

Vesna Simović

KNJIŽEVNOST U NASTAVI STRANOG JEZIKA



DOI: <https://doi.org/10.46630/ksj.2021>

Biblioteka  
PROFIL  
Monografije

Glavni i odgovorni urednik  
Prof. dr Dušan Stamenković

Recenzenti  
Prof. dr Mira Trajkova  
Prof. dr Snežana Božić  
Doc. dr Jovica Mikić

Vesna Simović

KNJIŽEVNOST U NASTAVI  
STRANOG JEZIKA



Niš, 2021

# SADRŽAJ

1.	UVOD.....	6
2.	KNJIŽEVNOST U NASTAVI STRANOG JEZIKA: DIJAHRONIJSKI PREGLED.....	10
2.1.	Književnost kao okosnica gramatičko-prevodne metode .....	10
2.2.	Promenjeno mesto književnosti u direktnoj metodi.....	12
2.3.	Prividno odsustvo književnosti iz audio-vizuelnih metoda.....	17
2.4.	Afirmacija književnosti u komunikativnom pristupu.....	24
2.5.	Zajednički evropski okvir za žive jezike, akcioni pristup i književni tekst .....	29
3.	KNJIŽEVNI TEKST U SAVREMENOJ NASTAVI STRANOG JEZIKA .....	36
3.1.	Polisemičnost književnog teksta .....	39
3.2.	Književni tekst kao autentični dokument .....	41
3.3.	Kriterijumi za izbor književnih tekstova u nastavi stranog jezika.....	45
3.4.	Književni tekst i razvijanje jezičke komunikativne kompetencije .....	49
3.4.1.	Književni tekst i fonetsko-fonološka kompetencija.....	50
3.4.2.	Književni tekst i leksička kompetencija.....	53
3.4.3.	Književni tekst i gramatička kompetencija .....	54
3.4.4.	Književni tekst i veština čitanja u nastavi stranog jezika .....	55
3.4.4.1.	Modeli čitanja .....	58
3.4.4.2.	Moguće teškoće pri čitanju.....	59
3.4.4.3.	Strategije za uspešno čitanje .....	60
3.4.4.4.	Globalni pristup tekstu ( <i>Approche globale</i> ).....	64
3.4.4.5.	Interaktivno čitanje ( <i>Lecture interactive</i> ).....	67
3.4.4.6.	Čitanje književnog teksta po modelu Izabele Grika.....	69

3.4.5. Književni tekst i veština pisanja .....	78
3.4.6. Književni tekst i veština govora .....	86
3.5. Književnost i interkulturalnost .....	88
3.5.1. Književni tekst u funkciji sticanja interkulturalne kompetencije .....	91
4. ZAKLJUČAK.....	99
5. BIBLIOGRAFIJA .....	104
6. PRILOZI .....	113
Dokument 1.....	114
Dokument 2.....	115
Dokument 3.....	116
Dokument 4.....	118
Dokument 5.....	119

# 1. UVOD

Mesto, funkcija i značaj književnog teksta u nastavi stranih jezika menjali su se kroz istoriju u zavisnosti od postavljenih ciljeva učenja jezika. U tradicionalnoj, gramatičko-prevodnoj metodi književnost ima povlašćeno mesto i služi za sticanje jezičke, prvenstveno gramatičke i leksičke kompetencije. On je primer upotrebe gramatičkih struktura koje se uče, kao i rečnika bogatijeg od onog korišćenog u govornom kodu. Književnost se u ovoj metodi izjednačava i sa kulturom, pa se tako književni tekst, uz druga umetnička dela, vidi kao izraz najviših dometa ljudskog duha. Iako će u potonjim metodama druge vrste nastavnog materijala dobiti primat (tekstovi i dijalozi iz pera autora udžbenika, kasnije i tekstovi namenjeni izvornim govornicima, nazvani autentični dokumenti), književni tekst će biti uvek prisutan u nastavi stranog jezika zahvaljujući svojim specifičnostima. To je vredan dokument koji ima višestruke funkcije i može se koristiti u različitim fazama u procesu učenja jezika. U savremenoj glotodidaktici, književni tekst ne samo da pomaže u ovladavanju jezičkom kompetencijom (za šta je tradicionalno bio korišćen), već se pokazuje kao adekvatan predložak za sve komunikativne, receptivne i produktivne, usmene i pisane aktivnosti. Njegova upotreba na času omogućava stvaranje autentičnih komunikativnih situacija, na čiju važnost je ukazao komunikativni pristup; one motivišu učenike na rad i učenje jezika.

Ne treba zaboraviti ni činjenicu da književni tekst predstavlja jezički izraz kulture iz koje je potekao, što učenicima omogućava upoznavanje ciljne kulture, suočavanje sa njom i poređenje sa sopstvenom, pa time i razvoj interkulturalne kompetencije na kojoj se insistira u savremenoj nastavi jezika. Najzad, karakteristika po kojoj se ova vrsta teksta razlikuje od svih ostalih, korišćenih u udžbenicima i nastavi stranog jezika, jeste njegov umetnički kvalitet koji omogućava učeniku čitanje iz zadovoljstva i estetskog uživanja. Po mišljenju savremenih francuskih glotodidaktičara (Ž.-P. Kik (J.-P. Cuq), I. Grika (I. Grucă), M.-K. Alber (M.-C. Albert), M. Sušon (M. Souchon)), ova funkcija književnog teksta koju ne mogu da ostvare drugi autentični dokumenti, trebalo bi možda da bude i osnovna u savremenim udžbenicima stranog jezika.

Iako se poslednjih decenija mnogo pisalo o važnosti korišćenja književnosti u nastavi i učenju stranog jezika upravo zbog njegovih specifičnosti, francuski glotodidaktičari ukazuju na činjenicu da se u savremenim komunikativnim udžbenicima književni tekst

najčešće tretira kao bilo koji drugi tekst čime se zanemaruje njegova suštinska karakteristika, *literarnost*. Time se učenicima uskraćuje mogućnost da u potpunosti uživaju u čitanju umetničkih tekstova, razvijaju svoju kreativnost kroz oblike kreativnog pisanja, ali i da razvijaju svoju percepciju, razmišljaju o povezanosti jezičkih elemenata i smisla, istražuju mogućnosti koje pruža jezik koji uče i sl.

Smatramo da književni tekst koji odgovara jezičkom nivou učenika, njegovom interesovanju i koji je, pre svega, praćen odgovarajućim aktivnostima, može učenika da podstakne na komunikaciju na stranom jeziku, što i jeste osnovni cilj nastave i učenja stranog jezika. Verujemo, isto tako, da upotreba književnog teksta u nastavi jezika može kod učenika da aktivira transfer znanja iz drugih oblasti, da unapredi njegove opšte kompetencije, da razvije svest učenika o sopstvenom učenju, osposobi ga za samostalan rad van školskih okvira, kao i da ga zainteresuje za francusku književnost, samostalno čitanje i kreativno pisanje. Time bi se ostvarili višestruki ciljevi nastave francuskog kao stranog jezika: jezički, obrazovni, vaspitni.

Predmet ove studije je, stoga, utvrđivanje mesta i funkcije književnosti u nastavi stranog jezika, kako u metodologijama koje su obeležile istoriju nastave i učenja stranih jezika, tako i u savremenoj nastavi stranih jezika. Treba napomenuti da se materijal korišćen u ovoj studiji delom zasniva na obimnom istraživanju nastalom u radu na doktorskoj disertaciji koja se bavi ulogom književnog teksta u savremenoj nastavi francuskog kao stranog jezika i analizom savremenih udžbenika francuskog jezika naših i francuskih autora. Otuda su kao izvori teorijskog dela korišćeni radovi prvenstveno francuskih glotodidaktičara, a navođeni primeri preuzeti su iz savremene udžbeničke literature za nastavu i učenje francuskog kao stranog jezika. I pored ovoga, smatramo da je sam predmet studije univerzalan, a način na koji je obrađena dovoljno širok tako da se date konstatacije i zaključci mogu primeniti na nastavu bilo kog stranog jezika, posebno onih zastupljenih u našem obrazovnom sistemu. Iz tog razloga se i u naslovu studije pojavljuje opšte određenje *nastava stranog jezika* umesto specifičnog *nastava francuskog jezika*.

Naš rad sastoji se iz dve velike celine. U prvoj se osvrćemo na istorijat zastupljenosti književnosti u nastavi stranog jezika. Sagledaćemo, ukratko, mesto i funkciju ovog dokumenta u različitim metodološkim pravcima koji su obeležili nastavu i učenje stranih jezika: tradicionalnoj, direktnoj, audio-oralnoj, SGAV metodi i, najzad, u komunikativnom pristupu. Ovde se nećemo baviti opštim odlikama navedenih metodologija jer su one dobro poznate i opisane u stručnoj literaturi i nisu predmet ovog rada. Posebno ćemo se baviti mestom koje u *Zajedničkom evropskom okviru za žive jezike* (ZEO) književni tekst ima kao dokument koji omogućava učeniku ostvarivanje različitih jezičkih postignuća i kompetencija na svim nivoima nastave stranog jezika i to iz dva razloga. Naime, napomene o književnom tekstu i književnosti uopšte u ZEO ukazale su nam na to da književni tekst u nastavi stranih jezika, zahvaljujući svojim imanentnim karakteristikama, ima važnu ulogu u višejezičnom i plurikulturnom pristupu koji je u osnovi ovog dokumenta Saveta Evrope.

Budući da on služi kao referentno delo na koje se pozivaju autori savremenih udžbenika stranih jezika, smatramo relevantnim njegovo opširnije prikazivanje u kontekstu teme našeg rada.

Predmet druge velike celine rada jesu odlike i funkcije književnosti u savremenoj nastavi stranog jezika. Dotičemo se, najpre, polisemičnosti kao jedne od glavnih karakteristika književnog teksta koja ima implikacije u nastavi stranog jezika. Bavimo se, takođe, i njegovom autentičnošću, opet sa aspekta nastave stranog jezika. Kroz poređenje sa drugim vrstama autentičnih dokumenata koji su u širokoj upotrebi u udžbenicima, ukazaćemo na njegove specifičnosti i prednosti u nastavi stranog jezika. Na to se nadovezuju kriterijumi od značaja pri izboru ove vrste teksta na koje upućuju kako naši tako i francuski didaktičari. Centralni deo ovog dela rada posvećen je ulozi književnosti, tj. književnog teksta u ostvarivanju glavnih ciljeva nastave stranog jezika, a to je sticanje jezičke komunikativne i interkulturalne kompetencije. Ponaosob je prikazana funkcija književnosti u radu na različitim segmentima lingvističke kompetencije (fonetskoj, leksičkoj, gramatičkoj) kao i u ovladavanju jezičkim veštinama. Posebna pažnja poklonjena je čitanju i razumevanju kao osnovi svakog daljeg rada na književnom tekstu. U skladu sa principima savremene nastave stranih jezika, u jednom od poglavlja detaljnije se razmatra važnost razvijanja interkulturalne kompetencije u nastavi stranog jezika. U tom svetlu posmatran je i književni tekst kao nastavni materijal koji, kroz jezički izraz kulture koja ga je iznedrila, omogućava uviđanje njenih specifičnosti i poređenje ciljne kulture sa izvornom kulturom učenika, sa svrhom prevazilaženja predrasuda, razvijanja tolerancije i prihvatanja Drugog i drugačijeg.

Važno je pomenuti i obimne studije koje su se već bavile sličnim temama i na koje smo se oslanjali pri pisanju ovog rada. U prvom redu reč je o obimnom istraživanju E. Rikoa (Riquois 2009) o mestu i ulozi književnog teksta u savremenim udžbenicima francuskog jezika kao stranog objavljenim u poslednjih petnaest godina u Francuskoj, a posebno o mogućnostima koje pružaju paraliterarne forme (krimi-roman) u nastavi francuskog jezika. Tu je, zatim, iscrpni prikaz uloge književnog teksta i različitih metodičkih obrada ovog štiva u francuskim i našim udžbenicima i priručnicima namenjenim srednjem i višem nivou iz perspektive savremenih pristupa književnom tekstu, preciznije od sredine XX veka do danas, iz pera J. Brajović (Brajović 2013). Najzad, rad S. Đolić koji je prethodio navedenim studijama, bavi se upotrebom književnog teksta u srednjoškolskim udžbenicima engleskog jezika kao stranog (Đolić 1993). Trotomna doktorska disertacija I. Grika (I. Gruca 1993) u kojoj se upoređuje korišćenje književnog teksta u nastavi francuskog jezika kao maternjeg i kao stranog nije nam, na žalost, bila dostupna ali smo koristili radove ove francuske didaktičarke u kojima se ona poziva na rezultate svog istraživanja.

S obzirom na vrstu istraživanja kao i činjenicu da se zasniva na savremenoj teoriji skoj literaturi ali i udžbenicima koji su u najširoj upotrebi u našem obrazovnom sistemu, nadamo se da će ova studija biti od koristi različitim učesnicima u nastavnom procesu : nastavnicima koji se služe pomenutim udžbenicima u svakodnevnom radu i koji bi svo-



ju praksu mogli obogatiti književnim tekstovima i odgovarajućim pratećim aktivnostima kao dodatnim materijalom, autorima udžbenika pri izboru književnih tekstova, načinu njihovog predstavljanja i predlozima za obradu kao i studentima i istraživačima koji bi se bavili teorijskim i praktičnim pitanjima korišćenja književnog teksta u nastavi stranog jezika, razvijanjem jezičkih veština, korišćenjem različitih čitalačkih tehnika i strategija, kreativnim pisanjem, motivacijom za čitanje i pisanje na stranom jeziku i sl.

## 2. KNJIŽEVNOST U NASTAVI STRANOG JEZIKA: DIJAHRONIJSKI PREGLED

### 2.1. Književnost kao okosnica gramatičko-prevodne metode

Status književnog teksta menjao se kroz istoriju i različite metodološke pravce koji su obeležili nastavu i učenje stranih jezika u zavisnosti od postavljenih ciljeva učenja stranog jezika. U gramatičko-prevodnoj (tradicionalnoj) metodi, po kojoj su se jezici učili više stotina godina, književni tekst je imao centralno mesto. Metoda po kojoj se nastava živih jezika izvodila po ugledu na nastavu klasičnih, zasnivala se na čitanju i prevođenju književnih tekstova. Cilj takve nastave bio je ovladavanje stranim jezikom da bi se književna dela mogla čitati u originalu i prevoditi, kako sa ciljnog jezika, tako i na ciljni jezik. Prevođenje sa stranog i na strani jezik smatralo se nekom vrstom „mentalne gimnastike“ koja bi trebalo da podstakne intelektualni razvoj učenika. Da bi bio u stanju da prevodi, učenik je morao da ovlada gramatičkim strukturama i vokabularom stranog jezika. Verovalo se da će učenje gramatičkih pravila i njihova primena prilikom prevođenja pomoći učeniku i u razvijanju logičkog mišljenja i sposobnosti za analizu, kao i boljem poznavanju maternjeg jezika. Osim razvijanja intelektualnih sposobnosti učenika, rad na književnim tekstovima velikih pisaca trebalo je da doprinese i razvijanju njihove opšte kulture. Pojam kulture izjednačavao se sa književnošću i lepim umetnostima, pa je tako čitanje i prevođenje književnih tekstova predstavljalo ne samo uvođenje učenika u kulturu zemlje čiji se jezik učio, već i način za njihovo opšte humanističko obrazovanje. Ovo tim pre što su književni tekstovi velikih pisaca bili jedino i priznati i prisutni u okviru institucionalnog obrazovanja. Kako se pisani jezik velikih pisaca smatrao normom koju treba preneti učenicima, jasno je da su za učenje stranog jezika birani antologijski književni tekstovi koji su služili kao primer najboljeg jezičkog izraza. Gramatičko-prevodnom metodom razvijale su se veštine čitanja i pisanja, dok su razumevanje na sluh i govor bili u drugom planu: govorni jezik i usmena komunikacija nisu bili cilj nastave stranog jezika u ovoj metodi. Treba ipak reći da,

iako su književni tekstovi bili osnovni materijal na kom su se primenjivale različite tehnike učenja stranog jezika (prevođenje, učenje gramatičkih pravila i izuzetaka, memorisanje lista reči, itd.), oni u tradicionalnoj metodi nisu bili korišćeni za sticanje onoga što bismo danas nazvali jezičkim kompetencijama. Rad na njima imao je za cilj prevođenje kao proveru usvojenih gramatičkih pravila i naučene leksike.

Povlašćeno mesto književnog teksta u tradicionalnoj metodi može se objasniti i činjenicom da je ova vrsta teksta zadovoljavala socijalne i ideološke potrebe ondašnjeg institucionalizovanog obrazovanja, odnosno jezičke, obrazovne i vaspitne ciljeve tako koncipirane nastave. Naime, ne samo da su književni tekstovi bili jezički uzor, tj. predstavljali jezičku normu kojom je trebalo da učenici ovladaju, oni su bili izvor i visoko moralnih vrednosti pogodnih za duhovni razvoj ličnosti i sticanje kulturno-istorijskih znanja.

Iako je kasnije, sa promenom ciljeva i metoda učenja stranih jezika, smatrano da tradicionalna metoda nije bila efikasna i u prilog tome navođeni su različiti argumenti (čak ni posle dugogodišnjeg intenzivnog perioda učenja učenici ne vladaju u zadovoljavajućoj meri pisanim jezikom na kom su prvenstveno radili, poznavanje gramatičkih pravila nije dovoljan uslov za korektnu upotrebu stranog jezika i dr.), ona se još i danas koristi u slučajevima kada se strani jezik uči radi čitanja tekstova, produbljivanja znanja o jeziku ili prevođenja, naročito u univerzitetskoj sredini (Germain 2001: 102) ili u zemljama čiji su obrazovni sistemi tradicionalnog tipa (Morlat 2012).

Kao primer tradicionalne metode u učenju francuskog jezika, koja se može naći i u savremenim francuskim udžbenicima, navešćemo zbirku književnih tekstova *Le FLE par les textes: Littérature et activités de langue*, objavljenu 2009. u pariskoj izdavačkoj kući Belin. Na prvi pogled reklo bi se da je ovo još jedan od savremenih priručnika za učenje francuskog jezika koji sledi principe postavljene *Zajedničkim evropskim okvirom za žive jezike (Le Cadre européen commun de référence pour les langues)*: aktivnosti su grupisane prema nivoima i kompetencijama koje se njima mogu razvijati (lingvistička, komunikativna, interkulturalna), u skladu sa skalama datim u *Evropskom okviru*, na kraju knjige data su rešenja zadataka čime se podstiče samostalni rad učenika, priručnik je dopunjen kompakt diskom sa audio-snimcima interpretiranih književnih tekstova iz priručnika zahvaljujući čemu se mogu razvijati sve jezičke veštine, čak i razumevanje na sluh. Uvid u aktivnosti koje prate književne tekstove pokazuje, međutim, da je reč o tradicionalnom pristupu književnosti kao osnovi za sticanje jezičkih znanja. U priručniku su, naime, dominantne jezičke vežbe koje učeniku treba da omoguće uvežbavanje gramatičkih struktura i leksike: vežbe transformisanja aktiva u pasiv, direktnog u indirektni govor, upotreba glagola u određenom vremenu, upotreba kolokacija, odgovarajućih reči iz određenih leksičkih polja, sinonima, antonima i sl. Upadljivo je, takođe, da nema predviđenih aktivnosti koje bi pomogle učeniku u razumevanju teksta (uobičajena pitanja koja proveravaju globalno i detaljno razumevanje teksta, leksičke vežbe spajanja ponuđenih reči sa sinonimima iz teksta ili definicijama, itd.), kao ni drugih aktivnosti karakterističnih za komunikativni,

odnosno akcioni pristup, dominantan u savremenoj nastavi stranih jezika na koji se poziva sve više autora najnovijih udžbenika za francuski jezik (usmena i pisana interakcija, razvijanje sposobnosti razumevanja na sluh,<sup>1</sup> medijacija - preformulisanje, prevođenje, rezimiranje, projektni rad).

Kao što možemo zaključiti, tradicionalni pristup u nastavi francuskog jezika ili, preciznije, u korišćenju književnog teksta u nastavi francuskog jezika prisutan je i danas. Iz navedenih primera vidi se da je književni tekst predložak za sticanje prvenstveno znanja o jeziku kao i o ciljnoj kulturi koja se izjednačava sa književnošću.

## 2.2. Promenjeno mesto književnosti u direktnoj metodi

Već u drugoj polovini XIX veka, usled društvenih promena izazvanih razvojem industrije i trgovine, javljaju se nove potrebe koje nameću nove ciljeve u učenju stranih jezika. Brojni društveni faktori (razvoj privrede i proizvodnje, trgovinski odnosi između zemalja, proces kolonizacije i dr.), doveli su do potrebe za korišćenjem stranog jezika u svakodnevnoj komunikaciji. Učenje stranih jezika nije više moglo da ostane samo mentalna disciplina neophodna za razvijanje intelektualnih sposobnosti učenika, formiranje duha i razvoj njihovog logičkog mišljenja, kao što je to bilo u prethodnom periodu primene gramatičko-prevodne metode.

Kao reakcija na tradicionalnu, gramatičko-prevodnu metodu koja nije mogla da odgovori na novonastale potrebe, javlja se direktna metoda. Ova metoda pokrenula je ne samo proces promena u pristupu učenju stranih jezika (odvajanje nastave živih od nastave klasičnih jezika) u skladu sa novim ciljevima (ovladavanje govornim jezikom i usmena komunikacija na stranom jeziku), već je dovela i do preispitivanja mesta i uloge književnog teksta u okviru tog učenja.

Orijentacija na pragmatične ciljeve učenja stranih jezika označila je početak udaljevanja književnog teksta iz nastave na početnim nivoima. Kao prva u nizu metoda čiji će cilj biti osposobljavanje učenika za razgovor na stranom jeziku i koja će govorni jezik staviti ispred pisanog, direktna metoda zamenila je književne tekstove dijaloškim, zasnovanim na svakodnevnim situacijama (Точанац-Миљивојев 1997: 11-14; Germain 2001: 129; Durbaba 2011: 96).

---

1 Već je rečeno da uz ovaj udžbenik ide i CD, međutim u udžbeniku nema nikakvih aktivnosti kojima bi se razvijalo razumevanje na sluh. Jedina napomena autora je da se na času audio-snimak može koristiti kao dodatak čitanju, a da se za individualni rad preporučuje korišćenje oba predložka, audio i tekstualni (Ibid., 5).

Direktna metoda, iako kratkog veka<sup>2</sup>, donela je značajne promene u početnom nivou učenja jezika. Principi na kojima je počivala ova metoda bili su suprotni onima na kojima se temeljila tradicionalna, gramatičko-prevodna metoda (korišćenje maternjeg jezika u nastavi, osposobljavanje učenika prvenstveno za čitanje i prevođenje, rad na književnom tekstu u cilju provere usvojenih jezičkih struktura, književni tekst koji predstavlja jezički uzor, književnost koja se vidi kao najvažnija manifestacija ciljne kulture i dr.), pa je jasno da književni tekst nije mogao da ima istu funkciju u učenju jezika kao nekada.

Izvod iz predgovora udžbenika francuskog jezika *Le français, méthode directe appliquée* iz 1933. godine, osmišljenog po direktnoj metodi, ukazuje nam na pomenute karakteristike ove metode u pogledu korišćenja književnog teksta u nastavi francuskog jezika. Odsutan na početnom nivou učenja, književni tekst se vraća na srednjem i višem nivou, onda kad se smatralo da je učenik već ovladao osnovnim govornim jezikom. On predstavlja uspostavljanje ravnoteže između praktičnog cilja učenja jezika, primarnog u direktnoj metodi (ovladavanje svakodnevnim govornim i pisanim jezikom), i obrazovnog (formiranje opšte kulture učenika):

„Savetujemo svima koji žele da se usavrše u našem jeziku da za čitanje izaberu ne zbirke tekstova, koji nisu ništa drugo do prekratki odlomci delâ i koji stoga ne bi mogli da im pruže potpunu intelektualnu satisfakciju, već delo nekog našeg velikog pisca. Osim zadovoljstva koje će im pružiti čitanje integralnog dela, imaće tako i odličnu pripremu za časove višeg nivoa koje će moći da pohađaju u Francuskoj.

Evo liste sa nekoliko knjiga koje savetujemo kao nastavak naše metode: Komedije od Labiša (pozorišni komadi).

Izabrane priče od Mopasana.

Gospođa Bovari (Gistav Flober).

Zločin Silvestra Bonara (Anatol Frans).

Jesenje lišće (poezija) (Viktor Igo)<sup>3</sup> (Orcel 1933: 5)

Osim brige za povezivanjem različitih nivoa i ciljeva učenja francuskog jezika kao stranog (praktičnog, obrazovnog), izabrani odlomak ukazuje na neka pitanja upotrebe književnosti u nastavi stranog jezika aktuelna i danas: trenutak uvođenja književnog teksta u nastavu, čitanje književnog teksta u originalu ili prevodu, čitanje odlomaka ili integralnih dela, izbor pisaca koji se preporučuju (imena iz priloženog spiska nalazimo i u aktuelnim udžbenicima francuskog jezika) i sl.

---

2 Primena direktne metode je relativno kratko trajala. Ona je zvaničnim odlukama Ministarstva uvedena u francuski školski sistem 1901. god., ali je vrlo brzo prerasla u *kombinovanu (aktivnu)* metodu koja je predstavljala spoj tradicionalne i direktne metode. Kao takva se primenjivala i posle pedesetih godina XX veka kako u Francuskoj, tako i na našim prostorima (Puren 1988: 213; Cuq, Gruca 2009: 256; Brajović 2013: 16).

3 Svi prevodi koji slede su iz pera autorke monografije.

Mnogo duže od direktne održala se kombinovana metoda kao pokušaj pomirenja tradicionalnog i direktnog pristupa u učenju francuskog jezika. Primer primene ove metode u nastavi francuskog jezika predstavljaju čuveni udžbenici G. Može (G. Mauget) *Cours de langue et de civilisation françaises I-IV* iz pedesetih godina XX veka, dugo korišćeni i kod nas. U prva dva udžbenika ove serije, predviđena za rad na početnim nivoima, književni tekst se ne koristi u nastavi ni kao predložak za jezičke (gramatičke i leksičke) vežbe niti za vežbe prevodjenja (*version/thème*) koje su se u tradicionalnoj metodi radile na ovoj vrsti tekstova. Književnost nije, međutim, odsutna iz udžbenika. U prvom tomu, na kraju udžbenika, dat je izbor od trinaest pesama pesnika XIX i XX veka (A. Samen (A. Samain), G. de Nerval (G. de Nerval), T. Gotje (T. Gautier), V. Igo (V. Hugo), P. For (P. Fort), Ž. Prever (J. Prévert)), bez pratećih aktivnosti. Iz predgovora, međutim, saznajemo da oni imaju obrazovni i vaspitni cilj, sličan onom koji je postojao u tradicionalnoj metodi, a koji srećemo i u savremenim udžbenicima francuskog jezika. Književni tekst je način da se učenici upoznaju sa „jednom od najbogatijih civilizacija modernog sveta, da neguju i obogate svoj duh kroz izučavanje jedne veličanstvene književnosti i da postanu istinski uglađene osobe“<sup>4</sup> (CLCF1: 5).

U drugom tomu ovog udžbenika, književni tekstovi grupisani su u posebne odeljke i uz kratka leksička objašnjenja dati posle svake pete ili šeste lekcije. Među izabranim piscima su oni najpoznatiji iz XIX veka : G. de Mopasan (G. de Maupassant), V. Igo, Ž. Dijamel (G. Duhamel), P. Loti (P. Loti), O. de Balzak (O. de Balzac), P. Merime (P. Mérimée), A. Dode (A. Daudet) i dr., uz nekoliko danas malo poznatih autora. Dok je u prvom tomu predstavljena samo francuska poezija, ovde su zastupljeni i prozni tekstovi (deskriptivni, dijaloški) i poetski tekstovi. Osim kraćih leksičkih objašnjenja, uz književne tekstove ni u ovom tomu ne stoje nikakvi nalozi niti uputstva koja bi učenicima pomogla u čitanju i tumačenju izabranih odlomaka.

U trećem tomu Možeovog udžbenika književni tekstovi dominiraju, mada ima i novinskih tekstova i dijaloga koje je sastavio sam autor. Najviše je proznih odlomaka pisaca XX veka: Ž. Romen (J. Romain), Ž. Dijamel, A. Kami (A. Camus), S. de Bovoar (S. de Beauvoir) i dr., uz nekoliko pesama, najčešće Preverovih. Pored njih, zastupljeni su i veliki pisci XIX veka (V. Igo, O. de Balzak, A. Dode, A. Dima (A. Dumas), E. Zola, itd.), učenicima već poznati iz prethodnih tomova. Svi književni tekstovi su praćeni leksičkim objašnjenjima. Aktivnost koja se sistematski pojavljuje posle književnih tekstova datih

---

<sup>4</sup> Ovo nije jedini materijal koji je učenicima omogućavao upoznavanje francuske kulture. Ono što će postati tekovina savremenih pristupa u nastavi francuskog jezika, prikaz ciljne kulture i kroz književna dela i kroz navike i običaje Francuza, vidimo i u ovom udžbeniku iz pedesetih godina XX veka. Izabranim književnim tekstovima prethodio je odeljak pod nazivom « En France », sa brojnim informacijama o najrazličitijim aspektima svakodnevnog života u Francuskoj (način stanovanja, obroci, pravila ponašanja na javnim mestima, prevozna sredstva, znamenitosti Pariza i Francuske i dr.), bogato ilustrovan fotografijama. Ovakav dodatak, sa istim naslovom, dat je i na kraju drugog toma ovog udžbenika.

u ovom udžbeniku je aktivnost pisane produkcije. Iako je uvek isto naslovljena (*essai*), ova aktivnost postavlja različite zadatke pred učenika. Od učenika se očekuje da, uvek na osnovu pročitanog književnog teksta, opiše sličnu situaciju kao onu prikazanu u tekstu, da iznese svoje mišljenje o problemu koji postavlja književni tekst, da argumentuje svoj stav, da nastavi književni tekst i zamisli drugačiji kraj, da uporedi pojave opisane u književnom tekstu sa onima u svojoj zemlji i sl. Vidimo da su aktivnosti koje za predložak imaju književni tekst raznovrsne i da podsećaju na one koje pronalazimo i u aktuelnim udžbenicima francuskog jezika, a koje se koriste u cilju razvijanja jezičkih veština i kompetencija učenika (argumentacija, kreativno pisanje, poređenje fenomena ciljne i izvorne kulture i sl.). Razvijanju usmene produkcije namenjene su aktivnosti književne analize teksta (*analyse littéraire, commentaire littéraire*). Njihov broj je znatno manji, ima ih tek desetak u celom udžbeniku. Sudeći po uopštenim nalozima koji prethode ovim aktivnostima, bez objašnjenja i uputstava, može se zaključiti da se od učenika očekuje da primeni svoja znanja iz istorije i teorije književnosti koje je stekao na maternjem jeziku da bi uspešno uradio postavljene zadatke. Od učenika se, na primer, očekuje da uoči pesničke slike i određene elemente versifikacije (da odredi cezure, opkoračenja i sl.), da odredi strukturu teksta, da uoči i oceni podvučene izraze i stilske figure, da protumači određene delove teksta i prokomentariše ih (CLCF3: 17, 26, 72, 168, 281) - aktivnosti svojstvene nastavi književnosti maternjeg jezika koje ne nalazimo u savremenoj nastavi stranih jezika.

Poslednji, četvrti tom ovog udžbenika, predstavlja hrestomatiju tekstova francuske književnosti od XI do XX veka. Za razliku od tradicionalnih zbirki književnih tekstova, ova nije organizovana po hronološkom, već po tematskom principu jer je, shodno načelima direktne metode, cilj upoznati učenike sa svakodnevnim životom, kulturom i običajima Francuza. Tematska poglavlja u kojima su književni tekstovi grupisani nose nazive: *Francuska, Pariz, Francuzi, Naravi i običaji, Francuskinja, Školski život, Religija* i dr. Zastupljeni su svi književni rodovi, mada dominiraju prozni tekstovi savremenih autora (A. Kami, Ž.-P. Sartr (J.-P. Sartre), A. Malro (A. Malraux), Ž. Romen, A. de Sent-Egziperi (A. de Saint-Exupéry), Ž. Žiono (J. Giono), A. Žid (A. Gide), Ž. Anuj (J. Anouilh) i dr.). Odlomcima prethode kratka objašnjenja koja ih smeštaju u odgovarajući književni kontekst (pisac, delo, epoha) i pomažu učenicima u razumevanju. Posle odlomka data su leksička objašnjenja koja razjašnjavaju nepoznate reči ili kulturološke specifičnosti koje bi učenicima mogle biti nepoznate. Kao i u prethodnom tomu, i ovde su književni tekstovi predložak za aktivnosti tumačenja i komentaranja teksta, književnu analizu, iznošenje svog mišljenja. Gramatičke i vežbe prevodenja ne prate ove tekstove. Izabrane književne odlomke ne prate ni pitanja za proveru razumevanja teksta kakva nalazimo u današnjim udžbenicima. Pitanja kojima se podstiče govorna produkcija postoje, ali ona podrazumevaju veliko znanje učenika o književnosti, književnoj istoriji i teoriji za koje se verovatno pretpostavlja da ih je učenik stekao tokom školovanja na maternjem jeziku, a da je sada u stanju da ih iskaže na francuskom. Za razliku od današnjih udžbenika u kojima pitanja

posle književnog teksta, osim što proveravaju razumevanje pročitano g teksta, služe kao podsticaj učenicima da iskažu svoje mišljenje o pokrenutoj temi, da iznesu lično iskustvo ili osećanja, u ovom udžbeniku kombinovane metode od učenika se očekuje da uradi književne analize datih odlomaka, da govori i upoređuje književne fenomene ili ih potkrepljuje književnom teorijom, iako za tako nešto nije bio pripreman u prethodnim knjigama ovog udžbenika. Sledeći primeri pitanja datih uz tekst su ilustrativni u tom smislu: *D'après ce que vous pouvez connaître de l'oeuvre de Colette, trouvez-vous que ce portrait soit juste et complet?* (CLCF4: 153); *En quoi consiste, dans tout ce début, l'art du portrait?* (CLCF4: 202); *Montrez la vigueur et le lyrisme de cette page* (CLCF4 : 203); *Appréciez le rythme et la construction de cette phrase* (CLCF4: 178); *Cherchez dans la vie et l'oeuvre de Musset ce qui y rappelle Fantasio et ce qui y rappelle Spark* (CLCF4: 409).

Bez obzira na to što se na osnovu pojedinih karakteristika ovog udžbenika on može smatrati tradicionalnim (značaj dat gramatici oko koje se organizuju lekcije, deduktivno-eksplicitan pristup gramatičkim partijama, književni tekstovi velikih francuskih pisaca koji predstavljaju najviše domete francuske civilizacije i sl.), izabrane književne tekstove u njemu ne prate vežbe prevođenja (*thème/version*), karakteristične za gramatičko-prevodnu metodu. Književni tekstovi služili su obrazovnom i vaspitnom cilju (upoznavanje sa francuskom književnošću, tj. civilizacijom; razvijanje vrlina, moralnih normi i sl. kroz čitanje velikih pisaca), ali ne i učenju jezika na način na koji se to radilo u tradicionalnoj metodi. Oni su u udžbenicima bili zastupljeni kasnije (u Možeovom udžbeniku dati su tek na kraju prve knjige), posle faze razvijanja govornog jezika, razumevanja i izražavanja, koja bi omogućila učenicima određeni automatizam, tj. sticanje navike razmišljanja i izražavanja na stranom jeziku, i posle usvajanja potrebnog jezičkog znanja koje bi omogućilo njihovo čitanje. Za razliku od korišćenja književnog teksta u tradicionalnoj metodi, ovde oni služe kao predložak za govorne aktivnosti tumačenja teksta (*explication de texte*) i aktivnosti pisane produkcije, komentarisanje (*commentaire*) i ogled (*essai*), u čijem je središtu tumačenje književnog teksta. Ove kompleksne vežbe, karakteristične za nastavu francuskog kao maternjeg jezika, zahtevale su od učenika ne samo da odlično vlada francuskim jezikom već da, pre svega, ima temeljno znanje iz francuske književnosti stečeno tokom prethodnog školovanja. Reklo bi se da je autor podrazumevao da će jezička znanja koja učenik bude stekao na početnom nivou radom sa ovim udžbenicima, a koja se tematski odnose na svakodnevni život i situacije u kojima se nalazi jedna porodica u Francuskoj, on moći da poveže sa svojim već stečenim opštim znanjem kako bi mogao da, na srednjem i višem nivou učenja, na francuskom jeziku govori o književnim tekstovima (da ih čita, analizira, tumači, odnosno da govori i piše o njima sa književno-teorijskog aspekta).

U ovom udžbeniku kombinovane metode uočavamo neke odlike koje prepoznamo i u današnjim udžbenicima. Naime, književni tekst je biran tako da se uklopi u tematske sadržaje lekcije u kojoj se nalazi kao i da u najvećoj mogućoj meri sadrži gramatičke i leksičke elemente koji se u njoj obrađuju. Na srednjem nivou (treći tom), književni tekst



se u lekciji koristi naporedo sa drugim vrstama tekstova slične tematike i odgovarajućih gramatičkih struktura (novinski tekstovi, tekstovi napisani od strane autora udžbenika). Uz to, praćen je često i različitim ilustrativnim materijalom (crtežima, fotografijama) koji predstavlja sadržaj tekstova. Na ovaj način, učenik je pripremljen za čitanje i olakšano mu je razumevanje književnog teksta, što je praksa uobičajena u savremenim udžbenicima. Za razliku od savremenih udžbenika, u Možeovom udžbeniku književni tekstovi nisu praćeni pitanjima za proveru razumevanja teksta, što nam ukazuje na tadašnja shvatanja da čitanje na stranom jeziku podrazumeva razumevanje, kao i da se tehnika čitanja savladana u maternjem jeziku automatski primenjuje i na čitanje i razumevanje na stranom jeziku, pa ga nije potrebno posebno razvijati. Ovakva shvatanja će savremena istraživanja o čitanju na stranom jeziku opovrgnuti (Cornaire 1999a).

## 2.3. Pravidno odsustvo književnosti iz audio-vizuelnih metoda

Sredinu XX veka obeležila je pojava novih metoda u učenju stranih jezika: audio-oralne (AO) i strukturno-globalne audio-vizuelne (SGAV). Audio-oralna metoda razvila se u Americi (SAD, 1940-1970), kao rezultat potrebe američke vojske za brzim i efikasnim osposobljavanjem pripadnika svojih trupa da razumeju i govore jezik naroda na čijoj teritoriji sprovode vojne akcije. Ova metoda zasnivala se na dve naučne teorije: na biheviorističkoj psihologiji u teoriji učenja (Skinner) i na strukturalnoj lingvistici (Blumfield). Jezik se vidi kao sistem u okviru kojeg se elementi ne povezuju proizvoljno, već imaju svoje mesto u zavisnosti od drugih elemenata. Mesto jednog elementa vezano je za značenje, tako da promena mesta dovodi do promene u značenju. Strani jezik se uči svesnim podražavanjem (imitacija) i ponavljanjem osnovnih struktura govornog jezika datih u formi dijaloga, tzv. „patern“ (eng. *pattern* – obrazac). Ove strukture predstavljaju modele na osnovu kojih učenici, primenjujući postupke supstitucije i transformacije, konstruišu nove rečenice (Точанац-Миливојев 1997: 16-17).

U Francuskoj se u ovom periodu (šezdesete godine XX veka) razvija i primenjuje strukturno-globalna audio-vizuelna metoda (*méthode structuro-globale audio-visuelle*, SGAV) u učenju stranih jezika<sup>5</sup>. Njeni tvorci su hrvatski fonetičar P. Guberina i ekipa francuskih lingvista iz istraživačkog centra *CREDIF*<sup>6</sup> okupljenih oko Ž. Gugenema (G.

---

5 U našoj literaturi, ova metoda se često naziva audio-vizuelna globalno-strukturalna (AVGS).

6 *Centre de recherche et d'étude pour la diffusion du français, kasnije Bureau pour l'enseignement de la langue et de la civilisation françaises à l'étranger (BELC)*, čuven po didaktičkim istraživanjima i uvođenju novih nastavnih materijala u nastavu francuskog jezika.

Gougenheim) i P. Rivenka (P. Rivenc). Teorijske osnove SGAV metode su strukturalna lingvistika i geštalt teorija u učenju (globalna percepcija forme, tj. strukture i globalno značenje celine, a ne njenih pojedinih delova)<sup>7</sup>.

Uprkos razlikama i specifičnostima koje karakterišu ove dve metode<sup>8</sup>, ovde ćemo o njima govoriti u istom delu budući da im je stav prema književnom tekstu bio sličan. Naime, obe metode su bile usmerene na ovladavanje govornim jezikom, što je uslovalo redosled uvođenja nastavnog materijala. Kako se prvenstvo davalo razumevanju govora i govoru u odnosu na pisani kod, umesto književnih tekstova u nastavi, korišćeni su snimljeni dijalozi na teme i situacije iz svakodnevnog života (u audio-oralnoj metodi), dopunjeni vizuelnim materijalom (slikama, ilustracijama, dijafilmovima) u SGAV metodi. Vizuelni materijal trebalo je da dočara kontekst, situaciju u kojoj je jezik korišćen, tj. vremensko-prostorne i društvene okolnosti u kojima se vodio dijalog, a oba elementa, i slika i zvuk, predstavljena sinhronizovano, trebalo je da pomogne učeniku da smisao razume globalno, i audio i vizuelno.

Na početnim nivoima učenja jezika po AO i SGAV metodama, književni tekstovi su bili sporadično zastupljeni i imali su specifičnu funkciju. U AO metodi, rečenice dijaloga koje su učenici slušali služile su kao stimulusi, tj. podsticale su odgovore čije je ponavljanje vodilo fiksiranju željenih jezičkih struktura u svesti učenika u cilju budućeg korišćenja tih struktura u realnim životnim situacijama. U slučajevima kada je književni tekst bio zastupljen u udžbeniku, on je služio uvežbavanju izgovora kroz čitanje naglas, tj. „kao još jedna sistematična vežba (drill), i kao još jedan način da se podstakne govorni kod, bez namere da se učenik pripremi za 'čitanje smisla' poruke“ (Cornaire 1999a:5).

Za odsustvo književnih tekstova iz udžbenika SGAV metode za početnike, francuska didaktičarka I. Grika (I. Gruca) daje sledeća objašnjenja. Naime, u ovoj metodi, na početku učenja učenicima se predstavljaju različite situacije iz svakodnevnog života u formi dijaloga u kojima se koristi govorni jezik. Situacije su predstavljene slikama (vizuelni prikaz prostornih, vremenskih, psiholoških aspekata situacije), tako da one zapravo zamenjuju (književni) tekst na ovom nivou učenja. Kako se prvenstvo u učenju davalo govornoj komunikaciji, tekstovi su bili uvođeni tek posle šezdesetak časova nastave kako

---

7 Globalni pristup u percepciji, kako audio tako i pisanog nastavnog materijala, biće karakteristika i narednog, komunikativnog pristupa u nastavi francuskog jezika.

8 Da podsetimo samo na neke od najvažnijih: u audio-oralnoj metodi uvežbavanje jezičkih struktura vršilo se ponavljanjem, često i mehaničkim, kako bi se one automatizovale dok se u SGAV metodi insistira na komunikaciji i između nastavnika i učenika i između samih učenika; audio-oralna metoda oslanja se prvenstveno na auditivnu percepciju i razvija razumevanje na sluh (rad u jezičkim laboratorijama), dok SGAV metoda razvija i auditivnu i vizuelnu percepciju (snimak sa magnetofona koji prati dijafilm), tj. do značenja se dolazi i čulom vida i čulom sluha; SGAV metoda vidi komunikaciju na stranom jeziku kao globalnu: osim jezičkih elemenata (fonetskih, leksičkih, morfosintaksičkih), nju čine i nejezički (neverbalni): gestovi, mimika, intonacija u datoj situaciji koju karakteriše vremensko-prostorni, socijalni, psihološki kontekst, i dr.

pisani znaci ne bi uticali na usvajanje izgovora. Čak i kad su bili uvedeni, književni tekstovi su bili snimljeni i služili su za uvežbavanje izgovora, intonacije, akcenata, povezivanja reči. O tome najbolje svedoče uputstva u priručniku za nastavnike reprezentativnog udžbenika ove metode *Voix et Images de France* (1954-1956)<sup>9</sup>. Istu vrstu uputstava nalazimo i uz udžbenik *La France en direct* 1 i 2 (1969-1970). Osim toga, ova metoda zasnivala se na strogo kontrolisanoj progresiji, na savladavanju gradiva „korak po korak“, a u skladu sa prvim frekvencijskim rečnikom francuskog govornog jezika *Le Français Fondamental*<sup>10</sup>. Učenje jezika je podrazumevalo usvajanje prvo najfrekventnijih reči i struktura, onih koje su najpotrebnije za osposobljavanje za svakodnevnu komunikaciju. Književni tekst nije mogao biti „pod kontrolom“, tj. nije mogao ni leksički ni gramatički da poštuje principe progresije po kojima se u učenje jezika postupno uvode sve složeniji elementi. Otuda nije ni mogao da nađe svoje mesto među nastavnim materijalom na početnom nivou učenja (Gruca 1995: 8).

Posle temeljno izmenjenog početnog nivoa koji je uspešno osposobljavao početnike za osnovnu svakodnevnu komunikaciju, postavilo se pitanje kako nastaviti učenje stranog jezika. Razmišljanje o upotrebi književnih tekstova u nastavi francuskog i stranih jezika uopšte javilo se, dakle, sa razmišljanjem o učenju jezika na višim nivoima (srednjem i naprednom)<sup>11</sup>. Smatralo se da nastava jezika na višim nivoima treba i dalje da se zasniva na govornom jeziku u situacijama svakodnevnog života, s tim da izražavanje učenika bude slobodnije i kreativnije. Ovo bi se postiglo kroz aktivnosti usmene interakcije (diskusije, razgovore), što su postupci koji se primenjuju i u savremenim pristupima učenju

9 Ovaj udžbenik, čiji je jedan od autora i P. Guberina, predstavlja praktičnu primenu teorijskih osnova i principa na kojima je počivala SGAV metoda u učenju francuskog jezika. Na osnovu teorije i metodologije razvijene u ovom materijalu, stvarani su udžbenici za učenje i drugih stranih jezika: engleskog, nemačkog, ruskog, italijanskog, španskog. Inače, udžbenici SGAV metode su prvi koji se pojavljuju u obliku koji danas nazivamo udžbenički komplet i sastojali su se od knjige, radne sveske, priručnika za nastavnike, audio i vizuelnog pratećeg materijala (magnetofonske trake, flanelografa, figurina i dijafilmova). Osim ovog, još jedna novina koju je SGAV metoda uvela, a odnosi se na organizaciju jezičke građe koja se usvaja, ostala je do danas u udžbenicima. Reč je o podeli udžbenika na tematske celine (*Dossier, Unité*), kao zaokružene celine unutar koje je raspoređena jezička građa koja se obrađuje kroz različite segmente (Точанац-Миливојев 1997: 22; Brajović 2013: 86). O nastavnoj celini u metodologijama koje slede, v. Mikić 2008.

10 Sredinom XX veka nastao je *Le Français fondamental 1er et 2e degré* (1954), prvi frekvencijski rečnik francuskog govornog jezika u kom je zabeleženo oko 3000 reči kao i gramatičke strukture u najčešćoj upotrebi u francuskom jeziku. *Le Français fondamental 1er degré*, zasnovan na korpusu sačinjenom od snimljenih razgovora izvornih govornika, sadrži 1475 reči izdvojenih kao najfrekventnije od ukupno zabeleženih 312.000 (od kojih oko 8000 različitih) u analiziranom korpusu (*Le Français fondamental 1er degré*, 1965: 9-10). *Le Français fondamental 2e degré* izrađen je u nameri da se učenicima omogući pristup pisanim tekstovima. Kao korpus za njegovu izradu poslužila su književna dela, udžbenici i novine. Od ukupno 1.147.748 pobrojanih reči, u rečnik je ušlo oko 1600 (*Le Français fondamental 2e degré*, 1965: 6).

11 O nastojanjima da se daju teorijske postavke za nastavu stranih jezika na srednjem i višem nivou, v. *Le Niveau 2 dans l'enseignement du FLE, Le français dans le monde*, 1970.

jezika (komunikativnom, akcionom). Književni tekst (jednostavniji, savremenih pisaca) zastupljen je u udžbenicima srednjeg nivoa<sup>12</sup>. Njegovo mesto, međutim, drugačije je u odnosu na ono koje je imao u tradicionalnoj i kombinovanoj metodi, što se može videti na primeru udžbenika francuskog jezika *La France en direct 3* i *Interlignes*<sup>13</sup>. Književni tekst se nalazi na kraju nastavne celine i dat je posle drugih vrsta tekstova koji ilustruju temu dosijea<sup>14</sup>. Pre nego što se pristupi čitanju književnih, poželjno je da se obrade tekstovi (dijalozi) kojima počinje tematska celina. Književni tekstovi nisu predložak za učenje gramatike i vokabulara, već se pažnja učenika usmerava na njihovu „informativnu, književnu, poetsku, polemičku i drugu vrednost [...] zato što su zbog te vrednosti oni i stvoreni i izabrani za slušaoce/čitaocce koji u njima sigurno nisu tražili gramatičke primere i teške reči“ (Int: 14, prema Brajović 2013: 103). Osim toga, književni tekst nije više ni model uzornog francuskog jezika koji učenici treba da oponašaju pri pisanju niti pak jedini ili, kao što je u prethodnim metodama bio slučaj, privilegovani nastavni materijal kroz koji su se učenici upoznavali sa francuskom civilizacijom. Njegovo mesto na kraju dosijea predstavljalo je „način provere i/ili nagrađivanja stečenog znanja“ (Ibid., 14) u smislu svesti učenika o sopstvenoj sposobnosti da čita tekstove koji nisu pravljeni za učenje francuskog jezika,

---

12 Pokušaj da se nadomesti kulturološka komponenta koja je nedostajala lekcijama, kao i da se odgovori na kritike o nedovoljnoj zastupljenosti pisanog koda u nastavi stranog jezika rezultirao je stvaranjem dopunskog nastavnog materijala, još i danas dobro poznatom kolekcijom adaptiranih književnih dela najvećih francuskih pisaca, „En français facile“. Ova izdanja bila su sačinjena prema kriterijumima osnovnog rečnika i gramatike za početno učenje francuskog jezika *Français fondamental 1* i *2*. Poštujući principe leksičke progresije i ograničenja fonda reči, ključna dela francuske književnosti sažimana su u tekst koji je brojao 800, 1200 ili 1500 reči. Razumljivi su razlozi objavljivanja ovakvih izdanja u vreme primene SGAV metode. Tada su oni bili viđeni kao prvi korak ka čitanju integralnih književnih dela (Cuq, Gruca 2009: 415; Gruca 1995: 9). Njihova kasnija upotreba mogla bi da se opravda ulogom u motivaciji učenika za čitanje i upoznavanje francuske kulture, uz svest da tako prilagođen tekst može tek da nagovesti original, nikako da ga zameni (Polovina 1980: 192). Kik i Grika postavljaju sa pravom pitanje da li u toj praksi, i te kako živog i danas, ne prevladava komercijalizacija naučnih osnova (2009: 415). Posebno, i možda važnije je pitanje da li su i koliko tako adaptirana dela zadržala svoje književne i estetske kvalitete i da li, sa tog aspekta gledano, nije bolje čitanje uspešnih prevoda na maternji jezik velikih dela strane književnosti (Polovina 1980: 192).

13 Ovi udžbenički kompleti smatraju se reprezentativnim primerima nastave francuskog jezika na srednjem nivou po SGAV metodi. Ujedno, po elementima koje uvode u nastavu (mogućnost za nastavnika da izabere među ponuđenim nastavnim materijalom onaj koji će obrađivati, tj. svest o različitim potrebama i interesovanjima učenika, postupak globalnog razumevanja teksta koje olakšavaju pitanja koja prate tekst, druge vrste tekstova date uz književni i sl.), ovi udžbenici najavljuju komunikativni pristup u učenju francuskog jezika. Viđenje književnog teksta (njegovo mesto i funkcije) u pomenutim udžbenicima uglavnom ćemo prepoznati i u aktuelnim udžbenicima francuskog jezika.

14 Ovakvo mesto u okviru nastavne celine književni tekst često ima i u današnjim udžbenicima komunikativne orijentacije. Njegova funkcija je, međutim, drugačija nego u pomenutom udžbeniku SGAV metode: zastupljen na kraju nastavne celine, književni tekst služi kao ilustracija kulturoloških fenomena ili je dat kao „odmor“ posle savladane jezičke građe, za čitanje i estetsko uživanje.

već ih koriste izvorni govornici. Tekstovi koji su u okviru dosijea prethodili književnom (autentični ili iz pera autora udžbenika), pripremali su učenika za čitanje i olakšavali mu razumevanje ove vrste teksta tako što su upoznavali učenika sa temom, nudili mu različita viđenja iste teme iskazana različitim jezičkim registrima ili predstavljena kroz različite aspekte, pripremali ga za jezičku građu ili kulturološke elemente sadržane u književnim tekstovima i sl. Književni tekst je tako mogao da pomogne učenicima da „situiraju različite francuske književne diskurse u odnosu na, sa jedne strane, francuske neknjiževne tipove diskursa koje je učenik naučio da koristi u razredu (usmeni dijalog, usmeni ili pisani indirektni govor, itd.) i, sa druge strane, u odnosu na književne diskurse koje već poznaje (na maternjem ili nekom drugom stranom jeziku)“ (Ibid., 14).

Lakšem čitanju i razumevanju doprinosila su i pitanja uz književni tekst. Ona su učenika vodila od globalnog ka detaljnom razumevanju – postupak koji se zadržao i u aktuelnim udžbenicima francuskog jezika. Još jedna tehnika za razumevanje teksta koju uvode ovi udžbenici francuskog jezika, a koja u kasnijem, komunikativnom pristupu postaje uobičajena, bila je klasifikacija reči. Razvrstavanje reči iz teksta (grupisanje po značenju) omogućavalo je učeniku da sistematizuje ideje i tako lakše dođe do smisla, a ujedno i da uvidi specifičnosti književnog diskursa. Osim toga, u ovim udžbenicima počinje da se ukazuje na važnost tipologije tekstova za njihovo razumevanje.<sup>15</sup> Prepoznavanje osnovnih odlika pojedinih vrsta tekstova i navođenje učenika na razmišljanje o tome (npr. uviđanje vizuelnih, auditivnih ili taktilnih doživljaja, otkrivanje leksičkih polja, vokabulara korišćenog u opisima, metafora i poređenja karakterističnih za deskriptivni tekst i sl.) bila je još jedna od novina u pristupu književnom tekstu u ovim udžbenicima. Na ovaj način, učenici su mogli da uoče postupke koji su činili specifičnost književnog teksta, što je moglo da im pomogne u uviđanju razlike između književnog i neknjiževnog teksta, tj. da ih osposobi za njihov budući samostalni rad. Kraći poetski tekstovi savremenih francuskih pisaca zastupljeni u ovim udžbenicima služili su kao predložak za govorne aktivnosti. To, međutim, nisu bile književne analize niti vežbe tumačenja teksta koje su se primenjivale u kombinovanoj metodi. Od učenika se nije očekivalo da govori o umetničkom postupku pisca ili efektima koje njegova poezija ostvaruje, već da iskaže sopstvene misli i osećanja koja je podstakla pročitana pesma. Ovakve govorne aktivnosti, koje podstiču slobodno i kreativno izražavanje učenika, postaću tekovina komunikativno orijentisanih udžbenika.

Sledeći tom ovog udžbenika, *La France en direct 4*, namenjen učenju francuskog jezika na višem nivou, zadržava odlike udžbenika za srednji nivo što se tiče mesta i funkcije književnog teksta. Iako po svojoj koncepciji podseća na tradicionalne hrestomatije korišćene u nastavi jezika, u ovom udžbeniku prepoznaje se kontinuitet u osmišljavanju mesta i uloge književnog teksta u nastavi francuskog jezika u odnosu na prethodni nivo.

---

15 Tipologija tekstova i tekstualna lingvistika i njihov uticaj na didaktiku francuskog jezika doći će posebno do izražaja početkom 90-ih godina XX veka sa radovima lingviste Ž.-M. Adama (J.-M. Adam).

Predstavljani su tekstovi savremenih autora kroz odlomke duge jednu ili dve strane. Nekoliko tekstova dato je u dužim izvodima da bi se učenicima dočarao utisak celovitog dela. Za razliku od tradicionalnih hrestomatija, odlomci ovde nisu dati hronološki, već su grupisani po temama koje su mogle interesovati učenike. Sami tekstovi praćeni su različitom metodičkom aparaturom prilagođenom datom tekstu. Zahvaljujući prethodnom tomu udžbenika, učenici su pripremljeni za rad na književnom tekstu i mogu da odgovore na zadatke koji se pred njih postavljaju. Oni se upućuju ne samo na razumevanje tekstova nego i na njihovu formu. U pedagoškim postupcima koji prate ove književne tekstove, francuska profesorka književnosti i didaktičarka M. Natirel (M. Naturel) prepoznaje uticaj strukturalizma, dominantan u SGAV metodi: učenici treba da sagledaju funkcionisanje teksta kao objekta, da uočavaju njegovu formu, različite nivoe značenja i da uvide kako „jezičke činjenice u književnom tekstu postaju značajne onda kada proističu iz individualnog izbora autora – to znači da se književnost mora dovesti u vezu sa lingvistikom, ali se ne može na nju svesti“ (Naturel 1995: 18 prema Brajović 2013: 153). Pitanja za razumevanje teksta, uočavanje jezičkih izraza i varijanti, kolokacija korišćenih u tekstu navodili su učenika da na osnovu svog prethodno stečenog gramatičkog i leksičkog znanja uočava stilske i jezičke varijacije, konstruiše smisao i, najzad, povezuje učenje jezika i kulture „kao krajnji cilj nastave jezika“ (Gruca 1995: 14-15).

Naporedno sa ovim udžbeničkim kompletom koristili su se i udžbenici *Le Français et la vie 3 i 4*, takođe za srednji i viši nivo učenja francuskog jezika. Iako su nastali u vreme kada se didaktika stranih jezika već orijentiše ka komunikativnom pristupu (osamdesete godine XX veka), odnos autora ovih udžbenika prema književnom tekstu je mnogo bliži onom koji je obeležio tradicionalnu i kombinovanu nego SGAV metodu. Dijalozi ostaju okosnica svake lekcije, a u udžbenicima višeg nivoa književni tekst je prisutan, uglavnom na kraju. Vrlo često, međutim, on nije praćen nikakvom didaktičkom aparaturom. Rađeći po ovim udžbenicima, učenici bi se, posle prve faze učenja tokom koje bi savladali osnove francuskog jezika i osposobili se za osnovnu komunikaciju, na srednjem nivou učenja našli pred tradicionalnim izborom književnih tekstova u udžbeniku i to gotovo bez progresije u dotadašnjem učenju koja bi ih dovela do njihovog razumevanja. Grika navodi da je u udžbeniku *Le Français et la vie 3* dato čak 39 književnih tekstova sa jedinom napomenom autora da će oni u učenicima probuditi želju za čitanjem integralnih dela (1995: 11). Poslednji tom ovog udžbenika, *Le Français et la vie 4*, predstavlja tradicionalnu zbirku književnih tekstova koja je za cilj imala da, kroz njihov tematski izbor, prikaže elemente francuske kulture i mentalitet Francuza. Grika, međutim, ukazuje na istovetnost metodologije u pristupu književnom tekstu u najpoznatijem tradicionalnom udžbeniku francuskog jezika autora G. Možeza, *Langue et Civilisation Françaises 4, La France et ses écrivains* (1957) i onom osmišljenom po SGAV metodi *Le Français et la vie 4, Pages d'auteurs contemporains* (1980). Tekstovi su praćeni tradicionalnim gramatičkim



i leksičkim vežbama, objašnjavanjem nepoznatih reči (karakterističnim za tradicionalnu i direktnu metodu), tj. služe kao predložak za učenje jezika. Pitanja koja prate tekst upućuju na aktivnost tumačenja teksta, karakterističnu za udžbenike kombinovane metode, pre nego što pomažu u razumevanju teksta. Teme za diskusiju često su u vezi sa elementima civilizacije za čije učenje su izabrani književni tekstovi jedini predložak, u čemu opet prepoznajemo tradicionalnu metodu. Kako radom sa prethodnim udžbenikom učenici nisu mogli da budu pripremljeni za zadatke koji su se pred njih postavljali ovim poslednjim tomom (podsećamo da književni tekstovi u udžbeniku srednjeg nivoa nisu bili praćeni nikakvom metodičkom aparaturom), stiče se utisak da su autori pretpostavljali da je dovoljno da učenik stekne određena jezička znanja, tj. da dođe do višeg nivoa, i da će samim tim biti u stanju da čita književne tekstove i govori o njima i to iz ugla književne analize (najčešća pitanja uz književni tekst su ona koja se odnose na jezik i stil datog odlomka). Podrazumevalo se, takođe, da učenici imaju široku kulturu i opšte obrazovanje stečeno mimo nastave francuskog jezika, na osnovu kojih bi bili u stanju da odgovore na postavljena pitanja o književnom tekstu, kao što je bio slučaj sa radom na književnim tekstovima u udžbenicima kombinovane metode.

Teorijski radovi koji su se u to vreme bavili funkcijom književnog teksta u nastavi stranog jezika pokazuju da se na ovu vrstu teksta i dalje gledalo tradicionalno, kao polazište za gramatičke vežbe, mada je bilo i onih koji su ukazivali na stilske odlike književnog teksta i njegovu poetsku funkciju<sup>16</sup>. Nisu retke bile ni vežbe prevođenja kojima su nastavnici pribegavali u nedostatku preciznijih uputstava za rad sa književnim tekstom (Riquois 2009: 28).

Francuski lingvista i didaktičar D. Kost (D. Coste) smatra da je nekorišćenje književnog teksta na početnim i srednjim nivoima učenja u ovim metodama dovelo do ideje da je književni jezik neka posebna vrsta jezika za čije je ovladavanje neophodno prvo savladati svakodnevni govorni i pisani jezik. Status koji je književni tekst imao u ovom periodu bio je zapravo ambivalentan. U početnim fazama, on biva udaljen iz nastave kao neefikasan nastavni materijal koji ne odgovara novim ciljevima nastave jezika. U doba tada revolucionarnih tehničkih dostignuća koja su omogućavala efikasnije učenje (magnetofon, jezička laboratorija), ali i naučnih disciplina na kojima se temeljilo učenje stranog jezika (strukturalizam, psihološke teorije), književni tekst i rad na njemu bio je nešto što je asociiralo na prošlost, samim tim nešto što se moglo smatrati zastarelim. Paradoksalno, na višim nivoima učenja razumevanje upravo književnog teksta postaje neka vrsta potvrde da je strani jezik savladan. Tekst je trebalo razumeti, kako kaže Kost, zahvaljujući prethodno stečenim znanjima i učenju koje se odvijalo mimo književnosti i u kom ona „nije mogla i nije trebalo da učestvuje“ (Coste 1982: 70).

---

16 Primere ovakvog viđenja književnog teksta u nastavi francuskog jezika nalazimo u studijama E. Vagner (E. Wagner) *De la langue parlée à la langue littéraire*, Hachette/Larousse, coll. Le Français dans le monde-B.E.L.C., Paris, 1965 i M. Benamua (M. Benamou) *Pour une nouvelle pédagogie du texte littéraire*, Hachette/Larousse, coll. Le Français dans le monde-B.E.L.C., Paris, 1971.

## 2.4. Afirmacija književnosti u komunikativnom pristupu

Iako su pokazale efikasnost na početnim nivoima učenja i označile nesumnjiv napredak u koncepciji učenja stranih jezika u odnosu na gramatičko-prevodnu i direktnu metodu, audio- vizuelne metode pokazale su i određene nedostatke, te se otuda, kao reakcija na njih<sup>17</sup>, sedamdesetih godina XX veka razvija komunikativni pristup u nastavi stranih jezika.

Kao glavni cilj učenja stranog jezika komunikativni pristup postavlja sticanje komunikativne kompetencije<sup>18</sup>. Komunikativna kompetencija podrazumeva sposobnost govornika da formuliše i razume iskaze, da prilagodi svoj govor komunikativnoj situaciji tako što će uzeti u obzir sve faktore koji tu situaciju uslovljavaju (vremensko-prostorni okvir, sagovornike, njihove međusobne odnose i uloge u komunikativnoj situaciji, socijalne norme koje definišu komunikativni čin, itd.) i prilagodi ga, takođe, komunikativnoj nameri (tražiti informaciju, prihvatiti poziv, ubediti sagovornika i dr.)<sup>19</sup>.

---

17 Reakcija na prethodne metode u učenju jezika nije, naravno, bio jedini razlog nastanka komunikativnog pristupa. On je bio i rezultat ukrštanja političkih faktora tokom poslednjih decenija XX veka (mobilnost stanovništva u potrazi za poslom, potreba za poznavanjem jezika struke, tj. profesionalnim osposobljavanjem u stranoj zemlji, podsticanje integrisanja odraslih u novu (stranu) sredinu kroz učenje jezika i dr.) i novih teorijskih osnova kojima su se okrenuli stručnjaci tražeći način za efikasnije ostvarenje cilja učenja stranih jezika – sticanje komunikativne kompetencije (pragmatika, teorija iskazivanja (*théorie de l'énonciation*), teorija jezičkih činova, analiza diskursa, sociolingvistika).

18 Pojam *komunikativne kompetencije* duguje se američkom lingvisti D. Hajmzu (D. Hymes). On je suprotstavlja pojmovima *lingvističke kompetencije* i *performanse* koje je formulisao N. Čomski (N. Chomsky) smatrajući da pojmovi Čomskog zanemaruju sociokulturne aspekte komunikacije. Dok Čomski *kompetenciju* vidi kao sposobnost govornika da proizvede gramatički korektne iskaze (kompetencija se odnosi na govornikovo poznavanje jezika), Hajmz je shvata kao sposobnost govornika da prilagodi svoj iskaz društvenom okruženju i komunikativnoj situaciji (kompetencija se odnosi i na lingvistička i na sociokulturna znanja).

19 Za razliku od prethodnih metodoloških pravaca koje su insistirale na formalnom aspektu jezičke građe (vrste reči, gramatičke strukture i dr.), komunikativno orijentisana nastava stranog jezika ističe komunikativnu vrednost jezičkih elemenata. Oni su organizovani oko funkcija (*fonctions*), tj. govornih činova (*actes de parole*) i pojmova (*notions*), tj. semantičko-gramatičkih kategorija kao što su prostor, vreme i sl. Ove kategorije definisane su u delu *Prag znanja* (*Un niveau-seuil*, 1976), publikaciji koju je objavio Savet Evrope kao rezultat višedecenijskog projekta *Langues Vivantes* (1954-1997). *Prag znanja* definiše govorne činove neophodne za sticanje osnovnog nivoa komunikativne kompetencije koji obezbeđuje učeniku kontakt sa sredinom u kojoj živi i radi kao i situacije u kojima se oni mogu koristiti. Ovako organizovana i predstavljena jezička građa omogućila je prilagođavanje nastavnog materijala učeniku i njegovim potrebama što je jedna od odlika komunikativno orijentisane nastave stranih jezika.



Dok su prethodne metode davale prednost razvijanju pojedinih jezičkih znanja i vještina na račun drugih (npr., u gramatičko-prevodnoj prvenstveno se radilo na čitanju i prevodenju teksta, u direktnoj na usmenom izražavanju, u audio-oralnoj na razvijanju razumevanja na sluh), u komunikativnom pristupu teži se ujednačenom ovladavanju i razvoju svih jezičkih vještina (receptivnih i produktivnih, i u govornom i u pisanom kodu), kao što je to slučaj i u autentičnoj upotrebi jezika. Autori udžbenika se, zato, trude da aktivnosti razumevanja i izražavanja što više približe realnim komunikativnim situacijama. Otuda u udžbenicima francuskog, a i drugih stranih jezika, kao nastavni materijal dominiraju autentični dokumenti koji omogućavaju učeniku direktan kontakt sa jezikom upotrebljenim u svakodnevnom komunikativnim situacijama izvornih govornika. Čitanje i pisana komunikacija vide se kao sastavni deo svakodnevne jezičke delatnosti, tj. kao nezaobilazni deo procesa komunikacije, pa su i prisutni u nastavi stranog jezika od početnog nivoa, što nije bio slučaj u prethodnim metodama (audio-oralnoj i SGAV). Učenje govornog jezika zasniva se na aktivnostima razumevanja i izražavanja kroz različite simulacije, igre po ulogama (*jeux de rôles*), dramatizacije i slično, koje takođe podražavaju realnu komunikaciju izvornih govornika (Cornaire 1999: 9; Cuq 2003: 24).

Za razliku od udžbenika audio-oralne i SGAV metode, književni tekstovi se u udžbenicima koji se pozivaju na komunikativni pristup pojavljuju od početnog nivoa, mada su brojniji na srednjem i višem. Ovoj promeni mesta književnog teksta doprinela je, s jedne strane, pomenuta promena statusa samog pisanog jezika u komunikativnom pristupu, kao i promena vrste dokumenata koji se koriste u nastavi (autentični dokumenti). Dok je u prethodnim metodološkim pravcima koji su obeležili nastavu stranih jezika čitanje književnog teksta predstavljalo ishod učenja jezika (u gramatičko-prevodnoj, strani jezik se uči radi čitanja književnih dela, u kombinovanoj i SGAV metodi književni tekstovi su najbrojniji na višem nivou, u poslednjim tomovima udžbeničkih kompleta koji su koncipirani kao hrestomatije književnih tekstova i predstavljaju „nagradu/proveru“ stečenog znanja), u komunikativnom pristupu književni tekst se najčešće vidi kao tek jedan od različitih tipova autentičnih dokumenata koji u udžbenik unosi elemente kulture i svakodnevni komunikativni situacija izvornih govornika i čija upotreba, uz ostali nastavni materijal, vodi učenike sticanju komunikativne kompetencije<sup>20</sup>.

Što se tiče funkcije književnog teksta u udžbenicima komunikativnog pristupa za početni i srednji nivo u prve dve decenije od njegovog nastanka (osamdesete i devedesete godine XX veka), ona bi se mogla definisati kao razvijanje kompetencije čitanja i

---

20 Ovo je posebno uočljivo u predgovorima aktuelnih udžbenika francuskog jezika u kojima se zastupljeni nastavni materijal opisuje upotrebno kao autentični ili se navodi da su korišćene sve vrste pisanih tekstova (v. *Campus, Forum*). U slučajevima u kojima autori udžbenika preciziraju vrstu upotrebljenih autentičnih dokumenata (novinski tekst, brošura, anketa, test...), književni tekst se jednostavno navodi uz ostale kao jedan od njih (v. *Belleville*).

razumevanja i to po principima globalnog razumevanja<sup>21</sup> koji se primenjivao i za čitanje drugih autentičnih tekstova u udžbeniku. Veština čitanja razvija se kroz niz zadataka koji treba da omoguće što bolju recepciju teksta. Uobičajene etape su: senzibilizacija, globalno razumevanje, detaljnije razumevanje do kog vode različite vrste pitanja (otvorena, zatvorena), aktivnosti uočavanja, izdvajanja, klasifikacije (obično traženih informacija, leksike karakteristične za određenu temu, sinonima ili antonima), tj. zadaci koji navode učenika na ponovljeno čitanje, istraživanje, otkrivanje, razmišljanje, pri čemu se on oseća sigurnije u radu, motivisan je razumevanjem teksta što pojačava i njegovo zadovoljstvo čitanja. Za razliku od metoda koje su prethodile komunikativnom pristupu, u kojima se razumevanje pročitano teksta podrazumevalo, tj. književni tekstovi nisu bili praćeni metodičkom aparaturom koja bi vodila učenika u konstruisanju smisla, pomenute tehnike korišćene u komunikativnom pristupu trebalo je da omoguće učeniku da dođe do značenja, tj. da razume pročitani književni tekst. Aktivnosti koje prate književni tekst u nastavi stranog jezika su raznovrsne: od jezičkih, koje su date da bi navele učenika na razmišljanje o funkcionisanju jezika ili vrstama teksta (upotreba različitih glagolskih vremena ukazuje na narativne ili deskriptivne delove, na razliku između plana govora (*discours*) i pripovedanja (*récit*)), tj. da ukažu na neodvojivost smisla od oblika, značenja od forme, preko onih koje povezuju čitanje i pisanje (pisanje po modelu, opisivanje, sastav, pastiš), ali i čitanje i izražavanje (diskusija, iskazivanje svog mišljenja u vezi sa pročitanim tekstom, povezivanje teme teksta sa ličnim iskustvom i sl.) u cilju razvijanja jezičkih i komunikativnih kompetencija<sup>22</sup>.

Novina koju takođe uvodi komunikativno orijentisana nastava jeste i način na koji se povezuje receptivna jezička veština razumevanja teksta sa produktivnom veštinom pisanja. Dok su u kombinovanoj i SGAV metodi aktivnosti pisanog izražavanja koje su pratile književni tekst bile komentar ili disertacija (preuzete iz nastave francuskog kao maternjeg jezika), u komunikativnom pristupu uvode se aktivnosti kreativnog pisanja. Ove aktivnosti, prisutne i danas u aktuelnim udžbenicima, zahtevaju od učenika aktivan odnos prema tekstu koji čita, višestruko čitanje, uviđanje specifičnosti književnog teksta, a pisana produkcija predstavlja zapravo odgovor učenika na pročitani tekst. Osim toga, književnom tekstu se daje i funkcija koju do tada nije imao (ili bar nije bila eksplicitno iskazana): motivisanje učenika na čitanje. Jedan od prvih udžbenika komunikativne orijentacije, *Archipel*, značajan je, između ostalog, i po tome što njegovi autori kao jedan od važnih ciljeva učenja francuskog jezika ističu motivisanje učenika da čitaju sve vrste teksto-va, a kao najpodsticajni se vide upravo književni tekstovi koji učenicima mogu da pruže zadovoljstvo čitanja (Brajović 2013: 296). Cilj je i osposobljavanje učenika za samostalno čitanje, tj. autonomija u radu. Motivacija za čitanje i autonomija podstiču se time što se

---

21 O ovom postupku koji je izvršio najveći uticaj na pristup čitanju i razumevanju pisanog teksta u nastavi francuskog jezika u komunikativnom pristupu i koji se primenjuje i u aktuelnim udžbenicima francuskog jezika biće više reči u delu rada posvećenom razvijanju jezičkih veština kroz rad na književnom tekstu.

22 Kao i aktivnosti koje će sa pojavom *Zajedničkog evropskog okvira* biti svrstane u medijaciju: rezimiranje, parafraziranje, sinteza, prevodenje.

učeniku ostavlja mogućnost da pravi izbor i redosled kojim će čitati književne tekstove, kao i aktivnosti koje će raditi: preformulacija, sinteza, rezime, podela na pasuse i dr. Ove aktivnosti pomagale su učenicima da savladaju sintaksu pisanog jezika i da se osposobe za produkciju ne izolovanih rečenica, već pasusa kao komunikativne jedinice višeg nivoa.

Analizirajući udžbenike prve dve decenije komunikativnog pristupa (osamdesete i devedesete godine XX veka), Grika konstatuje da je postupak rada na književnom tekstu na srednjem, kao i na višem nivou učenja francuskog jezika, prvenstveno globalni pristup. Iako upozorava na to da globalna pitanja i aktivnosti uočavanja i klasifikacije, ukoliko nisu produbljeni, tj. ukoliko učenik ne objasni šta je uočio i zbog čega je to važno, ne garantuju da je učenik razumeo smisao književnog teksta niti da je uvideo njegovu vrednost i specifičnost, ona smatra da učenicima ne treba davati vežbe tumačenja teksta, disertacije ili komentara karakteristične za udžbenike kombinovane metode. Kao jedan od ciljeva rada na književnom tekstu, ona navodi upućivanje učenika u razliku između književnog i drugih vrsta tekstova, tj. ukazivanje na njegovu literarnost.

Primer dobre upotrebe književnih tekstova na višem nivou, koji povezuje rad na jeziku sa književnošću, po Grika su udžbenici iz devedesetih godina XX veka, *Nouveau sans frontières 4* (1993) i *Panorama 4* (1998) (Gruca prema Brajović 2013: 393). Udžbenik *Nouveau sans frontières 4* značajan je zbog metodičke aparature koja prati književni tekst i koja pomaže učeniku da konstruiše smisao i usvoji informacije iz kulture i književnosti. Metodički postupci su prilagođeni tekstovima, tj. nisu jednobrazni i variraju u zavisnosti od toga šta treba da bude predmet interesovanja (tema, likovi, književna vrsta i dr.). Književni tekst se dovodi u vezu sa drugim književnim tekstovima slične problematike ili sa delima iz drugih umetnosti, čime se proširuje znanje učenika iz kulture i otvara put intertekstualnosti (npr. učenik otkriva razliku između tradicionalnog i novog romana, razvoj romanesknog žanra kroz poređenje likova, govora likova, dekora, i sl.). Da bi se učeniku skrenula pažnja na osobenosti književnog teksta, tj. jezika i stila, od njega se traži da uočava i komentariše upotrebljene stilske figure (metafora), retorička sredstva koja proizvode određeni efekat (opozicija, argumentacija), povezanost forme i sadržine, tj. vezu između izbora jezičkih sredstava i ideje koju pisac prenosi. U prvi mah moglo bi se reći da su slični zadaci stavljeni i pred učenike u udžbeniku kombinovane metode o kom je već bilo reči, „plavom Može“ (*Cours de langue et de civilisation française 4*). Osnovna razlika između ova dva udžbenika je, međutim, upravo u (ne)postojanju metodičke aparature uz tekstove koja bi omogućila učeniku da odgovori na postavljene zadatke. U „plavom Može“ učenika ništa nije pripremio za ovakve aktivnosti, već se podrazumevalo da svoja znanja iz maternjeg jezika i književnosti može da primeni na izabranim književnim tekstovima i iskaže ih na francuskom jeziku odgovarajući na jedno do dva postavljena pitanja uz književni tekst. U udžbeniku *Nouveau sans frontières 4*, međutim, izabranim tekstovima prethode sredstva za analizu, potrebna objašnjenja, primeri i dr. Uz jezička sredstva kojima je vladao, učenik sada uči i tehnike koje će mu pomoći da bolje razume književni tekst ali i da uvidi njegove specifičnosti, što će mu olakšati njegov dalji samostalni rad. Budući brojne i

raznovrsne, aktivnosti za rad na književnom tekstu u ovom udžbeniku mogle bi se sistematizovati prema jezičkim vještinama koje se njima mogu razvijati (aktivnosti usmene i pisane recepcije i produkcije) kojima Brajović dodaje i kreativne i istraživačke aktivnosti (2013: 397-398): razumevanje teksta (otvorena pitanja, pitanja koja proveravaju date informacije, pitanja sa više ponuđenih odgovora, klasifikacija određenih elemenata iz teksta, formulisanje naslova za svaki pasus ili biranje jednog od ponuđenih naslova, utvrđivanje hronologije događaja, uočavanje jezičkih elemenata koji stvaraju određeni efekat, uočavanje različitih načina na koje se predstavljaju ideje ili argumenti i dr.). Ove aktivnosti najčešće su praćene aktivnostima usmenog izražavanja (debata, igra po ulogama, itd.). Aktivnosti pisane produkcije su takođe raznovrsne i obuhvataju kako one tradicionalne (sastav, komentar), tako i one kreativne, koje zahtevaju angažovanje učenikove imaginacije i podstiču njegovo slobodno izražavanje, pa samim tim i motivišu učenika na čitanje književnog teksta (pastiš, parodija, dopunjavanje teksta, dopisivanje kraja, menjanje književnog žanra, opis u funkciji karakterizacije lika: zamisliti završetak datog teksta ili izostavljene delove, napisati tekst na osnovu zadate situacije, napisati bajku ili basnu na osnovu poslovice, parodirati književni predložak, prikazati životni prostor ličnosti tako da on otkrije njen karakter ili prošlost, pisati po uzoru na datu književnu formu i dr.).

Neke od aktivnosti datih u udžbeniku anticipiraju one koje će biti karakteristične za akcioni pristup i udžbenike koji će se pojaviti dvadesetak godina kasnije<sup>23</sup>, tj. predstavljaju niz mikrozadataka koji ne moraju biti uvek jezički, a koji vode ka realizaciji krajnjeg, glavnog zadatka (čitati odlomak radi njegovog postavljanja na scenu, zamisliti kretanje, gestove, mimiku glumaca, nacrtati dekor, osmisliti kostime, itd.).

Mogli bismo konstatovati da su pobrojane aktivnosti koje su pratile književni tekst u komunikativno orijentisanoj nastavi poslednjih decenija XX veka zastupljene i u aktuelnim udžbenicima. Ono što je komunikativni pristup doneo kao novinu bilo je novo viđenje problema čitanja u nastavi stranog jezika i, shodno tome, razvijanje kompetencije čitanja i razumevanja teksta, što se odrazilo i na funkciju književnog teksta u udžbenicima francuskog jezika. Gramatičko-prevodna metoda književni tekst koristi kao predložak za jezička vežbanja, tj. sticanje znanja iz gramatike i leksike, a u kombinovanoj i audio-vizuelnim metodama on služi za govornu vežbu tumačenja teksta i predstavlja reprezentativni primer francuske kulture. U komunikativnom pristupu književni tekst se, osim za sticanje jezičke i sociokulturne kompetencije, koristi prvenstveno u cilju razvoja i povezivanja receptivnih i produktivnih jezičkih vština, tako što podstiče učenika da svesno koristi različite strategije čitanja (posmatranje, uočavanje, formulisanje pretpostavki, njihovo proveravanje), razvija mentalne i recepcijske sposobnosti (zapažanje, asociiranje, poređenje, zaključivanje, grupisanje), motiviše ga na čitanje i osposobljava za samostalan rad.

---

23 Up. npr. *Version originale 3*, i zadatak sastavljanja odeljenjske zbirke poezije kojem prethodi niz mikrozadataka, tj. aktivnosti čitanja, analiziranja i pisanja poetskih tekstova koji omogućavaju realizaciju glavnog zadatka.

## 2.5. Zajednički evropski okvir za žive jezike, akcioni pristup i književni tekst

*Zajednički evropski okvir za žive jezike*<sup>24</sup> nastao je 2001. godine kao rezultat višegodišnjeg rada u okviru Saveta Evrope, preciznije njegovog Saveta za kulturnu saradnju, a u želji da se očuva jezička i kulturna raznovrsnost Evrope kroz afirmaciju manjinskih jezika i kroz podsticanje učenja većeg broja jezika tokom obaveznog školovanja. U tom smislu, ovaj dokument imao je za cilj da olakša razmenu informacija i saradnju između različitih učesnika u procesu nastave i učenja stranih jezika i pomogne svakom od njih pri promišljanju i odlučivanju u njegovoj oblasti aktivnosti (državnim institucijama u čijoj nadležnosti je osmišljavanje i sprovođenje obrazovne i jezičke politike, autorima nastavnih planova i programa, obrazovnim institucijama, državnim i privatnim, koje realizuju date programe i izdaju diplome, autorima udžbenika koji oblikuju nastavni materijal prema postojećim zvaničnim dokumentima, nastavnicima i učenicima koji neposredno učestvuju u nastavi i sl.). Osim toga, cilj autora ZEO bila je i harmonizacija sistema nastavnih programa, diploma i različitih potvrda (sertifikata) o učenju jezika, dobijenih u okviru različitih lokalnih i nacionalnih sistema. Budući da je namenjen celokupnom evropskom prostoru i pisan za opšte namene, ZEO se odlikuje neutralnošću (bez pominjanja jezičkih i sociokulturnih specifičnosti svojstvenih pojedinačnim jezicima). On opisuje jezička postignuća i kompetencije učenika u korišćenju jezika u obliku skale podeljene na sledeće nivoe :

A - elementarno korišćenje jezika

A1 – početni nivo (*niveau introductif ou de découverte – Breakthrough*);

A2 – srednji nivo, nivo „preživljavanja“ (*niveau intermédiaire ou de survie – Ways-tage*);

B - samostalno korišćenje jezika

B1 – prag znanja (*niveau Seuil – Threshold*);

B2 – napredni nivo (*niveau avancé ou utilisateur indépendant – Vantage*);

C - autonomno, kompetentno korišćenje jezika

C1 – samostalni nivo (*niveau autonome – Effective Operational Proficiency*);

C2 – vladanje jezikom (*maîtrise – Mastery*) (ZEO 2003: 31-47; CECR 2001: 24-34).

---

<sup>24</sup> Fr. *Le Cadre européen commun de référence pour les langues: Apprendre, enseigner, évaluer* (CECR). Prevod ovog dokumenta objavilo je 2003. Ministarstvo prosvjete i nauke Republike Crne Gore. Naslov prevoda neznatno odstupa od naslova originala i ne sadrži odrednicu *referentni* (*Zajednički evropski okvir za žive jezike. Učenje, nastava, ocjenjivanje*), pa u našoj stručnoj literaturi nailazimo na skraćenice ZEO (početna slova prvih reči zvaničnog prevoda) i ZEROJ (početna slova svih reči, uključujući i onu koja u prevodu naslova nedostaje). Mi ćemo, govoreći o ovoj publikaciji u daljem radu, koristiti skraćenicu ZEO. Godine 2018. objavljeno je dopunjeno izdanje ovog dela.

U okviru svakog od tih nivoa, ZEO definiše opštu jezičku komunikativnu kompetenciju, kompetenciju koja se odnosi na receptivne, produktivne i medijacijske jezičke veštine, kao i kompetencije koje se odnose na pojedinačne jezičke aktivnosti.

Perspektiva iz koje autori ZEO sagledavaju učenje i korišćenje stranih jezika nazvana je akciona (*approche actionnelle/perspective actionnelle*). Osnovna karakteristika ovog pristupa je svest o tome da je korisnik jezika ili učenik, pre svega, društveni akter koji treba da ispuni određene zadatke (koji ne moraju biti isključivo jezički) u datim okolnostima i uslovima, u okviru jedne od sfera društvenog života u kojoj se odvija jezička aktivnost: obrazovnoj, privatnoj, profesionalnoj, javnoj. Upravo je delovanje unutar društvenog konteksta ono što daje smisao jezičkim aktivnostima korisnika ili učenika (CECR 2001: 15). Dok je u komunikativnom pristupu cilj učenja jezika komunikacija, u akcionom je to delovanje sa drugim. U komunikativnom pristupu učenik se stavlja u komunikativne situacije u kojima koristi govorne činove i razvija svoje komunikativne (receptivne i produktivne) veštine na stranom jeziku u cilju komuniciranja na tom jeziku u određenim prilikama (kraći boravci, turistički obilasci, susreti sa izvornim govornicima ili frankofonim osobama). U akcionom pristupu, međutim, učenik se priprema za situacije društvenog delovanja na stranom jeziku ne više samo kroz govorne činove i individualno jezičko delovanje na drugog, već kroz zajedničko jezičko i nejezičko delovanje sa drugima pri čemu treba da pokaže osobine društvenog aktera (timski rad, odgovornost, uviđanje i ispravljanje grešaka, svest o svojim postupcima i aktivnostima, samoevaluaciju i dr.). Cilj nastave stranog jezika po akcionom pristupu bio bi priprema učenika da se služi jezikom u društvenoj zajednici, paralelno sa drugim stranim jezicima ili maternjim, tokom studiranja ili rada u drugoj zemlji (Puren 2009: 156). Ovakva tendencija je jasna kad se ima u vidu da je jedan od ciljeva ZEO podsticanje i omogućavanje života i rada u plurikulturalnoj i plurilingvalnoj (evropskoj) sredini.<sup>25</sup> Otuda jedno od centralnih mesta u ZEO ima zadatak (*tâche*) kroz čiju realizaciju se i uči jezik. Zadaci su prikazani kao realni, slični onima sa kojima se učenici–korisnici jezika sreću u realnom životu (*tâches cibles* ou *proches de la vie réelle*) i koje realizuju van institucionalnih okvira (interakcija sa službenikom, ispunjavanje formulara, sastavljanje nekog predmeta iz delova na osnovu priloženog uputstva i dr.). Pri njihovoj realizaciji, učenik je aktivni učesnik koji preuzima odgovornost za svoje učenje jer postaje svestan koje etape treba da pređe do ostvarivanja konačnog zadatka, koja postojeća znanja i veštine može da upotrebi da bi zadatak rešio, odnosno šta sve treba da

---

25 Za razliku od multilingvizma koji se definiše kao poznavanje određenog broja stranih jezika ili koegzistiranje različitih stranih jezika u jednom društvu, plurilingvizam se u ZEO vidi kao kontakt, uzajamno prožimanje i interakcija više različitih stranih jezika sa kojima je govornik u kontaktu u svojoj sredini. Otuda cilj učenja jezika nije vladanje različitim stranim jezicima koji se uče nezavisno jedan od drugog, već razvijanje sposobnosti da se prepoznaju i koriste sva stečena znanja i iskustva koja su u vezi sa stranim jezicima, a koja bi omogućila komunikaciju sa sagovornikom. To bi činilo jednu kompleksnu plurilingvalnu kompetenciju (CECR 2001: 11; Cuq 2003: 195).



nauči i kako će mu to pomoći da dođe do cilja. Realizacija zadatka podrazumeva angažovanje komunikativnih aktivnosti. Jezičke aktivnosti, međutim, nisu same sebi svrha, već služe kao određene etape koje vode ka ostvarivanju finalnog zadatka. Zadatke u akcionoj perspektivi treba shvatiti kao „društvene akcije koje imaju opipljiv rezultat“, tj. nejezički cilj<sup>26</sup>. Generalno, zadaci se od komunikativnih aktivnosti razlikuju i po tome što zahtevaju angažovanje i opštih individualnih kompetencija učenika i komunikativne kompetencije. O zadatku se može govoriti ako je delovanje motivisano nekom potrebom ili ciljem (ličnim ili pedagoškim), ako učenik može da identifikuje svrhu zadatka i ako je rezultat tog delovanja opipljiv (Goullier 2006: 21).

Akciono pristup daje prednost projektima (*pédagogie de projet*) kao obliku rada koji učenika najbolje priprema za društvenu akciju i delovanje. Projekat se sastoji od više manjih zadataka koji kroz grupni rad, korak po korak, vode učenika do ostvarivanja završnog zadatka nastavne celine u udžbeniku. Primere ovakve primene akcione perspektive u učenju francuskog jezika nalazimo u savremenim francuskim udžbenicima *Version originale, Nouveau Rond-Point*<sup>27</sup> i u novijem domaćem udžbeniku francuskog jezika koji se poziva na akcioni pristup, *Quoi de neuf?*. Prednosti rada na projektu u nastavi francuskog i stranih jezika uopšte jeste u tome što motiviše učenike za raznovrsne i konkretne aktivnosti koje povezuju akciju sa učenjem. Učenik kao korisnik jezika, ostvarujući zadatke, deluje kao društveni akter. Kako se zadaci povezuju sa društvenom akcijom i imaju opipljiv rezultat, oni postaju smisleni za učenike, pa samim tim i podsticajni.

Kod akcionog pristupa didaktička situacija, tj. učionica, vidi se kao deo društva<sup>28</sup>, odnosno sredina u kojoj učenik, obavljajući zadatak u okviru nastave, deluje zapravo na društvenom planu. Aktivnosti koje su uobičajene u radu na književnom tekstu u komunikativnom pristupu, kao što je kreativno pisanje ili recitovanje poezije ili izražajno čitanje, mogu vrlo lako postati deo projekata onako kako ih vidi akcioni pristup. Kreativne pisane produkcije učenika koje su za predložak imale književni tekst (pastiš, pisanje po modelu, ili uz promenu književne vrste, naratora, tačke gledišta) ili preporuke za čitanje knjiga date u obliku kritike ili kratke prezentacije dela, mogu biti predstavljene drugim učenicima koji uče francuski jezik u školi ili van škole, onlajn ili u štampanom obliku. Poetski i prozni književni tekstovi u izboru učenika mogli bi se predstaviti na književnoj večeri čija bi

---

26 U predgovoru savremenog francuskog udžbenika francuskog jezika *Version originale 3* (2011), autori navode da svaka nastavna celina kao ishod ima realizaciju dva zadatka koji su u skladu sa sadržajem date celine: „Prvi je više okrenut društvenom aspektu, drugi umetničkim ili zabavnim elementima. Ovi zadaci implementiraju jezičke aktivnosti kao što su razumevanje, interakcija i produkcija. Oni, takođe, zahtevaju grupni napor kako bi se ostvario željeni završni cilj“ (2011: 2).

27 Ovakva orijentacija u učenju francuskog jezika posebno je naglašena u podnaslovu ovog udžbenika čiji pun naziv glasi *Nouveau Rond-Point, Méthode de français basée sur l'apprentissage par les tâches*.

28 Piren učionicu smatra „mikrodruštvom“, „sastavnim delom opšteg društva“ (Puren 2012), a za Robera, Rozena i Rajnharda ona je „autentično društvo“ i „prostor akcije“ (Robert, Rosen, Reinhardt 2011: 179).

organizacija predstavljala takođe deo projekta. Opipljivost cilja, tj. rezultati projekta koji se mogu predstaviti javnosti, „mikrodruštvu“ u kojem učenici deluju, izlaganje radova – predmeta (zbirka napisanih tekstova) ili njihovo izvođenje (recitovanje, govorenje), ali i interakcija koja prati ove zadatke u toku i nakon njihove realizacije, posebna su karakteristika akcionog pristupa koja podsticajno deluje na učenike i njihovo učenje jezika.

Kako svaki projekat<sup>29</sup> ima više faza, učenici radom na njemu razvijaju i strategije koje im pomažu u njegovom osmišljavanju, sprovođenju akcije, izvršavanju zadataka, predstavljanju rezultata (prezentaciji). Radeći zajedno sa ostalim članovima grupe, učenici razvijaju osećaj odgovornosti i solidarnosti, ali i samostalnost jer svojom aktivnošću sami grade svoje znanje.

Za razliku od zadataka kojima je u ZEO posvećeno čitavo poglavlje<sup>30</sup>, svojstva književnog teksta, kao uostalom ni specifičnosti, prednosti ili nedostaci bilo koje druge vrste materijala koji se koristi u nastavi stranih jezika, nisu predmet ovog dela, budući da autori na više mesta ističu da ovaj dokument ne daje odgovore i rešenja na probleme učenja stranih jezika, već postavlja pitanja, daje predloge i savete koji bi krajnjim korisnicima, tj. nastavnicima, pomogli u njihovim izborima, a u skladu sa potrebama učenika, okruženjem, resursima i konkretnim situacijama u učionici (ZEO 2003: 6-8).

Otuda, nešto više o vrstama nastavnog materijala korišćenog u učenju stranog jezika, preciznije, o književnom tekstu, može se zaključiti iz podataka datih kroz tekst ZEO: u

---

29 Didaktičari različito klasifikuju projekte koji u akcionom pristupu omogućavaju učenje jezika. Rober, Rozen i Rajnhard govore o autentičnim i virtuelnim projektima (Robert, Rosen, Reinhardt 2011: 56-58, 98), a Piren o pedagoškim i društvenim (Puren 2012). *Autentični projekti* podrazumevali bi organizovanje odlaska na gledanje francuskog filma; obilazak mesta u kom je živeo neki književnik ili u kojem je smeštena radnja nekog književnog dela; organizovanje susreta sa nekim francuskim piscem ili frankofonom osobom koja živi u istom gradu; korespondencija sa frankofonim učenicima iz drugog grada ili zemlje i razmena učenika; organizovanje proslave ili priredbe na francuskom jeziku; postavljanje sajta (razreda, škole, grada) na francuskom jeziku. *Virtuelni projekti* bili bi osmišljavanje plakata o nekom francuskom gradu, regionu i sl.; priprema putovanja u frankofonu zemlju, itd. U *pedagoške projekte*, Piren ubraja one koji se realizuju u školskim okvirima, koji su tradicionalni jer su usmereni na tekst i u kojima su glavne aktivnosti čitanje, pisanje i izvođenje (scensko, pozorišno izvođenje, pevanje, izražajno čitanje). Konkretno, u vezi sa radom na književnom tekstu, Piren predlaže: upitnik o tekstu koji sastavljaju sami učenici; čitanje celog dela (grupni rad bi se sastojao u podeli teksta na delove, pisanju fiša, predstavljanju pročitanih delova); čitanje dela i razgovor sa autorom; izbor tekstova za čitanje, osmišljavanje aktivnosti (transpozicija u drugi medij, strip, npr.) i izbor publike kojoj se predstavljaju rezultati rada (unutar razreda, drugim razredima, na internetu) na inicijativu učenika; kreativno pisanje po književnom predlošku u okviru radionica za pisanje; pozorišne predstave. *Društveni projekti* („društvena akcija putem tekstova“ („action sociale par les textes“)), međutim, prevazilaze školske okvire i nalaze svoje mesto u širim, društvenim okvirima. Projekti koji bi uključivali rad na književnom tekstu po akcionom pristupu bili bi: osmišljavanje korica knjige (naslovna strana, pisanje teksta koji se nalazi na poledini knjige), predstavljanje knjiga u novinama, blogovima ili na sajtovima namenjenim književnosti i književnoj produkciji, organizovanja književnih večeri ili svečanosti posvećenih književnim dešavanjima itd.

30 O ulozi zadataka u učenju stranih jezika govori se u sedmom poglavlju ZEO (Ibid., 170-182).



poglavlju o tekstu uopšte, o tipologiji tekstova, kanalima prenosa i aktivnostima vezanim za rad na tekstu, književni tekst nalazimo na prvom mestu u klasifikaciji vrsta i tipova pisanih tekstova (Ibid., 106-114). Prevod književnog teksta naveden je kao jedan od oblika pismene medijacije, uz stručne prevode, rezimee novinskih članaka i sl. (Ibid., 101). Kad je reč o društvenim sferama koje određuju upotrebu stranog jezika, književni tekst je pomenut uz dva od četiri područja aktivnosti u kojima se koristi strani jezik, u privatnom i obrazovnom (Ibid., 61).

U tabelama koje opisuju nivoe jezičkih kompetencija i služe za samoocenjivanje (Ibid., 33-35), književni tekst kao specifični dokument pojavljuje se na nivou B1 i to u opisima kako receptivnih tako i produktivnih veština učenika: razumevanje (čitanje), izražavanje (pisanje, govor). Činjenica da se književni tekst pominje eksplicitno tek na nivou definisanom kao prag znanja (nekadašnji srednji nivo) i kasnije na višim nivoima, B2 (nezavisni korisnik) i C1 i C2 (autonomni korisnik), dok ga na početnim nivoima nema, može se protumačiti na više načina. Francuska didaktičarka E. Rikoa (E. Riquois) smatra da takva podela svedoči o uticaju višedecenijske tradicije učenja stranog jezika i uverenja da početnici nisu u stanju da čitaju književni tekst. Isto tako, ona podseća da tabele za samoocenjivanje predstavljaju opis ciljeva koje treba dostići na svakom od pomenutih nivoa učenja jezika. Može se, dakle, zaključiti da čitanje književnog teksta nije primarni cilj na nivoima A1 i A2 (Riquois 2009: 66). To, međutim, ne znači da ta praksa ne postoji u učenju jezika na ovim nivoima ili da se književni tekst, posebno poetski, ne može koristiti kao nastavni materijal. U prilog tome svedoče i serije udžbenika u kojima se književni tekstovi čitaju, istina ređe, od prvih tomova. Već u drugoj knjizi najvećeg broja udžbeničkih serija, onoj koja priprema učenike za nivo A2 zastupljeni su svi književni rodovi. Pogrešno bi bilo misliti da je značaj književnog teksta manji zato što nije pomenut i na početnim nivoima u deskriptorima ZEO. Treba imati u vidu da broj dokumenata naveden u ovim tabelama nije velik i da nabrojani dokumenti predstavljaju pre primer nego temeljni popis dokumenata koji se koriste u učenju stranog jezika.

Uostalom, ako se analiziraju odgovarajući deskriptori za nivoe A1 i A2 ZEO (2003: 35, 43), za čije dostizanje je potrebno između 180 i 240 sati učenja<sup>31</sup> vidi se da su oni

---

31 Procena potrebnog vremena za dostizanje ovog i ostalih nivoa u učenju francuskog jezika nije uniformna. Na zvaničnim sajtovima Ambasade Francuske i Francuskog instituta pod čijim okriljem se održavaju ispiti francuskog jezika DELF i DALF i dobijaju međunarodno priznate diplome našli smo različite skale. Tako Ambasada Francuske u Beču navodi sledeći broj sati neophodan za vladanje francuskim jezikom na željenom nivou: A1= 60-80h; A2= 160-240h; B1= 210-420h; B2= 390-670h; C1= 590-920h; C2= preko 920h, [www.ambafrance-at.org/DELF-DALF](http://www.ambafrance-at.org/DELF-DALF); Ambasada Francuske u Ukrajini daje sledeći raspon sati: A1= 80-100h; A2=180-220h; B1=330-400h; B2=530-650h; C1=780-950h, <http://www.ambafrance-ua.org/Certifier-ses-connaissances-en-francais>; Francuski Institut u Sloveniji daje donju granicu za dostizanje nivoa: A1=60h; A2=160h; B1=220; B2=390-670h, <http://www.institutfranc.si/certification-delf/-dalf.2.html>. Francuski Institut u Beogradu organizuje polaganje ispita DELF B2 za učenike koji su francuski jezik učili oko 400h, dok ispit DELF C1 mogu da polažu oni koji su francuski učili 600h, [www.institutfrancais.rs/fr/04a\\_6.html](http://www.institutfrancais.rs/fr/04a_6.html). [05.05.2020.]

usmereni na ostvarivanje društvenih odnosa i kontakata u radnoj i životnoj sredini, kao i na najjednostavniju razmenu informacija ili poruka. Od učenika se očekuje da razume i razmeni jednostavne i konkretne informacije o svakodnevnim i poznatim stvarima i dešavanjima iz svog neposrednog okruženja. Jasno je da se na ovim početnim nivoima u deskriptorima pominju prvenstveno funkcionalni autentični dokumenti (oglasni, katalogi, reklame, formulari, red vožnje) jer upravo oni pripremaju učenike za razumevanje i delovanje u jednostavnim svakodnevnim komunikativnim situacijama u zemlji čiji jezik uče.

Na srednjem nivou B1, posle 330–420 sati učenja jezika, od učenika se očekuje da, osim uspešnog ostvarivanja kontakata, može vešto da se suoči sa (ne)predviđenim situacijama iz svakodnevnog života i reaguje na njih (ZEO 2003: 44). Količina informacija na koje se reaguje povećava se, kao i oblasti iz kojih su te informacije: dok je na početnim nivoima (A1 i A2) fokus bio na delovanju u profesionalnoj i socijalnoj sferi (područje javnih aktivnosti) (Ibid., 23), na naprednim nivoima učenja jezika (B1 i B2) učenici primaju i iskazuju veći broj informacija vezanih za privatno područje aktivnosti (Ibid., 57). Deskriptori ZEO pokazuju da bi na ovom nivou učenici trebalo da budu sposobni da razumeju tekstove napisane jednostavnim jezikom, opise događaja ili iskazana osećanja. Takođe, oni bi trebalo da budu u stanju da usmeno ili pisanim putem iznesu svoja osećanja, razmišljanja ili iskustva; da ispričaju događaje u kojima su učestvovali, svoje planove i želje. Kako u oblast privatnih aktivnosti spada i zadovoljstvo čitanja, od njih se očekuje da mogu da prepričaju deo iz pročitane knjige ili iskažu svoje reakcije u vezi sa tim. Otuda i eksplicitno navođenje književnog teksta kao dokumenta koji se koristi u učenju jezika u deskriptorima za ovaj nivo.

Na naprednom B2 nivou koji se dostiže nakon 390 do 670 sati učenja jezika, učenici već vladaju jezičkim kompetencijama koje im omogućavaju da razumeju i duže književne tekstove. Zahvaljujući svom čitalačkom iskustvu na maternjem jeziku, učenici prepoznaju raznovrsne forme i tipove proznog teksta što im olakšava razumevanje. Raznoliki prozni tekstovi (narrativni, ekspresivni, deskriptivni i drugi) nude modele izražavanja koji učenicima mogu da posluže kao uzor pri ostvarivanju kompetencija predviđenih za ovaj nivo u ZEO : ispričati događaje, preneti sopstveno iskustvo, opisati osećanja, nadanja.

Na najvišim nivoima (C1/C2) očekuje se, logično, da učenik može da prati duge tekstove, ne samo narativne ili deskriptivne, već i polemičke, one u kojima autor iznosi svoje stavove i argumente, kao i da uvida njihove stilske osobenosti (ZEO 2003: 34-35).

Iako nema detaljnih objašnjenja o funkciji književnog teksta u učenju stranog jezika, u ZEO se ipak ukazuje na važnost „upotrebe jezika u funkciji razvoja mašte ili iz zadovoljstva“ uopšte, a ne samo u obrazovnim okvirima. Estetske aktivnosti koje se ostvaruju na najraznovrsnijim oblicima književnog teksta (uspavanke, popularne pesme, priče, dramski tekst) realizuju se kroz sve aspekte upotrebe jezika: produkciju, recepciju, interakciju i medijaciju. Očigledna je svest autora ZEO o važnosti književnog teksta kao osnove za najraznovrsnije aktivnosti kreativne i ludičke upotrebe jezika u učenju stranog jezika.

Također, neosporan je značaj kako stranih, tako i nacionalnih književnosti: „Kratki osvrt na prethodne aktivnosti koje tradicionalno zauzimaju važno mjesto u izučavanju jezika u srednjem i visokom obrazovanju, ne znači potcjenjivački pristup autora ZEO prema toj materiji. Naprotiv, nacionalne i strane književnosti daju nemjerljiv doprinos evropskoj kulturnoj baštini koju Savjet Evrope vidi kao 'zajedničko i dragocjeno bogatstvo koje treba štiti i dalje razvijati' “ (2003: 67).

Imajući u vidu da se ZEO zasniva na principima Saveta Evrope među kojima ključno mesto ima višejezičnost i interkulturalnost<sup>32</sup>, tj. poštovanje i pozitivan odnos prema jezičkim i kulturnim razlikama koje se vide kao faktor obogaćenja, a ne kao prepreka za komunikaciju (Ibid., 10), bilo bi zanimljivo videti koje mogućnosti pruža književni tekst upravo u domenu razvijanja interkulturalne kompetencije, neophodne u ovladavanju stranim jezikom.

---

32 „Plurilingvizam treba razumjeti u kontekstu plurikulturalizma. Jezik nije samo suštinska datost kulture, već i sredstvo pristupa manifestacijama kulture. Ova konstatacija se može primijeniti i na širem planu. Različite kulture (nacionalne, regionalne, društvene) ne koegzistiraju izolovano jedna pored druge, svaka sa svojom kulturnom kompetencijom. One se upoređuju, suprotstavljaju, aktivno miješaju i stvaraju jednu plurikulturalnu obogaćenu i integrisanu kompetenciju kojoj pripada i plurilingvistička kompetencija, i sama u interakciji sa drugim dijelovima “ (ZEO 2003: 13-14).

### 3. KNJIŽEVNI TEKST U SAVREMENOJ NASTAVI STRANOG JEZIKA

Kao što smo naveli u prethodnom poglavlju, književni tekstovi mogu da pomognu učenicima u razumevanju elemenata strane kulture i razvijanju njihove interkulturalne kompetencije. ZEO već u prvom poglavlju kao važan cilj jezičke politike ističe neophodnost razumevanja, tolerancije, poštovanje kulturnih identiteta i različitosti, a u svetlu zah-teva višejezične i multikulturalne Evrope za mobilnošću, za boljom međusobnom komu-nikacijom i snalaženja u različitim kulturnim i socijalnim sredinama (2003:9-16). Sticanje interkulturalne komunikativne kompetencije pomaže učenicima da uspešno uspostave odnose između svoje i strane kulture, tj. da budu u stanju da uspešno komuniciraju sa pri-padnicima drugih kultura. Videli smo da rad na književnim tekstovima može učenicima pružiti neka znanja o društvu, običajima i kulturi naroda čiji jezik uče. Uz prepoznavanje, interpretiranje, povezivanje elemenata kulture, učenici mogu izgraditi kritičke stavove prema sopstvenoj i stranoj kulturi, razviti radoznalost i otvorenost prema drugim kultu-rama, postati spremniji da relativizuju svoje stavove o vrednostima i svoje i strane kulture ne bi li ih prihvatili bez predrasuda (Dimitrijević 1979; Đolić 1993; Windmüller 2011). Prednosti književnog teksta u savremenoj nastavi stranih jezika se time ne iscrpljuju, na-protiv. One su višestruke: didaktičke, psihološke, vaspitne.

Didaktička prednost upotrebe književnog teksta u nastavi stranog jezika leži u činje-nici da on omogućava autentičnu komunikaciju u učionici, a zahvaljujući polisemičnosti kao svojoj imanentnoj katakteristici, modifikuje i nastavu čitanja i unapređuje gotovo sve jezičke veštine učenika: čitanje, pisanje, govor.

U uslovima školske nastave, u kojoj se neminovno simuliraju autentične jezičke si-tuacije, korišćenje književnog teksta stvara uslove za prirodnu komunikaciju na stranom jeziku. Jezik književnog teksta je autentičan, upotrebljen u prirodnom kontekstu najrazli-čitijih životnih situacija. Književni tekst specifičnim jezičkim sredstvima stvara kontekst koji navodi učenika na razmišljanje, reagovanje i podstiče ga na komunikaciju. Potreba za komuniciranjem kao posledica reakcije na pročitani tekst stvara u učionici situaciju u kojoj se prirodno komunicira na stranom jeziku.

Sa stanovišta didaktičke vrednosti književnog teksta u nastavi stranog jezika značajna je teorija o polisemičnosti, tj. otvorenosti književnog teksta. Kao glavnu lingvističku karakteristiku književnog diskursa tunižanski didaktičar Seud navodi polisemiju, igru značenja koja omogućava višestruko čitanje i interpretiranje književnog teksta (Séoud 1997:47-52). Teorijske postavke o polisemičnosti uticale su i na drugačije viđenje čitanja: tradicionalno linearno čitanje zamenjuje čitanje shvaćeno kao konstruisanje značenja. Ovo otvara nove mogućnosti rada na tekstu koje su značajne za učenje stranih jezika. Zahvaljujući jezičkim i estetskim specifičnostima književnog teksta, kod učenika se razvija sposobnost za razumevanje koja se ne može steći čitanjem drugih vrsta pisanih dokumenata. Osim razumevanja površinskog smisla za koji je potrebno osnovno poznavanje jezičkih elemenata, čitanje književnog teksta vodi ka sposobnosti razumevanja i metaforičnih, implicitnih značenja, kulturoloških referenci i sl.

Još jedna od didaktičkih prednosti književnog teksta je i ta što njegovo korišćenje u nastavi francuskog jezika ne razvija samo veštinu čitanja, već vodi i razvijanju govora i pisanja na stranom jeziku. Tematski intrigantan književni tekst, koji je na jezičkom nivou učenika, može biti vrlo podsticajan za prirodnu komunikaciju, iznošenje svog mišljenja, osećanja i raspoloženja ili diskusiju. Osim usmenog izražavanja, rad na književnom tekstu razvija i pisano izražavanje učenika. Specifični umetnički postupci kojima su misli u književnom tekstu iskazane dobar su primer i podstrek učenicima koji žele i sami da se izraze pisanim putem. Kao što pročitani književni tekst podstiče na razmenu mišljenja i diskusiju među učenicima, tako se može očekivati i da čitanje književnog teksta priprema i vodi pisanju.

Psihološka vrednost korišćenja književnog teksta u nastavi stranog jezika ogleda se u građenju samopouzdanja učenika i motivaciji za dalji rad. Pored zadovoljstva čitanja i otkrivanja lepote umetničkog dela, čitajući na stranom jeziku učenici izgrađuju pozitivno mišljenje o svom znanju i vladanju tim jezikom. Svest o tome da su u stanju da čitaju i razumeju i duže tekstove doprinosi njihovoj sigurnosti. Učenici su, tako, motivisani da i sami tragaju za književnim delima u originalu<sup>33</sup> koja bi pročitali, da se ne obeshrabre zbog obima ili nepoznatih reči i struktura na koje nailaze. Veće samopouzdanje direktno utiče na smanjenje parališućeg straha od greške pri izražavanju, bilo da je reč o izražavanju usmenim ili pisanim putem. Učenici slobodnije iznose svoje mišljenje i utiske, opisuju svoja iskustva ili uspomene, ne libe se da podele svoje iskustvo kroz razgovor ili sami nešto napišu na stranom jeziku podstaknuti pročitanim delom.

---

33 Mišljenja o tome da li književna dela treba čitati isključivo u originalu ili i prevedena nisu jednoglasna. Dok jedni smatraju da je samo čitanje izvornog teksta svrsishodno u sticanju lingvističke kompetencije i upoznavanju sa izvornom kulturom i da na tom putu ne treba ići prečicom čitajući prevod, drugi veruju da je upravo u cilju motivisanja potrebno približiti književno delo učeniku, bilo kroz kraći odlomak preveden na maternji jezik bilo kroz neki drugi medij, npr. film titlovan na maternjem jeziku (Ploquin 2004; Kalinowska 2004).

Osnovni cilj savremene nastave stranog jezika neosporno je sticanje komunikativne kompetencije. U ostvarivanju ovog glavnog cilja, komunikacije na stranom jeziku, ne sme se zaboraviti da institucionalizovana nastava pored obrazovnih ima i vaspitne ciljeve<sup>34</sup>. Razvijanje navike čitanja jedan je od važnih vaspitnih ciljeva upotrebe književnog teksta u nastavi stranog jezika. Čitanje omogućava da učenik kontinuirano bude u kontaktu sa stranim jezikom, bilo da je reč o institucionalizovanoj nastavi ili njegovom samostalnom radu. Ovo je utoliko važnije ako se uzme u obzir da se danas, pod uticajem promenjenih uslova života i dominacije elektronskih medija (TV, internet), čitalačke navike menjaju, ne retko i smanjuju. Nevelik broj srednjoškolaca čita književna dela iz zadovoljstva.<sup>35</sup> Sa sticanjem čitalačkih navika na maternjem jeziku počinje se od malih nogu, pri čemu je uticaj porodice nesumnjivo presudan. Odmah za njim sledi uticaj škole, kako na podsticanje čitanja na maternjem tako i na stranom jeziku. Ne treba posebno isticati značaj čitanja za svestrano obrazovanje, kao i za razvijanje slobodnog i kritičkog mišljenja. Pažljivim izborom i radom na književnim tekstovima u nastavi stranog jezika može se podstaći sposobnost kritičkog promišljanja učenika. Ako se pri tome smanji i mogućnost stvaranja etnocentrizma kod učenika, može se, kako navodi S. Đolić, smatrati da je ispunjena važna vaspitna funkcija upotrebe književnog teksta u nastavi stranog jezika (Đolić 1993: 6-7).

Kao što smo u uvodnim poglavljima pokazali, mesto, funkcija i vrednost književnog teksta varirali su kroz različite metodološke pravce koji su obeležili istoriju učenja stranog jezika. Komunikativni pristup uključio je književni tekst u nastavni materijal već od početnih nivoa učenja smatrajući ga, uz ostale originalne tekstove, sastavnim delom autentične svakodnevne komunikacije za koju se učenici osposobljavaju. Osim što je dostupan svakom učeniku, kako pri radu u školi tako i u njihovom samostalnom radu kod kuće, književni tekst u učenju stranih jezika ima, kao što smo naveli, svoju didaktičku, psihološku i vaspitnu vrednost. U narednim poglavljima razmatraće se detaljnije i druge specifičnosti književnog teksta koje ga razlikuju od ostalih dokumenata koji se koriste u nastavi stranog jezika i čine njegovu prednost. Književni tekst će se posmatrati kao autentični dokument

---

34 U kontekstu metodike nastave srpskog jezika i književnosti, M. Nikolić (2006) pod obrazovnim ciljevima podrazumeva sticanje znanja koja omogućavaju proučavanje književnih dela, upoznavanje književnoteorijskih pojmova, jezičkih pojava i pojmova, stilskih mogućnosti jezika, razumevanje lingvističke i književnonaučne terminologije, itd. Vaspitni ciljevi nastave maternjeg jezika i književnosti tiču se sticanja i razvijanja vrlina kao što su dostojanstvo, poštovanje društvenih i moralnih vrednosti, razlikovanje dobra i zla, torerancija, uvažavanje drugih i dr. Estetsko vaspitanje posebno se odnosi na razvijanje ljubavi prema književnosti i stvaranju čitalačkih navika, podsticanje stvaralačke mašte i jačanje umetničkog senzibiliteta. Praktični (funkcionalni) ciljevi vode sticanju veština, radnih navika i iskustava primenjivih u svakodnevnoj praksi: osposobljavanje učenika za čitanje i pisanje, za vladanje različitim oblicima čitanja, usmenog i pisanog izražavanja, za samostalno učenje i samoobrazovanje (Nikolić 2006: 14-21).

35 Novija istraživanja pokazuju da je manje od 10% srednjoškolaca čita iz zadovoljstva. O čitalačkim navikama srednjoškolske populacije u Srbiji, njihovim kulturnim potrebama i navikama v. Krnjić i dr. (2011), Mrda (2011). Za najnovije rezultate o čitalačkoj praksi ove populacije v. Božić, Novaković (2020).

pri čemu će se sagledati najpre prednosti i nedostaci ove vrste tekstova u nastavi stranog jezika, a onda će se ukazati na one karakteristike književnog teksta koje omogućavaju prevazilaženje navedenih nedostataka. Biće više reči i o načinima na koje se književni tekst može koristiti u cilju razvijanja jezičkih veština učenika, njihovog motivisanja i razvijanja autonomije u radu, što su osnovni principi savremene nastave stranih jezika.

### 3.1. Polisemičnost književnog teksta

Iako se čini da ne postoji jedinstveno mišljenje šta je to što čini „biće književnosti“, neke njene najznačajnije lingvističke i socijalne odlike su definisane. Kao glavna lingvistička karakteristika književnog diskursa izdvojena je polisemija. Naime, još od praškog lingvističkog kružoka, književni diskurs suprotstavlja se svakodnevnom jeziku koji se odlikuje monosemijom, tj. jednoznačnošću. Pokušavajući da definišu i odrede literarnost književnog teksta, francuski didaktičari iznose slična viđenja. Tako, na primer Birgo (Burgos) kaže da svakodnevni jezik nestaje čim prenese poruku i čim je njen sadržaj primljen, dok je književni tekst u tom pogledu neiscrpan (Burgos u Séoud 1997: 47). Govoreći o istoj temi, M. Natirel (M. Naturel) u neknjiževnom tekstu vidi samo jedan smisao. Za razliku od neknjiževnog, književni tekst dozvoljava višestruko čitanje, pa samim tim i višestruko interpretiranje i analiziranje iz različitih uglova (Naturel u Séoud 1997: 47). Literarnost književnog teksta ne zavisi od njegovog dokumentarnog, komunikativnog aspekta. Štaviše, književni diskurs ne bi više bio doživljavan kao takav ukoliko bi njegov smisao bio fiksiran. Literarnost teksta čini upravo ta njegova tendencija ka polisemičnosti. Što je polisemija teksta veća, veća je i njegova literarnost i obrnuto. Tako bi, smatra Seud, najliterarniji bili dadaistički tekstovi sa neograničenim mogućnostima interpretacije, a najmanje literarni tekstovi socijalnog realizma, npr. (Benamou 1971: 12; Séoud 1997: 48).

Polisemija koja definiše književni tekst može se posmatrati i kao igra značenja. Pisac se često igra višestrukim smislom. Pojam igre se vezuje za polisemiju jer mogućnost višestrukog značenja ukazuje na njegovu neuhvatljivost, promenljivost. Otuda Bart govori o „beskrajju jezika“, Eko o „otvorenom delu“, a Bahtin o „polifoničnosti“ (Séoud 1997: 51-52).

Teorijske postavke o polisemičnosti, tj. otvorenosti književnog teksta, uticale su i na promenu shvatanja čitanja. Ako sam književni tekst ne govori ništa, tj. ima višestruki smisao, onda čitalac postaje taj koji čini da tekst progovori. Čitanje postaje konstrukcija, a čitalac „koautor“, on aktualizuje tekst i daje mu smisao. Poređenja radi, nasuprot književnom tekstu koji Izer vidi kao „mrežu odsustvâ koja generiše smisao“, tj. strukturu čije praznine ispunjava čitalac svojom konstrukcijom, postoje televizija ili film koji daju već gotove i zvučne i vizuelne doživljaje i onemogućavaju bilo kakvo učešće u aktu stvaranja. Otu-



da, uostalom i česta razočarenja filmskim adaptacijama književnih dela (Pennac, Picard u Séoud 1997:53-54). Sa stanovišta didaktičke vrednosti književnog teksta za učenje stranog jezika, pomenute karakteristike su izuzetno važne i nude razne mogućnosti za njegovo korišćenje u nastavi stranog jezika. Govoreći o povezanosti književnosti i nastave jezika Ž. Petar (J. Peytard) vidi književni tekst kao „*čudesnu i zadivljujuću jezičku laboratoriju*” u kojoj se vidi jezik na delu. U književnom tekstu se na najlepši način osećaju melodija, ritam i zvučnost jezika usklađeni sa smislom. Svojom višeznačnošću, književni tekst bolje od drugih vrsta tekstova pokazuje funkcionisanje, rad i mogućnosti jezika. Zato književni tekst na najbolji način i više od drugih vrsta tekstova svedoči o potencijalima jezika. Petar je, međutim, protiv shvatanja teksta kao pukog „rezervoara“, „snabdevača“ rečima i izrazima za upotrebu i uvežbavanje leksike i sintakse kroz tradicionalne izbore odlomaka u udžbenicima. Korišćenjem književnog teksta isključivo kao predložka za gramatičke i leksičke vežbe zanemarila bi se, smatra Petar, literarnost književnog teksta kao njegova osnovna i suštinska karakteristika. Književni tekst bi trebalo da služi otkrivanju bogatstva jezika i njegovih mogućnosti, a rad na jeziku književnog teksta trebalo bi da vodi učenika konstruisanju smisla i otkrivanju njegovih specifičnosti kroz otkrivanje onih specifičnih mesta (*entailles*) u kojima se ogleda njegova polisemičnost (Peytard u Séoud 1997:111-112).

Polisemičnost književnog teksta otvara nove mogućnosti rada na tekstu koje su izuzetno značajne za učenje stranih jezika. Smisao književnog teksta, za razliku od drugih vrsta monosemičnih tekstova, nije već prisutan u tekstu nego proističe iz interakcije između teksta i čitaoca. Kao što je Bart rekao, interpretirati tekst ne znači odrediti mu smisao, već pokazati iz kog je mnoštva (*pluriel*) sačinjen. (Séoud 1997:103) Tekst ne treba shvatati linearno, tragati i objašnjavati njegov smisao, što se tradicionalno radi vežbama tumačenja teksta (*explication du texte*). To bi značilo svođenje polisemičnosti književnog teksta na monosemičnost i navođenje učenika da misle da u književnom tekstu postoji jedan smisao koji pisac iskazuje, a koji učenici pomoću stečenih znanja i veština treba da pronađu. Naprotiv, umesto linearnog čitanja i tradicionalnog tumačenja teksta čitanje postaje rekonstrukcija značenja, a čitalac koautor koji aktualizuje tekst. Kako smisao teksta zavisi od interakcije čitaoca sa njim, trebalo bi u nastavi razvijati upravo tu interakciju. Trebalo bi navoditi i pomoći učeniku da sagleda, po rečima Petara, tu „leksičko-sintaksičku jezičku igru“ koju književni tekst više nego bilo koji drugi predstavlja (Séoud 1997:105). Tako bi se, umesto razvijanja sposobnosti za razumevanje jednog već postojećeg smisla, kod učenika razvijala sposobnost za konstruisanje smisla, što bi dalje vodilo njegovom osamostaljivanju u radu. Za to je neophodan doprinos i angažovanje samog učenika vođenog od strane nastavnika, tj. učenik sam mora da bude svestan svog učenja, kao što komunikativni pristup i savremena pedagoška praksa zahtevaju.

Uvažavanje ove specifičnosti književnog teksta dovelo bi i do promene prakse njegovog korišćenja u nastavi stranih jezika. Ako bi cilj rada na književnom tekstu bio navikavanje učenika na polisemičnost teksta, na njegovu literarnost, onda bi se u nastavi koristili



prvo tekstovi u kojima je ta njihova odlika najuočljivija. Suprotno od uobičajene prakse da se u učenju počinje sa najlakšim, najrazumljivijim tekstovima, koji su često toliko laki za čitanje da ne ostavljaju mesta zapitanosti ili mogućnosti da se nađe nešto više od onog što je očigledno, Seud u ovom slučaju predlaže da se savremena poezija čita pre tradicionalne, moderni roman pre realističkog i sl. (Séoud 1997:105-106).

Didaktička vrednost ovakvog pristupa književnom tekstu iz ugla njegove literarnosti je dvostruka. Učenici uviđaju specifičnost književnog diskursa i specifičnost čitanja književnog teksta (*lecture littéraire*). Rad na polisemičnosti književnog teksta i postupku konstruisanja smisla, tj. raznolikost interpretacija koje književni tekst nudi, zavisno od čitalačkih situacija i samih čitalaca, pokazuje učenicima upravo da otkrivaju ne samo jezik koji uče već i svet posredstvom jezika (Séoud 1997:107).

### 3.2. Književni tekst kao autentični dokument

Zahvaljujući činjenici da omogućavaju učeniku da bude u kontaktu sa svakodnevnim govornim i pisanim jezikom, autentični dokumenti<sup>36</sup> su sa komunikativnim pristupom našli svoje mesto u nastavi stranog jezika. U savremenim udžbenicima, komunikativo i akciono orijentisanim, oni su zastupljeni od samog početka učenja. Učenici tako mogu da se od prvih časova suočavaju sa jezičkom praksom izvornih govornika i pripremaju za snalaženje u realnim životnim situacijama u trenutku kad izađu iz učionice i nađu se među izvornim govornicima. Ova priprema olakšana im je činjenicom da autentični dokumenti predstavljaju sve nivoe i registre stranog jezika, pa se radom na njima razvijaju sve jezičke veštine učenika, a najpre receptivne (razumevanje govora i pisanog teksta).

---

36 Autentični dokumenti (*documents authentiques*), za razliku od onih koje sastavljaju autori udžbenika (*documents/textes fabriqués*), stvaranih da odgovaraju tačno određenim jezičkim ili didaktičkim kriterijumima, namenjeni su prvobitno izvornim govornicima u cilju njihove svakodnevne komunikacije. To su tekstovi (shvaćeni u najširem smislu te reči) proizvedeni u realnim komunikativnim situacijama u kojima izvorni govornici učestvuju u procesu komunikacije. Kost je među prvima, još 1970 god., upotrebio termin „autentični dokument“ i definisao ga kao „diskurs koji mu [učeniku] nije prvobitno bio namenjen, a koji spada u obiman skup pisanih i usmenih poruka proizvedenih od strane frankofonih govornika za frankofone govornike“ (Coste 1970: 88). Iz ovog perioda je i slična definicija autentičnih dokumenata koju daje R. Dida (R. Duda). On u ovu vrstu dokumenata koju naziva „ne-didaktičkim“ ubraja svaki dokument na stranom jeziku čija svrha nije učenje tog jezika: radio- emisije, plakati, reklame u novinama, novinski članci, TV emisije, ploče, književna i kritička dela, romani, poezija, eseji, karikature, itd. (Duda 1972:2). Nekoliko decenija kasnije, Kik u svom *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* definiše „autentično“ u didaktici jezika kao nešto što se vezuje uz „dokument“ i odnosi se na svaku poruku proizašlu od strane frankofonih govornika u cilju realne komunikacije (Cuq 2003:29).

Književni tekst je do sedamdesetih godina XX veka i pojave komunikativnog pristupa bio gotovo jedini autentični dokument koji se koristio u nastavi stranih jezika. Privilegovani položaj koji je književni tekst imao, francuski didaktičar R. Dida objašnjava sa socio-kulturnog i istorijskog aspekta. Istorijski gledano, književni tekst je bio osnova na kojoj se formirao obrazovni sistem koji mi danas poznajemo. Sociokulturološki gledano, književni tekstovi su i jezički i sadržajem, odnosno sistemom vrednosti koje su prenosili, odgovarali estetskim i jezičkim idealima, moralnim i intelektualnim normama za koje se želelo da budu osnova školskog, tj. obrazovno-vaspitnog sistema. Osim ovih širih ciljeva, uže gledano u nastavi stranih jezika, čitanje odlomaka književnih tekstova trebalo je da pripremi teren za čitanje velikih autora po uzoru na nastavu maternjeg jezika i književnosti, kao i da bude sredstvo upoznavanja ciljne kulture, njenih običaja, institucija i dr. (Duda 1972:12-13). I kod drugih didaktičara nailazimo na slično mišljenje. Kik i Grika smatraju da su do polovine prošlog veka osnovne tačke na kojima su počivale metodologije nastave stranih jezika, koliko god one međusobno izgledale različite, bile učenje jezika (prvenstveno kroz gramatiku) i kulture (prvenstveno kroz književnost). U tako koncipiranom učenju, književnost, osim što je oličavala jezičku normu, predstavljala je manifestaciju kulture i put ka duhovnom i intelektualnom uzdizanju. Kao i u nastavi klasičnih jezika, i u nastavi živih jezika književni tekst je bio idealni korpus koji je objedinjavao ključne obrazovno-vaspitne principe (estetske, moralne, intelektualne) na kojima su počivali ne samo obrazovni sistemi, već i različite društvene ideologije (Cuq, Gruca 2009: 414-415). Sa promenom ciljeva učenja jezika, ali i shvatanja kulture (usredsređenost na kulturu kao antropološki fenomen, a ne više isključivo kao manifestaciju duha), druge vrste autentičnih dokumenata počinju da se koriste i da osvetljavaju njene različite aspekte. Uloga književnosti, međutim, u spoznaji ciljne kulture, pristupu Drugome i razvijanju interkulturalne kompetencije ostaje i danas, kao što smo prethodno zaključili, značajna. Književni tekst suočava učenika sa istim fenomenima kulture pred kojima se nalazi i izvorni govornik, a ne samo sa onima koji su pripremljeni u didaktičkom materijalu i služe isključivo u pedagoške svrhe. Zahvaljujući autentičnim književnim tekstovima udžbenici su dobili na autentičnosti i aktuelnosti, a elementi kulture zastupljeni kroz ove tekstove doprinose verodostojnosti i kredibilitetu udžbenika, smatra francuska didaktičarka Ž. Zarate (Zarate 1986:76). Raznovrsnost tema zastupljenih u njima smešta učenika u kulturni, socijalni i ekonomski kontekst ciljne kulture, daje mu repere pomoću kojih se on određuje u odnosu na izvorne govornike i njihov svakodnevni život, a sve to iskazano je autentičnim jezikom takvim kakav je u stvarnosti, kompleksnim i višeznačnim (Morlat 2009).

Autentični dokumenti se najčešće povezuju sa pojmom aktuelnosti. Ovo je još jedna od njihovih karakteristika zbog koje se koriste u nastavi stranog jezika. Činjenica da su odraz sadašnjice i aktuelnog trenutka čini ove dokumente atraktivnim, a njihova upotreba deluje podsticajno za učenike koji imaju utisak da su svedoci trenutnih dešavanja u ciljnoj kulturi. Međutim, koliko god motivišući bili za korišćenje u nastavi, najveći nedostatak

autentičnih dokumenata je što brzo zastarevaju. Svaki nastavnik je bio u situaciji da radi sa autentičnim dokumentima koji su u trenutku prvog izdanja udžbenika sigurno bili aktuelni, ali čija aktuelnost se, posle nekoliko ponovljenih izdanja udžbenika, mora dovesti u pitanje. To dalje može da dovede do lažne slike o kulturnoj praksi koju bi ti dokumenti trebalo da predstavljaju. Francuski didaktičar L. Porše (Porcher, 1988) smatra čak da autentični dokumenti predstavljaju samo jedno trenutno stanje stvari, tako da ne dozvoljavaju nikakav pouzdani zaključak u vezi sa ciljnom kulturom.

Za razliku od drugih vrsta autentičnih dokumenata koji se uobičajeno koriste u nastavi francuskog jezika, književni tekst ne zastareva. Kao što je slikovito predstavio francuski didaktičar A. Besse, niko ne želi da čita novine iz prethodnih godina, ali će se sa zadovoljstvom vratiti čak i antičkim piscima ili pročitati knjigu iz bilo koje književne epohe, a ne samo iz najnovije produkcije (Besse u Séoud 1997:64). Zahvaljujući svojoj polisemičnosti, književni tekst ne podleže ograničenjima ni mesta ni vremena. Čitajući književni tekst, učenik ima utisak da pisac, iako se obraća svima i piše za sve, svoj tekst namenjuje baš njemu. Seud insistira na značaju motivacije za učenje stranog jezika koja leži u činjenici da se učenik oseća lično pozvanim i posebno angažovanim čitajući književni tekst. Identifikacija sa likovima, njihovim sudbinama, maštanje, saosećanje, uvek su bili neodvojivi deo čitanja književnog teksta. Osećaj posebnosti koji ima učenik dok čita neki tekst, koji kao da je napisan samo za njega i obraća se samo njemu, podstiče upravo poistovećivanje i empatiju, podstiče učenika da se identifikuje sa likovima, njihovim sudbinama, izaziva različite emocije kod njega. Ovo se, smatra Seud, didaktički može iskoristiti za motivisanje učenika i izgradnju njegovog autentičnog odnosa sa tekстом (Séoud 1997:120-121). Književni tekst obraća se senzibilitetu učenika i poziva ga na afektivno učešće u čitanju pri čemu on u tekst unosi celog sebe i sa tekстом ima odnos koji Rolan Bart definiše kao zadovoljstvo i uživanje (Bart 1975).

Dok drugi autentični dokumenti daju globalizovanu sliku svakodnevnosti stvarnosti i informacije o istim događajima daju na jednak ili sličan način, književni tekst je slika jednog posebnog senzibiliteta, imaginacije, individualnog pogleda na stvarnost iskazana specifično upotrebljenim jezikom. Čak i kada govori o istim, univerzalnim temama (ljubav, život, smrt), svaki književni tekst to čini na poseban način. Budući da je to lični doživljaj sveta pisca koji se obraća senzibilitetu čitaoca, književni tekst uvek može da se čita drugačije, i to ga čini aktuelnim bez obzira na vreme njegovog nastanka. Svaki učenik ga doživljava različito, što ima i neposredne didaktičke prednosti u nastavi: podstiče učenika da iznese svoje mišljenje, omogućava diskusiju u razredu i sl.

I pored nesumnjivih prednosti korišćenja autentičnih dokumenata, pa samim tim i književnog teksta u nastavi stranog jezika, didaktičari ukazuju na problem definisanja „autentičnosti“ i pitanje da li i koliko neki dokument, lišen prvobitne svrhe i publike kojoj je namenjen, može u školskim uslovima, u učionici, da sačuva svoju autentičnost. Ovo otuda što autentičnost ne zavisi samo od formalnih odlika dokumenta i iskaza već i

od kontekstualnog nivoa, tj. uslova u kojima je autentični dokument proizveden, ciljeva njegove upotrebe, publike za koju je napravljen i sl. Kik smatra da su autentični dokumenti svrsishodni kad se koriste u okviru precizno definisanog didaktičko-metodičkog okvira i kad su birani u skladu sa uzrastom učenika, nivoom njihovog znanja, progresijom u učenju, potrebama i ciljevima nastave. Da bi njihova upotreba na času dala očekivane rezultate, neophodno je osmisliti nastavne strategije koje bi poštovale komunikativnu situaciju koja se dokumentom prenosi i koje bi pokušale da uspostave autentičnost njegove recepcije. U cilju poštovanja autentičnosti recepcije ovih dokumenata, idealno bi bilo da i izgled dokumenta, ali i aktivnosti koje ga prate u udžbeniku, odgovaraju njegovoj prvobitnoj, originalnoj recepciji (Cuq 2003:29). Zato se treba truditi da se izabrani autentični dokumenti predstavljaju učenicima verno, kad je to moguće u integralnom obliku i originalnom kontekstu, sa navedenim izvorima. Mogućnost poređenja sa odgovarajućim dokumentima na maternjem jeziku učenicima olakšava rad i podstiče ih na njihovo korišćenje i kad su napisani na stranom jeziku (Riquois 2009:90). Zadaći koji se postavljaju u vezi sa tim dokumentom trebalo bi da budu što približniji komunikativnoj situaciji, tj. da ciljevi pratećih aktivnosti budu što bliži onima koje bi imao i izvorni korisnik tih dokumenata u svakodnevnom životu i realnim komunikativnim situacijama. Autentična upotreba ovih tekstova ostvariće se ako ih prate aktivnosti za razumevanje ili izražavanje, uz one dopunske, koje vode bogaćenju leksike i usavršavanju gramatike (Cuq, Gruca 2009:434). Nije retko, međutim, da se uz književni tekst, kao i uz druge autentične dokumente<sup>37</sup> korišćene u nastavi jezika, daju aktivnosti koje ne ističu autentičnost ove vrste nastavnog materijala i nisu komunikativne. Odlomak nekog književnog dela služi često kao predložak za različite gramatičke vežbe, bez ikakvih napomena učeniku o svrsi datih aktivnosti u odnosu na izabrani odlomak (da li i kakve to efekte proizvodi u odnosu na dati književni predložak, npr.), osim one očigledno jezičke (ovladati određenim gramatičkim oblicima). U takvim slučajevima može se, smatraju Kik i Grika, postaviti pitanje izbora: zašto se takve vežbe

---

37 Kao primer neadekvatnih aktivnosti uz autentične dokumente, Kik i Grika navode dekontekstualizovane lekcije iz gramatike, npr. vežbanje futura kao primarna aktivnost koja se oslanja na članak o vremenskoj prognozi. Složićemo se da se navedene gramatičke vežbe gotovo po pravilu daju uz ovu vrstu autentičnog dokumenta u savremenim udžbenicima francuskog jezika. Zanimljivo je da nikada uz ovakav predložak (tekst o vremenskoj prognozi) nismo naišli na primer aktivnosti koje bi, recimo, navele učenike da situiraju na geografskoj karti Francuske predeo koji se pominje u vremenskoj prognozi, da utvrde o kom regionu je reč, da pronađu na karti značajnije gradove o kojima se govori u ovoj vrsti teksta, da pronađu dodatne informacije o tome kakva je klima u tom delu zemlje u odnosu na neke druge regione u Francuskoj i sl. Ovakve aktivnosti bi bile autentičnije u odnosu na izabrani dokument-predložak (meteorološki izveštaj) od predloženih gramatičkih, navele bi učenike na korišćenje receptivnih i produktivnih jezičkih veština (čitanje drugih dokumenata, prezentacija pronađenih podataka, razgovor), a omogućile bi i usvajanje nekih kulturoloških elemenata (geografija zemlje čiji se jezik uči) u prirodnoj komunikativnoj situaciji, a ne kroz učenje napamet izolovanih podataka i informacija (nazivi regiona, gradova, položaj, reke, planine, broj stanovnika i sl.) koje se odnose na zemlju čiji se jezik uči.

rade na književnom tekstu, a ne na nekom neautentičnom dokumentu koji bi mogao poslužiti kao adekvatniji nastavni materijal.

U radu sa književnim tekstom kao i sa drugim autentičnim materijalima, važno je pre svega, ističu francuski didaktičari, poboljšati receptivne jezičke veštine i približiti se što je moguće više autentičnoj komunikativnoj situaciji (Cuq, Gruca 2009:439; Bérard 1991:54). Tako će didaktički postupci dati komunikativnu verodostojnost korišćenom dokumentu usled čega će ga i učenik doživljavati kao autentičan. Činjenica je da autentičnost dokumenta ne može nikada potpuno da bude uspostavljena u učionici, ali to može biti ublaženo ako se sačuvaju neki od elemenata koji prate upotrebu ovih dokumenata u realnom životu: komunikativna situacija, uslovi korišćenja autentičnog dokumenta ili komunikativne namere. U suprotnom, didaktičari se slažu da je svrsishodnija upotreba didaktizovanih autentičnih ili dokumenata iz pera autora udžbenika (Coste 1970: 90; Cuq 2003: 29; Cuq, Gruca 2009: 433-434; Morlat 2009).

### 3.3. Kriterijumi za izbor književnih tekstova u nastavi stranog jezika

Stav savremenih glotodidaktičara je da je uslov za optimalno, uspešno korišćenje književnog teksta u učenju stranih jezika da književni tekst ima književnu vrednost, da bude blizak jezičkom nivou učenika, da leksički i sintaksički nije previše komplikovan, da njegov sadržaj bude iz oblasti interesovanja učenika i da je dovoljno provokativan da podstakne iznošenje ličnog mišljenja i eventualnu diskusiju. Takav zanimljiv književni tekst koji je tematski blizak senzibilitetu učenika, a jezički dovoljno jasan i jednostavan da ne odvodi učenike u traganje za značenjem nepoznatih reči i komplikovanih konstrukcija, već im nudi zadovoljstvo čitanja i otkrivanja lepote umetničkog teksta na stranom jeziku, deluje podsticajno na učenike (Dimitrijević 1979, Stojnić 1982).

Analizirajući književne tekstove korišćene u nastavi stranih jezika, Dimitrijević (1979) je formulisao neke od kriterijuma za izbor ove vrste tekstova za učenje jezika na koje se pozivamo u daljem tekstu. Kao najvažnije, on izdvaja jezičku i metodičku adekvatnost teksta, kao i njegov motivacijski kapacitet. Pod jezičkom adekvatnošću Dimitrijević podrazumeva da tekst mora da odgovara jezičkom znanju učenika. Previše nepoznatih reči, preteške jezičke, tj. gramatičke konstrukcije pretvaraju čitanje u mukotrpan posao dešifrovanja teksta uz pomoć rečnika i gramatika, što iziskuje previše vremena, lišava učenika estetskog zadovoljstva, obeshrabruje ga i odvraća i od čitanja i od umetničkog dela. Tek kad jezik teksta ne predstavlja učeniku problem, on može da se da se usredsredi na formu i sadržaj književnog teksta i istinski prepusti uživanju koje u njemu izaziva estetski kvalitet teksta, kao što bi to učinio u autentičnoj komunikativnoj situaciji, van učionice.

Jezička adekvatnost književnog teksta je neophodna, ali nije i dovoljna da bi učenik pročitao neki književni tekst. Da bi učenik pozeleo da ga pročita i da bi ga čitao sa zadovoljstvom, osim što mu je jezički dostupan, tekst mora da odgovara njegovim interesovanjima i da ga motiviše na čitanje. Motivacija je važna ne samo za čitanje ponuđenih književnih tekstova u udžbeniku, nego još i više zbog stvaranja želje za čitanjem drugih književnih tekstova i dela i van školske nastave. Ovo je višestruko važan cilj nastave uopšte, a posebno savremene glotodidaktike: ukoliko aktivnosti na času služe učeniku kao podsticaj, on će steći naviku da svoja interesovanja zadovolji tako što će odgovore na pitanja koja ga interesuju potražiti i van škole, u slobodno vreme. To je, dakle, način za njegovo brže i efikasnije osposobljavanje za samostalni rad, što bi obezbedilo kontinuirani kontakt i sa stranim jezikom i sa književnošću (Dimitrijević 1979:117). Književna vrednost dela i mesto pisca u književnoj istoriji koji su najčešće bili presudni faktor za izbor tekstova u udžbenicima francuskog jezika pretkomunikativnog perioda, nisu garancija motivisanosti učenika za čitanje. Želja autora udžbenika da učenicima kroz izabrane odlomke približe ono što se smatralo najboljim u stvaralaštvu na ciljnom jeziku, a tematski, ponekad ni jezički, nije bilo blisko učenicima, često je za rezultat imalo preskakanje tih tekstova ili je stvaralo odbojnost učenika prema ovoj vrsti teksta. Da bi se uspešno radilo na sticanju kompetencija na stranom jeziku pomoću književnog teksta, neophodno je najpre pobuditi interesovanje učenika za takav nastavni materijal.

U cilju efikasne nastave jezika, izabrani književni tekst, osim što mora da bude na jezičkom nivou učenika i da ga svojom temom motiviše na čitanje, mora da bude i metodološki adekvatan. Pod ovim kriterijumom, Dimitrijević podrazumeva da bi rad na ovoj vrsti teksta trebalo da omogući efikasnu nastavu jezika koja bi se odvijala kroz različite jezičke vežbe. Svojim raznovrsnim sadržajima i formom, bogatstvom i raznolikošću jezičkog izraza, književni tekst može da obezbedi sveobuhvatno usvajanje jezika u prirodnoj komunikativnoj situaciji na času. Ne treba zaboraviti da se književni tekstovi u nastavi stranog jezika koriste u funkciji rada na jeziku i sticanja jezičke, odnosno šire, komunikativne kompetencije, a ne u funkciji nastave književnosti. Još jedna važna činjenica koja se ne sme zaboraviti jeste da te tekstove treba da čitaju učenici koji još uvek uče strani jezik, a ne studenti i stručnjaci za književnost. U tom smislu, cilj korišćenja književnog teksta u ovom slučaju ne treba da bude stvaranje stručnjaka za književnost, već obrazovanih učenika koji će sa zadovoljstvom čitati. Otuda bi glavna aktivnost u radu sa književnim tekstom bio rad na razumevanju koje bi vodilo zadovoljstvu u tekstu.

Budući da je cilj učenja francuskog i stranih jezika uopšte osposobljavanje za komunikaciju, tj. sticanje komunikativne kompetencije, pri izboru književnog teksta ne bi se trebalo rukovoditi isključivo njegovim književno-istorijskim značajem i umetničkom vrednošću, već jezičkim kriterijumima. Dimitrijević smatra da značaj pisca i dela ne smeju da prevladaju kriterijum jezičke dostupnosti izabranog teksta. S obzirom na cilj učenja jezika i važnost ovladavanja savremenim normativnim jezikom, idealno bi bilo birati knji-

ževne tekstove savremenih autora čiji bi tekstovi pomogli učenicima da ovladaju tim jezikom. Da bi se ispunio cilj nastave stranog jezika, ali i motivisali učenici za čitanje, izabrani tekstovi trebalo bi da na nižim nivoima učenja budu kraće književne vrste (pesma, basna, novela) ili zaokruženi odlomci. Tematski, tekstovi bi trebalo da budu prilagođeni uzrastu učenika i njihovoj sferi interesovanja. Zato izbor književnih tekstova koji bi se zasnivao prvenstveno na estetskim i književno-istorijskim kriterijumima, zanemarujući njihovu jezičku i metodičku adekvatnost, kao i psihološki, motivacijski aspekt, ne bi odgovarao zahtevima savremene glotodidaktike. Oдавno je prevaziđeno mišljenje da književni tekstovi u udžbeniku stranog jezika treba da predstavljaju antologiju strane književnosti ili njen književno-istorijski pregled. Ukoliko književni tekst nije primeren nivou znanja učenika, njegovom uzrastu i interesovanjima i ne omogućava prirodnu komunikaciju na stranom jeziku, njegova primena u nastavi nije opravdana uprkos njegovoj književnoj i kulturnoj vrednosti. Ako su izabrani tekstovi bliski učeniku i jezički i tematski, ako on može, čitajući ih, da uživa u njihovom estetskom kvalitetu, ako su oni dovoljno provokativni da izazovu različita mišljenja koja će se sučeliti u jezičkim vežbama usmenog ili pisanog izražavanja, ako će ih navesti na razmišljanje i podstaći na čitanje i drugih književnih dela istog pisca ili slične tematike i tako uticati na razvijanje njihove čitalačke navike, ostvaruje se ne samo uži cilj nastave stranog jezika (sticanje komunikativne kompetencije), već i opšti, vaspitni cilj nastave (Kostić 1971; Dimitrijević 1979, 2001).

Francuski savremeni didaktičari navode slične kriterijume za izbor književnog teksta u nastavi francuskog jezika. F. Sikirel (F. Cicurel) smatra da se potpuna čitalačka kompetencija može razviti jedino čitanjem integralnih tekstova, dok se odlomci mogu koristiti povremeno, kao uzorci stila, određenog žanra ili epohe. Glavna prepreka razumevanju tekstova koji su, budući dati kao odlomci, izvučeni iz konteksta, za nju je upućenost učenika na nastavnikova objašnjenja ili objašnjenja data u udžbeniku. Sikirel izdvaja kraće pripovedne forme, novele, npr., kao posebno pogodne za rad na času francuskog jezika. Osim dužine koja pogoduje čitanju u ograničenom vremenskom periodu koji predstavlja školski čas, struktura ove vrste književnog teksta, kao i njeni elementi: likovi, radnja, vreme odigravanja događaja, mesto, poznati su učenicima iz književnosti na maternjem jeziku, što dodatno može da im olakša razumevanje.

M. Natirel (M. Naturel) takođe ističe vrednost integralnih dela u odnosu na izabrane odlomke koji se koriste u nastavi francuskog jezika, i to dela savremenih prozai pisaca. Poput Dimitrijevića, i ona kao najvažniji kriterijum za izbor književnog teksta u nastavi stranog jezika navodi zanimljivost teksta za učenika i prilagođenost dužine i jezičke složenosti teksta nivou znanja učenika. Uz ove, Natirel izdvaja i kriterijum „priznatosti“ francuskih pisaca i njihovih dela: po njenim istraživanjima, učenici francuskog jezika najviše vole da čitaju poznata dela francuske književnosti, bilo da je reč o klasicima, o aktuelnim književnim ostvarenjima ili, pak, onima koja su ekranizovana, pa tako i šire poznata (Brajović 2013: 249-250).



M.-K. Alber (M.-C. Albert) i M. Sušon (M. Souchon) u svojoj studiji *Les textes littéraires en classe de langue* (2000) iznose tezu koja se razlikuje od prethodno pomenutih, a odnosi se na povezanost književnog teksta i nivoa znanja učenika. Za razliku od navedenih stavova da književni tekst treba birati prema nivou znanja i jezičkim mogućnostima učenika, ovi francuski didaktičari smatraju da jedan isti tekst mogu čitati učenici i početnog i naprednog nivoa. Razlika je u dužini izabranog teksta, predviđenim nastavnim ciljevima, a naročito u aktivnostima koje prate književni tekst na različitim nivoima učenja. Slično kao Sikirel, i Alber i Sušon veruju da su kraće narativne vrste pogodnije za učenike francuskog jezika jer im omogućavaju da se oslone na svoja čitalačka iskustva i znanja iz maternjeg jezika. Zahvaljujući njima, učenici prave pretpostavke o smislu teksta jer prepoznaju tekstualne elemente (deskriptivne sekvence koje opisuju i predstavljaju lik koji će biti akter nekih dešavanja prikazanih u narativnim sekvencama, smenjivanje ovih sekvenci u tekstu, povezanost lika/likova i mesta ili vremena radnje i sl.). Aktiviranje horizonta očekivanja na osnovu svojih opštih znanja i prethodnih čitalačkih iskustava pomaže učenicima u inferiranju, tj. izvođenju zaključaka o postavljenim hipotezama i konstruisanju smisla teksta (Ibid., 56-59).

Osim pobrojanih kriterijuma koji se odnose na književnu vrednost teksta, njegovu jezičku i tematsku prilagođenost nivou znanja učenika i njihovim interesovanjima, kao i na njegov motivacijski potencijal i adekvatnost za metodičku obradu, francuski didaktičari ukazuju i na važnost uloge koju izabrani književni tekst treba da ima u nastavi francuskog jezika. U odnosu na njegovu funkciju (čitanje iz zadovoljstva, uočavanje upotrebljenih jezičkih oblika, traženje određenih informacija i sl.), razlikovaće se i aktivnosti koje prate tekst u udžbeniku. Francuska didaktičarka M. Pandan (M. Pandanx 1998: 93-94) navodi nekoliko funkcija koje imaju književni i drugi tekstovi u nastavi francuskog jezika:

a) tekst je izvor jezičkih elemenata – tekstovi se u nastavi stranog jezika koriste prvenstveno kao izvor nove jezičke građe koju učenici treba da usvoje (govorni činovi, gramatičke strukture, leksika, tekstualna organizacija, itd.);

b) tekst je izvor informacija iz oblasti ciljne kulture;

c) tekst je predložak koji omogućava aktivnosti recepcije i produkcije;

d) tekst služi za senzibilizaciju učenika na jezičke, komunikativne fenomene (ekspresivnost, uočavanje različitih tipova diskursa, specifičnosti književnog teksta);

e) tekst se čita iz zadovoljstva (zvučnost i slike poetskih tekstova, proza, dramski tekstovi);

f) stručni tekstovi koji se čitaju zbog naučnih i stručnih informacija.

Tekstovi uglavnom mogu da imaju više funkcija u nastavi stranog jezika. U zavisnosti od potreba učenika, njihovog interesovanja i nivoa znanja, nastavnik može da radi na jednoj ili više funkcija određenog teksta i da u skladu sa njom izabere odgovarajuće aktivnosti.



Kao što smo već pomenuli, u metodama koje su prethodile komunikativnom pristupu, funkcija književnog teksta bila je da omogući usvajanje leksičkih i gramatičkih elemenata (tekst kao izvor jezičkih elemenata), kao i činjenica iz francuske kulture, književne istorije i teorije (tekstovi kao izvor informacija iz ciljne kulture). Shodno tome, najčešće aktivnosti koje su pratile književne tekstove bile su vežbe prevođenja i objašnjavanja teksta (*explication de texte*) koje su pripremale učenike za tumačenje i vrednovanje književnih tekstova razvijajući njihov analitički i kritički duh. U komunikativnom i akcionom pristupu funkcije teksta kao izvora novih jezičkih i kulturoloških elemenata i dalje su važne (sticanje jezičke i interkulturalne kompetencije). One su dopunjene funkcijama koje pomažu učenicima da uoče organizaciju teksta, vrste diskursa, govorne činove (diskurzivna kompetencija). Primarna, pak, funkcija književnih tekstova u nastavi, o čemu svedoče i savremeni udžbenici francuskog jezika, jeste funkcija predloška za receptivne i produktivne jezičke veštine, naročito one koje se odnose na iznošenje svog mišljenja, osećanja ili kao rezultat imaju kreativno pisanje. Tako književni tekst ima i važnu motivacionu ulogu za čitanje i pisanje na francuskom jeziku. Kao specifična funkcija ove vrste teksta ostaje i senzibilizacija učenika na estetske kvalitete umetničkog teksta, što vodi zadovoljstvu u čitanju.

Najzad, osim motivacionih (izbor tekstova u skladu sa interesovanjima učenika), jezičkih (tekstovi u skladu sa jezičkim znanjem učenika) i glotodidaktičkih faktora (tekstovi omogućavaju aktivnu upotrebu stranog jezika u autentičnim komunikativnim situacijama) koji utiču na izbor književnih tekstova, ne treba zaboraviti ni one pedagoške i opštedidaktičke. Budući da je reč o književnim tekstovima koji se nalaze u udžbenicima pa su, samim tim, namenjeni institucionalizovanoj nastavi, oni, osim jezičkih i obrazovnih, treba da zadovoljavaju i vaspitne ciljeve nastave stranog jezika<sup>38</sup>.

### 3.4. Književni tekst i razvijanje jezičke komunikativne kompetencije

Mogućnosti razvijanja jezičke komunikativne kompetencije korišćenjem književnog teksta u nastavi stranog jezika su mnogobrojne i raznolike. Radom na ovoj vrsti teksta učenici mogu ovladati kako fonetskim, leksičkim i gramatičkim elementima, tako i receptivnim i produktivnim jezičkim veštinama.

---

38 Govoreći o ulozi tekstova u nastavi stranih jezika, Durbaba navodi pedagoške i opštedidaktičke faktore koji utiču na njihov izbor. Pedagoški podrazumevaju prenošenje opštih humanističkih i demokratskih vrednosti putem tekstova, što bi odgovaralo vaspitnim ciljevima, dok se opštedidaktički tiču podizanja opšteg nivoa znanja učenika kao i interdisciplinarnog povezivanja – strani jezik se povezuje sa sadržajima drugih predmeta (obrazovni cilj) (2011: 185).

### 3.4.1. Književni tekst i fonetsko-fonološka kompetencija

Usvajanju fonetsko-fonoloških elemenata francuskog jezika na primer, autori udžbenika posvećuju manje ili više pažnje<sup>39</sup>. Za uvežbavanje ovih fenomena francuskog jezika, oni najčešće biraju strukturalne i vežbe sa minimalnim parovima<sup>40</sup>. Učenici se na ovaj način upoznaju sa fonetskim (akustičkim i artikulacionim) pravilima, fonološkim aspektom glasova koji može da dovede do promene u značenju (*lapin/sapin*), prozodijskim elementima francuskog jezika (intonacija rečenice, melodija, akcentat slogova, reči, rečenica, dužina glasova, ritam i jačina govora, pauze). U ovakvim aktivnostima učenici vežbaju izgovor izvan konteksta, ponavljanjem izolovanog glasa, reči u kojima se taj glas pojavljuje ili parova reči ne bi li naučili da razlikuju glasove prema nekom artikulacionom ili prozodijskom obeležju (otvorenost, dužina, akcentat).

Upotreba književnog teksta, posebno poezije, u ovoj fazi učenja mogla bi učenicima olakšati uočavanje i savladavanje fonetsko-fonoloških elemenata koje možda ne primećuju u govoru izvornih govornika. Učenici često nisu u stanju da sami uvide ili nisu dovoljno svesni zvučnih vrednosti govora: promene intonacije, različitog ritma govora, naglašavanja reči ili delova rečenica koje se kod izvornih govornika javljaju, često i nesvesno, u raznim emocionalno obojenim situacijama (uzbuđenje, strah, ljutnja) ili korišćenja stilskih figura asonance i aliteracije, karakterističnih inače za poetski govor (*brza brzina, trkom trči, vivre sa vie, jeter feu et flamme, farfouiller, chuchoter*). Dok se u govoru ovakvi izrazi i prozodijski elementi upotrebljavaju bez razmišljanja o zvučnim efektima koje proizvode, čitanje književnih, posebno poetskih tekstova može, smatra Stojnić, pomoći učenicima da uvide i postanu svesni zvučnih efekata pojedinih glasova ili grupa glasova stranog jezika i tako im olakša njihovo usvajanje (Stojnić 1981: 69-76). To je posebno značajno kad se ima u vidu činjenica da glasovi francuskog jezika, kojih nema u srpskom, predstavljaju učenicima problem za izgovor (nazalni vokali, na primer). Poezija i njeno izražajno čitanje ili

---

39 U savremenim udžbenicima francuskog jezika nismo primetili konkretna uputstva data učenicima u vezi sa izgovorom francuskih glasova. Izuzetak je udžbenik *Francuski jezik* autorki V. Kostić i M. Perret za učenike srednje škole koji počinju učenje francuskog jezika, kao i francuski udžbenik *Forum 1*. U njima je, osim kraćeg uvodnog objašnjenja artikulacije glasova, uz pojedine glasove dat i crtež koji simbolički predstavlja položaj usana pri izgovoru, što bi trebalo učenicima da služi kao podsetnik i pomoć. Što se tiče vežbi za izgovor, njihov obim se razlikuje od udžbenika do udžbenika. One su, po pravilu, date u pratećem audio materijalu koji se koristi uz udžbenik. U njemu izvorni govornici predstavljaju glasovne realizacije francuskog jezika pridržavajući se ortoepskih normi (pravilnog izgovora glasova, reči i rečenica).

40 Učenici slušaju pojedinačne reči ili rečenice pokušavajući najpre da prepoznaju artikulaciju glasa ili prozodijske elemente koji su predmet vežbe, a onda i da ih ponove ili spoje sa odgovarajućim tekstualnim zapisom u udžbeniku (intonacija upitne i izjavne rečenice: *Il est jeune./Il est jeune?*; uočavanje otvorenog i zatvorenog vokala *o*: *gauche/donne*; opozicija suglasnika *p/b*: *Cette robe est plutôt belle/ Vous partez avec Brigitte?*; *v/f*: *C'est vrai/C'est frais*; *r/l*: *On rit/On lit* i sl. Strukturalne vežbe izgovora nalazimo u različitim udžbenicima francuskog jezika, a u udžbenicima serije *Campus* upotrebljavaju se sistematično, na svim nivoima.

govorenje može pomoći učenicima da na prirodan, autentičan način prvo uvide, potom i uvežbaju, tj. svesno usvoje glasove i prozodijske elemente francuskog jezika.

Ovakva upotreba književnog teksta u savremenim udžbenicima francuskog jezika nije, međutim, praksa. U brojnim udžbenicima koje smo bili u prilici da analiziramo ili koristimo u nastavi, naišli smo tek na nekoliko primera upotrebe poezije u svrhu uspješnijeg ovladavanja izgovorom francuskog jezika. U tim slučajevima, od učenika se traži da slušaju snimljene interpretacije poetskih odlomaka čuvenih francuskih pesnika i ponove ih, ili da u njima uoče određene glasove i pojave kao što su, na primer, nemo *e* (*e muet*) ili vezivanje (*liaison*). Nenavikli na brzinu govora izvornih govornika, učenici često ne stignu da primete ove ne samo fonetske, već i fonološke pojave<sup>41</sup> karakteristične za francuski jezik slušajući druge vrste audio materijala koji se uobičajeno koriste u nastavi francuskog jezika (snimljeni dijalози, monolozi, razgovori). U interpretacijama poetskih tekstova koje učenici mogu da slušaju prateći istovremeno tekst u udžbeniku, one, međutim, dolaze do punog izražaja. Pesme francuskih pesnika, prilagođene uzrastu i nivou znanja učenika, mogu se tako uspešno koristiti za razvijanje fonetsko-fonološke kompetencije učenika. U francuskim udžbenicima nalazimo sledeće primere:

a) Pisma F. Supoa (Ph. Soupault) « Funèbre » približava učenicima efekte aliteracije i pomaže im u uočavanju poluvokala [w],[ɥ]

« Monsieur Miroir marchand d'habit

est mort hier soir à Paris.

Il fait nuit

Il fait noir

Il fait nuit noir à Paris. » (*Panorama 1*: 159).

b) Pomoću pesme Ž. Šarpantroa (J. Charpentreau) « La réunion de famille » učenici uočavaju aliteraciju i različitu otvorenost vokala u ličnim imenima, imenima mesta i predmeta

« Ma tante Agathe

Vient des Carpates

À quatre pattes

Ma nièce Ada

Vient de Java

À petit pas

Oncle Firmin

Vient de Pékin

Sur les deux mains

Mais tante Henriette

Vient à la fête

En bicyclette » (*Panorama 2*: 39).

---

41 Na primer, izgovor glasa [z] pri vezivanju u iskazu *Ils arrivent* ukazuje da je reč o više vršilaca radnje. Njegovu neizgovaranje menja značenje rečenice i ukazuje na jedan subjekat (*Il arrive*).

Za razliku od većine udžbenika francuskog jezika, aktuelni udžbenik najnovije, akcione perspektive, *Écho 3*, sistematski koristi poetski tekst kako bi učenicima približio „muziku reči“ (*Écho 3*: 38, 78, 118, 158). Bodlerov „Albatros“ je, na primer, upotrebljen da na upečatljiv, umetnički način, dočara učenicima efekte i razliku glasova [s] i [z].

Smatramo da bi optimalno korišćenje poezije u nastavi bilo ono koje povezuje fonetsko-fonološke fenomene francuskog jezika sa literarnošću kao odlikom književnog teksta. Primer takve upotrebe nalazimo u udžbeniku *Panorama 2* u kome se na odlomcima pesama V. Igoa, A. Remboa (A. Rimbaud) i P. Verlana (P. Verlaine) prepliće rad na fonetici i književnosti. Učenici uviđaju neposrednu vezu između jezičkih elemenata i efekata koje oni ostvaruju u tekstu. U pomenutim primerima, na osnovu audio-snimaka izgovorenih poetskih tekstova, učenici treba da navedu audio-vizuelne opažaje (slike, zvuci) koje izaziva čuvena Verlenova pesma « Atmosphère d'automne »<sup>42</sup>, kao i Igoovi<sup>43</sup> i Remboovi<sup>44</sup> zvučni stihovi obeleženi asonancama i aliteracijama, a zatim da dovedu u vezu te opažaje sa glasovima koji ih izazivaju. U ovom slučaju, rad na fonetici, tj. uočavanju i artikulaciji određenih glasova ili grupa glasova nema za cilj samo njihovo pravilno izgovaranje i usvajanje, već je u funkciji čitanja i doživljavanja književnog teksta. Učenici uviđaju efekte koje jezički elementi ostvaruju u umetničkom tekstu, što ih uvodi u svet književnosti, osposobljava za čitanje, razmišljanje o pročitanoj tekstu, ali i o samom jeziku kroz koji se taj tekst realizuje.

Slušanje snimljenih interpretacija ili govorenje napamet naučenih poetskih tekstova može pomoći učeniku da usvoji izgovor i prozodijske elemente francuskog jezika. Njihovo pisanje, pak, može poslužiti kao neka vrsta autodiktata i pomoći učeniku da, kroz samostalan rad, uz glasove usvoji i grafiju francuskog jezika. Naime, zapisujući naučen poetski tekst, učenik akustičkoj slici teksta dodaje njen grafički ekvivalent, tj. fiksira spoj zvučne i grafičke slike glasova i reči i tako ih efikasnije pamti. U ovom slučaju, prednost upotrebe književnog teksta u odnosu na neku drugu vrstu leži u estetskom kvalitetu teksta i emocionalno obojenom čitanju. Estetski kvalitet književnog teksta zasnovan na njegovim unutrašnjim osobenostima (rima, asonanca, aliteracija, upotreba stilskih figura) olakšava pamćenje, a emocionalna obojenost komunikativne situacije u kojoj se koristi doprino-

---

42 « Les sanglots longs

Des violons

De l'automne

Blessent mon coeur

D'une langueur

Monotone. » (Ibid., 103).

43 « Un frais parfum sortait des touffes d'asphodèles.

Les souffles de la nuit flottaient sur Galgala. » (Ibid., 103).

44 « Sur l'onde calme et noire où dorment les étoiles

La blanche Ophélie flotte comme un grand lys. » (Ibid., 103).

si trajnosti te slike u svesti učenika. Učenici će svakako duže pamtit tekst, koji ne mora čak ni da bude dugačak ali u njima budi neke emocije, što je slučaj sa poezijom, nego da prepisuju bilo kakav tekst i na taj način uvežbavaju ortografska pravila (Cuq, Gruca 2009:179,181).

### 3.4.2. Književni tekst i leksička kompetencija

Usvajanje leksike jedan je od veoma važnih potciljeva nastave stranog jezika koji vodi glavnom cilju: ostvarivanju jezičke komunikativne kompetencije. Ovome u prilog govori i usaglašen stav didaktičara da je za uspješnu komunikaciju značajnije poznavanja leksike ciljnog jezika nego vladanje gramatičkim pravilima. Iako leksički fond jezika koji se uči obuhvata desetine, čak stotine hiljada reči, jasno je da je broj reči neophodan za uspješnu svakodnevnu komunikaciju na stranom jeziku daleko manji i kreće se u rasponu od nekoliko hiljada<sup>45</sup>.

Prednost književnog teksta upotrebljenog u funkciji rada na leksici bila bi ta što ova vrsta teksta nudi autentičan kontekst u kom je vidljiv domen upotrebe reči, što vodi njihovom efikasnijem usvajanju. Leksički bogati i raznovrsni, sa originalnim spojevima reči, izrazima koji se ne čuju u svakodnevnom govoru, književni tekstovi olakšavaju usvajanje nove leksike, upotrebljene u jednoj prirodnoj komunikativnoj situaciji. Za razliku od ovog, učenje izolovanih reči ili reči izvučenih iz konteksta retko vodi trajnom zapamćivanju. Osim toga, posle ovladavanja leksikom neophodnom za svakodnevnu komunikaciju, javlja se potreba za korišćenjem šireg i bogatijeg jezičkog izraza. Rad na književnom tekstu može da pomogne u ovoj fazi učenja. Učenici imaju priliku da uvide kako se koriste reči da se misao preciznije i nijansirano iskaže, da nauče upotrebu reči i izraza ne samo u osnovnom, već i u prenesenom značenju, jednom rečju, da prošire i obogate svoj rečnik. Sa bogatim rečnikom učenici su sposobni da variraju svoj jezički izraz, da se izraze slikovito, sa više detalja, što deluje i podsticajno jer doprinosi njihovom samopouzdanju i podiže svest o sopstvenim mogućnostima izražavanja na francuskom jeziku.

Književni tekst na najbolji način omogućava učenicima da, osim denotativnog, osnovnog značenja datog eksplicitno u tekstu, otkriju i konotativno značenje reči, ono koje proizilazi iz podteksta i oslanja se na metaforičnost. Zahvaljujući tome, učenici mogu da nauče kako da čitaju tekst i to ne samo njegov površinski, osnovni smisao, već i onaj

---

45 Durbaba navodi da je analiza ispitnih zadataka za dobijanje određenih potvrda o znanju jezika pokazala da bi po završenom početnom nivou učenja trebalo vladati sa oko 2000 produktivnih reči (onih koje se aktivno koriste u govoru i pisanju). Posle srednjeg nivoa taj broj se povećava na 3000 do 4000, a poslednji, nivo samostalnog vladanja stranim jezikom podrazumevao bi korišćenje oko 6000 reči (2011:170). Za potrebe nastave i učenja francuskog jezika, ovim pitanjem su se stručnjaci bavili još sredinom XX veka, v. *Français fondamental*, fusi.10.

dublji semantički sloj. Osim toga, raznovrsnost književnih tekstova olakšava učenicima savladavanje različitih semantičkih polja, tj. grupâ reči vezanih za neki opšti pojam, predmet, pojavu ili aktivnost, koje su neophodne za učenje jezika. Tematski raznoliki, ovi tekstovi omogućavaju da se napravi izbor koji će učenika upoznati sa potrebnom leksikom iz svih oblasti bliskih njemu i njegovim interesovanjima (svakodnevni život: porodica, škola, slobodno vreme, emocije...). U cilju bogaćenja rečnika učenika, naša poznata didaktičarka Pera Polovina savetuje da, pri izboru književnog teksta, profesor prethodno utvrdi koje su to reči čije bi značenje na osnovu korena, sufiksa ili prefiksa učenik mogao da prepozna i razume, a da mu nisu neophodne za aktivan govor. Tako bi se stvarao jedan leksički fond „potencijalno poznatih reči“ (Polovina 1980:165) koje bi, za razliku od osnovnog leksičkog fonda kojim učenici aktivno vladaju i upotrebljavaju ga (*produktivna leksika*), oni prepoznavali u tekstu (*receptivna leksika*)<sup>46</sup>.

### 3.4.3. Književni tekst i gramatička kompetencija

Uz fonetiku i leksiku, kompleksna jezička struktura književnih tekstova omogućava učenicima da vide kako funkcionišu gramatička pravila primenjena u raznovrsnim autentičnim govornim situacijama. Različite jezičke konstrukcije, upotrebe reči uklopljene u sadržaj i poruku književnog teksta, pokazuju učeniku model rečenica drugačijih od onih u svakodnevnom govornom jeziku, sa različitim sintaksičkim strukturama i konstrukcijama. Čitanjem književnog teksta, učenici imaju priliku da vide realizaciju gramatičkih pravila koja uče, da ih samim tim bolje razumeju i usvoje. Za razliku od učenja gramatike na izolovanim rečenicama kao primerima, čitanjem književnog teksta učenici uočavaju „jezik na delu“, tj. rad jezika u tekstu, u jednom širem kontekstu, što im olakšava primenu usvojenih gramatičkih mehanizama u komunikaciji.

Nabrojane prednosti književnog teksta za razvoj jezičke komunikativne kompetencije u nastavi francuskog jezika ne znače da njime treba zameniti druge vrste tekstova u udžbeniku, naprotiv. On može da posluži kao dragocena dopuna jezički nužno pojednostavljenim didaktizovanim tekstovima u udžbeniku. Ova vrsta teksta je u nastavi jezika važna i zato što normativni jezik dopunjuje i obogaćuje komponentom svojstvenom samo njemu i utoliko dragocenijom – „estetskom funkcionalnošću kojom emotivno deluje na čitaoca“ (Kostić 1971:197). Književni tekst može da emocionalno oboji čitanje na stranom jeziku, da ga učini zanimljivim i da tako motiviše učenika na učenje i komunikaciju, odnosno na praktikovanje i usavršavanje jezičkih znanja i veština i sticanje komunikativne kompetencije.

46 Nekada se ovakvo usvajanje i korišćenje leksike stranog jezika nazivalo aktivno i pasivno. Savremena glotodidaktika odbacuje te pojmove jer se smatra da prijem jezičkih informacija ne može biti pasivan čin. Naprotiv, reč je o složenoj aktivnosti dekodiranja jezičkog znaka i njegovog pretvaranja u odgovarajući koncept. Prilikom produkcije, aktivnost se odvija u suprotnom smeru: koncept se prevodi u jezički znak (Durbaba 2011: 170).

Da bi efikasno komunicirao na stranom jeziku, učenik mora da bude u stanju da razume govor izvornih govornika, da govori, da čita i da piše. Komunikativni pristup u nastavi stranih jezika ističe neophodnost uvežbavanja i primene svih jezičkih veština u interakciji, kao što je to slučaj u autentičnoj upotrebi jezika. Kao što je prelaz sa receptivnih na produktivne veštine, i obrnuto, u svakodnevnom životu u autentičnoj komunikaciji prirodan i stalan, tako bi ih trebalo tretirati i u uslovima institucionalnog učenja jezika. Tim pre što savladavanje jedne jezičke veštine vodi razvoju druge: bolje čitanje vodi boljem pisanju, bolje razumevanje boljem govoru. U praksi, u učionici ovo preplitanje se može iskoristiti na najbolji način radom na književnom tekstu, tj. čitanjem koje neminovno vodi usmenoj interakciji (razgovor) učenika. Aktivnosti usmenog izražavanja mogu da rezultiraju aktivnostima pisane produkcije koje su često zastupljene u udžbenicima francuskog jezika, na primer. Čak i kad je rad usmeren na razvoj jedne od navedenih veština, on najčešće zahteva aktiviranje ostalih jezičkih veština učenika.

Književni tekst kao specifični autentični dokument može se uspešno koristiti za sticanje svih jezičkih veština u okviru komunikativnog pristupa u nastavi stranih jezika.

#### 3.4.4. Književni tekst i veština čitanja u nastavi stranog jezika

U metodologijama nastave stranog jezika koje su prethodile komunikativnoj, veština čitanja kao da se podrazumevala. Čitanje na stranom jeziku se videlo kao transpozicija grafičkog koda, tj. kao sposobnost uspostavljanja veze između reči i gramatičkih struktura pomoću prevoda, samim tim što su učenici znali da čitaju na maternjem jeziku (Cuq, Gruca 2009:167). Sa razvojem savremene glotodidaktike, posebno didaktike čitanja, došlo se do nekoliko pretpostavki o povezanosti čitalačke kompetencije na maternjem i stranom jeziku koje prevazilaze pojednostavljeno shvatanje čitanja kao mehaničkog dekodiranja grafičkih znakova i prevoda sa maternjeg jezika na strani, zastupljeno u pretkomunikativnim metodama<sup>47</sup>.

---

47 U stručnoj literaturi govori se o hipotezi međuzavisnosti (eng. *interdependence hypothesis* - veština čitanja na maternjem jeziku direktno utiče na veštinu čitanja na stranom jeziku), hipotezi kratkog spoja (eng. *short-circuit hypothesis* - nedovoljna opšta jezička kompetencija dovodi do „kratkog spoja“ pri čitanju na stranom jeziku i onemogućava primenu strategija čitanja koje se koriste u maternjem jeziku) i teoriji shema (eng. *schema theory* - celokupno čovekovo znanje čini mreža obrazaca-shema. Kad čitamo, informacije u tekstu svode se na shematski redukovanu predstavu nekog pojma i uklapaju se u naša već postojeća znanja. Zahvaljujući ovoj mreži shema, tj. našem predznanju, mi kao čitaoci možemo da rekonstruišemo sadržaj rečeničnih delova ili nekog teksta čak i ako nisu izraženi svi njegovi značajnski elementi jer raspoložemo većim brojem informacija nego što ih ima u tekstu. Razumevanje teksta postaje rezultat aktiviranja postojećih shema, tj. postavljanja različitih hipoteza tokom čitanja. Teškoće, međutim, mogu nastati kad čitamo tekst koji sadrži specifične kulturološke elemente koje ne možemo da uklopimo u sheme sopstvene kulture i koji zbog toga ne mogu da budu ispravno interpretirani). (Durbaba 2011:179-180; Cornaire 1999: 27).



Na promejen stav o čitanju u savremenoj didaktici stranih jezika uticalo je više faktora: teorijske postavke naučnih disciplina (teorija iskazivanja, analiza diskursa, gramatika teksta, pragmatika, kognitivna psihologija) na koje se oslanjala komunikativna glotodiktika, diversifikacija oblasti i situacija u kojima se čita (privatna, profesionalna, javna, obrazovna, ZEO 2003:18), različite potrebe učenika i posebno promena nastavnog materijala koji se koristi, odnosno uvođenje autentičnih dokumenata u nastavu jezika.

Interesovanje za pisani kod uopšte, pa time i za nastavu čitanja, podstaknuto je u didaktici francuskog i stranih jezika razvojem analize diskursa<sup>48</sup> i gramatike teksta (*analyse des discours, grammaire de texte*). Zahvaljujući istraživanjima vođenim u ovim disciplinama koje se interesuju za tekst kao celinu koja je nadređena rečenici (za razliku od lingvistike koja je proučavala rečenicu kao najveću lingvističku celinu), došlo se do shvatanja da tekst karakteriše uravnoteženi odnos između elemenata kohezije (*cohésion*)<sup>49</sup>, koherentnosti (*cohérence*)<sup>50</sup> i progresije (*progression*) – ako nema elemenata koji se ponavljaju, nema ni

---

48 Analiza diskursa kao lingvistička disciplina bavi se faktorima koji utiču na stvaranje i organizaciju teksta kao koherentne celine, njegovom sintaksičko-semantičkom organizacijom kao i kontekstom, prirodom i delovanjem ljudske komunikacije u društvu. Analiza diskursa se, dakle, bavi i jezikom i društvenim životom, tj. efektima jezika (komunikacije) na svet oko nas. Iako se često vezuje za analizu govornog jezika, analiza diskursa bavi se društveno uslovljenom upotrebom jezika u svim medijima.

49 Kohezija predstavlja formalnu povezanost rečenica unutar teksta koje se gramatičkim sredstvima nadovezuju na prethodne i uvode naredne rečenice. U gramatička sredstva kojima se rečenični elementi povezuju spadaju zamenice (lične, pokazne, prisvojne, relativne), determinativi, prilozi i sl. Njihovom upotrebom izbegava se prečesto ponavljanje istih oblika. Kao kohezivni elementi u tekstu koriste se i veznici koji povezuju rečenične delove ili rečenice i među njima uspostavljaju različite odnose: vremenske, uzročno-posledične, i dr. Kao primer da bez kohezije nema teksta, Durbaba navodi sledeći niz rečenica: „Crvenkapica je bila mala devojčica. Crvenkapica je uvek nosila crvenu kapu. Dali su joj ime Crvenkapica. Majka je jednog dana pozvala Crvenkapicu da dođe majci. Majka je zamolila Crvenkapicu da ponese baki korpu. U korpi je bilo hrane.“ Upotrebom zamenica i logičkih veznika, ovaj niz rečenica pretvara se u tekst: „Crvenkapica je bila mala devojčica koja je uvek nosila crvenu kapu zbog čega su joj i dali ovo ime. Majka ju je jednog dana pozvala k sebi i zamolila da ponese baki korpu s hranom.“ (Durbaba 2011: 200).

50 Koherentnost (*cohérence*) predstavlja sadržinsku i logičku povezanost elemenata teksta. Da bi se jedna celina smatrala tekstem, ona mora imati prepoznatljivu glavnu temu koja se postepeno razvija tokom teksta i koju mogu pratiti sporedne. Rečenice u koherentnom tekstu počinju obično poznatim i pomenutim elementom (temom), a onda se uvodi i nova, čitaocu nepoznata informacija (rema). Ukoliko se u jednoj celini smenjuje više međusobno nepovezanih tema, takva celina ne može se smatrati tekstem: „Bila jednom jedna devojčica po imenu Crvenkapica. Njeni roditelji su radili u pekari, a njena baka je kupila kuću od crvene cigle na obodu šume. U šumu su često dolazili lovci. Jedan od njih zvao se Marko. On još nije bio oženjem, ali je planirao veridbu. Majka njegove buduće verenice živela je godinama u Danskoj. U Danskoj nema mnogo lala...“ Nedovoljno koherentnim smatra se tekst u kom bi, umesto da rečenice počinju poznatim informacijama, svaka rečenica počinjala nepoznatom informacijom, a tek u nastavku bi se povezala sa onim poznatim: „Bila jednom jedna devojčica. Crvenu kapu na glavi je nosila devojčica. Crvenkapica zvali su je ljudi. K sebi je majka jednog dana pozvala Crvenkapicu. Baki da odnese korpu s tortom i flašom vina, zamoli majka Crvenkapicu...“ (Durbaba 2011: 199).



teksta. To je onda samo niz rečenica koje slede jedna za drugom, bez međusobnog odnosa i bez povezanosti (kohezije). Isto tako, sama ponavljanja bez progresije ne daju tekst. Tekst nije ni skup smisla pojedinačnih reči i rečenica koje ga čine, već jedna značenjska struktura (*une structure signifiante*), što znači da razumevanje svake reči ponaosob u jednom tekstu ne može da se izjednači sa čitanjem (Séoud 1997:77).

U ZEO, ovi elementi koji strukturiraju tekst vide se kao komponente diskurzivne kompetencije koja čini pragmatičku kompetenciju<sup>51</sup>, neophodnu za sticanje komunikativne kompetencije, zajedno sa lingvističkom i sociokulturnom (2003: 135).

Uz pomenuta teorijska istraživanja koja su promenila shvatanja o učenju, tekstu, razumevanju smisla, principi samog komunikativnog pristupa, nastavna praksa, kao i vrsta nastavnog materijala koji se koristi u nastavi (autentični dokumenti), nametnuli su potrebu za preispitivanjem nastave čitanja. Čitanje se u komunikativnom pristupu shvata kao neizostavni aspekt svakodnevne ljudske delatnosti, tj. kao deo autentične komunikacije za koju se učenici osposobljavaju, uz govor i pisanje. To znači da se tekst ne vidi samo kao ilustracija morfo-sintaksičkih i leksičkih struktura jezika čije principe funkcionisanja treba videti na delu i usvojiti, nego, pre svega, kao jezički proizvod sa svojim specifičnostima do čijeg značenja se dolazi odgovarajućim načinom čitanja<sup>52</sup>. Čitanje, kako se vidi u komunikativnom pristupu, pretpostavlja vladanje znanjima i veštinama koje nisu samo lingvističke, već i sociokulturne i afektivne. Ova jezička aktivnost zato ne može da se poistovećuje sa čitanjem na maternjem jeziku, što je bio slučaj sa tradicionalnim shvatanjem čitanja.

---

51 Pragmatičku kompetenciju, uz diskurzivnu, čine još i funkcionalna i kompetencija za plansku koncepciju.

52 Na osnovu čitalačke namere, tj. cilja sa kojim se čita neki tekst, francuski i naši glotodidaktičari navode najčešće sledeće vrste čitanja:

- a) globalno ili kurzorno čitanje (fr. *écrémage*, eng. *skimming*) - brzo, nelinearno, letimično čitanje koje ima za cilj da čitaocu pruži osnovnu ideju o tekstu i na osnovu kog on stiče utisak o sadržini i temi (čitanje naslova iz novina da bi se video sadržaj ili izabrao tekst za čitanje, npr.);
- b) selektivno čitanje (fr. *balayage*, eng. *scanning*) – čitanje koje se primenjuje kad čitalac traži u tekstu određenu informaciju, podatak, reč, ime i sl., čitanje kojim se pretražuje tekst, poznato i kao „dijagonalno“ čitanje (pronalaženje vremena polaska autobusa kojim putujemo u redu vožnje, npr.);
- c) intenzivno ili detaljno, fokusirano čitanje (*lecture intensive*) omogućava čitaocu da razume sadržaj i sve detalje uglavnom kraćih tekstova. Intenzivno čitanje praćeno je često podvlačenjem ili beleženjem. Njime se čitalac služi u slučaju da treba da postupi po uputstvima koje mu daje tekst, kad želi da uoči različite elemente teksta (grafičke, jezičke, kulturološke) ili upamti što veći broj informacija (memorisanje teksta). Ova vrsta čitanja je najčešća u nastavi jezika;
- d) kritičko čitanje (*lecture critique*) podrazumeva detaljno čitanje celog teksta koje može biti praćeno komentarom ili evaluacijom (čitanje recenzenta ili priređivača neke publikacije, npr.);
- e) ekstenzivno čitanje (*lecture extensive*) koristi se pri čitanju dužih tekstova, najčešće iz zadovoljstva;
- f) orijentaciono čitanje omogućava čitaocu da u tekstu pronađe neke, za njega, važne informacije (Courtillon 2003: 89; Pendax 1998: 88; Cuq, Gruca 2009: 169; Cornaire 1999: 40; Durbaba 2011: 180-181).

Na promjenjen stav o čitanju nesumnjivo je uticalo i korišćenje autentičnih dokumenata u nastavi francuskog i stranih jezika uopšte. Naime, ova vrsta nastavnog materijala, karakterističnog za komunikativno orijentisanu nastavu, zahtevala je različit način čitanja od onog koji je do tada bio primenjivan na književnim tekstovima (linearno čitanje i tumačenje teksta, tzv. *explication de texte*). Nastava čitanja treba sada da omogući učenicima da adekvatnim pristupom tekstu, tj. načinom čitanja prilagođenim karakteristikama samog teksta (vrsti, težini, strukturi) ostvare svoj čitalački cilj<sup>53</sup>.

Kako se u komunikativnoj nastavi književni tekst vidi kao jedna od vrsta autentičnog materijala zastupljenih u udžbeniku i korišćenih u nastavi, odnosno prevashodno kao jezički, a ne estetski (umetnički) proizvod sa svojim specifičnostima, tako autori udžbenika na čitanje i upotrebu književnog teksta u udžbenicima francuskog jezika primenjuju one modele, tehnike i strategije koje se odnose i na čitanje ostalih vrsta autentičnog materijala zastupljenog u udžbenicima (novinski tekst, izveštaj, prikaz i dr.). Prvenstveni cilj rada na književnom tekstu u savremenim udžbenicima francuskog kao stranog jezika je razvijanje jezičkih veština, pri čemu je čitanje, tj. razumevanje teksta, prvi zadatak i preduslov za sve dalje aktivnosti za koje književni tekst služi kao predložak. Na stranama koje slede prikazaćemo modele čitanja koji učeniku treba da omoguće konstruisanje smisla književnog teksta. Ukazaćemo i na moguće teškoće koje učeniku otežavaju čitanje i razumevanje kao i strategije kojima može da se služi kako bi te teškoće mogle da se prevaziđu.

### 3.4.4.1. Modeli čitanja

Francuski didaktičari i savremena glotodidaktika čitanje vide kao komunikativni čin, i to čin koji se odvija između pisca, teksta i čitaoca. Kognitivne teorije, na koje se savremeni glotodidaktičari oslanjaju, ukazale su na činjenicu da je čitanje kompleksna mentalna radnja tokom koje čitalac konstruiše smisao teksta, a ne samo dekodira njegove lingvističke elemente, kako se smatralo u tradicionalnoj metodici. Da bi se konstruisalo značenje teksta, u kognitivnoj perspektivi primenjuju se tri osnovna modela čitanja nazvana prema načinu na koji se dolazi do smisla teksta (Cornaire 1999:21-24; Pendax 1998:86-87, Durbaba 2011:178; Cuq, Gruca 2009: 158-159):

a) semaziološki model „odozdo nagore“ (od forme ka značenju) (fr. *modèle sémasiologique, du bas vers le haut*; eng. *bottom-up*) počiva na prepoznavanju osnovnih formalnih jedinica teksta (najpre grafičkih znakova, tj. slova zatim slogova, reči i najzad rečenica), pre-

---

53 U zavisnosti od načina recepcije teksta, Durbaba navodi i podelu čitanja na informativno (saznavanje novih informacija), analitičko ili heurističko (proučavanje informacija iz teksta), interpretativno (tumačenje sadržaja teksta), kritičko (sučeljavanje sopstvenog sa stavovima iznetim u tekstu), uporedno (utvrđivanje razlika između tekstova), estetsko (uživanje u umetničkom tekstu), didaktičko (učenje informacija iz teksta), evazivno (tekst kao utočište od stvarnosti) (Durbaba:181).

ko njihove interpretacije do sinteze, povezivanja smisla svih tih pojedinačnih delova da bi se došlo do globalnog smisla. Postupak je linearan i smatra se da se njime služe prvenstveno neiskusni čitaoci koji sporadično čitaju. Ovaj model čitanja „slovo po slovo“ i „reč po reč“ mogu koristiti i iskusni čitaoci u slučajevima kad pred sobom imaju težak tekst;

b) onomaziološki model „odozgo nadole“ (od značenja ka formi) (fr. *modèle onomasiologique, du haut vers le bas*; eng. *top-down*) koriste iskusni čitaoci koji se pri čitanju oslanjaju na stečena znanja (lingvistička i opšta) i svoje iskustvo. Na osnovu njih, oni od samog početka čitanja postavljaju hipotezu o generalnoj ideji teksta. Čitajući tekst, čitaoci koji se služe ovim modelom tragaju za naznakama (*indices*) zahvaljujući kojima proveravaju, potvrđuju ili opovrgavaju početne hipoteze i na taj način dolaze do smisla. Na osnovu informacija iz teksta, čitaoci koji koriste ovaj model u stanju su da anticipiraju njegovo značenje. U zavisnosti od toga da li su njihove hipoteze potvrđene ili ne, oni mogu postaviti nove hipoteze ili tragati za novim naznakama. Za ovakav tip čitanja čitalac treba da raspolaže ne samo lingvističkim znanjima, već i diskurzivnim, tekstualnim, referencijalnim<sup>54</sup>;

c) interaktivni model (fr. *modèle interactif*) predstavlja „pomirenje“ prethodna dva modela uvažavajući mogućnost interakcije između mentalnih procesa „niskog“ i „visokog“ nivoa<sup>55</sup> koji karakterišu semaziološki i onomaziološki model čitanja. Smisao teksta čitalac rekonstruiše kroz interakciju između svojih postojećih znanja i elemenata koje nalazi u tekstu, kao i između različitih nivoa teksta koji mu omogućavaju formulisanje i proveru različitih hipoteza.

Konstruisanje smisla zavisice, dakle, kako od čitačeve lingvističke kompetencije tako i od njegovih već stečenih (opštih) znanja i čitalačkih namera (čitanje iz zadovoljstva, radi informisanja, učenja i dr.).

### 3.4.4.2. Moguće teškoće pri čitanju

Teškoće u ovom složenom mentalnom procesu za učenike stranog jezika mogu biti različite. Rezimirajući brojna istraživanja savremenih francuskih i engleskih istraživača koji su se osamdesetih godina XX veka bavili pitanjem čitanja na stranom jeziku (Lehman et Moirand 1980; Krashen 1982; Favreau et Segalowitz 1982; Berman 1984; Carell 1988; Clarke 1988; Devine 1988; Kern 1989), didaktičarka K. Korner klasifikuje uzroke koji učenicima otežavaju čitanje na francuskom jeziku u tri grupe (Cornaire 1999: 47-52):

54 Početak teksta „Il était une fois...“ nedvosmisleno će čitaocu ukazati da je pred njim bajka, kao što će ga tipografija teksta ispisanog u nekoliko celina odvojenih praznim prostorom, od kojih je svaka sastavljena od četiri reda teksta navesti na pomisao da je reč o poetskom tekstu i sl.

55 U kognitivnom pristupu, razlikuju se dve vrste mentalnih procesa na različitim nivoima jezičke aktivnosti: procesi niskog nivoa (*bas niveau*) odnose se na fonetske, prozodijske, grafemske, leksičke i morfosintaksičke aspekte jezika, dok se procesi visokog nivoa (*haut niveau*) tiču semantičke strukture, tekstualne koherentnosti, organizacije diskursa (Pendax 1998: 63).

a) ograničena lingvistička znanja - istraživanja su nedvosmisleno utvrdila da poznavanje gramatičkih, tačnije sintaksičkih elemenata stranog jezika olakšava čitanje i razumevanje teksta. Međutim, veći problem pri čitanju može da prouzrokuje nedovoljno poznavanje leksike. Iako neki istraživači smatraju da je za čitanje autentičnih dokumenata potrebno znati više od 1500-2000 reči, do sada nije utvrđen apsolutni i nepromenljivi „prag-nivo“ lingvističkih znanja ispod kog bi izazov čitanja bio prevelik;

b) nepoznavanje ili neadekvatno korišćenje strategija za čitanje – pretpostavka istraživača je da bi osposobljavanje učenika za korišćenje različitih čitalačkih strategija moglo da im pomogne u boljem čitanju. Ove strategije mogu funkcionisati i kao kompenzacijske, tj. njihovom upotrebom učenici mogu nadomestiti nedovoljnu razvijenost drugih kompetencija (nedostatak lingvističkih znanja, npr.);

c) afektivni uzroci – nedostatak samopouzdanja, strah, nervoza pred tekstom na stranom jeziku često prouzrokuju prekid čitanja pred prvom nepoznatom reči i psihološku blokadu usled koje ne uspevaju da koriste strategije koje bi im pomogle u čitanju: oslanjanje na kontekst, anticipiranje, zaobilazanje nepoznate reči da bi joj se vratili kasnije i sl.

Pandan ističe još i elemente specifične za ciljnu kulturu koji mogu uticati na čitanje i razumevanje teksta (*opacité culturelle*) (Pendanx 1998: 89-90)<sup>56</sup>.

Ovo mogu biti razlozi da čitanje na francuskom i stranom jeziku uopšte bude linearno, „reč po reč“ (u slučajevima neprepoznavanja grafema to postaje čitanje „slovo po slovo“), usled čega se informacije u obliku fragmenata (prepoznata pojedinačna slova, izolovane reči, strukture) skladište u kratkoročnom pamćenju i opterećuju ga. Otuda nemoгуćnost vršenja kompleksnijih zadataka (prepoznavanje odnosa između reči, globalnog smisla) koje za rezultat ima fragmentarno čitanje.

### 3.4.4.3. Strategije za uspešno čitanje

Da bi se prevazišle teškoće i čitanje učinilo efikasnijim, istraživači koji su se u poslednje dve decenije XX veka bavili ovim problemom ukazuju na značaj strategija<sup>57</sup> kao „svesnog postupka koji se koristi u cilju rešavanja određenog problema ili postizanja određenog cilja“ (Williams 1989 kod Cornaire 1999: 37). Ono što dobrog čitaoca razlikuje od

---

56 Da pomenemo samo nekoliko pojmova koji bi, verovatno, predstavljali poteškoću u razumevanju stranim govornicima: radna akcija, apsolventski staž, samofinansirajući i studenti iz budžeta, sečenje kolača (slavskog) i sl.

57 U savremenoj literaturi ovako definisane *strategije* razlikuju se od pojma *veština* (*habileté*) koje su „automatizovane usled ponavljanja ili iskustva“, iako se u najvećem broju slučajeva njihovo delovanje u postupku čitanja prožima („one bi ličile na, ukoliko je takvo poređenje uopšte moguće, na levu i desnu ruku čitalačkog čina“). U veštine bi tako spadala sposobnost učenika da formuliše hipoteze o smislu teksta na osnovu svog znanja ili na osnovu elemenata koji prate tekst (naslov, podnaslovi, slike, grafikoni i sl.), što on radi automatski i bez razmišljanja, od samog početka čitanja (Ibid., 37, 42).

onog manje veštog jeste upravo korišćenje adekvatnih veština i strategija na onim mestima u tekstu koja mogu predstavljati problem za razumevanje.

Na osnovu istraživanja vršenih najpre u oblasti čitanja na maternjem jeziku, a potom i na stranom, došlo se do klasifikacije strategija kojima se dobri čitaoci služe prilikom čitanja (Cornaire 1999: 40):

a) zaobilazanje teškoće – čitalac „preskače“ nepoznatu reč ili deo rečenice, bez prekidanja čitanja, svestan da će njihovo značenje otkriti pomoću dodatnih informacija iz daljeg teksta;

b) globalno, selektivno i kritičko čitanje (*balayage, écrémage, lecture critique*) – ovi različiti tipovi čitanja smatraju se strategijama<sup>58</sup> u slučajevima kad se koriste sistematski, sa tačno određenim ciljem;

c) oslanjanje na kontekst – prepoznavanje značenja reči ili dela rečenice na osnovu njihovog okruženja u tekstu;

d) inferiranje – kognitivni proces tokom kojeg čitalac, na osnovu svojih znanja, dopunjava ili transformiše informacije iz teksta kako bi ih lakše upamtio ili razumeo. Ova strategija je posebno značajna jer omogućava rekonstruisanje implicitnih, neiskazanih informacija („čitanje između redova“);

e) korišćenje stečenih referencijalnih, tekstualnih i gramatičkih znanja – svesno korišćenje određenih znanja koja postoje u pamćenju da bi se razumele informacije iz teksta;

f) praćenje (fr. *objectivation*, eng. *monitoring*) – stalno praćenje i kontrolisanje sopstvene čitalačke aktivnosti, teksta i zadatka od strane učenika koje za rezultat ima integrisanje novih znanja, pa time i reorganizaciju kognitivne strukture učenika.

Tipologija koju su utvrdili O'Mali (O'Malley et al.1985), Oksford i Krukall (Oxford et Crookall 1989 u Cornaire 1999: 42-43), a na koju se oslanjaju i francuski glotodidaktičari, deli čitalačke strategije na:

a) metakognitivne – omogućavaju bolje upravljanje učenjem uopšte, pa i čitanjem (razmišljanje o procesu učenja, planiranje, samoevaluacija);

b) kognitivne – podrazumevaju interakciju učenika i predmeta učenja (korišćenje rečnika, kontekstualnih naznaka, inferiranje). Ove strategije koriste posebno početnici i učenici srednjeg nivoa i one im pomažu u razumevanju;

c) socio-afektivne – strategije koje se koriste u interakciji sa profesorom (traženje dodatnog objašnjenja, npr.) ili sa drugim učenicima pri grupnom radu;

---

58 U *Nastavnom programu* za peti razred osnovne škole, različite vrste čitanja svrstane su u posebno poglavlje pod naslovom „Strategije za unapređivanje i uvežbavanje jezičkih veština“. Od ranog uzrasta, dakle, učenik treba da se uči primeni strategija koje će mu olakšati razumevanje pročitnog teksta u nastavi stranog jezika. *Nastavni program* predviđa sledeće vrste čitanja kojima učenik treba da ovlada: orijentaciono čitanje, intenzivno (fokusirano) čitanje, pretraživanje teksta, čitanje da bi se naučilo pročitano, sažimajuće čitanje (čitanje sa sintezom), čitanje iz zadovoljstva. Uz svaki navedeni tip čitanja, dati su i postupci koji ga karakterišu. (*Nastavni program*: 98-99).

d) mnemotehničke – pomažu da se informacije lakše sačuvaju u pamćenju (podvlačenje najvažnijih delova, grupisanje i tabelarno prikazivanje ključnih ideja);

e) kompenzacione – strategije kojima se nadoknađuju nedovoljno razvijene druge kompetencije ili nedostatak određenih znanja potrebnih za razumevanje teksta (oslanjanje na kontekst u slučaju nepoznavanja određenih reči, parafraziranje)<sup>59</sup>.

Korišćenje navedenih strategija već na mlađem uzrastu predviđeno je i Nastavnim planom i programom na osnovu kojeg se organizuje i planira nastava u osnovnim školama u Srbiji. U delu koji se odnosi na učenje stranog jezika u petom razredu (uzrast učenika u kojem se počinje sa učenjem drugog stranog jezika, između ostalih i francuskog), kaže se:

„Učenik treba da:

[...] primenjuje kompenzacione strategije i to tako što:

usmerava pažnju, pre svega, na ono što razume;

pokušava da odgonetne značenje na osnovu konteksta i proverava pitajući nekoga ko dobro zna (druga, nastavnika, itd.);

obraća pažnju na reči/izraze koji se više puta ponavljaju, kao i na naslove i podnaslove u pisanim tekstovima;

obraća pažnju na razne neverbalne elemente (gestovi, mimika, itd. u usmenim tekstovima; ilustracije i drugi vizuelni elementi u pismenim tekstovima);

razmišlja da li određena reč koju ne razume liči na neku koja postoji u maternjem jeziku;

traži značenje u jeziku;

pokušava da upotrebi poznatu reč približnog značenja umesto nepoznate (npr. automobil umesto vozilo);

pokušava da zameni ili dopuni iskaz ili deo iskaza adekvatnim gestom/ mimikom;

uz pomoć nastavnika kontinuirano radi na usvajanju i primeni opštih strategija učenja (generalizacija, indukcija, dedukcija, inferencija i pozitivni transfer) “ (*Nastavni program: 87*).

Na značaj strategija u nastavi čitanja ukazuju u svojim studijama i francuski didaktičari Sir (Cyr 1998), Gaonak (Gaonac’h 1991), Pandan (Pendanx 1998), Kurtijon (Courtillon 2003). Neki od njih predlažu i konkretne metodičke postupke koji bi učenicima olakšali konstruisanje smisla. Kako je razumevanje primarni cilj rada na književnom, kao i na ostalim vrstama tekstova, navodimo sledeće korake koje Pandan ističe kao korisne u približavanju učenika smislu teksta:

a) staviti učenika u aktivan položaj – aktivan položaj učenika podrazumeva situaciju u kojoj je on naveden da koristi sva sredstva kojima raspolaže pri čitanju teksta: traga za naznakama (*indices*), postavlja hipoteze, uočava i klasifikuje značajske elemente u tekstu,

59 Korner dodaje da pobrojanim strategijama neki istraživači dodaju i anticipaciju, rezimiranje, služenje leksičkim sličnostima (*congénères*) kao što su *acteur/actor*, *beauté/ beauty* za francuski i engleski jezik, služenje prefiksima, sufiksima, sposobnost uočavanja ključnih ideja (Ibid., 44).

određene informacije, ikoničke oznake i sl.;

b) varirati funkciju tekstova – tekstovi koje učenici čitaju imaju različite funkcije u nastavi stranog jezika (izvor novih lingvističkih elemenata koje učenik treba da savlada, izvor kulturoloških informacija, predložak za produktivne (usmene i pisane) aktivnosti, zadovoljstvo). Jedan tekst može imati više funkcija (shodno nivou znanja učenika, njihovim potrebama i interesovanjima), a u zavisnosti od nje biraju se adekvatne aktivnosti koje prate tekst;

c) predložiti postupke koji idu od poznatog ka nepoznatom – birati tekstove tematski bliske učenicima ili im dati dodatne informacije koji će im približiti tekst. Poznati elementi poslužiće učenicima kao polazište za otkrivanje smisla i istovremeno im pružiti osećaj sigurnosti i motivisati ih pri čitanju;

d) ponuditi postupke koji se oslanjaju na globalni pristup – uzeti u obzir sve parametre koji karakterišu tekst (komunikativna situacija, pošiljalac, primalac, vrsta teksta, paratekstualni elementi koji prate tekst: naslov, podnaslov, likovna oprema...), a koji pomažu učeniku da tekst razume globalno;

e) automatizovati specifične procese vizuelnog opažanja – za uspešno čitanje neophodno je da učenik automatizuje procese vizuelnog opažanja teksta (uočavanje grupa reči koje čine smisao; uočavanje elemenata koji čine koheziju teksta, odnosno čijom upotrebom se izbegavaju ponavljanja i omogućava uspostavljanje različitih odnosa između rečenica: različite vrste zamenica, determinativi, prilozi, veznici) zahvaljujući kojima može efikasnije da koristi čitalačke strategije koje smo već pomenuli: predviđati, praviti i proveravati pretpostavke, inferirati, tj. izvoditi zaključke na osnovu onoga što je poznato i dr.;

f) formulisati naloge i aktivnosti u funkciji konstruisanja smisla – u vođenju učenika ka konstruisanju smisla teksta izbegavati previše uopštena ili pitanja koja se odnose samo na neke delove teksta, na koja se mogu dati odgovori i bez pravog razumevanja teksta. Da bi se učenik stavio u aktivan, istraživački položaj, preporuka je da se u pitanjima koristi leksika različita od one upotrebljene u tekstu (*habitants de la ville* umesto *citoyens*, npr.); da se zatvorenim pitanjima na koja se odgovara sa *Da/Ne* doda i treća mogućnost *Nije navedeno u tekstu* ili zahtev da se navede deo teksta koji ilustruje izabrani odgovor (nalog *Justifiez*) kako bi se smanjio uticaj slučaja u tačnim odgovorima; da se u upitnicima sa višestrukim izborom koriste distraktori<sup>60</sup> formulisani tako da navedu učenike na ponavl-

---

60 Upitnik sa višestrukim izborom (*le questionnaire à choix multiple, QCM*) je tehnika kojom se, u ovom slučaju, proverava razumevanje. Učenik bira jedan od više ponuđenih odgovora za koji smatra da je tačan. Odgovori koji nisu tačni zovu se distraktori (*distracteur*). Oni treba da budu formulisani tako da budu netačni u konkretnom slučaju, ali važeći u nekom drugom ili sličnom kontekstu, da ne budu dvosmisleni i dovedu učenike u nedoumicu, niti bez ikakve veze u odnosu na postavljeno pitanje, zbog čega bi ih učenici odmah odbacili kao mogućnost za tačan odgovor. Ova tehnika je uobičajena u savremenim udžbenicima francuskog i drugih stranih jezika i koristi se uz sve vrste književnih i drugih tekstova (sastavljane tekstove, autentične dokumente, audio snimke).



jeno čitanje u cilju sprečavanja mehaničkih odgovora; da se učenicima postavljaju pitanja o elementima teksta koji nisu eksplicitno iskazani i koje treba pretpostaviti, ili o onima koji pružaju mogućnost za različite odgovore da bi učenici imali mogućnost da razgovaraju o različitim načinima konstruisanja smisla, i sl.;

Mogli bismo konstatovati da je, što se tiče čitanja književnih tekstova, osnovna razlika između savremene nastave francuskog jezika i metoda koje su prethodile ta što se čitanje sada vidi kao deo komunikacije tokom koje, kako navodi Korner, učenik, tj. čitalac, rekonstruiše poruku polazeći od sopstvenih komunikativnih namera. Razumevanje teksta se vidi kao konstruisanje smisla, pri čemu je učenik aktivni učesnik i koautor teksta. Nastava čitanja treba učenika da vodi u otkrivanju smisla teksta tako što će ga navoditi da koristi stečena znanja, da primenjuje čitalačke strategije, različite vrste čitanja u zavisnosti od svojih potreba i vrsta teksta koji čita (Cornaire 1999:8-9). Kurtijon insistira da tekstovi koje učenici čitaju služe ne samo kao lingvistički, već i kao komunikativni modeli koji sadrže i kulturološke specifičnosti. Nastava čitanja treba da osposobi učenika da pronalazi tragove u tekstu, da ih povezuje, ali i da dovodi u vezu različite delove teksta, da izvodi zaključke, tj. da pokrene kognitivne procese i niskog i visokog nivoa (percepciju, analizu, inferiranje, povezivanje) koji će mu omogućiti konstruisanje smisla (Courtyllon 2003:54-55). Tradicionalno tumačenje književnog teksta, uviđanje i prepoznavanje stilskih i umetničkih postupaka pisca, čitanje književnog teksta u cilju otkrivanja njegovih specifičnosti (literarnosti) i estetske, književne vrednosti nisu predmet aktivnosti koje prate književne tekstove u savremenim udžbenicima francuskog kao stranog jezika.

#### 3.4.4.4. Globalni pristup tekstu (*Approche globale*)

Zahvaljujući istraživanjima u oblasti didaktike čitanja i kognitivnom pristupu (ukazivanje na ulogu stečenih znanja učenika u otkrivanju smisla teksta, kao i na važnost njegove vizije sveta), sedamdesetih godina XX veka razvijen je postupak čitanja koji je imao za cilj da u čitanje na francuskom kao stranom jeziku prenese navike i strategije koje učenik ima i koristi dok čita na maternjem jeziku (globalna percepcija teksta: reči, rečenica, organizacije i vizuelne prezentacije na stranici, tipografije; uočavanje delova teksta, konstruisanje smisla na osnovu lingvističkih i nelingvističkih (opštih) znanja učenika) i tako postane operativniji u čitanju tekstova na jeziku koji uči. Ovaj pristup nazvan je *globalni (approche globale)*, a njegove principe razvila je francuska didaktičarka S. Moaran u svojoj studiji *Situations d'écrit* (1979)<sup>61</sup>. Metod globalnog pristupa tekstu u nastavi francuskog

61 V. takođe i članke: « Les textes sont aussi des images... », *Le français dans le monde*, 1978, 137, 38-52; « Approche globale de textes écrits », *Études de Linguistique Appliquée*, 1976, 23, 88-105; kao i primenu navedene tehnike u zbirci tekstova, Moirand, Porquier, *Le français actuel – Documents et textes authentiques*, Hatier, Paris, 1979.



jezika bio je osmišljen u cilju osposobljavanja učenika za efikasno čitanje funkcionalnih tekstova zavisno od njihovih potreba (pronaći konkretne informacije u tekstu, informisati se, podsetiti se već poznatih činjenica, naučiti nove, itd.). Moaran eksplicitno navodi da čitanje književnog teksta, tj. čitanje iz zadovoljstva, radi opuštanja ili u dokolici (*lire par plaisir, lecture-détente, lecture-loisir*) nije predmet njene studije (Ibid.,18). Činjenica je, međutim, da je ovaj metod obeležio savremenu didaktiku francuskog jezika i nametnuo se kao dominantni model u nastavi čitanja, o čemu svedoče i savremeni udžbenici francuskog jezika. Naime, autori udžbenika gotovo po pravilu primenjuju globalni pristup u čitanju i razumevanju, ne samo u radu sa informativnim, već i sa književnim tekstovima.

Polazeći od shvatanja da čitanje podrazumeva sposobnost učenika da u tekstu pronađe traženu informaciju, da u vezi sa njim postavlja sebi određena pitanja i da na njih nađe odgovor (Ibid.,22), Moaran smatra da se do smisla teksta može doći kroz uočavanje njegovih lingvističkih elemenata (logički veznici (*articulateurs*), ključne reči, anafore) koji će služiti kao naznake i podstaći učenika da aktivira svoja znanja (opšta znanja, iskustva, pogled na svet, sociokulturna znanja), kao i poznavanje sintaksičko-semantičkih modela jezika. Na osnovu uočenih naznaka i njihovih međusobnih odnosa, učenik će moći da formuliše hipoteze o smislu teksta. Hronološki, ovaj postupak bi se odvijao u sledećim fazama (Ibid.,24):

a) globalna vizuelna percepcija teksta da bi se uočili bitni elementi koji nose značenje (*signifiants*): fotografije, crteži, ilustracije, naslovi, tipografski elementi (različita vrsta slova, navodnici) i sl. Na osnovu ovog prvog opažanja teksta, tj. na osnovu njegovih ikoničkih elemenata, učenik pravi prve pretpostavke o vrsti i sadržaju teksta koji čita;

b) uočavanje ključnih reči i uporišta (*points forts*) u tekstu na osnovu precizno postavljenih pitanja (Ko?, Šta?, Gde?, Kada?, Kako?, Zašto?) koja omogućavaju identifikaciju glavnih elemenata komunikativne situacije; čitajući, učenik prikuplja elemente iz teksta koji su bliski, bilo formalno (izvedenice<sup>62</sup>), bilo semantički (parasinonimi<sup>63</sup>, hiperonimi<sup>64</sup>);

c) otkrivanje „arhitekture“ teksta (njegove organizacije) na osnovu logičkih veznika kojima se uspostavljaju vremenski, uzročni, posledični i drugi odnosi između rečenica

---

62 Derivacija je postupak građenja leksičkih jedinica kroz spoj leksičkih elemenata pomoću afiksa (sufiksa, elementa koji se dodaje na osnovu: *malheureux, noircir* ili prefiksa, elementa koji prethode osnovi: *refaire, défaire*) (*Dictionnaire de linguistique* 2002: 136-137).

63 Parasinonim je termin koji u najvećoj meri predstavlja sinonim nekog drugog, ali se od njega razlikuje ili po jezičkom registru u kom se upotrebljava (*enfant/gosse*) ili po kontekstu (*bois/forêt*) (*Dictionnaire de linguistique* 2002: 344).

64 Hiperonim je reč šireg značenja koji obuhvata značenje jednog ili više drugih reči (hiponima): hiperonim životinja obuhvata reči užeg značenja, hiponime *pas, konj, krava* (*Dictionnaire de linguistique* 2002: 457).

ca, deiktičkih formi<sup>65</sup>, anafora<sup>66</sup>, početaka i završetaka pasusa, elemenata iskazivanja (Ko piše?, Za koga?, oznake direktnog i indirektnog govora); razmišljanje o funkcijama ovih elemenata u tekstu;

d) povezivanje organizacije teksta sa nejezičkim elementima (sociološkim, kulturološkim, političkim) koji mogu da je pojasne i semantičkim odnosima između bitnih elemenata teksta;

e) razgovor između studenata o smislu teksta do kog su individualno došli.

Globalni pristup tekstu zasniva se, dakle, na globalnoj vizuelnoj percepciji teksta i njegove organizacije, kako lingvističke tako i tipografske i paratekstualne, koje, uz angažovanje prethodnih znanja učenika i imajući u vidu njegove čitalačke namere, omogućavaju konstruisanje značenja. Drugim rečima, Moaran smatra da je za razumevanje teksta važno vladanje lingvističkim i sociokulturnim znanjima. Učenik bi trebalo da bude svestan strategija koje koristi pri čitanju teksta na maternjem jeziku i da ih primeni, koliko je to moguće, pri čitanju na francuskom jeziku. Čak i učenici najmlađeg uzrasta, oni koji u petom razredu osnovne škole počinju da uče francuski jezik, naučili su u okviru nastave maternjeg jezika da čitaju i razlikuju književne tekstove po rodovima i vrstama (poezija, proza, dramski tekst, basna, bajka, priča, itd.). Budući da učenik već ima iskustvo u čitanju različitih vrsta tekstova na maternjem jeziku, pri čitanju na francuskom jeziku trebalo bi se osloniti na njega i ponuditi učenicima one vrste tekstova koje oni prepoznaju, tj. koje mogu da razumeju na osnovu već stečenih znanja<sup>67</sup> (Ibid.,24). Pomenuti različiti elementi teksta (ikonički, diskurzivni, referencijalni) omogućavaju učeniku nelinearno čitanje tokom kojeg će on formulisati hipoteze o vrsti, sadržaju i funkciji teksta (anticipiranje smisla). Ponovljenim čitanjem, kao i interakcijom sa ostalim učenicima, početne hipoteze se proveravaju, potvrđuju ili odbacuju, postavljaju nove. Na osnovu naznaka iz teksta kao i

---

65 Deiktičkim se nazivaju elementi koji u iskazu upućuju na situaciju u kojoj je taj iskaz nastao, vreme, govornika, učesnike u komunikaciji. U francuskom jeziku, to bi bili demonstrativi, prilozi za vreme i mesto, lične zamenice, članovi (*Dictionnaire de linguistique* 2002: 133).

66 Za razliku od književnosti u kojoj je anafora stilska figura ponavljanja iste reči ili grupe reči na početku stiha u cilju njenog isticanja i naglašavanja, u gramatici je anafora postupak kojim se jednim rečeničnim elementom (najčešće zamenicom), preuzima i ponavlja deo rečenice koji je prethodio (J'ai passé *de belles vacances* et j'en parle souvent avec mes amis) (*Dictionnaire de linguistique* 2002: 36).

67 Čak i najmlađi učenik lako će prepoznati karakterističan početak „Bio jednom jedan...“ i povezati ga sa bajkom kao književnom vrstom čije specifičnosti (fantastična bića, iskušenja/zadaci koji se postavljaju glavnom junaku, nagrada za dobro, kazna za zlo, srećan kraj i sl.) on već poznaje. Tekst u kome su glavni likovi životinje sa osobinama ljudi učenik lako prepoznaje kao basnu i na maternjem i na francuskom jeziku, jednako kao i stihove i organizaciju teksta po strofama koje identifikuje kao poetsku formu i bez čitanja. Nastavnim programom za strane jezike predviđeno je poznavanje različitih tipova (deskriptivni, narativni, argumentativni, da pomenemo samo one koji imaju veze sa književnošću) i vrsta tekstova (kratka priča, pripovetka, bajka, basna, novela, roman, dnevnik, hronika, epistolarna forma) na mlađem uzrastu učenika (peti razred) (*Nastavni program*: 101).

svog iskustva i znanja, učenik aktivno konstruiše smisao teksta, bez tradicionalnog čitanja reč po reč i prevođenja teksta.

U savremenim udžbenicima francuskog jezika, na primer, neretko srećemo književni tekst praćen reprodukcijom korica izdanja iz kog je preuzet odlomak. Primenjujući globalni pristup, učenik usmerava pažnju prvo na korice knjige, ime autora, naslov, poledinu knjige na kojoj je rezime sadržaja, mišljenje kritičara o knjizi ili kratki izvod iz dela uz komentar priređivača. Likovna oprema knjige predstavljene u udžbeniku takođe može biti predmet razmišljanja učenika i povod za njihove pretpostavke o sadržini (da li je na korici fotografija autora, reprodukcija neke slike, figurativne ili apstraktne, koje boje su korišćene, da li se ti elementi mogu dovesti u vezu sa sadržajem, odnosno šta sugerišu o knjizi...). Ova situacija je bliska učeniku jer odgovara autentičnoj situaciji u kojoj se on kao čitalac nalazi kad se odlučuje na čitanje ili kupovinu knjige upravo na osnovu ovih „spoljašnjih“ elemenata zahvaljujući kojima pretpostavlja da bi ga knjiga mogla zanimati. Ukoliko je reč o radu na odlomku književnog teksta datog u udžbeniku, može se postupiti kao u slučaju bilo koje druge vrste teksta, tj. posmatrati diskurzivna i tipografska organizacija teksta. Zahvaljujući ovim informacijama, učenik i pre čitanja samog teksta, a na osnovu svojih prethodno stečenih znanja, pretpostavlja o kojoj vrsti teksta je reč, šta bi mogla biti sadržina i sl. Globalni pristup književnom tekstu, dakle, omogućava učeniku konstruisanje značenja i daje mu odgovore na pitanja koja su u osnovi svake komunikativne situacije (Ko?, Šta?, Gde?, Kada?, Kako?, Zašto?).

#### 3.4.4.5. Interaktivno čitanje (*Lecture interactive*)

Jednu deceniju nakon objavljivanja navedene studije u kojoj S. Moaran predstavlja globalni pristup i daje brojne primere njegove metodičke primene u nastavi čitanja na francuskom kao stranom jeziku, francuska didaktičarka F. Sikirel u svojoj studiji *Lectures interactives en langue étrangère* (1991) predlaže model čitanja koji će kasnije biti prepoznatljiv u didaktičkoj literaturi kao interaktivno čitanje (*lecture interactive*). Oslanjajući se na model svoje prethodnice, Sikirel predlaže takav način čitanja koji će omogućiti učeniku da u svakom trenutku bude aktivan, kako u odnosu na tekst, tako i u odnosu sa ostalim učenicima u razredu. Do razumevanja teksta dolazi se kombinacijom lingvističke kompetencije učenika/čitaoca (prepoznavanjem jezičkih elemenata u tekstu) i njegovih opštih znanja. Upravo interakcija između znanja učenika i informacija koje mu nudi tekst omogućava učeniku razumevanje. Ovakav način čitanja stavlja učenika u aktivan položaj jer od njega zahteva stalno angažovanje, tj. pozivanje na njegova postojeća znanja (lingvistička, tekstualna, opšta) na osnovu kojih on pravi pretpostavke koje proverava u tekstu i prevazilazi teškoće usled nedovoljnog poznavanja jezika. Teorijsku osnovu svog modela Sikirel nalazi u radovima U. Eka (*Lector in fabula*, 1979, prevod na fr. 1985) i njegovim

pojmovima saradnje (*coopération*) između čitaoca i teksta i čitaočevog sveukupnog znanja, iskustva, načina razmišljanja (*encyclopédie du lecteur*). Odnos između čitaoca i teksta, tj. njihova interakcija kako je naziva Sikirel (interakcija čitalac-tekst), moguća je zahvaljujući činjenici da dok čita, čitalac/učenik na tekst projektuje svoje celokupno znanje i iskustvo popunjavajući „praznine“ koje je pisac ostavio. Pri tome je posebno važno njegovo prethodno čitalačko iskustvo koje mu pomaže da prepozna književnu vrstu i anticipira značenjske elemente teksta. Na taj način čitalac/učenik ne samo da pravi pretpostavke o onome što se opisuje u tekstu, o mogućim uzrocima, posledicama, sledu događaja i tako postaje aktivni sutvorac književnog teksta, već prevazilazi i moguće jezičke poteškoće koje donosi čitanje na stranom jeziku. Sa druge strane, i tekst deluje na čitaoca tako da on može da iskaže svoja osećanja, stavove, da poveže dešavanja iz teksta sa sopstvenim iskustvom ili da se identifikuje sa nekim od likova (interakcija tekst-čitalac). Interaktivnim čitanjem, dakle, učenik mobilise postojeća znanja i iskustvo u koje integriše nova, ona koja mu donosi čitani tekst. Najzad, ovakav model aktivnog čitanja omogućava i razmenu mišljenja u okviru grupe, zajedničku proveru postavljenih hipoteza o tekstu i slično, odnosno interakciju u okviru grupe.

Polazeći od stava da svaka vrsta teksta, kao i namera čitaoca, tj. razlog zbog kog čita određeni tekst, određuju strategije i vrstu čitanja, Sikirel predlaže aktivnosti prilagođene različitim vrstama čitanja koje će učenika postepeno voditi do smisla (*une découverte progressive du sens*). Pri tome je važno poći od poznatih elemenata koji omogućavaju globalno razumevanje (vizuelni, ikonografski znakovi, poznate reči, naslov teksta), a zatim postupno širiti polje razumevanja. U tom smislu, ona predlaže rad u četiri faze (Ibid.,44-53):

a) pre čitanja samog teksta, u fazi pripreme za čitanje, nastavnik aktivira znanja učenika koja su u vezi sa sadržajem teksta postavljanjem pitanja na koja učenici odgovaraju ili korišćenjem drugih tehnika (asocijacije, *remue-méninges* i sl.);

b) posmatranje teksta (vizuelna strana teksta) bez čitanja treba da upozna učenika sa tekstom (*familiarisation*), da mu omogući da „uđe u tekst“ (*entrée dans le texte*) pomoću naznaka koje u tekstu može da uoči i da na osnovu tih elemenata anticipira njegov sadržaj;

c) nakon ove dve pripremne faze sledi čitanje sa određenim ciljem. Ono je istraživačko i vođeno je precizno definisanim naložima koji pomažu učeniku da dođe do smisla, tj. da ostvari svoju čitalačku nameru, odnosno cilj čitanja. Nalozi su formulisani tako da traže od učenika da ispuni neki zadatak, zapravo navode učenika na istraživanje (diskurzivne strukture: ko, šta, gde, zašto – ako je reč o narativnom tekstu; komunikativne situacije: ko se kome obraća, na koji način sa kojom namerom). Informacije do kojih učenik dolazi potvrđuju ili negiraju njegove početne pretpostavke, pa shodno tome on traži nove naznake u tekstu koje ga vode u procesu konstruisanja smisla;

d) poslednja faza interaktivnog čitanja treba da omogući učeniku da reaguje na sadržaj teksta (*prolongement*) kroz aktivnosti pisane ili usmene produkcije i da nova znanja do kojih je došao čitanjem integriše u postojeća, zahvaljujući kojima je i konstruisao smi-

sao teksta. Pročitani tekst tako nije sam sebi svrha, već postaje polazište za produblјivanje znanja i razmišljanje što će se realizovati ili kroz govorne vežbe iznošenja svog mišljenja i diskusije, ili kroz pisanje inspirisano pročitanim tekstom ili kroz rad na proširivanju jezičkih znanja (gramatičke strukture, leksika, semantička polja, i dr.). Za razliku od prethodnih etapa koje su podrazumevale interakciju čitalac-tekst i tekst-čitalac, u ovoj fazi dolazi do izražaja interakcija unutar grupe jer je to prilika učenicima da razmene svoja mišljenja i iskustva podstaknuti pročitanim tekstom.

Opisani model lako je prepoznati u metodičkim postupcima primenjivanim u savremenim udžbenicima francuskog jezika. Gotovo po pravilu, autori udžbenika predlažu principe globalnog pristupa i interaktivnog čitanja u radu na književnom, ali i ostalim vrstama teksta. Posebno je uočljiva zastupljenost poslednje faze rada, tzv. *prolongement*, u kojoj su učenici pozvani da reaguju na pročitani tekst i tako povežu ranija znanja sa novim i prodube ih<sup>68</sup>. Ova faza omogućava potpunije ostvarivanje ciljeva rada na književnom tekstu datom u udžbeniku francuskog jezika (razvijanje ne samo receptivnih nego i produktivnih jezičkih veština) i najčešće prati izabrane odlomke date u udžbeniku. Od učenika se tako traži ne samo da pročita i razume tekst, već i da na osnovu njega iskaže svoje mišljenje, prenese svoja osećanja, ispriča ili opiše događaje u vezi sa temom teksta i sl. Na mlađem uzrastu (osnovna škola), ove aktivnosti se rade uobičajeno kao govorne vežbe, dok se od starijih učenika (srednja škola) očekuje da u ovoj fazi rada na književnom tekstu vladaju i govornim i pisanim kodom, odnosno da na osnovu književnog teksta kao predložka mogu da se izraze i usmeno i pismeno.

#### 3.4.4.6. Čitanje književnog teksta po modelu Izabele Grika

Nekoliko godina posle tehnike interaktivnog čitanja koji je predložila F. Sikirel, francuska didaktičarka I. Grika koja se posebno bavila ulogom književnosti u nastavi francuskog kao stranog jezika (Gruca 1993, 1996, 2001), inspirisana ovim kao i globalnim pristupom S. Moaran, daje model rada prilagođen osobenostima upravo književnog teksta. Iako su prednosti globalnog pristupa tekstu neosporne, o čemu svedoči i njegova široka upotreba u savremenim udžbenicima francuskog jezika, Grika smatra da za čitanje književnog teksta sam ovaj pristup nije dovoljan. On može predstavljati samo početnu tačku u radu na književnom tekstu, a taj rad se mora nastaviti aktivnostima koje će istaći specifičnosti ove vrste teksta koje ostali autentični dokumenti nemaju.

Grika predlaže model čitanja književnog teksta koji bi se mogao prilagoditi različitim vrstama tekstova i njihovim specifičnostima, ali i različitim nivoima znanja učenika.

---

68 Interaktivnim čitanjem u nastavi francuskog jezika kod nas se posebno bavila didaktičarka T. Šotra, v. Šotra 2008; Šotra-Katunarić 2010, 2011.

Ona ističe razumevanje kao primarni cilj rada na književnom tekstu u nastavi francuskog kao stranog jezika. Da bi mogao da razume tekst, učenika treba osposobiti da ovlada strategijama za razumevanje, tj. konstruisanje smisla. Samo tako će on moći da uživa u čitanju i samom tekstu, a ujedno i da ovlada instrumentima za analizu zahvaljujući kojima će stićati autonomiju u radu. Grika takođe naglašava da, što se tiče uloge književnog teksta i čitanja u nastavi francuskog jezika, njihova svrha nije da od učenika stvori stručnjaka za književnost i tumača književnih dela, već obrazovanog, upućenog, autonomnog čitaoca koji će uživati u čitanju i književnosti.

Pristup književnom tekstu koji predlaže Grika ima nekoliko etapa:

### 1. Priprema za čitanje (*la prélecture*)

Ukoliko su u udžbeniku, uz književni tekst ili samostalno, dati i paratekstualni elementi (reprodukcija korica književnog dela, kritički osvrt objavljen u obliku novinskog članka, kratak rezime, napomene o piscu ili delu, društvenoistorijski podaci), pre čitanja samog teksta mogu se analizirati (posmatrati, razmišljati o njima) njihovi ilustrativni i tipografski elementi kako bi se već pri prvom pogledu na tekst stvorile određene pretpostavke o smislu i vrsti teksta. Ova etapa je značajna jer rekonstruiše autentičnost realne čita-lacke situacije u učionici (u svakodnevnom životu, prvi kontakt sa knjigom se, po pravilu, ostvaruje vizuelnom percepcijom korica, ilustracija, vrstom slova koja su upotrebljena za ispisivanje naslova, imena autora i sl.) i stvara povoljne uslove za recepciju teksta jer podstiče učenikovu imaginaciju i aktivira njegov horizont očekivanja. Ukoliko ovi elementi koji prate književni tekst u udžbeniku ne daju informacije koje bi podstakle učenike na anticipiranje smisla, nastavnik može da predloži specifične aktivnosti iskazivanja asocijacija, tzv. *moždana oluja* (fr. *remue-méninges*, eng. *brainstorming*) zahvaljujući kojima bi učenici, na osnovu predložene jedne ili više ključnih reči, npr. razmenjivali ideje i asocijacije na date reči i pomoću njih pravili pretpostavke o sadržaju, vrsti teksta i slično, koje bi se daljim čitanjem proveravale, potvrđivale ili opovrgavale. Na taj način, između učenika i književnog teksta ostvaruje se interakcija i učenik aktivno „ulazi“ u tekst i počinje da konstruiše njegov smisao. Ova etapa rada može se sprovesti sa učenicima svih uzrasta i nivoa znanja, a njena prednost je u tome što se pomoću nje aktivira postojeće znanje učenika, učenik je pripremljen na čitanje (anticipiranje sadržaja, teme teksta), motiviše se na aktivan odnos prema tekstu umesto linearnog čitanja reč po reč.

### 2. Globalno razumevanje (*l'approche globale*)

Ova faza čitanja, koja je u mnogim savremenim udžbenicima francuskog jezika jedina što se tiče čitanja književnog teksta, prema Grici označava tek početak detaljnijeg ra-

zumevanja pročitano g teksta, tj. početnu fazu u konstruisanju značenja književnog teksta. Posle ove pripremlne etape koja omogućava razumevanje ključnih činilaca komunikativne situacije (Ko?, Šta?, Gde?, Kada?, Kako?, Zašto?), učenici bi trebalo da se usredsrede na otkrivanje elemenata specifičnih za književni tekst. U zavisnosti od uzrasta i nivoa znanja, učenik na postavljena pitanja koja mu omogućavaju globalno razumevanje teksta odgovara kratko i jezgrovlto, navodeći osnovne informacije, ili opširnije, koristeći i složenije jezičke strukture.

### 3. Proučavanje generičkih i tipoloških karakteristika teksta (*des invariants textuels*)

Različite teorije (tekstualna lingvistika, tipologija tekstova i žanrova, intertekstualnost) ukazale su na nepromenljive karakteristike određenih vrsta tekstova, pa samim tim i na neophodnost adekvatnog načina čitanja tih tekstova<sup>69</sup>. Grika podseća na činjenicu da se različite vrste tekstova (narativni, deskriptivni, argumentativni, npr.) odlikuju lingvističkim, diskurzivnim i tekstualnim specifičnostima, karakterističnim za tu tekstualnu vrstu i smatra da bi u cilju dubljeg razumevanja teksta, tj. osposobljavanja učenika za konstruisanje smisla teksta, trebalo njihovu pažnju usmeriti upravo na ta konstantna obeležja svakog od diskursa.

Tako na primer, Grika predlaže da se narativne sekvence književnog teksta sagledaju sa aspekta temporalnosti (*la temporalité*), budući da prikazuju niz događaja ili radnji organizovanih na vremenskoj osi. Kako vremenski odnosi u ovoj tekstualnoj sekvenci zauzi-

---

69 Lingvisti Ž.-M. Adam (J.-M. Adam 1997) govori o određenim stalnim iskazima i kompozicijskim pravilnostima na osnovu kojih utvrđuje pet prototipova i prototipskih tekstualnih shema: narativnu, deskriptivnu, argumentativnu, eksplikativnu i dijalošku. Nijedan tekst nije čist primer nijednog od ovih prototipova, već predstavlja kombinaciju više njih. Zato Adam govori o manjim celinama koje čine jedan tekst, tj. o sekvencama teksta koje predstavljaju pojedine od navedenih prototipova. Pokazalo se da je za razumevanje tekstova, ali i njihovu produkciju, izuzetno važno poznavanje prototipskih tekstualnih shema i da to znanje razlikuje iskusnog, većtog čitaoca od onog neuvežbanog. Žanrovske pravilnosti i stalni, nepromenljivi elementi koji ga čine i strukturišu povezuju svaki tekst sa drugim tekstovima koji sadrže tekstualne sekvence istog tipa, bilo da je reč o stranoj, francuskoj književnosti ili onoj pisanoj na maternjem jeziku (početak narativnog teksta „Il était une fois.../ Bio jednom jedan...“ ukazuje odmah čitaocu da je pred njim tekst određene književne vrste (bajka) koji se odlikuje elementima fantastike, poštuje određena pravila žanra koja čitalac nesvesno očekuje i prepoznaje: zadatak-prepreka koji se postavlja glavnom junaku, likovi koji mu pomažu, čudesne moći kojima raspoložu, višestruka ponavljanja prepreka ili postupaka kojima se prepreke prevazilaze i dr). Zahvaljujući tome, moguće je prepoznati određenu shemu tekstualne organizacije čak i bez integralnog čitanja teksta i, shodno tome, odabrati odgovarajuću vrstu čitanja (vešt čitalac će lako razlikovati deskriptivne od narativnih sekvenci teksta i, shodno svojim interesovanjima, pažljivo ih pročitati ili ih „preleteti pogledom“ u potrazi za sekvencama koje opisuju akciju, Ibid., 172). Ovladavanje ovim znanjem, tj. pristup književnom tekstu kroz njegove tipološke konstante, uz oslanjanje na znanja iz književnosti na maternjem jeziku učenika olakšalo bi učeniku postupak konstruisanja smisla i razvilo njegovu autonomiju, čime bi se racionalizovala nastavna praksa i učenje jezika učinilo efikasnijim.



maju glavno mesto, to bi uočavanje načina na koje su oni iskazani (prilozi, veznici, odnosi anteriornosti, posteriornosti, simultanosti, variranje upotrebljenih vremena, glagoli koji označavaju početak ili kraj radnje, progresiju) umnogome olakšalo shvatanje hronologije ili toka priče. Uočavanje narativne sheme<sup>70</sup>, načina pripovedanja, aktera narativnog teksta ili vokabulara omogućava učenicima da analiziraju strukturu teksta, da rezimiraju priču, da uoče odnos naratora prema tekstu (distanciranje, lična angažovanost), da razlikuju glavnog junaka, njegove motive koji ga vode ka cilju, likove zahvaljujući kojima se radnja razvija (*les actants*), itd.

Deskriptivne tekstualne sekvence mogu se analizirati sa aspekta prostora i situiranja u prostoru (prilozi za mesto, oznake mesta, sve što doprinosi organizaciji opisa), opažaja (vizuelnih, auditivnih, olfaktivnih) koji su povezani sa pojmom prostora i konkretizuju elemente sadržane u deskriptivnom tekstu (oblici, boje, svetlost, mirisi, zvuci u prostoru), leksičkih polja oko kojih se organizuje deskriptivni tekst (ova vrsta teksta odlikuje se mnoštvom imenica, prideva, relativnih rečenica pomoću kojih se pojmovi imenuju i opisuju), stilskih figura kojima obiluju deskriptivni tekstovi (metafore, poređenja, hiperbole i dr.), vokabulara koji ukazuje na vrstu opisa (objektivni, subjektivni, fantastični, realistički), tačke gledišta zastupljene u tekstu (opisani predmeti prikazani su neutralno i objektivno, kao da su gledani izvana; prikazani su subjektivno, ograničeno, kroz pogled nekog od likova; prikazani su kroz pogled sveznajućeg pripovedača), itd.

Za konstruisanje smisla argumentativnih tekstova, korisno bi bilo osposobiti učenike da uočavaju tragove iskazivanja (*les indices d'énonciation*) koji bi ukazali na poziciju koju zagovara autor (za ili protiv iznete teze): znake subjektivnosti (lične zamenice za prvo i drugo lice, termine kojima se iskazuje afektivnost ili neka procena, glagoli mišljenja, prilozi koji modifikuju iskaz ili ukazuju na lični stav: *sans aucun doute, assurément*), zastupljenost logičkih veznika kojima se uspostavljaju određeni odnosi između rečenica ili delova rečenica (uzrok-posledica, opozicija) i omogućavaju učeniku da uvidi povezanost iznetih teza, redosled iznetih argumenata (njihova hijerarhizacija) i primeri kojima su potkrepljeni, leksika i efekti kojima se postiže ubedljivost (ponavljanja, gradacija, hiperbola, pozitivne ili negativne konotacije), interpunkciju kojom se strukturise tekst, itd.

Otkrivanje i proučavanje ovih nepromenljivih odlika književnog teksta zahtevalo bi od učenika da aktiviraju svoja lingvistička znanja i tako upotrebe naučene i usvojene jezičke elemente i strukture u funkciji analize književnog teksta, tj. kao instrument pomoću

---

70 Grika navodi pet elemenata koji čine osnovu narativnog teksta:

- početna situacija;
- komplikovanje početne situacije izazvano nekim elementom koji narušava prvobitno stanje;
- transformacija do koje dovodi nastala neravnoteža;
- intervenisanje elemenata koji vode ka rešenju;
- krajnja situacija koja donosi prvobitnu ravnotežu.

Ova shema se može svesti na tročlanu: početna situacija, proces transformacije, krajnja situacija (Ibid., 173).



kojeg će konstruisati njegov smisao. Variranjem aktivnosti (otvorena i zatvorena pitanja, uočavanje, popisivanje, klasifikacija i tabelarni prikaz) istakle bi se osobenosti određenog tipa teksta, što bi pomoglo učenicima u njihovom prepoznavanju i razumevanju. Rad na uočavanju i analizi konstitutivnih elemenata različitih tekstualnih tipova značajno je, primjećuje Grika, i zbog toga što su oni karakteristični ne samo za francusku, već i za druge književnosti. To znači da bi učenik, zahvaljujući poznavanju sopstvene kulture i književnosti pisane na njegovom maternjem jeziku i aktiviranju svojih znanja, mogao da prepozna te osobenosti i u književnom tekstu na stranom jeziku. Ovo bi mu omogućilo ne samo da efikasnije konstruiše značenje teksta već i da stekne autonomiju u radu, budući da bi raspolagao operativnim instrumentima za analizu koje bi mogao da koristi pri čitanju različitih tekstova i van okvira školske nastave. Osim osposobljavanja za samostalni rad, ova etapa u čitanju značajna je jer prepoznavanje stalnih konstitutivnih elemenata i uočavanje onih koji odstupaju od očekivanih vodi učenika ka onom što je Bart nazvao „zadovoljstvom u tekstu“ (*plaisir du texte*).

#### 4. Studiozno čitanje i proučavanje specifičnosti stila (*une lecture approfondie*)

U ovoj poslednjoj fazi čitanja književnog teksta, posle uočavanja nepromenljivih, konstitutivnih elemenata teksta, Grika predlaže da se učenici usmere ka uviđanju piščeve specifične obrade ovih tekstualnih osobenosti. Čak i na nižim nivoima vladanja jezikom, učenici su u stanju da primete jezičke varijacije, konotacije, poštovanje kodova ili odstupanja od očekivanog i od konvencija, ponavljanje istih motiva (susret, rastanak, osveta, npr.) koji se u književnim tekstovima realizuju na jezički različite, jedinstvene i originalne načine, što se sve može podvesti pod pojam literarnost i što suštinski čini književni tekst. Učenici treba da budu vođeni u uočavanju ovih specifičnosti književnog teksta (*entailles*) kako bi bili u stanju da ih kasnije i sami protumače. U tome im najviše može pomoći stečeno jezičko znanje, tj. lingvistička kompetencija. Književni tekst nudi mogućnost učenicima da uvide funkcionisanje „jezičkih činjenica u situaciji i u jednom specifičnom prostoru“ (Ibid., 424), pa usmeravanje učenika na otkrivanje jezičkih, semantičkih i stilističkih struktura doprinosi kako ciljevima nastave jezika, tako i uočavanju osobenosti književnog diskursa. „Bez rada na jeziku, dublje razumevanje književnog teksta je nemoguće“, zaključuje Grika (Ibid., 424).

Prednosti navedenog metodičkog pristupa književnom tekstu koji predlaže Grika ograđujući se da on nije „ni model, ni metoda“ (Ibid., 425) su višestruke: budući da se oslanja na lingvističku kompetenciju učenika, njegova jezička znanja bi se nužno proširila i učvrstila. Osim toga, oslanjanje na tekstualne sheme i prepoznavanje njihove organizacije i njihovih konstitutivnih elemenata nužno aktivira postojeća znanja učenika, ne samo jezička, nego i vanjezička, njegovo iskustvo, doživljaj sveta, što utiče na stvaranje određene

nog horizonta očekivanja i čini čitanje aktivnim. Učenik ne odustaje pred nepoznatim jezičkim elementima niti prelazi na linearno čitanje (dešifrovanje grafičkih znakova), već se oslanja na organizaciju teksta i traga za njegovim stalnim, nepromenljivim elementima zahvaljujući kojima će moći da anticipira smisao ili pravi različite pretpostavke o smislu koje će tokom čitanja proveravati.

Pomenute etape rada na književnom tekstu ustanovile bi progresiju neophodnu pri čitanju književnog teksta u nastavi francuskog jezika. Globalni pristup omogućio bi početno, globalno razumevanje. Rad na prototipskim tekstualnim sekvencama oslonio bi se na jezičko znanje učenika i aktivirao ga u funkciji konstruisanja značenja teksta, a usmeravanje na elemente koji čine literarnost otkrilo bi učenicima specifičnosti književnog diskursa, ali pre svega neizmerne mogućnosti jezika koji uče. Ovakvo čitanje književnog teksta osposobilo bi učenika za čitanje i izvan školskih okvira, tj. razvilo bi autonomiju učenika. Jer, neosporno je da uprkos najrazličitijim atraktivnim elektronskim medijima u dobu u kom živimo, čitanje ostaje aktivnost bez koje ne možemo. Čitamo u potrazi za neophodnim informacijama, zbog potreba posla, ali i iz estetskih potreba i zadovoljstva. Osposobiti učenika da vlada različitim tehnikama čitanja kako bi efikasno došao do potrebnih informacija, činjenica je, može se pomoću bilo koje vrste teksta. Ali, dati mu sredstva kojima bi razvio strategije čitanja književnog teksta i ušao u svet književnog dela, značilo bi razviti njegovu jezičku kompetenciju i omogućiti mu zadovoljstvo u tekstu, u smislu u kom je to Bart definisao. Pri tome bi se učenik, koristeći svoja postojeća znanja i iskustvo u konstruisanju smisla, našao u središtu ovog pristupa koji podrazumeva aktivan odnos između teksta i čitaoca. Zadovoljstvo čitanja motivisalo bi učenika da se upusti u otkrivanje strane, francuske i frankofone književnosti i van učionice i izađe iz okvira odlomaka datih najčešće u udžbenicima usled nedostatka prostora ili vremena predviđenog za učenje jezika u školskim uslovima (Gruca 2007; Cuq, Gruca 2009).

Uprkos prednostima za razvijanje jezičke i tekstualne kompetencije učenika koje bi primena Grikinog modela u radu na književnom tekstu imala, nismo primetili njegovo korišćenje u savremenim udžbenicima francuskog jezika. Razlog tome je možda činjenica da određene faze predloženog modela, posebno poslednje dve (proučavanje generičkih i tipoloških karakteristika teksta, kao i studiozno čitanje i proučavanje stila) zahtevaju duži, specifičan rad, usmeren isključivo na književni tekst u cilju otkrivanja njegovih specifičnosti, što nije primarni zadatak nastave stranog jezika. Osim toga, ove faze rada zahtevaju i viši nivo znanja od onog koji je moguće steći školskom nastavom stranog pa i francuskog jezika kod nas imajući u vidu predviđeni sadržaj propisan *Nastavnim programom*, kao i godišnji broj časova za njegovu realizaciju.

Uvid u analizirane udžbenike pokazao da su u nastavi francuskog kao stranog jezika na nastavu čitanja i upotrebu književnog teksta najveći uticaj izvršili globalni pristup i interaktivno čitanje, čiji su principi prepoznatljivi u metodičkim postupcima koje predlažu autori udžbeničke literature. Analizirajući navedene modele čitanja, možemo reći da se,

i pored specifičnosti svakog od njih, u njima uočavaju tri faze rada na tekstu - najpre priprema za čitanje, zatim višestruko čitanje teksta i, najzad, faza koja se odvija posle čitanja<sup>71</sup>:

1. Fazi pripreme za čitanje odgovara faza vizuelne percepcije teksta kao slike u globalnom pristupu i faze aktiviranja predznanja učenika i upoznavanja sa sadržajem teksta (*familiarisation, sensibilisation*) o kojima govore Sikirel i Grika. Aktivnosti u pripremanju učenika za čitanje teksta prethode i samom čitanju (*prélecture*), a imaju za cilj da, osim što će aktivirati postojeća znanja učenika koja će mu pomoći u rekonstruisanju smisla, zainteresuju učenika za tekst koji će čitati, da pobude njegovu radoznalost i iščekivanje. U tom cilju mogu se koristiti:

a) već pomenute tehnike postavljanja pitanja u vezi sa sadržajem ili određenim činjenicama iz teksta kojima se može, pored aktiviranja predznanja, proveriti i učenikovo poznavanje društveno-kulturnog konteksta relevantnog za dati tekst;

b) beleženje na tabli asocijacija koje kod učenika pobuđuje zadata reč i može predstavljati ključnu reč teksta (*remu-méninge*);

c) stvaranje leksičkog polja relevantnog za razumevanje sadržaja teksta;

d) informisanje učenika o piscu ili davanje zadataka učenicima da sami pronađu potrebne informacije u cilju pripreme za čitanje;

e) uočavanje parateksta, tj. svih elemenata koji prate tekst (fotografije, ilustracije, tipografija, interpunkcija, naslovi, vizuelna prezentacija teksta), a na osnovu kojih se mogu praviti prve pretpostavke o vrsti ili smislu teksta, komunikativnoj situaciji<sup>72</sup>, planu iskazivanja, modalitetima diskursa (znaci navoda ili tekst štampan kurzivom ukazuje na direktno obraćanje nekome; znaci uzvika otkrivaju afektivnost autora, njegovo uzbuđenje, iznenađenje, divljenje, ljutnju; vizuelni aspekt teksta-strofa, stubac ukazuje na vrstu teksta i dr.);

f) uočavanje ličnih imena, brojeva, ključnih reči koje mogu da nagoveste značenje; objašnjavanje nepoznatih reči ili predstavljanje teksta učenicima u skraćenom obliku;

2. Faza ponovljenog (višestrukog) čitanja u kojoj se razumevanje teksta odvija postepeno, od globalnog do detaljnog, zahvaljujući jasnim nalogima koji pred učenike posle

---

71 Navedene etape odgovaraju trofaznom modelu obrade teksta koji navode i nefrankofoni didaktičari: aktiviranje predznanja, konkretan rad na tekstu, tekstualni transfer (Schmölzer-Eibinger 2002:98-99 u Durbaba 2011: 183).

72 Berne i Fužer (Bernet et Fougères 1986) predlažu da u ovoj pripremnoj fazi učenici popunjavaju tabelu čiji bi elementi bili sledeći: vrsta teksta; vrsta jezičkog koda (standardni jezik, familijarni, žargon); priroda referenta (ko su referenti? da li su predstavljeni zamenicama, perifrazama? da li su prikazani pozitivno, kritički,...?); priroda primaoca poruke (kome se obraća tekst? da li je primalac prisutan u tekstu?); priroda pošiljaoca (pošiljalac je jedna osoba ili grupa? savremenik? da li govori o sebi? da li iznosi svoje mišljenje?). Autori smatraju da bi korišćenje ovakve tabele u fazi pripreme za čitanje pomoglo učenicima da postanu svesni različitih faktora koji učestvuju u komunikaciji (v. Cornaire 1999: 75).

svakog čitanja postavljaju odgovarajući zadatak. Ova faza odgovarala bi fazi koju Moaran opisuje kao otkrivanje organizacije teksta i njeno povezivanje sa nejezičkim elementima, Sikirel kao istraživačko, tj. čitanje sa određenim ciljem, a Grika kao globalno i studiozno čitanje. Metodički postupci koji pomažu učeniku da konstruiše smisao u ovoj fazi rada, tj. zadaci koji se pred njega postavljaju mogu biti sledeći:

a) posle prvog čitanja, usmeravanje pažnje učenika na glavne ideje, likove, događaje, mesto odvijanja radnje, što bi predstavljalo osnovu za dalja čitanja teksta i prikupljanje informacija;

b) vežbe uočavanja i klasifikovanja relevantnih podataka iz teksta (često u formi tabele) u cilju njihovog povezivanja i pravljenja hipoteza o smislu teksta;

c) otvorena, zatvorena pitanja, upitnici sa višestrukim izborom (*questionnaire à réponses ouvertes, questions fermées, questionnaire à choix multiple – QCM*), tehnike vrlo često korišćene u komunikativno orijentisanim udžbenicima francuskog jezika;

d) vežba rekonstruisanja teksta prethodno podeljenog na manje celine koje se izmešane daju učenicima (*les puzzles*) u cilju uspostavljanja njegove logičke i hronološke koherentnosti, tj. uviđanja važnosti konektora, deiktičkih formi, znakova interpunkcije. Kod narativnih tekstova, redosled delova je moguće utvrditi na osnovu hronologije, kod argumentativnih, na osnovu logičkih konektora. Ovu tehniku moguće je primenjivati i kod dijaloških tekstova, pri čemu se pomešaju replike dve ličnosti ili pitanja i odgovori. Da bi učenici mogli da urade zadatak, treba voditi računa da delovi teksta predstavljaju smislene celine, da znaci interpunkcije kao i velika slova budu sačuvani, da se učenicima daju početak i kraj teksta i sl.;

e) dopunjavanje teksta iz kog su izbrisane određene reči. Reči koje nedostaju mogu biti iz istog semantičkog polja ili iz iste gramatičke kategorije (veznici, pridevi i dr.). Mogu se izbrisati i čitave replike koje učenici treba da dopune na osnovu postojećih (inferiranja), ili pak reči koje se rimuju u stihovima. Elementi koji nedostaju u tekstu mogu se dati učenicima uz tekst, u obliku u kom se navode u rečniku, redosledom kojim se pojavljuju u tekstu ili izmešane, zajedno sa rečima koje ne pripadaju tekstu ili bez njih (distraktori). Varijanta ove tehnike je izostavljanje svake pete reči u tekstu (*le test de closure*)<sup>73</sup>, bez obzira na njenu gramatičku kategoriju ili semantičko polje. Ove vežbe zahtevaju angažovanje različitih kompetencija učenika (gramatičke, leksičke), kao i njihovih stečenih znanja (opštih, referencijalnih);

f) formulisanje pretpostavki o daljem sledu događaja posle svake manje pročitane celine teksta na osnovu svojih referencijalnih znanja, tj. poznavanja teme koja se pominje u tekstu ili zahvaljujući povezivanju ličnog iskustva sa sadržajem teksta;

g) inferiranje, odnosno uočavanje ideja koje autor nije izneo eksplicitno u tekstu već nagovestio (Cornaire 1999:94). Osposobljavanje učenika za inferiranje, tj. izvođenje zakl-

---

73 Izostavljanje se može vršiti u intervalu od svake pete do svake desete reči.

jučaka tokom čitanja priprema ga, osim za bolje razumevanje teksta, i za kritičko čitanje. Da bi mu se pomoglo u tome, učeniku se može ponuditi nekoliko mogućih zaključaka od kojih on bira odgovarajući za mesta u tekstu na kojima je stav autora, njegova ideja ili poruka iskazana implicitno. Primenjeno na književni (prozni) tekst, pitanja koja bi pomogla učenicima u inferiranju mogu biti sledeća: *Koje se osobine lika otkrivaju u ovakvim njegovim postupcima?*; *Koji od opisanih likova biste mogli da sretnete u svojoj okolini?*; *Po čemu bi se radnja razlikovala da se dešava u sadašnjem trenutku?*; *Navedite šta bi se desilo da se ovaj događaj nije odigrao*, itd. (Cornaire 1999: 97).

3. U fazi posle čitanja, učenici na osnovu konstruisanog smisla, tj. informacija iz teksta do kojih su došli postupkom anticipacije (prva faza), postavljanja, provere i modifikacije hipoteza (druga faza), ostvaruju postavljene ciljeve. Zavisno od njih, u ovoj fazi se mogu koristiti različite aktivnosti:

a) prepričavanje teksta u cilju razlikovanja bitnih od manje bitnih informacija, što je česta vežba u savremenim udžbenicima francuskog jezika naših autora namenjenih srednjoškolicima sa višim nivoom znanja jezika;

b) menjanje originalne forme teksta ili prebacivanje teksta u drugi medijum (pretvaranje književnog teksta u novinski ili razvijanje vesti iz novinske hronike u prozni tekst; prikazivanje priče u obliku stripa). Uz odgovarajuća prilagođavanja, ova aktivnost se može sprovesti i sa učenicima najmlađeg uzrasta (osnovna škola), što predviđa i *Nastavni program* za osnovnu školu. Učenik može da pročita književni tekst prikaže u formi crteža, da ga odglumi, otpeva i sl. (*Nastavni program*: 87, 98);

c) kreativne forme pisanja čiji je predložak književni tekst (menjanje kraja teksta, proširivanje teksta umetanjem novih epizoda, promena naratora i pisanje teksta iz perspektive nekog od likova i dr.), aktivnost je koja prati književne tekstove u savremenim udžbenicima francuskog jezika, posebno francuskih autora, namenjene starijem uzrastu učenika (srednjoškolci) sa višim nivoom znanja jezika;

d) izražavanje sopstvenog mišljenja u vezi sa temom, idejom ili sadržajem teksta, iskazivanje utisaka, diskusija koja gotovo po pravilu prati književne tekstove u komunikativno orijentisanim udžbenicima francuskog jezika na svim nivoima učenja i u svim uzrastima. Shodno znanju i uzrastu, učenici će biti u stanju da se izraze opširnije, a njihov iskaz će biti korektniji;

e) jezičke vežbe kojima se proverava vladanje gramatičkim strukturama prisutnim u izabranom književnom tekstu ili poznavanje leksike ređe se koriste u savremenim udžbenicima francuskog jezika francuskih autora budući da ih glotodidaktičari smatraju neautentičnim i nekomunikativnim. U našim udžbenicima ove vežbe su često zastupljene (u nekim udžbeničkim serijama čak redovno) i srećemo ih u udžbenicima namenjenim prvenstveno srednjoškolicima.

### 3.4.5. Književni tekst i veština pisanja

Iako je jedan od principa savremene nastave harmonično razvijanje svih jezičkih veština, neki didaktičari smatraju da se veštini pisanog izražavanja poklanja nedovoljno pažnje u okvirima institucionalne nastave stranog jezika i da je ono zapostavljeno na račun razvijanja usmenog izražavanja. Nažalost, još i danas nije neuobičajeno da se komunikativna kompetencija izjednačava sa govorom, a da se njene ostale komponente (druge jezičke veštine, sociolingvistička i pragmatička kompetencija) zanemaruju. Iako smo svedoci činjenice da je u nastavi francuskog i drugih stranih jezika, kao i u samostalnom radu učenika, pisanje stalno prisutno (nekad i jedino, usled nepostojanja tehničkih ili materijalnih mogućnosti da se na času koriste audio ili video zapisi), to pisanje je prevashodno instrumentalno (prepisivanje sa table, hvatanje beleški, izrada vežbi, pisanje domaćih zadataka). Pisanju koje bi za rezultat imalo stvaranje tekstova, bilo da su oni funkcionalni ili kreativni, još uvek se u nastavi i nastavnom materijalu ne posvećuje onoliko pažnje koliko bi trebalo (Durbaba 2011: 194, Cuq, Gruca 2009: 184).

Činjenica je da je čin pisanja i u maternjem jeziku izuzetno složen i da zavisi od mnogobrojnih međusobno uslovljenih procesa i faktora. Proistekla iz kognitivne psihologije, brojna istraživanja sprovedena poslednjih decenija XX veka (Dešen (Deschênes 1988), Bereter i Skardamalia (Bereiter et Scardamalia 1987), Moaran (Moirand 1979), Hajs i Flauer (J.R. Hayes, L.S. Flower 1980, 1983), v. Cornaire, Raymond 1999) ukazala su na to da je produkcija tekstova „kompleksna mentalna aktivnost konstruisanja znanja i smisla“ (Cuq, Gruca 2009:186). Na ovladavanje veštinom pisanja, osim mentalnih procesa, utiče i iskustvo, odnosno praksa pisanja, zahvaljujući kojoj učenik aktivira postojeća znanja uskladištena u dugoročnom pamćenju. Interakcija svih kognitivnih procesa tokom procesa pisanja, ali i interakcija učenika koji piše, teksta i konteksta omogućava pisanu produkciju.

Da bi se unapredila veština pisanja na stranom jeziku, francuski didaktičari predlažu različite aktivnosti koje podstiču pisanu produkciju. Napominjući da je u ovoj, kao i u sličnim oblastima, svaka klasifikacija diskutabilna, imajući u vidu višestruke elemente i parametre koji određuju sticanje komunikativne kompetencije, samu jezičku građu koja prevazilazi tipologije, kao i različite mogućnosti klasifikacija - prema teorijama (tekstualna gramatika, npr.), prema kognitivnim strategijama koje se aktiviraju navedenim aktivnostima, prema kompetencijama koje se pomoću njih razvijaju i slično, Kik i Grika predlažu podelu aktivnosti koje razvijaju pisano izražavanje učenika na dve velike grupe: aktivnosti pomoću kojih učenik stvara sopstveni tekst (*les activités d'écriture*) i one pomoću kojih se transformiše tekst-predložak (*les activités de réécriture*) (Cuq, Gruca 2009: 451-456). U prvu grupu aktivnosti spadaju:

a) dopisivanje teksta (*la réparation de texte*) – učenik dopisuje čitav deo teksta koji je izostavljen iz predloška: početak, sredinu ili kraj. Realizacija i rezultat ove aktivnosti direktno zavisi od učenikovog razumevanja pročitanoog teksta. Osim vladanja lingvističkom kompetencijom koja mu je potrebna da bi uradio navedenu aktivnost, učenik treba da ima i razvijenu sposobnost imaginacije;

b) tekstualni obrasci (*les matrices de textes*) – ova aktivnost pisane produkcije počiva na tekstu-predlošku koji služi kao primer, a praćen je precizno definisanim nalogima i ograničenjima koja se odnose na temu, sadržaj, strukturu, leksiku i gramatiku, kao i na dužinu teksta. Od učenika se može tražiti da napišu tekst određene dužine i pritom koriste određenu leksiku ili gramatičke strukture<sup>74</sup>; da napišu tekst na određenu temu u zavisnosti od teme književnog teksta koji služi kao predložak; da na osnovu predloženih reči koje treba da se pojave u tekstu sastave koherentnu celinu<sup>75</sup> ili, pak, da se oslone na strukturu književnog teksta, najčešće narativnog (priča, npr.) i da napišu tekst poštujući etape i funkcije karakteristične za ovu književnu vrstu<sup>76</sup>.

Aktivnosti transformacije tekstualnog predloška u cilju razvijanja veštine pisanja su brojne i umnogome prevazilaze aktivnosti koje navodimo u daljem tekstu. Predstavljene osnovne aktivnosti mogu se modifikovati, razvijati ili kombinovati u zavisnosti od nivoa znanja učenika i ciljeva koji se žele postići, a primerenije su za rad sa učenicima starijeg, srednjoškolskog uzrasta, koji su već dostigli određeni nivo znanja francuskog jezika:

a) sažimanje teksta (*la réduction*) – ovim aktivnostima, izvorni tekst se redukuje ali se, za razliku od vežbe rezimiranja, ne preformuliše. Najvažniji elementi teksta se zadržavaju (struktura, sadržaj), a izbacuju se elementi koji se smatraju manje važnim. Budući da se elementi polaznog teksta ne preformulišu, neophodno ih je, posle brisanja izabranih delova, povezati u koherentnu celinu i od njih napraviti novi tekst;

b) proširivanje teksta (*l'amplification*) – suprotna aktivnost u odnosu na prethodnu, kojom se polazni tekst obogaćuje i širi pomoću tri moguća postupka: umetanje karak-

---

74 U savremenim udžbenicima francuskog jezika, aktivnosti ovog tipa koriste se često uz odlomke proze Ž. Pereka koja služi kao tematski ili leksički model za pisanu produkciju učenika. Poezija Ž. Šarpantra i Ž. Prevera, posebno pesme « L'école » prvog i « Le Message » drugog pesnika takođe je predložak za tekstove učenika kojima kao model služe sintaksičke strukture navedenih pesama koje se ponavljaju (Dans notre ville, il y a [...] / dans mon quartier, il y a [...] / dans notre rue, il y a [...]; La porte que [...] / La chaise que [...] / La lettre que [...]).

75 Izabrane reči mogu biti iz potpuno različitih i udaljenih semantičkih polja, npr. *slon* i *cipele*, v. G. Rodari 1979, što ovu aktivnost čini podsticajnijom za učenike, a njihove produkcije kreativnijim. Iz ovih razloga, navedena aktivnost prevazilazi školske i okvire nastave francuskog kao stranog jezika i postala je osnova literarnog konkursa *Dis-moi dix mots* koji Ministarstvo prosvete Francuske, u saradnji sa Ministarstvom za kulturu i komunikacije, Ministarstvom spoljnih poslova ove zemlje, kao i brojnim internacionalnim frankofonim partnerima realizuje u cilju promocije francuskog jezika i frankofonije.

76 Kik i Grika upućuju na radove F. Debizea (F. Debyser 1976, 1986) koji se oslanja na strukturalistički pristup bajkama V. Propa i predlaže narativne matrice za vođeni rad učenika na pisanoj produkciji (Ibid., 453).



terizacije ili deskripcije; umetanje peripetija (događaja, prepreka) koje usporavaju razvoj radnje; umetanje dodatnih rečenica između već postojećih, bez narušavanja koherentnosti teksta. Pri tome, u ovim aktivnostima do posebnog izražaja dolazi diskurzivna kompetencija učenika, tj. njihova sposobnost da upotrebe odgovarajuće elemente kojima će strukturisati svoj tekst u koherentnu celinu;

c) pojednostavljivanje teksta (*la réparation par simplification*) – tekstovi koji se smatraju predugim ili previše komplikovanim pojednostavljuju se tako što se složene rečenice odvajaju na svoje sastavne delove ili parafraziraju u kraće celine;

d) usložnjavanje teksta (*la réparation par complexification*) – proste rečenice koje imaju jednostavnu sintaksičku strukturu povezuju se u složene rečenice i veće celine da bi se dobio jedan pasus ili tekst. Ova aktivnost uobičajeno se koristi pri razvijanju gramatičke kompetencije učenika (transformacije aktiv/pasiv, proširivanje nominalnih sintagmi u rečenicu, upotreba veznika i formulisanje složenih rečenica);

e) opšte preoblikovanje teksta (*la réorganisation globale du texte*) – ovakvim aktivnostima menja se vrsta ili tip izvornog teksta. Moguće je, na primer, da početni prozni tekst učenici napišu u obliku pesme ili dramskog dijaloga i tako dobiju pisanu produkciju koja pripada drugoj književnoj vrsti ili da ga transformišu u strip ili vest iz novina (*fait divers*) čime menjaju tip teksta. Varijanta ovih aktivnosti transformacije teksta može biti promena gledišta: tekst se može napisati tako da se događaji prikažu iz perspektive nekog drugog lika ili iz perspektive sveznajućeg i sveprisutnog pripovedača (ako je u književnom predlošku drugačije).

Osim na različite aktivnosti na koje se u didaktici francuskog i drugih stranih jezika ukazuje u cilju razvijanja pisane produkcije kod učenika, savremeni didaktičari ističu povezanost čitanja i pisanja kao uslov za sticanje ove jezičke veštine. Prema američkom lingvisti S. Krašenu (S. Krashen 1984), ekstenzivno čitanje<sup>77</sup> vodi učenika ka vladavanju veštinom pisanja na stranom jeziku. U pisanju, Krašen ističe važnost sadržaja u odnosu na formu teksta, navodeći da će kroz praksu pisanja učenik usavršavati i formalne aspekte pisane produkcije. Američki didaktičar M. Janopulos (M. Janopoulos 1986) istraživao je povezanost čitanja na maternjem i stranom jeziku sa pisanim izražavanjem učenika na stranom jeziku. Došao je do zaključka da su učenici koji su više vremena provodili u čitanju na stranom jeziku imali bolje pisane produkcije na stranom jeziku, tj. da su kompetencije čitanja i pisanja na stranom jeziku direktno povezane (Cornaire, Raymond 1999: 71). Iako postoje mišljenja da, samo po sebi, čitanje ne može voditi razvijanju strategija kao što su planiranje ili revidiranje napisanog, neizostavnih za uspešno pisano izražavanje (Grabe et Kaplan 1989; Woodley 1991), kao i ona da se pisanje može naučiti samo pišući (Kern et Schultz 1992), brojni su istraživači i didaktičari koji smatraju da „čitanje i pisanje čine dva

<sup>77</sup> Ova vrsta čitanja, odnosno čitanje iz zadovoljstva (fr. *la lecture pour le plaisir*, eng. *pleasure reading*) praktikuje se uglavnom van školskih okvira, u slobodno vreme učenika i pritom je učenik taj koji bira šta će čitati, kada i koliko dugo, usredsređujući se na poruku koju prenosi tekst.

lica iste aktivnosti“ (André 1993, Carson 1993, Deschênes 1988, Eskey 1993, Smith 1983 u Cornaire, Raymond 1999: 92).

Upravo u cilju povezivanja ove dve jezičke veštine, kao i u cilju podsticaja učenika na razmišljanje o funkcionisanju jezika i teksta, gramatičari teksta predlažu brojne aktivnosti koje pomažu učenicima u razumevanju tekstova i pisanom izražavanju, tj. one koje povezuju receptivne i produktivne veštine učenika. Kridlig (Cridlig 1985: 72-77) pravi sledeću tipologiju koja objedinjuje aktivnosti za različite nivoe tekstualne kompetencije<sup>78</sup>:

a) nivo interpunkcije i ortografije – u tekst-predložak, učenik unosi ili koriguje postojeće znake interpunkcije, velika slova i dr., što mu omogućava da vidi organizaciju manjih celina (delova rečenica, rečenica) koje čine tekst;

b) nivo materijalne prezentacije – već pominjana aktivnost u kojoj se, nalik igri pazl, tekst rekonstruiše od pomešanih delova (pasusa, delova pasusa) ili se, pak, izvorni tekst razdvaja na sekvence, u skladu sa žanrovskim karakteristikama teksta. Ova aktivnost ukazuje učenicima na značaj konektora koji uspostavljaju vezu između reči i rečenica, kao i deiktičkih formi koje upućuju na tekstualni kontekst (ono o čemu će tek biti reči ili objašnjenje onoga o čemu je već bilo reči);

c) leksički nivo – za uviđanje uloge koju u tekstu imaju leksičke anafore (nominalizacija, hiperonimi, sinonimi, perifraze) koriste se vežbe uočavanja elemenata koji služe da se izbegnu ponavljanja, vežbe pronalaženja reči koja ne pripada navedenom nizu („pronađenje uljeza“), vežbe dopunjavanja teksta (tekst sa prazninama), upitnik sa višestrukom mogućnošću izbora, vežbe rekonstruisanja teksta na osnovu ključnih reči, tradicionalna vežba sažimanja teksta (rezime) kojom se uvežbavaju tekstualna shema, artikulatori, preformulisane rečenice i delova rečenica, itd.;

d) rečenični i međurečenični nivo – za uočavanje rečeničnih odnosa, na ovom nivou mogu se raditi vežbe sa gramatičkim anaforama (članovi, lične i relativne zamenice, posesivi, demonstrativi), sa nominalizacijom, hiperonimima, sinonimima i dr. Ove vežbe mogu biti vežbe uočavanja, ispravljanja pogrešno napisanog teksta, dopunjavanja teksta sa prazninama ili vežbe ponovnog sastavljanja teksta kombinovanjem rečenica;

e) nivo govornih činova – govorni činovi otkrivaju učenicima organizaciju teksta. Za argumentativni tekst to bi, npr., bili sledeći govorni činovi: „opisati situaciju“, „postaviti problem“, „izdvojiti jednu etapu“, „insistirati“, „dati moguća rešenja“, „zaključiti“. Uočavanje govornih činova pomaže učenicima da uvide plan teksta, da ga razumeju i koriste prilikom sopstvenih pisanih produkcija;

f) nivo organizacije ideja – kroz individualnu ili kolektivnu aktivnost prikupljanja ideja koje se beleže (na tabli, npr.), učenici grupišu ideje koje koriste za pisanu produkciju. Ideje se mogu organizovati po principu hronologije, poznato/nepoznato, značajno/manje značajno, prednosti/nedostaci/izbor i obrazloženje i dr.;

---

78 Usled nemogućnosti da dođemo do primarnog izvora, koristimo kao sekundarni rad J. Brajović iz kog preuzimamo navedenu tipologiju (2013: 282-286).

g) nivo povezivanja predstavljenih činjenica – kroz vežbe transformacije učenik treba da promeni redosled elemenata i u napisanom tekstu istakne neku drugu informaciju: u narativnom tekstu, na početnom mestu u rečenici (tema) može se naći informacija o liku, vremenu ili mestu;

h) nivo glagolskih vremena – određena vrsta teksta analizira se sa aspekta upotrebljenih vremena tako da se dovede u vezu npr., tip književnog teksta i glagolski sistem (kod deskriptivnih ili narativnih tekstova ukazuje se na razliku između plana pripovedanja (*récit*) i upotrebu imperfekta i prostog perfekta (*passé simple*), i plana govora (*discours*) u kom se nikad ne koristi prosti perfekat, već složeni (*passé composé*). Učenicima se može ukazati i na aspekatske vrednosti koje ova vremena, za razliku od srpskog, imaju u francuskom jeziku, a što dolazi do izražaja u navedenim tipovima književnog teksta. Odgovarajuće vežbe sastojale bi se u popunjavanju praznih mesta odgovarajućim oblicima glagolskih vremena ili načina, ili bi se pisala varijacija jednog teksta po istoj, zadatoj osnovi, dok bi se razlike odnosile na upotrebu glagolskih oblika, specifičnih za određenu vrstu teksta (prosti perfekat za pisanje priče, složeni perfekat za pisanje pisma, futur za pisanje reklame i dr.);

i) nivo tekstualnih tipova i žanrova – poređenjem različitih tipova teksta ili različitih književnih vrsta mogu se uočiti specifične leksičke ili rečeničke strukture, govorni činioci ili modeli organizacije teksta, što može voditi aktivnostima transpozicije (pomenuta promena književnog žanra ili vrste teksta u odnosu na tekst-predložak);

j) globalni nivo – one se odnose na transformaciju teksta koja se vrši pomoću rezimiranja i različitih oblika rekonstruisanja izvornog teksta. Osim aktivnosti koje navode Kik i Grika (Ibid., 451-456) kao što su proširivanje teksta, dopisivanje izostavljenog dela, promena tačke gledišta iz koje se pripoveda, Kridlig navodi i izbacivanje nelogične rečenice ili sekvence, pastiš i sl.

Prema svrsi pisanja, komunikativna didaktika francuskog jezika razlikuje funkcionalne forme pisanja kojima se ostvaruje neki pragmatički cilj u vezi sa različitim svakodnevnim komunikacijskim potrebama učenika. Uglavnom je reč o jednostavnim oblicima kao što su poruka, pismo, mejl koje bi trebalo da znaju da sastave učenici i mlađeg i starijeg uzrasta, kako početnici, tako i oni koji već vladaju francuskim jezikom. Još od početnog nivoa učenja jezika učenici savladavaju pisanje navedenih vrsta tekstova zbog njihove upotrebne vrednosti, pa primere aktivnosti za produkciju ovakvih tekstova nalazimo od prvih tomova udžbeničkih kompleta francuskog jezika.

Druga vrsta pisanja zastupljena u udžbenicima francuskog jezika, posebno uz književne tekstove, jeste kreativno pisanje. Ova vrsta pisanja, koja nema konkretnu upotrebnu i pragmatičnu vrednost kao funkcionalno pisanje, obuhvata svaku formu literarnog izražavanja na stranom jeziku, a kao rezultat ima stvaranje tekstova koji predstavljaju izraz ličnih stavova učenika, njihovih razmišljanja, impresija, doživljaja. Iako se ne može primeniti u svakodnevnim komunikativnim situacijama kao prethodno pomenute forme funkcionalnog pisanja, kreativno pisanje, koje se zasniva na čitanju književnog teksta, može biti

važno iz više razloga u nastavi francuskog jezika.

Među tim razlozima su psihološki i motivacijski možda još relevantniji od onih čisto pragmatičnih, usmerenih na razvoj jezičke kompetencije. Ne samo da pisanjem učenik razvija receptivne i produktivne jezičke veštine (razumevanje pročitano­g teksta-predloška, pisano izražavanje, usmeno izražavanje u obliku razmene mišljenja sa ostalim učenicima o napisanim tekstovima i sl.), već se radom na tekstu oslobađa straha od čitanja književnog teksta i pisanja na stranom jeziku. Uspešno izvođenje aktivnosti pisane produkcije može da podstakne učenika na čitanje i razvijanje njegovih čitalačkih navika. U tom smislu, pozitivni efekti razvijanja ove jezičke veštine, koja za osnovu koristi književni tekst, prevazilaze okvire sticanja tekstualne kompetencije i kod učenika mogu uticati na bolju percepciju i prihvatanje sebe i drugih unutar grupe u kojoj se odvija nastava, kao i na podsticanje autonomije, tj. samostalnog rada (čitanja, pisanja) i van školskih okvira.

Jasno je da kreativno pisanje u nastavi stranog jezika nema za cilj stvaranje pisaca. Ono može da ohrabri učenike da se kreativno izraze kako bi zadovoljili svoju želju za pisanjem koja je izraženija nego što se možda misli. Za razliku od drugih oblika pisanja, koji su takođe zastupljeni u nastavi (rezime, sinteza, esej) ili funkcionalnih formi pisane produkcije (pismo, molba, oglas, itd.), gde su učenici u obavezi da poštuju zadate, jasno definisane konvencije svake od tekstualnih vrsta<sup>79</sup>, kreativno pisanje daje učenicima mogućnost da se izraze individualno i subjektivno. Baš zbog toga, ova jezička aktivnost je u direktnoj vezi sa interesovanjima učenika, pa je za njih utoliko i podsticaj­nija. Nju će oni praktikovati i sami, van školskih okvira, mimo školskih obaveza i zadataka, kad za tim ose­te potrebu i želju<sup>80</sup>. Osim toga, kreativno pisanje kao izraz sopstvenih misli, stavova, opis ličnih doživljaja i razmišljanja, u kojoj god formi da se realizuje (poetskoj, kratkoj proznoj ili dnevničkoj), podstiče učenike na slobodnu upotrebu jezika na najvišem nivou: to nije više samo upotreba jezika u različitim, manje ili više poznatim situacijama svakodnevnog života, već upotreba jezika koju karakteriše sloboda u izrazu, individualnost i kreativnost. Pisanje na stranom jeziku zato, možda više nego vladanje bilo kojom drugom jezičkom veštinom, daje učeniku samopouzdanje i osećaj da istinski pripada stranom jeziku i da je taj jezik zaista i usvojio.

---

79 Pri pisanju rezimea, npr., mora se poštovati ograničenje dužine (četvrtina izvornog teksta), sled i povezi­vanje ideja izvornika, način iskazivanja (lice). Pisanje pisama zahteva poznavanje svih elemenata koji čine ovu tekstualnu vrstu, kao i njihov redosled i mesto na strani (podaci pošiljaoca, podaci primaoca, mesto i datum, upotreba adekvatnih formula za obraćanje kojima se počinje i završava pismo), itd.

80 Lično iskustvo u radu sa studentima pokazalo nam je da oni žele da podele sa nastavnikom svoje radove, najčešće poetske forme koje su napisali iz svog zadovoljstva i potrebe, da ga pitaju za sugestiju i savet u vezi sa pronalaženjem adekvatne reči ili izraza. Nikada nam se, međutim, nije desilo da neki student iz zadovoljstva, van nastave, napiše neku kritiku, rezime ili esej i to poželi da podeli sa ostalima. Baš zato ohrabivanje učenika da se bave kreativnim pisanjem može doprineti i njihovom bržem osamostaljivanju i preuzimanju inicijative u organizaciji sopstvenog rada i učenja stranog jezika.

Brojni su istaknuti stručnjaci, lingvisti i didaktičari, koji ukazuju na potrebu povezivanja čitanja književnog teksta i pisanja u cilju omogućavanja učenicima da osete „zadovoljstvo u tekstu“ koje, po rečima Seuda, „nije samo zadovoljstvo čitanja već i zadovoljstvo pisanja i govora“ (Séoud 1997: 162).

Ovaj didaktičar navodi Bartov stav da mlade, buduće čitaoce (deca i adolescente) treba transformisati u proizvođače teksta, a ne u njihove puke primaoce. Trebalo bi praktikovati rad na tekstu tako da čitanje bude u neku ruku i pisanje, da čitanje i pisanje budu organski povezani i da pisanje postane uobičajena praksa u onoj meri u kojoj je to čitanje (Dubrovski, Todorov 1971 u Séoud 1997: 165). Ž. Vinje (G. Vigner) u studiji *Lire: du texte au sens* podržava ideju stvaralačkog čitanja (*lecture créatrice*), odnosno povezivanja čitalačke prakse sa praksom pisanja i smatra čak da je ova prva uslov za realizovanje one druge, posebno imajući na umu polisemičnost književnog teksta (Vigner 1979 u Séoud 1997:165). Petar u *Études de Linguistique Appliquée* (1982) ističe da „pristup „tekstualnom“ prolazi kroz praktikovanje pisane produkcije“ (Séoud 1997: 165).

Sa stanovišta savremene didaktike francuskog jezika ova shvatanja su zanimljiva jer podrazumevaju dijalektičan odnos između jezičkih veština, tj. čitanja i razumevanja književnog teksta i pisanja: polazi se od pretpostavke da je svako iskustvo čitanja osnova za iskustvo pisanja i obrnuto, drugim rečima, čitanje priprema i izaziva pisanje. To je u skladu kako sa komunikativno orijentisanom nastavom stranog jezika koja teži harmoničnom razvijanju i povezanosti svih jezičkih veština, tako i sa akcionim pristupom koji tekst u nastavi vidi kao polazište za različite zadatke (jezičke i nejezičke) koje će učenik izvršiti u cilju sticanja komunikativne kompetencije. Francuska didaktičarka D. Lekler (D. Leclair) jedna je od mnogih koji smatraju da je neophodno povezati čitanje i pisanje u nastavi francuskog jezika. Pretpostavka koju ona obrazlaže u članku « Autour du poème, former de vrais lecteurs », glasi da je dobro čitanje ono koje se pretače u pisanje. Razlozi za povezivanje aktivnosti čitanja i pisanja nisu samo rad na jeziku, koji jeste prvi i najočigledniji, već mogućnost za otkrivanje sebe i upoznavanje drugoga, a posebno mogućnost za autentičnu komunikaciju na času. Navodeći kao primer čitanje poetskog teksta, ona polazi od pretpostavke da je poezija prvenstveno izraz subjektivnosti i da čitanje poezije učenika usmerava ka otkrivanju različitih manifestacija subjekta: od onih najuočljivijih, koje se mogu prepoznati i na samim počecima učenja jezika kao što su lične ili prisvojne znamenice, kvalifikativi, do onih koji otkrivaju predstave lirskog subjekta. Otkrivanje lirskog subjekta vodi učenike od pitanja „Šta mi on govori o sebi?“ ka pitanju „Šta mi on govori o meni?“. Ovakva zapitanost navodi učenika na razmišljanje, a pročitani poetski tekst postaje inspiracija za pisanje. Ono, pak, iako neposredno inspirisano književnim tekstom, neće biti ponavljanje ili imitacija tog polaznog teksta, već odgovor na njega. Značaj književnog teksta je ovde upravo taj što ima moć da podstakne učenika na odgovor: „Moć pesme je upravo u toj sposobnosti da izazove reč drugoga, da njega samog konstituiše kao jedinstvenog subjekta“ (1992:65). Pri tome, zalog ovog poduhvata neće biti samo jezički, već i psihološki – navesti učenika da iskaže svoje sopstveno ja, svoje emocije, misli, iskustva.

Uska povezanost čitanja književnog teksta i vještine pisanja u nastavi stranog jezika, njihova međusobna uslovljenost i uspešno vladanje obema vještinama leži u elementu koji im je zajednički – to je lično angažovanje učenika/čitaoca i intimno predavanje tekstu. Upravo čitanje književnog teksta izaziva otkrivanje, preispitivanje sebe i svog odnosa prema svetu. To je ujedno neophodno i da bi se napisao neki tekst. Zato kreativno pisanje u nastavi francuskog jezika donosi više rezultata od nekih drugih aktivnosti pisane produkcije koje se zasnivaju na književnom tekstu: jezičke igre ili poznate *poetske igre* (*jeux poétiques*) inspirisane poezijom nadrealizma, poznate u didaktici od sedamdesetih godina XX veka, u to vreme obeležene strukturalizmom (*le cadavre exquis*, npr.)<sup>81</sup>. Iako su didaktički ciljevi upotrebe ovih aktivnosti pisane produkcije bili značajni (podsticanje kreativnosti učenika, njegovog umetničkog izražavanja, otklanjanje straha od greške, senzibilizacija na jezik kao materijal od kog je sačinjen pisani tekst, razvijanje svesti o specifičnosti književnog stvaranja, o razlici između umetničke i upotrebe jezika u svakodnevnom govoru i sl.), ove poetske igre i igrovne aktivnosti ostaju na nivou interesantnih verbalnih manipulacija. One kratkoročno mogu da budu zanimljive učenicima, najčešće zbog neočekivanih spojeva i kombinacija reči, ali činjenica da oni u takvoj vrsti vežbi ne iskazuju sebe, da nisu lično angažovani, odnosno da ne iskazuju svoje emocije kao što to rade u slučaju kreativnog pisanja, čini od ovih aktivnosti formalističke vežbe koje ne ostavljaju dubljeg traga na učenicima<sup>82</sup>. Korišćenje književnog teksta, pak, kao polazišta za stvaranje kroz aktivnosti kreativnog pisanja koje omogućavaju individualni izraz učenika, preko kojeg se iskazuje njegova ličnost, emocije i kreativnost, obezbeđuju dugoročnu motivisanost učenika za čitanje i pisanje na francuskom jeziku.

Kreativno pisanje koje za osnovu ima čitanje književnog teksta važno je iz još jednog, psihološkog razloga: ono može da demistifikuje čin pisanja. Učenik uviđa da za pisanje nije potreban natprirodni talenat nego prvenstveno rad, vežba i praksa; da nije toliko važan krajnji proizvod koliko sam proces, pokušaj da se nađe najbolji izraz, reč koja najviše odgovara. Ne samo da se tako radi na jeziku, što i jeste primarni cilj nastave, već se i podiže samopouzdanje učenika. Koristeći kao predložak književni (auto)biografski tekst, učenik uviđa da nije njegova „greška“ što ne uspeva da nađe pravi izraz, da to ne polazi uvek za rukom ni profesionalnim piscima, da teškoće u pisanju imaju i početnici ali iiskusni pisci (Delbart 2011). Učenik se oslobađa straha pred književnim tekstom kao umetničkim

---

81 Ova igra u kojoj učestvuje više osoba sastoji se u tome da svako, kad na njega dođe red, piše određeni deo rečenice (subjekat (nominalna sintagma), glagol, dopunu (objekat ili priloška odredba)) ne znajući šta su napisali učesnici pre njega. Prva ovako sastavljena rečenica po kojoj je ova igra i nazvana glasila je *Le cadavre – exquis – boira – le vin – nouveau* pa otuda i naziv same aktivnosti.

82 Kao komentar igre imitacije, slične aktivnosti u kojoj je učestvovala, jedna učenica je napisala: « En écrivant des vers sur le modèle d'autres vers, on peut arriver à des résultats assez heureux, mais en aucun cas atteindre la force des vers écrits sous une motivation profonde où le choix des mots, leur agencement, leur emplacement s'imposent. Ce que j'ai écrit est creux. » (Rist 1986 u Séoud 1997: 173).

delom i drugačije doživljava i čitanje književnog teksta i kreativno pisanje. Smanjuje se njegov strah da neće razumeti književni tekst, kao i strah da neće umeti da se kreativno izrazi. Učenik uviđa da pisanje nije posledica božanskog dara ili genijalnosti, već rezultat predanog rada. Književni tekst učeniku postaje bliži, on postaje dokument koji može da se menja, dopunjuje, skraćuje, prepravlja i služi kao polazište za njegovu kreaciju (Duchesne, Leguay 1990; Douënel et al.1994).

Vežbe pisanja, u početku zasnovane na književnim tekstovima i ograničene precizno definisanim nalogima, a postupno zamenjene onim sa sve manje ograničenja, dovode postepeno učenika do samostalnog rada. On se progresivno sve manje oslanja na početni tekst i sve više oslobađa u svom izrazu dok ne postigne slobodan izraz, tj. sopstvenu kreaciju - tekst, kakav god da je njegov oblik: pesma, kratka priča, epistolarna forma. Ovaj rad ima smisla ako je integrisan u nastavnu praksu, kad tekst može da se pročita, eventualno i grupno koriguje. Onda je efekat pisanja na osnovu književnog teksta kao predložka mnogo širi: više od rada na jeziku i razvijanja veština čitanja i pisanja, tekst kao rezultat pisane produkcije služi kao podsticaj za jednu autentičnu komunikaciju na času kroz koju se učenici upoznaju, zbližavaju, bolje razumeju i prihvataju jedni druge. Za razliku od vežbi karakterističnih za komunikativne udžbenike francuskog i drugih stranih jezika u kojima učenik glumi neki izmišljeni lik ili zamišlja kako bi se ponašao u određenim komunikativnim situacijama koje nekada i nemaju direktne veze sa njim (*jeu de rôles*), „ja“ u napisanom tekstu učenika je autentično. To prepoznaju i ostali učenici, što izaziva njihovu reakciju. Autentična komunikacija obuhvata i komentarisanje onog što je napisano, objašnjenje izabranih rešenja, jezičkih sredstava od strane učenika koji piše. Ova pojašnjenja, tumačenja, argumentovanja približavaju učenike jedne drugima, čine da oni gledaju jedni na druge kao na ličnosti obeležene svojim iskustvom, ličnom istorijom, određenim senzibilitetom. Ono o čemu učenici govore nije više proizvod artificalnih, formalnih vežbi usmerenih na jezički izraz, a lišenih sadržaja obojenog ličnim iskustvom učenika. Pisanje na osnovu pročitano književnog teksta stvara uslove da se kroz napisano bolje upozna i razume Drugi, a samim tim i lakše prihvati u svojoj različitosti (Đolić 1993; Séoud 1997: 159-183; Cuq,Gruca 2009; Delbart 2011; Durbaba 2011).

### 3.4.6. Književni tekst i veština govora

U uslovima učenja stranog jezika u učionici u kojoj se simuliraju govorne situacije, pokazuje se sva vrednost književnog teksta u učenju stranog jezika. Za razliku od nekadašnjih shvatanja književnog teksta prvenstveno kao reprezentativnog primera književnih, moralnih i estetskih vrednosti, uzornog stila i najboljeg jezika koji se učenicima nudio na višim nivoima učenja kao neka vrsta satisfakcije da mogu da razumeju takve „teške“ tekstove, danas se jezik književnog teksta u savremenoj didaktici vidi kao uzorak i primer



„jezika u aktivnoj upotrebi“ (Đolić 1993: 6). Jezik književnog teksta je autentičan, upotrebljen u prirodnom kontekstu najrazličitijih životnih situacija i pritom, kao poseban kvalitet koji ga razlikuje od upotrebe u ostalim vrstama autentičnih dokumenata, oplemenjen je rečima i strukturama biranim u cilju ostvarivanja umetničkog efekta. Za razliku od dijaloških formi, karakterističnih za audio-vizuelne metode, koje su simulirale različite autentične situacije iz svakodnevnog života i koje su za cilj imale da nauče učenike da komuniciraju u tim određenim situacijama, rad na književnom tekstu nudi mogućnosti za učenje stranog jezika i razvijanje veštine govora kroz različite vežbe koje se u učionici mogu organizovati. Tematski intrigantan književni tekst koji je na jezičkom nivou učenika može biti vrlo podsticajan za prirodnu komunikaciju, iznošenje svog mišljenja, osećanja ili raspoloženja, kao i za diskusiju.

Razvijanje veštine govora u školskim uslovima je specifično. Za razliku od ostalih jezičkih veština (čitanja, pisanja, slušanja), koje učenik može da razvija i samostalno, van okvira školske nastave, za razvoj veštine govora neophodan mu je sagovornik. Činjenica je da najveći broj naših učenika ne putuje često, da imaju malu mogućnost za susret sa izvornim govornicima, da je, i pored sveprisutnosti medija (televizije, štampe, interneta), školska nastava ipak ta koja učenicima obezbeđuje kontinuirani kontakt sa francuskim jezikom, kao i sagovornike (nastavnika i druge učenike). Očekivalo bi se, stoga, da učenici na času koriste svaku priliku za usmenu komunikaciju. Realnost je, međutim, sasvim drugačija. Svaki nastavnik bi, verovatno, mogao da posvedoči da mu je u nastavnoj praksi najteže da navede učenika na (raz)govor. Razlozi za ovo ustručavanje učenika mogu biti različiti, najčešće psihološki: učenici smatraju da nedovoljno vladaju jezičkom kompetencijom, nedostaje im samopouzdanje, prisutan je strah od greške, strah od sankcije (loša ocena), nemotivisani su za usmeno izražavanje i sl.

Književni tekst svojim specifičnim jezičkim sredstvima stvara kontekst prirodne upotrebe jezika jer motiviše učenika na reagovanje i podstiče njegovu potrebu za komunikacijom. Učenik razmišlja o pročitanoj tekstu i izražava se na stranom jeziku u autentičnoj komunikativnoj situaciji. Podstaknut tekstom koji mu je jezički i tematski blizak, koji je dovoljno provokativan da ga zaintrigira, učenik ima potrebu da iskaže svoje mišljenje, da obrazloži svoj stav. Književni tekst je možda više nego ijedna druga vrsta teksta pogodan da motiviše učenika na izražavanje u sferi osećajnosti i refleksivnosti. Originalno ispričana iskustva, osećanja ili razmišljanja likova u književnom tekstu služe učeniku kao model za iznošenje sopstvenih osećanja i želja.

Polisemičnost književnog teksta, kao njegov osnovni unutrašnji kvalitet koji dozvoljava da svako razume tekst na svoj način, omogućava na najprirodniji način i konfrontaciju mišljenja učenika. Velika je verovatnoća da će, podstaknut i ohrabren od strane nastavnika, svestan da ne postoji samo jedan „tačan“ odgovor, učenik poželeti ne samo da iskaže svoj stav, već i da ga suprotstavi drugačijem mišljenju ostalih učenika u argumentovanoj diskusiji. Na ovaj način književni tekst funkcioniše kao osnova za neposrednu komunika-

ciju u uslovima školske nastave u kojoj govornu komunikaciju često karakteriše „element neprirodnosti i određene vrste ’prisile na govor’“(Đolić 1993: 6, 13).

Razvijanje veštine govora učenika kroz njihovo što prirodnije i autentičnije komuniciranje jedan je od važnih ciljeva nastave francuskog jezika. Ovom, kao uostalom i svakom drugom jezičkom veštinom, najbolje se ovladava kroz praksu. U učionici je zato neophodno uvećavati broj komunikativnih aktivnosti i pružati što češće priliku učenicima da se usmeno izražavaju. Uz to se mora voditi računa i o motivisanju, tj. razvijanju želje za komunikacijom. U tom smislu, književni tekstovi mogu biti dobar izbor jer stvaraju potrebu da se nešto kaže, želju za usmenim reagovanjem, pa tako i podstiču usmeno izražavanje.

Potvrdu ovog stava daju i aktivnosti koje u savremenim udžbenicima francuskog jezika prate književne tekstove, a odnose se upravo na iznošenje ličnog stava učenika o temi pokrenutoj u tekstu, o poređenju sopstvenog iskustva sa iskustvom opisanim u tekstu i slično.

### 3.5. Književnost i interkulturalnost

Opšte je poznato da učenje stranog jezika podrazumeva ovladavanje različitim znanjima i veštinama, opštim i komunikativnim, koje čine komunikativnu kompetenciju. Sticanje komunikativne kompetencije omogućava uspešno korišćenje stranog jezika. Nije retko, međutim, da se ova kompleksna kompetencija u praksi svodi na lingvističku<sup>83</sup>. Učenici i nastavnici je doživljavaju kao najoperativniju, tj. onu koja daje neposredna sredstva za komunikaciju, pa je često smatraju najvažnijom (nekada i jedinom) kojom treba ovladati na putu učenja stranog jezika. Neosporno je da je dobro poznavanje jezičkih elemenata stranog jezika nužno za komunikaciju, ali to ni iz daleka nije i dovoljno. Činjenica je da visok nivo lingvističke kompetencije nije garancija i visokog nivoa komunikativne kompetencije. Za uspešnu komunikaciju na stranom jeziku poznavanje elemenata kulture važno je jednako kao i poznavanje jezičkih elemenata. Do nesporazuma, pa čak i do prekida u komunikaciji pre može doći usled nepoznavanja elemenata kulture zemlje čiji jezik uči-

---

83 Durbaba o ovome kaže: „Uprkos snažnom zaokretu koji je glotodidaktika načinila pre nekoliko decenija, prebacujući fokus učenja i nastave s formalno-strukturalnih aspekata jezika (oličenih u gramatičkoj i leksičkoj pravilnosti) na upotrebne (odnosno na funkcionalno-pragmatičku prihvatljivost), za veliki broj nastavnika i učenika učenje gramatičkih pravila i dalje predstavlja centralnu i najvažniju aktivnost.“ (Durbaba 2011: 162). Saznanja do kojih dolazimo u svakodnevnom kontaktu i radu sa studentima koji uče francuski kao strani jezik po izboru na Filozofskom fakultetu u Nišu, potvrđuju ovu tezu. Po rečima studenata, njihovi srednjoškolski profesori francuskog jezika najviše vremena i pažnje u svom radu poklanjaju upravo nastavi gramatike.

mo<sup>84</sup> nego usled pogrešno upotrebljenog glagolskog oblika ili roda imenice<sup>85</sup>. Poznavanje kulturnih činilaca, bilo da je reč o *učenju kulturi* (*culture savante* ili *cultivée*) ili onoj shvaćenoj u antropološkom smislu kao sistem običaja, ponašanja, vrednosti, verovanja i pogleda na svet koje jedan strani jezik prenosi,<sup>86</sup> neophodni su učeniku ne samo da bi razumeo

---

84 U Francuskoj je uobičajeno ljubljenje u obraz prilikom upoznavanja, naročito među mlađom populacijom, dok je kod nas to pozdrav između dobrih prijatelja. Poklanjanje hrizantema u Francuskoj i Italiji nije poželjno jer se to cveće vezuje za groblje i pogrebne rituale. Kod nas ili u Ukrajini, npr., na pogrebne običaje asocira broj cvetova u buketu (paran), a ne vrsta cveća. Ako dajete poklon nekome u Francuskoj, on će ga otvoriti pred vama, dok je u Kini ili orijentalnim zemljama to nepristojno jer se gost smatra važnijim od poklona. U Kini ili Albaniji je neučtivo pojesti sve iz tanjira – to pokazuje da je domaćin bio nepažljiv i nije vas dovoljno nahranio. Ako kod nas ne probate sve što vam je posluženo i ne ispraznite tanjir, domaćica će verovatno biti ili uvredena jer niste ispoštovali njen višesatni trud ili nesrećna jer vam jelo nije bilo ukusno. U Japanu je kašnjenje nepojmljivo, u Francuskoj se pri odlasku u goste toleriše, čak je i poželjno doći petnaestak minuta posle naznačenog vremena. Pažljivo je poneti nešto za jelo ili piće, a kasnije ponuditi pomoć u kuhinji, na šta se u Argentini ne gleda blagonaklono, osim ako vam domaćini sami ne predlože da to uradite. U Japanu ćete izuti cipele pri ulasku u nečiji stan, običaj koji je i kod nas do nedavno bio široko rasprostranjen. Domaćin u Vijetnamu, Libanu, Rumuniji ili kod nas ponudiće gosta posluženjem više puta jer očekuje da se ovaj ustručava da se odmah posluži. U Holandiji, gost zbog toga može da ostane gladan – „ne, hvala“ se shvata bukvalno. U Švajcarskoj ili Nemačkoj nećete nedeljom sredivati dvorište, kositi travu, betonirati stazu koja vodi do kuće, što su kod nas poslovi koji se uobičajeno ostavljaju za ovaj dan – uvidavno je ne praviti nikakvu buku iz obzira prema svojim susedima i njihovom pravu na odmor. Nepristojno je razgovarati glasno ili živo gestikulirati na javnim mestima u ovim zemljama, kao i u Japanu gde se, osim toga, ne razgovara ni telefonom u javnom prevozu. U Maroku, Libanu ili Brazilu, međutim, gestikulacija i glasan govor je uobičajeno ponašanje. Prilikom stupanja u kontakt i upoznavanja sa sagovornicima iz ovih zemalja, čak i u profesionalnom okruženju, poželjno je razgovarati o ličnim temama (željama, planovima, interesovanjima), a posebno o porodici jer to pokazuje interesovanje za sagovornika i uvažavanje onog što njemu predstavlja svetinju. U suprotnom, sagovornik bi se mogao doživeti kao asocijalan. Francuz bi se u takvoj situaciji osetio neprijatno jer su to teme koje zadiru u intimu koja se, zbog diskretnosti, ne deli sa nepoznatim ljudima. U Francuskoj ili Libanu novac, zarada i imovina su tabu teme, dok su u Rumuniji to komunizam ili Romi, a u zemljama Magreba kritikovanje porodice ili religije. O problemima i prekidima u komunikaciji usled nedovoljnog poznavanja strane kulture, posebno u profesionalnoj sferi, mnoštvo informacija daju svedočanstva i istraživanja dostupna na sajtu: <http://gestion-des-risques-interculturels.com/points-de-vue/petit-tour-du-monde-des-gaffes-culturelles/>.

85 Žermen (Germain) govori o „neprikladovanju jezičkog izraza komunikativnoj situaciji i komunikativnoj nameri“ (Germain 2001: 203).

86 Pomenutu distinkciju uveli su u didaktiku stranih jezika francuski didaktičari R. Galison (R. Galisson) i L. Porše (L. Porcher). Pod učenom kulturom (Galison je naziva *culture savante*, Porše *culture cultivée*) ovi francuski didaktičari podrazumevaju znanja iz oblasti književnosti, umetnosti, istorije, geografije zemlje čiji se jezik uči. Zbog činjenice da predstavljaju obeležje jednog društva koje određuje njegov identitet i na osnovu kog se ono razlikuje od nekog drugog društva, ova znanja su decenijama bila zastupljena u udžbenicima stranog jezika, pa otuda i izjednačavanje, npr., književnosti sa kulturom u tradicionalnim metodama učenja jezika. Ova kultura je elitistička jer je poseduje manji broj članova društva, stiće se voljno i svesno, uglavnom tokom školovanja ali i posećivanjem kulturnih institucija i događaja, oni koji je poseduju izdvajaju se od ostalih članova društva i uživaju veći ugled. Ona je takođe i univerzalna, nadnacionalna u smislu da znanja koja je čine prelaze okvire određene nacionalne kulture i čine deo opšteg (svetskog) kulturnog nasleđa. Za razliku od *učne*, *popularna* kultura (*culture populaire* ili *partagée* kako je naziva Galison, odnosno *culture anthropologique* po Poršeu) je transferzalna, tj. pripada svim članovima jednog društva. Ona se ne uči, već se stiće od samog rođenja, najčešće nesvesno ili opanašanjem, u svakodnevnim kontaktima sa drugim članovima zajednice, kroz medije i sl. Kako je većina postupaka, ponašanja, verovanja izvornih govornika na osnovu kojih se oni razlikuju od neke druge društvene grupe uslovljena upravo ovom kulturom, Porše i Galison je smatraju nezaobilaznom u nastavi francuskog jezika. Ono što predstavlja problem u tom učenju, osim uvreženog verovanja da je popularna kultura inferiorna u odnosu na učenu, jeste i činjenica da se ona „živi“, tj. usvaja mnogo više implicitno nego kroz učenje kulturoloških podataka (Porcher 1995; Galisson 1988, 1991).

tu kulturu, već i da bi mogao uspešno da komunicira na datom jeziku. Zato je nastava kulture neodvojiva od nastave stranog jezika. Uostalom, vladanje stranim jezikom nije nikada cilj po sebi. Ono je uvek način da se pristupi stranoj kulturi i da se ona upozna. I to se oseti svaki put u učionici, čak i sa početnicima: učenici su, bez obzira na uzrast ili nivo znanja, uvek željni da čuju detalje o društvu čiji jezik uče, bilo da je reč o ponašanju koje je u osnovi svakodnevne komunikacije, bilo da je reč o navikama ili načinu života njihovih vršnjaka iz strane zemlje. U trenutku kad iza nepoznatih reči koje uče otkriju jedan realni svet koji postoji i koji oni prepoznaju, strani jezik postaje za njih nešto konkretno i blisko. Naši učenici, na primer, već u prvoj godini učenja francuskog jezika saznaju da njihovi vršnjaci u Francuskoj ostaju u školi veći deo dana, da ručaju u školskoj kantini, da u školi uče i rade domaće zadatke, da sredom nemaju časove, ali idu u školu subotom, da kite jelku i dobijaju poklone za Božić, a ne za Novu godinu kao što je najčešće slučaj kod nas, da ne slave slavu, da za 1. maj poklanjaju đurđevak za sreću, a ne idu na prvomajski uranak, itd.

Iako je očigledna želja i potreba učenika da saznaju nešto više o kulturi jezika koji uče, to nije uvek jednostavno. Ono što otežava pristup stranoj kulturi je činjenica da se priroda saznavanja strane i izvorne kulture razlikuje i da im se ne može prići na isti način.

Učenik, prožet sopstvenom kulturom koja je odredila njegov pogled na svet mora da se odredi prema stranoj kulturi i da svoj „kulturni prtljag“ prilagodi modelima koje mu pokazuje strana kultura. Prema Besu (Besse), suočen sa stranom kulturom, učenik je neminovno sagledava kroz prizmu sopstvene. Bes koristi pojam *kulturne rešetke* (*crible culturel*) analogno Trubeckovoj *fonološkoj rešetki* (*crible phonologique*). On proširuje ovaj pojam na sve, verbalne i neverbalne, elemente interkulturalne komunikacije. Glavna ideja Besa je da kultura Drugog može da bude viđena samo kroz sopstvenu (Séoud 1997: 139). Sopstvena kultura, pak, doživljava se kao prirodna i univerzalna. Naime, svaka kultura ima tendenciju da se naturalizuje, tj. da se elementi koji je čine shvataju kao prirodni. Naturalizacija dominantne kulture je sveobuhvatan, dubok proces koji zahvata sve segmente društvenog i privatnog života. Kako pojedinac nije u stanju da uvidi kulturne specifičnosti svoje kulture, neophodno mu je prisustvo Drugog. Kao što Drugog spoznajemo kroz sebe, tako nam je za spoznaju sebe potreban pogled sa strane, tj. Drugi. Bahtin smatra da samo Drugi, zahvaljujući svom položaju izvana (egzotopija), može da nas vidi takve kakvi smo (Séoud 1997:140). Zahvaljujući viđenju sveta koje je stekao u sopstvenoj kulturi, Drugi može bolje da uoči elemente koje izvorni govornik ne prepoznaje i ne uočava i da ih posmatra sa različitih aspekata. Da bi se razjasnile, izvorna kultura učenika i ciljna kultura trebaju jedna drugoj. Da bismo spoznali Drugog, pa tako i sebe, neophodno je da uvidimo specifičnosti koje nas razlikuju i koje nas čine jedinstvenim. Suočavanje sa elementima kulture koji deluju strano ili čak šokantno dovodi do distanciranja u odnosu na stranu kulturu, ali i u odnosu na sopstvenu. Učenik je podstaknut na razmišljanje, razmenu mišljenja sa ostalima, pokušava da se stavi na mesto Drugoga i razume ono što je Drugome normalno i uobičajeno, a njemu strano. Na ovaj način može se pomoći učenicima da ra-

zumeju način mišljenja i postupke Drugog ali i da uvide sopstvenu različitost. Drugim rečima, razumevajući Druge dolazi se do razumevanja sebe, onoga što nas kulturološki određuje, a što smo smatrali urođenim, inherentnim ljudskoj prirodi uopšte. Otkrivajući Drugog kroz stalno konfrontiranje i poređenje, prihvatajući ga u njegovim različitostima, budimo i svest o sebi i uviđamo osobenosti i vrednosti sopstvene kulture.

Međutim, samo poređenje sličnosti i razlika izvorne kulture učenika i strane kulture u okviru nastave stranog jezika, bez uviđanja uzroka za različita kulturna ponašanja, ne može biti samo sebi cilj. Ono treba da omogući stvaranje prostora u kome prepoznamo druge u sebi, učimo se toleranciji i izbegavanju konflikata. Razlike u jezicima i kulturama trebalo bi da budu mesto susreta i obogaćivanja učenika. Zato je nastava stranog jezika u kojoj se sreću i prepliću kultura učenika i strana kultura idealno mesto. ZEO koji promoviše višejezičnost upravo u svetlu interkulturalnog pristupa, vidi kao glavni cilj učenja stranih jezika podsticanje harmoničnog razvoja ličnosti učenika i njegovog identiteta kao odgovor na obogaćujuće iskustvo alteriteta u jeziku i kulturi (ZEO: 9; Trajkova 2006, 2010). Interkulturalna kompetencija omogućava komunikaciju i međusobno razumevanje koje nije ograničeno samo na poznavanje jezika. Ona vodi razvijanju znanja, komunikativnih strategija i strategija učenja koje bi pomogle da se prepoznaju, razumeju i tolerišu različitosti; razvijanje kritičke svesti i stavova bez predrasuda o onima koji su različiti od nas doprinelo bi prevazilaženju stereotipa kao i razvoju i unapređenju ličnih i kolektivnih identiteta (Filipović 2008; Trajkova 2011b).

Razvoj interkulturalnog pristupa u nastavi stranog jezika je pokušaj da se pomogne učenicima ne toliko da saznaju i nauče što više informacija o Drugom, koliko da pokušaju da ga razumeju i prihvate. Osim ovog, otkrivanje Drugog i načina njegovog života vodilo bi i uviđanju razlika između dva načina (moj-drugi) na koji se posmatra svet kako bi se te razlike relativizovale i integrisale u jednu kompatibilnu percepciju socijalnog konteksta u kom učenik koristi strani jezik. Cilj ovog kompleksnog pristupa, koji bi uostalom trebalo da pokrije čitav obrazovni proces, a ne samo nastavu stranog jezika, jeste da se prihvati strana kultura takva kakva je, ravnopravno sa sopstvenom, ali i da se sopstvena kultura prihvati kao jednako bogata i vredna kao i strana (Emaish 2009).

### 3.5.1. Književni tekst u funkciji sticanja interkulturalne kompetencije

Kako je učenje stranog jezika neodvojivo od elemenata kulture, ono ne bi smelo da se svode na sticanje prvenstveno, ili isključivo, lingvističke i jezičke kompetencije. Upravo zbog elemenata kulture koja se razlikuje od izvorne kulture učenika, ovo učenje predstavlja uzbudljivo putovanje na kom se susreće i otkriva jedan, u manjoj ili većoj meri, nepoznati svet. Najčešće, a nekad i jedino, taj susret se ostvaruje unutar učionice, posredstvom udžbenika i nastavnika.

Učeničkov prvi kontakt sa stranom kulturom, posebno kad je reč o učenicima najmlađeg uzrasta, najčešće je preko nastavnika i udžbenika. Na osnovu njih, učenici formiraju predstavu o stranom jeziku, izvornim govornicima i njihovoj zemlji. Nastavni materijal iz udžbenika (tekstovi ali i fotografije, ilustracije, slike) prenose učenicima sliku ciljne kulture, kulturnih vrednosti i sistema koji je manje ili više drugačiji od onog u njihovoj kulturi. Zato je izbor dokumenata koji će se predstaviti učenicima u udžbeniku izuzetno važan.

Imajući u vidu bogatstvo i raznovrsnost materijala koji se koristi u nastavi stranog jezika, italijanska didaktičarka M. de Karlo (de Carlo 1998: 56) predlaže nekoliko kriterijuma za izbor onog koji bi olakšao pristup stranom kulturi:

a) *pertinentnost (la pertinence)* omogućava da se utvrdi da li određeni nastavni materijal sadrži kulturne elemente koje učenik već poznaje, da li može da mu nagovesti nešto „drugačije“ ili da dovede do prepoznavanja po srodnosti;

b) *performativnost (la performativité)* olakšava da se predvidi stepen učešća i kvalitet recepcije učenika u radu sa izabranim materijalom;

c) *upotrebljivost (l'exploitabilité)* određuje koliko daleko se može ići sa aktivnostima, vodeći računa o raznolikosti vežbanja, njihovoj svrsishodnosti u odnosu na nastavni program, o motivaciji učenika i sl.

Didaktičari se slažu da autentični dokumenti mogu biti izuzetno korisni učenicima u sticanju znanja o svakodnevici, običajima, navikama, institucijama zemlje čiji jezik uče. U tu svrhu uobičajeno se u udžbenicima francuskog i drugih stranih jezika koriste najrazličitije vrste ovog materijala: meniji iz restorana, vozni red, karta za voz ili metro, ulaznica za bioskop, repertoar pozorišta, kalendar, članci iz novina, TV program, reklamne fotografije i slogani i sl.<sup>87</sup> Iako ovi nastavni materijali pokazuju bogatstvo i raznolikost francuskog društva, tj. prikazuju ga sa različitih aspekata, oni sami po sebi ne daju mnogo mogućnosti učeniku da razume francusku kulturu i da bude aktivan u njoj. Da bi izabrani dokumenti bili svrsishodni u otkrivanju ciljne kulture trebalo bi učenika navoditi da razmišlja o njoj i to od početka učenja francuskog jezika. Elementi svakodnevnog života prikazani u udžbenicima francuskog jezika, sa kojima se učenici upoznaju od početnog nivoa: dnevna rutina (obroci, vreme provedeno u školi), školski predmeti i raspored časova, praznici koji se slave i sl., mogu podstaći učenike na formulisanje najrazličitijih pretpostavki o razlozima koji utiču na svakodnevicu Francuza (zašto se vreme obroka razlikuje kod nas i u Francuskoj; zašto se kod nas jede burek i štrudla, a u Francuskoj ne; zašto francuski đaci idu u školu

---

87 Različiti autentični dokumenti u udžbenicima francuskog jezika svedoče o raznolikosti i funkcionisanju jednog društva. Bilo da su grupisani u posebnom odeljku naslovljenom „Civilizacija“ ili rasuti po udžbeniku, ovi dokumenti predstavljaju društvo sa različitih aspekata. F. Vindmiller (Windmüller 2006: 40) klasifikuje te aspekte na makrosociološki (statistički podaci, rezime i istraživanja socijalnih fenomena), mikrosociološki (sveočanstva, intervjui, lična iskustva pripadnika ciljne kulture), antropološki (običaji i navike koji karakterišu svakodnevni život, porodične i prijateljske odnose izvornih govornika), „turistički“ (predstavljanje različitih turističkih i kulturnih znamenitosti Francuske), „učeni“ (književni tekstovi, biografije poznatih ličnosti).

i pre i popodne i sl.). Oni time pokazuju nivo svog razumevanja koje, činjenica je, može da bude uslovljeno predrasudama. Uz pomoć nastavnika, učenici ispravljaju, preciziraju, preformulišu polazne pretpostavke. Na taj način oni relativizuju sopstveni referentni sistem i uče da razmišljaju o razlozima koji su uslovlili ponašanja ili navike u stranoj kulturi. Istovremeno, otkrivaju da način njihovog razmišljanja može da bude i sličan i različit od onog koji imaju izvorni govornici, ali da nijedan nije „ispravan“ ili „jedino moguće“ (Besse 1984: 188; Emaish 2009; de Carlo 1998:58).

Prednost autentičnog nastavnog materijala je što motiviše učenike na učenje nudeći im prikaz savremenosti i aktuelnosti stranog društva. Njihov dobro poznat nedostatak je što se aktuelnost prikazanih fenomena može dovesti u pitanje imajući u vidu životni vek udžbenika, posebno kod nas<sup>88</sup>. Osim toga, često se kulturni sadržaj koji ovi dokumenti prenose ne koristi dovoljno i oni služe za sticanje prvenstveno (nekad i jedino) jezičke kompetencije, tj. za rad na čitanju i razumevanju teksta. I kad se koriste zbog svog specifičnog kulturološkog sadržaja, nije retko da se rad na njima svodi na pamćenje informacija i učenje faktografskih podataka (geografske i istorijske činjenice, biografije poznatih ličnosti, turistički centri, kulturne znamenitosti).

Za razliku od drugih dokumenata korišćenih u nastavi francuskog jezika, književni tekst ostaje uvek autentičan i aktuelan zahvaljujući svojim osobenostima. Književni tekst, kao i svako umetničko delo, predstavlja izraz individualnog i lokalnog identiteta obeleženog trenutkom i mestom nastanka. Ukorenjen u jednu kulturu čije specifičnosti nosi, književni tekst istovremeno pripada i čitavom čovečanstvu, tj. ima internacionalni, univerzalni karakter. Književni tekst se obraća svima i govori o univerzalnim temama, ali ga svako prihvata i razume različito. Kao proizvod duha i posebne vizije sveta on neminovno istovremeno iskazuje i jedinstvenost i univerzalnost. Upravo zbog svoje višeznačnosti i činjenice da se obraća svakom pojedinačno i svim ljudima zajedno, da nadilazi granice vremena i prostora, književni tekst ne gubi svoju aktuelnost i autentičnost. Književni tekst ima i tu prednost da omogućava učenicima intimno predavanje, estetsko zadovoljstvo, mogućnost da ga čitaju u skladu sa sopstvenim iskustvom, ali i u skladu sa kulturom koja ih određuje. Pri tome, nema „tačnog“ i „netačnog“ tumačenja književnog teksta. Čak i kada odstupa od etabliranih stavova književne istorije i kritike, svako tumačenje je logično i prihvatljivo jer je koherentno sa maternjom kulturom i doživljajem sveta koji ona

---

88 Nije retko da se u udžbenicima koji se preštampavaju bez izmena i koriste dugi niz godina govori o događajima i ličnostima poznatijim roditeljima učenika nego samim učenicima. U našim udžbenicima francuskog jezika, npr. često su date fotografije ili pesme renomiranih, svetski poznatih francuskih umetnika, glumaca i pevača, koji su obeležili drugu polovinu XX veka: Ž. Brel (J. Brel), E. Pjaf (É. Piaf), Dalida (Dalida), S. Vartan (S. Vartan), Š. Aznavur (Ch. Aznavour), Ž. Greko (J. Gréco), E. Masijas (E. Macías), K. Denev (C. Deneuve), I. Adani (I. Adjani) i dr. Koliko god bile značajne i ostavile traga na francuskoj umetničkoj sceni, ove ličnosti nisu ilustracija aktuelnih dešavanja u Francuskoj, a tome u prilog govori i činjenica da ih u savremenim francuskim udžbenicima francuskog kao stranog jezika nema.



određuje (Séoud 1997:152-157).<sup>89</sup>

L. Koles (L. Collès) u svom delu *Littérature comparée et reconnaissance interculturelle* vidi frankofonu književnost kao neiscrpno polje za nastavu francuskog jezika, sa dvostrukim ciljem: ovladavanje francuskim jezikom i sticanje interkulturalne kompetencije. On predlaže rad na tekstovima francuskih, belgijskih i autora iz zemalja Magreba. Izdvajajući metodu poređenja kao najprimereniju ovakvoj materiji (poređenje najpre po sličnostima, a potom i po razlikama između izvorne kulture učenika i strane kulture), Koles kao elemente za poređenje bira fenomene koji su u osnovi svake kulture - percepciju prostora i vremena (lični prostor i javni prostor; vreme za rad i vreme za dokolicu; svakodnevnica i njena organizacija, itd.). Osnovna ideja autora je da pomoću rada na izabranim književnim tekstovima frankofonih autora podstakne „ukrštanje pogleda“ iz svih mogućih perspektiva: zapadni svet u odnosu na zemlje Magreba, tradicija u odnosu na modernost i slično (Séoud 1997:150). Zahvaljujući mnoštvu pogleda u izabranim tekstovima koji odslikavaju realnost Drugoga, a pred kojima se nalazi, učenik reaguje na njih u skladu sa sopstvenom kulturom i njenim vrednostima koje ga obeležavaju. On je u prilici da otkrije Drugoga, ali i sebe, modifikujući svoj stav i početna ubeđenja pri čemu mu usložnjavanje pogleda na datu realnost omogućava da formuliše pretpostavke i da sebi moguća objašnjenja kulturnih fenomena koji su mu u početku izgledali strano (Séoud 1997:150)<sup>90</sup>.

Stručnjaci se slažu da je frankofona književnost izuzetno pogodna za interkulturalni pristup ne samo zato što omogućava poređenje i ukrštanje pogleda nad istim realnostima, nego što obuhvata međusobno udaljene, velike i različite kulturne zone koje karakteriše upotreba istog jezika. To nije monolitna književnost, već pre skup različitih kulturnih i jezičkih senzibiliteta koji se iskazuju istim jezikom, obogaćenim svim specifičnostima prosteklim iz najrazličitijih frankofonih regija: evropske, arapske, afričke, američke.

---

89 Seud opisuju interesantno iskustvo nastalo pri radu sa srednjoškolcima Tunizanima na čuvenoj Lamartinovoj (A. de Lamartine) poemi *Jezero (Le Lac)*. Pošavši od sopstvene kulture prožete jakim religioznim verovanjem u kojoj su pojmovi sudbine i predodređenosti ključni, učenici su vapaj pesnika koji u romantičarskom zanosu želi da zaustavi tok vremena protumačili kao potez nevernika koji se suprotstavlja božijoj volji. Naime, nasuprot opšteprihvaćenom zapadnoevropskom tumačenju koje vidi ovu poemu kao vapaj pesnika koji oseća teskobu zbog prolaznosti vremena i želi da bar kroz uspomenu održi ljubav besmrtnom, oni koji veruju da jedino Bog može da upravlja vremenom vide ovu Lamartinovu pesmu kao izraz čoveka nevernika koji se ne povinuje božanskoj volji i sudbini dok ljubav koja se bori protiv sudbine i suprotstavlja se protoku vremena doživljavaju kao svetogrđe (Ibid.).

90 Prema Abdala-Pretešej i Poršeu, književni tekst svojom kompleksnošću i mnoštvom pogleda koje mobilise predstavlja simbol interkulturalnosti (Abdallah-Pretešej, Porcher 1996:142). Različitost pogleda (učenika, autora, likova) koji se u jednom književnom tekstu ukrštaju nad društvenom realnošću stvaraju o njoj jednu složenu sliku. Zarat (Zarate 1993) smatra da je višestrukost pogleda važna jer pruža mogućnost da se na osnovu njih shvati po čemu se dva sistema vrednosti koji karakterišu izvornu i ciljnu kulturu razlikuju međusobno, kojih se pravila pridržavaju određene društvene grupe i zašto su ona važna za tu grupu, dok su nekoj drugoj nevažna. Takvim osvetljavanjem strane kulture sa više strana smanjuje se mogućnost da učenici podlegnu predrasudama i stereotipima.

A.-R. Delbar (A.-R. Delbart 2011) ukazuje na potencijale koje književni tekstovi frankofonih pisaca imaju u pogledu motivacije učenika na učenje francuskog jezika. Bilo da je reč o autorima pristiglim u Francusku sa najrazličitijih strana sveta<sup>91</sup>, ili o onima čiji maternji ili jezik na kom su se školovali nije bio francuski<sup>92</sup>, svi oni izabrali su francuski kao jezik na kome pišu. Za učenike može biti obogaćujući izbor književnih tekstova koji otkrivaju iskustva frankofonih pisaca u definisanju sopstvenog jezičkog i kulturnog identiteta kroz izbor jezika na kom će stvarati: tekstovi koji svedoče o razmišljanju autora o jeziku na kom piše, o motivima za njegov izbor<sup>93</sup>; tekstovi koji sadrže opise susreta sa izvornim govornicima i kulturne konfrontacije<sup>94</sup>; svedočanstva o odnosu prema drugima i drugih prema sebi, kao i o percepciji sebe. Prednost korišćenja tekstova frankofonih pisaca u nastavi francuskog jezika je što oni svedoče o kompleksnim odnosima koji postoje između višestrukog jezičkog i kulturnog nasleđa i identiteta ovih pisaca. Za učenike je to moti-  
višuće jer mogu da se donekle poistovete sa piscima. Oni uviđaju da različiti razlozi utiču na izbor za učenje francuskog jezika, otkrivaju različite situacije, uslove, motive za učenje. Shvataju da su teškoće u savladavanju francuskog jezika zajedničke svima, da su čak i oni koji su postali značajni pisci, majstori svog zanata kojima je jezik osnovno sredstvo za rad, nailazili na iste probleme i imali slične krize u ovladavanju tim istim jezikom kao i sami učenici<sup>95</sup>. Isto tako, tekstovi frankofonih pisaca posvedočiće da je takav trud i dugotrajan rad ipakagrađen. Uviđajući odnose ovih autora prema jeziku, učenici će biti podstaknuti na pronalaženje motiva za učenje i korišćenje francuskog jezika. Tekstovi ovih pisaca otkri-

91 Bugarka J. Kristeva (J. Kristeva), Kanadanka N. Hjuston (N. Huston), Argentinac H. Biancotti (H. Bianciotti), Mađarica A. Krištof (A. Kristof), Irac S. Beket (Beckett), Iračanin N. Katan (N. Kattan), Rus A. Makin (Makine), Kinezi F. Čeng (F. Cheng), G. Ksingdian (G. Xingjian), samo su neki od onih koje navodi Delbar (2011: 144-146).

92 Kreolski, pisci iz zemalja Magreba i crne Afrike, bilingvalni pisci kao što su K. Esteban (C. Esteban) ili Ž. Grin (J. Green) i dr. (Ibid., 144-146).

93 Grin, čiji je maternji jezik engleski, napisao je najveći broj svojih dela na francuskom delom zbog toga što je živeo i objavljivao u Francuskoj, ali prvenstveno zbog intimnog doživljaja francuskog kao „najjasnijeg od svih jezika“ koji mu dozvoljava da svoje ideje iskaže na najprecizniji mogući način; pojedini afrički ili pisci zemalja Magreba biraju francuski jezik kao element ujedinjenja, jezik koji je zajednički govornicima tog podneblja čiji se maternji jezici razlikuju i bez kog bi međusobno razumevanje bilo nemoguće; neki pisci koriste francuski iz praktičnih razloga jer je to jezik zemlje koja ih je udomila, dok je za druge, N. Hjuston, npr., „pisanje na francuskom intelektualni stimulan koji podstiče literarno izražavanje“ (Ibid., 145-146).

94 Španski dramski autor F. Arabal (F. Arrabal) kao i romanopisac H. Semprun (J. Semprun) govore o gotovo anegdotskim susretima sa izvornim govornicima čije ih je nerazumevanje nagnalo da usavrše francuski jezik koji će postati jezik na kom će pisati (Ibid., 147-148).

95 Rumunski romanopisac I. Panaït (I. Panaït) u predgovoru svog romana *Vie d'Adrien Zograffi* opisuje teškoće pisanja na francuskom jeziku, svakodnevni mukotrpan rad ne samo na doterivanju teksta već prvenstveno na proveri ortografije i značenja izabраниh reči: « ...Toutes les minutes j'arrêtais la matière incandescente, pour voir s'il s'agissait de deux l ou d'un e grave, de deux p ou d'un seul, d'un féminin ou d'un masculin. Je ne sais pas comment je ne suis pas devenu fou à cette époque-là. » (Ibid., 148-149).

vaju svu raznolikost situacija i uslova u kojima se uči francuski jezik, teškoće na tom putu, ali neminovno i zadovoljstva, prednosti koje nudi pogled na francuski jezik i kulturu iz perspektive stranca, kao i iskustvo sa Drugim, njegovim jezikom i kulturom. Ne samo u pogledu razvijanja interkulturalne kompetencije, već i motivacije za učenje i prevazilaženja teškoća koje neminovno nosi svako učenje stranog jezika, književni tekstovi frankofonih pisaca mogu biti od velike pomoći učenicima u nastavi francuskog jezika (Collès, Lits, Dezutter u Séoud 1997:149-152; Delbart 2011).

Nisu samo književni tekstovi frankofonih pisaca svedočanstvo koje olakšava pristup i razumevanje francuske kulture. Među savremenim francuskim piscima ima onih čija dela nude brojne prednosti za rad na času francuskog jezika. Ovde, pre svega, mislimo na autore kao što su F. Delerm (Ph. Delerm), A. Somon (A. Saumont), F. Pato (F. Pataut), čije su kratke priče, ne duže od jedne strane, pisane jednostavnim jezikom, razumljivim učenicima. Ova vrsta teksta upotrebljena u nastavi francuskog jezika može da doprinese ne samo sticanju i razvijanju jezičkih znanja i veština, već i razvijanju interkulturalne kompetencije. Sa aspekta sticanja ove kompetencije, neophodne za uspešno ovladavanje francuskim jezikom i približavanje francuskoj kulturi, kratke priče su posebno pogodne za rad na času jer na malom prostoru pružaju uvid u kompleksnost društva zemlje čiji se jezik uči. Predstavljajući svet u malom, one pažljivom čitaocu otkrivaju društvene, političke i kulturološke specifičnosti savremene Francuske.

Kratke priče pomenutih, ali i drugih autora, mogu biti dobra prilika da učenici potvrde ili opovrgnu svoje mišljenje o Francuskoj i Francuzima, da ga podele sa drugim učenicima u razredu i uporede. Pred književnim tekstom proizašlim iz kulture zemlje čiji jezik uče, učenici će biti u prilici i da se suoče sa predrasudama koje su možda imali i da kroz razgovor sa ostalima koriguju svoju predstavu o ovoj zemlji. Delermove priče, na primer, u tom smislu su pogodne jer predstavljaju bogat izvor informacija o svakodnevnom porodičnom životu, o prijateljstvu, o slobodnom vremenu i dokolici, temama koje su bliske i samim učenicima<sup>96</sup>. U njima se govori o ritualima vezanim za određeno doba dana, o navikama koje pričinjavaju zadovoljstvo, o rutini koja oblikuje način života u porodici: jutarnji odlazak u pekaru po sveže pecivo za doručak dok ukućani još spavaju i povratak sa kesom kroasana i bagetom pod miškom; nedeljno pre podne rezervisano za odlazak na lokalnu pijacu, na nedeljnu tombolu ili prepodnevnu kafu u lokalnom bistro; kupovina kolača za nedeljni ručak i dr. Za konkretan rad sa učenicima na podsticanju interkulturalnog razmišljanja mogu se iskoristiti, na primer, brojne reference na hranu koja čini važan deo svakodnevnog života. Učenike će verovatno zanimati kako su neki od kolača pomenutih u pričama dobili ime, kako su nastali, kako izgledaju (*un paris-brest, une religieuse, un mille-feuille*), što će voditi drugim kulturološkim referencama. U vezi sa ovim, moguće

---

<sup>96</sup> Misli se prvenstveno na zbirku priča *La première gorgée de bière et autres plaisirs minuscules* (1997) kojom je Delerm stekao svetsku slavu.

je povesti razgovor o dnevnom ritmu kod nas i u Francuskoj, o tome kako izgleda radni dan, a kako vikend. Pitanje o nedeljnom ručku može izgledati banalno, ali će razgovor koji usledi otkriti mnogo o odnosu prema tom i drugim ritualima u našoj i francuskoj kulturi (vreme i dužina obroka, jelovnik, da li se hrana i slatkiši pripremaju ili kupuju gotovi, da li se ruča kod kuće, kod babe i dede ili u restoranu), kao i o uzrocima koji su u osnovi takvih navika<sup>97</sup>. Vrlo je verovatno da će tema pripreme hrane navesti učenike i na razmišljanje o drugim kućnim poslovima, o tome ko ih obavlja, a onda i o raspodeli kućnih obaveza i dalje, o odnosu među polovima.

Priče na temu prijateljstva ili slobodnog vremena (sporta) dobar su povod za razgovor o tome kako učenici provode vreme sa svojim prijateljima, koje su im zajedničke aktivnosti, da li mogu posetiti poznanike bez najave ili se to smatra nepristojnim, kakva pravila ponašanja važe prilikom posete (vreme posete, kašnjenje, poklom domaćinima, dužina posete i sl.). Razgovor o nacionalnim sportovima, o vrednostima koje sport prenosi, o univerzalnosti sporta kao interesovanja koje spaja ljude svih kultura i nacionalnosti (sport je blizak učenicima i deo je njihovog ličnog iskustva, ako ne kao učesnika, onda bar kao gledalaca) može takođe olakšati učenicima identifikaciju i približavanje ciljnoj kulturi.

U savremenim udžbenicima francuskog jezika, međutim, upotreba književnog teksta, a posebno kratke priče, u ovom cilju je izuzetno retka. I pored mnogo promišljanja i teorijskih radova o važnosti sticanja interkulturalne kompetencije i buđenja i razvijanja svesti o važnosti prihvatanja različitosti ciljne kulture, čini se kao da potencijal književnog teksta na ovom polju nije prepoznat od strane autora udžbenika francuskog jezika.

Kao što se vidi iz navedenih primera, književni tekst može učenicima umnogome olakšati pristup francuskoj kulturi i pomoći im u sticanju interkulturalne kompetencije kao sastavnog dela komunikativne kompetencije. Ova vrsta nastavnog materijala prikazuje različite aspekte francuske kulture: društvo, svakodnevni život, međuljudske odnose, ponašanja, vrednosti, verovanja, obrede, kolektivno nesvesno. Brižljivo izabrane od strane nastavnika, tako da jezički odgovaraju nivou znanja učenika ali i da im tematski budu bliske i zanimljive (u navedenim primerima reč je o univerzalnim temama: porodica, prijatelji, slobodno vreme), motivišu učenike da iznesu svoje viđenje francuske kulture, bez straha da će dati „netačan“ odgovor. Generalno, teško je govoriti o specifičnim aktivnostima koje bi omogućile učeniku sticanje samo interkulturalne kompetencije<sup>98</sup>. U tu svrhu, mogu se koristiti sve one koje se inače primenjuju u radu na tekstu (čitanje, razumevanje, posmatranje, poređenje, izražavanje svog mišljenja). Poređenje se nameće kao aktivnost

---

97 M. de Karlo navodi primer Italije u kojoj se odlazak u restoran na nedeljni ručak smatra izlaskom budući da je u toj zemlji profesionalna aktivnost žena društveni fenomen relativno novijeg datuma. U Francuskoj, međutim, nedeljni ručak je prilika da se porodica koja je celu nedelju provela zaposlena, van kuće, nađe na okupu u svom domu. Različita vrednost koju ima nedelja kao dan odmora posledica je, dakle, različitog društvenog razvoja ovih zemalja (de Carlo 1998: 58).

98 Originalne primere aktivnosti na raznovrsnim autentičnim dokumentima daje Trajkova (2011a, 2011b).

koja je najpogodnija za rad u ovoj oblasti i koja vodi razvijanju svesti o Drugome. Ukoliko se poređenje ne koristi kao povod za razgovor kao takav ili u cilju ovladavanja jezičkim strukturama, već kao povod za razmišljanje i u cilju sticanja kulturoloških znanja, ova aktivnost može umnogome da pomogne učeniku da utvrdi specifičnosti francuske kulture, da kroz poređenje svoje i strane kulture uoči jedinstvenosti obe, a onda i da se otvori prema drugom i približi mu se (Fredet 2005).

Didaktički interes interkulturalnog pristupa u nastavi stranog jezika koji kao nastavni materijal koristi književni tekst je višestruk: razvoj svesti o Drugom, ali i o sebi, kao i motivacija za prevazilaženje teškoća koje nosi učenje jezika. Istinsko približavanje Drugom ne može se postići pukim učenjem podataka o njemu. Ono će biti moguće ako se umanje razlike u drugačijim pogledima na svet tako što će se one relativizovati. Književni tekst olakšava konfrontaciju sa alteritetom podstičući učenike na razmišljanje i izbegavanje donošenja ishitrenih sudova. Inspirisan ili isprovociran književnim tekstom, učenik iznosi svoja razmišljanja, osećanja, iskustva. Izražavajući slike koje je u njemu izazvao književni tekst, učenik konstruiše sliku Drugog. Verbalizacija njegovog razumevanja ili nerazumevanja onoga što ga šokira ili čudi olakšava rad nastavniku na relativizaciji njegovih stavova i sprečavanju odbacivanja onog što se isuviše razlikuje od izvorne kulture učenika (Riquois 2008:148, Séoud 1997:144). Polisemičnost književnog teksta omogućava učeniku da se distancira, da razmisli, da se stavi na mesto Drugog i pokuša da shvati kako je ovome uobičajeno ono što je njemu čudno. Nije reč o poistovećivanju sa Drugim i stapanju sa njim, već o razvijanju veštine da se razume način razmišljanja i ponašanja Drugog. To će pomoći učeniku da razume Drugog ali i da, okrećući se sebi, sagledavši se kroz Drugog, bolje razume sebe (de Carlo 1998:8).

Da bi taj put bio uspešno savladan, poređenje i slobodno izražavanje učenika trebalo bi da budu u osnovi aktivnosti koje prate književni tekst. Poređenje, najpre po sličnostima, a onda i po razlikama, kao i podsticanje učenika da iskažu svoje mišljenje, razumevanje ili nerazumevanje fenomena iz strane kulture koje će protumačiti shodno normama sopstvene kulture olakšaće i susret sa književnim tekstom i sa Drugim i pripremiti učenika za uspešnu komunikaciju sa njim (Fredet 2005:27).

## 4. ZAKLJUČAK

Sagledano u dijahronijskoj ravni, mogli bismo u zaključku naše studije reći da je u tradicionalnoj i kombinovanoj metodi, sve do komunikativnog pristupa književni tekst bio predložak za sticanje znanja o ciljnom jeziku i kulturi, tj. služio za upoznavanje jezika koji se učio i književnosti koja se poistovećivala sa najvišim dometima stvaralačkog jezičkog izraza i kulture. Vremenom, sa pomakom ka komunikativnom pristupu, književni tekst postaje predložak za razvijanje razumevanja i uočavanje specifičnosti književnog diskursa u odnosu na druge tekstualne nastavne materijale korišćene u udžbeniku na višim nivoima, tj. za senzibilizaciju učenika na estetske, umetničke kvalitete književnosti (SGAV metoda). Za razliku od metodoloških pravaca koji su mu prethodili i u kojima je književnost bila zastupljena na srednjem i višem nivou, u komunikativnom pristupu književni tekst ima svoje mesto u nastavi već od početnog nivoa učenja. Njegova funkcija je, međutim, promenjena.

Kako se menjala uloga književnog teksta, tako su se menjale i aktivnosti koje su ga pratile, i one su najbolje i odražavale ciljeve učenja jezika i primenjivanu metodologiju. O tome svedoče brojni udžbenici francuskog kao stranog jezika koje smo analizirali tokom pripreme ove studije. U tradicionalnoj metodi se tako uz književni tekst koristio prevod kao centralna aktivnost, kako za učenje jezika, tako i za proveru znanja o usvojenom jeziku. Kasnije, pak, u nastavu bivaju uključene i vežbe objašnjavanja i komentaranja teksta u kojima se od učenika očekivalo da na srednjem i višem nivou učenja govore i pišu o književnim temama i tumače književne tekstove za šta prethodno, tokom nastave francuskog jezika nisu bili pripremani (kombinovana i SGAV metoda). Uz to su bile prisutne i tehnike provere globalnog i detaljnog razumevanja pročitanoog teksta, a literarno štivo služi i dalje za brojne leksičke i gramatičke vežbe.

Književni tekst u savremenoj komunikativno orijentisanoj nastavi vidi se, pak, kao bilo koji drugi autentični tekstualni dokument zastupljen u udžbeniku. Njemu se ne pristupa kao estetskom, umetničkom proizvodu čija se specifičnost u odnosu na druge vrste tekstova ogleda u posebnom načinu upotrebe i komponovanja jezičke građe, one iste kojom su napisani i drugi tekstovi zastupljeni u udžbeniku i kojom učenici treba da ovladaju. Književni tekst se koristi kao jezički proizvod koji učenik treba da pročita i razume radeći na svojim lingvističkim kompetencijama i receptivnim jezičkim veštinama da bi na osnovu njega mogao da iskaže svoje mišljenje o pokrenutoj temi ili je poveže sa ličnim iskustvom,

diskutuje o tome sa ostalim učenicima ili se pismeno izrazi, tačnije da bi mogao da dođe do faze jezičke produkcije i komunicira u usmenoj ili pisanoj formi. U komunikativnom pristupu, funkcija književnog teksta je, dakle, da omogući učeniku sticanje i unapređenje jezičkih znanja i veština, kako receptivnih tako i produktivnih i tako ovlada komunikativnom kompetencijom koja se postavlja kao ishod nastave i učenja stranog jezika.

Da bi učenik pročitao i razumeo književni tekst na stranom jeziku, očekuje se da poznaje i primenjuje strategije čitanja kojima se služi u maternjem jeziku. Dominantni modeli pristupa književnom tekstu u nastavi francuskog kao stranog jezika na svim nivoima i za sve uzraste jesu globalni pristup i interaktivno čitanje. Ove metodičke postupke prepoznajemo u aktivnostima koje prate književni tekst u udžbenicima francuskog jezika kako naših tako i francuskih autora. Receptivne aktivnosti koje prate književne tekstove počivaju tako na globalnom i detaljnom razumevanju (otvorena i zatvorena pitanja koja, zavisno od uzrasta učenika i nivoa njihovog znanja zahtevaju kraći ili iscrpniji odgovor), kombinovanim sa radom na jezičkim elementima: pronalaženju i klasifikaciji uočenih izraza ili pojmova iz teksta, pronalaženju reči iz istog semantičkog polja, spajanju reči i izraza iz teksta sa odgovarajućim sinonimima ili antonimima, uočavanju vrednosti glagolskih vremena.

Opisani modeli čitanja i razumevanja književnog teksta u nastavi francuskog kao stranog jezika, globalni pristup i interaktivno čitanje, koriste se takođe i za rad na neknjiževnim tekstovima, tj. na svim vrstama tekstualnih autentičnih dokumenata zastupljenih u nastavi. Model čitanja primeren prvenstveno književnom tekstu koji ukazuje na specifičnosti ove vrste teksta i vodi učenika ka otkrivanju njegove estetske vrednosti (*literarnost*), koji je osmislila Izabela Grika, nije našao svoje mesto u metodičkim postupcima koji prate književne tekstove u analiziranim udžbenicima francuskog jezika. Na osnovu toga zaključujemo da ovaj model vrlo verovatno nema široku primenu ni u institucionalizovanoj nastavi francuskog jezika uopšte. Logičnim objašnjenjem se čini da razlog za to leži u tome što predloženi model zahteva viši nivo poznavanja jezika od onog koji je predviđen Nastavnim planom i programom i realizovan u školskim uslovima, obučene i motivisane nastavnike koji bi ga dosledno primenjivali, kao i to što je za ovaj model neophodno duže vreme rada na književnom tekstu koje nije moguće odvojiti u okviru institucionalizovane nastave francuskog jezika, bar u našoj sredini.

Različite strategije čitanja i razumevanja odnosno zadaci koji se postavljaju učeniku uz književni tekst, vode ga ka uočavanju i razumevanju načina na koji funkcioniše strani jezik što mu pomaže i pri aktivnostima produkcije koje u najvećem broju slučajeva prate književni tekst u nastavi stranog jezika. Povezanost aktivnosti čitanja i pisanja, odnosno aktivnosti pisane recepcije i produkcije odlika su i savremenih udžbenika stranog jezika. Autori udžbenika francuskog kao stranog jezika, npr., objavljenih kako kod nas tako i u Francuskoj, predviđaju brojne aktivnosti pisanog izražavanja za koje književni tekst služi kao podsticaj ili model (opis predmeta, ličnosti, događaja, zamišljenih ili u vezi sa ličnim



iskustvom učenika). Neke od njih, kao što su pisanje po modelu (*pastiš*) i kreativno pisanje, specifične su jer su zastupljene samo uz književni tekst kao predložak i omogućavaju učeniku slobodniji i ličniji izraz, pa ga time motivišu i na pisanje ali i na čitanje drugih književnih tekstova.

Osim receptivnih i produktivnih aktivnosti, književni tekst služi kao predložak i za jezičke vežbe, o čemu takođe svedoče savremeni udžbenici francuskog jezika. Date uz književni tekst u udžbeniku, ove vežbe omogućavaju učeniku da utvrdi svoja jezička znanja (gramatička, leksička, ortografska), što mu pomaže u čitanju i razumevanju izabranih odlomaka ali i u izražavanju. One, međutim, nisu česte u udžbenicima francuskog jezika francuskih autora. Francuski didaktičari, naime, smatraju jezičke vežbe neadekvatnim za rad na književnom tekstu jer ne ističu njegov književni karakter i estetsku vrednost i predlažu da se kao predložak za sticanje jezičkih znanja koriste tekstovi iz pera autora udžbenika. U udžbenicima francuskog jezika naših autora, pak, posebno onim nastalim pre ZEO, gramatičke i leksičke vežbe, kao i diktat, sistematski prate književne tekstove. Sporadično nalazimo ove vrste vežbi uz književni tekst čak i u udžbenicima za osnovnu školu naših autorki.

Još jedna vrsta aktivnosti koja kao predložak ima književni tekst, prevod, često zastupljena u našim srednjoškolskim udžbenicima francuskog jezika, sporadično u udžbenicima za osnovnu školu, nije prisutna u udžbenicima francuskih autora. Stav francuskih didaktičara da je ova aktivnost nekomunikativna, usmerena na formu, a ne na smisao, što može da dovede do negativnog jezičkog transfera iz jednog jezika u drugi, pa time i do grešaka, mogao bi biti objašnjenje za odsustvo ove aktivnosti iz nastave francuskog kao stranog jezika.

U aktuelnoj, akciono orijentisanoj nastavi stranog jezika, u skladu sa njenim pristupom, književnost je prisutna kao deo šireg pedagoškog ili društvenog projekta. Rad na književnom tekstu nije cilj po sebi, odnosno književni tekst nije više predložak koji prvenstveno omogućava učeniku sticanje jezičkih znanja i veština, mada ova njegova funkcija postoji i dalje. Savremeni udžbenici francuskog kao stranog jezika akcione orijentacije pokazuju da je čitanje književnog teksta tek jedna od etapa u realizaciji finalnog zadatka pri čemu se, kao i u komunikativno orijentisanim udžbenicima, podrazumevaju rad na lingvističkoj i komunikativnoj kompetenciji i primena kognitivnih strategija koje olakšavaju čitanje i razumevanje. To omogućava učeniku da uspešno koristi dati književni tekst kao sredstvo da ostvari postavljeni cilj, ali i da predstavi javnosti rezultat svog rada (sastavljena zbirka pesama, organizovan festival poezije, snimljeno izvođenje dramskog teksta), što je ključna završna faza rada na zadatku.

Aktivnosti koje angažuju kreativnost i inventivnost učenika i u prvi plan stavljaju njihovu subjektivnost i lični izraz, kao i upotreba navedenih pristupa i strategija u čitanju književnog teksta razvijaju diskurzivnu kompetenciju učenika (sposobnost razumevanja i produkcije različitih vrsta tekstova). Značajne su jer motivišu učenike kako na rad na

samom jezičkom izrazu tako i na otkrivanje književnosti na stranom jeziku uopšte. I ne samo to, one ostvaruju autentičnu, komunikativnu upotrebu ciljnog jezika za izražavanje sopstvenog bića – mišljenja, stavova, emocija, interesovanja, strahova, sumnji, očekivanja. I, što je takođe važno, pripremaju učenika za samostalan rad i čitanje književnih tekstova i van školskih okvira. Ne treba potceniti značaj ove činjenice u cilju ostvarivanja kontinuiranog kontakta sa stranim, posebno francuskim jezikom koji u našoj sredini nije zastupljen u meri u kojoj je to engleski, na primer. Van učionice, uz malu mogućnost za susret sa izvornim govornicima francuskog jezika, ne uvek i svima dostupan internet, u nedostatku medijskih podsticaja (emisija, filmova, muzike na francuskom jeziku), udžbenik je uvek pri ruci i omogućava stalni dodir sa francuskim jezikom, francuskom literaturom i kulturom. Osposobiti učenike da koriste francuski jezik u komunikativne svrhe, usmenoj i pisanoj komunikaciji, kao i da čitaju, razumeju, interpretiraju i komuniciraju sa književnim tekstom mogu biti realni i opravdani ciljevi nastave i učenja jezika. Jer, nema jezika bez literature, niti literature bez jezika. A emotivni podsticaj, pozitivna osećanja, ljubav jesu u osnovi svake motivacije, te i motivacije za učenje jezika i književnosti, i na njoj treba raditi od samog početka učenja jezika. Književnost, koja pobuđuje i emocije i misli, može biti tu od velikog značaja. A adekvatni književni tekstovi u udžbenicima koji to mogu da postignu, kao i aktivnosti koje ih prate su otuda i te kako relevantni u dostizanju ovog cilja.

Najzad, treba reći da je književni tekst jedini koji može dovesti do ostvarenja još jednog cilja nastave stranih jezika koji često ostaje zanemaren, a koji je značajan i za sticanje znanja o jeziku, i za održavanje jezičke kompetencije, kao i za razvijanje ličnosti uopšte, a to je razvijanje čitalačkih navika i želje za čitanjem. Često se razvijanje motivacije i zadovoljstva u čitanju kao cilj podređuje sticanju proceduralnih i deklarativnih jezičkih znanja. Uživljanje u čitanju trebalo bi da bude jednako legitiman cilj nastave francuskog kao i stranog jezika uopšte.

Neosporno je da se u nastavi stranog jezika književni, kao i svaki drugi tekst, čita u cilju sticanja jezičkih znanja i veština, a da je književni tekst posebno značajan zbog svojih saznanjnih, estetskih, ali i emotivnih, moralnih i kulturnih vrednosti koje prenosi učeniku. Činjenica je, međutim, da se samo ova vrsta teksta može čitati zbog estetskog uživanja, da može razvijati emocije, maštu, duhovnost. Zadovoljstvo i želja za čitanjem stvaraju pasionirane čitaoce, vrstu ljudi čiji broj, kako pokazuju novija istraživanja, usled promenjenih navika i uslova života kao i dominacije elektronskih medija opada, posebno u adolescentnom uzrastu. A dobra iskustva sa literaturom, pa otuda i dobre navike čitanja treba uvesti još u najranijem periodu života. U slučaju nastave stranog jezika, već u udžbenike za osnovnu školu. Činjenica je da spoljašnje uslove koji prate autentičan čitalački čin nije moguće stvoriti u učionici, ali se zato učenici mogu podstaći i osposobiti da to rade u svom životu, van okvira nastave, samostalno - promišljenim, stimulišućim izborom književnih tekstova u nastavi i udžbeniku, onih koji odgovaraju ne samo njihovom jezičkom nivou, već i njihovim interesovanjima i senzibilitetu, koji su im tematski bliski i praće-

ni inspirišućim, promišljenim aktivnostima koje čitanje na francuskom i stranom jeziku uopšte čini posebnim, prijatnim doživljajem u komunikaciji učenik – literatno štivo.

## 5. BIBLIOGRAFIJA

### Članci, studije i udžbenička literatura

- Abdallah-Preteuille, M., Porcher, L., *Éducation et communication interculturelle*, Paris, PUF, 1996.
- Adam, J.-M., *Les textes: types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*, Armand Colin, Paris, 2005.
- Albert, M.-C., Souchon, M., *Les textes littéraires en classe de langue*, Hachette FLE, Paris, 2000.
- Bart, R., *Zadovoljstvo u tekstu*, Gradina, Niš, 1975.
- Barthélémy, F. et al., *Version originale 4. Méthode de français. Livre de l'élève*, Maison des langues, 2012.
- Bensekat, M., « Manuel de langue et représentations culturelles: Comment enseigner une compétence interculturelle? », *Cahiers de langue et de littérature*, 2008, 5, 41-56.
- Benamou, M., *Pour une nouvelle pédagogie du texte littéraire*, Hachette/Larousse, coll. «Le Français dans le monde-B.E.L.C», Paris, 1971.
- Bérard, E., *L'Approche communicative. Théorie et pratiques*, CLÉ International, «Didactique des langues étrangères», Paris, 1991.
- Besse, H., *Méthodes et pratiques des manuels de langue*, Didier/ Crédif, Paris, 1985.
- Besse, H., « Documents authentiques et enseignement/apprentissage de la grammaire d'une langue étrangère », Jacques Cortès et al., *Une introduction à la recherche scientifique en didactique des langues*, Didier/Crédif, Paris, 1987, 181-214.
- Besse, H., « Éléments pour une didactique des documents littéraires », *Littérature et classe de langue*, Hatier/Didier, Paris, 1982, 13-34.
- Besse, H., « Éduquer la perception interculturelle », *Le Français dans le monde*, 1984, 188, 46-50.
- Bouchery, C., Taillandier, I., *Le FLE par les textes: Littérature et activités de langue*, Belin, Paris, 2009.
- Bourdet, J.-F., « Texte littéraire: l'histoire d'une desacralisation », *Le Français dans le monde, Recherches et application*, «Littérature et enseignement : la perspective du lecteur», 1988, 144-148.

- Bourguignon, C., *Pour enseigner les langues avec le CECRL : Clés et conseils*, Delgrave Éditions, Paris, 2010.
- Boyer, H. et al., *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*, CLE International, Paris, 1990.
- Божих, С., Новаковић, А., „О читалачким навикама средњошколаца и настави књижевности“, *Иновације у настави*, 2020, XXXIII/3, 14-27.
- Брајовић, Ј., Књижевни текстови у уџбеницима и приручницима француског језика из перспективе савремених приступа настави страних језика, необјављена докторска дисертација, Филолошки факултет, Универзитет у Београду, Београд, 2013.
- Canale, M., Swain, M., « Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing », *Applied Linguistics*, 1980, 1/2, 1-47.
- Capelle, J. et al., *La France en direct 1-4*, Hachette, Paris, 1969-1980.
- Carlo, M. de, *L'interculturel*, CLE International, Paris, 1998.
- Carton, F., « L'apprentissage différencié des quatre aptitudes », *Verbum*, 1995, 18/1, 63-73.
- Cicurel, F., *Lectures interactives en classe de français langue étrangère*, Hachette, FLE, Paris, 1990.
- Collès, L., *Littérature comparée et reconnaissance interculturelle*, De Boeck-Duculot, Bruxelles, 1994.
- Conseil de l'Europe, *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Didier, Paris, 2001 [CECR].
- Cornaire, C., *Le point sur la lecture*, CLE International, Paris, 1999.
- Cornaire, C., Raymond, P. M., *La production écrite*, CLE International, Paris, 1999.
- Coste, D., « Texte et documents authentiques au Niveau 2 », *Le Français dans le monde*, 1970, 73, 88.
- Coste, D., Courtyllon, J. et al., *Un niveau-seuil*, Hatier-Crédif, Paris, 1976.
- Coste, D., « Apprendre la langue par la littérature », Peytard J. et al., *Littérature et classe de langue*, Hatier, Paris, 1982, 59-73.
- Courtyllon, J., *Élaborer un cours de FLE*, Hachette, Paris, 2003.
- Cridlig, J.-M., « Grammaire de texte et expression écrite », *Le Français dans le monde*, 1985, 192, 72-77.
- Cridlig, J.-M., Girardet, J., *Panorama 1-2*, CLE International, Paris, 1999.
- Cuq, J.-P., Gruca, I., *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, PUG, Grenoble, 2009.
- Cyr, P., *Les stratégies d'apprentissage*, CLE International, Paris, 1998.

- Delbart, A.-R., « La littérature française: un précieux outil interculturel pour l'enseignement-apprentissage du français », Collès L. et al., *Didactique du FLE et de l'interculturel: littérature, biographie langagière et médias*, E.M.E. & Intercommunications, sprl, Bruxelles-Fernelmont, 2011, 139-151.
- Denyer, M. et al., *Version originale 3. Méthode de français. Livre de l'élève*, Maison des langues, 2011.
- Dimitrijević, N., „Neka opštedagoška i metodska pitanja čitanja na maternjem i stranom jeziku“, *Zablude u nastavi stranih jezika*, Svjetlost, Sarajevo, 1979, 105-125.
- Dimitrijević, N., „Osnovni metodski principi izbora književnih tekstova u nastavi stranog jezika“, *Zablude u nastavi stranih jezika*, Svjetlost, Sarajevo, 1979, 127-145.
- Dimitrijević, N., „O nekim metodskim problemima nastave kulture zemlje čiji se jezik predaje kao strani“, *Jezik i kultura u nastavi stranih jezika*, Savremeni udžbenik, knj.7, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd, 1982, 25-37.
- Dimitrijević, N., „Metodika nastave stranih jezika na kraju XX veka“, Vučo, J. (prir.), *Savremene tendencije u nastavi stranog jezika*, zbornik radova sa naučnog skupa, Nikšić, Filozofski fakultet Univerziteta Crne Gore, 2001, 13-53.
- Duchesne, A., Leguay, Th., *Petite fabrique de littérature*, Magnard, 1990.
- Duda, R., Esch, E., Laurens, J.-P., « Documents non didactiques et formation en langues », *Mélanges pédagogiques*, Crapel, 1972, 1-48.
- Дурбаба, О., Теорија и пракса учења и наставе страних језика, Завод за уџбенике, Београд, 2011.
- Дурбаба, О., *Култура и настава страних језика. Увод у интеркултурну примјењену лингвистику*, Универзитет у Београду, Филолошки факултет, Београд, 2016.
- Douënel, L. et al., *Si tu t'imagines...Atelier de littérature, lecture, écriture*, collection «Libre échange», Hatier-Didier, Paris, 1994.
- Ђолић, С., Књижевни текст у учењу страних језика, Универзитет уметности, Београд, 1993.
- Ђурић, Љ., Разумевање говора: од теорије до наставе француског као страног језика, Филозофски факултет, Универзитет у Новом Саду, Нови сад, 2008 (необјављени магистарски рад).
- Emaish, N., « Observer, comparer, comprendre: L'interculturel en cours de français », *Le Français dans le monde*, 2008, 361, 23-25.
- Filipović, J., „Interkulturalna komunikativna kompetencija u nastavi i učenju stranih jezika“, Vučo, J. (prir.) *Multidisciplinarnost u nastavi jezika i književnosti*, zbornik radova sa naučnog skupa, Nikšić, Filozofski fakultet, Univerzitet Crne Gore, 2008, 87-98.
- Fredet, F., « Culture, civilisation et enseignement/apprentissage des langues étrangères », *Примењена лингвистика*, 2005, 6, 12-29.

- Galisson, R., *De la langue à la culture par les mots*, CLE International, Paris, 1991.
- Gaonac'h, D., *Théories d'apprentissage et d'acquisition d'une langue étrangère*, Hatier, LAL, Paris, 1988.
- Gauvenet, H. et al., *Voix et images de France*, Niveau 1, premier et deuxième degrés, sous la direction pédagogique de Guberina P. et Rivenc P., Didier, Paris, 1960.
- Germain, C., *Évolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*, CLE International, Paris, 2001.
- Girardet, J., Pécheur, J., *Écho 3*, CLE International, Paris, 2009.
- Goldenstein, J.-P., *Entrées en littérature*, Hachette, Paris, 1990.
- Goullier, F., *Les outils du Conseil de l'Europe en classe de langue : CECR et Portfolio*, Les Éditions Didier, 2006, Paris.
- Gruca, I., *Les textes littéraires dans l'enseignement du FLE – Étude de didactique comparée*, thèse de doctorat, 3 volumes, Université Stendhal-Grenoble 3, 1993.
- Gruca, I., « Place et fonctions du texte littéraire dans les méthodologies audio-orale et audio-visuelle du FLE: histoire d'une désacralisation », *Travaux de didactique du français langue étrangère*, 1995, 34, 5-15.
- Gruca, I., « Le texte littéraire en classe de langue : un parcours méthodologique pour la compréhension », *Lectures littéraires et appropriation des langues étrangères*, Études de Lettres, Lausanne, 2007, 207-223 .
- Гудурић, С., *Основи фонетике с фонологијом француског језика*, Завод за уџбенике, Београд, 2009.
- Holec, H., *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*, Hatier, Paris, 1979.
- Hymes, D., *Vers la compétence de communication*, Hatier-Crédif, LAL, Paris, 1984.
- Kalinowska, E., « Une place d'honneur pour la littérature en langue étrangère! », *Le Français dans le monde*, 2004, 334, 27-28.
- Kara Atika, Y., « La compétence de communication interculturelle en didactique des langues », *Cahiers de langue et de littérature*, 2008, 5, 151-160.
- Kostić, S., „Funkcionalnost umetničkog teksta u nastavi jezika“, *Nastava i vaspitanje*, 1971, XX, 2, 193-202.
- Krnjajić, Z. i dr., „Čitalačke navike srednjoškolaca u Srbiji“, *Zbornik instituta za pedagoška istraživanja*, Institut za psihologiju, Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu, Beograd, 2011, 2, 266-282.
- Lainović, R., *Francuski jezik za studente filologije i sociologije*, Filozofski fakultet, Univerzitet u Nišu, 1997.
- Leclair, D. « Autour du poème, former de vrais lecteurs », *Le Français dans le monde*, 251, 1992, 64-66.
- Lüdi, G. « Vers un enseignement pluriel de la civilisation dans le cadre du français langue étrangère », Coste D. et al, *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues (1968-1988)*, LAL, Crédif, Hatier/Didier, Paris, 1994, 100-116.



- Mauget, G., *Cours de langue et de civilisation françaises I-IV*, Hachette, Paris, 1953-1959, (korišćena izdanja: I t. 1953, II t. 1955, III t. 1959, IV t. 1957) [CLCF].
- Mikić, J., *Nastavna celina u komunikativnom pristupu*, Data status, Beograd, 2008.
- Mauger, G., Bruézière, M., *Le français et la vie 1-4*, Hachette, Paris, 1971.
- Moget, M. T. et al., *Interlignes*, Didier-Hatier, Paris, 1975.
- Moirand, S., « Approche globale de textes écrits », *Études de Linguistique Appliquée*, 23, 1976, 88-105.
- Moirand, S., « Les textes sont aussi des images... », *Le français dans le monde*, 1978, 137, 38-52.
- Moirand, S., *Situations d'écrit. Compréhension/production en français langue étrangère*, CLÉ International, Paris, 1979.
- Moirand, S., *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Hachette, Paris, 1982.
- Moirand, S., Porquier, R., *Le français actuel – Documents et textes authentiques*, Hatier, Paris, 1979.
- Naturel, M., *Pour la littérature. De l'extrait à l'oeuvre*, Cle international, Paris, 1995.
- Николић, М., *Методика наставе српског језика и књижевности*, Завод за уџбенике, Београд, 2012.
- Orcel, C., *Le français, méthode directe appliquée*, Vald. Rasmussen, Paris, 1933.
- Peytard, J., *Littérature et classe de langue*, Crédif-Hatier, LAL, Paris, 1982.
- Pendanx, M., *Les activités d'apprentissage en classe de langue*, Hachette, Paris, 1998.
- Ploquin, F., « Quand la langue tue la culture... », *Le Français dans le monde*, 2004, 334, 23-24.
- Polovina, P., *Metodika nastave francuskog jezika*, Naučna knjiga, Beograd, 1980.
- Porcher, L., *Le français langue étrangère, émergence et enseignement d'une discipline*, Hachette, Paris, 1995;
- Puren, Ch., « Variations sur la perspective de l'agir social en didactique des langues-cultures étrangères », *Le Français dans le monde, Recherches et application*, « La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue », 2009, 45, 154-167.
- Riquois, E., « Les implicites du texte littéraire dans les manuels », *Cahiers de langue et de littérature*, 5, 2008, 133-150.
- Riquois, E., « Évolutions méthodologiques des manuels et matériels didactiques complémentaires en FLE: De la méthode traditionnelle à la perspective actionnelle », *Éducation et formation – e-292-2010*, 129-142.
- Riquois, E., « Une lecture actionnelle du texte littéraire ? », 2010, *Langues modernes*, 3, 44-53.
- Robert, J.-P., Rosen, É., Reinhardt, C., *Faire classe en FLE : Une approche actionnelle et pragmatique*, Hachette, Paris, 2011.
- Rodari, G., *Grammaire de l'imagination*, Eds. Messidor, 1979.

- Rosen, É., « La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue », *Le Français dans le monde, Recherches et application*, «La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue», 2009, 45, 6-14.
- Schweitzer, Ch., Simonnot, É., *Méthode directe pour l'enseignement de la langue française*, Librairie Armand Colin, Paris, 1913.
- Séoud, A., *Pour une didactique de la littérature*, Les éditions Didier, Paris, 1997.
- Stojnić, M., „Funkcionalnost književnog teksta u nastavi stranih jezika“, *Živi jezici*, 1981, XXIII, 1-4, 69-76.
- Шотра, Т., „Дидактика читања: мост између наставе страног језика и књижевности“, Новаковић, Ј. (прир.), Токови у савременој романистици, зборник радова, Филолошки факултет, Друштво за културну сарадњу Србија-Француска, Београд 2008, 335-348.
- Шотра, Т., „О читаоцу“, Новаковић, Ј. (прир.), Токови у савременој романистици, зборник радова, Филолошки факултет, Друштво за културну сарадњу Србија-Француска, Београд 2008, 395-401.
- Шотра, Т., Дидактика француског као страног језика, Филолошки факултет, Универзитет у Београду, Београд, 2010.
- Шотра, Т., „Стратегије интерактивног читања на страном језику“, Половина, В. (прир.), *Анали Филолошког факултета*, Филолошки факултет, Универзитет у Београду, Београд, 2011, 23/II, 259-281.
- Точанац-Миливојевић, Д., Методе у настави и учењу страног језика, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 1997.
- Тоџанац-Миливојевић, Д., „Применљивост теорија у уџбеницима страног језика“, Вучо, Ј. (прир.), *Уџбеник у настави страног језика*, зборник радова са научног скупа, Никшић, Филозофски факултет, Универзитет Црне Горе, 2003, 11-20.
- Трајкова, М., « L'interculturel dans le SECRL », *Јубиларен Годишен зборник на Филолошкиот факултет „Б. Конески“ Скопје*, бр 32/1, 2006, стр. 303-310.
- Трајкова, М., „Интеркултурна перспектива у настави страних језика“, Зборник радова *Ставови промјена - промјена ставова*, Филозофски факултет, Никшић, 2010, 225-238.
- Трајкова, М., « Des activités pour développer la compétence interculturelle dans la classe de FLE », *Vers l'éducation plurilingue en Europe avec le français. De la diversité à la synergie*, Actes du 2<sup>e</sup> Congrès européen de la FIPF, Prague 2011, 641-648.
- Трајкова, М., *Интеркултурниот приод во наставата по француски јазик*, Филолошки факултет „Блаже Конески“, Скопје, 2011.
- Vigner, G., *Lire : du texte au sens. Éléments pour un apprentissage et un enseignement de la lecture*, CLE International, Paris, 1979.
- Vujović, A., *Francuska civilizacija u udžbenicima francuskog jezika*, zadužbina Andrejević, Beograd, 2004.

- Wagner, E., *De la langue parlée à la langue littéraire*, Hachette/Larousse, collection «Le Français dans le monde-B.E.L.C.», Paris, 1965.
- Windmüller, F., Pour une réelle compétence culturelle», *Le Français dans le monde*, 2006, 348, 40-41.
- Windmüller, F., *Français langue étrangère (FLE). L'approche culturelle et interculturelle*, Éditions Belin, Paris, 2011.
- Zajednički evropski okvir za žive jezike: učenje, nastava, ocjenjivanje*, Ministarstvo prosvjete i nauke, Podgorica, 2003 [ZEO].
- Zarate, G., *Enseigner une culture étrangère*, Hachette, Paris, 1986.
- Zarate, G., *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, Didier, Paris, 1993.

## Opšta literatura (rečnici, enciklopedije, istraživanja)

- Cuq, J.-P., *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, CLE International, Paris, 2003.
- Dubois, J. et al., *Dictionnaire de linguistique*, Larousse, Paris, 2002.
- Le Français fondamental, 1er degré*, Institut pédagogique national, Paris, 1965.
- Le Français fondamental, 2e degré*, Institut pédagogique national, Paris, 1965.
- Mrđa, S., *Kulturni život i potrebe učenika srednjih škola u Srbiji*, Zavod za proučavanje kulturnog razvitka, Beograd, 2011.
- Rečnik književnih termina*, drugo, dopunjeno izdanje, Živković, D. (gl. i odgovorni ured.), Institut za književnost i umetnost u Beogradu, Nolit, Beograd, 1992.

## Sitografija

- Galisson, R., «Cultures et lexicultures. Pour une approche dictionnaire de la culture partagé», *Annexes des Cahiers de linguistique hispaniques médiévale. Hommage à Bernard Pottier*, 1988, 7, 325-341, dostupno na [www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/cehm\\_0180-9997\\_1988\\_sup\\_7\\_1\\_2133](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/cehm_0180-9997_1988_sup_7_1_2133).
- Morlat, J.-M., «Littérature et enseignement du FLE: rappels historiques», [www.edufle.net/didactiquedel'ecrit-delalitteratureenFLE/litterature-et-enseignementduFLE:rappels-historiques](http://www.edufle.net/didactiquedel'ecrit-delalitteratureenFLE/litterature-et-enseignementduFLE:rappels-historiques), postavljeno 26.05.2012.
- Puren, Ch., *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Nathan-CLÉ International, 1988; dostupno na [www.christianpuren.com/mestravaux-liste-et-liens](http://www.christianpuren.com/mestravaux-liste-et-liens).
- Puren, Ch., « Perspectives actionnelles sur la littérature dans l'enseignement scolaire et universitaire des langues-cultures : des tâches scolaires sur les textes aux actions sociales par les textes », [www.christianpuren.com/mestravaux-liste-et-liens/2012d](http://www.christianpuren.com/mestravaux-liste-et-liens/2012d).

Riquois, E., *Pour une didactique des littératures en français langue étrangère: du roman légitimé au roman policier*, [www.tel.archives-ouvertes.fr/docs/00/40/31/24/PDF/thesecompressé.pdf](http://www.tel.archives-ouvertes.fr/docs/00/40/31/24/PDF/thesecompressé.pdf).

Trim, J.L.M., *Les langues vivantes au Conseil de l'Europe 1954-1997*, [www.coe.int/t/dg4/.../TRIM\\_21janv2007\\_FR.doc](http://www.coe.int/t/dg4/.../TRIM_21janv2007_FR.doc).

Завод за унапређивање образовања и васпитања, Наставни програм за пети разред основног образовања и васпитања, [www.zuov.gov.rs/poslovi/nastavni-planovi/nastavni-planovi-os-i-ss/](http://www.zuov.gov.rs/poslovi/nastavni-planovi/nastavni-planovi-os-i-ss/).



## 6. PRILOZI<sup>99</sup>

Dokument 1 – Književni tekst i razvijanje fonetsko-fonološke kompetencije (*Version originale 3*, 2011: 238)

Dokument 2 – Književni tekst i razvijanje razumevanja pročitanoog teksta i usmenog izražavanja (*Version originale 4*, 2012: 109)

Dokument 3 – Književni tekst i razvijanje leksičke i gramatičke kompetencije i pisanog izražavanja (*Version originale 4*, 2012: 110-111)

Dokument 4 – Književni tekst i razvijanje interkulturalne kompetencije (*Version originale 4*, 2012: 246)

Dokument 5 – Književni tekst kao okosnica zadatka u akcionom pristupu (*Version originale 3*, 2011: 108-119)

---

<sup>99</sup> Zahvaljujući razumevanju i ljubaznosti odgovornih iz izdavačke kuće Maison des langues koji su nam dali dozvolu za korišćenje udžbeničkog materijala, u ovom poglavlju navodimo primere upotrebe književnog teksta u nastavi francuskog jezika preuzete iz udžbenika *Version originale 3* (2011) i *Version originale 4* (2012), objavljenih od strane ovog francuskog izdavača. Pune reference pomenutih publikacija date su u delu Bibliografija.

9 | Activités

**3. QUELQUES MOTS NOUVEAUX**

Rédigez un court texte en utilisant les mots suivants.

USB

kiffer

télédéclaration

en effet

bloquer

cool

-----

-----

-----

-----

-----

**4. VIENS MON BEAU CHAT...**



piste 66

A. Écoutez la lecture du poème de Charles Baudelaire *Le chat* et barrez les « e » muets qui chutent et soulignez ceux qui se prononcent.

Viens, mon beau chat, sur mon cœur amoureux ;  
 Retiens les griffes de ta patte,  
 Et laisse-moi plonger dans tes beaux yeux,  
 Mêlés de métal et d'agate.

Lorsque mes doigts caressent à loisir  
 Ta tête et ton dos élastique,  
 Et que ma main s'enivre du plaisir  
 De palper ton corps électrique,

Je vois ma femme en esprit. Son regard,  
 Comme le tien, aimable bête,  
 Profond et froid, coupe et fend comme un dard,

Et, des pieds jusques à la tête,  
 Un air subtil, un dangereux parfum  
 Nagent autour de son corps brun.

Charles Beaudelaire, *Les fleurs du mal*, 1857

B. Comptez les syllabes lues. Combien de syllabes comportent les vers de ce poème ?

-----

C. Pourquoi certains « e » muets se prononcent et d'autres pas ?

-----

D. ENREGISTREZ-VOUS. À votre tour, lisez le poème.



## 5. LE VOYAGEUR IMMOBILE

**A.** Qu'est-ce que c'est, pour vous, « voyager » ?

**B.** Lisez cet extrait de roman. En quoi peut-on comparer l'expérience vécue par ce petit garçon à un voyage ?

Voilà l'épicerie-mercerie de Mlle Alloison. Ah ! Mlle Alloison ! Un long piquet avec une charnière au milieu. Ça se ployait en deux, ça se frottait les mains, ça disait : « Ah ! Janot, on est venu chez la tante, alors ? » Ça avait la taille serrée dans la boucle d'une cordelière de moine et un large ciseau de couturière lui battait le mollet. Elle était tout en soupirs et en exclamations. Un soir on avait dit, sans se méfier de moi, quelle avait été jolie en son jeune âge. Elle était l'entrepositaire du Bulletin paroissial. Elle savait par cœur ce que je venais chercher ; elle rentrerait dans sa cuisine et elle me laissait seul dans l'épicerie. Il n'y avait qu'une lampe à pétrole pendue dans un cadran de cuivre. On semblait être dans la poitrine d'un oiseau : le plafond montait en voûte aiguë dans l'ombre. La poitrine d'un oiseau ? Non, la cale d'un navire. Des sacs de riz, des paquets de sucre, le pot de la moutarde, des marmites à trois pieds, la jarre aux olives, les fromages blancs sur des éclisses, le tonneau aux harengs. Des morues sèches pendues à une solive jetaient de grandes ombres sur les vitrines à cartonnages où dormait la paisible mercerie, et, en me haussant sur la pointe des pieds, je regardais la belle étiquette du « fil au Chinois ». Alors, je m'avançais doucement ; le plancher en latte souple ondulait sous mon pied. La mer, déjà, portait le navire. Je relevais le couvercle de la boîte au poivre. L'odeur. Ah ! cette plage aux palmiers avec le Chinois et ses moustaches. L'éternuait. « Ne t'enrhume pas, Janot. – Non, mademoiselle. » Je tirais le tiroir au café. L'odeur. Sous le plancher l'eau molle ondulait : on la sentait profonde, émue de vents magnifiques. On n'entend plus les cris du port. Dehors, le vent tirait sur les pavés un long câble de feuilles sèches. J'allais à la cachette de la cassonade. Je choisisais une petite bille de sucre roux. Pendant que ça fondait sur ma langue, je m'accroupissais dans la logette entre le sac des pois chiches et la corbeille des oignons ; l'ombre m'engloutissait : j'étais parti.

Jean Giono, « Le voyageur immobile »,  
in *La Rondeurs des jours*,

**C.** Qu'est-ce qui fait voyager le petit garçon ? Où est-il parti ? Qu'est-ce que l'auteur nous fait partager dans ce récit ?

**D.** Observez le dessin et, en petits groupes, imaginez le type de voyage entrepris par le cavalier, son but et sa destination. Partagez avec la classe.



EUGÈNE DELACROIX, ALBUM DE VOYAGE (ESPAGNE, MAROC, ALGÉRIE, JANVIER-JUIN 1832), CONSERVE AU MUSÉE CONDÉ, CHANTILLY

## 6. LE TOURISME, UN VOYAGE ?

**A.** Partagez-vous cette opinion : « Le voyage est, de nos jours, un produit de consommation » ? Pourquoi ? Discutez-en entre vous.



Page 31

**B.** Écoutez l'enregistrement. Comparez vos idées avec celles exprimées par la personne interviewée et discutez-en entre vous.

**C.** Quelles sont les différences entre le voyage, le tourisme et le nomadisme ?

**D.** Rédigez l'introduction d'un exposé qui présentera deux conceptions opposées du voyage : le voyage évasion et le voyage comme produit de consommation.

➔ VOIR L'INTRODUCTION PAGE 148

## 10 | Outils langagiers

### ARTICULATEURS DE TEMPS

Réécrivez le passage suivant du témoignage de l'immigré comorien, en explicitant les relations temporelles.

➔ VOIR LES CONNECTEURS TEMPORELS PAGE 145

Là, on s'est dispersé, certains allant à Tananarivo, tandis que j'étais inscrit à Majunga, où j'avais de la famille. Mais on s'est tous retrouvés en France. Avec ces amis-là, des fois, on s'appelle, mais petit à petit, on se perd de vue. Deux seulement sont retournés au pays. J'ai eu mon bac sans problème et je me suis préparé pour rejoindre en France ma sœur aînée, mes cousins et mon père. On échangeait souvent des nouvelles, par les Comoriens qui allaient et venaient. Ça a demandé un peu de temps, mais j'ai obtenu un visa de touriste. Ma famille de France m'a aidé à acheter le billet, je crois que c'était 7 000 francs à l'époque. Je suis arrivé le 14 décembre 1995, dans le froid. Je n'avais sur moi qu'un petit tricot. Ma sœur avait envoyé des parents de la région parisienne à l'aéroport, parce qu'il n'y avait pas de transports, il n'y avait rien, avec les grèves. Ils m'ont prêté des vêtements. Le train ne marchait pas, tout était bloqué, je ne comprenais rien. Finalement, j'ai trouvé un avion pour Marseille.

### SI TU ME PRENDS PAR LES SENTIMENTS...



Piste 32

A. Écoutez les enregistrements et repérez le sentiment qui y est exprimé.

1. Agacé : qui est nerveux et irrité.	Audio n°...
2. Nostalgique : qui regrette le passé et y pense avec émotion.	
3. Révolté : qui est en opposition, qui refuse la situation.	
4. Stupéfait : qui est très surpris et étonné.	
5. Enthousiaste : qui ressent et manifeste une grande adhésion et une vive satisfaction.	
6. Émerveillé : qui éprouve un sentiment d'admiration mêlé de surprise.	
7. Captivé : qui est tellement intéressé que toute son attention est retenue.	
8. Déçu : qui n'est pas satisfait parce qu'il attendait mieux.	

B. En groupes, établissez une liste d'adjectifs qualificatifs permettant d'exprimer un sentiment, une émotion vécue au cours d'un voyage.

C. Racontez les circonstances pendant lesquelles vous avez ressenti l'un de ces sentiments.

### LANGAGE ET IMAGE

A. Relisez le texte de Jean Giono et relevez les mots de la mer ainsi que ceux de l'exotisme.

**Le champ lexical :** c'est un ensemble de mots qui ont un point commun, par exemple d'être synonymes (*agacé, énérvé, nerveux*) ou d'appartenir à la même famille (*imaginer, imagination, imaginaire, inimaginable*), au même domaine (*la mer, le port, le bateau, la croisière*), à la même notion (*le voyage, le tourisme, le nomadisme, l'errance*).

**La comparaison :** elle rapproche au moins deux termes

- 1) un comparé : ce que l'on compare.
- 2) un comparant : ce à quoi l'on compare.

Ces termes sont reliés par une expression de comparaison : *comme, tel, semblable à, pareil à, ainsi que, de même que...*

*Ce petit village est accroché à la falaise comme un nid à sa branche.*

**La métaphore :** une métaphore est une comparaison dont on aurait supprimé le comparant.

*Le flot des voyageurs grossissait.*

**La métaphore filée** est une série de métaphores dont les comparants appartiennent tous à un même champ lexical et qui s'enchaînent les unes aux autres.

*Le flot des voyageurs grossissait. Il inondait la gare et ce raz-de-marée m'angoissait.*

➔ VOIR LES FIGURES DE STYLE PAGE 141

B. Quelle est la métaphore que file Jean Giono dans l'extrait du *Voyageur immobile* ? Quel effet cette figure de style vise-t-elle à provoquer chez le lecteur ?



## LES TEMPS DU RÉCIT

**A.** Lisez le document suivant et relevez les verbes au passé simple.

### L'envie de voyager

Il était une fois une pauvre femme dont le fils n'avait qu'une idée en tête : voyager.

- Mais comment le pourrais-tu ? disait sa mère. Il te faudrait avoir de l'argent et tu sais bien que nous n'en avons pas !
- Je vais me débrouiller, pensa le fils. Je serai honnête et partout je dirai : pas beaucoup, pas beaucoup, pas beaucoup.

Et pendant un certain temps, il se promenait en répétant sans arrêt : pas beaucoup, pas beaucoup, pas beaucoup. Il arriva ainsi vers un groupe de pêcheurs et les salua :

- Que Dieu vous garde ! Pas beaucoup, pas beaucoup, pas beaucoup.
- Qu'est-ce que tu racontes, chenapan, pourquoi « pas beaucoup » ? se fâchèrent les pêcheurs.

Et quand ils sortirent les filets, quelques poissons seulement y frétilaient, vraiment pas beaucoup. Ils chassèrent le jeune homme avec leurs bâtons.

- Tiens ! Et tiens ! Tu l'as bien mérité ! crièrent-ils.
- Que dois-je dire alors ? demanda le jeune homme.
- Bonne pêche, tu devais dire, attrapez-en le plus possible !

Et le jeune homme continua son voyage en répétant sans arrêt : « Bonne pêche, attrapez-en le plus possible », jusqu'à ce qu'il arrive à une potence. On était juste en train de pendre un malheureux pêcheur. [...]

L'envie de voyager, Conte de Grimm, 1857

**B.** Le passé simple est proche, par son sens, du passé composé avec lequel il alterne souvent dans les récits littéraires au passé. Dans l'extrait suivant : « Tiens ! Et tiens ! Tu l'as bien mérité ! crièrent-ils. », quelle différence y a-t-il entre le passé simple et le passé composé ?

**C.** Sur ce modèle, écrivez la suite du conte en imaginant deux autres rencontres successives, puis proposez une fin à cette histoire.

➔ VOIR LES TEMPS DU PASSÉ PAGE 134

### Emploi du passé simple

Le passé simple indique une action brève située dans un passé révolu, c'est-à-dire sans lien avec la situation de l'énonciation, celle du moment où le récit est rédigé.

C'est le temps privilégié du récit littéraire : on ne l'utilise que très rarement à l'oral. À la différence de l'imparfait, qui marque la durée ou introduit la description, le passé simple présente les événements qui font progresser l'histoire (les actions).

*C'était un jeune homme timide et frileux. Pourtant, il décida de tout quitter du jour au lendemain pour partir en Afrique.*

La succession de verbes d'action au passé simple permet de construire la chronologie des événements.



cent onze | 111

10 | Activités

2. LES LETTRES PERSANES

A. Lisez la lettre de Rica à Ibben : faites la liste des choses qui, à Paris, surprennent Rica ou lui posent problème. Classez les éléments de cette liste dans les catégories du tableau.

MONTESQUIEU  
Lettres persanes (1721)

Nous sommes à Paris depuis un mois, et nous avons toujours été dans un mouvement continu. Il faut bien des affaires avant qu'on soit logé, qu'on ait trouvé les gens à qui on est adressé, et qu'on se soit pourvu des choses nécessaires, qui manquent toutes à la fois. Paris est aussi grand qu'Ispahan. Les maisons y sont si hautes qu'on jugerait qu'elles ne sont habitées que par des astrologues. Tu juges bien qu'une ville bâtie en l'air, qui a six ou sept maisons les unes sur les autres, est extrêmement peuplée, et que quand tout le monde est descendu dans la rue, il s'y fait un bel embarras. Tu ne le croirais pas peut-être : depuis un mois que je suis ici, je n'y ai encore vu marcher personne. Il n'y a point de gens au monde qui tirent mieux parti de leur machine que les Français : ils courent ; ils volent. Les

LETTRE XXIV  
RICA À IBBEN, À SMYRNE (Extrait)

voitures lentes d'Asie, le pas réglé de nos chameaux, les feraient tomber en syncope. Pour moi, qui ne suis point fait à ce train, et qui vais souvent à pied sans changer d'allure, j'enrage quelquefois comme un Chrétien ; car encore passe qu'on m'éclabousse depuis les pieds jusqu'à la tête ; mais je ne puis pardonner les coups de coude que je reçois régulièrement et périodiquement. Un homme qui vient après moi, et qui me passe, me fait faire un demi-tour, et un autre, qui me croise de l'autre côté, me remet soudain où le premier m'avait pris ; et je n'ai pas fait cent pas, que je suis plus brisé que si j'avais fait dix lieues. Ne crois pas que je puisse, quant à présent, te parler à fond des mœurs et des coutumes européennes ; je n'en ai moi-même qu'une légère idée, et je n'ai eu à peine que le temps de m'étonner. (...)

Logement, urbanisme	Transports	Relations avec la population locale	Rythme de vie

B. De la même manière et en suivant les mêmes catégories, faites la liste des choses qui pourraient surprendre ou déranger Rica s'il venait dans votre pays.

Logement, urbanisme	Transports	Relations avec la population locale	Rythme de vie	Autres

C. Reprenez vos notes et écrivez, sur une feuille à part, une « lettre persane à (votre ville) » en vous mettant à la place d'un visiteur étranger et en gardant la structure de la lettre de Rica.



# 9

## Tout finit par des slams

Nous organiserons un concours de slam pour fêter la fin du cours et/ou nous rédigerons un recueil de poèmes loufoques avec des mots inventés.

**Pour cela, nous allons apprendre à :**

- exprimer nos idées, nos sentiments
- expliquer la définition d'un mot
- former des mots nouveaux
- jouer avec les mots

**Et nous allons utiliser :**

- les différents registres de langue
- des figures de style : la personnification, la comparaison
- la versification : les rimes, la métrique
- le lexique des jeux de mots, de la poésie et du slam
- le rythme et l'intonation

### LE PONT MIRABEAU

Sous le pont Mirabeau coule la Seine  
Et nos amours  
Faut-il qu'il m'en souvienne  
La joie venait toujours après la peine

Vienne la nuit sonne l'heure  
Les jours s'en vont je demeure

Les mains dans les mains restons face à face  
Tandis que sous  
Le pont de nos bras passe  
Des éternels regards l'onde si lasse

Vienne la nuit sonne l'heure  
Les jours s'en vont je demeure

L'amour s'en va comme cette eau courante  
L'amour s'en va  
Comme la vie est lente  
Et comme l'Espérance est violente

Vienne la nuit sonne l'heure  
Les jours s'en vont je demeure

Passent les jours et passent les semaines  
Ni temps passé  
Ni les amours reviennent  
Sous le pont Mirabeau coule la Seine

Vienne la nuit sonne l'heure  
Les jours s'en vont je demeure

Guillaume Apollinaire, *Alcools*, 1913

## À UNE PASSANTE

La rue assourdissante autour de moi hurlait.  
Longue, mince, en grand deuil, douleur majestueuse,  
Une femme passa, d'une main fastueuse  
Soulevant, balançant le feston et l'ourlet,  
Agile et noble, avec sa jambe de statue.  
Moi, je buvais, crispé comme un extravagant,  
Dans son œil, ciel livide où germe l'ouragan,  
La douceur qui fascine et le plaisir qui tue.  
Un éclair... puis la nuit ! Fugitive beauté  
Dont le regard m'a fait soudainement renaître,  
Ne te verrai-je plus que dans l'éternité ?  
Ailleurs, bien loin d'ici ! trop tard ! jamais peut-être !  
Car j'ignore où tu fuis, tu ne sais où je vais,  
Ô toi que j'eusse aimée, ô toi qui le savais !

Charles Baudelaire, *Les Fleurs du mal*, 1857

## Premier contact

### 1. PAROLES, PAROLES...

**A.** Aimez-vous jouer avec les mots ?

**B.** Lisez les textes suivants. Trouvez les points communs entre ces documents.



Piste 31

**C.** Écoutez la mise en voix de chacun de ces textes. Quelle lecture préférez-vous ? Pourquoi ?

### LE CORBEAU ET LE RENARD

Maitre Corbeau, sur un arbre perché,  
Tenait en son bec un fromage.  
Maitre Renard, par l'odeur alléché,  
Lui tint à peu près ce langage :  
Hé ! Bonjour, Monsieur du Corbeau,  
Que vous êtes joli ! que vous me semblez beau !  
Sans mentir, si votre ramage  
Se rapporte à votre plumage,  
Vous êtes le Phénix des hôtes de ces bois.  
À ces mots le Corbeau ne se sent pas de joie,  
Et pour montrer sa belle voix,  
Il ouvre un large bec, laisse tomber sa proie.  
Le Renard s'en saisit, et dit : Mon bon Monsieur,  
« Apprenez que tout flatteur  
Vit aux dépens de celui qui l'écoute.  
Cette leçon vaut bien un fromage sans doute. »  
Le Corbeau honteux et confus  
Jura, mais un peu tard, qu'on ne l'y prendrait plus.

Jean de La Fontaine, *Fables*, 1668



## 2. « J'ÉCRIS À L'ORAL. »

**A.** Grand Corps Malade, célèbre slameur français, présente dans une de ses chansons son expérience du slam. Comment en parle-t-il ?

Une manie qui ne me quitte plus c'est vrai, j'écris à l'oral.

C'était un soir sans histoire une fin de journée au destin sobre, 21h sans espoir un mercredi d'octobre,

J'ai entendu des voix qui touchent comme des chorales dans mon moral.

Depuis j'ai de l'encre plein la bouche, depuis j'écris 'l'oral. »

« Dans cette atmosphère un peu louche se reflétant dans nos voix.

J'oublierai pas ces cœurs ouverts de toute provenance et de tout âge,

Unis dans l'envie de découvrir dans l'écoute et le partage. »

EXTRAIT DE « J'ÉCRIS À L'ORAL », GRAND CORPS MALADE



Piste 32

**B.** Écoutez le « micro-trottoir » suivant sur le slam, et retrouvez dans le tableau de quelle interview il s'agit.

Le slam c'est...	Interview n°
une occasion d'échanges intenses entre le poète et tous ceux qui l'écoutent.	2
de la chanson, mais sans musique.	
de la poésie que son auteur récite de manière très expressive devant un auditoire.	
une manière de s'exprimer personnellement.	
à la fois un mélange de normes à respecter et de possibilités de s'exprimer très librement.	

110 | cent dix

**C.** Lisez le document suivant. Quelles sont les principales caractéristiques du slam ? Lesquelles vous paraissent les plus intéressantes, surprenantes, etc. ? Pourquoi ?

### LA PETITE HISTOIRE DU SLAM



#### COMMENT ONT COMMENCÉ LES TOURNOIS DE SLAMS

Le slam est né en 1984 lorsque Mark Smith, ouvrier en bâtiment et poète, a mis en place une série de lectures dans un club de jazz à Chicago avec l'idée d'organiser un tournoi de poésie hebdomadaire les dimanches soirs. Depuis, le slam est devenu un art international qui se base sur la participation du public et l'excellence poétique.

#### LES RÈGLES DU TOURNOI DE SLAM

- Le temps de parole est de 3 minutes maximum.
- Les poètes peuvent traiter n'importe quel sujet, dans n'importe quel style : on trouve dans le slam des textes d'amour, des commentaires sur des faits sociaux, des pamphlets ou encore des confessions intimes. Les poètes sont libres de travailler sur n'importe quel sujet.
- Les poètes doivent utiliser leurs propres textes.
- L'utilisation d'accessoires est interdite. La performance du poète ne doit reposer que sur son texte et sa relation avec le public. Cette règle est importante, car l'art du slam se concentre uniquement sur les mots, et non sur les objets.
- Les costumes et déguisements sont interdits : le poète doit porter les vêtements qu'il porte dans la vie de tous les jours.

#### N'OUBLIEZ PAS :

- Soyez bon joueur.
- Écoutez attentivement quand les autres poètes sont sur scène et respectez-les.

Selon la Fédération Française de Slam

**D.** Relisez le texte de Grand Corps Malade (A). Que comprenez-vous à présent ?



### 3. LES MOTS DU DICTIONNAIRE

**A.** Savez-vous comment on décide l'entrée d'un nouveau mot dans le dictionnaire ?

**B.** Lisez cet extrait d'interview de la Directrice éditoriale du *Petit Robert*. Comment sont choisis les nouveaux mots des dictionnaires ?

#### LES NOUVEAUX MOTS, UN ENRICHISSEMENT DE LA LANGUE

À l'occasion de son 40<sup>e</sup> anniversaire, *Le Petit Robert* fait peau neuve avec une édition millésimée 2007 entièrement refondue. *Meuf*, *chikungunya*, *bloguer*, *télédéclaration*, *USB*... : cette année, plus de 500 mots ont fait leur entrée au dictionnaire. Entretien avec Marie-Hélène Drivaud, Directrice éditoriale chez Robert.

**Meuf, keuf, kiffer, niaque...** Cette année, l'édition du *Petit Robert* fait la part belle au vocabulaire des jeunes. Est-ce un coup marketing à l'occasion du 40<sup>e</sup> anniversaire ?

Je m'inscris totalement en faux avec l'idée que cette année, seuls des mots tirés du verlan ont fait leur apparition dans le dictionnaire. Cela ne concerne que quelques mots sur les 500 entrées. Chaque année, des termes issus du verlan apparaissent dans le dictionnaire. Mais bien sûr, à chaque fois, ce sont ces mots qui marquent le plus. Qui choquent, parfois. Le *Petit Robert* est un dictionnaire très généreux. Il va du français parlé au français du Canada et de Louisiane en passant par le français des cours de récréation et des banlieues. Il représente la variabilité de la langue française. Cette année, à l'occasion du 40<sup>e</sup> anniversaire, l'édition a été entièrement refondue avec plus de 500 nouveaux mots et 1600 exemples inédits. La dernière grosse refonte datait de 1993. Mais la modernité ne passe pas que par les mots nouveaux. Il faut suivre également l'évolution des significations. Par exemple, le mot « essuie-tout » désigne à l'origine un morceau de tissu. Désormais, quand on parle d'essuie-tout, on pense à du papier.

**À quand le langage SMS dans le *Petit Robert* ?**

Je ne crois pas que cela arrivera. Le langage SMS est un langage écrit alors que les mises à jour du *Robert* concernent le langage parlé, à l'image du mot « djeun » qui a fait son apparition cette année. Et puis, il existe déjà des dictionnaires spécifiques pour le langage SMS.

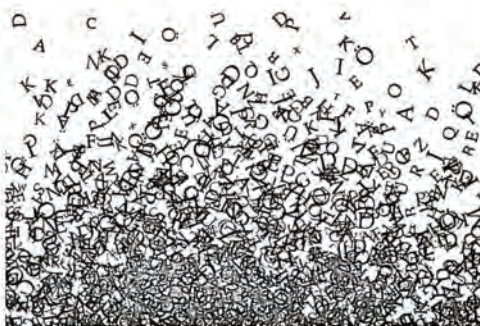
**La présence de mots tels que « empaffé » ou « teuf » peut-elle constituer un affaiblissement de la langue française ?**

Au *Robert*, on considère que la présence de ces nouveaux mots est plutôt un enrichissement de la langue française. L'usage contemporain des mots doit être avant tout l'objet d'un dictionnaire. Souvent, ces nouveaux mots sont des dérivés de termes déjà présents dans le dictionnaire. Par exemple, l'année dernière le mot « blog » a fait son entrée dans le *Petit Robert*, et cette année, c'est le mot « bloguer » qui apparaît. Le travail du dictionnaire est d'aller du plus ancien au plus moderne. Par exemple, nous avons rajouté cette année plus de 150 auteurs et citations. Cela va de François Villon à Anna Galvalda en passant par Amélie Nothomb.

**Comment faites-vous pour « traquer » le vocabulaire émergent ?**

On ajoute les mots qui reviennent, que l'on entend souvent. En général, nos services de documentation travaillent à partir des médias. La presse écrite, la télévision, la radio et la publicité sont autant de supports qui peuvent nous fournir des informations sur les termes utilisés.

© lefigaro.fr / 2006



**C.** Quels sont les nouveaux mots du *Petit Robert* que vous connaissez ? Complétez le tableau suivant en faisant des hypothèses sur la signification de ces nouveaux mots.

NOUVEAUX MOTS	SIGNIFICATION
bloguer	
USB	
kiffer	
essuie-tout	

#### 4. L'ART DE LA RIME

**A.** Les textes suivants sont des poèmes. Lisez-les. Observez leur forme : en quoi sont-ils semblables ? En quoi sont-ils différents ?

##### L'huître

*L'huître, de la grosseur d'un galet moyen, est d'une apparence plus rugueuse, d'une couleur moins unie, brillamment blanchâtre. C'est un monde opiniâtrement clos. Pourtant on peut l'ouvrir : il faut alors la tenir au creux d'un torchon, se servir d'un couteau ébréché et peu franc, s'y reprendre à plusieurs fois. Les doigts curieux s'y coupent, s'y cassent les ongles : c'est un travail grossier. Les coups qu'on lui porte marquent son enveloppe de ronds blancs, d'une sorte de halo.*

*À l'intérieur l'on trouve tout un monde, à boire et à manger : sous un firmament (à proprement parler) de nacre, les cieux d'en dessus s'affaissent sur les cieux d'en dessous, pour ne plus former qu'une mare, un sachet visqueux et verdâtre, qui flue et reflue à l'odeur et à la vue, frangé d'une dentelle noirâtre sur les bords.*

*Parfois très rare une formule perle à leur gosier de nacre, d'où l'on trouve aussitôt à s'orner.*

Francis Ponge, *Le Parti pris des choses*, Gallimard, 1942

##### Le chat

*Viens, mon beau chat, sur mon cœur amoureux ;  
Retiens les griffes de ta patte,  
Et laisse-moi plonger dans tes beaux yeux,  
Mêlés de métal et d'agate.*

*Lorsque mes doigts caressent à loisir  
Ta tête et ton dos élastique,  
Et que ma main s'enivre du plaisir  
De palper ton corps électrique,*

*Je vois ma femme en esprit. Son regard,  
Comme le tien, aimable bête,  
Profond et froid, coupe et fend comme un dard.*

*Et, des pieds jusques à la tête,  
Un air subtil, un dangereux parfum,  
Nagent autour de son corps brun.*

Charles Baudelaire, *Les Fleurs du mal*, 1857

**B.** Dans un poème, la fin des vers se termine souvent par une rime. Lisez le poème suivant et observez les éléments soulignés. Que remarquez-vous ?

##### Le dauphin

*Dauphins, vous jouez dans la mer, (rime A)  
Mais le flot est toujours amer. (rime A)  
Parfois, ma joie éclate-t-elle ? (rime B)  
La vie est encore cruelle. (rime B)*

Guillaume Apollinaire, *Alcools*, 1913

**C.** Lisez le texte suivant, soulignez les rimes puis complétez le tableau.

##### La chenille

*Le travail mène à la richesse. (rime A)  
Pauvres poètes, travaillons ! (rime B)  
La chenille en peinant sans cesse (rime A)  
Devient le riche papillon (rime B)*

Guillaume Apollinaire, *Alcools*, 1913

##### LES RIMES PLATES :

Ces rimes se suivent par groupe de deux sur le modèle

##### A A B B

Il y a ce type de rimes dans le poème

«.....»

##### LES RIMES CROISÉES :

Ces rimes s'alternent sur le modèle A B A B

Il y a ce type de rimes dans le poème

«.....»

**D.** À vous : composez un petit poème avec des rimes plates ou croisées.



### 5. RUSÉ COMME UN RENARD

**A.** Les figures de style sont souvent utilisées en poésie, dans les chansons, en slam...  
Lisez les phrases suivantes et associez-les aux définitions.

« Tes yeux rendent jaloux le ciel d'après la pluie. » Aragon

« Le vent me fouette le visage. »

« Rusé comme un renard »

« Têtu comme une mule »

#### DÉFINITIONS

La **comparaison** consiste à mettre en relation deux éléments sur la base d'une ressemblance.

La **personnification** consiste à attribuer à un objet ou à une idée une caractéristique ou une action humaine ou animale.

**B.** Inventez deux phrases pour chaque procédé.

- J'ai le cœur gros comme un camion !
- Le slam me gifle.

### 6. MOTS DE TÊTE

**A.** Les mots-valises sont souvent utilisés en poésie. Connaissez-vous des exemples en français ?

Il existe des jeux de mots qui reposent sur le sens des mots, comme les mots-valises qui sont des mots inventés et formés de deux autres mots existants.

**B.** Lisez ces extraits du *Petit dictionnaire illustré* d'Alain Finkielkraut. Comment ces mots ont-ils été fabriqués ?

#### Spécouler

spéculer + couler  
faire en Bourse quelques opérations désastreuses

#### Larmoir

+  
meuble servant à ranger les pleurs.

#### Bidingue

+  
qui délire en deux langues.

#### Fliction

+  
histoire policière.

**C.** À votre avis, que veulent dire ces mots-valises ci-dessous ?

PANTACOURT

RURBAIN

FRANGLAIS

PHOTOCOPIPAGE

**D.** Écrivez une phrase avec chacun des mots-valises cités ci-dessus.

## 7. PARLE COMME IL FAUT !

**A.** Lisez le texte suivant. Comprenez-vous la réaction de la dame ? À sa place, auriez-vous réagi de la même manière ?

- Salut Mdam !
- Bonjour Madame on dit !
- Pardon pardon... Bonjour Madame !
- Qu'est-ce que tu veux petit ?
- J'vends des bombek pour avoir du fric pour qu'avec ma classe on puisse se casser à Londres en voyage scolaire, s'il vous plaît.
- Oh là là ! Parle comme il faut si tu veux que je t'achète quelque chose.
- Allez, filez-moi juste 2 euros pour trois bombeks, s'il vous plaît.
- Non, pas avant que tu ne parles correctement !
- Bon d'accord, d'accord, mais ça craint de parler comme ça devant les potes, ça fait pas cool.
- Ça fait pas cool ? Ce n'est pas assez bien de parler de cette façon devant tes copains ? Ce qui est «cool», tu vois, c'est de respecter ses aînés en parlant correctement. Personne ne t'achètera de bombons si tu parles comme ça !
- Bon d'accord, d'accord... Madame, je vends des bombons pour avoir un peu d'argent pour que notre classe puisse partir en voyage scolaire à Londres. Pouvez-vous me donner simplement 2 euros et je vous donne en échange trois bombons ?
- Allez, ça va pour cette fois, mais fais gaffe la prochaine fois !
- Madame, on dit « fais attention la prochaine fois »...
- Ouh là là, je vois que tu apprends vite !

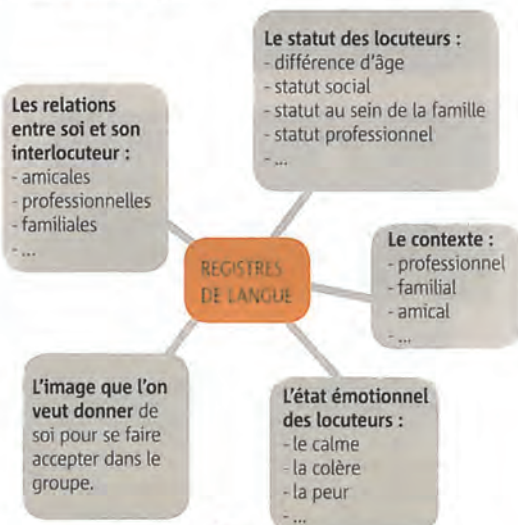
**B.** Le jeune garçon et la dame expriment la même chose dans deux registres de langue. Faites correspondre les expressions entre elles.

le langage familier	le langage courant
du fric	les copains
se casser	partir
filez-moi	ce n'est pas assez bien
ça craint, ça fait pas cool	fais attention
comme ça	un peu d'argent
les potes	de cette façon
fais gaffe	pouvez-vous me donner

**C.** Pour décrire l'usage de la langue, on parle de registres de langue. En français, les trois principaux sont :

- le langage familier
- le langage courant
- le langage soutenu.

Ces différents registres sont utilisés en fonction de certains paramètres décrits dans le schéma suivant. Retrouvez-vous les mêmes paramètres dans votre langue ?





**D.** Voici trois variantes d'un dialogue entre deux amis dans un restaurant. Dites à quel registre de langue appartient chacun d'eux.

- Bonjour, cher ami.  
- Bonjour, très cher.  
- Un événement absolument extraordinaire s'est produit ce matin.  
- Aurais-tu l'obligeance de me le raconter ?  
- Je conduisais ma voiture avec la plus grande prudence quand j'ai aperçu une jeune demoiselle me saluer de la main. J'arrête ma voiture, je me demande dans quelle circonstance j'ai déjà pu

rencontrer cette jeune personne. Je reconnais alors notre amie Anne-Sophie.  
- Anne-Sophie ?  
- Tout à fait, Anne-Sophie.  
- C'est absolument extraordinaire qu'elle ait pu te reconnaître après toutes ces années ! Que fait-elle à présent ?  
- Elle enseigne le français.

- Salut !  
- Salut !  
- Oh j'm'en est arrivé une bien bonne c'matin !  
- Raconte !  
- J'étais en bagnole, je roulais peinard quand j'vois une meuf qui m'fait coucou !  
Je m'arrête, j'me dis que j'ai déjà vu sa trogne queq'part !  
Et là j'reconnais Anne-So !

- Anne-So ?  
- Oui, Anne-So, elle suivait les cours de litté avec nous à la fac.  
- Ah oui, elle t'a remis ? C'est l'hallu, ça fait des plombes ! Elle fait quoi maintenant ?  
- Elle est prof de français.

- Bonjour !  
- Ah, bonjour.  
- Il m'est arrivé quelque chose d'extraordinaire ce matin !  
- Raconte-moi !  
- J'étais en voiture, je roulais tranquillement quand je vois une jeune femme me faire signe. Je m'arrête. Je me demande si je la connais. Et là je reconnais Anne-Sophie !  
- Anne-Sophie ?

- Oui tu sais, Anne-Sophie, elle suivait les cours de littérature avec nous à l'université !  
- Ah oui ! Elle t'a reconnu ? C'est incroyable après toutes ces années ! Qu'est-ce qu'elle devient ?  
- Elle est professeur de français.



## 8. IL Y A DES POÈMES...

### DES SONS ET DES LETTRES



Piste 33

**A.** Écoutez cet extrait de slam. Soulignez les syllabes sur lesquelles porte l'accent.

Il y a des poèmes en prose et des poèmes en vers

Il y a des poèmes qu'on aime et d'autres qu'on déteste

Il y a les poèmes que l'on apprend et ceux que l'on crée

Il y a des grands poèmes et des petits poèmes

Il y a des poèmes qui nous font vivre et des poèmes que l'on fait vivre

**B.** Entraînez-vous à lire le texte à voix haute.





## 11. CULTURE SLAM

**A.** Lisez l'extrait suivant d'un article recueillant les témoignages de slameurs sur la culture slam. On peut définir cette culture par les caractéristiques suivantes :

1. L'implication des spectateurs.
2. L'émotion ressentie par les spectateurs.
3. La relation établie entre les spectateurs et le slameur.
4. Les dimensions collectives et démocratiques du spectacle.
5. La (re)découverte par les spectateurs d'une forme d'art.

En groupes, relevez dans chacune des réponses des slameurs un élément qui illustre l'une ou l'autre de ces différentes caractéristiques.

**B.** Ces caractéristiques sont ou seraient-elles les mêmes dans votre pays ? Pourquoi ?

## Le slam c'est quoi pour vous ?

Entretiens avec Grand Corps Malade, CatMat, Pilote le Hot, Mr Zurg, Serge Hureau et Frédéric Nevchehirlian.

Nous avons rencontré cinq slameurs bien connus des scènes françaises et nous leur avons demandé de répondre en une phrase à chacune de ces questions :

- 1 Le slam pour toi c'est quoi ?
- 2 Pourquoi as-tu choisi cette forme artistique ?
- 3 Qu'est-ce que le slam apporte à ton public ?

### Grand Corps Malade

**1** C'est un moment de rencontre. Un moment d'oralité entre des gens qui ont en commun le goût de l'écriture. C'est un moment d'échange accessible à tous. C'est une bouche qui donne et des oreilles qui prennent.

**2** Je ne l'ai pas réellement choisie. Je n'avais pas l'intention d'épouser une discipline artistique quelle qu'elle soit. J'ai juste découvert par hasard une scène ouverte de slam dans un petit bar, et je suis tombé amoureux de cet esprit-là.

**3** Le slam apporte à tous les publics un moment d'émotion, un enchaînement d'histoires dans lesquelles chacun peut se retrouver. C'est un moment très humain.

**Frédéric Nevchehirlian**, slameur et musicien marseillais, chanteur des groupes Nevchehirlian et Vibrion

**1** Comme Zorro, la poésie cachée sous le masque du slam retrouve une place au milieu de tous.

**2** Pour inventer une langue qui touche les gens, avec juste un stylo, du papier et la voix.

**3** L'envie d'agir, d'écrire, de prendre ses responsabilités.

**Mr Zurg**, membre du collectif Slam37, Président de la Ligue Slam de France.

**1** Le slam c'est de la poésie orale populaire, un spectacle interactif où le spectateur devient acteur et inversement.

**2** Partager oralement la poésie sur une scène slam permet de renouer avec nos traditions orales lointaines : ça touche l'essentiel et le profond.

**3** Le slam apporte à tous, autant à celui qui dit qu'à celui qui écoute ; une des valeurs fondamentales du slam est cette ouverture vers l'autre.

**CatMat**, du collectif Slam ô Féminin.

**1** Liberté d'expression, échange et partage, se réapproprier la parole, les lieux d'échange et de parole.

**2** En raison du métissage artistique, générationnel et culturel du slam et parce que tout le monde est appelé à s'exprimer.

**3** Le slam c'est de la poésie vivante, qui te fait rêver et réfléchir.

**Pilote Le Hot**, slameur parisien

**1** Le slam de poésie, c'est un chelem (tournoi) de poésie.

**2** Parce que je suis poète et que j'aime la relation avec le public.

**3** C'est le public lui-même qui choisit les poètes qu'il préfère entendre ou qu'il a envie de réentendre.

## 12. ENFANTS DE LA RIME, SLAMONS ENSEMBLE !

Nous allons organiser un concours de slam pour fêter la fin du cours avec le manuel Version Originale.

**A.** En classe entière, définissez vos propres critères d'évaluation pour le concours de slam.

domaines	critères d'évaluation
prestation collective : enchaînements, cohérence de l'ensemble	
déclamation : rythme, intonation, accentuation	
contenu	

**B.** En groupes, choisissez un thème qui vous inspire, puis écrivez votre slam.

**C.** Dans chaque groupe, répartissez-vous la lecture du slam, et entraînez-vous.

**D.** Chaque groupe présente à tour de rôle son slam à la classe.

**E.** Après discussion, toute la classe vote pour le meilleur slam.

Si vous en avez la possibilité, invitez toutes les personnes qui parlent français dans votre entourage à assister à votre concours de slam.

LA CLASSE DE FRANÇAIS PRÉSENTE :

GRAND CONCOURS DE SLAM  
pour fêter la fin du cours

**SLAMONS  
ENSEMBLE**

SCÈNE OUVERTE À TOUS

À PARTIR DE 21 H  
ENTRÉE GRATUITE

Nous vous attendons  
autour d'un vers !!!



### 13. POÈME LOUFOQUE

Nous allons rédiger un recueil de poèmes loufoques avec des mots que nous allons inventer.

**A.** Individuellement, inventez un nouveau mot en français.

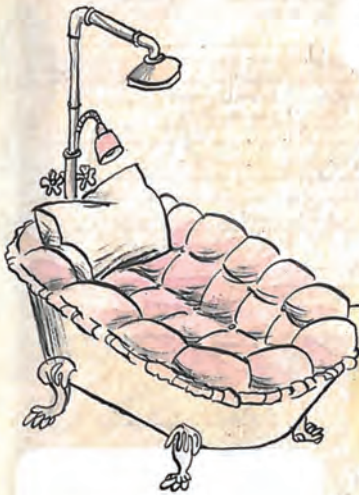
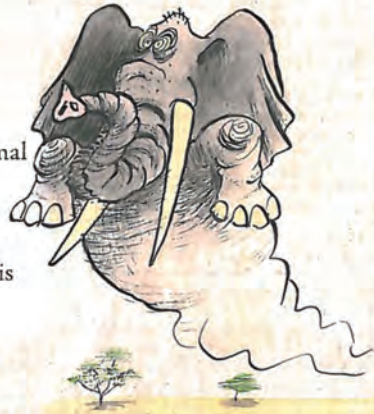
**B.** Présentez-le à la classe qui fera d'abord des hypothèses sur son sens. Son auteur indiquera ensuite le sens qu'il lui donne.

**C.** En groupes, choisissez cinq mots parmi ceux présentés et écrivez un poème contenant ces cinq mots.

**D.** Faites un recueil de l'ensemble de vos poèmes, et donnez-lui un titre.

**boutondeuse** : n. f.  
objet qui sert à tondre  
les chemises.

**éléfantôme** : n. m. animal  
vivant dans la savane  
africaine, qui fait peur  
à cause de ses défenses  
redoutables et de ses cris  
nocturnes.



**matelavabo** : n. m. sanitaire  
permettant de se laver en  
dormant.



**chameauto** : n. f.  
véhicule à deux  
bosses, rapide  
pour le désert et  
qui consomme  
très peu d'eau.

**perroquestionnaire** :  
n. m. animal qui répète  
les questions.



Découvrez les activités 2.0 sur  
[versionoriginale.emdl.fr](http://versionoriginale.emdl.fr)

Vesna Simović  
Književnost u nastavi stranog jezika

*Izdavač*  
Filozofski fakultet Univerziteta u Nišu

*Za izdavača*  
Prof. dr Natalija Jovanović, dekan

*Dizajn korica*  
Matija Cvetičanin

*Priprema za štampu*  
Aleksandar Cvetković

*Lektura*  
Vesna Simović

*Format*  
17x24 cm

*Štampa*  
Filozofski fakultet, Niš

*Tiraž*  
50 CD

Niš, 2021.

ISBN 978-86-7379-574-4

CIP - Каталогизација у публикацији  
Народна библиотека Србије, Београд

801.73:82(0.034.2)  
37.091.3::811(0.034.2)

СИМОВИЋ, Весна, 1972-

Književnost u nastavi stranog jezika [Elektronski izvor] / Vesna Simović.  
- Niš : Filozofski fakultet, 2021 (Niš : Filozofski fakultet). - 1 elektronski  
optički disk (CD-ROM) : tekst ; 12 cm. - (Biblioteka Profil / [Filozofski fakultet,  
Niš]. Monografije)

Sistemske zahteve : Nisu navedeni. - Nasl. sa naslovnog ekrana. - Tiraž 50.  
- Prilozi. - Bibliografija.

ISBN 978-86-7379-574-4

а) Књижевни текст -- Анализа б) Страни језици -- Настава -- Методика

COBISS.SR-ID 47399689