

УНИВЕРЗИТЕТ У БЕОГРАДУ  
ФИЛОЛОШКИ ФАКУЛТЕТ

Јелена Б. Брајовић

КЊИЖЕВНИ ТЕКСТОВИ У УЏБЕНИЦИМА И  
ПРИРУЧНИЦИМА ФРАНЦУСКОГ ЈЕЗИКА ИЗ  
ПЕРСПЕКТИВЕ САВРЕМЕНИХ ПРИСТУПА  
НАСТАВИ СТРАНИХ ЈЕЗИКА

докторска дисертација

Београд, 2013.

UNIVERSITY OF BELGRADE

FACULTY OF PHILOLOGY

Jelena B. Brajović

LITERARY TEXTS IN FRENCH LANGUAGE  
TEXTBOOKS AND REFERENCE BOOKS FROM THE  
PERSPECTIVE OF CONTEMPORARY  
APPROACHES TO FOREIGN LANGUAGE  
TEACHING

Doctoral dissertation

Belgrade, 2013

Ментор:

Др Оливера Дурбаба, ванредни професор, Универзитет у Београду, Филолошки факултет

Чланови комисије:

Др Јелена Новаковић, редовни професор, Универзитет у Београду, Филолошки факултет

Др Веран Станојевић, ванредни професор, Универзитет у Београду, Филолошки факултет

Др Ана Вујовић, ванредни професор, Универзитет у Београду, Учитељски факултет

Датум одбране:

*Сенима мојих родитеља,  
Душанке и Будимира*

# Књижевни текстови у уџбеницима и приручницима француског језика из перспективе савремених приступа настави страних језика

## Резиме

Предмет ове докторске дисертације су функција и дидактизација књижевног текста у уџбеничкој литератури француског као страног језика француских и домаћих аутора из друге половине 20. и с почетка 21. века, намењеној средњем и вишем нивоу, као и улога ученика – читаоца књижевног текста у различитим методама учења страног језика.

Књижевни текстови су у традиционалној граматичко-преводној методи (током целе друге половине деветнаестог века, а и знатно касније) заузимали средишње и готово искључиво место у настави страних језика. У првој деценији 20. века директна метода их „искључује“ из уџбеника страног језика, али их „враћа“ комбинована (по француском дидактичару Пирену „активна“) метода, у којој се препознају елементи и традиционалне и директне методе. Оваква концепција наставе на средњем и вишем нивоу приметна је у уџбеницима из 50-их година у којима књижевни текст служи као повод за активности усмене и писане продукције – за говор о тексту („објашњавање текста“) или писмени састав (слободни састав, „коментарисање текста“). Повезујући и тематску и структурну и стилистичку димензију текста, појединачне елементе текста са контекстом, професор објашњава текст и поставља питања, а ученик одговара на њих, примењујући своје акумулирано знање. Иако је ученик активнији него у претходним периодима, у средишту наставне активности налазе се наставник и текст. За аутора уџбеника најбитнији задатак представља избор погодних текстова за остваривање првенствено образовно-васпитног а затим и језичког циља наставе.

Књижевни текст добија нову функцију са структурално-глобалном аудио-визуелном методом, која је била под снажним утицајем структурализма, што се примећује у француским уџбеницима средњег и вишег нивоа коришћеним од средине 70-их до краја 80-их година. У овом периоду текстоцентричности, ученик се учи како да дође до смисла посматрањем структуре, како да прошири своју

перцепцију, а затим да о тексту говори и пише, ослањајући се, првенствено, на своја запажања, а не на вантекстуална знања. У француским уџбеницима књижевни текст не служи учењу језика, него оспособљавању ученика за глобално и детаљно разумевање текста (практични циљ учења страног језика), потом и за уочавање специфичности књижевног дискурса. Текст је у средишту наставног процеса, али је ученикова активност подигнута на виши степен, а затим и на још виши у периоду комуникативног приступа и у савременој настави страног језика.

Књижевни текст се још од 70-их година све више изједначава са некњижевним текстовима и такозваним аутентичним документима. Његова литерарност не узима се у обзир у првој декади комуникативног приступа. Књижевни текст није повод ни за језичка вежбања, ни за говорну активност „објашњавања текста“ – глобално читање је најзаступљенији методички приступ свим аутентичним документима, па и књижевном тексту. Почев од краја 80-их година дидактичари све више говоре о неопходности освешћивања поступка читања (и учења страног језика) и максималне ангажованости ученика, о потреби узимања у обзир психолошке димензије и текста и читаоца. Препоручују се хеуристичке стратегије помоћу којих ће ученик постепено откривати значење и вредност литерарног штива, у интеракцији са самим текстом, осталим ученицима и професором, непрестано преиспитујући своја тумачења и упоређујући их са другачијим могућностима. Књижевни текст служи као покретач ученикових когнитивних и емоционалних ресурса, а све већи број активности и задатака (понекад и лудичко-креативних) ученику отвара пут интерпретације и копродуктивности, по савременим истраживачима – једини прави пут ка самосталном читаоцу (и ка независном кориснику страног језика). У другој декади комуникативног приступа појављују се уџбеници са изразитијим образовним циљем и повезаним активностима писане рецепције и продукције, које би требало ученика да доведу до задовољства у читању и писању књижевних текстова, до размишљања о језику и до мотивисанијег учења страног језика. Књижевним текстовима је посебна пажња посвећена у додатном материјалу. У последњих двадесетак година у уџбеничкој и вануџбеничкој литератури намењеној средњем и

вишем нивоу могу се, дакле, наћи примери указивања на специфичност књижевног дискурса и истицања мотивационе улоге књижевног текста.

Француски као страни језик прво се учио ради упознавања са француском књижевношћу и културом, затим сам језик и његови механизми постају циљ учења, да би на почетку 21. века језик постао незаобилазно средство (а не циљ по себи) за остваривање сложених задатака, у које су неретко укључени и књижевни текстови. Не нестајући из методичке праксе, него крећући се путем уланчавања различитих способности, модалитети ученикове активности мењали су се у зависности од преовлађујућег методичког приступа, што на хронолошкој равни даје следећи низ: превођење → објашњавање текста → упитник за глобално и детаљно разумевање текста → писане/стваралачке активности → сложени задаци/реалистично деловање.

**Кључне речи:** књижевни текст, уџбеник, методе и приступи, ученик, стратегије, читалачка компетенција, модели читања, интеракција, аутономни читалац

### **Научна област**

Дидактика француског као страног језика

### **Ужа научна област**

Дидактика читања

### **УДК број**

371.3::811.133.1 (043.3)

37.016:811.133.1 (043.3)

# Literary Texts in French Language Textbooks and Reference Books from the Perspective of Contemporary Approaches to Foreign Language Teaching

## Abstract

The subject of this doctoral dissertation are the function and didacticisation of literary texts in the textbook literature pertaining to French as a foreign language by French and domestic authors from the second half of the 20th and the early 21st century, aimed at the intermediate and advanced levels, as well as the role of students as readers of literary texts within the framework of various methods of learning a foreign language.

Within the framework of the traditional grammatical-translation method (during the course of the entire second half of the 19th century, and even much later), literary texts occupied a central place and were almost solely used in foreign language teaching. In the first decade of the 20th century, the direct method “excluded” them, so to speak, from foreign language textbooks, but they were “brought back” into practice by the so-called combined method (referred to as “active” by the French didacticist Puren), wherein one can recognise elements of both the traditional and the direct method. Such a concept of teaching at the intermediate and advanced levels was noticeable in textbooks dating from the 1950’s, wherein a literary text served as a lead-in for oral and written production activities – for speaking about the text in question (“text explanation”) or a writing exercise (free composition essay, “commenting on the text”). By linking the thematic, structural and stylistic dimensions of the text, that is, individual text elements with the context, the teacher explains the text and asks questions about it, and the students answer them, applying their accumulated knowledge. Even though the students are more active than they were during the preceding period, the teacher and the text are at the centre of teaching activities. For a textbook author, the most important task is to make a selection of texts suitable for realising primarily the educational and then the linguistic objective of teaching.

Literary texts gained a new function with the introduction of the structural-global audio-visual method, which was under a strong influence of structuralism, as evidenced



by French intermediate- and advanced-level textbooks used from the mid-1970's until the end of the 1980's. During this period of textcentricity, students were taught to attain the meaning by observing the structure, how to expand their perception, following which they were to speak and write about the text, relying primarily on their observations, not on their extratextual knowledge. In French textbooks, literary texts do not serve the purpose of language learning but the purpose of enabling students to globally understand the text in some detail (the practical purpose of learning a foreign language), and also for the purpose of perceiving the specific characteristics of the literary discourse. The text is in the centre of the teaching process, but the students' activities are raised to a higher level, and subsequently to a still higher level during the period of the communicative approach and in contemporary language teaching.

Ever since the 1970's, literary texts have been increasingly placed in an equal position with non-literary texts and the so-called authentic documents. Their literariness was not taken into consideration during the first decade of the communicative approach. Literary texts were not used for the purpose of language exercises or the oral activity of "explaining the text" – global reading was the most frequently used methodological approach to all authentic documents, and to literary texts as well. Since the late 1980's, didacticists have increasingly been speaking about the necessity of increasing the students' level of awareness during the process of reading (and learning a foreign language), engaging the students to the maximum extent, and the need for taking into consideration the psychological dimension of the text and the reader alike. What is recommended are heuristic strategies through which the students will gradually discover the meaning and value of literary texts, by interacting with the text itself, and also with the other students and the teacher, continually re-examining their interpretations and comparing them with other possibilities. A literary text serves to stimulate the students' cognitive and emotional resources, and an increasing number of activities and tasks (occasionally even of the ludic-creative variety) open up to the students the path of interpretation and coproductivity, which, according to contemporary researchers, is the only path leading to an independent reader (and to an independent foreign language user). During the course of the second decade of the communicative approach, there appeared textbooks with a more pronounced educational objective and the related activities of

written reception and production, which are supposed to induce a feeling of satisfaction in the students in the course of reading and writing literary texts, to lead them to think about language and make the process of learning a foreign language more motivating to them. When presenting the students with additional material, particular attention is paid to literary texts. Over the last twenty years or so, in textbook and non-textbook literature aimed at the intermediate and advanced levels, therefore, one can find examples of pointing to the specific nature of the literary discourse and stressing the motivational role of literary texts.

French as a foreign language was initially studied for the purpose of getting acquainted with French literature and culture; subsequently, the language itself and its mechanisms became the object of learning, and at the beginning of the 21st century, language became an indispensable means (not an objective in itself) of accomplishing complex tasks, which often involves dealing with literary texts. Not disappearing from the methodological practice, but pursuing the goal of interconnecting various students' abilities, the modes of their activities have changed depending on the predominant methodological approach, which, on the chronological level, produces the following sequence: translation → explaining the text → questions aiming for a global and detailed understanding of the text → written/creative activities → complex tasks/realistic approach.

**Key words:** literary text, textbook, methods and approaches, student, strategies, reading competence, models of reading, interaction, autonomous reader.

**General field of study**

Didactics of French as a foreign language

**Specific scientific area**

Didactics of reading

**UDC number**

371.3::811.133.1 (043.3)

## Садржај

### УВОД:

1. Циљ истраживања: улога, место, врсте и обрада књижевних текстова у уџбеницима и вануџбеничкој литератури француског као страног језика .....	1
2. Методе истраживања, корпус, терминологија и структура рада .....	5
3. Књижевни текстови, дидактика текста и текстуална лингвистика: дефиниције и релације .....	12

### ПРВИ ДЕО:

<b>1. Комбинована метода: књижевни текст као средство и као циљ учења језика</b> .....	16
<b>2. Средњи ниво</b> .....	19
2.1 Француски уџбеници .....	20
2.1.1 Учење језика ради остваривања образовног циља: <i>Cours de langue et de civilisation françaises 3</i> .....	20
2.1.2 Аналитичко читање и говорна активност „објашњавање текста“ .....	28
2.1.3 Књижевни текст као предлојак за учење језика у савременој збирци <i>Le FLE par les textes</i> .....	33
2.2 Уџбеници југословенских аутора: остваривање васпитно-образовног циља и превођење књижевних текстова .....	39
2.3 Дидактизација књижевног текста: учење језика на аутобиографском тексту Симоне де Бовоар у три различита периода .....	50
<b>3. Виши ниво</b> .....	60
3.1 Француски уџбеници .....	60
3.1.1 Упознавање са културом француског народа: <i>Cours de langue et de civilisation françaises 4</i> .....	60
3.1.2 Објашњавање и коментарисање текста .....	62

3.2 Уџбеници објављени у Србији: хронолошке антологије француске књижевности .....	69
3.3 Дидактизација књижевног текста: Бодлерова песма <i>Албатрос</i> у уџбеницима домаћих аутора – (не)могуће задовољство у тексту и/или говор о тексту? ..73	
<b>4. Закључак .....</b>	<b>78</b>

## ДРУГИ ДЕО:

<b>1. Аудио-орална и структурално-глобална аудио-визуелна метода: иновације на почетном и средњем нивоу .....</b>	<b>82</b>
1.1 Књижевност у уџбеницима и додатном материјалу аудио-визуелне методе .....	85
1.2 Дидактички видици: ниво 2 .....	92
<b>2. Средњи ниво .....</b>	<b>97</b>
2.1 Француски уџбеници: књижевни текст као специфичан дискурс међу осталим аутентичним документима – <i>La France en direct 3</i> и <i>Interlignes</i> .....	97
2.2 Домаћи уџбеници: средишња улога наставника у активностима писане и усмене рецепције .....	105
2.3 Дидактизација књижевног текста .....	115
2.3.1 Камијев <i>Странац</i> у уџбенику комбиноване и аудио-визуелне методе: од „објашњавања текста“ до умножавања гледишта у интерпретацији текста .....	115
2.3.2 Прозни и поетски текстови у уџбенику <i>Interlignes</i> : ка интерактивном моделу читања .....	130
2.3.3 Одломак из романа <i>Добар дан, туго</i> Франсоазе Саган у домаћим уџбеницима .....	137
2.4 Прелаз ка комуникативном приступу .....	142
2.4.1 Француски уџбеник <i>C'est le printemps</i> .....	143
2.4.2 Домаћи уџбеник <i>Француски језик за III разред усмереног образовања</i> .....	148
<b>3. Виши ниво .....</b>	<b>151</b>

3.1 Француски уџбеници: тематске антологије француске књижевности – <i>La France en direct 4</i> и <i>Le Français et la vie 4</i> .....	152
3.2 Домаћи уџбеници и лектира: књижевни текст у функцији развијања вештине говора .....	158
3.3 Дидактизација књижевног текста .....	169
3.3.1 Елементи текстоцентричног приступа одломку из романа Франсоазе Саган <i>Добар дан, туго</i> у уџбенику <i>Le Français et la vie 4</i> .....	169
3.3.2 „Орално-конверзациони приступ“ и развијање стратегија читања (техника „вођеног разговора“) у уџбенику <i>Француски језик за IV разред гимназије</i> .....	176
<b>4. Закључак</b> .....	187

## **ТРЕЋИ ДЕО:**

<b>1. Комуникативни приступ:</b> педагогија писаних аутентичних докумената и дидактика читања .....	193
1.1 Утицај лингвистике, психологије и књижевних теорија .....	197
1.2 Уџбеници комуникативног приступа, аутентични документи и писана комуникација .....	207
1.3 Комуникативни приступ читању: теоријска истраживања .....	211
1.3.1 Читање као когнитивна активност: модели читања .....	213
1.3.2 Интерактивни модел читања: глобални приступ тексту Софи Моаран .....	216
1.3.3 Врсте и стратегије читања .....	220
1.3.4 Текстуална истраживања: формална (типологије текстова), контекстуална и семантичка .....	229
1.4 Употреба књижевног текста: методичка мисао и пракса .....	236
1.4.1 Прва декада комуникативног приступа .....	237
1.4.2 Друга декада комуникативног приступа .....	240
1.4.3 Књижевна комуникација у настави страног језика .....	242
1.4.4 Избор и функција књижевних текстова .....	247
1.4.5 Компоненте књижевног текста и нивои његове обраде .....	252
1.4.5.1 Књижевни текст и језик .....	257

1.4.5.2 Књижевни текст и други књижевни текстови: интертекстуалност, хипертекстуалност и књижевна историја .....	259
1.4.5.3 Књижевни текст, култура, друге уметности и „транскодирање“ .....	262
1.4.6 Трофазни/вишефазни модел обраде текста: предлози Франсине Сикирел и Изабеле Грика .....	264
1.4.7 Интерактивно (истраживачко) читање и стваралачке активности .....	276
1.4.8 Методички инструментаријум: резиме, извештај, синтеза, „итинерер читања“ .....	279
<b>2. Средњи ниво .....</b>	<b>291</b>
2.1 Француски уџбеници .....	293
2.1.1 Књижевни текст као мотивациони фактор за учење језика: уџбеник <i>Archipel 3</i> .....	293
2.1.2 Најава основних препорука из <i>Заједничког европског оквира</i> : уџбеник <i>Espaces 3</i> .....	301
2.2 Домаћи уџбеници .....	306
2.2.1 Развијање способности глобалног разумевања у уџбенику стручнообразовног типа .....	308
2.2.2 Развијање језичко-комуникативне компетенције у уџбеницима општеобразовног типа .....	313
2.3 Дидактизација књижевног текста .....	322
2.3.1 Хеуристичким поступцима до аутономног читаоца: есеј у уџбенику <i>Archipel 3</i> .....	322
2.3.1 Дидактичко поступање са аргументативним типом текста у уџбенику <i>Espaces 3</i> .....	327
2.4 Периферни материјал у Француској и лектира код нас .....	340
2.4.1 Интегрални текст у колекцији <i>Lectures</i> : од „водича за читање“ до „задовољства у тексту“ .....	341
2.4.2 Дескриптиван текст у допунском материјалу <i>Lire</i> .....	345
2.4.3 Наративни одломци у домаћој лектури .....	354
2.4.4 Развијање језичко-комуникативних компетенција у збиркама књижевних текстова објављеним у 21. веку .....	360

2.4.4.1 Тематски и жанровско-типолошки приступ: <i>Livres ouverts</i> и <i>Lectures d'auteurs</i> .....	361
2.4.4.2 Прагматичка верзија „објашњавања текста“: <i>Littérature en dialogues</i>	368
2.4.4.3 Интерактивни модел читања: <i>Littérature progressive du français</i> .....	373
2.4.5 Акциони приступ на микронивоу у материјалу <i>Si tu t'imagines...</i> .....	377
2.4.6 „Поновно писање“ и дописивање текста, креативне и лудичке активности у збирци <i>Si tu t'imagines...</i> .....	384
<b>3. Виши ниво</b> .....	390
3.1 Француски уџбеници: књижевна анализа и историја у уџбенику <i>Nouveau sans frontières 4</i> .....	393
3.2 Домаћи уџбеници .....	400
3.2.1 Уџбеници стручнообразовног типа из прве декаде комуникативног приступа .....	400
3.2.2 Уџбеници општеобразовног типа из друге декаде комуникативног приступа .....	405
3.3 Дидактизација књижевног текста .....	414
3.3.1 Истраживачким задацима до детаљног разумевања и стваралачких активности: нови роман у уџбенику <i>Nouveau sans frontières 4</i> .....	414
3.3.2 Инципит аутобиографског текста Симоне де Бовоар у функцији учења/наставе језика и/или књижевности и у функцији реализације задатка .....	421
<b>4. Закључак</b> .....	430

#### **ЧЕТВРТИ ДЕО:**

<b>1. Акциони приступ и Заједнички европски оквир</b> .....	438
1.1 Однос текста и задатка у комуникационом приступу .....	445
1.2 Пројектни рад и (књижевни) текст .....	449
1.3 Модели акционог приступа књижевном тексту .....	453
1.3.1 ЗЕО и уџбеници акционог приступа .....	453

1.3.2	Пиренов модел употребе старих техника (објашњавања текста и симулације) .....	456
1.3.3	Пиренов модел „слабе“ и „јаке“ верзије акционе перспективе: педагошки и друштвени пројекти .....	460
<b>2.</b>	<b>Средњи ниво (Б1) .....</b>	<b>463</b>
2.1	Француски уџбеници: развијање општих и језичко-комуникативних компетенција у уџбеницима <i>Studio Plus</i> и <i>Écho 3</i> .....	464
2.2	Домаћи уџбеници: развијање језичко-комуникативних компетенција и педагогија пројекта у уџбенику <i>Quoi de neuf?</i> .....	472
2.3	Дидактизација књижевног текста .....	481
2.3.1	Камијев <i>Странац</i> у француским уџбеницима акционог приступа: упознавање са пишевим стилем и развијање прагматичке компетенције .....	481
2.3.2	Пројектни рад у уџбенику <i>Écho 3</i> .....	493
2.3.2.1	Образовно-језичка функција књижевног текста .....	494
2.3.2.2	Акционо читање књижевног текста .....	501
2.3.3	Пројектни рад у уџбенику <i>Quoi de neuf?</i> .....	505
2.3.4	Интерактивна читања Аполинерових калиграма .....	508
<b>3.</b>	<b>Виши ниво (Б2) .....</b>	<b>518</b>
3.1	Француски уџбеници .....	519
3.1.1	Савремена француска дидактичка мисао и пракса .....	519
3.1.2	Говорни језик, аргументација и интеракција: допунски материјал <i>Activités pour le Cadre européen commun de référence B2</i> и уџбеник <i>Édito B2</i> .....	522
3.2	Савремена српска универзитетска дидактика .....	526
3.3	Дидактизација књижевног текста .....	535
3.3.1	Интерактивна читања Јонескове <i>Телаве певачице</i> .....	535
3.3.2	Слушање драмског текста Натали Сарот у француском допунском материјалу .....	544
<b>4.</b>	<b>Закључак .....</b>	<b>549</b>



**ОПШТИ ЗАКЉУЧАК .....553**

**ЛИТЕРАТУРА .....560**

**Прилог 1 .....576**

**Прилог 2 .....577**

**Биографија аутора .....579**

**Изјава о ауторству**

**Изјава о истоветности штампане и електронске верзије докторског рада**

**Изјава о коришћењу**

## УВОД

1. Циљ истраживања: улога, место, врсте и обрада књижевних текстова у уџбеницима и вануџбеничкој литератури француског као страног језика

Циљ истраживања представљеног у овој докторској тези јесте одређивање улоге књижевног текста и представљање различитих методичких обрада књижевног штива у француским и домаћим уџбеницима француског као страног језика, намењеним средњем и вишем нивоу, а рађеним према различитим методичким опцијама почев од средине двадесетог века. Изабрана је оптика указивања на предност савремених приступа књижевном тексту, на значај нових стратегија рада које покрећу мишљење, мотивацију, писане и говорне активности, креативне способности ученика, на примереност савремених приступа достигнућима лингвистике, педагогије, науке о књижевности, когнитивне психологије, као и интересовањима и потребама ученика, чију мотивацију и за језик и за књижевност стално треба подстицати. Добро изабран књижевни текст, то јест прилагођен могућностима, потребама и интересовањима циљне групе, а у акционом приступу (*approche actionnelle*)<sup>1</sup> прилагођен и задатку, праћен разноврсним и промишљеним активностима, не само да може да представља полазиште за остварење циљева савремене наставе/учења страног језика и мотивише ученике за комуникативну активност и даље учење, него оним посебно заинтересованим отвара пут ка француској и франкофоној књижевности, ка самосталном креативном читању и писању. У складу са новим дидактичким

---

<sup>1</sup> Термин „акциони приступ“, који треба да означи учење засновано на деловању, није једногласно прихваћен међу домаћим дидактичарима, који предлажу и називе „делатно оријентисана настава“, „активистички приступ“. Одлучили смо се за термин „акциони“ сматрајући га најприкладнијим и најједноставнијим, а и ослањајући се на превод *Заједничког европског оквира* (в. фусноту 9) у којем се термин *une perspective actionnelle* преводи као „акциона полазишта“. Пре нас, термин „акциони приступ“ користе романисти Јовица Микић (2008) и Татјана Шотра (2010).

тенденцијама, у овој тези, кроз конкретан рад на изабраном корпусу, пратимо како у троуглу наставник – материја – ученик централно место добија ученик, односно интеракција ученика са текстом, наставником и другим ученицима.

Верујући у вишеструку корист коришћења књижевних текстова на часовима француског као страног језика, заступаћемо тезу да су они потребни у настави и у уџбеницима страног језика, и да је пожељан трансфер знања из књижевности са матерњег језика. Не бавимо се значајним и актуелним питањем разликовања дидактике књижевности у француском као страном језику и француском као матерњем језику, него посматрамо улогу и обраду књижевног текста у уџбеницима језика, и то француског као страног, и издвајамо следеће његове функције<sup>2</sup>:

1. Књижевни текст може бити пример практичне употребе граматике, повод за стицање и утврђивање граматичке компетенције, а познато је да се одређени синтаксички обрасци јављају чешће у писаном него у говорном језику.
2. Књижевни текст веома често служи као полазиште за богаћење речника, будући да је вокабулар књижевног текста богатији од речника живог говора, као и за увођење у различите језичке регистре.
3. Књижевни текст се може посматрати као културни документ о народу чији су језик учи, у савременој настави и као средство интеркултурног поређења.
4. Читањем књижевног текста као уметничке творевине коју ученик треба да тумачи и вреднује стичу се и знања из књижевности и подстиче се занимање за књижевност уопште, а посебно за књижевност народа чији се језик учи.
5. Књижевни текст може бити предложак за све комуникативне активности, усмене и писане – за активности рецепције и продукције, интеракције и медијације.
6. Књижевним текстом покрећу се ученикове когнитивне активности, а нарочито размишљање о језику.
7. Књижевни текст се може читати из чистог задовољства, што је, по све распрострањенијем мишљењу, можда и најоправданија његова функција у уџбеницима француског језика.

---

<sup>2</sup> Редослед функција одговара примарном значају који је у историјском развоју метода придаван књижевном тексту. У уџбеницима граматичко-преводне методе прва функција би била најзначајнија, иако не и једина, док у савременим уџбеницима примат имају последње три функције.

До закључка о улози додељеној књижевном тексту у одабраном корпусу долазили смо анализом активности, предговора у уџбеницима и/или приручника за професоре.

Анализом изабраних уџбеника и текстова желели смо, такође, да дођемо до одговора и на следећа питања:

1. У ком обиму су књижевни текстови заступљени у уџбеницима?
2. Какви су то текстови – њихова родна (проза, поезија, драма), жанровска и/или типолошка припадност?
3. Избор аутора: јесу ли савремени писци бројнији и који су аутори најзаступљенији?
4. Зашто су се управо ти књижевни текстови нашли у уџбенику?
  - а) Зато што су то позната дела француске књижевности?
  - б) Због политичког или културног контекста?
  - в) Зато што су погодни за примену лингвистичких теорија?
  - г) Зато што одговарају дидактичким циљевима? ...
5. Указује ли се на њихову литерарност<sup>3</sup>?
6. Како изгледа предложена обрада текста, односно у које се врсте задатака у савременој настави/учењу језика књижевни текст уклапа?

Књижевни текст се у уџбеницима често изједначава са другим језичким документима, чиме се, на изванредан начин, негира његова специфичност и друштвени значај. Као квалитетније одређујемо оне уџбенике који указују и на „литерарност“ ове врсте текста, као и на стратегије читања и постепеног откривања текста. У појединим уџбеницима новијег датума уочавамо веома битно варирање техника рада.

У савременој уџбеничкој литератури није толико проблематично место књижевности, будући да књижевни текстови нису избачени из уџбеника (чак се у неким уџбеницима јављају још од почетног нивоа), колико неузимање у обзир *књижевне комуникације* као специфичног вида људске комуникације, који би због

---

<sup>3</sup> Термин „литерарност“ објашњавамо у поглављу 3.

своје отворености (ка другоме) и прилагодљивости заправо требало да буде привилеговани вид комуникације у настави и учењу страног језика (Albert, Souchon, 2000: 50). Књижевности треба дати легитимно место у савременој настави страног језика јер се активностима читања и писања књижевних текстова подстичу способност ученикове перцепције, његова креативност и уживање у учењу страног језика, као и „размишљање о начинима дискурзивног и текстуалног функционисања“ (ibid: 10)<sup>4</sup>. Књижевност је и истраживање могућности које пружа језик, што је могуће радити на средњем и напредном нивоу учења страног језика, које ми разматрамо.

Ова се дисертација прикључује покушајима „рехабилитације“ књижевних текстова, заснованим на уверењу да се промишљеним избором што разноврснијих текстова (тематски, језички, културно, књижевно-естетски), као и упознавањем са могућим (савременим) приступима књижевном тексту, могу постићи циљеви које поставља модерна настава страних језика, а да се при том ученици и студенти не лише задовољства уживања у читању и упознавању стране културе кроз књижевност, као и саме књижевности. Намера нам је да покажемо како књижевни текст у уџбеницима страног језика може бити значајан чинилац ученичког напредовања, нарочито у трећем и четвртном разреду гимназије и на факултету, односно на средњем (А2/Б1)<sup>5</sup> и вишем (Б2/Ц1) нивоу учења.

---

<sup>4</sup> Када није другачије назначено, сви наводи у овом раду дати су у нашем преводу.

<sup>5</sup> На првој страници заједничког дела *Наставног програма за први страни језик* изнето је очекивање да ученици до краја четвртог разреда гимназије савладају први страни језик до нивоа Б1, односно Б1 + уколико се ради о општем типу гимназије или друштвено-језичком смеру, у вези са којима се за рецептивне вештине (разумевање говора и читање) помиње и ниво Б2. Наставни програм за гимназије консултован је августа месеца 2013. године на сајту: [www.zuov.gov.rs](http://www.zuov.gov.rs)

Према проценама које је 2005. године дао Међународни центар за педагошке студије (*Centre international d'études pédagogiques*) из Севра, за реализацију нивоа А2 потребно је укупно 180 до 220 сати учења језика (а не часова од 45 минута), и још додатних 150 до 180 сати да би се савладао ниво Б1. Високи ниво знања којим се онај ко учи језик приближава компетенцији изворног говорника постиже се после 780 до 900 сати учења. Информације су доступне на сајту (консултованом августа 2013. године): [www.ciep.fr/delfdalf/documents/DelfDalf\\_Didier.pdf](http://www.ciep.fr/delfdalf/documents/DelfDalf_Didier.pdf)

## 2. Методе истраживања, корпус, терминологија и структура рада

Два значајна елемента у настави страних језика јесу наставни програми (чијом се анализом нећемо бавити у овом раду, под претпоставком да су уџбеници могли бити одобрени за рад само уколико поштују програмске захтеве) и уџбеници. Уџбеници су наставни инструменти и у њима се примењују теоријске поставке и методолошки принципи одређене методе, које ћемо сумарно приказати пре него што представимо репрезентативне уџбенике из различитих периода.

Применом дескриптивне и аналитичко-компаративне методе, односно експлоративно-интерпретативног поступка, на корпусу уџбеника француског као страног језика и одговарајућег додатног материјала, објављеног с једне стране у Француској (за међународну публику, за младе и одрасле), а с друге у Србији (за школску публику завршних година учења француског језика) у периоду 1950–2012. године, тј. на корпусу уџбеника за први страни језик за средњи и виши ниво, издвајамо сличности и разлике у значају који се придаје књижевном тексту, избору одломака из књижевности и, нарочито, обради књижевног текста. Истраживање обухвата уџбенике који су се највише и/или најдуже користили у протеклих шездесетак година, односно које дидактичари најчешће помињу, као и оне књижевне текстове заступљене у тим уџбеницима који би могли да покажу значај књижевности у настави/учењу француског језика одређеног периода, и/или који би представљали извор корисних идеја у раду наставника, односно уз које су понуђена вежбања на којима би се могла испитати трансформација концепта традиционалног наставног рада на књижевним текстовима у концепт савремене дидактике читања. Не разматрамо уџбенике намењене почетницима јер је у њима занемарљив број књижевних текстова – неки методичари, попут Жанине Куртијон (Courtilion, 2003 : 73), сматрају да књижевне текстове треба увести у наставу тек после најмање стотинак часова учења. Посматрамо само уџбенике за први страни језик зато што је

---

Сличне процене раније су изнете и у публикацији *Vers un niveau 3* (1987): високи ниво знања постиже се после најмање 800 сати учења језика, тј. око 1000 школских часова, а за праг знања (ниво Б1) потребно је око 400 сати учења језика, тј. око 500 школских часова.

у њима количина књижевних текстова већа и зато што се од тих ученика очекује да могу да изврше сложеније задатке. Поредимо, дакле, неке уџбенике француских аутора који су намењени како адолесцентима тако и одраслима, или само одраслима, са уџбеницима наших аутора трећег и четвртог разреда гимназије или средње школе. Дозволили смо себи могућност да упоредимо ове две групе ученика из два разлога. Прво, француске уџбенике за странце могуће је користити за интензиван курс, какав се обично спроводи са одраслом публиком, али они се, такође, често користе и у нашим школама где се француски учи као страни. Затим, појам „одраслог“ код Француза подразумева особу старију од 16 година, што се поклапа са нашом циљном групом ученика завршних разреда гимназије, а у „одрасле“ свакако спадају студенти (којима се, на пример, аутор француског уџбеника из средине 20. века, Гастон Може, такође обраћа). Наше поређење има и несумњиви недостатак – домаћи се уџбеници обраћају сасвим одређеном профили ученика, за разлику од француских уџбеника најчешће намењених ученицима различитих матерњих језика, култура и потреба<sup>6</sup>. Национални уџбеник је израђен на основу важећег наставног програма, док универзални уџбеник настаје на основу референтног дела (као што је у 21. веку ЗЕО<sup>7</sup>).

Одабир француских уџбеника био нам је олакшан и усмерен табелом дидактичког материјала објављеног у Француској почев од средине двадесетог века (Суq, Gruca, 2002: 264–308), систематизованог по хронолошком реду, методама и нивоима, док смо до података о нашим уџбеницима теже долазили, јер код нас нема значајнијих пописа ни систематизације, или бар нисмо успели да дођемо до таквог драгоценог трага. Тако смо корпус српских уџбеника француског као страног језика оформили на основу усмених информација и истраживања по библиотекама, као и на основу *Библиографије Завода за уџбенике 1957–2007* (Марковић, 2007).

---

<sup>6</sup> Понекад се и страни уџбеници намењени употреби у разним земљама (*manules universalistes*), тзв. „надрегионални уџбеници“, прилагођавају одређеној земљи и садрже поједина упутства на матерњем језику ученика (Суq, 2003 : 161).

<sup>7</sup> В. фусноту бр. 9.

Велику помоћ, како у анализи француских уџбеника тако и у осмишљавању целог рада, пронашли смо у докторској дисертацији Изабеле Грика (Grusa, 1993), која је књижевне текстове посматрала поредећи њихово коришћење у настави француског као страног и у настави француског као матерњег језика. На размишљање о књижевном тексту у настави/учењу језика подстакле су нас књиге аутора Мари-Клод Албер и Марка Сушона (Albert, Souchon, 2000), као и Миреј Натирел (Naturel, 1995).

Битно је кратко прокоментарисати и коришћену терминологију. Приклањајући се терминима који се у нашој средини, међу романистима, најчешће користе, за преовлађујући концепт наставе у одређеном историјском тренутку и скуп поступака који се у настави употребљавају користимо термин „метода“ (*méthode*) (граматичко-преводна, директна, комбинована, СГАВ метода), односно „приступ“ кад је реч о раздобљу комуникативне методолошке оријентације, „приступ“ или „перспектива“ уз придев „акциони“. Говорићемо о практичном (језичком, функционалном), васпитном и образовном циљу наставе француског као страног језика, али ћемо користити и термине из савремене глотодидактике, као што су прагматички и (социо)културни циљ. Реч „метода“ у франкофоним срединама означава и дидактички материјал који подразумева уџбеник и додатне елементе (комплет састављен од уџбеника, приручника за професора, касета итд), а ми ћемо говорити о „уџбенику“ чак и кад није реч о само једној књизи (*manuel*). За скуп метода рада којима се наставник служи да би ученик усвојио одређену материју користимо термин „методика“, која се у француској литератури наводи као „методологија“ (*methodologie*). Кад узимамо у обзир процес учења и наставе француског као страног језика, односно наставу (испробане методе) и ученика, употребљавамо термин „дидактика“, као шири појам од „методике“<sup>8</sup>.

---

<sup>8</sup> Теоретичар Наум Димитријевић, осим термина „методика“, често користи и термин „наука о учењу и предавању страних језика“, наводећи и читав низ других термина који се користе у литератури на енглеском језику: методологија, глотодидактика, језичка педагогија, педагошка лингвистика, примењена лингвистика (Dimitrijević, 2001: 40). Дидактичар Оливера Дурбаба пледира „за коришћење прецизнијег термина *глотодидактика*, као назива за општу теорију учења и наставе страних језика“ (Дурбаба, 2011: 7).



Докторска теза прати следећу схему:

1. Представљање одлика методе/приступа на чијим су начелима конципирани уџбеници одређеног периода, као и односа језика и књижевности у датом периоду.

2. Представљање размишљања дидактичара о употреби књижевног текста и њихових практичних предлога.

3. Анализа уџбеника и њиховог места у историјско-методичком контексту, односно места, врсте и функције књижевног текста у њима. Та дијахронијска слика је, сматрамо, битна за садашњу и будућу употребу књижевног текста у настави/учењу страног језика, за подстицање дидактичког размишљања о књижевном тексту.

4. Анализа дидактичке обраде књижевних текстова.

Рад започињемо представљањем односа теорије и праксе средином прошлог века, освртом на комбиновану (традиционално-директну) методу и уџбенике који су се користили педесетих година прошлог века а у којима се ова метода препознаје. Тим уџбеницима придружимо и један уџбеник објављен у 21. веку, будући да употреба књижевног текста у њему наликује традиционално-директној методи, са неизбежним елементима савремених приступа. Анализа садржаја уџбеника, а не година објављивања, биће у целом раду кључни критеријум за сврставање уџбеника у одређене методе.

У другом делу тезе представљамо период обележен структурализмом и аудио-визуелним методама, чији се елементи, кад је реч о уџбеницима за средњи и виши ниво, могу препознати тек 70-их година двадесетог века. У тим уџбеницима није дошло до значајних промена када је у питању место књижевног текста, али је приступ тексту другачији.

Највише пажње посвећујемо настави/учењу француског језика у комуникативном и посткомуникативном периоду, односно уџбеницима који представљају корак ка осавремењавању и бољем квалитету наставе француског као страног језика. Трећи део тезе посвећен је комуникативним приступима, одјеку значајне публикације Савета Европе *Un Niveau Seuil* из 1976. године, као и утицају

когнитивне психологије и неких лингвистичких и књижевних теорија на рад на књижевним текстовима. У том периоду разликујемо две декаде – у првој (до краја 80-их година) има мало књижевних текстова у уџбеницима страног језика, а затим, у последњој деценији прошлог века, они добијају и на значају и на броју. Рад завршавамо представљањем улоге књижевног текста у француским уџбеницима актуелног акционог приступа. Будући да књижевни текст посматрамо из перспективе савремених приступа сматрамо потребним да још у уводном делу рада објаснимо њихове основне принципе.

Општи циљ учења/наставе према референтној публикацији савременог акционог приступа *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer* (2001), коју ћемо у даљем тексту наводити као *Зажеднички европски оквир* (ЗЕО)<sup>9</sup>, могао би се најсажетије представити као стварање компетентног корисника језика. Компетенцију у акционој перспективи треба схватити као способност ученика да језик користи на више или мање аутономан начин, тако што ће у новим ситуацијама и у сложеним задацима моћи да мобилише она своја знања и вештине које ће му помоћи да реши проблем или изврши задатак (Bourguignon, 2010: 22–23). Компетенција је стратегијско коришћење ресурса, то јест знања (емпиријских и академских, из језика, културе, књижевности итд) и вештина. Циљеви савремене наставе/учења француског као страног језика стога су развијање како општих индивидуалних компетенција, што подразумева и „учење ученика да учи“ (*apprendre à apprendre*), тако и језичко-комуникативних компетенција. Језичка комуникативна компетенција, осим стицања знања из језика, подразумева и прагматичку компетенцију: дискурзивну – способност читања и писања кохерентног и кохезивног текста, и функционалну – способност употребе језичких ресурса са циљем остварења комуникативне намере (извођења адекватног говорног чина), уочавање текстуалних типова и жанрова, ироније, пародије и слично. Другим речима, језичко-комуникативна компетенција подразумева поседовање вештина употребе (*usage, emploi*) језика, а то су: читати, слушати,

---

<sup>9</sup> Превод овог документа Савета Европе објављен је у Црној Гори под називом *Зажеднички европски оквир: учење, настава, оцењивање* (2003). Отуда у раду користимо скраћени назив и акроним ЗЕО, и цитирамо према преводу, кад год је то могуће.

преформулисати, превести (усмено или писано), учествовати у разговору, говорити (монолог), писати. Ове вештине развијају се помоћу језичких активности усмене и писане рецепције, продукције, медијације и интеракције, које пак покрећу менталне операције декодирања поруке – разумевања, и кодирања поруке – изражавања. У реализацији језичких активности (када се ангажују и опште и језичко-комуникативне компетенције) нарочита пажња поклања се примени метакогнитивних стратегија – планирање, извршење, контрола, корекција (ZEO, 2003: 68). Језик се у 21. веку учи путем активности рецепције, интеракције, продукције, медијације и одговарајућих стратегија (Robert, Rosen, Reinhardt, 2011, 43– 47).

„Пречице“ на путу ка учениковој аутономији представљају, дакле, стратегије (когнитивне, метакогнитивне, социоафективне, акционе), којима се поклања све већа пажња почев од комуникативног и, нарочито, акционог приступа. Читање се мора „учити“ те је потребно увежбавати механизме који омогућују разумевање текстова, како на матерњем, тако, још више, на страном језику. Захваљујући радовима когнитивних психолога, савремена дидактика узима у обзир чињеницу да је неопходно да процес дешифровања, повезивања звука и граfiје, буде довољно аутоматизован како би се могли активирати и процеси „високог нивоа“, али да није довољно дешифровати текст, препознати написане речи, како би се он добро и разумео. Читање је ефикасније ако читалац познаје тзв. текстуалне чиниоце – тип (структуру) и домен (садржај) текста<sup>10</sup>. Концептуална знања се активирају почев од језичких елемената присутних у тексту, од ознака као што су интерпункција, сегментација текста, конектори и анафоре, и шире се идући ка сложенијим структурама. Један од задатака наше тезе био је и уочити да ли су се и у којој мери састављачи новијих уџбеника обазирали на ова когнитивна становишта (чији је утицај на општу дидактику очигледан почев од седамдесетих година), односно колико су се потрудили да избором и распоредом одговарајућих активности утичу на стварање добрих и искусних читалаца (*lecteurs experts*). Систематична и добро промишљена методичка апаратура уз књижевне текстове

---

<sup>10</sup> О томе, на пример, в. у Golder, C., Gaonac'h, D. (2004).

ученика води кроз истраживачко читање, стављајући га у активан положај, подстичући му радозналост, стварајући постепено од њега самосталног читаоца.

Готово да нема савременог методичара који не истиче кључну улогу активности у учењу. Ставови аутора као што су Мишел Пандан (Michèle Pendanx), Франсин Сикирел (Francine Sicurel) и Клодет Корнер (Clodette Cornaire) најчешће нам служе као ослонац у посматрању језичких активности. Пандан истиче како се „у когнитивној перспективи преимућство даје менталној активности над језичким материјалом који се обрађује током процеса учења“ (Pendanx, 1998: 61) и како и сам наставник треба да буде свестан те чињенице и да у складу са тим бира и планира активности. Подстиче се (интер)активно читање, стварање претпоставки како на основу елемената које пружа сам текст, тако и на основу претходних читаочевих знања, језичких, општих и оних која се тичу различитих типова текстова и њихове организације. Другим речима, најбоље би било истовремено користити „микроступак“ и „макроступак“, семазиолошко и ономазиолошко читање, приступе који се, такође, означавају и као „одоздо нагоре“ (*de bas en haut, base-sommet*, енг. *bottom up*) и „одозго надоле“ (*de haut en bas, sommet-base*, енг. *top down*), јер је „већ одавно познато да се смисао речи актуализује у тексту, и да је текст увек много више од суме речи које га чине: смисао се ствара у интеракцији између текста и читаоца или слушаоца“ (ibid: 87). Покушали смо да у уџбеницима установимо један или други приступ, да уочимо када су оба заступљена, то јест да покажемо када су се код ученика више активирали процеси „ниског нивоа“ (препознавање речи и смисаоних целина), а када „високог“ (аналитички, који полазе од текста као целине и иду ка најмањим јединицама), и које су стратегије при том примењиване.

У уџбеницима савременог, акционог приступа, текст је (као и језик) подређен остваривању задатка. Књижевни текст је, с једне стране, средство помоћу којег ће се остварити сложени, завршни задатак (*tâche finale*), с друге, педагошки предлогак погодан за развијање различитих стратегија, нарочито социоафективних, које подразумевају сарадњу у интеракцији. Књижевни текст, међутим, у акционој перспективи има и изразиту мотивациону улогу – он треба да заинтересује ученика и да активира његове личне, друштвене и језичко-

комуникативне компетенције, да буде извор задовољства и подстицај за продуктивне и креативне активности. Једна од значајних одлика најновијег приступа учењу/настави страног језика јесте подстицање школског и ваншколског читања књижевних дела, то јест повезивање индивидуалног чина читања (аутентичног) са колективном школском активношћу (*tâches de coaction*), језичком и нејезичком. Једна од тежњи савремених дидактичара наклоњених књижевности јесте подсећање наставника на изузетно важну и одговорну улогу медијатора, који, ненаметљивим усмеравањем, подстиче ученикову склоност ка литератури, несумњиво присутну још из предшколских дана, као и размишљање о начинима лакшег непосредног приступа књижевним делима на страном језику и о могућностима занимљивијег учења језика захваљујући литерарном штиву.

### 3. Књижевни текстови, дидактика текста и текстуална лингвистика: дефиниције и релације

Питањем „шта су књижевни текстови“ бавили су се у другој половини двадесетог века Нортроп Фрај (N. Frye, 1957), Жан-Пол Сартр (J. P. Sartre, 1964), Цветан Тодоров (T. Todorov, 1975), Ален Вијала (A. Viala, 1987), издваја неке од најугицајнијих аутора Андре Петижан (Petitjean, 1990: 47–50). Одговоре је могуће сврстати у семиотичке, попут онога када, на пример, Ролан Барт каже да је књижевност „језички простор“ и када говори о „језику конотације“ (R. Barthes, 1970), а Роман Јакобсон о „поетској функцији“ језика, усмереној ка самој поруци (R. Jakobson, 1973), и социолошке, по којима „литерарно“ мање треба тражити у некој унутрашњој особини текста а више у спољашњим друштвено-културним критеријумима сходно којима се текст сматра вредним. Сам Петижан каже да, на језичком плану, стриктне границе између књижевног и некњижевног нема, те да од „институционалних одлука“ зависи хоће ли се један текст вредновати као „литерарни“. Сличан закључак доносе и многи други истраживачи који су се бавили овим питањем, и који уочавају да се „језик књижевности ни по којој својој лингвистички релевантној карактеристици не разликује од језика некњижевности“

(Škiljan, 1987: 201), а критеријуми за одређивање вредности једног дела „формирају се у конкретној друштвено и историјски детерминираној ситуацији“ (ibid.).

„Литерарност“ је термин руских формалиста, за који Јакобсон (1965) каже да представља прави предмет науке о књижевности, „тј. оно што чини дати производ књижевним производом“ (*Rečnik književnih termina*, 1992: 428). Представници групе „Улипо“<sup>11</sup> сматрају да је то „неограничена количина потенцијалних значења“, наводи Миреј Натирел, која „литерарност“ изједначава са специфичношћу књижевног дискурса, и закључује да некњижевни текст има једно једино значење, док књижевни омогућава вишеструко читање, анализу из различитих углова и бројна тумачења (Naturel, 1995: 8).

Троугао везан за књижевност аутор – текст – читалац, и премештање пажње ка читаоцу – створцу дела, његовој рецепцији (Jauss, 1967, Iser, 1970) и интеракцији са текстом, могли бисмо да упоредимо са троуглом у дидактици наставник – материја – ученик, у којем ученик све више постаје активни учесник наставног процеса. „Еволуцију“ у науци о књижевности прате, свакако, и уџбеници страних језика, али са извесним закашњењем и не као уџбеници матерњег језика. Наиме, после периода биографске критике у којем се највише проучавао аутор, структурализам је, почев од педесетих година, у обзир узимао само текст, а естетика рецепције је на почасно место поставила читаоца, седамдесетих и осамдесетих година прошлог века. *Велики атлас књижевности (Grand Atlas des littératures)* 1990. године уводи појам „књижевне чињенице“, познат још код руских формалиста првих деценија прошлог века, који Миреј Натирел издваја као битан у даљем приступу књижевним текстовима јер он узима у обзир различите „чиниоце“ у „остваривању једног дела“, односно различите „фигуре“ (писца, читаоца, издавача, књижара, критичара, библиотекара), или, другим речима, књижевни, културни, политички контекст (Naturel, 1995: 9)<sup>12</sup> због којег се књижевност осећа као живи феномен, присутан у стварности и медијима. Ова промена утиче на статус

---

<sup>11</sup> *OuLiPo* је акроним за назив „*Ouvroir de littérature potentielle*“, у преводу „Радионица за потенцијалну књижевност“.

<sup>12</sup> Натирел као пример наводи велики успех *Љубавника* Маргерите Дирас, који се, вероватно, може повезати и са појављивањем филма.

књижевног текста у уџбеницима страног језика, из којих се у претходном периоду „избацивао“ зато што је, наводно, због своје окренутости прошлости, био недовољно подстицајан и досадан за ученике.

Када се говори о дидактици текста и читања, мисли се, првенствено, на дидактику књижевности и на матерњи језик. Међутим, како је дошло до трансфера праксе са часова матерњег на часове страног језика, у трећем делу рада посветили смо велику пажњу овој младој дисциплини, у којој се осећају снажна деловања лингвистичких теорија. Почетком 90-их година прошлог века *Речник књижевних термина* наводи како „лингвистици, која иначе сразмерно лако и успешно описује реченицу, још није пошло за руком да одреди шта је то т. [текст], какав је његов унутарњи састав, односно како се може а како не може склопити“ (*Rečnik književnih termina*, 1992: 844). Ипак, покушаје на том плану чинили су „заговорници најновије лингвистичке поддисциплине која се најчешће зове *лингвистика текста* или *текстовна лингвистика*“ „који настоје да открију извесна општија правила или законитости под којима се склапа т.“ (ibid: 844–845). Тражење правилности „изнад реченице“ заједничко је теоријама као што су анализа дискурса (Widdowson, 1979, Dubois, 1969, Maingueneau, 1976), граматика текста (Van Dijk, 1972, Adam, 1976, Combettes, 1983), текстуална прагматика (Austin, 1970, Searle, 1972), теорија исказивања (Benveniste, 1966, Ducrot, 1985), текстуална семиотика (Barthes, 1965), а „основни елементи анализе које оне пружају дидактици текста су: проблеми текстуалне кохерентности, типологије текстова, проучавање текстуалних жанрова“ (Petitjean, 1990: 50–51). Наш задатак је био да елементе дидактике читања уочимо у посматраним уџбеницима француског као страног језика.

Док су традиционални уџбеници брижљиво пратили књижевну историју, у појединим новијим уџбеницима налазе се елементи не само књижевне историје, него и књижевне критике, социологије књижевности, текстуалне семиотике, теорије рецепције, херменеутике. Континуираним и постепеним увођењем ученика француског као страног језика у нове начине читања и тумачења књижевних текстова, али и у њихово писање, ово, готово енциклопедијско, знање могло би се учинити приступачнијим и употребљивијим и у самосталном читању. Пример смо пронашли у једном уџбенику за француски као матерњи језик, из 1995. године, који

би могао да послужи као узор састављачима уџбеника за стране језике. На почетку књиге аутори говоре о функцији књижевног текста, за коју се каже да је експресивна (изражавање осећања, сензибилитета) и поетска (акцент је стављен на језик и на све естетске компоненте текста), за разлику од других типова комуникације који, пре свега, теже практичном циљу (Eterstein, Lesot, 1995: 34). Затим покушавају да укажу на специфичност књижевних текстова, који се не могу свести само на значење, због чега о истој теми могу да пишу разни писци а дело ће добити другачије значење, сходно употребљеним речима и сликама, изабраној структури и синтакси.

Ми се у овом истраживању нећемо бавити дефинисањем књижевних текстова, премда их је у уџбеницима нужно издвојити од некњижевних. Стога је овде неопходно рећи да смо у корпус уврстили одломке из романа, приповедака, драма, аутобиографских дела, есеја, писама, или интегралне краће прозне и поетске текстове, као и музичке песме (шансоне) и фикционалне форме као што су филмски дијалог, скрипт за филм, стрип, текст за хумористички скеч. Пошто се књижевност рађа из речи, из субјективне пишчеве употребе речи, потребно је, с једне стране, указати на специфичност књижевног текста, а с друге, такође, истаћи његово језичко порекло и оправданост његове употребе на часовима страног језика.

Поред научног интереса који би наше проучавање требало да има, пре свега у систематизацији и описивању посматраног уџбеничког материјала, оно би, такође, могло да отвори и бројна питања, као што су, на пример: Које се све способности, језичке, читалачке и креативне, могу развити код ученика са књижевним текстом као предлошком? Да ли је потребно савладати металингвистички и књижевнотеоријски апарат да би се могло озбиљно приступити раду на књижевним текстовима на часу страног језика, и ако да, у којој мери? Да ли ученицима оставити да сами изаберу текстове, и да ли радити на изабраним одломцима или интегралним делима? На које је све начине читање литарарних одломака могуће уклопити у „пројекте“ из савремених уџбеника страног језика?



## ПРВИ ДЕО

### 1. **Комбинована метода:** књижевни текст као средство и као циљ учења језика

Средином прошлог века, што у овом раду узимамо за хронолошку међу, у француском школском систему званично се примењивала „активна“ метода, код нас познатија као „комбинована“, „еклектична“ или „мешовита“ метода. Она представља „компромис“, „синтезу“, „комбинацију“, „помирење“ традиционалне и директне методе, њихових поступака и техника (Puren,1988: 213). Ова се метода примењивала и знатно после 50-их година, како у Француској, тако, и то још израженије, на југословенским просторима.

„Мешовита“ метода истовремено представља повратак неким традиционалним поступцима и одржавање основних принципа директне методе, односно покушај успостављања равнотеже између претеривања у дидактичким захтевима из претходних периода. Директна и комбинована метода залажу се за избегавање матерњег језика, прва радикалније него друга, у којој се превођење на матерњи језик више не искључује онда када су објашњења на страном језику недовољна, када треба проверити разумевање текста или објаснити апстрактне појмове. Вокабулар се посматра у контексту. За разлику од традиционалне методе, и директна и комбинована метода залажу се за индуктивни поступак обраде граматичких садржаја (од примера ка правилима), с тим што се у комбинованој методи користи матерњи језик приликом увођења и објашњавања граматичких правила. Уместо да памти готова граматичка правила, ученик сâм долази до њих, на основу поновљених употреба одговарајућих примера. Иза основног текста у уџбеницима директне методе, а на почетном и средњем нивоу и комбиноване методе, прво иду питања која наводе ученика да брзо резимира лекцију и провери усвојени вокабулар, а затим граматичка вежбања у којима примењује правило виђено у лекцији. У вежбама се налазе познате речи, па се тако вокабулар непрестано утврђује.

После почетне фазе учења страног језика, најзначајнији предлошци били су књижевни текстови, с једне стране зато што су једино они могли истовремено да буду језички, књижевни и културни документи, тј. имају интегративну дидактичку улогу (Puren, 1988: 171–172), а с друге зато што се мислило да се у њима најбоље осећа „дух“ народа. „Као што се сматрало да непосредан контакт ученика са страним језиком доводи до тога да ученици `мисле на страном језику`, тако и непосредан контакт са књижевним делима треба да их мало по мало доведе у стање да `мисле као странци`“ (ibid: 185). До 1908. године, излаже француски дидактичар Кристијан Пирен, главни циљ наставе страног језика остаје практичан; тежило се употребном језику, говорном и писаном, а не проучавању књижевности, чији би циљ био да се страна култура осети „изнутра“. Потом се кренуло у правцу неке врсте комбиноване методе – полудиректне, полутрадиционалне, поновним увођењем вежби писаног превођења књижевних текстова на матерњи језик (*version*). Требало је да ове вежбе првенствено служе настави књижевности, а затим и настави страног језика, као и усавршавању матерњег. Овако постављен циљ, познат из традиционалне граматичко-преводне методе, доводи се у везу са рехабилитацијом образовног циља наставе језика (формирање опште културе ученика). Поново се истиче значај превођења књижевних текстова у учењу граматике и лексике, али тек пошто су ученици стварно почели да владају језиком, са чиме се, као што је познато, и многи савремени дидактичари слажу. Чим се пређе одређени праг језичке компетенције, у раду на књижевним текстовима примењују се поступци слични оним са часова матерњег језика. Својим местом и улогом књижевност је сматрана круном учења страног језика, и представља спону између наставе језика и наставе цивилизације.

Активна метода, у значењу скупа поступака који ће побудити и одржати пажњу ученика, већ је припадала тврдом језгру директне методе, али често се радило о „привидној активности“, „о добро испланираној игри питања и одговора, у којој професор а не разред обавља цео посао“ (Hirtz цит. према Puren, 1988: 220). Једно од начела комбиноване методе јесте да главну улогу професор све више уступа ученику, коме треба да „створи навику да сам пита сваки пут када није добро разумео, сваки пут када буде пожелео додатна обавештења“ (Closset цит.

према Puren, 1988: 222). За такву врсту активности потребно је претходно створити повољну „климу“, пријатну и опуштену атмосферу како би сви ученици били мотивисани да учествују у раду – управо оно чему савремена дидактика тежи инсистирањем на развијању и социоафективних стратегија (као што су разјашњавање, провера, кооперативност, контрола емоција, самоохрабтивање). Динамичнији часови, међутим, траже и нешто другачије предлошке за рад, као што су дијалози и приповедни текстови, који се препоручују. У уџбеницима овог периода, као што ћемо видети, ипак преовлађују дескриптивни текстови.

Кристијан Пирен у комбинованој методи препознаје још неке модерне тежње, као, на пример, повезивање наставе живих страних језика са другим школским дисциплинама, покушај успостављања равнотеже између практичног и образовног циља наставе страних језика, прагматична жеља да се настава учини ефикаснијом повременим превођењем на матерњи језик, односно прихватањем свих поступака и средстава који ће довести до добрих резултата, због чега се комбинована метода још назива и „еклектичном“ (Puren, 1988: 224–226). Наведеним одликама, које комбиновану методу највише удаљавају од директне а приближавају савременим приступима, треба додати и чињеницу да се књижевни текстови јављају на свим нивоима учења, како ради језичких вежби тако и ради упознавања са културом страног народа.

У шестој деценији XX века страни језик се учи на текстовима цењених писаца и примењује се аналитички приступ тексту, за странце нешто поједностављена техника француске активности „објашњавања текста“. Повезујући и тематску и структурну и стилистичку димензију текста, лексичка запажања, на пример, са културним или естетским, професор објашњава текст и поставља питања, а ученици одговарају на њих, примењујући своје акумулирано знање. Оваква анализа књижевног текста, као готово искључива вежба, биће доведена у питање после двадесетак година, крајем 60-их, када се предлаже увођење и других вежби, али и предлогака – звучних и визуелних. Тако ће место *писаног текста* из комбиноване методе, који је требало да ученицима послужи као *повод за разговор*, ускоро заузети *снимак дијалога* у аудио-оралној и аудио-визуелној методи, као подстицај за активности активности *писане рецепције и продукције*. Доћи ће, дакле,

до обрнутог односа писани : усмени језик, односно писани текст се више неће користити као полазна већ као завршна тачка. Иако се још увек за средњу школу препоручује и остваривање васпитног циља, практичан циљ постаће приоритетан, у чему Пирен види крај комбиноване методе и добро припремљен терен за увођење структурних вежби и тзв. интегрисаних аудио-визуелних уџбеника у школску наставу страних језика (Puren, 1988: 240).

Комбинована метода је у великој мери била наговештај свега онога што је касније наука потврдила (нарочито у домену комуникативних циљева и ученичке аутономије). Из наше тачке гледишта значајна је по томе што оживљава наставу читања књижевних текстова и што покушава ученике да научи како треба да читају и (касније) ван школских оквира, иако, можда, у томе не успева, будући да постоји оправдана сумња у то да изабрана техника може водити самосталности. Највећи недостатак ове методе односио би се на занемаривање ученичких интересовања и способности приликом избора књижевних текстова, будући да састављачи уџбеника нису размишљали о учениковој рецепцији него о избору погодних текстова за остваривање образовног, васпитног и језичког циља наставе.

## **2. Средњи ниво**

Пошто се претпоставља да су ученици у нижим разредима стекли довољна језичка знања, примаран циљ уџбеника намењених последњим годинама средњошколске наставе страног језика, у шестој деценији XX века, јесте упознавање са културом народа чији се језик учи, односно формирање опште културе. Разумљиво је да је основни текст таквих уџбеника најчешће књижевни, будући да он истовремено може да буде и језички и културни модел.

Судећи по француским уџбеницима, све до 70-их година настава француског као страног језика на средњем и вишем нивоу одвијала се по моделу француског као матерњег језика, што значи кроз историју књижевности. Дидактичари Кик и Грика уочавају да је „тешко направити разлику између учења језика путем књижевности и учења књижевности путем језика, толико су, у традиционалном току, те две области блиско повезане“ (Cuq, Grusa, 2002: 235). Ову тенденцију

препознајемо, у већој или мањој мери, и у уџбеницима које ћемо представити, везујући их за комбиновану методу. То су: G. Mauger, *Cours de langue et de civilisation françaises*, I–IV, 1953–1959<sup>13</sup>; Даринка Мародић, Ружица Димитријевић, *Француска читанка* за VII и VIII разред гимназије, 1952. (прво изд. 1947); Даринка Мародић, Ружица Димитријевић, *Уџбеник француског језика* за VII разред гимназије, 1957; Вера Москових, Зора Загода, *Уџбеник француског језика* за VII разред гимназије (седма година учења), 1957. Заједно са уџбеницима објављеним 50-их година прошлог века приказујемо и једну савремену збирку текстова *Le FLE par les textes: Littérature et activités de langue*, Niveaux A2–B1 (*Cours de Civilisation Française de la Sorbonne*, Caroline Bouchery, Isabelle Taillandier, 2009) због тога што је књижевни текст у њој, као у традиционалним уџбеницима, најчешће повод за језичка вежбања.

## 2.1 Француски уџбеници

### 2.1.1 Учење језика ради остваривања образовног циља: *Cours de langue et de civilisation françaises 3*

Аутори многих уџбеника француског као страног језика овог периода настоје да воде рачуна о равнотежи три основна циља наставе језика, али ипак истичу значај васпитно-образовног а не језичког циља. Тако је и са уџбеником *Cours de langue et de civilisation françaises*, познатим као „плави Може“, једним од најраспрострањенијих уџбеника француског као страног језика у свету (Peutard et al, 1982: 39), и током две деценије по првом објављивању најпродаванијим уџбеником (Robert, Rosen, Reinhardt, 2011 : 87). У предговору првог тома званичног уџбеника Француске алијансе читамо да практични разлози нису примарни када странци одлучују да уче француски језик, да то чине како би се „образовали и обогатили проучавањем сјајне књижевности“ и зато што знају да је то „леп и уједно користан језик“ (Mauger, 1953: VI).

---

<sup>13</sup> Користимо следећа издања: I том из 1953, II из 1955, III из 1971. и IV из 1969.

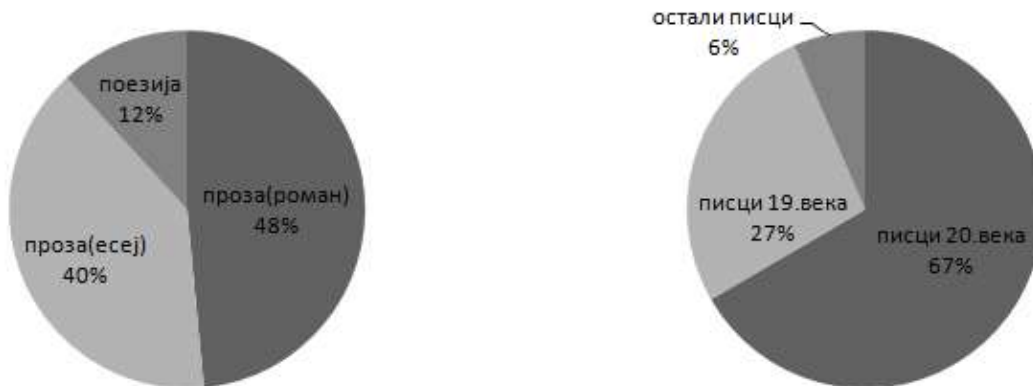
У овом четвортомном уџбенику намењеном општем образовању младих и одраслих, препознатљива је „синтеза“ директног и традиционалног приступа. Аутор уџбеника, уједно и директор Практичне школе Француске алијансе (једне од најстаријих и најпознатијих институција за француски као страни језик), жели да истакне да је овај уџбеник плод „промишљеног емпиризма“ негованог у тој школи, и да га треба схватити као водич професору, којем је пак остављена довољна слобода да та усмеравања употреби по свом нахођењу. Иако је Француској алијанси стало да француском језику задржи место живог, говорног и корисног језика, што је, дакле, настојање директних методичара, ни у првом тому ове колекције, која задржава и одлике традиционалних приручника, језик није говорни и свакодневни. Ипак, на почетном нивоу књижевних текстова нема, само је на крају књиге дат одељак од тринаест песама, са лексичким објашњењима и без вежбања. Ни у другој се књизи књижевни текст не јавља као основни већ као допунски, после сваке пете лекције. То су разноврсни, у почетку кратки па све дужи текстови писаца XIX и XX века, пропраћени лексичким објашњењима, али не и вежбама. У трећем тому пак наилазимо како на квантитативан, тако и на квалитативан скок – ученицима су понуђени бројни књижевни текстови, највећих француских писаца, уз тешку вежбу „објашњавање текста“, за коју, ако су користили претходне Можеове томове, свакако нису припремљени.

Трећи том уџбеника *Cours de langue et de civilisation françaises* (1959)<sup>14</sup> „посвећен је Паризу и различитим аспектима језика“, дакле – цивилизацији и језику, што је требало да већ солидне ученике/студенте који уче француски језик као страни припреми да што лакше упознају француске писце, предвиђене за четврти том. Аутор се нада да ће странцима омогућити боље продирање у „дух народа“ и „ДИРЕКТНО усвајање француског“ (CLCF3, 1971: [6]). Осим тога, Гастон Може наглашава и то да је потребно да „студент вишег нивоа учења познаје различите начине изражавања“. Истицање рада на различитим језичким регистрима, а не само на норми, биће карактеристично за уџбенике 70-их година.

---

<sup>14</sup> Користимо издање из 1971. године, будући да нам је оно било доступно. За цитирање овог и свих других уџбеника у даљем тексту користимо сигле, које наводимо уз референце за уџбенике у литератури на крају рада.

Ученик ипак није у обавези да савлада говорни језик: „Савремени француски језик је, уистину, веома тежак за странце, свакако тежи од Волтеровог или Мопасановог“ (ibid: [5]). Свестан чињенице да се страни студенти у својим земљама ретко срећу са савременим и говорним језиком, Може указује на неопходност да се одговарајућим текстовима та ускраћеност делимично надомести. И поред тога, он задржава традиционално виђење књижевности као круне учења страног језика, посвећујући јој читаву последњу књигу. И у трећем тому књижевним текстовима припада истакнуто место – од 110 разноврсних текстова (неаутентичних дијалога, новинских чланака итд), 68 текстова, тј. 62% спада у књижевне (од којих је 10 текстова адаптирано). Књижевни текстови су неједнаке дужине (од једне до три стране), и то: 33 извода из романа, 27 есеја и 8 песама, највише Преверових (Jacques Prévert), док драмских текстова нема. У свом избору, Може углавном настоји да представи савремени француски језик тако да две трећине изабраних писаца припада XX веку<sup>15</sup>, али сâм аутор уџбеника не наводи временску одредницу иза текста, те тако ту чињеницу не чини очигледном.



Слика бр. 1: Графички приказ заступљености текстова и писаца у уџбенику CLCF 3

Најзаступљенији је Жил Ромен (Jules Romains), ауторов савременик, са седам текстова из дела *Људи добре воље* (*Les hommes de bonne volonté*, 1932–1947).

<sup>15</sup> Графичке приказе (процентуалне) заступљености књижевних текстова у уџбеницима (генеричке и/или жанровске), као и заступљености савремених писаца у односу на остале писце, скраћено ћемо називати „Графички приказ заступљености текстова и писаца у уџбенику“.

Презентација књижевног текста, то јест информације које аутор уџбеника сматра битним и пружа их уз текст, у овом уџбенику подразумева: име писца, наслов дела, издавача и, понекад, белешке о повезаности текста са друштвено-идеолошким контекстом у којем је настао, или са књижевним покретом, што, свакако, богати ученикову општу културу.

Трећи том „плавог Можеа“ сматра се примером укрштене традиционалне и директне методе (или традиционалне методе са одређеним специфичностима) на основу следећих карактеристика:

1. Као у традиционалној методи, велики значај је дат граматици, уз неисказано уверење да је добро познавање граматике услов за разумевање текстова. Свака лекција је организована око неког експлицираног граматичког сегмента, а после излагања правила следи низ вежби за њихову примену (дедуктивно-аналитички приступ).
2. За разлику од уџбеника традиционалне граматичко-преводне методе, овде нема вежби превођења са страног на матерњи језик (*version*) или обрнуто (*thème*), него се очекује читање текста са објашњавањем (*la lecture expliquée des textes*).
3. Користи се нормативни француски језик, за који се најбољи примери налазе у књижевности, али и велики број текстова који илуструју различите регистре.
4. Писани текст, потиснут у директној методи, поново доспева у средиште пажње.

Књижевни текст у овом уџбенику има значајно место, а додељене функције су: учење језика (како би се могли читати најпознатији француски писци), упознавање са француском књижевношћу, и то захваљујући активности „објашњавања текста“, која би требало да допринесе развијању говорних навика, као и развијању вештине тумачења одломака, тако да ученик касније, и ван школских оквира, буде у стању да примени исту технику.

Као пример на којем желимо да представимо улогу књижевног текста у овом уџбенику комбиноване методе, односно пример структуре тематске јединице у уџбенику, изабрали смо осму лекцију трећег тома, под називом „Латинска четврт“ (CLCF3: 123–136), коју чине следећи делови:



1. *Синтетички текст* (Можеов, то јест ауторов) о Сорбони, сачињен од четири замишљена дијалога из 13, 17, 19. и 20. века.
2. *Граматика*: неколико граматичких правила о употреби имперфекта са примерима (неки су узети из претходног текста).
3. *Тематско-језички задаци* чији је циљ стицање *граматичких* навика. Ученик треба да образложи употребу имперфекта у датим реченицама, а у другим да инфинитив стави у одговарајући облик, да глаголе из презенте пренесе у прошло време тј. да изврши трансформацију реченице. Експлицитно-дедуктивни приступ граматички (прво се формулишу правила, а тек онда се она увежбавају кроз примере)<sup>16</sup> указује на елементе традиционалне методе у овом уџбенику, који, с друге стране, садржи и захтеве који се односе на значење глаголских времена и њихову адекватну употребу.
4. *Некњижевни текст* о студентском граду.
5. *Књижевни текст* Симоне де Бовоар (Simone de Beauvoir) узет из *Успомена лепо васпитане девојке (Mémoires d'une jeune fille rangée, 1958)*, у којем она говори о својим студентским данима, и чију ћемо обраду детаљније представити у одељку о дидактизацији текстова (2.3).
6. *Граматика*: наставак правила о употреби имперфекта са примерима.
7. *Тематско-језичка вежбања*:
  - а) *граматичка* (уведени насловом *Exercices*): потпуно истог типа као и после некњижевног текста ;
  - б) *лексичка* (уведени насловом *Le vocabulaire français*): акценат је на значењу и лексичким односима који се успостављају између речи; дате су реченице са циљем да се у њима објасни значење одређене речи (полисемија речи *examen*) и с циљем да се укаже на њене синониме и парасинониме<sup>17</sup>, на комбинаторичке разлике (употребу у зависности од контекста).

<sup>16</sup> Као и у претходном тому, на крају уџбеника налази се и кратак преглед граматике из књиге (*tableaux de grammaire*), што је, такође, традиционална тековина.

<sup>17</sup> Парасиноними су речи „блиског, али ипак изнијансираног значења“ (Поповић, 2009: 143) и различите употребе: речи *enfant* и *gosse*, на пример, значе исто, али припадају различитим регистрима језика (*Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage, 1994: 344*)

8. *Писана продукција*: активност под називом *Essai*, у којој треба обрадити једну од тема подстакнутих основним текстом.
9. **Књижевни текст** о књиговесцу (*Chez le relieur*), одломак из дела Жила Ромена *Људи добре воље*.
10. *Грамматика*: правила о употреби плусквамперфекта са примерима.
11. *Грамматичка вежбања*.
12. *Писана продукција (Essai)*.
13. **Књижевни текст**: песма Пола Орусоа о луксембуршком парку (Paul Augousseau, „Luxembourg“, *Amour de Paris*), без пратећих вежбања.

Примећујемо како су књижевни текстови уклопљени у излагање граматичких садржаја, као и у одређене тематске и лексичке садржаје (што се види и из садржаја уџбеника), и да њиховој обради претходи припрема у виду читања неаутентичних и аутентичних, некњижевних текстова исте тематике и одговарајућих граматичких елемената. Примећујемо, пре свега, да нема никакве разлике у приступу књижевном и некњижевном тексту.

Иза текстова нема питања познатих као „разговор о штиву“, „обрада штива“, „питања уз штиво“, „питања и одговори“, „коментар уз штиво“. Средином прошлог века није постојала довољно развијена дидактичка свест о неопходности подстицања менталних процеса разумевања код ученика страног језика, применом одговарајућих техника помоћу којих би се развијала вештина *читања*. Нити су постојала систематична научна истраживања која би ту свест обликовала. Сматрало се да су ученици страног језика основне технике читања научили на матерњем језику, да читање подразумева разумевање, које је само потребно општим питањима усмерити и проверити, па евентуално кориговати.

Општег типа су и налози који уводе *писану продукцију*, али извесна упутства ипак постоје – у првој трећини уџбеника, све до седме лекције (од укупно османаест), Може је повремено предлагао план писаног састава (CLCF3: 17; 26; 72; 168; 281), на основу тематике књижевног текста, који увек подразумева увод, разраду и закључак. Тако његова упутства дата после одломка из Дијамеловог

(Duhamel) текста који говори о Паризу помажу ученику да састави аргументативни текст:

*Essai.* Fatigue de vivre dans certaines grandes villes.

Introduction : *villes d'autrefois, villes d'aujourd'hui...*

Développement :

a) *Ce qui manque parfois : la verdure, la fraîcheur en été, l'eau, etc.*

b) *Ce qu'il y a en excès : le bruit, les poussières, etc.*

c) *Mais l'urbanisme moderne a su, parfois, satisfaire à tous les besoins.*

Conclusion... (CLCF3 : 26)

Развијање вештине *говора* предвиђено је, као што је и најављено у предговору, помоћу аналитичког читања и истовремено говорне вежбе „објашњавања текста“. Ако се, на пример, од ученика тражи да *издвоји план* књижевног текста, да га подели на логичке целине, овом ће вежбом он не само учити да издваја битно од небитног (опште од специфичног), улазећи на тај начин све дубље у смисао текста, него ће и развијати говорне вештине и навике.

*Прављење плана књижевног текста* (тачније, прављење плана његове структуре) једна је од две врсте активности које су у уџбенику Гастона Можеа дате у вези са **књижевном анализом**, предложеном шест пута на триста страница, којом се пак једним делом остварује образовни циљ<sup>18</sup>. Друга активност, заступљена у књижевној анализи, упућује ученика на *уочавање значајних делова текста (подвучени изрази), односно пишичевог стила*. То су питања која се уобичајено постављају приликом вежбе „објашњавање текста“, у овом уџбенику готово увек формулисана на следећи (општи) начин:

*Analyse littéraire : Analysez le texte 'Sans billet dans le métro'<sup>19</sup> : a) plan ; b) intérêt des expressions soulignées.* (CLCF3: 17)

*Analyse littéraire : a) Donnez le plan du texte : [...] b) Expliquez et appréciez les passages soulignés.* (ibid: 26)

<sup>18</sup> Дефиницију образовног циља наводимо у фусноти бр. 27.

<sup>19</sup> Одломак из романа *Људи добре воље* Жила Ромена.

У анализи песничких дела, од ученика се у овом уџбенику само на једном месту тражи да уоче одређене елементе версификације – да одреде цезуре, опкорачења и да говоре о песничким сликама, али без претходне припреме:

***Commentaire littéraire du texte n. 6. Appréciez :***

1. *Les 'césures' les arrêts, les silences marquées par un point dans les vers 1 et 2.*
2. *'L'enjambement' qui étend le vers 15 sur le vers 16. Effet produit ?*
3. *Les images des vers 3, 4, 6, 12. (CLCF3: 85)*

Треба напоменути да се, нарочито у односу на језичке анализе, књижевна ретко тражи, и да се никада не дају детаљнија упутства, него само општији налози, тако да наставник сâм треба да помогне ученицима да одговоре постављеним захтевима.

Издвојили бисмо и једно запажање везано за књижевне текстове које аутора уџбеника *Cours de langue et de civilisation françaises* такође сврстава у творце савременијих метода рада. Поводом допунског текста, књижевног одломка из дела *Људи добре воље* Жила Ромена<sup>20</sup>, од ученика се тражи да замисли дијалог између продаваца слика или плоча и њихових купаца, по моделу датог књижевног текста, без ближих налога:

*Essai. Sur le modèle du texte 'chez le relieur', imaginez un dialogue entre un marchand de tableaux ou un marchand de disques et leurs clients. (CLCF3: 135)*

Пошто је, дакле, у претходним граматичким вежбама свесно применио научена правила, ученик ће у овој вежби своје знање употребити у продукцији (вероватно писаној). Тако се традиционалним вежбама у овом „еклектичном“ уџбенику придружила и једна која би била типична за комбиновану методу, будући да подстиче ученичку активност, па и за комуникативни приступ, будући да има

---

<sup>20</sup> Исти одломак, такође допунски књижевни текст, једнако насловљен *Chez le relieur*, пронашли смо у домаћем уџбенику из 1982. године, ауторки Б. Савић и Г. Поповић, о чему ћемо говорити у поглављу 2.4.2 другог дела рада (ФЈУО IV СП: 63).

облик „игре по улогама“, кад би се изводила усмено. Претпоставља се да ученик са нивоа разумевања текста прогресивно прелази на виши ниво асимилације, када се испољавају његове вештине. Дајући овакву функцију допунском књижевном тексту у оквиру тематске целине, Може се показује као „савременији“ аутор од многих потоњих састављача уџбеника, којима је послужио као узор.

### 2.1.2 Аналитичко читање и говорна активност „објашњавање текста“

У уводу целог уџбеничког комплета *Cours de langue et de civilisation françaises*, као и у трећој књизи ове Можеове колекције, наведено је опште дидактичко упутство: књижевни текстови треба да послуже овладавању вештине „читања и објашњавања текста“ (*la lecture et l'explication*). Ово подразумева наставникове технике „упућивања на много детаља у тексту и чињеница изван текста које продубљују схваћање текста“ (Sklijarov, 1993: 192). Две посебно цењене аналитичке активности у француском образовном систему јесу:

1. *la lecture expliquée* или *l'explication de texte*, усмено и линеарно објашњавање текста које ћемо убудуће у овоме раду и називати „објашњавање текста“;

2. *le commentaire de texte*, што преводимо као „коментарисање текста“, а које представља готово искључиво писану вежбу, чији је најчешћи облик „*писани коментар*“ (*le commentaire composé*)<sup>21</sup>.

„Објашњавање текста“, које се код нас налази и под називом „експликација текста“, јавља се у Француској почетком двадесетог века и представља усмеравање пажње (са писца) ка самом тексту (текстоцентричност). Наш *Речник књижевних термина* „експликацију текста“ одређује као француску варијанту анализе текста, сродну енглеским (*Close reading*) и немачким (интерпретација) поступцима, од којих се разликује по томе што је „више усмерена на дидактички поступак са што потпунијом репродукцијом формалних обележја неког текста неголи на евентуалну

---

<sup>21</sup> Слабо коришћена и тежа вежба јесте тзв. *commentaire suivi*, када се, као у „објашњавању“, прати нит текста уз коментарисање, што је прилично тешко извести у писаном виду (Viala, 2009: 248).

критичарску интенцију да се текст схвати што многостраније и дубље“ (*Rečnik književnih termina*, 1992: 210). Циљ ове незаобилазне усмене вежбе у настави француског као матерњег језика јесте развијање критичког духа, тако што ће се увек прећи шест тачно одређених етапа, које ћемо укратко представити, служећи се излагањем Иване Батушић.

1. У свом *Уводу у тумачење француских текстова*, за факултетску наставу, на француском језику и са практичном применом онога што је у теоретском уводу рекла, аутор Ивана Батушић објашњавање књижевног текста студентима француског језика представља као детаљну анализу којој претходи *одређивање места* које тај текст заузима у делу или целокупном стваралаштву писца. У зависности од тога да ли је у питању одломак из ученицима познатог или непознатог дела, овај увод у читање биће краћи или дужи, и садржаће, ако је то потребно за разумевање текста, чињенице везане за писца и његово окружење. У сваком случају потребно је образложити због чега је управо тај одломак изабран за тумачење, у чему је његов значај. „Одређивање места текста` треба да буде кратко, једноставно и јасно“, зато што ће историја књижевности „бити средство а не циљ објашњавања“ (Batušić, 1964: 2–3).

2. После увода и читања, креће се у потрагу за основном идејом, за „осом око које ће гравитирати наше објашњење“, односно за „свим чињеницама које су навеле аутора да нам текст представи управо у тој форми“ (Batušić, 1964: 3). „Почнимо, дакле, са објашњавањем идеја да бисмо потом објаснили облике, почнимо са логиком да бисмо стигли до граматике“ (ibid: 5), савет је Иване Батушић, која сматра да граматичку анализу не треба одвојити од књижевне, али и да ју је потребно спровести само у оној мери која је неопходна за потпуно разумевање текста.

3. Пошто се уочио значај текста, потребно је проучити његову *композицију*, структуру, идући од целине ка појединостима (да ли текст представља компактну целину или је састављен од више кратких пасуса, да ли су реченице дуге или кратке, какви су знаци интерпункције, да ли се текст одвија логички, споро, континуирано итд), издвојити групе идеја које чине целину и посматрати како их је писац повезао, јер је тако могуће „увићи се у пишчеву мисао или душу“ (ibid: 6).

4. Затим следи *анализа текста*, а Батушић преноси нека од питања које проучавалац књижевног текста себи треба да постави, а која предлажу француски стручњаци:

а) у вези са речима: да ли је ред речи уобичајен, граматички, да ли прати хронологију догађаја или логично уланчавање мисли, да ли тај редослед треба да истакне неку реч или део реченице; да ли су то обичне или ретке речи, баналне или живописне, слабе или јаке, апстрактне или конкретне, да ли су то пишчеве речи или их је он прилагодио својим ликовима; да ли у тексту има много именица или придева, што упућује на опис, или глагола, што говори о приповедању; има ли градације у неком набрајању; има ли понављања, намерног или случајног; да ли звучност речи има одређену улогу;

б) у вези са групама речи: има ли стилских фигура; има ли реченица одређени ритам итд. (ibid: 7–8)

Батушић истиче да аналитичко проучавање речи не треба да значи проналажење синонима, већ, „напротив, треба објаснити тачну нијансу појединих речи, њихово специфично значење за епоху и аутора, њихово место у реченици, у целом тексту, а затим идеје или осећања које те речи представљају“ (ibid: 9).

5. После проучавања речи, треба истражити како је писац изградио свој *стил*, која то средства, речи, реченице, облике и слике користи.

6. На крају треба дати *закључак*, који представља јасан сажетак свега што је већ речено. У закључку не треба износити нове мисли, које је пак могуће дати у „писаном коментару“ у виду предлога за проширење неке дотакнуте теме.

У настави која се одвија у алоготној средини, наставник је, дакле, морао да се прво добро упозна са оваквом вештином тумачења текстова, ако је желео да користи Можеов уџбеник и следи ауторово упутство да се књижевни текстови „објашњавају и коментаришу“. Он је потом морао и своје ученике да уведе у ову, за њих нову, аналитичко-синтетичку активност. Очекујући, вероватно, да се књижевна анализа спроведе у веома сведеном облику, дакле, једноставније него за ученике матерњег језика, састављач уџбеника *Cours de langue et de civilisation françaises* није водио рачуна о томе да је ова типично француска техника

објашњавања текста прилично тешка и непозната странцима и да је потребно да им понуди нека упутства или упитник који би их у почетку водио. Текст је требало да буде повод за разговор, који сâм наставник (уколико је за то способан) мора да осмисли, имајући као помоћ свега једно или два питања у уџбенику. Тако се, као што смо већ раније навели, у трећем тому повремено од ученика тражи издвајање плана текста (делова одломка), објашњавање или коментарисање подвучених израза или реченица (питањем је, дакле, усмерена пажња ка ономе што треба анализирати) или састављање кратке карактеризације главног лика. Ово су текстуалне вежбе (или вежбе обраде текста) које смо учили у уџбенику. Претпостављамо да се у самој настави приступало „аналитичком читању“, говорној активности везаној за друге врсте говорних активности, када „наставник чита с ученицима реченицу по реченицу и даје додатне упуте за разумијевање текста“ (Skljarov, 1993: 210), односно „семантизира нови лексик, сажето тумачи поједине називе, завичајни лексик, кованице, сликовите изразе, фразеологизме, даје кратке напомене уз земљописне називе и имена особа о којима се говори у тексту. [...] Свако детаљније објашњавање и дуље задржавање на појединим елементима текста преноси се на обраду текста у једној од идућих вјежби уз штиво.“ (ibid: 210) То могу бити граматичка анализа текста, садржајна и естетска анализа, а када је у питању ова последња, детаљније се, по Скљарову, у говорним или писаним вежбама, могу анализирати: „...писац, дјело (остала дјела), књижевна врста (специфичности књижевне врсте), доба и средина, основна мисао дјела, основна мисао текста, мјесто текста у дјелу, композиција (увод, заплет, развој радње, кулминација, расплет), главни тијек радње, епизоде и споредне појединости, како је описан главни лик, прикази споредних ликова, позитивни и негативни ликови (црно-бијела техника), психологија ликова, портрет, улога амбијента и пејзажа, пишчев рјечник (богат, оскудан...), структура реченице (једноставна, тешко разумљива, стил (оригиналан, баналан, природан, сликовит), говор као карактеризација књижевних ликова, приповиједање и дијалог, лирска одступања, ауторско уплитање, сензибилитет, комбинаторика, је ли писац успио јасно изразити основну мисао?, како је приказао главне догађаје и епизоде, главне и споредне ликове и њихове поступке?, како оцјењујемо писца и његово дело“ (ibid: 241–242).



При аналитичком читању ученикова/читаочева пажња усмерена је ка детаљима, било зато што представљају тешкоће, било зато што се сматрају посебно значајним или лепим, а све са циљем издвајања карактеристика текста и основног утиска који оставља. У овом поступку није најбитније да се уоче сви детаљи, него само они најважнији. Текст не треба препричавати, него анализирати, због чега Ален Вијала сматра да је за ову технику рада веома битно да се временски ограничи на двадесетак минута и да се бирају кратки текстови, од петнаестак до тридесетак стихова или редова, било да је реч о одломцима из књижевних дела или, још боље, целим песмама (Viala, 2009: 241). Одломци или „најлепше странице“, бирани су „уз помоћ“ књижевне историје, у којој су јасно одређена „велика“ дела и критеријуми на основу којих се могу препознати естетске вредности дела. Те исте одлике ваљало би препознати и у изабраним одломцима.

За разлику од уџбеника традиционалне (граматичко-преводне) методе, у Можеовом уџбенику нема класичних техника педагошког превођења – вежби превођења на матерњи (*version*) или страни језик (*thème*). Ученик до смисла, дакле, не долази превођењем, него вежбама „објашњавања текста“. Читање са објашњавањем текста требало би да поспешу *активно учешће ученика и њихову говорну продукцију* – књижевни текст се објашњава на страном језику, који ученици усвајају „директно“ и одговарају на страном језику. То би се схематски могло представити на следећи начин:

Професор поставља питање → ученик одговара → професор процењује, објашњава и поново поставља питање → ученик одговара или поставља питање професору. (Calaque, 1995 : 21)

Поставља се питање да ли ова новина на средњем и напредном нивоу заиста остварује свој циљ. Посматрано из перспективе савремених приступа у којима се превођење не сматра „пасивним“ активностима и којима су блиске технике истраживачког читања, могло би се закључити да ученик у оваквој улози није довољно активан, будући да не истражује сâм и будући да га тежина захтева, уз недовољну помоћ, лако може обесхрабрити. Како у уџбенику *Cours de langue et de*

*civilisation françaises* 3 не постоје конкретна упутства везана за активност „објашњавање текста“, стиче се, такође, утисак да аутор подразумева да ће ученици разумети текст, те да је само потребно проверити разумевање, односно да уџбеник не пружа средства за развијање вештине читања<sup>22</sup>.

### 2.1.3 Књижевни текст као предложак за учење језика у савременој збирци *Le FLE par les textes*

На крају прве деценије 21. века појавила се збирка књижевних текстова праћених педагошким активностима – *Le FLE par les textes : Littérature et activités de langue* (2009), на којој је назначено да одговара нивоу А2/Б1, што би, у скали представљеној у *Заједничком европском оквиру*, одговарало нижем средњем нивоу. Осим овакве ознаке нивоа, посматрану публикацију са савременим уџбеницима повезује још неколико одлика: пропратни компакт диск, решења задатака (штампана у истој књизи), назнака да је књига намењена ученицима француског као страног језика.

Приступ књижевном тексту, међутим, традиционалнији је него што би се то могло очекивати с обзиром на годину појављивања, што би се, можда, могло објаснити контекстом настанка књиге. Наиме, две садашње професорке на Сорбони, где се страним студентима још од 1919. године држе часови француског језика и цивилизације, направиле су избор текстова који су се користили у вишедеценијском раду професора ове институције, и саставиле одговарајуће активности, махом језичка вежбања, уз повремене упитнике за разумевање текстова и понеку продуктивну активност. Бројна језичка вежбања указују на традиционално виђење улоге књижевног текста као основе за учење језика.

---

<sup>22</sup> Из трећег тома Можеове „плаве“ колекције представићемо детаљније рад на одломку из аутобиографског дела Симоне де Бовоар у одељку посвећеном дидактизацији књижевног текста (2.3), и обраду истог одломка упоредити са методичким поступањем из домаћег уџбеника из 1981. године, а затим и француског уџбеника из 21. века, који ћемо одредити као традиционалнији у односу на савремене уџбенике и зато га представити на овом месту.

Језичка вежбања осмишљена су у односу на лексичко-граматичке елементе књижевног текста. Све до 60-их година 20. века, па и дуже, методе учења страног језика заснивале су се или на учењу граматике (традиционална метода), или на учењу лексике (директна метода), или на уравнотеженијој пропорцији граматичких и лексичких елемената (комбинована метода), што је Кристијан Пирен систематизовао у табели коју дајемо у анексу рада. Другачија је логика акционог приступа, којем би, по датуму објављивања, књига *Le FLE par les textes* могла припадати. У акционој перспективи текстови су подређени задацима, који нису искључиво језичко-комуникативне природе, односно текстови се не бирају само зато да би се на њима учио језик, него првенствено да би послужили остварењу задатка, у зависности од којег се и бирају.

Уочавамо, такође, да су у материјалу *Le FLE par les textes* занемарене управо оне активности које добијају примат у акционом приступу: усмена рецепција, интеракција (усмена и писана) и медијација (превођење, преформулисање, резимирање). Наиме, разумевање говора јесте предвиђено – постоји пропратни компакт диск, и напомена да се он „може користити сам, а затим као допуна читању текста“ (FLE: 5), али нису предложене активности за систематско увежбавање способности аудирања.

О месту које заузимају језичка вежбања у овој књизи говори, прво, поднаслов, а затим и њихов попис у „индексу педагошких активности“, из којег јасно видимо да су на нивоу А2 цивилизацији (образовном циљу) посвећене три активности, писаном и/или усменом изражавању осам, а језику – лексици и граматички – чак 55 активности. На нивоу Б1 још је већи број језичких вежбања – 89, наспрам свега седам активности везаних за цивилизацију (међу којима се једна односи на знање из књижевности) и (поново) осам за писано и/или усмено изражавање (монолошко). Вежбања су веома разноврсна. Осим добро познатих граматичких структурних вежбања супституције (грађење прилога за начин од придева, промена глагола у одређеном времену и начину и слично) и трансформације (пребацавање у индиректни говор, у пасив), ученику су понуђене разнолике вежбе које за циљ имају учење речи, понекад у контексту, најчешће њиховим лексичким повезивањем, а понекад укрштајући ова два критеријума

(контекст и лексичке везе). Тако је, рецимо, после књижевног текста чија је тематика везана за болест и лекара (*Knock ou le Triomphe de la médecine*, Jules Romains, 1924), рад на лексичком пољу<sup>23</sup> на нивоу А2 осмишљен као вежба са празнинама (*exercices à trous*) – допуњавање реченица елементом који недостаје, а налази се у понуђеној листи – унутар које ученик, такође, наилази и на колокације (*tomber malade*)<sup>24</sup>, као изузетно важан сегмент учења речи. Овакав тип вежбе од ученика захтева да истовремено размишља о контексту, значењским односима и различитим језичким правилима:

*Activité 15 Chez le médecin*

**Complétez le texte suivant avec les mots choisis dans la liste ci-dessous.**

*arrêt – ausculte – carte vitale – consultation – diagnostic – examen – honoraires – médicaments – ordonnance – patients – pharmaciens – radio – remboursement – Sécurité sociale – soigne – soins – symptômes – tension – tombe – vaccin*

*On va chez le médecin pour faire un rappel de \_\_\_\_\_, ou quand on \_\_\_\_\_ malade, pour qu'il nous \_\_\_\_\_. Le médecin reçoit les \_\_\_\_\_ à son cabinet pendant ses heures de \_\_\_\_\_. [...] (FLE : 23)*

Нешто мању менталну активност захтевају вежбе повезивања елемената стрелицама (на пример повезивање именица које означавају делове тела са именицама које означавају болести: *le nez* → *un rhume*, FLE :23), или вежбе

---

<sup>23</sup> „Лексичко поље“ представља скуп различитих речи, именица, глагола, придева, са истом темом – око речи *ferme* могу се груписати следеће речи: *fermier, paysan, valet de ferme, maison, grange, écurie, chien, poule, vache, tracteur, charrue, fourche, blé, labourer, semer etc.* Дефиниција и примери узети из: Robert, 2008: 30.

<sup>24</sup> „Колокације“ су спојеви речи који се веома често јављају заједно, полуфиксирани изрази чији се смисао може наслутити у рецепцији, али их ученик страног језика не може употребити у продукцији ако их претходно није научио. Дужност наставника је да ученику скрене пажњу на колокације у уџбенику и научи га да користи једнојезичне речнике. На пример, „уз реч *décision* у речнику се наводи и глагол *prendre*, и тако се зна да се *dонети одлуку* не преводи *\*apporter une décision* већ *prendre une décision*“ (Поповић, 2009: 169).

класирања понуђених речи, које такође могу послужити учењу одређеног лексичког поља :

Табела бр. 1: Техника груписања речи у уџбенику FLE: 37

*Activité 30 Les cinq sens*

*Associez les cinq sens aux organes et aux verbes qui les concernent.*

*Vous les choisirez dans les listes ci-dessous.*

*Parties du corps : la bouche – le nez – les oreilles – la peau – les yeux*

*Verbes : apercevoir – caresser – déguster – écouter – entendre – goûter – observer – regarder – respirer – sentir – toucher – voir*

Parties du corps	Sens	Verbes
	La vue	
	L'odorat (m)	
	L'ouïe	
	Le goût	
	Le toucher	

Од осталих вежбања заснованих на лексичком повезивању споменимо проналажење антонима<sup>25</sup>, или, на нивоу Б1, проналажење фиксираних израза помоћу листе понуђених елемената и дефиниција израза које ученик треба да научи:

*Activité 120 Expressions idiomatiques avec les animaux*

*Il est bavard comme une \_\_\_\_\_. (= il parle beaucoup.) [...] (FLE : 127)*

Описане вежбе у први план стављају значење речи (а не облик) и асоцијативне везе, што значи да је изабран ономазиолошки приступ, на чији значај за глотодидактику указују и савремени лингвисти: „Асоцијативна поља имају велику примену у настави страних језика зато што се речи између којих постоје асоцијативне везе много лакше меморишу.“ (Поповић, 2009: 168). Међутим, ономазиолошки приступ учењу речи не утиче сам по себи на боље читање

<sup>25</sup> *Être beau ou ne pas être [laid]*, FLE :15.

књижевног текста, у чијој дидактизацији, у овом уџбенику, не уочавамо и ономазиолошки модел читања.

Ова збирка текстова ипак не предлаже развијање само језичке компетенције – у њој су заступљене и комуникативне активности писане и усмене продукције. На нивоу А2 очекивали смо, а нисмо пронашли, вођени писани састав, као иницијалну помоћ за даље развијање вештине писања. Углавном се на овом нивоу предлаже писање састава на задату тему којима би требало да се увежбава дескриптивна компетенција (*Mon endroit préféré à Paris, Mon paysage préféré, Une personne que j'aime...*), а на нивоу Б1, поред налога као што су *décrivez* и *faites le portrait*, уочава се и налог *racontez*, „покретач“ активности чији је циљ развијање наративне компетенције:

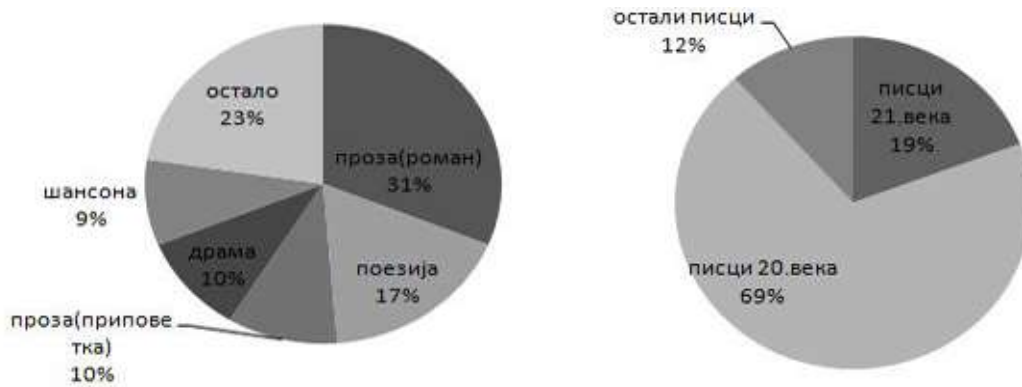
*Racontez un souvenir heureux ou malheureux qui a marqué votre enfance* (FLE: 159)

*Rédigez au passé l'histoire racontée dans cette bande dessinée.* (FLE: 71)

О лудичко-креативној активности писања калиграма, заступљеној у овој збирци, говорићемо у последњем делу тезе. Њу одређујемо као модернију, али не и савремену технику рада на књижевном тексту. Аполинеров калиграм „Срце Круна и Огледало“ (Guillaume Apollinaire, «Coeur Couronne et Miroir», *Caligrammes*, 1918) ученици треба да дешифрују, а затим и да напишу калиграме на задату тему (FLE: 12–13). Оваква стваралачко-креативна активност карактеристична је за комуникативни приступ, и уочићемо је и у збиркама књижевних текстова *Littérature progressive du français : avec 600 activités* (2004) и *Livres ouverts* (2008).

Ако би се овој књизи могло „замерити“ на старомоднијем приступу књижевном тексту, за похвалу је њена прегледност – лако се проналазе жељене активности, као и аутори, чији је број, такође, велики: заступљено је 78 писаца. Највећи број изабраних књижевника за оба нивоа припада 20. веку (по 27), следи 21. век (15 писаца за ниво Б1), а затим 19. век (два писца за ниво А2, и 8 за ниво Б1). За ниво А2, изабран је и један аутор из 18. века (Fabre d'Églantine). Кад је реч о жанровима, најзаступљенији су, очекивано, одломци из романа (12 одломака за ниво А2, и 13 за ниво Б1), затим поезија (9, односно 5 песама), док драмских

текстова (по 4 за оба нивоа) и кратких приповедних форми (2, односно 6 одломака) има у подједнаком броју. Једна од одлика овог уџбеника, која га, уједно, приближава савременим уџбеницима, јесте заступљеност шансона (укупно 7).



Слика бр. 2: Графички приказ заступљености текстова и писаца у уџбенику FLE

У збирку су увршћени и текстови интимне књижевности (најчешће хибридне форме), веома популарни код савремених читалаца, као што су одломци из аутобиографије глумца Бруна Кремеа (Bruno Cr mer), мемоара Франсоазе Саган (Françoise Sagan) и Симоне де Бовоар, преписке Жорж Санд (George Sand), есеја Данијела Пенака (Daniel Pennac), који је заступљен и као романописац, биографија коју књижевни критичар Доминик Бона (Dominique Bona) пише о сликарки Берти Моризо (Berthe Morisot), разговора Пола Морана (Paul Morand) са Коко Шанел (Coco Chanel). Највећу пажњу привукли су нам текстови објављени у 21. веку. Међу романима, којих из тог периода има шест, налазе се и они адаптирани за филм (Dominique Mainard, *Leur histoire*, 2002; Michel Quint, *Effroyables jardins*, 2000), чиме се указује на повезаност филма и књижевности, али и музике и књижевности на почетку новог миленијума, увршћивањем шансона у корпус литерарних текстова (B nabar, Juliette Nourredine, Ridan), као и „трубадура 21. века“ (група *Debout sur le Zinc*, са песмом *La déclaration*).

На нивоу А2 избор писаца обухвата позната имена француске и франкофоне књижевности, ових потоњих у уобичајено мањем броју (свега четири, и исто толико на нивоу Б1). То су Маргерита Дирас, представљена одломком романа

*Љубавник* (Marguerite Duras, *L'Amant*), који ћемо у овом раду често помињати, Жак Превер, Жил Ромен, најзаступљенији писац у „плавом“ Можеу, Ежен Јонеско (Eugène Ionesco), Аполинер, последњи француски нобеловац Жан-Мари Гистав Ле Клезио (J.-M.G. Le Clézio), са два текста, Леополд Сенгор (Léopold Senghor), итд. И на нивоу Б1 проналазимо веома познате писце, које ћемо често наводити – Блез Сандрар (Blaise Cendrars), Тахар Бен Желун (Tahar Ben Jelloun), Мишел Турније (Michel Tournier), Натали Саррот (Nathalie Sarraute), Албер Ками (Albert Camus), као и Симон де Бовоар и Ежен Јонеско, представљени делима о чијој ћемо методичкој обради у овом раду детаљније говорити (*Успомене лепо васпитане девојке* и *Краљ умире*).

Збирка књижевних текстова *Le FLE par les textes*, поред већ поменутог индекса активности, садржи и индекс аутора по абecedном реду, решења вежбања затвореног типа – незаобилазног средства за аутоевалуацију у савременим француским уџбеницима, и речник појмова као што су „трубадури“, „Улипо“, „Први светски рат“ итд. Појмовник сврставамо у предности збирке, будући да он, с једне стране, доприноси стицању знања из цивилизације (социокултурни, образовни циљ), а с друге олакшава разумевање текстова (прагматички циљ).

Дидактичка апаратура уџбеника је прегледна, презентација текстова систематична, а типологија језичких вежбања уз књижевне текстове, сматрамо, не сасвим прикладна, будући да су таква вежбања могла бити предложена и уз некњижевне текстове. Иако су тематски повезана са књижевним текстом, не би се могло рећи да доприносе бољем разумевању и „књижевној комуникацији“. На ово питање вратићемо се у одељку 2.3, упоређујући дидактизацију истог одломка из аутобиографског дела Симоне де Бовоар у уџбеницима из различитих периода.

## 2.2 Уџбеници југословенских аутора: остваривање васпитно-образовног циља и превођење књижевних текстова

У настави француског језика у нашој средини 50-их година прошлог века у употреби су познати француски уџбеник „плави Може“ и уџбеници домаћих аутора, који се од колекције уџбеника Гастона Можеа највише разликују по томе



што садрже вежбе превођења, у француским уџбеницима замењеним говорном вежбом „објашњавања текста“. Педагошког превођења нема у *Француској читанци* за VII и VIII разред гимназије<sup>26</sup> из 1952. године (Даринка Мародић, Ружица Димитријевић, прво изд. 1947), која је изашла и пре првог тома Можеове плаве серије уџбеника (1953). Ове ће се вежбе јавити пет година касније у уџбеницима истих аутора – *Уџбеник француског језика* за VII разред гимназије и *Уџбеник француског језика* за VIII разред гимназије (1957), где ће превођење бити заступљено у оба смера, као и у *Уџбенику француског језика* за VII разред гимназије (седма година учења) Вере Москових и Зоре Загода, из исте 1957. године.

Превођење у оквиру учења и наставе страних језика назива се „педагошким превођењем“, чије су класичне технике прво коришћене у учењу мртвих језика, *version* и *thème*. *Thème* подразумева писано изражавање које се састоји у превођењу неког текста са матерњег језика на страни. Циљ ове вежбе је практична примена граматичко-лексичког знања ученика. Осим што се могу преводити неповезане реченице или краћи текст да би се проверио степен усвојености граматичких правила или употребиле конструкције из лекције, на напредном нивоу преводе се и аутентични изводи из књижевних дела. *Version* је вежба разумевања писаног текста и писаног изражавања, када се преводи са страног језика на матерњи. Позитивне стране ове некада незаобилазне вежбе и њен циљ јесу прецизна провера лексике, граматике, развијање компаративног размишљања о страном и матерњем језику, богаћење израза на матерњем језику. С друге стране, ова се вежба сматра веома тешком, зато што се ретко прецизира какав се тип превођења очекује (буквални или слободнији), зато што ученик најчешће није упућен у интегрални текст и до смисла тешко допире на основу одломака, готово никада на располагању нема контекст или ванјезичке елементе који би му омогућили прве праве претпоставке о смислу, а пре свега зато што не познаје технике којима располажу професионалци. Због недовољне језичке компетенције, такође, ученик, уместо једнојезичног речника

---

<sup>26</sup> Данашњи трећи и четврти разред гимназије, а седма и осма година учења страног језика.

који би му помогао да уђу у све семантичке нијансе, углавном користи само двојезични речник.

Превођење је као вежба нестало из француских уџбеника директне и структурално-глобалне аудио-визуелне методе, како због реакције на претерану употребу у граматичко-преводној методи, тако и због значаја који је све више добијао говор и ретке потребе за превођењем у аутентичној комуникацији. Вежбе превођења се, такође, тешко изводе у језички хетерогеним групама којима су најчешће били намењени француски уџбеници за странце (који не могу да узму у обзир матерњи језик сваке групе ученика). Међутим, изостављање вежби превођења углавном је била реакција на устаљени педагошки модел направљен по узору на учење латинског језика: напамет су се училе листе речи и граматичка правила, што треба да послужи превођењу књижевних текстова. Како је дошло до промене у друштвено-образовном циљу наставе страних језика, тако се потиснуло и превођење као педагошка активност којом се не може постићи комуникативна компетенција. Вежбе превођења су се, међутим, углавном задржале у уџбеницима домаћих аутора, само се, у зависности од методолошког периода, мења њихов број, као и врста предлога који се преводе.

Осим по заступљености вежбања превођења, домаћи уџбеници комбиноване методе разликују се од француских и по израженијем идеолошком избору текстова. Познато је да сваки аутор уџбеника текстове бира у складу са сликом коју жели да створи о земљи чији се језик учи. У предговору *Француске читанке* за VII и VIII разред гимназије, ауторке истичу да су приликом израде овог уџбеника морале да реше „два донекле опречна задатка“: „Први је био да из огромне ризнице коју претставља француска књижевност одаберу оно што је у њој са књижевног гледишта од стварне вредности, а што са идејног најизразитије приказује борбу француског народа за постизање социјалне правде и познати слободарски и борбени дух тога народа. Други задатак је био да то уметнички високо и идејно добро не буде језички тешко;“ (ФЧ VII, VIII: [1]). Да би оствариле други задатак, многе текстове су скратиле а оне језички теже из првог издања уџбеника (1947) замениле лакшим, „претежно наративног карактера, како би ученицима пружили што више материјала за стицање активног знања“ (ibid: [1]).

Одабиром текстова тежило се, рекли бисмо, остваривању сва три циља наставе – васпитном, образовном и практичном<sup>27</sup>, а највише васпитном – избрани уметнички текстови треба да утичу на развијање оних врлина код ученика које су, као изузетно цењене, препознате и код француског народа. Између образовних и васпитних циљева постоји уска повезаност, а врлине које се могу развити код ученика уз помоћ књижевних текстова су, између осталог родољубље, достојанство, поштовање друштвених вредности, интернационализам и итд. (Николић, 2006: 18). Међутим, да би се васпитни циљ остварио, да би књижевна уметност „морално деловала“, потребно је и „поуздано методичко вођење“, „развијање литерарне пријемчивости код ученика“ (ibid.), што, нажалост, нисмо препознали у уџбенику *Француска читанка* из 1952. године. Ауторке знају да се активност на часу подстиче коришћењем наративних а не дескриптивних текстова, али ни наставнику ни ученику нису дале јасне смернице како да приступе наративним литерарним одломцима, него су уџбеник конципирале по узору на уџбенике матерњег језика. Као у француским уџбеницима за матерњи језик у којима се излаже историја књижевности, познатим антологијама аутора Лагарда (André Lagarde) и Мишара (Laurent Michard), у уџбенику *Француска читанка*, за разлику од „плавог Можеа“, дат је хронолошки преглед француске књижевности. Наставник бира текстове које ће обрађивати, повезује их са граматичким правилима датим на крају књиге и сâм осмишљава рад на њима: „Распоред текстова заснива се на хронолошком принципу, а не на принципу поступности савлађивања језичких тешкоћа. Остављено је наставнику да изабере онај ред

---

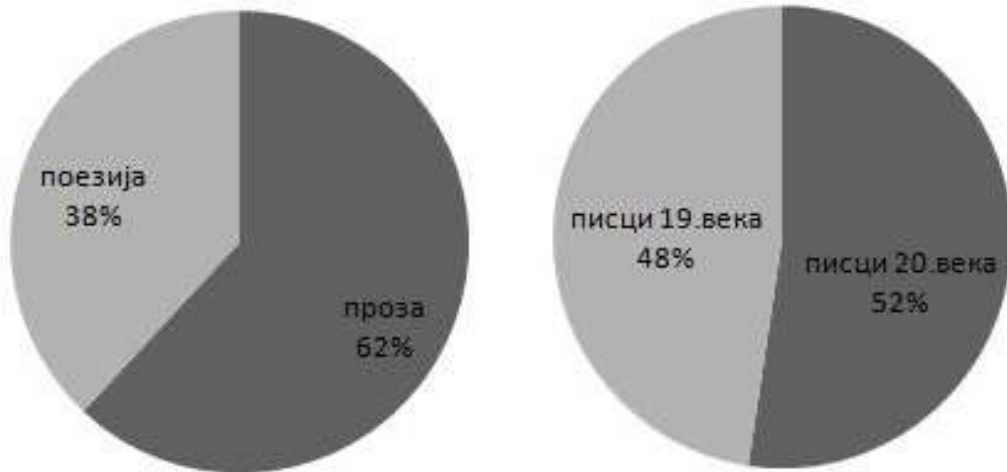
<sup>27</sup> У дидактици српског као матерњег језика, образовни циљеви се односе на стицање знања, појмова, чињеница: „У настави књижевности и матерњег језика образовни циљеви су постављени у сва њена сазнајна подручја, као што су проучавање књижевних дела, упознавање књижевнотеоријских појмова, сазнавање прототипске основе и стваралачке историје дела, упознавање језичких појава и појмова, нормативне граматике и стилских могућности језика, разумевање лингвистичке и књижевнонаучне терминологије и сл“ (Николић, 2006: 14). Васпитни циљеви односе се на „стицање врлина и позитивних навика, на развијање ваљаних моралних схватања и усвајање културног понашања“ (ibid: 17), а практични „обухватају стицање умења, способности, радних навика и искустава која се могу применити у непосредној животној пракси“ (ibid: 21).

проучавања текстова који најбоље одговарају стварноме знању његових ученика.“  
(ФЧ VII, VIII: [1])

*Француска читанка* почиње текстом *Марсељезе*, затим следе књижевни текстови од Раблеа до 20. века, а од савремених писаца изабрани су они чији текстови говоре о покрету Отпора – Луј Сорел (Louis Saurel), о комунистичким земљама и Југославији – Жан Касу (Jean Cassou), о борби француског народа против фашиста – Еманијел Бов (Emmanuel Bove). Заступљени су они књижевници које аутори називају „напредним“, зато што су припадници комунистичке партије или су активно учествовали у покрету Отпора, као, на пример, Жан-Ришар Блок (Jean-Richard Bloch). На крају књиге дати су дужи текстови, четири одломка из романа и три приповетке, као домаћа лектира, „односно као увод у самостално читање“.

Иако се назива „читанком“ ова књига и по садржају и по облику представља прави уџбеник намењен учењу француског као страног језика, а не само збирку књижевних текстова. Наиме, у другом делу књиге, после књижевних текстова, дат је кратак преглед граматике за седми и осми разред гимназије са језичким задацима и неправилним глаголима, као и кратак преглед развоја француског језика, са објашњењима везаним за етимологију речи и идиоматске изразе (попис „најважнијих и најчешће употребљаваних галицизама“), са циљем да ученике упозна „са специфичностима како говорног тако и књижевног француског језика“ (ФЧ VII, VIII: [2]). Ипак, намера ауторки, по свему судећи, није конкретизована – оне нису указивале на специфичности књижевних текстова и нису понудиле никакве вежбе којима би се иоле подстакло размишљање о литерарности одломака. Уз сам текст дата су биографска белешка и објашњења на српском језику, чији је циљ олакшавање разумевања писаног текста. Она се „односе или на појмове из области опште културе, или на превод речи, израза и реченичних обрта, с обзиром на њихово значење у одговарајућем тексту“, како се објашњава у уводу. Овај традиционални модел семантизације путем преводног еквивалента биће задржан и у уџбеницима из 1957. године, у којима се ипак биографска белешка и налози дају на француском језику.

*Уџбеник француског језика* за VII разред гимназије из 1957. године, истих аутора, који чини целину са уџбеником за осми разред (а који ћемо приказати у оквиру вишег нивоа), састоји се од текстова писаца 19. века (10) и 20. века (11), и то прозних (13) и поетских (8), без иједног драмског. Књижевни текстови чине 85% укупног броја текстова. На крају књиге дата је домаћа лектира – одломак из Игоовог романа (Victor Hugo, *Quatre-vingt-treize*, 1874), Додеова приповетка (Alphonse Daudet, „L'enfant espion“, *Contes du lundi*, 1873) и одломак из Лабишове комедије (Eugène Labiche, *La poseuse*).



Слика бр. 3: Графички приказ заступљености текстова и писаца у уџбенику УФЈ VII МД

Књижевни текст је представљен уз биографску белешку на француском језику, пишчеву фотографију и превод појединих речи и израза на српски језик. Ако француски из белешке и налога упућује на жељу ауторки уџбеника да ученици што више читају на француском, доследна примена семантизације путем преводног еквивалента противречи тој жељи. У односу на уџбеник из 1952. године, више је пажње посвећено вокабулару, тако што се од ученика очекује да упамте речи у оквиру семазиолошких поља: да уче различита могућа значења једне речи (полисемија, као код Можеа у трећој књизи) или да, посматрајући пре свега формалне везе међу речима, уче речи у оквиру породица речи (етимолошких и деривационих поља)<sup>28</sup>. Активна примена усвојеног речника тражи се у другом делу књиге када ученици у граматичким вежбама примењују усвојену лексичку грађу.

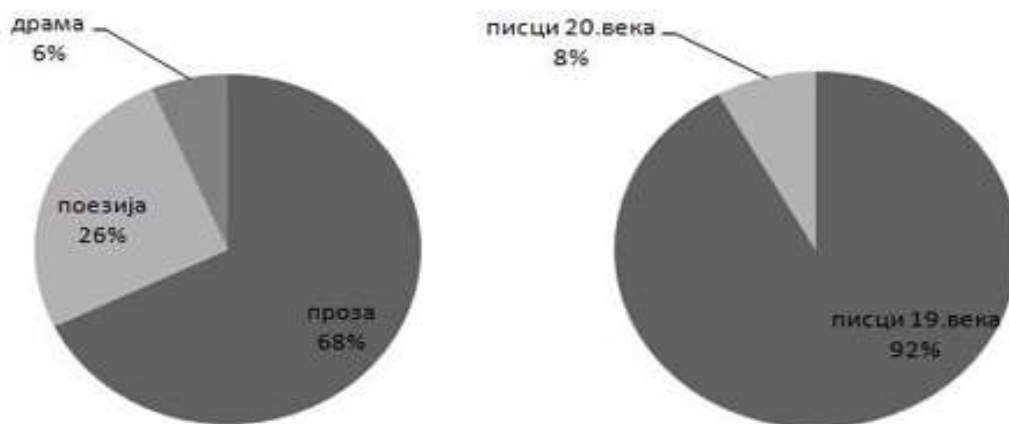
<sup>28</sup> О семазиолошким пољима в. у Поповић, 2009: 165–166.

Сличност са француским уџбеницима за странце из тог периода уочава се у намери ауторки да ученици помоћу издвојених значења једне речи или галицизама богате свој речник и упознају се са свакодневним говором.

Узећемо као пример један прозни текст Жоржа Дијамела (Georges Duhamel) у уџбенику за седми разред гиманзије. Аутори уџбеника из текста издвајају израз *garder ses gants*, преводе га изразом „не скидати рукавице“; потом наводе још неколико преведених израза са глаголом *garder*, као и пословицу *Garder une poire pour la soif* („Чувај беле паре за црне дане“) (УФЈ VII МД: 32). У граматичком делу уџбеника, издвајају реченице из истог текста у којима има прилога за начин, а онда експлицитно наводе граматичко правило о творби тих прилога. На основу примера из текста *Il parle trop bas*, изводе закључак да се неки придеви употребљавају прилошки, па наводе још неке примере, да би излагање о прилозима завршили анализом прилога *bien*. Навођењем примера из текста и ван њега, ауторке указују на различите могућности употребе и превођења ове речи (УФЈ VII МД: 93). Иако књижевни текст служи као предложак за учење граматике и лексике, како би се ти текстови могли добро превести, са „згодним примерима“, како ауторке кажу и како се то радило у граматичко-преводној методи, овде није реч о класичном дедуктивном приступу правило – пример, какав се препознаје код Можеа. Уџбеник је, у неку руку, иновативнији од француског по томе што нуди комбинацију индуктивног и дедуктивног поступка за наставу граматике, а за ученике који воле да преводе на матерњи језик свакако је и кориснији.

Осим да *чита и преводи*, од ученика се очекује и да уме да састави коректне реченице у којима ће применити знање стечено у претходној етапи наставног процеса. Ученик, дакле, саставља по пет реченица у којима употребљава изразе са глаголом *garder*, прилоге за начин који се завршавају на *ment*, прилошки употребљене придеве и вишезначну реч *bien* (УФЈ VII МД: 93). Писана продукција се, очигледно, зауставља на нивоу реченице, што ће за комуникативни приступ, двадесетак година касније, бити неприхватљиво. Развијање способности разумевања говора и сам говор потпуно је занемарено, као и вештина читања текстова у савременом значењу те речи, а нису заступљени ни захтеви који би упућивали на књижевну анализу (као ни у *Француској читанци* из 1952. године).

Избор текстова у свим нашим уџбеницима педесетих година прошлог века биће, више или мање, идеолошки усмерен – ка остваривању васпитног циља наставе страног језика. Ова тенденција је мање уочљива, на пример, у *Уџбенику француског језика* за VII разред гимназије, Вере Москових и Зоре Загоде, али и ове ауторке, исте 1957. године, бирају, између осталих, текстове Анрија Барбиса (Henri Barbusse), добровољца у Првом светском рату и комунисте, Жана Лакроа (Jean Lacroix) који пише о француском социјализму или Рожеа Мартена ди Гара (Roger Martin du Gard), творца Жака Тибоа који је пре почетка Првог светског рата део међународне револуционарне омладине. Најзаступљенији писци припадају 19. веку: Виктор Иго, са четири текста, а затим Алфред де Мисе (Alfred de Musset) и Ги де Мопасан (Guy de Maupassant) са по три текста. Ауторке у предговору кажу да „циљ ове књиге није настава књижевности“, него давање „опште слике XIX и XX века до Првог светског рата“ (УФЈ VII МЗ: [1]), тако да уџбеник не чине само књижевни текстови, мада је њих највише.



Слика бр. 4: Графички приказ заступљености текстова и писаца у уџбенику УФЈ VII МЗ

Постављеном временском „границом“ (Први светски рат) објашњавамо и диспропорцију писаца 19. века (23 писца) и 20. века (2 писца). Овом потоњем припадају само Барбис (с одломком из романа *Le Feu*, 1916) и Роже Мартен ди Гар (*Les Thibault*, 1922–1940). Генеричку структуру чини 21 прозни текст, 8 песама и 2 драмска одломка. Текстови су понекад скраћени али не и поједностављени. Наставник може да бира оне који највише одговарају ученичком нивоу познавања

језика. Текстови нису хронолошки већ тематски подељени – тематске јединице садрже текстове са друштвено-историјским и културним садржајима (породица, друштвени живот, позориште, уметност, регије Француске и Париз, песници, природа, човек и рад, наука итд). Уопштено гледано, овај се уџбеник разликује од претходних домаћих уџбеника и више наликује Можеовој четвртој књизи о француском језику и цивилизацији (о којој ћемо говорити у одељку посвећеном вишем нивоу), како по избору текстова, тако и по *тематској класификацији*, а и по раду на текстовима. На крају уџбеника, дат је и кратак историјски преглед XIX и XX века, као и биографске белешке заступљених аутора, све то у складу са методом коју француски дидактичар Пирен назива „активном“ и каже да јој као кључна реч одговара „култура“ (в. прилог бр. 1), а која се одражава на поједине уџбенике из тог периода. Сви додатни текстови у овом уџбенику написани су на француском језику и чине се сасвим прикладним за стране ученике. Важно је, такође, напоменути да је коришћење српског језика сведено на најмању меру – нема га ни у уводу, ни у наредима, користи се само, повремено, у објашњењима која прате текст. Концепција уџбеника одговара тада доминантном настојању да се путем одговарајућих текстова добрих писаца научи језик, али не првенствено ради комуникације, већ ради читања велике француске књижевности и повезивања са једном од највећих светских култура, односно стицања знања из цивилизације, чему тематске збирке текстова и погодују.

Другачији начин рада на књижевним текстовима у овом уџбенику огледа се у томе што се иза одломака налазе *питања за проверу разумевања текста*, као и питања која покрећу разговор на дату тему. Први пут се у неком уџбенику домаћих аутора из 50-их година појављују и питања везана за књижевну анализу. Текст и овде непосредно прате објашњења, нека на француском а нека на српском језику, што нас наводи на закључак да је ауторкама битно да се текст разуме, али да то разумевање не мора нужно да се провери превођењем целог текста на матерњи језик. Ауторке такође издвајају изразе из текста, које треба научити, а за које није дат ни превод ни објашњење на француском језику.

Као што је малопре речено, иза појединих текстова даје се упитник везан за текст (Ко? Када? Шта? Како? Зашто?), у дидактици познат као „затворена



питања<sup>29</sup>. Затворена питања траже једнозначан одговор, у упитницима са двоструким избором „да/не“, „тачно/нетачно“, или упитницима са вишеструком могућношћу избора<sup>30</sup>, или, као што је овде случај, „сужену лепезу одговора“ (Сиџ, 2003 : 210), за разлику од отворених питања :

### *Étude du texte*

1. a) *Quand Jacques arrive-t-il à Paris de Genève ? – Avec qui a-t-il une longue conversation ? – Les deux frères ont-ils les mêmes idées politiques ? [...]* (УФЈ VII МЗ : 136)

Овакавим упитником наставник се служи како би проверио глобално разумевање текста и најкраћим путем ученика подстакао да, користећи се новом лексиком, преприча прочитани текст, с циљем да се код њега развију говорне вештине и навике на француском језику.

У уџбенику Вере Московић и Зоре Загоде *говор* се подстиче и повременим „отвореним питањима“, којима се тема проширује и повезује са личним искуством ученика или општим знањем, и којима се тражи од њих неки коментар:

- b) *Connaissez-vous les noms de quelques grands révolutionnaires qui avaient choisi la Suisse comme terre d'asile ? Que savez-vous d'eux ?* (УФЈ VII МЗ : 136)

Овим дидактичким стратегијама (затворена и отворена питања) спроводи се поступак обнављања, који представља једну етапу наставног процеса која „наставнику даје могућност да понови делове неусвојене језичке грађе и да их прилагоди учениковим потребама“ (Шотра, 2010: 103).

---

<sup>29</sup> На француском језику се често наводи акроним QQQOPCC, преузет од француског дидактичара Вајса (Weiss), чије објашњење (*Qui, Que, Quand, Où, Pourquoi, Comment, Combien*) налазимо у: Шотра, 2010: 142.

<sup>30</sup> Упитник са вишеструком могућношћу одговора (*le questionnaire à choix multiple – QCM*) састоји се од једног питања (или почетка реченице) и неколико (3–4) предложених одговора (или крајева реченице), а ученик бира само један тачан одговор међу осталим предлозима, званим „дистрактори“ (Сиџ, Grusa, 2002: 6–7).

Књижевни текст у овом уџбенику, такође, служи и као основа за *језичка вежбања* – на пример увежбавање нове лексике проналажењем синонима одређених речи из текста (УФЈ VII МЗ: 132) или пребацивање у индиректни говор реченица из текста (УФЈ VII МЗ: 136), затим за састављање краћег слободног *састава* везаног за тему, а и за *превођење*. Ауторке, наиме, повремено дају реченице на српском језику које треба превести на француски, тако што ће се употребити речи и граматика из књижевног текста. Инспириране, рецимо, текстом Рожеа Мартена ди Гара *Тибоови*, који говори о младим револуционарима пре почетка Првог светског рата, ауторке иза одломка дају следеће неvezане реченице да се преведу на француски језик:

*Traduisez :*

*Неки од тих младића били су радници, а неки студенти. – Нису имали никаквог сталног запослења. – Били су сви странци. – Човек се привикне на све. – Увек су се састајали у истим кафанама. – Неки од њих давали су приватне часове. (УФЈ VII МЗ: 134)*

Предложеним активностима од ученика се, дакле, очекује да на часу страног језика *чита, пише, преводи и говори* („вођени разговор“, „објашњавање текста“), по чему се овај уџбеник разликује од уџбеника Даринке Мародић и Ружице Димитријевић и представља корак напред ка новим концепцијама у погледу метода рада.

Друга упадљива разлика састојала би се у томе што су у уџбенику Вере Москових и Зоре Загода неки књижевни текстови праћени и питањима која би требало да помогну у *књижевној анализи*, о чему ћемо писати у последњем поглављу првог дела тезе, представљајући два различита приступа Бодлеровој песми „Албатрос“, какве нам нуде ауторке Мародић и Димитријевић, у уџбенику за осми разред гимназије, и ауторке Москових и Загода у овом уџбенику намењеном седмом разреду. Мада су, у односу на савремену праксу у уџбеницима страног језика, њихова питања прилично уопштена, карактеристична су за савремене тенденције тог периода – дата су као подстрек активности „објашњавања текста“, као и у Можеовом уџбенику из истог времена (док сличних питања у уџбеницима

Даринке Мародић и Ружице Димитријевић нема). Уџбеник је, закључићемо, иновативан за период и простор у ком се појавио, и свакако модеран у односу на уџбенике намењене вишем нивоу.

### 2.3 Дидактизација књижевног текста: учење језика на аутобиографском тексту Симоне де Бовоар у три различита периода

У овом поглављу посматрамо дидактизацију истог одломка из дела *Успомене лепо васпитане девојке* Симоне де Бовоар у уџбеницима намењеним средњем нивоу а објављеним у три различита периода: *Cours de langue et de civilisation françaises 3* (1971), *Francuski jezik: za treći razred usmerenog obrazovanja kulturološko-jezičke struke I strani jezik* (1989) и *Le FLE par les textes : Littérature et activités de langue* (2009). Наводимо, прво, сâм текст, а затим анализирамо:

1. Место књижевног текста у тематској јединици.
2. Презентацију књижевног текста.
3. Методичку апаратуру уз књижевни текст.

Дужина текста у уџбенику већ указује на методолошки период. У уџбеницима комбиноване методе књижевни текстови заузимају понекад и две, три стране, што се не може замислити у савременом уџбенику, у којем се најчешће паралелно нуди неколико краћих текстова које је, из одређеног угла, потребно упоредити. У Можеовом уџбенику дат је скоро четири пута дужи текст него у домаћем уџбенику из 1989. године, који садржи одломак од четрнаест редова. Преносимо само онај део текста који постоји у домаћем уџбенику:

*En octobre, la Sorbonne fermée, je passai mes journées à la Bibliothèque nationale. J'avais obtenu de ne pas rentrer déjeuner à la maison : j'achetais du pain, des rillettes, et je les mangeais dans le jardin du Palais-Royal, en regardant mourir les dernières roses ; assis sur des bancs, des tarrassiers mordaient dans de gros sandwiches et buvaient du vin rouge. S'il bruinait, je m'abritais dans un café Biard, parmi des maçons qui puisaient dans des gamelles ; je me réjouissais*

*d'échapper au cérémonial des repas de famille ; en réduisant la nourriture à sa vérité, il me semblait faire un pas vers la liberté.*

*Je regagnais la Bibliothèque ; j'étudiais la théorie de la relativité, et je me passionnais. De temps en temps, je regardais les autres lecteurs, et je me carrais avec satisfaction dans mon fauteuil : parmi ces érudits, ces savants, ces chercheurs, ces penseurs, j'étais à ma place. (...)<sup>31</sup>*

*Moi aussi, je participais à l'effort que fait l'humanité pour savoir, comprendre, s'exprimer : j'étais engagée dans une grande entreprise collective et j'échappais à jamais à la solitude. Quelle victoire !*

1. У збирци *Le FLE par les textes* литерарни одломак и једини и основни текст. У друга два уџбеника, одломци су дати као трећи по реду текст, после једног синтетичког текста (који саставља аутор уџбеника) и једног аутентичног. То значи да су језичке тешкоће биле „филтриране“ пре читања књижевног текста, да су се ученици упознали са темом (у француском уџбенику тема лекције је Латинска четврт у Паризу, а у домаћем библиотека), да су се припремили за читање текста другачијег регистра.

2. Ако упоредимо француски уџбеник из 1971. године и осамнаест година касније објављени домаћи уџбеник, примећујемо да су оба рађена у црно-белој техници, али и да је у „старијем“ уџбенику папир квалитетнији, штампа боља, текст прегледнији, илустрације чешће (дата је и фотографија студената који читају у библиотеци на Сорбони). Савремени истраживачи читања дошли су до закључка да и контекст, који обухвата малопре наведене елементе, као и наслове, поднасловe, распоред пасуса и слично, утичу на разумевање текста (Cornaire, 1999: 59). Ауторке нашег уџбеника нису узеле у обзир материјалну страну текста, нити су понудиле

---

<sup>31</sup> Оригиналан текст је и у Можеовом и у домаћем уџбенику скраћен на овом месту, док трећи уџбеник, из 2009. године, преноси и следећу, завршну реченицу: *Je ne me sentais plus du tout rejetée par mon milieu : c'était moi qui l'avais quitté pour entrer dans cette société dont je voyais ici une réduction, où communiaient à travers l'espace et les siècles tous les esprits qu'intéressé la vérité.* (FLE : 140)

вежбања која би подстакла стварање првих хипотеза на основу посматрања визуелне стране, о чему аутори француских уџбеника истог (комуникативног) периода воде рачуна. Француски уџбеник из 2009. године такође нема илустрација нити активности за подстицање размишљања о могућем значењу текста пре његовог читања, али се зато одликује изузетном систематичношћу у презентацији: испред књижевног текста налази се редни број, испод њега је дата белешка о писцу, затим кратак увод у текст, па сâм текст, испод њега увек стоји наслов дела, име писца, издавач и година, а на следећој страни активности, са редним бројем и насловом.

Табела бр. 2: Упоредни приказ презентације књижевног текста у уџбеницима француских и српских аутора из три различита периода

Презентација текста	CLCF, 1971: 129–131	FJ KJS III, 1989: 93–94	FLE, 2009 : 140
Сегмент 1: елементи који претходе књижевном тексту	Наслов дат одломку ( <i>Souvenirs d'une étudiante parisienne</i> )	Име писца и наслов целог дела (SIMONE DE BEAUVOIR <i>Mémoires d'une jeune fille rangée</i> (extrait))	а) Биографска белешка б) Белешка о делу из којег је узет одломак
Сегмент 2: књижевни текст	[texte]	[texte]	[texte]
Сегмент 3: елементи дати непосредно иза текста	Писац, наслов дела, издавач	а) Биографска белешка б) Белешка о најпознатијим делима овог писца (четири наслова)	Наслов дела, писац, издавач, година ( <i>Mémoires d'une jeune fille rangée</i> , Simone de Beauvoir, Éditions Gallimard, 1958.)

Примећујемо да само Можеов уџбеник ученику помаже да створи почетне хипотезе о значењу посебним насловом датим одломку. С друге стране, само француски уџбеник из 1971. године нема белешку о писцу, што наводи на закључак

да у средиште пажње ставља сам текст, који би се ипак боље разумео да је уз њега дата и белешка о писцу и изабраном делу (тим пре што је дело аутобиографско). Савремени дидактичари, па и лингвисти који се баве односом језика и књижевности, истичу да је за разумевање текста корисно понудити оне елементе на основу којих ће ученик моћи да повеже садржај текста са ванјезичким елементима, са културним, друштвеним и историјским контекстом, са другим уметничким изразима или другим књижевним текстовима (Naturel, 1995 : 101; Maingueneau, 2003: 75–77). Отуда и поновно интересовање за књижевну историју и нове начине да се она представи и користи у настави страног језика, а отуда и наш позитиван суд према, сматрамо, сасвим оправданом методичком поступању аутора уџбеника из 1989. и 2009. године. Можеов уџбеник конципиран је тако да се сви потребни подаци добијају у фази читања, и то линеарног, то јест праћеног активношћу „објашњавања текста“. Помоћ наставнику у том поступку уџбеник пружа повременим додатним информацијама у фуснотама или иза текста.

3. Сличности и разлике у **методичкој апаратури** уз књижевни текст у француском уџбенику комбиноване методе, домаћем уџбенику комуникативног приступа и француском уџбенику објављеном у периоду акционе перспективе, са којом готово да и нема додирних тачака, покушаћемо, прво, да представимо табеларно.

Табела бр. 3: Упоредни приказ методичког поступања са истим књижевним текстом у уџбеницима француских и српских аутора из три различита периода

Методичка апаратура	CLCF, 1971: 129–132	FJ KJS III, 1989: 93–94	FLE, 2009: 141
Сегмент 1: објашњења везана за лексички и друштвено-културни садржај	[у фуснотама] rillettes – Viande de porc finement hachée et conservée dans la graisse. Les rillettes de Tours sont bien connues. S’il bruinait – S’il tombait une petite	Notes lexicales  la Sorbonne – la plus ancienne université de France qui porte le nom de son fondateur, Robert de Sorbon (1204 – 1272) le Palais-Royal – monument de Paris, construit en 1629	

	pluie très fine, semblable à un brouillard.	regagner un lieu – retourner, arriver à un endroit	
Сегмент 2: представљање граматичких правила и примера	GRAMMAIRE  L'IMPARFAIT (fin) I. – L'imparfait peut exprimer une action <b>instantanée</b> dans le passé : <i>André décida de quitter Paris ; et à 9 heures précises, IL PRENAIT le train.</i>  II [...]		
Сегмент 3: језичка вежбања и/или комуникативне активности	<i>Exercices</i>  I <b>Remplacez</b> les imparfaits par des <b>conditionnels passés</b> : S'il n'avait pas fait si mauvais temps, je rentrais à pied chez moi. – [...] II <b>Remplacez</b> les conditionnels passés par des <b>imparfaits</b> : S'il avait trouvé un taxi à la station, il n'aurait pas descendu à pied la rue Soufflot, et il serait arrivé à l'heure à rendez-vous. [...] III <b>Distinguez</b> les cas où l'imparfait	EXERCICES  I <b>Compréhension du texte</b>  1. Est-ce que vous pensez que ce texte a) est autobiographique b) n'est pas autobiographique c) ça ne se voit pas d'après ce texte 2. Comment voyez-vous l'auteur de ce texte a) comme quelqu'un qui lit pour préparer ses examens b) [...] <sup>32</sup> 3. ... « j'échappais à jamais à la solitude » veut dire	ACTIVITÉ 134 Construction du verbe <i>se sentir</i>  <b>Complétez les phrases suivantes à l'aide d'un mot choisi dans la liste ci-dessous.</b>  aimé – bien – bizarre – coupable [...] – rejetée  1. Je ne me sentais plus du tout <b>rejetée</b> par mon milieu. 2. Merci. Ma grand-mère se sent beaucoup _____. 3. [...]

<sup>32</sup> Даље наводимо само почетке предложених вежабања и активности, да би се видело шта се од ученика очекује, а не комплетан текст.

	<p>précédé de si exprime une <b>supposition</b>, et ceux où il exprime un <b>regret</b>, une <b>suggestion</b>, un <b>souhait</b> : [...]</p> <p>IV Quelle est la <b>valeur des imparfaits</b> : [...]</p> <p>V <b>Essai</b>. Quelle sont les habitudes sociales et les distractions des étudiants dans votre pays : séances de club, fréquentation de brasseries ou de bars, organisation de représentations théâtrales, etc. ?</p> <p><b>Le vocabulaire français</b></p> <p>(Autour du mot <b>examen</b>).</p> <p><b>Expliquez</b> : Le candidat s'est présenté à l'<i>examen</i> du Diplôme supérieur, il a été reçu. [...]</p>	<p>a) [...]</p> <p>4. ... « j'avais obtenu de ne pas rentrer déjeuner à la maison » veut dire</p> <p>a) [...]</p> <p><b>II Notez ces mots de sens voisin : SE SOUVENIR DE / SE RAPPELER</b></p> <p>- Est-ce que tu te souviens de la date de son mariage ?</p> <p>- [...]</p> <p>-</p> <p><b>III Trouvez les mots qui appartiennent à la même famille.</b></p> <p><b>A ETUDIER</b></p> <p>1. Mon copain Henri a fait ses ... à Rome.</p> <p>2. [...]</p> <p><b>B LIRE</b></p> <p>1. [...]</p> <p><b>IV Trouvez les proverbes équivalents en serbo-croate.</b></p> <p>1. Quand on veut, on peut.</p> <p>2. [...]</p>	<p>ACTIVITÉ 135 Les adverbess réguliers en <i>ment</i></p> <p><b>Complétez les phrases suivantes avec l'adverbe en <i>ment</i> qui correspond à l'adjectif entre parenthèses.</b></p> <p>1. (solennel) La voix du gardien annonçait <b>solennellement</b> : « Messieurs, on va bientôt fermer. »<sup>33</sup></p> <p>2. (général) Je me couche _____ _____ vers 23 heures.</p> <p>3. [...]</p>
--	--	---	--

На основу података из табеле, рекло би се да аутори универзалног и националног уџбеника различито перципирају **лексичке тешкоће** на које би у тексту могли да наиђу ученици, али само на нивоу непознатих речи и израза, које,

<sup>33</sup> Ова реченица је узета из дела књижевног текста који овде нисмо пренели, а очигледно је ауторе овог уџбеника инспирисао да осмисле граматичко вежбање.



при том, семантизују на исти начин (парафразом и синонимима). Кад је реч о културним референцама датим у домаћем уџбенику, слична објашњења поводом истог одломка постоје и у Можеовом уџбенику, али се у табели не виде. То су појмови специфични за француски образовни систем (нпр. шта је агрегација), затим, дата су ближа одређења поменутих библиотека, биоскопа, позоришта, кафића, издвојени су изрази који припадају говорном језику и аргоу, једном речју – дато је све за шта је француски аутор мислио да ће помоћи разумевању текста и вођењу активности „објашњавања текста“. Сматрамо, стога, да нема великих разлика у избору лексичке грађе за коју су аутори сматрали да ју је потребно објаснити.

Очигледну разлику у концепцији прва два уџбеника чини однос према **граматици**. Наиме, граматика се у доба комбиноване методе и даље учила на књижевним текстовима, што се ретко уочава у домаћим уџбеницима комуникативног периода, иако су граматичка вежбања инспирисана литерарним одломцима могућа и у савременим уџбеницима, као у овом из 2009. године. Гастон Може непосредно иза књижевног текста излаже нова граматичка објашњења везана за имперфекат, у традиционално-дедуктивном стилу правило/пример и у складу са линеарном лексичко-граматичком прогресијом<sup>34</sup>. Пренели смо само почетак излагања, примера ради. Пола века касније, на истом тексту не посматра се глаголско време, него прилози за начин, а могла би то бити и нека друга граматичка категорија; разлика је у приступу – у савременом уџбенику ученик сâм треба да открије правило (граматика је имплицитна и индуктивна), чиме се ставља у активнији положај.

---

<sup>34</sup> Овде је реч о тзв. линеарном типу прогресије који подразумева ширење језичке грађе од простих ка сложенијим елементима. Линеарна прогресија је за основу имала прво традиционалне категорије нормативне граматике (чланови, придеви, именице...) а онда структурну граматику. Лексичка прогресија је прво прављена на основу тематике, а затим на основу фреквентности, захваљујући радовима на *Основном француском језику првог степена* (1959). Почев од 80-их година, са комуникативним приступом, прогресија постаје циклична (ширење језичке грађе по принципу концентричних кругова, сталним напредовањем ка сложенијим и враћањем на простије, већ усвојене структуре).

Под истим насловом *Exercices*, прва два уџбеника дају различите врсте вежбања: поред **језичких вежбања**, ту су и **комуникативне активности**, продуктивне (*Essai*) код Можеа, рецептивне (провера разумевања текста) и рецептивно-продуктивне (превођење) у домаћем уџбенику. У трећем уџбенику, књижевни текст прате само језичка вежбања, која носе назив „активности“, иако се у савременој терминологији овај термин не користи за вежбања усмерена ка језику. Ако би се за прво вежбање у књизи из 2009. године и могло рећи да је сложеније, јер подразумева бирање адекватне речи (што претпоставља и разумевање понуђених реченица), а затим и концептуализацију (извођење правила о конструисању глагола *se sentir*), друго вежбање, у којем ученик од придева треба да направи прилог, заиста представља пример класичног језичког вежбања (*exercice*). У сваком случају, не постоје активности којима би се развијала вештина разумевања текста.

У уџбенику Гастона Можеа предложене су четири граматичке вежбе, са захтевом за супституцију и трансформацију појединих делова и препознавање семантизма уведених глаголских времена. Пето вежбање замишљено је као писана активност (*essai*) којом се тема проширује и повезује са личним искуством, и у којој се, претпостављамо, очекује да ученик употреби како нови вокабулар, тако и имперфекат, иако никакво ближе упутство није дато. Француски аутор за крај „обrade“ књижевног текста оставља посебна вежбања за вокабулар, у којима се тражи увежбавање речи које нису узете из текста, али су у вези са темом лекције: ученик треба да објасни значења речи *examen*, као и њој семантички блиских речи (*enquête, inquisition, investigation, perquisition, recherche, inspection, expertise, prospection*), у датим примерима, то јест у контексту. „Обрада“ књижевног текста, заправо, у самом уџбенику и не постоји. На основу предложених вежбања, стиче се утисак да одломак из уметничког дела служи само као повод за рад на језику и да је рад на његовом разумевању у потпуности препуштен наставниковој способности да се послужи (или не) објашњењима из фуснота.

Прво вежбање у домаћем уџбенику својим насловом усмерава ученикову пажњу ка *разумевању текста*, за које ауторке знају да је битно у методолошком

периоду оријентисаном ка комуникацији. Понуђен је упитник са вишеструком могућношћу одговора, какав се иначе користи у поступку глобалног разумевања текста. О овом поступку говорићемо опширније у трећем делу рада. За сада је потребно истаћи да је он био осмишљен са циљем да се страни ученици увежбају да брзо и успешно читају аутентичне, некњижевне текстове, који превазилазе њихове језичке способности. Употребом одговарајућих стратегија, ученици се уче да не застају код сваке непознате речи, да не читају линеарно, него да глобално разумеју текст. Питања из упитника који је дат поводом текста Симоне де Бовоар усмеравају ученикову пажњу ка:

- 1) Жанровском одређењу дела, као једном од првих корака у разумевању текста. Служећи се општим знањем и, у овом случају, знањем стеченим на часовима матерњег језика, то јест познавањем књижевних жанрова, ученик може да реши евентуалне језичке тешкоће, тако што ће претпоставити шта се на одређеном месту у тексту може очекивати.
- 2) Одређењу доминантне црте која одликује аутора текста, који је, у аутобиографији, уједно и наратор и јунак, у сваком случају битан чинилац ситуације писане комуникације, о којој тих година пише „творца“ глобалног приступа Софи Моаран.
- 3) Парафразирању одређених реченица из текста, са циљем да се провери њихово разумевање. После прва два питања којима проверавају разумевање прочитаног текста, ауторке прелазе на селективну проверу разумевања одабраних конструкција.

У другом и трећем задатку домаћег уџбеника предвиђен је рад на кључним речима у тексту (*se souvenir de/se rappeler, étudier, lire*), које је потребно боље проучити (употреба и конструкције, породица речи). Уочавање семантички (и формално) блиских речи у тексту карактеристично је за глобални поступак и за анализу текста на микроструктурном нивоу. Четврти задатак предвиђа разумевање и, заправо, превођење француских пословица. Остало нам је нејасно зашто су се наведене пословице нашле на овом месту, али извесно је да немају везе са

разумевањем текста, као ни са лексиком одабраног одломка, тако да се чини да је њихово место у вежбањима иза овог књижевног текста прилично неоправдано.

Почев од уџбеника аудио-визуелне методе, а нарочито у време комуникативног приступа, почињу се (под различитим називима, као што су „разговор о штиву“, „обрада штива“, „питања уз штиво“, „питања и одговори“, „коментар уз штиво“) давати питања с циљем подстицања разумевања текста. Граматичка вежбања из француског уџбеника из периода комбиноване методе замењена су у домаћем уџбенику комуникативног приступа питањима, али овако формулисана питања, као и њихов мали број, можемо сматрати само наговештајем покушаја да се код ученика увежбава разумевање писаног текста, уједно и вештина говора (поводом текста).

Током периода комуникативног приступа, многи дидактичари су заступали тезу да рад на књижевном тексту треба осмислити као рад на подстицању књижевне комуникације, а не рад на језику. У савременим уџбеницима акционог приступа поново учавачемо и језичка вежбања, али не као једине активности предвиђене уз књижевни текст, него као „пречице“ до бољег разумевања текста, који је у служби реализације неког сложенијег задатка. На аутобиографски текст Симоне де Бовоар вратићемо се у последњем делу рада, када ћемо приказати приступ аутобиографским текстовима у савременом уџбенику који се позива на акциону перспективу.

### 3. Виши ниво

Четврти том уџбеничких комплета из 50-их година прошлог века обично је у потпуности посвећен књижевности. Он ће 80-их година нестати, да би се појавио 90-их, када се поново рађа интересовање за књижевни текст у настави француског језика као страног (*Le Nouveau Sans Frontières 4*, 1993). Средином прошлог века то су антологије у којима текстови нису довољно, или нису уопште, дидактички осмишљени. У наредним одељцима, упоредићемо следеће уџбенике француских и српских аутора: G. Mauger, *Cours de langue et de civilisation françaises*, IV, 1957 (користимо издање из 1969. године); Р. Димитријевић, Д. Мародић, *Уџбеник француског језика* за VIII разред гимназије, 1957; Р. Димитријевић, Д. Мародић, *Уџбеник француског језика за студенте који студирају француски језик као помоћни предмет*, 1963.

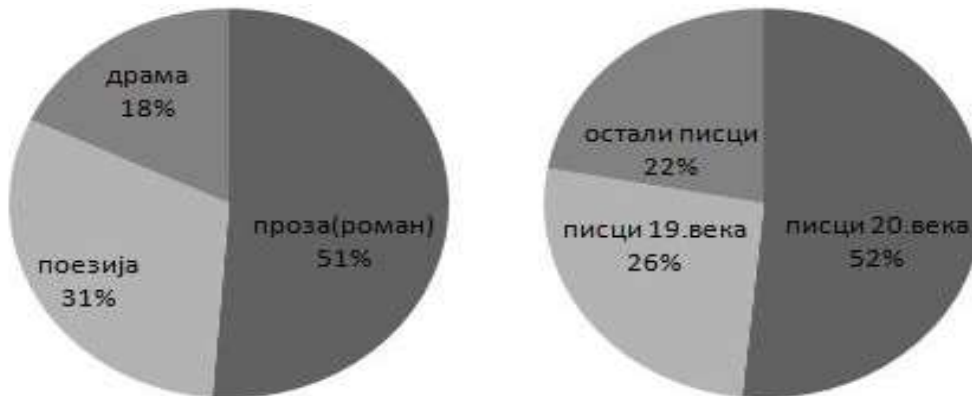
#### 3.1 Француски уџбеници

##### 3.1.1 Упознавање са културом француског народа: *Cours de langue et de civilisation françaises 4*

Циљ рада са уџбеницима „плаве“ Можеове колекције истакнут је још на самом почетку, у првом тому: очекује се да ће после годину дана свакодневног двочасовног учења студенти моћи да читају француске писце (CLCF 1: VI). Читање текстова француске књижевности представља, дакле, циљ којем се тежи, а који ће се остварити посредством последњег тома уџбеника као збирке текстова највећих писаца нације. Четврти том ове уџбеничке колекције и носи наслов *Француска и њени писци* (*La France et ses écrivains*, 1957), што већ довољно говори о периоду још увек јаке усмерености ка писцу. То ће се променити 70-их година, када ће, под утицајем структурализма, битнији бити сам текст, и када ће, како то уочава Миреј Натирел, „дијахронијску визију и панорамску амбицију“ „плавог Можеа“ заменити савремени писци „црвеног Можеа“, о чему, такође, говоре и поднаслови тада

цењених уџбеника: *Књижевни текстови (La France en direct 4, 1972)* и *Странице савремених аутора (Le Français et la vie 4, 1980)* (Naturel, 1995: 17).

Најбољи писци треба да представе француску цивилизацију, чиме се остварује *васпитно-образовни циљ*. Писци су изабрани, такође, по узору на уџбенике матерњег језика, али, за разлику од њих, и за разлику од домаћих уџбеника намењених вишем нивоу тог периода, *организација текстова није хронолошка*. Уџбеник садржи одломке из француске књижевности од XI до XX века, тематски уређене, с тим што су најзаступљенији савремени прозни текстови. Уџбеник садржи укупно 201 књижевни текст; 63 одломка узето је из романа, 78 из филозофских и историјских есеја, затим, по броју, следе песме, њих 38, а најмање је заступљена драма, са 22 одломка.



Слика бр. 5: Графички приказ заступљености текстова и писаца у уџбенику CLCF 4

Као и у претходном тому, и у овом највише има текстова Жила Ромена, три прозна одломка из дела *Људи добре воље* и два драмска. Следе, затим, Шарл Пеги (Charles Régny), Франсоа Моријак (François Mauriac), Виктор Иго, Гистав Флобер (Gustave Flaubert), Жорж Дијамел и други писци XX и XIX века, углавном као романописци, јер је *роман* одличан документ о цивилизацији, о друштву и стварности једног времена. Изабела Грика, у својој докторској дисертацији, уочава да су то преваходно *дескриптивни* одломци (иако се у званичним прописима препоручују наративни), који ученике треба да воде *учењу великог броја речи* (Grusa, 1993: 94).

Како ова збирка ученике треба да упозна са животом Француза и *културом* француског народа, *тематски* је подељена на два дела. Први део чине текстови о

Француској и Французима, њиховим обичајима, образовању, религији итд, а други о „интелектуалној традицији Француске“ – о француском језику, књижевности, мисли, уметности, и то из пера најбољих француских писаца. Преглед књижевности дат је по жанровима и уз поштовање хронологије, али, нажалост, нема никакве синтезе у виду, рецимо, табела које би страном ученику могле да пруже увид у целину, у главне токове књижевне историје. Грика ће приметити да оваква подела текстова на оне који ће прво дати конкретну слику о Французима а затим слику о мисли и књижевности одговара прогресији која води од једноставног ка сложеном, од конкретног ка апстрактном, од практичног, свакодневног ка универзалном, вечном (Grusa, 1993: 71), као и то да има превише текстова и података из културе, које страни ученик и не може увек да разуме (Grusa, 1993: 88).

Треба напоменути да аутор помиње термин „франкофонија“<sup>35</sup> и то у следећем контексту: он осећа потребу да објасни да у уџбенику нису заступљени франкофони писци зато што су узети у обзир само писци родом из Француске. Стиче се утисак да се овим уџбеником можда желе пренети вредности једног супериорног друштва, да је Можеово виђење француске културе елитистичко, што је, дакле, сасвим супротно актуелним тенденцијама истицања и поштовања интеркултурних разлика, и супротно идеји отварања према културним различитостима коју подразумева образовни циљ. Двадесет година касније, међутим, уџбеник *Le français et la vie*, популарно назван „црвени Може“, не само да ће се ограничити на савремене писце и „избећи“ преглед француске цивилизације, него ће и франкофонији посветити читаво поглавље.

### 3.1.2 Објашњавање и коментарисање текста

Четврти том „плавог Можеа“ представља збирку разноврсних књижевних текстова чија је основна функција остваривање васпитног и образовног циља. Књижевни текстови су, такође, по ауторовим речима из предговора, „посебно погодни за објашњавање и коментарисање“ (*explication et commentaire*), што је

---

<sup>35</sup> *L'Organisation internationale de la Francophonie* је основана тек 1970. године.

њихова друга функција, уско повезана са првом – ученике у школи треба научити како да говоре и пишу о тексту, то јест како да постану образовани грађани. „Објашњавање“ и „коментарисање“ текста су аналитичке технике рада на тексту примењиване на часовима француског као матерњег језика. Узор, дакле, нису више уџбеници латинског, него француског као матерњег језика, само што ће поменуте активности бити мање захтевне.

За разлику од трећег тома, сваком тексту завршне књиге уџбеника *Cours de langue et de civilisation françaises* претходи кратка белешка која омогућава да се тексту одреди место у „књижевном окружењу“, карактеристична за традиционалне приступе књижевном тексту и за представљање књижевне историје. Како су предвиђене активности „објашњавање и коментарисање текста“, текст прате бројна објашњења лексичке грађе и цивилизацијских садржаја, затим једно или два питања везана за књижевну анализу, као и предлози за писани састав или разговор. Граматичких вежбања у овом тому нема, као ни вежбања превођења на матерњи језик. Лексичке вежбе су малобројне и у њима су углавном заступљени захтеви препознавања различитих регистара. Поједине текстове прате питања намењена провери *разумевања прочитаног текста*, а то су:

1. Традиционална *отворена питања* (*le questionnaire à réponses ouvertes, questions ouvertes*), често коришћена у наставној пракси, на која ученик треба да одговори усмено или писано, користећи свој већ стечени вокабулар и знање из језика – образложити, на пример, своје слагање/неслагање са садржајем или коментарисати пишчеву тврдњу:

*Que pensez-vous de cette affirmation ?* (CLCF 4: 6),

*... commentez l'affirmation de Voltaire :...* (CLCF 4: 69),

*D'après cette page, commentez et appréciez ce jugement de Maurice Barrès sur lui-même :...* (CLCF 4: 78).



2. *Вођени разговор (questions orientées ou guidées*<sup>36</sup>), који се, такође, и данас користи, понекад другачије назван „активност уочавања и објашњавања“; ученик на тај начин развија своје размишљање о датим чињеницама, доноси закључке, треба да покаже (не)заснованост једне или више информација, да уочи или објасни нешто што се тиче литерарности текста; ову врсту активности обично уводи налог „Покажите да...“ (*Montrez que...*):

*Montrez que l'étroite et naturelle association du plaisant et du pathétique est un des éléments caractéristiques de ce récit.* (CLCF 4: 101)

Иако је реч о напредном нивоу знања ученика, верујемо да на многа од питања везаних за књижевну анализу ни сами изворни говорници не би лако одговорили, тим пре што нема објашњења из теорије књижевности, нити понуђене терминологије. Тако се, на пример, очекује да ученици на страном језику знају да одреде врсту стиха, без пратећих примера различитих врста стихова. Очигледно се очекује велика стручност, информисаност и вештина наставника који би, добро се припремивши за час, помогао ученицима да искористе своје знање стечено на часовима матерњег језика и упутио их у начин рада француских ученика. Кад из данашње перспективе посматрамо, закључујемо да би учење страног језика било много ефикасније и мотивисаније када би питањима као што су „шта чини поетичност овог одломка“, „музикалност, флуидну хармонију првог пасуса“ (CLCF 4: 11)<sup>37</sup> претходило и објашњење шта све може допринети поетичности неког прозног одломка или на шта се мисли када се очекује да се издвоје елементи који указују на музикалност (да ли на ритам, или звучност). Не би било сувишно дати и пример – обичне, неутралне реченице и „музикалне“, ритмичке. После такве уводне вежбе могло би се очекивати да се на прави начин тумаче, на пример, версификација и музикалност Бодлерове песме *Позив на путовање* (CLCF 4: 317).

---

<sup>36</sup> Навешћемо дефиницију из једног савременог дидактичког речника: *Les questions guidées (par exemple : 'montrez que...') visent à faire expliciter le bien fondé d'une information (repérage, justification, élucidation)* (Cuq, 2003 : 210).

<sup>37</sup> *De quoi est faite la poésie de ce passage ? – Essayez, en particulier, de montrez la musicalité, la fluide harmonie du premier paragraphe.*

Коментарисање текстова било би олакшано да је аутор чешће упућивао на теоријско-историјске податке: тако је поступио када је после питања по чему се једна Арагонова надреалистичка песма разликује од класичне (CLCF 4: 41) ученика упутио на место у уџбенику где се даје дефиниција надреализма из *Првог манифеста*.

Осим питања на која ученик без претходне припреме вероватно није у стању да одговори, аутор даје и низ питања примеренијих способностима ученика:

*Expliquer avec précision par quels sentiments successifs est passée l'âme du poète. Quels éloges fait-il de sa terre natale ?* (CLCF 4: 16),

*Etudiez la psychologie de chacun des trois personnages. – Par quels procédés l'auteur parvient-il à animer sa description ?* (CLCF 4: 123),

*Mais la description ne cache-t-elle pas, ici et là, une discrète ironie ?* (CLCF 4: 129),

*Montrez la couleur maritime du passage.* (CLCF 4: 356),

*Rapprochez Péguy prosateur de Péguy poète.* (CLCF 4: 471).

Таква се питања уобичајено постављају у овом периоду у књижевној анализи. Приметићемо да су у уџбеницима каснијих периода праћена додатним потпитањима којима се ученику олакшава могућност одговора.

Издваја се утисак да су многи текстови из овог уџбеника превасходно намењени студентима које посебно занима француска књижевност, који су потребна знања већ стекли или који су већ довољно мотивисани да, на пример, самосталним истраживањима могу да одговоре захтеву да „са два, три примера наведу шта то француска књижевност дугује салонима“<sup>38</sup> (CLCF 4: 115). Такво истраживање, које се обично спроводи у језичким школама или на факултетима, захтева добру припрему и рад по етапама:

1. Наставник припрема низ питања (*questions d'observation*) којима ученике води у анализи.
2. Ученици код куће траже одговоре.

---

<sup>38</sup> *On cherchera à préciser, d'après deux ou trois exemples, ce que la littérature française doit aux salons.*

3. На следећем часу се о задатој теми води разговор, са пожељним супротстављањем мишљења, што би била претеча вежбе „дебата“ познате из каснијих уџбеника (захтев *Donnez votre opinion pour et contre*).

4. Могућа је и следећа етапа којом се заокружује и употпуњује усмено вежбање а у којој наставник захтева *писани краћи састав о књижевном делу*. Наставак овог вежбања спроводи се као усмена вежба на следећем часу – дискусија о писменом раду (а не о делу).

Овај писани састав који се назива „*коментарисање текста*“ (*commentaire composé*), ова школска и академска завршна вежба у обради углавном краћег текста (као и „објашњавање текста“) одвија се по тачно одређеном плану: увод, разрада и закључак. Ученику би требало дати детаљна упутства о разради глобалног плана. Требало би у уводу да наведе основне податке о тексту (аутор, датум, жанр) и контексту, да изнесе главне идеје и најави делове разраде, да изнесе значење главне идеје и прве претпоставке о закључку. Разрада треба да се састоји од најмање два а највише четири одељка који имају своју средишњу мисао, око које се пак групишу две, три сродне мисли/тезе у пододељцима. Реч је о дубљем залажењу у текст у односу на усмено објашњавање, и оно може поћи од посматрања структуре, композиције текста да би се завршило тумачењима изведеним на основу уочених тема или ефеката. Из педагошке праксе у француским школама познато је да је пре израде писаног састава неопходно спровести низ вежбања током којих се врше разне анализе, језичке, стилистичке и семантичке природе, што Ален Вијала назива „једним добрим објашњавањем текста“ (Viala, 2009: 249). Потребно је дефинисати неколико тематских тежишта, главних оса око којих се групишу теме (*axe d'étude, centre d'intérêt*) и саставити план писане продукције, који се заснива на уоченим карактеристикама. Текст се, дакле, прво мора истражити на разним нивоима: лексичком (смисао речи, лексичка поља – све речи груписане око једне теме, полисемија...), граматичком (реченица и ефекти које стварају различити типови реченица, употреба времена, начина, заменица...), реторичком (дискурс, фигуре...), ритмичком и прозодијском (стих, ритам...). Запажања се проширују и продубљују, групишу, анализирају, а затим се на основу њих извлаче закључци и пажња се

фокусира на оне теме, односно тезе, које ће се наћи у средишту одељака разраде. Узећемо пример из једног савременог уџбеника немењеног ученицима француског језика као матерњег, чији аутори, у вези са темом носталгије, кажу да изражавању носталгије могу допринети „метафора, фонички поступак, граматичка структура реченице, ритмички феномен, лексичко поље“ (Eterstein, Lesot, 1995: 266, 267). Међутим, за пример узета „носталгија“ не сме, у писаном коментару, бити једина тема, будући да се овом вежбом тражи *сумирање читања (bilan de lecture)*, проналажење свих ефеката које тај текст ствара. Ова захтевна вежба „истовремено проверава добро разумевање текста, квалитет писаног изражавања и способност аргументовања“ (Viala, 2009: 248), а у писаној аргументацији мора се уочити једна главна идеја, око које се групишу споредне.

Француски ђаци се, детаљним посматрањем текста, уче и логичном размишљању и састављању плана писане вежбе „коментара“. Ученици уче на шта све треба да обрате пажњу приликом анализе текста, знају да треба да пођу од очигледног да би дошли до симболичних значења, да, на пример, последњи пододељак у разради треба да буде најзначајнији и најбогатији, итд. Аутор уџбеника за странце, Гастон Може, није понудио помоћ у виду објашњења или смерница за вођење коментара, ослањајући се и за ову вежбу на умеће самих наставника.

На основу свега опаженог, закључили бисмо да рад на обиљу књижевних предлогака у завршној књизи колекције *Cours de langue et de civilisation françaises* није дидактички добро осмишљен, односно да не узима у обзир ученике којима ова активност није блиска и чије способности вероватно превазилази. Не узима у обзир ни могућности различито формираних наставника страног језика, који би, користећи овакав уџбеник, морали да буду врсни познаваоци књижевности, веома вешти у тумачењу књижевних одломака и добри познаваоци неведеног методичког поступка. Из данашње перспективе посматрано, увиђамо да би се књижевност, која се тада посматрала као „круна учења страног језика“, више заволела и осетила да је, на пример, уз збирку текстова постојао одговарајући пропратни материјал. Уз такву ауторову помоћ ученици би се постепено уводили у књижевну анализу, мотивисано усмеравали ка аутономном читању дела француске књижевности. То

ће се догодити тек са комуникативним приступом, када ће се, у жељи да се изађе у сусрет различитим потребама ученика, појавити и бројни додатни материјал, са посебним циљевима – развијање способности разумевања говора и усменог изражавања, разумевање писаног текста и писано изражавање, усвајање граматике и лексике, знања из цивилизације.

Могли бисмо закључити да је књижевни текст у „плавом Можеу“ предложак за наставу језика (лексике и граматике) у трећем тому, односно цивилизације и књижевности у четвртом, и да су предвиђене активности „објашњавања“ и „коментарисања“ текста недовољно прилагођене ученицима страног језика. За разлику од аутора уџбеника структурално-глобалне аудио-визуелне методе и, нарочито, комуникативног приступа, који ће понудити активности писане рецепције (више или мање бројне и ефикасне), Гастон Може као да претпоставља да су ученици вештину читања савладали (скоро као изворни говорници) и да је „само“ потребно подстаћи их да говоре о ономе што су разумели или о књижевној вредности одломака. У овом уџбенику су у потпуности запостављене активности аудитивне рецепције, а помак у односу на традиционалнији педагошки материјал огледа се у активностима усмене продукције. Књижевни текст у уџбенику за странце комбиноване/активне методе добија једну нову улогу – постаје покретач говорне активности „објашњавања текста“.

Пример рада на књижевном тексту у четвртој књизи уџбеника *Cours de langue et de civilisation françaises* даћемо у другом делу тезе, када будемо анализирали другачије методичко поступање са књижевним текстом, уочено у уџбенику аудио-визуелне оријентације *La France en direct 3*. Тада ћемо упоредити два различита приступа истом одломку из романа *Странац* Албера Камија, једног од најзаступљенијих писаца у уџбеницима друге половине XX века.

### 3.2 Уџбеници објављени у Србији: хронолошке антологије француске књижевности

Велики број и прозних и поетских текстова из *Француске читанке* из 1952. године, о којој смо говорили раније у тексту, наћи ће се и у *Уџбенику француског језика* за VIII разред гимназије, из 1957. године, истих ауторки (Димитријевић/Мародић). И овде је дат сумаран, *хронолошки преглед француске књижевности*, почев од Молијера, преко најзаступљенијег Игоа (пет текстова), до Аполинера. У овом избору текстова који, по мишљењу аутора, најбоље одражавају дух свога доба, изостали су текстови великих прозних писаца из друге половине деветнаестог века, зато што су били заступљени у уџбенику за седми разред. И поред тога, најбројнији су управо писци 19. века (9 писаца), а најмање је представљен „дух“ 20. века (6 писаца). После уџбеника ауторки Москових/Загода, ово је први уџбеник у којем предност није дата писцима „који су својом тематиком и својим језиком ближи данашњем ученику“ (УФЈ VIII ДМ: 3), то јест савременим писцима, међу којима се више не истичу они „напредни“. У уџбенику за осми разред готово су подједнако заступљене поезија (17 песама) и проза (16 текстова), док је драмских текстова мало (свега три). Ово је, такође, први анализирани уџбеник у којем има више поезије него прозе, што ће се поновити пет година касније у уџбенику за трећи разред гимназије истих аутора.



Слика бр. 6: Графички приказ заступљености текстова и писаца у уџбенику УФЈ VIII ДМ

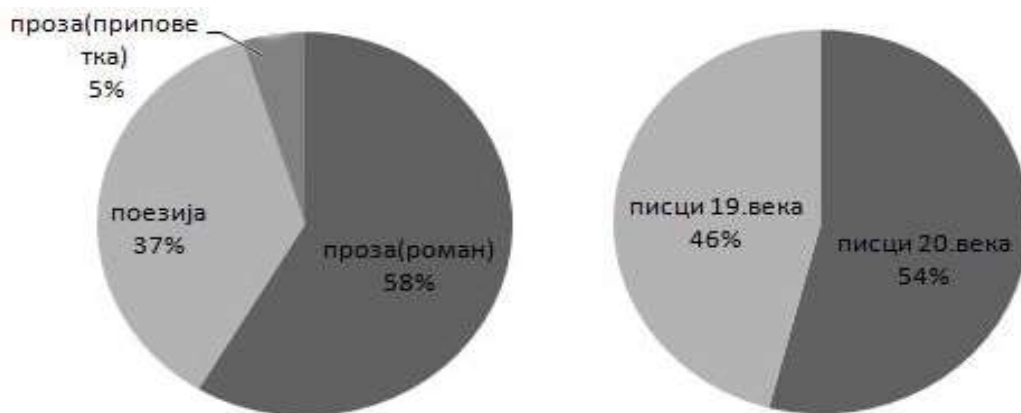
На крају књиге дата је лектира – прозни текстови Анатола Франса (Anatole France, *Crainquebille*, 1904) и Жила Леметра (Jules Lemaître, *En marge des vieux livres*, 1905) и један драмски Жила Ромена (Jules Romains, *Le docteur Knock*, 1923). У овом обиљу књижевних текстова у уџбенику за осму годину учења француског језика, наставнику је остављена могућност избора, сходно знању и интересовању својих ученика, а за оне напредније има, дакле, доста материјала за самостално читање и усавршавање, како међу основним тако и међу допунским текстовима – лектири. Аутори углавном бирају дуже прозне текстове „који претстављају једну целину и који својом садржином могу да заинтересују ученике“ (УФЈ VIII ДМ: 3). Да би се олакшао рад на њима, подељени су на краће одломке. Састављачи су овим „желели да постигну да текст не служи само као подлога за изучавање језика и граматике“, него и да код ученика пробуде „жељу за самосталним читањем“ (УФЈ VIII ДМ: 3). Дидактички циљ састоји се у томе да се од дужих текстова обраде један или два одељка у школи, а да остало послужи ученицима као лектира.

Уџбеник за осми разред гимназије рађен је по потпуно истом принципу као уџбеник за седми разред истих ауторки, те ни у њему нема активности усмене продукције и интеракције. Насупрот томе, од ученика се очекује да преводе – најчешће усмено са француског језика на српски, и писано са српског језика на француски, када се примењују предвиђена знања из граматике и лексике. Ауторке се и даље држе концепта пасивног усвајања речника, сматрајући да је довољно навести „много разних израза, галицизама, различитих значења истих речи итд. који се корисно могу применити у говорном језику“, па да ученици „савладају и говорни језик“ (УФЈ VIII ДМ: 3).

Вишем нивоу намењен је још један уџбеник истих ауторки – *Udžbenik francuskog jezika za studente koji studiraju francuski jezik kao pomoćni predmet*. Иако је објављен 1963. године (издање до којег смо дошли је из 1969. године), дакле у време када се могао очекивати утицај аудио-визуелне методе, уџбеник је прави пример традиционалног приступа.

Овај универзитетски уџбеник садржи 41 књижевни текст, и то: 24 одломка из романа (Балзак, Стендал, Флобер, Зола, Анатоли Франс, Ромен Ролан, Пруст,

Жид, Колет, Жил Ромен, Роже Мартен ди Гар, Жорж Дијамел, Моријак, Малро, Веркор, Арагон, Сартр, Бовоар, Пањол, Жијоно, Марсел Еме, Ками), по одломак из две приповетке (Мериме, Мопасан) и 15 песама (Ламартин, Вињи, Иго, Мисе, Ередија, Бодлер, Верлен, Рембо, Албер Самен, Аполинер, Превен). Као што се на основу пописа писаца може закључити, углавном су из 20. века изабрани романописци а из 19. века песници. Књига садржи и 10 текстова (*témoignages*) француских писаца о нама.



Слика бр. 7: Графички приказ заступљености текстова и писаца у уџбенику UFJ PP

Реч је, како видимо, о великим именима у француској књижевности, у једној хронолошки конципираној антологији, са биографским белешкама на француском језику. За текстом следе:

1. Објашњења (*Explications*) и преводи одређених израза и реченица. Ова објашњења разрешавају како језичке проблеме, тако и тешкоће везане за разумевање контекста из којег је одломак узет, или елемената француске културе, историје, савременог начина живота и слично:

*Maman Vauquer* – tetka Voker (sopstvenica sirotinjskog pansiona u kome stanuju Votren i Rastinjak). – *Le Faubourg Saint-Germain* – Fobur Sen Žermen (otmeni kraj Pariza u kome je stanovala aristokratija). – *Nos quenottes sont incisives* – imamo oštре zube; u prenosnom značenju: imamo velike prohteve. (UFJ PP: 5);

2. Лексичка објашњења (*Vocabulaire*) – дате су различите употребе и значења, поткрепљена примерима које је, чини се, такође требало преводити:



*Différents sens du mot c u r i e u x et de ses dérivés: Il est trop curieux (radoznao). Ce curieux personnage me donna des conseils (čudan, neobičan)...*, UFJ PP: 6)

3. Експлицитна граматичка објашњења, на француском језику, са примерима и без вежбања.

Текстови су, очигледно, изабрани због славних аутора, чиме се желео постићи образовни циљ, али и језички, јер су праћени лексичким вежбама, увек истог типа. Претпостављамо да је предвиђена и говорна вежба „објашњавање текста“, која подразумева књижевну анализу, и која се обично практиковала у уџбеницима комбиноване методе. У прилог томе говоре објашњења иза текста. И поред усмене вежбе „објашњавање текста“, циљ представљеног, традиционалног поступка, који се, иначе, примењује и до данашњих дана на универзитетском нивоу, више је изучавање језичког система.

Било да је реч о француским или српским уџбеницима, који су се појавили средином прошлог века, уочава се да су књижевни текстови бирани тако да на најбољи могући начин представљају корпус за учење цивилизације, граматике и вокабулара, то јест за остваривање васпитно-образовног и језичког циља. Још дуго после „смене“ традиционалне методе директном, француски језик се учи ради читања француске књижевности, ради „култивисања“ ученика. Књижевност је, заправо, поистовећивана са културом. Иако се циљ учења страног језика почео премештати са књижевног језика на говорни (свакодневни, обичан) језик, са формирања „култивисаних“ људи на искусне говорнике, и то још од 1902. године<sup>39</sup>, са првом генерацијом директних методичара, а нарочито после 1945. године са другом генерацијом, коју чине методичари аудио-оралне и аудио-визуелне методе, видимо како су у уџбеницима објављеним педесетих година двадесетог века „трагови“ традиционалне методе – која се још назива и граматичко-преводна и читалачко-преводна – и те како присутни. Или боље – присутно је исто поимање наставе језика у односу на књижевност, осим за почетну наставу (коју ми не

---

<sup>39</sup> Те године се у Француској уводи директна метода у гимназије.

разматрамо), нарочито у домаћим уџбеницима, у којима су текстови великих писаца готово једини предлошак за учење страног језика<sup>40</sup>. Дидактички циљ усмерен је ка увежбавању превођења и усавршавању матерњег језика, ка учењу граматике, стицању знања из културе и књижевности, а текстови који имају и своју идеолошку и друштвену функцију користе се у циљу моралног и друштвеног формирања ученикове свести. Реакције на преводну методу углавном су се одразиле на наставу за почетнике, из које се избацује матерњи језик, док су дух наставе и активности из претходног периода остали готово исти на вишим нивоима и у комбинованој методи. Француски уџбеници намењени вишем нивоу личе на уџбенике за француски као матерњи језик, са очекивањима која често превазилазе могућности странаца, док се у домаћим уџбеницима књижевни текстови обрађују на сасвим традиционалан начин, као предлошци за граматичко-језичке вежбе, без датих упутстава.

### 3.3 Дидактизација књижевног текста: Бодлерова песма *Албатрос* у уџбеницима домаћих аутора – (не)могуће „задовољство у тексту“ и/или „говор о тексту“?

У односу на уџбенике за седми и осми разред гимназије Р. Димитријевић и Д. Мародић, објављене 1957. године, другачији приступ књижевним текстовима, и ближи Можеовој концепцији, имају аутори уџбеника за седми разред гимназије, који се појавио те исте године, В. Москових и З. Загода. Раније у тексту већ смо указали на најкрупнију разлику међу њима – ауторке Москових/Загода иза књижевних текстова дају питања за проверу разумевања текста, као и питања која покрећу разговор на дату тему. Први пут се у неком уџбенику домаћих аутора појављују, такође, и питања везана за књижевну анализу, која би требало да покрену говорну вежбу „објашњавање текста“. Сличних питања нема у

---

<sup>40</sup> Уџбеници Д. Мародић и Р. Димитријевић, као и четврти том „плавог“ Можеа су, заправо, антологије књижевних текстова. У трећем Можеовом тому готово половина текстова припада књижевности, а у уџбенику В. Москових и З. Загода, који, иначе, подсећа на француски уџбеник, они чине већину.

уџбеницима ауторки Мародић и Димитријевић. Разлику у раду на књижевном тексту покушаћемо да покажемо на примеру истог текста, Бодлерове песме „Албатрос“.

*L'Albatros*

*Souvent, pour s'amuser, les hommes d'équipage  
Prennent des albatros, vastes oiseaux des mers,  
Qui suivent, indolents compagnons de voyage,  
Le navire glissant sur les gouffres amers.*

*A peine les ont-ils déposés sur les planches,  
Que ces rois de l'azur, maladroits et honteux,  
Laissent piteusement leurs grandes ailes blanches  
Comme des avirons traîner à côté d'eux.*

*Ce voyageur ailé, comme il est gauche et veule!  
Lui, naguère si beau, qu'il est comique et laid!  
L'un agace agace son bec, avec son brûle-gueule,  
L'autre mime, en boitant, l'infirme qui volait.*

*Le Poète est semblable au prince des nuées  
Qui hante la tempête et se rit de l'archer ;  
Exilé sur le sol au milieu des huées,  
Ses ailes de géant l'empêchent de marcher.*

У уџбенику за осми разред гимназије ауторки Димитријевић/Мародић, ову песму прати само биографска белешка и преводи појединих делова песме, са једном напоменом која се тиче изговора:

*Les hommes d'équipage* – морнари (посада). – *Prennent des albatros* – хватају албатросе (albatros: изговори крајње s). – *Vastes* – огромне. – *Sur les gouffres*

*amers* – преко морских бездана. – *Les planches* – палуба. – *Ces rois de l'azur* – ови господари неба. – *Gauche et veule* – неспретан и млитав. – *Un brûle-gueule* – лула (кратка). – *Mime* – подражава. – *Qui hante la tempête* – који лети усред буре. – *Et se rit de l'archer* – и пркоси стрелцу. (УФЈ VIII ДМ: 87)

Наставнику није понуђен ниједан предлог рада на овом тексту. Једини закључак на основу дате помоћи у виду превода могао би се формулисати као подстицај да се књижевни текст преведе, при чему је сугерисан, али не и експлициран, слободнији превод („преко морских бездана“). Друга претпоставка о функцији овог поетског текста могла би се извести из напомене коју аутори у уводу дају – текстови би требало да пробуде „жељу за читањем“. Полемика око питања да ли љубав према читању настаје са свесном активношћу разумевања лепог у тексту или поводом књижевних текстова не треба давати никакве задатке актуелна је и данас. На размишљање о тој теми поједине савремене дидактичаре подстакло је уверење писца књиге *Нешто као роман* Данијела Пенака (*Comme un roman*, 1992), по којем ученици књижевност треба да доживе као бесплатно даривање које не тражи ништа заузврат, као „поклон-читање“ (*lecture-cadeau*) (Dufays, Gemenne, Ledur, нав. према: David, 2010 : 136). Овакав приступ у дидактици књижевних текстова близак је и Науму Димитријевићу, о чему говоримо у последњем делу рада (поглавље 3.2).

У уџбенику ауторки Москових и Загода, уместо једанаест малопре наведених превода, дата су само три објашњења одређених израза, на француском језику:

### *Commentaire*

- 1. *albatros*, prononcez : *albatros* ; *vastes oiseaux des mers* : leurs ailes déployées peuvent dépasser trois mètres cinquante. – 2. *les gouffres amers* = la mer profonde et salée. – 3. *Un brûle-gueule* = une pipe à tuyau très court.** (УФЈ VII МЗ: 132)

Методичко вођење у овом уџбенику подразумева три етапе:

1. На самом почетку рада на књижевном тексту, који је дат с првенствено образовним циљем, налазимо реченицу коју би, у уџбеницима последње четвртине 20. века, требало сами ученици да изговоре, на крају средишње, друге фазе обраде текста.:

*a) Pour représenter le poète, Baudelaire choisit un symbole douloureux : l'albatros pris par les marins. L'albatros représente le poète cloué au sol et aspirant à l'infini. (УФЈ VII МЗ: 132)*

Уочавање и објашњавање примењеног језичког поступка, у овом случају *објашњење песничке фигуре симбола*, по савременим схватањима, не треба да представља прву методичку радњу (Николић, 2006: 743), на часовима матерњег језика, тим пре, сматрамо, ни на часовима страног језика. Пожељно је рад на књижевном тексту започети разговором о утисцима. Користећи своје знање са часова књижевности на матерњем језику, а подстакнути истраживачким задатком који би им дао наставник, ученици су сами могли да искажу мисао која се наслућује али не открива све до краја, све до првог стиха четврте строфе.

2. У поступку који су предложиле ауторке Москових и Загода, друга етапа (а не прва) почиње разговором о доживљавању и схватању одговарајућих исказа и слика у тексту:

*b) Comment imaginez-vous le vol des albatros ? (Les albatros, indolents compagnons de voyage). – Expliquez la comparaison : strophe 2, 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> vers. – Comment Baudelaire compare-t-il, dans la 4<sup>e</sup> strophe, le poète à l'albatros ? – Que pensez-vous de cette comparaison ? (УФЈ VII МЗ: 132)*

Ученици се подстичу да замисле лет албатроса, то јест да се уживе у текст, али и да интензивније размишљају о смислу и о ефектима које ова слика ствара. Методичко вођење потом креће у смеру замишљања друге слике, у којој су се огромни „лени сапутници“ нашли на палуби где сад „јадно вуку своја велика бела крила као огромна весла“. Под утиском уметничког доживљавања две контрастиране слике, ученици би, по очекивањима ауторки уџбеника, требало да

почну да говоре како о њиховом смислу, тако и о *стилској фигури поређења*. По савременим методичким принципима, да би се ученику помогло да на страном језику објасни битне елементе, потребно је поставити још које, конкретније питање. Циљ којем су тежиле ауторке уџбеника из 1957. године близак је савременим циљевима наставе – подстаћи ученикову емоцију и тиме га мотивисти за даљи рад, подстаћи га да размишља и говори, да у језичком предлошку уочи битне елементе. Међутим, основно питање савремене методике наставе језика и књижевности јесте како, којим облицима рада постићи одређени циљ; методички инструментаријум овог уџбеника, у односу на данашње, није довољно исцрпан за ученике који уче страни језик. Да би ученик заиста био активан и мотивисан да учи, потребан је већи број радних налога и питања, као и активности, овде непостојећих, које би му помогле да оно што је уочио усвоји и примени. Исти коментар дали бисмо и за следеће, опште питање, карактеристично за активност „**објашњавања текста**“:

*Comment Baudelaire compare-t-il, dans la 4<sup>e</sup> strophe, le poète à l'albatros ?*  
(УФЈ VII МЗ: 132)

У уџбенику из 1957. године, међутим, не постоје језичке и стилске вежбе за примену уочених стилских поступака, какве се могу очекивати у савременијим уџбеницима.

3. Рад на књижевном тексту у уџбенику ауторки Москових/Загода завршава се лексичком вежбом проналажења синонима за поједине речи из текста:

*Trouvez un synonyme de l'homme d'équipage, indolent, piteusement, l'aviron, naguère, la nuée.* (УФЈ VII МЗ: 132)

Наведене речи очигледно припадају „књижевном“ вокабулару, који, будући да је предвиђен за крај лекције, треба да се препозна али не мора да се активно усвоји. Детаљније проучавање вокабулара на крају лекције препознајемо и у уџбеницима комуникативног приступа, у завршној фази рада на тексту, кад текст престаје да буде циљ рада него полазиште за даље учење и усавршавање, у виду језичких вежбања, усменог и писаног изражавања, драматизације и слично.

Иако би се, из данашње перспективе посматрано, могло рећи да методичка апаратура овог уџбеника не подстиче довољно активност ученика, нити му пружа средства за извршавање задатака који се од њега траже, уџбеник се ипак чини иновативним за период у ком се појавио. За похвалу је покушај да се покрене размишљање о тексту, да се, барем делимично, предложеним питањима помогне и наставнику, и по томе су ауторке Москових/Загода јединствене у шестој деценији XX века у нашој средини. Речи познате методичарке – романисте Пере Половина из 1960. године могле би се, верујемо, односити и на њих: „У нашој земљи, као и у прошлости, циљеви наставе страног језика су дигнути високо: на ниво циљева најразвијенијих земаља. [...] Наши писци програма и они који прате и усмеравају примену метода знају у општим цртама савремена прихваћена начела такозване мешовите комбиноване методе (која је уствари умерена модификована директна метода)“ (Половина, 1960: 185).

Осим осврта на тада опште признату методу, у истом чланку Половина истиче и значај лектире („...лектири као средству за учење језика и упознавање културе народа чији се језик учи треба дати доста места [...] али да се уметнички и језички прилагоди учениковом узрасту.“, Половина, 1960: 181), а даје и наговештај примене аудио-лингвалне и аудио-визуелне методе и њених средстава (магнетофон, телевизија, радио и филм), као последице све свестранијих међународних односа и веза, као и „савременог структуралистичког правца у лингвистици“ (Половина, 1960: 179–180), о чему ћемо говорити у другом делу рада.

#### **4. Закључак**

Средином прошлог века, пишчев живот и културни миље све су мање чиниоци на које се позивају тумачи књижевног дела, напуштајући традиционални биографско-историјски приступ и окрећући се објективнијим анализама утемељеним на посматрању језика. Таква тенденција осећа се и у домену дидактике страних језика, где се „комбинују“ технике рада карактеристичне за традиционалну

и за директну методу. У Француској се аналитички метод „објашњавања текста“ из матерњег језика пренео и у уџбенике француског као страног језика, наводећи и наставнике и ученике да књижевне одломке почну да посматрају као „сложене унутрашње структуре у које се може проникнути само минуциозном језичком анализом. Идентификована језичка обележја (као што су стилске фигуре или метричка структура) повезивала су се затим с историјском позадином и са читаочевим естетским одзивом.“ (Kristal, 1987: 78) Мана оваквог начина рада огледа се у томе што је „објашњавање текста“ постало важније од самог текста, а књижевни текст је почео да служи као „претекст“ за чињенице из домена социјалне и књижевне историје, социологије, филозофије, антропологије, психологије (Шотра, 2008: 336).

На основу посматраних уџбеника из средине прошлог века, како француских тако и домаћих, и активности везаних за књижевни текст, закључујемо да се у „дидактичком троуглу“ наставник – материја – ученик у периоду комбиноване методе у центру педагошке активности налази прво материја – текст, а затим наставник. Наставник је морао да буде добар познавалац како језика тако и књижевности да би ученицима могао да помогне да изврше постављене задатке (четврта књига Можеовог комплета), и веома вешт да прилагоди грађу тако да на основу материјала из уџбеника активира своје ученике, што се од њега очекивало по начелима директне методе. Најмање је пажње, рекли бисмо, посвећено ученику и његовој рецепцији књижевног текста.

Међу уџбеницима из 50-их година уочавамо два типа уџбеника: иновативнији – по избору текстова, тематској класификацији и по приступу – француског аутора Гастона Можеа (тзв. „плави Може“) и југословенских ауторки Вере Москових и Зоре Загода, и, с друге стране, уџбенике традиционалног типа, домаћих ауторки Даринке Мародић и Ружице Димитријевић – по хронолошком уређењу текстова (што подсећа на историју књижевности) и по техникама рада на тексту (читање, превођење, граматичке вежбе).

Књижевни текст средином двадесетог века и даље служи учењу језика. У складу са принципима директне методе, најчешће се користи дескриптивни текст, извор великог броја речи, премда дидактичари почињу да препоручују наративне.



То су, најчешће, одломци из романа (и то 20. века), најбољег документа о цивилизацији, о друштву и стварности једног времена. Драмских текстова или нема или су најмање заступљени. Књижевни текстови најчешће заузимају основно, почетно место у лекцији, а у завршном тому и искључиво место. Судаћи по броју заступљених одломака у уџбеницима, омиљени писац француског аутора Можеа је његов савременик Жил Ромен, а домаћих ауторки велики писац XIX века Виктор Иго, што, такође, говори о склоности наших аутора да „сигурност“ траже у текстовима којима је књижевна историја потврдила вредност.

Уочене поступке рада на књижевном тексту такође бисмо могли класификовати као заједничке за француске уџбенике и, чини нам се, најкомплетнији уџбеник објављен тада у Србији, ауторки Москових/Загода:

1. Активности писане рецепције: читање и питања за проверу разумевања текста. Анализа писаног текста има најважнију улогу у овом периоду, а то се најбоље види у четвртој Можеовој књизи (отворена питања и вођени разговор) и у уџбенику ауторки Москових/Загода (затворена и отворена питања).
2. Активности усмене продукције, којима претходи писана рецепција: говорна активност „објашњавање текста“ и књижевна анализа.
3. Лексичке вежбе, прилично заступљене у свим уџбеницима (нарочито у домаћим уџбеницима које не сматрамо иновативним) и, чини се, бројније од граматичких вежбања.
4. Граматичке вежбе, изостављене само у четвртој књизи „плавог Можеа“.
5. Активности писане продукције: писана вежба „коментарисање текста“ и писани састав на основу прочитаних текстова, на које ретко наилазимо и то, углавном, у француским уџбеницима.

Због бројних граматичких и лексичких вежбања понуђених у савременој збирци књижевних текстова *Le FLE par les textes*, овај уџбеник, који се користи на Сорбони са страним ученицима, сврстали смо у традиционалније.

И у француским и у домаћим уџбеницима занемарена је способност разумевања говора, као и усмена и писана интеракција.

У домаћим уџбеницима из 50-их година присутне су вежбе педагошког превођења, осим у *Француској читанци* из 1952. године, у којој књижевни текстови уопште нису дидактички осмишљени. Ученици уче језик како би умели да преводe и читају велика дела класичне француске књижевности, чиме се образују и упознају са културом народа чији језик уче. Аутори домаћих уџбеника задржавају традиционално схватање по којем се ученикова активност током читања огледа у тренутном менталном превођењу са страног језика на матерњи. Са комбинованом методом долази до изражаја другачије схватање ученикове активности, материјализовано у француским уџбеницима и у активности „објашњавања текста“ – књижевни текст је основни језички документ о којем ученици треба да говоре, тако што ће усвојити неке од језичких облика које је текст увео. Ученику се постављају питања, подстиче се да говори, да из текста издвоји нова знања из културе, али и да мобилише претходна знања – у чему ће Кристијан Пирен видети сличност са савременом акционом перспективом (Puren, 2006: 4).

Аутори уџбеника не воде превише рачуна о језичкој тежини текста и његовој занимљивости за ученике, него их бирају углавном као узорке лепог језика, велике књижевности или великих идеја. Разлог томе треба тражити у предности образовног и васпитног циља наставе страних језика над језичким (француски језик се учи првенствено ради читања велике француске књижевности), што ће се променити у следећој деценији. Активности „објашњавања“ и „коментарисања“ текстова примењивале су се на напреднијем нивоу (најчешће на универзитету). Оне претпостављају одлично учениково познавање језика књижевног текста, што, најчешће, не одговара стварности. С циљем увођења ученика – студента у књижевну историју, француску цивилизацију или технике књижевне анализе, наставник би држао говор о тексту „лансоновског, хуманистичког, стилистичког реда“ (Peutard et alli, 1982: 14), то јест излагао би своје знање о тексту. Овакво пресликавање праксе из француског као матерњег језика лоше се уклапа у наставу/учење страног језика, што су многи дидактичари приметили и у наредном периоду покушали да исправе.

## ДРУГИ ДЕО

### 1. Аудио-орална и структурално-глобална аудио-визуелна метода: иновације на почетном и средњем нивоу

Период од 1960. до 1980. године, који у овом делу рада посматрамо а који се сматра прелазним периодом од традиционалног ка савременим приступима, обележен је аудио-оралном (АО) и структурално-глобалном аудио-визуелном методом (СГАВ). Иако између ове две методе постоје крупне разлике, ми их у овом одељку посматрамо заједно зато што су обе једнако непријатељски реаговале на претерану заступљеност писаног, односно књижевног језика у уџбеницима комбиноване методе. Директан приступ књижевности у учењу страног језика не спада више у приоритетне потребе новог доба. После доминантног места које је књижевност заузимала у уџбеницима страног језика током традиционалне методе, а са директном методом која представља неку врсту реакције на учење језика путем читања, превођења и учења граматике, говорна комуникација почиње све више да добија на важности још на почетку двадесетог века. Ова тенденција постаје очигледна са првом генерацијом директних методичара, а нарочито после Другог светског рата са аудио-оралном и структурално-глобалном аудио-визуелном методом. Тридесетак година после објављивања критика Фердинана де Сосира упућених нормативној граматичкој и писаном језику, настају методе утемељене на лингвистичком структурализму. Примарни циљ наставе страног језика *на почетном нивоу* више није васпитно-образовни, него говорно-језички, а две основне способности које је у настави страног језика потребно развијати код ученика су способност разумевања слушањем и способност говора, то јест усменог коришћења аутентичним, живим језиком.

Аудио-орална (или аудио-лингвална) метода, која је у Европи најзаступљенија у периоду од 1965. до 1975, заснива се на научним теоријама – на америчкој структуралној, дистрибуционалној лингвистици Леона Блумфилда, као и на бихевиористичкој психологији коју у теорији учења заступа Скинер (њен други

назив је „структурно-бихевиористички приступ“) (Точанац-Миливојевић, 1997: 15–16). Циљ ове методе је да се свесним подражавањем и интензивним вежбама стекну нове језичке навике, по могућству без грешака интерференције, негативног трансфера. Страни језик почиње да се учи посредством типичних говорних модела из свакодневног живота, снимљених на магнетофону, названих „патерн“ (*pattern*, енг, *patron*, фр), на основу којих ученик сам ствара нове реченице, примењујући поступке супституције и трансформације. Супституцијом се замењују лексичке јединице које припадају истој класи (парадигматска оса), са циљем да се усвоји одређена конструкција, док поступцима трансформације ученици на вишем нивоу уче да једну реченицу искажу на више начина (синтагматска оса), чиме се увежбавају синтаксичка правила страног језика и развијају говорне способности. Ово су две основне групе *структурних вежби*, које, поред *магнетофона*, представљају значајну иновацију аудио-оралне методе. Оне ће се обилато користити као средство за индуктивно и имплицитно учење граматике (за какво се већ залагала директна метода)<sup>41</sup> и „фиксирање“ структура из дијалога и у уџбеницима структурално-глобалне аудио-визуелне методе, а присутне су и у савременим уџбеницима.

У уџбеницима аудио-оралне методе, рађеним под утицајем бихевиористичког учења, реченице – стимулуси подстицале би одговоре да би се у памћењу ученика – почетника аутоматским понављањем учврстиле жељене структуре, за које се очекивало да ће бити поновљене у стварној ситуацији. У *таквим уџбеницима није било места за књижевне текстове*. Ова врста писаног кода готово увек превазилази језичку компетенцију ученика почетног и средњег нивоа, а по схватањима заступника аудио-оралне методе ученик треба да напредује полако, структуру по структуру, потребно је да му се постепено подиже ниво

---

<sup>41</sup> У аудио-оралној методи „учење значења речи има секундарни значај и подређено је присуству и учењу модела које ученик савладава корак по корак (step by step). Другим речима, учење језика се спроводи кроз синтаксу реченице која се ученицима приказује без икаквих тумачења и без захтева за анализом, односно размишљањем о правилима која повезују делове тих реченица“ (Точанац-Миливојевић, 1997: 18). Технике рада су, очигледно, другачије у односу на оне из претходног периода.

сознања, не дајући му више од онога што је он у стању да усвоји. Ако је дидактички материјал 60-их година и садржао одређене текстове, њихова тематика је била свакодневна а основни циљ рада на њима био је стицање доброг изговора посредством гласног читања (Cornaire, 1999: 5). Усредсредивши се на добар изговор, ученици не могу да размишљају о смислу прочитаног, а нису им понуђене ни активности којима би се компетенција читања развијала.

У Француској је 60-их и 70-их година прошлог века доминантна једна друга усмена метода – структурално-глобална аудио-визуелна метода, или, краће, аудио-визуелна<sup>42</sup>, која је ближа директној него аудио-оралној методи (Puren, 1988: 284). Са СГАВ методом први пут се „комуникација“ помиње као кључна реч (в. прилог 1), што значи да СГАВ, за разлику од аудио-оралне методе, ставља акценат на дијалог у ситуацији, односно на интеракцију између ученика и наставника, и између ученика међу собом, као и на значај невербалних компоненти битних за комуникацију.

Теоријску подлогу СГАВ методе треба тражити у структуралистичкој лингвистици Фердинана де Сосира и у психологији учења према гешталт теорији, теорији глобалне перцепције форме или структуре. Гешталтистички модел перцепције, који подразумева прво глобални приступ, а затим анализу и синтезу, одржаће се и у комуникативном и у акционом приступу, а одразиће се и на обраду књижевних текстова. Загребачки фонетичар Петар Губерина, један од твораца СГАВ методе, верује да ова метода „систематски искориштава све могућности нашег бића“ (FAVM, 1971: [2]), „потичући интелигенцију и памћење помоћу вида и слуха“ (ibid: [1]), што одговара природном психолошком процесу.

„Структурална лингвистика је неоспорно променила традиционалну наставу, до тада углавном усредсређену на читање, превођење и писани текст, и у потпуности усмерену ка културном формирању, тиме што је пружала тачне описе језика, указивала на неадекватност већине граматика у употреби, давала приоритет говорном језику, привлачила пажњу на значајне разлике између писаног кода и говорног кода, давала фонологији нове информације.“ (Grusa, 1993: 19, 20) Ипак,

---

<sup>42</sup> Када убудуће поменемо термин „аудио-визуелна“ метода мислимо на СГАВ методу.

званични пропис из 1965. године (који, иначе, препоручује и употребу аудио-визуелних средстава) истиче да професорима страних језика у средњој школи није основни циљ само учење говорног језика него је то и образовни циљ, који подразумева да ученици морају читати и значајна дела из француске књижевности (Puren, 1990: 42). Тек ће прописом из 1969. године практични циљ добити предност, и то у основној школи, а за средњошколце, које ми посматрамо, и практични и васпитни циљ и даље имају подједнаку важност. Тада се дидактички предлошци „званично“ проширују и на некњижевне аутентичне документе, текстове који нису поједностављени у педагошке сврхе.

### 1.1 Књижевност у уџбеницима и додатном материјалу аудио-визуелне методе

У уџбеницима аудио-визуелне методе намењеним *почетном нивоу* нема књижевних текстова. Писани језик се уводи после дуже оралне фазе (60 до 70 часова по уџбенику из 1970. године *Voix et images de France*). Сматрало се да писани текст ученикову пажњу усмерава на правопис и граматику, а самим тим је одвраћа од онога што је најбитније – од глобалне перцепције значења семантичке групе (VIF: 43). Вокабулар је сведен на најмању могућу меру, супротно пракси уоченој у уџбеницима из претходног периода, где је лексика од почетка играла значајну улогу. Ученика није потребно оптерећивати великим бројем речи зато што основна функција језика није „описивати“ него „комуницирати“. Са структурализмом је, такође, постало јасно да лексика представља само један део језичког система, и да учење великог броја речи не води нужно владању језиком нити разумевању текста.

Уџбеник *Voix et images de France* (1960)<sup>43</sup>, чији је један од аутора Петар Губерина, допринеће развијању проблематике СГАВ и представљаће узор многим потоњим аудио-визуелним уџбеницима, као на пример уџбенику *La France en direct* (1969). Уџбеник *Voix et images de France* приоритет, дакле, даје говорном

---

<sup>43</sup> Није нам било доступно прво издање овог него користимо ново издање из 1970. године.

језику и састоји се од низа сликовно представљених ситуација преузетих из живота (због чега се ова метода још назива и „ситуацијском“). Ситуације су представљене дијалозима и сликама уз помоћ аудио-визуелних средстава, односно готово паралелном пројекцијом дијафилмова и звуком са магнетофонске траке (слика се пушта мало пре звука)<sup>44</sup>. Уџбеници СГАВ методе (истих аутора), као што су *Voix et images de France* 1, 2 (1960,1968) и *De vive voix* (1972), први примењују први део *Основног француског речника* (Georges Gougenheim, *Le Français fondamental*)<sup>45</sup>. Са њима почиње педагогија Нивоа 1.

Уџбеници СГАВ методе прилично се разликују од уџбеника из претходних периода. Ова метода први пут уводи целокупан уџбенички комплет намењен ученику и наставнику: осим књиге (*livre de l'élève*), ученику је намењена и радна свеска (*cahier de l'élève*), а за наставнике је припремљен приручник за наставнике (*livre du maître*), као и магнетофонске траке, фланелограф, фигурине и дијафилмови помоћу којих се приказују ситуације. Класичне лекције у уџбеницима замењене су досијеима (*dossier*), или тематским јединицама (*unité*), који подразумевају „више делова различите лингвистичке природе који се на крају ипак стапају у једну целину и заокружују један наставно-лингвистички сегмент“ (Точанац-Миливојевић, 1997: 42). На почетку сваке тематске јединице налази се дијалог, који прате слике и

---

<sup>44</sup> Први део овог уџбеника, састављеног првенствено за политичке емигранте из источне Европе, чине слике које се налазе и на дијафилмовима (*films fixes*), уз помоћ којих ученик ради вежбе трудећи се да пронађе елементе дијалога који прате слике и који су проучени са професором. Сав напор професора, како то стоји у предговору првог издања, треба да буде усмерен ка „разумевању глобалног смисла структуре“ (VIF: 35).

<sup>45</sup> Политички и економски односи после Другог светског рата свакако су утицали на то да примарни циљ наставе страног језика постане практичан, да се ученици оспособљавају за, пре свега, усмено изражавање и разумевање исказа које су чули у стварној ситуацији. *Основни француски речник* првенствено је био намењен поучавању француског језика страним радницима који су се настанили у Паризу, као и становништву француских колонија. Такав, осиромашен француски језик требало је да буде лак за учење, и пандан енглеском језику који све више постаје језик међународне комуникације. С друге стране, и *Основни француски речник* је нека врста реакције на претерану употребу књижевних текстова у претходном периоду и на учење великог броја речи.

звук, као и структурне вежбе усменог карактера и вежбе фонетике<sup>46</sup>. Превођење на матерњи језик није допуштено, него се значење тумачи путем слика, које су „најбољи покретач усмене активности“ (Шотра, 2010: 69). Уџбеници су састављени по концепцији строге прогресије, за све ученике је предвиђена јединствена језичка материја, чије је оквире наметнула статистичка лингвистика, али на средњем нивоу има материјала који није обавезан за све. Тако се, на пример, у другом делу уџбеника *Voix et images de France*<sup>47</sup>, који би требало да чини прелаз са Нивоа 1 на Ниво 2, налазе и књижевни текстови, изабрани највише због своје везе са граматичким садржајем лекције и снимљени на магнетофонске траке. Они се не „обрађују“ обавезно, већ само ако професор процени да одговарају нивоу знања и интересовањима ученика. Избројали смо једну Преверову песму, пет драмских текстова (Жан-Пол Сартр, Жил Ромен, Пол Клодел, Жан Ануј, Албер Ками) и шест наративних текстова (Валери Ларбо (Valéry Larbaud), Бернар Пенго (Bernard Pingaud), Луј Емон (Louis Hémon), Ален Роб-Грије (Alain Robbe-Grillet), Натали Сарот). Уочили смо да у њима има доста дијалога, да нису праћени задацима и да

---

<sup>46</sup> Фазе у наставном поступку су разумевање (говорног језика), изражавање, читање и писање, „и то на макро плану, што се односи на обраду наставног програма за цео један наставни циклус, и на микро плану, што се односи на обраду једног дела лингвистичког материјала који је предвиђен једним досијеом“ (Точанац-Миливојевић, 1997: 46, 47). Наставни циклус се дели на почетну наставу – Ниво 1, која подразумева изванредан период само оралне наставе, и Ниво 2. На микроплану се ова два нивоа не разликују, тј. пролазе кроз исте фазе (*moments de la classe*): приказивања новог градива (*présentation*), тако што се слуша дијалог и гледају слике или филмови, са циљем да се *глобално схвати ситуација*; у тој истој фази тумаче се нови појмови (објашњава се секвенца за секвенцом), па се понављањем вежба изговор; следи фаза запамћивања и утврђивања (*fixation*), путем структурних вежби, те се, поред изговора, увежбавају лексика и граматика (имплицитна); на крају се дају вежбе у којима ученик примењује новостечено знање у познатим и у новим конструкцијама (*exploitation, réemploi*) или, чак, игре по улогама и активности драматизације (*transposition*), у којима професор има улогу аниматора групе, као и питања у вези са темом лекције која покрећу ученике на размишљање и разговор.

<sup>47</sup> Сваку лекцију овог другог дела чини по један скеч, а потом уџбеник предвиђа и прелазак на писани код језика – на крају лекције треба урадити диктате, дати писане одговоре на дата питања и урадити састав. Таквим се вежбама ученици оспособљавају за језик књижевности и уметности, науке и технике.



испред њих стоји наслов „вежбе“. Они представљају илустрацију граматичке партије из лекције.

Мари-Терез Може (Marie-Thérèse Moget), један од аутора овог уџбеника, своје почетне хипотезе проширује и продубљује у уџбенику *De vive voix*, који се сматра најзначајнијим уџбеником СГАВ методе. Будући да је намењен потпуним почетницима и да нема материјала који нас занима, нећемо се задржавати на њему.

Паралелно са радом на уџбеницима почетног нивоа, ауторка М.Т. Може, учесница у свим педагошким истраживањима познатог дидактичког центра CREDIF (*Centre de recherche et d'étude pour la diffusion du français*), размишља о *средњем нивоу* и припрема одговарајући уџбеник Нивоа 2, намењен ученицима који су француски језик учили више од 350 сати, како се наводи у уџбеничком материјалу *Interlignes*. Реч је о осамнаест свешчица објављених под заједничким именом у интервалу од 1975. до 1979. године, о којима ћемо касније у тексту опширније говорити.

Француским као страним језиком, поред CREDIF-а, подједнако се у то доба бави и BELC (*Bureau d'enseignement de la langue et de la civilisation françaises à l'étranger*)<sup>48</sup>. Под њиховим окриљем и настају познати уџбеници, као што су *Voix et Images de France*, *De Vive voix*, *La France en direct*, *C'est le printemps*, *Archipel*, као и часопис *Le Français dans le monde*, чији се први број појавио маја 1961. године.

Убрзо после француских, појављују се и на нашем језичком подручју уџбеници СГАВ методе за почетнике, аутора Петра Губерине и његових француских сарадника (AVT FJ, 1964; FAVM, 1971). На самом почетку предговора уџбеника из 1971. године износе се тадашња схватања језика, разлози одлагања увођења писаног кода као и опредељења за СГАВ методу: „Научити неки језик не значи научити читати текст тражећи у рјечнику смисао сваке ријечи и у граматички пријевод сваког новог облика на који се наиђе; [...] Аудио-визуелна метода је метода која омогућава учење језика потичући интелигенцију и памћење помоћу вида и слуха...“ (FAVM: [1])

---

<sup>48</sup> Галисон говори о „тридесет славних година“ CREDIF-а (који је престао са радом 1996) и BELC-а (који се данас зове *Bureau pour l'étude des langues et des cultures*), насталих исте 1959. године и веома активних све до краја 80-их година (Galissou, Puren, 1999: 65).

Слично говори и Катица Дринковић у *Глотодидактици* из 1972. године<sup>49</sup>, истичући како, у настави страног језика, слушање и говор треба да претходе читању, између осталог и зато што се писани текст, а нарочито књижевни, веома разликује од свакодневног говора: „Такозвани књижевни језик, наравно, слиједи покрет и сталне промјене језика, али с неком спорашћу, и држећи се неких традиција у писменом изражавању. Дакле и тамо гдје се ради о савременом тексту аутора који су одлучили служити се говорним облицима у свој њиховој природној једноставности, наћи ћемо разлике с говорним језиком: дуже периоде, преобиле информација, залихост /= редунација/ и сл.“ (Drinković, 1972: 9) Ауторка, дакле, образлаже потребу да се одложи увођење писаног, а нарочито књижевног текста, што никако не значи да је оправдано књижевни текст избацити из наставе/учења страног језика: „Језик и цивилизација су, према модерној лингвистици, два неразружива момента. Може се поставити питање, баш с обзиром на ту констатацију, да ли се из наставе страних језика у средњим школама смије искључити она писмена комуникација, гдје је та монолитност најочитија, одабране књижевне текстове. Истина је да књижевност није једина творевина и манифестација цивилизације, али она је с обзиром на наставу језика привилегирани дио: ту можемо упознати језик у његовом најобрађенијем облику и у једној нарочитој функцији: естетској функцији.“ (Drinković, 1972: 54)

Књижевност нестаје из дидактичког материјала за почетнике, у којима *слика*, као одраз неке комуникативне ситуације, просторно-временских околности и психолошких датости, замењује књижевни језик као обележени дискурс<sup>50</sup> који, по

---

<sup>49</sup> „Језик је по својој природној дефиницији гласовни чин и одатле слиједи важност аудитивне перцепције и говорних вјежби без посредства писаног текста.“ (Drinković, 1972: 8)

<sup>50</sup> Овде мислимо на значење „дискурса“ као језичког регистра (или нивоа језика): „**Књижевни француски** (le français littéraire) је регистар који се, пре свега користи у елегантном писаном језику“, док је централни регистар у француском језику „**стандардни** језик (le français standard), који је неутралан и стилски необележен“ (Поповић, 2009: 14). Глотодидактичари 70-их година прошлог века залажу се за прогресивно „прелажење“ са општег кода на индивидуалне варијације и сматрају да ученик на нивоу 2 треба да развије своје способности у разним регистрима (Coste, 1970a: 28), о чему ћемо говорити у следећем поглављу. У том смислу, појам „дискурса“ је овде најближи

тадашњим бројнијим уверењима, не треба давати као модел. Као допуна уџбеницима у којима су занемарени писани језик и култура, постојао је додатни материјал чија је функција развијење читалачке способности и стицање знања из културе. Велики део француске књижевности био је „поново написан“ у колекцијама са поједностављеним конструкцијама и редукованим речником (*en français facile*). Ове колекције (*Textes en français facile*, Hachette, *Adaptation en X mots de...*, Hatier, *Vocabulaire de X mots*, Didier) настале су за време традиционалног и директног тока, али су се нагло развиле 60-их и 70-их година, када постају одлични примери примене *Основног француског речника*. Углавном постоје три серије – публикације са мање од 1200 речи, мање од 1600 и мање од 3000 речи<sup>51</sup>, а једно исто дело може се наћи у различитим категоријама у зависности од издавача.

Неоспорно корисне када је у питању постепено усвајање француског речника, ове колекције дају лошу представу о књижевности, о уметничким делима сведеним на баналну причу, лишену сваке личне ознаке писца, коју многи ученици накнадно, када стекну потребно језичко знање, не би више ни читали у интегралном облику. Иако се ово поновно писање књижевног текста, односно брисање свега што текст чини уметничким – речи и конструкција које не припадају основном француском речнику – чини прилично неприхватљивим, таквих колекција има и данас, у новом руху старог издавача (нпр. *Lire en français facile*, Hachette, *fiction et classique*), те су и савременим студентима француског језика доступна дела разних жанрова (научна фикција, фантастика, полицијски и авантуристички роман), за које приређивачи сматрају да су блиски укусу и занимањима младих. Нека од тих дела дата су у

---

сосировској опозицији *langue/„parole“*. О различитим значењима овог појма в. Maingueneau, 2004: 31–35; Maingueneau, 2009: 45.

Истраживачи Мари-Клод Албер и Марк Сушон сматрају да је боље говорити о „књижевном дискурсу“ него „књижевном језику“, зато што литерарности нема у језику, већ у дискурсу (Albert, Souchon, 2000: 20). Они, такође, прихватају тезу Жан-Мишел Адама да је „посао писца једна 'операција транспозиције' између природног језика и књижевног језика а не стварање *ex nihilo*“ (ibid).

<sup>51</sup> У специјалном броју часописа *Le Français dans le monde* посвећеном нивоу 2, наилазимо на податак да на 1300 речи са првог степена „основног француског“, на нивоу 2 треба додати још 1700 речи, с тим што „пасивна“ знања могу бити још и већа (Gibert, 1970 : 60).

изворном, а не поједностављеном облику. Предвиђена су за ученике чије се знање креће у распону од нивоа А1 до Б1, што би значило за почетни и средњи ниво. За сваку причу ове нове колекције, намењене индивидуалном или групном учењу француског језика, постоји и звучни снимак на це-деу, лексичка помоћ и низ разноврсних активности (затворени и отворени упитник, упитник са вишеструким избором одговора, активности уочавања или објашњавања, вежбе реконструкције текста или пазл, вежбе повезивања парова речи итд), међу којима неке развијају вештину читања. У тим активностима треба видети највећу разлику у односу на додатни материјал од пре пола века. Тада се књижевност почела „пребацити“ из уџбеника у додатни материјал, а данас уочавамо обрнуту тенденцију враћања књижевности у саме уџбенике, тенденцију која је започела са највишим нивоом и поново стигла до почетног.

У аудио-визуелној методи, размишљање о разумевању текстова, укључујући и књижевне, почело је, дакле, да се развија са размишљањем о *средњем нивоу*, на којем се, у француским уџбеницима нарочито, примећују другачији приступи књижевним одломцима у односу на уџбенике комбиноване методе. Уџбеници намењени *напредном нивоу*, то јест ученицима који су усвојили разлику између говорног и писаног језика, и по броју, и по избору, и по распореду књижевних текстова, као и по начину рада на њима, поново подсећају на традиционално-директну методу, на тематске антологије у потпуности посвећене књижевности, с том разликом што се за нове уџбенике бирају текстови из претежно савремене, чак и франкофоне књижевности.

Примарни циљ наставе страних језика у нашим средњим школама у овом периоду је, као и у Француској, савладавање говорног језика. Тај циљ је требало да дође до свог потпуног изражаја у завршним разредима. У уџбеницима намењеним ученицима гимназије, као општеобразовне и васпитне установе, немогуће је развијати само вештину говора а занемарити књижевност. Зато су у уџбеницима за гимназијалце заступљени и књижевни и научни дискурс, а слично су конципирани и уџбеници за средњу школу. Тадашњи глотодидактичари са наших простора, као што смо већ напоменули, сматрају да један од циљева наставе страних језика у

завршним разредима средње школе треба да остане *оспособљавање ученика за читање одабраних страница из књижевности* и указују на штетност избацивања књижевних текстова из уџбеника за почетнике.<sup>52</sup>

## 1.2 Дидактички видици: ниво 2

У часопису *Le Français dans le monde* («Le Niveau 2 dans l'enseignement du FLE», јун 1970), посвећеном циљевима, садржајима и техникама рада на средњем нивоу у настави француског као страног језика<sup>53</sup>, књижевност се помиње више пута, али су дати предлози општег типа, тако да се стиче утисак да се „проблем“ књижевности у настави страног језика једноставно одлаже. Стога и не чуди превише што неки уџбеници који су се појавили средином седамдесетих година, као што су *Le français et la vie 3* (1974) и *La France en direct 3* (1975), личе на уџбенике директне методе. У њима су ипак уочљиве и извесне промене које одговарају принципима аудио-визуелне методе и које ове уџбенике сврставају у претече савременијих уџбеника, нарочито када је реч о приступу књижевном тексту, што је, добрим делом, последица теоријских размишљања изнетих у поменутом часопису.

У уводном чланку часописа наводи се како ниво 2 треба да представља наставак онога што се урадило на нивоу 1 – што значи да и даље треба увежбавати савремени говорни језик у комуникативним ситуацијама савременог живота, али потребно је и развијати нове способности код ученика. Теоретичари сматрају да

---

<sup>52</sup> „Mi moramo u srednjoškolskoj nastavi razvijati sve četiri sposobnosti: razumijevanje putem slušanja i govor u prvom redu, ali i čitanje i pisanje. Da bismo mogli doći do osposobljenja učenika za čitanje s punim razumijevanjem originalnih stranica, pa u završnim razredima i onih iz književnosti, moramo i u početnoj nastavi voditi o tome brigu. U tekstovima vježba [...] nalazit će se postupno po koja riječ i struktura koje nisu određene da budu aktivna zaliha onoga koji uči, već su date samo u svrhu prepoznavanja. Bez toga će prijelaz na čitanje nepojednostavljenih tekstova biti previše težak.“ (Drinković: 1972: 55)

<sup>53</sup> Аутори чланака овог часописа готово се једногласно залажу за аутентичан језик и слободно изражавање ученика, који не треба да буде затворен у језички корпус лекције, него треба да се оспособи да комуницира у стварним ситуацијама, богатећи свој лични језик.

једноставни књижевни текстови могу наћи место у настави страног језика, али да је боље књижевне одломке оставити за уџбенике (вишег) нивоа 3 и препустити их проучаваоцима књижевности (Debyser, 1970: 11). Приоритетан циљ нивоа 2 јесте да се ученици слободније изражавају и буду креативнији, чему воде поступци као што су размена информација, дискусија о некој теми, слободан разговор (то јест активности усмене интеракције, најважније и из савремене акционе перспективе). За овим следе и други циљеви: разумевање говорне и писане аутентичне поруке, па и једноставних књижевних текстова, препознавање различитих језичких регистара и њихова употреба, писано изражавање. За учење лексике и даље се препоручује *Основни француски речник 2*, као корисна али не и једина референца, пошто је један од циљева и богаћење речника синонимима.<sup>54</sup> Неопходно је да основни текст у уџбеницима буду дијалози, а затим је потребно користити и звучне и писане записе, синтетичке, семиаутентичне (поједностављене) и аутентичне текстове. Ученике треба подстицати на аутономију у учењу, на самостално развијање способности. Све више треба размишљати о различитим додатним потребама и уџбеницима из којих ће свако узимати оно што му је потребно и што га занима, истиче Дебизе (Debyser, 1970: 13), и тиме антиципира начела комуникативно-функционалног приступа. Овде се уочава и сугестија о битној промени улоге наставника, који, према Дебизеу, треба мање да се бави само наставом (*enseignement*), а више простора треба да дâ ученицима тј. да се бави учењем (*apprentissage*): наставник, дакле, треба да постане „аниматор, пажљив и динамичан али дискретан“ (Debyser, 1970 : 14).

Теоретичар Данијел Кост такође говори о професору као аниматору групе, као и о концепцији наставе/учења која означава динамичну размену у разреду на два нивоа – између ученика и наставника и између самих ученика: „Инсистирање на говорном језику и комуникацији, увођење страног гласа и слике, игре драматизације и транспозиције доприносе стварању нове климе“ (Coste, 1970a : 38). У овом периоду, Кост инситира на укидању улоге наставника као ауторитета и на

---

<sup>54</sup> CREDIF је, такође, израдио и различите специјализоване речнике. За ученике који желе да проучавају књижевност појавио се „речник увођења у критику и књижевно тумачење“ (Cuq, Grusa, 2002: 193).

увођењу принципа „једнакости“ у процесу наставе/учења, који се остварује вежбама „дискусија“ и „дебата“, подстакнуте темама из лекције, ситуацијама или граматиком. Примену оваквих начела видимо у уџбенику *Interlignes*, чија ће се прва свешчица појавити 1975, и чији аутори, такође, у професору не виде наставника граматике који користи граматичку терминологију – за њих је он аниматор чија је улога да подстиче ученике да говоре, указујући им на могуће и немогуће исказе у француском језику.<sup>55</sup> Ставови Данијела Коста, изнети у овом броју часописа, имаће великог утицаја и на друге уџбенике 70-их година. Кост, између осталог, говори о томе како су традиционални уџбеници својим одломцима из дела „добрих писаца“ ученицима нудили само друштвено обележени језик (Coste, 1970a: 21). Затим се пажња усмерила више на структуре језика, а према најновијим концептима ученици треба да се упознају са варијацијама дискурса. Значајно место, треба дати и култури, нарочито у раду са посебно заинтересованим ученицима. На почетном нивоу књижевни дискурс се одбацује, а на средњем књижевне текстове треба препознати и разумети. Не треба представљати историју књижевности, уметности и људске мисли, као у традиционалним уџбеницима, него

---

<sup>55</sup> Аутори уџбеника *Interlignes* најављују савремену дидактику страног језика и по томе што су предвидели вежбе систематизације и концептуализације, које подстичу размишљање о страном језику. Вежба систематизације састоји се у стварању нових реченица по моделу оне коју је дао професор (узевши је из једног од дијалога или из састава неког ученика). Ако се нека од тих реченица професору учини неприхватљивом у француском језику, затражиће мишљење од ученика и то је почетак концептуализације (Besse et al, 1975: 17). Професоров задатак је да своје ученике наведе на „размишљање о морфолошком, синтаксичком или семантичком функционисању тих реченица“ које су сами направили, и да закључке искажу својим речима (ibid: 17). Концептуализацију чини управо то исказивање „идеје коју ученик има о функционисању страних знакова“, што он треба да учини пред целим разредом, где се, потом, расправља о тој идеји, она се проверава и евентуално мења и допуњује (ibid: 18). Тако ће разред бити место сталних дебата које су на овом нивоу веома значајне, не само зато што су „прилика за усмено изражавање већ и зато што омогућавају ученицима да поново употребе структуре и лексику који изражавају мишљење, омогућавајући да се пренесе неки говор, да се он коментарише, критикује итд.“ (ibid: 18). Очигледно је настојање да се учениково мишљење развија колико коришћењем језика везаним за неку тему, толико и коришћењем најосновнијих елемената метајезика.

је потребно у уџбенички корпус уврстити елементе савремене француске цивилизације.

Према Косту „језик се остварује у разним типовима дискурса и говорним чиновима, тако што се прогресивно прелази са општег кода на индивидуалне варијације“ (Coste, 1970a: 28). Ученик то треба да препозна, а неке регистре и да користи. Да би се овај циљ остварио, Кост предлаже поделу лекције на три дела:

1. У уводном делу треба представити Французе у некој животној ситуацији, суочене са одређеним догађајем који указује на опште кретање у друштву, а њихове реакције, ставови, осећања, аргументи указују на опште токове у култури. Синтетички дијалог је повод за дискусију у разреду, што значи да је наглашен његов полемички тон.

2. У средишњем делу лекције треба повезати појединачне употребе (парадигматски модели) са системом (синтагматски модели), значи експлицитно изложити граматику, али не и елементе културе, коју треба неосетно усвајати.

3. Крај лекције не треба увек да следи исту схему: пожељно је понудити што је могуће више разноврсних и аутентичних текстова који нису обавезни за све, него су намењени индивидуалном раду ученика, чиме се развија његова аутономија и креативност. Новински чланци, рекламе, стручни и књижевни текстови треба да буду тематски повезани са првим и другим дијалогом. На средњем нивоу шири се поље „пасивног разумевања“, што значи да ученик не мора бити у стању да изрази све што може да разуме (Coste, 1970a: 36), у говорном или писаном коду.

У другом тексту истог часописа, Кост ће разматрати врсте и место текстова и аутентичних докумената у новим уџбеницима – књижевни текст није више полазна тачка, него се налази на крају лекције, а његово читање олакшавају приступни текстови (Coste, 1970b: 88). Кост наглашава да *циљ језичког напредовања није више читање књижевних текстова, који уједно не представљају ни садржај ни средство наставе страних језика, али имају значајну улогу и место (ibid.)*. Кост разликује три типа аутентичних докумената, који се користе увек истим редоследом. Први су информативни и користе се због референцијалне или когнитивне функције. Други, најзначајнији за средњи ниво, подстичу дебату и дати



су због своје експресивне функције (везане за пошиљаоца) или конативне функције (везане за примаоца). Трећи су значајни због метајезичке анализе (која се везује за кôд) или поетске анализе (која припада самој поруци, и та анализа није намењена свим ученицима), због свог „често непознатог богатства“ (Coste, 1970b: 94), као повод за усмене коментаре или писане есеје.

Пјер Жибер (Pierre Gibert) говори о писаном језику на Нивоу 2, подвлачећи да није реч о имитацији књижевног језика, него о обичном писаном језику, после којег би тек, на евентуалном Нивоу 3, могло да уследи процењивање књижевног језика и стила (Gibert, 1970: 60). Циљ наставе писаног изражавања јесте оспособљавање ученика за писање састава (*composition écrite*), што се постиже правописним вежбама и вежбама које се односе на грађење реченице. Тражи се једноставан и тачан исказ; на средњем нивоу, сматра Жибер, још није време за стилске вежбе, нијансе и теже граматичке облике.

Попут Коста, и Гран-Клеман (Francis Grand-Clément, 1970: 69–73), један од аутора уџбеника *La France en direct 3*, у свом чланку говори о „приступним“ (*textes d'approche*), „филтер-текстовима“ (*des textes « filtres »*), неаутентичним текстовима који претходе књижевним и који „филтрирају“ лексичке, граматичке, цивилизацијске тешкоће. Захваљујући њима, ученик ће боље разумети и доживети књижевни текст, а такође помажу и да се осети разлика између уобичајене и уметничке употребе језика. Клеман сматра да је овакав приступ књижевном тексту много бољи од објашњења које би професор дао.

Слично Косту, Мари-Терез Може говори о три типа „докумената“ од којих треба да се састоји лекција (Moget, 1970 : 83), као што ће то бити случај у уџбенику *Interlignes*. Први је дијалог који ученици слушају са магнетофонске траке пратећи слике (цртеже, фотографије). Дијалог треба да уведе тему лекције путем неке ситуације из свакодневног живота, да подстакне ученике да говоре и да их привикне на говорни језик. Други документ је радио-трибина у којој учествују „стручњаци“, која преноси објективну информацију о истој теми и која ученике упознаје са негованијим говорним језиком. Трећи документ чине чланци из штампе, стручни текстови (у зависности од струке коју су ученици изабрали) и књижевни текстови, у тематској вези са лекцијом. Они се обрађују само у оној

мери у којој одговарају укусу и способностима ученика. Путем њих се ученици упознају са писаним језиком, а могућа пратећа вежбања су: читање, коментарисање различитих писаних форми, савладавање технике писања састава.

Размишљања која смо, укратко, у овом одељку пренели „отвориће на неки начин нову еру у методици“ (Cuc, Grusa, 2002: 389), а наћи ће своја отелотворења и у најпознатијим уџбеницима француског као страног језика за средњи ниво тог периода, *La France en direct 3* и *Interlignes*.

## 2. Средњи ниво

Књижевних текстова нема у уџбеницима за почетнике СГАВ методе. У уџбеницима за средњи ниво књижевни текстови остају, али њихово место, број, улога и обрада другачији су у односу на претходни период (комбиновану методу). О традиционалним и иновативним елементима везаним за књижевни текст у аудио-визуелним уџбеницима говорићемо у следећим одељцима, посматрајући следеће уџбенике: J. Capelle, G. Capelle, F. Grand-Clément, G. Quénelle, *La France en direct 3*, 1975; M. T. Moget, H. Besse, F. Lapeyre, E. Papp, (équipe CREDIF), *Interlignes*, 1975; *Француски језик за III разред гимназије (седма година учења)* из 1965. године, Д. Мародић и Р. Димитријевић; *Средњи курс француског језика* из 1963. године и *Srednji tečaj francuskog jezika 2* из 1975. године М. Стеванов-Шарлије; *Француски језик за III разред гимназије*, из 1963. године и *Француски језик: уџбеник за III разред средњих школа* из 1967. Ј. Радивојевић и Јб. Драговић.

### 2.1 Француски уџбеници: књижевни текст као специфичан дискурс међу осталим аутентичним документима – *La France en direct 3* и *Interlignes*

Трећи том аудио-визуелног уџбеничког комплета на четири нивоа (за савладавање нивоа 1 и 2 предвиђено је три до четири године учења језика) *La France en direct* (1975) био је првобитно намењен гимназијалцима, а затим се

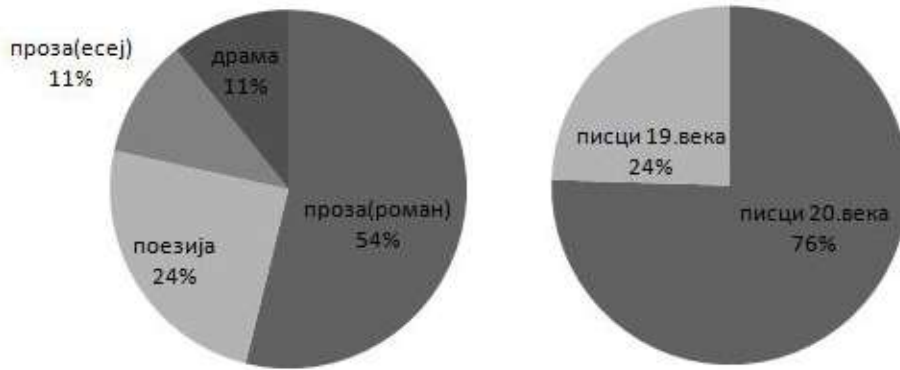
користио у универзитетским центрима, са одраслом публиком, а био је у употреби и у нашим средњим школама, крајем 70-их и 80-их година. Материјал се састоји од уџбеника, радне свеске<sup>56</sup>, десет магнетофонских трака са аутентичним снимцима, тестова, вежбанке за фонетику, приручника за наставнике<sup>57</sup>. Граматика је имплицитна и индуктивна, вежбе структурне, а на крају књиге налазимо кратак преглед граматике и речник. У зависности од издања, у уџбенику има седамнаест или осамнаест досијеа, састављених од различитих докумената који говоре о животу Француза тог доба и актуелним питањима – у жижи интересовања је, дакле, савремена Француска.

У уџбенику има и синтетичких и аутентичних докумената, што је у складу са тада новим тенденцијама, а данас већ сасвим уобичајеним. Од писаних аутентичних докумената, као што се препоручивало, има новинских и једноставнијих књижевних текстова, дужих или краћих. Књижевни текстови се тематски уклапају у досије и чине четвртину укупних текстова. Од укупно 65 текстова, највише има одломака из романа (35), затим 16 песама, 7 есеја и 7 драмских текстова. Уз текстове увек стоји име аутора, наслов и издавач, и сви су снимљени на траке. Заступљени писци припадају 19. и, нарочито, 20. веку, међу њима Жан-Пол Сартр, Симон де Бовоар, Жак Превер, Ежен Јонеско, Пјер Данинос (Pierre Daninos), Ерве Базен (Hervé Bazin), Жан Жироду и други. Као и шансона (FD 3 : 288–291), франкофона књижевност представљена је са три одломка, чији су аутори Камара Леј (Camara Laye), Франсоаз Мале-Жорис (Françoise Mallet-Joris) и Фелисјен Марсо (Félicien Marceau).

---

<sup>56</sup> У вежбама у радној свесци акценат је стављен било на језичке проблеме, било на структуру текстова, било на цивилизацијске аспекте, а има и бројних аутокорективних вежби које олакшавају самосталан рад.

<sup>57</sup> Приручник за наставнике, као ни остале делове комплета, осим уџбеника и радне свеске, нисмо имали прилике да погледамо, пошто га нисмо нашли ни у нашим библиотекама а ни у Националној библиотеци у Паризу, којој, такође, недостаје и четврти том .



Слика бр. 8: Графички приказ заступљености текстова и писаца у уџбенику FD 3

Књижевни текстови у уџбенику *La France en direct 3* нису повод за наставу граматике, што је једна од битних одлика овог уџбеника, по којој се он разликује од уџбеника комбиноване методе и наших уџбеника СГАВ методе. Методичку апаратуру уз књижевне текстове најчешће чине *отворена питања* и задатак да се текст *резимира*, што води *глобалном разумевању текста*, поступку који ће се увелико примењивати у уџбеницима комуникативног приступа, а који се у аудио-визуелној методи доводи у везу са гешталт психологијом.

Значајну карактеристику овог уџбеника чине и три дуга текста, која могу да се посматрају као целина, што ученику пружа могућност да стекне основне утиске о целом делу и ужива у читању. То су:

1. Радио фељтон по делу Александра Диме *Три мускетара* (Alexandre Dumas, *Les trois mousquetaires*), на дванаест страна.
2. Цела новела (*Cordelia*) Франсоазе Мале-Жорис, на осам страна.
3. Осам одломака из Камијевог *Странца*, на шеснаест страна, у четири целине, о чему ћемо касније опширније говорити.

Уз трећи дужи текст, који се налази на самом крају књиге, дата су и *питања везана за књижевну анализу, која воде дубљем разумевању и уочавању разлика између књижевног и некњижевног текста*. Овакав приступ књижевном тексту (који ћемо описати у одељку 2.3.1) такође потиче из француског као матерњег језика, али се боље уклапа у наставу/учење страног језика него активности „објашњавања“ и „коментарисања“ текста. Заснован на тада актуелној „стилици

одступања“ (*stylistique de l'écart*)<sup>58</sup>, овај приступ полази од става да се књижевни језик разликује од других врста дискурса и да страни ученици не могу да процене и осете вредност књижевног текста ако претходно немају солидну основу у свакодневном говорном и писаном језику (Peytard et al, 1982: 15). Аутори уџбеника *La France en direct 3* верују да су, на прелазу са средњег на виши ниво познавања француског језика, ученици који воле књижевност у стању да се упусте у микростилистичку анализу, да открију најмања дистинктивна обележја (на пример врсте и број придева) у једном одломку, а онда крену „нагоре“, ка сложенијим обрасцима језичке употребе, и упореде књижевни текст са другим аутентичним документима сличне тематике.

Таквом упоређивању служе и тзв. „филтер-текстови“, чија је улога, као што је већ речено, да припреме ученике, да их уведу у проучавање одломака из књижевних дела: „Свесни недовољности ученикових знања потребних за приступање књижевном тексту, Ги Капел и његова екипа кажу да је већина предложака замишљена тако да 'у контексту представи (...) језичке елементе неопходне за разумевање ауторских текстова који су онда понуђени као 'награда'" (Grusa, 1993: 209, 210).

Уџбеник *La France en direct 3* ученику полако отвара врата књижевности, која му се онда нуди „као награда“, у којој ће заслужено уживати. У времену у којем јача тенденција изостављања књижевног текста из уџбеника за странце, књижевном тексту се у уџбенику *La France en direct 3* даје значајно место и значајна мотивациона улога. Поред тога, уџбеник је несвакидашњи за то доба и по

---

<sup>58</sup> Према једном од носилаца ове теорије, америчком научнику М. Рифатеру (Michael Riffaterre, *Traité de stylistique structurale*, 1972), „непредсказивом или мање предсказивом употребом језичких јединица у конкретном говору стварају се *стилеми*, стилска одступања од уобичајених норми, и они су, управо зато што су мање вјеројатни, носиоци веће количине обавијести него што је то потребно за саму комуникацију“ (Škiljan, 1987: 198). „Стилистику одступања“ су у Француској заступали Жил Марузо (Jules Marouzeau) и Марсел Кресо (Marcel Cressot). Она је своју примену нашла и у многим педагошким публикацијама седме деценије прошлог века, а у области француског као страног језика заступа је Мишел Бенаму (Michel Benamou, *Pour une nouvelle pédagogie du texte littéraire*, 1971). Њени се одједи примећују и у педагошком материјалу 21. века, као што је *Littérature progressive du français*, 2004.

антиципирању поступка глобалног разумевања текста, као и приступа заснованих на структуралистичком приступу. Он настоји да ученику укаже на могуће путеве долажења до могућег значења применом два модела: модела који претпоставља да се смисао налази у тексту и да се до њега долази кретањем од најмањих значењских јединица ка глобалном значењу, и модела који подразумева кретање у супротном смеру. При том се не губи из вида да је уџбеник намењен странцима.

Други репрезентативни уџбенички материјал педагогије нивоа 2 чини осамнаест досијеа под именом *Interlignes* (1975–1979). Тематски досијеи се могу обрађивати цели или не, што говори о томе да се узимају у обзир потребе и занимања ученика, што ће бити једна од битних одлика уџбеника комуникативног приступа. Тематика је слична традиционалним уџбеницима, али је другачије организована: помоћу разноврсних докумената (што је новина коју уводи и уџбеник *La France en direct 3*), Француска је представљена прво у актуелним тренуцима, а конвенционални ставови презентирани су тако да се подстакне реакција ученика. Свака од осамнаест књижица, уз које постоје и звучни записи, филмови, цртежи из филмова (што све указује на аудио-визуелну методу), представља једну тему која се обрађује у четири лекције. О релативно малој заступљености књижевног текста у свих 18 свезака нисмо у могућности да говоримо из прве руке, већ преносимо различите податке из секундарне литературе: по Изабели Грика укупно има 72 књижевна текста (један драмски, 9 есеја, 29 одломака из романа и, највише, песама – 33), а по Анрију Бесу 56 текстова, или 23,62% целокупног броја текстова (Peytard et al, 1982: 20). Презентација текста увек подразумева име аутора, наслов и податак о историјском и књижевном контексту којем припада.

Етапе рада које овај уџбеник предвиђа могли бисмо представити на следећи начин:

1. Увести ученике у тему досијеа. У приручнику за коришћење материјала, који садржи предлоге за практично извођење наставе (*Interlignes, Du manuel à la classe*, 1975), професорима је назначено кад је предвиђено да се ученици, пре него што се приступи обради досијеа, сензибилизују, тј. кад је потребно увести неки документ

који би их подстакао да говоре о одређеној теми, да би наставник могао да процени како у тој области владају речником и синтаксом.

2. Слушање, анализирање, коментарисање *дијалога (или интервјуа) на говорном језику*, који обилује афективним и имплицитним елементима (као и дијалози са нивоа 1). Како би рад био што успешнији, професору су дате корисне информације књижевног, цивилизацијског садржаја у вези са неким чињеницама у дијалогу, којим увек почиње лекција.

3. Писано изражавање: ученици треба да *резимирају* оно што су чули и разумели. За препричавање дијалога, тј. преношење у индиректни говор, предвиђен је групни рад, уз професорову помоћ. Професор скреће пажњу на неке синтаксичке и лексичке елементе, помоћу којих се увежбава синтакса писане реченице. Свака лекција, почиње говорним кодом језика, а затим се прелази на писани, што представља радикалну промену у односу на традиционално-директну методу у учењу страног језика, у којој смо уочили обрнути однос писано/усмено.

4. Слушање, анализирање, коментарисање другог неаутентичног, звучног записа – *дебате или дискусије*, коју одликује негованији и аргументованији језик.<sup>59</sup>

5. Увођење треће врсте текста – *писаних и говорних аутентичних текстова*, као што су изводи из новина, часописа, интервјуа, **књижевних дела**. По замисли аутора уџбеника, аутентичним документима не би требало приступити пре него што се обради барем један од претходна два, неаутентична документа, чији циљ није језичка него тематска припрема за књижевни текст.

На крају досијеа понуђене су граматичке вежбе, које не постоје у уџбенику за ученике и не односе се на *књижевне текстове, који никада нису повод за наставу граматике*.

---

<sup>59</sup> Аутори уџбеника на крају сваког досијеа дају и материјал којима професор може да обогати прва два предлошка, а сви они не постоје у учениковој књизи. То су фотографије из филмова, хумористички цртежи, текстови снимљених интервјуа, изводи из новина итд. Њих, као и граматичке вежбе, професор бира сходно потребама својих ученика, што у потпуности одговара начелима тадашње педагогије.

Заједно са осталим аутентичним документима, књижевни текст је добио *завршно место* у тематској јединици, постао је „начин провере и/или 'награђивања' стеченог знања“ (Int: 14). „Награда“ значи учениково (само)потврђивање способности да чита текстове који нису створени у педагошке сврхе, него су намењени изворним говорницима, Французима. Иако аутентични документи нису обавезни за све ученике, него само за оне посебно заинтересоване, треће место у лекцији не означава маргинализацију. Изабела Грика уочава да је уџбеник *Interlignes* увео тај „хијерархијски поредак“ по којем је књижевности остављено место на крају тематске јединице, што ће постати модел за потоњу организацију грађе у уџбеницима (Grusa, 1993: 228).

Новине које уџбеник *Interlignes* уводи могли бисмо одредити и као функције које нису дате књижевном тексту:

1. Трећи тип текста представља, дакле, „начин провере и/или 'награђивања' стеченог знања“ (Int: 14), он *није изговор за наставу језика*. Са овим документима као предлошцима не треба „радити граматiku“ или „обогаћивати вокабулар“, иако је то понекад неопходно: потребно је да се „педагошки рад усредреди на информативну, књижевну, поетску, полемичку и другу вредност ових 'текстова' зато што су због те вредности они и створени и изабрани за слушаоце/читаоце који у њима сигурно нису тражили граматичке примере и тешке речи“ (Int: 14). Школским вежбама (граматичким и лексичким) одузела би им се изворна комуникативна аутентичност. Изнад њих се не налазе ни уобичајени називи језичких вежби, него наслови типа „приступ књижевном тексту“ (*approche d'un texte littéraire*), „разумевање говора“ (*compréhension orale*), „сажимање текста“ (*contraction de texte*), „хватање бележака“ (*prise de notes*), „поезија и изражавање“ (*poésie et expression*) итд.

2. Књижевни текстови се, такође, никад не нуде као модели „доброг француског“ језика који ученици треба да опонашају у свом писаном изражавању (Int: 19), што је потпуно нов приступ. Тиме што књижевни одломци нису више предлошак за било какву активност, изван самог читања, аудио-визуелна метода им је, у својим најпознатијим уџбеницима, заправо, истакла вредност, уочава Грика (Grusa, 1993: 300), ма како то на први поглед звучало парадоксално.



Сами аутори уџбеника одговарају и на питање које су функције дате књижевном тексту.

1. Прва функција књижевног текста у уџбенику *Interlignes* састојала би се у томе да се ученици науче да „ситуирају различите француске књижевне дискурсе у односу на, с једне стране, француске некњижевне типове дискурса које је ученик научио да користи у разреду (усмени дијалог, усмени или писани индиректни говор, итд) и, с друге стране, у односу на књижевне дискурсе које већ познаје (на матерњем или неком другом страном језику)“ (Int: 19). Разлике се могу успоставити како на језичком, тако и на културном и идеолошком плану. Аутори уџбеника објашњавају како су, на пример, два Шардонова књижевна текста о селу изабрали зато што они представљају најраспрострањенију „слику“ о француском селу у француској књижевности, зато што пружају „конвенционалну“ а не слику савременог француског села. Село је из других аспеката приказано у осталим текстовима досијеа, било неаутентичним, било аутентичним, те ће ученици на тај начин моћи да „боље одреде место ових књижевних дискурса у француској цивилизацији у односу на друге дискурсе о селу“ (Int: 20). Тако се прва два текста досијеа могу посматрати као *припрема* за приступ књижевном тексту, кажу писци уџбеника, али функција тих текстова није отклањање језичких тешкоћа, као што ни функција књижевног текста није крунисање учења страног језика. *Завршно место у досијеу не означава „круну“ учења, него је условљено неопходном припремом за читање аутентичног текста.*

2. Друга функција књижевног текста: одломци из књижевности нашли су се у овом уџбенику како због одлика које су својствене књижевном тексту, тако и због тога што могу да пренесу „визију света“ Француза, што могу да буду „огледало једне културе“ (Int: 20). Књижевни текст је, дакле, део наставе француске цивилизације, али не једини и не привилеговани.

Иако се уџбеник *Interlignes* није много користио ни у Француској ни у иностранству, значајан је када је у питању посматрање књижевности у дидактици француског као страног језика, због својих оригиналности, које се огледају у:

1. Одбацивању традиционалних приступа по којима је књижевни текст модел за имитирање, предложак за језичке вежбе и за наставу књижевне историје, и једини предложак за наставу цивилизације.
2. Посматрању књижевног текста као специфичног дискурса.
3. Додељивању завршног места књижевном тексту у оквиру тематске јединице, али не и „крунског“.

Иако вредан због нових идеја које доноси, могло би се рећи да је мање успешан у конкретизацији нових схватања и структуралистичког приступа прозним текстовима, али не и бројнијим, поетским, о чему пишемо у одељку 2.3.2.

На крају овог поглавља закључујемо да је број књижевних текстова у француским уџбеницима аудио-визуелне методе мањи него у уџбеницима претходног методолошког периода, али и да је број савремених писаца знатно већи, будући да се и језику и књижевности, у то време, приступа из синхронијске перспективе. Књижевни одломци се могу слушати са трака, али у уџбеницима нису предложене активности за развијање вештине разумевања говора са књижевним текстовима као предлошцима. Рад на књижевном тексту у првом реду треба да омогући уочавање „удаљавања“ књижевног дискурса од језика других аутентичних докумената (чему доприносе „филтер-текстови“), а не стицање знања из језика.

## 2.2 Домаћи уџбеници: средишња улога наставника у активностима писане и усмене рецепције

У домаћој продукцији уџбеника објављених 60-их година, разликујемо нова издања уџбеника из претходне деценије, и нове уџбенике објављене под окриљем Института за стране језике.

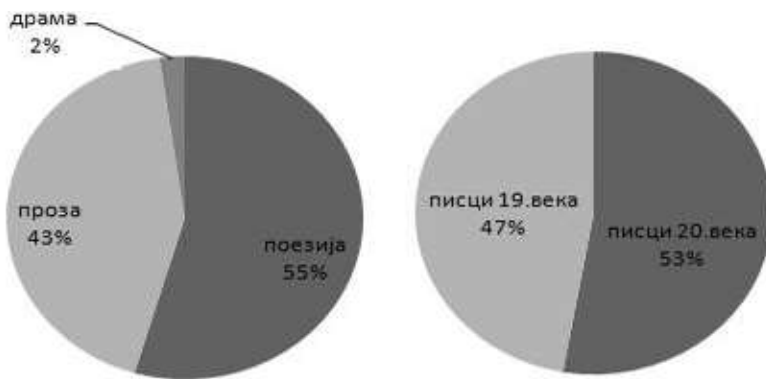
Првој категорији припада уџбеник Даринке Мародић и Ружице Димитријевић *Француски језик за III разред гимназије (седма година учења)* из 1965. године. О првом издању из 1957. године говорили смо у првом делу рада. У новом уџбенику поновљено је више од четвртине књижевних текстова, који у новој

верзији ипак не чине целу књигу, него њене три четвртине. У тој чињеници видимо први наговештај новог периода – *књижевни текстови нису више једини предлог за наставу цивилизације и језика*. Васпитна и образовна функција књижевних текстова проширује се и на некњижевне текстове<sup>60</sup>. Иако је број књижевних текстова смањен, француски језик се посредством овог уџбеника и даље превасходно учи ради читања француске књижевности, која ће својим садржајем утицати на формирање духова младих ученика. Саме ауторке о васпитном и језичком циљу, као и о избору нешто дужих текстова кажу: „Аутори нису полазили од тога да текст треба да буде само подлога на којој ће се обрађивати лексичко и граматичко градиво, већ да он садржајно, идејно и естетски треба да буде привлачан и занимљив [...] А то се на тексту који не представља извесну целину не може постићи.“ (ФЈГ III МД: 3)

Да би текст био не само „садржајно, идејно“, него „и естетски“ ваљан, ауторке уџбеника прибегавају старој пракси и у изабране писце увршћују великане XIX и XX века (17 писаца XIX века и 19 писаца XX века), дајући благу предност савременим писцима (за разлику од уџбеника из 1957. године). Прозни и поетски текстови су хронолошки поређани, што подсећа на традиционалне уџбенике. Као и у уџбенику из 1957. године, поезије има више него прозе (24 песме у односу на 19 прозних текстова). У оквиру прозних текстова преовладава роман са 13 одломака. У основни корпус уџбеничких текстова увршћен је само један драмски текст. Основним текстовима додајемо још четири текста из одељка са лектиром, који садржи исте одломке као претходни уџбеници за VII и VIII разред гимназије, спојене на једном месту у овом уџбенику (три прозна и један драмски текст).

---

<sup>60</sup> Нови, некњижевни текстови сврстани су у одељке „Напредак науке“, „Неколико чињеница о Југославији“, „Борба за мир и друштвени поредак“, „Кроз југословенску штампу“, и они треба да „помогну ученицима да у датој прилици воде разговоре о нашој земљи и о нашој стварности, о њеном друштвеном уређењу, њеној делатности и њеним природним и културним богатствима, као и о научним и техничким достигнућима нашег доба.“ (ФЈГ III МД: 3)



Слика бр. 9: Графички приказ заступљености текстова и писаца у уџбенику ФЈГ III МД

Књижевни текст уводи кратка белешка о садржинском контексту из којег је одломак извучен, а прати га име писца и дела, и, као и у претходном периоду, основни подаци из пишчеве био-библиографије на француском језику, са фотографијом. Преосталу методичку апаратуру прозних текстова чине:

1. *Питања поводом текста (Questionnaire)*, којих није било у претходном издању (као ни некњижевних текстова). Оваква промена могла би навести на закључак да се и у домаћим уџбеницима активност ученика желела поспешити увођењем питања за развијање способности разумевања прочитаног, која би истовремено служила стицању говорних навика. Наводимо пример из уџбеника у којем препознајемо „вођени разговор“, то јест „активност уочавања и објашњавања“, као и „отворена питања“<sup>61</sup> :

*Relevez dans le texte les détails qui peignent l'amour de Grandet pour l'argent, ainsi que son avarice. – Connaissez-vous d'autres types d'avares dans la littérature ? – Dans quoi Eugénie puise-t-elle le courage dont elle fait preuve ? Quels sont les traits qui révèlent ce courage ? – Soulignez les moments les plus dramatiques du texte.* (ФЈ III МД: 7)

Циљ оваквих питања није глобално разумевање текста („суво препричавање“), него *истанчанија анализа*, која би била примеренија књижевном тексту да је узет у обзир и принцип поступности (од једноставнијег ка сложенијем), и која би била

<sup>61</sup> Ове активности смо дефинисали у поглављу 3.1.2 првог дела рада.

оправданија да ауторке уџбеника нису замислиле наставну ситуацију у којој је наставник активнији од ученика, те тако, заправо, примењује активност „објашњавања текста“: „Неколико питања на крају текста треба да помогну наставнику да води разговор о прочитаном, да укажу ученицима на најкарактеристичније моменте, на најдраматичније ситуације, на најзначајније појединости, како би се избегло суво препричавање текста.“ (ФЈ Ш МД: 3)

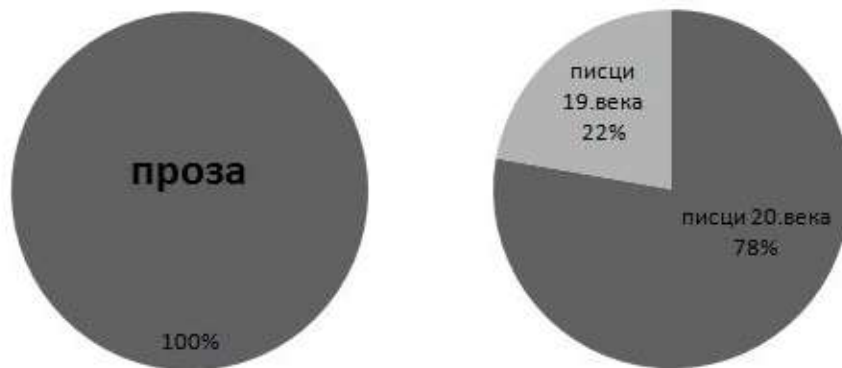
2. Налози за превођење одређених израза, на основу који закључујемо да се разумевање текста још једном проверавало, али на традиционалан начин:

*Traduisez ces expressions du texte de la façon suivante :*

a. Qui périt d'ennui – која умире од досаде. [...] (ФЈ Ш МД: 8)

3. Експлицитна лексичко-граматичка објашњења на српском језику дата на крају књиге, са одговарајућим вежбањима, која подразумевају и превођење неповезаних реченица, у оба смера, али чешће са српског језика на француски. Као и у другим домаћим уџбеницима за средњи ниво (за разлику од француских уџбеника тог периода), књижевни текст и даље остаје средство помоћу којег се учи језик.

Језички циљ истакнут је и у уџбенику *Средњи курс француског језика* из 1963. године Мадлене Стеванов-Шарлије. Уџбеник се састоји од 20 лекција, са 20 текстова који говоре о разним аспектима личног и друштвеног живота. Половину чине књижевни одломци, и то искључиво прозни, што представља јединствен случај у досад анализираним уџбеницима. Седам писаца припада 20. веку, а свега два деветнаестом.



Слика бр. 10: Графички приказ заступљености текстова и писаца у уџбенику СКФЈ

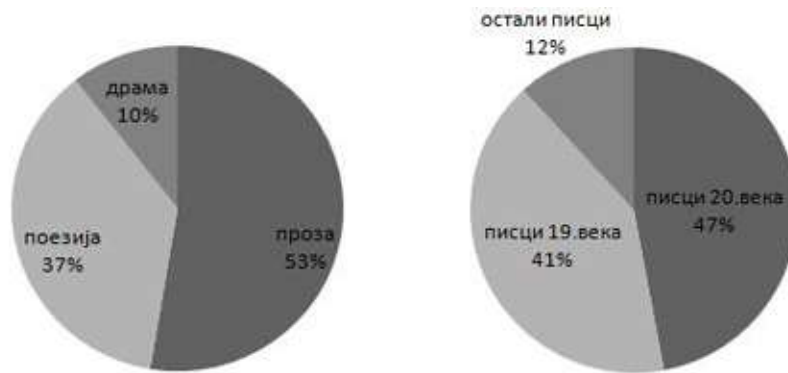
Веома сличан уџбеник појавиће се 1975. године, истог аутора и готово истог наслова – *Srednji tečaj francuskog jezika 2*, истих текстова (једино су Жил Ромен и Жан-Пол Сартр замењени другим писцима). Напоменућемо само да је и у њему књижевном тексту додељено основно, почетно место. После књижевног текста у уџбеницима Мадлене Стеванов-Шарлије следи дијалог, који је инспирисан главном темом текста и који би требало да буде пример говорног језика у конкретној животној ситуацији, блиској слушаоцима. Подсетимо на то да дванаест година касније француски уџбеник *Interlignes* обавезно садржи дијалоге, али увек као основни текст који уводи тему, а књижевни текст се, као трећа врста текстова, тематски уклапа у досије. На обе стране, и у француском и у домаћем уџбенику, књижевни текст је пример естетске употребе језика, чија би се специфичност могла уочити у поређењу са дијалогом на говорном језику. Француски аутори уџбеника који су се појавили средином 70-их година, међутим, примат дају говорном језику, од којег се у учењу језика полази и који је неопходно савладати, док је књижевни језик довољно препознати.

Дидактичка обрада књижевног текста у уџбеницима М. Стеванов-Шарлије своди се на граматичке вежбе и разговор, о чему ће бити речи у поглављу 2.3.3, у којем описујемо рад на тексту Франсоазе Саган.

Уџбеници Ј. Радивојевић и Љ. Драговић *Француски језик за III разред гимназије* из 1963 и *Француски језик: уџбеник за III разред средњих школа* из 1967 (користимо 3. издање из 1973. године), истих су концепција, те их посматрамо као јединствен тип уџбеника. Уз њих, први пут у нашој средини, имамо прилику да

консултујемо и приручник за професоре – *Priručnik za udžbenike francuskog jezika za I, II, III i IV razred srednjih škola* (1972). Иако у њему нису дата упутства за сваки текст, он представља велику помоћ када је реч о раду на књижевним одломцима, како наставнику, тако и истраживачима у области методике наставе страних језика.

Уџбеник за трећи разред средњих школа садржи 19 литерарних и 14 нефункционалних (функционалних) текстова „претежно наративног облика“, као и 7 дијалога који говорним језиком треба да представе савремене теме, што значи да фикционални текстови чине 47,5% укупног броја текстова. Заступљенији су писци XX века (8 писаца) него XIX (7 писаца), као и прозни текстови (10 текстова) у односу на поезију (7 песама) и драму (2 текста). Песме су увек допунски текстови у оквиру лекције, тематски повезане са њом, и без предвиђених пратећих вежбања. Њихова је функција да ученике упознају са „представницима највећих песничких школа у француској књижевности XIX и XX века (Romantisme – V. Hugo, Parnasse – L. de Lisle, Symbolisme – P. Verlaine, Surréalisme – P. Eluard)“ (PUFJ: 102). Лектира с краја књиге, намењена факултативној обради, састоји се од осам одломака, и то из два научна текста и шест књижевних.



Слика бр. 11: Графички приказ заступљености текстова и писаца у уџбенику ФЈС III РД

Презентација књижевног текста није уједначена – понекад се наводи само име аутора, понекад и наслов дела, понекад и био-библиографска белешка на француском језику. Тип вежбања је готово исти у уџбеницима за трећи и четврти разред, и исти без обзира на то да ли је штиво дато као књижевни или некњижевни текст. Предвиђено је да рад на књижевном тексту прође кроз следеће етапе:

1. Уочавање и учење нових израза и структура (*Expressions et structures*) из текста (на пример *garder le souvenir de qu. chose, finir par...* , ФЈС III РД: 40) навођењем и других примера њихове контекстуалне употребе.

2. Затворена питања помоћу којих се текст сажето препричава (*Le texte par les questions*); на пример, иза одломка из романа *Хроника породице Паскје* Жоржа Дијамела (*Chronique des Pasquier, 1933–1945*), у којем је реч о мајчиној љубави и бризи према деци, налазимо следећа питања:

*D'où est tiré cet extrait ? A quoi l'auteur compare-t-il Paris la nuit ? Qui est Mme Pasquier ? Pourquoi est-elle inquiète ? Qui est auprès d'elle ? Comment le petit Laurent rassure-t-il sa mère ? Que dit Mme Pasquier à Laurent en se penchant sur lui ?* (ФЈС III РД: 40);

3. Лексичке вежбе (*Etude de vocabulaire*), којима се скреће пажња и на формалне везе (породица речи) и на семантичке везе (антоними) између речи. Усвојеност предвиђене лексичке грађе понекад се у оквиру исте рубрике проверава превођењем на српски језик (ФЈС III РД: 40), као што се граматички садржаји проверавају превођењем на француски језик.

4. Активности усмене продукције, монолошке и дијалогске, које се у оквиру рубрике *A partir du texte* јављају као:

а) сугестија да се текст преприча;

б) вођени разговор, којим се ученик подстиче да прокоментарише реченицу из текста (што чини помак ка детаљнијем разумевању):

*Expliquer la phrase prononcée par Mme Pasquier: 'Un jour, ce sera pour toi, et tu n'y penseras même pas'* (ФЈС III РД: 41);

в) отворена питања, која повезује тему текста са личним искуством ученика, како би се у разговору утврдио вокабулар из лекције али и изашло из њених оквира у виду што слободнијег изражавања:

*Pourquoi les parents sont-ils souvent inquiets quand leurs enfants ne rentrent pas à temps ?* (ФЈС III РД: 41)



д) замишљање дијалога – игра по улогама:

*Imaginez un dialogue entre une mère et son fils qui est rentré très tard.* (ФЈС III РД: 41)

5. Писани састав (*Rédaction*), заправо писано препричавање текста уз увежбавање дескриптивне компетенције:

*Laurent décrit à Ferdinand l'inquiétude de leur mère.* (ФЈС III РД: 41)

6. Граматичке вежбе (*Commentaires de grammaire*), са објашњењима на српском језику и индуктивним приступом (пример → правило); то су вежбе супституције и трансформације, карактеристичне за период аудио-оралне и аудио-визуелне методе, али и вежбе превођења појединачних реченица на француски језик у оквиру исте рубрике.

На основу пописаних активности, закључујемо да су се овим домаћим уџбеником увежбавале вештине читања, говора, писања и превођења, а да је запостављена активност слушања, иако уџбеник припада времену када се велика пажња посвећивала учењу језика путем слуха (звука) и вида (слике).

На крају поменутих вежбања, увек стоји песма, без изричито истакнуте функције. После Дијамеловог текста, дата је песма *Les meilleures lettres*, песника Мориса Магра (Maurice Magre). У самом уџбенику нема никаквих упутстава за ученике, а у приручнику за професоре наведен је предлог рада на овој песми:

1. Наставник треба да повеже тематику песме (писма једне забринуте мајке) и лекције.
2. Наставник двапут пушта песму коју ученици слушају са магнетофона, што је новина коју уводе уџбеници настали у периоду аудио-визуелне методе.
3. Наставник анализира строфу по строфу, и повремено поставља питања очекујући одговоре који ће потврдити његова тумачења (наставник објашњава текст).

Последњи предлог недвосмислено указује на традиционалан приступ књижевном тексту по којем наставник обавља све мисаоне радње, а ученикова

активност се своди на одговоре на питања, у складу са наставниковим очекивањима. О пасивном положају ученика и о средишњој улози наставника у наставном процесу, као и о растућем значају звучног материјала у усвајању страног језика говоре и следеће речи из приручника за професоре: „Пошто је овако анализирао стихове, наставник поново емитује песму. Ученици прате стихове у књизи. Најзад, песму читају они ученици који имају дара за лепо читање поезије. Наставник задаје да се за следећи час песма научи напамет.“ (PUFJ: 123)

Меморисање и читање поезије свакако се примењује и у настави која се спроводи по француским уџбеницима, али се, такође, као што ћемо видети у уџбенику *Interlignes*, стихови користе и за слободно изражавање, за подстицање говора о *личном* схватању стихова, што није активност коју предвиђа домаћи уџбеник с почетка 70-их година.

Уџбеници за трећи разред Ј. Радивојевић и Љ. Драговић разликују се од уџбеника из минуле епохе највише по активностима *усмене продукције*. Обрада књижевног текста подсећа на поступке виђене код француског аутора Можеа, а са домаћим уџбеницима из претходног периода највише их спаја педагошко превођење. Иновативна тенденција проверавања глобалног и детаљнијег разумевања текста огледа се у увођењу упитника, затворених и отворених, иако они нису ни близу тако исцрпни као у уџбенику *La France en direct 3* из 1975. године.

Ако покушамо да систематизујемо сличности и разлике домаћих<sup>62</sup> и француских уџбеника тог доба за средњи ниво, дужа би била листа разлика. Сличности се, углавном, тичу:

---

<sup>62</sup> У раду не описујемо оне аудио-визуелне уџбенике (објављене под окриљем Института за стране језике) који не садрже књижевне текстове, или садрже веома мали број литерарних одломака. Уџбеник из 1972. године ауторки Оливере Анђус и Јелене Радивојевић намењен средњем нивоу *Srednji tečaj francuskog jezika I* не садржи књижевне текстове. У уџбенику из 1981. године *Средњи течај француског језика 2*, ауторки Ј. Радивојевић, В. Костић и О. Анђус, налазимо свега два (адаптирана) књижевна текста, и то не као основне текстове, а у књизи *Виши течај француског језика* из 1987. године, ауторки Вере Костић и Оливере Анђус, има поезије али без пратећих активности. Аутори ових уџбеника књижевни текст очигледно не сматрају погодним предлошком за

1. Броја литарарних одломака, који се смањило у односу на претходни период.
2. Места књижевног текста у оквиру тематске јединице или лекције: у француским уџбеницима је то завршно место, после филтер-текстова (непостојећих у домаћим уџбеницима), а у уџбеницима српских аутора књижевни текст је и даље на почетном месту.
3. Врсте књижевних текстова – то су, највећим делом, прозни текстови, и то све више наративни, а најмање има драмских одломака.
4. Теме која пре свега треба да буде подстицајна за разговор, као све значајнију активност.
5. Појаве пропратног аудио-визуелног материјала у уџбеницима, који, чини се, ипак није помогао развијању вештине разумевања снимљених књижевних текстова, будући да у уџбеницима не постоје адекватне активности.

Француски аутори, међутим, за разлику од наших, књижевне одломке све мање користе за наставу и увежбавање граматике, а поређењем са другим текстовима, а понекад и посебним вежбама, јасније истичу специфичност књижевног дискурса. Професорова објашњења код нас нису замењена „филтер-текстовима“ („припремним текстовима“), нити су понуђена питања којима би се подстакло размишљање о природи текста.

Иако књижевни текстови ни у домаћим уџбеницима нису више једини предлогачак за учење језика и цивилизације, лекције нису замењене досијеима (који око једне теме групишу разнородне текстове), а не постоје ни радне свеске, што су новине које смо приметили у француским уџбеницима.

Очигледну новину у домаћим уџбеницима представља **увођење питања за проверу разумевања текста**, којих је у претходном периоду било само у уџбенику из 1957. године ауторки Вере Москових и Зоре Загода. Разумевање се, и у доба

---

учење језика. У складу са актуелном аудио-визуелном методом, ови уџбеници садрже синтетичке текстове, углавном дијалоге, или, ређе, семиаутентичне (адаптиране) текстове, са пропратним активностима глобалног разумевања текста, као што су одговори на питања и резимирање, као и бројним вежбама супституције, проналажења речи супротног значења и слично.

аудио-визуелне методе, по домаћим уџбеницима додатно проверава местимичним превођењем на матерњи језик. Књижевни одломци служе и као основа за разговор о одређеној теми, а естетска анализа је у потпуности препуштена професору. Судаћи по помињаном приручнику за професоре, наставник је и даље доминантна фигура у разреду и дидактичком троуглу (наставник – предмет – ученик), а ученик се налази у сенци његове активности.

У Француској се израдом уџбеника за почетни и средњи ниво у периоду између 60-их и краја 70-их година баве познати педагошки центри и екипе педагога, лингвиста, фонетичара и психолога. У Србији иза овог значајног оруђа за рад стоје углавном (и највише) двочлани ауторски тимови. Последица таквог стања одражава се, рекли бисмо, и на дидактизацију књижевног текста у домаћим уџбеницима. Код Француза се нова размишљања дидактичара рефлектују и на уџбенике средњег нивоа (иако мање него на уџбенике почетног), док се код нас промене у раду на књижевном тексту само назиру.

## 2.3 Дидактизација књижевног текста

### 2.3.1 Камијев *Странац* у уџбенику комбиноване и аудио-визуелне методе: од „објашњавања текста“ до умножавања гледишта у интерпретацији текста

Када смо у првом делу рада говорили о техникама рада на књижевним текстовима у шестој деценији XX века, истакли смо значај активности „објашњавања“ и „коментарисања“ текста, којима се књижевни текст интерпретира уз истовремено увежбавање говорних, односно писаних способности. Подвукли смо и чињеницу да се у познатом уџбенику Гастона Можеа није нашао довољан број питања којима би се наставнику помогло да на задовољавајући начин води ове, и за саме Французе сложене, аналитичко-синтетичке активности. Да је другачији приступ био и потребан и могућ, показали су, двадесетак година касније, Ги Капел и његови сарадници, аутори уџбеника *La France en direct 3*. Нама је

остало да ту разлику уочимо и да, поређења ради, изаберемо један исти одломак из књижевног дела, другачије обрађен у два уџбеника рађена по различитим методама. Издвојили смо, дакле, одломак из Камијевог *Странца* (1942), какав смо пронашли и у уџбенику комбиноване, традиционално-директне методе (*Cours de langue et de civilisation françaises 4*, 1957: 380) и у уџбенику потоње аудио-визуелне методе (*La France en direct 3*, 1975: 301), да бисмо показали у чему се састоји предност приступа какав су применили аутори другог поменутог уџбеника.

На слици бр. 12 преносимо текст из уџбеника *La France en direct 3* (а не из уџбеника *Cours de langue et de civilisation françaises 4*) зато што ћемо његову презентацију у нашем тексту коментарисати, доводећи је у везу са СГАВ методом.

## La fatalité du soleil

...La brûlure\* du soleil gagnait\* mes joues\* et j'ai senti  
des gouttes\* de sueur\* s'amasser\* dans mes sourcils.\*  
C'était le même soleil que le jour où j'avais enterré  
maman et, comme alors, le front surtout me faisait  
mal et toutes ses veines battaient ensemble sous la  
peau. A cause de cette brûlure que je ne pouvais plus  
supporter, j'ai fait un mouvement en avant. Je savais  
que c'était stupide, que je ne me débarrasserais\* pas  
du soleil en me déplaçant d'un pas.\* Mais j'ai fait un  
pas, un seul pas en avant. Et cette fois, sans se sou-  
lever,\* l'Arabe a tiré son couteau qu'il m'a présenté  
dans le soleil. La lumière a giclé\* sur l'acier\* et c'était  
comme une longue lame\* étincelante qui m'atteignait\*  
au front. Au même instant, la sueur amassée dans  
mes sourcils a coulé d'un coup sur les paupières\* et  
les a recouvertes d'un voile\* tiède\* et épais. Mes yeux  
étaient aveuglés\* derrière ce rideau de larmes\* et de  
sel. Je ne sentais plus que les cymbales\* du soleil sur  
mon front et, indistinctement, le glaive\* éclatant  
jailli du couteau toujours en face de moi. Cette épée  
brûlante rongait\* mes cils\* et fouillait\* mes yeux  
douloureux. C'est alors que tout a vacillé.\* La mer  
a charrié\* un souffle\* épais et ardent.\* Il m'a semblé  
que le ciel s'ouvrait sur toute son étendue\* pour  
laisser pleuvoir du feu. Tout mon être s'est tendu  
et j'ai crispé ma main sur le revolver. La gâchette\* a  
cédé, j'ai touché le ventre poli\* de la crosse\* et c'est  
là, dans le bruit à la fois sec et assourdissant,\* que  
tout a commencé. J'ai secoué la sueur et le soleil.  
J'ai compris que j'avais détruit l'équilibre du jour,  
le silence exceptionnel d'une plage où j'avais été  
heureux. Alors, j'ai tiré encore quatre fois sur un  
corps inerte\* où les balles s'enfonçaient\* sans qu'il  
y parût.\* Et c'était comme quatre coups brefs\* que  
je frappais sur la porte du malheur.

brûlure *f* de brûler. Le feu du soleil le blesse.

gagner arriver à.

joue *f* →

goutte *f* →

sueur *f* →

s'amasser

se réunir en une masse, *ici* en un ensemble  
de gouttes.

sourcils *m pl* →

paupière *f* →

cils *m pl* →

veine *f*

Le sang qui revient au cœur passe dans les veines.

se débarrasser de

jeter au loin de soi, *ici* se cacher du soleil.

se déplacer d'un pas

changer de place en faisant un pas.

se soulever

l'Arabe est couché sur le sable de la plage;

il ne cherche pas à se soulever.

gicler

sortir avec violence; employé d'habitude

pour l'eau et les autres liquides.

lame *f*

acier *m* le métal dont est faite la lame du couteau.

atteignait 3<sup>e</sup> pers. de l'imparfait de atteindre

= réussir à toucher.

voile *m* sorte de fin tissu (le voile des mariées).

tiède ni chaud, ni froid.

aveugler empêcher de voir, rendre aveugle.

larme *f*

liquide qui sort des yeux quand on pleure.

cymbales *f* instrument de musique

glaive *m* épée *f*

Armes ayant une longue lame en acier.

La lame du glaive est plus courte,

plus large et elle coupe des deux côtés.

ronger

manger lentement à petits coups de dents

(les rats ont rongé le fromage).

fouiller explorer, chercher soigneusement partout.

vaciller

perdre l'équilibre. Le monde

autour de Meursault a paru bouger.

charrier transporter une lourde charge.

souffle *m* mouvement de l'air.

ardent brûlant.

sur toute son étendue sur toute sa longueur

gâchette *f* →

crosse *f* →

poli doux au toucher.

assourdissant

(bruit) qui rend sourd tellement il est fort.

inerte sans vie.

s'enfoncer entrer dans, aller vers le fond.

Sans qu'il y parût sans effort.

bref court.



У последњем тому Можеовог уџбеника дат је дупло већи одломак о сцени убиства него у уџбенику *La France en direct 3*, и то као завршни текст четрнаесте лекције посвећене француској прози. После кратке белешке о Камијевом целокупном делу и стилу, и после наслова „Убиство“, ученик се два реченицама уводи у одломак који је пренет на две стране. Предвиђено је, претпостављамо, да припремни разговор претходи аналитичком читању и објашњавању текста, за тај период уобичајени облик рада са текстовима, најављен и у ауторовом уводу. Уводно локализовање уметничког текста и библиографски подаци дати су пре текста, а иза текста налазе се тумачења непознатих речи и израза. Аутор уџбеника само на три места објашњава лексику (и објашњења се не односе на део који смо ми пренели), верујући, претпостављамо, да на том нивоу вокабулар из овог књижевног текста треба да буде познат.

Методичка апаратура састоји се од свега три питања у вези са текстом:

*La scène se passe sur une plage d'Afrique du Nord : comment l'impression de chaleur et de lumière est-elle rendue dans cette page ? L'assassin vous semble-t-il totalement coupable ? – Voyez-vous pourquoi l'écrivain l'a appelé 'l'Etranger'*  
(CLCF 4: 380)

*Објашњавање текста*, односно *разговор о тексту*, почиње подстицањем замишљања атмосфере, фантазијског ангажовања ученика, који треба да уочи чулну дескрипцију и да представи њене елементе. На тај начин ученик ће, по ауторовом уверењу, моћи да одговори на друго, а затим и на треће питање. На наставнику је, очигледно, да сâм осмисли потпитања, захваљујући којима ће ученици моћи активно да учествују у овој говорној вежби. Помоћ коју аутор уџбеника даје јесте налог да се овај Камијев текст повеже са ранијим текстом из уџбеника који говори о осуди на смрт (CLCF 4: 213–215), односно да се упореди Мерсоово понашање током убиства и суђења, како би се показало зашто јунак заслужује име „странца“. Рад на часу препуштен је наставничковој личној иницијативи, знању, упућености, умењу да ученике наведе на тумачење текста.

Уметнички текст у овом уџбенику служи првенствено као пример модерне француске књижевности, узорног дела насталог из пера једног од најбољих представника француске цивилизације, као предмет тумачења и уметничког вредновања, чиме се остварују васпитни и образовни циљ. Заборавља се, међутим, да се естетско-васпитни циљ може постићи само ако се текст разуме, а за његово разумевање ученицима који читају на страном језику нису дате готово никакве смернице. Разумевање и доживљавање текста, као и његово процењивање, може се остварити једино преко низа прецизнијих питања (као што се у савременом акционом приступу до реализације завршног задатака стиже само поступним решавањем микрозадатака), усмерених ка проучавању најбитнијих уметничких чинилаца (тематика, мотиви, ликови, композиција итд).

Аутори уџбеника *La France en direct 3* из 1975. године осмислили су степенасто улажење у текст, односно делотворнији, експлицитнији и поступнији вид обраде истог одломка из Камијевог *Странац*. Они су понудили знатно већи број питања, а тиме и већу помоћ наставнику и ученицима, који би тиме могли бити мотивисани да активно учествују у тумачењу текста.

Као један од три дужа текста у књизи, *Странац* је дат на једном месту, у низу од осам кључних одломака из дела, на шеснаест страна, у четири целине: „Мерсо и други“, „Убиство“, „Мерсо и људска комедија“, „Мир“. Овако представљени, одломци би требало да на најбољи могући начин представе цело дело. Познато је да се СГАВ метода, под утицајем гешталт психологије, залаже за посматрање феномена као организоване целине, у глобалности, што се, очигледно, примењује и у приступу књижевним текстовима. Гешталтистички модел перцепције, који ће се одржати и у комуникативном и у акционом приступу, подразумева прво глобални приступ, а затим анализу и синтезу.

Одломцима претходе кратка биографска белешка и пишчева фотографија, али и изводи из последњег Камијевог интервјуа и два његова дела, као и новинске кратке вести (по свему судећи синтетички текстови) о убиству које је починио алжирски службеник по имену Мерсо и осуди изреченој после годину дана. Сви ови додатни текстови, којих у Можеовом уџбенику нема, ученика „уводе“ у



књижевни текст, олакшавајући му читање и разумевање. Они се, као што смо то већ рекли, називају „филтер-текстовима“. Осим што „филтрирају“ тешкоће везане за језик и културу, могу представљати и мотивационе чиниоце за побуђивање читаочеве радозналости, по савременим схватањима примарног покретача ученичке свесне активности. Са њима би се, такође, књижевни текст могао упоредити како би се указало на његову специфичност.

Аутори уџбеника сваком одломку дају одговарајући наслов. Ми ћемо анализирати обраду текста под насловом „Фаталност сунца“ (*La fatalité du soleil*), у оквиру целине „Убиство“ (*Le meurtre*). Као што се види на слици бр. 12, поред сваког петог реда налази се број, ради лакшег сналажења у анализи и разговору. На десној маргини дата су објашњења речи и израза – укупно четрдесет осам, наспрам ниједног у Можеовом уџбенику, из времена када се од ученика очекивало одлично познавање вокабулара (а што је пак тековина директне методе у учењу страног језика). Неке речи нису објашњене, него је дат цртеж – именице „образ“, „капљица“ и „зној“ стрелицом су повезане са сликом, будући да превођење, у аудио-визуелној као и у директној методи, није долазило у обзир, а слика је основно средство лексичке семантизације у уџбеницима рађеним по аудио-визуелној методи. Неке друге речи се дају у контексту, као, на пример, „вена“ у реченици „Крв која се враћа у срце пролази кроз вене“<sup>63</sup>, чиме се, такође, заступа начин учења језика који као основу нуди реченицу а не изоловане речи.

Пре сваког одломка, на левој страни (видети слику бр. 13), налазе се *задаци и питања која од глобалног разумевања текста воде ка детаљнијем.*

---

<sup>63</sup> *Le sang qui revient au coeur passe dans les veines.* (FD 3: 301)

*Le meurtre***Les circonstances**

- 1 Imaginez la plage à midi. Quels sont les mots qui recréent l'intensité de la chaleur et de la lumière sur la plage ?
- 2 Du début du texte à «mes yeux douloureux», relevez les passages qui communiquent des sensations : du toucher - de la vue - de l'ouïe (oreille).
- 3 Ces sensations sont de plus en plus douloureuses. Montrez, en illustrant par des expressions tirées du texte, la progression de la douleur. Quel est le dernier stade de la torture ?

**Le meurtre**

- 1 L'Arabe se montre-t-il agressif ?
- 2 Cependant Meursault est cruellement attaqué. Par qui ?
- 3 Comment le soleil transforme-t-il le couteau avec lequel l'Arabe est prêt à se défendre en une arme offensive ?
- 4 En s'intensifiant, les sensations de Meursault deviennent imprécises. A quel moment perd-il le contrôle de lui-même ?
- 5 Quels éléments viennent renforcer et achever l'action du soleil ?
- 6 Meursault s'est déplacé d'un pas. Ce pas était-il volontaire ?
- 7 La mer et le ciel entrent en mouvement. Cherchez dans le texte la phrase qui le montre. Connaissez-vous des textes dans lesquels le destin se manifeste par des signes semblables ?
- 8 Quels sont les mots ou les passages qui vous rappellent la Bible ?
- 9 Comment Meursault réagit-il aux signes par lesquels le destin se manifeste ?
- 10 Meursault appuie-t-il vraiment sur la gâchette ? Avant même d'entendre le bruit de la détonation, une autre sensation lui apprend qu'il a tiré. Laquelle ?
- 11 Pourquoi dit-il que «c'est là que tout a commencé» ?
- 12 Quelle autre phrase, parallèle à celle-ci et dite précédemment, marque aussi la destruction de «l'équilibre du jour» ?
- 13 Meursault secoue la sueur qui l'aveuglait et le soleil qui l'étourdissait. En redevenant lucide, comprend-il toute l'importance de son geste ? Pourquoi ne dit-il pas simplement «j'ai compris que j'avais tué l'Arabe» ?

14 Quelle est la valeur des plus-que-parfaits «j'avais détruit» et «j'avais été heureux» ?

15 Le premier coup a été tiré sous l'influence d'une douleur insupportable. Comment peut-on expliquer les quatre autres, tirés sur un corps inerte ?

16 Pour résumer, montrez les différentes étapes du meurtre. Recherchez les mots qui articulent le passage.

17 Si vous transposiez ce récit au cinéma, la scène serait-elle rapide ou lente ?

**Le destin**

- 1 Est-ce que le cours des événements aurait pu être arrêté ? Justifiez votre réponse par des phrases ou des expressions du texte.
- 2 A quoi est associé le soleil ? (voir la deuxième phrase). Qu'est-ce que ce rapprochement nous annonce ? Combien de fois Meursault se sert-il de ce mot ? Que pouvez-vous en conclure ?
- 3 Pourquoi Meursault finit-il par tuer l'Arabe ?
- 4 Est-il vraiment responsable du meurtre ?
- 5 Si vous le jugez coupable, à quelle peine le condamneriez-vous ? Si vous le jugez innocent, dites pourquoi.

**Le récit**

1 Comparez ce passage à ceux que vous avez déjà étudiés.

a/ Les adjectifs.

Nombre. Relevez-les. Comparez leur nombre à celui que vous avez trouvé dans les autres passages.

Nature. Rangez-les dans l'une des deux catégories définies ci-dessous : abstraits - généraux - intellectuels - concrets - précis - descriptifs.

b/ Les métaphores.

Relevez-les pour : le soleil - le couteau - la sueur et les larmes - le revolver.

c/ Les temps des verbes.

Lesquels sont employés ici ? Justifiez ces emplois.

2 Choisissez les adjectifs qui vous paraissent le mieux caractériser ce passage : froid - violent - lyrique - objectif - intellectuel - affectif.

Већ и сами наслови четири серије питања и задатака воде ученика кроз вишеструка читања. Приликом првог, **доживљајног читања** текста, ученик ће се препустити *улисцима*, водећи рачуна о *околностима* убиства (*Les circonstances*). Приликом другог, **истраживачког читања**, корелацијом питања и налога, ученик је вођен у размишљању о детаљима везаним за сам чин *убиства* (*Le meurtre*), а после ће, захваљујући истраживачком приступу, стећи увид у јунакове *мотиве* (*Le destin*), као и у *начин приповедања* (*Le récit*). У даљем тексту говоримо о томе како аутори овог француског уџбеника усмеравају ученикову пажњу, водећи рачуна о томе да ученик не може одједном да примети све битне одлике једног књижевног текста.

1. *Околности из приче* – потребно је издвојити речи или изразе који сликају одређено стање или прогресију у неком осећању.<sup>64</sup> Прво питање, у првој групи питања која се тичу околности под којима је почињено убиство, готово је идентично питању из „плавог Можеа“:

*La scène se passe sur une plage d’Afrique du Nord : comment l’impression de chaleur et de lumière est-elle rendue dans cette page ?* (CLCF 4: 380) [подв. Ј.Б.]  
*Imaginez la plage à midi. Quels sont les mots qui recréent l’intensité de la chaleur et de la lumière sur la plage ?* (FD3: 300) [подв. Ј.Б.]

Ипак, уместо Можеовог питања „како“, конкретније се пита „којим речима“, а затим даје још једно упутство – све до „болних очију“ (*mes yeux douloureux*) треба издвојити *делове који означавају тактилне, визуелне и звучне дражи*, изразе које је писац употребио да би нам пренео осећај све јачег бола, и место када је мучење достигло врхунац. Интерпретација је, закључујемо, прво усмерена према *уметничком доживљају*, према улисцима побуђеним књижевним одломком. Сараднички императив „замислите“ (*imaginez*) упућује ученике да, прво, обаве

---

<sup>64</sup> Поводом једног претходног Камијевог одломка, питањима се, на пример, ученик подстиче да препозна равнодушност и скептицизам као Мерсоове ставове према животу (FD3: 296–298), да издвоји речи које аутор стално користи да то покаже.

одговарајућу мисаону радњу, а затим да одговоре на питања, то јест крену у истраживачко читање. Проучавање дескриптивног текста подразумева уочавање чулних ефеката, који увек смерају према одређеним емоцијама, расположењима и ставовима, то јест ка дубљим значењима (конотацијама), због чега је битно посветити посебну пажњу сензорном подручју описа. Описни текст обично садржи богатство чулних слика и поређења, које ученик треба да издвоји.

Издвајајући речи које се од њега траже, ученик истовремено уочава и кључну реч – именицу „сунце“, која се пет пута јавља у овом одломку, као и метафоре за сунчев зрак. Сунце је елементарни чулни мотив, који се асоцијативно веже за смрт, а ученик би сâм требало да открије симболику сунца, да примети да ова реч има негативни предзнак, да се везује и за неподношљив осећај, за нож и мач. Уколико му то у почетку не буде пошло за руком, питања из треће серије сигурно ће му помоћи да до таквог закључка дође. „Сунце“ се, дакле, с једне стране, посматра као извор превелике топлоте (*la brûlure du soleil*), коју треба да опишу два пута поменуте „капљице зноја“ (*les gouttes de sueur*), трансформисане потом у метафоре „млаки и густе вео“ (*un voile tiède et épais*) и „завеса од суза и соли“ (*un rideau de larmes et de sel*), као и слике „густе и врео дах“ (*un souffle épais et ardent*) и „ватра која пљушти“ (*pleuvoir du feu*). С друге стране, „сунце“ је и извор прејакe светлости, која „сева на челику“ (*la lumière a giclé sur l'acier*), или, прецизније, која је попут какве течности „шикнула“ (употребљени глаголи су *gicler* и, касније, *jaillir*). Сунчев зрак пореди се са „дугом блиставом оштрицом“ (*comme une longue lame étincelante*), „блештавим мачем“ (*un glaive éclatant*) и „горућим мачем“ (*une épée brûlante*) чије ударе јунак осећа попут цимбала на челу (*cymbales du soleil*). Од конкретних придева прелази се, дакле, на метафоре за сунце и зној, од уочавања и доживљавања конкретних слика ученик полако тумачи симболе, од чулног поимања креће се ка рационалном. На анализу метафора ученик се враћа са последњом серијом питања, али било је потребно још на самом почетку учити их да би се текст прво глобално разумео и да би се усвојила лексика неопходна за разговор.

У средишту пажње овог описног одломка нашла се, дакле, слика заслепљујућег и врелог сунца. Аутори уџбеника интерпретацију текста заснивају на

овом уметничком чиниоцу, којег сматрају доминантним, и од којег се полази у откривање других вредности. Следећи „степеник“ чини поетска атмосфера, а затим се истраживање шири на *битније структурне елементе* (тематика, композиција, уметничке слике, мотиви, ликови, мотивациони поступци).

2. Пошто се, претпостављамо, поистоветио са јунаком и увидео околности у којима је дошло до убиства, а о којима, можда, не би толико размишљао да није усмерен ка томе, ученик потом треба да одговори на седамнаест питања и задатака о *самом догађају*, и да тако уочи и појединости које су му, можда, приликом првог читања промакле. Нека од постављених питања, као прва два, на пример, и сама сугеришу одговоре, како би ученик лакше дошао до смисла<sup>65</sup>. *Затворена и отворена питања* алтернирају са *вођеним разговором, активношћу уочавања и објашњавања* коју подстичу радни захтеви, како би се будући самостални читалац учио да свој доживљај увек поткрепи речима, изразима и реченицама из самог књижевног текста:

*Comment le soleil transforme-t-il le couteau avec lequel l'Arabe est prêt à se défendre en une arme offensive ?* (FD3 : 300)

Овакав поступак се у домаћој савременој литератури назива „начелом методске адекватности“ које „подразумева конкретно и интензивно проучавање књижевног дела при чему сви субјективни утисци треба да буду *поткрепљени објективним доказима*“ (Николић, 2006: 199).

Ученик се, такође, подстиче да овај литерарни одломак упореди и са другим текстовима у којима препознаје исте мотиве (море, небо) и мисли<sup>66</sup>, чиме уједно активира и своје знање из опште културе.

Од ученика се тражи и да издвоји *план текста* :

*Pour résumer, montrez les différentes étapes du meurtre. Recherchez les mots qui articulent le passage.* (FD3 : 300)

---

<sup>65</sup> 1. *L'Arabe se montre-t-il agressif ?* 2. *Cependant Meursault est cruellement attaqué ? Par qui ?* (FD3 : 300) [подв. Ј.Б.]

<sup>66</sup> *Quels sont les mots ou les passages qui vous rappellent la Bible ?* (FD3 : 300)

План текста може постати основа за даљу интерпретацију. План се може стварати на почетку, током, пред крај и после интерпретације књижевног текста (Николић, 2006: 300). Ако се план ствара током интерпретације, као што је овде случај, онда је његова улога да „подстиче на детаљно аналитичкосинтетичко истраживање текста и сређује податке за завршно уопштавање“ (Николић, 2006: 300).

3. Даљим умножавањем гледишта, уочавају се и тумаче примењени *облици казивања и језичкостилски поступци (récit)*. Задаци везани за откривање унутрашње организације текста почињу захтевом за поређењем овог одломка са претходним одломцима из *Странца*, и то:

- а) придева: ученик треба да упореди број и природу придева у овом и претходним одломцима, и да их сврста у једну од две понуђене категорије – *апстрактни*, општи, интелектуални, или *конкретни*, прецизни, описни<sup>67</sup>;
- б) метафора (потребно је издвојити метафоре везане за сунце, нож, зној и сузе, револвер);
- в) глаголских времена (која су и зашто употребљена).

У другом задатку потребно је од понуђених придева („хладан, снажан, лирски, објективан, интелектуалан, афективан“) изабрати оне који најбоље одговарају овом одломку, чиме се, свакако, одређује *тон*<sup>68</sup>.

---

<sup>67</sup> Раније у књизи, уочили смо груписање придева супротног значења у две колоне (FD3: 296), што би ученицима требало да помогне да визуелним перципирањем лакше меморишу речи, а и да лакше опишу Мерсоа. Овакав поступак карактеристичан је за структуралистички приступ.

<sup>68</sup> Приликом обраде Камијевих одломака који претходе овом одломку, аутори уџбеника су у оквиру серије питања посвећене техници приповедања углавном очекивали одговоре који се односе на приповедачко лице – ко говори, тачка гледишта, како говори: *Meursault parle à la première personne. Si ce passage était à la troisième personne y aurait-il beaucoup de différence ?* (FD3: 294); *Meursault raconte à la première personne mais est-il vraiment acteur ou surtout spectateur ?* (FD3: 296); *Le récit de Meursault est : frappant – sentimental – pittoresque – sec – sincère – précis – impersonnel – objectif ?*

Уочавамо, дакле, богат методички инструментаријум који би, сматрамо, постао још делотворнији да је праћен и понеким објашњењем. Ученици би се рационално још више ангажовали да им је, рецимо, предочено да лексичко поље конкретног указује на дескриптивни или наративни текст (а апстрактног на аргументативне текстове и есеје), или да је конкретно казивање сликовитије и занимљивије од уопштеног, и да, будући да обилује појединостима, захтева пишчево прецизније запажање и више маште, и слично.

Интерпретација овог књижевног текста вођена је, дакле, постепеним захтевима, који су указивали на вишеструку могућност приступа тексту, као и на међузависност уметничких чинилаца. Увиђање језичко-стилских поступака и откривање идеја није остављено за крај методичког поступања, него је текло уз анализу слика и израза. Зато се на први поглед чини да се нека питања понављају, а реч је, у ствари, о ширењу гледишта и могућности за рад на тексту.

4. Способност разумевања текста додатно се развија још једном серијом „сличних“ питања, насловљених „Судбина“ (*Le destin*). Изабрани одломци покрећу одређене теме за размишљање и разговор, а ученик сâм треба да пронађе делове текста којима би поткрепио одређене закључке<sup>69</sup>. Технике рада на тексту и даље чине активност „уочавања и објашњавања“ (вођени разговор), као и давање мишљења „за“ и „против“ (аргументација):

*A quoi est associé le soleil ? (voir la deuxième phrase). Qu'est-ce que ce rapprochement nous annonce ? Combien de fois Meursault se sert-il de ce mot ? Que pouvez-vous en conclure ? (FD3 : 300)*

*Si vous le jugez coupable, à quelle peine le condamneriez-vous ? Si vous le jugez innocent, dites pourquoi. (FD3 : 300)*

---

(FD3: 294). Касније се већа пажња поклања тону: *Essayez d'expliquer pourquoi le ton lyrique de ce passage et celui du récit du meurtrier contrastent avec le ton plus neutre du reste du livre.* (FD3: 308)

<sup>69</sup> Наводимо још један пример из једне раније серије оваквих налога: *Le temps et l'habitude conduisent à l'indifférence apparente. Relevez les passages qui le montrent.* (FD3: 294)

Овакав низ методичких радњи у проучавању књижевног одломка говори о томе да је дошло до промене у коришћењу уметничких предлогака, да се много више пажње посвећује разумевању текста и да је бројним понуђеним питањима олакшан рад како наставницима тако и ученицима. Ученици се на овај начин уче како да размишљају о тексту, како да улазе у његову структуру, како да разговарају о свом доживљају текста и евентуално га упореде са другим аутентичним документима. Питања у уџбенику омогућавају им и да се сами припреме за разговор. Претпоставља се да се сличним питањима служио и наставник који је у претходном периоду водио говорну вежбу „објашњавања текста“, вежбу која је „заменила“ превођење и препоручивала се до краја шездесетих година, али која је у потпуности препуштена наставнику, пошто експлицитних упутстава за њу у уџбеницима није било, а заснивала се на општим и малобројним питањима (свега три у Можеовом уџбенику поводом овог Камијевог одломка). Аутори уџбеника *La France en direct 3* понудили су, закључићемо, бројне активности за развијање разумевања писаног текста и за (усмено) изражавање, један **детаљан упитник који води продубљенијем читању**, а који, такође, служи и провери разумевања.

Издвајамо три новине које у раду на књижевном тексту примећујемо у овом уџбенику.

1. Детаљни упитник представља најзначајнију одлику. Толики број (смислених) питања и налога нећемо наћи ни у једном другом уџбенику француског као страног језика. Узмимо за пример уџбеник познат под именом „црвени Може“, који је објављен после уџбеника *La France en direct 3*, и који, иако намењен вишем нивоу, ни изблиза не пружа овако исцрпан упитник а поставља задатке којима се тражи да се говори о „уметности описивања“ код Камија, Саганове итд.
2. Друга новина односи се на разврставање речи на групе, које примећујемо и у уџбенику *Interlignes*, а потом и у највећем броју уџбеника комуникативног и посткомуникативног периода, као и у традиционалнијем „црвеном Можеу“ из 1980. године. Таква активност требало би да допринесе систематизацији идеја и вокабулара, што значи разумевању текста, а може и да укаже на специфичност књижевног дискурса.



3. Трећи иновативни елемент уочавамо у наговештају узимања у обзир типологије текстова. Текстуални лингвисти ће тек крајем 80-их и почетком 90-их година истаћи значај типологије текстова за њихово разумевање и за аутономно читање ван школских оквира; аутори уџбеника *La France en direct 3* још 1975. године показују да је лакше доћи до смисла ако се ученику помогне да препозна основне карактеристике дескриптивног текста, какав је претежно овај Камијев одломак, те га зато наводе да одговори на питања везана за:

а) сензације – визуелне, тактилне и аудитивне доживљаје, који, по правилу, указују на дескриптиван текст;

б) лексичко поље (око речи „сунце“);

в) вокабулар, а нарочито придеве који указују на тон и врсту описа (хладан, објективан, интелектуалан, или топао, субјективан, ...);

г) стилске фигуре: поређења и метафора мора бити у сваком опису, а њиховим уочавањем открива се и колико оне доприносе структурној повезаности текста.

Уочавањем оваквих карактеристика омогућава се, такође, и сагледавање поступака који чине један текст језички дистинктивним, о чему се говори 70-их година, када се све чешће користе микростилистички и макростилистички поступци. Упућивање у начин на који Ками користи, на пример, извесне придеве и мерење њихове фреквенције, упоређивање тих обележја утврђених и у другим Камијевим одломцима или у делима других писаца, означава поступак микроанализе (или „одоздо нагоре“), који ученици не морају да именују, али би било корисно да умеју да га препознају, ради будућег аутономног читања и поимања разлике између књижевног и некњижевног текста.

Док у трећој књизи „плавог Можеа“ књижевни текстови представљају основу за посматрање функционисања језика и граматичких облика, извор цивилизацијских елемената, а у четвртој њихово обиље треба да води „формирању духова“, у овом уџбенику из 1975. године *није више толико битно којим ће се текстовима најбоље постићи постављени циљ, већ како ће читалац доћи до*

смисла изабраних одломака. Тим су се питањем дидактичари највише бавили између 1970. и 1980. године, под утицајем истраживања која су се тичала читања уопште, а не само на страном језику, а о којима ћемо говорити у трећем делу рада. Настоји се да се ученику помогне да примени аутоматске стратегије читања стечене на матерњем језику, које су при читању на страном језику скривене због недовољног познавања тог језика. Француски дидактичар Кик следећим речима описује коришћење текстова у дидактичке сврхе у комуникативном периоду, који најављује уџбеник *La France en direct 3*: “Не ради се више толико о одабиру најбољих текстова ради те и те употребе колико о проналажењу најбољих начина да се развију компетенције разумевања: да се постепено дође до смисла текста уочавањем значењских јединица, идући од најмањих ка највећим (морфологија, лексика, синтакса, реченица); или, супротно, долажење до смисла постепеним супротстављањем читаочевих хипотеза о садржају текста и информација из тог текста. Интерактивни модели покушаће да повежу различите оријентације са идејом да је разумевање текста двоструки процес интеграције информација и конфронтације тих информација са општим знањем читаоца...” (Сид, 2003: 154).

На ову савремену тенденцију вратићемо се у трећем делу рада. У овој фази, желели смо да на примеру покажемо један традиционалнији приступ књижевном тексту и други, из прелазног периода, који представља зачетак савременијих приступа, заснованих на конкретним задацима а не на превише општим питањима која су пратила активност „објашњавања текста“.

Пратећи начине употребе књижевног текста у дидактичке сврхе до средине седамдесетих година, учили смо, најсажетије представљено, трочлани хронолошки низ: **превођење – објашњавање текста – упитник за глобално и детаљно разумевање текста**. Превођење је из француских уџбеника почело да нестаје зато што доприноси „пасивном“ познавању језика. Активнији приступ везује се за говорну вежбу „објашњавање текста“, али права активност за ученике почиње тек са упитницима за проверу глобалног и детаљног разумевања књижевног текста. Они ученике подстичу не само на још слободније изражавање, него и на увиђање чињенице да није довољно знати значење свих речи књижевног одломка да би се он разумео. Изабрани одломак из Камијевог *Странца* можда

превазилази језичке компетенције ученика средњег нивоа, али као допуна другим предлошцима и регистрима језика, као што је то био случај у овом аудио-визуелном уџбенику, праћен овако осмишљеном апаратуром, може бити подстицајан и занимљив за рад на часу и код куће.

### 2.3.2 Прозни и поетски текстови у уџбенику *Interlignes*: ка интерактивном моделу читања

У приручнику за наставнике уџбеника *Interlignes* могу се разликовати два типа методичке обраде књижевног текста: обрада одломака из романа, драма, прича, дугих песама, датих под насловом „Приступ књижевног тексту“ (*Approche d'un texte littéraire*), и обрада веома кратких песама (10 до 20 речи), у рубрици „Поезија и изражавање“ (*Poésie et expression*). Један од аутора овог уџбеника, Анри Бес (Henri Besse), каже да су на предлоге педагошких употреба прве врсте текстова утицали различити поступци и теорије (структурализам, стилистика „одступања“, теорија исказивања, итд), и да је професору остављена могућност избора поступка који би највише одговарао навикама ученика стеченим на матерњем језику, као и конкретном тексту (Besse цит. према Peytard et al, 1982: 20). То би значило да не постоји претензија да ученик „савлада“ све ове различите приступе, нити да му се понуди својеврсни критички синкретизам. Стављајући се, међутим, у положај професора који би користио овај уџбеник и следио савете дате у приручнику са педагошким предлозима, нисмо, нажалост, успели да јасно сагледамо циљеве предложених методичких радњи, што се у раду са савременом уџбеничком литаратуром изузетно ретко дешава.

Описаћемо методичко поступање са књижевним текстом у оквиру треће лекције првог досијеа уџбеника *Interlignes* из 1975. године (*Ressources et développement*), посвећене селу. Прозни књижевни текстови тематски одговарају концепту досијеа: изабрани су зато што пружају слику села, и то онакву каква се често среће у француској књижевности, нарочито ако су писци „имали само естетски додир са сеоском стварношћу“ (Int: 20). Састављачи уџбеника намерно нису изабрали текст неког писца родом са села, као ни слику савременог села, они

су управо хтели да страним ученицима покажу најраспрострањенију слику села у француској књижевности и тиме их подстакну да на њу реагују. По нашем мишљењу, ова намера није спроведена успешно, што ћемо покушати да покажемо у наредним редовима.

У намери да ученика уведу у читање књижевног текста, аутори предвиђају етапу „сензибилизације“ читаоца. У ту сврху им се приказује девет дијапозитива о животу на селу у Француској, које ученици коментаришу. Затим следи *груписање* њихових утисака по темама, које су наведене у приручнику за наставнике (правилан и прилично спори ритам живота на селу, бројне прилике за дружење људи у сеоским условима, место мушкараца и жена итд). Потом ученици, код куће или у школи, пишу кратак састав (10 до 20 редова) о свом виђењу француских сељака (*Quelle idée vous faites-vous des paysans de France ?*, I: 48). Задаци се исправљају групно, у школи. Све ове активности покрећу већ стечена ученикова знања и стварају *хоризонт очекивања*, што води успешнијем разумевању текста. У савременој глотодидактици се фаза припреме за читање (*prélecture*) сматра веома битном, а то су дидактичари који стоје иза овог уџбеника умели још тада да препознају, предлажући прво ономазиолошки модел читања (почетно стварање хипотеза које се у наредним фазама потврђују или одбацују), а затим и семазиолошки приступ књижевном тексту.

После свих наведених уводних вежби, које, као што видимо, подразумевају *прво говорно а затим и писано изражавање*, и којима се тема приближава ученику, приступа се гласном читању<sup>70</sup> једног од два текста Жака Шардона (I: 48):

*Je m'arrêtai sur le pont de Bourg pour contempler un tableau classique de la campagne française : des arbres encadrent la prairie et bordent la Charente qui fait une écorchure de lumière dans les prés. J'admirai le village sous les peupliers, le ton profond des murs, les toits de vieilles tuiles romaines. Les*

---

<sup>70</sup> Под утицајем сазнања из когнитивне психологије која у «гласном читању» види прилично сложу активност, оно се, на почетку рада на тексту, неће више препоручивати у уџбеницима комуникативног приступа, осим под одређеним условима. О томе в. у: Pendants, 1998 : 63–65.

*habitants de ces maisons, faites pour durer et mal commodes, travaillent dans des champs qui ont l'air d'un parc : ils m'ont toujours surpris par leur sagesse. Ce bel arrangement d'arbres et d'eaux, tout ce qui m'apparaît comme vrai, précieux, irremplaçable, est-ce là chimère d'un esprit prévenu qui nomme civilisation par habitude, une nuance fugace parmi les nombreuses combinaisons humaines dont je n'ai pas l'idée ?*

Jacques Chardonne : extrait de *Chimériques*, 1948.

У уџбенику, испод текста, дата је само кратка белешка о писцу (књижевна историја и опште знање су у другом плану), потом и објашњење везано за место (*Bourg*) и „дреп“ (*tuiles romaines*). У приручнику за наставнике налазе се сва остала (за нас важна) упутства, која (већим делом) преносимо на слици бр. 14.

1. Читање текста подразумева самостално тражење непознатих речи и израза, уз помоћ речника, за којим следи и *семантизација* тежих речи пред целим разредом. Оваква стратегија антиципира у комуникативном приступу широко примењени принцип обраде оне лексике за коју сами ученици затраже објашњења. Предложени облик рада је групни рад који, насупрот доминантној интеракцији наставник – ученик у периоду комбиноване методе, поспешује интеракцију између ученика. Није предвиђено „задржавања на 'књижевним' аспектима текста“ (Int : 49).

2. У следећој фази, текст се упоређује са саставима (то јест представама) ученика о селу. Техником вођеног разговора ученици се усмеравају ка доношењу закључка да је писац имао „само естетски додир са сеоском стварношћу“ (Int : 20), што спада у *глобално разумевање текста*.

## Utilisation pédagogique

1. Donner le texte. Le faire travailler, par exemple, par petits groupes avec dictionnaire. Puis élucider devant toute la classe les mots ou expressions qui font difficulté, sans trop s'attarder sur les aspects « littéraires » du texte.
2. Le comparer rapidement avec les textes créés par les élèves.
  - Il ne s'agit pas des paysans en général. Le texte est « situé » avec précision ?
  - Est-ce que l'auteur est paysan ? Est-ce qu'il connaît bien les paysans ?
  - Votre avis sur l'attitude de l'auteur par rapport à la campagne.
3. Regrouper le vocabulaire, en mettant ensemble :  
les mots qui font penser à la campagne et ceux qui font penser à l'art :

### Campagne

**pont  
campagne  
travailler  
arbres (2 fois)  
prairie  
prés  
village  
peupliers  
murs  
toits de tuiles romaines  
maisons  
champs  
eaux  
habitants**

### Art

**contempler  
tableau (classique)  
encadrer (border)  
le ton profond  
écorchure de lumière  
parc  
bel arrangement  
nuance  
admirer (?)**

les mots qui ne renvoient à aucun de ces deux thèmes :

**faites pour durer, mal commodes  
sagesse  
vrai, précieux, irremplaçable  
chimère  
esprit prévenu  
civilisation  
habitude  
nombreuses combinaisons humaines  
idée.**

A quoi renvoient-ils ? Une philosophie ? Une manière de voir la civilisation ? Pour Chardonne la campagne et l'art sont mêlés et ce mélange fait naître une sagesse, une manière de vivre « vraie, précieuse, irremplaçable ». La civilisation comme un équilibre instable entre diverses composantes.

Слика бр. 14: Предлог рада на прозном књижевном тексту у приручнику за наставнике уџбеника *Interlignes*, Int : 49

3. У трећој етапи рада прелази се на *семантичко разврставање речи* у три колоне – ученицима је дат задатак да потраже речи које асоцијативно повезују са селом, затим оне речи које их подсећају на уметност, а да у трећу колону сврстају речи које не могу да групишу у претходне две колоне. Ученици, дакле, кроз текст прате три нити, што би их, по замисли аутора уџбеника, могло довести до закључка изнетог у приручнику за наставнике (а који се, такође, види на слици бр. 14): „За Шардона се село и уметност преклапају а из тог укрштања настаје једна мудрост, један 'истинити, драгоцени, незаменљиви' начин живљења. Цивилизација као нестабилна равнотежа између различитих компоненти.“ (Int : 49) Тиме се завршава рад на глобалном разумевању текста, да би се у следећој фази пажња ученика усмерила ка детаљима који би изнето запажање требало да потврде.

4. У последњој етапи рада аутори предлажу још једно враћање тексту, тако што ће се он сада читати и објашњавати ред по ред. Линеарно читање омогућава микростилистичку анализу:

*Phrase 1 : opposition entre ce qui est stable, sombre, et ce qui brille fugitivement, un peu fragile. Le tableau classique contient un je ne sais quoi. Tout est net, bien rangé : (encadrer, border, un tableau classique), bien construit, mais il y a une écorchure de lumière qui n'est ni nette, ni clairement délimitée.* (Int: 50)

За прву реченицу аутори уџбеника дају упутство професору како ће усмеравати ученикову перцепцију (уочавање реда и одступање од њега) и како ће му помоћи да изведе закључак на основу вокабулара књижевног текста. Ученици би, такође, требало да примете метафору за реку (*écorchure de lumière*, „светлећа огреботина“). Исти би био циљ анализе друге и треће реченице, у којима се „излаже мирна и уређена страна слике“ (Int : 50). Професорима је, затим, дато тумачење четврте реченице, којим би се и завршио рад на овом, за средњи ниво познавања језика, рекли бисмо, помало тешком тексту:

*Phrase 4 : tentative, sous forme de question, de faire rejoindre ce bel arrangement d'arbres et d'eaux, et ce qui apparaît comme vrai, précieux, irremplaçable. (Int : 50)*

У приручнику за наставнике овај поступак није довољно објашњен, те се поставља питање да ли су наставници били у стању да спроведу ауторску замисао без јаснијих налога. Или су, једноставно, ученику омогућили да тексту приступи онако како је навикао да то чини на матерњем језику.

Поред мана које му можемо наћи (у првом реду то што не експлицира смисао предложених методичких радњи), уџбеник *Interlignes* је значајан по томе што најављује нове тенденције у читању и педагошком раду на тексту. Једна од техника које су се тада све више примењивале јесте овде предложено семантичко груписање речи, што ће бити једна од техника глобалног читања, карактеристичног за комуникативни приступ. Груписање речи се у овом уџбенику може посматрати у светлу указивања на различитости књижевног дискурса у односу на друге типове дискурса. Могло се, стога, очекивати да се, на пример, више скрене пажња на слику „светлећа огреботина“, како би такво удаљавање од уобичајене језичке употребе ученика учинило осетљивијим на књижевни дискурс, на стилске фигуре. Међутим, разлика између естетске и свакодневне употребе језика је, у овом случају, недовољно била истакнута.

У примерима обраде поетских текстова, савремених аутора и, углавном, веома кратких (до двадесетак речи), дидактичко поступање ће бити јасније, као и дидактички циљ: *стихови треба да мотивишу ученика на усмено изражавање*. Показаћемо то на примеру два стиха Макса Жакоба, који се налазе у оквиру истог досијеа посвећеног селу, у рубрици „Поезија и изражавање“:

*N'est-il pas vrai que l'épi de blé et le peuplier aient quelque ressemblance.*

*L'un veut dire abondance, l'autre orgueil.*

Max Jacob, *Le cornet à dés*, 1917.



Веома кратка белешка о аутору, његовом делу и уметничком окружењу овога пута се налази само у приручнику за наставнике, као и предлози за рад на стиховима (Int :56):

1. Уводном вежбом проверава се да ли ученици познају вокабулар тако што ће се дати примери употребе потенцијално непознатих речи и затражити њихово парафразирање.

2. Ученици цртају „клас“ (*l'épi de blé*) и различите врсте тополе (*le peuplier*). Ствара се повољна клима за рад, ученици се мотивишу подстицањем визуелне пажње (деловањем на чула) и ангажовањем њиховог већ постојећег знања. Ученик је стављен у активну ситуацију – он посматра слику, што ће му помоћи да створи прве претпоставке о значењу текста.

3. Затим се песма гласно чита два, три пута, учи напамет (меморисање), онда исписује на табли и у свескама, чиме се развијају ученикове језичке компетенције (фонетска, ортографска).

4. Груписање речи представља први задатак – ученик треба да пронађе сличне речи, како по звуку, тако и по значењу. У овом *издвајању минималних гласовних и лексичких обележја*, очекује се да ученици приближе *épi de blé* и *peuplier* – по звучању ([e][p][i]), и по значењу – „клас жита“ и „топола“ ауторе уџбеника подсећају по облику на „перо“. Потом се од ученика тражи још виши ступањ ангажовања тако што се тражи асоцијативно повезивање речи „преобиле“ (*abondance*) и „гордост“ (*orgueil*), које упућују на „прекомерност“.

5. Следе питања зашто „клас жита значи преобиле“ а „топола гордост“, то јест ученици треба сами да протумаче стихове, да говоре о томе „шта им песма казује“ (Int : 57). Инсистира се на прихватању свих смислених одговора и асоцијација, дакле, различитих ишчитавања.

6. Када се исцрпе сва *слободна тумачења*, двоје, троје ученика казују песму, што спада у говорну вежбу којом се усавршава изговор ученика и богати фонд речи. Многи дидактичари истичу чињеницу да без меморизације није могућа ни продукција на страном језику, а када језици нису сродни (као што је то случај са француским и српским језиком) потребно је посебну пажњу обратити на перцепцију и меморизацију, као две основне когнитивне операције у процесу учења новог језика.

Хвалећи приступ стиховима у овом уџбенику, Грика уочава да употребљене стратегије „истичу полисемичко богатство речи, опозиције или паралелизме слова, звукова, ритма, значења, као и синтаксичке или друге амбивалентности“, а „истраживања воде ка вишеструком читању захваљујући креативном раду углавном лингвистичког реда“ (Grusa, 1993: 232). Циљ није да се песма анализира из „чисто књижевне оптике“. Како сама рубрика каже (*Poésie et expression*), дидактички циљ је усмерен ка томе да се ученик подстакне да говори о ономе што сам мисли и осећа поводом те песме. Овај поступак јесте прави пут ка слободном изражавању, креативности и аутономији, чему се 70-их година почело тежити. То је, такође, и пут ка интерактивности: између ученика, или између ученика и наставника, али и између ученика (читаоца) и текста, у преклапању макроступка и микроступка, ономазиолошког и семазиолошког читања.

### 2.3.3 Одломак из романа *Добар дан, туго* Франсоазе Саган у домаћим уџбеницима

Посматрајући избор текстова у домаћим и француским уџбеницима објављеним у периоду 1960–1981. године, установили смо да се у многим домаћим уџбеницима осећа утицај „плавог“ и „црвеног“ Можеа (о којем ће бити речи у делу посвећеном вишем нивоу), и да је један од најчешће заступљених писаца, како у француским, тако и у домаћим уџбеницима, Франсоаз Саган, са својим познатим романом *Добар дан, туго* (*Bonjour, tristesse*, 1954). Да ли је велика популарност тог дела највећи разлог његовог увршћивања у уџбенике за странце, или су томе погодвали

тематика, као и лепо и читљиви описи проистекли из пера дебитанткиње – деветнаестогодишње девојке чије ће дело, вероватно, заинтересовати њене вршњаке? Шта са одломцима из овог романа раде Французи, а шта ми? То су основна питања на која ћемо потражити одговоре у овом и једном каснијем поглављу (3.3.1).

Девет година по објављивању познатог романа *Добар дан, туго* Франсоазе Саган, Мадлена Стеванов-Шарлије увршћује у корпус својих уџбеничких текстова један његов одломак, прво у уџбеник из 1963. године, а затим и у онај из 1975 (у француским уџбеницима се појављује тек 1978. и 1980. године). У избору савременог књижевног текста, међутим, видимо једину додирну тачку између домаће ауторке и француских аутора.

У уџбеницима М. Стеванов-Шарлије за средњи ниво из 1963. (*Srednji kurs francuskog jezika*) и 1975. године (*Srednji tečaj francuskog jezika 2*) налазимо скраћен текст:

*Les premiers jours furent éblouissants. Nous passions des heures sur la plage, écrasés de chaleur, prenant peu à peu une couleur saine et dorée... Dès l'aube, j'étais dans l'eau, une eau fraîche et transparente où je m'enfouissais... Je m'allongeais dans le sable, en prenais une poignée dans ma main, la laissais s'enfuir de mes doigts... ; je me disais qu'il s'enfuyait comme le temps, que c'était une idée facile et qu'il était agréable d'avoir des idées faciles. C'était l'été...*

*Après dîner, nous nous allongeâmes dans des fauteuils sur la terrasse, comme tous les soirs... Dans les graviers de la terrasse, les cigales chantaient.*

Текст је, у оба уџбеника, у првом реду коришћен као *предложак за језичко-граматичка вежбања* (употреба глаголских времена, простог перфекта и имперфекта). У књизи из 1975. године лекција се састоји из следећих елемената:

1. Књижевни текст Ф. Саган као основни текст.
2. Дијалог исте тематике али написан свакодневним језиком (представљање различитих дискурса указује на уџбеник из 70-их година).

3. Дужи синтетички текст (насловљен *Exercices*), који служи као подлога за говорну вежбу на тему „одмора“.
4. Граматички примери употребе имперфекта и простог перфекта (*Grammaire*), у реченицама које нису узете из књижевног текста, без икаквих објашњења. У оквиру „граматике“ дати су и примери употребе неких „готових израза“ (*avoir besoin de, avoir envie de, avoir raison, avoir chaud, avoir froid*), који, такође, нису узети из текста и нису у непосредној вези са овом тематиком.
5. Активности продукције (под насловом „Граматичке вежбе“): писане – састављање реченица од горе наведених израза, и усмене, на задате теме:

*Sujets de conversation : Avez-vous fait des projets pour vos vacances ? Que préférez-vous, la mer ou la montagne ? Prenez-vous une partie de vos vacances en hiver ? Vacances en famille. Formule moderne : enfants en colonie, parents en voyage. Vacances à l'étranger. (STFJ2: 32)*

Аутор не даје никаква упутства како да се књижевном тексту конкретније приђе, како да се укаже на његове особености. Књижевни текст се обрађује на потпуно исти начин као било који некњижевни текст, као повод за граматичке вежбе и говорне активности. Могли бисмо закључити да се овај дескриптиван текст у домаћим уџбеницима нашао због велике популарности романа, као и због уклапања у често коришћену тематику „одмора/летовања“ и „путовања“. У приступу тексту не постоје никакве иновације, које примећујемо у француским уџбеницима тог периода, као што су подстицање ученика на размишљање или увођење у технику микростилистичке анализе. Довољно је упоредити дидактизацију књижевног текста у овом домаћем уџбенику са оном коју су те исте године предложили аутори уџбеника *La France en direct 3*, па извести закључак о недовољно промишљеном раду на књижевном тексту у овим домаћим уџбеницима.

Роман *Добар дан, туго* неће изгубити на популарности ни у домаћем уџбенику *Francuski jezik: za treći razred usmerenog obrazovanja kulturološko-jezičke struke I strani jezik* из 1981. године Миланке Кнежевић и Олге Милутиновић. Бирајући одломак из *Успомена лепо васпитане девојке* Симоне де Бовоар, ауторке

су, верујемо, биле инспирисане „плавим“ Можеом, о чему смо говорили у првом делу рада. На дидактичку обраду текста Франсоазе Саган више је, чини се, утицао „црвени“ Може (1980), један од представника аудио-визуелних уџбеника за виши ниво, у којем проналазимо исте паратекстуалне елементе као у домаћем уџбенику. Одломак из романа *Добар дан, туго*, који није идентичан дескриптивној секвенци о којој смо у овом одељку говорили, није предложен ради увежбавања глобалног (брзог) читања. Ауторке Кнежевић/Милутиновић првенствено га користе ради остваривања образовног циља – као повод за разговор о писцу, као евентуални подстрек за читање целог дела и размишљање о повезаности уметничких форми, као и догађаја у култури:

***Connaissez-vous Françoise Sagan ?***

- 1. Quel est son métier ?*
- 2. Quand est-ce qu'elle est née et où ?*
- 3. Avez-vous lu un de ses livres ?*
- 4. Avez-vous vu au moins un film qui a été tourné d'après ses romans ?*
- 5. Quel âge avait-elle quand son premier roman a paru?*
- 6. Ce livre, quel prix a-t-il obtenu?*
- 7. Et quelle était la réaction du public?*
- 8. Peut-on deviner de ce passage quel milieu social elle décrit dans ses livres?*

(FJ KJS III: 63)

Његова друга улога је развијање лексичке компетенције, учењем речи из текста њиховим повезивањем са одговарајућим антонимима (то јест попуњавањем празнина глаголом *apparaître* или *disparaître*, на пример), као и указивањем на њихову полисемију (FJ KJS III: 63).

У овом уџбенику налазимо и једну ретко заступљену активност, која највише и указује на уџбеник „новијег“ датума, односно на уџбеник комуникативног приступа (о којем ће, стога, бити речи у трећем делу рада). Књижевни текст је употребљен и ради развијања рецептивно-продуктивних способности ученика, активношћу пребацивања књижевног текста у нефункционалну форму исказа:



## 2.4 Прелаз ка комуникативном приступу

У овом одељку представљамо уџбенике *C'est le printemps 2* (J. Montredon, G. Calbris, C. Lavenne et alii, 1978) и *Француски језик за III разред усмереног образовања (општи део)* (Б. Савић, Г. Поповић, 1980). У њима препознајемо назнаке комуникативног приступа, у домаћем уџбенику и додирне тачке са „црвеним“ Можеом (објављеним те исте године), чак и са „плавим“, као и са домаћим уџбеницима средњег нивоа из аудио-визуелног периода (а од којих се пак разликује по томе што нема пропратни звучни материјал).

Основни циљ наставе/учења француског језика по комуникативном приступу јесте развијање комуникативне компетенције и одговарање на комуникативне потребе ученика, као и подстицање аутономног учења. Уз нове дидактичке идеје, које се почињу формирати 70-их година, све се јасније увиђају мане аудио-визуелних уџбеника и све су гласније критике на рачун њиховог језичког и цивилизацијског (тематског) садржаја. Као резултат жеље да се понуди уџбеник који неће имати уочене недостатке, средином 70-их година појављује се у Француској уџбеник *C'est le printemps* (1975, 1978), а 1980. године код нас уџбеник *Француски језик за III разред усмереног образовања*. У групу уџбеника који означавају прелаз ка комуникативном приступу могао се, вероватно, ставити и домаћи уџбеник из 1981. године – *Francuski jezik: za treći razred usmerenog obrazovanja kulturološko-jezičke struke*, аутора Миланке Кнежевић и Олге Милутиновић. Иако није много иновативнији од свог претходника, одлучили смо се ипак да га представимо у трећем делу рада. О променама у настави страног језика говори се и пише још од почетка 70-их година, али се значајне публикације о комуникативном приступу читању (Софи Моаран, 1979, 1980) и о књижевности у настави страног језика (Жан Петар и други, 1982) појављују тек крајем 70-их и почетком 80-их година, тако да се одраз тих размишљања у уџбеницима и не може очекивати пре друге половине 80-их година.

### 2.4.1 Француски уџбеник *C'est le printemps*

Француски уџбеник *C'est le printemps* (1975, 1978) најављује комуникативни приступ следећим одликама:

1. У њему су представљене различите ситуације, за које се претпоставља да су ученику занимљиве, као и ликови разних животних доба, друштвених класа, националности, што оставља утисак веродостојно пренете савремене француске стварности.
2. Осим по тематици, овај уџбеник се од других разликује и по томе што ученицима приближава аутентични, свакодневни, говорни језик, његов ритам и интонацију, регистре.
3. Лексика се удаљава од оне коју је одредио *Основни француски речник 1*, референца за уџбенике СГАВ методе, и зависи од комуникативних ситуација. Међутим, на захтев ученика, она се може и проширити у односу на уџбеничку.
4. За наставу граматике предвиђена је индуктивна метода (ученици сами долазе до правила), значи – више се подстиче закључивање него памћење (доба конструктивизма и когнитивизма).
5. У жељи да прекину са аудио-визуелном праксом наставе подељене на фазе (увођење новог градива, објашњавање, понављање, меморисање, примена у познатим и новим конструкцијама, или игре по улогама), аутори овог уџбеника залажу се за глобалан рад уз помоћ техника рада у групи, за однос хоризонталног а не вертикалног типа (педагогија групе).
6. Илустрације су хумористички цртежи, чиме се ученици подстичу на дискусију.

Слободно изражавање циљ је и овог уџбеника, као и аудио-визуелних, али за разлику од њих *C'est le printemps* од почетка тежи томе да ученик стекне језичка средства која се непосредно користе у комуникативној ситуацији. То значи да се, на пример, не чека крај првог степена да би се учила прошла времена (прости и сложени перфекат, имперфекат). Осим оперативног система глаголских времена, у



уводу овог уџбеника први пут се спомињу лингвистички термини<sup>71</sup>, на основу којих закључујемо да се Јакобсонова учења, анализа дискурса и теорија исказивања одражавају на наставу страног језика. Осим по терминима, утицај лингвистичких теорија препознатљив је и у садржају уџбеника – у првој књизи, на почетном нивоу, ученик треба да научи да се поздравља и да уђе у разговор, то јест да оствари контакт, а то је Јакобсонова фатичка функција језика, односно говорни чин „поздравити се“.

Разлику између овог и аудио-визуелних уџбеника чине и аутентични документи. Како је са оваквим документима немогуће спровести програмирану наставу, савладавајући етапу по етапу, тешкоћу за тешкоћом, како се то чинило у аудио-визуелним уџбеницима, сходно линеарној прогресији, уџбеницима који их садрже одговара само глобална стратегија учења. То значи да је битно да ученици глобално разумеју документ, нелинеарном обрадом лексике (речи се објашњавају када то сами ученици затраже), **глобалним приступом** који је више усмерен ка потребама ученика.

Уџбеник *C'est le printemps* најављује, дакле, комуникативни приступ, што се, кад је реч о књижевним одломцима, највише види у избору текстова. У односу на књижевне текстове, други аутентични документи добијају истакнутије место. Попут уџбеника СГАВ методе, ни прва књига овог уџбеника (1975), намењена младим или одраслим почетницима, у алоглотној или хомоглотној (франкофоној) средини, не садржи књижевне текстове. У другој књизи (1978) их има свега осам (пет одломака из романа и три песме), и то кратких, презентованих уз име писца, наслов дела, датум и евентуално контекст из којег је одломак узет. Највећа разлика у односу на књижевне текстове из аудио-визуелних уџбеника огледа се у избору

---

<sup>71</sup> Помиње се термин *embrayeurs*, који означава деиктичке ознаке, показатеље комуникативне ситуације – ознаке за прво и друго лице, за простор и време. Јакобсон користи још и термин *Shifters* (шифтери), или термин *modalisateurs*, који означава прилоге или глаголе помоћу којих говорник изражава степен извесности, истинитости онога о чему говори, то јест ознаке исказивачеве субјективности.

већег броја текстова који обилују речима фамилијарног регистра (*le français familier*)<sup>72</sup>.



Слика бр. 16: Графички приказ заступљености текстова и писаца у уџбенику CP2

Самом приступу књижевним текстовима, међутим, није посвећена одговарајућа пажња. Уз уџбеник постоје, осим магнетофонских трака и дијафилмова, књиге (за наставника и за ученика, под називом *Passage à l'écrit 2: compréhension et expression*) намењене развијању способности разумевања писаног текста и писаног изражавања, али у обзир су узети само новински чланци, не и књижевни текстови.

Другу књигу уџбеника *C'est le printemps* чине четири досијеа, састављена од дијалога, вежби и, на крају, аутентичних докумената (у рубрикама *Documents* или *Témoignages*), где се, евентуално, налази и књижевни текст. Рад на текстовима из последње рубрике (интервјуи из часописа, шансоне, огласи, књижевни текстови) идентичан је за све врсте текстова, и увек подразумева:

1. разумевање текста (затворена и отворена питања, вођени разговор, попуњавање табеле),
2. рад на граматички,
3. изражавање (вођени састав, на пример, на основу примера и налога шта треба замислити).

<sup>72</sup> „Фамилијарни регистар се употребљава у свим друштвеним срединама у свакодневној комуникацији, па чак и у писаном језику, али се избегава у комуникацији са непознатим особама и у званичним приликама.“ (Поповић, 2009: 14)

Тако је одломак из романа *Цаца у метроу* (Raymond Queneau, *Zazie dans le métro*, 1959) Ремона Кеноа (1903–1976) дат са циљем да се проуче нивои језика, односно „неправилности“ говорног језика, а праћен је питањима за глобално разумевање писаног текста :

#### Compréhension

1) Répondez aux questions suivantes :

1. *Que commandent les personnages ? 2. Obtiennent-ils tous les trois ce qu'ils ont commandé ? 3. Zazie change-t-elle d'avis ? 4. Quelle est l'attitude des adultes vis-à-vis de la gamine ? 5. Parmi les qualificatifs suivants, quels sont ceux qui s'appliquent à Zazie ? Bien élevée, gentille, drôle, têtue, impolie, intelligente, bête, sympathique, détestable. Justifiez votre choix.*

**Exemple : Elle est drôle parce qu'elle dit 'cacocalo'.**

2) Etude de langue

1. *Dans les mots du texte, relevez ceux qui paraissent ne pas respecter l'orthographe normale. 2. Corrigez ces 'irrégularités'. 3. Essayez d'en trouver l'origine. (CP2 : 57)*

Иза текста Пјера Бонта (Pierre Bonte), у четвртном досијеу, осим разумевања предвиђено је и писано изражавање (лични став о новцу и срећи), али и граматика. Цео четврти досије је посвећен теми „среће“, па тако садржи и тематски одговарајуће песме, без вежбања, са врло кратким подацима о песнику (Елијар), или околностима настанка песме (Аполинер). Текстови су неретко на граници књижевности и публицистике, односно на граници литерарности. Такав је, рецимо, одломак из Бонтове књиге репортажног путописа (или романа) *Le bonheur est dans le pré*, у којој он говори о томе како је, с камером и својим пријатељима репортерима, по читавој Француској трагао за срећним људима. После годину дана (значи 1976. године) објављује књигу о томе, а 1978. године се већ налази у уџбенику, као, очигледно, пример савременог текста о савременој Француској, написаног савременим језиком. Изрази из свакодневног говора ће, после одломка,

бити објашњени, иза чега следе врло једноставна питања за глобално разумевање текста.

Књижевница о којој смо говорили у претходном одељку, Франсоаз Саган, заступљена је и у уџбенику *C'est le printemps 2* одломком од свега шест реченица, узетом из прве главе романа *Добар дан, туго*. Тексту претходи само име писца, са знаком да је то „савремени аутор“. Пратећих вежбања нема. Текст се налази иза одломка из Кеноовог романа *Цаца у метроу*, у оквиру истог, завршног дела другог досијеа под називом „Документи: изводи из романа“ (CP2 : 56–57). Очигледно је да су романи бирани тако да представе савремену књижевност, различитих стилова. Док је Кеноов текст, као што смо показали, праћен питањима везаним за разумевање текста и за језик, текст Франсоазе Саган, је, изгледа, дат само као *пример аутентичног, књижевног документа из савремене француске културе*, којим се наставник може, и не мора послужити као материјалом за рад, и који ученици могу да читају по свом нахођењу.

Сличности уџбеника *C'est le printemps* са аудио-визуелним уџбеницима биле би: избацивање књижевног текста из књиге за почетнике, употреба дијафилмова, дијалози на почетку лекције, давање предности усменом језику у односу на писани. С друге стране, уџбеник *C'est le printemps* користи аутентичне документе, уводи писани текст у књигу за почетнике, даје предност говорним чиновима у односу на традиционалну граматику (то јест тексту у односу на реченицу), одбацује аудио-визуелне фазе рада, уноси тематски другачије текстове, различитих регистара, обраћа пажњу на потребе ученика, а све су то одлике комуникативног приступа. На основу уочених разлика и сличности можемо, такође, закључити да су на теоријском плану СГАВ метода и комуникативни приступ прилично блиски, да су обраћали пажњу на исте проблеме, али да се ипак уџбеници рађени по једној или другој оријентацији разликују, што ћемо покушати да покажемо у трећем делу рада.

## 2.4.2 Домаћи уџбеник *Француски језик за III разред усмереног образовања*

Уџбеник *Француски језик за трећи разред усмереног образовања* (прво издање из 1980, ми користимо четврто издање из 1986. године) Браниславе Савић и Гордане Поповић састоји се од 14 лекција, идентичне структуре. Свака лекција почиње „оригиналним литерарним или информативним текстом<sup>73</sup>“, а такав текст је „најважнији извор за усвајање вокабулара“, „по тематици одговара датом програму и писан је углавном у дијалогу“ (ФЈУО III СП: 3). Из ове реченице изводимо следеће закључке:

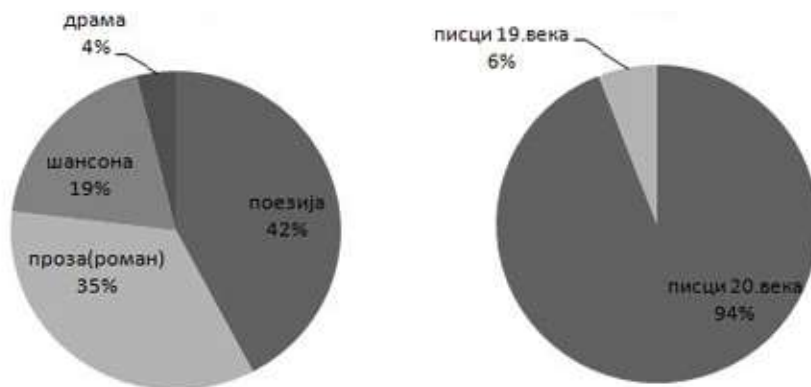
1. Примарна функција дата књижевном тексту јесте остваривање парцијалног језичког циља учења страног језика (усвајање вокабулара).
2. Текстови су бирани тако да се могу уклопити у препоручену тематику, а тематска организација уџбеника погодује усвајању социокултурних знања.
3. Предност је дата дијалошкој форми.

Иако бисмо, сходно последњем закључку, у уџбенику очекивали доста драмских текстова, они су, као и у већини уџбеника, најмање заступљени – свега један текст (Ionesco, *La Cantatrice chauve*), док највише има поезије (11 песама), а остало чине одломци из романа (9). Сви писци припадају 20. веку, осим Нервала, који и није евидентиран у садржају. Три писца су заступљена са по два текста: Аполинер, Превер и Сент-Егзипери (Antoine de Saint-Exupéry).

Од 64 текста у уџбенику, 26 текстова или 37,5% припада фикционалној форми; 5 књижевних текстова има улогу основног текста у лекцији (од укупно 14 лекција), а 9 књижевних текстова се налази у анексу (они су тематски повезани са текстовима одређених лекција), без пратећих вежбања. На крају књиге постоји и избор пет популарних француских шансона, које бележе све већи успех у комуникативном и посткомуникативном периоду.

---

<sup>73</sup> Осим књижевних текстова, у уџбенику су заступљени и новински и стручни текстови, као аутентичне врсте текстова („оригинални, информативни текстови“), али поједине лекције почињу и синтетичким текстовима.



Слика бр. 17: Графички приказ заступљености текстова и писаца у уџбенику ФЈУО III СП

Уз текст не постоји белешка о аутору, као ни преглед друштвено-историјских и културних догађаја на крају књиге. Пре текста, дат је понекад само кратак осврт на дело из којег је одломак узет. Оваква презентација текста карактеристична је за структуралистичку тесктоцентричност, али и за многе уџбенике комуникативног приступа.

Дидактичка обрада основног текста у лекцији предвиђа:

1. Рад на његовом *разумевању*, и то :

а) помоћу затворених питања за глобално разумевање текста; примера ради, навешћемо питања постављена поводом једног књижевног текста Симоне де Бовоар (*Les belles images*), који уводи лекцију посвећену телевизији:

*Porquoi Catherine attend-elle Brigitte ? Qui est Laurence ? À quoi pense-t-elle ? Quel article lit-elle ? Qu'est-ce que les enfants regardent à la télévision ? Laurence, regarde-t-elle aussi la télévision ? Par quoi Catherine et Brigitte sont-elles frappées en regardant la télé ?* (ФЈУО III СП: 71)

б) помоћу вођеног разговора, то јест питања која ученика подстичу на размишљање о чињеницама у тексту, на уочавање и објашњавање одређених делова, на доношење закључака; ова питања, поводом малопре поменутог текста, гласе:

*Dites*

- *pourquoi Catherine n'est pas gaie.*
- *quelles sont les questions que Catherine pose.*

- *pourquoi Laurence parle peu avec sa fille.*
- *ce que veut dire « un langage commun ».* (ФЈУО III СП: 71)

2. Објашњење нових речи и израза у контексту, објашњење скраћеница, учење породице речи у контексту, хомонима, антонима, синонима, полисемије речи.

3. Увежбавање усменог излагања или размене мишљења, помоћу разноврсних активности тематски везаних за обрађено штиво. Узећемо поново за пример исти текст, уз који ауторке предлажу:

а) активност дискусије (усмене интеракције): изневши резултате једне анкете о предностима и манама телевизије, ауторке уџбеника подстичу ученике на анкетирање или дискусију питањем:

*Vous regardez ou vous ne regardez pas le programme de la télévision ?* (ФЈУО III СП: 72)

б) активност монолошке усмене продукције, на задату тему (омиљена емисија):

*Parlez de votre émission préférée : informations, drames, musique, variétés, films, jeux, feuilletons et séries, actualités, sports.* (ФЈУО III СП: 73)

4. Увежбавање вештине писања усмено усвојених језичких структура са применом граматичких правила (вежбе са празнинама, вежбе супституције и трансформације) (ФЈУО III СП: 74–75). У оквиру језичких вежбања, предлажу се и вежбе превођења са француског језика на српски – превођења неповезаних реченица (ФЈУО III СП: 76) или врло кратких текстова, међу којима налазимо и један књижевни текст од пет реченица (Marguerite Duras, *Hirochima mon amour*) (ФЈУО III СП: 37).

5. Примену усвојених речи и израза у завршној етапи рада на тексту, када се често предлажу игре по улогама – ученици, на пример, треба да направе емисију, да изаберу тему, напишу сценарио, поделе улоге и одиграју сцену у разреду (ФЈУО III СП: 77), чиме се остварују све пожељнији облици рада у пару и у групи.

Књижевни текст у овом уџбенику основа је за рад на језику, а усвојена језичка средства (лексичка и граматичка) практично се примењују у активностима помоћу којих се развијају вештине читања, говора и превођења. У односу на француске уџбенике намењене средњем нивоу и објављене 80-их година, запажамо осетно више језичких вежбања, укључујући и превођење (које француски уџбеници не предвиђају). У уџбенику *Француски језик за III разред усмереног образовања* (1986) не запажамо фазу припреме за читање, а писана продукција не подразумева писање текстова, него се зауставља на реченици и подсећа на традиционална језичка вежбања (што ће се променити у уџбенику за четврти разред). Од савременијих техника рада издвајамо поновљено читање којем претходи налог да се уочи одређено место у тексту (вођени разговор), као и усмене, интерактивне активности дискусије и, нарочито, игре по улогама, „симбола“ комуникативног приступа.

### **3. Виши ниво**

Аудио-визуелна метода је, као што смо већ рекли, највеће промене донела почетном стадијуму учења страног језика. На средњем нивоу, осим трагова претходног периода, примећују се новине и наговештаји следеће епохе, комуникативног приступа, нарочито у уџбеницима француских аутора. Ученици треба да препознају разлике између естетске и свакодневне употребе језика, и да што слободније изражавају своје мишљење подстакнуто читањем литерарног одломка. О коришћењу књижевног текста у настави страног језика са напреднијим ученицима није се много размишљало. Структурално-глобална аудио-визуелна метода је две деценије посветила одређивању прва два нивоа учења, а о трећем ће бити речи тек са комуникативним приступом, тачније објављивањем специјалног броја часописа *Le Français dans le monde* (« Vers un niveau 3 ») почетком 1987. године. Књижевност на часовима страног језика није била преокупација истраживача овог периода, ни за средњи, а још мање за напредни ниво. Можда управо из тог разлога аутори два најпознатија уџбеника за странце, *La France en*



*direct 4* (1972) и *Le Français et la vie 4* (1980), или покушавају да учине помак ка оно мало нових размишљања о књижевном тексту која су се помалјала, или се враћају принципима комбиноване (традиционално-директне методе). Судећи по француским уџбеницима, циљеви наставе за виши ниво остали су класични: васпитни, образовни и језички. Активности предложене у домаћим уџбеницима наводе на исти закључак о циљевима, уз запажање да су вежбања традиционалнија него у француским уџбеницима. У одељку 3.2, представимо место и функцију књижевног текста у следећим уџбеницима и лектири: *Француски језик за IV разред гимназије* (1965) Јелене Радивојевић и Љубице Драговић, *Виши теџај француског језика* (1970) Вере Костић, *Француски језик за IV разред усмереног образовања* (1980) Браниславе Савић и Гордане Поповић, *Lektira za francuski jezik za IV razred gimnazije* из 1964. године Браниславе Савић.

### 3.1 Француски уџбеници: тематске антологије француске књижевности – *La France en direct 4* и *Le Français et la vie 4*

Иако се уџбеник *La France en direct 4* (1972) појавио пре уџбеника *Le Français et la vie 4* (1980), и иако се у обе књиге учење језика крунише читањем текстова великих писаца и задржава се дух класичних збирки, по мишљењу Изабеле Грика први уџбеник изгледа као авангарда у односу на други, нарочито када је реч о приступу књижевном тексту (Grusa, 1993: 254). Нажалост, нисмо успели да дођемо до неког примерка уџбеника *La France en direct 4*<sup>74</sup>, тако да податке о њему наводимо из секундарне литературе: то је антологија француске књижевности са 120 извода, од по једне или две странице и три велика текста, што, као у уџбенику *La France en direct 3*, омогућава систематско увођење у читање књижевних текстова и размишљање о њима. Иако су аутори уџбеника *La France en direct* покушали да узму у обзир указивања тадашњих дидактичара на неопходност да се одговори специфичним потребама све разноврсније публике, његова концепција се

---

<sup>74</sup> Према наводима библиотекара у Националној библиотеци у Паризу, где овог уџбеника нема, једини примерак је могуће наћи у Лиону (*Institut National de Recherche pédagogique – INRP*).

ипак показала веома сличној концепцији уџбеника традиционално-директне методе по којој је настава књижевности циљ учења језика. Међутим, и четврти том задржава оне предности уочене у трећем тому, као што су:

1. Увођење дужих одломака, са циљем да се прикажу комплетна дела.
2. Текстови нису хронолошки, већ тематски груписани (премда на крају уџбеника постоји табела која ученику олакшава да хронолошки одреди текст), чиме се неосетно усвајају социокултурна знања.
3. Текстови нису изабрани због славних аутора, него због теме која би ученицима била занимљива или значајна, што означава почетак тзв. деканонизовања књижевности у дидактичке сврхе (принцип „ставити ученика у први план“).
4. Писац није представљен пре текста, него у табели на крају књиге, што, такође, указује на премештање пажње са писца на текст, при чему се ипак страном ученику омогућава да текст књижевно-историјски ситуира.
5. Текстовима се не приступа једнообразно. Педагошки поступци се разликују, у том смислу што су прилагођени самом тексту, осмишљенији су. Понекад су циљеви усмерени ка дубљем тумачењу смисла текста а некад ка читању праћеном разговором.

Миреј Натурел хвали приступ књижевним текстовима у овом уџбенику и истиче да је битно и то да су ученици захваљујући претходном тому спремни за „детаљно читање праћено размишљањем“ (*lecture détaillée et raisonnée*) (Naturel: 1995: 18). Ученикова пажња се усмерава како ка смислу тако и ка форми, пружају се методе, технике, инструменти анализе који омогућавају „дубље“ читање. Натурел у овом поступку препознаје утицај структурализма, наводећи цитат из приручника за наставнике где стоји да ученика треба довести до тога да „текст посматра као предмет и да се занима за његово функционисање, за различите нивое значења и за њихове везе“ (ibid.: 18–19). Полазећи од проучавања форме, ученик би требало да схвати да језичке чињенице у књижевном тексту постају значајне онда када „проистичу из индивидуалног избора аутора“ – то значи да се књижевност мора довести у везу са лингвистиком, али се не може на њу свести (ibid.: 19). До оваквих, и других, открића, ученик треба сам да дође, а наставник да прихвати

свако тумачење које би могло бити оправдано. У могућности примене такве „педагогије откривања“ (*pédagogie de la découverte*) Натирел види још једну врлину овог уџбеника.

Натирел, такође, примећује да је довољно упоредити поднасловe четвртог тома најпознатијих уџбеника француског као страног језика – *La France et ses écrivains (Cours de langue et de civilisation françaises 4*, то јест „плави Може“, 1957), *Textes littéraires (La France en direct 4*, 1972) и *Pages d’auteurs contemporains (Le Français et la vie 4*, то јест „црвени Може“, 1980) – па да се, с једне стране, уочи разлика између циљева читања 60-их година, када се ученикова пажња усмерава на писца који представља нацију, и 70-их година, када се, под утицајем структурализма, у први план стављају текстови, а, с друге стране, прелазак са „дијахронијске визије и панорамске амбиције“ „плавог Можеа“ на *савремене ауторе* „црвеног Можеа“ (Naturel, 1995: 17), односно синхронијску перспективу.

После двадесет година, плаве Можеове корице замењене су, дакле, црвеним у новом уџбенику *Le Français et la vie*. У предговору првог тома наводи се како намера није била да се замени „плава књига“, већ да се понуди обновљен и допуњен уџбеник – могућом употребом аудио-визуелног материјала. Пошто се може, а не мора, користити уз аудио-визуелни материјал, Пирен за „црвеног Можеа“ каже да га одликује технички еклектицизам, Кик и Грика да је пример примене аудио-оралне методе, а сами аутори га називају аудио-визуелним уџбеником, осмишљеним за четири нивоа и то за младе и одрасле. Њихов циљ исказан је истим речима као и двадесет година раније – савладати „користан и леп језик“ (FV1, 1971: IV). Аутори сматрају да је ово дело плод како искуства, тако и најновијих истраживања, и набрајају разлике у односу на „плавог Можеа“:

1. Тежи се усвајању језичких структура тако да ученик почне да их аутоматски користи.
2. Постоји пропратни аудио-визуелни материјал, који се не мора користити.
3. Испред сваке лекције дат је изговор.
4. Лекција другачије изгледа: састоји се од дијалога (20 реплика уз цртеже), структурних табела (које би требало да покрену спонтано изражавање), граматичке

табеле (у којој нема граматичких термина), вежби (које ученику треба да помогну да размишљањем направи реченице).

Четврти том „црвеног Можеа“ по много чему ипак подсећа на „плавог“, а разликује се по томе што је *више окренут савременим писцима и што један одељак посвећује франкофонији*, у чему Изабела Грика види његову *једину оригиналност* (Grusa, 1993: 253). Од укупно 78 књижевних текстова, 16 текстова или скоро петина целог уџбеника, узето је из франкофоне књижевности.

Писац четвртог тома само је Морис Бријезјер (Maurice Bruézière), који се, иако познат по залагању за аудио-оралну методу, овим уџбеником враћа традиционалној оријентацији. Књижевни текст је, у односу на „плавог Можеа“, праћен много богатијом методичком апаратуром, која ипак подсећа на комбиновану методу и упућује на класичне циљеве учења страног језика:

1. Велика пажња се придаје објашњавању речи (одлика директне методе), па и граматичким вежбама (одлика традиционалне методе): књижевни одломак је, дакле, предложак за *језичко усавршавање*, што није био случај са наведеним француским уџбеницима за средњи ниво.
2. Књижевни текст је и једини предложак за *наставу социокултурних садржаја*.
3. У уџбенику се налазе и питања за разумевање књижевног текста, која су, углавном, превише општа и, чини се, као и код „плавог Можеа“, често тешка (активност „објашњавања текста“): уџбеник је, дакле, намењен ученицима које књижевност веома занима и који би, уз то, морали имати општа знања, стечена управо читањем француске књижевности, у чему препознајемо и трећи, класични циљ учења страног језика – *образовно-васпитни*.

Оваква концепција рада на књижевном тексту изненађује не само због године када је уџбеник објављен (1980), него и због неприпремљености ученика који су француски језик учили користећи претходне књиге „црвеног Можеа“. Наиме, у трећем тому, објављеном 1974. године, књижевни текст није основни већ допунски – у досијеима има свега 5 књижевних текстова на 216 страница, испуњених углавном другим документима и актуелним текстовима. Најбројнији су

новински чланци, у тематској вези са почетним дијалогом, а њихов циљ је да анимирају разред, да пруже више информација о начину живота у Француској. Иза књижевних текстова нема вежбања. На крају књиге постоји одељак од 27 страна (*Pour la lecture*), са изабраним текстовима писаца 20. века, највише поезијом (17 песама, наспрам 7 драмских и 7 прозних текстова), такође без вежбања. Зато се стиче утисак да је аутор четвртог тома веровао да је довољно стићи до одређеног прага језичког знања па да ученици могу да говоре као прави зналци у области књижевности – на пример, о разликама између „уметности описивања“ код Камија и Франсоазе Саган (FV4, 1980 : 174). За разлику од уџбеника *La France en direct 3*, који садржи богату методичку апаратуру, ни у уџбенику *Le Français et la vie 4*, ни у претходним уџбеницима „дрвеног“ Можеа, не налазимо објашњења, упутства и задатаке који би ученику помогли да схвати и осети књижевни одломак. Под утицајем модерних теорија учења и гешталт психологије, које воде рачуна о радним етапама у решавању проблема, у савременој дидактици је познато да се не може очекивати одговор о одликама језика и стила у неком делу ако се низом претходних радњи нису проучавали стилски и језички поступци у датом тексту. Највеће мане овог уџбеника представљају, дакле, превелики „скок“ са претходног нивоа на виши и посвећеност једној специфичној врсти публике – оној коју књижевност занима, или, другим речима, занемаривање специфичних потреба све разноврсније публике, које дидактика у то време, када су темељи функционалног приступа већ постављени, увелико уважава.

Попут уџбеника комбиноване методе, ова збирка тематски организује изабране одломке како би се на тај начин обезбедила настава цивилизације. Књигу чини пет поглавља, а последње је посвећено франкофоним писцима (*Le Monde en français*), у које су сврстани Жилијен Грин и Аполинер, због свог страног порекла. Међу осталим, углавном савременим писцима, издвојили бисмо, као и у трећем тому, као најзаступљенијег писца Жака Превера (4 песме), затим, са по два текста, Пола Елијара, Бориса Вијана, Жила Сипервјела, Сартра, Камија, Битора, поред писаца као што су Антоан де Сент-Егзипери, Симон де Бовоар, Франсоаз Саган итд.

На почетку досијеа налазе се тзв. „тематски текстови“, изабрани да би илустровали одређену тему; то су *прозни* текстови, најчешће *наративног*

*карактера*, и уједно најбројнији. Намера аутора је да представи занимљиве и приступачне одломке, без сувише детаљних објашњења. Текст је представљен уз белешку о аутору, о целокупном његовом опусу, уз резиме наведеног дела и цитате из њега и из пера других писаца о датој теми. Сви ови паратекстуални елементи омогућавају ученику да стекне представу о месту датог дела у одређеној друштвено-културној епохи. Дата су и питања из језика, књижевности, цивилизације, која се, углавном, могу свести на схему:

1. лексичке вежбе (деривација, сложене именице...),
2. граматичке вежбе (глаголске конструкције, индиректан говор...),
3. општа питања којима се започиње *објашњавање текста*, говорна вежба о којој смо говорили у првом делу рада, а која би требало да се примени тек онда кад ученик може да осети разлику између књижевног и савременог говорног језика.

Књижевни текстови су допуњени песмама или шансонама, тематски блиским основном тексту, без пропратних вежби. Њихова је функција да књигу учине приступачнијом и подстицајнијом.

О уделу традиционалног, али и утицају структурализма, па и граматике текста на дидактизацију књижевног текста у четвртом тому „црвеног Можеа“, говорићемо у поглављу 3.3.1, када ћемо, на примеру већ навођеног дескриптивног текста Франсоазе Саган, покушати да покажемо како у овом уџбенику изгледају активности које ученику помажу да разуме књижевни текст и да га анализира.

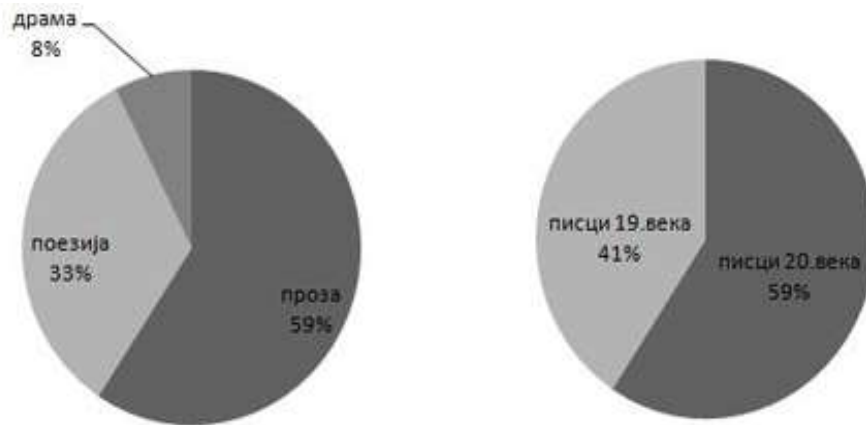
Затварајући овај одељак, истакли бисмо чињеницу да ће се четврти том уџбеничких комплета у потпуности посвећен књижевности поново појавити тек 90-их година, са растућим интересовањем за књижевност у дидактици француског као страног језика. У међувремену, током 80-их година, књижевни текст неће потпуно нестати из уџбеника, али ће бити маргинализован. Појављиваће се у уџбеницима намењеним нивоу 3 (трећи, завршни том), али ретко, и то више као илустрација проучаване теме него због самог књижевног текста.

### 3.2 Домаћи уџбеници и лектира: књижевни текст у функцији развијања вештине говора

У уџбенике *Француски језик за IV разред гимназије* из 1965. године (користимо друго издање из 1973. године) и *Француски језик: уџбеник за IV разред средњих школа* из 1968. године ауторке Јелена Радивојевић и Љубица Драговић уврштају исте књижевне текстове, уз њих предлажу сличне вежбе, и додељују им исту функцију. Представићемо, стога, само гимназијски уџбеник, који, у односу на средњошколски, садржи обимнији одељак на крају уџбеника посвећен факултативној обради. Тај се одељак састоји од 15 песама, са лексичким објашњењима и без пратећих вежбања. Такође је гимназијалцима дат и кратак преглед француске књижевности (ФЈГ IV РД: 101–104), у којем се не помиње франкофонија, као, уосталом, ни у другим домаћим уџбеницима тог периода.

У оквиру обавезних уџбеничких текстова, од укупно 32 аутентична или семиаутентична текста, 27 припада књижевним текстовима, што представља велику већину (84,4%). Остале, нефункционалне текстове чине новински, стручни и научни текстови (на крају књиге постоји и одељак посвећен науци и техници, са додатних 5 текстова). Књижевни текст се 14 пута јавља као основни текст лекције, а 8 пута као допунски, када је, без предложене методичке обраде, увек понуђена песма. Међу основним текстовима, највише има одломака из романа (9), а најмање драме (2). Остала три основна текста чине одломци из интимне књижевности – дневника Жила Ренара (Jules Renard, *Journal*, 1897), *Успомена лепо васпитане девојке* Симоне де Бовоар и аутобиографског романа Жила Валеса (Jules Vallès, *Le Bachelier*, 1881). Још један аутобиографски текст, одломак из Сартрових *Речи* (*Les Mots*, 1964), налазимо у оквиру „релеја“ (*Relais*), а то су „станке у прелажењу новог градива, предвиђене за усавршавање оног што је досад постигнуто“ (PUFJ: 129). „Станке“ су искључиво испуњене књижевним текстовима, и то прозним, изузев једне Аполинерове песме. Не рачунајући факултативне поетске текстове, у уџбенику је, примећујемо, најзаступљенија проза (16 одломака), за којом следи поезија (9 песама), а драмских одломака има свега два. Док су у француским уџбеницима овог периода савремени писци осетно бројнији, у овом домаћем

уџбенику они преовлађују, али не „убедљиво“: поред 16 писаца XX века (као што су Жироду, Моријак, Ками, Веркор, Бовоар, Жијоно, Сартр) заступљено је и 11 представника XIX века (Зола, Жорж Санд, Флобер, Ередија, итд). За већину писаца дата је и биографска белешка.



Слика бр. 18: Графички приказ заступљености текстова и писаца у уџбенику ФЈГ IV РД

Структуру лекције у овом уџбенику чине:

1. Књижевни текст, као основни текст лекције. Семантизација израза у фусноти извршена је преводним еквивалентом, што може указивати на замисао да се, у традиционалном маниру, текст чита и преводи:

*Ils leur avait coupé les vivres* – ускратио им је издржавање;

*je prenais contact avec des intellectuels de gauche* – ступила сам у везу са интелектуалцима левичарима;

*à qui je tiendrais par la tête autant que par le coeur* – до кога би ми било стало и разумом и срцем (ФЈГ IVРД, 1973: 62)

2. Кратка биографска белешка.

3. Затворена питања (*A propos du texte*), која се тичу учесника и догађаја у тексту а циљ им је *провера глобалног разумевања текста* и ангажовање језичког знања ученика у препричавању текста. Наводимо пример затворених питања поводом одломка из *Успомена лепо васпитане девојке* Симоне де Бовоар, који има и свој поднаслов – *Souvenirs d'une étudiante*, готово идентичан ономе који Може даје



одломку из истог дела у уџбенику *Cours de langue et de civilisation françaises 3* (1971):

***A propos du texte***

*1. De quoi Simone de Beauvoir nous parle-t-elle dans ce texte ? 2. Comment décrit-elle ses camarades, les étudiants qui lui paraissaient 'insignifiants' ? 3. Qui a-t-elle remarqué aux cours d'histoire de la philosophie ? [...]* (ФЈГ IVPД: 63)

4. Вођени разговор, уочавање и објашњавање појединости, с циљем поновљеног ишчитавања текста приликом којег ће се издвојити тражене информације, то јест применити селективно читање (о којем ћемо говорити у трећем делу рада):

*Dans cet extrait S. de B. parle de la jeunesse progressiste de son temps. Citez des exemples du texte.* (ФЈГ IVPД: 63)

5. Отворена питања, у уџбенику названа „тема за разговор“ (*Thème de conversation, Sujets de conversation*), помоћу којих се развијају *говорне навике*:

*Comptez-vous faire vos études supérieures? Parlez de vos projets d'avenir...* (ФЈГ IVPД: 63)

6. Лексичке вежбе – значење префикса, речи супротног значења, и слично, уз повремено увежбавање *превођења* на српски језик:

*Dans les phrases suivantes remplacez l'adjectif par son contraire. Traduisez vos phrases. Exemple : C'est correct ce qu'il dit. C'est incorrect ce qu'il dit.* (ФЈГ IVPД: 63)

7. Активности превођења у оба смера: изолованих реченица на српски језик, као у горе наведеном примеру вежбе са антонимима, али и целих текстова (ФЈГ IVPД: 57; 65), као и превођење реченица на француски језик, с циљем стицања лексичко-граматичког знања (ФЈГ IVPД: 64; 77), тако да се налози *Traduisez en serbocroate/français* углавном налазе у оквиру језичких вежби.

8. Граматичке вежбе: вежбе супституције и трансформације (нпр. пребацивање у индиректни говор), уочавања зависних реченица итд.

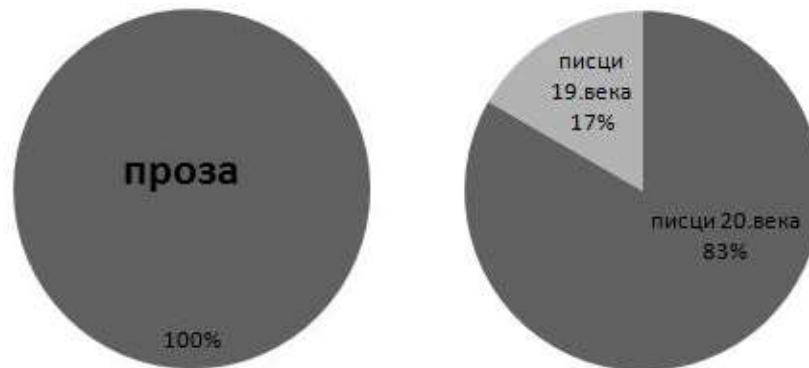
У овом домаћем уџбенику нема питања која ученика упућују на естетске карактеристике текста. Могуће технике рада на књижевном тексту представљене су у *Priručniku za udžbenike francuskog jezika za I, II, III i IV razred srednjih škola*, где је обрађен само по један текст из уџбеника за трећи и четврти разред. У самом уџбенику, књижевни одломци се поистовећују са другим текстовима и користе за учење језика (путем граматичко-лексичких и вежби превођења) и за вођење разговора. Ауторке Радивојевић/Драговић стављају на прво место вежбања којима се покреће *разговор о тексту*, а затим и *разговор на задату тему*.

У уводу поменутог приручника графикон показује како се разумевање говора, као основни и највећи задатак наставе страних језика на првом ступњу, постепено смањује ка вишим нивоима у корист *разумевања писаног текста и писања*. На трећем ступњу та два циља су подједнако важна, да би на четвртом овај други био у првом плану. По стицању језичких основа, то јест, завршетку првог циклуса са другим разредом, ученике је потребно, сматрају Радивојевић и Драговић, упознати са „сложенијим синтаксичким појавама, са разним стиловима изражавања: литерарним (прозним, поетским), научно-популарним“ (PUFJ: 102). Ауторке су се потрудиле да за уџбенички корпус изаберу специфичну врсту текстова, али су уложиле минималан напор у састављање питања и задатака за уџбеник помоћу којих би се развијао учеников сензибилитет према различитим врстама дискурса, као и ученикова способност разумевања текста.

На другу функцију текстова, и књижевних и научнопопуларних, указују саме ауторке – текстови су „прилика за неговање и развијање говора о темама из разних области живота“ (PUFJ: 102), чиме се уједно *стичу говорне навике и социокултурна знања*. Поменути текст Симоне де Бовоар добар је, рецимо, повод за разговор о студијама, пријатељима а, изнад свега, о напредној омладини и “интелектуалцима левичарима“ (остваривање језичко-комуникативног и васпитног циља).

Погледајмо сада један други уџбеник аудио-визуелне методе за виши ниво, који се код нас појављује готово паралелно са поменутиим уџбеницима Ј. Радивојевић и Љ. Драговић – *Viši tečaj francuskog jezika* Вере Костић из 1970. године. Овај уџбеник, уз који постоји и звучни материјал на магнетофонској траци, састоји се од 27 лекција и исто толико текстова, од којих је свега 7 књижевних (што значи 27%), аутора: Пол Гимар (Paul Guimard), Кристина Рошфор (Christine Rochefort), Иполит Тен (Hippolyte Taine), Жорж Дијамел (Geroges Duhamel), Анатол Франс (Anatole France), Пјер Данинос. То су текстови аутора који су, осим Иполита Тена, стварали у 20. веку. Тенов текст (*Voyage aux Pyrénées*, 1855) и жанровски је теже одредити (есеј/путописна проза), као што се и текст Пјера Даниноса (*Les Carnets du major Thompson*, 1954) сврстава у роман, есеј, кратку прозу. Стога ћемо текстове овог уџбеника одредити као искључиво прозне, са највећим бројем одломака из романа.

Заступљеност књижевних одломака је, дакле, неуобичајено мала у односу на друге наше уџбенике, а најчешће је реч о прилагођеним (значи поједностављеним) текстовима, који се својом садржајем могу уклопити у лекције о Југославији, отаџбини, послу, женама на послу, представама и слично, односно у тада актуелну *тематику*, којом се, првенствено, остваривао васпитни циљ наставе страног језика.



Слика бр. 19: Графички приказ заступљености текстова и писаца у уџбенику VTFJ

О циљевима који се желе постићи помоћу овог уџбеника, Вера Костић говори у предговору и истиче како слушаоци треба да разумеју француски текст или говор, и то сложенији по језику и садржини, затим да се изразе на страном језику, али и да се упознају са животом и менталитетом народа чији се језик учи

(VTFJ: 3). Ауторка, дакле, говори и о васпитно-образовном циљу, али приоритет даје језичком циљу – развијању вештине *разумевања говора*, датог у дијалозима, а затим и вештине *говора*.

Иако уводи један број новина карактеристичних за аудио-визуелну методу, као што су, на пример, вежбе пребацивања у индиректни говор (структурна вежба трансформације), или звучни материјал помоћу којег се увежбава разумевање говора, овај уџбеник занемарује визуелне елементе, и, што је за наше истраживање још битније, није иновативан кад је реч о раду на књижевном тексту. Одлике како традиционалне тако и аудио-визуелне методе откривамо, на пример, и у приступу књижевном одломку из дела Анатола Франса *Живот у цвету (La vie en fleur, 1922)*. Реч је о прилагођеном тексту о позоришној представи, чија је функција богаћење вокабулара и увежбавање граматичких тешкоћа, као и покретање размишљања и говора. Концепција лекције иста је као код већ поменутог аутора уџбеника Института за стране језике Мадлене Стеванов-Шарлије:

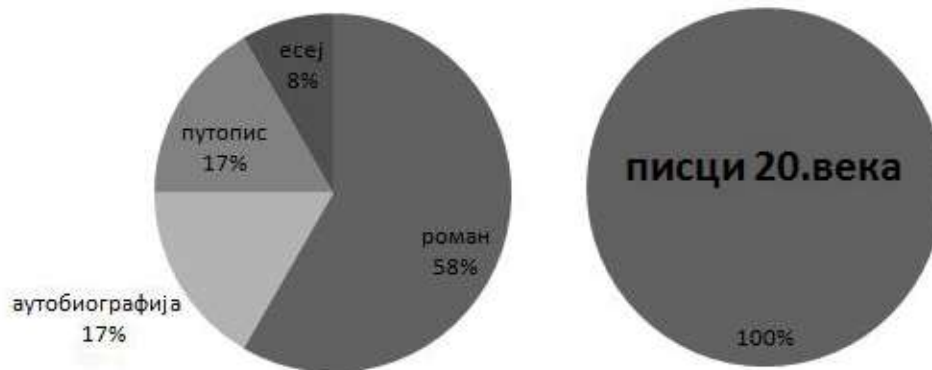
1. Књижевни текст, као пример књижевног језика.
2. Синтетички дијалог, као узорак савременог говорног језика (са бројним изразима и лексиком везаном за уметничке представе уопште).
3. Лексичке вежбе (*Exercices de vocabulaire*), у ствари реченице са речима и идиомима из текста.
4. Граматичке вежбе: глаголска времена која је потребно „утврдити“, као што су имперфекат и прости перфекат (обрађивани на средњем нивоу), вежбе трансформације – пребацивање у индиректан говор, слагање времена.
5. Отворена питања (*Sujets de conversation*) за подстицање говора, која повезују тему лекције са личним искуством ученика и помажу му да својим речником „разговара“ са другим ученицима о темама које би требало да их занимају и буду им блиске. Предвиђено је да „слушалац“ код куће размисли о темама за разговор и спреми се за час, кад треба да покаже „највећи напредак“:

*Quel est votre premier souvenir de théâtre ? Quel spectacle a laissé sur vous une impression profonde ?* (VTFJ: 105)

6. На крају лекције, подугачка листа преведених речи и израза из текста, али и из вежби. Ова техника рада је, с једне стране, у супротности са залагањима глотодидактичара аудио-визуелног периода да се матерњи језик не користи на часовима страног језика, а с друге стране указује на вредност педагошког речника коју ће прихватити и комуникативни приступ, „смештајући“ га на крај књиге.

Трећи посматрани уџбеник вишег нивоа, *Француски језик за IV разред усмереног образовања* општеобразовног типа из 1981. године (ми користимо друго издање из 1982. године), има карактеристике и аудио-визуелне методе и комуникативног приступа, као и уџбеник за трећи разред истих аутора, Браниславе Савић и Гордане Поповић.

Текстови лекција су груписани на основне, који се обавезно обрађују, на додатне, изборне текстове, предвиђене за индивидуалан рад, и текстове у анексу, за додатну наставу или самосталан рад код куће. Од 14 основних текстова, половину чине књижевни, што је више него у уџбенику за трећи разред. Сви аутори су савремени – Симон де Бовоар, Албер Ками, Веркор, Сартр, Роже Мартен ди Гар, Жил Ромен, Мари Кардинал (Marie Cardinal), а изабрани текстови *уводе тему лекције* (путовања, љубав према природи, музика, књиге, медицина, другарство, распуст). Одломци из романа (4 текста) преовлађују међу основним текстовима, које чине и одломак из једног Камијевог есеја и два аутобиографска текста, *Најбоље године (La Force de l'âge, 1960)* Симоне де Бовоар (наставак *Успомена лепо васпитане девојке*) и Сартрових *Речи*. Изборне текстове чине три одломка из романа и два из путописне прозе. Поезија и драма предвиђене су само за додатну наставу – анекс садржи још шест додатних књижевних текстова, такође савремених аутора, и то три прозна (Егзиперијева), седам песама (три Преверове) и један драмски текст (Марсел Пањол).



Слика бр. 20: Графички приказ заступљености прозних књижевних жанрова и писаца у уџбенику ФЈУО IV СП

Рад на тексту идентичан је оном који смо описали поводом уџбеника за трећи разред (одељак 2.4.2), када смо закључили да га одликују лексичко-граматичке вежбе и питања за проверу разумевања текста. Нећемо се, стога, дуже задржавати на тим аспектима, него ћемо одмах указати на неколико одлика које ћемо препознавати и у француским уџбеницима комуникативног приступа *Archipel 3* (1987) и *Espaces 3* (1991), а тичу се, углавном, *продуктивних* и *рецептивно-продуктивних активности*.

Приоритет између две врсте активности продукције добијају усмене активности. Ученицима се, прво, постављају задаци који подстичу говор и разговор (*Expression orale*) – препричавање текста (што је и рецептивна активност), повезивање теме из текста са сопственим искуством, вођени разговор. Наводимо неколико примера комуникативних активности датих поводом одломка из Сартрових *Речи*:

1. *Résumez le texte en quelques phrases. [...]*

3. *Qu'est-ce qu'un écrivain pour vous ?*

*Exemple :*

a) *Dans le dictionnaire 'Larousse' on trouve ceci : Homme ou femme qui compose des livres.*

b) *A mon avis l'écrivain est...*

- c) *Pour moi l'écrivain attire le lecteur à accepter son opinion (ou au contraire) ... grâce au style, au langage, au rythme et à la construction de la phrase, l'écrivain...*
4. *Pensez-vous que l'oeuvre littéraire : roman, poésie, théâtre ou chanson nous détourne de la réalité ou, au contraire, nous aide à comprendre les choses de la vie. Donnez votre opinion. [...]*
6. *Présentez un écrivain qui a obtenu le Prix Nobel de littérature. Ivo Andrić est notre Prix Nobel. Documentez-vous sur l'oeuvre de Andrić : Le Pont sur la Drina, Au Temps d'Anika... (ФЈУО IV СП, 1982: 60)*

Активности писаног изражавања (*Exerçons-nous à écrire*) понекад су вођене упутствима везаним за структуру састава (активност бр. 1), али без таквих упутстава остају управо оне иновативне, уједно и најсложеније, рецептивно-продуктивне активности, које раније нисмо уочавали у домаћим уџбеницима, као што су резимирање, преформулисање (наслоа), сажимање текста, састављање једног текста почев од више текстова са истом темом, то јест синтеза:

*1. VOUS VENEZ DE LIRE UN LIVRE. CHOISISSEZ DANS CE LIVRE*

- *un problème qui intéresse vos camarades*
- *précisez le point de vue de l'auteur*
- *présentez votre avis personnel*
- *donnez la conclusion. [...]*

*5. EXPLIQUER PAR ÉCRIT UN TEXTE DE VOTRE MANUEL DE FRANÇAIS (TEXTES ANNEXES) DE DIFFÉRENTES FAÇONS :*

- *reformulez le sens (le titre) du texte*
- *faites une contraction du texte*
- *résumez ce texte*
- *construisez un texte à partir de plusieurs textes dont le thème est le même. (ФЈУО IV СП: 61–62)*

Остају, и даље, уочљиве и сличности са „плавим“ Можеом, у које спада и избор идентичног одломка за допунски текст у оквиру лекције која за тему има „књигу“.

Наиме, исто као Гастон Може у трећој књизи плаве колекције из 1959. године, и домаће ауторке, у уџбенику који се појавио двадесетак година касније, бирају за допунски текст одломак из романа *Људи добре воље* Жила Ромена, и дају му исти наслов „Код књиговесца“ (*Chez le relieur*). Гастон Може предвиђа да овај књижевни текст послужи као модел за замишљање дијалога између трговца сликама или продавца плоча и њихових купаца (в. поглавље 2.1.1 првог дела рада), односно користи књижевни текст као основу за продуктивну активност у којој ће се применити стечено језичко знање (CLCF3, 1971: 133–135). Домаће ауторке уз овај текст осмишљавају говорне активности (*Situations*), монолошке и дијалошке (игра по улогама), у којима ће ученици, такође, употребити управо стечено језичко знање, односно речи везане за читање, књигу и речник:

1. *Partagez les rôles et expliquez la naissance d'un livre : l'écrivain – l'éditeur – l'imprimeur – le correcteur – le relieur – le lecteur. [...]* (ФЈУО IV СП: 63–64)

За ученике четвртог разреда гимназије овог периода постоји и *лектира*, рађена по постојећим програмима – *Lektira za francuski jezik za IV razred gimnazije* (1964, ми користимо издање из 1974). Аутор Бранислава Савић каже да је то „први приручник – лектира – такве врсте код нас и стога сигурно није лишен недостатака“ (LFJG IV, 1974: 3). Реч је о збирци различитих аутентичних текстова у којој књижевни текстови чине мањину – од 56 текстова, 21 припада књижевности, што значи 37,5%, не рачунајући четири пута уметнуте стихове, који нису ни забележени у садржају.

Књига се састоји од четири поглавља. Наслов првог поглавља „*La France par ses écrivains*“ подсећа на четврти том „плавог“ Можеа (*La France et ses écrivains*, 1957), али њега не чине само одломци из књижевних дела, него и текстови писаца о „лепотама Француске, о људима и писцима те земље“. Очигледна је намера да изабрани писци, велика имена књижевности XIX и XX века (Дијамел, Франс, Мороа, Арагон, Зола, Пеги, Дирас, Иго, Ромен Ролан, Доде, Сартр), као у традиционалним уџбеницима представљају нацију. У другом поглављу, насловљеном „Портрети“, углавном су заступљени савремени писци, међу којима и представници новог романа – Натали Сарот и Маргерит Дирас,



имена која први пут уочавамо у неком домаћем уџбенику. У трећем поглављу, које говори о дужностима и забави младих, заступљени су, по други или трећи пут у књизи, Жид, Колет, Жил Ромен. Четврто поглавље је посвећено науци и техници – у њему нема књижевности.

Иако су присутни познати писци, о томе да су сами текстови ипак битнији од аутора говоре чињенице да биографских белешки нема, као ни хронолошког прегледа књижевности. Закључујемо да су текстови изабрани због *теме*, блиске ученицима и/или погодне за наставу социокултурних садржаја. Цивилизација, како уочавамо, није представљена само одломцима из књижевних дела, што је једна од новина коју уводи аудио-визуелна метода. Савремено у овом приручнику је и то што се број литерарних одломака смањује у односу на друге аутентичне документе. Посматрајући је у оквиру богате продукције вануџбеничког материјала у 21. веку, у издању из 1974. године лако уочавамо и ману – савремене „лектире“ не састоје се само од текстова и кратких објашњења мање познатих речи. Дobar одабир одломка ученика и данас, као и пре скоро четрдесет година, треба да подстакне да „прочита и цело дело“, међутим, по савременим схватањима, развијање читалачких навика и способности да се у делу ужива поспешује се систематичном методичком апаратуром, непостојећом у овој збирци текстова.

Анализирајући наше аудио-визуелне уџбенике за виши ниво, приметили смо, прво, како се уџбеници ауторки Ј. Радивојевић и Љ. Драговић из 1968. и 1973. године готово у потпуности састоје од књижевних текстова, што представља наставак традиције по којој се учење језика крунише читањем књижевних одломака и што их повезује са француским антологијама описаним у овом делу рада. У њима препознајемо активности које код ученика развијају и *вештину говора и вештину читања*. Ка развијању *вештине говора* усмерене су активности у уџбенику *Viši tečaj francuskog jezika* В. Костић из 1970. године, у којем је пред ученика постављен једноставнији захтев – довољно је да препозна књижевни дискурс. Књижевни текст је *покретач разговора* о актуелним темама и у уџбенику општеобразовног типа из 1980. године *Француски језик за IV разред усмереног образовања*, Б. Савић и Г. Поповић, али је његова функција и *развијање вештине*

медијације, посредством рецептивно-продуктивних активности. У *Lektiri za francuski jezik za IV razred gimnazije* из 1964. године Б. Савић, рад на књижевном тексту, датом с првенствено васпитно-образовним циљем, није дидактички осмишљен.

Изгледа да се ни код нас, као ни у Француској, о приступу књижевним одломцима на часовима страног језика на вишем нивоу није озбиљније размишљало. Као вредно помена, издвајамо читање праћено разговором и у француским и у домаћим уџбеницима, а у француским уџбеницима и дубља тумачења књижевних текстова. Технике провере глобалног разумевања књижевног текста и „деталног читања праћеног размишљањем“ (како овај поступак назива Миреј Натирел), нису заступљене у уџбенику В. Костић, за који, стога, можемо закључити да не доноси ништа ново у раду на књижевном тексту. Књижевна анализа није заступљена у уџбенику Б. Савић и Г. Поповић, које на потпуно исти начин приступају књижевном и информативном тексту. Зато ћемо, у поглављу 3.3.2, као пример рада на глобалном и детаљном разумевању прозног књижевног текста издвојити један одломак из уџбеника за четврти разред гимназије аутора Ј. Радивојевић и Ј. Драговић.

### 3.3 Дидактизација књижевног текста

#### 3.3.1 Елементи текстоцентричног приступа одломку из романа Франсоазе Саган *Добар дан, туго* у уџбенику *Le Français et la vie 4*

У четвртој, претпоследњем поглављу уџбеника *Le français et la vie 4: Pages d'auteurs contemporains (Écrire aujourd'hui)* из 1980. године, налази се одломак из романа *Добар дан, туго*, насловљен „Добар дан, лето“. Аутор уџбеника у корпус текстова увршћује савременог писца о којем говори из синхронијске перспективе, што је модерни елемент овог оруђа у настави страног језика.

Одломку, наиме, претходи уводна белешка, која Саганову одређује у односу на друге, њој најближе, савремене писце – Сартра и Камија. Бријезјер потом

спомиње велики успех првог романа Франсоазе Саган, када јој је било свега деветнаест година. Тај успех објашњава темама („лакоћа“, „задовољство“) које у послератно време пријају публици. Аутор уџбеника истиче како су ову кратку причу о одмору многи оценили као скандалозну, не упуштајући се у детаље, чиме је, вероватно, требало заголицати интересовање читалаца – ученика. Стварање мотивације за рад у фази која претходи читању веома је важно за читање књижевних текстова. Ученик се припрема за читање текста и тако што му се пружају одређене информације о друштвено-културном контексту. Ту улогу су, у неким другим француским уџбеницима (као што је, подсетимо се, *La France en direct 3*) имали „филтер-текстови“, а у „црвеном Можеу“ су то уводне белешке, које подсећају и на историјско-биографски приступ. У савременијим уџбеницима, као што ћемо касније у раду видети, за фазу припреме за читање предвиђене су активности којима се проверава учениково знање о теми, врсти, вокабулару текста (нпр. активношћу слободних асоцијација), о писцу, његовом делу и времену у којем је стварао (или му се да задатак да сâм истражи те чињенице), чиме се ученик подстиче на размишљање и активнији однос.

Садржајне елементе, корисне за разумевање текста, Бријезјер даје после наведеног одломка, када пружа више података о биографији Франсоазе Саган и укратко препричава дело. Њима се наставник може послужити у уводној фази рада, ако процени да је то боље. Ако не, покушава да активира учениково претходно знање, да подстакне стварање првих хипотеза, које се онда, захваљујући датим информацијама иза текста, могу проверити.

Одломак је дат на две стране, а ми, за ову прилику, бирамо само прва два пасуса (FV4: 172):

*Mon père avait loué, sur la Méditerranée, une grande villa blanche, isolée, ravissante, dont nous rêvions depuis les premières chaleurs de juin. Elle était bâtie sur un promontoire, dominant la mer, cachée de la route par un bois de pin ; un chemin de chèvres descendait à une petite crique dorée, bordée de rochers roux où se balançait la mer.*

*Les premiers jours furent éblouissants. Nous passions des heures sur la plage, écrasés de chaleur, prenant peu à peu une couleur saine et dorée, à l'exception d'Elsa qui rougissait et pelait dans d'affreuses souffrances. Mon père exécutait des mouvements de jambes compliqués pour faire disparaître un début d'estomac incompatible avec ses dispositions de don Juan. Dès l'aube, j'étais dans l'eau, une eau fraîche et transparente où je m'enfouissais, où je m'épuisais en des mouvements désordonnés pour me laver de toutes les ombres, de toutes les poussières de Paris. Je m'allongeais dans le sable, en prenais une poignée dans ma main, la laissais s'enfuir de mes doigts en un jet jaunâtre et doux ; je me disais qu'il s'enfuyait comme le temps, que c'était une idée facile et qu'il était agréable d'avoir des idées faciles. C'était l'été.*

Françoise Sagan, *Bonjour, tristesse*

Уз овај одломак су, на десној маргини, дата три објашњења, два везана за значење речи (*promontoire, incompatible*), а једно за лик из приче (*Elsa*). Као у многим уџбеницима комбиноване методе, француским и домаћим, рад на тексту почиње лексичким вежбањима. Ученик се подстиче на семантизацију парафразирањем (значи на активно коришћење страног језика), али и на семантизацију успостављањем лексичке повезаности, то јест на извођење закључака о значењу речи на основу посматрања облика (суфикса)<sup>75</sup>. Затим уведени језички садржај, „истргнут“ из књижевног текста, у следећој етапи треба усвојити и меморисати, понављањем истог облика у новим речима и синтагмама, у оквиру мешовитих структурних вежби (супституције и трансформације).

Књижевни текст је, дакле, као у многим уџбеницима до тада, послужио као *полазиште за лексичке (језичке) вежбе*. Циљ почетне фазе обраде текста је разумевање појединачних речи и израза. Другим речима, предложени поступак је микростилистички, њиме се полази од најмањих јединица, „одоздо нагоре“. То је супротно тенденцијама у комуникативном приступу када детаљнијој анализи речи претходи разумевање текста као целине, сходно више вреднованом поступку

---

<sup>75</sup> *Une poignée de sable : qu'exprime le suffixe -ée ? (FV4: 172)*

„одоздо надоле“<sup>76</sup>, који се у каснијој фази комбинује са поступком практикованим у овом уџбенику.

Очигледне су сличности у обради овог текста у уџбенику познатом као „црвени Може“ и већ представљеног Камијевог одломка из уџбеника *La France en direct 3*. Могло би се, у први мах, помислити да су дескриптивне текстове и сами аутори аудио-визуелних уџбеника вероватно бирали због бројних визуелних, аудитивних и других елемената који би требало да делују на сва чула ученика, а посебно на слух и вид, што је, по тадашњим уверењима, премиса успешног учења страног језика. Међутим, дескриптивни текстови се користе у педагошке сврхе и у најсавременијим уџбеницима, иако су за разумевање увек једноставније наративне од дескриптивних секвенци (нарочито због лако уочљиве структуре и преовладавања временске над просторном перцепцијом). У савременим уџбеницима понуђене су активности помоћу којих ученици уче да препознају главне одлике различитих текстуалних типова; кад је реч о текстовима са уочљивим дескриптивним секвенцама, то су визуелне, аудитивне, олфактивне и друге сензације, као и бројни придеви, метафоре, релативне реченице.

Веома слично задацима у поменутом уџбенику *La France en direct 3*, везаним за Камијев текст, и у „црвеном Можеу“ тражи се *уочавање речи које означавају боју, светлост и топлоту*, односно издвајање визуелних и тактилних елемената на којима се темељи овај дескриптиван текст:

*Relevez, dans ce texte, les notations de couleur, de lumière et de chaleur.*  
(FV4: 173)

Према моделима које нуде аудио-визуелни уџбеници тог времена, могло би се претпоставити да се од ученика, заправо, очекује да класификују речи у три колоне – за боју, светлост и топлоту. Овакав поступак почео је да се примењује са аудио-визуелном методом, и остао је присутан до данашњих дана, када се још више истиче значај схематизовања и когнитивних стратегија, међу које спада и класирање или груписање.

---

<sup>76</sup> Овакав поступак представимо у трећем делу рада, рецимо на дескриптивном тексту узетом из допунског материјала *Lire*.

Ученици би, на пример, у колону за боју могли да ставе речи које означавају белу, риђу, жућкасту и у тексту два пута поменути златну боју, у другу колону именицу „лето“, а у трећу два пута поновљену именицу „топлота“, као *кључне речи*. Овакав начин груписања речи нарочито погодује „визуелном“ типу ученика, а свима помаже да лакше одвоје битно од небитног (што представља најтежи задатак у когнитивном развоју) и да себи боље представе атмосферу одломка, да уоче да је све „окупано“ светлошћу и топлим бојама. Класирањем речи ученик, такође, издваја лексичко поље, које чине кључне именице и бројни придеви, као саставни делови сваког описа, лакше га меморише, па самим тим и боље користи у активностима писане и усмене продукције.

Следећи задатак, уведен налогом „уочите“ (*relevez*), подстиче ученикове когнитивне активности препознавања и издвајања информација,:

*Relevez les nombreuses répétitions de noms, de verbes, d'adjectifs contenues dans le texte et définissez-les. (FV4: 173)*

Задатак уочавања понављања чест је у уџбенику *Le français et la vie 4*; на пример, поводом Сент-Егзиперијевог одломка из *Малог принца*, ученик треба да уочи епитет који се понавља, како би дошао до закључка о бизнисменовој опсесији (FV4: 115), и да објасни дејство бројних понављања речи или реченица (FV4: 117). „Дефинисање“ из горе цитираног задатка би, верујемо, значило не само повезивање значења и форме, него и уочавање разлике између некњижевног и књижевног текста – литерарност текста одређује се и на основу брижно грађене структуре, паралелизама који одређују ритам, и утичу на уживање у тексту. Извршавајући предложени задатак, претпостављамо да се од ученика очекује да техником издвајања у колоне распореди 12 следећих речи, које се понављају два пута, те да на тај начин извуче закључак и о њиховом ефекту и значењу – оне упућују на топлоту, море, воду, златне боје, односно на нешто „лако“, али и пролазно, неухватљиво, незаустављиво (*s'enfuir*):

Табела бр. 4 : Техника груписања речи у уџбенику FV4, 1980.

Les répétitions de :		
<b>noms</b>	<b>verbes</b>	<b>adjectifs</b>
chaleur (2 fois) mer (2 fois) père (2 fois) eau (2 fois) mouvement (2 fois) idée (2 fois)	prendre (2 fois) s'enfuir (2 fois)	dorée (2 fois) toute (2 fois) facile (2 fois)

Ова активност у уџбенику није детаљно упутствима објашњена и, рекло би се, није доведена до краја. Аутор је ученицима могао неким потпитањем да помогне да лакше извуку закључке о особеностима одломка и пишчевог стила. Није се скренула пажња на структуру синтагме унутар реченица, нити на њихово ритмичко понављање којим се карактерише пишчев стил, а то би било значајно и занимљиво јер се на тај начин уочавају разлике између једне поетске творевине, у којој постоји тесна веза између музикалности и значења речи, и свакодневног говора. Да би направио естетску анализу одломка, ученик је, рецимо, требало да буде подстакнут да подвуче делове реченица који садрже понављања, како би уочио симетрије у конструкцији, и то:

а) паралелизам речи:

*j'étais dans l'eau, une eau fraîche,  
pour me laver de toutes les ombres, de toutes les poussières,  
c'était une idée facile et qu'il était agréable d'avoir des idées faciles,*

б) идентичну синтаксичку конструкцију:

*où je m'enfouissais, où je m'épuisais.*

На основу оваквих класификација, ученик би могао извући закључак да уочене симетрије утичу на ритам и „поетичност“ прозних текстова. Кад је реч о овом конкретном тексту, тај ритам подсећа на њихање морских таласа (док би у Камијевом тексту, рецимо, то био ритам откуцаја срца), чиме се садржај, семантичка димензија повезује са формом. Тек после овакве активности могло би се очекивати да ученици одговоре на касније постављено питање које се односи на

доношење суда о стилским вредностима одломка. После спроведене анализе лакше је, такође, увидети и различитост књижевног текста у односу на уобичајене, свакодневне исказе, што је један од циљева увођења књижевних текстова у наставу страног језика.

Овако детаљан дидактички поступак могао се применити и на још који одломак из уџбеника, с обзиром на чињеницу да су сви текстови књижевни и да је „материјала“ за естетску анализу било сасвим довољно. Управо изречену замерку није тешко упутити са одстојања од тридесет година и после епохе у којој се доста говорило о раду на књижевним текстовима на часовима страног језика. Посматран у свом времену, наведени уџбеник представља извештај, иако не довољан, помак са историјског приступа тексту ка *структуралистичком, текстоцентричном приступу*, где се у први план стављају текст и његова форма. Пажња ученика се, дакле, усмерава ка *објективној анализи*, ка проналажењу малих јединица, ка уочавању њиховог понављања (што може да укаже и на кохезивне везе међу реченицама у тексту), једном речју ка раду на микроструктури. Уочавањем индиција као што су синтаксичка понављања, паралелизми гласова и речи (чиме се постиже одређени ритам појединих група у тексту), ученик би књижевни текст доживео као *затворену структуру са унутрашњим кореспонденцијама форме и значења*, односно открио би управо оно што и чини један текст литерарним. Открио би елементе који остављају утисак на њега, односно научио би да и у другим уметничким текстовима открива унутрашње карактеристике које представљају извор уживања у тексту.

Један од модернијих елемената у приступу литерарним одломцима у уџбенику *Le français et la vie 4* односи се и на препознавање интертекстуалности у књижевном тексту – без икаквих пратећих вежбања, песма „*Bonjour tristesse*“ Пола Елијара (Paul Éluard, *La Vie immédiate*, 1932) затвара ову тематску целину, уз објашњење да је Саганова од Елијара узела наслов за свој први роман.

На размеђи традиционалних и „модерних“ приступа, уџбеник *Le français et la vie 4* задржава и две битне одлике старијих метода (то јест комбиноване методе):

1. Одломци из књижевних дела још увек се посматрају као *повод за језичка вежбања*.



2. Завршна питања су, често, и даље, недовољно јасна и прилично општа, као на пример:

*APOLOGIE DE LA FACILITÉ :*

▲ *Comparez l'art de la description dans cette page avec celui de Camus dans La Maison devant le monde.*

▲ *Qu'y a-t-il de facile dans l'écriture de ce texte ?*

▲ *Quelle philosophie de la vie semble se dégager de cet extrait ? (FV4: 174)*

Иако то није назначено у самом уџбенику, закључујемо да оваква питања служе као подстицај говорној вежби *објашњавања текста*, за коју смо већ нагласили да је тешка за странце, неприпремљене за активност која се примењује у француском образовном систему. Питања која покрећу говор и размишљање припадају последњој фази лекције, у којој се примењују стечена знања, што представља праксу која се наставила примењивати и у комуникативном приступу (језичка продукција у последњој етапи читања текста).

### 3.3.2 „Орално-конверзациони приступ“ и развијање стратегија читања (техника „вођеног разговора“) у уџбенику *Француски језик за IV разред гимназије*

Уџбеници за трећи и четврти разред гимназије и средње школе Ј. Радивојевић и Љ. Драговић имају многих додирних тачака са уџбеницима комбиноване методе, као што су, на пример, вежбања превођења у оба смера или граматичка вежбања која за основу имају књижевни текст. Ови уџбеници, међутим, садрже и значајну новину: питања за проверу разумевања текста. Питања за проверу глобалног разумевања текста не указују, свакако, на специфичност књижевног дискурса – иза књижевних текстова дата су питања каква би се могла поставити и поводом било ког другог штива. Нема детаљнијег упитника везаног за естетску анализу, какав су, на пример, понудили аутори француског уџбеника *La France en direct 3*. Детаљнији и бољи водич за дидактичко поступање са књижевним текстом проналазимо у

*Priručniku za udžbenike francuskog jezika za I, II, III i IV razred srednjih škola*, истих ауторки.

Радивојевић/Драговић сматрају да код ученика ваља подстицати како „екстензивно“ читање (самостално читање већих одломака, нпр. лектире), тако и „интензивно читање“, при обради краћих одломака. Описујући начин рада на краћим текстовима, оне указују и на стратегије читања, што је потпуно нови приступ рада на тексту: „Za to [intenzivno čitanje] se izaberu rečenice ili kraći pasusi, obično oni „teži“. To je detaljna obrada koju nastavnik vodi tako da mobiliše celokupno znanje učenika u traženju smisla rečenice. [...] Učenik će videti da, iako ne zna značenje po koje reči, on o njoj u sklopu rečenice ima podataka (morfološko obeležje, mesto reči u rečenici) [...] Neka učenik sam pokuša da dođe do njega [značenja]. Ne treba žuriti sa davanjem prevoda jer se rad upravo sastoji u tom traženju i odmeravanju.“ (PUFJ, 1972: 5–6)

У уџбенику за трећи разред, питања после текста су „ученика детаљно водила кроз текст и омогућавала да кроз одговоре на њих искомпонује резиме лекције“, а у четвртном разреду та питања или „захтевају сложеније одговоре“, или их нема, па се уместо њих тражи „мишљење, суд или процена неког проблема из текста, да се објасни нека мисао или да се о тексту говори на основу сопственог искуства“ (PUFJ: 128). У завршном разреду текст, дакле, треба мање препричавати а више *говорити поводом њега*, а током „вођеног разговора“, потребно је уочавати, процењивати и објашњавати<sup>77</sup>, што, такође, значи показати разумевање детаља, а не само целине. Текстови су, иначе, мало тежи, апстрактнији него у претходној години, дужине једне до две странице.

Ауторке у приручнику за наставнике износе предлоге за рад на тексту, истичући да никада не треба да се изгубе из вида *фазе увођења, увежбавања и примене*. Могући приступи тексту у *уводној фази* су (PUFJ: 129):

1. Орално-конверзациони приступ („уводни разговор о писцу, садржини или проблему“, „емитовање текста и провера шта су разумели“).

---

<sup>77</sup> Подсећамо на дефиницију коју смо навели и у првом делу рада: *Les questions guidées (par exemple : 'montrez que...') visent à faire expliciter le bien fondé d'une information (repérage, justification, élucidation)* (Cuq, 2003 : 210)

2. Читање текста и објашњење „уз коментаре, лексичке, стилске и садржајне“, „ученици поново слушају текст и одговарају на питања у вези са оним што су чули“.
3. Директно деловање самог текста снимљеног на траци („Постављање питања за проверу главног разумевања. Читање и објашњење вокабулара.“).
4. Самостална припрема текста од стране ученика („Ученици код куће припреме текст у погледу речника и конструкција. Нерешене проблеме остављају за следећи час. На часу слушају текст са траке и након тога читају.“)

Усмени приступ замишљен је за двадесети по реду текст у уџбенику *Француски језик за IV разред гимнзије* (1973: 73–77), који смо ми изабрали као пример дидактизације текста јер је управо он детаљно обрађен у приручнику. Ауторке уџбеника вероватно су га изабрале због тематике, пожељне у раду са младима и током 70-их година прошлог века, односно погодне за остваривање васпитних циљева. То је одломак из романа *Они који живе* Жана Лафита (*Ceux qui vivent*, Jean Laffitte), који у уџбенику добија наслов *L'épreuve du feu* и за чију је обраду предвиђено пет часова.

### Први час

Ток уводног разговора могао би бити одређен стиховима који претходе тексту, а који, као и текст, говоре о људима – борцима, који пред собом увек имају неки узвишени циљ, задатак, велику љубав (ФЈГ IV РД: 73):

*Ceux qui vivent, ce sont ceux qui luttent, ce sont  
Ceux dont un dessein ferme emplit l'âme et le front  
Ceux qui d'un haut destin gravissent l'âpre cime  
Ceux qui marchent pensifs, épris d'un but sublime,  
Ayant devant les yeux, sans cesse, nuit et jour,  
Ou quelque saint labeur ou quelque grand amour.*

**Victor Hugo : *Les Châtiments.***

Како се у роману говори о борби француског Покрета отпора, а у изабраном одломку о размишљањима о животу и смрти једног његовог припадника који би, као комунистички активиста, могао да буде осуђен на смрт, тако ће и наставник започети час „размишљањем и разговором о животу“, предлажу ауторке у приручнику (PUFJ: 139). Антиципирање теме о којој ће бити речи карактеристично је и за савремену наставу страног језика.

Наставник води разговор тако да из одговора може да се закључи да је живот непрестана борба чију вредност и лепоту схватамо у тренуцима када можемо да га изгубимо, а то је, на пример, рат. Оваквим поступком, наставник истовремено остварује васпитни циљ и проверава већ усвојени вокабулар. Васпитни циљ се, потом, проширује и на образовни – давањем кратких биографских података о писцу, Жану Лафиту, учеснику француског Покрета отпора. Потом се ученик уводи у сам текст, који наставник у једној реченици препричава.

Као што је Бријезјер у „црвеном Можеу“ упутио на интертекстуалне везе ставивши у свој уџбеник белешку о томе да је наслов романа Франсоазе Саган узет од Елијара, тако и Радивојевић/Драговић наслов Лафитовог романа доводе у везу са стихом из Игоове збирке *Казне (Les Châtiments)*. Функција стихова, који ће се касније напамет учити, јесте да покрену разговор на задату тему.

После активности *усмене интеракције* наставник – ученик, предвиђена је активност *усмене рецепције* – ученици слушају снимак књижевног текста са магнетофона. Ова рецептивна аудитивна активност карактеристична је за аудио-оралну и аудио-визуелну методу. Као визуелна потпора књижевном тексту, понуђене су илустрације (што се може видети на слици бр. 22).

Лафитов текст се, дакле, пушта на магнетофону, једном у целини, други пут само један део, а затим се проверава разумевање тог дела текста – затвореним питањима:

*Où se trouve l'auteur ? Qu'est-ce qu'il fait ? Qu'est-ce qu'il voit dans les allées du parc ? A quoi pense-t-il ? Pourquoi pense-t-il en ce moment précis à la beauté de la vie ?* (PUFJ: 140)

Затим наставник приступа изражајном читању другог дела текста (од трећег пасуса, то јест од *Jusqu'ici...*), нешто тежем, јер је реч о размишљањима и опису душевног стања. На следећој слици приказујемо текст са објашњењима везаним за лексику:

Un avis paru dans la presse a fait connaître hier que toute manifestation d'activité communiste sera immédiatement punie de la peine de mort . . .

. . . De l'autre côté de la rue, une affiche blanche vient d'être placardée. Un agent immobile se tient sur le trottoir. Je m'approche en curieux. L'affiche reproduit le texte paru dans la presse. Bien que ne manifestant aucune émotion visible, je ne peux empêcher mon coeur de battre un peu plus vite en la lisant.

Dans les allées du parc, des gosses jouent en riant. Sur la terrasse du belvédère où je viens de me rendre, deux amoureux s'embrassent sur un banc. Accoudé à la rampe je suis machinalement le vol des tourterelles dans l'oasis de verdure et de fraîcheur qui s'étend à mes pieds. Au milieu du bassin, un cygne avance majestueusement. Dans les feuillages multicolores, les oiseaux composent la musique d'une nature embellie par la main de l'homme. Il est doux de vivre.

Jusqu'ici je n'avais pas encore ressenti à ce point combien je pouvais aimer la vie. C'est sans doute parce que je la voyais s'ouvrir naturellement devant moi. Certes, il y avait bien le risque continu: de tomber entre les mains de l'ennemi, mais cela ne signifiait pas encore la disparition subite de son être. Aujourd'hui, il y a quelque chose de changé. Dans la nouvelle partie qui vient de s'engager on ne joue plus seulement sa liberté,<sup>1</sup> mais sa tête. L'enjeu immédiat n'est plus le même<sup>2</sup> . . .

Dans une guerre ordinaire où le danger s'étend en même temps sur des millions d'être humains, la mort devient un hasard dont on finit par ne pas faire plus de cas<sup>3</sup> que d'un accident, toujours possible en temps de paix. On n'y pense pas. Mais là? C'est autre chose. Il faut continuer de se battre contre un ennemi qui est partout. Pour mener cette lutte, il faut être capable d'endosser volontairement le risque permanent de la mort. C'est une étape à franchir.

Suis-je capable de la gravir? La vie est belle, c'est vrai, mais vivre, ce n'est pas seulement respirer. Vivre, c'est agir, c'est parler, regarder, être un homme, être libre. On vit quand le lien qui vous attache à la nature n'a pas été coupé<sup>4</sup>. La vie, ça nécessite la liberté de vivre. Sans cette liberté, la vie dans l'esclavage ne vaut pas la peine d'être vécue. Il n'y a pas de choix possible entre la servitude ou la mort. Le seul dilemme qui puisse se poser devant l'homme qui pense, c'est celui de vivre avec ce que cela suppose ou ne pas vivre, »être ou ne pas être«.

Jean Laffitte: »Ceux qui vivent«.

<sup>1</sup> on ne joue plus seulement sa liberté — on ne risque pas seulement sa liberté

<sup>2</sup> l'enjeu immédiat n'est plus le même — ce n'est plus la même chose qu'on risque de gagner ou de perdre dans un proche avenir

<sup>3</sup> on finit par ne pas faire plus de cas — par ne pas se soucier

<sup>4</sup> le lien qui vous attache à la nature n'a pas été coupé — када веза са животом није прекинута

Наставник познатим речима објашњава смисао реченица, то јест семантизира парафразирањем на француском језику, а повремено и преводним еквивалентом. Овако припремљени, ученици слушају други део текста на магнетофону, и још једном цео текст. Затим се од њих тражи да у тексту *пронађу одређене реченице*, чиме би показали разумевање и појединости, а не само целине:

*Trouvez les phrases du texte qui vous montrent*

a) *que la scène se passe au printemps* [sic]<sup>78</sup>,

b) *que l'auteur trouve que la vie est belle* [...] (PUFJ: 142)

Технику „вођеног разговора“, „вођених питања“, „уочавања или објашњења“ или „претраживања текста“, како се све она може назвати, осим у овом домаћем уџбенику из 1973. године, учили смо у четвртом тому „плавог“ и „црвеног“ Можеа (1969, 1980), у уџбенику *La France en direct 3* (1975), у уџбенику Вере Москових и Вере Загода (1957). Пронаћи ћемо је, на пример, и у новијим издањима колекције *Lire en français facile* и уџбеницима комуникативног приступа, као и у оним из XXI века (на пример *Lire*). Међутим, у савременим уџбеницима она се лакше уочава, због јасних налога и честе издвојености у засебну вежбу, као и због чешћег јављања, што говори о томе колико се данас жели подстаћи ученикова активност у „претраживању текста“, односно колико технике рада утичу на интензитет ученикове активности.

### Други час

Почетак другог часа предвиђен је за проверу домаћег задатка – *писаног превода* последњег пасуса књижевног текста. Поред ове рецептивно-продуктивне активности, карактеристичне за домаће уџбенике, за други час су предвиђене и друге продуктивне и рецептивне језичке активности:

1. Усмена продукција на основу нешто другачије формулисаних затворених питања о тексту (која се сматрају врстом структурних вежбања)<sup>79</sup>, чиме се поново проверава разумевање текста и утврђује вокабулар:

---

<sup>78</sup> Аутори су вероватно грешком ставили пролеће, а не лето, како стоји у тексту.

*En quelle saison se passe la scène ? Quelle [Sic] avis a paru dans la presse ? Où se trouve l'auteur ? Que fait-il pendant la guerre ? Pourquoi est-il en danger ? Qu'est-ce qu'il voit dans le parc ? (PUFJ: 142)*

2. Читање у себи дела текста који се писано преводио, и гласно читање превода.
3. Слушање тог дела текста, са магнетофона.
4. Експресивно читање, „са одговарајућом интонацијом и дикцијом“ (PUFJ: 142).
5. Усмеравање пажње ка значењу придева који се завршавају на *ible* и *able*, пошто се у тексту нашао придев *visible*.
6. Превођење на српски језик изолованих реченица које садрже речи издвојене из књижевног текста (*le risque, le hasard*), као и превођење са српског језика на француски реченица које садрже те исте речи (ФЈГ IV РД: 76–77).

Повезивање активности писања и читања предвиђено је израдом домаћег задатка, у којем ученик писано треба да одговори на питања из уџбеника у вези са текстом (в. слику бр. 22, *A propos du texte*). Ова питања су, иначе, у самом уџбенику дата као прво вежбање после текста, без прецизног упутства о томе каква се продукција очекује, писана или усмена. На истој страници, налази се и илустрација, слика која, делујући на чуло вида, ученицима помаже да текст боље разумеју, да лакше упамте детаље и, рецимо, одговоре на треће питање.

### Трећи час

На трећем часу је, после провере домаћег задатка, вежбама супституције и трансформације, утврђују и увежбавају граматичке конструкције – облик блиског прошлог времена који се појављује и у књижевном тексту и употреба инфинитива као објекта главне реченице после глагола перцепције (ФЈГ IV РД: 76–77)

Књижевни текст је, дакле, на овом часу, предложак за савладавање граматике. Домаћи задатак је, такође, граматичко-лексичка вежба из уџбеника, истог типа и садржаја.

---

<sup>79</sup> О врстама структурних вежбања в. Réquedat F. (1969).

### Четврти час

Четврти час се одвија кроз следеће етапе:

1. Провера домаћег задатка.
2. Још једно препричавање текста кроз одговоре на питања, на трећи начин формулисана. Техника понављања карактеристична је за период аудио-оралне и аудио-визуелне методе, с циљем меморисања и усвајања језичког садржаја, односно стицања аутоматизама.
3. Увежбавање граматичких правила путем структурних вежби трансформације: ученици читају одломак пошто им је претходно дат задатак да открију пасивно конструисане реченице, затим те реченице стављају у актив.
4. Гласно читање.
5. Слушање стихова који су Лафитовом роману послужили као епиграф. Ученици слушају и магнетофонски снимак и наставниково изражајно читање. Предвиђено је да наставник тумачи стихове, што се, подсетимо, разликује од поступка на којем се инсистирало у француском уџбенику за средњи ниво *Interlignes* – уместо самосталног тумачења стихова и слободног изражавања, наши ученици и даље пасивно слушају наставникова тумачења.
6. Експресивно читање стихова.

За домаћи задатак предвиђена је меморизација стихова и припрема за разговор о теми датој у вежбању *Sujet de conversation* (народноослободилачка борба, примери херојства), којом се истиче васпитни циљ.

### Пети час

После глобалног приступа песми и аналитичке фазе, у којој се, првенствено, радило на лексици, граматички и изговору – због чега није било нужно изабрати књижевни текст као предлог, на последњем часу ученици стечена знања синтетички примењују путем језичке активности усмене продукције и/или



интеракције, будући да аутори уџбеника предвиђају и могућност колективног рада. Пошто су код куће размислили о задатој теми, ученици на часу о њој говоре, служећи се кључним речима које наставник исписује на табли (*le mouvement de libération, les partisans, la liberté, la lutte, courir le risque, l'esclavage, l'ennemi, l'otage, être fusillé, être condamné à mort*, PUFJ: 147).

Затим се слуша предвиђено магнетофонско вежбање, које поново треба да покрене разговор о животу и његовој вредности (васпитни циљ). На крају петог часа, ученици рецитију Игоове стихове.

У приручнику за наставнике истакнути су циљеви обраде овог текста. Два основна циља јесу „a) negovanje sposobnosti lepog usmenog izražavanja, b) razumevanje sadržine i teksta (globalno i detaljno), analiza misli izraženih u njemu“<sup>80</sup> (PUFJ: 139). Ова два циља могу се постићи одговарајућим вежбањима – питањима везаним за садржај текста<sup>81</sup>, која се понављају (на три часа од укупно пет), при чему наставник сваки пут другачије формулише питања.

На основу свега изложеног, могли бисмо закључити следеће: књижевни текстови су у домаћим уџбеницима 70-их година и даље основа за граматичко-лексичке вежбе (што их повезује са уџбеницима комбиноване методе), као и за разговор, али аутори почињу да размишљају и о стратегијама чијим се развијањем олакшава разумевање текстова, да би се они, потом, могли добро и прочитати, па и писано превести. Иако су ти покушаји скромни и иако у самом уџбенику нису истакнути, значајни су јер указују на нове токове у методици читања и у настави страних језика, као и на додирне тачке са француским уџбеницима.

---

<sup>80</sup> Остали наведени циљеви су: „...c) izražajno čitanje, d) obogaćivanje vokabulara, e) uvežbavanje struktura – il est + adjectif + de + infinitif i nom + à + infinitif, f) ponavljanje strukture venir + de + infinitif (passé récent), g) ponavljanje pasiva.“ (PUFJ: 139)

<sup>81</sup> У систематизацији вежбања у приручнику наводе се: „a) pitanja za proveru globalnog razumevanja, b) vežba za dikciju (ekspresivno čitanje – magnetofon), c) pitanja u vezi sa sadržinom teksta, d) vežba za fiksiranje novih reči i strukture (magnetofon), e) vežba – model za reprodukovanje jednog kratkog teksta (magnetofon).“ (PUFJ: 139)

Дидактичар Мустафа Тановић у својој књизи из 1972. године *Savremena nastava stranih jezika*, говорећи о читању уопште, а не само о читању књижевних текстова, истиче како је важно да се код ученика створи навика да „страној реченици приступају глобално, да погледом брзо откривају смисао, да језик прихватају као интегралну цјелину у којој су сви елементи повезани и међусобно условљени“ (Тановић, 1972: 211). Тановић наглашава и то да се до смисла може доћи читањем у себи, док је гласно читање такође битно, али га треба спроводити тек пошто се текст разумео, о чему су ауторке Радивојевић/Драговић водиле рачуна. На уводне напомене из једног уџбеника објављеног на размеђи 20. и 21. века (*Lire*) веома нас подсећају следеће речи тадашњег дидактичара: „U savremenom svijetu vrijednost pisane komunikacije sve više raste, a samim tim i vještina da se ta pisana komunikacija prihvati i razumije na stranom jeziku dobija posebnu dimenziju i važnost zbog toga što će vrijednost pisane komunikacije sve većim razvojem nauke, tehnike, tehnologije i ostalih ljudskih djelatnosti neminovno još rasti, **programi nastave stranih jezika (za skoro sve vrste škola) vještinu čitanja i razumijevanja pročitanoг – s pravom – određuju kao jedan od zadataka nastave** [podv. J.B.]. Vještina čitanja – pored već pomenutih – ima i druge važne kvalitete. Od nje u dobroj mjeri zavise i druge vještine potrebne za potpunije ovladavanje stranim jezikom. Osposobljenost učenika za dobro i ispravno glasno čitanje doprinosi učvršćivanju i proširivanju znanja iz svih jezičkih područja (fonologije, vokabulara i jezičkih zakonitosti). Sve ovo utiče i na to da se učenici osposobljavaju za relativno samostalniji rad – što mora biti *važan zadatak* svakog pojedinog predmeta pa i stranog jezika.“ (Тановић, 1972: 207–208)

Вештина читања се у нашој средини, седамдесетих година, на средњем и вишем нивоу, чешће развијала на књижевним него на неким другим аутентичним текстовима као предлошцима. Предложене активности иза различитих врста текстова нису се битно разликовале, није се водило рачуна о специфичности текста. У следећем периоду, како ћемо видети, смањиће се број књижевних текстова, а понудиће се разноврсније вежбе.



## EXERCICES

### I. A propos du texte

1. Quand se passe la scène décrite dans le texte? Le personnage qui parle est-il soldat? Pourquoi est-il en danger mortel?
2. Les Allemands ont fait savoir que chaque manifestation communiste serait punie de la peine de mort. Quels moyens utilisaient-ils pour aviser les gens?
3. L'auteur songe à la beauté de la vie. Quelles sont les scènes qu'il évoque?
4. Pourquoi les résistants risquent-ils davantage leur vie que les soldats ordinaires?
5. Que met l'auteur derrière le mot «vivre»?

### II. Sujet de conversation

- a) A quelle époque de notre histoire fait songer l'extrait que vous venez de lire?
- b) Citez des exemples d'héroïsme.

Слика бр. 22: Слика и питања у функцији разумевања књижевног текста у уџбенику ФЈГ IV РД: 75

## 4. Закључак

Циљеви наставе страног језика у СГАВ методи за ученике средњег и напредног нивоа остају, као и у комбинованој методи, образовни, васпитни и практични, с тим што практични циљ (који је за почетнике најзначајнији) добија већи значај. Сходно томе, књижевни текстови не нестају из уџбеника француског као страног језика, само је одложено њихово увођење за средњи и виши ниво, када је потребно да се ученици упознају и са естетском функцијом језика.

Број књижевних одломака се ипак смањило у односу на претходни период. Код нас су и даље литерарни текстови у предности над осталим текстовима (осим у уџбенику VTFJ), за разлику од француских уџбеника, где на средњем нивоу губе и улогу основног текста, а место у лекцији се с почетка помера на крај. Све су бројнији наративни текстови, за које аутори уџбеника претпостављају да не садрже веће језичке тешкоће и да су блиски савременом француском језику. Прозни текстови су, углавном, најбројнији (и једини у домаћим уџбеницима SKFJ, VTFJ и ФЈУО IV СП). Поезије има више него прозе у појединим домаћим уџбеницима (ФЈГ III МД и ФЈУО III СП), као и у француском уџбенику *Interlignes*, који се највише и разликује од уџбеника из претходног периода управо по приступу и техникама рада на поетским текстовима, као по избору краћих и једноставнијих песама. Драмских текстова, и у овом периоду, има најмање.

Анализа педагошког материјала објављеног у периоду 1953–1979. године показује да су најзаступљенији писци Елијар, Превер, Ромен, Иго, Ками и Данинос (Peutard et al, 1982: 48). Аутори уџбеника *La France en direct 3* највише простора поклањају Камију, док је у уџбенику *Le français et la vie 4* заступљенији Превер. У домаћим уџбеницима највећи број одломака узет је из дела Симоне де Бовоар и Жан-Пола Сартра, а затим Франсоазе Саган и Жила Ромена. У свим уџбеницима, бројнији су савремени писци, понекад и франкофони (Грин, Аполинер, Франсоаз Мале-Жорис), а уџбеници у којима се назире утицај комуникативног приступа садрже искључиво писце 20. века (CP2; ФЈУО IV СП).

Са СГАВ методом, читање постаје подређено говору. Међутим, на средњем и вишем нивоу један од циљева учења страног језика јесте оспособити ученика за

разумевање текста, прво глобално, а затим и истанчаније, како код Француза, тако и код нас. Са структурализмом постаје јасно да за разумевање књижевног текста није довољно познавати велики број речи и да је, стога, потребно упознати се и са поступцима улажења у смисао текста. И поред тога, у уџбеницима су и даље прилично заступљена лексичка објашњења и вежбања каква су у претходним деценијама давана уз дескриптивне текстове, понекад „преписане“ из уџбеника ранијих методолошких оријентација. Тек у осмој декади XX века методичка обрада књижевних текстова постаје осмишљенија у уџбеницима намењеним ученицима средњег нивоа, нарочито у уџбеницима француских аутора.

Француски уџбеници средњег нивоа, природно, задржавају извесне одлике уџбеника комбиноване методе, али и најављују уџбенике потоњег, комуникативног приступа. У уџбеницима средњег нивоа из 60-их година у Србији као највећу новину уочавамо спорадично увођење питања за проверу разумевања текста. Наши уџбеници су, по традиционалнијем приступу, сличнији француским уџбеницима за виши ниво, осмишљеним као антологије књижевних текстова (а не као педагошки материјал), сличне уџбеницима објављеним средином века. Утицај структурализма препознатљив је у предложеном начину рада на књижевном одломку у уџбенику за виши ниво *La France en direct 4*, који је настао као природни наставак претходног, трећег тома. „Детаљно читање праћено размишљањем“ и усменим изражавањем поступак је који у овом уџбенику уочавају и хвале француски дидактичари, док, с друге стране, негативно одређују традиционалност последњег тома „црвеног Можеа“, објављеног на прагу девете деценије прошлог века.

Књижевни текстови се у француским уџбеницима више не нуде као модели „правилног француског“ језика и, за разлику од претходног периода, не служе више учењу језика. Промена ће наступити у седмој деценији прошлог века, када ће се, највише под утицајем структуралне лингвистике, о књижевним текстовима говорити као о затвореним структурама и посебним варијететима језика, а најзаступљенија ће постати микроаналитичка проучавања употребе речи. Књижевност је један од видова остваривања језика, због чега аутори француских уџбеника желе да укажу на специфичност књижевних текстова, упоређујући их са неким другим, аутентичним или синтетичким, чему, између осталог, служе и

такозвани „филтер-текстови“. У домаћим уџбеницима нема текстова који ће ученика „увести“ у књижевни текст, „филтрирати“ лексичке, граматичке, цивилизацијске тешкоће и, уједно, послужити као пример другачијег дискурса. У ту сврху служе синтетички дијалози. Наши аутори се у том периоду још увек доста ослањају на самог наставника и његова уводна објашњења, као и на пратеће граматичко-лексичке вежбе. За Французе је, у периоду доминације усмених метода, много битније говорно изражавање подстакнуто књижевним текстом (*Intrelignes*). У настави цивилизације књижевни текст, наравно, има значајну, али више не и искључиву улогу, осим у уџбенику *Le Français et la vie 4*.

У покушају систематизације поступака рада на књижевном тексту у периоду 1960–1980. године, издвојили бисмо, прво, сличности француских и српских уџбеника и приручника за наставнике:

1. Активности усмене интеракције: уводне вежбе у вези са темом текста и завршне активности дискусије.
2. Активности писане рецепције: читање у себи, питања за проверу глобалног и детаљног разумевања текста – затворена и отворена питања, вођени разговор (осим у уџбеницима М. Стеванов-Шарлије и В. Костић).
3. Активности усмене продукције: гласно читање, рецитовање песме.
4. Активности писане продукције: писање састава.
5. Активности медијације (резиме).

У француским уџбеницима наилазимо још и на следеће поступке:

1. Уводне вежбе, у етапи припреме за читање (*prélecture*), које се у француским уџбеницима понекад остварују помоћу „филтер-текстова“ (*textes „filtres“*), а понекад путем усменог и писаног изражавања у вези са темом текста.
2. Препознавање текстуалне врсте – некњижевног и књижевног дискурса.
3. Груписање речи, по семантичком критеријуму (тематско груписање речи унутар лексичких поља), евентуално и по морфолошком (граматичком) критеријуму (разврставање тих асоцијативно повезаних речи по врстама – именице, придеви, глаголи) или по истим гласовним обележјима (рад на поетским текстовима у уџбенику *Interlignes*).

4. Књижевну анализу, у виду коментара о стилу и отворених питања о значењу и облику (*Interlignes*), или у виду говорне вежбе „објашњавање текста“ (*Le Français et la vie 4*).

У домаћим уџбеницима се уз књижевни текст предлажу:

1. Граматичке вежбе (углавном структурне, којих има и у француском уџбенику *Le Français et la vie 4*).
2. Лексичке вежбе.
3. Превођење у оба смера (уџбеници ауторки Радивојевић/Драговић, као и Савић/Поповић).
4. Експресивно читање после слушања магнетофонске траке (вежба дикције).

На основу овакве типологије активности, могли бисмо да закључимо да се у односу на претходни период књижевни текст мање користи као повод за стицање лексичко-граматичког знања (у француским уџбеницима), а више за развијање вештине читања (којом ће се научници и дидактичари озбиљније бавити тек у наредном периоду), као и за указивање на специфичност књижевног дискурса.

Промене у друштву и снажно интелектуално превирање после 1968. године одразили су се на културу уопште, па самим тим и на књижевност и на наставу. Криза наставе књижевности, уочава Изабела Грика, поклапа се са кризом књижевности, а ту промену карактеришу нови роман, Јонесково и Бекетово позориште, „Улиповци“ (Грица, 1993: 305). Сви они пишу на нов начин, прилагођенији новом времену, отварајући, такође, пут преиспитивањима у домену наставе књижевности. Приступ књижевним текстовима, у овом периоду, обележили су структуралисти, који су значење текста тражили у посебној употреби језика. Структуралистички приступ не захтева од ученика опште предзнање, велики број информација о писцу, друштвено-културним околностима, уметничком правцу – „на основу свог непосредног контакта с текстом он самостално идентификује проблеме, поставља хипотезе, трага за решењима и подиже праг својих сазнања“ (Шотра, 2011б: 267). Мане структуралистичког приступа у сажетом виду излаже Дејвид Кристал: „Структурализам је у књижевну анализу

уneo објективност као неоспорну вредност, али по цену потпуног занемаривања пишчеве индивидуалности, друштвеног контекста и историјске ситуације. Отуда се крајем шездесетих година развила реакција на ово „логоцентричко“ гледиште, позната под називом 'постструктурализам' [...] Језик се не посматра као статична структура која постоји без обзира на чиниоце друштвене, историјске или личне природе, већ као систем чије се вредности мењају у односу на те чиниоце, и чије је значење сувише сложено да би се могло доказати структуралистичким техникама.“ (Kristal, 1987: 79) Кристал, такође, издваја улогу Ролана Барта у постструктуралистичком периоду, као и његова каснија разматрања када „тежиште с формалне структуре текста пребацује на његову активну, креативну обраду, коју врши читалац“ (Kristal, 1987: 79). То бисмо могли да упоредимо и са померањем тежишта у „дидактичком троуглу“ са материје, која је и у овом периоду била у центру дидактичке активности, на ученика, који ће то бити у периоду који следи, захваљујући истраживањима когнитивиста. Когнитивни психолози истичу да когнитивни стил ученика и способност разумевања поруке треба да се нађу у средишту свих комуникативних активности и учења.

Деценију 1970–1980. обележиле су и нове дидактичке идеје, концепт комуникативне компетенције, зачетак комуникативног приступа и објављивање основне његове референце под називом *Niveau Seuil* (1976). Све то ће се ипак углавном одразити тек на уџбенике из 80-их, а још више 90-их година, када ће доћи до рехабилитације и књижевних текстова и наставе читања. У периоду 70-их година, уочава се, често, извештан или потпуни раскорак између нових идеја дидактичара и практичне наставе. Уз уџбенике који указују на промене карактеристичне за структурално-глобалну аудио-визуелну методу и на нове приступе књижевном тексту (*La France en direct 3,4, Interlignes*), као и на промене које се тичу његовог места и функције у уџбенику страног језика, користи се и „плави Може“, готово синоним за традиционалнији приступ, који је 1979. године најраспрострањенији уџбеник француског као страног језика у свету<sup>82</sup>. Али, у Можеовим уџбеницима се, такође, први пут уочава покушај уравнотеженог рада на

---

<sup>82</sup> Податак преузет из *Les langues modernes*, N 1, 2010: 17



говору и рада на учењу речи и граматике, на културном формирању, или, по Пиреновим речима, еклектизам, толико тражен и хваљен у уџбеницима комуникативног приступа, које ћемо представити у следећем делу рада.

## ТРЕЋИ ДЕО

### 1. Комуникативни приступ: педагогија писаних аутентичних докумената и дидактика читања

Комуникативни приступ (*approche communicative*) назива се још и „еклектичком“ (Пирен), „недирективном“ (Далгалијан – Лијето – Вајс), „многоструком“ (Жермен) оријентацијом, примећује дидактичар Татјана Шотра (Šotra, 2006: 34), као и функционалним, когнитивним и интеракцијским приступом (Шотра, 2010: 70). За Изабелу Грика, најприхватљивији термин је „ток“ и придев „еклектичан“ (нарочито за период 1985–1991), будући да нема једне методе, него више функционалних приступа (Grusa, 1993: 345)<sup>83</sup>. Придев „интеракцијски“ овај приступ одређује као модел учења који није усмерен ни ка наставнику, ни ка ученику, него ка односу који се успоставља између учесника часа (Besse, 1985: 139). Покушаћемо да, у овом делу рада, покажемо како се сви ови називи доводе у везу и са обрадом књижевног текста.

Година која се у дидактици француског као страног језика често узима као почетак комуникативног приступа је 1976. Тада се, на захтев Савета Европе, појавила референтна публикација за комуникативни приступ *Праг знања (Un Niveau Seuil)*<sup>84</sup>, у којој француски дидактичари пописују говорне чинове и појмове. На комуникативне концепције непосредно је, дакле, утицала прагматика. Истраживања у области **опште лингвистике** (теорија језичких чинова, прагматичка лингвистика, текстуална лингвистика, анализа дискурса, теорија исказивања) и **социолингвистике** (функционисање дискурса, етнографија комуникације) наћи ће се, крајем 70-их година, у основи наставних програма, чији

---

<sup>83</sup> У дидактичкој литератури наилазимо и на неслагање са називом „приступ“: „Naglo pomeranje pažnje s metoda na pristup i težnja da se o nastavi stranih jezika, odnosno organizaciji njenog izvođenja, govori neodređeno, pokušaji da se izbegnu i to po svaku cenu faze procesa nastave, što karakteriše poslednje godine prošlog veka, čini nam se kao prolazno pomodarstvo, ili želja da se s nastavnog procesa skinu sva formalna obeležja“ (Dimitrijević, 2001: 31).

<sup>84</sup> Овој публикацији је претходило дело *Threshold Level English*, 1975.

је главни циљ **стицање комуникативне компетенције и језичких умења** већ од самих почетака учења страног језика (Cuq, Grusa, 2002: 390).

И у последњој деценији 20. века страни језик се у Европи пре свега учи ради комуникације, затим ради откривања других култура и развијања толеранције и поштовања других. Сви наставни програми, експлицитно или имплицитно, позивају се на комуникативни приступ. Дидактичар Пирен каже да је, крајем 80-их година, настави страних језика званично одређен троструки циљ:

- 1) комуникативни: треба развијати способности усменог и писаног разумевања и изражавања на страном језику,
- 2) културни: треба тежити нијансираном проучавању све тежих и сложенијих текстова,
- 3) језички: овај циљ, који подразумева размишљање о језику и његовом функционисању, великим делом је већ укључен у први (Puren, 1990: 43).

Лингвистика не представља основни и једини ослонац комуникативном приступу. Велика пажња поклања се и ономе шта се дешава кад неко предаје или, још битније, учи језик. Дидактичари се све чешће питају како научити ученика да учи и како се прилагодити његовим индивидуалним потребама и знању, а помоћ у проналажењу одговора траже у **(когнитивној) психологији**.

За теорију комуникативног приступа књижевност је минорна тема. Истраживачи се баве појмовима из науке о језику и других домена (психологије, социологије), дефиницијом и анализом комуникативне ситуације, питањима о аутономији ученика, специфичности и научној оправданости дидактике. Иако наша тема нису методолошки проблеми комуникативног приступа, на почетку трећег дела овог рада говорићемо и о њима, зато што свакако утичу и на размишљања о читању и употреби књижевних текстова на часовима страног језика, односно зато што усмеравају наша размишљања о основним питањима овог дела тезе: да ли у уџбеницима француског као страног језика има књижевности, да ли су аутори уџбеника књижевним текстовима приступали у складу са дидактичким истраживањима, како се, у комуникативном и посткомуникативном периоду, ученици оспособљавају за самостално читање књижевних текстова, који би

текстови били занимљиви и мотивишући за старије гимназијалце или студенте француског језика, како подстицати њихове креативне способности и слично.

Књижевни текстови се у овом периоду јављају на свим нивоима, а највише на напредном. У зависности од уџбеника, варира и њихов укупан број и број у односу на остале текстове. Повратак књижевности у уџбеничку литературу још од почетног нивоа многи дидактичари повезују са тенденцијом занимања за све писане текстове. Циљ некадашњих уџбеника био је читање књижевних текстова, а уџбеника који су се појавили крајем 70-их и почетком 80-их година – читање аутентичних докумената, који су настали у аутентичној комуникативној ситуацији, за изворне говорнике, а не у педагошке сврхе. Они су „преплавили“ уџбенике као што је друштво било засуто бројним часописима и разноликом штампом. Брзо разумевање чланака у новинама, као и стручних текстова, односно нелинеарно читање, утицаће и на начин рада са недиференцираним циљним групама. Можда због тога што књижевна дела такође настају у аутентичној ситуацији, књижевни текст се враћа у уџбенике страног језика, као аутентични документ, на којем се примењује техника глобалног читања, иако овај поступак није био намењен оваквом типу дискурса, нити подстиче размишљање о литерарности одломака.

Под утицајем истраживања лингвиста и психолингвиста, настају нове концепције читања у којима владање језиком није најбитније (као у традиционалној концепцији), јер се смисао текста не може пронаћи пуким дешифровањем линеарно поређаних језичких елемената. Права компетенција читања подразумева узимање у обзир како услова продукције текста и пишчеве комуникативне намере, тако и проучавање организације текста, као и услова рецепције. Значајно је то што дидактичари комуникативног приступа постају свесни чињенице да се техника читања на часовима страног језика мора „учити“, да се рад на текстовима не може препустити ни учениковом ни наставниковом сензибилитету и интуицији, али и да се не може „преликати“ са часова матерњег језика, иако је пожељно активирати неке стратегије које су ученици усвојили на тим часовима. Од новијих задатака, најзначајнији су они који развијају дискурзивну компетенцију (у значењу познавања организације реченица и текстова и способности њихове продукције, ZEO, 2003: 135–138), као што су: активности сензибилизације за различите врсте и

типове текстова, активности које подстичу разумевање текстова и активности писане продукције (које ће заменити традиционални састав), најчешће неодвојиве од активности рецепције. Ретке су, међутим, активности које откривају специфичност књижевног дискурса, и оне се јављају најчешће у периферном, додатном материјалу.

Иако дидактичари мање говоре о функцијама које се додељују књижевном тексту у комуникативном приступу, а више о практичној примени релевантних научних теорија, могли бисмо закључити да се истиче практични, функционални циљ, као услов за постизање васпитних и образовних циљева. Да би књижевни текстови могли да остваре своју сазнајну и васпитну улогу, неопходно је прво разумети их и доживети их – „зато оспособљавање ученика за разне врсте функционалног читања спада у прворазредне и незаобилазне практичне циљеве“ (Николић, 2006: 22), истиче Милија Николић, додајући да „посебну врсту функционалних циљева представља оспособљавање ученика да успешно обављају *мисаоне радње* које су неопходне за стицање знања и самообразовање“ (ibid.). Задатак савремене методике био би подстицање тих мисаоних радњи, то јест самосталног учениковог истраживања, извршавања конкретних задатака: „Ученици се тако умесним подстицањем оспособљавају да *запажају* значајне појединости и стваралачке поступке у уметничким текстовима, да маштом *актуелизују (дочарају)* поједине описе, догађаје и сцене, да *схватају смисао* уметничких слика и исказа, да *откривају* структурне односе и симболична значења, да *истражују* понашање ликова и поруке дела, са самостално *анализирају* и *процењују* уметничке вредности, да своје *утиске* и *закључке доказују* и сл.“ (ibid.).

У трећем и четвртом делу овог рада, наш задатак је да покажемо да ли методичка апаратура у уџбеницима и приручницима комуникативног, а касније и акционог приступа, заиста подстиче ученике да самостално истражују, да обављају одговарајуће мисаоне радње и одговарају на радне захтеве које је заиста смислено поставити поводом текстова изабраних за обраду.

## 1.1 Утицај лингвистике, психологије и књижевних теорија

Почетком 80-их година, састављачи уџбеника су, како се чини, мање размишљали о томе зашто у корпус текстова увршћују и књижевне одломке, чинећи то или по инерцији, или третирајући књижевни текст као аутентични документ, а више о томе како ће његову обраду повезати са резултатима савремених теоријских истраживања (лингвистичких, социопсихолошких, књижевних).

**Теорија исказивања** истиче оно што се у СГАВ методи занемаривало – субјективне импликације у језичким разменама. Ова теорија узима у обзир однос субјекта према сопственом исказу и према саговорнику, као и околности размене. Појмове „исказ“ (*énoncé*) и „исказивање“ (*énonciation*) уводе француски лингвисти и семиотичари критикујући структуралне парадигме и настојећи да пронађу одговарајућу надреченичну целину (Biti, 2000 : 228)<sup>85</sup>.

**Анализа дискурса**, као једна од дисциплина примењене лингвистике, проучава факторе који утичу на стварање и разумевање текстова, „начина на који реченице функционишу у секвенцама производећи кохерентне језичке деонице“ (Kristal, 1987: 116). „Реченица није идеална димензија за озбиљно проучавање проблема комуникације (семантичке и прагматичке)“, потребно је прећи њене границе да би се разумела комуникативна намера (стварна или претпостављена) говорника или писца, а сам текст се боље разуме када се глобално посматра него када се линеарно анализира (Cortès, 1985 : 28–30). Анализа дискурса се бави синтаксичко-семантичком организацијом текстова, описује лингвистичке јединице

---

<sup>85</sup> Владимир Бити на следећи начин дефинише „исказивање“: „Iskazivanje je individualan čin proizvodnje i. [iskaza] koji u i. ostavlja tragove svoje kontingentnosti. Ti se indeksi, preko kojih se *jedino* dadu iščitavati obilježja iskazivanja [...] mogu očitovati kao deiksa (lične zamjenice, glagolski oblici, prilozni mjesti i vremena, određeni i neodređeni članovi), kao različite modalne čestice koje izražavaju stav govornika prema iskazu („čini se“, „zacijelo“, „možda“ i sl.), kao pasiv, kondicional, bezlične konstrukcije („pozvalo ga“) i sl.“ (Biti, 2000: 228). Бити упућује на Бенвениста (Benveniste, 1966) као зачетника расправе у терминима „исказа“ и „исказивања“, а затим описује три концепције исказа – Дикроову (Ducrot, 1972, 1980, 1984, 1989), Бахтинову (Bahtin, 1935/1975) и Лаканову (Lacan, 1946/1966), које афирмише Кристева (Kristeva, 1969, 1970, 1972, 1974) (Biti, 2000: 228–231).

веће од реченице, стављајући акценат на контекст, културу и друштвену (а не информативну) улогу комуникације.

Блиска анализи дискурса је **текстуална лингвистика** (лингвистика текста или текстлингвистика), чије су основне јединице текст и дискурс. Иако се анализа дискурса чешће везује за анализу говорног језика а лингвистика текста за анализу писаног језика, обе дисциплине означавају проучавање свих облика текста, а њихов привилеговани корпус чине некњижевни текстови. Текстуална лингвистика, у оквиру које се 70-их година издваја и научна дисциплина **граматика текста**, бави се проучавањем додирних тачака између нивоа реченице и нивоа текста/дискурса, текстуалном кохезијом<sup>86</sup>, микроструктурном и макроструктурном кохерентношћу, тензијом између познатог и непознатог у тексту (теме и реме) и слично. Граматика текста узима у обзир и прагматичке параметре, како истиче Мари-Клод Албер (Albert, 1985: 80), позивајући се на студију *Analyses de discours – lecture et expression* (1984) аутора Беако (J. C. Beacco) и Даро (M. Darot), будући да сваки текст припада дискурсу, који му даје прагматичну димензију (или, другим речима, дискурс је *текст у ситуацији*). Рад на дискурзивним поступцима нарочито се уочава у периферном материјалу посвећеном писаним текстовима, који није

---

<sup>86</sup> Кохезија се успоставља формалним везама између елемената текста. Један елемент упућује на други – референција омогућава кохезивност, и зато је потребно да ученици савладају употребу личних, показних, присвојних и релативних заменица, одређеног и неодређеног члана, прилога и слично. Осим ових речи, тзв. проформи (Дурбаба, 2011: 200), ученик треба добро да познаје и везнике.

Кохеренција се заснива на чињеници да су информације у једном тексту повезане смислено, тј. да нису само низ набацаних реченица које се искључиво повинују законима кохезије. Осим конкретних примера кохерентног и некохерентног текста, Оливера Дурбаба даје и следећу дефиницију: „Кохерентност представља садржинско-тематску и логичку повезаност елемената текста. Да би се нека целина могла сматрати текстом, кроз њу се, попут црвене нити, мора провлачити мање или више распознатљива тема, која се постепено развија током читавог текста“ (Дурбаба, 2011: 199).

Једноставније речено, кохезија подразумева познавање правила повезивања реченица или делова реченица, а кохеренција јасно изражавање семантичких веза унутар исказа.

Као компоненте (прагматичке) дискурзивне или текстуалне компетенције, кохезија и кохеренција имају своје место и у *Заједничком европском оквиру*, то јест савременој настави страног језика (ZEO, 2003: 135).

намењен почетном нивоу. То су, најчешће, активности које за циљ имају савладавање конектора, елемената којима се речи и реченице спајају у целину. Те активности су, углавном, везане за некњижевни корпус.

У својој докторској тези, Изабела Грика спомиње само двојицу лингвиста који проучавају и књижевност – Доминик Менгено (Dominique Maingueneau) и Жан-Мишел Адам (Jean-Michel Adam)<sup>87</sup>. Међутим, док истраживачи у лингвистици и књижевности размишљају о могућим педагошким последицама различитих истраживања (за шта најбољи пример пружа часопис *Pratiques: Théorie – Pratique – Pédagogie*, који књижевном тексту посвећује већину бројева), стручњаци за француски као страни језик и даље избегавају да раде на књижевном тексту (Grusa, 1993: 439).

Све до 60-их година 20. века, примећује лингвиста Менгено<sup>88</sup>, односима лингвистике и књижевности доминирала је стилистика, у школском контексту нарочито тзв. „атомистичка стилистика“ (са активношћу „објашњавања текста“). Књижевност је представљала извор језичких чињеница школској стилистици, која се састојала у проучавању поступака помоћу којих би аутор успео да створи

---

<sup>87</sup> Њихови најзначајнији радови који повезују лингвистику и књижевност су:

Maingueneau, *Éléments de linguistique pour le texte littéraire*, Bordas, Paris, 1986 (4<sup>e</sup> éd. sous le titre *Linguistique pour le texte littéraire*, A. Colin, 2005; *Pragmatique pour le discours littéraire*, Bordas, 1990 et A. Colin, 2005 ; *Le Contexte de l'oeuvre littéraire : Énonciation, écrivain, société*, Bordas, 1993 ; *Exercices de linguistique pour le texte littéraire*, en collab. avec Gilles Philippe, Dunod, 1997 ; *Le Discours littéraire : Paratopie et scène d'énonciation*, A. Colin, 2004 ; *Contre Saint Proust ou La Fin de la Littérature*, Belin, 2006 ; *La Littérature pornographique*, A. Colin, 2007.

Adam, *Linguistique et discours littéraire – Théorie et pratique des textes*, avec J. P. Goldenstein, Larousse, Paris, 1976 ; *Le Récit*, PUF, Paris, 1984 ; *Le Texte narratif – Précis d'analyse textuelle*, Nathan, Paris, 1985 ; *Pour lire le poème*, De Boeck–Duculot, Bruxelles, 1985 ; *Langue et littérature – Analyses pragmatiques et textuelles*, Hachette, Paris, 1991 ; *Le Texte narratif. Traité d'analyse pragmatique et textuelle*, Nathan Université, 1994; *La linguistique textuelle : Introduction à l'analyse textuelle des discours*, Armand Colin, 2005.

<sup>88</sup> Позиваћемо се на чланак Доминика Менгеноа из 2003. године, али упућујемо и на уводни део књиге *Le discours littéraire : paratopie et scène d'énonciation* (2004), у којем познати истраживач такође говори о односима између књижевности и лингвистике, односно између анализе дискурса и дидактике књижевности (матерњег језика), као и о књижевном дискурсу.



известан ефекат на читаоца (Maingueneau, 2003: 73–74). Књижевни текст се посматра као збир стилских ефеката, а тумач полази од локализованих чињеница које изоловано посматра. До промене у односу лингвистике и књижевности долази са књижевним структурализмом, који је, супротно широко распострањеном мишљењу о „лингвистичком империјализму“, значајнију улогу дао семиотици него лингвистици, сматра Менгено (Maingueneau, 2003: 74). Унутар структуралистичког програма највише су се развиле наратологија и поетика (нарочито Јакобсонова верзија), које нису у непосредној вези са лингвистиком, као и *проучавање вокабулара књижевних дела*, једина чисто лингвистичка област, која подразумева проучавање књижевних дела кроз лексичку статистику или структурну лексикологију (семантичко поље, на пример). Временом је семиолошка перспектива бивала све слабија у односу на лингвистичку. Током 60-их и 70-их година прошлог века доћи ће до раздвајања проучавалаца језичких чињеница и књижевности, а лингвисти ће се још једино бавити поезијом због њене укорењености у фонетици (ibid: 75). Почев од средине 80-их година „обнављају“ се односи између лингвистике и књижевности. Развој лингвистике текстуалне кохезије и кохерентности, као и лингвистике дискурса, које су инспирисане прагматичким токовима и теоријама исказивања, значајно су олакшавале лингвистичко размишљање о књижевним исказима. Проучавање морфологије или синтаксе показало се незадовољавајућим. Размишљање у терминима исказивања (*modalités, discours rapporté, polyphonie, temporalité*), немогуће у традиционалном књижевном коментару, омогућава да се пређе са лингвистике реченице на лингвистику дискурса, и са књижевног дела као исказа, уређеног лингвистичким ознакама, на дело као активност. Књижевном делу се уједно приступа као текстуалној целини и као исказивачком процесу, као одређеној друштвеној активности која имплицира тренутак, место, партнере одређеног типа; потиरे се опозиција „унутрашњост“ и „спољашност“ текста, то јест стилистика и књижевна историја (ibid: 75–77). Заговара се напуштање „апликационог“ модела, у којем се концепти науке о језику примењују на књижевни корпус а лингвистика служи књижевним интерпретацијама. Тиме би наука о језику добила значајнију улогу него у прошлости: она не би само помагала да се извуку тумачења, да се

експлицитно изразе читаочеви утисци (школска стилистика, тумачење текста – ту лингвистика нема праву истраживачку улогу), него и да се нешто каже о самом делу као дискурсу (из перспективе анализе дискурса), то јест омогућила би да се открију нове ствари, а не само да се потврде тумачења донета независно од ње (ibid: 76).

Из перспективе анализе дискурса, не супротстављају се књижевни и некњижевни текстови. Раније су се брижно проучавали само књижевни текстови, који су сада постали врста дискурса, која живи од размена са другим формама дискурса једног друштва. Размишљање у терминима анализе књижевног дискурса је, по Менгеноу, заиста почело тек 90-их година прошлог века (Maingueneau, 2004: 27). **Анализа књижевног дискурса** је грана анализе дискурса, чијим се концептима и методама служи, и припада социологији. Ова дисциплина, дакле, не проучава књижевност (то чини социопоетика, која тек треба да себи створи оруђе), и књижевни дискурс посматра као један од основних дискурса (*discours constituant*)<sup>89</sup>, поништавајући традиционалне представе о тексту и контексту (ibid: 39).

Највеће промене у дидактику језика унеће **прагматика**, са својим „појмовима“ (који ће одредити другачији приступ граматичици) и „говорним чиновима“. Комуникативни приступ познат је и као функционално-појмовни приступ, јер се узимају у обзир функције језичких форми. Једну исту функцију може да има читав низ исказа, а инвентар појмова који се користе у датим ситуацијама за наставу/учење француског као страног језика саставила је група дидактичара и представила у *Прагу знања*<sup>90</sup>. Са комуникативним приступом

---

<sup>89</sup> Термин *discours constituant* први пут се јавља у чланку: D. Maingueneau et F. Cossuta, « L'analyse des discours constituants », *Langages*, n 117 (1995).

<sup>90</sup> Листа појмова који ће се изучавати зависи од језичког нивоа. На почетном нивоу, то су, рецимо, „идентитет“, „породица“, „опис“, „укус“ итд, а сваком појму одговара један или више говорних чинова – уз „идентитет“ се везују говорни чиновни „поздравити“, „представити се“, „представити некога“, „питати некога да се представи“, и слично. Да би употребио одговарајући говорни чин и саставио исказ, ученик треба да усвоји одређене језичке елементе – гласове, вокабулар, граматичку.

акцент се ставља на функционисање језика у ситуацијама и на стицање комуникативне компетенције која подразумева и усвајање одређеног друштвено-културног понашања, карактеристичног за средину језика који се учи. Да би се код ученика развила права комуникативна компетенција, неопходно је језичке исказе уметнути у контекст, који открива и друштвени и афективни однос између саговорника, као и циљеве комуникације, што су све компоненте комуникативне ситуације.

Опис прага знања (испод којег се налази ниво „преживљавања“) тј. минималне комуникативне компетенције на француском као страном језику наћи ће се у основи наставних програма, уџбеника, тестова и диплома. *Праг знања* узима у обзир не само различите компоненте сваке језичке размене, него и разнолику публику, дефинишући пет великих категорија ученика, о чему ће састављачи уџбеника водити рачуна. За наше истраживање значајна је последња категорија, у коју спадају „старији адолесценти и млади одрасли у школском или универзитетском оквиру своје земље порекла“. Њој је, рецимо, намењен први уџбеник комуникативног приступа *Archipel*, који ћемо касније детаљније представити, а који се одликује тиме што граматику не представља на класичан начин (иако задржава и вежбе морфо-синтаксичког типа), него у складу са прагматичком и појмовном оптиком. Наиме, до 70-их година настава граматике у оквиру наставе страног језика намењена средњем и вишем нивоу била је у

---

На чињеницу да «многи искази не саопштавају информацију, већ су еквивалентни радњама», односно на чињеницу да «рећи» често значи «извршити», указао је британски филозоф Џ. Л. Остин (Austin) (Kristal, 1987: 121). Превод са енглеског језика (John Langshaw Austin, *How to do Things with Words*, 1962) у Француској се појавио 1970. године, под називом *Quand dire, c'est faire*. Објашњавајући употребу појма „говорни чин“ (*acte de langage*) у дидактици, Анри Бес каже: ... *notion empruntée à la philosophie analytique de J.L. Austin et J.R. Searle, et qui a été appliquée à l'enseignement/apprentissage des langues, non sans quelque distorsion, sous les noms d'acte de parole (par exemple, dans Un niveau-seuil) ou de fonctions (par exemple, dans The Threshold-Level). Nous avons vu [...] qu'il s'agit de considérer que toute phrase, énoncée dans les circonstances et entre les interlocuteurs appropriés, accomplit pragmatiquement un acte particulier, ou, autrement dit, remplit une fonction spécifique (elle affirme, promet, demande, félicite, refuse, excuse,...). Dans cette optique, dire c'est toujours, en quelque manière, faire.* (Besse, 1985 : 140)

функцији бољег читања књижевних текстова. Са комуникативним приступом рад на језику и даље треба да допринесе и бољем читању и писању, али различитих врста текстова, и то тако што се **формалне правилности стављају у службу откривања или продукције смисла**, значи употребе језика. Комуникативни приступ граматици је активнији, ономазиолошки (полази се од значења ка форми), семантички, појмовни, конструктивистички – термини су француских дидактичара.<sup>91</sup> Ученици сами откривају правила, конструишу своју, „личну“ граматику, као и свој начин долажења до правила, своје стратегије, у зависности од личног когнитивног стила, искуства, мотива, потреба. О својим открићима разговарају, тако да се у размени мишљења ставови коригују и унапређују.

Иако јасно оријентисан ка говорним чиновима, комуникативни приступ уводи писани језик од почетног нивоа и нуди разне активности у вези са писаним документима. Писани код сматра се подједнако важним као и усмени; оба ова кода почињу да се посматрају као два вида чињења (акције). У референтном инструменту комуникативног приступа, поред пет категорија ученика, помиње се и пет друштвених домена језичке активности, од којих издвајамо последњи, везан за медије. У оквиру овог домена спомињу се и књиге, али не и књижевни текстови, и ученици који су нарочито пријемчиви за медије – студенти и старији адолесценти (*Un niveau-seuil*, 1976: 80). У *Прагу знања* нема дидактичког размишљања о књижевности, али она ће бити заступљена у дидактичком материјалу, и то нарочито у последњој деценији прошлог века.

Осим опште лингвистике, текст све више проучавају и друге научне дисциплине – социолингвистика, антропологија, психологија, којима је заједничко следеће: „Истиче се да се значење не преноси појединачним реченицама, већ много сложенијим говорним разменама, у којима одлучујућу улогу играју убеђења и очекивања учесника комуникације, њихово узајамно познавање и поимање света, као и ситуација у којој се њихова интеракција одвија“ (Kristal, 1987: 116). Истраживања у области прагматике преклапају се са истраживањима у области граматике текста, семантике, социолингвистике, стилистике, психолингвистике, и

---

<sup>91</sup> В. специјални број часописа *Le Français dans le monde* : „..Et la grammaire“, 1989.

утичу на педагошка преиспитивања и праксу у домену наставе/учења страног језика.

Значајно место у настави страног језика заузимају истраживања психолингвиста о краткорочној и дугорочној меморији, о стратегијама помоћу којих ученик информације задржава у дугорочној меморији, о перцепцији говора, о усвајању језика код деце, о знању, о способностима учења. Једна од најважнијих чињеница за учење уопште, па тако и за „учење“ читања, тиче се услова под којим ће садржаји бити смештени у дугорочној меморији – само ако су усвојени разумевањем, размишљањем, повезивањем са контекстом.

На савремене дидактичке токове велики утицај ће извршити и реактуализована схватања **психолога** Пијажеа (1896–1980) и Виготског (1896–1934), који у деци виде активне истраживаче света, што би требало да буде узор за рад са ученицима. Виготски у друштвеном окружењу и култури види одлучујуће факторе за развој, због чега се његова перспектива назива *социокултурном*, а теорија спада у тзв. контекстуалне теорије развоја. Когнитивни развој сваког појединца, по Виготском, зависи од интеракције детета са околином, искуснијим члановима исте културне заједнице, који му помажу да развије своје урођене способности. Одрасли (родитељи, наставници) детету дају одређену количину и тип предлогака за учење, који благо превазилазе његове способности, охрабрују га и постепено смањују своју интервенцију (Cara). На овом концепту „зоне наредног развоја“ почива савремена настава страних језика (Puren, 2009: 165–166), па и настава читања која подразумева да се ученицима дају текстови у којима неће све бити познато, али које ће ученик моћи глобално да разуме.

Културно-историјска теорија психолошких појава Виготског тек 40-ак година после његове смрти врши утицај, а бележи успех све до данашњих дана. Користи се у настави и кроз *кооперативно учење*, када ученици подељени на групице од по двоје раде са заједничким циљем. Ова теорија је подстакла бројна истраживања о утицају културе и друштвених интеракција на когнитивни развој и истакла је значај друштвених интеракција, сарадње и помоћи искуснијих припадника окружења као једног од највећих фактора у учењу. Језик је, по Виготском, културно одређен и

усваја се у културном контексту којем припада, заједно „са књижевношћу као његовом битном одредницом“ (Kitić, 2008: 41).

О значајном утицају когнитивне психологије, говорићемо опширније нешто даље у тексту, када буде било речи о читању као когнитивној активности.

Прагматика је утицала и на занимање **проучавалаца књижевности** за проблеме рецепције. „Ако језик мање служи обавештавању него деловању на другога, исказ се не може разумети само реферисањем на пошиљаоца“, него се мора узети у обзир и прималац, односно међусобни однос (интеракција) између писца и читаоца (Jouve, 1993 : 4–5).

У основи новог таласа наставе књижевности од 80-их година прошлог века налазе се Јакобсонова теорија комуникације (емитор, порука, рецептор) и Јаусова теорија рецепције која читаоца ставља у први план (Шотра, 2008: 341). Осим Јауса (Jauss), на савремену дидактику читања, велики утицај извршиле су и теорије Волфганга Изера (W. Iser) о „имплицитном читаоцу“ и теорија Умберта Ека (U. Eco) о „узорном читаоцу“ (Шотра, 2008: 396).

Бавећи се проблемом књижевне комуникације, Јаус усмерава пажњу ка читаоцу (*Pour une esthétique de la réception*, 1974). Његов појам „хоризонт очекивања“ објашњава се значајем који се придаје књижевном искуству стварних читалаца, будући да рецепција дела зависи од очекивања која произлазе из тог искуства. Теорија рецепције (или естетика рецепције или прагматика текста) читаоцу додељује улогу активног учесника књижевног процеса, “супротставља дела”, што води ка уочавању различитих врста читалаца. Један од твораца теорије рецепције, Харалд Вајнрих (H. Weirich) говори о стварном читаоцу, али општа типологија читалаца треба да узме у обзир и слику читаоца у свести аутора (имагинарни, интенционални, интендирани, идеализовани читалац), и читаоца садржаног у самом делу – имплицитног по Изеру (1972), фиктивног или концепционалног читаоца, као елемента саме структуре дела. Овај иманентни читалац „заправо је сигнал, упутство за читање, намењено стварноме читаоцу“ (Maricki, 1978: 24).

Изер је један од првих теоретичара књижевности који почињу другачије да посматрају однос текст/читалац (*L'Acte de lecture*, 1985). Основни појмови Изерове естетике су „утицај“ и „рецепција“ – текст врши одређени утицај на читаоца, а с друге стране значење тог текста не постоји пре читања, оно ће се конкретизовати у самом читању и зависиће од читаоачевог искуства. По Изеровој теорији о „имплицитном читаоцу“, у самом тексту постоје смернице читања, „упутства“ која су иста за све, али на која се индивидуално реагује (Jouve, 1993 : 29–30). Интеракција текст – читалац није, дакле, једносмерна, нити једном дата за свагда, будући да се свако поновно читање разликује од првог.

Питањем улоге читаоца, његовом интерпретацијом текста и утицајем структуре текста на ту интерпретацију бави се и Умберто Еко (*Lector in fabula*, 1979). Слично Изеру, Еко покушава да испита како текст програмира своју рецепцију (семиотички приступ), и шта треба да уради (узорни) читалац да би коректно одговорио (што значи у складу са ауторовим жељама) на текстуалне структуре. Еков идеални читалац, „узорни читалац“ (*lecteur modèle*), треба да антиципира наставак приче коју чита, одгонетајући имплицитно и служећи се при том поједностављивањем. Поједини жанрови, као што је полицијски роман, у потпуности су засновани на овом принципу (Jouve, 1993: 54). Сваки текст је непотпун тако да су читаочева предвиђања неопходна за попуњавање празнина. Стварање хипотеза, затим њихово потврђивање и/или одбацивање даљим читањем, поступак је који ће се примењивати и у настави/учењу страних језика, како на књижевним, тако и на другим текстовима. Ученици ће се обучавати како да граде своју рецепцију, почев од једноставнијих структура – семантичког нивоа (дешифровање речи), до сложенијих – идеолошких (позитивне/негативне вредности). Способности ученика страног језика могле би се, такође, упоредити са читаочевим компетенцијама које издваја Еко: познавање основног речника, деиктичких<sup>92</sup>, реторичких и стилистичких израза, способност коришћења

---

<sup>92</sup> Деиктички облици су језичка обележја која упућују на личне, временске или просторне карактеристике ситуације исказивања („ја/ти“, „сада/тада/онда“, „овде/тамо“, „овај/тај/онај“, „ићи/доћи“), то јест која упућују на текстуални контекст, на оно што је већ било (анафорички контекст), или на оно што ће се тек догодити (катафорички).

контекста, поседовање интертекстуалне компетенције и идеолошке визије (Jouve, 1993 : 55–59).

Замерајући својим претходницима на „апстрактним читаоцима“, Мишел Пикар (Michel Picard, *La Lecture comme jeu*, 1986, *Lire le temps*, 1989) сматра да је потребно анализирати конкретно читање једног стварног појединца, као „био-психолошког субјекта“ (Jouve, 1993 : 33–37).

Излагањима Јауса, Изера и Пикара, у којима је чин читања вреднији од аутора и књижевног текста, могу се придружити и савремени истраживачи, као што су Ругзел и Жерве (Rouxel, 2004, Gervais, 2007)<sup>93</sup>, запажа Лоран Базен, професор књижевности и дидактике књижевности, закључујући да се са „читања књижевних текстова прешло на књижевно читање текстова“ (Bazin, 2011: 22).

Нова схватања само су делимично могла да се одразе на наставу француског као страног језика. Највећи утицај изнетих размишљања у уџбеницима које у овом раду посматрамо примећујемо у готово обавезном увођењу продуктивних активности после рецептивних, што је у складу са новом идејом да се читањем постаје писац и коаутор дела, а да писање отвара пут бољем читању.

## 1.2 Уџбеници комуникативног приступа, аутентични документи и писана комуникација

Са комуникативним приступом долази до промена у схватању задатака, циљева и садржаја савремене дидактике страних језика, који су сада усмерени ка комуникацији. Основни циљ је да ученик стекне комуникативну компетенцију, што, пре свега, подразумева стицање четири основне вештине: слушање (*compétence de l'écoute, de la compréhension orale*), говор (*compétence de l'expression orale*), читање (*compétence de la lecture*) и писање (*compétence de l'expression écrite*).

---

<sup>93</sup> Лоран Базен наводи следеће референце за поменуте теоретичаре: W. Iser, *L'Acte de lecture, Théorie de l'effet esthétique*, 1985; H.-R. Jauss, *Pour une esthétique de la réception*, 1974; M. Picard, *La Lecture Comme Jeu: essai sur la littérature*, 1986; A. Rouxel, G. Langlade, *Le Sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement*, 2004; B. Gervais, R. Bouvet, *Théories et pratiques de la lecture littéraire*, 2007.



Комуникативни приступ се од аудио-оралне и аудио-визуелне методе разликује по поновном увођењу експлицитних граматичких објашњења, значају који даје занемареном писаном језику, а нарочито прихватању превођења на матерњи језик – у краћим вежбама усменог превођења, ради граматичких објашњења, брзе провере разумевања, али и провере начина расуђивања ученика, што наставнику помаже у даљем осмишљавању и усавршавању часова. Француски дидактичари истичу чињеницу да је активност превођења тешко спровести са хетерогеним језичким групама, али такође указују и на њене велике вредности, као што је „прецизно читање и преобликовање“ (Cuq, Grusa, 2002: 362). Данијел Кост повезује превођење са активним учењем језика, у којем ученик има иницијативу, формулише хипотезе и проверава их, изграђује своје, личне стратегије и слично, и стога вежбу превођења сматра „истовремено семазиолошком и ономазиолошком“ (Coste цит. према Peytard et al, 1982: 62). Док преводи, ученик нужно ради „час на нивоу речи, час на нивоу сегмента, час на нивоу повезивања реченица или параграфа“, односно час на парадигматској оси (избор адекватног значења речи, тражење синонима), час на синтагматској оси (проверавање да ли изабрано значење речи одговара контексту, поштовање правила реченице итд) (ibid.)<sup>94</sup>.

Најкрупнија одлика комуникативног приступа односи се ипак на увођење аутентичних докумената, због којих ни прогресија (као ни читање) више не може да буде линеарна, него циклична. Аутентични документи, настали у стварним комуникативним ситуацијама, уводе се у наставни материјал још од почетка учења страног језика, а нарочито су бројни и разноврсни у уџбеницима за виши ниво. Основни циљ рада на њима је развијање језичких вештина. У аутентичне текстове, заступљене у уџбеницима комуникативног приступа, спадају и књижевни текстови, малобројнији у односу на друге врсте текстова, али и „трајнији“ од њих. Уз аутентичне документе и књижевне текстове веома је битно понудити и активности које ће указати на њихову комуникативну веродостојност, што ће аутори неких уџбеника и учинити (уз књижевне текстове дају се активности креативног писања, на пример).

---

<sup>94</sup> Један специјалан број часписа *Le Français dans le monde* (1987) посвећен је превођењу у периоду комуникативног приступа.

У периоду 80-их и 90-их година, пажња је усмерена ка уобичајеној комуникацији у свакодневном животу, али значајно место добија и писани језик, односно читање и писана продукција. Дидактичар Софи Моаран објављује значајну студију (Sophie Moirand, *Situations d'écrit*, 1979) у којој износи нове методолошке предлоге, који ће утицати на потоња размишљања и концепције појединих уџбеника у домену писане комуникације на француском као страном језику. Појављују се и разноврсни уџбенички комплети, у складу с циљем учења, циљном групом, индивидуалним карактеристикама. У њима има активности посвећених писању и читању разних врста текстова, па и књижевних. Међутим, о употреби књижевног текста, сматрају дидактичари Кик и Грика, све до почетка 21. века нема озбиљног дидактичког промишљања – „или се ставља акценат на елементе који одређују било коју комуникативну ситуацију, или се предлаже један, уопште узев, веома традиционалан приступ“ (Cuc, Grusa, 2002: 376).

Иако се о променама размишља, као што смо видели, још почетком 70-их година, нема уџбеника француског као страног језика који се позива на комуникативни приступ пре 80-их година. Тек тада до пуног изражаја долазе идеје о ученику у средишту учења/наставе страног језика и о новој улози наставника – помоћника<sup>95</sup>. Због те усмерености ка ученику и ка његовим посебним потребама, увиђа се неадекватност уџбеника који је намењен ширем профилу корисника. Тешко је било наћи задовољавајуће решење за уџбеник који би одговарао потребама многобројних ученика из разних земаља, као и њиховим наставницима, разнолико формираним и често традиционално оријентисаним. Зато и не чуди превише што се уџбеници који се позивају на комуникативни приступ нису раније појавили. Међу првима су *Sans frontières* и *Archipel*, из 1982. године, који уводе аутентичне документе.

Идеја усмерености ка ученику препознатљива је у уџбенику *Archipel*. У њему сами ученици, у сарадњи са професором, могу да бирају текстове и вежбања који би највише допринели развијању компетенција различитих когнитивних и

---

<sup>95</sup> Шотра говори о новој улози наставника и преноси речи Ф. Сикирел која каже да је наставник „услужитељ“, „продуктор – репродуктор“, „аниматор – информатор – инструктор – оцењивач – симулатор – преговарач“ (Cicurel, 1986: 107, навед. према Šotra, 2006:36).

психолошких типова ученика. У уџбенику *Archipel* се, стога, налазе снимљени и илустровани дијалози, аутентични документи и књижевни текстови, фотографије, активности као што су игре по улогама, разна писана и усмена вежбања, итд. Из понуђеног „архипелага“ „ученик неће морати све да научи, запамти и поново употреби, него само оно што му одговара и што ће му бити потребно у разменама са другим ученицима и професором“ (Besse, 1985: 137). Оваква концепција говори о томе да је у уџбенику примењена нова, нелинеарна, функционално-појмовна прогресија (ibid.), као и принцип индивидуализације учења и интерактивности. Намера аутора уџбеника јесте да ученик преузме одговорност за своје учење и да учионица постане место размена какве се заиста догађају у стварном животу, што је, примећујемо, идеја и најсавременијих уџбеника рађених по *Заједничком европском оквиру*. Можда најзначајнија одлика овог уџбеника јесте модел наставе/учења који се заснива на појму интеракције, а који, заправо, као што смо већ рекли, није усмерен ни ка наставнику ни ка ученику ни ка материји него, пре свега, ка њиховој интеракцији (Besse, 1985: 139). Појам интеракције Бес доводи у везу са англосаксонским истраживањима („нова комуникација“, тзв. интеракционистичка психологија учења, етнографија комуникације), али и са Пијажеовом конструктивистичком теоријом, као и са Бахтиновим дијалогизмом и социолошким анализама Бурдјеа (ibid: 142).

Касније у раду, показаћемо како се у уџбенику *Archipel 3* (1987) инсистира на вези између писане рецепције (читања) и продукције. Та веза, као и утицај текстуалне лингвистике и лингвистике исказивања, још су очигледнији у трећој књизи уџбеника *Espaces* (1991), у којем се подстиче учениково размишљање о функцији и структури текста. Уџбеник *Espaces 3* тежи да развије компетенцију писане комуникације и са њим је, како примећује Изабела Грика, методика француског као страног језика ушла у нову еру у којој писани језик није више „накнадно додат“ (Grusa, 1993: 395).

И поред „рехабилитације“ писаног језика, увођења аутентичних докумената и активности које воде развијању способности писане комуникације, књижевни текст је мало присутан у прве две књиге уџбеничких комплета који се позивају на комуникативни приступ. Његова **основна функција** је готово идентична оној коју

имају и сви други писани текстови – **развијање компетенције читања**, то јест подстицање менталне способности разумевања. Као предлојак активностима оријентисаним ка *креативном писању* литерарни текст ће се наћи у неким уџбеницима намењеним продубљивању писане комуникативне компетенције (*Archipel 3, Espaces 3*). Оваква функција књижевног текста представља новину у односу на претходне методе, и неки аутори најсавременијих уџбеника француског језика за странце задржаће је као веома значајну у процесу учења/наставе страног језика. Почев од комуникативног приступа, рад на књижевним текстовима у уџбеницима француских аутора подразумева и указивање на везу између читања књижевних текстова и креативног писања. Ове активности Изабела Грика сврстава у **дидактику читања**, пошто је реч о томе да се „прво примећују, посматрају и разумеју механизми које писци користе, пре него што се они употребе и ставе у службу личног компоновања“, које ће бити успешније ако се ученици служе уоченим правилима (Grusa, 1993: 397). Управо ћемо због тога значајан део овог дела рада посветити дидактици читања.

### 1.3 Комуникативни приступ читању: теоријска истраживања

Дидактичари 80-их година прошлог века у читању виде комуникативни чин, а у читаоцу активног учесника у том чину, при чему „активност“ не значи само владање језичким кодом поруке (текста). Прво у матерњем језику, а затим и у страном, читање се почиње посматрати као изузетно сложени феномен, у којем значајну улогу имају и писац, и текст (као пишчева порука), и читаочева (ре)конструкција смисла, која зависи како од његовог претходног знања, језичког и ванјезичког, тако и од циљева (намере) читања (информисање, задовољство и тако даље). „Све у свему, реч је о дијалогу, о комуникацији између пошиљаоца и примаоца, при чему свако има *своје намере, свој циљ, своје комуникативне стратегије*“ (Lehmann, Moirand, 1980 : 73), објашњавају ново сагледавање читања француски дидактичари. Без обзира на намеру, читање је увек производ истог процеса, који се одвија кроз три основне операције: антиципација, идентификација и верификација хипотеза. Читалачка компетенција подразумева, пре свега,

способност владања овим процесом. До ње на различите начине стижу изворни говорник и ученик страног језика, због неједнаког познавања језика, још више културе, а највише због различитих циљева. Основни циљ ученика страног језика, у школском оквиру, јесте да научи да чита на том језику, што се удаљава од природне ситуације (ibid : 74).

Током 80-их година, у дидактици француског као страног језика, напушта се линеарно читање и активност „објашњавања текста“ (која се углавном састојала од објашњавања идеја, што значи да је мање захтевна него на часовима француског као матерњег језика), и све се више користи поступак „глобалног приступа тексту“ или „глобалног читања“ (*approche globale du texte, lecture globale*). Ова специфична метода или стратегија, како је, рецимо, називају дидактичари Леман и Моаран<sup>96</sup>, користи се и у савременој настави, са циљем да се ученик што пре оспособи за читање текстова који превазилазе његове језичке компетенције. Она је настала под утицајем когнитивног приступа, који је истакао значај претходног знања ученика и његове перцепције света, односно стратегија разумевања текстова на матерњем језику.

Нова концепција читања подразумева **интеракцију читаоца и текста**. Читаоци се могу разликовати по знању и когнитивним операцијама које користе док читају, текстови по форми и садржају. Постоје бројни начини да писци пишу о нечему, и бројна могућа тумачења једног истог текста, која проистичу из разлика у знању, у циљевима читања, у занимању за текст и у техници читања. Тим и сличним питањима – врсте (стилови) читања, стратегије, врсте вежбања у настави читања – бави се једна савремена научна дисциплина – легетика, „која се дефинише као учење о специфичностима процеса читања“ (Дурбаба, 2011: 177), са два основна тематска подручја – утврђивање фактора читљивости текста (фр. *lisibilité*, енг. *readability*, нем. *Lesbarkeit*), и развој функционалне писмености, односно читалачке компетенције (фр. *compétence de lecture*, енг. *reading/literacy*, нем. *Lesekompetenz*).

---

<sup>96</sup> Они сматрају да је реч о стратегији наставе (*stratégie d'enseignement*) проистеклој из педагошког циља да се ученицима омогући да стекну глобалну идеју о садржају, не морајући да га читају од речи до речи (Lehmann, Moirand, 1980: 74). Међутим, то је и стратегији читања, будући да је преносива и на аутономну активност читања, изван наставе.

У складу са водећим принципом комуникативног приступа, по којем основну пажњу у процесу учења/наставе треба посветити ученику, и ми ћемо прво говорити о читаоцу – ученику (који има своје намере, циљеве) и његовој читалачкој компетенцији, а затим и о истраживањима текста.

### 1.3.1 Читање као когнитивна активност: модели читања

Учење, по когнитивној психологији, представља активност обраде информације, која може бити когнитивна, афективна, социјална или сензорна. Сходно томе, добри читаоци нису они који могу више да упамте, него они који умеју боље да обраде информацију из текста и повежу је са већ постојећим знањем (Golder, Gaonac'h, 2004 : 121). Учити страни језик подразумева активирање одређених когнитивних процеса, а читати текст значи *истовремено*:

1. Дешифровати речи, препознати њихово значење, тумачити групе речи, што представља ментални процес „ниског“ или „слабог“ нивоа, односно обраду микроструктуре.
2. Протумачити битну информацију из текста (ону која, приближно, резимира текст) помоћу већ постојећег знања, и интегрисати је у то знање, захваљујући којем се, такође, активирају и процеси битни за разумевање, као што су закључивање (инферирање, помоћу којег се открива имплицитно), повезивање различитих информација текста у кохерентну целину, уопштавање и тако даље. Реч је о процесима „високог“ нивоа (када се стварају макроструктуре), који нису могући ако читалац не поседује одређено опште знање о свету, логичким везама међу догађајима, структури текстова и слично (Golder, Gaonac'h, 2004 : 114–120).

Традиционални модел педагогије читања претпоставља да је читалац способан да разуме текст ако познаје језички код (графију, речи, реченице). Глобални смисао неког текста не мора се, међутим, разумети иако су познате све речи. Когнитивни психолози открили су да је то последица немогућности повезивања онога што већ постоји у меморији читаоца и нових чињеница из текста, због тога што су читаоцу потребна и друга знања, осим језичког. Владање процесима „ниског“ нивоа, дакле,

не значи поседовање компетенције читања. Потребно је још имати одговарајућа концептуална знања – о типу, структури и домену (садржају) текста, потребно је познавати књижевне стилове и тако даље (Golder, Gaonac'h, 2004 : 125–126), јер она утичу на процесе стварања и проверавања хипотеза о тексту.

О два типа менталних операција, из когнитивне перспективе, говори и Мишел Пандан: ментални процеси „ниског“ нивоа односе се на фонетске, прозодијске, лексичке и морфосинтаксичке аспекте језика<sup>97</sup>, док се процеси „високог“ нивоа тичу семантичке структурираности, текстуалне кохерентности, организације дискурса (Pendanx, 1998: 63). Другачије речено, когнитивне операције „високог нивоа“, које се код ученика могу активирати адекватним наставним активностима, подразумевају препознавање референтног домена (садржаја) којем текст припада и уочавање организације текста, његове конструкције, кохерентности и кохезије, етапа у приповедању, лексичких и мрежа књижевних слика, анафора и конектора, графичке и иконичке организације (Cornaire, 1999: 53; Golder, Gaonac'h, 2004 : 125–127 ; 141), али и препознавање друштвене и комуникативне функције текста, главних културолошких и ситуационих елемената, па и интертекстуалности у једном књижевном тексту.

Иако између ова два процеса постоји интеракција, све док процеси „ниског“ нивоа нису довољно аутоматизовани, ученик страног језика наилази на тешкоће у остваривању процеса „вишег“ нивоа (што је, рецимо, очигледно у активности гласног читања). Ученику се може помоћи да до таквих аутоматизама стигне, да мање енергије троши на процесе „ниског“ нивоа а више на извођење закључака и успостављање макроструктура, тиме што ће му се, на пример, понудити текст познате тематике и структуре, или поједностављеног вокабулара и синтаксе.

Читање на страном језику често се одвија линеарно и спорије него на матерњем из најмање три разлога:

1. Недовољно владање језичким кодом и социокултурним елементима, које доводи до „кратког споја“ (*court-circuitage*) у процесу читања. Неопходно је познавање граматичких механизма и, нарочито, довољног броја речи – по неким

---

<sup>97</sup> Пандан, ипак, указује, и на друга мишљења по којима препознавање речи спада у операције „високог“ нивоа (Pendanx, 1998: 86).

истраживачима аутентичне текстове не може задовољавајуће да чита ученик чији је фонд речи мањи од 1500–2000 речи (Cornaire, 1999: 48), што значи да је неопходан барем праг знања, то јест данашњи ниво Б1<sup>98</sup>.

2. Проблеми афективне природе (недостатак самопоуздања, на пример).

3. Неупућеност у стратегије разумевања. Оне, у извесним ситуацијама, могу да надоместе недовољно познавање језика или да ублаже ученикову несигурност и анксиозност (стратегиије антиципације, избегавања тешкоће, коришћења контекста). Стратегије читања помажу ученику да лакше и брже постане задовољни читалац, да са линеарног модела читања пређе на интерактивни.

На основу истраживања читања когнитивних психолога и поделе менталних процеса на „ниске“ и „високе“, настала су три основна модела читања (Cicurel, 1991: 34; Pendanx, 1998: 86–87; Cornaire, 1999: 21–24):

1. У типу „одоздо нагоре“ (*de bas en haut* или *du bas vers le haut*, *base-sommet*, *démarches ascendantes*, енг. *bottom up*), значење текста се тражи у њему самом, дешифровањем графичких знакова, препознавањем слова, слогова, речи и, на крају, реченица. За описивање оваквог, линеарног и семазиолошког процеса читања често се користи поређење са кућом која се гради тако што се цигле слажу једна поред друге. Карактеристичан је за неискусне, неувежбане читаче, али га користе и они искуснији, када пред собом имају тежи текст, који онда читају реч по реч, покушавајући да реконструишу значење полазећи од графичких знакова, или кад анализирају текст, или га преводе.
2. Тип „одозго надоле“ (*de haut en bas* или *du haut vers le bas*, *sommet-base*, *démarches descendantes*, енг. *top down*) одлучујућу улогу приписује читаочевој општој култури и разумевање текста представља као процес стварања и проверавања хипотеза, то јест као ономазиолошки процес. На самом почетку читања читач ствара општу идеју о садржају текста, то

---

<sup>98</sup> У Заједничком европском оквиру читање књижевних текстова помиње се тек на нивоу Б2.



јест почетну хипотезу на основу свог искуства, претходног знања и текста као целине.

3. Најприхватљивији је „интерактивни“ (*interactif*, енг. *interactive*) модел читања, који, у покушају да споји претходна два типа, смисао текста тражи у преклапању читаачевог општег знања и чињеница из текста, то јест у интеракцији између читаоца и текста. На основу информације садржане у тексту (и његовом контексту), читалац ствара хипотезе о смислу, он постаје сустваралац (*co-constructeur*).

### 1.3.2 Интерактивни модел читања: глобални приступ тексту Софи Моаран

Дидактички интерактивни поступак утврђује везу између читаоца (његовог предзнања) и чињеница из текста, и индукује специфичне педагошке активности. Истраживања о процесима читања на матерњем и страном језику довела су, средином 70-их година, до стварања једне методе коју су убрзо почели да примењују многи професори француског језика. Она је позната под називом „глобални приступ писменим текстовима“ (*approche globale des textes écrits*), њени творци су Моаран и Леман (Lehmann), а принципе глобалног приступа свим аутентичним документима Софи Моаран излаже у студији посвећеној ситуацијама писане комуникације (Moirand, *Situations d'écrit*, 1979). Предмет ове књиге нису књижевни текстови, односно „читање из задовољства“, „читање ради опуштања“, „читање из забаве“, него „читање ради информисања“. Моаран **компетенцију читања** дефинише као „способност да се у тексту пронађе тражена информација, способност да се у вези са писаним текстом постављају питања и у њему уче одговори, способност да се документи разумеју и протумаче на аутономан начин“ (Moirand, 1979: 22). Ова компетенција се заснива на:

1. језичкој компетенцији (синтаксичко-семантички модели језика),
2. дискурзивној компетенцији (познавање типова писаних текстова и ситуација писане комуникације),

### 3. проживљеном искуству, вештинама, социокултурним знањима.<sup>99</sup>

По Софи Моаран, дидактика писане комуникације треба да повеже лингвистичке и психосоциолошке чињенице. Ученик страног језика треба да научи да уочи лингвистичке назнаке у тексту, које упућују на неке основне компоненте писане ситуације и које су подједнако битне приликом разумевања и продукције писаних текстова (Moirand, 1979: 10). Ситуација писане комуникације подразумева писца и читаоца, то јест продукцију и рецепцију које се одигравају на одређеном месту и у неком датом тренутку, из одређеног разлога и са одређеним циљевима. Сходно томе, неко ко тумачи писани документ треба да потражи одговоре на следећа питања: *Ко пише? Где? Када? О чему? Зашто? Коме пише? За кога?* (Moirand, 1979: 9), односно да уочи прагматичке димензије текста. Текстуалне назнаке ситуације исказивања (*une situation d'énonciation*), односно чина продукције поруке, исказа (*énoncé*), биле би следеће:

1. Индиције које указују на присуство исказивача (*énonciateurs*), а то су и говорник/писац и саговорник/читалац. Те индиције могу бити личне заменице првог и другог лица, као и просторно-временски индикатори („сутра“, „за недељу дана“, „овде“ итд).

2. Трагови који указују на:

а) односе које писац покушава да успостави са читаоцима (интер-субјекатски односи), што би били модалитети исказивања (*modalités d'énonciation*), као што су тврдња, питање, заповест,

б) пишчеве односе према свом исказу, што би били модалитети исказа (*modalités d'énoncé*).

За разумевање текста, по моделу који предлаже Софи Моаран, битни елементи били би:

1. Читалац: његова социокултурна припадност и прошлост, представе које има о писцу, знања, место и тренутак читања.

---

<sup>99</sup> О компетенцији читања и комуникативном приступу читању в. и Moirand, S. (1982).

2. Писац: његова комуникативна намера (информисати, разонодити и слично), која не мора да се поклопи са читаочевим циљевима читања и претпоставкама које ствара о тексту.

3. Садржај текста<sup>100</sup> (референцијални елементи, оно о чему се говори).

Моаран истиче да је добро да ученик постане свестан стратегија разумевања које користи на матерњем језику и пожељно би било да их употреби и на страном. Треба му давати текстове који ће омогућити да његово искуство дође до изражаја, односно које ће лакше разумети на основу већ постојећег знања. Њих увек треба да чита у себи и никад линеарно, нити да их буквално преводи. Оваква наставна техника омогућава да се брзо развије компетенција разумевања писаног текста. До глобалног значења текста, по Софи Моаран, ученик долази тако што користи неколико стратегија које се одвијају у две фазе (Moirand, 1979: 23–24):

1. Фаза перцепције визуелних знакова, посматрања „означитеља“ (*signifiant*), наслова, поднаслова, слика и слично. Први преглед текста односи се на иконичку презентацију, на типографију, илустрације; ученик „улази“ у текст тако што трага за чињеницама расутим у слици текста, на основу којих ствара прву идеју о садржају текста и одређује му жанр.

2. Фаза анализе формалне, дискурзивне и прагматичке димензије текста, у којој ученик покушава да:

а) уочи (*repérage*) кључне речи, захваљујући кључним питањима за комуникативну ситуацију: *ко?* ради *шта?* *коме?* *где?* *када?* и евентуално *како?* и *зашто?*; даље разумевање могуће је и уочавањем формално (изведене речи, на пример) или семантички блиских елемената (парасиноними, хипероними<sup>101</sup>);

---

<sup>100</sup> Један исти референтни садржај и једна комуникативна намера могу се формулисати на различите начине, односно постоје различите језичке формулације истог говорног чина, који је, сматра Моаран, „тренутно основни појам у дидактици језика, јер се управо на могућностима језичких варијација истог чина одигравају комуникација и интеркомуникација“ (Moirand, 1979: 15).

<sup>101</sup> О парасинонима в. фусноту бр. 17. Хиперонимија је однос обухватања, однос између речи ширег значења и специфичније речи, на пример хипероним је „возило“, а хипоним „аутомобил“ (Клајн, Шипка, 2008: 1417).

- б) истражи (на средњем и напредном нивоу) организацију текста, уочавањем просторно-временских деиктика, анафоричких елемената<sup>102</sup>, почетака и крајева пасуса и слично, и размишља о функцији тих елемената;
- в) истражи елементе исказивања (ко говори?, за кога?, директан и индиректан говор итд);
- г) повеже ванјезичке (социолошке, политичке, културолошке) чињенице и организацију текста са семантичким односима међу битним елементима текста.

Овакво, нелинеарно читање, заснива се на повезивању различитих елемената из текста (иконичких, дискурзивних, формалних, тематских), и има за циљ стварање хипотеза о садржају, форми и функцијама текста. Глобални приступ тексту представља, дакле, активан тип читања и приступ смислу, а не поступак провере разумевања. У разговору међу ученицима, у размени личних схватања текста, глобално разумевање ће постајати све истанчаније, постепеним откривањем нових значајних елемената, током вишеструког читања, претраживања текста и интеракција. При том се, наравно, мобилишу ученикова знања и искуство. Ученик је у оваквом начину рада заиста активан, а ту активност покренули су јасни налози (*consignes*), који уводе задатак који ученик треба да испуни и уједно га воде у откривању смисла. Налози као што су „уочите“ (*repérez*), „подвуците“ (*soulignez*), „повежите“ (*reliez*), „потражите“ (*cherchez*), „поново прочитајте“ (*relisez*) и слично подстичу сложене операције антиципације смисла, идентификације индиција које ће поткрепити почетну хипотезу и провере хипотезе.

Метода глобалног приступа тексту коју предлаже Софи Моаран значајна је и по томе што истиче значај социокултурних елемената и односа између писца и читаоца, што је веома значајно за разумевање текста, а што занемарују психолошки модели, како то запажа Клодет Корнер (Cornaire, 1999: 35). Иако је иницијално био намењен читању информативних текстова, глобални приступ ће се користити и у раду на одломцима из књижевности, чему дидактичари Кик и Грика упућују негативну критику, указујући на чињеницу да се у комуникативном приступу, и

---

<sup>102</sup> Заменице или синоними који упућују на реч или израз из претходног текста.

поред бројних истраживања, не узимају у обзир специфичности књижевног текста (Cuq, Gruca, 2002: 248; 377–8).

### 1.3.3 Врсте и стратегије читања

Кад се страни језик учи ван земље у којој је тај језик матерњи (у алоглотној средини), он се најбоље учи у контакту са књигом и интернетом, који су, при том, и извори информисаности, „што постаје апсолутни императив за савременог човека“ (Dimitrijević, 2001: 33). Због тога је, „после једног дужег периода 'владања' говорне комуникације“, дошло до оживљавања наставе читања, и постало је јасно да „неопходно је владање разним врстама читања; пре свега, од савременог човека се очекује да чита брзо (школе брзог читања су тек недавно допрле и до нас иако у свету имају вишедеценијску традицију), да влада функционалним и легитимичним, интензивним и екстензивним читањем, да уме да чита на прескок, да може брзо да нађе неопходну информацију у штампаном тексту и да се по потреби враћа на прочитане делове текста (регресија)“ (ibid.).

Најчешће се наводи подела на четири типа (стила или врсте) читања, настала на основу читалачке намере то јест циља са којим се неки текст чита<sup>103</sup>. Пренећемо поделу коју наводи француски истраживач Мишел Пандан (Pendanx, 1998: 88):

1. Глобално или курзорно читање (*écrémage* – „скинути кајмак“, тј. оно што прекрива оно битно у тексту, енг. *skimming* – прегледати, летимице прочитати; скинути пену), када је читаочева намера да „прелети“ (*survoler*), „протрчи“ (*parcourir*) преко текста (нелинеарно читање), брзо га прочита да би стекао прве претпоставке, глобалну идеју о садржају, основни утисак (Pendanx, 1998: 88; Cornaire, 1999: 40; Cuq, Gruca: 2002: 163; Courtillon, 2003: 89; Дурбаба, 2011: 180).

---

<sup>103</sup> О. Дурбаба наводи и поделу у зависности од начина рецепције, на: информативно, аналитичко (хеуристичко), интерпретативно, критичко, упоредно, естетско, дидактичко, евазивно читање (Дурбаба, 2011: 181).

2. Селективно или дијагонално читање, претраживање текста (*balayage*, енг. *scanning*), или преглед текста<sup>104</sup>, када се у тексту (као скенером по организму или неком предмету) тражи нека сасвим одређена информација, на пример потрага за неком идејом или личним именима (Pendanx, 1998: 88; Cornaire, 1999: 40; Cuq, GrUCA: 2002: 163; Courtillon, 2003: 89; Дурбаба, 2011: 181). Објашњење ове врсте читања налазимо у Наставном плану и програму за пети разред основног образовања<sup>105</sup>:

„Претраживање текста. Пронаћи специфичну информацију у тексту.

Поступци:

- Брзо претраживање текста се смењује са пажљивијим испитивањем делова текста.
- Није неопходно пратити линеарни ток текста.
- Тражити: специфичну реч, реченицу, датум, формулу, број.“

3. Екстензивно читање дугих текстова, најчешће из задовољства и ради глобалног разумевања (Pendanx, 1998: 88).
4. Интензивно, детаљно или тотално читање (Pendanx, 1998: 88; Дурбаба, 2011: 181), кад читалац жели да разуме сваки детаљ, што се углавном спроводи на краћим текстовима. Ову врсту читања налазимо и под називом „студиозно“ (*la lecture intensive, studieuse*), када читалац покушава да упамти што је могуће више информација, тако да готово меморише текст (Cuq, GrUCA: 2002: 163; Căturel, 1991: 16), са оловком у руци, како би бележио или подвлачио. У настави језика се управо ово читање највише примењује, запажа Франсин Сикирел – ученик се зауставља на тежим одломцима или на оним местима које, по налогу, треба да уочи (Căturel, 1991: 17). Веома блиско овом типу јесте и критичко читање (*la lecture critique*), када се

---

<sup>104</sup> Скљаров користи термине „преглед текста“ за „претраживање текста“, „летимично читање“ за „глобално читање“ и „студиозно“ за „критичко“ (Skljarov, 1987: 237).

<sup>105</sup> Цитат преузет из *Правилника о наставном плану за други циклус основног образовања и васпитања и наставном програму за пети разред основног образовања и васпитања*, Просветни преглед (специјални број), Страни Језик, Начин остваривања програма, 2007: 40.

детаљно чита цео текст, после чега може уследити коментар (Cиџ, Grusa: 2002: 163; Cornaire, 1999: 41). Милија Николић говори о „истраживачком“ читању, које изједначава са „студиозним“, пропраћеним „бележењем важнијих запажања, мисли и асоцијација“: „Истраживачко читање подразумева појачану рационалну усмереност и критичку радозналост према тексту. За ову врсту читања ученици се посебно мотивишу давањем *истраживачких задатака*. Истраживачки задаци усмеравају читалачку пажњу на водеће вредности књижевног дела, на његове најбитније исказе и оригиналне стваралачке поступке.“ (Николић, 2006: 252)

Преносимо још једно објашњење из већ цитираног Плана и програма за пети разред:

„Интензивно, односно фокусирано читање. Разумети тему и садржај текста. Открити шта аутор има намеру да саопшти. Поступци:

- Начинити смисаону анализу текста.
- Поступати по упутствима (ако их текст садржи)
- Читати пажљиво и промишљено следећи линеарни ток текста, читати и по секвенцама.
- Уочити различите елементе текста (укључујући: језичке; графичке; културолошке; итд.).“

Оливера Дурбаба разликује и „оријентациони“ стил који описује као намеру читаоца да у тексту пронађе за њега релевантне информације (Дурбаба, 2011: 181). Ову врсту читања помињаћемо у четвртом делу рада у вези са активностима у савременим уџбеницима акционог приступа.

„Глобално читање“, „преглед текста“ и „критичко/студиозно читање“ такође су и стратегије читања онда када се систематски примењују (Cornaire, 1999: 40), о чему ћемо говорити даље у тексту.

Једно од општих запажања до којег су дошли истраживачи који су се у последњој четвртини прошлог века бавили повезаношћу стратегија и учења јесте да се добри ученици страног језика разликују од лоших по томе што познају извесне стратегије учења и умеју да их употребе. Добар ученик/читалац уме да уочи

мањкавости у својој техници читања и да пронађе решење за њих, тако што ће у датом тренутку изабрати адекватне стратегије разумевања и лако их применити. Ако је реч о свесном поступку проналажења решења за проблеме у разумевању, онда говоримо о „стратегијама“, а кад читалац без размишљања, аутоматски користи своје претходно знање и искуство при читању (стечено током периода читања „одоздо нагоре“), онда је реч о његовој „вештини“, као, на пример, вештина препознавања речи или група речи, вештина предвиђања информација које ће уследити у неком тексту, чувања у памћењу извесне количине знања, способност коришћења спољних елемената (као што су наслов или поднаслов) у формулисању првих хипотеза (Cornaire, 1999: 37–39). Има истраживача који изједначавају појмове „стратегије“ и „вештине“, а стратегијама називају још и „техникама“, „тактикама“, „плановима“, „свесним, несвесним или потенцијално свесним менталним операцијама“ и слично (Суг, 1998: 4).

У текстовима који се односе на стратегијску димензију наставе/учења језика, а у чијим се теоријским основама налазе когнитивистичка и конструктивистичка схватања, наилазимо најчешће на поделу стратегија на метакогнитивне, когнитивне и социоафективне (Суг, 1998: 30; 41–63)<sup>106</sup>.

Метакогнитивне или индиректне стратегије подразумевају размишљање о процесу учења, његово планирање, процену напредовања, контролу активности итд. Ове стратегије најчешће користе ученици вишег нивоа или наставници (*stratégies d'enseignement*) с циљем да науче ученике да уче (*apprendre à apprendre*), да касније сами користе одређене технике. У ову врсту стратегија спадају, на пример: „антиципација“ (предвиђање садржаја на основу наслова или „прелетањем“ преко текста), „општа и селективна пажња“, „самонадгледање“ и

---

<sup>106</sup> Књига Пола Сира је извор којим се у даљем тексту служимо, као што је то учинила и Татјана Шотра (2010: 108–109). Сир се пак као и Корнер (Cornaire, 1999: 43) и Дурбаба (2011: 121–123), позива на класификације Џ. Рубин (Rubin, 1975) и Р. Оксфорд (Oxford, 1985, 1990), а нарочито Мајкла О’Малија, Ане Шамо и њихових сарадника из 1985. године и О’Малија и Шамо из 1990. године (J.M. O’ Malley, A.U. Chamot, *Learning Strategies in Second Language Acquisition*, 1990). Мишел Пандан даје другачију поделу стратегија на: друштвене, комуникативне, когнитивне и метакогнитивне (Pendanx, 1998: 25–31).



„самовредновање“ (када ученик сâм исправља своје грешке и процењује своје способности) (Суг, 1998: 42–46).

Значај ове врсте стратегија, које воде освешћивању процеса учења (*la conscientisation*) истаћи ће ЗЕО, који их сврстава у четири категорије (ЗЕО, 2003: 68; 76): „претпланирање“ или „планирање“ – размишљање о задатку (*la tâche*) пре извршења; „извршење“ задатка; „евалуација“ – процена или контрола задатка, или самонадгледање и самовредновање кад ученик процењује своје способности, проверава процес учења или вреднује његов резултат; „кориговање“ – када ученик сâм исправља своје грешке и поново обрађује информације које није успео да усвоји<sup>107</sup>. О њима ћемо поново говорити у четвртом делу рада, будући да у дидактици језика акциони приступ највише користи концепт стратегија.

На почетном и средњем нивоу чешће се говори о когнитивним стратегијама, то јест о стратегијама учења (*stratégies d'apprentissage*), зато што оне подразумевају непосредну везу ученика са предметом учења (Суг, 1998: 46–55). То би значило: коришћење извора (употреба речника, медија, интернета...); коришћење контекстуалних назнака; извођење закључака или инференција (*inférence*), то јест коришћење познатих елемената текста како би се дошло до смисла нових или непознатих елемената; понављање (како би дошло до меморисања); груписање (класификација речи по граматичкој или тематској припадности); читање са бележењем (записивање непознатих речи и израза, на пример); дедукција; индукција; супституција; елаборација (успостављање веза између претходног знања и нових елемената); резимирање (у циљу провере разумевања и бољег меморисања); превођење; парафразирање, као једна од компензационих стратегија (поред стратегија избегавања недовољно познатих или компликованих језичких елемената и структура, посезање за невербалним средствима комуникације и слично); трансфер знања; меморисање итд.

Социоафективне стратегије ученик користи у интеракцији са професором или другим ученицима, када тражи помоћ ради разјашњавања или провере, при чему

---

<sup>107</sup> Термини на француском језику су: *pré-planification, planification, planifier ses activités; exécution; contrôle, évaluation, s'autoévaluer, s'autocorriger; remédiation, autocorrection* (CECRL, 2001: 48; 53).

контролише своје емоције (страх од грешке, на пример), учи се кооперативности итд. (Суг, 1998: 55–59).

Добри читаоци користе побројане стратегије, а као најпознатије **стратегије читања, разумевања писаног текста** истраживачи који су се бавили овом темом у последњих тридесет година углавном наводе следеће:

1. Глобално читање (*écrémage, skimming*).
2. Претраживање текста или преглед текста (*balayage, scanning*).
3. „Проналажење и издвајање“ (*repérage*) различитих индиција (које се после могу уписати у једну табелу, што ученику олакшава први приступ тексту), као што су:
  - а) иконичке ознаке (*indices iconiques*): фотографије, изглед страница, типографија;
  - б) формалне ознаке (*indices formels*), посебно конектори („затим“, „ипак“, „дакле“ и сличне речи);
  - в) семантичке ознаке (*indices sémantiques*), које се односе на појмове и говорне чинове;
  - г) ознаке исказивања (*indices énonciatifs*), које се односе на ситуацију исказивања (Robert, 2008 : 191)<sup>108</sup>.
4. Критичко читање (*la lecture critique*).
5. Извођење закључака (*inférer*)<sup>109</sup>, инференција, то јест читање између редова (Pendanx, 1998: 100; Cornaire, 1999: 40–41; Courtillon, 2003: 90), „реконструисање неисказаних информација“, имплицитних, „уз активирање сопственог предзнања“ (Дурбаба, 2011: 83; 180); ова „капитална стратегија“, како је Сир назива, помиње се још и под називом „толерисање

---

<sup>108</sup> О томе, в. у Moirand S. (1979); (1982). Стратегију „уочавања“ Жан-Пјер Робер назива „првом“ стратегијом активног читања (Robert, Rosen, Reinhardt, 2011: 51).

<sup>109</sup> Мишел Пандан „извођење закључака“ (*inférence*) дефинише као стварање и проверу хипотеза почев од познатог и од комуникативних и језичких индиција (Pendanx, 1998: 28). Она истиче, такође, да се стратегијама понекад назива и оно што се може сматрати менталним процесом, а то је управо „инференција“ или, на пример, асоцијације (Pendanx, 1998: 30).

- амбивалентности“ – када читалац не престаје да чита кад наиђе на непознату реч, пошто зна да ће њен смисао вероватно схватити на основу наредних информација из текста. Инференција је исто што и развијање досетке<sup>110</sup> (*devinement*), интелигентног и интуитивног погађања (Cugnaire, 1998: 50), или коришћење контекста за откривање значења (Cugnaire, 1999: 40).
6. Коришћење претходних знања, референцијалних, текстуалних, граматичких (Pendant, 1998: 100; Cugnaire, 1999: 40). И ову стратегију, која је блиска претходној, истраживачи различито називају, тако да се о њој говори и као о „стратегии елаборације“, идентификовања модела и асоцијативног повезивања знања која се већ налазе у меморији са новим информацијама (Courtillon, 2003: 93). Елаборација је, можда, „најзначајнија стратегија јер омогућава *реструктурисање* знања у дугорочној меморији“ (Cugnaire, 1998: 54).
  7. Надгледање (*objectivation, monitoring*), то јест контролисање и себе, и текста и самог задатка читања (Cugnaire, 1999: 40–41; Golder, Gaonac’h, 2004:149; Cugnaire, 1998: 45–46), провера разумевања, самовредновање (Courtillon, 2003: 90), упоређивање онога што се сазнало са циљем читања.

Овој, више или мање прихваћеној листи стратегија читања, закључује Клодет Корнер, неки истраживачи додају још и следеће стратегије: антиципација, способност резимирања, коришћење лексичким сличностима (*les congénères*)<sup>111</sup>, префиксима, суфиксима, способност уочавања кључних идеја (Cugnaire, 1999: 44).

Попут Сира, Жанин Куртијон предлаже и вођење белешки (*le carnet de notes*), са следећим рубрикама: вокабулар (бележење речи које ученик није добро меморисао или које се чине значајним), граматика (бележење граматичких аспеката које је ученик разумео, чија је правила открио), реченице (бележење лепих или корисних реченица). Оспособити ученика да разуме усмене и писане текстове, то јест научити га како да уочава назнаке у тексту, да их повезује и изводи закључке,

---

<sup>110</sup> „Развијање досијетке“ је израз који користи Скљаров да би означио ситуацију у којој ученик разуме текст иако му нису познате све лексичке јединице (Skjarov, 1987: 239).

<sup>111</sup> Корнер наводи примере за француски и енглески : *table, direction, information, beauté/beauty, acteur/actor* (Cugnaire, 1999 : 63).

требало би да буде први педагошки циљ у настави страног језика (Courtillon, 2003: 54). По Жанини Куртијон, свака наставна јединица требало би да започне задацима разумевања говора, а затим и писаног текста, и то аутентичних докумената које наставник неће **ни објашњавати ни преводити, него ће код ученика развијати стратегије разумевања.**

Поменуте стратегије могу се развијати упућивањем на поновљено читање и размене са другим партнерима. Истраживања показују да су два или три читања довољна да се на нивоу целог разреда разговара о могућем значењу/значењима текста (Courtillon, 2003: 59), док се почетне хипотезе потврђују или преиспитују после првог читања (или слушања).

Наведене стратегије користе се ради лакшег разумевања свих писаних текстова, а две се посебно истичу као неопходне за читање информативних, али не и књижевних текстова, будући да се „у њима не тражи информација, него задовољство, као и прилика за размишљање“ (Courtillon, 2003: 89). То су стратегије „глобално читање“ (*écrémage*) и „претраживање текста“ (*balayage*), које се ипак предлажу и уз књижевне текстове у уџбеницима француског као страног језика. Куртијон „глобално читање“ представља и као опште упутство за читање, истичући како ученик не треба систематски да преводи текст који чита на страном језику. До смисла ће боље стићи ишчитавањем целог текста а онда реченице за реченицом, не задржавајући се на непознатим речима и покушавајући да погоди њихово значење, или да их потражи у речнику, ако је неопходно (Courtillon, 2003: 88–89). У непосредној вези са овом стратегијом јесте и стратегија контроле – значајно је када ученик може да увиди да није разумео прочитано, и да онда примени стратегију поновног читања (Golder, Gaonac’h, 2004: 149). Голде и Гаонак наводе два начина педагошке помоћи ученику који треба да стекне способност самонадгледања:

- а) указати му на стратегију бржег читања мање битних делова а споријег оних који се чине значајнијим,
- б) предочити му непосредну везу између циљева и стратегија читања: ученик треба временом да научи коју стратегију треба да примени ако хоће да, на пример, резимира текст, а коју ако је потребно да тај текст меморише, итд.

Под утицајем когнитивног и комуникативног приступа, дошло је до промене циљева педагогије читања, који би се, на крају 20. века, како то види Клодет Корнер, могли одредити као: вођење ученика у потрази за смислом, при чему се подстичу учениково учешће, његов когнитивни стил и активирање претходних знања, уз стицање свести о потреби учења стратегија читања (Cornaire, 1999: 9–10). Оваква схватања нашла су свој материјални одраз у 21. веку у *Заједничком европском оквиру*, где се, као (метакогнитивне) стратегије рецепције, наводе:

- а) планирање (бирање когнитивног оквира, употребу одговарајуће схеме<sup>112</sup>, стварање очекивања у вези са организацијом и садржајем текста, то јест размишљање о задатку пре извршења),
- б) извршење (уочавање назнака и дедукција, то јест остваривање задатка),
- в) евалуација (провера хипотеза: повезивање индиција и схеме),
- г) кориговање (евентуалана ревизија хипотеза, ако су се прве хипотезе показале нетачним) (ZEO, 2003: 86).

Компетенција разумевања једне врсте текста може се пренети на другу врсту, те тако, при читању књижевних текстова, ученици могу да активирају стратегије разумевања које су научили да примењују када су читали друге текстове, а аутори уџбеника требало би да бирају што разноврсније текстове. Најбитније је да ученик сам истражује и открива, јер само такво, активно читање води правој компетенцији читања и аутономији, односно остваривању прагматичког циља учења/наставе страног језика.

---

<sup>112</sup> Схеме су структурисане скупине знања о неком предмету, опажању, ситуацији, догађају, низу радњи итд. Разумевање текста је интерактивни процес између читаоца и текста, приликом којег читалац бира оне схеме које му помажу да одреди значење информације садржане у тексту (Cornaire, 1999: 25–26). О теорији схема в. и: Дурбаба, 2011: 179–180. У француском изворнику *Заједничког европског оквира* употребљена је конструкција *mettre en oeuvre un schéma*, у ZEO преведена као „успостављање плана“.

### 1.3.4 Текстуална истраживања: формална (типологије текстова), контекстуална и семантичка

Ученици француског као другог или као страног језика не могу се на исти начин упућивати у начине читања као ученици француског као матерњег језика. Разлика у приступу учењу/настави читања не проистиче из текстова, него из чињенице да се ученици разликују по познавању језика и културе, као и по когнитивним и другим личним карактеристикама. Пошто је до овог поглавља читалац био у средишту пажње, сада посматрамо и текст, без којег, такође, нема књижевне комуникације.

У периоду који претходи комуникативном приступу, текст је у био у центру структуралистичких истраживања, која су се током 80-их година нашла у сенци теорије рецепције, у првом реду, као и новијих лингвистичких праваца. У дидактици страних језика расте свест о потреби развијања текстуалне компетенције у ширем смислу речи, способности „адекватне употребе језичких средстава у писаном медијуму (читању и писању текстова)“ (Дурбаба, 2011: 185). Извесну педагошку примену нашле су текстуалне типологије, радови који се баве текстуалном кохерентношћу и кохезијом, наративном тачком гледишта, исказивањем<sup>113</sup>.

Глотодидактичари последње четвртине 20. века сложили су се око чињенице да ће ученик боље разумети текст који му се даје на читање ако тај текст испуњава одређене услове. Неколико фактора требало би да утиче на добар избор текстова, који свакако не треба да буду само повод за стицање знања из језика. Истраживања вођена у области матерњег језика поново су утицала на радове у домену француског као другог језика. Њихове исходе преноси Клодет Корнер (Cornaire, 1999: 53–71) и предлаже систематизацију на *формална, контекстуална и семантичка истраживања*, коју ћемо и ми преузети у нашем излагању.

---

<sup>113</sup> О елементима које дидактика књижевних текстова преузима од текстуалне лингвистике, као и о потреби да се ученици средње школе континуирано обучавају читању и писању, говори, на пример, Андре Петижан у: Petitjean, 1990: 47–57.

Психолози Голде и Гаонак, сетимо се, такође истичу да је читање ефикасније ако читалац познаје тзв. текстуалне чиниоце – тип (структуру) и домен (садржај) текста, а да се та концептуална знања активирају почев од језичких елемената присутних у тексту, као што су интерпункција, сегментација текста, конектори и анафоре (Golder, Gaonac'h, 2004: 127). Поменути елементима, односно кохезивним везама међу реченицама као јединицама текста, као и кохерентношћу текста, нарочито се баве лингвисти у оквиру прагматике и граматике текста, који текст посматрају као говорни чин (*acte de langage*) помоћу којег се говори о нечему (референција, *référence*), да би се о томе нешто рекло (предикација или предикативност, *prédication*), и да би се с неким комуницирало са специфичном намером (илокуциони чин, *illocution*). Текст се, дакле, из перспективе граматике текста, може анализирати на три нивоа, која одговарају различитим врстама истраживања (Cortès, 1985 : 31):

- а) референцијални ниво (*le niveau référentiel*) → тематско истраживање
- б) предикативни ниво (*le niveau prédictif*) → семантичко истраживање
- в) илокуциони ниво (*le niveau illocutionnaire*) → прагматичко истраживање.

Истичући како се у процесима продукције/интерпретације семантика, синтакса и прагматика не могу раздвојити, Софи Моаран говори о симултаном одвијању операција референције, предикације и исказивања (како се, коме и зашто говори, присуство или одсуство пошиљаоца и примаоца у исказу, Moirand, 1989: 149–150), док Робер Бушар, позивајући се на лингвисте који су проучавали унутрашњу организацију текста (Charolles, 1988, Combettes, 1988), издваја три хијерархијски устројена нивоа: *микроструктура*, *суперструктура*, *макроструктура* (Bouchard, 1989: 163–165).

Микроструктурни ниво обухвата како унутрашње елементе реченице тако и оне међуреченичне. Међуреченична кохезија може бити семантичка (глаголска времена, прономиналне или лексичке супституције, ред речи и редослед зависних реченица у сложеној реченици утичу на тематско-рематску прогресију) и прагматичка (артикулатори успостављају логичко-временске односе између реченица). Практичну примену истраживања у области граматике текста и

микроструктуре Бушар види у језичким вежбама „пазл“ (*puzzle de texte*), текстовима са празнинама и слично.

Док се микроструктура односи на уређење реченица, суперструктура подразумева епизоде, делове текста, његов план. Најпознатија суперструктура, конкретније представља Бушар, јесте наративни текст.

Макроструктуру треба тражити „у дубини“ текста. То је његов скривени смисао, који се најбоље открива када се тексту промени „површински“ облик, приликом резимирања или парафразирања. Природа макроструктуре је и семантичка и прагматичка: „Разумети или резимирати један текст, то значи моћи рећи „о чему он говори“, извући хипертему, али и рећи „са којим циљем“ га је исказивач створио“ (Bouchard, 1989: 165).

Осим о „апстрактном проучавању текстуалности“, може се говорити и о спољашњем одређењу текста, о „конкретном дискурсу“ – тексту у односу на ситуацију продукције и сасвим посебног пошиљаоца (Bouchard, 1989: 165), као и о парадискурсу – иконичким и типографским елементима који окружују текст и који доприносе његовој сопственој комуникативној вредности и разумљивости. Комуникативни приступ истиче улогу гестова, мимике, интонације у усменој комуникацији; једнако би ученицима требало указивати и на паралингвистичке елементе писаног текста, на његову материјалну форму, која нам прва омогућава да дискурс сврстамо у одређени жанр (интердискурс) и направимо прве претпоставке. Захваљујући парадискурсу, сматра Бушар, текст се може лакше читати и боље разумети. Поједностављивањем синтаксе и лексике текст губи на кохезивности, али се његова природа неће изменити, а биће лакши за читање, ако се, на пример, учини прозачнијим додавањем наслова и поднаслова, који указују на етапе у његовом одвијању (Bouchard, 1989: 168–169).

Будући да су резултати истраживања текста (текста уопште, не само књижевног), како когнитивних психолога тако и лингвиста и дидактичара у области матерњег и другог језика, утицали и на дидактику француског као страног језика, покушаћемо да, у даљем тексту, дамо њихов кратак синтетички приказ, држећи се класификације истраживања Клодете Корнер на **формална, контекстуална и семантичка**.



Научници имају подељена мишљења о утицају дужине речи, реченица и целих текстова на разумевање, на **читљивост** текста. До данашњих дана преовладало је ипак мишљење да је краћи текст лакши од дужег текста исте тематике (ZEO, 2003: 180). Лакши је, такође, текст који има више конкретних него апстрактних термина. Истраживачи се, углавном, слажу у запажању да се лакше разуме текст који садржи већи број речи које се исто или слично пишу на матерњем и другом језику (*les congénères*), осим ако нису „лажни пријатељи“ (*les faux amis*) а највише се, изгледа, слажу око повезаности доброг разумевања текстова и познавања њихове **структуре**. Кохерентност текста и његов јасан план, експлицитно представљена информација и одсуство противречних или неочекиваних информација утичу на лакшу обраду информација, истиче се и у *Заједничком европском оквиру* (ibid.), у којем је описан актуелни акциони приступ. Добри читаоци умеју да организацију текста ставе у функцију бољег разумевања, и зато је потребно учити ученике да препознају макроструктуре (Корнер, Голде и Гаонак) или суперструктуре (Бушар) текста, упућивањем на читање различитих **типова текстова** и на израду одговарајућих вежбања. Психолингвистичка класификација текстова издваја два значајна типа, наративне и информативне текстове (Cornaire, 1999 : 56), друге класификације издвајају и дескриптивни, аргументативни тип и тако даље<sup>114</sup>, али се увек наглашава да се у сваком тексту могу уочити различите секвенце (наративне, дескриптивне...) и да се може говорити о оној која преовладава. Наративни текстови су рашчлањени на схематске обрасце, елементе које читалац памти и најчешће лакше разуме него друге текстуалне типове управо због једноставне структуре, сачињене, углавном, од три до пет елемената – експозиција, заплет, кулминација, перипетија и расплет, или, према Торндајку (Thorndyke, 1977), оквир радње, тема, заплет и разрешење (Kristal, 1987: 119).

---

<sup>114</sup> Швајцарски лингвиста Жан-Мишел Адам даје преглед неких класификација текстова којима су се научници служили 80-их година прошлог века у часопису посвећеном граматици текста: *Le Français dans le monde*, 1985: 39–40.

Лакше се разуме текст чија је структура унапред позната, тврде и когнитивисти Голде и Гаонак, али морају се давати и неки нови текстови, да би били занимљиви и да би се подстакла читалачка активност (Golder, Gaonac'h, 2004: 134–135). Наставник, такође, треба да има на уму да различити типови текста траже различите стратегије и компетенције. Када се понуди нови текст, наставник би требало да истакне његову тему, указивањем на наслове, поднаслове, подвлачењем делова, и тако активира ученикова знања. Може се деловати и на ученика, представљањем, пре читања, нових структура, схема, које тек треба да разуме, давањем наслова, поднаслова, главних идеја. На тај начин ће се, кроз разговор, оформити једна нова база знања. Ако није претежак, текст може да подстиче инференцију и активно учешће млађих читалаца, којима треба понудити кохерентне текстове, док старији и искуснији читаоци већи напор улажу у читање текстова тежих структура, које их мотивишу, како су нека емпиријска истраживања показала, па боље закључују (ibid: 137–138). Њима, дакле, треба дати текстове чији су делови слабије повезани, како би били подстакнути на закључивање, како би се оставило места њиховим конструктивним активностима, што представља основу савременог акционог приступа.

Веома битне речи за откривање организације текста јесу конектори или артикулатори – везници, предлози али и разни изрази, именице, које спајају речи и реченице у целину и упућују на одређени тип текста. Речи типичне за опис биле би, на пример, *par exemple, de plus, encore, et, aussi*, а за хронолошки низ кључне речи могле би да буду *d'abord, ensuite, alors, enfin* (Cornaire, 1999 : 57). Дидактичар Клодет Корнер предлаже израду табеле у коју ће ученици уписивати кључне речи на које наилазе док читају текстове различитих типова (ibid.: 92). Поред конектора, и неке друге назнаке у тексту подстичу боље разумевање, активирање знања везаних за садржај и структуру текста: интерпункција, сегментација текста, анафоре (Golder, Gaonac'h, 2004: 142–149). Кад наиђе на знак интерпункције, ученик успорава читање и интегрише нове информације. Исто се дешава и на крају пасуса, који има и друге функције, као што су прелазак са једне мисли на другу или истицање неке информације ако је она, као једина, дата у малом пасусу. Посебну тешкоћу у разумевању ученицима представљају анафоре, упућивања на реч или

израз из претходног текста, путем заменице или синонима. Зато би било пожељно давати вежбе којима се учи проналажење антецеденса, као, уосталом, и свих других кохезивних чинилаца, као што су супституција, елипса, поређење.

На разумевање текстова утиче и **контекст** или парадискурс (како га назива Бушар), или паратекстуални елементи, као што су **наслови, слике**, питања уз текст (ради провере разумевања текста нека питања претходе тексту, друга су унутар текста/уз текст, а извешан број се даје на крају), елементи који се користе у фази која претходи читању, са циљем да се олакша приступ тексту, да се укаже на смер који треба пратити и да се активира претходно знање. Лакше се разуме и памти текст ако има наслов и пропратну слику, ако током читања читалац одговара на дата питања, која су ефикасна само ако су кратка, ако не прекидају ритам приче и ако читаоца подстичу на закључивање (Cornaire, 1999: 59). На квалитет разумевања утиче и добра припрема за читање, односно информисање ученика о садржају текста, било у виду питања које професор поставља ученицима, кратког препричавања текста (што се показало као одличан увод у читање дужих текстова), приказивања дијафилмова итд. Од значаја могу бити и боја мастила и папира, типографија, то јест материјална презентација текста. Типографија и илустрације представљају паратекстуалне елементе који за писани текст представљају исто што и гестови, језик тела, ономатопеје за говор (ZEO, 2003: 104). Све су то компоненте веома значајне, невербалне комуникације.

Клодет Корнер **семантичка истраживања** повезује са референцијалним доменом текста, то јест садржајем, а радове који се баве овим питањем дели у три групе.

У првој групи нашла би се проучавања која истичу значај доброг владања **граматиком** и, нарочито, **вокабуларом** за читање на другом или страном језику. Изнета су запажања да су, на пример, тежи за разумевање текстови чија се синтакса веома разликује од оне на матерњем језику. Поново се истиче значај рада на функционалним речима, нарочито конекторима и логичким артикулаторима (Cornaire, 1999 : 68). Значење ових речи, које су битне јер повезују исказе и

обезбеђују кохезију тексту, ученик не може да погоди на основу контекста. Конектори прецизирају тип односа између реченица (временски, каузални, концесивни итд) и на тај начин олакшавају семантичку интеграцију и убрзавају читање (Golder, Gaonac'h, 2004: 148). Јасно је да сложена синтакса – дуге реченице са бројним зависним реченицама – „троши“ ону пажњу која би се могла усмерити ка садржају, али и превелико поједностављивање аутентичних текстова може довести до неразумевања, због изостављања текстуалних индиција, редувантних елемената и слично (ZEO, 2003: 179).

У другу групу радова сврстали би се они који оспоравају тврдње да највећи проблем у разумевању текстова представљају граматика и вокабулар. По овим истраживачима, извор проблема треба тражити у читаоцу и његовом недовољном познавању **социокултурног садржаја текста**, односно у недовољној општој култури, свезнању (*encyclopédie du lecteur*), како наводи и Франсин Сикирел (Cicurel, 1991: 13). Текстови тематике блиске ученицима или њима занимљиве, познатог културног садржаја, лакше се и разумеју и памте. Зато би на почетку учења страног језика ученицима требало давати само оне текстове који би им по садржају могли бити познати, а после извесног времена понудити штиво из других области, које, при том, подстиче ученика на закључивање.

Трећа „категирија“ радова бави се питањем оправданости употребе **аутентичних докумената**. По једнима, само се помоћу аутентичних докумената ученици могу упознати са стварним моделима комуникације, по другима је боље користити синтетичке или поједностављене текстове, будући да аутентични текстови, својом сложености, ученика стављају у стресну ситуацију, неповољну за учење. Решење се ипак тражи у избору прикладних аутентичних докумената и у дозирању њиховог броја (Cornaire, 1999: 70–71). Потребно је, такође, ученике припремити на тешкоће које ти текстови садрже, научити их да се, на пример, не „блокирају“ пред сваком непознатом речи у тексту.

Из перспективе граматике текста, семантичко истраживање текста значи истраживање семова (основних семантичких јединица) који се понављају у целом тексту, то јест истраживање семантичких анафора или изотопије. Лингвистички концепт изотопије подразумева редуванцију семантичких категорија дуж једног

текста. На основу индиција присутних у тексту, повезаних са знацима на које упућују (анафоричка обележја) или које уводе (катафоричка обележја), може се направити изотопски низ (ланац) који читалац примећује у зависности од свог сензибилитета, културе, умешности, проницљивости. Изотопију је лакше уочити у наративном тексту него у амбивалентном поетском тексту, који допушта различита тумачења. Семантичко истраживање задире и у прагматичко (дијалог са текстом, стварање хипотеза и конотација), док тематско истраживање (анализа на референцијалном нивоу), које претходи семантичком, подразумева уочавање онога о чему је реч, као и уочавање заиста нових информација пренесених реченицом, односно уочавање теме и реме (Cortès, 1985 : 31–38).

#### 1.4            Употреба књижевног текста: методичка мисао и пракса

Претходно изнета запажања лингвиста и психолога односе се на све врсте текстова, и свакако су утицала и на размишљања дидактичара о улози и коришћењу књижевног текста у настави страног језика, која се потом одражавају и на програме, уџбенике и наставу.

Многи дидактичари охрабрују „повратак“ књижевности у уџбенике страног језика. Луј Порше, рецимо, осуђује минулу праксу занемаривања књижевног текста који, како се тврдило, није везан за савремена збивања и непосредну употребу, и радује се чињеници да читање литерарних одломака поново долази у први план, јер „напослетку, сами ученици, супротно дидактичарима, нису знали да је она [књижевност] само старудија...“ (Porcher, 1987a: 41). У уџбеницима прве декаде комуникативног приступа заступљен је ипак мали број литерарних одломака. Рад на њима или није осмишљен или предвиђа глобално разумевање текста, као доминантну технику за развијање компетенције разумевања писаног текста. Квалитетнији приступ примећује се у додатном материјалу, који има за циљ попуњавање „празнина“ уџбеника и индивидуализацију учења, тако што ће изаћи у сусрет интересовањима и потребама разних циљних група. У периферном материјалу, који води бољем читању, владању писаним језиком или стицању

социокултурног знања, уочавамо и традиционалне и модерније поступке рада на књижевном тексту.

Осим разлике у уџбеницима који су се појавили до краја 80-их година, и оних из последње деценије 20. века, на почетку и на крају овог периода уочава се и извесна разлика у размишљањима дидактичара, све више окренутих стратегијској димензији учења читања и писања на страном језику.

#### 1.4.1 Прва декада комуникативног приступа

Лингвистичка схватања структура и дискурса утицала су и на књижевну семиотику, под чијим су пак утицајем настала размишљања о дидактичкој употреби књижевног текста окупљена у књизи *Littérature et classe de langue* (Peytard et alli, 1982). Како стоји на корицама ове књиге, која се сматра првом у богатом низу дидактичких књига посвећених књижевности у настави/учењу страног језика у комуникативном приступу<sup>115</sup>, у њој је реч о преиспитивању функције и обраде књижевних текстова у настави страног језика. После првог дела, у којем је дат опис места које књижевност заузима у тада актуелним уџбеницима, и другог дела који се више бави социолошком перспективом, у трећем делу ове књиге представљени су инструменти и примери за семиотичку анализу књижевних текстова. Иако је реч о занимљивим могућностима приступа уметничком тексту, оне нису оставиле трага у уџбеницима, будући да је „понуђено решење семиотичког реда и захтевало би, с једне стране, солидно образовање наставника, а с друге, дуг истраживачки рад не само на текстовима, него и на педагошким применама“ (Grusa, 1993 : 357–358). Слично је и са предлозима датим у књизи која представља допуну претходном делу – *Littérature et communication en classe de langue* (Papo, Bourgain, 1989). Због утицаја који је Жан Петар извршио на друге дидактичаре (као што су аутори управо поменуте књиге, Папо и Бурген, касније

---

<sup>115</sup> Попис специјалних бројева часописа и зборника посвећених књижевности у настави матерњег и страног француског језика може се наћи у тематском броју часописа *Le Français dans le monde*, 1988 : 9–10.

Албер и Сушон, на пример), изнећемо ипак најосновније поставке његовог предлога семиотичког приступа књижевном тексту.

Књижевна семиотика текст посматра као целину састављену од различитих и бројних структура (а не само једне), коју испитује на више нивоа: на нивоу језичког знака, конотације, графичке презентације итд. Кад семиотичар уочи извесно „разликовање“, неуобичајеност, елемент који променом коју уноси ствара изненађење, онда је он, заправо, уочио место које може бити полисемично, „отворено“, које допушта различита тумачења, и које, уједно, указује на специфичност конкретног текста и пишчевог стила (Peutard, 1982: 139–150). Циљ семиотичке анализе је указивање на могуће полисемије текста које настају као последица игре различитих „инстанци“. Књижевни текст је, дакле, извор знакова, индиција за уочавање и анализирање. На првом месту је потребно издвојити трагове „инстанци“, нарочито текстуалних<sup>116</sup> (наратор, наратер, ликови), и разликовати говор (*discours*) приповедања и описивања (*récit*). Значајно је, такође, обратити пажњу и на друге „усеке“ (*entailles*) у тексту, што могу бити наслови и поднаслови, курзивна и велика слова, подвучени делови, важно је анализирати почетке и крајеве пасуса, упоређивати њихову лексику и синтаксу, анализирати прве и последње странице. На основу примећених разлика и уочене мреже односа, стварају се хипотезе и издвајају места у тексту подложна различитим могућностима читања. Битно је пратити и ознаке за лица, истиче Петар, опозиције заменица за прво и друго лице једнине према заменици за треће лице (Бенвенистово „не-лице“), јер свака промена лица представља неуобичајеност која утиче на значење. Потребно је уочити и опозиције глаголских времена, при чему је запажање Емила Бенвениста поново незаобилазно: реч је о „причи“ (*histoire*), ако се у исказу уочава заменица трећег лица и употреба простог перфекта (аориста) и имперфекта, док заменице „ја“ и „ти“, као и глаголска времена презента, сложеног перфекта и имперфекта (а никада простог перфекта) упућују на „дискурс“

---

<sup>116</sup> Поред ових инстанци које су уписане у сам текст, постоје и „ситуационе инстанце“ (*instances situationnelles*) – писац (*auteur*), као друштвена личност, и публика (*public*), као и „ерготекстуалне инстанце“ (*instances ergo-textuelles*) – аутор (*scripteur*) као стваралац, „радник“ на језику, и „читалац“ (*lecteur*), у функцији „недефинисаног субјекта“ који чита (Peutard, 1982: 141–143).

(*discours*). Ову опозицију значајно је уочити зато што она указује на однос исказивача према свом исказу, односно на ауторове трагове у тексту. Стрпљивим филолошким радом, могу се посматрати и варијанте текста, интертекстуални односи, како у опусу истог писца, тако и између различитих писаца.

Жан Петар се на ове поставке враћа и у првом тексту тематског броја часописа *Le Français dans le monde*, под називом *Littérature et enseignement – La perspective du lecteur* (1988), који окупља актуелна размишљања о читању и односу текст – читалац, и „заокружује“ дидактичка размишљања прве деценије комуникативног приступа. Овај специјални број часописа резултат је десетогодишњег истраживања у оквиру пројеката (све до краја 80-их година) веома активних дидактичких центара CREDIF и BELC, у којима учествују познати дидактичари, као што су Луј Порше, Жак Кортес (Jacques Cortès) и Жан Петар.

У свом чланку, Петар, још једном, указује на разлику између традиционалних активности „објашњавања текста“ и „дисертације“, и савременијих семио-текстуалних приступа (Peytard, 1988: 10–17). Приликом усменог објашњавања текста, књижевни одломак се посматра као моносемичан, у њему се издваја једна идеја водила око које треба окупити разне појединости. И у писаној дисертацији, око једне осе окупљају се идеје, тако што ће се оне супротставити (теза/антитеза), а затим спојити (синтеза), да би се, као у књижевном тексту, добило кохерентно излагање. Ученик тако стиче утисак, који су семиотичке теорије још и појачале, да је у књижевности, пре свега, значајна порука (*signifié*), смисао који треба „извући“ из текста. Међутим, тај смисао је, из семиотичке перспективе, увек вишеструк, а полисемичност се уочава у одређеним „тачкама“ текста које треба открити: „Читати текст значи уочити у њему места на којима израњају семантичке амбивалентности, конотације, рачвања, разочарања.“ (ibid.: 16) Семиотички поступак подразумева рационално читање, засновано на уочавању „тачака или момената у којима се различитост уписује у текст“ (што Петар назива „усецима“ – *les entailles*), а које треба посматрати у њиховим међусобним односима, у табуларности (*tabularité*), а не у линеарности (ibid.). Жан Петар се залаже за семиотички приступ књижевном тексту као аутентичном документу који неће бити посматран као лексичко-синтаксички резервоар (што га лишава



литерарности), нити понуђен читаоцу без дидактичке апаратуре (у духу педагогије „непосредног контакта“, засноване на личном сензибилитету), него ће се радити на његовој литерарности, на местима која указују на његову специфичност, а која ће послужити као потенцијали, ресурси језика који треба научити (ibid: 17).

#### 1.4.2 Друга декада комуникативног приступа

Књижевни текст предмет је многих теоријских текстова објављених и у другој декади комуникативног приступа, међу којима се обично наводе: Jean-Pierre Goldenstein, *Entrées en littérature*, 1990; Francine Cicurel, *Lectures interactives en langues étrangères*, 1991 ; Jean-Michel Adam, *Langue et littératures – Analyses pragmatiques et textuelles*, 1991; *Les Cahiers de l'ASDIFLE, n 3, Les enseignements de la littérature*, Actes des 7e rencontres, 1991; Mireille Naturel, *Pour la littérature. De l'extrait à l'oeuvre*, 1995, Amor Séoud, *Pour une Didactique de la littérature*, 1997, Marie-Claude Albert et Marc Souchon, *Les Textes littéraires en classe de langue*, 2000. Додали бисмо необјављену докторску дисертацију Изабеле Грика *Les Textes littéraires dans l'enseignement du FLE – Etude de didactique comparée* (1993), у којој се она бави упоредним проучавањем књижевног текста у француском као матерњем и као страном језику, и којом смо се у овом раду највише служили. Мали, прерађени део ове дисертације објављен је у дидактици аутора Жан-Пјера Кика и Изабеле Грика, из 2002. године (Jean-Pierre Cuq, Isabelle Gruca, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*).

Миреј Натурел у еволуцији статуса књижевног текста у настави страног језика разликује период његове велике „славе“ (*grandeur*), са четвртим томом у потпуности посвећеном књижевности, као што су „плави“ и „црвени“ Може (1957, 1980), затим „пада“ (*décadence*), који се осетио у деветој деценији 20. века, и „препорода“ (*renouveau*), почев од краја 80-их година (Naturel, 1995: 17–20). На поновни „успон“ књижевног текста утицало је занимање за читање (после објављивања француског превода Јаусове *Естетике рецепције*, 1978<sup>117</sup>), као и

---

<sup>117</sup> Исте године појавио се избор текстова и на српском језику.

занимање за „текстуру“ књижевног текста. Натирел упозорава и на могући проблем – после десетогодишње паузе, професори француског као страног језика нису навикли да раде на књижевним текстовима, нити су за то формирани. Сличног је размишљања и белгијски дидактичар Жан-Морис Розје, који критикује актуелну праксу професорског говора о књижевном тексту (Rosier, 2002: 57–58). Један од разлога ученичког одбацивања књижевног текста свакако је и одсуство дијалошког или интеракцијског односа.

Крајем 20. века траже се начини да се продуби веза између наставе језика и наставе књижевности, а посебан значај придаје се писању текстова налик књижевним, будући да оно указује на функционисање и потенцијале језика. Долази, такође, до трансфера неких активности везаних за књижевност из наставе француског као матерњег језика у наставу страног језика, а, рекли бисмо да се у домаћим уџбеницима уочава и утицај методичког поступања из матерњег, српског језика. Уџбеници који су објављени крајем 90-их година, као *Panorama* (Girardet, 1998) или *Tempo* (Bérard, 1996), сведоче о значају који књижевни текст поново добија. У неким уџбеницима, на напредном нивоу, одломци из књижевног штива опет постају основни текст, а у неким је књижевни текст један од текстова из културе. У француској уџбеничкој литератури поново се јавља четврти том посвећен књижевности, али и другим уметничким формама (*Nouveau sans frontières*, 1993), што, такође, поставља и питање оспособљености наставника француског као страног језика да рад на књижевном тексту осмисле на задовољавајући начин, као и питање „да ли се читаоцима може приписати 'књижевна компетенција' која им омогућује да се носе с посебним својствима књижевног језика“ (Kristal, 1987: 79).

Могући приступи књижевном тексту у периоду комуникативног приступа (а и касније) могу се поделити у три категорије:

- а) приступи усмерени ка читаоцу – ученику, то јест ка рецепцији,
- б) приступи који у средиште пажње стављају текст,
- в) приступи оријентисани ка односима између текстова.

Управо оваквим редоследом, о књижевним текстовима у настави језика пишу Мари-Клод Албер и Марк Сушон, чија ћемо запажања уносити у наше даље редове, описујући, углавном, приступе који полазе од рецепције књижевног текста, од жанровске и типолошке припадности, или од транстектуалности, у Женетовом значењу (Genette, 1982). Самим текстом нећемо се дуже бавити, зато што смо у претходним одељцима већ изнели истраживања везана за све текстове (па и књижевне) у периоду комуникативног приступа (а и касније, на почетку 21. века). Преглед текстуалних истраживања дају, такође, аутори Албер/Сушон, који пак користе аналитичке инструменте Жан-Мишела Адама (Jean-Michel Adam, *Éléments de linguistique textuelle. Théorie et pratique de l'analyse textuelle*, 1990, *Les Textes : types et prototypes – récit, description, argumentation, dialogues*, 1992)<sup>118</sup>.

У даљем раду, разматраћемо питања и проблеме који проистичу из специфичне ситуације у којој се налази нефранкофони ученик који учи језик читајући књижевне текстове.

### 1.4.3 Књижевна комуникација у настави страног језика

*La lecture, acte de communication ? Encore une jolie blague de commentateurs ! Ce que nous lisons, nous le taisons. Le plaisir du livre lu, nous le gardons le plus souvent au secret de notre jalousie. Soit parce que nous n'y voyons pas matière à discours, soit parce que, avant d'en pouvoir dire un mot, il nous faut laisser le temps faire son délicieux travail de distillation. Ce silence-là est le garant de notre intimité.*

---

<sup>118</sup> Сваки текст, наводе Албер/Сушон, представља размену између партнера (исказивање) са неком комуникативном намером (кохерентност), у вези са нечим (семантичка кохезија) (Albert, Souchon, 2000: 143–144). Ови елементи чине „конфигурациону димензију“ текста, или прагматичку конфигурацију. Сваки је текст, такође, и предмет рада на текстуализацији, и тај рад добија облик низа (повезаних) реченица, које чине секвенце. То је „композициона димензија“ текста, или „секвенцијална димензија“ (*dimension séquentielle*). У Адамовој теорији, секвенца је основна текстуална јединица. Иако је најчешће хетерогена, разликује се пет основних типова секвенци: наративна, дескриптивна, експликативна, аргументативна и дијалогска. Реченице се у секвенцама повезују помоћу конектора, интерпункције, анафора, о чему смо писали раније у тексту.

Читалац, као трећи пол књижевне комуникације, у средишту је интересовања проучавалаца књижевности више од тридесет последњих година. Исто тако, ученик је центар дидактичког троугла почев од комуникативног приступа, то јест у последње три деценије. Кључна питања у вези са употребом књижевних текстова у настави страног језика односе се и на књижевну компетенцију читаоца – ученика и на књижевну комуникацију уопште, односно на немогућност успостављања аутентичне књижевне комуникације, с обзиром на промењене услове рецепције књижевног текста. Ученик страног језика већу пажњу поклања језичкој текстури текста, будући да он увек (у већој или мањој мери) чита да би стекао језичку или културну компетенцију, која се код изворног говорника подразумева (Peutard et al, 1982: 25)<sup>119</sup>. Уколико ученик не може или не жели да препозна правила и норме књижевног дела, то дело ће бити лишено књижевних атрибута, литерарности, што значи да књижевне комуникације неће ни бити.

Ученик страног језика понаша се као невешт читач који линеарно чита и гради значење „одоздо нагоре“, и коме је веома тешко да са књижевним текстом успостави ону комуникацију коју има читалац у аутентичној ситуацији. Због тога ће се уз књижевне текстове у појединим уџбеницима комуникативног приступа предлагати активности које ученика оспособљавају за интерпретативно читање. Међутим, питање књижевне комуникације у настави страног језика актуелно је и после двадесет година такве праксе. Белгијски универзитетски професор Жан-Морис Розје и на почетку 21. века изражава сумњу у ученикову способност да

---

<sup>119</sup> Говорећи о дидактичкој специфичности књижевног текста, а ослањајући се на Јакобсонову теорију, дидактичар Анри Бес уочава сличности и разлике између поетске и металингвистичке функције језика. У настави страног језика, каже Бес, увек је доминантна металингвистичка функција. Она полази од једне секвенце са синтагматске осе, коју семантички треба да изједначи са неком другом секвенцом. Дијаметрално супротна њој је поетска функција, која се састоји од уочавања и стварања парадигматске једнакости (сличност или различитост значења, звукова и слова) и пројектовања те једнакости на синтагматску осу. Дакле, у поезији се једна секвенца гради почев од једнакости, а у метајезику се полази од секвенце да би се изградила једнакост, то јест апстрактна парадигма (Besse, цит. према Peutard et al, 1982: 25–26).

самостално чита, с обзиром на његову недовољну читалачку компетенцију (Rosier, 2002: 56). Интерпретација подразумева двоструку когнитивну активност: уочавање индиција у тексту и формулисање хипотеза, што се, потом, повезује са претходним знањем о истој теми. Често недовољно предзнање једнако доприноси неразумевању и одбацивању књижевног текста колико и његова сложеност (ibid: 58). За ученике се, сматра Розје, интерпретативно читање заснива на субјективности, личном мишљењу, произвољности, а не на знању (ibid: 59). Ученици не повезују тумачење садржаја са тумачењем форме, не виде смисао формалне анализе, него механички извршавају поједине задатке из методичке апаратуре или користе податке из критичких текстова што, свакако, не води самосталном читању.

Као облик људске комуникације, књижевност има своје „природно“ место у комуникативном приступу наставе страних језика, истичу Мари-Клод Албер и Марк Сушон (Albert, Souchon, 2000: 10). Књижевност је посебан вид комуникације – то је интеракција три пола (пошиљалац, текст, прималац), у продукцији (писац док пише увек замишља свог читаоца), као и у рецепцији (ibid: 12). Књижевна комуникација се може описати кроз три модела: модел усмерености ка пошиљаоцу – писцу, ка тексту и ка примаоцу – читаоцу.

Приступ који у средиште пажње ставља текст развио се под утицајем структурализма и радова Прашког лингвистичког круга (нарочито Романа Јакобсона), и по њему се књижевна комуникација исцрпљује у тексту, који је довољан самом себи. Проучавање уметности се посматра као део семиотике, а књижевна семиотика предлаже појмове на којима би почивала научна спознаја књижевности (Albert, Souchon, 2000: 35). У дидактици страних језика оваква концепција, међутим, није могла значајније утицати на педагошку праксу, између осталог и зато што би захтевала велику стручност наставника.

„Затворени текст“ из другог (структуралистичког) модела уступиће место „отвореној“ књижевној комуникацији из трећег модела, у којој је истакнута важност рецепције. Књижевног дела нема без читаоца, основни је постулат новог теоријског приступа, „естетике рецепције“, у којем читалац постаје активни учесник књижевног процеса, уносећи значења која се не могу наћи у самом тексту. Ставовима Јауса и Изера сличне су и позиције модерних херменеутичара Умберта

Ека и Пола Рикера (Albert, Souchon, 2000: 37). Јаус говори о „хоризонту очекивања“ (*Естетика рецепције*, 1978), који се ствара на основу читаочевог познавања текстова у једном одређеном друштвено-историјском контексту, док Умберто Еко (*Lector in fabula*, 1979) у читаоцу види сутворца дела који попуњава „белине“ у тексту, о којима је пре Ека говорио Изер<sup>120</sup>. Комуникација писац – читалац олакшана је тиме што писац док пише има на уму одређеног читаоца коме се обраћа (о чему је већ било речи у поглављу 1.1). Са тим се читаоцем, о којем писац има одређену представу (коју пројектује на текст), алоглотни читалац тешко идентификује зато што пошљалац и прималац поруке не користе исти код. Иако тешка, идентификација ученика који чита на страном језику са „узорним читаоцем“ – то јест књижевна комуникација или „текстуална сарадња“ (*coopération textuelle*), како је Еко назива – није немогућа, ако ученик начини неопходни додатни напор, истичу Албер и Сушон (Albert, Souchon, 2000: 46). Уосталом, и изворни говорник је понекад веома удаљен од „узорног читаоца“, нарочито кад је реч о тзв. „херметичним“ уметничким делима, чији ствараоци не сматрају да је примарна естетска функција преношење поруке примаоцу. Зато ови дидактичари истичу да књижевна комуникација, управо због свог слободног кружења и отворености ка Другога, треба да буде привилеговани облик комуникације у настави и учењу страног језика (*ibid*: 50), а да је доминантну металингвистичку функцију у настави страног језика потребно посматрати као интеракцију између текста и ученика, као говор о језику на страном језику (*ibid*: 52).

Међутим, чињеница је да страни ученик наилази на језичко-културолошке тешкоће у књижевном тексту, и да га стога најчешће чита на исти начин као и информативне текстове. То води банализацији рецепције књижевног текста и занемаривању његове специфичности, због чега коришћење књижевног текста у настави страног језика рађа бројна питања: на ком нивоу их увести, које текстове бирати (одломке или интегралне текстове), да ли их треба преводити или објашњавати, односно коју методу применити, итд (Cicurel, 1991: 128).

---

<sup>120</sup> О „празним местима“ које читалац попуњава, Изер говори у тексту „Апелативна структура текстова“ (1971) (Марицки, 1978: 94–115), као и у делу *L'acte de lecture* (1977).

Ставови методичара о улози књижевног текста у настави страног језика углавном се могу свести на две категорије (Peutard et al, 1982: 14–15): једни мисле да се прво мора солидно познавати и говорни и писани језик да би се књижевна дела могла читати и процењивати (што значи да за напреднији ниво треба одложити увођење књижевних текстова у наставу страног језика), док други верују да се управо посредством књижевности учи (леп и правилан) језик, то јест да је књижевни текст и средство усвајања говорног језика и инструмент иницијације у коментарисање стила и објашњавање текста. Већа сагласност постоји око става да су литерарни текстови свакако драгоцен мотивациони фактор, међу бројним пролазним текстовима датим ради учења функционалног језика (Grusa, 1993), да се помоћу њих управо проширује комуникативно поље (које не може да се сведе само на функционалне размене) и да, заједно са пратећим активностима читања и писања, доприносе већем задовољству у учењу страног језика (Albert, Souchon, 2000: 10; 56).

Дидактичка мисао о употреби књижевног текста у раскораку је са педагошком праксом и уџбеницима комуникативног приступа. Рад на литерарним одломцима у уџбеницима је најчешће осмишљен као рад на било ком аутентичном документу, иако највећи број дидактичара указује на неопходност узимања у обзир конкретног књижевног текста и његових посебности, будући да литерарно дело нема само једно једино значење, да допушта бројна тумачења и увиде из различитих углова. Албер и Сушон спадају у дидактичаре који се противе употреби књижевног текста као културног додатка (на крају тематске јединице), изабраног због тематског садржаја, и као илустрације језичких чињеница. Акценат би, сматрају они, требало ставити на посебност књижевног дела, које је увек производ пишевог рада на трансформацији „примарног дискурса“ (свакодневни разговори, поздрави и слично) у „секундарни дискурс“, како то Бахтин наводи<sup>121</sup>. Због тога је неопходно понудити разнолике а не типске активности (као што је глобални приступ), то јест потребно је фаворизовати интеракцију/комуникацију текст – ученик (Albert, Souchon, 2000: 51). То се може учинити, рецимо, тако што ће се

---

<sup>121</sup> Као референцу наводе дело преведено на француски језик: Mikhaïl Bakhtine, *Esthétique de la création verbale* (publication posthume, Moscou, 1979), Gallimard, 1984.

ученици подстицати да говоре о томе како су „успоставили однос са текстом“<sup>122</sup>, да сами саставе упитник у вези са текстом, да размишљају о томе како су дошли до смисла, то јест да говоре о својим стратегијама читања (ibid: 54–55). Овакво „освешћивање“ процеса учења актуелно је и у савременом, акционом приступу, који наставља да развија бројне принципе комуникативног приступа, и у којем ће се о књижевности такође говорити као о књижевној комуникацији.

*Pourtant, si la lecture n'est pas un acte de communication immédiate, elle est, finalement, objet de partage. Mais un partage longuement différé, et farouchement sélectif.*

Daniel Pennac, *Comme un roman*

#### 1.4.4 Избор и функција књижевних текстова

Књижевни текстови се за рад на учењу француског као страног језика бирају на основу неколико критеријума. Најбитнији критеријум тиче се улоге која им се додељује. Шта се жели постићи радом на књижевном тексту, основно је питање које треба поставити приликом избора штива, иако се понекад може поћи и обрнутим путем – на основу текста који се сматра подстицајним за ученике, осмишљавају се адекватне активности (усмерене ка жанру, типу, језику итд). Пошто се тексту додели функција, то јест пошто се зна циљ који се жели постићи радом на тексту, осмишљавају се и активности (Pendanx, 1998: 93–94).

У зависности од додељене функције, бирају се текстови различите дужине. Ако је циљ рада стицање читалачке компетенције, онда су свакако бољи интегрални текстови, као што су увек бољи аутентични од поједностављених књижевних текстова, под условом да нису превише (језичко-културолошки) тешки

---

<sup>122</sup> Образлажући сталну употребу формуле „успоставити однос са текстом“, дидактичари Албер и Сушон упоређују проблеме разумевања текста са проблемима односа са другима, и стварају занимљиву метафору: *Comprendre un texte, c'est comme entrer en relation avec une personne : il y a tout un travail à accomplir ; notamment de prise de contact, de familiarisation et d'élucidation des ambiguïtés.* (Albert, Souchon, 2000: 55)



за ученике одређеног нивоа. За поједине дидактичаре поједностављивање књижевних текстова је неприхватљиво будући да оно онемогућава праву књижевну комуникацију и развијање праве читалачке компетенције (Albert, Souchon, 2000: 177).

О неким од ових критеријума, говорили смо разасуто током досадашњег текста (нпр. у оквиру поглавља посвећеном семантичком истраживању текста); на овом месту желимо да окупимо и укратко представимо размишљања о важном питању избора текстова.

Један исти текст може имати више функција, и углавном се може користити на различитим нивоима учења језика. Као што смо показали у првом и другом делу рада, књижевни текст се средином прошлог века највише користио ради усвајања лексичко-граматичких садржаја и чињеница о култури народа чији се језик учи, али и знања из књижевне историје и теорије, како би се ученици оспособили да тумаче и вреднују уметничке текстове, како би се код њих развио аналитички и критички дух. Развијање језичке и, нарочито, социокултурне компетенције (као и стицање интеркултурне свести) функције су које остају актуелне и у савременим уџбеницима страног језика, као што се књижевни текст увек користио и да би се осетило задовољство у читању. Један од циљева рада на књижевном тексту био је и остао сензибилизovati ученике на естетску вредност текста. Почев од 70-их година, текст се користи и ради савладавања говорних чинова, текстуалне организације, типова дискурса, тј. ради развијања функционалне и дискурзивне компетенције, али и ради забаве и опуштања – ова функција текста постаје све значајнија с порастом свести о потреби стварања што повољније климе за учење. Књижевни текст се користи као мотивациони фактор за читање и учење, као подстрек за креативне активности писања, што су, чини се, најзначајније функције у савременој настави страног језика.<sup>123</sup>

---

<sup>123</sup> Дидактичари различито класификују и рангирају функције књижевног текста у настави страног језика. Француски дидактичар Ив Рете их, на пример, приказује на следећи начин: психоафективне (књижевност храни машту), социокултурне (књижевност је краљевски пут који води до културе), методичке (књижевност је резервоар форми и конструкција које одражавају норму) (Reuter, цит. према: Rosier, 2002: 54).

Како би се подстакла активност ученика, пожељно је мењати функције књижевном тексту, предлагати различите врсте текстова и типова читања (глобално, детаљно итд), као и пратећих активности, односно истраживачких задатака. Требало би, такође, задатак или пројекат читања поделити на етапе, најчешће три, о чему ћемо писати касније у тексту.

Иако је опште начело да је најбоље понудити квалитативно, тематски и жанровски разноврсне текстове, многи дидактичари истичу предности једне врсте текстова у односу на неку другу. Тако се често говори о избору између интегралних текстова или изабраних одломака, савремених или класичних текстова, текстова из једног времена или различитих епоха.

Франсин Сикирел сматра да је само понекад потребно дати одломке, као узорке стила, епохе, жанра, али будући да су они истргнути из контекста, ученик зависи од наставникових објашњења или помоћи из уџбеника (Cicurel, 1991: 130). Права компетенција читања постиже се једино читањем **интегралних текстова**, уочавањем сукцесивних индиција и постепеним откривањем смисла. Сикирел такође предлаже да то буду **приповедне форме**, као што је новела, и наводи познате француске писце XIX и, нарочито, XX века<sup>124</sup> чије збирке ученицима могу бити доступне. У односу на роман, новела има ту предност што је краћа, а исте је **наративне структуре**, ученицима блиске из матерњег језика, и лако уочљиве – ученици углавном успешно могу да удвоје главне јунаке, њихове радње, време и место одвијања радње, узроке и последице. Својом напетом шћу, новеле одржавају пажњу и мотивацију ученика, који би касније могли и да их препричају или резимирају.

Миреј Натирел сматра да се помоћу **стихова** ученици најбоље уводе у књижевност (Naturel, 1995 : 14). Међутим, судећи по анкети коју је спровела међу својим студентима француског као страног језика (чији је главни предмет књижевност), управо је поезија најмање привлачна ученицима. Упитник је дат с намером да се утврде очекивања, потребе и укус студената који су француски језик

---

<sup>124</sup> Имена која Сикирел наводи су: Maupassant, Théophile Gautier, Villiers de l'Isle Adam, Daniel Boulanger, Françoise Sagan, Marcel Aymé, J. M. G. Le Clézio, Albert Camus, Annie Saumont (Cicurel, 1991: 130).

и књижевност одабрали за будућу професију, а нарочито мотиви читања књижевних текстова и омиљени жанр. Истраживање је показало да студенти највише воле **савремену књижевност**, и то **роман**.

Ова француска дидактичарка такође предност даје интегралним делима у односу на одломке, посвећујући целу тринаесту главу своје књиге могућој дидактичкој обради савременог романа Маргерите Дирас *Љубавник (L'Amant, 1984)*, награђеног, екранизованог и широм света познатог. Најбитнији критеријуми за избор текста по Натиреловој били би: занимљивост текста и за ученика и за наставника; прилагођеност дужине и сложености текста могућностима ученика; „признатост“ – страни ученици највише цене позната дела француске књижевности, „класике“, или пак недавно објављена дела, која буде још већу мотивацију ако су и екранизована (Naturel, 1995: 129–130), као што је то случај са *Љубавником*.

Осим **аутобиографских романа**, какав је, такође, овај роман познате француске књижевнице, добро решење представљају и **полицијски романи** (*romans policiers*)<sup>125</sup>, занимљиви широкој публици, и често екранизовани (Naturel, 1995: 131). Полицијски романи су добар избор, зато што се они лако читају – за сваку од етапа у препознатљивој структури ученик има одређена очекивања, а највише зато што су младима узбудљиви. На почетку 21. века, француски часопис *Le Français dans le monde* посвећује посебну пажњу полицијском роману (наводећи његов „благо жаргонски“ назив *polar*), износећи запажања професора француског као страног језика, који, упркос друштвено означеном а самим тим понекад тешко приступачном језику овог жанра, у њему виде изузетног „покретача“ на читање и писање (*Le Français dans le monde*, 2001: 47–60). Поједини савремени француски писци полицијских романа пишу посебно за нефранкофоне ученике. На интернет страници [www.mondesenvf.com](http://www.mondesenvf.com), на пример, дате су смернице за рад у радионицама писања. Предлаже се, прво, читање интегралних дела (издавача Didier), а затим се

---

<sup>125</sup> Задржали смо буквални превод француског термина *roman policier*, уместо „детективског“ или „криминалистичког“ романа, сматрајући да је и овај жанр еволуирао, те да му, можда, данас више одговара назив „полицијски“.

за њихову анализу и продуктивне активности нуди помоћ у виду различитих фиша. Поводом полицијских романа Венсана Ремедана (Vincent Remède, *Pas d'Oscar pour l'assassin, Jus de chaussettes*) понуђена је фиша која ученику треба да помогне да испуни комуникативне задатке (*Créer un personnage d'enquêteur pour son roman policier, Imaginez une histoire à partir d'un titre*), као и фиша (*fiche de synthèse*) која ће му пружити информације о полицијском роману као жанру у књижевној историји, о његовим врстама, представницима у франкофоном свету и слично, али и фиша за наставника (*fiche pédagogique*), са истакнутим циљевима (језичко-комуникативним) рада на књижевном тексту и назнаком да се предложени рад може очекивати са ученицима нивоа А2, али (уз извесна прилагођавања) и Б1 и Б2. Дуго посматран као паралитература (попут аутобиографије и интимне књижевности), полицијски роман је недавно увршћен у француске школске програме и све је више предмет интересовања како публике тако и дидактичара. Једна од идеја докторске тезе Естеле Рикоа јесте да су **урбани полицијски романи** (*polars urbains*), који се не одликују упадљивим изражајним средствима а приказују стварност блиску савременим читаоцима, веома мотивишући за ученике страног језика (Riquois, 2010b: 69).

Албер и Сушон сматрају да се један исти књижевни текст може радити и са почетним и са напредним нивоом. То ипак не значи да се сваки текст може понудити почетном нивоу, за који, свакако, нису дужи, дескриптивни текстови богатог вокабулара, као што би могли бити одломци из неког Балзаковог романа (Albert, Souchon, 2000: 56). Кад је реч о избору текста по жанру, ови дидактичари указују и на противречности устаљеног избора новела и одломака из романа у уџбеницима језика, као и на мишљења ученика. Наиме, аутори уџбеника углавном бирају наративне облике полазећи од следеће две претпоставке:

1. Ученици поседују предзнање из књижевности матерњег језика, које ће им олакшати разумевање. Читајући бајку или комедију, ученици очекују срећан крај, за разлику од трагедије, док ће у роману расплет зависити од подврсте. Жанр се тако јавља као вид сарадње, (Екове) „кооперације“ између писца и читаоца, међу којима постоји „уговор о читању“, што олакшава књижевну комуникацију.

2. Ученицима говорни чин „приповедати“ неће представљати већи проблем, с обзиром на чињеницу да се он доста користи и у говору. Међутим, приповедање у писаном облику разликује се од усменог приповедања по многим особеностима (на пример по употреби простог перфекта или по богатијем речнику у дескриптивним секвенцама). Познавање наративних текстова није, стога, толико лако као што се у први мах чини, а неопходно је што пре стећи „наративну“ компетенцију зато што је „приповедање свеприсутна језичка активност“ и у усменим и у писаним интеракцијама (ibid: 134).

Из ученичке перспективе, разумљивији су приповедни искази у првом лицу једнине, јер они подстичу процесе идентификације и личне пројекције (Albert, Souchon, 2000: 134), чиме се, додајемо, једним делом објашњава уживање у аутобиографским текстовима. За ученике су свакако тежи текстови са више приповедачких гласова. Чак и у презенту и са малобројним ликовима, нови роман спада у тежа штива, зато што се очекивања читалаца, везана за ликове и хронологију, не подударaju са пишчевом намером. Зато је потребно усмерити ученика ка „успостављању другачијег односа са текстом“ (ibid.).

#### 1.4.5 Компоненте књижевног текста и нивои његове обраде

Ученике средњег нивоа познавања језика најбитније је, прво, мотивисати да почну да се занимају за књижевност, подстицати их да сами открију лепоту и богатство једног дела, показати им да књижевност чини део света који нас окружује, да је живи феномен, да је има у медијима, да постоје књижевне награде, и слично, истиче Миреј Натирел (Naturel, 1995: 25). Почетне методичке радње које предлаже ова дидактичарка су одабир аутора и дела, најбоље путем „књижевне медијакритике“ (о којој говоримо у одељку 1.4.5.3) и локализовање књижевног текста – у књижевном контексту, у односу на друга књижевна дела исте епохе (на пример „Дирас и француски роман друге половине 20. века“), у целокупном пишчевом опусу или у друштвено-историјском контексту (за дело *Љубавник* то би била „Индокина 30-их година“) (Naturel, 1995: 133). Подстицање мотивисаности за

читање књижевног текста постиже си и указивањем на *три компоненте књижевног текста*:

1. **Језичко порекло**: књижевност се рађа из речи, из **посебне употребе језика** (Naturel, 1995: 25–28). По мишљењу Натирелове, најбоље је то показао Ремон Кено, у својим познатим романима *Стилске вежбе* (*Exercices de style*, 1947) и *Цаца у метроу* (*Zazie dans le métro*, 1959). И кад не владају у потпуности страним језиком, ученици осећају „језичке варијације“, удаљавања од уобичајеног и очекиваног.

2. **Литерарност**: она се може увидети применом књижевне теорије **интертекстуалности**, то јест повезивањем књижевног текста са другим књижевним текстовима (Naturel, 1995: 28–34). Натирел, на пример, занимљивим методичким поступањем указује на повезаност једне Верленове песме (Paul Verlaine, *Poèmes saturniens*, „Paysages tristes“, 1866) и једне савремене композиције Сержа Гензбурга (Gainsbourg, *Je suis venu te dire que je m'en vais*, 1974).

3. **Културну димензију**: књижевност је одраз и сведок једног друштва у датом историјском тренутку, а она сама може да се одрази у другим уметничким формама тог истог времена, као, на пример, у музици (Naturel, 1995 : 41). Повезаност књижевности и културног окружења Натирел поткрепљује примером везе између свестраног уметника, у првом реду писца, композитора и љубитеља цез музике, Бориса Вијана (Boris Vian) и париске четврти Сен Жермен де Пре (Saint-Germain des Prés), у којој су се, после Другог светског рата, састајали интелектуалци и уметници са „леве обале“ (Naturel, 1995: 34–41). То су, иначе, писци које у овом раду често помињемо, будући да су готово неизоставно заступљени у уџбеницима, уједно велики Вијанови пријатељи – Симон де Бовоар, Жан-Пол Сартр, Жак Превер, Ремон Кено.

Тек пошто су се ученици на средњем нивоу (нивоу 2) упознали са овим различитим аспектима књижевног текста, пошто су довољно мотивисани за рад, на напредном нивоу (нивоу 3) радиће се на њиховом продубљивању, проучавањем фрагмената или, још боље, интегралних дела (Naturel, 1995: 41). Рад на разумевању текста ишао би **од глобалног ка детаљном**. Пре детаљне анализе одломка потребно је покренути говорну активност око питања: **ко** говори (аутор, наратор) и

за кога (стварни читалац/наратор – читалац уписан у текст), **када, зашто и како**. Потребно је, такође, одредити текстуални **жанр** (роман, драма, поезија), **тип** (наративни, дескриптивни, аргументативни), **регистар** (комични, патетични, иронични итд) да би се у зависности од тих параметара изабрао адекватан приступ (Naturel, 1995: 46–48). Другим речима, потребно је текст анализирати на ситуационом или интеракционом нивоу (ко се коме обраћа, у којој ситуацији и са којом намером), као и на глобално-структурном нивоу (суперструктура – тип текста) (Petitjean, 1990: 53).

Изабравши за пример једну савремену новелу наративног типа (Jean-Marie G. Le Clézio, *La Roue d'eau*, 1978), Албер и Сушон сматрају да још на елементарном нивоу треба примењивати поступак подстицања ученика на инференцију на основу свог „горизонта очекивања“, што активира различите компоненте ученикове читалачке компетенције стечене на матерњем језику, као што су општа култура или текстуална компетенција – ученик, на пример, зна да уводни, дескриптивни редови служе за увођење у причу главног јунака (Albert, Souchon, 2000: 57–59). Ови дидактичари за напредни ниво предвиђају откривање особености конкретног књижевног текста.

Албер и Сушон, као и Натирел, извор бројних могућих активности у настави страног језика виде у различитим типовима односа који постоје између књижевног текста и других текстова, било да је реч о жанровској или типолошкој припадности, или Женетовим транстекстуалним односима (Albert, Souchon, 2000: 153). Педагошку употребу књижевног текста могуће је осмислити у вези са сваким од пет типова Женетове класификације односа између текстова (Genette, 1982: 7–16):

1. Интертекстуалност означава присуство једног или више текстова у неком другом тексту, као што су, рецимо, цитати, плагијат или алузија. Овај, најопштији тип односа, заправо обухвата све остале типове, закључују Албер и Сушон, питајући се како ће у једном тексту нефранкофони ученик осетити алузију на други текст. Неопходно је, дакле, да тај ученик стекне нова искуства и нове репере, због чега је потребно и континуирано указивање на односе књижевног текста са другим књижевним или некњижевним текстовима.

2. Паратекстуалност означава односе текста са свим што га окружује (наслови, поднаслови, предговори, поговори, фусноте итд), о чему је било речи током целог нашег рада, а нарочито у вези са глобалним приступом тексту.<sup>126</sup>
3. Метатекстуалност је однос коментара који повезује текст А са текстом Б у којем је реч о тексту А. Реч је о критици, и научној и медијској, заступљеној у уџбеницима комуникативног приступа, и (чини се још више) на почетку 21. века (на пример у уџбенику *Écho 3*).
4. Хипертекстуалност означава однос текста А (названог „хипотекст“) и текста Б (названог „хипертекст“) на основу којег настаје текст А, тако што ће хипертекст послужити као полазиште за операције трансформације (пародија) или имитације (пастиш). У оба случаја, пише се нови текст, а поступци „поновног писања“ (*réécriture*), за које се могу наћи бројни примери у светској књижевности, налазе своје (оправдано) место у савременим уџбеницима страног језика.
5. Архитекстуалност упућује на повезаност текстова истог жанра.

У савременој (комуникативној и посткомуникативној) настави/учењу француског као страног језика, највећу примену наћи ће појмови и односи *интертекстуалности* и *хипертекстуалности*, уочавају дидактичари Албер и Сушон, предочавајући, такође, да је, поред односа који постоје између књижевних текстова (поводом којих Миреј Натирел говори о „литерарности“), могуће посматрати и односе књижевних текстова са *другим областима семиолингвистике*, другачијег, невербалног кода, као што су сликарство, музика, фотографија, плес (у чему Натирелова види културну димензију књижевног текста) (Albert, Souchon, 2000: 156). Позивајући се на схему семиолингвистичког поља коју је направио Жан Петар, ови дидактичари разликују:

1. **„Преформулисање“** (*reformulation*) књижевног текста, то јест „поновно писање“ које подразумева трансформације једног дискурса унутар исте области (истог

---

<sup>126</sup> Предлози педагошке примене паратекстуалности у настави/учењу француског као страног језика могу се наћи у : Goldenstein, J.-P. (1990).



кода), што може бити и превођење и парафразирање („медијација“ у савременој терминологији).

2. „**Транскодирање**“ (*transcodage*), „поновно писање“ које подразумева операције преношења поруке из једне семиолингвистичке области у неку другу област, у којој се делимично користи језички код (филм, стрип, позориште, шансона, телевизија), или се он уопште не користи (музика, фотографија, цртеж, сликарство, плес, скулптура итд).

Улога дата књижевности у целокупном наставном програму, циљ који се жели постићи, као и циљна група ученика, изискују методичке приступе различитог опсега и дубине. Ако ученици уче француски језик да би постали професори француског или преводиоци, онда је, истиче Франсин Сикирел, оправдана **књижевна анализа** слична оној каква се ради у матерњем језику (Cicurel, 1991: 128). Само овој групи ученика, који се оспособљавају за стручњаке за језик и књижевност и континуирано подстичу на откривање функционисања текста и његових значења, књижевне теорије и метајезик не морају остати имплицитни (Naturel, 1995: 22). **Глобално разумевање текста** довољно је оним ученицима који француски језик уче да би разговарали и читали. Међутим, претерано коришћење поступка глобалног читања осуђују многи дидактичари, као Изабела Грика, која наводи да је рад на глобалном разумевању текста најчешће површан (Grusa, 1993: 359) и да није прикладан за уметнички текст. Штета је примењивати технику глобалног читања на сваком књижевном тексту, међутим, није увек потребна ни темељна интерпретација, јер би то наставу учинило једноличном, а методичке поступке би уздигло изнад самог текста, као што је то био случај са епохом у којој се најчешће практиковалао „објашњавање текста“. Не сме се створити „убеђење да се белетристика чита ради интерпретирања, а не ради уметничког задовољства“ (Николић, 2006: 390). Варирање активности једно је од „златних“ правила за које се залажу сви дидактичари, страног и матерњег језика.

Држећи се „класификације“ компоненти књижевног текста коју је предложила М. Натирел, у даљем тексту посматрамо, прво, однос језика и књижевних текстова,

затим интертекстуалне односе, на крају и операције „транскодирања“, о којима су састављачи савремених уџбеника водили рачуна бирајући текстове и активности.

#### 1.4.5.1 Књижевни текст и језик

Природна повезаност језика и књижевности никада се није доводила у питање, али су увек постојала два опречна размишљања везана за наставу страног језика засновану на уметничким текстовима. Зашто користити књижевни текст за учење језика, ако се језик може учити и помоћу аутентичних или синтетичких докумената, лакших за разумевање, и ако пишчева комуникативна намера не подразумева употребу уметничког текста у педагошке сврхе? У доба комуникативног приступа, све су бројнији гласови оних дидактичара који у употреби књижевног текста на часовима страног језика виде вишеструку корист (в. поглавље 1.4.2). Књижевна дела нису само узорци „лепог“ језика. Потребно је већу пажњу посветити начину на који се језик трансформише под пером писца који га персонализује, поиграва се језичким али и цивилизацијским чињеницама, нивоима језика – књижевним, стандардним, говорним, јер то може представљати значајан мотивациони фактор ученицима (Naturel, 1995: 25–28). Због тога је веома битан избор активности, ни претешких ни монотоних циљној групи ученика, а осмишљених тако да истакну посебност текста. Редослед предлагања одређене врсте активности је пак углавном исти, чак и у поређењу са наставом матерњег језика.

Послужићемо се излагањем методичара српског језика и књижевности Милије Николића, који, такође, верује у подстицајну моћ уметничких текстова и указује на природну везу граматике и стилистике, језика и књижевности<sup>127</sup>. Наставу језика, пре свега, треба повезати са доживљавањем уметничког текста (Николић,

---

<sup>127</sup> Према Милији Николићу, књижевни текст треба искористити за објашњење одређених граматичких партија, иако то, свакако, не треба да буде његова једина функција, као и за упућивање на пишчеве стваралачке поступке и стилистику. Битно је, међутим, да се језичке појаве, на којима се жели радити, увек посматрају у оквиру литерарног контекста (а не изоловано), и да се откривају њихове стилске (поетске) функције (Николић, 2006: 646), а не формална обележја.

2006: 636), јер ће уметнички доживљаји бити подстицај за учење језика. Помоћу уметничког доживљавања развија се радозналост за језик, а граматичко градиво постаје конкретније и лакше (ibid: 637)<sup>128</sup>. Стога је на почетку рада на тексту разговор потребно усмерити према откривању *утисака* које ствара одређена језичка појава (ibid: 655), а онда се ученици упућују на извођење закључка о значењу, грађењу и писању те језичке појаве, на пример аориста, али „тај изразито рационалан рад претходно је *мотивисан* изражајном функцијом аориста, чиме је код ученика обезбеђено даље интересовање за тај глаголски облик“ (ibid: 657). Рационалан рад подразумева не само дефиницију, него и проналажење одговарајућих примера на новом тексту, чиме се не завршава обрада језичке материје. Попут многих других методичара, матерњег и страног језика, Милија Николић предлаже трофазни модел обраде текста: **мотивација – рационалан рад – практична примена**. Практична примена знања подразумева *писано и усмено изражавање*: на пример, описати неки свој драматичан доживљај или занимљиву сцену, пуну напетости и динамике. Писани састави, одговарајуће тематике, треба да провоцирају спонтану употребу језичких средстава о којима је било речи (ibid: 658).

Оваквим повезивањем језика и књижевности настава се више заснива на емоционалној подлози, због чега расте мотивација за учење језика. Уз систематичну методичку апаратуру, истовремено се појачава и ученикова свесна активност. Комбинацијом емоционалне ангажованости и свесне активности стечена знања постају применљивија и трајнија.

Слична размишљања уочићемо (и детаљније представити у поглављу 1.4.6) и код Изабеле Грика, која предлаже рационалан и кохерентан приступ књижевном тексту, заснован на специфичностима овакве врсте предлошка. Било да је реч о проучавању непроменљивих елемената текста (жанр, тип, топоси), или

---

<sup>128</sup> Нарочито се успешно могу обрађивати стилске фигуре, пошто се оне заснивају на језичким појавама: глаголске одредбе за начин и начинске реченице добро је повезати са поређењем, супротне реченице најчешће су основа антитези, персонификација може бити глаголска (небо *плаче*), придевска (*жедна* земља), именичка (*рука* правде), прилошка (река *мрзовољно* тече), а слично је и са метафором (Николић, 2006: 644).

променљивих (стилске, семантичке и језичке структуре), књижевни текст је немогуће разумети без рада на језику (Grusa, 1996: 59). У том разумевању кључну улогу има методичка апаратура која ученицима помаже да сами откривају и тумаче оно што је стално и оно што је ново у тексту, дијалектику идентичног и различитог, а нарочито знаке које текст чине особеним, „литерарност“ текста. Дobar методички инструментаријум ученицима треба да помогне да боље разумеју језички систем и начин функционисања књижевног текста.

#### 1.4.5.2 Књижевни текст и други књижевни текстови: интертекстуалност, хипертекстуалност и књижевна историја

Једну од могућности мотивисања ученика за читање књижевних текстова на страном, француском језику (и имплицитно учење језика кроз књижевне текстове), Миреј Натирел види у **интертекстуалном приступу** књижевном тексту, у повезивању различитих уметничких текстова (Naturel, 1995: 28–34). Желећи да покаже како интертекстуалност функционише у методичком поступању са романима, на пример, Натирел одлучује да овом жанру приђе кроз анализу ликова, то јест портрета, „дескриптивних пауза“, бирајући ликове који се могу тумачити у оквиру интертекстуалности (ibid.: 57–68). То су Балзаков господин Поаре (M. Poiret) из *Чича Гориоа*, који је послужио као хипотекст Прустовом тексту *Пронађено време*, то јест лику Робера де Сен Луа (Robert de Saint-Loup). Оваква перспектива шири се и на друге уметности, у којима, такође, има портрета, а из могућих повезивања настају различите активности: усмене – развијање дебате после истраживања о 19. веку и поређења са савременим друштвом, или анализа Балзаковог стила и поређење са Прустом, и писане – имитација жанра, поступака композиције и стила.

Књижевни текст садржи понекад елементе који упућују на друге текстове, а које страни ученик није увек у могућности да препозна. Осим поступака којима би се активирала ученикова друштвено-културолошка компетенција, потребно је, такође, осмислити и поступке сензибилизације ученика за овај проблем, истичу Албер и Сушон (Albert, Souchon, 2000: 88–89), говорећи, такође, о приступима

заснованим на односима између текстова. Прототип феномена интертекстуалности и „преформулисања“, „поновног писања“ текста трансформацијом једног дискурса унутар истог, језичког кода, за ове дидактичаре представљају романи Мишела Турнијеа (Michel Tournier, *Vendredi ou les limbes du Pacifique*, 1967, *Vendredi ou la vie sauvage*, 1971<sup>129</sup>), заправо две верзије *Робинзона Крусое* Данијела Дефоа (Daniel Defoe, *The Life and Strange Surprising Adventures of Robinson Crusoe of New York*, 1719). Друга верзија (из 1971. године) утолико је занимљивија што ју је писац писао са намером да се обрати младим читаоцима, што је за њега био велики изазов и тежак задатак. Стога би се, сматрају Албер и Сушон, и приступ овим текстовима могао осмислити путем питања која у обзир узимају рецепцију (Да ли је поново написан текст за младу публику „лакши“ страним читаоцима? Која је верзија најлакша за читаоце и зашто?) или продукцију (Шта се дешава кад исти писац поново пише један текст?) (Albert, Souchon, 2000: 157–160). Могући су, наравно, и другачији циљеви рада, као, на пример, увежбавање читања дугачких текстова, са прецизираним задатком читања (посматрати како се уводи Петков портрет) (ibid: 161). Крајњи циљ био би да се покаже да „преформулисати нешто не значи само другачије рећи оно што је већ речено“ (ibid: 166). Мишел Турније сваки пут изражава другачији однос према свету и друштву путем текста намењеном замишљеном примаоцу, чиме се и успоставља однос са Другим. Албер и Сушон сматрају да се само у школским вежбама „преформулисање“ често своди на језички проблем. Као најбољи пример „поновног писања“ текста исте садржине, други дидактичари (Naturel, 1995: 25–28) обично наводе *Стилске вежбе* Ремона Кеноа.

Док односи интертекстуалности подразумевају експресивност и субјективност, имитативни поступци у оквиру **хипертекстуалности** захтевају што објективнију писмену продукцију, уз поштовање одређених правила која фиксира сам писац у зависности од своје перцепције почетног текста и својих захтева. За ученике страног језика писање **пастиша** представља изузетно тешку вежбу, која подразумева „велику блискост са основним текстом“, сматрају Албер и Сушон

---

<sup>129</sup> Обе књиге су се на српско-хрватском језику појавиле исте, 1990. године: *Петко или лимбови Пацифика*, превод са француског Гордана Стојковић, Нови Сад, Братство-јединство; *Петко или Дивљи живот*, превела с француског Босиљка Брлечић, Загреб, Младост.

(Albert, Souchon, 2000: 167). Због тога би професор требало више да цени сам поступак него учеников резултат. Као други пример хипертекстуалних односа наводи се **пародија**, али не као продуктивна активност коју и сами ученици могу да упражњавају, него више као мотивациони фактор који код читаоца – ученика може да пробуди жељу да се врати основном тексту, још једном га прочита, с намером да га дубље разуме. Управо је то постигао Жан Ануј (Jean Anouilh), примећује Миреј Натирел, тако што је променио комуникативну намеру познатој Лафонтеновој басни *Цврчак и мрав* и тиме створио комични ефекат (Naturel, 1995: 77–85).

Постоји читаво богатство интертекстуалних мрежа које се могу искористити у учењу/настави страног језика повезивањем текстова на основу тематике, лика, жанра (што ће урадити аутори збирки књижевних текстова *Livres ouverts* и *Lectures d'auteurs*, које ћемо касније представити). Интеркултурна перспектива могла би бити изузетно подстицајна за нефранкофоне ученике, будући да им омогућава упоређивање књижевних дела прочитаних на матерњем језику са оним (сличне тематике, истог жанра итд) које су сада у могућности да открију на страном језику. Ову чињеницу састављачи уџбеника узимају у обзир почев од краја 80-их година.

Осим приступа заснованих на транстекстуалним односима, ученицима би могли бити занимљиви и приступи књижевном тексту преко **књижевне историје**, која је под утицајем структурализма 60-их година потпуно нестала са књижевне сцене. Књижевна историја би ипак морала бити представљена на један нови начин, прилагођен потребама и мотивима савремених ученика (Naturel, 1995: 101). Натирел запажа да она поново добија на значају и постаје предмет универзитетских истраживања, да се антологије књижевности множе и да се школски приручници – историје књижевности обнављају. Она сматра да се настава француског као страног језика нашла у парадоксалној ситуацији кад је реч о историји књижевности: „Она се или потпуно игнорише – а то је штета, јер је ученицима француског као страног језика потребно да се упознају са књижевним покретима не само да би боље одредили место писцима, него и зато што су они одраз друштвено-културних чињеница, или се предаје, као на часовима француског као матерњег језика, у виду важних праваца“ (ibid.), као што се то чини и у уџбенику француског као страног језика *Le Nouveau sans frontières 4*. Као нове начине да се страном студенту открије

књижевна историја, Натирел предлаже **медије**, захваљујући којим књижевност постаје „жива и свима приступачна“, као, на пример, телевизијске и радио емисије из књижевности или новински чланци (то јест оно што Жан Петар назива „књижевном медијакритиком“<sup>130</sup>), који се могу користити на часовима страног језика (ibid: 102).

О чињеници да „књижевност и школско штиво нису изоловани од живота“, и да савремено доба пружа још бројније могућности за мотивисање ученика да читају, упознају се са књижевним делима, темама, писцима, и да се тим поводом стваралачки изразе, говори и Миодраг Павловић (Павловић, 2009: 132), као и други методичари прве деценије 21. века који предлажу да се у наставу књижевности укључи **интернет**, као „простор интерактивности“, размене гледишта, превазилажења школских оквира, често демотивишућих. Ово је једна од све заступљенијих тема у стручним часописима (као што је *Le Français dans le monde*), у којима дидактичари позитивно гледају на претраживање база података на интернету, на формирање блогова и на дискусије на тему књижевности и књижевних догађања. Блог се нарочито препоручује у акционом приступу, као врста пројекта који се реализује у групном облику рада, односно као циљ низа претходно остварених задатака, индивидуалних и колективних иницијатива<sup>131</sup>.

#### 1.4.5.3 Књижевни текст, култура, друге уметности и „транскодирање“

Глотодидактичари су увек сматрали да је повезивање књижевних дела са културом земље чији се језик учи значајан мотивациони фактор; начини тог повезивања, међутим, нису били исти. Познато је да се читањем литерарних дела стиче и културна компетенција, односно да неразумевање појединих текстова произлази не толико из недовољног владања језиком колико управо из

---

<sup>130</sup> Примери за „књижевну медијакритику“ (*médiacritique littéraire*) су познате емисије Бернара Пивоа (Bernard Pivot) *Apostrophes* (1970–1980) и *Bouillon de culture* (деведесетих година).

<sup>131</sup> Леп пример савременог рада на књижевним текстовима, са прагматичким циљем стварања блога и сензибилизације за поетски језик и са језичким циљем упознавања са стилским фигурама, нашли смо у часопису *Le Français dans le monde*, N 370, 2010: 2–3.

непознавања чињеница социокултурне природе. Савремени наставник страног језика, уз помоћ добре уџбеничке литературе, ученицима треба да указује на повезаност свих чинилаца културе једног доба, на културни аспект књижевног текста, на повезаност култура различитих народа, а на таквом, интеркултурном поступку, управо инсистира комуникативни приступ у својој развијеној фази. Књижевни текстови уџбеника комуникативног приступа често су бирани као носиоци бројних цивилизацијских елемената, као добра основа за стицање интеркултурне компетенције. Назив „интеркултурно“ подразумева педагошке активности блиске ономе што се раније називало „проучавање цивилизације“ (Charaudeau, 1987: 25), али са битним нагласком на контрастиране представе које постају предмет проучавања (ibid: 29) и које се читавају у дискурсу (ibid: 31). Уџбеник *Archipel 3*, на пример, пружа обиље примера за интеркултурни приступ, који се често изједначава са комуникативним приступом.

У учењу је увек најбоље поћи од познатих елемената да би се лакше усвојили нови, да би се, што је могуће више, умањио „културни шок“. У овом контексту то би значило да је најбоље прво предложити оне (класичне или савремене) романе, или одломке из романа, чија је тематика блиска ученику, његовом искуству (као, на пример, солидарност, однос појединца према породици или према култури, љубав, пријатељство, болест), како би се активирало предзнање из властите културе. Ова дела треба представити као носиоце знања из културе и треба дати објашњења за све специфичне информације потребне за добро разумевање текста. Нарочито је битно подстицати интеракцију између ученика, живе дискусије у којима пажња не попушта, и у којима ученици помажу једни другима у интерпретирању текста и у повезивању са другим уметничким формама. Миреј Натирел у својој књизи даје пример повезивања књижевности и музике, у уџбенику *Nouveau sans frontières 4* проналазимо пример повезивања књижевности и сликарства, а на поступке транскодирања указују готово сви уџбеници 21. века (у којима ћемо посебно истаћи улогу калиграма и шансона).

Ученицима је обично најзанимљивије довођење у везу књижевног текста и филма, нарочито ако је филм рађен по тексту романа (нпр. *Љубавник* Маргерите Дирас). Тада је, како кажу Албер и Сушон, позивајући се на Жана Петара, реч о



процесима „транскодирања“, преношења поруке у другу семиолингвистичку област, у којој се делимично користи језички код (филм, стрип, позориште, шансона, телевизија) (Albert, Souchon, 2000: 170). Сценариста поново пише текст романа (*réécriture*) и умеће се, као нови исказивач, између романописца и ликова. Поређење одломка из романа са одговарајућим одломком из кинематографске адаптације ученику омогућава да прошири поље истраживања у смеру приближавања елемената као што су „узорни читалац“, планови исказивања, планови организације. Осим анализе списатељских поступака романописца, овакав поступак има за циљ мотивисање ученика да чита књижевни текст повезујући га са другим кодом комуникације (вербални код/иконички код). Дијалог књижевности и филма, као и књижевности и стрипа<sup>132</sup>, може бити подстицај за бројне и динамичне активности (ibid: 177).

#### 1.4.6 Трофазни/вишефазни модел обраде текста: предлози Франсине Сикирел и Изабеле Грика

Уместо питања којима треба да се *провери* разумевање текста, поједини уџбеници комуникативног приступа предлажу активности које ће *развијати* разумевање, путем јасних и сврсисходних налога. Ученик се ставља у активну ситуацију постављањем задатака које треба да изврши. Поборници акционог приступа сматрају да уџбеници који се позивају на комуникативни приступ понекад и превише воде ученике, остављајући мало места личној иницијативи и начину решавања проблема, што умањује ученикову активност. Додирна тачка комуникативног и акционог приступа је методички принцип свесне ученичке активности – ученик треба да зна зашто изводи неку активност, који је њен циљ, и како ће до тог циља најефикасније стићи. Кад сврха одређеног задатка није најочигледнија, ученик га може прихватити само ако зна да је то једна од фаза на

---

<sup>132</sup> Пример успешног и мотивишућег повезивања књижевних текстова и стрипа јесте савремени француски уџбеник *Alex et Zoé & Compagnie* (2000–2003), намењен деци (7 до 10 година) која почињу да уче француски језик. Стрипови прве књиге инспирисани су ликовима и мотивима Пероових бајки, друге Лафонтеновим баснама а треће романима Жила Верна.

путу ка разумевању, које се одвија прогресивно, у концентричним круговима, од познатог ка непознатом (Cicurel, 1991: 54), и то кроз три основне етапе, кад је реч о читању – етапу припреме за читање, етапу која подразумева неколико поновљених читања и етапу после читања.

I **Прва етапа** у задатку читања у француској се литератури означава као *prélecture* – „фаза припреме за читање“, „фаза која претходи читању“. Ова етапа одговара фази *перцепције* визуелних знакова из глобалног приступа Софи Моаран или фази *сензибилизације*, о којој говори Франсин Сикирел.

Разумевање књижевног текста може се олакшати разним *методичким радњама* и *уводним/припремним вежбама*:

1. Призивање искуства: наставник питањима подстиче ученике да се присете чињеница у вези са тематиком текста, како би на тај начин, с једне стране, активирао њихово предзнање и подстакао мотивисаност, и, с друге стране, проверио њихова знања о теми и друштвено-културним чињеницама текста (Cicurel, 1991: 44; 136).

2. Читање аутентичних, некњижевних текстова (а не „филтер-текстова“ из француских уџбеника страног језика из периода пре 80-их година) који имају неке елементе садржане и у књижевном тексту, као што је, на пример, туристичка брошура са (дескриптивним) елементима везаним за простор и топографију идентичним онима у књижевном тексту (Cicurel, 1991: 33; 133). Према Сикирел, то могу бити и новинске вести из рубрике „хроника“, и портрети личности из штампе, интервјуи и други некњижевни текстови чијим ће читањем ученик лакше увидети разлику у односу на књижевни регистар.

3. Пружање података о аутору или, у савременој дидактици све заступљеније, давање задатка ученику да сазна најбитније о фикционалном пишчевом свету (Cicurel, 1991: 131), коришћењем помоћне литературе или интернета.

4. Посматрање текста (имена места и особа, бројева, интерпункције) и контекста, то јест паратекстуалних елемената (илустрација, фотографија, наслова, поднаслова и слично) како би се створила прва претпоставка о глобалном смислу и о жанру, како би се усмерило даље читање и ученик склопио одговарајући „уговор о читању“ (Moirand, 1979: 23; Cicurel, 1991: 47–48; 131; 136; Cornaire, 1999: 59; 75). Поједини

дидактичари предлажу израду табеле чија је улога да усмери ученикову пажњу на одређене елементе: врсту текста (писмо, новински чланак, одломак из књижевног дела итд), регистар (неговани језик, фамилијарни итд), референцијалне елементе (контекст), примаоца поруке и тако даље (Cornaire, 1999: 75).

5. Припрема симулације, психодраме или сценарија на основу неких чињеница из романа или приповетке (Cornaire, 1999: 89), пре читања наративног текста, са циљем да се схвати колико је структура текста битна за разумевање, да се побуди размишљање, подсети на типску структуру.

6. Предлагање говорних активности као што су „слободне асоцијације идеја“ на задату реч (*remue-méninges*, енг. *brainstorming*) и стварање одговарајуће лексичке мреже (Cicurel, 1991: 46; Pendants, 1998: 91; Cui, Gruca, 2002: 381).

7. Указивање на кључне речи и објашњавање лексичких јединица које могу представљати проблем (Cornaire, 1999: 75), као и, евентуално, кратко препричавање текста.

Значај припремне фазе у рецепцији писаног текста истиче се и на почетку 21. века. Њен циљ је стварање очекивања, пружање основних информација неопходних за разумевање текста, подстицање учења, филтрирање језичких тешкоћа (ZEO, 2003: 179). Задатак читања биће олакшан и ако су налози јасни<sup>133</sup>, и ако се ученици поделе на мање групе како би међусобно сарађивали и помагали једни другима. У овој фази ангажују се, пре свега, опште компетенције, што значи општа култура, социокултурно знање и интеркултурна свест (*savoirs*), затим и вештине (*savoir-faire*), а долазе до изражаја и начин понашања и мишљења (*savoir-être*), карактерне црте и когнитивни стил.

II Другу етапу чини *вишеструко читање*, са одговарајућим *пропратним вежбама* после сваког читања, са циљем да се текст разуме.

---

<sup>133</sup> Преглед активности које се ученицима начешће предлажу са одговарајућим налозима који их уводе, и који покрећу ученикову когнитивну активност, табеларно даје Франсин Сикирел (Cicurel, 1991: 57).

1. Најчешће се поступа тако што се *пре првог читања*, читања у себи, ученицима каже да треба да обратe пажњу на главне идеје, ликове, догађаје, место одвијања радње (Cornaire, 1999: 76), то јест подстиче се размишљање о чиниоцима писане комуникације.

2. После *првог читања*, *глобално разумевање* се брзо проверава затвореним упитником, кључним питањима за комуникативну ситуацију.

3. Затим ученици *други пут читају* текст, у себи, али сада пажљивије, како би могли да ураде претходно јасно исказан *задатак*. Приликом сваког новог читања текста, даје се нови задатак – циљ читања (за разлику од „објашњавања текста“ кад се текст чита линеарно а објашњења дају поводом различитих елемената текста, тако да се има утисак да је о свему све потребно одмах казати).

Задаци могу бити следећи:

а) уочавање и уређивање тражених података из текста, често у облику табела, односно њихово груписање и повезивање (Cicurel, 1991: 140; Cornaire, 1999: 76);

б) разговор, питања, упитник са вишеструком могућношћу одговора (веома популаран у комуникативном приступу, Ciuq, Grusa, 2002: 407), израда фиша (Cornaire, 1999: 76);

в) састављање текста чији је редослед делова претходно намерно поремећен, тзв. „пазл“ вежбе, с циљем развијања дискурзивне компетенције, односно указивања на значај конектора и деиктика, анафоричких и катафоричких (Дурбаба, 2011: 183);

г) формулисање хипотеза о даљем току радње (Дурбаба, 2011: 183); стратегија коришћења референцијалних знања може се, на пример, активирати после читања наслова и првог пасуса текста питањима којима се повезују елементи текста и лично искуство и знање читаоца:

*Selon vous, qu'est-ce que le personnage principal va faire ? Dans des circonstances similaires, quel serait votre plan d'action ?* (Cornaire, 1999: 87);

д) вежбе које ће ученику помоћи да схвати шта је то „инференција“<sup>134</sup>, а онда вежбе у којима ће сам изводити закључке (Cornaire, 1999: 95), а које подразумевају кратак текст и одабир правог закључка између неколико предложених; Клодет Корнер даје и пример активности која би се могла прилагодити неком роману, односно питања која се могу поставити како би се ученик подстакао на закључивање:

*Dites ce qui aurait pu arriver si tel événement ne s'était pas produit. Dites quel trait de caractère se manifeste dans tel geste posé par tel personnage. Imaginez ce que tel personnage a pu penser du héros dans telles circonstances. Quel(s) personnage(s) dans ce roman pourriez-vous rencontrer autour de vous ? Montrez en quoi l'intrigue serait différente si elle se déroulait maintenant. (Cornaire, 1999: 96–97)*

Циљ друге фазе је постепено долажење до смисла постављањем, проверавањем и преиначавањем хипотеза, што се назива ономазиолошким поступком. У овој фази, као и у следећој, последњој, развијају се и језичко-комуникативне и опште компетенције.

III После антиципације, идентификације и верификације хипотеза, прелази се на **трећу етапу** пројекта читања, то јест фазу после читања, када информације добијене из текста ученицима надаље служе као материјал за остваривање предвиђених циљева (Cornaire, 1999: 77).

*Закључне вежбе, продуктивне језичке активности могу бити:*

а) отворена питања (Дурбаба, 2011: 183), односно питања која се односе на учениково проживљено искуство:

*A-t-il déjà vécu ou été le témoin d'une [sic!] tel événement ? aurait-il réagi de telle manière, croit-il dans telle ou telle valeur ? à quoi accorde-t-il de l'importance dans le récit ? à quel personnage s'identifie-t-il ? etc (Cicurel, 1991: 148)*

---

<sup>134</sup> Корнер „инференцију“ дефинише на следећи начин: *Rappelons qu'une inférence est une idée qui n'est pas ouvertement exprimée dans un texte mais qui est plutôt suggérée par l'auteur.* (Cornaire, 1999 : 94)

б) препричавање текста, односно различите преформулације, преиначавања форме исказа, што може бити и резиме (Cicurel, 1991: 53), али и реконструисања као што су експанзија текста или мењање тачке гледишта (Дурбаба, 2011: 183);

в) креативно писање у изабраној литерарној форми (Дурбаба, 2011: 183);

г) измишљање другачијег краја или дела текста – активност која се предлаже како би се, такође, подстакла ученикова креативност, то јест како би читалац постао коаутор текста (Cicurel, 1991: 148);

д) монолошки говор (изражавање мишљења) или дискусија (Cicurel, 1991: 53; 148); што може бити говор или разговор о самом читању: упоређивање са читањем на матерњем језику или са читањем другачије врсте текстова, као и разговор о утисцима:

*A-t-elle [la lecture] modifié le point de vue du lecteur ? Est-ce que le lecteur est déçu, surpris... ?* (Cicurel, 1991: 148);

ђ) језичка вежбања, на пример груписање речи по семантичком или формалном критеријуму (Cicurel, 1991: 53).

Током представљених етапа читања, потребно је ученике учити стратегијама читања, које ће им скратити пут долажења до смисла. Питањима их треба подстицати на *свесну активност*, на разговор о поступцима којима су се послужили приликом стварања неке хипотезе, приликом закључивања.

Почев од комуникативног приступа, углавном се уочава **трофазни модел обраде текста**, који би се могао свести на схему: глобални увид у текст (мотивација и перцепција) – анализа (рецепција и промишљање, откривање правилности) – синтеза (продукција). Фазе рада на тексту истраживачи различито називају, али реч је о истом моделу процеса стицања знања и вештина (који се може применити и у другим областима, не само у страном језику и раду на тексту), који је под очигледним утицајем когнитивне психологије, и који ћемо представити у следећој табели:

Табела бр. 5: Етапе рада на књижевном тексту

Трофазни модел обраде текста	Николић, 2006: 646 – 660	Schmölzer-Eibinger, 2002: 98–99, цит. према: Дурбаба, 2011: 183	Сур, 1998: 108–110	Cicurel, 1991: 43
1.	мотивисање	активирање предзнања	когнитивна фаза (глобални увид)	сензибилизација/антиципација
2.	рационалан рад	конкретан рад на тексту	асоцијативна фаза (обрада и интегрисање информација)	откривање/истраживање текста
3.	практична примена знања	текстуални трансфер	фаза аутономизације (функционална употреба језика)	реаговање на текст (размишљање и продукција)

Када приказани модел читања посматрамо из савремене перспективе, морамо да истакнемо и то да се у свакој фази користе одговарајуће стратегије и исти метакогнитивни принципи: планирање, извршење, контрола и корекција. Прве две фазе односе се на рецепцију, која се одвија на следећи начин: *планирање* подразумева стварање очекивања у вези са организацијом и садржајем текста; *извршење* значи уочавање назнака и дедукција; *евалуација* (контрола) се односи на проверу хипотеза; *кориговање* је евентуалана ревизија хипотеза (ZEO, 2003: 86). У трећој, продуктивној фази користе се исте метакогнитивне стратегије: *планирање* продукције је свесно припремање, коришћење унутрашњих ресурса, али и потрага за информацијама и помоћи, узимање у обзир примаоца поруке, поједностављивање или усложњавање задатка и поруке; приликом *извршења* ученик употребљава компензационе стратегије и изражава се захваљујући свом претходном знању; *евалуација* (контрола резултата) и *кориговање* (аутокорекција)

означавају стратегије свесне провере продукције, промишљања, уочавања и исправљања грешака (ZEO, 2003: 75–76).

Интерактивни модел читања Франсине Сикирел подразумева четири етапе, које смо ми свели на три ради уклапања у глобалну схему рада на тексту, а у раду спомињемо и моделе од две етапе (Софи Моаран) или четири (Сикирел, Кик и Грика). На почетку последње деценије прошлог века, у којој ће се у уџбеницима појавити већи број књижевних текстова него у првој декади комуникативног приступа, Франсин Сикирел (*Lectures interactives : en langues étrangères*, 1991) предлаже технику сличну глобалном приступу тексту, са једном етапом више него што је то предложила Софи Моаран. Кад ученик, „читајући“ имплицитно у књижевном тексту, на текст пројектује своје опште знање, на које је писац и рачунао док је писао, онда говоримо о интеракцији између текста и читаоца, која се, како представља Сикирел, може појавити на три начина (Cicurel, 1991: 134):

1. Као интеракција у смеру читалац – текст: текст носи значење које читалац треба да конструише, због чега је потребно да у току читања застане у извесним тренуцима и створи претпоставке о ситуацији, о ономе што ће се догодити, о узроцима, последицама и слично.
2. Као интеракција у смеру текст – читалац: текст делује на читаоца који може да покаже своју реакцију, оно што осећа, да повеже са својим искуством, да се идентификује са неким ликом и слично.
3. Као интеракција између чланова групе – разреда, размена њихових хипотеза.

Читалац у сваком тренутку треба да буде активни сустваралац (*co-constructeur*) текста. Позивајући се на Умберта Ека (*Lector in fabula*, 1985), Сикирел објашњава: „Кад Еко говори о сарадњи читаоца, он хоће да каже да читалац испуњава празнине текста у којем није све експлицитно речено, и то помоћу свог општег знања“<sup>135</sup> (Cicurel, 1991: 34). Читање, дакле, није декодирање лексичких јединица (модел „одоздо нагоре“), него *активна конструкција* субјекта који чита, и којем треба на часовима страног језика помоћи да мобилише своје претходно знање, да у њега

---

<sup>135</sup> Lorsque Eco parle de coopération du lecteur il veut dire que le lecteur comble les vides du texte où tout n'est pas dit explicitement, et ceci à l'aide de son encyclopédie.



интегрише ново. У ту сврху, Сикирел предлаже адекватна питања и задатке који ће ученика водити кроз *постепено* долажење до смисла, по чему се настава интерактивног читања разликује од традиционалне праксе у којој ученик треба „све одмах да разуме“ (Cicurel, 1991: 43). Сикирел издваја четири етапе свог интерактивног поступка, „водича кроз читање“ (*itinéraire de lecture*, Cicurel, 1991: 135):

1. Активирање ученикових знања, у фази припреме за читање, што одговара поступку „одозго надоле“. У ту сврху, као што смо већ рекли, користе се технике као што су призивање искуства (путем низа питања) или слободна асоцијација идеја почев од кључних речи из текста или наслова (Cicurel, 1991: 44–46), које Скљаров сврстава у текстуалне вежбе реанимације (Skļarov, 1993: 191).

2. Антиципирање смисла наставља се посматрањем визуелне стране текста, такође пре читања, што је исто што и фаза перцепције визуелних знакова, „означитеља“ о којој је говорила Софи Моаран (Cicurel, 1991: 47–48).

3. Читање са задатим циљем (Cicurel, 1991: 48–52). Пошто је претходно анализирао текст, наставник бира једну или више могућности „улажења“ у штиво, то јест ону која ће ученика на најбољи начин довести до смисла. Наставник даје упутства која ученика воде у истраживању до циља – глобалног или потпуног разумевања текста. У овој етапи *истраживачког читања (lecture découverte)*, ученик проналази информације до којих у претходној етапи није стигао, потврђује своје претпоставке или их оповргава, најбоље у интеракцији са осталим ученицима. Истраживање текста наставник може да усмери тако што ће му се прићи путем доминантне дискурзивне структуре (на пример, ако је она наративна, поставиће се питања *ко?/ ради/шта? кад? где? зашто?*, а ако је реч о писму ученик треба да уочи параметре ситуације исказивања, то јест да одговори на питања *ко?/ пише/ коме? зашто?* и слично), или комуникативне намере (што је, такође, смислено радити са епистоларним текстовима у којима је комуникативна намера експлицирана, а говорни чиновни бројни) .

4. Реаговање/повезивање знања у завршној етапи, приликом и после завршног читања, после којег се предлажу додатне активности (*prolongement*), са циљем да ученик учврсти текст у меморији и повеже га са ранијим знањима (Cicurel, 1991:

53). Текст више није циљ него полазна тачка за *размишљање и продубљивање* знања, тако што ће читалац реаговати на текст, изнесећи своје мишљење, или ће га поново читати у потрази за другим нивоима значења, резимирати га или радити на проширењу знања из језика<sup>136</sup> (рад на семантичком груписању, породици речи, и слично).

Сличан, четворофазни модел рада на тексту предлаже и Изабела Грика, пет година касније (Grusa, 1996: 56–59), упућујући на своју претходницу Ф. Сикирел, да би свој предлог поновила и у књизи *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, коју је објавила заједно са Киком (Сук, Grusa, 2002: 380–386). Пре него што детаљно изложимо њен предлог, даћемо сумарно поређење ова два приступа.

Табела бр. 6: Четворофазни модел рада на књижевном тексту Ф. Сикирел и И. Грика

Етапе рада на књижевном тексту	Ф. Сикирел, 1991.	И. Грика, 1995 (2002)
1.	активирање знања	посматрање и антиципирање смисла
2.	анитиципација смисла, посматрање визуелне стране текста	глобални приступ
3.	истраживачко читање, глобално или детаљно разумевање смисла	проучавање генеричких и типолошких, непроменљивих особености текста
4.	реаговање, повезивање и продубљивање знања, размишљање, нова читања	детаљно разумевање текста, проучавање његових специфичности

<sup>136</sup> Модел интерактивног читања Ф. Сикирел могли бисмо упоредити са моделом „учења заснованог на обављању задатака“ или TBL (*Task Based Learning*) моделом наставе страног језика, који предлажу Анлосаксонци, и који као циљ има постизање комуникације, и састоји се од три фазе: припрема (*Pre-task*), извођење задатка (*Task-Cycle*) и усмереност на језик (*Language focus*) (Lakić, 2004: 38).

Увиђајући претерану и непромишљену употребу глобалног приступа у раду на књижевном тексту у уџбеницима комуникативног приступа, Грика даје предлог дидактичке обраде књижевног текста којом би се могао превазићи глобални приступ тексту, која пружа инструменте за анализу и која књижевни текст враћа у наставу страног језика у складу са њеним примарним циљевима (Grusa, 1996: 59), а то су *рад на језику и разумевање текста*, које једино може довести до „задовољства у тексту“. Грика предлаже *истраживачко читање* које би истакло посебности конкретног књижевног текста, на које се, у тадашњим уџбеницима француског као страног језика, ретко указује. Овакав приступ, који не одражава само једну теорију, требало би да буде прикладнији за обраду књижевног текста, рационалнији, прилагодљив различитим текстовима и разним нивоима учења. Сврха његове примене је стварање аутономног, упућеног читаоца, а не проучаваоца књижевности, то јест *развијање стратегија разумевања*, које ће и довести до (вишеструког) смисла. Да би се постављен циљ остварио, настава читања мора бити континуирана а рад на тексту етапни.

1. Рад на књижевном тексту има смисла започети *посматрањем* иконицке презентације и анализом типографске физиономије, на основу чега ученик одређује жанр текста и ствара извесна очекивања, само кад је реч о поезији и драмским текстовима, сматра Грика (Grusa, 1996: 56). Оваква активност нема никаквог значаја кад се обрађују одломци из романа, дескриптивни или наративни текстови, јер наслов дела или поглавља не мора бити у семантичкој вези са предложеним текстом. Примећујемо ипак да се у многим уџбеницима даје прикладан наслов и изабраном одломку.

Ако се ради на кратким интегралним текстовима, пожељно је пак предвидети етапу припреме за читање, као што је то у додатном материјалу урадила Ф. Сикирел (*Le Proverbe et autres nouvelles*, 1985). У овој фази рада долази до *антиципирања* смисла посматрањем наслова, поделе текста на делове, стварањем претпоставки о жанру, проучавањем паратекстуалног апарата – корица, насловне стране, предговора, што све доводи до стварања хоризонта очекивања и повољно утиче на интерактивно читање. Кад наведени елементи нису довољно смислени, ова етапа може да се заснива и на лудичким активностима, датим у облику

слободних асоцијација идеја почев од кључних речи, које ће олакшати читање и антиципирати смисао (Суџ, Груса, 2002: 381).

2. *Глобални приступ тексту* легитиман је, сматра Грика, само као *први ниво читања* (Груса, 1996: 56), као увод у продубљеније разумевање, после једног или више читања у себи (Суџ, Груса, 2002: 381–382). У многим уџбеницима француског као страног језика рад на књижевном тексту своди се управо на брзу проверу разумевања смисла помоћу традиционалних питања: *Ко* (говори/види/ради)? *Коме?* или *Шта? Где? Када? Како? Зашто?*. Ова питања не одговарају сваком тексту, те би их требало прилагодити изабраном одломку.

3. У трећој етапи, то јест на другом нивоу читања, потребно је уочити и проучити *генеричке и типолошке*, дакле – *непроменљиве особености текста*. На њих указују теорије попут *типологије текстова и жанрова, текстуалне лингвистике, интертекстуалности*, које треба да остану имплицитне. Најзначајније је варирати активности, а не оптерећивати ученике метајезиком. Читање се успорава на оним местима која откривају доминантан тип текста – тада *граматика постаје средство књижевне анализе*. На основу конститутивних елемената различитих текстуалних типова, осмишљава се прикладан приступ тексту, усмерава његово детаљно разумевање, у чему значајну улогу има учениково познавање сопствене културе. Препознавање познатих, непроменљивих елемената и уочавање нових, неочекиваних, изазваће, по Ролану Барту, „задовољство у тексту“ (*le plaisir du texte*) (Суџ, Груса, 2002: 382–383). Иако пружа оперативно оруђе за анализу, типологија текстова има својих граница и за њом треба да уследи дубље тумачење. Слично је и са интертекстуалним приступом књижевности – занимљиво је уочити везе између књижевних текстова, сматра Грика (Груса, 1996: 59), али је затим потребно и анализирати посебности текстуалних кореспонденција, узимајући у обзир сваки текст.

4. Последњу етапу чини *читање на продубљен начин*, проучавање начина пишчеве „обrade“ непроменљивих елемената текста, његовог *стила и особености текста*, оригиналности, оног што у њему изненађује. За такав приступ помоћ се може потражити у *семиотици и стилистици*. Књижевност, као што је познато, одликује „дијалектика идентичног и различитог, поштовање кодова и њихово кршење“ (Суџ,

Gruca, 2002: 383), различито писање о истим мотивима. Ученике, дакле, питањима треба подстицати да сами тумаче знаке који текст чине особеним, „језичке чињенице у ситуацији“ (ibid: 384), ваљало би их научити да сами открију „литерарност“ текста. „Без рада на језику, право разумевање књижевног текста је немогуће“, истиче Грика (Gruca, 1996: 59), и зато је потребно ученике усмеравати ка откривању језичких, семантичких, стилистичких структура, што „одговара како циљевима наставе језика, тако и специфичностима књижевног дискурса“ (ibid: 59).

Налози и етапе оваквог методичког приступа књижевном тексту ученика воде у откривању смисла, представљају инструменте анализе које ће ученик моћи касније поново да употреби, успостављају приснију везу између текста и читаоца. У средишту оваквог приступа налази се ученик, који до смисла долази ангажујући све своје језичко и ванјезичко знање, своје искуство, машту, сензибилитет. Значења књижевног текста, подсећају Кик и Грика, скривена су у форми и у „наборима“ ткања (лат. *textus* означава „ткање“, „плетиво“), и до њих се може доћи само детаљном анализом, не баш лаким проналажењем основне у сплету полисемичких нити (Cup, Gruca, 2002: 385). Управо се због такве сложености књижевног текста њему не може приступити као било ком другом аутентичном документу, него је потребно да наставник осмисли најприкладнији начин улажења у конкретан уметнички текст, истраживачко читање које ће активирати ученике и које ће омогућити развијање стратегија читања. Унутрашњем откривању смисла и сензибилизацији за знаке литерарности погодује повезивање активности читања са активностима писања и креативним играма (ibid: 386).

#### 1.4.7 Интерактивно (истраживачко) читање и стваралачке активности

Уз књижевне текстове у уџбеницима страног, као и матерњег језика, после рецептивних активности обично следе активности за језичку продукцију, усмену или писану. Читање и добро познавање школске (стандардне) писмености свакако представљају услов за развијање писмености, али она се једино писањем може и савладати, постати вештина и навика. Зато аутори савремених уџбеника, после

активности за развијање разумевања, предлажу активности које бисмо могли сврстати у три категорије.

1. Креативне активности, као што је стваралачко писање, кад ученик примењује оне стваралачке поступке које је видео у полазном тексту, као на пример пастиш. Најбољи подстрек за стваралачко писање представља „истраживачко читање које је посебно усмерено ка запажању и сазнавању стилогених чинилаца у исказу“ (Николић, 2006: 740).

2. Стваралачке активности информативног карактера, којима се ученик подстиче да се информише о обрађеном књижевном тексту из секундарне литературе, да се информише о могућим екранизацијама тог књижевног дела и слично (Павловић, 2009: 124). Захваљујући оваквим активностима, ученик богати општу културу, своје знање из књижевности и уметности, подстиче се на читање целог дела, других дела сродне тематике, истог писца, исте епохе и слично, навикава се да самостално ради.

3. Стваралачке активности продуктивног карактера, као што је додатно, стваралачко читање, за које је ученик добио упутства и подстицајне задатке. То би могло бити и читање интегралних дела, лектире.

**Читати – писати – читати...** методички је след који смо приметили у неким француским уџбеницима комуникативног периода. Методичари српског као матерњег језика такође указују на методичку оправданост таквог редоследа: „Прво *доживљајно* и *истраживачки* читати угледан текст, па писати са *стваралачким односом према узору*, па после *критички* читати и *усавршити* свој текст“ (Николић, 2006: 741). Помоћу уметничких узорака ученици се припремају за описивање разних мотива из природе, за портретисање личности, за опонашање облика казивања, итд. Обрађеним описним текстовима Камија и Саганове, о којима смо говорили раније у раду, ученици су могли да се инспиришу у погледу начина приказивања чулних дражи, боја и звукова. Роб-Гријеов текст из уџбеника *Nouveaux sans frontières 4*, или одломак из Перековог романа у допунском материјалу *Lire*, о којима ћемо касније говорити, могу да послуже као узор за груписање перцепција и стварање одговарајуће атмосфере. Ученици се угледају на пишчеве стваралачке

поступке (избор речи, обликовање слика и исказа, и слично) и облике казивања (приповедање, описивање, казивање у првом или трећем лицу, дијалог), док садржај узимају из живота и личног искуства, а не из књижевног текста. На тај начин читање књижевних текстова ставља се у функцију писмености и креативности, а код ученика се развијају и когнитивне и метакогнитивне стратегије.

Осим *креативности*, продуктивне активности подстичу и *размишљање о језику*. Методичари Албер и Сушон сматрају да се писањем књижевних текстова више подстиче размишљање о језику него креативност, а највише *књижевна комуникација* – долази до десакрализације улоге писца и књижевног текста и лакше интеракције текст – ученик (Albert, Souchon, 2000 : 61–62). Ова у основи лудичка активност (ibid: 167) омогућава да се јасније осети веома значајна функција књижевног текста – *задовољство, уживање у звуцима, у речима, у тексту*. С друге стране, овакве активности подстичу *интеракције међу ученицима*, који поводом својих продукција размењују мишљења и разговарају (ibid: 64), што се посебно вреднује у акционом приступу. Приликом таквих размена развијају се, наравно, социоафективне стратегије.

Из анализе стваралачких активности ученика поводом тумачења књижевних дела у настави матерњег, српског језика, издвајамо запажање Миодрага Павловића које, у најкраћим цртама, истиче значај активности продукције: „Ваљани су они садржаји стваралачких активности који подстичу радну вољу и читалачку знатижељу ученика, усавршавају њихове литерарне вештине, осамостаљују ученике и чине их способнима да свет књиге и књижевности не доживљавају као школску обавезу већ као део живота који се управо посредством уметничких садржаја расветљава, разумева, стваралачки богати и оплемењује.“ (Павловић, 2009: 134) У настави страних језика, стварање мотивације за писање и за учење страног језика, као и самопоуздања, такође спада у једну од најважнијих функција креативног писања, истиче Оливера Дурбаба, указујући и на развијање социоафективних стратегија у случају групног креативног писања (Дурбаба, 2011: 196–197).

#### 1.4.8 Методички инструментаријум: резиме, извештај, синтеза, „итинерер читања“

Са методолошког нивоа прелазимо на процедурални ниво, у оквиру којег говоримо о најзаступљенијим вежбама (*exercices*) и задацима (*tâches*) који се у уџбеницима комуникативног периода предлажу уз књижевне текстове. Комуникативни и акциони приступ разликују „вежбе“ од „активности“ и „задатака“. „Вежбе“ се, углавном, изједначавају са (репетитивним) језичким задацима, са решавањем језичког проблема, најчешће формалне природе. Рецептивне и продуктивне „активности“ су задаци који доприносе развијању језичко-комуникативних компетенција, односно вештина, и уводе их налози као што су *relevez*, *soulignez*, *repérez*, *retrouvez*, *identifiez*, *parlez*, *dites* и слично. Савремени дидактичари комуникативне активности називају још и једноставним или парцијалним задацима, како би их разликовали од сложених задатака (в. поглавље 1.1 четвртог дела рада). Ако добро ураде „вежбу“ ученици ће добити иста решења, док „задаци“ имају различите резултате, што је последица већег степена личног ангажовања ученика. У акционом приступу, дидактичари најчешће прихватају становиште да „вежбе“ имају језички исход (*sortie*), „активности“ комуникативни, а „задатак“ најчешће нејезички, будући да је језик подређен радњи (Bertocchini, Costanzo, 2010b: 26–27). Да би реализовао задатак који није само језички, чак и када укључује језичке активности, ученик треба да мобилише и своје опште компетенције (опште знање, социокултурно знање, стратегије учења итд) и комуникативну компетенцију (језичку, социолингвистичку, прагматичку).

У овом поглављу говоримо о оним активностима<sup>137</sup>, рецептивним и продуктивним, о којима нисмо већ подробније говорили анализирајући методичку

---

<sup>137</sup> И поред нешто другачије терминологије постоје очигледне аналогije у класификацији вежбања у дидактици српског као матерњег језика и француског као страног. Практично усвајање и богаћење језика одвија се путем *језичких вежби*, у које спадају и вежбе читања; правопис се савладава путем *правописних вежби*; за савлађивање употребних функција језика користе се *стилске вежбе* (које се не могу строго разграничити од лексичко-семантичких, нарочито оних о богаћењу речника, синонимији, полисемији и устаљеној фразеологији); стварању целовитих састава ученици се уче



апаратуру везану за књижевни текст. Нећемо, дакле, поново писати о аналитичким активностима „објашњавања текста“ и „коментарисања текста“, о којима смо доста говорили у првом делу рада. Иако ретко, оне се примењују и у комуникативном приступу, док их поједини уџбеници потпуно избацују (*Archipel 3*).

У класификацији коју дају Кик и Грика издвајају се активности погодније за развијање компетенције разумевања, активности погодније за развијање компетенције писања, лудичке активности и глобална симулација (Cuq, Grusa, 2002: 403–406).

Активности које се користе за развијање способности разумевања (Cuq, Grusa, 2002: 406–411) примењују се уз различите врсте читања: глобално, детаљно, селективно. За Кика и Грику најпознатије *рецептивне активности* су: разни упитници – отворена и затворена питања, упитник са вишеструком могућношћу одговора, вођена питања; допуњавање текста, као што је текст са празнинама, са изостављеним речима, групама речи (*texte à trous*); реконструисање текста или пазл; повезивање елемената; активности анализе и синтезе, то јест оне које су *више усмерене ка разумевању него ка продукцији*, најчешће **резиме** (*résumé*), **извештај** или приказ (*compte rendu*) и **синтеза** (*synthèse*). Последње три поменуте активности, истичу Кик и Грика, представљају сложене задатке чије извођење превазилази само добро владање језиком (*ibid*: 410). У овим **рецептивно-продуктивним активностима** текст се сажима и објективно преформулише, при чему долази до изражаја и способност разумевања и способност изражавања (састављање кохерентног текста).

У *продуктивне активности* Кик и Грика сврставају оне које за циљ имају стварање новог текста, односно дописивања текста (*réparation*), сажимања (*réduction*) или проширивања (*amplification*), и оне које предлажу писање по моделу

---

помоћу *писмених састава* и *одговарајућих облика усменог казивања* (Николић, 2006: 711–713). Николић наглашава да је „писмени састав најсинтетичнији облик рада на развијању писмености“ и да се сва претходна вежбања (језичка, правописна и стилска) „појављују у улози припремних радњи за успешно писање састава“ (Николић, 2006: 710). У методици српског језика, писмени састави се гранају у четири основна стилска облика: приповедање (причање и препричавање), описивање, извештавање и расправљање.

(*réécriture*), по матрицама текста (*production sur matrices*) (Суџ, Gruca, 2002: 412–415). Најједноставније матрице подразумевају писање кохерентног текста, тачно одређене дужине, са понуђеним вокабуларом и граматичким речима (најчешће конекторима), а понекад и темом. Ограничења у писању могу се тицати и структуре, као кад се, на пример, ученику да задатак да напише причу (наративни текст) поштујући етапе својствене овом типу текста, или песму по узору на већ виђену структуру<sup>138</sup>.

Сличну поделу наилазимо и код других дидактичара (Bertocchini, Costanzo, 2013: 28–29) – с једне стране писање по моделу, а с друге активности као што су:

- а) активности експанзије или редукције текста (*les activités d'expansion/réduction*), кад се, на пример, од телеграма направи писмо, или обрнуто;
- б) активности варијација на исту тему (*les activités de variation sur thème*), уз промену тачке гледишта, то јест улоге у неком догађају;
- в) активности пребацивања из једног жанра у други (*les activités de variation de genre*), или из једне текстуалне врсте у другу – на пример техничко упутство може постати литерарна дескрипција;
- г) активности промене времена (*les activités de changement de temps*), кад се из хронолошког приповедања пређе на ретроспекцију, на пример;
- д) активности резимирања (*les activités de résumé*).

Књижевни текстови представљају основу за највећи број *лудичких активности*, и језичких и креативних: писање загонетки, шарада, анаграма, поетских текстова итд. Многе такве активности подстакли су надреалисти и књижевни покрет „Улипо“ (Суџ, Gruca, 2002: 417), који је, 70-их година, спојем маштовитости и поштовања правила, утицао и на активност познату под називом „глобална симулација“ (ibid: 416–419).

---

<sup>138</sup> Предлоге за креативно писање са задатом структуром, виђеном у књижевним текстовима, налазимо у материјалу: G. Niquet, *Structurer sa pensée, structurer sa phrase : techniques d'expression orale et écrite, niveau supérieur*, 1987; Lemailloux P., Arnaud, M.-H., Jeannard, R. (1993).

Поменуте активности нагло су се развиле под утицајем истраживања у граматички текста, али и као последица размишљања о начинима да се ученику страног језика прво помогне да чита, успешно и са задовољством, а затим и да пише. У склопу таквих стремљења, налазе се и размишљања о методичким поступцима за *тумачење непознатих речи и израза*. Недовољна језичка компетенција свакако је један од узрока лоше рецепције. Међутим, разумевање смисла не зависи од познавања значења изолованих речи, него односа између њих, што се најбоље види управо на примеру читања књижевног текста. Попут многих дидактичара, Франсин Сикирел истиче да непознате речи треба *парафразирати*<sup>139</sup> и објаснити помоћу окружења. Ученика који чита књижевни текст треба навикавати на посматрање речи у *контексту*, како би схватио конотацију речи<sup>140</sup> (Cicurel, 1991: 149–150), њена дубља значења, саознаке. Конотација увек упућује на субјективност писца, која се манифестује употребом одређених (афективних) придева и именица, и стилских фигура, као што су метонимија, метафора, персонификација (Albert, Souchon, 2000: 92<sup>141</sup>). Наставник, стога, треба да подстиче уочавање конотација и проналажење поступака на којима се конотативни ефекат заснива (ibid: 94).

Граматици текста понудили су бројне вежбе и активности, како би се ученицима помогло у разумевању текстова и у писаном изражавању и како би се, *повезивањем рецептивних и продуктивних активности*, ученик додатно мотивисао и подстакao на размишљање о функционисању језика и текста. Постоје вежбе за различите нивое (Cridlig, 1985: 72–77):

1. Ниво интерпункције и ортографски ниво: ученик треба да стави знаке интерпункције, велика слова, нови ред, или да исправи интерпункцију.

---

<sup>139</sup> У дидактици језика, парафразу користи наставник у фази објашњавања и ученик када својим речима треба да преприча оно што је разумео. За ученика је парафраза и веома корисна компензациона стратегија (Cic, 2003: 187).

<sup>140</sup> Преносимо одређење конотације које даје Дубравко Шкиљан: „... *intenzivno ili implicitno značenje*, које riječ задобива у одређеној ситуацији за појединог govornika“ (Škiljan, 1987: 124).

<sup>141</sup> Албер и Сушон пишу позивајући се на дело *L'Énonciation. De la Subjectivité dans le langage*, Catherine Kerbrat-Orecchioni, 1980.

2. Ниво материјалне презентације: ученик треба да, као у пазлу, поново састави текст од његових испретураних пасуса, или да компактан текст раздвоји на секвенце сходно жанровским карактеристикама.

3. Лексички ниво: вежбе у којима се обрађује текстуална улога лексичких анафора, као што су номинализација, хипероними, синоними, парафразе. То су вежбе уочавања лексичких супститута који служе да се избегну понављања, вежбе проналажења „улезза“ међу синонимима, вежбе допуњавања текста, као што је текст са празнинама који још може бити допуњен упитником са вишеструком могућношћу избора, вежбе трансформације, вежбе претварања речи или група речи у именицу, вежбе реконструисања текста на основу кључних речи, традиционална вежба сажимања текста или резимирања којом се увежбавају како текстуалне схеме, тако и артикулатори.

4. Реченични и међуреченични ниво: вежбе у којима ће се радити на граматичким анафорама, као што су чланови, личне и релативне заменице, посесиви, демонстративи, глагол *faire*, прилог *ainsi*, придеви са чланом – *le premier, le dernier, le précédent, le suivant*, глаголски изрази *ce qui suit, ce qui précède, ceci dit, cela dit*, као и већ поменути лексички супститути – номинализација, хипероними, синоними. То могу бити текстови са празнинама, вежбе уочавања, исправљања погрешно написаног текста, вежбе поновног састављања текста комбиновањем реченица.

5. Ниво говорних чинова: уочити говорне чинове значи открити план, организацију једног текста. Ако је то аргументативни текст, редослед би био „описати ситуацију“, „поставити проблем“, „издвојити једну етапу“, „инсистирати“, „дати могућа решења“, „закључити“.

6. Ниво организације идеја: као у традиционалној вежби писања „дисертације“, од ученика се може тражити да, индивидуално или колективно, потраже одговарајуће идеје, које ће бити исписане на табли а затим груписане по одређеном редоследу. Мисли се могу уредити по хронолошком или неком другом договореном редоследу (познато → непознато, занимљиво → незанимљиво, значајно → мање значајно, предности → мане → избор + објашњење итд).

7. Ниво повезивања представљених чињеница: вежбе трансформације, у којима се од ученика тражи да, на пример, промене след елемената тако да се, у новој продукцији, истакне нека друга информација – у наративном тексту, на почетном месту у реченици (тема) може се наћи информација о лику, времену или месту.

8. Ниво глаголских времена: вежбама посматрања или поређења доводи се у везу одређени жанр и глаголски систем, како би се, рецимо, уочила разлика између приповедања (*récit*), у којем се најчешће користе прости перфекат и имперфекат, и говора (*discours*); затим, на празна места у тексту могу се уписати глаголи у одговарајућем начину и времену, или се могу предложити вежбе састављања текста на основу понуђених глагола и тражених облика, или писања варијација једног текста, за који се даје „текстуална база“ и захтев да се почев од истих информација састави прича (где се најчешће користи прости перфекат), писмо (сложени перфекат), реклама (футур) или нека друга врста текста, која ће условити и употребу одговарајућих глаголских времена.

9. Ниво текстуалних типова и жанрова: поређењем текстова могу се уочити специфична лексика, реченичне структуре, говорни чинови, модели организације у различитим типовима или жанровима текста. Могу се, такође, понудити и вежбе транспозиције – техничко упутство, као што је већ речено, може постати литерарна дескрипција.

10. Глобални ниво, којем аутори уџбеника поклањају посебну пажњу: вежбе *трансформације* текста, као што су **резимирање** и различите вежбе *реконструисања текста*: проширивање, експанзија (телеграм → писмо), дописивање (*exercices de complètement de texte*) изостављеног дела (у једној варијанти, коју Робер Бушар назива *le texte à gouffre*, ученик, користећи своје знање и машту, дописује изостављену епизоду), избацивање нелогичне реченице или секвенце (*les phrases ou séquences parasites*), писање пастиша<sup>142</sup>, мењања тачке гледишта (унутрашња, спољашња или тачка гледишта свезнајућег приповедача) и тако даље.

---

<sup>142</sup> Пастиш се може сматрати врстом литерарне парафразе, као имитација стила, теме или формалних обележја (метар, ритам, синтакса) изворног текста.

Једна од активности коју Кридлиг не помиње тим именом, а неизоставно се појављује у уџбеницима комуникативног приступа (а потом и акционог, као једна од активности медијације), јесте *преформулисање*, преиначавања форме исказа, док се смисао изворника чува.

Робер Бушар такође указује на важност *продуктивних активности* како у матерњем тако и у страном језику: супротно ономе што се на први поглед може уочити, оне воде ученика оригиналности, креативности и аутономији (Bouchard, 1985: 65–71). Бушар сврстава у три категорије вежбе и активности које могу да помогну ученику да схвати како функционишу елементи који обезбеђују кохерентност тексту и да увиди њихов значај за разумевање текста:

1. Вежбе реконструисања (још назване и „пазл“) – испремештају се реченице или делови једног текста а учеников задатак је да их састави у једну кохерентну целину. Да би успешно извршили овакав задатак, ученици треба да обрате пажњу на речи које се често понављају, на супституцију (повнављања, генерички изрази, заменице), на тематску организацију реченице (оно што је познато, углавном се налази на почетку реченице), на логичко-временске конекторе. Ове назнаке зависе од типа текста (који, готово увек, представља спој три основна типа, али је један израженији). Кохезивни елементи у наративном тексту биће конектори за време, а у дескриптивном за простор.

2. Допуњавање текста (*réparation textuelle*) познаје три варијанте:

а) текст са празнинама; ако се ради на кохезији текста, онда ће на место празнина ученик уметнути одговарајуће конекторе, заменице, именице итд;

б) у другој варијанти (названој *textes à coquilles*), нису остављене празнине на местима на којима је изостављена реч, или је реч стављена на погрешно место, тако да ученик има још тежи задатак да те „грешке“ уочи и исправи;

в) „неадаптирани текстови“: или „превише тешки“ текстови које ученик треба да поједностави разлажући сложене реченице у простије, или, обрнуто, спајајући простије у сложене реченице, тако што ће употребити одговарајући ред речи, предлоге, сажимања итд.

3) Активности писања текста, које одговарају стварној комуникативној ситуацији, за разлику од претходно наведених језичких вежби, и које ће неоспорно бити корисне како у школи тако и у неким будућим професијама.

а) У једној варијанти ученик треба да напише граматички коректан и семантички кохерентан текст комбинујући дате исказе (синтагме, просте и сложене реченице, пасусе) у којима мора да изврши одређене промене да би се они могли повезати: да убаци конекторе, да изврши одређене супституције или скраћивања тј. да избаци речи које се понављају, да унутар датих исказа промени ред речи, водећи рачуна о томе да се увек иде од познате ка новој информацији, да избаци непотребне речи.

б) У другој варијанти, ученици пишу цео текст по обрасцу, на основу дате теме и конектора које обавезно морају да употребе; или на основу задате тематске прогресије, то јест структуре која, рецимо, подразумева да се свака реченица састоји од једног познатог елемента и једног новог, који ће у следећој реченици постати познати елемент; или, на основу задате теме и номиналних исказа, или задате теме и жанра.

Овакве активности писања састава оспособљавају ученике и за **резимирање** текста. ЗЕО, на који се позивају савремени страни уџбеници француског језика као страног, писано резимирање (новинских чланака) предлаже на напредном нивоу Б2. Активност резимирања, са преформулисањем (*reformulation*), то јест прилагођавањем текста, и са превођењем различитих текстова, па и књижевних, спада у активности медијације (ЗЕО, 2003: 101).

Посматрајући књижевне одломке као врсту аутентичних докумената, многи аутори уџбеника предлажу резимирање као задатак уз књижевни текст. Што је текст „литерарнији“, теже га је, међутим, резимирати. Не можемо донети закључак о томе да ли су аутори уџбеника водили рачуна о тој чињеници и за резимирање бирали књижевне текстове „мање“ литерарности, али можемо да приметимо да ни у једном посматраном уџбенику нема упутстава за резимирање текста, иако ни ова активност (као ни друге активности карактеристичне за француски школски систем, попут „објашњавања текста“) није блиска ученицима француског као страног језика. За француске матуранте, правила резимирања су јасно дефинисана,

као и правила за друге активности: приказ, синтезу, итинерер читања (*itinéraire de lecture*) итд. Крајем 20. века, у Француској се појављује допунски материјал који и ученицима француског као страног језика нуди помоћ у савладавању ових рецептивно-продуктивних активности (Gilberte Niquet, *Structurer sa pensée, structurer sa phrase : techniques d'expression orale et écrite, niveau supérieur*, 1987 ; Gérard Vigner, *Écrire pour convaincre : Observer, S'entraîner, Écrire...*, 1996 ; Claire Charnet, Jacqueline Robin-Nipi, *Rédiger un résumé, un compte rendu, une synthèse*, 1997).

Резимирање текста једна је од честих активности и уџбеника комуникативног приступа српских аутора, на пример уџбеника *Француски језик за трећи разред средње школе* (Биљана Аксентијевић, Даница Павловић, 1991), у којем се тражи и приказ једног књижевног текста (ФЈ III АП: 177). У домаћим уџбеницима нема упутстава неопходних нашим ученицима<sup>143</sup>. Ученици „резимирање“ доживљавају као сажето препричавање текста и изједначавају га са друге две активности – „извештајем“ и „синтезом“, не познајући ни основне разлике међу њима, на које указујемо следећом табелом (урађеном према дефиницијама узетим из *Rédigez un résumé, un compte rendu, une synthèse*, 1997: 9).

Табела бр. 7: Одлике активности „резиме“, „извештај“ и „синтеза“

	Резиме ( <i>résumé</i> )	Извештај ( <i>compte rendu</i> )	Синтеза ( <i>synthèse</i> )
Обим	Сажимање текста на отприлике једну четвртину.	Сажимање текста на отприлике једну трећину.	Свођење више текстова (3 или 4) који имају исту тему на јединствени текст. Синтеза је ближа извештају, и подразумева сажимање текста на једну трећину.

<sup>143</sup> Једино објашњење везано за продуктивне активности карактеристичне за француске ђаке, пронашли смо у најновијем домаћем уџбенику *Quoi de neuf? Француски језик за 3. разред гимназије*, у којем су дата упутства како треба написати састав – *L'élaboration d'une rédaction – un essai* (QN: 102).



Систем исказивања	Ученик се ставља на место писца, то јест не говори о аутору у трећем лицу, не употребљава формуле <i>l'auteur dit que / pense que / montre que...</i> ; ако је у тексту употребљено прво лице једнине, оно ће се наћи и у резимеу.	Ученик се дистанцира од текста, користи изразе као што су <i>l'auteur dit que</i> .	
Унутрашња структура	Задржава се редослед излагања из полазног текста, прате се пишчеве мисли које је потребно преформулисати, а не преписати интегралне реченице из текста.	Редослед излагања може бити другачији од оног из полазног текста. Битно је истаћи основну идеју текста и све идеје повезане с њом, али се, такође, користи другачији вокабулар од оног из полазног текста.	Окупља битне елементе више текстова. То никако није приказ сваког текста појединачно, него извлачење најбитнијег из сваког текста и повезивање сличности и разлика.

На основу истакнутих разлика, закључили бисмо да је активност која се, заправо, практикује у настави француског језика код нас најближа француском термину *compte rendu* (извештај).

Употреба цитата искључена је и у резимеу и у извештају – наводе се само кључне речи, а ни изношење личног става и вредносних судова није дозвољено – објективност је обавезна.

За све три вежбе, потребне су три припремне етапе:

1. Посматрање текста (жанр, наслов, поднаслов, структура, број пасуса...).
2. Глобално читање текста (текстуални тип, тема, на чему аутор инсистира, тон текста).
3. Пажљиво читање текста/текстова:
  - а) бележење кључних речи/мисли које сугеришу лексичка поља, што омогућава боље разумевање ауторове намере и погледа на свет;
  - б) уочавање конектора и интерпункције, који одређују логику између реченица, ритам и модалитет;
  - в) преформулисање идеја из текста, тако што се, обично, праве две колоне – у леву колону се уписују кључне речи или реченице из полазног текста, а у десној колони

се дају њихови синоними или преформулације; понекад се ова техника предлаже као давање наслова сваком пасусу.

После припремних етапа, у четвртој фази пише се резиме, извештај или синтеза, уз рачунање дозвољеног броја речи.

Постоје и поступци који се ученику могу предложити у циљу оспособљавања ученика за сажимање текста (Lamailloux, Arnaud, Jeannard, 1993 : 156):

- а) прецртавање придева који нису неопходни, примера, анегдота, понављања;
- б) стилски поступци: сажимање више реченица у једну, претварање релативних реченица у придеве, употреба краћих парафраза итд;
- в) претварање пасуса у кратку реченицу, а затим свођење реченица на што мањи број, све док се не дође до једне једине реченице која би резимирала цео текст.

Резимирање текста подразумева, дакле, поштовање организације изворног текста и хијерархизацију, издвајање основне информације и њено повезивање, уз помоћ конектора, са оним мање важним у кохерентан текст. Уочавање најбитнијег у тексту циљ је и једне друге активности, коју Елизабет Калак (Calaque, 1995 : 19–22) назива „итинерером читања“ (*itinéraire de lecture*), а ми је, другачијим преводом исте синтагме, разликујемо од модела читања који предлаже Франсин Сикирел. „Итинерер читања“, који нисмо уочили у посматраној уџбеничкој литератури, не дозвољава мењање изворног текста и подразумева „лично“ читање, личну „маршруту“, „путоказ за читање“, особен план који ученик издваја – по чему се овакво сажимање текста разликује од резимеа. Примењује се на свим врстама текстова, па и на књижевним<sup>144</sup>. Изворни текст се, као што смо рекли, не мења,

---

<sup>144</sup> Итинерер читања оставља читаоцу слободу да изабере свој начин читања и тумачења текста. Састоји се из четири етапе (Calaque, 1995 : 19–22):

1. Прво читање текста (1–3 стране): брзо читање целог текста, ученик ништа не подвлачи и не поставља питања.
2. Друго читање праћено је анализом и размишљањем: ученик прави свој „итинерер“ тако што подвлачи оно што му се чини важним или занимљивим; подвучени делови треба да чине краћи и

чува се његова основна структура и садржај, али се избацују они елементи који се не чине значајним. После ове вежбе, следе допунске активности у којима се користи знање из стилистике и граматике текста, а које воде систематичном проучавању карактеристика текста (жанр, структура, дискурзивни поступци итд) и писаном изражавању – састављање портрета после „итинерера читања“ на дескриптивном тексту, на пример (Calaque, 1995: 56).

Итинерер читања подразумева рад и на језичком и на семантичком плану. Рад на језичком плану обухвата рад на структури реченице и њених конституената, као и рад на међуреченичном повезивању (Calaque, 1995: 55). Кад ученик „исече“ текст и од подвучених делова почне да прави нови, он понекад мора да га допуни или измени како би добио кохерентну целину. Његове интервенције могу се тицати различитих језичких нивоа, почев од номиналне или вербалне синтагме, као реченичних конституената, па до веза између реченица (конектори, анафоре, интерпункција, параграфи). Рад на семантичком плану значи да ученик прво мора да уочи хијерархију између конститутивних елемената текста (главна тема и подтема, на пример), како би могао да неке делове изостави, а остављене потом повеже у кохерентан итинерер.

Активност „итинерер читања“ ставља ученика у активан положај, што, као што је познато, води аутономији у читању. Њена друга позитивна одлика састоји се у томе што омогућава и лични доживљај текста и размену мишљења кроз дискусију, методичку анализу и индивидуално трагање за смислом, „помирење“ лингвистике и књижевности. Овакве активности повезују интимну и друштвену димензију читања, субјективност и објективност, што ћемо, у 21. веку, препознати под називом „акционо читање“.

---

кохерентан текст који осликава лично разумевање текста. Ако, на овом путу деконструкције и реконструкције, наиђе на непознату реч, ученик пита за њено значење.

3. Упоредивање „итинерера“ у разреду и дискусија.

4. Ученик образлаже свој „итинерер“, објашњава зашто га је баш таквим направио.

## 2. Средњи ниво

Функција књижевног текста у уџбеницима намењеним средњем нивоу ретко се разликује од функције додељене другим аутентичним документима – основни циљ је развити способност читања (то јест разумевања). Истакнуто место које припада *читању* у оквиру комуникативног приступа Оливера Дурбаба објашњава на следећи начин: „Иако се у оквиру комуникативне дидактике вештина читања сматра секундарном активношћу (будући да се као примарне доживљавају оне које се одвијају у домену усмене продукције и рецепције – говор и аудирање), њој се ипак из неколико разлога поклања значајна пажња. Наиме, не само да (упркос развоју аудитивних и аудиовизуелних медија) уџбеник и писани текстови у многим учионицама и даље представљају главни, ако не и једини наставни материјал, већ и сами ученици у самосталним активностима најлакше долазе управо до писаних текстова (било у конвенционалним медијима попут књига и новина, било на интернету), што им омогућује да се и изван наставе, аутономно и у временском смислу флексибилно, баве страним језиком према индивидуалним потребама и жељама (дакле, у ситуацији потпуне мотивисаности за читање)“ (Дурбаба, 2011: 176).

Методичка апаратура у уџбеницима који су се појавили после 1980. године, још више у оним из последње деценије 20. века, и на средњем и на вишем нивоу, углавном се заснива на питањима којима претходе радни захтеви, или само на радним налозима који обично почињу сарадничким императивима (као што су „запазите“, „обратите пажњу“, „пронађите“, „покажите“, „издвојте“, „забележите“, „поткрепите“, „процените“, „образложите“ итд<sup>145</sup>), а који подстичу ученике да обављају одређене мисаоне радње. Промену до које је дошло у методици наставе српског језика и књижевности, коју можемо да упоредимо са променом у домену француског као страног језика, Милија Николић описује на следећи начин: „Доскора је тежиште учениковог активирања било усмерено на подстицање пажње и примање, памћење и репродуковање информација, што је, свакако, превише

---

<sup>145</sup> О радним налозима в. у Николић, 2006: 33–34.

упрошћен, једностран, сиромашан, па и досадан сазнајни пут који заобилази више менталне радње и не дотиче врхунске духовне способности ученика. Данас се активирање више помера на *сложеније мисаоне радње*, шири се на *више гледишта*, богати се *истраживачким задацима* и учењем помоћу *решавања проблема*“ (Николић, 2006: 122). Истраживачки рад на тексту очекује се и на часовима страног језика и у уџбеницима који предлажу функционално поступање и повезивање језика и књижевности. Истраживачки задаци упућују на истраживачко читање које се остварује поновљеним читањем и читањем са бележењем.

Модел глобалног приступа тексту, који се заснива на истраживачком читању, намењен је, као што смо то више пута нагласили, првенствено некњижевном корпусу, али се у пракси примењивао и у раду на књижевним текстовима. У одељцима који следе, показаћемо на конкретним текстовима како су се примењивале најзначајније технике глобалног приступа – „учавање“ (*repérage*)/“издвајање“ (*relevé*) и „класирање“ (*classement*).

Развијање компетенције писања, понекад и креативног, у уској је вези са компетенцијом читања у уџбеницима комуникативног приступа. То ћемо покушати да покажемо анализом методичке апаратуре следећих уџбеника: *Archipel 3* (J. Courtillon, M. Argaud, 1987); *Espaces 3* (G. Capelle, N. Gidon, M. Molinié, 1991); *Francuski jezik: za treći razred usmerenog obrazovanja kulturološko-jezičke struke I strani jezik* (M. Knežević, O. Milutinović, 1989); *Француски језик за III разред средње школе* (Б. Аксентијевић, Д. Павловић, 1993); *De quoi parle-t-on aujourd'hui ? Француски језик за III разред гимназије* (Н. Петровић, 1996).

Рецептивних и продуктивних активности има и у вануџбеничком материјалу, као у књигама из колекција *Lectures* (1985) и *Activités* (2000), затим у материјалу *Si tu t'imagines...* (1994) или у *Lektiri za III i IV razred usmerenog obrazovanja (za sve struke osim kulturološko-jezičke)* из 1991. године код нас. У 21. веку, приступ књижевним текстовима у уџбеницима добија нове карактеристике, условљене утицајем *Заједничког европског оквира*, али периферни материјал задржава „дух“ комуникативног приступа, тако да ћемо четири изабране збирке (*Livres ouverts*, *Lectures d'auteurs*, *Littérature en dialogues* и *Littérature progressive du français*) представити заједно са допунским материјалом последње две деценије 20. века.

## 2.1 Француски уџбеници

### 2.1.1 Књижевни текст као мотивациони фактор за учење језика: уџбеник *Archipel 3*

Уџбеник *Archipel* осмишљен је као прелазно решење, као „компромис“ између претходних метода и комуникативног приступа, што се, једним делом, може објаснити чињеницом да је и он настао у истом центру (CREDIF) у којем су написани и уџбеници о којима смо већ говорили у другом делу рада<sup>146</sup>. Он је настао на основу пописа комуникативних функција у *Прагу знања* и садржи дијалоге са комуникативним изразима типичним за француски језик. Анри Бес истиче како је овај уџбеник доказ континуитета између СГАВ методе и комуникативног и когнитивног приступа (Besse, 1985: 137). Структурално-глобално се препознаје у конструктивистичким принципима по којима је „учење резултат веома индивидуализоване активности којом ученик ‘структурира’ или ‘конструира’, свесно или не, оно што примећује и најпре глобално примењује“ (ibid: 135). Ученик, дакле, сâм гради своју компетенцију. Уз наставникову помоћ, ученик треба да објасни како разуме, треба да „концептуализује“ оно што учи. Ученик је на тај начин заиста стављен у активан положај и у средиште наставе, из које би требало искључити професорове аналитичке поступке, карактеристичне за граматичко-преводну методу (кад је читање у питању – „објашњавање текста“). Дате су вежбе које ученику служе да посматрањем сâм открије правила функционисања језика. Индуктивни принцип важи за морфо-синтаксичка правила, а дедуктивни за семантичка – ученици се сензибилизују посматрањем модела (*observez le modèle*), затим то што су видели примењују (*mettez en pratique*) и, на

---

<sup>146</sup> С друге стране, како запажа Изабела Грика, он је један од свега три уџбеника претпоследње деценије 20. века (*Cartes sur tables*, 1–2, 1981, 1983, *Archipel*, 1–2, 1982, 1983, *Grand Large*, 1–2, 1987) који уносе нешто заиста иновативно. Сви други уџбеници, сматра Грика (мислећи на *Espaces*, 1, 2, *Nouveau sans frontières*, 1988, 1989, *Bonne route* 1988, 1989), примењују различите концепте, који се не би могли свести на комуникативни приступ (Grusa, 1993: 340–341).

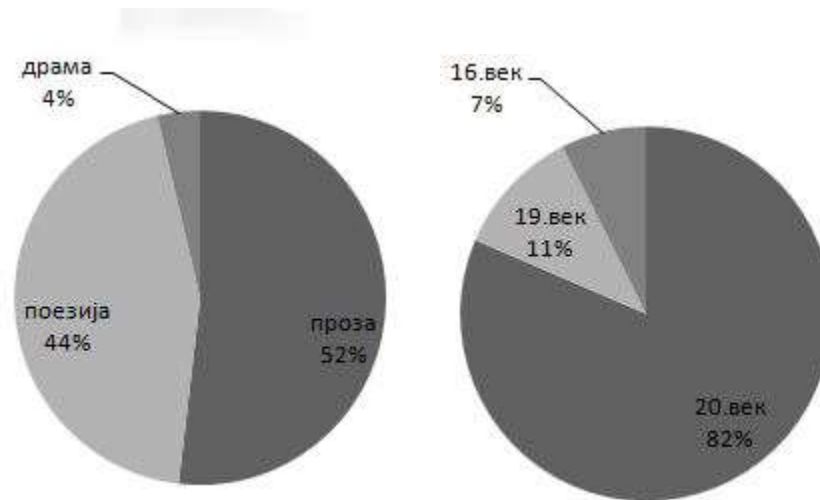
крају, проверавају (*trouvez la raison de l'erreur*). Веома битне у овом уџбенику јесу вежбе концептуализације – ученици сами исказују граматичко правило које су открили заједничким размишљањем и међусобним разменама. Ове вежбе представљају врсту задатка (*tâche*) који разред треба сâм да испуни, што је карактеристика и савремене наставе/учења француског као страног језика, то јест акционе педагогије прве деценије 21. века..

После прве две књиге уџбеничког комплета *Archipel*, намењеног старијим адолесцентима и одраслима, то јест после отприлике 300 сати учења француског језика (данашњи ниво А2/Б1), са уџбеником *Archipel 3* (1987), уз који постоји и приручник за професоре и три аудио касете, прелази се на ниво 2. Како аутори уџбеника *Archipel 2* наводе, ученици који ће савладати све функционалне и језичке циљеве прве две књиге овог уџбеника „моћи ће лако да се интегришу у курс језика нивоа 2“ (*Archipel 2*, 1983: [V]). Додали бисмо да су ученици који су француски језик учили користећи уџбенике *Archipel 1* и *2* такође припремљени за читање књижевних текстова, будући да су они заступљени још на почетном нивоу, што није случај са многим другим уџбеницима који се позивају на комуникативни приступ, касније и на акциони.

У трећој књизи, чији је дидактички циљ „језичко усавршавање и стицање комуникативне компетенције у домену изражавања идеја“ (А3: 9), уочавамо следеће (неексплициране) функције књижевног текста: ученици ће читати књижевне текстове због тога што је „естетска емоција мотивациони фактор за продубљивање знања о једном језику“ (А3: 11), што подразумева обогаћивање речника, али и усавршавање у домену читања и писања. Књижевни текстови су, такође, носиоци социокултурног знања.

Уџбеник *Archipel 3* (чији назив „Архипелаг“ већ упућује на комуникативни приступ и његову омиљену тему путовања) предвиђа рад како на усменом тако и на писаном језику. Писани језик учи се на синтетичким текстовима, написаним стандардним француским језиком, али и на бројним савременим аутентичним документима, чији значајан проценат (45,8%) чине књижевни текстови. Књижевници, међу њима и франкофони, углавном припадају 20. веку – Ж-П. Сартр, А. Ками, Н. Сарот, Ж. Кокто, М. Турније, А. Малро, Ж. М. Г. Ле Клезио, Л.

Сенгор, Б. Сандрар, Тахар Бен Желун. Књижевне текстове чини 14 наративних одломака, 12 песама и свега један драмски одломак, али има и бројних цитата који служе као увод у досијее.



Слика бр. 23: Графички приказ заступљености текстова и писаца у уџбенику А3

Текст је углавном презентирани уз кратку белешку о аутору и о књижевном контексту. На крају књиге, дат је и одељак под насловом *Pour le plaisir* на десет страна, са изводима из књижевних дела иза којих следе и вежбања.

Уџбеник се састоји од три тематске целине: први досије посвећен је језику дескрипције, други језику расуђивања и деловања, а трећи аргументације. Оваква подела недвосмислено указује на везу између истраживања у домену типологије текстова (текстуална лингвистика) и педагошког материјала, и жељу аутора да ученике упознају са различитим врстама текстова. У првом досијеу, који садржи највећи број књижевних текстова, већа пажња је посвећена читању и писању, у другом је акценат стављен на разумевање говора, а у трећем на усмено изражавање. Из тога можемо извући два закључка.

Примећујемо, прво, да су заступљене четири језичке вештине – две рецептивне (читање, слушање) и две продуктивне (писање, говор), док пету вештину – језичку медијацију (ZEO, 2003: 101) уочавамо делимично, будући да нема превођења, али су заступљене активности резимирања и преформулисања (прилагођавања) текста. Као најбитнију активност овог уџбеника издвојили бисмо *интеракцију*, у којој се смењују фазе разумевања и изражавања. Чини нам се



прикладним да на овом месту подвучемо и чињеницу да је тек са комуникативним приступом истакнут значај систематског увежбавања свих вештина, а не само појединих (на пример читања, и то готово искључиво књижевних текстова, у оквиру граматичко-преводне и комбиноване методе, говора у оквиру директне, слушања у оквиру аудио-оралне методе).

Други закључак тиче се значаја који се даје писаном језику и књижевним одломцима у уџбенику *Archipel 3*. Основни циљ уџбеника *Archipel 3* јесте мотивисати ученике да читају све врсте текстова, али најподстицајнији међу њима могу бити управо књижевни текстови, ако њихов избор и рад на њима испуњавају одређене услове. Сви текстови, иначе, превазилазе ниво знања ученика, што је, такође, један од принципа комуникативног приступа (који се може довести у везу са „зоном наредног развоја“ Виготског). На оваквим текстовима примењује се стратегија *глобалног приступа*, са циљем да се ученик што пре оспособи за *аутономно читање*.

Књижевни текстови у уџбенику *Archipel 3* нису допунски текстови на крају тематске јединице, него заузимају различита места у оквиру досијеа, које уводе цитати из књижевних дела. Њима, дакле, није дато ни привилеговано место, као у уџбеницима традиционалне и у понеким уџбеницима комбиноване методе, нити маргинализовано место, као у неким уџбеницима СГАВ методе, а што је најбитније, указује се на њихову веома значајну мотивациону функцију, на задовољство читања.

Да би ученик могао постати искусан, аутономан читалац, што је један од основних циљева овог уџбеника, битан је и избор текстова. Ученицима се не намећу текстови који им нису занимљиви, нити је нужно обрађивати текстове редоследом који је предложен у уџбенику. Аутори сматрају да би било добро оставити ученицима могућност да сами изаберу текстове и активности које им највише одговарају, што и данас многи дидактичари сматрају добрим приступом. Предлаже се, такође, упоређивање текстова сродне тематике из истог уџбеника (А3Lp, 1988: 9) како би се што више подстакла жеља за читањем.

Још значајније од избора текстова јесу пратеће активности. У уџбенику *Archipel 3* препознајемо неке од активности насталих под утицајем граматике

текста и прагматике – преформулисање, синтеза, резиме, проширивање текста, подела на пасусе. Њихов циљ је да ученици савладају синтаксу и писаног и говорног језика, да науче да „праве не само реченице, него скуп реченица, то јест мини-пасус, комуникативну јединицу вишег нивоа“ (А3: 11). Пажња је усмерена ка глобалном нивоу текста *активностима које повезују менталне операције разумевања и изражавања* (као један исти феномен), и које воде ученика оригиналности, креативности и аутономији. Са истим циљем, охрабрују се, такође, „активности које убрзавају учење“ (А3Lp: 5), као што су:

- а) извођење закључака о смислу;
- б) уочавање форми: у потрази за одређеном информацијом, ученик „прелети“ преко текста, чиме се увежбава брзо читање;
- в) тражење значењских еквивалената, као што су парафразирање, синоними, парасиноними;
- г) упоређивање сопственог гледишта са виђењем других ученика, што подстиче дискусије, то јест интеракције, као најбољи пут ка аутономији;
- д) размишљање о облицима и позитивно гледање на грешку, када ученици групно траже коректан облик;
- ђ) формулација правила (концептуализација);
- е) креативне језичке активности: игре речима, стварање неочекиваних комбинација, нових асоцијација.

У приручнику за наставнике уџбеника *Archipel 3*, једним од наслова указује се на **читање као основни циљ** рада у овом уџбенику (А3Lp: 8). Аутори потом излажу своје виђење наставе/учења читања која би се заснивала на **интерактивном моделу** и којом би се појединачно увежбавале језичке вештине:

1. Ученици, прво, читају у себи, да би глобално разумели текст, примењујући технику „преглед текста“ (*balayage*). Успоставља се интеракција у смеру ученик – текст.
2. На основу оног што су приметили, ученици стварају прве хипотезе о смислу.
3. Затим са другим ученицима размењују схватања, излажу шта су разумели а шта не, дискутују о лексици и синтакси, чиме се успоставља интеракција у смеру

ученик – ученик, то јест развија вештина усмене интеракције, коју дидактичари 21. века сматрају најбитнијом.

4. Приступају другом читању које би требало да им омогући финије разумевање. Том приликом професор проверава да ли су ученици схватили све речи и конструкције, очекујући да ученици семантизују парафразирањем. Успоставља се интеракција ученик – професор.

5. После ова два читања, предлаже се детаљније читање одређених делова текста.

Аутори уџбеника наглашавају да никада не треба упражњавати класично „објашњавање текста“ (у којем, подсетимо, професор поставља питања а ученик одговара), будући да ова техника од ученика не може направити самосталне читаоце. Потребно је, дакле, заборавити на стару праксу по којој професор решава све проблеме. Професорова нова улога састоји се у томе да, прво, створи повољну атмосферу за рад, а затим подстиче ученике да сами постављају питања и сами траже одговоре. Рад на тексту треба да буде заснован на схватањима ученика, на њиховим објашњењима и тешкоћама у разумевању, и, нарочито, на размени мишљења, усменој интеракцији у оквиру групе. Код ученика је потребно развијати свест о томе да ће се њихова тумачења мењати, да ће почетно, глобално разумевање текста постајати све финије, захваљујући поновљеним читањима и размени мишљења. Циљ оваквог начина рада јесте брзо читање и долажење до значења почев од *чињеница у самом тексту* (а не ван њега, као приликом „објашњавања текста“), и то без професорове помоћи (АЗЛр: 9). Другим речима, циљ је створити од ученика вештог и аутономног читаоца, употребом хеуристичких поступака.

Како је у самом уџбенику истакнуто, функционални циљеви првог досијеа, који ћемо узети за пример, били би следећи:

*À l'écrit principalement :*

- *Savoir lire et produire un texte descriptif.*
- *Savoir lire, analyser et produire un texte appartenant au discours des sciences humaines : géographie, ethnologie, sociologie, politologie.*

- *Savoir lire, analyser et éventuellement produire un texte littéraire.* (A3: 12)

Очигледна је намера аутора да ученицима покажу како опис може бити обичан, „научни“ (етнолошки, антрополошки) и литерарни, затим да, на конкретним примерима, укажу на разлике, али и да се не задовоље само положајем ученика као реципијента него и да га подстакну на продуктивну активност.

Уџбеник *Archipel 3* одликује не само постојање разноврсних текстуалних типова, на које ученици треба да постану осетљиви, него и разних жанрова књижевних текстова. Прву тематску целин, у којој има највише књижевних текстова, уводе цитати из *драмског комада* Пола Клодела *Сатенска ципела* (Paul Claudel, *Le Soulier de satin*, 1923). Наставнику су у приручнику дата упутства како да приступи тематици овог досијеа, односно шта би могао да ради са датим изводима, као и подаци о писцу, целој драми и непосредном контексту из којег су цитати узети. Међу предложеним вежбањима уочавамо прво она која смо већ издвојили у уџбеницима за средњи ниво СГАВ методе, а која су карактеристична и за уџбенике комуникативног периода. То су:

- а) класирање речи, техника која се примењује у глобалном читању, когнитивна стратегија помоћу које се активирају две менталне операције – разумевање и изражавање, те се после организовања мисли и одговарајуће лексике текст лакше резимира, што представља још сложенију језичку активност медијације;
- б) дискусија на дату тему, којом се развија вештина усмене интеракције, уз повезивање слика и текста, односно тематско проучавање вокабулара.

Уколико се ради са напреднијим ученицима, може се затражити да ученик који то жели прочита и укратко преприча драму. Циљ оваквог задатка је подстицање на читање из задовољства.

У уџбенику је заступљена и *поезија*. Уз три строфе из Валеријеве песме *Гробље на мору* (Paul Valéry, *Le Cimetière marin*, 1922), дата је читава страница објашњења и примера везаних за класичну версификацију и различите типове стихова из француске књижевности, што се није могло видети у дотадашњим уџбеницима за

француски као страни језик. За „теоријским“ уводом следе радни налози, који одражавају дедуктивни принцип: читање – анализа – креативно писање поезије:

- *Observez les poèmes [...] Trouvez le nombre de pieds, la césure, l'organisation des rimes.*
- *Apprenez quelques vers par coeur, c'est très important pour acquérir le rythme, le balancement du vers.*
- *Exercez-vous à faire des vers, et des strophes, en suivant des règles de la versification classique. Vous pouvez partir de grands thèmes de la nature, tels que la mer, la rivière, les nuages, l'hiver, etc. ou de tout autre sujet qui vous intéresse. (A3: 41)*

Иако је песма *Гробље на мору* дата ради „сензибилизације за Валеријеву поезију“, значи ради упознавања са једним француским песником, односно француском културом (што значи ради развијања општих индивидуалних компетенција и остваривања образовног циља наставе/учења страног језика), уз њу су предложени и задаци за развијање језичко-комуникативних способности и оспособљавање ученика за једноставнију анализу поетског текста (A3: 40):

- а) груписање речи (које се тражи и уз Клоделов драмски текст): потребно је на једној страни издвојити речи за „конкретно“, оно што се чулима може перципирати (*toit, scintiller*), а на другој речи за „апстрактно“, то јест мисао (*temps, savoir, juste*);
- б) уочавање свих асоцијација конкретно – апстрактно, чиме се може објаснити мисао претходног задатка и чиме се отвара пут ка испуњењу наредног;
- в) интерпретација сваке строфе и исказивање мишљења о значењу песме.

Сви текстови овог уџбеника, па и књижевни, представљају добру основу за стицање интеркултурне компетенције. Малроов есеј, чију ћемо обраду представити у поглављу посвећеном дидактизацији књижевног текста, послужиће нам као пример осавремененог рада на стицању знања везаних за културу и друштво.

У закључку овог одељка, истакли бисмо две, за наш рад, значајне одлике уџбеника *Archipel 3*: указивање на значај писане комуникације и повезивање читања и разумевања са писањем. Читањем књижевних текстова и истовременим

учењем стратегија читања ученик стиче богатији речник, бива мотивисан да чита и ван школе, из задовољства, и полако постаје искусан, вешт читалац. Међутим, овај уџбеник иде корак даље и охрабрује своје ученике да саставе текст налик предлошку који су писали велики писци. То може бити значајан мотивациони фактор у учењу страног језика и свакако повољно утиче на успостављање приснијег односа ученик – књижевни текст. Осим тога, ученици уче како да напишу кохерентан, структурисан, логичан текст. Повезивањем писаних рецептивних и продуктивних активности ученици се додатно мотивишу, али и описмењавају и оспособљавају за реалну комуникативну ситуацију у којој неће само примати него и слати поруке, естетске или утилитарне природе.

### 2.1.2 Најава основних препорука из *Заједничког европског оквира*: уџбеник *Espaces 3*

Уџбеник *Espaces 3* (G . Capelle, N. Gidon, M. Molinié, 1991) намењен је, као и уџбеник *Archipel 3*, одраслима и школској публици – старијим адолесцентима који су француски језик учили отприлике 250 сати (што одговара данашњем нивоу А2/Б1). За разлику од уџбеника *Archipel 1* и *2*, у уџбенику *Espaces 1* нема књижевних текстова; у другој књизи ове уџбеничке серије их има, али су намењени факултативној обради, без пратећих вежбања. Значајнију улогу добијају тек у трећој књизи. Дидактички циљ је, међутим, исти као у уџбенику *Archipel 3*, а то је стицање „праве комуникативне компетенције која у исти мах укључује културну и језичку компетенцију“ (Е3: 3). Културна компетенција подразумева познавање савремене Француске и франкофоног света, а језичка усавршавање у домену и писаног и усменог језика посредством различитих активности.

Стицање интеркултурне компетенције један је од циљева и уџбеника *Archipel 3*, а у приручнику за наставнике уџбеника *Espaces 3* помињу се „мултилингвизам“ и „плурикултурализам“, као тенденције будуће Европе. Њима треба ићи у сусрет тако што ће се ученици формирати у духу отварања ка другим културама, бољег упознавања других народа. „Функционално“ познавање страног језика и непосредни утилитаризам, чему се тежило 70-их година, више нису

довољни (ЕЗГр: 3). Уџбеник *Espaces 3* крчи пут новим стремљењима дидактике страног језика, јасно формулисаним у *Заједничком европском оквиру*, публикацији на коју се позивају готово сви француски уџбеници 21. века. Препознавши нове потребе Европљана, аутори овог уџбеника велику пажњу посвећују и франкофонији, о којој ученици највише могу сазнати читајући франкофону књижевност.

Друга особеност уџбеника *Espaces 3*, уско везана за књижевне текстове, јесте потпуно изједначавање вредности усмене комуникације са писаном, којој се поклања велика пажња. Међутим, у писаној комуникацији књижевна комуникација нема издвојену улогу – приступ књижевном тексту утапа се у једнообразан приступ различитим врстама докумената. Позивајући се на савремене токове у лингвистици и наводећи као референцу граматику текста и тек објављено дело Софи Моаран *Une grammaire des textes et des dialogues* (1990), аутори уџбеника повезују теоријска разматрања са практичним радом на тексту, наглашавајући да се језик боље учи путем продукције текстова, а не само реченица (ЕЗГр: 3). Пре фазе продукције, потребно је, свакако, упознати се са различитим типовима текстова, писаних и усмених, и савладати технике помоћу којих ће се текстови лакше разумети. У својој студији, Моаран представља основне појмове у вези са рецепцијом или продукцијом текстова, како у страном тако и у матерњем и другом језику, као и инструменте којим се савремени истраживачи служе да би описали текстове<sup>147</sup>.

Овај уџбенички комплет с почетка 90-их година садржи богато илустровани уџбеник, приручник за наставнике, радну свеску и касете. Уџбеник се састоји од 15 досијеа, а свака тематска јединица од три одељка.

---

<sup>147</sup> Издвајајући референцијално-предикативну функцију језика, са једне стране, и комуникативну, са друге, Моаран указује на трагове операција референције или означавања (*référence, désignation*), операција карактеризације или предикације (*caractérisation, prédication*), као и на трагове операција комуникације/исказивања (*énonciation*), који преносе интеракције између онога ко узима реч, оних којима је упућена и места са којег се говори (Moirand, 1990: 10). И за тумачење и за продукцију битно је посматрати текст и уочити вербалне манифестације поменутих операција.

Први одељак (*espace société*) сваког досијеа садржи актуелне текстове (укључујући и књижевне) и документе о савременој Француској, на шест страна, са бројним вежбањима и активностима (уочавање, анализа, поређење, размишљање, дебата, игре по улогама). Писани и усмени документи о истој теми доносе различита виђења.

Други део (*espace langue*) тематске јединице посвећен је писаној продукцији<sup>148</sup>, стратегијама конверзације, граматички у служби писаног и усменог разумевања и изражавања. Још у првој тематској целини уџбеника, пре адекватних вежбања, дат је детаљан опис шест фаза кроз које треба да прође писана продукција: дефинисање ситуације писања, тражење идеја, селекција и организација, писање првог текста, процена, исправак, преписивање и провера правописа и знака интерпункције (ЕЗ: 14). Овакве, јасно изложене препоруке воде ученика при састављању текста, омогућавају му да избегне грешку коју многи ученици праве – писање некохерентног текста, подстичу га на размишљање о функционисању језика и стратегијама које треба употребити. Нарочито се инсистира на хеуристичким поступцима (откривање, проналажење), на организацији идеја, на евалуацији и самопроцењивању. Истиче се улога метакогнитивних принципа, као и десет година касније у *Заједничком европском оквиру*, који скреће пажњу на значај фаза планирања, извршења, евалуације и кориговања у свакој језичкој активности – рецепцији, продукцији, интеракцији и медијацији (ZEO, 2003: 68).

Трећи одељак (*espace francophonie*) тематских јединица увек је посвећен франкофонији, са изводима из књижевних дела у тематској вези са претходним документима досијеа, без вежбања. Примећујемо како је уџбеник *Espaces 3* први уџбеник француског као страног језика (и једини који смо видели) који ученике систематски уводи у франкофону књижевност, не истичући ниједног писца.

---

<sup>148</sup> Пре овог уџбеника, о правилима текстуалне организације са адекватним вежбама било је речи у једном оригиналном педагошком комплету од три књиге, под заједничким називом *La Machine à écriture* (G. Vigner, 1. *Les éléments du texte*, 2. *Les types de texte*, 3. *Les variations du texte*, Paris, Clé International, 1985). Полазећи од чињеница сакупљених у оквиру граматике текста овај додатни материјал намењен напредном нивоу нуди праву методологију писане продукције.

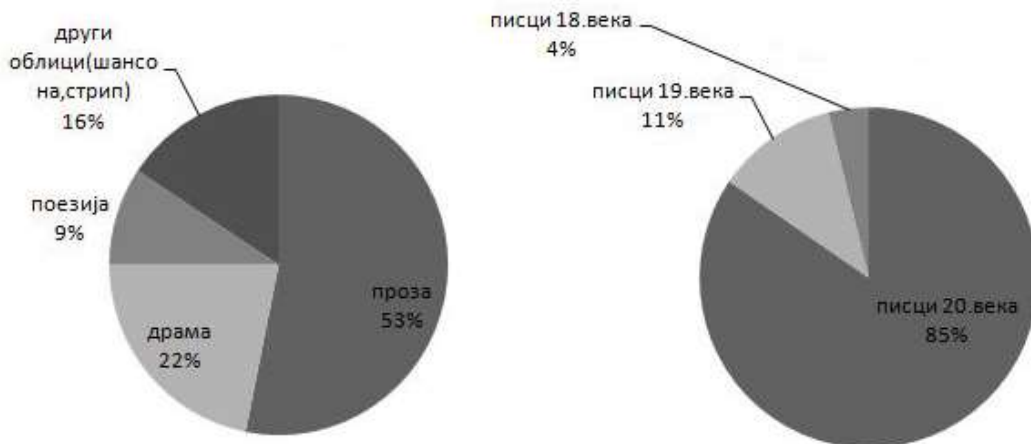


Напротив, поред веома познатих аутора и оних који су већ били увршћивани у неке уџбенике о којима смо говорили (Ф. Мале-Жорис, Ж. Грин, Е. Јонеско, Л.С. Сенгор, Т. Бен Желун), налазе се и тада мање познати писци, из разних крајева света<sup>149</sup>. Њихова једина заједничка црта јесте чињеница да су сви стварали у 20. веку. Функција ових текстова је првенствено илустрација „богатства франкофоних култура и квалитета њихових књижевности“ (ЕЗГр: 3: 8). По мишљењу аутора уџбеника, они би могли да буду тешки за ученике средњег нивоа, те их не треба обавезно читати, а свакако не би требало да послуже као предложак за граматичке презентације – једини је савет дат наставницима. Уџбеник је начинио свакако похвалан помак у отварању ка франкофоној књижевности, али неосмишљен приступ текстовима који се сматрају „тешким“ ипак говори о недовршеној методологији рада на књижевним текстовима.

Велика већина осталих заступљених писаца припада, такође, 20. веку – Жорж Перек (Georges Perec), Марсел Пањол, Ерве Базен, Симон де Бовоар, Жан Жироду... Изузетак чине три великана 19. века – Ростан (Edmond Rostand), Балзак и Верн (Jules Verne), и Шодерло де Лакло (Choderlos de Laclos) из 18. века. Фикционални текстови чине 21,5% укупног броја текстова, односно 30,8% аутентичних текстова. Најбројнији су прозни текстови (17), међу којима највише има одломака из романа (14), следе драмски текстови (7) и, на крају, поетски (3 песме). Уџбеник садржи и три шансоне (Les Rita Mitsouko, Charles Trenet, Gilles Vigneault), као и два стрипа.

---

<sup>149</sup> То су: Jean-François Vilar, Vaclav Jameck, Bisikisi Tandundu, Ahmadou Kourouma, Jacques Chessex, Maryse Condé, Andrée Chedid, Axel Gauvin, Gilles Vigneault, Pierre Martens, Tchicaya U'Tamsi, Jean Arcenaux.



Слика бр. 24: Графички приказ заступљености текстова и писаца у уџбенику Е3

Као у уџбенику *Archipel 3*, на крају књиге, како сами аутори кажу, постоји „неопходни инструмент“, „драгоцена помоћ“ (Е3: 211) у виду индекса са подацима о писцима и разним чињеницама о савременом француском друштву и култури. На овај начин, избегнуто је понављање чињеница, а добијен је додатак који ће ученици, можда, са задовољством прелиставати и тако учити о савременој Француској.

Обрада књижевних текстова не разликује се много од обраде било ког другог текста, што значи да су и књижевни и некњижевни текстови праћени истим активностима, како писаним, тако и усменим (на пример дебата о обичајима у Француској и у земљи порекла ученика, помоћу које се проширују знања из опште културе). Најбројније су и најразноврсније активности везане за разумевање текста, као што су отворена питања о тексту, уочавање речи или израза на основу датог упутства, уочавање вредности глаголских времена. Као и у уџбенику *Archipel 3*, предложени модел читања је интерактивни, а после рецептивне фазе, велики простор је посвећен изражавању, усменом и писаном. У уџбенику *Espaces 3* писаном изражавању посвећене су многе странице са конкретним упутствима о правилима писања и активностима којима се такво знање жели утврдити. Међутим, нема специфичних активности уз књижевне текстове, креативних активности писања „књижевног текста“, постојећих у уџбенику *Archipel 3*. Стиче се утисак да

се вредност књижевних текстова изједначава са осталим документима, чиме се доводи у питање књижевна комуникација.

Улога књижевног текста у овом уџбенику је остваривање функционалних (практичних, језичких – упознавање са различитим врстама и типовима текстова, усвајање поступака читања и, нарочито, писања, то јест развијање текстуалне компетенције у ширем значењу речи, које подразумева рецепцију и продукцију) и образовних циљева (стицање знања из француске и франкофоне културе). Граматичке вежбе уз књижевне текстове нестале су из уџбеника за средњи ниво СГАВ методе, а са овим уџбеником се враћају, али другачије од оних које су се раније примењивале: акценат није више на облику, него на значењу. Језичке вежбе су дате у радној свесци уз уџбеник *Espaces 3* и детаљније ћемо их описати у одељку посвећеном дидактичкој обради књижевног текста.

## 2.2 Домаћи уџбеници

„Померањем тежишта са читања и превођења на говор, инсистирањем претежно или искључиво на дијалогским текстовима, обрађивањем низова свакодневних говорних ситуација и, напokon, постављањем целокупне наставе страног језика на утилитарни ниво, не само да је занемарена једна важна језичка вештина, *читање*, већ је настава језика лишена културе нације чији се језик учи.“ (Димитријевић, 2003: 28) Домаћи и француски дидактичари подједнако запажају да се из једне крајности – превођења искључиво књижевних текстова као основе за рад на језику, у периоду усмених метода отишло у другу крајност, у којој за читање уметничких текстова нема превише места. Проналажење потребне равнотеже између две крајности није било могуће на самом почетку 80-их година. Тек крајем девете деценије 20. века број књижевних текстова у француским уџбеницима за странце постаје већи, а приступи другачији у односу на претходни период. Исто се дешава и са домаћим уџбеницима – у неким нема књижевних текстова (можда због циљне групе, као у *Priručniku za prevodioce i inokorespondente: za struke: prevodilačka i arhivsko-muzejska zanimanja: prevodilac i inokorespondent 1*, 1983, Јаковљевић, Јовановић, Аксентијевић), у другим их је сасвим мало (свега два адаптирана у

уџбенику *Средњи течај француског језика 2*, 1981, Радивојевић, Костић, Анђус), а у уџбеницима који садрже литерарне одломке, њихова се обрада не разликује од оне коју смо већ видели у уџбеницима објављеним 70-их година. Због тога смо такве уџбенике (*Француски језик за III разред усмереног образовања (општи део)*, Савић, Поповић, 1980, као и уџбеник за четврти разред истих ауторки) представили у другом делу раду. Утицај комуникативног приступа, или боље теоријских истраживања у вези са читањем и текстом, као и активности осмишљене махом под утицајем граматике текста, очигледнији су у уџбеницима и лектири који су се појавили крајем 80-их и почетком 90-их година.

Комуникативни приступ је, у почетку, имао у виду публику подељену по стручним профилима и тек ће знатно касније бити усмерен ка општеобразовним школама. Школска публика општеобразовног усмерења има исте опште језичке потребе, али и неке посебне (будуће професионално опредељење, на пример), које би, такође, требало имати на уму када би се правио уџбеник који би заиста одговарао аксиому комуникативног приступа – потребама ученика. Како је то практично веома тешко решиво, сам наставник треба да зна да му је уџбеник помоћно средство у остваривању постављених циљева, а да су најзначајнији фактори у реализацији наставног процеса – ученик и наставник, те да у складу са својим и склоностима и потребама својих ученика бира најподеснији материјал и приступ.

У овом одељку, као што смо раније већ најавили, посматраћемо уџбенике за узраст (старијих) адолесцената објављене у београдском Заводу за уџбенике и наставна средства, и то, прво, уџбеник *Francuski jezik: za treći razred usmerenog obrazovanja kulturološko-jezičke struke I strani jezik*, Кнежевић, Милутиновић из 1981. године (ми користимо треће издање из 1989. године), а затим и уџбенике објављене десетак година касније: *Француски језик за III разред средње школе*, Аксентијевић, Павловић из 1991. године (користимо друго издање из 1993. године) и уџбеник *De quoi parle-t-on aujourd'hui?: Француски језик за III разред гимназије*, Н. Петровић из 1994. године (користимо друго издање из 1996). У трећем делу рада такође говоримо о лектири за трећи и четврти разред усмереног образовања из

1989. године, ауторке Б. Савић, у којој препознајемо исте новине које смо уочили и у француским уџбеницима из истог периода.

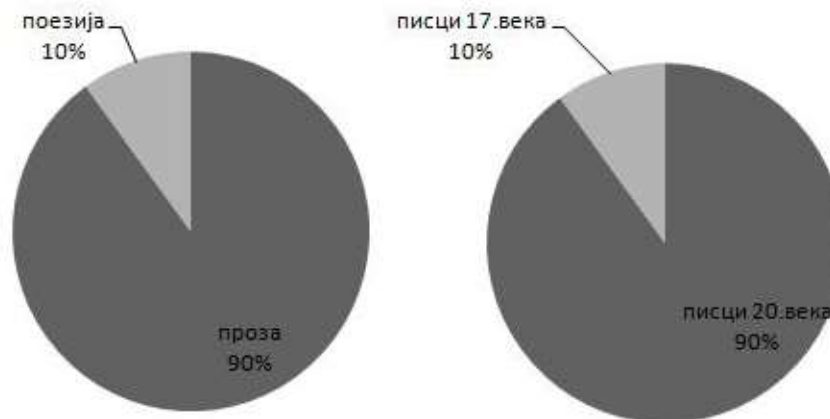
За разлику од француских колекција објављених у периоду доминације комуникативног приступа, ни уз једну нашу целину не постоји вежбања, ни приручник за наставнике, него само краће или дуже напомене о концепцији уџбеника у предговорима, са понекад врло оскудним информацијама о односу према књижевном тексту и функцијама које су му дате (уџбеник ауторки Кнежевић/Милутиновић из 1981. године). Касете, а касније компакт-диск, постоје само уз уџбенике ауторки Аксентијевић/Павловић, за разлику од француских уџбеника уз које је обавезно дат звучни материјал.

### 2.2.1 Развијање способности глобалног разумевања у уџбенику стручнообразовног типа

Уџбеник *Francuski jezik: za treći razred usmerenog obrazovanja kulturološko-jezičke struke I strani jezik* из 1981. године, ауторки Миланке Кнежевић и Олге Милутиновић, припада стручнообразовном типу и рађен је према одговарајућем Плану и програму за културолошко-језичку струку. Састоји се од 12 досијеа, а сваки досије од 3–4 тематски повезана текста, лексичких и граматичких објашњења и вежбања. Ауторке указују на заступљеност различитих језичких регистара и три текстуалне врсте: синтетичких текстова, који служе учењу „језика комуникације (језик у ситуацији)“, аутентичних, на којима се „ради језик информације (о ситуацији)“ и књижевних, на којима се „ради глобално разумевање“ и уз које се не уводи нова граматичка грађа (FJ KJS III 1989: [3]). Међутим, у уџбенику су, заправо, најбројнији семиаутентични нефункционални текстови (адаптирани и скраћени). На крају уџбеника постоје додатни текстови, искључиво литерарни, намењени индивидуалном раду или раду на часу, без предвиђених вежбања и без сугестија о могућој врсти обраде. Ако не рачунамо ове додатне текстове и песме уведене насловом *Un peu de poésie* на крају сваког досијеа, за које није назначена функција нити се појављују у садржају, закључујемо да књижевни текстови чине

22,2% укупног броја текстова, то јест 45,5% аутентичних текстова (овај други проценат је готово идентичан проценту из француског уџбеника *Archipel 3*).

По избору аутора и одломака, а и по томе што је у обе књиге „тематска окосница“ Париз, уџбеник има извесних сличности са трећим томом „плавог“ Можеа. Додирне тачке са уџбеницима који су се појавили после „плавог“ Можеа проналазимо у месту и улози књижевног текста – он се користи ради развијања компетенције читања/разумевања и увек заузима завршно место у оквиру досијеа, то јест долази после синтетичког и аутентичног текста. Осим Боалоа, сви изабрани аутори у оквиру досијеа припадају 20. веку, док међу писцима додатних текстова има и представника 19. века (Пол Верлен, Артир Рембо, Шарл Бодлер и Виктор Иго). Међу основним текстовима само је Боалоов текст у стиховима, а сви остали су прозни, углавном наративни (Битор, Сартр, Саган, Ален-Фурније, Бовоар, Превер, Сент-Егзипери, Роа, Данинос). Међу додатним текстовима налазе се и четири песме, а у целој књизи нема ниједног драмског текста. Франкофона књижевност се не помиње, чак ни уз одломак из романа *La Montagne secrète* Габријеле Роа (Gabrielle Roy).



Слика бр. 25: Графички приказ заступљености текстова и писаца у уџбенику FJ KJS III

Иако је намењен ученицима које би књижевност требало да занима, замисао ауторки уџбеника је да се „на књижевном штиву ради глобално разумевање“, дакле исто што и са претходне две текстуалне врсте, само што су књижевни текстови „дужи и тежи“ (FJ KJS III: [3]). Рад на глобалном разумевању разликује се од оног

који се практиковао у француским уџбеницима (у којима смо могли да уочимо модел који предлаже Софи Моаран) и ретко добија одлике интерактивног модела читања. Ученик се, рекли бисмо, мало подстиче на истраживање и стварање хипотеза, као и на писане продуктивне активности које би уследиле за читањем књижевног одломка.

С друге стране, као у готово свим домаћим уџбеницима, предвиђене су вежбе превођења, али у овом уџбенику разноврсније. На француски језик преводе се реченице у којима је потребно употребити дате везнике или увежбавати и лексику и граматику (FJ KJS III: 76; 100). На српски језик преводе се: реченице, како би се увидела вишезначност речи *note* (FJ KJS III: 36), пословице, којима је потребно наћи еквиваленте (FJ KJS III: 94), мисли великих француских писаца (FJ KJS III: 136), кратки текстови, синтетички или журналистички, са назнаком (на француском) „уз помоћ речника“ (FJ KJS III: 27; 72), и књижевни текстови (FJ KJS III: 33; 106), уз помоћ речника, и то делић дијалога из једне драме (Molière, *L'avare*) и једна краћа песма (Baudelaire, « Le vin des amants », *Les fleurs du mal*).

У уџбенику ауторки Кнежевић/Милутиновић није истакнута веома важна фаза антиципације, значајна у комуникативном приступу. Ако је она и предвиђена, то у књизи није очигледно, а приручника за наставнике нема. Не постоје предлози за посматрање текста и контекста, дата је само кратка белешка о писцу и његовом делу, која се може сматрати подлогом за припремни разговор. Само смо поводом одломка из *Успомена лепо васпитане девојке* Симоне де Бовоар приметили да се прво питање из упитника иза текста односи на жанровско одређење текста, што упућује на стварање првих претпоставки о смислу. И сама презентација текста делује врло скромно, уз мало илустрација, и то у црно-белој техници.

Следећа фаза – конкретан рад на тексту, то јест **глобално разумевање**, подразумева:

1. Решавање упитника са вишеструком могућношћу одговора, у којима налазимо питања о тексту (FJ KJS III: 36; 108), питање о жанру текста (FJ KJS III: 94) или о односу писца према ономе о чему пише, односно тону (FJ KJS III: 165).
2. Одговори на затворени и отворени упитник, у којима проналазимо активност „уочавања и објашњавања“, уведену, рецимо, налогом „подвуците“ (*soulignez*)

поводом одломка из Сартрових *Речи*, с циљем покретања ученикове менталне операције антиципације смисла и идентификовања индиција којима се поткрепљује почетна хипотеза:

*Soulignez dans le texte tout ce qui fait voir sa passion pour la littérature.* (FJ KJS III: 45)

„Уочавање и објашњавање“ може бити формулисано и као обично питање, као поводом текста *Велики Мон*, Алена-Фурнијеа (Alain-Fournier, *Le Grand Meaulnes*):

*Quels sont les passages qui vous indiquent qu'il s'agit d'une école de campagne ?*  
*Quels sont les passages qui vous montrent que l'auteur de ce texte ne parle pas de votre génération ?* (FJ KJS III: 79)

3. Уочавање формално и семантички блиских елемента, као што су изведене речи (FJ KJS III: 63), породица речи (FJ KJS III: 36; 94), полисемија (FJ KJS III: 79), синоними (FJ KJS III: 79; 94), антоними (FJ KJS III: 79), хомоними (FJ KJS III: 108).

У уџбенику нису заступљене остале активности карактеристичне за глобални приступ, као што су истраживање организације текста, уочавање просторно-временских деиктика, анафоричких елемената, почетака и крајева пасуса, итд. За разлику од француских уџбеника из друге половине 80-их година, у домаћем уџбенику не постоје активности резимирања или реконструисања (као што су експанзија текста или мењање тачке гледишта), осим поводом текста *Добар дан туго* Франсоазе Саган. О тој активности „пребацивања“ из једне текстуалне врсте у другу – фикционалног текста у прагматички текст, то јест у образац изјаве за полицију, писали смо у одељку 2.3.3 другог дела рада.

Иако се од ученика повремено тражи да се врати тексту како би уочио одређене елементе, његова активност се не подстиче довољно, текст се брзо напушта и мало истражује, и, заправо, највише служи *усвајању вокабулара*. Ретко постаје основа за размишљање или продукцију нових текстова, а никад за креативне језичке активности.



За завршне активности, које подстичу интеракцију текст – читалац, проналазимо свега три примера:

1. Отворена питања поводом Сент-Егзиперијевог текста који је послужио као повод за размишљање и повезивање са личним искуством. Наводимо само почетна три од девет отворених питања:

*EXERCICES*

*Le conflit de générations existe-t-il ?*

1. *Comment voyez-vous le monde des adultes ?*

2. *Est-ce que le Petit Prince a raison ?*

3. *Est-ce que les adultes vous servent de modèle ? En quel sens ? [...](FJ KJS III: 145)*

2. Вођени писани састав подстакнут текстом (са темом распуста) Жака Превера *Choses et autres*:

*À rédiger*

a) *Qu'est-ce que c'est que la mer pour l'auteur de ce texte ? Et pour vous ?*

b) *La mer arrive à changer les gens et les choses. Qu'en pensez-vous ?*

c) *Dans quelles circonstances devenez-vous un autre ? Expliquez-vous !*

(FJ KJS III: 109)

3. Претварање књижевног текста Франсоазе Саган у нефикционалну врсту:

*Imaginez comment et où s'est passé l'accident décrit dans le texte. Faites la déclaration d'accident. (FJ KJS III: 64)*

Рад на тексту најчешће се своди само на средишњу фазу читања и глобалног разумевања, без уочљиве уводне фазе антиципације и систематски практиковане завршне фазе у којој текст постаје основа за даљи рад на језику, за размишљање или уживање у тексту. Кад бисмо се послужили изразом Изабеле Грика, рекли бисмо да је такав рад површан, а, говорећи о потреби што бржег превазилажења нивоа препознавања, уз помоћ умесних и систематских вежбања, том мишљењу

придружује се и Милија Николић: „Кад се за вежбања користи текст, онда ваља што више избегавати формалистичке и оголене захтеве да се поједине речи, облици и реченице само *проналазе* у тексту, *подвлаче* и *преписују*. Такви захтеви, и кад им ученици успешно удовољавају, не доводе до правог и пуног успеха. Они само обезбеђују препознавање, а оно представља *изразито низак* ниво знања. У језичкој пракси и говорној култури од препознавања је мало користи. Неопходно је да се у настави матерњег језика поред препознавања и репродукције одмах негују *виши облици* знања и умења: *применљивост* и *стваралаштво*.“ (Николић, 2006: 637–638)

Иако промене нису заступљене у оној мери у којој је то било могуће, уџбеник ауторки Кнежевић/Милутиновић сврставамо у уџбенике комуникативног приступа на основу јасних показатеља који се издвајају кад се овај уџбеник упореди са старијим уџбеницима, као што смо то урадили у првом делу рада, упоређујући приступ истом одломку из романа *Успомене лепо васпитане девојке* Симоне де Бовоар у „плавом“ Можеу (1959), у овом домаћем уџбенику, објављеном тридесет година касније, и у савременом француском уџбенику, насталом педесет година касније (2009).

## 2.2.2 Развијање језичко-комуникативне компетенције у уџбеницима општеобразовног типа

У исцрпним уводним напоменама уџбеника *Француски језик за III разред средње школе* Биљане Аксентијевић и Данице Павловић из 1993. године ауторке образлажу концепцију уџбеника, састављеног од пет досијеа (наставних целина), са по четири лекције, рађене по истом плану:

1. Главни текст са лексичким објашњењима.
2. Питања за проверу разумевања главног текста.
3. Вежбања за усмено изражавање, која увек почињу уоквиреним комуникативним функцијама (*actes de parole*), употребљеним и у дијалогу (*jeu de simulation, jeu de bande dessinée*), анкети (*enquête*) или интервјуу (*interview*).
4. Вежбања за писано изражавање: писање писама, резимирање текста или прочитане књиге, слободни састав о теми лекције, превод на матерњи језик итд. У

оквиру ових активности дата су и лексичка вежбања, као и диктат, који, такође, може да допуни или замени главни текст. Два пута је текст за диктирање одломак из литерарног дела (ФЈС III АП, 1993: 111; 176).

5. Додатни текст (*texte supplémentaire*), превасходно за ученике с вишим нивоом знања.

6. Одломак из књижевног дела неког савременог писца (*lecture*), који се тематски уклапа у лекцију а служи за самосталан рад ученика, уз сугестије за рад: откривање главне идеје и главних ликова, стилска и лексичка вежбања.

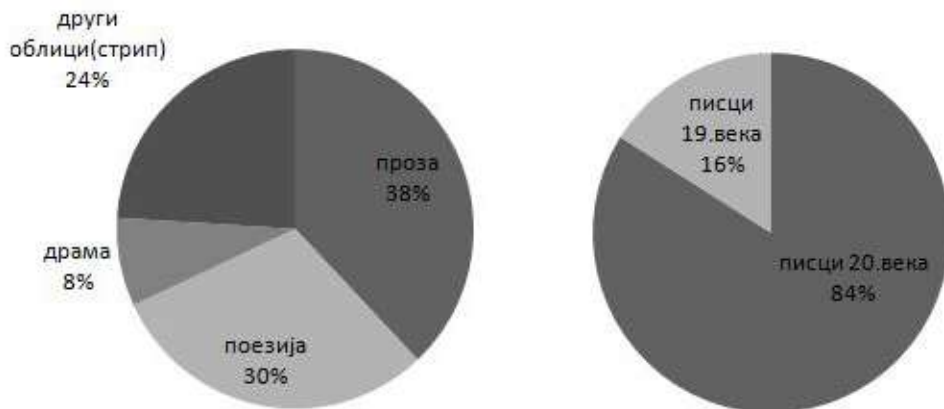
7. Уз неке лекције дата је и тема за размишљање и дискусију или тема за слободни састав, предвиђена само за најнапредније.

8. Граматичка вежбања, чији је циљ продубљивање знања из језика и самостално закључивање. Ова вежбања понекад обухватају и *књижевне текстове*, који тада, по замисли ауторки, могу добити вишеструку улогу: „Понеки одломци књижевних текстова, датих као граматичка вежба, могу послужити као вежбе превођења на матерњи језик, резимирања, стилске анализе и сл., јер су то, углавном, одломци из пера најпознатијих француских књижевника.“ (ФЈС III АП: 8).

У цитираној реченици препознајемо традиционално виђење улоге књижевности у настави страног језика – ако се за учење језика одабере одломак из дела угледног писца, онда ће се на таквом одломку моћи применити најразноврсније педагошке активности, како стилска анализа, која ће у обзир узети особености самог текста, тако и активности које се примењују на свим другим текстовима. Маргерита Јурсенар, Андре Мороа и Албер Ками су ти „најпознатији француски књижевници“ чији су одломци у овом уџбенику послужили за граматичка вежбања (ФЈС III АП: 31; 121; 151); истој сврси послужили су и текстови франкофоних писаца, Мориса Метерлинка (Maurice Maeterlinck) и Камаре Леј (ФЈС III АП: 59 ; 76), као и наших познатих писаца у преводу на француски језик, Иве Андрића и Бранка Ћопића (ФЈС III АП: 68; 150). Чињеница да су преведени одломци наших писаца (осим Андрића и Ћопића, то су и Десанка Максимовић и Милорад Павић) нашли место у уџбенику француског као страног језика свакако представља оригиналност овог уџбеника, неоспорно пожељну, нарочито у периоду када се глотодидактичари

залажу за интеркултурни приступ. Сличан пример налазимо и у уџбенику *De quoi parle-t-on aujourd'hui?*, у којем се од ученика тражи да текст Милована Глишића резимирају на француском језику (DQPOA III, 1996: 106).

На месту основног текста, књижевни текст се јавља два пута (Ален-Фурније, Андре Мора) од могућих 18, а као додатни осам пута од, такође, 18 могућих појављивања. Међутим, у рубрици посвећеној читању, литерарни текстови се појављују као једина врста текстова, што значи још додатних 18 текстова. Од укупно 120 текстова у уџбенику фикционалној врсти припада 41,7% (или 50 текстова), или 49% аутентичних текстова, писаца 20. и, знатно мање, 19. века. Највише има одломака из романа (16), затим поезије (15 песама), драме (4), осталих прозних текстова (есеј, приповетка), али и доста стрипа (12), који је готово неизбежан у уџбеницима 21. века. У ове текстове нисмо рачунали три додатна, интегрална текста (*textes annexes*) – по једну Ронсарову песму, Ла Фонтенову басну и Мопасанову приповетку. То су текстови „из обавезне лектире за гимназије друштвено-језичког смера“ (ФЈС III АП: [181]), уз које нису предвиђене језичко-комуникативне активности.



Слика бр. 26: Графички приказ заступљености текстова и писаца у уџбенику ФЈС III АП

Најчешће активности које се предлажу уз овај велики број књижевних текстова карактеристичне су за комуникативни приступ, на који се ауторке уџбеника отворено позивају (ФЈС III АП: 8). Како је тежиште „на развијању способности

самосталне примене језика у говорној ситуацији“ (ФЈС III АП: 8), то је и избор штива требало да обухвати оне текстове о којима би ученици радо разговарали, који би ученике тог узраста подстакли на изражавање мишљења и на поређење. Као и у уџбенику *De quoi parle-t-on aujourd'hui?*, књижевни текст није послужио само као предложак за **развијање вештине говора, него и свих других вештина, изузев писане интеракције**, а у уџбенику *De quoi parle-t-on aujourd'hui?* и изузев вештине усмене рецепције.

У уџбенику *Француски језик за III разред средње школе* најбројније су активности писане рецепције, а тек нешто мање бројне јесу рецептивно-продуктивне активности резимирања и превођења, које ауторке Аксентијевић/Павловић сврставају у продуктивне активности. У уџбенику, дакле, *уз књижевне текстове* препознајемо комуникативне активности:

#### 1. Писане рецепције:

а) упитник са вишеструком могућношћу одговора (ФЈС III АП: 108),

б) задаци који ученика подстичу да:

- одреди наслов свакој строфи (ФЈС III АП: 18) или пасусу (ФЈС III АП: 46; 96), чиме се издваја основна идеја и врши припрема за препричавање или резимирање;

- издвоји речи које припадају доминантном лексичком пољу текста (ФЈС III АП: 18; 29; 74; 177), што доприноси бољем разумевању, бољем препричавању и лакшем меморисању лексике, нарочито ако се она групише;

- издвоји основну идеју текста (ФЈС III АП: 18; 45; 130; 131) или да издвоји тражене идеје или елементе (ФЈС III АП: 74; 83; 141);

- издвоји кључне речи (ФЈС III АП: 177);

#### 2. Медијације:

а) изузетно честа активност резимирања (ФЈС III АП: 28; 57; 65; 96; 119; 146; 149; 158), која се примењује чак и на поетским текстовима, али без датих правила о резимирању;

б) превођење са француског језика на српски, како текстова француских и франкофоних писаца, тако и текстова српских писаца (ФЈС III АП: 63; 111; 119; 141; 146; 149);

в) извештај о тексту (ФЈС III АП: 177);

3. Усмене продукције – комуникативне активности уведене налозима и питањима као што су:

*Trouvez-vous que... Justifiez votre opinion.* (ФЈС III АП: 18),

*Quel est votre point de vue en ce qui concerne... Etes-vous d'accord avec...*

*Justifiez votre opinion.* (ФЈС III АП: 37),

*Jugez les idées exprimées dans ce petit extrait... Comparez-les avec...* (ФЈС III АП: 46),

*Que pensez-vous de...* (ФЈС III АП: 65);

4. Писане продукције:

а) креативне активностима писања по моделу (ФЈС III АП: 18; 147);

б) активности писања на задату тему (ФЈС III АП: 37);

в) активности писања уз дата упутства која ученике треба да воде стицању дискурзивне компетенције:

*Rédigez un récit à partir d'un événement qui vous a fait peur. Combinez trois sortes d'éléments : ceux qui indiquent l'action (péripéties), ceux qui évoquent le cadre (lieu de l'action) et ceux qui peignent les personnages.*  
(ФЈС III АП: 65)

5. Усмене интеракције, у виду дискусије (ФЈС III АП: 45; 112).

Уз овај уџбеник постоји одговарајући звучни материјал, што значи да је предвиђено и развијање способности разумевања говора, али у целом уџбенику нисмо уочили ниједну активност која би ученика подстакла да активно слуша.

Иако је по врсти и броју активности предложених уз књижевне текстове очигледно да је циљ рада на овој врсти текстова развијање језичко-комуникативне компетенције, односно постизање прагматичких и језичких циљева, у уџбенику није занемарена ни „литерарност“ текстова, односно образовни циљ учења страног језика. У ту сврху, предложене су и активности специфичне за анализу књижевног текста – интерпретација, стилска анализа, уочавање слика:

*Donnez une interprétation des éléments mystérieux.* (ФЈС III АП: 57)

*Quels sont les éléments touchants dans la description du petit concert de Jean-Christophe et dans sa conversation avec le grand-père ?* (ФЈС III АП: 141)

*Quel message apporte l'auteur de ce poème à l'humanité ? Le poème « Pollution » nous propose une série d'images. Lesquelles ? Ces images, les trouvez-vous réelles ou irréelles ? Justifiez votre opinion.* (ФЈС III АП: 169)

Присутна је, такође, и лудичка активност играња сцене и дијалога (ФЈС III АП: 55; 65; 146), популарна и у савременој настави страног језика. Постоји ипак разлика између комуникативног и акционог поимања улоге позоришне представе – у доба комуникативног приступа, сценско извођење књижевног текста представља завршну, продуктивну активност која, између осталог, омогућава и вредновање различитих ученикових способности. У акционој перспективи, глума се уклапа у сложеније задатке, пројекте, није сама себи циљ, нити је последња етапа групног рада, будући да је пожељно представу снимити и коментарисати је. Учење језика кроз овакве усмене интеракције и кроз непрестано „освешћивање“ процеса учења актуелна је тенденција, која је почетком 90-их година код нас тек почела да се наслућује.

Уџбеник *Француски језик за III разред средње школе* представља, сматрамо, успешан помак ка новијим приступима, како обиљем разноврсних књижевних текстова, тако и великим бројем активности, које, и кад нису у потпуности примерене литерарном одломку, подстичу ученике да мобилишу све своје интелектуалне и афективне ресурсе, комуницирајући (усмено или писано) на страном језику.

Нешто мањи број књижевних текстова и мање разноврсних активности, а, с друге стране, већи број лексичких и граматичких вежбања, као и активности превођења, уочавамо у другом уџбенику за трећи разред гимназије објављеном у последњој деценији 20. века – *De quoi parle-t-on aujourd'hui?: Француски језик за III разред гимназије* (Нада Петровић, 1994). Као што се из самог наслова може видети, подстицање ученика да говоре о савременим темама један је од основних циљева и овог уџбеника. Књижевни текстови чине саставни део четири од једанаест

тематских целина, с тим што њихова функција није увек подстицање ученика на усмену продукцију или интеракцију (дискусију). У ту сврху много се чешће користе новински текстови.

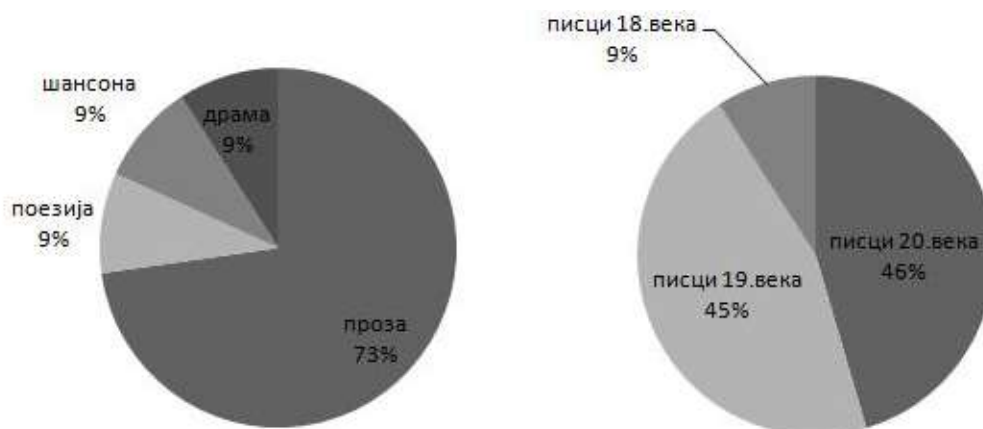
На самом почетку „Уводне речи“ истакнута је трострука намена уџбеника: учење француског говорног језика, учење превођења са француског на матерњи језик и проширивање знања из морфосинтаксе. Велика пажња је посвећена учењу речи и израза, будући да „језички материјал представља основ како за вођење разговора, тако и за превођење са француског и на француски“ (DQPOA III, 1996: 5). Вероватно се зато одмах иза текстова не налазе питања за проверу разумевања, као у највећем броју уџбеника комуникативног приступа, него лексичка вежбања. Методичка обрада *књижевног текста* обухвата следеће, више или мање, редовне етапе:

1. Вежбања (*Autour des mots*) везана за полисемију, синонимију, антонимију, „употребна поља једне речи“ (DQPOA III: 5). Примарно место које је добила анализа значења речи говори о намери ауторке да се одабраном језичком грађом развије лексичка (језичка) компетенција ученика, као и социолингвистичка компетенција (учење учтивих израза, народних изрека, речи различитих регистара), јер је то услов за развијање прагматичке компетенције (организовање реченица и текстова, вербална размена, модели друштвене интеракције итд), што све заједно чини језичко-комуникативну компетенцију.
2. Провера разумевања глобалне садржине кроз два до три предложена питања.
3. Теме за дискусију.
4. Писано изражавање.
5. Превођење, које ауторка очигледно сматра сложенијом активношћу у односу на претходне. У уводу уџбеника налазимо и јасно исказано упутство наставницима везано за превођење, као једну од најчешћих активности: „При самом превођењу, ученика подстицати на избор најбољег лексичког еквивалента, а конструкцију реченице саобразити духу матерњег језика ако је француску језичку структуру немогуће пренети“ (DQPOA III: 5).
6. Граматичка објашњења и вежбања (која је, као и лексичка, потребно урадити у целости).



Језичка комуникација се, дакле, у овом уџбенику одвија путем активности читања, говора, медијације, писања (писано изражавање је предвиђено за домаћи рад, а исправак се ради на часу уз сарадњу целог разреда, што онда подстиче усмене интеракције), али не и слушања и писане интеракције. Осим што уз уџбеник *De quoi parle-t-on aujourd'hui?* не постоји звучни материјал, нема ни решења вежбања, као ни приручника за насатвнике, што су обавезни елементи савременог уџбеничког комплета страних издавача.

У уџбенику смо избројали укупно једанаест књижевних текстова – један (Монтескјеев) из 18. века, и по пет из 19. и 20. века. То чини 20% укупног броја текстова и 27,5% аутентичних текстова. Само је један драмски (*Le voyageur sans bagage*, Jean Anouilh), два су поетска (*L'Invitation au voyage*, Baudelaire; *Le Parapluie*, Brassens), а прозних има највише, осам.



Слика бр. 27: Графички приказ заступљености текстова и писаца у уџбенику DQPOA III

Понекад су књижевни текстови уводни, а понекад завршни. О љубави говоре одломци из романа Алена-Фурнијеа и Стендала, о путовањима Бодлерова песма *Позив на путовање* и одломак из драме Жана Ануја. У тематску јединицу о музици уклопљена је шансона у интерпретацији Жоржа Брасенса, што представља

савремену тенденцију у уџбеничкој литератури<sup>150</sup>, као и одломак из романа Ромена Ролана. О страху говоре делови Мопасанових приповедака (*La Peur, Le Horla*), али и прича Милована Глишића *После деведесет година*, уз коју је дат задатак да се резимира на француском језику (DQPOA III: 106). Књижевници и књижевни цитати помињу се и у деловима лекције посвећеним граматички: после излагања о вредностима презента, у којима је наведен и цитат из дела Жила Ромена, од ученика се очекује да напишу биографије Клода Симона и Ежена Јонеска у презенту, угледајући се на „модел“ – биографију Натали Сарот (DQPOA III: 20), док се одломак из Камијевог дела нашао у излагању о плусквамперфекту (DQPOA III: 80). Готово пола избараних литерарних текстова треба и превести (Стендала, Ануја, Ромена Ролана и Мопасана), што, такође, говори о значају који у овом уџбенику добија ова рецептивно-продуктивна активност.

Књижевни текст је у овом уџбенику, закључујемо, првенствено дат у функцији учења језика, са само једним изузетком – Бодлеровом песмом, коју ученик треба да анализира трагањем за кореспонденцијама, а затим и да научи напамет:

*Etablissez, dans la première strophe, la correspondance entre la femme et le paysage. Relevez les éléments qui correspondent à chaque terme du refrain dans les strophes II et III.*

*Apprenez la poésie par coeur.* (DQPOA III: 63)

Стављањем акцента на језичка вежбања, ауторка је изабрала традиционалан приступ књижевном тексту. С друге стране, очигледна је и тежња да се ученици аутентичним текстовима подстакну да говоре (пошто су им претходно дата неопходна језичка средства), због чега уџбеник ипак сврставамо у комуникативне.

---

<sup>150</sup> У савременим уџбеницима доста је заступљен и стрип. Уместо стрипа, уџбеник Наде Петровић садржи четири хумористичка цртежа праћена текстом (DQPOA III: 129–130).

## 2.3 Дидактизација књижевног текста

### 2.3.1 Хеуристичким поступцима до аутономног читаоца: есеј у уџбенику *Archipel 3*

Пре него што детаљније представимо методички инструментаријум уз један књижевни текст у уџбенику *Archipel 3*, подсетићемо на функцију књижевног текста у њему и најчешће активности:

- а) разумевање текста најчешће се спроводи помоћу налога за уочавање и груписање лексике везане за одређену тему и за основне идеје (реч је о раду на површинском слоју текста), затим и налога за интерпретацију, што води дубљем разумевању;
- б) књижевни текст потом служи као покретач писане продукције, при чему се инсистира на организацији дискурса; понуђене су активности парафразирања, резимирања (мења се облик значењу), транспозиције или састава (описивање, писање на исту тему), писања стихова после објашњења класичне версификације, креативне активности писања песме или текста на основу матрице, пастиша<sup>151</sup>.

Неке од наведених запажања поткрепићемо примером дидактичке обраде Малроовог есеја *Искушење запада* (André Malraux, *La Tentation de l'Occident*, 1926) у којој препознајемо трофазни модел обраде текста („активирање предзнања“ – „конкретан рад на тексту“ – „текстуални трансфер“) карактеристичан за уџбенике комуникативног приступа.

#### Прва етапа – активирање предзнања

---

<sup>151</sup> Навешћемо пример једног задатка којим се тражи писање пастиша: *Etude rhétorique. Trouvez la structure rhétorique du texte (la disposition des idées) et faites un pastiche, c'est-à-dire écrivez un paragraphe à la manière de Braudel. Vous devez d'abord trouver l'objet que vous allez décrire (l'Afrique, la liberté, etc.), les attributs de l'objet (paysages, objets artistiques, caractéristiques, etc.). Utilisez des procédés répétitifs, à la manière de Braudel, mais n'utilisez pas le même lexique.* (A3: 36)

Иако о уводној етапи читања овог текста немамо експлицитна упутства, претпостављамо да се ученик припрема за читање текста тако што се од њега тражи да *посматра текст и паратекст*, који чине:

а) уводна белешка у којој се објашњава да Малро у овом одломку осликава два сензибилитета – источњачки и западњачки, и то кроз преписку једног Француза и једног Кинеза, и да се у наредним редовима излаже слика Европе какву даје човек са истока;

б) наслов дат одломку (*L'occident vu par l'orient*, А3, 1987: 72–73);

в) фотографије (којима уџбеник, иначе, обилује) карактеристичне за две различите културе и уметности, што ће олакшати антиципирање смисла.

#### Друга етапа – конкретан рад на тексту

Предлаже се *глобални приступ тексту*, најмање два читања и четири задатка: два задатка покрећу менталне операције разумевања а два изражавања, што се може видети на примеру из уџбеника на стр. бр. 324.

Пре првог читања у себи пажња ученика се, јасним налогом, усмерава ка *главним идејама, кључним речима*:

*Retrouvez, dans le texte de Malraux, les phrases qui expriment les traits suivants, propres aux occidentaux : le goût pour la géométrie ; le primat de l'action ; les caractéristiques de l'art occidental ; la forme de l'esprit occidental ; les sentiments privilégiés par les occidentaux. (А3: 74)*

## LECTURE (Approche globale)

1. **Retrouvez**, dans le texte de Malraux, **les phrases qui expriment les traits suivants**, propres aux occidentaux :

- le goût pour la géométrie ;
- le primat de l'action ;
- les caractéristiques de l'art occidental ;
- la forme de l'esprit occidental ;
- les sentiments privilégiés par les occidentaux.

2. **Interprétez et classez**

En partant des formes linguistiques du texte, interprétez et classez les idées qu'elles expriment dans le tableau suivant. Rédigez ces idées sous une forme concise.

Exemples :

*Les rues étaient droites, les vêtements rigides, les meubles rectangulaires. Les jardins des palais démontraient — non sans beauté — des théorèmes.*

→ esprit de géométrie.

*Les rares visages apaisés que je voudrais aimer, un destin tragique pèse sur leurs paupières baissées : ce qui vous les a fait choisir, c'est de les savoir les élues de la mort.*

→ l'apaisement n'existe que dans la mort.

	ORIENT	EUROPE (ou Occident)
Attitude vis-à-vis de l'Art		- l'apaisement n'existe que dans la mort. -
Pensée Philosophie		- esprit de géométrie - -
Sentiments privilégiés		

3. A l'aide de ce classement, **faites un résumé du texte** en langage banal. Vous pouvez parfois prendre une formule dans le texte de Malraux, formule que vous mettrez entre guillemets.

4. **Transposez**, en exprimant votre point de vue personnel :

a) Pour vous, qu'est-ce que l'Occident ? Qu'est-ce qui le caractérise le plus ? Écrivez un texte sous forme de lettre à un ami.

Vous pouvez, si vous le voulez, utiliser le plan suivant :

- la vie quotidienne, ou l'art de vivre ;
- les arts et les produits de la civilisation ;
- le but de la vie (idées, philosophie, religion).

b) Vous pouvez aussi choisir de décrire votre propre pays en opposition avec la France.

Слика бр. 28: Глобални приступ књижевном тексту у уџбенику А3: 74

После фазе посматрања, техника *уочавања* одређених елемената текста одржава ученика у активном положају. Елементе које је уочио ученик затим треба и да *групише* (што је друга техника карактеристична за глобално читање), али и да *протумачи* (налог *Interprétez et classez*, АЗ: 74), Интерпретација уочених елемената на средњем/вишем нивоу учења језика доноси квалитет овој врсти активности, која би се, без исказаног објашњења шта се учило, свела на „веома глобално, површинско разумевање“ (Grusa, 1993: 441). После (претпостављамо) другог, пажљивијег читања, ученик је, дакле, издвојио и класификовао идеје, затим их је распоредио на одговарајуће место у датој табели, пошто их је претходно свео на концизнију форму. Предложена табела очигледно служи обучавању ученика у писању резимеа. Као што смо у поглављу 1.4.8 објаснили, припрема за резимирање текста (то јест преформулисање идеја из текста, који је потребно свести на четвртину) обично се одвија тако што се направе две колоне – у леву колону се уписују кључне речи или реченице из полазног текста, а у десној колони (овде постоје две „десне“ колоне) дају се њихове преформулације.

Тумачење (обрада) битних информација из текста (које, приближно, резимирају текст) помоћу већ постојећег знања и њихово интегрисање у то знање, припада, подсетимо се когнитивистичког учења, процесима „високог“ нивоа, који нису могући ако читалац не поседује одређено опште знање о свету, о логичким везама међу догађајима, о структури текстова и слично. Ослањајући се на своје предзнање, ученик је, на пример, могао да уочи да су тражене информације апстрактног типа. На основу тога он може да донесе закључак о типу и жанру текста, што даље помаже његовом разумевању. Експлицитна објашњења смисла сваког задатка у уџбенику не постоје. Дати су само примери који ученику показују шта се конкретно очекује од њега, као и табела у коју треба да упише своја запажања, чиме ће их систематизовати па самим тим и боље усвојити нове садржаје. Ученик је, дакле, усмераван али тако да до решења задатка мора сâм да дође, својом активношћу и ангажовањем својих когнитивних способности.

### Трећа етапа – текстуални трансфер

У последњој етапи обраде текста, у фази аутономизације, у којој ученик треба да примени стечено знање и вештине, аутори уџбеника *Archipel 3* очекују *резиме* текста, не дајући прецизна упутства о томе како се резимира текст него само неколико савета (в. сл. бр. 28), на основу којих закључујемо да је реч о „слободнијој“ форми резимирања. Аутори уџбеника дозвољавају поједностављивање „оригиналног“ текста и састављање новог на обичном, „баналном“ језику (који ипак мора да буде коректан и прецизан), као и могућност преношења пишчевих речи, уз обавезно обележавање знацима навода.

Пошто је ученик разврстао идеје, систематизовао их, свео на најбитније, потребно је да својим речима исказе то што је разумео, у кондензованом облику, али и да примети које су му технике помогле да дође до смисла текста. Другачије формулишући основне етапе једног *аргументативног текста* и водећи рачуна о логичким везама, ученик увежбава своју текстуалну компетенцију, развијајући истовремено и вештину читања и вештину писања.

Есеј, као аргументовани дискурс, погодан је предлог за истраживање присуства и субјективности исказивачевог „ја“. Есејиста износи само своју тачку гледишта, своје идеје, које није у „обавези“ да систематизује, али ће, зато, аутори уџбеника *Archipel 3* од ученика очекивати да то ураде, тако што ће текст резимирати. У завршном задатку ученик треба да изложи своје виђење теме из књижевног текста, који, већ по самој својој жанровској припадности, подстиче размишљање и различита гледишта. Поред резимеа, предлажу се још две писане продуктивне активности – писање писма и дескриптивног текста:

1. За писање писма понуђен је план излагања – потребно је да ученик задржи особености предвиђене форме у коју ће убацити нови садржај (језичка активност писане продукције по угледу на модел). Предложена је и једна компаративна активност – анализа одломка из Монтескјеових *Персијских писама* како би се упоредиле различите визије наратора, а чиме се сугерише и то да је пожељно и стимулативно у наставу страног језика унети и елементе интертекстуалности.
2. У другој варијанти ученик треба да опише своју земљу упоредивши је са Француском, што подразумева употребу неких дистинктивних обележја и дескриптивног и аргументативног текстуалног типа, као и употребу оних елемената

које је издвојио у првом и другом задатку. Овакво „уланчавање“ активности, коришћење резултата претходне активности у следећој, карактеристично је за акциону перспективу (видети прилог бр. 1), којој је уџбеник *Archipel 3* претеча.

Слика коју странци имају о Француској води преиспитивању представа које сами Французи имају о себи и другима, и то је добар пример ученицима који су оваквим текстовима свакако подстакнути на размишљање о представама које они имају о својој и о земљи чији језик уче. При том, реч је о њима блиској теми, те ће лако активирати своја претходна знања. У оваквој активности, која може бити веома креативна, треба да дође до изражаја како *језичка и интеркултурна (општа) компетенција* тако и *дискурзивна (прагматичка) ученикова компетенција* (вештина састављања логичног и добро организованог текста), чијем би развијању ипак доста помогло експлицирање правила, којег нема.

Аутори уџбеника сматрају да „веза која се створила између разумевања и изражавања сигурно води учењу“ (А3Лр, 1988: 4) и да се то учење може још више охрабрити одређеним активностима као што су: извођење закључака о смислу, уочавање, парафразирање, тражење синонима и парасинонима, размишљање и упоређивање сопственог гледишта са виђењем других ученика, што подстиче дискусије (интеракције), те тако води аутономији (А3Лр: 5), што је један од постулата комуникативног приступа.

### 2.3.2 Дидактичко поступање са аргументативним типом текста у уџбенику *Espaces 3*

У приручнику за наставнике уџбеника *Espaces 3* рад на текстовима представљен је на следећи начин (Е3Гр, 1991: 11):

1. Увођење у тему. У етапи припреме за читање, наставнику су предложене две могућности:

а) да провери знања ученика о датој теми и пружи неке информације потребне за разумевање текста, укључујући и лексичке;



б) да ученике подстакне да, на основу посматрања илустрација и текста, антиципирају садржај и искажу своја очекивања, што ће бити модернији приступ тексту (какав је у то време глобални приступ), који код ученика подстиче низ когнитивних активности.

2. Разјашњавање комуникативне ситуације (*ко пише?, за кога?, у којој публикацији?, којим поводом?*).
3. Читање у себи целог текста или једног његовог дела, уз евентуално бележење.
4. Уочавање, индивидуално или групно, одређених индиција, при чему од помоћи могу бити табеле, листе, питања.
5. Анализа поступака којим се послужио аутор текста, његових метода излагања или аргументације, односно уочавање комуникативне намере и тумачење поруке.
6. Упоредивање индиција и стварање хипотеза, а затим и провера тих хипотеза (помоћу контекста, упоређивањем с другим документима или на основу личног искуства).
7. У завршној етапи, после читања, очекује се дискусија/дебата о валидности чињеница из текста (то јест усмена интеракција).
8. На крају, понуђене су и активности писане продукције.

Узмимо за пример један књижевни текст из последњег досијеа. Петнаеста тематска целина садржи три књижевна текста – одломак из романа Жила Верна *Од Земље до Месеца* (*De la Terre à la Lune*, 1865), сатиричан драмски текст Жана Жиродуа (*L'Apollon de Bellac*, 1947) и песму савременог луизијанског писца Жана Арсеноа (Jean Arceneaux, « Schizophrénie linguistique »), уз коју нису предложене активности. Поступак рада на тексту приказаћемо на одломку из Верновог романа.

#### Прва етапа – активирање предзнања

Поред исечака из новина и стручних савремених часописа, у којима је реч о модерним превозним средствима које одликује изузетна брзина, дат је и одломак из романа Жила Верна *Од Земље до Месеца*. У њему овај познати писац 19. века

говори о путовању на Месец у пројектилу. Прве претпоставке о основној идеји текста ученик би могао да створи на основу:

а) неколико реченица о контексту из којег је одломак узет, које ће помоћи у разјашњавању комуникативне ситуације, како је предвиђено у приручнику за наставнике;

б) илустрације;

в) наслова одломка: *Un projet ancien... en version moderne : vitesse grand v*;

г) наслова целог Верновог романа *De la Terre à la Lune*, наведеног иза текста;

д) речи које се, као битне, наводе испод текста (*coche, diligence*).

Le Gun-Club de Baltimore se propose

d'envoyer un boulet de canon sur la Lune.

Un Parisien, Michel Ardan, leur propose de

remplacer l'obus sphérique par un projectile  
cylindrique... et de partir dedans. Michel

Ardan s'adresse aux membres du club.

« Messieurs, dit-il, [...] ne l'oubliez pas, vous avez affaire à un ignorant, mais son ignorance va si loin qu'il ignore même les difficultés. Il lui a donc paru que c'était chose simple, naturelle, facile, de prendre passage dans un projectile et de partir pour la Lune. Ce voyage-là devait se faire tôt ou tard, et quant au mode de locomotion adopté, il suit tout simplement la loi du progrès. L'homme a commencé par voyager à quatre pattes, puis, un beau jour, sur deux pieds, puis en charrette, puis en coche, [...] puis en diligence, puis en chemin de fer ; eh bien ! le projectile est la voiture de l'avenir, et, à vrai dire, les planètes ne sont que des projectiles, de simples boulets de canon lancés par la main du Créateur. Mais revenons à notre véhicule. Quelques-uns de vous, messieurs, ont pu croire que la vitesse qui lui sera imprimée est excessive ; il n'en est rien ; tous les astres l'emportent en rapidité, et la Terre elle-même, dans son mouvement de translation autour du Soleil, nous entraîne trois fois plus rapidement. [...] Quant à nous, véritables flâneurs, gens peu pressés, notre vitesse ne dépassera pas neuf mille neuf cents lieues, et elle ira toujours en décroissant ! Je vous demande s'il y a là de quoi s'extasier, et n'est-il pas évident que tout cela sera dépassé quelque jour par des vitesses plus grandes encore, dont la lumière ou l'électricité seront probablement les agents mécaniques ? »

Personne ne parut mettre en doute cette affirmation de Michel Ardan.

« Mes chers auditeurs, reprit-il, à en croire certains esprits bornés — c'est le qualificatif qui leur convient —, l'humanité serait renfermée dans un cercle de Popilius qu'elle ne saurait franchir, et condamnée à végéter sur ce globe sans jamais pouvoir s'élancer dans les espaces planétaires ! Il n'en est rien ! On va aller à la Lune, on ira aux planètes, on ira aux étoiles, comme on va aujourd'hui de Liverpool à New York, facilement, rapidement, sûrement, et l'océan atmosphérique sera bientôt traversé comme les océans de la Lune ! La distance n'est qu'un mot relatif, et finira par être ramenée à zéro. »

Jules Verne, *De la terre à la lune* (1865), éd. Livre de Poche.

**coche** : grande voiture tirée par des chevaux qui était utilisée pour transporter des voyageurs. — **diligence** : la diligence a succédé au coche ; même définition.

Un projet ancien...

# VITESSE



7 — Un précurseur.

1. Relevez dans le texte de Jules Verne les termes qui se réfèrent :
  - aux déplacements non mécaniques,
  - aux modes de transport,
  - à la vitesse.
2. On dit de Jules Verne qu'il fut un visionnaire. Relevez la phrase qui le prouve et commentez-la en vous aidant, entre autres, des documents de cette double page.

Слика бр. 29: Презентација књижевног текста и део истраживачких задатака у уџбенику Е3: 190

## Друга етапа – конкретан рад на тексту

Први задатак (који се може видети на стр. бр. 330) јасно упућује на истраживање текста и усмерава ученикову пажњу ка *уочавању* индиција, „издвајању“ (*relevez*) израза који припадају истом асоцијативном лексичком пољу<sup>152</sup> „кретања“, „превозних средстава“ и „брзине“<sup>153</sup>, што представља неизоставну етапу глобалног приступа тексту. Међутим, осим налога за издвајање наведених елемената, других упутстава нема, у чему би Изабела Грика вероватно препознала „ману“ глобалног приступа, јер се у овом случају остало на „површини“ текста, није се тражило и објашњење зашто је било битно уочити лексичка поља везана за „превозна средства“ и „брзину“.

У другом делу задатка проналазимо и тај пожељни продужетак захтева: потребно је не само „уочити“ реченицу која показује да је Жил Верн био визионар<sup>154</sup>, него и *објаснити*, коментарисати ту реченицу, чиме оваква активност, која покреће и размишљање и говор, постаје примеренија нивоу циљне групе ученика.

## Трећа етапа – текстуални трансфер

Са другом етапом завршава се рад на разумевању текста у самом уџбенику, али су у радној свесци предвиђене и додатне активности, што ћемо нешто касније такође представити. Пошто је у претходној етапи ученик подстакнут да сâм открије лексички садржај који ће му, једним делом, омогућити организовано изражавање, у уџбенику се сад прелази на активности усмене интеракције и усмене и писане продукције:

---

<sup>152</sup> О „асоцијативним пољима“ в. у Поповић, 2009: 167–169.

<sup>153</sup> Очекивани одговори су: *voyageur à quatre pattes – sur deux pieds – en charette – en coche – en diligence – en chemin de fer – projectile – voiture*; синоними *vitesse* и *rapidité*; антоними *flâneurs* и *peu pressés*.

<sup>154</sup> Та реченица је: *Je vous demande s'il y a là de quoi s'extasier, et n'est-il pas évident que tout cela sera dépassé quelque jour par des vitesses plus grandes encore, dont la lumière ou l'électricité seront probablement les agents mécaniques ?*

1. Дебата у којој ученици треба да изнесу и бране своје ставове о савременој технологији и науци, подстакнути више исечцима из штампе него књижевним текстом:

*Débat. 2 – Discutez-en. 1. En quoi les projets Ariane et Hermès sont-ils complémentaires ? 2. Un seul pays européen, isolé des autres, pourrait-il se permettre de lancer des programmes de cette ampleur ? Pourquoi ? 3. La coopération scientifique internationale peut-elle favoriser une meilleure compréhension entre les peuples ? (E3: 191)*

2. Креативна продуктивна активност, која предвиђа замишљање говора којим би неки савремени Мишел Ардан (лик из Верновог текста), изnoseћи нове научне чињенице, могао да изненади истраживаче научног клуба:

*Créativité. 3 – Mettez-vous à sa place. Comment un Michel Ardan actuel pourrait-il étonner les chercheurs d'un club scientifique ? Imaginez son discours et les réactions de son auditoire. (E3: 191)*

Очекује се да идеје које су ученици разменили приликом претходних активности подстакну писање говора, да говор буде написан у пару (кооперативност подразумева примену социоафективних стратегија) пре него што га прочита један ученик. На тај нови усмени документ који су створили сами ученици (и који сад служи као предложак) други ученици – слушаоци реагују, „глумећи“ истраживаче научног клуба и постављајући питања говорнику. Оваквом активношћу усмене интеракције развија се вештина употребе језика у стварној друштвеној ситуацији учествовања у разговору. Сви наведени елементи, као и повезивање језичких активности укључивањем резултата претходне активности у наредну активност, карактеристични су за савремену „коакциону перспективу“ (в. Пиренову табелу у прилогу бр. 1). У оваквом типу активности централну улогу пружају ученици, док се наставникова улога своди на саветодавну и координативну.

3. Писана продуктивна активност којом се проблематика још више продубљује – састављање чланка за један магазин на тему брзих превозних средстава:

*Écriture. 4 – TGV ou AGV ? Vous écrivez un article pour un magazine « grand public » sur le sujet suivant : « TGV et AGV : concurrence ou complémentarité ? Le point de vue de l'utilisateur européen. » Organisez un remue-méninges collectif avant de prendre la plume. Utilisez, en les développant, les arguments suivants pour chaque mode de transport : durée des trajets pour se rendre à l'aéroport et à la gare, temps nécessaire pour les réservations, embarquement des bagages, prix des billets... (E3: 191)*

Реч је о вођеном писаном саставу на исту тему, на основу датих аргумената које треба развити, коментарисати, поткрепити примерима и упоредити, а којем претходи вежба слободних асоцијација (*remue-méninges*). Тај састав ће бити инспирисан више чланцима из часописа и разговором у разреду него књижевним текстом. Овакву врсту комуникативне активности Кристијан Пирен у 21. веку назива „школским задатком на тексту“, који се може реализовати у оквиру „педагошких пројеката“, као „слабе“ верзије акционе перспективе, о чему ћемо опширније говорити у четвртом делу рада (поглавље 1.3.3).

У радној свесци је предвиђен наставак рада на разумевању Верновог текста, то јест на обради и интегрисању информација, на „анализи поступака којим се послужио аутор текста, његових метода излагања или аргументације, односно објашњавање његових намера и поруке“ (E3Gr:12). Откривање правилности (концептуализација) подстакнуто је језичким вежбама, „још неопходним на овом нивоу“ (E3Ce, 1991: 3). Њихова основна улога је да подстакну размишљање о функционисању језика и текста и под очигледним су утицајем граматике текста. Уводе их налози којима се од ученика тражи да уочи, издвоји извесне изразе, употребу времена, референцу, да протумачи неки израз, и слично.

Смисао језичких вежбања у радној свесци је ретко објашњен, а ни наставник није добио никаква упутства која би му помогла да са сигурношћу усмери ученике ка тумачењу које би, по мишљењу аутора уџбеника, имало највише смисла. Поводом текста Жила Верна, дато је само објашњење о употреби глаголских времена, док су остале вежбе остале без коментара и упутстава. Помоћ коју су,

вероватно, очекивали и ученици и наставници, као и ми, анализирајући овај уџбеник, добили су, рецимо, француски гимназијалци на часовима матерњег језика у приручнику *Les Techniques littéraires au lycée: Nouveau Bac 96* (Eterstein, Lesot, 1995), објављеном свега четири године после уџбеника *Espaces 3*, као и ученици француског језика као страног, који су користили додатни материјал *Écrire pour convaincre : Observer, S'entraîner, Écrire...* (Vigner, 1996). Жерар Виње, аутор другопоменуте публикације, наводи следеће етапе добре аргументације: увод (то јест приступање одређеном проблему – информисање читаоца о предмету дебате и разлозима бављења тим предметом), набрајање, прецизирање чињеница, изношење примера, закључак (ÉPC: 35). Аутори приручника *Les Techniques littéraires au lycée* ученицима указују на најбитније ослонце у читању и разумевању свих типова текстова, а кад је реч о текстовима у којима преовлађује аргументација, какав је овај Вернов, указује се на његове карактеристике и ознаке исказивања (Eterstein, Lesot, 1995: 144). Кад се чита аргументативни текст, потребно је, прво, издвојити његову *проблематику*, затим *тезу*, идеју водиљу (у Верновом тексту то би било уверење да треба поћи на Месец у пројектилу, за чију се брзину не може рећи да је превелика) и *аргументе*, доказе у њену корист. Повезани аргументи дају представу о начину расуђивања и треба да буду илустровани примерима (ibid.).

У уџбенику *Espaces 3* нема питања у вези са наведеним карактеристикама аргументативног текста, али се у радној свесци од ученика тражи да уоче ознаке исказивања које упућују на размишљање исказивача. У одломку из романа *Од Земље до Месеца* потребно је уочити (ЕЗСе: 92):

- а) три последична израза (*si loin que, donc, eh bien !*);
- б) две опозиције (могући одговори су: *mais (son ignorance), mais (revenons), il n'en est rien, quant à nous*);
- в) две генерализације (могући одговори су: *les difficultés, la loi du progrès, l'homme, ne sont que des projectiles, tous les astres, l'humanité*).

Закључујемо да се од ученика, заправо, очекује да уочи начин излагања аргумената, као и намере онога ко говори (прагматичко истраживање). Функција логичких конектора за изражавање последице је исказивање резултата неке идеје. У

овом тексту они су употребљени са циљем да се саговорници убеди у исправност идеје да је пројектил превозно средство будућности. Како би се та теза још више истакла, употребљени су логички конектори за опозицију, који супротстављају два аргумента, оповргавајући супротну тезу. Још један начин да се докаже валидност идеје водиље јесте приказивање сопственог мишљења као универзалног. Генерализација има, по Софи Моаран, „специфичну комуникативну улогу (покушавајући да, можда и несвесно, делује на мишљење других) трансформишући лично искуство у истину опште вредности“ (Moirand, 1990: 76). Аутори уџбеника *Espaces 3* лингвистичке чињенице стављају у службу тумачења књижевног текста, али на недовољно транспарентан начин – уз постављена питања могло се дати и неко објашњење, или табела са логичким конекторима, односима и функцијама које им се приписују, како су то, на пример, урадили аутори уџбеника *Les Techniques littéraires au lycée: Nouveau Bac 96* за француски као матерњи језик (1995: 153).

Затим је у књижевном тексту Жила Верна потребно уочити односе референце. У радној свесци нема никаквог објашњења, само је дат следећи задатак (ЕЗСе: 92):

*À qui ou à quoi ces mots font-ils référence ?*

a) *son (dans la première phrase) : un « ignorant », Michel Ardan*

b) *il (dans la première phrase) : même référent, Michel Ardan*

c) *nous/notre (« Mais revenons à notre véhicule ) : moi (Michel Ardan) et vous (les membres du club)*

Закључујемо да је реч о ознакама које упућују на ситуацију исказивања, то јест на присуство говорника и саговорника, које је очигледно захваљујући ознакама за лица (личним заменицама и посесивима). У оваквој активности посматрања, а затим и уочавања и објашњења, са циљем да се текст разуме, ученици треба да препознају трагове говорника и других у тексту. Ове лексичке и проминалне референце, као и артикулатори (конектори) из претходне вежбе, заједно са глаголским временима о којима ће бити речи у наредном вежбању, обезбеђују неопходну кохезију тексту. На важност кохезивности текста указују уџбеници



последње деценије 20. века, ослањајући се на учења савремене лингвистике. Подсетимо да Робер Бушар (Bouchard, 1989: 163–165), позивајући се на лингвисте који су проучавали унутрашњу организацију текста (Charolles, 1988, Combettes, 1988), издваја семантичку међуреченичну кохезију (глаголска времена, прономиналне или лексичке супституције, ред речи и редослед зависних реченица у сложеној реченици који утичу на тематско-рематску прогресију) и прагматичку (артикулатори који успостављају логичко-временске односе између реченица). Реч је о проучавању микроструктурног нивоа, који обухвата како унутрашње елементе реченице тако и оне међуреченичне. Функционалне речи, конектори, могу се посматрати и из семантичке перспективе – оне прецизирају тип односа између реченица (временски, каузални, концесивни итд) и на тај начин олакшавају семантичку интеграцију и убрзавају читање (Golder, Gaonac’h, 2004: 148).

Затим се, у радној свесци, посебна пажња поклања глаголским временима. Пре вежбања, ученицима се даје објашњење (износи се „правило“), потом пример, за којим следе задаци<sup>155</sup>:

***Quel sens le temps des verbes donne-t-il aux énoncés ?***

*Le temps des verbes est une clef pour la compréhension d’un texte : il assure en partie la cohérence des idées émises et peut avoir valeur de vérité générale, d’hypothèse, de prédiction, d’intention, d’étape dépassée...*

*(Il) suit (tout simplement la loi du progrès) : Présent simple avec valeur de vérité générale.*

*(l’humanité) serait renfermée... : [ conditionnel, hypothèse]*

*(On) ira (aux planètes)... : [futur prédictif] (E3Ce: 93)*

Поново је реч о ознакама које упућују на ситуацију исказивања, само што су то сада глаголска времена, која се у овом говору организују око презента и дају одређено значење исказима.

---

<sup>155</sup> Наводимо само два примера, а у угластој загради и решења, такође дата у радној свесци.

На крају, ученик треба да уочи логику излагања (*la logique du raisonnement*):

1. *Comment Michel Ardan commente-t-il son discours ? [Vous avez affaire à un ignorant (il prouve sa modestie et ainsi sera plus crédible).] [...]*

3. *Comment Michel Ardan démontre-t-il que la vitesse du projectile ne sera pas excessive ? [Les astres l'emportent en rapidité ; par rapport aux progrès à venir la vitesse de nos projectiles ne sera jamais excessive (la vitesse est une notion relative).]*

4. *Comment prend-il ses interlocuteurs à témoin ? [En s'adressant directement à eux.]*

5. *Comment qualifie-t-il ceux qui ne croient pas au progrès ? [D'esprits bornés.] (E3Ce: 93)*

Ако дају очекивани одговор на прво питање, ученици ће увидети да Мишел Ардан жели да пружи такву представу о себи која ће доказе, које надаље буде излагао, учинити очигледним или легитимним. Одговарајући на прво, четврто и пето питање, ученици откривају комуникативну функцију језика, вербалне манифестације присуства говорника и начина на који себе представља, као и присуства саговорника у тексту, али и модалитете исказивања. Кад пишчев јунак за оне који не верују у напредак каже да су „ограниченог духа“, овим именичким изразом он заузима вредносни став према њима (*modalité appréciative*). Откривањем намера говорника (излагање аргумената, доказа, критиковање) ученик изводи закључак и о типу текста. У аргументативним текстовима могуће је уочити различите стратегије чији је циљ да придобију мишљење других граматичким и реторичким средствима, начином излагања.

Закључили бисмо да би се овакве активности могле сматрати примереним конкретном тексту да су се аутори уџбеника више потрудили да их објасне.

У оквиру истог досијеа у уџбенику ученику је експлицитно објашњено које је лингвистичке елементе (чиниоце који утичу на кохерентност текста, ознаке кохезије, поступке презентације и развијања текста) корисно уочити у тексту.

Наглашава се да се текст – по свему судећи и књижевни, на чију се специфичност у овом уџбенику не указује – може посматрати из неколико тачака гледишта, и да у њему треба проучити (ЕЗ: 197):

1. *Кохезију*, уочавањем лингвистичких ознака које указују на кохерентност и организацију и олакшавају читање. Те лингвистичке ознаке су прономиналне и лексичке референце [*il, un ignorant, son, Michel Ardan*], артикулатори [*mais, puis*], употреба времена [*présent simple avec valeur de vérité générale, futur prédictif etc*], поређења и метафоре, паралелне структуре.

2. *Кохерентност*, унутрашњу логику напредовања текста која се само делимично види на основу управо наведених лингвистичких ознака. Потребно је утврдити логичке везе између различитих делова текста тако што ће се потражити главна идеја а затим одредити какве односе са њом успостављају друге идеје (преформулација исте идеје, илустрација, рестрикција, узрок, последица).

3. *Начине презентовања и развијања* садржаних идеја: да ли аутор говори у своје име или у нечије друго, како говори (модалитет), шта је представљено као чињеница а шта као хипотеза и слично.

Иако је, према текстуалној лингвистици, текст могуће посматрати на различитим нивоима – референцијалном (*ко, коме и о чему* говори, *кад* и *где*), предикативном (*шта* се каже) и илокуционом (*са којом намером*), не треба губити из вида да се, приликом продукције и интерпретације, операције референције, предикације и исказивања (како се, коме и зашто говори, присуство или одсуство пошиљаоца и примаоца у исказу) симултано одвијају (Moirand, 1989: 149–150). Рекли бисмо да је намера аутора уџбеника *Espaces 3* да се та симултаност уочи и што боље примени, у писаном и, још више, усменом виду, али да је методичка апаратура требало да буде експлицитнија, како би ученик био потпуно свестан разлога извођења одређених активности.

Аутори уџбеника *Archipel 3* и *Espaces 3* следили су, очигледно, исту идеју – читање и разумевање књижевних текстова, између осталог, може подстаћи ученика на што већу самосталност у писаном (и усменом) изражавању, као и на размишљање о функционисању језика и о типовима текстова. Разлику између ова

два уџбеника одређује одабир активности – честа активност *резимирања* (медијација) у првом уџбенику као да је замењена *дискусијом* (интеракција) у другом, у којем се, поводом књижевног текста, јављају и језичке вежбе (*exercices*). За уџбеник *Espaces 3* могли бисмо стога закључити да тежи оспособљавању ученика првенствено за усмену интеракцију – што је и тежња савремених методичких приступа – затим и за писану рецепцију и продукцију. Као и уџбеници 21. века намењени вишем нивоу (Б2 и Ц1), уџбеник *Espaces 3* значајну пажњу поклања и развијању дискурзивне компетенције – дескриптивне, наративне и, нарочито, аргументативне.

Приметили смо, у радној свесци уџбеника *Espaces 3*, и језичко-граматичка вежбања, која су у уџбеницима СГАВ методе на средњем нивоу нестала. Међутим, повратак граматички у комуникативном приступу не значи повратак морфолошким прекупацијама, него покушај да се значење протумачи из форме, односно да се укаже на неодвојивост смисла и облика.

Уџбенике комуникативног приступа француских аутора, намењене средњем нивоу и посвећене старијим адолесцентима и одраслима, у којима има књижевних текстова, одликује: присуство разноврсних типова текстова савремених писаца, читање као основни циљ учења језика и тежња ка формирању аутономног читаоца, заинтересованог за књижевне текстове, разноврсније и забавније активности везане за писано изражавање. Приступ књижевним текстовима у уџбеницима с краја 80-их и почетка 90-их година углавном је глобални, односно не постоје веће разлике у приступу књижевном и некњижевном тексту. Закључујемо, стога, да је од бројних теоријских предлога (који су се одразили на наставу француског као матерњег језика) глобални приступ Софи Моаран извршио највећи, а најчешће и једини утицај на педагошки материјал посвећен учењу/настави страног језика. Квалитет ових уџбеника највише треба тражити у настојању аутора да помогну ученицима да стекну не само способност разумевања писаних текстова, него и писаног изражавања. Обе ове способности заједно чине компоненте текстуалне компетенције, односно писмености (Дурбаба, 2011: 198).

## 2.4 Периферни материјал у Француској и лектира код нас

Док се у уџбеницима рад на књижевном тексту најчешће није разликовао од рада на другим аутентичним документима, у допунском материјалу се тај рад пажљивије осмишљавао, иако се и у њему методичка обрада често своди на глобални приступ. У периферном материјалу објављеном у Француској могу се наћи и интегрални књижевни текстови и избарани одломци. У даљем тексту представћемо опширније неколико наслова француских аутора: прву књижицу колекције *Lectures* (1985), која садржи интегралне текстове, затим збирку текстова *Lire* (2000) из колекције *Activités*, четири збирке књижевних текстова објављене у 21. веку (*Livres ouverts*, *Lectures d'auteurs*, *Littérature en dialogues* и *Littérature progressive du français*), које се пре могу повезати са комуникативним него са акционим приступом, додатни материјал *Si tu t'imagines...* (1994), весника акционог приступа.

У вештачким условима наставе страних језика, у алоготној средини, асимилација језичке грађе најбоље се може олакшати упућивањем ученика на читање допунског материјала, текстова одговарајућег језичког нивоа, занимљивих циљној групи ученика и разноврсних по садржају, то јест усклађених са различитим укусима и потребама ученика (Dimitrijević, 2001: 34). За наше ученике француског језика трећег и четвртог разреда усмереног образовања (за све струке осим културолошко-језичке) појавила се 1989. године *Lektira za III i IV razred usmerenog obrazovanja (za sve struke osim kulturološko-jezičke)*, ауторке Браниславе Савић (користимо друго издање из 1991. године), о којој ћемо, такође, више говорити у једном од наредних поглавља.

#### 2.4.1 Интегрални текст у колекцији *Lectures*: од „водича за читање“ до „задовољства у тексту“

Средином 80-година, у Француској настаје колекција *Lectures*, у којој се страном читаоцу средњег и напредног нивоа знања пружају средства за разумевање целих дела. Прву књижицу ове колекције, *Le proverbe et autres nouvelles* (1985), приредила је Франсин Сикирел, истраживач у домену читања и аутор студије *Lectures interactives en langues étrangères* (1991). Свака књига колекције *Lectures* нуди више новела, драма, песама или прича, а за сваки текст дат је „водич кроз читање“ (*itinéraire de lecture*), то јест предлог интерактивног модела читања (који ћемо разликовати од специфичне активности, у овом раду назване „итинерер читања“).

Књига *Le proverbe et autres nouvelles* садржи три новеле, за које аутор претпоставља да би својом тематиком могле бити занимљиве младој публици. Ови интегрални књижевни текстови разликују се и по теми и по стилу: Марсел Еме пише у класичном маниру (Marcel Aimé, *Le Proverbe*, 1943), у новели Бернара Клавела преовлађују дијалози и фамилијарни регистар (Bernard Clavel, *L'homme au manteau de cuir*, 1969), а Ле Клезио прича причу у форми интервјуа, налик исповести (*Ô voleur, voleur, quelle vie est la tienne ?*, 1982). Осим „водича за читање“, новеле прате и белешке са изразима које ауторка овог материјала сматра тежим, као и одговори на питања. Сикирел објашњава значај „водича за читање“ за ученике страног језика: „За Ролана Барта задовољство читања проистиче из тензије која постоји између препознавања нових елемената и уживања у откривању нових информација. У страном језику се, међутим, та равнотежа не може постићи, будући да читалац не може да успостави однос саучесништва, не може да открије технике писања; у потпуности је заокупљен дешифровањем смисла, што га спречава да ужива у читању“ (PAN: 4). „Водич за читање“ ученику помаже да осети задовољство у читању, да *постепено* дође до смисла, тако што, после сваке етапе читања, одговара на питања, извршава предвиђене задатке или следи дата упутства, којима се стално призива и ученикова машта и његово предзнање. Као што се на сликама бр. 30 и 31 може видети, у „водичу“ се могу издвојити четири етапе.

## **Etape 1**

### **Prélecture**

1. Lisez le titre de la nouvelle. A-t-il quelque chose de particulier ?
2. A qui la question est-elle posée ?
3. Connaissez-vous le sens du mot voleur ?
4. Que pouvez-vous supposer sur le contenu de la nouvelle ?
5. Maintenant, regardez le texte sans le lire. Sa présentation est inhabituelle. Pourquoi ?
6. Lisez les questions qui précèdent chaque paragraphe du texte. Pouvez-vous deviner le sens général du texte ?

## **Etape 2**

### **Compréhension de la situation initiale**

1. Lisez très attentivement les lignes 1 à 13. Elles contiennent des informations sur le « voleur » et vous aideront à comprendre la situation. Vous devrez peut-être lire plusieurs fois le paragraphe. Soulignez les mots qui vont vous permettre de répondre aux questions suivantes.
  - a) S'agit-il d'un homme, d'une femme ?
  - b) Où est-il né ?
  - c) Quand est-il venu en France ?
  - d) Avec qui est-il venu et pourquoi ?
  - e) Parle-t-il portugais ?
  - f) Que sait-on du grand-père ?
2. Maintenant, pour savoir quelle vie il a menée en France, lisez jusqu'à la ligne 40.
  - a) Quels métiers a-t-il faits ?
  - b) A-t-il de la famille ?
  - c) Quels souvenirs a-t-il gardés de cette époque de sa vie ?

Слика бр. 30: Прве две етапе „водича за читање“ у књизи PAN: 58

1. Етапа припреме за читање је фаза **посматрања** текста и **антиципације**. „Прелетање“ погледом преко текста да би се створиле прве претпоставке о делу на основу наслова и поднаслова, изгледа странице, односа дијалога и описа, имена ликова и слично представља технику глобалног приступа. Оваквим поступком мобилишу се читаочева знања и подстиче радозналост, односно „стварају се погодни услови за рецепцију текста“ (Cicurel, 1991: 135). Уживање у читању се и заснива, каже Сикирел позивајући се на Барта, како на уочавању познатих елемената, тако и на жељи за изненађењем (Cicurel, 1991: 141).

2. Друга етапа подразумева разумевање **почетне ситуације**, пажљиво истраживање инципита, будући да су први редови романа или новеле најзначајнији. Другим речима, читалац на самом почетку треба да зна да одговори на глобална питања као што су: Ко су ликови? Где се одвија радња? Када? Шта се дешава? Из које тачке гледишта је представљена прича (унутрашња/спољашња визија)?

У другом делу исте етапе (в. слику бр. 31) предвиђена је **формулација хипотеза о наставку приче** тако што ће, поводом Ле Клезиоове новеле, ученик одговорити на иста питања на која ће, у даљем тексту, одговарати и протагониста новеле. На тај начин ће читалац и емоционално и интелектуално „заронити“ у причу, како би се успоставила интеракција између текста, читаоца и аутора.

3. Трећу етапу чини читање интегралног дела или „**читање – откривање**“ (*lecture découverte*). Истраживачко читање заснива се на активностима уочавања (*Soulignez les phrases qui...*), као у вези са Ле Клезиоовом новелом, у којој треба пронаћи кључне реченице најзначајнијих пасуса, што представља припрему за резимирање. Читалац је све време подстакнут на стварање претпоставки и на замишљање могућег одвијања радње, као и на избегавање линеарног дешифровања. Глобални приступ управо подразумева да ученик не застаје код непознатих речи, пошто ће их одгонетнути на основу контекста.



### Hypothèses

3. Vous savez déjà beaucoup de choses sur le personnage : vous savez qu'il a dû quitter son pays, qu'il a travaillé durement et fait plusieurs métiers, qu'il a une femme et des enfants.

Essayez de vous mettre à sa place et de répondre à quelques-unes des questions qui lui sont posées dans le texte :

- a) Dis-moi, comment tout a commencé ?
- b) Tu aimes cette vie ?
- c) Tu sors toutes les nuits ?
- d) Comment sais-tu qu'il n'y a personne ? (avant le vol)
- e) Qu'est-ce que tu emportes, de préférence ?
- f) Qu'est-ce que ça te fait, quand tu penses que tu es devenu un voleur ?

### Etape 3

#### Lecture intégrale

1. Lisez la nouvelle en entier en consultant les notes à la fin du texte si vous en avez besoin. Si vous ne comprenez pas un mot, continuez votre lecture, le contexte vous aidera.
2. Soulignez les phrases qui répondent le mieux à chacune des questions posées au voleur.  
Si vous voulez vérifier que vous avez bien compris, consultez le tableau suivant qui donne les phrases clefs des principaux paragraphes.  
Vous pouvez aussi consulter ce tableau avant de lire, pour vous sensibiliser à ce qui est important dans le texte.

- Dis-moi comment tout a commencé ? Et maintenant ?  
[l. 1-41]  
« On allait mourir de faim, ma femme, mes enfants.  
C'est comme ça que je me suis décidé. » [l. 78-80]

Слика бр. 31: Друге две етапе „водича за читање“ у књизи PAN: 59

4. У етапи **после читања** (*post-lecture*), ученик се подстиче да прочитано дело коментарише, резимира, да о њему размишља на основу тема предложених за дебату или за писање, кад ће се сам читалац опробати као писац. „Текстуални трансфер“ у вези са Ле Клезивоовим текстом, подразумева, између осталог, кратко препричавање приче (што представља когнитивну активност синтетизовања), праћено дискусијом у разреду на тему представа о лопову (да ли су ученици тако замишљали судбину лопова), или замишљање портрета једног лопова коме би се писмено поставила нека питања из текста, што значи писање новог „интервјуа“ по угледу на Ле Клезивоов (PAN: 61).

Рад на новели се, дакле, није зауставио на разумевању. После „конкретног рада на тексту“ потребно је подстицати интеракцију текст – читалац, то јест читаочево исказивање утиска који је текст оставио на њега, или његово, можда другачије, тумачење текста. Другим речима, ово је тренутак када читалац постаје сустваралац текста (*co-scripteur*) тако што ће, рецимо, наставити причу, променити јој крај или неки део и слично (Cicurel, 1991 : 148).

Овакав приступ предлаже истовремено и глобално читање и детаљнију анализу битнијих делова, али у средишту пажње увек је само разумевање „приче“, а не и стилских ефеката, односно литерарности текста<sup>156</sup>. Франсин Сикирел овом књижицом првенствено жели да охрабри ученике који почињу да читају на страном језику и које је најбитније, прво, научити основним техникама читања.

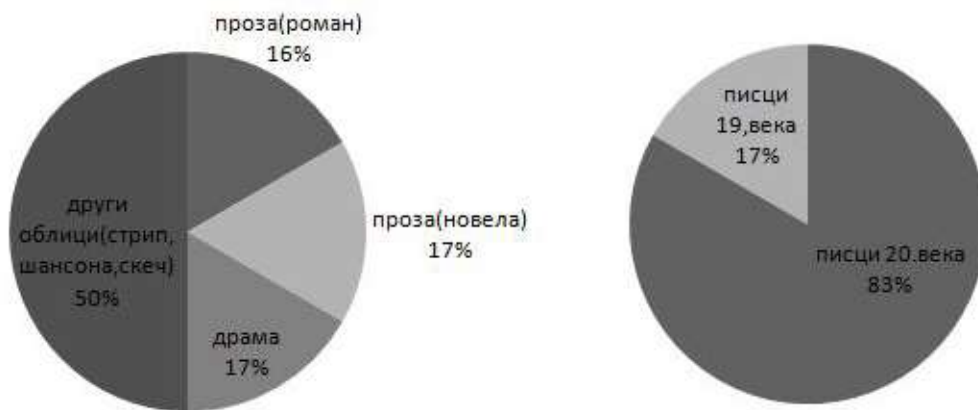
#### 2.4.2 Дескриптиван текст у допунском материјалу *Lire*

Глобално читање примењује се и у допунском материјалу *Lire : Balayage... Repérage... Formulation d'hypothèses...* (Cavalli, 2000), који не нуди интегралне текстове и у којем је књижевни текст само један од аутентичних текстова. У оквиру колекције *Activités*, намењене ученицима француског као страног језика почетног и средњег нивоа, књига *Lire* садржи активности писане рецепције и писане и усмене продукције које прате 30 текстова различитих врста. Реч је о новинским (интервјуи,

---

<sup>156</sup> За финију анализу и приступ стилу Сикирел упућује на: Goldenstein, J.-P. (1990).

чланци из дневне штампе и часописа), функционалним (рецепти, рекламе, статистике), хипертекстуалним (текстови на интернету – вести, чланци, хороскоп) и књижевним текстовима, као и о различитим типовима дискурса (наративни, информативни, дескриптивни, аргументативни). Пети део књиге посвећен је књижевности: представљен је одломак из једне новеле, као пример наративног текста (R. Bozier, *Histoires express*, 1999), из једне драме 19. века (Labiche, *La Main leste*, 1867) и једног романа, као пример дескриптивног текста (G. Perec, *La Vie mode d'emploi*, 1978), али су заступљене и фикционалне форме у којима се делимично користи језички код, карактеристичне за уџбенике савремених приступа – одломак из стрипа (*Gaston*, 1997), речи шансоне (*Nantes*, Barbara, 1964) и текст за скеч (*Sens dessus dessous – Sketches*, Raymond Devos, 1976).



Слика бр. 32: Графички приказ заступљености текстова и писаца у збирци L

Ауторка ове збирке текстова износи своје ставове о томе *зашто* треба читати на часовима француског као страног језика, *шта* и *како* треба читати (L: 5). Попут многих савремених дидактичара (у поглављу 1.3.3 цитирали смо Наума Димитријевића, 2001: 33), Мариза Кавали сматра да је неопходно највећу могућу пажњу посветити разумевању писаног текста, и то још на почетном нивоу, зато што је читање често најпотребнија компетенција ученицима које занимају разни медији на француском језику – штампа, интернет, књиге. Требало би, стога, да знају да препознају различите врсте дискурса, што се може постићи ако се ученику понуде

најразноврснији текстови. Затим ученике треба научити да сами одаберу стратегије које ће их довести до разумевања текста као целине. До глобалног разумевања текстова стиже се применом разних техника читања које се могу користити како у настави тако и самостално. Ученик увек полази од „физичког“ изгледа текста и ствара прве претпоставке, које потом проверава и полако се креће ка све тананијем разумевању, служећи се техникама проналажења и издвајања (*repérage*), претраживања текста (*balayage*), линеарним и читањем на продубљен начин (*lecture linéaire et approfondie*). У овом приручнику је предложен, закључујемо, интерактивни модел читања текста, са, првенствено, функционалним циљем.

У посебно штампаној књижици која садржи одговоре на задате задатке налазе се и предлози методичког поступања. Циљ уводних вежбања је активирање учениковог знања, било општег, било оног које се тиче познавања текста, како би приступ одређеном жанру или теми био олакшан. Осим предлога за уводну фазу, осмишљене су и завршне активности усмене или писане продукције, када ученици поново примењују сва своја знања, али сада још богатија. Подразумева се интеракција текст – ученик (ученику предложене активности треба да помогну да открије специфичности сваког текста и разуме када коју технику треба да примени да би дошао до смисла) и интеракција ученик – ученик (разговор о коришћеним когнитивним стратегијама).

У допунском материјалу *Lire* изабран је глобални приступ тексту као поступак који ће се систематски примењивати на свим врстама текстова. Запажање појединих дидактичара да се применом овог поступка остаје на „површини“ текста (Grusa, 1993: 359; 441) и да ученици немају велике користи од тога што ће само уочити, подвући, преписати и груписати тражене информације ако им се не укаже на смисао таквих радњи (Николић, 2006: 637–638) јасно се потврђује управо у овој књизи, у поступку предложеном у обради одломка из романа Жоржа Перека *Живот упутство за употребу (La Vie Mode d'emploi, 1978)*. После низа разноврсних активности, могао се, сматрамо, учинити и један додатни напор захваљујући којем би ученици увидели да се Перек дисциплиновано покоравао самонаметнутим техникама и ограничењима исписујући велики број страна овог

несвакидашњег романа, на којем је радио десет година и за који је добио једну од најпрестижнијих француских награда (*le prix Médicis*, 1978).

Прве информације које могу олакшати приступ књижевном тексту ауторка књиге даје још у „Садржају“, као једном од паратекстуалних елемената који се у савременијим приступима писаном тексту узимају у обзир. Ту је већ дата класификација текстова, одређивањем њиховог дискурзивног типа и упућивањем на редни број текста, наслов, жанр, тему, као и процењену тежину. Тако и пре читања сазнајемо да је текст под називом „На степеништу“ (*Dans l'escalier*) Жоржа Перека одломак из романа, да је реч о опису степеништа на почетку једног романа, да је текст дат као пример дескриптивне секвенце и да припада тежим текстовима. Та прва сазнања се „утврђују“ пре читања текста, у уводној фази, за коју је, поводом Перековог текста, предвиђена вежба „слободних асоцијација идеја“ на задату реч или тему (фр. *remue-méninges*, енг. *brain-storming*, „претресање вијуга“), техника „покретања спонтане говорне интеракције“, „разговора о речима које су ученици спонтано предложили“ (Шотра, 2010: 136). Овом се техником антиципира тема, а како је у овом тексту реч о опису степеништа, ученици треба да наведу речи које им падају на памет у вези са речју „степениште“ :

*Dites les mots qui vous viennent à l'esprit à propos du mot « escalier ».*

(Lc : 42)

Те речи је, потом, потребно класификовати. Ученик прави листу онога што се **види и чује на степеништу**, онога што се из станова може чулима осетити:

*Faites une liste :*

- *de ce que l'on voit dans un escalier.*
- *de ce que l'on entend dans un escalier.*
- *de ce que l'on y entend en provenance des appartements.*
- *des odeurs que l'on y sent.* (Lc : 42)

Циљ овакве активности је призивање учениковог личног искуства и општег знања, чиме се он мотивише да даље истражује и примећује чулне доживљаје као саставне делове сваког описног текста.

## CHAPITRE I

### *Dans l'escalier* (1)

Oui, cela pourrait commencer ainsi, ici, comme ça, d'une manière un peu lourde et lente, dans cet endroit neutre qui est à tous et à personne, où les gens se croisent presque sans se voir, où la vie de l'immeuble se répercute, lointaine et régulière. De ce qui se passe derrière les lourdes portes, on ne perçoit le plus souvent que ces échos éclatés, ces bribes, ces débris, ces esquisses, ces amorces, ces incidents ou accidents qui se déroulent dans ce qu'on appelle les « parties communes », ces petits bruits feutrés que le tapis de laine rouge passé étouffe, ces embryons de la vie communautaire qui s'arrêtent toujours aux paliers. Les habitants d'un même immeuble vivent à quelques centimètres les uns des autres, une simple cloison les sépare, ils se partagent les mêmes espaces répétés le long des étages, ils font les mêmes gestes en même temps, ouvrir le robinet, tirer la chasse d'eau, allumer la lumière, mettre la table, quelques dizaines d'existences simultanées qui se répètent d'étage en étage, et d'immeuble en immeuble, et de rue en rue. Ils se barricadent dans leurs parties privatives – puisque c'est comme ça que ça s'appelle – et ils aimeraient bien que rien n'en sorte, mais si peu qu'ils en laissent sortir, le chien en laisse, l'enfant qui va au pain, le reconduit ou l'éconduit, c'est par l'escalier que ça sort. Car tout ce qui se passe passe par l'escalier, tout ce qui arrive arrive par l'escalier, les lettres, les faire-part, les meubles que les déménageurs apportent ou emportent, le médecin appelé en urgence, le voyageur qui revient d'un long voyage. C'est à cause de cela que l'escalier reste un lieu anonyme, froid, presque hostile. Dans les anciennes maisons, il y avait encore des marches en pierre, des rampes en fer forgé, des sculptures, des torchères, une banquette parfois pour permettre aux gens âgés de se reposer entre deux étages. Dans les immeubles modernes, il y a des ascenseurs aux parois couvertes de graffiti qui se voudraient obscènes et des escaliers dits « de secours », en béton brut, sales et sonores. Dans cet immeuble-ci, où il y a un vieil ascenseur presque toujours en panne, l'escalier est un lieu vétuste, d'une propreté douteuse, qui d'étage en étage se dégrade selon les conventions de la respectabilité bourgeoise : deux épaisseurs de tapis jusqu'au troisième, une seule ensuite et plus du tout pour les deux étages de combles.

Georges PEREC. *La Vie mode d'emploi*, Hachette Littératures, 1978.

После стварања повољне климе и почетне мотивације за рад, после најаве теме а пре читања самог текста, приступа се истраживању других паратекстуалних елемената, које ауторка Кавали уводи налогом „Изнесите претпоставке“ (*Faites des hypothèses*, L: 85). Тако ученици треба да осмотре „слику“ и организацију текста – да изброје пасусе и реченице, да уоче да ли су то, углавном, кратке и лаке, или пак дуге и сложене реченице, те да на основу првих запажања претпоставе о каквом је жанру реч и да своју претпоставку образложе (упитник са образложеним одговором). Очекује се да на основу назнаке „Глава 1“ (*Chapitre 1*), дужине пасуса, сложености реченица и одсуства фотографија ученик одговори да је у питању одломак из књижевног дела.

У другој етапи рада на тексту приступа се читању, примени и развијању стратегија разумевања. У активности повезивања елемената (*Retrouvez le contenu du texte*) сваку реченицу из текста треба спојити са одговарајућим резимеом предложеним у датој табели: повезује се број реченице у тексту са првом и другом „дефиницијом“ степеништа, његовим описом у једној приватној згради, у модерним зградама, у старим кућама (L: 85). Овом активношћу проверава се учениково *глобално разумевање текста*, односно разумевање преформулисаних исказа.

Пишчеве „дефиниције“ степеништа у следећем задатку треба уклопити у понуђену схему (налик вежби званој „текст са празнинама“), а затим уочити елементе, структуру дефиниција. Поступајући по налогу, ученик ће на предвиђена празна места преписати, део по део, две дефиниције степеништа :

Analysez les définitions.

*I. Relisez les deux définitions de l'escalier données par l'auteur et complétez les schémas suivants :*

- a. première définition : Escalier =[endroit neutre]  
qui [est à tous et à personne], où [les gens se croisent sans presque se voir], où [la vie de l'immeuble se répercute, lointaine et régulière]
- b. deuxième définition : Escalier =[lieu]  
[anonyme], [froid], [presque hostile]. (L: 85)

Вођен налозима из књиге, ученик ће у дефиницијама уочити две семантички блиске речи којима је степениште означено (*endroit neutre; lieu*), као и сличности и разлике у структурама дефиниција. Сличности се односе на исти тип конструкције: именица *endroit* је синоним за именицу *lieu*, и њих дефинишу три елемента, чиме се успоставља тројни ритам. Међутим, у првој дефиницији, та три елемента су три релативне реченице, а у другој описни придеви. Овако предложена активност има за циљ, рекли бисмо, да ученика подстакне да размишља о саставним деловима једног описног текста (именице, придеви, релативне реченице) или о поступцима писаца помоћу којих се успоставља одређени ритам у тексту. Међутим, како не постоји јасно назначен циљ рада и како се активност завршава на уочавању и уписивању ученог на одређена места, поставља се питање да ли је ученик схватио њену сврху и неће ли се понављање истих активности (карактеристичних за глобални приступ тексту) поводом неког другог текста осетити као превише техницистичко.

Подсећамо да је на исте елементе дескриптивног текста Франсоазе Саган (придеви, релативне реченице, ритам) упућивао и аутор аудио-визуелног уџбеника *Le français et la vie 4* (1980), али општим питањима а не задацима чијим испуњењем ученик долази до жељених одговора. Ономазиолошки приступ, који подразумева да се полако, путем проналажења назнака (овде паралелизми и опозиције) долази до одговора и унутрашњих карактеристика (књижевног) текста, карактеристичан је за уџбенике комуникативног и посткомуникативног периода, у којима ипак понекад недостаје експлицитног указивања на циљ рада.

Задатак је у приручнику *Lire* сваки пут другачији, те у следећем ученик треба да класификује речи које би га, с једне стране, подсећале на заједничке делове зграда, а с друге на приватне (L: 85). Груписање речи је, како смо то више пута поновили, једна је од техника које се примењују у глобалном приступу тексту, а која води порекло још из уџбеника аудио-визуелне методе. Претпоставка је да ће ученик визуелном класификацијом визуелних сензација боље упамтити и разумети текст.

Приликом следећег ишчитавања текста, ученику је опет наведено на шта треба да обрати пажњу док чита. Током овог, *селективног читања*, потребно је



уочити тачно одређене информације, прво оне које се односе на приватне делове зграде, а затим оне везане за степениште:

*Que font les locataires dans les parties privatives ? Quel type d'existence y vivent-ils ? Que perçoit-on en provenance des parties communes ?*

*Qu'est-ce qui sort des parties privatives ? Qu'est-ce qui se passe /arrive dans l'escalier ? (L: 86)*

Потребно је, дакле, одговорити на питања која личе на уобичајену проверу разумевања смисла и у традиционалним уџбеницима, с тим што се одговори овде одмах и групишу, те тако лакше систематизују и памте. Потом ученик тражи и специфичну реч, применом стратегије претраживања текста (селективног читања):

*Retrouvez les mots utilisés pour indiquer :*

a. *ce qui sépare les parties privatives des parties communes : \_\_\_\_\_*

b. *ce qui relie les parties privatives et les parties communes : \_\_\_\_\_ (L: 86)*

Као и поводом Кампијевог дескриптивног текста из уџбеника *La France en direct 3* (1975) или одломка из романа *Добар дан, туго* из уџбеника *Le français et la vie 4* (1980), о којима је било речи у другом делу рада, потребно је уочити које сензације писац преноси кроз опис – визуелне, аудитивне, ольфактивне и/или неке друге, и на тај начин реши упитник са вишеструком могућношћу одговора (L: 86).

**Елементе дескрипције** ученик треба да класификује у табели која има три колоне – информације о степеништу у старим кућама, модерним зградама и описаној згради (L: 86). На овом месту очекивали смо веће усмеравање ученикове пажње ка визуелним елементима, ка могућности замишљања овог текста у филмској варијанти, можда, али наша се очекивања нису испунила и ми до краја методичке обраде овог текста уочавамо само један, „општи“ поступак, какав се у комуникативном приступу примењивао са свим текстовима. Тако је развијање компетенције глобалног разумевања текста циљ и следеће (седме) активности, затвореног упитника (L: 86).

„Пронађите значење речи“ (*Retrouvez le sens des mots*) налог је осме активности у којој треба повезати леву и десну колону, речи и њихове дефиниције, то јест истозначне елементе (L: 87). Детаљнија провера разумевања појединачних речи у уџбеницима комуникативног приступа углавном се тражи тек на крају обраде текста, супротно од уџбеника СГАВ методе у којима она најчешће стоји на самом почетку (поступак „одоздо нагоре“).

После низа понуђених рецептивних језичких активности, последња има за циљ продукцију – ученик треба да примени оно што је видео и усвојио то јест да опише степениште или неко друго њему добро знано место, следећи прецизно наведене назнаке како то да уради, те да свој опис изнесе усмено или писано :

*À votre tour de décrire.*

*Décrivez un escalier ou un lieu que vous connaissez bien :*

- *faites d’abord un schéma indiquant les parties que vous voulez décrire,*
- *repérez les mots et les adjectifs,*
- *pensez aux sensations (auditives, visuelles, olfactives, tactiles...) que vous voulez transmettre à travers votre description,*
- *organisez votre description,*
- *présentez-la à l’oral ou à l’écrit. (L: 87)*

Поредак фаза овде примењеног глобалног приступа поклапа се са трофазним моделом обраде текста (в. поглавље 1.4.6) какав се примењује у многим уџбеницима комуникативног приступа<sup>157</sup>.

Говорећи о „композиционој димензији“ текста, то јест о секвенцама, Албер и Сушон наводе као пример дескриптивног текста цео роман Жоржа Перека: „Читајући *Живот упутство за употребу* немогуће је прескакати дескриптивне

---

<sup>157</sup> Исти одломак из Перековог романа изабрали су и аутори уџбеника *Espaces 3*, предлажући уз њега три серије питања и задатака (*Repérage, Interprétation, Écriture*), мање прецизних у односу на управо описане задатке. Преносимо као пример трећи, последњи задатак, истоветан последњем задатку из допунског материјала *Lire*, да бисмо показали како је ученику лакше да напише текст ако му се јасно укаже на шта треба да обрати пажњу него ако се само каже да тај текст треба да опонаша Переков стил: *Choisissez un autre lieu (un bureau dans une entreprise par exemple, ou un autobus) et décrivez à la manière de Georges Perec la vie qui s’y déroule. (E3 : 48)*

делове јер је све дескриптивно“ (Albert, Souchon, 2000: 148). Дескрипција је „тврдо језгро“ овог текста, његов циљ: „Све се догађа као да се Перекови текстови истовремено одвијају на визуелном и вербалном плану“ (ibid: 147). У приручнику *Lire* нема предлога који се ослањају на запажања стручњака за Переково дело везаним за „простор“ и семиотичку конфигурацију. Нема ни указивања на посебност овог конкретног описног текста, иако се он, чини се, нуди као добар материјал за више могућих приступа, самим тим што је реч о инципиту (који, такође, може бити један од циљева рада, као у савременом уџбенику *Écho* 3). Вођени разговор о тексту могао се, на пример, покренути питањем о значењу прве реченице која гласи: „Да, ово би могло да почне овако, овде, тек тако, на један помало тежак и спор начин, ...“ (в. стр. 349). Шта је тешко и споро? Зашто? Очекивани одговор би био да се сама дескрипција споро одвија, да текст ипак напредује, али некако тешко, због тога што има много синонима (*endroit/lieu, bribes/débris, se dérouler/se passer, feutrer/étouffer, passé/vétuste*) и парасинонима (*esquisse/amorce/embryon, incident/accident, palier/étage, cloison/paroi/mur, reconduire/éconduire*), који би, такође, могли бити повод и за језичку вежбу. Осим што би се на тај начин ученици подстакли на размишљање о употреби одређених језичких форми и на повезивање језика и књижевности, овако вођеним разговором стигло би се и до одлика књижевног текста уопште, до редувантности и слика које су у уметничком тексту важније од саме поруке, као и до улиптичких ограничења, која су довела до неких занимљивих остварења у француској књижевности друге половине 20. века. Глобалним читањем ученици стижу до поруке, али не и до начина на који је она изнета, до стила једног писца и његовог дела. Зато се може рећи да је предложени поступак рада на Перековом одломку из књиге *Lire* само добра основа за даљи рад на уметничком тексту, за коришћење могућности које он пружа, а које у оваквој обради нису дошле до изражаја.

### 2.4.3 Наративни одломци у домаћој лектури

За ученике француског језика трећег и четвртог разреда усмереног образовања Бранислава Савић 1989. године пише *Lektiru za III i IV razred usmerenog obrazovanja*

(za sve struke osim kulturološko-jezičke). Иста ауторка је петнаест година раније саставила лектиру за четврти разред гимназије. Две лектире, сачињене од различитих врста аутентичних текстова, сличне су по тематици, будући да се обраћају готово истој циљној групи ученика. Текстови говоре о младима (поглавље *Devoirs et loisirs* из прве лектире замењено је ширим поглављем *La vie des jeunes*), о науци (одељак *Sciences et techniques* проширен је у новој књизи и носи назив *Les grands hommes – les grandes découvertes*), о природи (у ранијем издању поглавље насловљено *La France par ses écrivains* садржи текстове француских писаца „о лепотама Француске, о људима и писцима те земље“, док нова лектира садржи књижевне и новинске текстове о природи, окупљене под називом *La nature*). Избор писаца и текстова разликује се у односу на претходно издање, као што се разликује и презентација књижевног текста: пре одломка дата је кратка био-библиографска белешка о писцу и његова фотографија, одговарајуће илустрације су понекад стављене и унутар текста, а иза текста нису дата само лексичка објашњења, као што је то био случај у издању из 1974. године, него и питања за разумевање текста, као и друге активности карактеристичне за период у ком је приручник објављен. За разлику од претходне лектире, такође, сва објашњења (као и предговор) написана су на француском језику. Пропорција књижевни/некњижевни текстови готово да је једнака у оба приручника – „нова“ лектира садржи 41,5% књижевних текстова (што је 4% више него раније). У издању из 1991. године (које користимо) заступљени су, међутим, само савремени писци и то, великом већином, романописци – дато је 10 одломака из романа од укупно 16 прозних књижевних текстова, пет песама и одломак из једне (Јонескове) драме.



Слика бр. 34: Графички приказ заступљености текстова и писаца у уџбенику LUO III, IV

Уочавамо, такође, да аутор уџбеника скреће пажњу на све омиљенији жанр међу младима, али и међу дидактичарима који га сматрају добрим штивом за учење језика и читање на страном језику – детективски роман, који је представљен одломком из романа *Le Chien jaune* (1931) чувеног и радо читаног писца Жоржа Сименона.

Уз, најзаступљеније, наративне текстове, предложене су и адекватне **активности везане за структуру и разумевање наративног текста**, које нису „пресликане“ с једног текста на други, него су осмишљене у зависности од карактеристика сваког појединачног штива, односно у зависности од приступа који је аутор лектире одабрао. Управо наведене карактеристике, као и повезивање активности рецепције и продукције, подстрекивање креативних језичких активности, то јест интеракције текст – читалац, указује на сличности између домаћих и француских аутора допунског материјала.

Б. Савић предлаже глобално читање најчешће наративних књижевних текстова, одломака из савременог романа. Начин рада сличан је предлозима у француским уџбеницима и периферном материјалу, с тим што у домаћој лектури не уочавамо фазу сензибилизације, то јест уводне вежбе (чије је осмишљавање, вероватно, препуштено наставнику, а као смерница дата му је белешка о писцу и његовом делу), као ни указивање на типове текстова, што је, иначе, активност која се практикује у француском уџбеничком материјалу тог доба.

Ауторка домаће лектире сврстава задатке, питања и објашњења у три рубрике: *Nos idées, Réflexions et débat, Vocabulaire*. У трећој рубрици налазе се, наравно, објашњења мање познатих речи и израза, на француском језику. Прве две рубрике, сматрамо, нису стриктно одвојене и управо оне уносе новину у дотадашњу праксу и представљају заједничку тачку са француским уџбеницима. Нов начин приступа тексту сугерисан је већ са првим књижевним одломком, једним прозним текстом Жака Превера о распусту. Иза одломка нема класичних питања за проверу разумевања него се ученикова когнитивна способност разумевања подстиче налозима за уочавање структуре, плана текста и давање наслова сваком пасусу:

*1. Distinguez les différentes étapes de ce récit. Donnez un titre à chaque paragraphe.*

*2. Cherchez d'abord l'événement principal autour duquel doit être construit le récit :*

*- les personnages*

*- les causes de l'événement*

*- les circonstances / où / quand / (LUO III, IV : 11)*

Решавањем оваквих задатака, ученик ће, такође, одговорити на питања глобалног разумевања („Шта? Ко? Зашто? Где? Када?“), али ће и уложити мало већи напор да би, прво, синетизовао информацију из сваког пасуса, а затим је и исказао у концизној форми. Издвајање основних делова текста и давање наслова сваком од њих предлаже се неколико пута у књизи (LUO III, IV: 11; 18; 59; 109), што је веома значајно зато што оваква активност помаже ученицима да у сопственом излагању организују мисли, имајући у виду како то раде писци. Пронаћи план једног текста не значи резимирати његов садржај, него издвојити његове „делове“ (*parties*), „времена“ (*temps*) или „покрете“ (*mouvements*), ослањајући се на граматичке индикације као што су личне заменице, глаголска времена, врсте реченица, логичке артикулаторе итд, дајући им наслове, што подразумева разумевање глобалног смисла и способност продукције једног синтетичког исказа који није реченица (Naturel, 1995: 63). Стављајући ученика у

активан положај, оваква активност учи га, такође, уочавању логичних узрочно-последичних односа, неопходних у кохерентном наративном тексту.

Оваквом се активношћу понекад и завршава рад на разумевању текста, а понекад се у истој рубрици *Nos idées* поставља још једно или највише два питања, као поводом одломка из Веркоровог романа *Le Silence de la mer*:

1. *Le vieux français [sic] et sa nièce ne parlent pas avec cet officier allemand. Savez-vous pourquoi ? Dites ce qui [sic] ce silence exprimait : les formes de la Résistance.*

2. *Par quel mot a-t-il exprimé son opinion sur la littérature française ? Et sur la musique ? (LUO III, IV: 37)*

У овом другом питању препознајемо активност уочавања, то јест усмеравања ученикове пажње на одређено место у тексту, што подразумева враћање том тексту, поновно ишчитавање и примену стратегије претраживања текста.

После одломка из Сименоновог романа *Le Chien jaune* налазимо још један пример оваквог задатка који ученика заиста ставља у активан положај и учи га аргументованом тумачењу текста:

*Cherchez dans le texte les détails qui montrent que les deux inspecteurs sont très habiles. (LUO III, IV: 46)*

Ауторка понекад „улази“ у текст преко портрета и од ученика тражи да класификује идеје, а самим тим и потребан вокабулар, тако да може да састави опис одређеног лика (ученику су, дакле, дата потребна средства за писану продукцију), чему је, у овој лектири, послужио текст Пола Гита (Paul Guth, *Le Naïf*):

*Comment voyez-vous Eliane et Brigitte ? Chaque personnage est nettement dessiné par quelques traits forts et caractéristiques :*

- *le costume*

- *le maquillage*

- *l'attitude (LUO III, IV: 43)*

Приступи су, примећујемо, разноврсни и не очекује се свеобухватна анализа једног истог књижевног текста, то јест узимање у обзир разних могућности прилажења тексту, што се често чини у традиционалним техникама рада, као што је „објашњавање текста“. То, свакако, погодује оним ученицима који би, због исцрпних анализа, које неретко и превазилазе способности ученика чија интересовања нису усмерена ка књижевности, изгубили мотивацију да читају књижевне текстове. Ова лектира, уосталом, и није намењена публици која би требало да се учи и књижевној анализи. Међутим, у књизи постоје и захтеви за дубљом анализом. Поглед на стил и изражавање утиска који уметнички текст ствара код читаоца очекује се у вези са претпоследњим књижевним текстом у лектури, одломком из Камијевог романа *Куга*:

*RÉFLEXIONS ET DÉBAT*

1. *Quels sentiments provoquent [sic] en vous l'attitude de ces hommes ?*
2. *Relevez les images les plus expressives dans le texte.*
3. *Que feriez-vous à la place de Rambert ?* (LUO III, IV: 109)

Треће питање претпоставља креативну продуктивну активност, какву уочавамо и поводом Сименовог текста, само у писаном виду:

*L'histoire ici n'est pas finie. Imaginez la suite. Écrivez quelques lignes.* (LUO III, IV: 46)

Текстуални трансфер, у лектури Браниславе Савић, очекује се понекад у оквиру прве групе задатака, а понекад у овиру друге, насловљене *Réflexions et débat*, која, као што јој назив каже, служи покретању размишљања о тексту и размени мишљења, интеракцији текст – ученик и ученик – ученик. Навешћемо пример задатака постављених поводом Сименовог текста, које оцењујемо као веома подстицајне за разговор, али и за повезивање уметничких форми (са нагласком на полицијском роману, као једном од омиљених и најприступачнијих жанрова за страну публику) и за прихватање, као једне од могућности, интертекстуалног приступа књижевности:



1. *Quelles qualités doit avoir un bon détective ?*
2. *Que lisent les jeunes : les romans policiers ou ... ? Vous êtes pour ou contre cette littérature ?*
3. *Comparez Maigret avec James Bond et Sherlock Holms.* (LUO III, IV: 46)

Анализом домаћег допунског материјала комуникативног приступа намењеног средњошколцима општеобразовног типа дошли смо до закључка да иде у корак с француским уџбеницима тог периода и да испуњава основне захтеве тада актуелне методе, али да је нешто „оскуднији“ у односу на периферни материјал објављен у Француској, како у погледу илустрација, тј. визуелне презентације текста и указивања на њен значај, тако и у погледу активности. Било би, такође, пожељно да се у корпусу његових текстова нашла и нека интегрална прича, без обзира на чињеницу да он није намењен културолошко-језичкој струци.

#### 2.4.4 Развијање језичко-комуникативних компетенција у збиркама књижевних текстова објављеним у 21. веку

У првој деценији 21. века појавило се неколико збирки књижевних текстова, које, без обзира на године објављивања, не можемо повезати са акционом перспективом. Обрада књижевног текста у овим књигама замишљена је по комуникативном принципу „разумевање (глобално, детаљно) – изражавање“, с циљем развијања и језичких и комуникативних компетенција, односно с нагласком на комуникативним задацима (писана и усмена рецепција и продукција). Збирке се највише разликују по изабраном углу приступа текстовима, који може бити тематски и жанровско-типолошки, а може се приступити и из више углова, у зависности од карактеристика самог текста.

#### 2.4.4.1 Тематски и жанровско-типолошки приступ: *Livres ouverts* и *Lectures d'auteurs*

Збирка књижевних текстова *Livres ouverts* (Estéoule-Exel, Regnat Ravier, 2008), из колекције *Vocabulaire et expression*, конципирана је тако да је приоритет у њој дат комуникативним способностима – разумевању текстова и писаном изражавању, због чега ову књигу сматрамо веома блиском комуникативном приступу. Овај додатни материјал намењен је свим језичким нивоима (A2–Ц2), осим почетном (A1), али сами текстови не носе ознаку нивоа, него су, у оквиру сваке теме, поређани „од једноставнијих ка сложенијим“. Француској и франкофоној књижевности приступа се, дакле, путем **тема** (француски језик, љубав, жена, сећање, ствари, кухиња, море, путовање, уметност, фудбал).

На крају књиге налази се речник употребљених књижевних термина и, по нашем мишљењу, веома корисне фише које ученику треба да помогну приликом проучавања текстова. Те фише садрже упутства о томе како се одређују наратор, врста и тон текста, типови реченица, како би требало анализирати глаголска времена у приповедним текстовима, који су стилски поступци, како учити лексичко поље и која питања себи постављати да би се оно протумачило, шта значи анализирати музикалност неке песме, њене звучне и ритмичке елементе и слично (LO: 202–209). Као илустрацију овог корисног средства за рад, на слици бр. 35 наводимо фишу посвећену текстуалним типовима, који су се, највише под утицајем радова швајцарског лингвисте Адама<sup>158</sup>, нашли у средишту проучавања глотодидактике у периоду комуникативног приступа.

---

<sup>158</sup> Говорећи о утицају текстуалне лингвистике на дидактику књижевних текстова, Андре Петижан издваја имена неколико лингвиста који су се бавили типологијом текстова односно описивали „основне секвенцијалне структуре“: наративну (Adam, 1985), дескриптивну (Adam, Petitjean, 1989), аргументативну (Charolles, 1980) и експликативну (Coltier, 1986). Петижан, међутим, наводи и другачија разврставања текстова, попут оног заснованог на шест Јакобсонових функција (1960), које за критеријум узима комуникативну намеру. О томе в. у: Petitjean, 1990: 47–57.

## 2

## À QUEL TYPE CE TEXTE APPARTIENT-IL ?

Chaque texte ou chaque séquence de texte a un objectif principal que l'on appelle sa fonction. C'est l'intention de l'auteur qui détermine le type de texte. En effet, le type de texte dépend de ce que l'auteur veut de son lecteur (réalisme, imagination, etc.) On distingue principalement cinq types de textes.

Dans un même extrait on peut trouver plusieurs types de textes différents qui peuvent aussi se mêler. Il est alors difficile de les repérer.

	Où le trouve-t-on ?	Quelles sont ses caractéristiques ?
<b>Texte narratif</b> « raconter une histoire »	Genre romanesque, nouvelle, etc.	– présence d'un schéma narratif (situation initiale, élément perturbateur, péripéties, élément de résolution, situation finale) ; – emploi du présent de narration ou du passé simple en alternance avec l'imparfait.
<b>Texte descriptif</b> « faire une description »	Genre romanesque, poèmes en prose ou en vers, texte documentaire.	– marque une pause dans la narration, de nature esthétique et/ou informative ; – importance des images (métaphore, personnification, etc.) qui traduisent la vision, objective ou subjective, de celui qui regarde.
<b>Texte explicatif</b> « donner des informations, expliquer »	Notices, articles d'encyclopédie.	– effacement du sujet qui s'efforce d'expliquer objectivement le phénomène ou le fonctionnement ; – registre didactique.
<b>Texte injonctif</b> « imposer une opinion, donner des conseils »	Modes d'emploi, recettes.	– forte présence de l'expression de l'ordre (emploi de l'impératif, de l'infinitif) ; – nombreuses adresses au lecteur (apostrophes, questions) qu'il s'agit de faire réagir.
<b>Texte argumentatif</b> « argumenter, critiquer »	Essais, discours, tirades dans certaines pièces de théâtre.	– organisation logique de l'argumentation (thèse de l'auteur, réfutation de la thèse adverse, etc.) manifestée par l'emploi de connecteurs logiques ; – importance des indices d'énonciation (qui parle ? à qui ?) ; – expression de l'opinion (termes exprimant un jugement, modalisateurs pour préciser le degré d'adhésion par exemple : peut-être, sans doute, évidemment, bien sûr, etc.)

Слика бр. 35: Једно од „оруђа“ у анализи текстова у збирци књижевних текстова LO: 203

За разлику од уџбеника комбиноване методе, у којима смо наилазили на опште формулисана питања о тону, стилу, музикалности текста и слично, али без икаквих детаљнијих упутстава и помоћи у проналажењу одговора, у овом савременом материјалу ученику је дато неопходно „оруђе за рад“, захваљујући којем стиче навику да примењује одговарајуће технике.

Методичку апаратуру збирке *Livres ouverts* одликује изразита систематичност. Сваки књижевни текст презентира се тако што испред њега стоји наслов који су му одредиле ауторке уџбеника и име писца. Иза текста, дате су референце – наслов дела, име писца, издавача и година издања. Потом следи рубрика посвећена мање познатим речима, намењена учењу језика, и део (*autour du texte*) који се увек састоји од три врсте активности (*comprendre, analyser, écrire*), са циљем да ученици схвате како функционише писање, како би и сами боље читали и писали. То су:

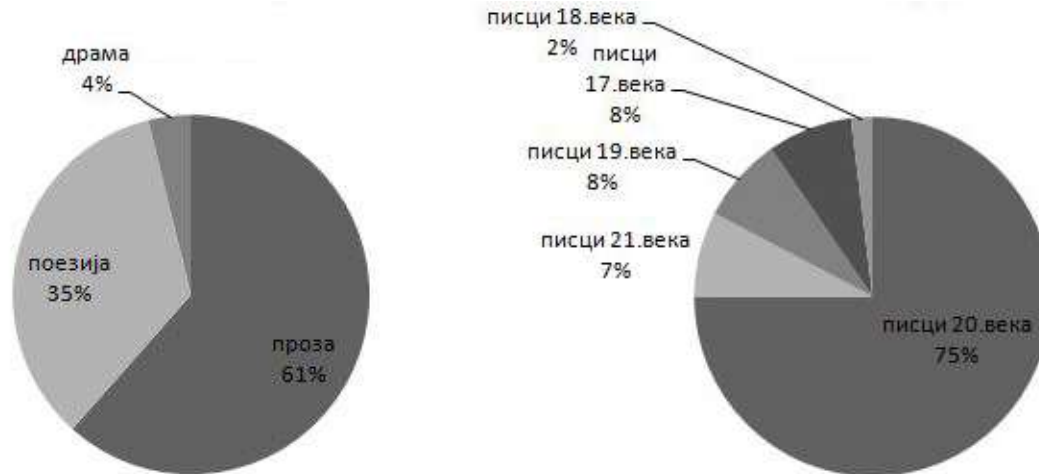
1. Питања која се односе на глобално разумевање текста, а која се могу наћи у готово свим уџбеницима француског као страног језика, „остављајући понекад утисак полудовршеног посла“ (ЛО: 5).
2. Задаци који ученика уводе у дубљу анализу текста (као што су питања везана за структуру текстова или за конструкцију реченица), који ученика такође припремају за писање есеја, извештаја или аргументованог текста, или за креативно писање.
3. Активности писања на тачно одређену тему и/или писања у одређеном облику.

Као предлошци за развијање комуникативних способности узети су литерарни текстови познатих и мање познатих француских и, прилично бројних, франкофоних писаца. Од 52 изабрана писца, три четвртине припада 20. веку<sup>159</sup>. Највише има прозних текстова (32), али су бројни и поетски (18), а на последњем месту је драма са свега два одломка. Скоро трећину прозних текстова чини

---

<sup>159</sup> Заступљена су четири песника 19. века (Alphonse Allais, Paul Verlaine, Victor Hugo, Gérard de Nerval), три песника 17. века (Pierre de Ronsard, Saint-Amant, Pierre de Marbeuf) и Молијер са једним драмским одломком (*Les femmes savantes*), четири прозна писца 21. века (Henri Lopès, Marie-Thérèse Humbert, Mariama Bâ, Maïssa Bey), док је 18. век представљен само одломком из Дидроове *Енциклопедије*.

интимна књижевност (11), у коју убрајамо аутобиографије, аутобиографске романе, есеј и путопис. У овој су књизи управо аутобиографским текстовима заступљени писци које током овог истраживања често помињемо – Маргерита Дирас (*L'Amant*), Натали Сарот (*Enfance*), Жорж Перек (*Je me souviens*), Албер Ками (*Le Premier homme*), Гијом Аполинер (*Reconnais-toi, cette adorable personne, c'est toi...*).



Слика бр. 36: Графички приказ заступљености текстова и писаца у збирци LO

Књига *Livres ouverts* у целости је састављена од књижевних текстова, чиме ауторке указују на неопходност превазилажења праксе учења страног језика само на текстовима из свакодневне комуникације. Иако све предложене активности доприносе развијању језичко-комуникативне компетенције, одговарајући на питање „Зашто књижевност у настави/учењу страног језика?“, ауторке говоре о васпитно-образовном циљу – зато што се преко књижевних текстова преносе праве вредности, зато што књижевност омогућава људима да се боље упознају и разумеју, „да заједно иду напред, поштујући се“ (LO: 6).

Као илустрацију методичке обраде књижевног текста у овом материјалу, у поглављу 2.3.4 четвртог дела тезе преносимо методичку апаратуру уз Аполинеров калиграм.

Истој колекцији *Vocabulaire et expression* припада и материјал других ауторки, насловљен *Lectures d'auteurs : 45 textes littéraires annotés avec exercices* (Barthe, Chovelon, 2005), намењен вишим нивоима Б2–Ц1, „студентима француског језика

као страног који довољно владају језиком да би им могли бити приступачни чувени аутори као што су Молијер, Пруст или Сент-Егзипери“ (LA: 11). Будући да су изводи из књижевних дела ипак различите тежине и дужине, могу се, по мишљењу ауторки, користити и на средњем нивоу.

Текстови су у овом материјалу распоређени по **жанровској или типолошкој** припадности. Занимљиво је да се на почетку књиге налазе текстови који припадају интимној књижевности<sup>160</sup>, све омиљенијој код читалаца, а због лакшег разумевања и код ученика страног језика. То су *аутобиографски текстови* од 19. до 21. века<sup>161</sup> (аутобиографија, биографија, аутобиографски роман, мемоари, преписка, интимни дневник, есеј), из пера не само „великих“ писаца. Следеће поглавље садржи *дескриптивне текстове*: портрете (Иго, Русо, Доде) и описе природе (Жорж Санд, Ле Клезио), за којима следе „сведочанства“ (*témoignages*), „приче о дубоко проживљеним личним догађајима“ (LA: [145]), чије је место, сматрамо, међу текстовима прве групе. Потом су представљени *драмски текстови* (Молијер и Пањол), *поезија* (Ди Беле, Верлен) и *шансона* (Жак Брел), *хумористички скеч*<sup>162</sup> (Фернан Рено (Fernand Reynaud), Ремон Девос (Raymond Devos)) и, на крају, текстови у којима ученици треба да открију одређену симболику (Лафонтонове басне, Сент-Егзиперијев *Мали принц* и Додеова *Коза господина Сегена*). У овој

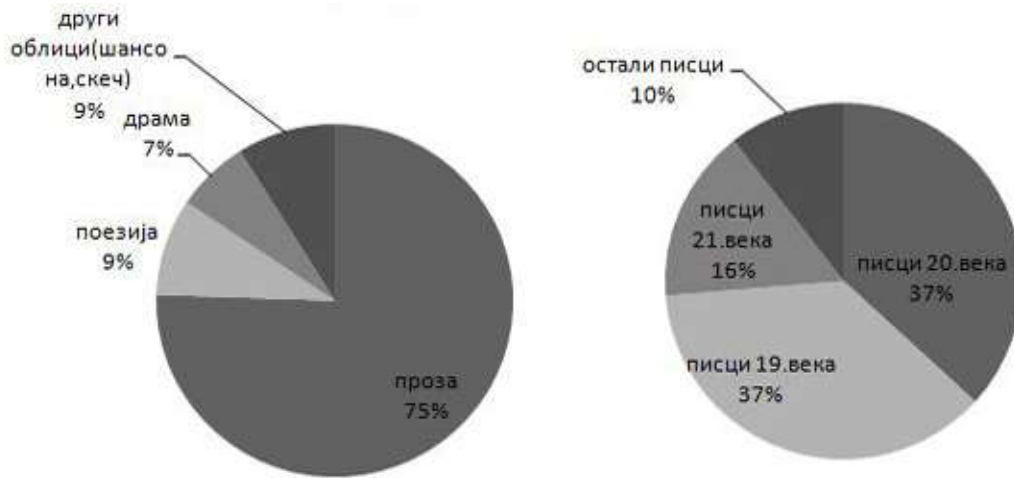
---

<sup>160</sup> О жанровима које дидактичари комуникативног приступа препоручују говорили смо у поглављу 1.4.4.

<sup>161</sup> Наводимо неке писце и дела аутобиографске прозе: George Sand, *Histoire de ma vie*, Annie Ernaux, *Une femme*, André Gide, *Les Norritures terrestres*, Marcel Proust, *À la recherche du temps perdu*, Inès de la Fressange, *Profession mannequin*; Stendhal, *Lettres sur Haydn... Mozart et Métafaste*, Adèle Hugo, *Les Feuillantines*, Michel Gall, *Le Maître des saveurs. La vie d'Auguste Escoffier*; Gérard de Nerval, *Sylvie*, Victor Hugo, *Le dernier jour d'un condamné*, Marie Desplechin, *Sans moi*, Alice Ferney, *Grâce et dénuement*; Benjamin Constant, *Mémoires intimes de Napoléon Ier*, Hector Berlioz, *Mémoires*, Charles de Gaulle, *Mémoires de Guerre*.

<sup>162</sup> Испред сваког поглавља ауторке дефинишу жанр који ће бити представљен изабраним текстовима. Преносимо њихово одређење хумористичког скеча: *Le sketch humoristique est destiné à être dit devant un public qu'il faut faire rire. L'humour français n'est pas toujours facile à comprendre pour des étrangers car il s'appuie sur des vérités supposées connues par tous mais souvent exprimées en demi-mots. Les intonations de la voix contribuent à rendre le texte drôle.* (LA : [181])

збирци доминира проза, нарочито аутобиографска, а аутори у једнаком броју припадају 20. и 19. веку, поред оних, малобројнијих од 16. до 18. века.



Слика бр. 37: Графички приказ заступљености текстова и писаца у збирци LA

Методологија рада на овим текстовима је, по речима ауторки, „строго идентична за свих 45 текстова“ (LA: 12). После представљања жанра, после неколико речи о аутору (који је у другом плану, супротно очекивањима која ствара наслов збирке) и о самом тексту, апаратура садржи:

- а) десет питања везаних за разумевање текста (*Compréhension du texte*);
- б) лексичка вежбања: парафразирање, синоними, уочавање лексичког поља и слично (*Enrichissement lexical*);
- в) граматичка вежбања: уочавање правила и употреба у самостално састављеним реченицама (*Sensibilisation grammaticale*);
- г) предлоге за активности усмене продукције и интеракције: експозе, дискусија, дебата (*Travail oral*);
- д) предлоге за писану продукцију (*Travail écrit*).

Пренећемо као пример рада на књижевном тексту у овом материјалу део методичке апаратуре иза аутобиографског текста Ани Ерно (Annie Ernaux).

## L'AUTOBIOGRAPHIE

### **Compréhension du texte**

1. Pourquoi Annie Ernaux avait-elle l'impression que sa mère ne lui appartenait pas?
2. Ses clients sont-ils pour elle des amis en qui elle a confiance?
3. Quels mots font-ils comprendre que la mère joue un rôle dans sa ville? Quel rôle?
4. Sa fille en souffre-t-elle?
5. Cette femme était-elle tiraillée entre sa famille et sa profession? Donnez des exemples.
6. Quels sont les exemples qui montrent que la bonne tenue de ses enfants et de sa maison était importante pour elle?
7. Trouvait-elle normal de se reposer?
8. Aimait-elle lire?
9. Pourquoi les parents d'Annie Ernaux se disputaient-ils?
10. La petite fille était-elle admirative de sa mère ou au contraire la critiquait-elle?

### **Les idées du texte**

1. Donnez un titre à chaque paragraphe du texte.
2. Citez la phrase-clé de ce texte.

### **Enrichissement lexical**

1. Qu'est-ce que des questions rituelles sur la santé, les enfants, le jardin? Donnez-en quelques-unes que vous avez entendues dans la conversation habituelle des Français?
2. Qu'est-ce que l'amertume?

### **Sensibilisation grammaticale**

1. Justifiez l'orthographe de *elle m'a associée*.
2. À quel temps est le texte? Pourquoi?
3. Remplacez l'infinitif par le verbe qui convient:
  - C'est toi qui (parler).
  - C'est nous qui (faire) la cuisine.
  - C'est vous qui (être) dans la salle à manger.
  - C'est toi qui (faire) le ménage.
  - C'est toi qui (ranger) l'armoire.

Слика бр. 38: Дидактичка обрада аутобиографског текста у збирци књижевних текстова  
LA: 19



Методичке апаратуре је идентична за разне жанрове и типове текстова, никаквом активношћу се не поспешује уочавање генеричких карактеристика, што је, сматрамо, велики пропуст у овако конципираној збирци. Почетни одељак о аутобиографији уведен је, као и сваки други одељак, дефиницијом жанра, ка којем се, потом, пажња ни у једном тренутку не усмерава, него се предлажу уобичајене комуникативне активности писане рецепције и писане и усмене продукције. Исто тако, ученици се задацима и питањима подстичу да описују друге (портрет у језичкој активности писане продукције) или да размењују мишљења о савременим темама (LA: 20), што су честе активности у многим уџбеницима комуникативног приступа.

Неколико пута у књизи понуђена је и активност резимирања (издвајање основне идеје) пасуса текста (LA: 19; 37; 41; 100), чиме је заступљена и активност медијације. Као ни у збирци *Livres ouverts* из исте колекције, нису предвиђене активности разумевања говора и писане интеракције, нити се помиње поступак пројекта, што су карактеристике уџбеника који се позивају на ЗЕО и појављују се у Француској отприлике у исто време кад и збирка *Lectures d'auteurs*.

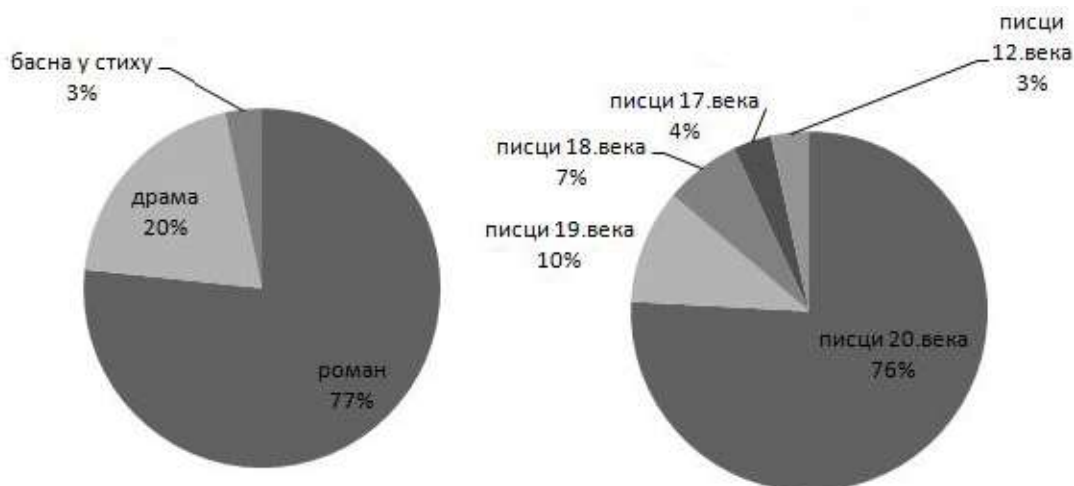
#### 2.4.4.2 Прагматичка верзија „објашњавања текста“: *Littérature en dialogues*

Збирка књижевних текстова намењена одраслим ученицима и адолесцентима средњег нивоа Б1 – *Littérature en dialogues* (Baraona, 2005) више подсећа на уџбенике 21. века од збирки које смо описали у претходним поглављима (*Livres ouverts*, *Lectures d'auteurs*), и то због заступљености језичке активности усмене рецепције. Ауторка овог додатног материјала првенствено жели да ученици осете „задовољство у тексту“ слушајући сцене са компакт-диска, што је један од могућих начина подстицања интересовања за књижевност на страном језику у савременој настави. С друге стране, ова збирка помало подсећа и на уџбенике објављене 50-их година прошлог века по поступку објашњавања и рада

---

на тексту, који ћемо упоредити са активношћу „објашњавања текста“. Књига *Littérature en dialogues*, међутим, пре свега следи начела комуникативног приступа и код ученика систематски развија четири комуникативне вештине – слушање, говор, читање и писање, као и (интер)културну компетенцију. Комуникативне активности осмишљене су поводом дијалогских књижевних текстова, којима почиње свака лекција. Дијалози узети из књижевности представљају специфичност овог материјала, будући да су у уџбеничкој литератури ређе заступљени од наративних и дескриптивних текстова.

Књижевни текстови у овој збирци нису распоређени хронолошки, него по сложености. Од тридесет изабраних писаца само осморица (или 26,7%) не припадају 20. веку (Кретјен де Троа (Chrétien de Troyes), Молијер, Ла Фонтен, Расин, Мариво, Флобер, Ростан и Стендал). Међу познатим књижевницима (Ле Клезио, Дирас, Сент-Егзипери, Перек, Роб-Грије, Пенак, Пруст, Јурсенар и др.) налазе се и припадници франкофоне књижевности (Тахар Бен Желун, Андре Шедид (André Chéhid), Амаду Курума (Ahmadou Kourouma), Амаду Ампате Ба (Amadou Hampaté Bâ), Режан Дишарм (Réjean Ducharme), Патрик Шамоазо (Patrick Chamoiseau)). Дијалогске секвенце узете су из једне Ла Фонтенове басне у стиху, из шест драмских дела (Јонеско, Молијер, Сарот, Ростан, Мариво, Расин), а највише (то јест 76,7%) из романа и хибридних форми као што су аутобиографске приче о детињству Жоржа Перека (*W ou le Souvenir d'enfance*, 1975) и Патрика Шамоазоа (*Une enfance créole*, 1990), или полицијски роман са елементима научне фантастике Алена Роб-Гријеа (*Djinn*, 1981), који је, заправо, настао за потребе америчких студената које је требало упознати са тешкоћама француског језика.



Слика бр. 39: Графички приказ заступљености текстова и писаца у збирци LD

Критеријуми за избор ових разноврсних текстова јесу њихов културни и дискурзивни значај. У њима, слушајући их, ученик увек треба да уочи елементе ситуације исказивања: *ко* су говорници, *где* и *у ком тренутку* они говоре (ситуациони или интеракциони ниво анализе). Осим утицаја теорије исказивања, код ауторке овог дидактичког материјала препознаје се и утицај (когнитивистичких) теорија учења – предложеним активностима код ученика би требало да се развију способности антиципације, повезивања, синтетизовања (LD: 3), односно способност коришћења метакогнитивних и когнитивних стратегија.

Свакој лекцији посвећене су четири странице. На првој се налази текст, са комплетним библиографским подацима, а затим белешка о писцу и о делу из којег је одломак узет.

На другој страници увек се налазе објашњења (*Explications*), каква нисмо уочили у другим уџбеницима, и у којима се повезују поједине језичке чињенице из текста са њиховим значењем у тексту и могућим значењем у другом контексту. Акцент је стављен на карактеристичне тачке комуникативног приступа – дискурзивне елементе (дескриптивне, информативне, наративне или аргументативне) и говорне чинове („питати“, „наредити“, „саветовати“, „критиковати“ итд). Објашњења везана за одломак из Перековог аутобиографског текста *V или сећање на детињство*, на пример, односе се на говорне чинове „испитивати“, „тражити објашњења“, тако што се анализира значење питања

постављених у тексту и одговора на њих. У уџбеницима комуникативног приступа обично се наводи низ исказа који одговарају једном истом говорном чину. У овој књизи пак даје се преглед могућих употреба (функција) једног исказа. Како је један од одговора реч *Pardon*, која у датом контексту означава „изненађење“, „чуђење“, ауторка користи прилику да на примерима покаже и друге могуће употребе овог исказа, што бисмо, за ову прилику, могли назвати „прагматичким објашњавањем текста“:

### *EXPLICATIONS*

#### *Interroger, demander des éclaircissements*

[...]

##### ► *Les questions*

*À la question finale d’Otto :*

- Vous êtes-vous demandé ce qu’il était advenu de l’individu qui vous a donné votre nom ?

*Gaspard ne peut s’empêcher d’exprimer sa surprise et s’exclame :*

- **Pardon ?**

*Ce mot bref illustre l’étonnement, c’est un appel à éclaircissements.*

[...]

*Pardon peut être aussi une invitation à répéter un propos :*

[...] (LD: 35)

Објашњења се, међутим, не дају изоловано него се на почетку одреди „приз“ тексту, то јест сама ауторка експлицитно каже шта је тежиште одломка, коју идеју треба испитивати, а затим се та почетна хипотеза развија и потврђује на примерима из текста. Пример којим ћемо ми илустровати овакав приступ је одломак из драме Натали Сарот (*Pour un oui ou pour un non*, 1982):

#### *Demander des explications*

*Tout l’intérêt du texte est dans la façon de prononcer ‘c’est bien... ça’. Le litige entre les deux hommes vient d’un ton jugé méprisant. Au début, la demande*

*d'explications est amicale, bien que marquée de quelque impatience. Aussi HI est-il satisfait d'avoir enfin une explication :*

*- Ah! on y arrive... dit-il.*

*Ce qui signifie, dans ce contexte, qu'on aborde enfin le sujet :*

[...] (LD: 79)

Иако садржи занимљива и, сматрамо, корисна тумачења, не може се рећи да оваква рубрика доприноси правој учениковој активности. Предложени поступак подсетио нас је на традиционално „објашњавање текста“, највише по форми професоровог „говора о тексту“, уместо истраживачких задатака које ученик треба да изврши, карактеристичних за савремено доба.

После прве две странице, свака трећа и четврта страница лекције осмишљена је по следећем плану:

1. Активности усмене рецепције (уочавање елемената ситуације исказивања, глобално разумевање, детаљно разумевање), помоћу којих се развија вештина аудирања.
2. Активности усмене продукције, најчешће игре по улогама, које воде бољем изражавању.
3. Упитници за проверу глобалног разумевања писаног текста, „са уочавањем ликова, ситуација, радњи (типологија, темпоралност, кључне речи)“ (LD: 3), којима се усавршава вештина читања.
4. Лудичке активности, писање по моделу, у задатој форми, са задатим бројем речи, ради развијања вештине писања.
5. Пребацивање из једног облика у други, из једног регистра у други, то јест преформулисање, чиме се развија вештина „медијације“.
6. На крају, у рубрици посвећеној култури, ученику се указује на „универзалност тема и особеност франкофоних књижевних гласова“ (LD: 3), чиме се рад на развијању језичко-комуникативних компетенција проширује садржајима везаним за остваривање образовно-васпитног циља; понекад се и у овој рубрици могу пронаћи креативне активности, као поводом Перековог текста, када је ученику предложено,

после кратке белешке о пищевој припадности књижевном покрету „Улипо“, да напише кратак текст у којем неће употребити одређена слова (вежба се, иначе, зове *la contrainte du prisonnier*, LD: 37).

Збирка текстова *Littérature en dialogues* разликује се од других највише по избору текстова, блиских свакодневном говору у одређеној ситуацији. Дијалошки текстови могли би бити занимљиви како ученицима овог нивоа, тако и наставницима – који прате савремене токове у дидактици страног језика, али и оним који би радије само мало осавременили старе поступке рада на књижевном тексту. О још „модернијем“ руху активности „објашњавања текста“ говорићемо у четвртом делу тезе преносећи Пиреново виђење нове употребе старих техника.

#### 2.4.4.3 Интерактивни модел читања: *Littérature progressive du français*

Збирку књижевних текстова *Littérature progressive du français : avec 600 activités* (Blondeau, Allouache, Né, 2004) издвајамо по опширном предговору у којем се говори о месту и улози књижевног текста (како на почетном, тако и на средњем нивоу), што је права реткост за уџбеничку литературу комуникативног приступа. По мишљењу ауторки књижевни текст има своје легитимно место међу свим другим врстама текстова које служе као педагошки материјал, али, за разлику од других аутентичних текстова, књижевни текст није пролазан, одликује се литерарношћу, то јест вишеструком могућношћу интерпретације, и открива бескрајне могућности језика (LPFd: 3).

Осим о разлозима увођења књижевног текста у наставу/учење страног језика и културе, ауторке говоре и о педагошким претпоставкама од којих су кренуле (LPFd: 4–5):

1. Не постоји урођена осетљивост на лепоту књижевног дела, него се она стиче учењем, односно десакрализацијом (али не и банализацијом) књижевности.
2. Смисао књижевног дела постепено се гради, повезивањем индиција, преплитањем чињеница, непрестаним испитивањем трагова.

3. Не треба испитивати само једну компоненту књижевног текста и раздвајати два могућа циља коришћења књижевног текста у настави/учењу језика – наставу књижевности (када су у средишту пажње смисао, идеје, стилске фигуре) и наставу језика (када је највећа пажња усмерена ка вокабулару и граматичи).
4. Ученику је понуђено „оруђе за рад“ које олакшава приступ тексту: биографија, објашњење речи, другачије формулације исте мисли унутар самих питања итд.

О утицају теорија читања и учења на приређиваче ове збирке говоре и следећа изјашњавања, под насловом „Наш педагошки пакт“ (LPFd: 5):

1. Имати поверења у ученике, који могу да разумеју књижевни текст на француском као страном језику чак и кад њихов језички ниво још увек није прилагођен тешкоћама текста, будући да се служе својим искуством и читалачком компетенцијом стеченом на матерњем језику. Тада је књижевни текст предлогак за активности помоћу којих ће се развијати способности разумевања и изражавања.
2. Улити поверење ученицима, који „имају шта да кажу“ извршавајући задатке посматрања, уочавања, препознавања жанра, исказивања хипотеза, замишљања приче.
3. Прихватити учениково парафразирање, јер је то знак да ученик усваја текст.
4. Прихватити ученикове интерпретације чак и кад не одговарају очекиваним.
5. Уочити вредност простог перфекта и имперфекта, што се постиже континуираним читањем.

Примарни циљ рада са овим материјалом је прагматички (развијање навика активног читања) и образовни. Један од циљева је и задовољство читања (LPFi: 4). Књижевни текст је драгоцен простор за истраживање, он је покретач чулних доживљаја, као и размишљања о себи и другима, и о језику. Рад на књижевном тексту покреће и учениково и професорово размишљање о језичким потребама – о језичким облицима и вокабулару којима ученик не располаже, а потребни су му да изрази своје размишљање о тексту. Књижевни текстови нису повод за рад на језику, али се ка граматичи и вокабулару усмерава пажња ако се тиме може објаснити пишчева намера, то јест специфичност текста. На почетку се предност

даје чулном доживљају, емоцији, личним реакцијама, ефекту текста на читаоца. Затим се у текст „улази“ у зависности од његових карактеристика, што значи да *нема јединственог поступка*, али постоје одређена начела која се увек примењују (LPFd: 6):

1. Предност се даје откривању, испитивању, размишљању – не остаје се, дакле, на глобалном разумевању текста, него се анализирају „поетске игре“ и одступања у односу на норму, у чему препознајемо „стилистику одступања“ (*stylistique de l'écart*) карактеристичну за 70-е године прошлог века.
2. Прво читање је обавезно читање у себи, како би ученик, сâм пред текстом, осетио његове ефекте, то јест удаљавања од уобичајеног језика. Ово читање не мора бити линеарно – ученик може да „прелеће“ преко текста и тражи сопствени пут читања.
3. Упознавање с пишчевом биографијом није први обавезни корак у приступу тексту – акценат треба да буде на тексту и оном што га окружује. Ипак, у редовима посвећеним пишчевој биографији, налазе се корисна обавештења друштвено-културне природе, која су ученицима овог нивоа често непозната.
4. Из појединачних реакција на текст и интеракција између ученика произлази вишеструка интерпретација текста.

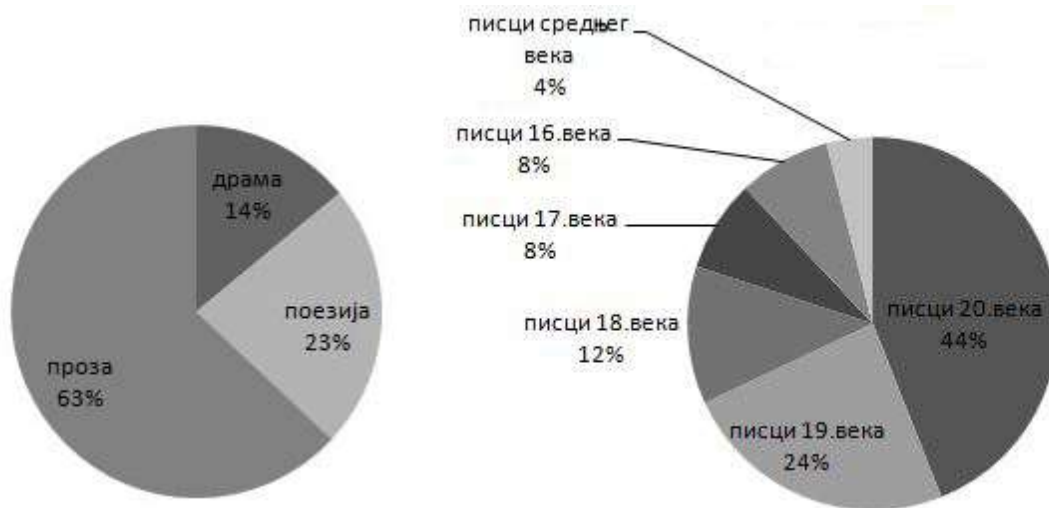
Предлаже се интерактивно читање, које би и на почетном и на средњем нивоу (после 200–250 часова) требало да прође кроз две етапе (LPFi: 5):

1. Етапу „откривања“, то јест посматрања „слике“ текста: не читајући га, него само посматрајући текст (композицију, типографију, знаке интерпункције) и паратекст, ученик ствара прве претпоставке и очекивања. Прва етапа се одвија усмено, а пожељни облик рада је групни.
2. Етапу „истраживања“, која претпоставља учениково извршавање задатака (уочавати, подвлачити, издвојити, повезати чињенице итд), то јест когнитивне активности помоћу којих се постепено долази до смисла.

Текстови су дати у хронолошком редоследу, али избор литерарног одломка за обраду није условљен тим редоследом него првенствено интересовањима ученика и



њиховим способностима (не само језичким знањем). Испред сваке епохе, дата је белешка из књижевне историје, са нагласком на заступљеним жанровима. Тако се у уводном тексту за 20. век говори о егзистенцијализму, новом роману и позоришту апсурда, а посебна пажња указана је „женском писму“, франкофоној и аутобиографској књижевности (LPFi: 93). Најбројнији су одломци из прозних текстова 20. века (30,3% укупног броја текстова). Збирка садржи и један интегрални текст Мишела Турнијеа, „Вереници са плаже“ („Les Fiancés de la plage“, *Petites proses*, 1986).



Слика бр. 40: Графички приказ заступљености текстова и писаца у збирци LPFi

На крају збирке, понуђене су и три листе писаца и текстова које омогућавају лакше коришћење текстова у зависности од жељеног приступа – жанровског (*Entrées par genre*), тематског (*Entrées par thèmes*) или ауторског (*Entrées par auteurs*). Уколико ученик жели да чита аутобиографске текстове, на пример, ауторке су му помогле груписањем текстова Русоа, Шатобријана и Боварове (LPFi: 154), као што су то урадиле и за есеј, басну, новелу, роман итд. Исти је принцип и са тематским приступом (LPFi: 156–157). Испод поднаслова „Детињство“ пописани су текстови чији су писци Русо, Шатобријан, Иго, Колет, Кокто, Јурсенар, Бовоар, Тебар, Шамоазо, али неки од тих текстова такође говоре и о „образовању/школи“ (Jean Cocteau, *Les enfants terribles*, 1925 ; Assia Djebar, *L'amour, la fantasia*, 1985 ; Patrick Chamoiseau, *Chemin d'école*, 1994). Овој „категорији“ текстова припада и одломак из романа Данијела Пенака *Comme un*

*roman* (1992) – „Десет неприкосновених права читаоца“ (*Les droits imprescriptibles du lecteur*), који се налазе и на задњој корици књиге, те је тако и у збирци презентираан (LPFi: 140), што проширује могући репертоар тема за разговор – осим о самом тексту (који говори о читању, подстицању жеље за читањем и различитим начинима читања, али и о појединим ригидним наставницима и настави књижевности), може се разговарати и о улози одломака који се издвајају за корицу књиге.

И у овој збирци налазимо позната књижевна дела о чијој дидактичкој употреби у овом раду често говоримо – Аполинерове калиграме, Камијевог *Странца*, Јонескову *Ђелаву певачицу*, *Љубавника* Маргерите Дирас, *Успомене лепо васпитане девојке* Симоне де Бовоар итд. Дидактичку обраду инципита последње наведеног дела представимо у поглављу 3.3.2, упоредивши је са обрадом истог текста из уџбеника *Француски језик за IV разред средње школе* Биљане Аксентијевић и из француског уџбеника акционог приступа *Écho 3*.

#### 2.4.5 Акциони приступ на микронивоу у материјалу *Si tu t'imagines...*

*Si tu t'imagines...*<sup>163</sup> (Douënel, Jackson, Raoul, 1994) вероватно је најпознатији и најквалитетнији периферни материјал посвећен књижевности (читању и писању) из периода комуникативног методолошког приступа. Ова књига чини допуну уџбеничком комплету на три нивоа *Libre échange* (1991–1992), чији је један од састављача Жанин Куртијон, уједно и један од аутора *Прага знања* (1976). Своја педагошка искуства Куртијонова је касније преточила у књигу *Élaborer un cours de FLE* (2003), коју смо помињали говорећи о стратегијама разумевања и интерактивном читању.

---

<sup>163</sup> Иако о избору наслова ауторке у предговору не говоре, претпостављамо да је преузет од Ремона Кеноа, чија се песма « Si tu t'imagines » (*L'instant fatal*) налази у уџбенику *Libre échange 3* (1993: 49), за који је, као допуна, овај материјал и осмишљен. Кенову песму пронаћи ћемо и у уџбенику акционе перспективе *Écho 3*, где је употребљена као предложак за рад на језику, на разумевању говора са циљем уочавања и савладавања везивања (ÉЗ, 2008 : 38).

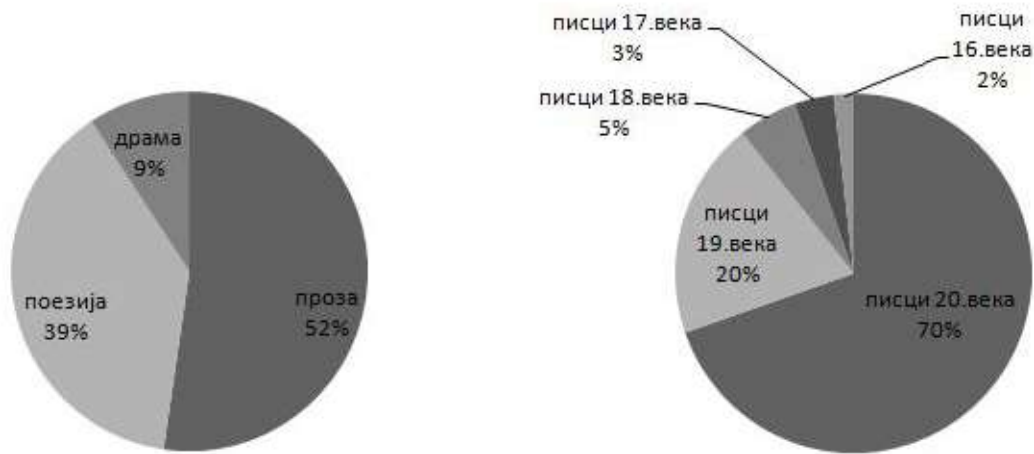
У предговору за збирку текстова *Si tu t'imagines...* Куртијон објашњава потребу да се у засебној књизи ученицима понуди довољан број књижевних текстова, који се нису могли појавити у основном уџбенику, намењеном функционалном учењу језика. Текстови су бирани тако да ученици три различита нивоа знања могу да за себе пронађу штиво одговарајуће тежине и занимљивости. У вануџбеничкој литератури књижевни текст није повод за учење језика, за линеарно читање и анализу места и функција речи из текста него је „средство откривања, у почетку слободног, убрзо потом вођеног разноврсним лудичким активностима“ (STI: 3). Исто као и у основном уџбенику *Libre échange*, учење почиње *откривањем*, истраживањем и уочавањем, с циљем да ученик усвоји нове начине *изражавања* и пронађе свој начин, да осети „задовољство у тексту“. То значи да функција уметничког текста остаје функционалан, али постаје и естетска. Наставницима и ученицима који желе да текстове обрађују са одређеном језичким или функционалним циљем на крају књиге понуђена је листа функција уз одговарајући текст (одређен именом писца и бројем странице на којој се налази): „описати предео“ (*décrire un paysage*), „описати атмосферу“ (*décrire une atmosphère*), „описати/окарактерисати“ (*décrire/caractériser*), „дефинисати неко осећање“ (*définir un sentiment*), „изразити своја осећања: срећу/одушевљење“ (*exprimer ses sentiments : bonheur/enthousiasme*), „изразити своја осећања: прекор/бес“ (*exprimer ses sentiments : reproche/colère*) итд. Један исти текст могуће је повезати са више функција, те се, на пример, одломак из *Љубавника* Маргерите Дирас повезује и са функцијом „описати/окарактерисати“ и са функцијом „изразити своја осећања: прекор/бес“.

Овај додатни материјал настао је као плод искуства стеченог у уметничкој радионици у Тулону, коју су ауторке заједно водиле, те се дух креативног атељеа, места учења али и непрестане размене, осећа и у овој књизи, која носи поднаслов *Atelier de littérature, lecture, écriture*. Њен циљ је да подстакне *читање књижевних текстова*, онолико колико је то у процесу учења језика могуће, и да *стимулише писану продукцију*, индивидуалну или колективну. Текстови различитих жанрова и аутора (и познатих и мање познатих), као и активности уз њих, требало би да подстакну *интерактивност* у настави француског као страног језика. О тој

интерактивности, Жанин Куртијон ће говорити и у својим теоријским текстовима, истичући важност *стратегија уочавања назнака и извођења закључака* (Courtillon, 2003: 57), које се најбоље могу развијати у поновљеним читањима и „слободним разменама“ са другим ученицима, увидом у начин на који други ученици уочавају индиције и долазе до смисла.

Књига *Si tu t'imagines...* састоји се од четири досијеа, као четири начина истраживања књижевног текста. У њима се, сматрају ауторке, могу уочити поступци карактеристични за уџбенике комуникативног приступа: посматрање, поређење, дедукција (STI: 4), којима се, закључујемо, код ученика развијају когнитивне стратегије. Први досије (*Le vif sur le sujet*) окупља краће, „густе“ текстове, једноставне синтаксе али богате и разноврсне лексике. Текстови писаца као што су Колет, Кокто, Елијар и Ками, који уз мало речи и сасвим једноставно казују пуно, требало би ученике да подстакну да читају и пишу, једноставно и ефикасно. У другом досијеу (*La grammaire des sentiments*) доминирају функционално-језички циљеви, као и у трећем (*Tourner autour du mot*), у којем се акценат ставља на лексику, на избор речи који утиче на смисао и указује на стил. Друга тематска јединица садржи емотивно обојене текстове Бодлера, Нервала, Мисеа, Жиродуа и других, којим би ученици требало да се инспиришу и изразе сопствена осећања. Како су осећања описана кроз пределе и места у којима се испољавају, или кроз приказе сукоба између ликова, ученици ће се упознати са језиком дескрипције, коментара, наратије, са интерогацијом и заповедним начином, истичу ауторке ове збирке уметничких текстова (STI: 41). У трећем, нешто краћем делу одломци су „намењени буђењу задовољства у читању“ (STI: 84) и често се одликују музикалношћу и ритмичношћу. У текстовима четврте тематске јединице (*Suivre le fil*) ученик би требало да „ухвати нит“ одвијања пишчеве мисли, да „уђе“ у његову логику и машту, снове и хумор, и да, подстакнут њима, и сам састави текстове који би се састојали од одређеног декора, повезаних аргумената и тачака гледишта, и кратког, неочекиваног закључка (STI: 108). Супротно очекивању, овај последњи (најкраћи) досије не састоји се само од прозних текстова, али они преовлађују у овом материјалу, као и у већини посматраних уџбеника. Писци 20. века такође су очекивано најбројнији, као што је и број франкофоних

писаца уобичајено мали – Никола Бувје (Nicolas Bouvier), Морис Карем (Maurice Carême), Блез Сандрап, Али Галем (Ali Ghalem).



Слика бр. 41: Графички приказ заступљености текстова и писаца у збирци STI

Уочавамо двоструки циљ активности предложених у материјалу *Si tu t'imagines...* :

**1. Подстаћи финије разумевање текста.**

**2. Подстаћи писану продукцију** на основу текста, тако што ће се ученици ослободити страха од писања и утиска да то могу само одабрани, малобројни, „велики“ писци. Способност писања код ученика треба да пробуди осећај задовољства. „Малу фабрику књижевности“<sup>164</sup> чини замишљање онога што претходи тексту, или тек следи, замишљање других ликова, сличних ситуација у различитим контекстима и слично (STI: 5).

Оваквим активностима подстичу се и когнитивне и креативне способности ученика, на чему се инсистирало у богатој дидактичкој литератури комуникативног приступа, али се ретко и примењивало у уџбеничкој литератури. Чешћу примену добрих начела комуникативног приступа могуће је уочити у појединим уџбеницима акционог приступа, у којима ће се још већи акценат ставити на групни

<sup>164</sup> Ауторке вероватно алудирају на дело у којем се могу наћи бројни примери књижевно-лудичких активности „поновног писања“ (*réécriture*), под називом *La Petite fabrique de littérature* (Alain Duchesne, Thierry Leguay, 1984).

рад, на развијање општих компетенција, метакогнитивних и социоафективних стратегија.

Збирка књижевних текстова *Si tu t'imagines...* могла би се сматрати претечом акционе перспективе – због „деловања са другим“, колективне продукције, а највише због истраживачких задатака које предлаже, који ученику омогућавају прави интерпретативни рад. Овакав рад на предлошцима Паскал Леноар назива акционом перспективом на микронивоу, на нивоу странице у уџбенику, разликујући га од акционе перспективе на макронивоу, на нивоу тематске јединице организоване око пројекта (Lenoir, 2010: 56).

С друге стране, у додатном материјалу *Si tu t'imagines...* препознајемо одлике комуникативног приступа још на самом почетку књиге, посвећеном путовањима. Туристичко путовање, тренутни и пролазни сусрет са странцима представљају референтну друштвену ситуацију за комуникативни приступ. У активностима симулације и играма по улогама, ученик глуми странца који језик користи најчешће на одмору, „у пролазу“, у одређеним ситуацијама. У потоњем, акционом приступу, ученик се у настави припрема да језик користи у стварном животу и раду са странцима на дуже време<sup>165</sup>, као активни друштвени чинилац (Puren, 2009: 156–157; 162). То се све чешће постиже осмишљавањем пројекта, као низа мањих задатака усмерених ка реализацији финалног задатка, а играма по улогама и симулацијама прибегава се онда кад није другачије могуће покренути активности интеракције. За *симулирану* активност на почетку књиге *Si tu t'imagines...* послужиће као повод стихови Жана Коктоа, Теофила Готјеа, Мориса Карема, Блеза Сандрара (у којима се помињу градови Палма де Мајорка и Венеција, као и чувени споменици попут Ајфелове куле), две реченице из путописне прозе Николе Бувјеа, и један Бодлеров стих из *Цвећа зла* (STI: 7). Ученик треба да *замисли* да је пошао на путовање из снова, да не воли да пише и да је на пут понео магнетофон како би ипак забележио своје утиске (STI: 9). Индивидуално или групно, ученици треба да направе снимак „измишљених“ утисака, који ће, потом, цео разред слушати.

---

<sup>165</sup> Две нове друштвене референтне ситуације по *Заједничком европском оквиру* су „живети заједно“, у мултилингвалном и мултикултурном друштву, и „радити заједно“, у универзитетском и професионалном европском простору.

Садржај звучног записа постаће затим „подлога“ за чланак „замишљеног“ школског или градског листа. Уметнички текстови служе као подстицај за слободно изражавање, прво усмено, затим и писано, као повод за активности с комуникативним исходом. У акционом приступу, финални задатак најчешће има нејезички исход, којем претходе мањи педагошки комуникативни задаци. У овом случају, тражени чланак представљао би једну од етапа пројекта који би подразумевао, рецимо, израду стварног школског листа, и за чију је реализацију потребно више од ангажовања само језичких ученикових потенцијала.

После наведених стихова, у наставку прве тематске јединице књиге *Si tu t'imagines...* следи необичан „књижевни текст“ Жоржа Перека (*L'infra-ordinaire*, 1989), у виду једанаест кратких садржаја разгледница, у овој књизи датих под називом *Cartes postales*. Навешћемо, илустрације ради, само три:

*Nous avons trouvé une chambre à l'hôtel des Fleurs. Il fait beau. On va à la plage. Tu verrais mes coups de soleil ! Mille pensées.*

*On est au Fitz-James. Les petits plats dans les grands. Ambiance très cool au bar. On rentre lundi.*

*Nous avons trouvé à nous héberger à la pension Wagner. Ambiance musicale. C'est grisant. On a rencontré plein de gens très amusants. On vous fait une grosse bise. (STI: 10)*

Пре свих активности, ауторке објашњавају како се Жорж Перек забављао писањем лажних поштанских карата у којима жели да истакне и баналност и симпатичност порука. На ове карактеристике упућује, такође, други задатак којим се од ученика тражи да уоче „опсесије“ Француза на летовању, то јест да издвоје оне информације које се понављају (о смештају, храни, лепом времену, сучању, амбијенту, познанствима, повратку). Оваквом активношћу подстиче се и развијање интеркултурне компетенције (поређење властитих обичаја са културом народа чији се језик учи), и разних когнитивних стратегија, стратегија разумевања текста, које су већ подстакнуте првом активношћу:

*Pour chacune de ces cartes, vous allez inventer la / les signatures. Attention, aux indices donnés dans les textes (prénom ou prénom + nom de famille ? « on »,*

« je » ou « nous », « bises » ou « pensées »). *Imaginez aussi les destinataires : famille /amis/ relations/collègues et.* (STI: 11)

Од ученика се, заправо, тражи да одговори на питања „Ко пише?“ и „Коме се пошилилац обраћа?“, што је учињено формулом која представља сараднички императив (*Attention, aux indices donnés dans les textes*), скретање пажње на индиције у самом тексту, позив на уочавање семантичких (појмови и говорни чинови) и исказивачких ознака, то јест прагматичких параметара. На основу уочених индиција, ученик ће моћи да ствара и проверава претпоставке, да изводи закључке (инференција), што представља једну од значајнијих стратегија за разумевање текста.

Осим ознака исказивања (*on, je, nous*), ученик је, такође, подстакнут да уочи читав низ исказа (*bises, pensées...*) који се могу користити у „ситуацији писања разгледница“, а чија употреба зависи од друштвеног и афективног односа између говорника, који се нарочито испољавају управо у преписци. Комуникативна компетенција стиче се оваквим увиђањем функционисања језика у комуникативној ситуацији, вођеним јасним налозима који подстичу истраживачке задатке, као и усвајањем одређеног друштвено-културног понашања. Оно што је „открио“, ученик ће, у следећим активностима, морати и да примени, то јест да напише разгледнице, следећи једнако јасне налоге којима се одређују прималац, садржај поруке, али и дужина садржаја (*Attention ! il faut rester dans le « format carte postale »...*). Модел „откривање – примена“, „читање – писање“, примењиваће се у целој књизи. То могу бити једноставне усмене или писане продукције (поводом Перекових разгледница то су замишљени портрет пошилиаца и опис амбијента који те разгледнице сугеришу), али и креативније и сложеније продуктивне активности, као што је „имитирање песме“.

Рад на језику у комуникативном приступу и у материјалу *Si tu t'imagines...*, подразумева уочавање формалних правилности како би се оне ставиле у службу *откривања и продукције смисла*. Ученик, при том, сâм открива правила (усмераван прецизним налозима), као и стратегије које му највише одговарају, што све води аутономији. Да би постао самосталан читалац, ученик треба да стекне



компетенцију читања, која се, како то још 1979. године наглашава Софи Моаран, заснива и на језичкој и на дискурзивној компетенцији (познавање типова писаних текстова – у овом случају разгледница, и њихових прагматичких димензија, односно ситуације писане комуникације), као и на социокултурним знањима и искуству. Све ове способности, ауторке материјала *Si tu t'imagines...* покушале су да развију читавом гамом разноврсних и мотивишућих активности, прилагођених књижевним текстовима, што је ретка појава у уџбеничкој литератури комуникативног приступа.

#### 2.4.6 „Поновно писање“ и дописивање текста, креативне и лудичке активности у збирци *Si tu t'imagines...*

Представљајући додатни материјал *Si tu t'imagines...* (1994), описали смо активности везане за кратке поетске и прозне текстове на самом почетку књиге, с намером да покажемо по чему се овај материјал сматра добрим примером употребе књижевног текста у настави/учењу француског као страног језика по комуникативном приступу. У наставку описаних текстова и активности, предложен је још један краћи прозни одломак, по ауторкама један од најједноставнијих текстова. Реч је о изводу из познатог романа *Љубавник* (1984) Маргерите Дирас. О овом прослављеном, савременом роману, годину дана после појављивања вануџбеничке литературе *Si tu t'imagines...*, говорила је и француска дидактичарка Миреј Натирел. Натирел истиче како је ученику страног језика потребно понудити оне текстове који по дужини и сложености стила, као и по занимљивости, односно по задовољству које пружају при читању и педагошком значају, одговарају циљној групи ученика (Naturel, 1995: 129). На основу свог искуства у раду са студентима француског као страног језика, као подстицајно штиво Натирел предлаже награђивана, аутобиографска и екранизована дела, а све ове критеријуме испуњава *Љубавник* (Naturel, 1995: 130–132), полицијским и аутобиографским романима, а нарочито у екранизованим. Исто су, вероватно, мислиле и ауторке материјала *Si tu t'imagines...* У приступу одломку из *Љубавника* акценат је стављен на дијалог књижевности и филма (то јест на поступак транскодирања), односно на дијалог

вербалног и иконичког кода (укључујући и фотографију), што се наглашава већ и насловом датом одабраном одломку (STI: 10):

*Photo de famille*

*Reste cette image de notre parenté : c'est un repas à Sadec. Nous mangeons tous les trois à la table de la salle à manger. Ils ont dix-sept, dix-huit ans. Ma mère n'est pas avec nous. Il nous regarde manger, le petit frère et moi, et puis il pose sa fourchette, il ne regarde plus que mon petit frère. Très longuement il le regarde et puis il lui dit tout à coup, très calmement, quelque chose de terrible. La phrase est sur la nourriture. Il lui dit qu'il doit faire attention, qu'il ne doit pas manger autant. Le petit frère ne répond rien. Il continue. Il rappelle que les gros morceaux de viande c'est pour lui, qu'il ne doit pas l'oublier. [...] Je demande : pourquoi pour toi ? Il dit : parce que c'est comme ça. Je dis : je voudrais que tu meures. Je ne peux plus manger. Le petit frère non plus. Il attend que le petit frère ose dire un mot, un seul mot, ses poings fermés sont déjà prêts au-dessus de la table pour lui broyer la figure. Le petit frère ne dit rien. Il est très pâle. Entre ses cils, le début des pleurs.*

Marguerite Duras, *L'Amant*

После кратке провере глобалног разумевања текста путем затвореног упитника, иначе веома ретке активности у овом материјалу (упитник на који ученик даје одговоре „тачно/нетачно“, или „да/не“, уочили смо свега три пута у збирци STI: 12; 81; 93), ученикова пажња се усмерава ка анализи пищевих поступака, ка груписању средстава помоћу којих је Дирасова описала „климу насиља“ (в. слику бр. 42). Давањем оваквог истраживачког задатка подстиче се пажљиво читање, са оловком у руци, како би се издвојили и записали тражени елементи – сва средства описивања амбијента и ликова, која ће се лакше систематизовати и меморисати ако се упишу у четири назначене колоне („декор“, „ставови/покрети“, „погледи“, „речима исказане претње“). Другим речима, подстичу се когнитивне способности

ученика, коришћење стратегија уочавања и груписања, чиме се развија способност разумевања текста.

●● Mettez en scène

Dans cette petite scène familiale, l'auteur exprime tout un climat de violence. Par quels moyens ?

décor	attitudes /gestes	regards	menaces en paroles

●● Moteur !

Vous êtes cinéaste. Vous allez composer un ou deux plans pour illustrer ce texte. Notez des indications pour votre mise en scène :

1. Lieu, décor, meubles, éclairages
2. Personnages, âge, aspect physique, costumes
3. Direction des acteurs : gestes, attitudes, expressions des visages
4. Dialogues à garder pour chaque personnage

À vous d'imaginer la suite...

En quatre lignes, inventez une «fin» pour cette scène (riposte du petit frère - bagarre - arrivée de la mère - etc.)

●● Pour travailler en groupe

Les apprenants n'ont pas le texte sous les yeux. C'est le professeur qui va en donner lecture une ou deux fois en invitant à noter six mots maximum choisis comme les plus «significatifs». Puis la classe sera divisée en petits groupes.

Dans chaque groupe, l'apprenant écrira sur une feuille blanche les six mots qu'il aura choisis. Ces mots ne sont pas à mettre en colonne mais à disposer sur la page en les espaçant. L'élève passe ensuite la feuille à son voisin qui y ajoutera **avant ou après** les mots qu'il a lui-même choisis. La production de chaque groupe sera évaluée selon une double consigne :

1. Le texte doit gagner du sens.
2. Il doit s'approcher au plus près du texte lu.

On peut également pratiquer ce jeu au tableau. Le professeur écrira la liste des mots choisis par les élèves. Ensuite, chacun inscrira sur sa feuille les six mots de la liste qui sont pour lui les plus significatifs et on procédera comme pour l'exercice précédent, les mots à rajouter devant être pris parmi ceux écrits au tableau.

Слика бр. 42: Језичко-стилске (лудичке) активности у допунском материјалу STI: 13

Први истраживачки задатак на слици бр. 42 значајан је и по томе што истраживачко читање усмерава ка откривању посебности овог књижевног текста – „филмичности“, што је, иначе, одлика многих (ауто)фикционалних дела представника „школе погледа“, то јест новог романа/нове аутобиографије. Ученик је, на овај начин, припремљен за следећи задатак, који му додељује „улогу“ режисера.

У другом задатку, ученик допуњава већ урађену класификацију индицијама о намештају, осветљењу, о годинама, физичком изгледу, одећи, читавој невербалној комуникацији (изрази лица ликова, гестови, држање), о дијалозима<sup>166</sup>. Наставак ове активности подразумева активирање ученикове маште, општег знања и логике, на основу којих ће саставити могући продужетак и крај сцене, користећи, такође, и своју дискурзивну компетенцију, будући да ће приликом дописивања приче морати да поштује и правила кохеренције (употреба глаголског времена, на пример). Ученику је дата помоћ у виду неких предлога („туча“, „мајчин долазак“ итд), али и ограничење изражено налогом да дописани текст треба да буде дугачак „четири реда“, чиме је „новом писцу“ сугерисано да би и његову продукцију требало да одликује сажетост. Књижевни текст је, дакле, послужио као подстрек и као модел за развијање језичког и стилског умења.

После описане активности „поновног писања“, „пребацивања“ књижевно-уметничког текста у текст/план по којем би могао настати филм, и после креативне активности дописивања, предвиђена је још једна продуктивна, лудичка активност. Не гледајући у писани текст, ученици, прво, слушају исти одломак из *Љубавника*, који професор чита једном или двапут, пошто им је претходно дао задатак да забележе највише шест кључних речи. Код ученика се развија вештина слушања и способност уочавања најбитнијих информација, чему су претходиле вежбе груписања дате поводом књижевног текста Маргерите Дирас. Разред се, потом,

---

<sup>166</sup> Исти комуникативни задатак, допуњен предлогом да се ученичка продукција упореди са сценаријом самог писца, налази се и у уџбенику *Livres ouverts : Vous écrirez le scénario de cette scène. Donnez des indications de décor, de bruitage, réécrivez le dialogue. Vous pouvez le comparer avec le texte de l'autre roman de Marguerite Duras L'Amant de la Chine du Nord page 35 à 38 (Éditions Gallimard, 1991)*. (LO: 30)

дели на групе, у оквиру којих по један ученик на празан папир уписује своје речи, остављајући простора да други ученик, испред или иза уписаних речи, допише своје. На овом месту уочавамо још једну новину, која се у уџбеницима скоријег датума више и не доживљава као необичност: ученицима је јасно назначено по којим критеријумима ће њихова продукција бити вреднована (*La production de chaque groupe sera évaluée selon une double consigne...*), што, с једне стране, ту продукцију усмерава ка правом циљу (потребно је да буде смислена и да, што је могуће више, личи на прочитани текст), с друге стране пружа неопходне инструменте за самонадгледање и самовредновање, а с треће – подстиче такмичарски дух. Подстицањем интеракција у оквиру групе развијају се социоафективне стратегије, а управо описаним елементима методичке апаратуре подстичу се и метакогнитивне стратегије (самонадгледање, на пример). Осим креативности, продуктивне активности подстичу и размишљање о језику, што методичари Албер и Сушон издвајају као највећи квалитет оваквих задатака, а подстичу и књижевну комуникацију, будући да долази до десакрализације улоге писца и књижевног текста и лакше интеракције текст – ученик (Albert, Souchon, 2000 : 61–62).

Лудичка активност којој је аутобиографски текст Маргерите Дирас послужио као подстицај, личи на „игре“ блиске припадницима „Радионице потенцијалне књижевности“ или „Улипо“, у којој су књижевници стварали намећући себи формална ограничења. Нама можда најпозантија остварења представника ове експерименталне књижевне радионице јесу: липограматски романи Жоржа Перека *Ишчезнуће* (*La Disparition*, 1969), у којем су изостављене све речи које садрже најфреквентнији самогласник у француском језику, вокал „е“, и роман у којем је употребљен само овај вокал (*Les Revenentes*, 1972), затим Переков роман – слагалица од 99 поглавља *Живот унутство за употребу* (*La Vie mode d'emploi*, 1978) и текст *Стилске вежбе* у којем Ремон Кено на 99 различитих начина пише исту причу. Оваквим и неким надреалистичким текстовима, односно улипистичким ограничењима, инспирисали су се поједини дидактичари<sup>167</sup>. У једној од

---

<sup>167</sup> Активност инспирисана липограмом назива се *la lettre interdite*, а састоји се у писању или поновном писању неке приче тако што ученици неће користити одређено слово, него ће тражити

најпознатијих лудичких активности (под називом *le cadavre exquis*<sup>168</sup>), међу ученицима кружи папир, на који први ученик уписује, на пример, именицу, други ученик уписује придев, трећи глагол итд. Последњи играч извршава, по потреби, одговарајуће корекције и наглас чита реченицу/текст. Начело оваквих активности (као, уосталом, и аутентичног књижевног стварања) јесте да маштовитост ипак треба да буде контролисана стриктним правилима, која се ученицима излажу пре продукције (у овом случају то би била синтаксичка структура „субјекат + детерминант + прелазни глагол + ...“).

Велики је број могућности да се у настави страног језика користе сличне лудичке активности, о којима је у периоду комуникативног приступа прилично писано.<sup>169</sup> Оне су веома значајне због тога што подстичу задовољство у учењу страног језика, што ученике чине осетљивим према потенцијалима језика и ослобађају их страха од грешке, мотивишу их у тренуцима засићења и досаде, што подстичу интеракције и између учесника и између ученика и наставника. У складу са модерним схватањима свог времена, ауторке додатног материјала *Si tu t'imagines...* узимају у обзир све ове карактеристике и игру користе као драгоцену средство у учењу/настави страног језика.

Анализом поступања у француским и домаћим уџбеницима, као и у вануџбеничкој литератури, у којој уочавамо квалитетнију обраду књижевног текста него у уџбеницима, долазимо да закључка да се развијање вештине читања заснива на низу задатака које ученик треба да испуни, а који прате прогресију која би требало да омогући што бољу рецепцију текста. Уобичајена схема приступа тексту подразумева: етапу сензибилизације, етапу усмеравања ка глобалном разумевању,

---

семантичке еквиваленте речи које садрже „забрањено“ слово (Lamailloux, Arnaud, Jeannard, 1993 : 101).

<sup>168</sup> Говорећи о вежбањима за развијање вештине писања, сличну активност, названу „реченичне змије“, помиње и дидактичар Оливера Дурбаба: „...ученици, почев од прве написане речи, у групном раду редом записују по једну контекстуално и структурно могућу реч: Једне → топле → летње → вечери (...)“ (Дурбаба, 2011: 198).

<sup>169</sup> Кик и Грика наводе неке од радова посвећених лудичким активностима, објављене у периоду 1978–1991. В. Суџ, Gruca, 2002: 417.

најчешће питањима која воде резимирању текста, као што су *ко?/ради/шта? коме? зашто? где? када? како?*“, и етапу продубљивања претходних истраживања помоћу налога који следе или путем табела. Током поновљених читања ученик стално истражује, открива, размишља, осећа све већу сигурност. Мотивисаност и лична афирмација појачавају његову свесну активност, као и задовољство у тексту.

Вежбања у уџбеницима комуникативног периода замишљена су тако да оспособе ученике да се служе свим комуникативним улогама – да буду говорници и саговорници, слушаоци и читаоци, али и писци. Књижевни текстови користе се и као подстицај за развијање писмености и оригиналног стваралаштва.

### **3. Виши ниво**

Ученици нивоа 3 већ су постигли барем задовољавајуће резултате у обавезној средњошколској настави и изабраној струци. Нас би, у таквој публици, посебно занимали студенти или наставници француског као страног језика. Будући професори француског језика представљају веома мотивисану публику, која није морала, него је желела да изабере француски језик, и за њу је, како истиче Луј Порше, на напредном нивоу мање битно само учење и начини учења и наставе од валоризације ученика и наученог и од учениковог задовољства својим стеченим компетенцијама, што ће га додатно мотивисати (Porcher, 1987b: 17). При том, ученик треба да осети да му је наставник све мање потребан, да је он сâм све самосталнији читалац.

Настава би на напредном нивоу требало да буде прецизнија, прилагођенија ученицима и захтевнија. Иако се сматра да су ученици на крају нивоа 2 стекли вештину разумевања усмених и писаних текстова, и даље је потребно систематско учење различитих облика ефикасног читања, као што су брзо читање, читање са бележењем, аналитичко читање, сматра француски дидактичар Буаша, мислећи на рад на текстовима уопште (Ali Vouacha, 1987: 7). Међутим, ако ученици уче француски језик да би постали професори француског или преводиоци, подсећамо на став Франсине Сикирел, који деле и други дидактичари, оправдано је са таквом публиком радити и књижевну анализу сличну оној каква се ради на часовима

матерњег језика, док је глобално разумевање текста довољно оним ученицима који француски језик уче да би разговарали и читали (Cicurel, 1991: 128). Поступак критичке анализе ипак не сме да постане циљ наставе/учења страног језика, он мора да остане инструмент, чак и на вишем нивоу, у раду са будућим професорима књижевности, истиче дидактичар Анри Бес (Besse, нав. према: Peytard et al, 1982: 31–32). Настава аналитичких техника, „критичког знања“ и метајезика може бити оправдана само са овим ученицима, или у случају да аналитички поступци имају хеуристичку вредност, да се могу редовно користити и да не противрече превише претходно стеченим навикама у матерњем језику (ibid.).

Као и у претходним методама, и у комуникативном приступу напори су превасходно били усмерени ка конципирању нивоа 1, потом нивоа 2, док се о уџбеницима за напредни ниво размишљало тек касније, и то не нарочито темељито. Тиме се, можда, може и објаснити недовољна оригиналност уџбеника за напредни ниво. Изабела Грика сматра да тематски број часописа *Le Français dans le monde* посвећен нивоу 3 (*Vers un niveau 3*, 1987) није донео опис садржаја и метода наставе, што и јесте тешко с обзиром на веома разноврсне циљне групе, односно постојање великог броја нивоа 3 (Grusa, 1993: 353). Међутим, управо би књижевни текст тој разноврсној публици могао донети извесно „освежење“, нешто другачије од предложака који јој омогућавају да задовољи своје друштвено-професионалне потребе. Књижевни текстови у уџбеницима француског као страног језика могу бити снажан мотивациони фактор ученицима чије је учење језика ограничено на језичко и функционално. У бројној уџбеничкој продукцији пак само се у уџбенику *Archipel 3* истиче да је „естетска емоција фактор мотивације за продубљивање знања о једном језику“ (A3, 1987: 11), док сви други аутори као разлог увођења литерарних одломака у уџбенике страног језика наводе „иницијацију у књижевност“, запажа Грика (Grusa, 1993: 357). При том, већина уџбеника који се позивају на комуникативни приступ ретко прелази ниво два, а у уџбеницима нивоа три, који међусобно веома личе, нема новина: заступљена су и даље глобална питања (*ко? ради шта? коме? када?*) и активности уочавања, при чему ученик ретко објашњава шта је уочио. Уочавање речи истог лексичког поља не значи разумевање смисла текста, нити увиђање његове вредности и специфичности, ако



се ова активност не продуби и не представи ученику као етапа ширег и постепеног долажења до могућих тумачења. Изабела Грика изводи закључак да у уџбеницима нивоа 3 ни у једном тренутку није замишљена увођење ученика у књижевну анализу и стилске поступке (Grusa, 1993: 455). Грика сматра да страним ученицима не треба давати традиционалне вежбе као што су „објашњавање текста“, „писани коментар“ или „дисертација“, али истиче да је свакако потребно, чак и ученицима који се неће посветити француском језику, дати смернице за размишљање о томе по чему се књижевно разликује од свакодневног и функционалног. Књижевном тексту се или приступа глобално или путем традиционалног упитника и објашњавања текста (*Bonne route*), или пак уопште нема предлога за рад на њему.

У поменутом часопису *Vers un niveau 3*, дидактичар Али Буаша износи податке о броју сати наставе страног језика потребних да би се постигао одређени ниво знања – за ниво 1 потребно је око 400 сати учења језика, за ниво 2 још 300–400, што значи да се на финалну фазу учења и усавршавања, продубљивања знања (*perfectionnement*) страног језика прелази после отприлике 700 сати наставе језика<sup>170</sup> (Ali Bouacha, 1987: 10). У том периоду, не постоји, изгледа, усаглашеност око броја сати потребних за прелазак на ниво 3. Аутори уџбеника *Archipel 3* и *Espaces 3* говоре о овим књигама као о преласку на ниво 2, после отприлике 300 и 250 сати учења језика, а Изабела Грика овај трећи том назива напредним нивоом. Не можемо се држати Али Буашине скале и због тога што четврти том уџбеника *Nouveau sans frontières* подразумева претходно учење језика од 400 сати, а овај уџбеник, свакако, не чини прелазак са нивоа 1 на ниво 2.

Почетком 90-их година појавиће се поново четврти том уџбеничких комплета у којем се уочава веће интересовање за књижевност у домену француског као страног језика. Иако је важно да се не занемари специфичност књижевног читања, у педагошком материјалу намењеном вишем нивоу готово да нема примера уџбеника/приручника који указује на литерарност текстова. Изузетак је, сматра Грика, четврти том уџбеника *Nouveau sans frontières*, у којем се може уочити књижевна анализа налик оној која се предлаже у тадашњим уџбеницима за

---

<sup>170</sup> Еквиваленти нивоу 3 по *Заједничком европском оквиру* били би нивои Ц1 (самостални ниво), на који се прелази после отприлике 600 сати учења језика (в. фусноту бр. 5), и Ц2 (владање језиком).

франкофоне гимназијалце, и поступак сличан „објашњавању текста“, али мање амбициозан, глобалан а не линеаран (Grusa, 1993: 524). Због овакве посебности уџбеника *Nouveau sans frontières 4*, посветићемо му следеће поглавље. Џеки Жирарде (Jacky Girardet), аутор уџбеника *Nouveau sans frontières 4* (1993) и *Raporama 4* (1998), показује како се у савременој настави може користити књижевни текст са напредном публиком, коју готово да изједначава са ученицима француског као матерњег језика.

Као пример домаћих уџбеника намењених вишем нивоу, то јест завршним разредима средње школе, изабрали смо по два уџбеника из прве и друге деценије комуникативног приступа. Представићемо, хронолошким редом: уџбеник из 1981. године ауторке Бојане Јаковљевић, намењен преводиоцима и инокореспондентима за четврти разред, који садржи неколико литарарних одломака, датих највише ради оспособљавања ученика да разликују стручно од књижевног превођења, а затим (исте године објављен) уџбеник за делатности у области културе и јавног информисања (преводиачка, архивско-музејска и угоститељско-туристичка струка) за четврти разред, ауторки Миланке Кнежевић и Олге Милутиновић.

У последњој деценији 20. века наставницима и ученицима четвртог разреда средње школе, односно гимназије, стављени су на располагање уџбеник Биљане Аксентијевић (1992) и уџбеник Наде Петровић и Верана Станојевића (1997), који се користе и у првој деценији 21. века.

### 3.1 Француски уџбеници: књижевна анализа и историја у уџбенику *Nouveau sans frontières 4*

Уџбеник *Nouveau sans frontières 4* (Girardet, 1993) представља право освежење у домену уџбеника за страни језик, богат извор информација из културе и предлога за рад, у којем се, на супрот другим уџбеницима, предлаже и књижевна анализа, али и настава књижевне историје, прегледа важних књижевних праваца. Његова концепција, међутим, подстиче и преиспитивање оспособљености наставника француског језика као страног да рад на књижевном тексту осмисле на

задовољавајући начин, као и размишљање о реалним могућностима ученика да на часовима страног језика проучавају посебна својства књижевног језика.

Као наставак претходна три тома, овај уџбеник је намењен напредном нивоу, то јест ученицима који су француски језик учили отприлике 400 сати (данашњи ниво Б2), и то младима и одраслима. Уџбенички комплет састоји се од уџбеника, радне свеске, приручника за наставнике и касета. Дванаест досијеа уџбеника садржи разноврсне аутентичне (54,1%), књижевне (41,4%) и синтетичке текстове (4,5%). Како се у самом поднаслову може видети – *Arts – Culture – Littérature*, овај уџбеник истиче улогу не само књижевности, него и културе и уметности уопште (књижевни текстови чине 43,3% укупног броја аутентичних текстова), а у његовом предговору јасно су истакнути циљеви рада (NSF4: [3]):

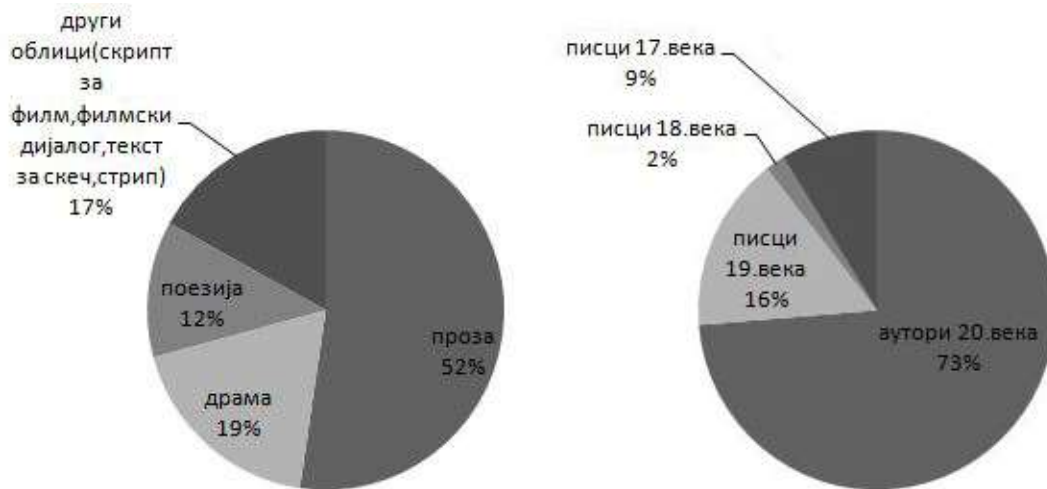
- а) језичко усавршавање (лексичко, граматичко и стилистичко): ученику је потребно пружити језичка средства како би био способан да се изражава на француском језику, у дебати, анализи, приликом састављање синтезе или коментара;
- б) усавршавање социокултурне компетенције, упознавањем са савременом социологијом, историјом, психологијом, политиком, књижевношћу, филмом, сликарством, архитектуром, музиком.

На крају књиге дата је хронологија догађаја из културе до друге половине 20. века, и у њој и кратак преглед књижевности. На пример, под истом одредницом „Нови роман и позориште апсурда“ налазе се представници ових књижевних покрета, број страница на којима се појављују у уџбеницима сва четири нивоа, као и заједничко одређење: „Из послератног песимизма настаје књижевност која доводи у питање основне елементе: психологију и ликове“ (NSF4: 220).

Сваки досије уџбеника *Nouveau sans frontières* 4 почиње чланцима из штампе и изводима из књига окупљених око неког савременог друштвеног проблема. На полазну тему надовезаће се и други делови досијеа, па тако и одломци из француске и франкофоне књижевности, као што ту тему и најављују цитати из неког књижевног дела, испред сваке тематске јединице. У делу досијеа посвећеном књижевности, представљени су најзначајнији писци и књижевни токови, а пружена су и средства за анализу и коментарисање текстова. Текст је

презентиран уз белешку о писцу, делу и књижевном покрету или чињеници, што значи да су ученику предочене основне информације из књижевне историје. Уметнички текст такође служи као језички пример и узор за развијање језичког и стилског умења, пошто су у радној свесци понуђене додатне активности везане за граматику, лексику, метафоре, синтезу текстова, писано изражавање. Могли бисмо, стога, закључити да се коришћењем књижевног текста у овом уџбенику стреми остваривању сва три наставна циља – образовном, васпитном и функционалном.

Не рачунајући цитате из књижевних дела, уџбеник садржи 8 песама, 12 драмских текстова, 34 прозна текста, од којих 23 (или 67,6%) припада романескном жанру, а заступљене су и друге фикционалне форме, као што су стрип (3), један текст за скеч (Raymond Devos, *Matière à rire*, 1991), нарочито скрипт за филм и филмски дијалог (7), али не и шансона. Реч је, превасходно, о ауторима који су стварали у 20. веку, иако су присутни и познати писци из ранијих векова. Франкофону књижевност представљају Сенгор, Шедид, Тахар Бен Желун и Сезер (Aimé Césaire), а од осталих писаца издвајамо Игоа, који је заступљен са три текста, затим Балзака, Золу, Аполинера и Турнијеа (са по два текста). Сваку тематску јединицу уводи једна или неколико реченица неког писца, као илустрација теме.



Слика бр. 43: Графички приказ заступљености текстова и писаца у уџбенику NSF4

Уџбеник *Nouveau sans frontières 4*, како уочава Изабела Грика, личи на уџбенике за француске гимназијалце из 80-их година, не само по великом броју књижевних текстова, него и по репродукцијама слика и изводима из критичких

есеја о разним уметничким покретима (Grusa, 1993: 458). Једна страница у уџбенику може се посматрати као „илустрација“ једног уметничког покрета. Међутим, основни квалитет ове књиге представљају стратегије које се користе да би ученик конструисао смисао текста и усвојио информације из културе и књижевности, односно **методичко вођење ученика у истраживању текста**. Текстовима се не приступа једнообразно, него у зависности од врсте текста и онога што треба да се нађе у средишту пажње (ликови, тема, жанр...), а истраживање текста је повезано са чињеницама из културе и књижевности, чиме се отвара пут ка различитим уметничким правцима и књижевним жанровима (то јест интертекстуалном приступу). Тако је, на пример, у седмом досијеу, после предложене анализе одломака из романа *У лавиринту* (*Dans le labyrinthe*) и *Планетаријум* (*Le Planétarium*), истраживање тако усмерено да се може уочити еволуција у романескном жанру и разликовање новог од традиционалног романа (упоређивањем ликова и њиховог говора, времена, простора, декора). Размишљање се шири захваљујући репродукцији слика (в. страну бр. 418) – ученик треба да уочи повезаност уметничких изражајних средстава, а аутор уџбеника му у томе помаже објашњењем: „Новој концепцији књижевног лика одговара нови начин представљања човека у уметности“ (NSF4: 115), после чега се очекује да ученик анализира слику *Тајновити дијалог* (*Dialogue mystérieux*) коју је насликао Ђорџо де Кирико (Giorgio de Chirico), представник метафизичког сликарства.

Ученик се, заправо, подстиче на трансфер знања из матерњег језика и коришћење знања из опште културе, уз уочавање специфичности у француској књижевности, као и компаративно истраживање како различитих уметничких израза, тако и праваца. Једна иста тема може да повеже различите уметности или да се нађе у разним књижевним делима:

*Recherchez différentes images de la femme dans la littérature et dans la peinture.* (NSF4: 31)

*Connaissez-vous des écrivains pour qui la nature a été une source d'inspiration et de réflexion ?...* (NSF4: 33)

Једна од функција уџбеника је и подстицање ученика да уочи особености језика неког књижевног текста, стил писца. Ученикова пажња усмерава се, рецимо, ка проучавању:

а) метафора: поводом једне Елијарове песме, на пример, ученик треба да коментарише сваку метафору (NSF4: 30);

б) реторичких средстава која је писац употребио да би створио одређени ефекат: веома слично одломку аргументативног типа из Верновог романа, чију смо методичку обраду представили говорећи о уџбенику *Espaces 3*, и ауторка уџбеника *Nouveau sans frontières 4* бира одломак у којем јунак износи аргументе а ученик треба да уочи на које све начине он то чини и какав ефекат то ствара; као помоћ ученику, ауторка Жирарде анализира прву реплику овог драмског текста и указује на конструкцију „*c'est lui qui*“ којом се појачава ефекат опозиције (NSF4: 101), а пре тога су ученику већ дати инструменти за анализу (у рубрици *Outils pour expression*), објашњења везана за набрајање аргумената, њихово изношење путем израза за опозицију и концесију (NSF4: 92–93);

в) начина преношења идеја: поводом песме Шарла Бодлера (*Harmonie du soir*) ученик треба да направи листу свих формалних особености и да их потом повеже са исказаним идејама:

#### *LE FOND ET LA FORME*

- *Faites la liste de toutes les particularités formelles de ce poème (choix des mots, images, constructions, etc.).*
- *Montrez que ces choix formels sont parfaitement adaptés aux idées que veut transmettre Baudelaire.* (NSF4: 130)

Предлози за рад на књижевном тексту толико су разноврсни и бројни, да ћемо морати сажетије да их прикажемо и групишемо.

1. Активности **писане рецепције** најчешће праћене активностима усмене продукције. **Детаљном разумевању текста** води највећи број активности, као што су: отворена питања, издвајање елемената везаних за ликове, декор, одређену тематику итд, вођени разговор, то јест питања чији је циљ провера датих

информација или објашњења, упитник са вишеструком могућношћу одговора (из низа речи одабрати ону која карактерише неки гест, лик, сцену...), наставити резиме који је започео један од протагониста следећи дате налоге или сажето препричати основне етапе неке сцене, груписати одређене индиције из текста у табели, применити разне поступке анализирања структуре (табела, додељивање наслова сваком пасусу, бирање адекватног наслова од више понуђених, проучавање прогресије текста итд), реконструкција хронологије догађаја, повезивање књижевног одломка и слике, анализа смењивања дескриптивних и наративних делова и дијалога, поређење сцена које имају исту тему. Уочавамо и **стилску анализу** у следећим активностима: коментарисати уочене метафоре, уочити елементе који стварају одређени ефекат, уочити различите начине представљања идеја и аргумената, ознаке дискурса који треба да убеди, анализа ефеката које су створила понављања или обрти.

2. **Активности писане продукције:** састав (*rédaction*) и коментар (у кратком излагању груписати основна запажања употребивши понуђену листу речи).

3. **Креативне активности,** писане и усмене: замислити стан неке особе тако да он открије њену прошлост, карактер, начин живота; пародирати неку сцену; описати неки предмет из савременог света приписујући му симболичку вредност; имитирати калиграме или неке структуре; испричати неку сцену по већ виђеном моделу, или почев од неког декора и слично; замислити бајку или басну на основу пословица; замислити крај приче; саставити унутрашњи монолог почев од дате књижевне ситуације; замислити изостављене делове; проучити одломак ради постављања на сцену, затим нацртати декор, описати костиме, кретање глумца на сцени, гестове, изразе лица, интонацију, упоредити позоришну представу са филмском адаптацијом.

4. **Активности усмене интеракције и продукције:** дебата (потражити аргументе у прилог некој тврдњи из одломка или против ње) на неку тему, игре по улогама, реконструкција речи лика из текста.

5. **Истраживачке активности:** пронаћи у тексту карактеристике неког књижевног покрета на основу датих података, уочити елементе који одређују неку

епоху, истражити како се нека тема појављује у књижевности и сликарству земље порекла ученика, представити писце који су обрадили ту тему.

Закључујемо да овај уџбеник даје *и јасне функције књижевном тексту и јасно формулисане активности*, помоћу којих је тексту могуће приступити из различитих углова и дати различита тумачења. Предложени задаци ученика стављају у активан положај – да би их испунио, ученик чита страницу у уџбенику више пута, истражује, уочава и излаже своја запажања. То излагање понекад подразумева и класичне вежбе – *писани коментар*, у, вероватно, мање стриктном облику од оног који се тражи од француских ђака, и са датим језичким оруђем (NSF4: 30–31). Овом активношћу ученик се истовремено учи *књижевној анализи, језику и начину организације идеја*, што значи да се остварује и *образовни и функционални циљ* наставе језика.

Уџбеник *Nouveau sans frontières 4* једини је уџбеник комуникативног приступа који предлаже књижевну анализу, закључила је Изабела Грика 1993. године. Он поштује специфичности сваког текста, успешно повезује знање и размишљање, усвајање француског језика и француске културе (Grusa, 1993: 463), података из књижевне историје и аналитичке операције. Другим речима, то је пример могућег повезивања језика и књижевности, применом и „модернизованих“ традиционалних и савремених активности које ученика стављају у активан положај.

Још једну добру страну овог уџбеника представља разноврсност вежбања, која се ипак понављају, како би се утврдила и знања везана за културу и вештина читања. У ту сврху, понуђена је, као што смо већ истакли, ваљана методичка апаратура (на пример чињенице везане за књижевност, као и прецизни и јасно формулисани налози), која, такође, ученике поуздано води уживању у тексту.

Иако су у уџбенику заступљене активности које, у складу са комуникативним приступом, развијају готово све вештине (осим вештине слушања, иако постоје касете уз уџбеник), предност је ипак дата писаном коду језика.



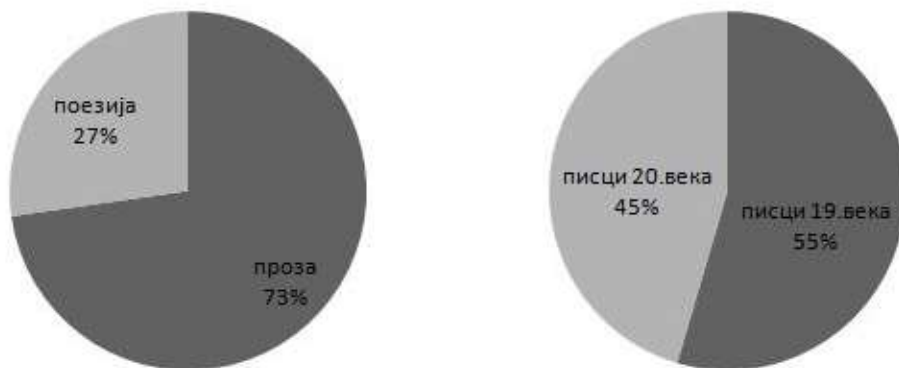
## 3.2 Домаћи уџбеници

### 3.2.1 Уџбеници стручнообразовног типа из прве декаде комуникативног приступа

На почетку 80-их година појављују се два уџбеника стручнообразовног типа, намењена ученицима који би требало да су мотивисанији за учење француског језика. Интересовања такве публике требало би да су усмерена и ка књижевним текстовима и књижевном превођењу. Упркос очекивањима, увидели смо да је у првом посматраном уџбенику велика предност дата стручном превођењу. У уџбенику *Francuski jezik za IV razred usmerenog obrazovanja struka: prevodilačka i arhivsko-muzejska zanimanje: prevodilac* (1981), аутора Бојане Јаковљевић, први књижевни текст се појављује тек на 185. страни првог дела уџбеника, у претпоследњем, петом поглављу. Књижевни текстови се тематски уклапају у целину посвећену „активном животу“, и, како се наводи у предговору овог уџбеника, говоре: „а) о раду индустријског радника у ливници, б) о ситној трговини у провинцији у доба Балзака, в) о опису села и драгим успоменама из детињства на селу“. Једина предложена активност уз литерарне одломке јесте превођење, уз исказано очекивање да „се и у преводу осете сликовитост описа и изражајност мисли и осећања писаца“. У „Уводној напомени“ ауторка излаже своје опредељење за стручно а не књижевно превођење, „које представља сложен стваралачки процес, а не ретко тражи и посебну даровитост“, те је зато предвиђено само за поједине ученике.

Критеријуми за избор литерарних одломака нису језички, него васпитни. У првој тематској целини другог дела уџбеника, *La Yougoslavie et la France*, заступљени су: Ламартинови утисци о храбром српском народу који се 1833. године, када је овај велики француски писац пролазио кроз Србију, борио за своје ослобођење (*Voyages en Orient*, „Notes sur la Servie“, 1835), Лотијева сећања на боравак у Боки (Pierre Loti, *Voyage au Monténégro*, 1891), одломак из Сент-Егзиперијевог романа *Ратни пилот* (*Pilote de guerre*, 1942), једна родољубива песма (која се може читати и као љубавна) Пола Елијара, комунисте и члана

покрета Отпора (*Poésie et vérité*, „Liberté“, 1942). Васпитни циљ је мање препознатљив у другој целини, посвећеној туризму, путовањима и кореспонденцији, са текстовима Анатола Франса, Андреа Жида, са по једном Биторовом и Верленовом песмом, као и песмом канадског писца Жила Вињоа (Gilles Vigneault, *Paroles et chansons*, „Mon pays“). Франкофоне књижевности, иначе, готово да нема у нашим уџбеницима из 80-их година, а и када се наиђе на неког представника, не наводе се подаци о његовом пореклу, нити се франкофонија спомиње. Васпитно-патриотску оријентацију осећамо и у другом делу уџбеника, намењеном самосталном писаном и усменом превођењу, претежно са француског језика на српскохрватски.



Слика бр. 44: Графички приказ заступљености текстова и писаца у уџбенику FJ RAM IV

Већи број књижевних текстова и разноврснију методичку апаратуру уочавамо у уџбенику *Francuski jezik: za IV razred usmerenog obrazovanja za struke: delatnosti u oblasti kulture i javnog informisanja, prevodilačku i arhivsko-muzejsku i ugostiteljsko-turističku* (1981), Олге Милутиновић и Миланке Кнежевић. Књигу за трећи разред, објављену исте године, представили смо раније у тексту. Њен наставак је конципиран на потпуно исти начин, тако да је могуће издвојити само неколико ситнијих разлика:

- а) тема овог тома је савремена Француска, а не само Париз;
- б) иако има један досије мање, по обиму је већа и садржи „нулти“ досије, који први пут видимо у домаћем уџбенику, а који је замишљен „као нека врста личне карте

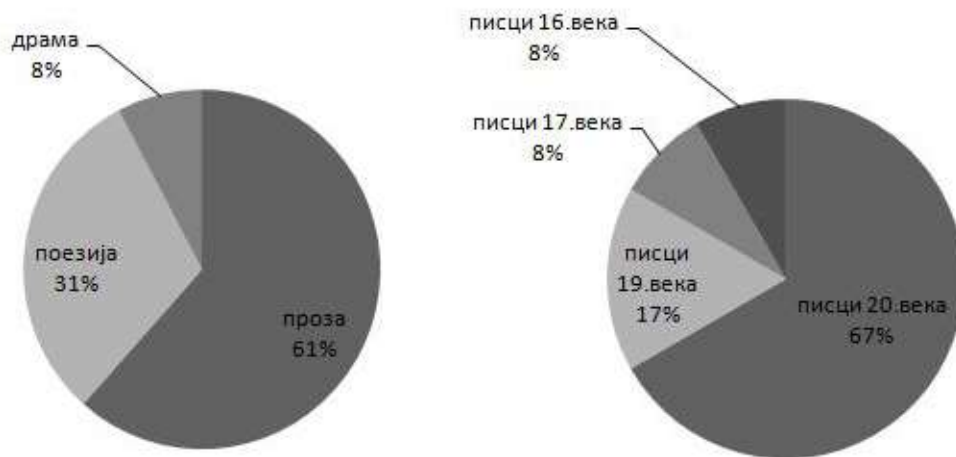
савремене Француске“ (FJ KJI IV: [3]) – то значи да се велика пажња посвећује цивилизацији;

в) уџбеник је, овога пута, рађен за четири сродне струке;

г) садржи нешто разноврсније вежбе.

У уџбенику за четврти разред нема значајних промена везаних за врсту и место текстова и вежбања. Има синтетичких текстова (2,9%), највише аутентичних (78,6%), најчешће семиаутентичних (адаптираних), и књижевних (18,5%), који чине 17,6% аутентичних текстова. Као и у трећој књизи, књижевни текст никада није основни текст досијеа. Предвиђено је да се „на књижевном штиву ради глобално разумевање дужег и тежег текста“ (FJ KJI IV: [3]). У завршној књизи за средњошколце, заступљена је и активност превођења, али не и превођења књижевних текстова, иако се међу ученицима који су се определили за преводилачку струку и за делатности у области културе сигурно налазе и они који би, осим информативних текстова, радо покушали да преведу и „теже преводиве“ одломке.

Разноврсни прозни текстови (роман 5, новела 1, басна 1, мемоари 1) преовлађују у обавезном делу уџбеника, као и међу 23 додатна књижевна текста (у анексу). Следи поезија (4 песме у обавезном делу, од тога две Преверове, 7 у анексу), којој није додељена одређена функција, односно није методички осмишљен рад на песмама. Аутори малобројних драмских текстова (Јонеско у обавезном делу, Сартр и Бекет у анексу), као и већина осталих писаца, представници су 20. века. Франкофона књижевност (Сенгор, Франсоаз Мале Жорис) заступљена је само у анексу, у којем текстови нису праћени задацима.



Слика бр. 45: Графички приказ заступљености текстова и писаца у уџбенику FJ KJI IV

Презентација текста и методичка апаратура веома наликују оним из трећег тома. Лекција се одвија по већ познатој схеми: текст – белешка о писцу – лексичке белешке – вежбања. Осим активности које су биле заступљене и у уџбенику за трећи разред, као што су упитник са вишеструком могућношћу избора, отворена питања о тексту, одређивање породице речи, синонима, антонима, полисемије и слично, додате су и неке нове активности писане рецепције, као и писане и усмене продукције:

- а) класирање речи (FJ KJI IV: 33; 134; 160);
- б) образлагање употребе времена у тексту (FJ KJI IV: 34; 74–76);
- в) разговор (*sujet de conversation*) инспирисан темом текста (FJ KJI IV: 34; 76; 195);
- г) писање састава (FJ KJI IV: 116; 135);
- д) замишљање наставка текста (FJ KJI IV: 195).

У оквиру упитника са вишеструком могућношћу одговора (а и независно од њега), издвајамо нека од питања и радних налога који овај уџбеник чине иновативнијим, као, на пример, питања која подстичу антиципацију и служе активирању предзнања:

*Sous quelle forme ce texte est-il écrit ?*

*a) sous forme de journal*

*b) sous forme de lettre*

*Est-ce que vous pensez que ce texte est*

*a) autobiographique*

*b) biographique*

*c) on ne peut pas deviner. (FJ KJI IV: 58)*

Осим управо наведених питања, на размишљање о врсти којој текст припада, као и на повезивање текстова међусобно, али и на повезивање текстова са другим уметничким изразима, упућује и питање следећег типа:

*Un de ces trois écrivains a traité le même sujet dans son oeuvre Soudain l'été dernier. C'est :*

*a) Tennessee Williams*

*b) François Mauriac*

*c) Alberto Moravia (FJ KJI IV: 58)*

Ово питање дато је поводом одломка из романа Ива Навара (Yves Navarre) *Le Jardin d'acclimatation*, који је 1980. године, значи само годину дана пре првог издања овог уџбеника, добио Гонкурову награду. Ауторке домаћег уџбеника ученицима представљају савременог француског писца, управо награђеног, и то у домену омиљеног жанра публике – романа, који, такође, има додирних тачака са све омиљенијом интимном књижевношћу, дневником и аутобиографијом, о којима у том периоду стручњаци у области књижевне теорије све више пишу. Све су ово фактори који могу да мотивишу ученика и који утичу на његову перцепцију књижевности као значајног чиниоца културе и стварности којом смо окружени, а не као дела мртве прошлости. Миреј Натирел управо овакав начин „наставе“ књижевности на часовима француског као страног језика сматра плодноним, наглашавајући да је подстицајно повезивати уметничке форме (Naturel, 1995 : 41). Ауторке нашег уџбеника повезују Наваров роман (1980) са драмским текстом Тенеси Вилијамса *Изнада прошлог лета* (1958), а вероватно и са филмом рађеним по Тенесијевом тексту (1959). Тако улога књижевности у овом уџбенику постаје и изразитије образовна, а не само функционална. Да би се остварила сазнајна и васпитна улога књижевности, ученике је прво потребно оспособити за

функционално читање, теза је Милије Николића (Николић, 2006: 22), која се уочава и у концепцији употребе књижевног текста у домаћем уџбенику с почетка 80-их година.

### 3.2.2 Уџбеници општеобразовног типа из друге декаде комуникативног приступа

Уџбеник *Француски језик за IV разред средње школе* (Биљана Аксентијевић, 1992, користимо друго издање из 1994. године) конципиран је слично као и књига за претходни разред (*Француски језик за III разред средње школе*) и „базиран је на комуникативном приступу“ (ФЈС IV А: 8), што значи да нагласак ставља на активности усменог изражавања/интеракције. Теме и овог уџбеника, као и претходног, проистичу из Наставног плана и програма, с тим што су за четврти разред предвиђена три досијеа више, укупно осам наставних целина. Иако различите тематике, све целине (осим последње) на неки начин говоре о Паризу и/или југу Француске, о тзв. „Малој Француској“, то јест пружају „слојевити исечак француске цивилизације“ (ibid.). Уџбеник садржи синтетичке (7,3%), семиаутентичне нефикционалне (57,7%) и фикционалне текстове (35%). На самом наставнику је да изврши одабир оних докумената који би највише одговарали интересовањима и знању ученика. Ауторка у уводу напомиње да се „не сме радити традиционално, 'по реду', онако како текстови наилазе“ (ibid.) и образлаже план сваке наставне целине, коју чине:

- 1) „Увод у тему, на основу аутентичних докумената у 'речи и слици“ (ФЈС IV А: 6). У овој рубрици нема књижевних текстова.
- 2) Главни текст (*texte introducteur*), „носилац теме, лексичких, говорних и граматичких вежбања“ (ФЈС IV А: 6), то јест основа за рад на језику. Сваки други главни текст је прозни књижевни текст из 20. или 19. века. Текст прате:
  - а) лексичка објашњења са синонимима, антонимима, идиомима, понекад са преводом на српски језик;

б) питања и налози у вези са текстом; њихова функција је да подстакну: интерпретацију, повезивање са личним искуством<sup>171</sup> (ФЈС IV A: 12), развијање способности разумевања и изражавања, рецимо посредством активности резимирања текста (ФЈС IV A: 13), развијање прагматичке компетенције ученика, на пример помоћу налога да се нешто или неко опише (ФЈС IV A: 13; 65);

в) лексичка вежбања везана за кључну реч главног текста, коју издваја ауторка уџбеника, као и за речи које „својим денотативним или конотативним значењима допуњују кључну реч“ (ФЈС IV A: 6); најчешће је реч о когнитивној активности груписања речи по задатом критеријуму (породица речи, архаична или савремена реч итд);

г) усмена вежбања (активности усмене продукције и интеракције), као што су изражавање сопственог мишљења о теми (*Opinions*), „усвајање говорних модела о одређеној теми и у одређеној ситуацији на бази интервјуа“ (*Dialogues*, ФЈС IV A: 6) и разговор о теми (*Expression*); предлогак за рад у рубрици коју ауторка назива *Dialogues*, понекад је књижевни текст – од ученика се тражи да одиграју одломак из Јонескове *Телаве певачице* (*La cantatrice chauve*) или дијалог из текста Анатола Франса (*Crainquebille*), тако што ће им променити садржај (ФЈС IV A: 14; 31); ученику је понуђена помоћ у виду датих израза које може да употреби.

3) Рубрика (*Poésie*) са једном или више песама 19. или 20. века, које се тематски уклапају у досије, а рад на њима није обавезан за све ученике. Циљ рада на песмама првенствено је образовни: „Непознате речи су дате само у контекстуалном значењу, што значи да не треба инсистирати на усвајању одређеног вокабулара, карактеристичног за поетски језик, већ само на разумевању песме ради њене лакше естетске анализе.“ (ФЈС IV A: 7) Међутим, оруђе за естетску анализу није понуђено. Такође се предлаже „упоредна анализа помоћу добрих препева на наш језик“ (ФЈС IV A: 7), вероватно са идејом да добре препеве пронађу наставник или сâм ученик. Као у готово свим уџбеницима, предлог је и да се поједине песме науче напамет. Међу песницима налазе се и они које би ученици требало да познају и са

---

<sup>171</sup> *Qu'est-ce que vous pensez de la dernière phrase du texte ?*

часова матерњег језика – Шарл Бодлер, Гијом Аполинер<sup>172</sup> и Жак Превер. Бодлер и Аполинер су и најзаступљенији аутори у уџбенику, са по четири текста, а за њима следе Пруст и Лафонтен, са по три текста. Ауторка уџбеника у поезију сврстава и шансону Шарла Тренеа (*Douce France*, Charles Trénet).

4) Текст који „заокружује“ тему, налази се у рубрици *Lecture*, углавном је књижевни, и то „из пера најпознатијих књижевника XIX и XX века“ (ФЈС IV А: 7). Међу најпознатијим писцима налазе се Марсел Пруст, Ремон Кено, Алфонс Доде, Жан Жионо, Шарл Бодлер (са песмом *Позив на путовање*, коју проналазимо и у домаћем уџбенику за трећи разред гимназије Наде Петровић), Емил Зола и Анри Боско. Ови текстови намењени су „продубљивању знања ученика самосталним радом“, и то оних ученика који показују „виши ниво знања и интересовања“, или ученицима са већим фондом часова француског језика (*ibid.*). Уз њих су предложене различите активности с циљем даљег развијања језичко-комуникативне компетенције ученика.

Испред текстова налазе се питања која усмеравају ученикову пажњу још пре читања, по речима ауторке „као помоћ у анализи или као идеја за лексичка, граматичка и стилска вежбања“ (*ibid.*). Тако се ученику дају задаци да у првом Прустовом тексту пронађе дескриптивне црте и тон текста, да и сâм опише неки врт или градску четврт опонашајући стил Марсела Пруста, и да, на крају, преведе текст и упореди свој превод са неким „добрим преводом“ (ФЈС IV А: 21). Веома слична методичка апаратура дата је и поводом текста Жана Жионоа (ФЈС IV А: 77), а дескриптивна компетенција развија се и поводом одломка чији је аутор Анри Боско (ФЈС IV А: 162). Ови литерарни текстови послужили су као повод активностима *писане рецепције и продукције*, али и *рецептивно-продуктивној активности превођења*.

После издвајања основне теме другог Прустовог текста, односно подстицања когнитивне активности синтетизовања, ученик добија задатак да упореди Бодлера и Пруста и да говори о деловању литарарног одломка, то јест о личном доживљају текста. Осим што активирају учениково опште знање и

---

<sup>172</sup> О Аполинеровим калиграмима опширније говоримо у четвртом делу рада, упоређујући приступе уочене у неколико уџбеника француског као страног језика.



подстичу на употребу когнитивних стратегија, овакве активности, примерене нивоу којем су намењене, дате су и ради *развијања вештине говора*.

Одломак из Кеноовог романа *Цаца у метроу* послужио је као основа за *језичка вежбања* – правописна и лексичка (ФЈС IV А: 37).

На тексту Алфонса Додеа примењује се техника вођеног разговора (кад ученик треба да изнесе своје мишљење засновано на аргументима из текста и да то мишљење образложи), која у овом случају захтева и мобилисање претходног знања из књижевности:

*La description poétique du pays natal d'Alphonse Daudet, fait-elle penser à celle d'un écrivain réaliste ou d'un écrivain romantique ? Justifiez votre opinion.* (ФЈС IV А: 58)

Ауторка уџбеника, такође, позива ученике да *замисле (imaginez)* млинарев живот, да *замисле* наставак текста, то јест да маштом актуелизују, дочарају текст, што је једна од неопходних стратегија у будућем самосталном читању књижевних дела. Налогом „замислите“ подстиче се и креативна продуктивна активност, најчешће писана.

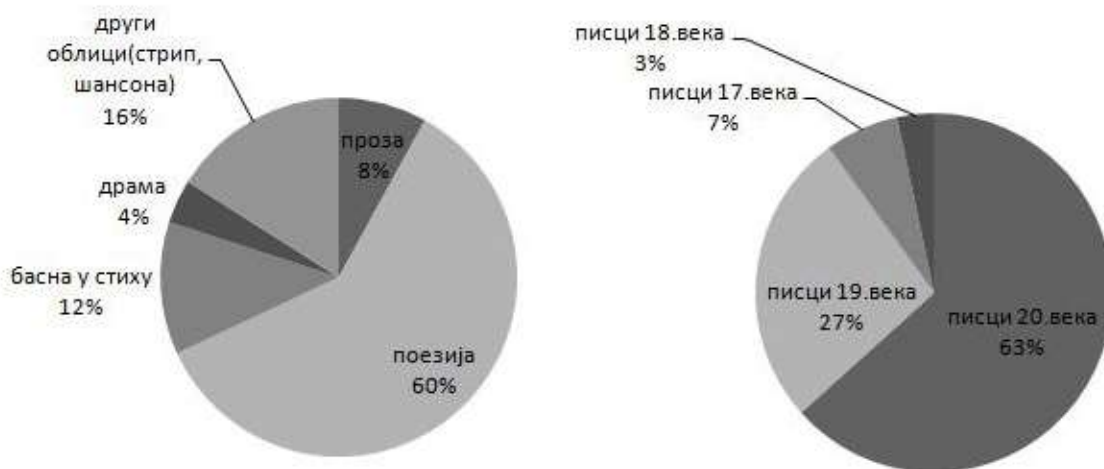
У вези са Бодлеровом песмом, предложена је необична игра проналажења кореспонденција између Бодлерових стихова и понуђених реклама, односно проналажења „естетских конотација у рекламама“ (ФЈС IV А: 98).

Извршавајући задатак издвајања етапа у наративној секвенци Золиног текста ученик развија прагматичку компетенцију, а предлажући наслове за сваку етапу активира когнитивну активност синтетизовања, припремајући се за рецептивно-продуктивну активност резимирања текста (ФЈС IV А: 141), честу у уџбеницима који се позивају на комуникативни приступ, касније и на акциони.

Осим ка функционалном циљу, рад на литерарним одломцима усмерен је и ка образовном циљу – све текстове предвиђене за самостално читање прати белешка о писцу „да би ученици добили слику о времену у којем је писац живео и о значају самог писца у оквиру француске и светске књижевности“ (ФЈС IV А: 7). Изнад свега, текстови би требало да имају мотивациону улогу, да подстичу ученике како на учење језика, тако и на читање француских писаца.

Уџбеник се завршава књижевним текстовима, рубриком *Textes annexes*, коју чине један Преверов поетски текст и један одломак из драме Жила Ромена, уз биографску белешку и без пратећих вежбања.

На основу изложеног плана, доносимо следеће закључке о употреби књижевног текста у овом уџбенику с почетка 90-их година. Уз *наративни* књижевни текст не даје се биографска белешка о писцу – ова врста текста служи као основа за **учење језика** или као основа за развијање вештине **читања и писања**. То значи да је циљ рада првенствено функционалан, практичан. У оквиру усмених вежбања, као предлошци јављају се и *дијалoшки* књижевни текстови, који ученика треба да подстакну на **говорно изражавање**, када је циљ, такође, комуникативно-функционалан. Само се уз помоћне текстове предлажу и сложеније активности, као што је **превођење**, а најзаинтересованији и најнапреднији ученици поезију могу читати због литерарности, односно ради „**естетске анализе**“. Овај уџбеник по броју фикционалних текстова (43 текста или 35%) предњачи у односу на остале домаће уџбенике објављене у последњој деценији 20. века и у 21. веку. Уџбеник *Француски језик за IV разред средње школе* први је домаћи уџбеник вишег нивоа у којем проналазимо шансону (Charles Trénet, Joe Dassin), као и звучни материјал (прво касете, после и компакт-диск), намењен развијању способности разумевања на слух (које ипак нисмо уочили), што су одлике савремених уџбеника француског као страног језика.

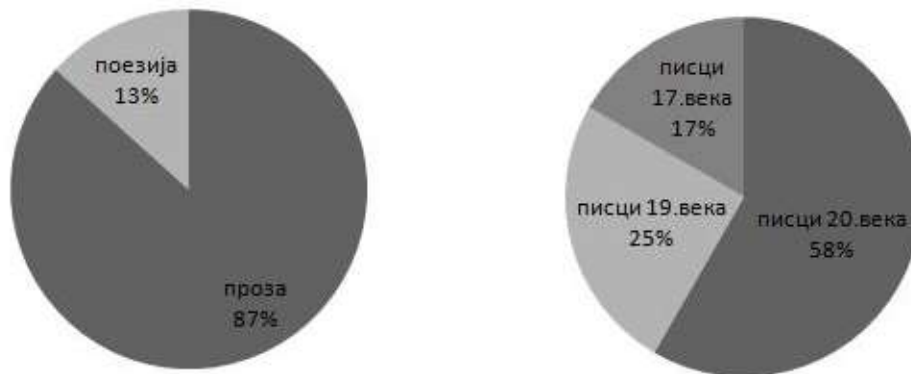


Слика бр. 46: Графички приказ заступљености текстова и писаца у уџбенику ФЈС IV А

Други уџбеник домаћих аутора, Наде Петровић и Верана Станојевића, *De quoi parle-t-on aujourd'hui?: Француски језик за IV разред гимназије* (1997), и по избору текстова, и по датим објашњењима, као и по очекивањима од ученика, одговара вишем нивоу језичке компетенције. Граматички садржај овог уџбеника готово је истоветан предавањима из граматике које је у том временском периоду професор Нада Петровић држала студентима француског језика на четвртој години студија на Филолошком факултету у Београду. Тиме се, делимично, може објаснити велики број граматичких и лексичких вежбања предложених и уз књижевне текстове, а, с друге стране, занемаривање пожељне фазе сензибилизације и не тако велика разноврсност предложених активности.

Концепција уџбеника идентична је концепцији истоименог уџбеника за трећи разред гимназије, а предложене теме и у овом уџбенику требало би да ученике подстакну на „размишљање, отворено изражавање сопственог става и на вођење разговора у складу са нивоом општег образовања достигнутог у завршном разреду средње школе“ (DQPOA IV: [4]). *Усмена продукција и интеракција* основни су циљеви којима се тежи, што се поклапа и са актуелним стремљењима, а за чије остварење аутори уџбеника нуде и потребна језичка средства. Избор лексичког и граматичког садржаја требало би да допринесе развијању дискурзивне компетенције ученика, то јест његове прагматичке способности произвођења кохерентних и кохезивних усмених и писаних текстова.

Као и претходна, и ова књига садржи једанаест тематских целина, али и још једну додатну, која се поступно обрађује уз остале целине, с тим да се не морају обрадити сви текстови, него само они који по тежини и занимљивости одговарају ученицима. У уџбенику има 15 књижевних текстова, два из 17. века, три из 19. и десет из 20. века, и то 13 прозних и 2 поетска, док драма није заступљена. Књижевни текстови чине 23,8% аутентичних текстова, односно 22,4% укупног броја текстова.



Слика бр. 47: Графички приказ заступљености текстова и писаца у уџбенику DQPOA IV

Први књижевни текстови јављају се тек у трећој тематској целини, посвећеној опасностима којима су млади изложени. У њој је за аутора уводног текста изабран Андре Мора, а потом је предложена и једна песма Жака Превера. Текстови Сартра и Балзака уклапају се у тему о потрошачком друштву, а Валерија и Верна у тему о научној фантастици из пете тематске целине. Највише књижевних текстова има у шестој целини, посвећеној породици, о којој говоре текстови Дијамела, Жида, Нурисјеа, Кертиса (Jean-Louis Curtis). Одељак посвећен психологији садржи једну Бодлерову песму, а факултативна тематска целина посвећена свету идеја текстове Декарта, Паскала и, поново, Сартра. Тематика изабраних текстова сасвим је прилагођена узрасту: „ученици III и IV разреда средњих школа појачано се интересују за друштвено афирмисање човека и младог нараштаја, посебно их занимају људске судбине, морално вредновање, духовна и стваралачка моћ човека и егзистенцијални проблеми јединке и заједнице“ (Николић, 2006: 727).

Књижевни текст је представљен уз одговарајући наслов, име писца и дела иза текста, као и преводе мање познатих речи и израза на маргинама. Биографске белешке нема. Понекад се само уводним текстом локализује одломак, изношењем фабуларног тока у који се укључује одломак из дела (као поводом Дијамеловог текста), са подацима о аутору који су битни за разумевање самог одломка (Декартов, Паскалов и Сартров текст из једанаесте тематске целине).

Обраду књижевног текста представимо на примеру првог текста у књизи, уз напомену да она уз готово све текстове садржи исте етапе. Уз текст *Lettre à un jeune homme* (André Maurois, 1967) методичку апаратуру чине следећи елементи:

1. Лексичка вежбања (*Autour des mots*), која ангажују ученикове когнитивне стратегије препознавања, груписања, успостављања веза:

а) тражење синонима за кључне речи из текста *malheur* и *violent*, тако што су понуђене како реченице у којима ће се извршити супституција, тако и речи које могу бити синоними, а учеников задатак је да правилно употреби синониме у одговарајућем контексту; предложени метод рада повезује два поступка семантизације – путем лексичке повезаности (синоними) и путем контекстуалне повезаности, када ученик користи инференцију као стратегију, што је у савременој настави страног језика пожељан вид учења и објашњавања речи;

б) учење породице речи *brute* и *tenter* (још један вид семантизације путем лексичке повезаности), које се, такође, налазе у тексту, тако што су поново понуђене и реченице и речи које је у те реченице потребно правилно уметнути;

в) учење значења глагола *jouir* (који се налази у тексту), (*se réjouir* и (*se*) *plaire* њиховим уметањем на одговарајућа места у понуђеним реченицама; вежбе откривања вишезначности речи имају велики значај у савременој дидактици не толико због тога што воде практичном усвајању и богаћењу језика, колико због тога што подстичу ученике на истраживање.

2. Отворена питања о тексту, којима се уједно проверава разумевање текста и покреће усмено изражавање, односно „размишљање, отворено изражавање сопственог става и вођење разговора“ (DQPOA IV: [4]).

3. Превођење на српски језик.

4. Дискусија на задате теме (усмена интеракција), за коју су дата језичка средства, то јест речи и изрази које је у размени мишљења потребно употребити, као и питања која треба да покрену разговор.

5. Активности писане продукције – писање састава (*composition*) на задату тему, за које се, такође, даје неколико идеја.

6. Граматичка објашњења са практичним вежбањима и задатком да се одређене реченице преведу на француски језик.

У уџбенику је често заступљена активност медијације. На српски језик превод се књижевни текстови чији су аутори Андре Мора, Балзак, Кертис, Декарт, Паскал, Сартр. Заступљено је и резимирање на француском језику, али је у „Уводној речи“ истакнуто да се оно може „поверити само најбољим ученицима“ (DQPOA IV: [4]). Правила резимирања нису објашњена – на почетку књиге дат је један кратак пример<sup>173</sup>, без детаљнијих упутстава. Није, међутим, предвиђено резимирање књижевних текстова из уџбеника, само је једном предложен следећи задатак:

*Faites le résumé d'un roman ou bien d'un film de science-fiction qui vous a plu, ou de votre roman ou de votre film de science-fiction préféré.* (DQPOA IV: 73)

Функција књижевног текста у овом уџбенику првенствено је функционална, будући да он служи развијању језичко-комуникативне компетенције ученика. Нису предложене креативне стваралачке активности, а нема ни књижевне анализе, осим, у поједностављеном виду, поводом Преверове и Бодлерове песме, које се уче напамет. Ученици се, дакле, не оспособљавају да тумаче и вреднују књижевне текстове као уметничке творевине, као у француском уџбенику *Nouveau sans frontières* 4 из 1993. године, него да у њима запазе одређене језичке појаве или да у њима виде подстрек за развијање одређеног језичког умења. Из методичке тачке гледишта, од уџбеника страног језика општеобразовног типа и не очекује се исцрпнија анализа књижевних текстова, али када се већ литерарни одломци користе уместо других аутентичних текстова, пожељно је прво говорити о утиску који књижевни текст оставља, односно сензибилизovati ученика за другачију врсту дискурса, а онда, кад су ученици мотивисани, кад је створена емоционална подлога, рад усмерити и ка рационалној страни, то јест проучавању језика.

Због неиздиференцираности вежбања која аутори Петровић/Станојевић предлажу уз различите врсте текстова, одлучили смо да за детаљнији приказ методичке обраде књижевног текста изаберемо одломак из уџбеника ауторке

---

<sup>173</sup> *Résumer le texte en quelques phrases (p. ex. : La culture française n'a plus dans le monde ce prestige d'autrefois. Les lecteurs européens lui préfèrent la culture anglosaxonne...)* (DQPOA IV: 10)

Биљане Аксентијевић. Управо овај други уџбеник, такође, садржи текст који су, као погодан за употребу у дидактичке сврхе, учили и француски аутори, дванаест и шеснаест година касније. У поглављу 3.3.2 упоредићемо, дакле, три приступа истом књижевном тексту: приступ ауторке домаћег уџбеника из 1992. године, који смо одредили као уџбеник комуникативног приступа, и приступе аутора француске уџбеничке литературе 21. века, рађене по различитим концепцијама. Компаративним приступом покушаћемо да покажемо по чему се комуникативни приступ разликује од савременог, акционог приступа.

### 3.3 Дидактизација књижевног текста

#### 3.3.1 Истраживачким задацима до детаљног разумевања и стваралачких активности: нови роман у уџбенику *Nouveau sans frontières 4*

Из великог броја текстова и активности у уџбенику *Nouveau sans frontières 4* изабраћемо већ поменути део седмог досијеа, који је назван по књизи једног од представника новог романа Натали Сарот *Доба сумње (L'ère du soupçon, 1956)*. У делу названом „Књижевност“ дата су два текста писаца новог романа, Алена Роб-Гријеа и Натали Сарот, а затим и одломак из Золиног романа *Тровачница (L'assommoir, 1878)*. Наслови изнад текстова новог и класичног романа (*Les incertitudes du personnage/Le personnage prédestiné*), као и изнад задатака (*La destruction des certitudes du roman classique*), указује на приступ који је ауторка уџбеника изабрао, то јест о намери да се поводом ових текстова говори о разликама између два начина представљања ликова, односно између новог и класичног романа уопште. Овакав приступ утолико је значајнији и занимљивији што узима у обзир истраживања која показују да страни ученици имају извесних тешкоћа у разумевању текстова новог романа, будући да се њихов „хоризонт очекивања“ не поклапа са чињеницама из текста везаним за ликове и хронологију, као ни са ауторовом намером. Зато је потребно осмислити такав приступ овим текстовима

који ће истовремено истаћи ове особености и учинити их лакшим за рецепцију, односно потребно је усмерити ученика ка „успостављању другачијег односа са текстом“ (Albert, Souchon, 2000: 134).

Приступ који предлаже ауторка уџбеника *Nouveau sans frontières* 4 такође је истраживачко-компаративне природе. Наиме, у следећем делу досијеа, насловљеном „Сцена и екран“ (*La scène et l'écran*), на одломку из Јонесковог комада *Носорог* (*Rhinocéros*, 1959) представљено је позориште апсурда, које, као и нови роман, одбија да постоје извесност, стабилност и смисао, у свету који нас окружује и у уметности. Попут новог романа, позориште апсурда такође одбацује традиционално представљање ликова, хронологије, описа декора, а, с друге стране, истражује језик и структуре – закључак је до којег би, после аналитичко-компаративног рада на тексту, ученик овог уџбеника требало да дође.

Упознавање са изводима из дела Роб-Гријеа и Саротове почиње краћом белешком о настојањима представника новог романа да створе нове форме, прикладније духу новог времена. Локализовање текста изведено је тако што се ученицима дају само они вантекстовни подаци који непосредно утичу на боље разумевање.

Уз почетак Роб-Гријеовог романа *У лавиринту* (*Dans le labyrinthe*, 1959), предложени су задаци који ученика одмах уводе у истраживање елемената карактеристичних за нови роман и самог писца. Нису, дакле, постављена уобичајена глобална питања, која се могу поставити поводом било ког текста, него су предложене активности за **детаљно разумевање** овог конкретног текста, прилагођене функцији која му је у уџбенику дата. Ученик се захтевима подстиче да издвоји некохерентности у тексту, анализира и упореди три амбијента, створи хипотезе о идентитету „ја“ које говори, окарактерише свет који је описан. Извршавањем оваквих задатака ученик би требало да у предложеном књижевном тексту пронађе карактеристике новог романа: о субјекту који говори не знамо ништа, он је наратор који посматра свет око себе, а који је пак приказан са пуно детаља, тако да истовремено изгледа и као стваран, свакодневан, и, због понављања појединости и уочених некохерентности, као необичан и бесмислен. Предложена



је, такође, и једна стваралачка активност – замишљање теме три романа на чијем би се почетку нашла три уочена амбијента.

На следећој, паралелној страници уџбеника налази се одломак из романа *Планетаријум* (*Le planétarium*, 1959) Натали Сарот (в. стр бр. 418). Пре читања текста, при самом посматрању странице, то јест контекста, паратекстуалних елемената, може се видети како треба „ући“ у текст. Наслов изнад текста – „Почетак једне главе из 'Планетаријума' (који би једнако могао да се нађе и на почетку романа)“, наслови изнад задатака – „Потконверзација“, „Класичан и нови роман“, „Модерно представљање човека“, као и сами задаци и репродукција слике Ђорђа де Кирика, ученику одређују смер који би требало да прати, активирају његова претходна знања а пажњу скрећу на оне елементе које је ауторка уџбеника желео да истакне као карактеристичне за жанр, пишчев стил, модерну уметност. Своја запажања, проверена анализом текстова који су дати као узорци стила и жанра, ученик ће моћи да класификује у табели у дну странице.

Један од великих квалитета овог уџбеника јесте прецизно формулисање циља читања – истраживања. Специфичност стила Натали Сарот јесу „потконверзација“ и „тропизми“, а њене сличности са другим представницима новог романа треба тражити у одбацивању класичног инципита, хронолошког приповедања, „етикетирања“ ликова итд. Циљ ка којем је ученик вођен предложеним задацима управо је откривање ових елемената, односно образовни циљ.

Пошто је закључивањем на основу индиција у тексту увидео ко је учесник у ситуацији и где се она одвија, што би био први задатак, ученик треба да реконструише говор ликова, да га упореди са конверзацијом из текста Натали Сарот, да сам уочи које додатне информације доноси дијалог Саротове и да покуша да дефинише шта аутор покушава да открије (пишчеве намере). Као што се у савременим дидактичким приступима применом индуктивне граматике очекује од ученика да сам искаже правило, да концептуализује, тако се, у овом уџбенику, од ученика очекује да размишља о језику књижевних дела и да сâм доноси закључке о његовим „правилностима“ и ефектима које ствара. Извршавајући дат задатак, ученик ће, значи, сам закључити да потконверзација (сликама) приказује и унутрашње радње, оно што се налази *испод* вербалног, то јест превербално.

Упућени наставник могао би да подстакне ученика да пронађе у тексту реченицу која говори о тим несвесним покретима који *preuxode* дијалогу, а који се приказују као под микроскопом или у успореном филму (*ils sont là tous en cercle, ils attendent [...] Il voit déjà dans leurs yeux cette petite leur excitée*). Очекује се да, реконструишући говор ликова, ученик – читалац уочи да поред директног говора, који представља спољни слој речи, постоје још два слоја у тексту Натали Сарот: слој унутрашњег свесног говора – унутрашњи монолог, то јест транскрипција тока свести, и слој не-говора, рефлекса, то јест онога што Сарот зове „тропизми“, а што представља транскрипцију понашања, дубљих слојева психе, заједничких свим људима. Да би овакав задатак испунио, врста читања коју би ученик требало да примени јесте критичко, детаљно читање, што значи и линеарно и по секвенцама.

Ако су разумели поступке којима се писац служи, ученици би могли и да их креативно примене. Ауторка уџбеника стога предлаже имитирање пројекта Натали Сарот, **креативну писану продукцију** у којој ће ученик изложити сећања (карактеристична за ток свести и унутрашњи монолог) на први позив у ресторан или плес (нема објашњења зашто се инсистира на „првом путу“, што значи да, поново, сам ученик треба да закључи оно о чему је и Натали Сарот писала – „први пут“ чула најбоље запажају, први утисак није „деформисан“ навиком, и слично) и забележити све што му је у том тренутку „прошло кроз главу“. Пошто позив потиче „од некога врло драгог“, претпостављамо да се ученику заправо предлаже стилска вежба „тумачења изразног понашања“ (Николић, 2006: 808), која би одговарала тумачењу тропизама. Књижевни текст у овој етапи рада, у којој дидактичар Франсин Сикирел види интеракцију у смеру текст – ученик, више није циљ него полазна тачка за размишљање, продубљивање знања и писано изражавање.

Знање везано за књижевност на крају овог дела тематске јединице треба и синтетизовати, уписати у табелу запажања о лику, говору ликова, простору, декору и времену – у класичном и у новом роману. Завршна активност тиче се повезивања знања и запажања са другим уметностима, модерним сликарством у овом случају. Другим речима, пошто се ученик индуктивно упознао са књижевнотеоријским појмовима на понућеним текстовима, а затим их и „дефинисао“ уписујући их у

табелу, своје „теоријско“ знање затим примењује, повезујући га и са другим видовима уметничког стваралаштва.

## LITTÉRATURE

DÉBUT D'UN CHAPITRE DU « PLANÉTIARIUM »  
(qui pourrait aussi bien se situer au début du roman)

« Oh ! il faut qu'il vous raconte ça, c'est trop drôle... Elles sont impayables, les histoires de sa tante... La dernière vaut son poids d'or... Si, racontez-leur, c'est la meilleure, celle des poignées de porte, quand elle a fait pleurer son décorateur... Vous racontez si bien... Vous m'avez tant fait rire, l'autre jour... Si... racontez... »

Cette façon brutale qu'elle a de vous saisir par la peau du cou et de vous jeter là, au milieu de la piste, en spectacle aux gens... Ce manque de délicatesse chez elle, cette insensibilité... Mais c'est sa faute, à lui aussi, il le sait. C'est toujours ce besoin qu'il a de se faire approuver, cajoler... Que ne leur donnerait-il pas pour qu'ils s'amuse un peu, pour qu'ils soient contents, pour qu'ils lui soient reconnaissants... [...]. C'est lui, cette fois encore, qui est venu, de lui-même, offrir... il ne peut y résister... « Oh ! écoutez, il faut que je vous raconte, c'est à mourir de rire... ma tante, quel numéro, ah ! quelle famille, vous pouvez le dire... On est vraiment tous un peu cinglés... » C'est un peu tard maintenant pour se rebiffer, pour faire les dégoutés, comme on fait son lit on se couche... ils sont là tous en cercle, ils attendent, on compte sur son numéro. Il voit déjà dans leurs yeux cette petite lueur excitée. [...]

Nathalie Sarraute, *Le Planétarium*, Gallimard, 1959.



Giorgio de Chirico,  
*Le dialogue mystérieux*, 1915,  
collection particulière.



### LA SOUS-CONVERSATION

- Faites des hypothèses : où se situe la scène ? Qui est présent ?
- Reconstituez les quelques propos tenus réellement par les personnages.
- Comparez la conversation reconstituée avec le texte de Nathalie Sarraute. Analysez ce qui est dit en plus du dialogue réel. Définissez ce que l'auteur tente de décrire.
- Essayez d'imiter le projet de Nathalie Sarraute. Souvenez-vous de la première fois où quelqu'un que vous aimiez bien vous a invité au restaurant (ou à danser) ou bien de la première fois où vous avez invité quelqu'un. Notez tout « ce qui vous est passé par la tête » à ce moment-là.

### ROMAN CLASSIQUE ET NOUVEAU ROMAN

- Confrontez les observations que vous venez de faire et votre connaissance du roman classique. Notez dans un tableau les caractéristiques :

	Dans le roman classique	Dans le Nouveau roman
Le personnage	on nous le décrit, on nous donne sa biographie.	

### LA REPRÉSENTATION MODERNE DE L'HOMME

- À une conception nouvelle du personnage littéraire correspond dans les arts une représentation nouvelle de l'homme. Analysez le tableau de Chirico.

Ауторка овог уџбеника има велика очекивања од ученика страног језика, којег готово да изједначава са изворним говорником, као што су то радили и аутори уџбеника комбиноване методе предлажући активности објашњавања и коментарисања текста. За разлику од њих, при крају 20. века, а под утицајем бројних истраживања и размишљања о ученику – читаоцу, уџбеник *Nouveau sans frontières* 4 пружа и средства која ученику помажу у књижевној анализи. Осим података о аутору и његовом делу, којих је било и средином века, разумевање олакшавају и паратекстуални елементи – наслови изнад текстова и задатака, као и јасни налози који ученика воде у истраживању и реконструисању текста (интеракција читалац – текст), а затим и у повезивању сопственог искуства са текстом (интеракција текст – читалац).

Ученику је, такође, понуђена и могућност да прошири своје језичко (лексичко-граматичко) знање потребно за анализирање и коментарисање помоћу текстова и активности предложених у радној свесци. Радна свеска се може користити и као допуна уџбенику и као самостални приручник захваљујући којем ће ученик савладати састављање приказа и синтезе, односно научити да истражује и синтетизује информације, да анализира организацију текстова, да уочи ауторове намере, да састави коментар о облику итд. (NSF4Ce, 1993 : [6]) Знање везано за нови роман могуће је искористити, и у њега интегрисати ново, детаљним читањем одломка из есеја Натали Саррот *Доба сумње*, насловљеног „Лик романа“, и извршавањем предвиђених задатака (ibid.: 124–125). Предложена техника рада је „вођено читање“ (*lecture guidée*), која се сматра врло ефикасном како за разумевање текста, тако и за учење речи (Cuc, Grusa, 2002: 367). Састоји се из низа питања датих на маргини текста, уз одређене његове делове. Почетна питања односе се на (NSF4Ce: 124):

1. Књижевницу и покрет којем је припадала:

*Qui est Natalie Sarraute ? À quel mouvement littéraire contemporain a-t-elle participé (cf. livre de l'élève, p. 115) ?*

2. Израз из текста (*croire à un personnage de roman*) који треба објаснити и повезати са једним од вечитих питања у књижевности/уметности:

*À quel éternel débat sur l'art ou la littérature ce problème se rattache-t-il ?*

3. Традиционалан начин представљања ликова у роману 19. века, чији је један од представника Емил Зола:

*Mettez à profit votre connaissance des romans du XIXe siècle (Balzac, Flaubert, Zola, Maupassant). Choisissez un personnage que vous connaissez bien (par exemple Jean Valjean dans Les Misérables) et montrez que la façon dont il est présenté correspond à ce que dit N. Sarraute. Énumérez tout ce que fait un auteur du XIXe siècle lorsqu'il présente un personnage de roman. ('Il raconte l'histoire de ses ancêtres...').*

Слична питања проналазили смо и у уџбеницима комбиноване методе у којима се очекивало „објашњавање текста“, укључујући и последње поменути активност „вођеног разговора“, „учавања и објашњавања“ (*montrez que...*). Међутим, у уџбенику *Nouveau sans frontières 4* могуће је пронаћи и многе одговоре (на прво питање, на пример), ученик се чак упућује на одређено место у књизи где тражену информацију може да пронађе. Постоје, такође, и решења задатака (*corrigés*), у радној свесци, као и помоћ професору, у приручнику који садржи бројне информације, што његове колеге средином века нису имале.

Другу врсту активности карактеристичних за радну свеску чине истраживачки задаци којима се ученици подстичу на размишљање о интертекстуалности и о сличности поступака различитих светских писаца (нови роман/Жид, Пруст, Џојс) и различитих жанрова (нови роман/позориште апсурда). Ученик се, такође, подстиче да уочи утицај политичке и културне климе на нова схватања у књижевности, као и утицај модерне психологије:

*L'époque où N. Sarraute a écrit ce texte est aussi celle du théâtre de l'absurde (Ionesco, Beckett) et celle où on découvre en France le dramaturge allemand Bertold Brecht. Le climat politique et culturel de cette époque permet-il de comprendre l'analyse de N. Sarraute ?*

*Montrez que la conception freudienne du psychisme a pu déterminer une autre manière de concevoir le personnage littéraire. (NSF4Ce: 125)*

Образовно-васпитни циљ оваквих активности подсећа на завршни том уџбеника традиционалних метода, али и конкретније формулисана питања ипак упућују на уџбеник модерног доба, који води рачуна како о плуридисциплинарним тенденцијама у настави страног језика тако и о активности ученика коју је могуће остварити избором мотивишућих текстова и прикладних вежбања. Квалитет овог уџбеника, сматрамо, треба видети и у томе што упућује на историјско-културне изворе (историја књижевности), које страна публика углавном не познаје, као и на кључне појмове помоћу којих је могуће одредити место изабраних књижевних дела у општем контексту њихове продукције.

### 3.3.2 Инципит аутобиографског текста Симоне де Бовоар у функцији учења/наставе језика и/или књижевности и у функцији реализације задатка

Аутобиографско дело *Успомене лепо васпитане девојке* Симоне де Бовоар један је од најзаступљенијих наслова у уџбеницима француског као страног језика. У првом делу рада говорили смо о три различита приступа истом одломку – у „плавом Можеу“, најпознатијем уџбенику комбиноване методе, затим у нашем уџбенику из првих година комуникативног приступа и у једном савременом француском уџбенику традиционалне оријентације. У овом одељку посматраћемо сам почетак истог дела, који је, можда под утицајем све развијеније теорије аутобиографије, заинтересовао и домаће и француске ауторе уџбеника комуникативног и акционог приступа.

*Je suis née à quatre heures du matin, le 9 janvier 1908, dans une chambre aux meubles laqués de blanc, qui donnait sur le boulevard Raspail. Sur les photos de famille prises l'été suivant, on voit de jeunes dames en robes longues, en chapeaux empanachés de plumes d'autruche, des messieurs coiffés de canotiers et de panamas qui sourient à un bébé : ce sont mes parents, mon grand-père, des oncles, des tantes, et c'est moi. Mon père avait trente ans, ma mère vingt et un, et*

*j'étais leur premier enfant. Je tourne une page de l'album ; maman tient dans ses bras un bébé qui n'est pas moi ; je porte une jupe plissée, béret, j'ai deux ans et demi, et ma soeur vient de naître. J'en fus, paraît-il, jalouse, mais pendant peu de temps. Aussi loin que je me souviens, j'étais fière d'être l'aînée : la première. Déguisée en chaperon rouge, portant dans mon panier galette et pot de beurre, je me sentais plus intéressante qu'un nourrisson cloué dans son berceau.*

Simone de Beauvoir, *Mémoires d'une jeune fille rangée*

У домаћем уџбенику *Француски језик за IV разред средње школе* (1994), с почетка друге декаде комуникативног приступа, овај инципит дат је као помоћни текст пете тематске јединице, посвећене реклами и моди. Ни у овом уџбенику, као ни у уџбенику с почетка 80-их година о којем смо говорили у првом делу рада, није истакнута улога паратекстуалних елемената, који би могли да утичу на лакше разумевање текста и на ученикову мотивацију. Могао се, рецимо, осмислити наслов који би се односио на модне детаље, с обзиром на тему целе лекције. Уместо такве помоћи, ауторка уџбеника и испред и иза текста наводи податак о изворном делу (в. табелу на стр. 428–430). С обзиром на број именица које означавају шешире и капе (*chapeaux empanachés de plumes d'autruche, canotiers, panamas, béret*), могла се, такође, понудити и одговарајућа илустрација, или, можда, Аполинеров калиграм у облику жирадо шешира (*canotier*), тим пре што је ауторка Аксентијевић у корпус уџбеничких текстова уврстила неке друге Аполинерове калиграме. На презентацију текста у овом уџбенику очигледно нису значајније утицала актуелна истраживања о читању.

Непосредно иза текста, сва три уџбеника дају лексичка објашњења и питања за проверу разумевања текста, с тим што ауторка уџбеника *Француски језик за IV разред средње школе* објашњава највећи број речи, укупно девет, и то разноврсније него аутори француских уџбеника – поступцима парафразирања, лексичке повезаности (синоними, породица речи), преводног еквивалента. Употреба различитих поступака семантизације указује на значај који се придаје **развијању језичке (лексичке) компетенције ученика**. Паралелно са језичком компетенцијом, домаћи уџбеник код ученика развија и **комуникативну**

**компетенцију** – способност читања, и то глобалног, помоћу затворених питања и технике „уочавања“ (*relevez*), као и способност изражавања, помоћу комуникативног задатка (*racontez*) који подстиче усмену монолошку продукцију, уз повезивање са личним искуством.

После вештине говора, увежбава се и вештина писања – стваралачком активношћу опонашања пишевог стила, што је, такође, једна од активности које предлажу француски уџбеници комуникативног периода. Дато је, заправо, неколико могућих задатака писане продукције, другим речима понуђен је избор који ће, сходно интересовањима и могућностима, направити сами наставници и ученици. Развија се и дескриптивна и наративна компетенција, то јест остварује се прагматички циљ учења језика.

У једном од задатака предложени облик рада је групни (што је још једна одлика свих савремених приступа), који подстиче размене, коришћење социоафективних стратегија, узајамну помоћ, такмичење.

И током и после фазе глобалног разумевања текста, ученикова пажња се усмерава ка језику, ка лексици, с циљем богаћења вокабулара и крајњим циљем примене тог вокабулара у новој продукцији:

*Relisez le texte Mémoires..., dressez une liste des mots et ajoutez-y certains termes concernant l'habillement: le jean, les chaussures de sport, le blouson de cuir, le short, le tee-shirt, la chemise, le pantalon, etc. Puis, décrivez une personne d'après une photo, une revue ou un(une) de vos camarades.* (ФЈС IV А: 96)

Овако осмишљено, учење се одвија „акумулацијом“ знања с једне стране и „применом“ тог знања с друге. Ученик се учи да комуницира, али он сâм није актер свог учења, будући да су му у уџбенику понуђена готово сва потребна „знања“, истичу савремени дидактичари (Bourguignon, 2010: 18), залажући се за конструктивистичке принципе у настави/учењу страног језика. У акционој перспективи, учење се одвија кроз испуњавање задатака, и то не само језичких, кроз ситуације које ученика стављају у акцију, кроз „друштвене акције путем текстова“ (Puren, 2012: 8), о којима ћемо говорити у четвртом делу рада. Ученик се



на почетку 21. века припрема да „живи са другим“ у франкофоној средини, да постане равноправан члан тог друштва, а не само да комуницира са другим, и то најчешће током краткотрајног туристичког путовања, што је референтна ситуација за комуникативни приступ, коју препознајемо и у уџбенику Биљане Аксентијевић. Завршна активност поводом посматраног литерарног текста односи се на припрему за путовање:

*Vous faites votre valise avant de partir en vacances. Dressez une liste d'objets et de vêtements dont vous aurez besoin pendant votre voyage.* (ФЈС IV А: 96)

Књижевни текст Симоне де Бовоар у домаћем уџбенику није послужио за увежбавање вештине слушања, као ни вештине медијације, нити се посебна пажња посветила елементима француске културе. Посвећена је пажња текстуалном типу (дескриптивном), али не и жанру, иако је одабрани почетак дела добра основа за покретање размишљања и разговора о аутобиографском жанру. Наиме, инципити су веома значајни у аутобиографском приповедању зато што наратор често већ у првим редовима склапа аутобиографски споразум о читању и одређује тон читавом делу. Ову карактеристику популарних аутобиографских дела узимају у обзир аутори француских уџбеника, али не и ауторка уџбеника *Француски језик за IV разред средње школе*, која уводни део аутобиографије не користи за анализу књижевних поступака и стила. Непостојање биографске белешке о писцу такође иде у прилог закључку да је циљ рада на овом књижевном тексту у домаћем уџбенику искључиво језичко-комуникативни.

У француском уџбенику *Littérature progressive du français*, објављеном десет година касније и намењеном средњем нивоу, питања дата после инципита аутобиографског дела *Успомене лепо васпитане девојке* покрећу разговор о **наративним поступцима карактеристичним за жанр**, а уочавање детаља везаних за одећу ставља се у функцију тумачења књижевног текста. Таквим се методичким поступањем француски уџбеник осетно разликује од нашег, иако се оба могу сврстати у уџбенике комуникативног приступа. Одабрани приступ француских аутора, такође, подсећа на приступ који предлаже Изабела Грика (в. одељак 1.4.6), а који, после проучавање генеричких и типолошких особености текста,

подразумева и проучавање његових и посебности ауторовог стила. Примећује се имплицитна примена теорија као што су типологија текстова, интертекстуалност, стилистика, из којих се црпи оперативно оруђе за анализу, које ће ученик, касније, моћи поново да употреби. У средишту оваквог приступа налази се ученик који ангажује све своје језичко и ванјезичко знање и кога треба постепено сензибилизovati за лепоту књижевног дела.

Француски материјал садржи нешто дужи текст него домаћи уџбеник, у којем су извршена и извесна скраћивања. Литерарни одломак представљен је уз пишеву биографију и фотографију. Наслов дела налази се и испред и иза текста, као у домаћем уџбенику, а иза текста дата су лексичка објашњења (везана за шешире), чиме се завршавају сличности са уџбеником ауторке Аксентијевић. Француске ауторке даље крећу у „истраживање“ текста које је заиста смислено радити поводом аутобиографског инципита, постављајући следећа питања:

- 1. Dans la première phrase, repérez le pronom personnel, le temps du verbe et les notations de lieu et d'espace. Quel type de texte est proposé ?*
- 2. L'auteure utilise trois moyens pour reconstituer son passé. Lesquels ?*
- 3. Relevez les détails vestimentaires des personnages et l'ameublement de l'appartement. Pouvez-vous dire dans quel milieu social est née Simone de Beauvoir ?*
- 4. Les deux « je » : lequel désigne la narratrice qui se souvient ? Lequel désigne l'enfant qu'elle fut ? (LPFi: 123)*

Понуђени истраживачки задаци покрећу ученикова претходна општа и знања из књижевности, менталне процесе „високог“ нивоа (в. поглавље бр. 1.3.1), и ученик сâм постепено долази до одговора о жанру и о поступцима карактеристичним за приповедање о сопственој прошлости<sup>174</sup>, а то су:

а) приповедање у првом лицу и разликовање „ја“ казивања (*énonciation*), то јест „ја“ аутора – наратора, и „ја“ исказа (*énoncé*), то јест „ја“ лика, односно идентичност аутора, приповедача и главног лика;

---

<sup>174</sup> О аутобиографском жанру и поступцима в. Brajović, J. (2006).

- б) ретроспективно приповедање о историји со личности и топоси као што су „Рођен сам“, „Мој отац и моја мајка“, „Кућа“, „Остатак породице“;
- в) склапање аутобиографског пакта о читању, што се у овом тексту појављује као имплицитна потврда идентичности аутора, наратора и главног лика изнета таквим ставом приповедачице који не оставља никакву сумњу читаоцу да „ја“ упућује на ауторкино име;
- г) употреба фотографија, сопствених сећања и прича које је приповедачица слушала од других (*J'en fus, paraît-il, jalouse, mais pendant peu de temps*);
- д) употреба презента и перфекта у аутобиографском дискурсу (*Je suis née; Je tourne une page de l'album; que je me souviens*) и имперфекта у приповедању о другом „ја“ из прошлости (*j'étais fière d'être l'aînée; je me sentais plus intéressante qu'un nourrisson*).

Једино треће питање није непосредно везано за жанр, али и оно ангажује учениково опште знање и наводи га на закључивање (стратегија инференције) о друштвеном миљеу у којем је рођена позната књижевница – модни детаљи и опис удобног стана указују на имућну грађанску класу. Прва серија питања намењена је глобалном разумевању текста. Предвиђено је да се прва етапа одвија усмено, а пожељни облик рада је групни.

После усмене интеракције, предвиђено је писано изражавање – исписивање одговора којем претходи индивидуално, дубље и вишеструко читање текста, то јест постепено долажења до смисла. Другом серијом питања ученик се, прво, враћа тексту како би уочио још неке детаље који потврђују почетне хипотезе, али који, такође, повезују његово знање из француског језика (вредности глаголских времена) са тумачењем књижевног текста:

*Dans ce texte, on rencontre à la fois le présent et l'imparfait. Relevez quelques exemples et dites quelles sont leurs fonctions dans la narration. (LPFi: 123)*

Преостала четири задатка односе се на део текста који не постоји и у домаћем уџбенику, тако да их нећемо детаљно представити. Битно је ипак рећи да она подстичу ученикове когнитивне активности издвајања тражених информација и

интерпретације књижевног текста, чиме се **развијају стратегије читања**, ученик се **сензибилизује за знаке литерарности** и води аутономији. За разлику од наших уџбеника, уз француски уџбеник постоје и решења, што значи и могућност самосталног рада и самонадгледања. Ученик се, такође, учи да је потребно да навођењем цитата из текста аргументује своје одговоре, односно да тумачење књижевног текста не може бити засновано само на субјективном осећају. Књижевни текстови нису повод за рад на језику, али се ка граматички и вокабулару усмерава пажња онда када се језичким елементима може објаснити пишчева намера и специфичност текста. Другим речима, **знање из граматике ставља се у службу тумачења књижевног текста**, у чему видимо најкрупнију разлику између француског и домаћег уџбеника, првенствено намењеног учењу језика. Циљеви рада са француским уџбеником прагматични су (развијање навика активног читања) и образовни (књижевни, културни), а један од циљева је и задовољство читања.

Ако домаћи уџбеник и француски дидактички материјал упоредимо са француским уџбеником *Écho 3* из 2008. године, који се експлицитно позива на ЗЕО, приметимо промену коју у наставу/учење страног језика настоји да унесе акциона перспектива. Збирка књижевних текстова *Littérature progressive du français*, објављена свега три године после *Заједничког европског оквира*, указује на тенденцију подједнаког развијања и језичко-комуникативних и општих компетенција ученика, која је у уџбенику *Écho 3* очигледна. У уџбенику из 2008. године ученику се више не додељује улога туристе – он не треба да глуми, него да говори о својим сећањима и о свом искуству, јер и у разреду, „као у свакој друштвеној групи, његови чланови желе да говоре о себи, да упознају друге, да нешто реализују заједно“ (É1Lp: 7). Аутобиографски текстови би, стога, могли бити веома подстицајни за различите активности које би ученика мотивисале за учење језика, као и за колективну акцију са одређеним циљем. Зато су аутори уџбеника *Écho 3* у оквиру пројектног рада замислили израду плаката са фрагментима аутобиографија ученика. Пројекат је сложени задатак састављен од неколико једноставнијих задатака и етапа, а једну од етапа тог пројекта чини читање одломака из аутобиографија познатих писаца (Симон де Бовоар, Стендал,

Русо, Маргерит Дирас, Ани Ерно, Жорж Перек). Ти кратки одломци стављени су у службу реализације задатка, и то не само комуникативног – писање по узору на велике писце, него и завршног задатка, нејезичког, „издавачког типа“ – израда плаката или брошуре, и осмишљавање корице за брошуру. Овај ћемо пројекат описати у четвртом делу рада, а на овом месту указујемо на промену коју уводи оваква техника рада: ангажовање и језичко-комуникативних и општих компетенција ученика, развијање метакогнитивних и социоафективних стратегија, а нарочито подстицање усмене интеракције у свакој фази рада.

У поређењу са ранијим уџбеницима, у најновијем уџбенику јасно се издвајају још две етапе – уводна и завршна, поред три средишње, које се могу поредити са етапама из уџбеника комуникативног приступа (в. табелу бр. 8). Циљ припремне фазе није толико сензибилизација на тему и жанр, колико разговор о задатку, његово планирање, да би се (као у стварној друштвеној активности) у завршној фази представио конкретан резултат и поново повео разговор о успешности пројекта.

Једино је у овом уџбенику дат посебан наслов одломку, који одређује приступ тексту и усмерава ученикова размишљања, што показује да су теоријска излагања о значају паратекстуалних елемената и предлози дидактичара од пре најмање двадесетак година (Goldenstein, 1990) коначно нашли своју примену. Најзад, уз уџбеник из 2008. године постоји и приручник за наставнике, у којем се могу наћи корисни савети за рад и упутства за сваку јединицу и лекцију.

За крај овог поглавља, покушаћемо да табеларно представимо сличности и разлике у етапној обради књижевног текста у три посматрана уџбеника.

Табела бр. 8: Упоредни приказ методичке апаратуре уз аутобиографски текст у уџбеницима комуникативног и акционог приступа

Етапе рада на књижевном тексту	ФЈС IV А, 1994: 94–96	LPFi, 2004: 122–123	É3, 2008: 42–44
Представљање финалног задатка (пројекта)			<i>... dans la vie des autres</i> <i>Projet : fragments pour une autobiographie</i> <i>[...] Vous ferez le projet</i>

			<i>de votre autobiographie. Vous en rédigez les premières lignes, quelques fragments. Vous réfléchirez au titre et à la couverture.</i>
Посматрање „слике“ текста и антиципација смисла	<i>MÉMOIRES D'UNE JEUNE FILLE RANGÉE</i>  [texte]  <i>Mémoires d'une jeune fille rangée, Simone de Beauvoir</i>	<i>Mémoires d'une jeune fille rangée</i>  [texte]  Simone de Beauvoir, <i>Mémoires d'une jeune fille rangée</i> , Paris, Gallimard, 1958.	<i>Premières lignes</i>  [texte]  Simone de Beauvoir, <i>Mémoires d'une jeune fille rangée</i> , Gallimard, 1958.
Семантизација	<i>VOCABULAIRE</i>  Девет објашњених речи, међу којима <i>empanaché, canotier, panama</i> .	<i>Pour mieux comprendre</i>  Објашњења речи <i>empanaché, canotier, panama</i> .	У фусноти – објашњења речи <i>empanachés, canotiers, panamas</i> .
Откривање/истраживање текста	<i>À PROPOS DU TEXTE</i>  <i>Où, Qui, Combien, Comment... Pourquoi? Décrivez la robe... Relevez les mots...</i>	<i>Découverte et Exploration</i>  <i>Repérez... Quel type de texte... Relevez... Les fonctions du présent et de l'imparfait dans la narration...</i>	Читање четири кратка текста – читање са бележењем, оријентационо читање, интертекстуалне везе:  <i>Imaginez que vous êtes metteur en scène et que vous devez faire une adaptation cinématographique de ces lignes. Quelles images montreriez-vous? Peut-on comprendre pourquoi chaque auteur a écrit sa biographie?</i>

<p>Реаговање на текст – размишљање/продукција</p>	<p>Усмена продукција: <i>Racontez un souvenir d'enfance qui se rapporte à votre mère (ses robes, ses bijoux).</i></p> <p>Писана продукција: <i>Décrivez [des robes, une personne] ... Écrivez des textes [publicitaires]...</i></p> <p>Усмена интеракција: <i>Travaillez en groupes de quatre. Lisez le texte de chaque groupe et choisissez le meilleur.</i></p>	<p>Писана продукција: <i>À votre avis, quelle a été l'enfance de l'auteure?</i></p>	<p>Писана, креативна продукција – имитирање поступака карактеристичних за аутобиографију: <i>Rédigez les premières lignes de votre autobiographie. Je me souviens. – Utilisez ce procédé</i></p>
<p>Реализација пројекта и разговор о њему</p>			<p>Језички и нејезички задаци – реализација и представљање плаката или брошуре, праћени усменом интеракцијом: <i>Imaginez votre couverture Mettez en forme votre projet: Avec les fragments de votre autobiographie, réalisez une affiche ou une brochure, présentez-la à la classe.</i></p>

#### 4. Закључак

Књижевни текстови нису нестали из уџбеника француског као страног језика аудио-визуелне методе на средњем и вишем нивоу, али се због мање заступљености и често споредног места које су заузимали у оквиру тематске јединице говорило да су „сишли са пиједестала на који их је поставила традиција“ (Gruca, 1993: 491). Ни комуникативни приступ не враћа књижевним текстовима

статус привилегованог предлошка, али доприноси њиховој рехабилитацији, и они се, иако ретко и у веома малом броју, враћају и у уџбенике за почетнике. Углавном су заступљени у трећем, и, када га има, четвртом тому уџбеника (*Nouveau sans Frontières*, 1993, *Panorama*, 1998), у којем је акценат стављен на писани текст, те се, стога, пожељним сматра што већи број различитих врста и типова текстова. Број фикционалних текстова мањи је у односу на друге аутентичне текстове – ако не посматрамо збирке књижевних текстова (додатни материјал), књижевни текстови чине од 17,6% аутентичних текстова (FJ KJI IV) до 49% (ФЈС III АП). Међу књижевним текстовима, као и у претходном методолошком периоду, највише има прозних, осим у уџбенику *Француски језик за IV разред средње школе*, у којем доминира поезија (60%). Поетски текстови су, углавном, бројнији од драмских (осим у уџбеницима E3 и NSF4, као и у уџбенику DQPOA III у којем су поезија и драма подједнако заступљене). Са комуникативним приступом у корпус уџбеничких текстова све више се увршћују и друге фикционалне форме, као што су шансона и/или стрип (E3, ФЈС III АП, DQPOA III), скрипт за филм, филмски дијалог и текст за скеч (NSF4). Оне у додатном материјалу *Lire* чине половину свих фикционалних форми. Писци 19. века бројнији су од савремених писаца само у једном домаћем уџбенику (FJ PAM IV). Упоредјујући имена писаца заступљених у уџбеницима овог периода, дошли смо до закључка да се најчешће помињу два, франкофона писца – Сенгор и Тахар Бен Желун, као и Ален Фурније (нарочито у домаћим уџбеницима). У француском допунском материјалу најзаступљенији писац је Перек, следе Дирас, Ле Клезиво и Ками.

Књижевним текстовима је посебна пажња посвећена у додатном материјалу, нарочито француском, осмишљеном ради развијања компетенције читања и писања. У комуникативном приступу, компетенција разумевања текста постаје један од основних циљева наставе страног језика, будући да доприноси не само учењу језика, него и општем интелектуалном и емоционалном развоју ученика. Највише иновативних елемената проналазимо управо у оваквом, периферном материјалу, као и у уџбенику *Espaces 3*, што неће бити случај са додатним материјалом из 21. века (LO, LA, LD и LPF), који смо, због сличности са материјалом комуникативног приступа, представили у овом делу рада. Поред



колекција у којима се објављују дела француске књижевности на „лаком француском језику“ (*en français facile*), а које су доживеле свој процват за време СГАВ методе, појављују се и непрерађени одломци или интегрална дела у колекцијама (издавача *Hachette*, *CLE International*) иза којих стоје дидактичари комуникативног приступа, који се залажу за аутентичне текстове.

Дидактичари се слажу око оцене да није толико спорно место књижевног текста у уџбеницима страног језика комуникативног приступа (било да се он појављује у редовним рубрикама или не), колико његова функција и занемаривање његове специфичности. За разлику од уџбеника који претходе комуникативном приступу, у којима смо налазили јасније исказе о односу према књижевном тексту (он је или био повод за језичка вежбања, или, као уметнички текст, повод за коментаре, есеје, саставе, слободно читање и слободна тумачења), у предговорима уџбеника објављених 80-их година прошлог века улога књижевног текста у уџбенику није објашњена, као што нису дата ни објашњења о селекцији корпуса или о замишљеним стратегијама рада на тексту. Нешто од тих информација добијамо из приручника за наставнике уз француске уџбенике, док су домаћи уџбеници тог периода лишени овог корисног водича. У француским уџбеницима комуникативног периода књижевни текст углавном не служи стицању знања из граматике и лексике, није дат као пример лепог језика, нити је повод за говорну вежбу „објашњавање текста“. У комуникативном приступу књижевни текст се посматра као један од аутентичних текстова, чиме се може објаснити како његово присуство у уџбеницима, тако и идентични приступи књижевном и било ком другом аутентичном тексту. Глобално читање је најзаступљенији методички приступ, често неприлагођен оваквој врсти предлошка. Само се понекад примењују поступци који указују на специфичност предложеног текста (NSF4), чешће у додатном материјалу. Уз текст су углавном дата питања у вези са комуникативном ситуацијом (*ко? ради шта? коме? где? када? како? зашто?*), а ретко у вези са књижевном комуникацијом (*ко? говори коме?*), што је у раскораку са све богатијом дидактичком литературом у којој се говори о књижевности као посебном облику комуникације (који, стога, заслужује природно и значајно место у учењу страног

језика) и о важности сензибилизације ученика за вишеструке могућности књижевног дискурса.

Све до 90-их година, уз књижевни текст би у уџбеницима стајао неки од следећих елемената (али чак ни у оквиру истог уџбеника не увек исти елементи): име писца, наслов дела, година појављивања (или коришћеног издања), кратка био-библиографија, укратко препричано дело. Оваква презентација, примећује Грика, не узима у обзир интертекстуалност, односно историју идеја, идеологије и књижевности, која је понекад значајна за разумевање текста, за одређивање његовог места у времену и уметничким покретима, тим пре што је такав контекст страном ученику често непознат (Grusa, 1993: 495). Иако у појединим уџбеницима постоје хронолошке табеле (А3, Е3) и додатне информације у приручницима за наставнике, општи утисак је да су књижевни одломци у првој декади комуникативног приступа дати без историјског и уметничког контекста и да су **најчешће повод за развијање компетенције (глобалног) разумевања писаног текста.**

Са комуникативним приступом, писана комуникација доживљава свој препород, а са њом и читање уопште, па тако и читање књижевних текстова. На дидактички циљ развијања компетенције читања нарочито су допринела истраживања у области књижевних теорија рецепције и лингвистичких дисциплина (прагматика, лингвистика текста, теорија исказивања). Као што у науци о књижевности читалац постаје привилеговани учесник уметничке комуникације, тако и у дидактици ученик добија средишње место. Разумевање текстова одвија се посредством перцептивних и когнитивних процеса, све чешће називаних „рецепцијом“ (Pendanx, 1998: 80). На овим процесима заснива се широко коришћен глобални приступ тексту, који подразумева етапно долажење до смисла: пре читања, ученици посматрају паратекст и организацију текста (наслов, поднаслов, илустарације, дијалоге, поделу на пасусе); на основу ових назнака стварају прве претпоставке о тексту; кроз накнадна ишчитавања, извршавајући дате задатке, потврђују или оповргавају своје прве хипотезе. Ученик – читалац треба да (ре)конструише значење почев од индиција присутних у тексту. Ако је текст секвенца из романа у којој се преплићу приповедање и говор, ученик би требало да

уочи индиције које упућују на инстанце (наративне гласове) аутор/наратор/лик и ознаке исказивања (на пример ознаке за прво и друго лице), које ће му помоћи да одговори на питања „Ко говори? Ко се обраћа онај ко говори?“ (на пример наратор наратору, аутор „узорном читаоцу“). Наставник би требало минимално да посредује између текста и ученика и да предност да активностима које би ученика подстакле да „успостави контакт са текстом“, у складу са личном мотивисаношћу и „хоризонтом очекивања“ и уз употребу стратегија које му највише одговарају (когнитивна перспектива). Ученик активно истражује, мобилишући све своје ресурсе, и постепено долази до значења (ономазиолошки приступ), кроз троструку интеракцију: ученик – текст, ученик – ученик, ученик – наставник. Поступак од глобалног у почетној фази наставне целине постаје аналитичан у средишњој, када се обрађују компоненте текста, помоћу разних активности које код ученика развијају језичко-комуникативне компетенције. У завршној, продуктивној фази, не развија се само једна компетенција, него се примењују сва стечена знања и вештине. Састављачи уџбеника књижевни текст све више почињу да користе као повод за **развијање компетенције писања** (*compétence scripturale*), посредством лудичких и креативних активности, као и за размишљање о функционисању језика и о типовима текстова. Разумевање и писање посматра се као један феномен (А3, Е3, NSF4, ФЈС IV А), а задовољство писања као извор мотивације за учење страног језика.

Уџбеници комуникативног приступа избегавају аналитичко-синтетичку активност „објашњавање текста“, чија је амбиција да се истовремено обухвате разне димензије текста (тематска, структурна, стилистичка). Супротно распрострањеној пракси по којој професор објашњава и поставља питања, а ученици одговарају на њих, препоручују се хеуристичке стратегије, помоћу којих ученик *постепено* открива значење и вредност текста. Интеракција са осталим ученицима или професором, приликом које ученик непрестано преиспитује своја тумачења и упоређује их са другачијим могућностима, код ученика развија и социоафективне стратегије.

Почетком 90-их година, појављују се уџбеници (NSF4) у којима се приступ књижевном тексту јасније разликује од приступа информативним, новинским

текстовима, пружајући ученику могућност да **ужива у књижевном тексту и да се образује**, као што су то, у исто време, чинили и уџбеници за француски као матерњи језик. Поједини уџбеници враћају се и **књижевној анализи**, односно методичко поступање осмишљавају водећи рачуна о особеностима сваког књижевног текста (NSF4, ФЈС IV А), као и о томе да је књижевност изузетно значајан аспект културе по томе што на најбољи могући начин одражава идеје и менталитет француског народа.

У покушају систематизације активности предложених уз књижевни текст у француским и српским уџбеницима објављеним у периоду 1980–2000. године (осим уџбеника FJ PAM IV), издвојили бисмо следеће активности:

1. Усмене (монолошке) продукције: уз активности везане за писану рецепцију, у виду исказивања утисака и мишљења, проширивања теме (причање о личном искуству повезаном са темом текста), ређе усмено реферисање о неком књижевном делу.
2. Усмене интеракције (дискусија, дебата).
3. Писане рецепције: најчешће се предлаже глобално разумевање текста, путем техника посматрања текста и илустрација, разликовања некњижевног и књижевног дискурса, питања за проверу глобалног разумевања текста – затворена и отворена питања, упитник са вишеструком могућношћу одговора, путем уочавања и образлагања, класирања, најчешће у табелама за разврставање уочених речи и идеја (*grille de lecture*), вођеног разговора, уочавања лексике везане за одређену тему (лексичког или тематског поља), тражења синонима и парасинонима, уочавања вредности глаголских времена. У француском уџбенику *Nouveau sans frontières 4* бројне су и технике читања које воде детаљном разумевању.
4. Писане продукције: писање по моделу и/или на исту тему, вођени састав, описивање, писање стихова уз примену правила класичне версификације (*Archipel*) или слободних стихова, писање пастиша.
5. Медијације: у свим француским уџбеницима и домаћим уџбеницима из друге декаде комуникативног приступа заступљене су активности резимирања, одређивања подналова деловима текста, парафразирања. У појединим француским уџбеницима уочавамо и синтезу и проширивање текста (*Archipel, collection*

*Lectures, Nouveau sans frontières 4*), а у домаћим уџбеницима превођење у оба смера, чешће са француског језика на српски.

У уџбеницима комуникативног приступа објављеним у 20. веку занемарена је активност усмене рецепције (развијање вештине аудирања примећујемо само у материјалу *Littérature en dialogues* из 2005), иако уз велики број уџбеника (нарочито француских) постоји звучни материјал.

Трочлани хронолошки низ методичког поступања са књижевним текстовима од средине до краја 20. века, који смо издвојили у другом делу ове докторске тезе, после анализе уџбеника комуникативног приступа проширујемо и представљамо на следећи (сажети) начин: **превођење – објашњавање текста – упитник за глобално и детаљно разумевање текста – писане (стваралачке) активности**. Доминантна одлика уџбеника комуникативног периода јесте повезаност активности писане рецепције и продукције, што значи паралелно развијање вештина читања и писања. Текстови су изабрани тако да одговарају одређеној теми досијеа и све су сложенији како напредује учење језика, као што су и активности продукције све сложеније. На основу изабраних текстова осмишљавају се активности, нарочито писане продукције, иако текстови о одређеној теми служе и као покретачи усменог излагања или размене мишљења (дебате или дискусија). Заједно са учеником и његовом стратегијском компетенцијом, текстови се налазе у средишту учења језика, што је позиција на којој ће се на почетку 21. века наћи „задатак“.

Најзначајније одлике рада на књижевним текстовима у уџбеницима комуникативног приступа биле би:

1. Избор текстова савремених писаца.
2. Разноврсне активности везане за писано изражавање, у складу са идејом да писање помаже читању и обрнуто.
3. Тежња да се објашњавање изабраних одломака и линеарно читање замени моделом читања „одозго надоле“, како би се ученици оспособили за самостално читање.

4. Подстицање ученика на свесну употребу одговарајућих стратегија у одређеним етапама читања (посматрање, уочавање, меморисање, закључивање, постављање, образлагање и корекција хипотеза, итд).

Најбитнији функционални циљеви које смо запазили анализирајући обраду књижевних текстова у изабраним уџбеницима, били би:

1. Богаћење речника.
2. Развијање компетенције читања/разумевања текста, односно развијање менталних и рецепцијских способности (запажања, маштања, уживљавања, груписања, асоцирања, поређења, закључивања, доказивања итд).
3. Обучавање за примену више гледишта у анализи књижевног текста.
4. Обучавање у препричавању текста.
5. Коришћење књижевног текста као основе за писану продукцију и стилске вежбе.

## ЧЕТВРТИ ДЕО

### 1. Акциони приступ и *Заједнички европски оквир*

Референтна публикација савременог акционог приступа је *Заједнички европски оквир*<sup>175</sup>, која омогућава да се језичка компетенција ученика опише, измери и упореди са компетенцијом другог ученика<sup>176</sup>. Компетенцију у акционој перспективи треба схватити као способност ученика да језик користи на више или мање аутономан начин, тако што ће у новим ситуацијама и у сложеним задацима моћи да мобилише она своја знања и вештине које ће му помоћи да реши проблем или изврши задатак (Bourguignon, 2010: 22–23). Језичка компетенција обухвата четири комуникативне способности из комуникативног приступа (разумевање писаног и усменог текста, писано и усмено изражавање), али бити компетентан не значи само владати овим вештинама. „Разумевање“ и „изражавање“ у савременој дидактици „само“ су вештине или способности (*capacité*), а „компетенција“ је стратегијска употреба ресурса, то јест знања (из језика, културе, књижевности итд) и вештина. Језик се учи, усваја путем активности рецепције, интеракције, продукције, медијације и одговарајућих стратегија. Рецептивне способности, о којима је у овом раду било највише речи, могу се проверити (*contrôler*), најчешће питањима за проверу разумевања текста, а могу се и вредновати (*évaluer*), уколико се не посматра само колико је ученик развио своје читалачке стратегије (*stratégies de lecteur*) и способност да уочи најбитније идеје у тексту, него и „акционе стратегије“ (*stratégies d'action*) – „стратегије које омогућавају да се уоче оне информације које су битне за успешну реализацију задатка и остваривање циља“ (Bourguignon, 2010: 58–59).

---

<sup>175</sup> В. фусноту бр. 9.

<sup>176</sup> Акциони приступ и ЗЕО у нашој тези представљамо као савремене и актуелне, иако се већ могу чути мишљења неких савремених дидактичара да је доба *Заједничког европског оквира* прошло са првом деценијом 21. века. Кристијан Пирен о томе говори у својим чланцима на интернету из 2012. године.

После објављивања *Заједничког европског оквира*, појављују се и описи референтних нивоа језичке компетенције за националне и регионалне језике, па тако и за француски језик. Прво су објављени описи за (виши) ниво Б2 (*Niveau B2 pour le français*, 2004), затим и за остале нивое. У изради овог педагошког оруђа, које би требало да представља наставак пионирског подухвата CREDIF-а од пре 50 година – *Основног француског речника (Français fondamental)* и *Прага знања (Niveau-Seuil)*, учествовале су бројне институције, лингвисти и дидактичари. Референтни описи језика, који, пре свега, представљају инвентаре облика којима ученик треба да влада на одређеном нивоу језичке компетенције, проистекли су из *Заједничког европског оквира*. У овој се публикацији детаљно описују *опште индивидуалне компетенције*, у које спадају декларативна знања (*savoirs*), процедурална знања или умећа (*savoir-faire*), отвореност за учење (*savoir-apprendre*), испољавања и особине личности (*savoir-être*)<sup>177</sup> (ZEO, 2003: 19–21), и, нарочито, *компетенција језичког комуницирања* – лингвистичка, социолингвистичка и прагматичка<sup>178</sup> (ZEO, 2003: 21–22).

Уместо поделе на основни, средњи и напредни ниво, ЗЕО предвиђа шест нивоа компетенција (ZEO, 2003: 31–32):

A1 – почетни ниво или откривање (*niveau introductif ou de découverte, utilisateur élémentaire*)

A2 – средњи ниво или преживљавање (*niveau intermédiaire ou de survie*)

B1 – праг ниво (*niveau seuil*)

B2 – напредни ниво или напредни кандидат (*niveau avancé, ou l'utilisateur indépendant*)

Ц1 – самостални ниво или компетенција ефективне оперативности (*niveau autonome ou de compétence opérationnelle effective*)

---

<sup>177</sup> Ови се термини код нас различито преводе, нарочито овај последњи, који се може превести и као «ставови, мишљења и понашања». Уместо термина «умећа» у раду користимо термин «вештине», а уместо «лингвистичке» компетенције говоримо о «језичкој» компетенцији.

<sup>178</sup> Прагматичка компетенција нас највише занима, будући да она, као што смо у уводу рада већ навели, подразумева дискурзивну и функционалну компетенцију, као и интеракционе схеме, односно она подразумева развијање навика активног читања, владање дискурсом (кохеренцијом и кохезијом), уочавање текстуалних типова и жанрова.



Ц2 – владање језиком (*la maîtrise*).

Поред већ постојећих активности рецепције и продукције, издвајају се и две „нове“ језичке активности, интеракција и медијација (ZEO, 2003: 22). Шест нивоа компетенција, од којих сваки има листу способности које треба стећи, омогућују да се процени напредак ученика у свакој етапи учења. Појам прогресије у акционој перспективи упућује на напретке, а не на уређено представљање материје коју треба предавати. Циљ је да ученик стекне плурилингвалну и плурикултурну компетенцију, да постане способан да активира комуникативну компетенцију која може бити парцијална у више језика и да разуме елементе културе присутне у сваком језику (Bertocchini, Costanzo, 2010a: 24–5).

При извршавању комуникативних задатака<sup>179</sup> ученицима су од велике помоћи стратегије. Употреба стратегија може се посматрати као „примена метакогнитивних принципа претпланирања, извршења, контроле и корекције различитих облика комуникативних активности: рецепције, интеракције, продукције и медијације“ (ZEO, 2003: 68). То значи да ученицима треба указивати на идентичан четворофазни процес сваке од поменутих активности (рецепција, продукција, интеракција и медијација) (Robert, Rosen, Reinhardt, 2011: 148):

1. Планирање: ученици треба да направе план, да анализирају контекст активности, комуникативну ситуацију и да формирају прве хипотезе.
2. Извршење: ученици траже индиције које потврђују њихове хипотезе.
3. Контрола: ученици проверавају тачност својих хипотеза.
4. Корекција: ако се хипотезе покажу нетачним, ученици траже друге индиције за друге хипотезе.

Иако се још 70-их година у дидактици језика осећа тенденција указивања на значај самосвести у учењу, метакогнитивне стратегије и стратегијска компетенција ученика долазе у средиште пажње тек са *Заједничким европским оквиром* и акционом перспективом. Нагласак је на питању „како“ – како ученика научити да

---

<sup>179</sup> Мислимо на задатке које француски дидактичари одређују као *tâches pédagogiques communicatives* и које ближе одређујемо у одељку 1.1. Видети, такође, табелу бр. 12 (стр. 451).

учи, то јест да активира и користи своје теоријско знање, своје вештине, когнитивне и емоционалне ресурсе, како га оспособити за самосталну употребу (у ситуацији) адекватног говорног чина, стратегија (инференције, на пример), техника (уочавања, рецимо).

Дидактичарка и ауторка уџбеника *Tempo* и *Studio*, Евлин Берар (Évelyne Bérard, 2010: 23), као и професор Жан-Пол Меје (Jean-Paul Meyer)<sup>180</sup> примећују исте сличности и разлике између комуникативног и акционог приступа: у комуникативном приступу већ је постојала идеја акције, али циљ је била комуникација, деловање на другог и причање са другим, а у акционом приступу циљ је „деловање са другим“ (*agir avec l'autre*). ЗЕО је узео у обзир потребе нових циљних група које су се све више односиле на колективну акцију, на живот са другим, у плурилингвалној<sup>181</sup> и плурикултурној средини. Због тога ЗЕО предлаже интерактивне задатке, који се извршавају у групи (*tâches de coaction*) и често улазе у састав пројекта. Њиховим извршавањем ученик учи језик, и, што је још битније, постаје актер сопственог учења и ослања се на све своје компетенције како би дошао до постављених циљева. Акциони приступ се, стога, још назива и педагогијом задатака (*l'approche par des tâches*) или пројекта (*pédagogie de projet*), интеракционим приступом (*approche interactionnelle*) и приступом путем компетенција (*approche par compétence(s)*).

У центру пажње, дакле, није више појединац него група, која има неки заједнички циљ ради чијег остварења наставник дели задатке. Језичка

---

<sup>180</sup> Меје је одржао предавање под називом *Du communicatif... vers l'actionnel*, 29. априла 2011. у Француском институту у Београду.

<sup>181</sup> Татјана Шотра каже да савремена настава страних језика, какву предвиђа Европска заједница, „пре свега има за циљ радикално мењање односа европског грађанина према комуникативној компетенцији на страним језицима, све више истичући идеју која се односи на оспособљавање младих за „мултилингвалност“ и њихово навикавање на „плурилингвалност“. Затим објашњава ове термине наводећи: „Савремена дидактика страних језика прави следећу дистинкцију: **мултилингвалност** – стечена компетенција комуникације на два или више страних језика; **плурилингвалност** – присуство више страних језика, способност идентификовања страних језика и препознавања неких термина из различитих страних језика који разним каналима допиру до нас.“ (Šotra, 2006: 9)

комуникација за ученика није циљ – језик је инструмент; циљ је извршити задатак, снаћи се у датој ситуацији. Иако постоји и „потреба да се ради на самом језику, да се зна како он функционише, како се, на пример, учи лексика: да се ради на породици речи, на опису једног домена, једног семантичког поља“ (Bérard, 2010: 23), комуникација је подређена акцији. Наставник је, при том, више него икад медијатор или саветник, што је последица стављања нагласка на аутономију ученика, на стратегије учења, на учениково управљање својим учењем.

Читав специјални број часописа *Le Français dans le monde : Recherches et applications* (под називом *La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue*) из јануара месеца 2009. године посвећен је акционој перспективи (што је термин којем се у овом часопису даје предност у односу на „акциони приступ“) и задацима у настави страног језика. Из мноштва тумачења *Заједничког европског оквира* и задатка, размишљања и разјашњавања нових појмова, издвојили бисмо још нека поређења са комуникативним приступом. Евлин Розен (Évelyne Rosen) у уводном чланку, истог наслова као и цео број часописа (Rosen, 2009: 6–14), објашњава зашто се са индивидуалног учења, на којем је инсистирао комуникативни приступ, стављајући у средиште пажње ученика (као и игре по улогама и симулацију), прешло на колективни рад, у којем ће сви чланови групе сарађивати, кроз извршавање задатака и пројеката. Ученик се, по акционој перспективи, припрема да постане „ефикасан корисник језика“ способан да се интегрише у заједницу неке друге европске земље, да буде солидаран и одговоран друштвени актер у тој земљи. Зато се акценат ставља на интеракцију и коакцију (*co-action*)<sup>182</sup>, као и на медијацију, на помоћ коју појединац у свом учењу добија од околине (социокогнитивне теорије учења), од неког другог друштвеног актера (наставник, родитељ, изворни говорник итд). Код ученика се не оцењује више само комуникативна компетенција, него се, осим језичких, вреднују и опште индивидуалне и друштвене компетенције.

---

<sup>182</sup> Кристијан Пирен се сматра творцем следћих неологизама: *co-action, co-agir, perspective co-actionnelle, approche actionnelle co-culturelle, perspective co-culturelle* (Robert, Rosen, Reinhardt, 2011: 94)

Правећи паралелу између комуникативног и акционог приступа, и Данијел Кост, између осталог, говори о томе како у средишту пажње није више ученик, него задатак, чије извршавање подразумева и језичке и нејезичке активности (Coste, 2009: 15–16). Са њим се не слаже Евлин Берар, по којој се ученик и даље налази у центру наставе/учења страног језика, будући да се приликом извршавања сложеног задатка – пројекта, који се састоји из неколико етапа, активирају различите ученикове компетенције (опште и језичке) и различите стратегије (Bérard, 2009: 36–44).

Кристијану Пирену је дато да напише својеврсни закључак, синтезу свега што је у овом броју часописа изнето. Док се ученик, у комуникативном приступу, ставља у комуникативне ситуације на страном језику, у акционом се ставља у ситуације друштвеног деловања на страном језику, у којима треба да покаже особине друштвеног актера, као што су способност рада у групи, преузимање ризика, учење на својим и туђим грешкама, размишљање о својим активностима (метакогнитивност) и својим продукцијама (концептуализација), способност самовредновања и тако даље (Puren, 2009 : 156). Са говорних чинова, индивидуалног језичког деловања на другог, прелази се на „друштвену акцију“, колективно језичко или нејезичко деловање са другима (Puren, 2009 : 155). Ученик се не формира више као у комуникативном приступу – као корисник страног језика који ће се њиме служити само у одређеним приликама, најчешће приликом краћих, туристичких боравака у земљи чији језик учи. Савремена настава ученика припрема да се страним језиком служи паралелно са матерњим, у заједници, користећи истовремено и друге језике, приликом студирања или рада у другој земљи. У области културе, није довољно само „живети са другим“ и разумети другога, него је, у новим околностима, потребно и ефикасно деловати са другим (*co-agir*), неопходно је „заједничко стварање сличности“, што, по Пирену, означава прелазак са интеркултурног (*interculturel*) на кокултурно (*co-culturel*) (Puren, 2009 : 162–163). Инспирисан Пиреновим излагањима, дидактичар Паскал Леноар прави следећу табелу (Lenoir, 2010 : 53):

Табела бр. 9: Циљеви наставе страног језика представљени као школско и друштвено деловање, Lenoir, 2010: 53

<b>Méthodologie de référence</b>	<b>Agir scolaire</b>	<b>Agir social</b>
Méthodologie active	Former au commentaire	Parler de
Méthodologie audio-visuelle	Former à l'expression orale	Parler à
Approche communicative	Former à la communication	Parler avec
Perspective actionnelle	Former à la co-action	Agir avec

На крају свог чланка, Пирен још указује и на то да се ЗЕО не позива ни на једну теорију, али да би то могле бити „све такозване 'конструктивистичке' теорије учења“ (Puren, 2009 : 165), по којима ученик стиче нове компетенције кроз решавање задатака. Теоријску подлогу *Заједничког европског оквира* многи дидактичари виде у теоријама Виготског и Брунера, односно у социоконструктивистичким теоријама (Médioni, 2010: 10), које наглашавају улогу друштвеног и културног елемента у учењу. Татјана Шотра и Оливера Дурбаба<sup>183</sup> истичу улогу Пијажеа и Виготског. У Пијажеовој конструктивистичкој теорији знања, когнитивна динамика представља резултат непрестане интеракције између Субјекта и његове средине (Bourguignon, 2010: 119). Виготски, „за кога је језик привилеговани инструмент социјализације појединца“ (Шотра, 2010: 28), говори о прелазу „са индивидуалне активности на социјалну и враћање на индивидуалну активност (Шотра, 2011б: 262–263).

Актуелни, акциони приступ није једина опција коју савремени глотодидактичари предлажу: „Посткомуникативни период у којем је дидактика све више „на раскрсници метода“ (Пирен, 2001), залаже се за „еклектички принцип“ у настави страних језика. Овај принцип претпоставља да се методе међусобно укључују, преплићу, комбинују због чега је и неопходно познавати историјски преглед методологије, природу њихових садржаја, техника и поступака у раду, њихових циљева, како бисмо неке од елемената уклопили у моделе савремене концепције наставе.“ (Шотра, 2010: 49) Један од најбољих прегледа дао је,

<sup>183</sup> О теорији конструктивизма, која се огледа „у схватању да сваки појединац спознајом конструише предмет који посматра“, и њеним основним премисама, за које уочавамо да су идентичне премисама акционог приступа, в. у: Дурбаба, 2011: 69–70.

сматрамо, управо Кристијан Пирен (Puren, 2004: 9), указујући на кључне речи различитих приступа – граматика, лексика, култура, комуникација, акција (в. прилог бр. 1), а преносе га и дидактичари Робер, Розен и Рајнхард, који се, такође, залажу за „један прагматичан и еклектичан приступ заснован на акционој перспективи и приступима који су јој претходили“ (Robert, Rosen, Reinhardt, 2011: 83).

### 1.1 Однос текста и задатка у комуникационом приступу

Настава страног језика се све до краја 70-их, чак и 80-их година заснивала на изради граматичко-лексичких вежбања, како би се добро упознао језик, што је услов за читање књижевних текстова и остваривање образовног циља. У периоду последње две деценије 20. века, познавање језика је било корисно не толико ради читања књижевних текстова, колико ради комуникације, те се и учење језика остваривало помоћу комуникативних задатака (то јест комуникативних активности или парцијалних задатака) – писане и усмене рецепције и продукције. На почетку 21. века, циљ учења страног језика постаје акција, а задаци нису више само језички: „Познавање језика је у служби комуникативне компетенције, која је у служби испуњавања задатака који нису само језички“ (Bourguignon, 2010: 101). Етапе стицања компетенције, пута који ученик прелази од учења до самосталне употребе у друштву, Клер Бургињон представља на следећи начин:

Табела бр. 10: Етапе које ученик прелази од учења језика у школи до његове употребе у друштву, Bourguignon, 2010: 28

		3	Usage
		Compétence	
	1	Tâches complexes	
	Connaissances	Tâches simples	
Apprentissage	Exercices		

У намери да акциону перспективу учини оперативнијом, Бургињон предлаже нови дидактички поступак – „комуникациони приступ“ (*approche*)

*communic'actionnelle*), у којем познавање језика остаје основна преокупација наставника језика. То што је језик подређен комуникацији и испуњавању задатака, не значи да треба допустити да његов квалитет буде секундаран (Bourguignon, 2010: 102).

Као што граматика (односно језик) у савременој настави језика треба да има своје заслужено место, тако се ни књижевност не би смела занемарити, али се, као и граматика<sup>184</sup>, на другачији начин представља ученицима. **Текстови, па и они књижевни, нису више само повод за комуникацију, него се стављају у службу извршавања задатка**, као и читалачка способност (Bourguignon, 2010: 38–39). Док се учење у комуникативном приступу састојало у одговарању на питања о *тексту*, у комуникационом приступу ученик прво одговара на питања о *задатку*, како би разумео шта се од њега очекује, који је циљ којем су подређене све његове активности, од којих се етапа састоји пут ка циљу итд. **Текст није у средишту учења и задаци се не организују око текста**, већ супротно – текст треба да садржи информације битне за остваривање задатка, који се налази у средишту учења језика.

Сам појам „задатка“ (*tâche*) има неколико могућих значења. „Задатке“ су у дидактику језика увели Англосаксонци (David Nunan) 80-их година прошлог века, у периоду комуникативног приступа. „Учење засновано на обављању задатака“ или TBL (*Task Based Learning*) модел наставе страног језика као циљ има постизање комуникације, и састоји се од три фазе: припрема (*Pre-task*), извођење задатка (*Task-Cycle*) и усмереност на језик (*Language focus*) (Lakić, 2004: 38)<sup>185</sup>. Задаци са комуникативним циљем, „педагошки комуникативни задаци“ (*tâches pédagogiques communicatives*), и у акционом приступу чине део процеса учења, када ученици свесно „глуме“ коришћење страног језика, припремајући се на тај начин за праве

---

<sup>184</sup> Почев од комуникативног приступа, аутори уџбеника француског као страног језика примењују еклектичан приступ граматички, што значи да: на традиционалан начин групишу граматичке елементе (чланови, именице, придеви, глаголи...), опис језика као говорних чинова преузимају од појмовно-функционалне граматике, функционисање текстова описују из перспективе текстуалне граматике, понекад користе структуралне вежбе, ретко користе приступ компаративне граматике, упоређивањем матерњег и француског као страног језика (Robert, Rosen, Reinhardt, 2011: 140–141).

<sup>185</sup> О њима в. и Дурбаба, 2011: 214–215

комуникативне задатке. Дobar пример педагошких задатака, каже Евелин Розен, јесу задаци креативног писања: „...они су подстицајни за ученика и омогућавају му да истражи суптилности језика, али су, несумњиво, од сасвим мале користи касније, у свакодневној стварности“ (Rosen, 2006: 20). Ове задатке Пирен назива „школским задацима на текстовима“ (Puren, 2012: 8), који могу бити уклопљени у „педагошке пројекте“.

На комуникацију упућују већ и сами глаголи употребљени за формулисање комуникативних задатака – „саставити новински чланак“ (*rédigier un article de journal*), „написати сценарио за филм“ (*écrire un scénario de film*) и слично. Задаци овог типа јесу мотивишући и језичким активностима дају стварнији, аутентичнији изглед, али њихов циљ је и даље „научити ученика да комуницира“, а учење се одвија „акумулацијом“ знања, с једне стране, и „применом“ тог знања, с друге стране. На тај начин, запажа Бургињон, ученик није актер свог учења, јер су му сва знања „сервирана“ у уџбенику (Bourguignon, 2010: 18). У акционој перспективи, учење се одвија кроз испуњавање задатака (и то не само језичких), кроз „друштвене акције путем текстова“ (Puren, 2012: 8). Такви задаци су, по *Заједничком европском оквиру*, „реални“ (ZEO, 2003: 171) и њих ученик реализује као корисник језика, ван школског оквира и контекста учења (као што су резервација карте, читање упутства за употребу итд). Овакви се задаци често исказују глаголима као што су „планирати“ (*planifier*) или „организовати“ (*organiser*) (Bourguignon, 2010: 19). Ученику, такође, мора бити јасно шта се очекује од њега, која је његова „мисија“, до ког циља треба да стигне, зашто треба да учи, која ће знања и способности употребити да би испунио задатак, а на којима мора још да ради. На тај начин ученик заиста преузима одговорност за своје учење. Комуникативни задаци присутни су и у акционој перспективи, али као активности помоћу којих се напредује у испуњавању „мисије“ (Bourguignon, 2010: 19). Иако појам задатка укључује све језичке активности, „задатак никада није чисто језички, чак и кад захтева од ученика да се послужи писаним или усменим језиком, да употреби, дакле, говорне чинове“ (Robert, 2008: 194). У акционом приступу, активности је потребно замислити као друштвене акције које имају „опипљиви“ резултат и које захтевају извршавање различитих задатака. Из ове перспективе, само **читање**



текста представља **једноставан задатак**, јер је за његово остварење потребна само једна вештина (чак и кад та вештина подразумева различита знања) – вештина читања, то јест способност коришћења когнитивних стратегија читања, као што су уочавање речи које се понављају, идентификовање експлицитних и имплицитних веза у тексту и слично (Bourguignon, 2010: 27). Зато су, у уџбеницима који се позивају на акциону перспективу, овакви задаци уклопљени у сложеније задатке, који мобилишу неколико ученикових језичких способности. **Комуникативни задатак увек је једноставан, а сложени задаци интегришу неколико комуникативних задатака и имају нејезички циљ.** Сложени задаци се реализују путем језичких активности (комуникативних задатака), али увек уз размишљање о широј перспективи, о циљу који се жели постићи, о смислу учења и језичких активности, о постојећим знањима и вештинама које треба мобилисати и оним које тек треба стећи да би се испунио задатак. Задатак, при том, увек треба да одликују извесна „ограничења“, услови о којима ученик треба да води рачуна и који ће за њега представљати проблем који треба да реши, налик оним из стварног живота.

По комуникационој логици Клере Бургињон, схема задатка (који се остварује путем рецептивних а вреднује путем продуктивних језичких активности) била би следећа:

Табела бр. 11: Задатак у комуникационом приступу, Bourguignon, 2010: 37

<p><b>Mission + contrainte</b>          Tu es...          Tu es élève dans...          Tu as été choisi pour...            N'oublie pas que...          Garde à l'esprit que...</p>
<p><b>Pour accomplir ta mission</b> (activités de réception : « tâches communicatives ») :</p> <p>Tu liras          Tu écouteras          Tu t'entretiendras avec...</p>
<p><b>Tu rendras compte de ta mission</b> (activités d'interaction/production : tâches communicatives :</p> <p>A l'oral sous forme d'un exposé... au cours duquel tu ... (à la suite de quoi tu discuteras de ta proposition avec les autres)</p>

На примеру **позоришне представе**, Бургињон објашњава у ком случају се може сматрати да учење језика помоћу позоришта ученика „ставља у акцију“ (Bourguignon, 2010: 39). Ако се ученицима да задатак чији је циљ промовисање еколошке свести, па у оквиру тог задатка ученици пишу а потом и играју позоришни комад, онда јесте реч о комуникационом поступку. Успех задатка процењује се кроз позоришну представу, чији се текст ставља у службу реализације задатка, а није сам себи циљ. Ако би се цео задатак свео на играње позоришне представе, онда то није акциона перспектива. Ученици јесу активни, али они оно што су научили „примењују“, приказују у представи, при чему нема непредвидљивих ситуација („ограничења“) у којима је потребно мобилисати своја знања и способности.

## 1.2 Пројектни рад и (књижевни) текст

Савремени дидактичари нису потпуно сагласни око терминологије и схватања простих и сложених задатака, али зато деле исто уверење да је улога задатка покретање ученика наделовање. Најбољи начин да се ученик припреми за друштвену акцију јесу пројекти, истиче Пирен (Puren цит. према Robert, Rosen, Reinhardt, 2011: 61), наглашавајући да су пројекти најприкладнији облик примене акционе перспективе (Puren, 2012: 14). Пројекат се састоји од низа микрозадатака, у чијој реализацији активно учествују сви ученици, ако је реч о колективном пројекту (који се најчешће и предлаже), како би се што успешније дошло до остварења макрозадатка или завршног задатка тематске јединице. Пројекат би могао да се прилагоди како школским нивоима (основна и средња школа), тако и језичким (од нивоа А1 до нивоа Ц2).

Предности које има поступак пројекта у школској настави/учењу језика су у томе што он представља подстицајнији, разноврснији и конкретнији начин наставе, који повезује логику акције са учењем, и код ученика развија аутономију, одговорност и солидарност при групном раду (Puren, 2012: 11). Педагогија пројекта

заснива се на учениковој мотивацији, подстакнутој конкретним и видљивим резултатом.

У педагогији пројекта у првом плану су метакогнитивне стратегије – концепција пројекта, осмишљавање акција, **планирање** (планирање путовања у иностранство/изложбе у холу школе/интернет сајта разреда), затим и саме **акције**, извршавање задатка, на крају и **презентација резултата**: група ученика представља свој експозе целом разреду (овакав задатак наћи ћемо и у француским уџбеницима, и у домаћем најновијем уџбенику *Quoi de neuf?: ФРАНЦУСКИ ЈЕЗИК за 3. разред гимназије*), округли сто поводом неке друштвене теме, састанак са неком званицом.

Дидактичари разликују два облика примене поступка пројекта – Робер, Розен и Рајнхард **аутентичне и виртуелне пројекте**<sup>186</sup> (Robert, Rosen, Reinhardt, 2011: 56–58; 98), а Пирен **педагошке и друштвене** (Puren, 2012: 11). Сам назив „педагошки“ упућује на однос између ученика и наставника, или само на однос између ученика. „Педагошки пројекат“ подразумева договор између наставника и ученика о начину реализације конкретног и мотивишућег задатка, подразумева „уговор“ о заједничком раду у оквиру учионице. У педагогији пројекта ученик, својом активношћу, сâм учествује у изградњи свог знања.

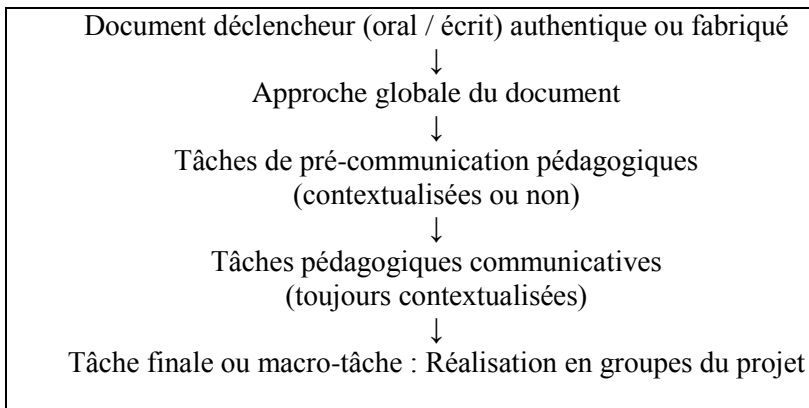
Робер, Розен и Рајнхард сматрају да би било добро да се за сваку тематску јединицу (Бургињон говори о „акционој јединици“, будући да се „јединица“ не

---

<sup>186</sup> Виртуелни пројекти би били: осмишљавање плаката (нпр. о неком француском граду, његовој историји, специфичностима и слично), или припремање путовања у франкофону земљу. Као примере аутентичних пројеката, Робер, Розен и Рајнхард наводе: организовати одлазак на гледање француског филма или представе, посету музеју или другој изложби на француском језику, организовати излете, студијска путовања (посете оним местима у којима су живели познати писци или која су описана у неком роману или уџбенику), организовати сусрете са франкофоним говорницима који живе у истом граду (посластичарима, пекарима итд), као и са писцима и другим уметницима; предложити учење француског језика путем интернета, као и дописивање са неким франкофоним разредом и евентуалну размену ученика; организовати прославу на француском језику; спремити приредбу; учествовати на конкурсима; направити аутентичне документе – сајт на интернету, или превод сајта града на француски језик, написати и објавити новине, написати сценарио за роман или филм, или критику, итд.

организује око теме, него око акције) замисли по један „педагошки пројекат“ који би се реализовао у групи, јер би то за ученике био веома мотивишући циљ (Robert, Rosen, Reinhardt, 2011: 98). Пошто се замисли циљ, потребно је осмислити и остале етапе тематске јединице које му претходе, а чији схематски приказ дајемо у следећој табели.

Табела бр. 12: Схематски приказ тематске јединице: Robert, Rosen, Reinhardt, 2011: 109



Осим за почетне нивое, акциона перспектива предност даје аутентичним документима у односу на синтетичке. За предлошке наставне теме, који ће послужити за обраду информација, треба користити документе који могу да покрену ученикову активност (*document déclencheur*), а прилагођени су узрасту и интересовањима циљне групе (Lemeunier цит. према Robert, Rosen, Reinhardt, 2011: 101). Ученик слуша или чита текст зато што тај текст садржи битне информације за остваривање завршног задатка.

После првог, глобалног приступа тексту, прелази се на извршавање задатака који претходе комуникацији (*tâches de pré-communication pédagogiques*), после чега је могуће очекивати и детаљно разумевање усменог или писаног уводног текста. У ову врсту задатака спадају језичке вежбе које се односе на фонетику, граматику и вокабулар, као и вежбе усмене или писане медијације (Robert, Rosen, Reinhardt, 2011: 99), којих, како примећују Робер, Розен и Рајнхард, најчешће нема у савременим уџбеницима (Robert, Rosen, Reinhardt, 2011: 106; 155).

Циљ преткомуникативних задатака је стицање језичког знања и умења неопходних за реализацију „мање школских, а више аутентичних задатака“ (Robert, Rosen, Reinhardt, 2011: 147) – комуникативних педагошких задатака, то јест активности усмене и писане рецепције, продукције и медијације. Другим речима, да би био способан да уочи информације у тексту неопходне за реализацију завршног задатка, ученику се помаже да уклони језичке препреке: „Циљ није направити од текста изговор за рад на некој граматичкој партији, него је циљ да ученици постану свесни чињенице да познавање језика олакшава приступ информацијама у тексту“ (Bourguignon, 2010: 44). Кад се информације уоче, требало би да их ученици повежу у реченице и пасусе, у резиме, синтезу или белешку. Савремени дидактичари у потпуности прихватају идеје својих претходника (Софи Моаран или Франсине Сикирел, на пример), утемељивача интерактивног читања – наставник ученицима треба да помогне да владају активностима (стратегијама) рецепције тако што ће их научити да претражују текст (*balayage*) на различитим нивоима, то јест да обрете пажњу на (Robert, Rosen, Reinhardt, 2011: 149):

1. Наслов и све што окружује текст, јер се ту могу наћи информације о жанру и садржају.<sup>187</sup>
2. Компоненте комуникативне ситуације: место, време, актери, канал (одломак из романа, писма итд), порука и садржај.
3. Тип текстуалних секвенци: наративни, дескриптивни, експликативни, аргументативни, дијалошки.
4. Регистар језика.

Приликом сваког претраживања, чији број зависи од тога да ли се жели постићи глобално, парцијално или детаљно читање/слушање, ученици треба да направе хипотезе, потраже индикације, провере хипотезе и поправе их, ако је потребно, то

---

<sup>187</sup> Сикирел је говорила о антиципирању смисла посматрањем визуелне стране текста (Cicurel, 1991: 47–48), после чега се прелази на следећу етапу интерактивног читања – читање са задатим циљем (Cicurel, 1991: 48–52), о којој смо детаљније говорили у трећем делу рада, а која обухвата све следеће компоненте које наводе Роберт, Розен и Рајнхард.

јест да направе нове хипотезе и потраже нове индикације. Другим речима, од ученика се очекује да текст читају примењујући метакогнитивне стратегије и ономазиолошки модел. Ученици треба да савладају функционално читање као „сложен поступак у којем се тзв. добри читачи управљају према својим концептуалним знањима у континуираном поступку постављања, проверавања, одбацивања или потврђивања хипотеза о даљем току текста“ (Дурбаба, 2011: 178).

### 1.3 Модели акционог приступа књижевном тексту

Питања која нас у овом делу рада највише занимају односе се на место књижевних текстова и њихово читање у настави/учењу страног језика по акционој перспективи. Како уклопити читање књижевних одломака – које је, првенствено, индивидуалан чин – у колективну активност, у задатке који се извршавају у групи (*tâches de coaction*), и у педагогију пројекта? Да ли ученици који раде по новим методама учења имају прилике да уживају у читању, кад се књижевни текст, под утицајем *Заједничког европског оквира*, посматра или као средство помоћу којег ће се остварити постављени сложени, завршни задатак (*tâche complexe, finale*), или као педагошки предлогак погодан за употребу и развијање стратегија које се обично користе за што успешније разумевање писаних текстова? Како повезати технику читања у настави са читањем ван наставе, у „стварном свету“? Могуће одговоре изложићемо у даљем тексту.

#### 1.3.1 ЗЕО и уџбеници акционог приступа

ЗЕО књижевни текст третира као један од предлогака на којем треба увежбавати углавном разумевање писаног текста. Послужићемо се већ урађеним истраживањем Естеле Рикоа (Estelle Riquois, 2010a: 46–47), која уочава да се књижевни текст неколико пута спомиње у *Заједничком европском оквиру* (ЗЕО, 2003: 34–35; 61; 67; 101; 108–109; 157), а да се књижевност, заједно са писаном рецепцијом и продукцијом, као и усменом продукцијом спомиње у вези са нивоима Б2, Ц1 и Ц2, за које она, такође, даје објашњења: „Ови нивои одговарају напредном

или независном кориснику који без проблема управља ситуацијама у свакодневном животу (Б2), затим аутономном кориснику који лако и спонтано комуницира (Ц1), и најзад јасном и прецизном кориснику способном да влада суптилностима смисла и да комуницира као изворни говорник (Ц2)<sup>188</sup>. Ученика је потребно оспособити да: на нивоу Б2 разуме савремени књижевни прозни текст, на нивоу Ц1 разуме дуге и сложене текстове, литерарне или из неке стручне области, и да уме да процени разлике у стилу, а на нивоу Ц2 да без напора чита било коју врсту текста, чак и апстрактне и сложене у погледу садржаја или форме, што би значило цело књижевно дело (ZEO, 2003: 35). На нивоу Ц2, ученик би требало да буде у стању да то књижевно дело „писано резимира и оцени“, што не представља новину, будући да су се на највишем нивоу и у претходном периоду користиле активности као што су „резиме“ (*résumé*) и „коментар“ (*commentaire de texte*). Рикоа примећује, такође, и једно мање очигледно помињање књижевног текста на нивоу Б1, на којем се од ученика очекује да зна да „исприча причу или заплет неке књиге или филма и да изрази сопствене реакције“ (CECRL, 2001: 26)<sup>188</sup>. Овога пута није реч о разумевању писаног текста, него о активностима медијације и усмене продукције (индивидуалне, монолошке), када књижевни текст може да постане повод за разговор о читању, у којем се могу изнети лични ставови и који може да прерасте у праву дискусију (активност усмене интеракције). „Пошто је прво била лична и приватна, активност читања постаје јавна и дели се са другима“, закључује Рикоа, чиме антиципира размишљање о томе како ЗЕО, заправо, реafirмише „задовољство читања“ и књижевни текст, и даје му истакнуто место као предлошку који може да заинтересује ученика и активира различите његове компетенције.

Књижевни текстови се у *Заједничком европском оквиру* помињу и у оквиру рубрике посвећене комуникативним задацима и циљевима, односно естетској или поетској употреби језика. Ту се каже да „употреба језика у функцији развоја маште

---

<sup>188</sup> У тексту дајемо сопствени превод, а на овом месту преносимо оригинал и званичан превод:

*Je peux raconter une histoire ou l'intrigue d'un livre ou d'un film et exprimer mes réactions.* (CECRL, 2001: 26)

„Mogu da ispričam vic, prepričam neku epizodu iz knjige ili odlomak iz filma i izrazim sopstvene reakcije.“ (ZEO, 2003: 34)

или из задовољства значајна је сама по себи, а не само у образовне сврхе“ (ZEO, 2003: 67). Набрајају се могуће естетске активности, међу којима и читање и писање књижевних текстова (новела, романа, песама), извођење и гледање или слушање рецитала, опере, позоришне представе итд.

Естел Рикоа уочава три типа уџбеника француског као страног језика који се позивају на акциону перспективу (Riquois, 2010a: 49–51) и на ЗЕО:

1. Уџбеници у којима нема књижевног текста, као што је уџбеник *Alors?* (2007).
2. Уџбеници који уводе неке иновације, али, све у свему, књижевни текст користе на традиционалан начин или онако како се то чинило у доба комуникативног приступа. Као пример оваквог типа уџбеника, Рикоа наводи уџбеник *Scénario* (2008), у којем се инсистира на стратегијама читања, а ми бисмо навели збирке књижевних текстова *Le FLE par les textes: Littérature et activités de langue* (2009), *Livres ouverts* (2008), *Lectures d’auteurs* (2005), *Littérature en dialogues* (2005), *Littérature progressive du français* (2004) и уџбеник домаћих аутора *Quoi de neuf?: ФРАНЦУСКИ ЈЕЗИК за 3. разред гимназије* (2012).
3. Уџбеници који читање књижевних текстова претварају у колективну активност. Њихови су циљеви подједнако читање и говор – тако што ученик, на пример, исказује *своје* мишљење или осећања (док је у „играма по улогама“, понекад, с тешкоћом проналазио речи које нису могле бити његове, аутентичне), поводом текстова који се читају наглас или се слушају, или се романи читају код куће па се о њима расправља (дебате, дискусије), или тако што ученици играју одломке из позоришних комада. Пример оваквог типа педагошког материјала је уџбеник *Ici* (2007), намењен ученицима у франкофоној средини, те стога нуди бројне активности које се могу реализовати ван учионице, али га, управо зато што се користи у хомоготној средини, ми не можемо уврстити у корпус. Као примере уџбеника у којима се препознаје акциони приступ књижевном тексту издвојили смо уџбенике за средњи ниво *Studio +* (2004) и *Écho 3* (2009), уџбенике *Activités pour le Cadre européen commun de référence B2* (2007) и *Édito B2* (2006) за виши ниво.



### 1.3.2 Пиренов модел употребе старих техника (објашњавања текста и симулације)

Иако наше истраживање не обухвата практичну наставу страног језика, него само уџбенике, послужићемо се корисном анализом актуелног стања у настави шпанског језика, коју је урадила дидактичарка Рипортела, а која би се, вероватно, могла односити на многе друге стране језике, па и на француски као страни језик (Riportella, 2010: 21–28). На почетку 21. века, професори страног језика могли би се сврстати у две групе:

1. Традиционалисти, који су мало или нису уопште променили свој начин рада са књижевним текстом као основом. Литерарни одломак за њих остаје повлашћени предложак, и то за све језичке активности. Они још увек користе технику „објашњавања текста“, тако што постављају отворена питања типа „Шта можете да кажете о тексту?“, а затим крећу у линеарно читање, постављајући питања о експлицитном и имплицитном нивоу текста, на која ученици усмено одговарају. Помоћу дубље анализе текста, сматрају ови професори, покреће се размишљање и говор ученика.

2. Реформисти, који се пак могу поделити у две категорије:

а) они који уносе неке промене у свој рад, али за које, такође, дубља анализа текста остаје омиљена техника;

б) они који желе да прате препоруке *Заједничког европског оквира*, што значи да је за њих књижевни текст постао један од предлогака (и то не приоритетни) на којем треба увежбавати разумевање писаног текста (рецепција); ови професори се труде да интегришу књижевни текст у пројекте и задатке.

Ставова професора – традиционалиста и професора – реформиста, могла би, можда, да приближе размишљања дидактичара Пирена, који се залаже за еkleктичан приступ савременој настави страног језика, и за „модернију“ употребу старих техника. Кристијан Пирен, наима, уочава сличност између референтне активности активне (у нашем раду „комбиноване“) методе, „објашњавања текста“, која се и данас користи на матурским испитима, са активношћу савременог

ученика, због чега предлаже њену „осавремењену“ варијанту. Као основни језички документ у активној методи, књижевни текст (најбоље одломак из модерног романа) служио је као предложак о којем ученици треба да говоре, тако што ће усвојити неке од језичких облика које је текст увео. Наставник ученику поставља питања која му помажу да из текста издвоји нова знања из језика и културе, али и да мобилише претходна знања. Пирен у оваквим задацима види сличност са акционом перспективом (Puren, 2006: 4), у којој су ипак питања углавном замењена инфинитивима и императивима који подстичу на извршавање задатака. Модел активности „објашњавања текста“, састављене од низа задатака који омогућавају детаљну анализу текста у служби учења страног језика, примењиваће се, по Пирену, и надаље, модернизован и у комбинацији са поступцима акционе перспективе – пројектима (Puren, 2012: 3). У том смислу Пирен говори о „школским задацима на тексту“ (*tâches scolaires sur les textes*).

У активној („комбинованој“) методи сматрало се да школа, помоћу активности „објашњавања текста“, треба да формира будуће читаоце у друштву. Актуелна стремљења крећу се у супротном смеру – ваншколске (природне, аутентичне) норме читања треба увести у учионицу. Циљ је ученике научити да делују на страном језику тако што ће се прво подстаћи да делују на страном језику у разреду, помоћу пројеката (Puren, 2006: 7). Међутим, традиционално „објашњавање текста“ ће се, по Пиреновом мишљењу, задржати и у будућој настави/учењу језика, између осталог и зато што ће увек постојати потреба да се формирају стручњаци, читаоци способни за продубљење проучавање, грађани способни да из различитих перспектива приступају текстовима који нису одмах транспарентни и отворени за вишеструке интерпретације (Puren, 2006: 13). Због тога Пирен предлаже нову верзију „објашњавања текста“, у светлу савремених дидактичких оријентација, коју назива „акциона анализа објашњавања књижевних текстова“, и која би подразумевала школске задатке које ученици треба да реализују (Puren, 2006: 13–15). Овај дидактичар наводи дефиниције сваког дела анализе<sup>189</sup> и налоге који уводе ове задатке, као и циљеве за наставнике и ученике.

---

<sup>189</sup> На француском језику су то следећи делови: *paraphraser, analyser, interpréter, extrapoler, comparer, réagir, transposer* (што би у преводу на српски језик могло бити: парафразирати,

Издајамо две битне одлике Пиреновог предлога за акционо „објашњавање текста“ (које тежи компетенцијама које би се могле формулисати као „моћи парафразирати“, „моћи анализирати“ итд):

1. У акционој перспективи, налози у задацима углавном нису формулисани као питања, него су дати у форми (сарадничких) императива и инфинитива. Кад се постави питање, очекује се индивидуални, усмени, тренутни одговор, док императив и инфинитив стварају потпуно другачију комуникативну ситуацију у којој се ученицима оставља неко време да испуне задатак, што пружа могућност извесне аутономије, групног рада, коришћења писаним обликом језика, за време или на крају активности. Питања су захтеви да се нешто каже, а императиви и инфинитиви захтеви да се нешто учини.
2. Не треба планирати све могуће задатке у вези са једним текстом, него само оне најкорисније за глобални пројекат замишљен поводом конкретног текста.

Пирен, дакле, предлаже „објашњавање текста“ помоћу задатака (школских), који се, по њему, веома разликују од акција (друштвених), иако се и задаци и акције могу комбиновати у настави, и то у вези са истим документом и у оквиру истог пројекта. Ако је пројекат, на пример, избор и монтажа илустрација за једну новелу, наставник својим ученицима може прво да понуди објашњавање текста (новеле), како би га боље разумели, а „акциона анализа“ састојала би се из низа задатака чијим би решавањем ученик требало да уочи унутрашњу кохезију и прогресију текста, конотације, елементе који упућују на друштвену стварност, реакције које би текст могао да изазове код читалаца. Међутим, објашњавање би требало да буде ограничено само на оне задатке који су неопходни за пројекат у току. У зависности од постављених циљева и способности ученика, сâм наставник ће одлучити да ли ће, када и како употребити инструменте за проучавање лексике, ознака текстуалне кохезије и прогресије, исказивачких ознака итд, у оној мери у којој ће ти инструменти помоћи методичком поступању, то јест остваривању задатака и самовредновању.

---

анализирати, интерпретирати, закључивати на основу аналогичности/генерализовати, упоређивати, реаговати, транспоновати).

Пирен покушава, такође, да са савременом педагогијом пројекта повеже референтну активност комуникативног приступа – „симулацију“, за коју сматра да није погодовала употреби књижевног текста у педагошке сврхе (Puren, 2006: 4). У комуникативном приступу, који се заснива на језичкој интерперсоналној комуникацији (језик је у комуникативном приступу, као и у активној/комбинованој методи, примаран а акција секундарна), ученици се подстичу да међусобно комуницирају у разреду да би на исти начин комуницирали и у друштву<sup>190</sup>. С обзиром на чињеницу да су у стварном животу веома ретке прилике усмених интеракција поводом неког књижевног текста (разговор писаца или књижевних критичара), при чему је језик и циљ и средство комуникације, симулиране ситуације комуникације поводом књижевног текста могле би занимати веома мали број ученика. У акционом приступу пак корисник језика и ученик језика, као друштвени актери, треба да испуне задатке који нису само језички. Сви школски задаци управо добијају смисао зато што се стално повезују са друштвеним акцијама (Puren, 2006: 10). Пирен наводи примере могућег повезивања књижевности и деловања у друштву (Puren, 2006: 11–12):

- а) приказивање позоришне представе;
- б) јавно читање песама;
- в) школски часопис (као колективна писана продукција), намењен школској и ваншколској публици (значи – друштвеној употреби);
- г) „радионице писања“, у којима ученици колективно стварају и објављују збирке новела или песама;
- д) објављивање ученичких продукција на интернету (значи, ван граница разреда), што ученике мотивише, јер интернет доживљавају као „друштвену стварност“;
- ђ) избор и монтажа илустрација за новелу.

---

<sup>190</sup> Супротно акционој перспективи, у комуникативном приступу се тежило неутрализацији разлике између (школског) деловања/учења (*agir scolaire ou d'apprentissage*), то јест онога што се у акционој перспективи назива „задатком“ (*tâche*), и (друштвеног) деловања/коришћења (*agir social ou d'usage*), то јест акције. У комуникативном приступу циљ је научити ученике да касније комуницирају у друштву тако што сада, у разреду, међу собом комуницирају симулирајући друштвене ситуације.

### 1.3.3 Пиренов модел „слабе“ и „јаке“ верзије акционе перспективе: педагошки и друштвени пројекти

Пирен горе наведени списак проширује у чланку написаном шест година касније и прави другачију класификацију, разликујући „слабу“ и „јаку“ верзију акционе перспективе кад је реч о употреби књижевности у настави/учењу језика (Puren, 2012: 7).

“Школска акција“ је слаба верзија, зато што је оријентисана ка књижевним текстовима као предлошцима за активности у *школском оквиру*, то јест за „школске задатке на текстовима“ који би се укратко могли навести као **читање, писање и интерпретација** (ово последње у значењу изражајног читања, певане верзија неке песме, сценског извођења позоришног комада). Највећи број примера рада на књижевном тексту из акционе перспективе које је Пирен сакупио управо припада овој варијанти (ibid):

- а) упитник о тексту који састављају сами ученици;
- б) читање целог дела: подела текста по деловима или темама, групни рад, писање фиша, састављање експозеа;
- в) ученици сами бирају дела и шта ће с њима радити (изложба, стрип...), за кога (разред, други разреди, интернет...);
- г) ученици сами праве тематске јединице, на основу текстова које су сами тражили;
- д) проучавање дела уз разговор са аутором;
- ђ) радионице писања: писање по моделу (са променом жанра, тачке гледишта и слично), пастиш, колективно писање, креативно писање;
- е) позоришне представе.

Све ове активности, традиционалне због усмерености ка тексту, могу да буду реализоване у облику **педагошких пројеката** (у школском оквиру), чак и прва, уколико би се упитник односио на цело дело или на више дела (Puren, 2012: 8).

Други и новији начин употребе књижевности у настави страног језика јесте „јака“ верзија акционе перспективе, „*друштвена акција путем текстова*“ (*l'action sociale par les textes*), која упућује на друштво ван школских оквира, а остварује се

путем „друштвеног пројекта“ (Puren, 2012: 8). У овом случају, ученици нису само „актери свог контакта са текстовима (у читању или интерпретацији) или књижевни аутори (у писању, дакле), него су и чиниоци у друштвеном пољу књижевности“<sup>191</sup> (Puren, 2012: 8). Реч је о активностима издавачког, новинарског или друштвенокултурног типа, као што су (Puren, 2012: 8–9):

- а) осмишљавање насловне странице (*conception de premières de couverture*);
- б) писање текста за задње корице (*rédaction de quatrièmes de couverture*);
- в) писање критика за новине, часописе, радио, телевизију, сајтове издавача, блогове... (*rédaction de critiques dans les journaux, les revues, à la radio, à la télévision, sur les sites des éditeurs, sur des blogs, ...*);
- г) прављење часописа (*réalisation de revues de presse*);
- д) интервјуи са ауторима и књижевним критичарима (*interviews d’auteurs, de critiques littéraires*);
- ђ) организовање јавних дебата (*organisation de débats publics*);
- е) организовање додела књижевних награда (*organisation de prix littéraires, le Prix Goncourt des lycéens, le Prix Renaudot des lycéens*);
- ж) организовање књижевних свечаности посвећених књижевности, поезији, роману, позоришту (*organisation d’une fête de la littérature, de la poésie, du roman, du théâtre, ...*);
- з) стручне и издавачке активности превођења (*activités professionnelles et éditoriales de traduction*), итд.

Не могу све ове друштвене активности везане за књижевност да буду стварне (често ће и бити *симулиране*), али су све *реалистичне*, што значи да ће одговарајући пројекти бити осмишљени и вођени тако да се завршне активности, ако би то услови дозволили, могу реализовати у ваншколским оквирима као кад би их изводили професионалци.

---

<sup>191</sup> ... non plus seulement des acteurs de leur contact avec les textes (en lecture ou interprétation) ou des auteurs littéraires (en écriture, donc), mais des agents dans le champ social de la littérature. (Puren, 2012: 8)

При крају чланка у којем жели да истакне улогу књижевности као драгоценог, ако не и незаобилазног оруђа у настави свих страних језика, Пирен резимира разлике између слабе и јаке верзије акционе перспективе, које бисмо могли да представимо на следећи начин (Puren, 2012: 13):

Табела бр. 13: Пиреново разликовање „слабе“ и „јаке“ верзије акционе перспективе

<b>Слаба верзија акционе перспективе</b> (налик комуникативном приступу), школски задаци на књижевним текстовима	<b>Јака верзија акционе перспективе,</b> друштвене акције помоћу књижевних текстова
Учионица је место учења које се разликује од спољашњег друштва.	Учионица је микродруштво, саставни део општег друштва <sup>192</sup> .
Књижевни текстови су предлошци за школске задатке.	Књижевност се посматра као друштвено поље.
Школски задаци су у служби текстова, било да текстове бира наставник, аутори уџбеника или ученици, који, чак, и пишу текстове.	Књижевни текстови су у служби остварења друштвене акције.

Инспирисан Пиреновим чланком из 2006. године, Жан-Марк Лише (Jean-Marc Luscher, 2009) даје свој предлог „акционог објашњавања текста“, односно наставе књижевности из акционе перспективе. Лише предлаже неколико етапа рада на књижевном тексту од педесетак страница, то јест различите активности: писана рецепција (и то примену три начина читања – брзо, пажљиво и информативно), усмена интеракција, усмена и писана продукција, усмена рецепција. Овај дидактичар посебно указује на карактеристику акционог приступа по којој се он суштински разликује од комуникативног приступа. Акциони приступ, наиме, прихвата дидактички контекст, узима у обзир дидактичку ситуацију – учионица се посматра као део света и друштва, тако да ученик и у учионици, извршавањем задатака у оквиру наставе/учења (педагошких задатака), делује на друштвеном плану. „Друштво“ је за ученика учионица, институција, школска средина, у којој је ученика потребно стимулисати, чак и подстаћи његов такмичарски дух. Неке

<sup>192</sup> Други дидактичари је називају још и „аутентичним друштвом“, „простором акције“ (Robert, Rosen, Reinhardt, 2011 : 179).

активности које су се примењивале у комуникативном приступу могу постати за ученика још подстицајније, ако се примени логика акционог приступа. Ако, на пример, ученици саставе читалачке фише, па их потом међусобно размене са ученицима из других разреда, или их поставе на интернет, изложе их јавности, друштву у којем се они крећу, то, свакако, подстицајно делује на оне ученике који се могу поносити квалитетом свог извештаја (*compte rendu*) и снагом аргумената. Презентација резултата, излагање ученичких продукција, размене које настају после успешног окончања задатка, као и сама „опипљивост“ циља, представљају квалитет који доноси акциона перспектива, и који ћемо имати прилике да покажемо на примеру неких савремених француских уџбеника (*Écho 3*).

## 2. Средњи ниво (Б1)

У овом делу рада, посматрамо уџбенике нивоа Б1 (или А2) по *Заједничком европском оквиру*, будући да су то уџбеници некадашњег нивоа 2 (Puren, 2006: 15) и будући да је финални циљ у општем типу гимназије и друштвено-језичком смеру савладавање рецептивних вештина у првом страном језику до нивоа Б1+ или Б2<sup>193</sup>. Поједини наслови француских издавача доступни су и нашој публици (*Alter Ego, Latitudes, Alors, Edito*), неки се и користе у гимназијама (*Festival* и *Tout va bien* у Филолошкој гимназији у Београду, *Belleville* у Трећој београдској гимназији, *Écho 1* и *2* у Филолошкој гимназији у Сремским Карловцима), а од оних који су намењени средњем и напредном нивоу, и то одраслима и старијим адолесцентима, а садрже књижевне текстове (*Forum 3*, 2002, *Campus 3*, 2003, *Taxi 3*, 2004), за анализу у овом делу тезе изабрали смо два уџбеника у којима смо препознали утицај акционе перспективе. То су уџбеник *Studio Plus* (2004), који одговара нивоу Б1, односно средњем нивоу, и уџбеник *Écho 3* (2008), који би се могао посматрати и као уџбеник за напредни ниво Б2.

Од уџбеника домаћих аутора, поред већ представљених уџбеника Наде Петровић и Верана Станојевића који се користе и данас, у наш истраживачки

---

<sup>193</sup> Податак пронађен на сајту Завода за унапређивање образовања и васпитања, о чему смо већ говорили у фусноти бр. 5.



корпус можемо да уврстимо још само један уџбеник: *Quoi de neuf?: ФРАНЦУСКИ ЈЕЗИК за 3. разред гимназије*, аутора Сунчице Бошковић Клос, Тамаре Деспотовић Ђурчић и Вере Јовановић. Овај уџбеник из 2012. године могу да користе гимназијалци свих смерова који француски језик уче као први страни језик. Наши данашњи програми за гимназије још увек следе принципе комуникативног приступа са функционалним циљевима, што је, можда, један од разлога што се тек једанаест година после објављивања *Заједничког европског оквира* појавио уџбеник француског језика домаћих аутора са неким одликама акционог приступа.

## 2.1 Француски уџбеници: развијање општих и језичко-комуникативних компетенција у уџбеницима *Studio +* и *Écho 3*

Колекција уџбеника *Studio* састоји се из целине *Studio 60* (за три нивоа, по 60 сати учења) и целине *Studio 100* (за два нивоа, по 100 сати). У наставку учења једне или друге целине, понуђен је уџбеник *Studio Plus* (É. Bérard, G. Breton, Y. Canier, Ch. Tagliante, 2004), са додатних 150–180 сати. Ученик би, са укупним бројем часова (око 350), требало да постигне ниво Б1 по *Заједничком европском оквиру*. Аутори књиге *Écho 3* (J. Girardet, J. Récheur, 2008) намењују свој уџбеник нивоу Б1, иако му се приступа после 240 до 360 часова учења француског језика, колико је предвиђено за прве две књиге. У предговору истичу, такође, да је књига намењена одраслим ученицима или старијим адолесцентима који желе да стекну компетенције независног корисника, који се у *Заједничком европском оквиру* спомиње у вези са нивоом комуникативне компетенције Б2, а којем (према препорукама СІЕР-а<sup>194</sup>) одговара и наведени број часова. Иако смо се двоумили да ли да овај уџбеник сврстамо у средњи или напредни ниво, определили смо се за класификацију самих аутора.

Принципи оба уџбеника јасно су истакнути у предговорима и у књизи за професоре: предност је дата методи акционог типа, то јест приступу који нагласак ставља на учениково извршавање задатака, при чему се мобилишу његове језичке, когнитивне, афективне, стратегијске и лудичке способности, односно креативност.

---

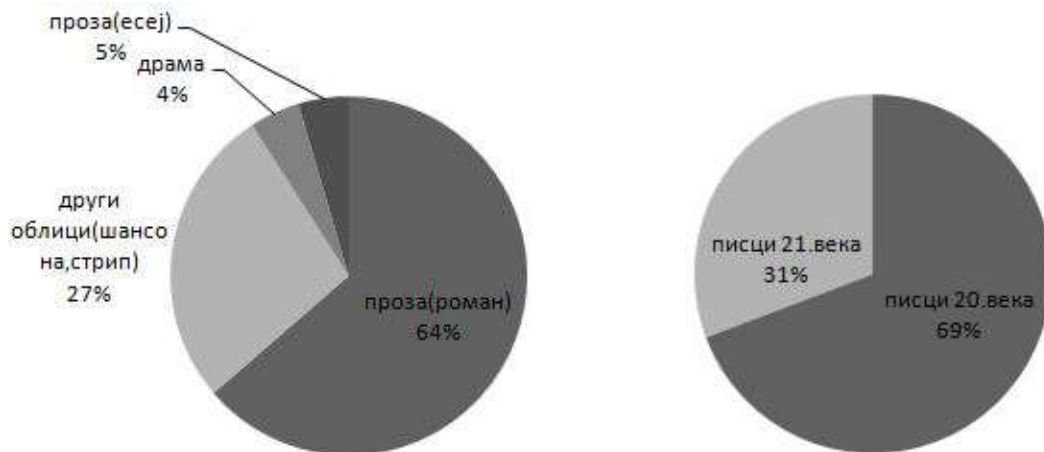
<sup>194</sup> В. фусноту бр. 5.

Професорова улога је да анимира и организује, да рад на часу осмисли тако да се комуникација међу ученицима непосредно може пренети и у ситуације у којима ће се ученик наћи са изворним говорницима (S+Gr, 2004 : 3). Ученик се припрема да постане друштвени актер способан да испуњава различите задатке у личном, образовном, друштвеном и професионалном животу (ЋЗ, 2008: 3), односно да живи и комуницира у франкофоној средини (Ћ1Lp, 2008: 6). Зато су циљеви уџбеника *Écho 3* развијање умења, процедуралних знања, оперативних способности, затим начина понашања и мишљења и способности учења, другим речима – општих компетенција.

Аутори уџбеника *Écho 3* указују на двоструку инспирацију: комуникативни приступ (у чијем су духу настали уџбеници *Panorama* 1996. године и *Campus* 2002. године, истих аутора) и препоруке *Заједничког европског оквира*, то јест акционог приступа. Стога је у методологији овог уџбеника ученик истовремено друштвени актер у групи – разреду, актер у симулацијама ситуација које може доживети у франкофоној средини и актер који преузима одговорност за своје учење (Ћ1Lp: 6). При том се инсистира на што је могуће већој природности ситуација. Кад ученик, на пример, евоцира успомене (што је, између осталог, у овом уџбенику подстакнуто и књижевним текстом), то је аутентична ситуација у којој се ученик као актер у микродруштву свог разреда служи француским језиком. Он не игра улогу неког туристе, рецимо, какав ће можда бити једног дана, у некој франкофоној земљи (ibid.), што би била одлика комуникативног приступа. Аутентична реч, говор о сопственом искуству, представља значајан мотивациони фактор, и утиче на боље памћење и свеукупно учење језика. Говорећи о природним задацима у уџбенику (*tâches naturelles*), што би по дидактичарима на које смо се у овом делу рада позивали били „аутентични задаци“, аутори напомињу како у разреду, „као у свакој друштвеној групи, његови чланови желе да говоре о себи, да упознају друге, да нешто реализују заједно“ (ibid: 7). Отуда, вероватно, и идеја да један од педагошких пројеката буде плакат са фрагментима аутобиографије, до чије се реализације стиже, између осталог, читањем одломака из аутобиографија познатих писаца, као и писањем о себи, што ћемо опширније представити касније у тексту.

Уџбеник *Studio+* састоји се од три велике наставне теме, и у свакој је предвиђен рад на три вештине: вештина приповедања, описивања/објашњавања и аргументовања. Досијеи су, дакле, подељени по говорним чиновима, који се могу наћи и у основи књижевног дискурса. Свака наставна тема садржи четири сегмента; у четвртом сегменту предвиђена је употреба ова три различита типа дискурса (*Pratique des discours*). Рад на аутентичним документима подразумева и књижевне текстове и активности помоћу којих се могу учврстити језичке и комуникативне вештине. У одељцима *Littérature*, под општијим насловом *Culture*, у оквиру четвртог, последњег сегмента наставне јединице, дати су краћи одломци из дела укупно три писца, праћени општеформулисаним задатком. Сходно препорукама *Заједничког европског оквира* за ниво Б1 („може да исприча причу или заплет неке књиге или филма и да изрази сопствене реакције“, СЕСРЛ, 2001: 26), од ученика се очекује да прочитају одломке из два романа и два цитата из драме (*Caligula*, 1945) Албера Камија, а затим да искажу мишљење о њима и о писцу. Методичке обраде уопште нема поводом текстова представника франкофоне књижевности, Жоржа Сименона – дата су само два текста о писцу и два извода из романа. Уз четири текста Маргерите Дирас (одломци из три романа, међу којима и *Љубавник*, и речи песме за филм *India Song*) предложене су активности писане и усмене рецепције – ученик, прво, чита текстове а затим слуша звучни запис, повезујући снимке са одговарајућим текстом. Допунских вежбања нема ни у радној свесци. Међутим, у приручнику за наставнике дати су предлози одвијања активности, циљеви којима се тежи и дескриптори *Заједничког европског оквира* које аутори уџбеника имају у виду приликом предлагања задатака.

Поред ових девет књижевних текстова, у уџбенику бројимо још тринаест фикционалних текстова и закључујемо да су они бројнији од других аутентичних текстова (59,5% аутентичних текстова чине фикционални текстови), односно да је 26,5% укупног броја текстова литерарне природе.



Слика бр. 49: Графички приказ заступљености текстова и писаца у уџбенику S+

Четири дескриптивна текста, „књижевна портрета“ из истог полицијског романа (Thierry Gandillot, *Les Locataires*, 2003, S+: 116–117) – који као жанр француски дидактичари препоручују у настави страног језика (в. поглавље 1.4.4 другог дела тезе), а аутори уџбеника ту препоруку углавном занемарују – ученик треба да повеже са одговарајућим цртежом, а затим да и сам опише некога, у писаној и усменој форми. Духовити одломак из есејистичке прозе (François Savanna, *Mignonne, allons voir si la rose...*, 2001) служи развијању вештине читања, али и мотивисању за рад на интерпункцији (S+Gr: 128–129). Уз три савремене певане песме (Carla Bruni, *Quelqu'un m'a dit*, 2002, S+: 19; Fred Blondin, *Le café du monde*, 2003, S+: 75; рок гупа Louise Attaque, *Qu'est-ce qui nous tente*, 2000, S+: 144) није предложена методичка обрада у уџбенику, али се у приручнику за наставнике предлажу могућности као и типологија вежбања подесних за разумевање (S+Gr: 22–23): аутори уџбеника сматрају да се као примарни циљ може поставити разумевање смисла, језик или мелодија, да ученици прво „могу слушати шансон, али се, исто тако, може почети и откривањем текста“ (S+Gr: 22). Функција два „одломка“ из стрипа (*Tintin*, S+: 52 ; *Cubitus*, S+: 137) је развијање наративне дискурзивне компетенције: пошто пронађу тачан хронолошки редослед испретураних слика, ученици треба да испричају „причу“ употребивши временске маркере (*d'abord, ensuite, puis, avant de, pendant que*). Употреба глаголских времена у приповедању, имперфекта за описе и простог перфекта за радње, нарочито у

књижевним текстовима, један је од циљева рада на одломцима из три полицијска романа (Fred Vargas, *Ceux qui vont mourir te saluent*, 1994; Klotz, *Iaroslav*, 1998; Jean-Claude Izzo, *Chourmo*, 1996). Приликом првог читања ученици за сваки текст траже одговоре на питања *Ко? Где? Када?* и *Како?*, приликом другог читања раздвајају описе од радњи, а затим изводе закључке о употреби глаголских времена:

	<i>Descriptions</i>	<i>Actions</i>	
1.	.....	.....	
2.	.....	.....	
3.	.....	.....	
	1.	2.	3.
<i>Qui ?</i>	.....	.....	.....
<i>Où ?</i>	.....	.....	.....
<i>Quand ?</i>	.....	.....	.....
<i>Quoi ?</i>	.....	.....	..... (S+: 104)

После језичке анализе, ученици проналазе сличности и разлике између три предложена текста. Циљ овакве активности је да се ученику помогне да препозна стил неког писца, посматрањем начина на који тај писац „конструира свет свог романа: представља ликове, описује места, приказује одвијање радње“ (S+Gr: 157), односно да му се пруже средства помоћу којих ће „превазићи стадијум откривања информације (*Quoi ?*) да би могао да процени начин на који је она пренета (*Comment ?*)“ (S+Gr: 157).

Циљеви увођења књижевности у уџбеник *Studio +*, закључујемо, првенствено су образовни:

- а) упознавање са писцима који су обележили своје доба, другим речима – упознавање са културом народа чији се језик учи;
- б) сензибилизација за њихов стил;
- в) подстицање мотивације за читање њихових, или неких других књижевних дела.

Осим образовне функције, разазнајемо и функционалну улогу књижевног текста: књижевни текст је предлогак за развијање способности разумевања текста и усменог изражавања (у задатој форми или слободног), што ћемо показати у каснијем поглављу, описујући методичко поступање са одломком из Камијевог *Странца*, заступљеног и у другом уџбенику, *Écho 3*.

Уџбеник *Écho 3* одликује „педагогија уговора“ (*pédagogie de contrat*)<sup>195</sup> – на почетку сваке тематске јединице истакнути су њени циљеви, тако да ученик зна шта ће и зашто у тој јединици радити, које му етапе омогућавају да стигне до одређеног циља (принципи свесне ученикове активности). Крајњи циљ представља реализација пројекта, за сваку наставну тему по један, управо онако како то предлажу Робер, Розен и Рајнхард (Robert, Rosen, Reinhardt, 2011: 98). Ка његовој реализацији теже сви микрозадаци. Истицањем циљева и етапа рада, микрозадатака и макрозадатака на почетку сваке јединице, склапа се својеврсни „уговор о раду“ између ученика и наставника, при чему сами ученици могу да одлучују о томе хоће ли се неки секундарни циљеви додати или изоставити.

Свака лекција почиње двема страницама насловљеним „Интеракције“ (интеракција је кључна активност акционог приступа), које садрже један или више докумената, „покретача“ усмене или писане размене међу ученицима. Међу њима се могу наћи и књижевни текстови, као што је једна цела новела (Bernard Werber, *Le règne des apparences*, 2002) и почеци три савремена француска романа (Marie NDiaye, *Mon coeur à l'étroit*, 2007 ; Patrick Chamoiseau, *Texaco*, 1992 ; Calixthe Beyala, *Les Honneurs perdus*, 1996). Поводом ових текстова ученик треба да искаже своје мишљење (у складу са дескрипторима *Заједничког европског оквира* за ниво Б1) и да замисли наставак (ÉЗ: 142–143), то јест да формулише хипотезе о даљем току радње, служећи се личним искуством, знањем и маштом. Овакве активности ученику омогућавају да развије језичко-комуникативну компетенцију, али и онај део опште компетенције који се односи на ставове, мишљења и понашања, тиме што се учи како да победи свој страх од говора на страном језику, да стекне самопоуздање, како да развије стратегије интеракције и слично.

---

<sup>195</sup> О „педагогији уговора“ видети, на пример, у: Robert, 2008: 52.

Већи број књижевних текстова налазимо на страницама посвећеним симулацији или пројекту. Најчешће је предложено по неколико краћих текстова. Књижевни текст се појављује и на страницама (насловљеним *Évasion*) које ученику омогућавају „бекство“ из уџбеника у свет књижевности – у „живот других“, аутобиографа Стендала, Русоа, Симоне де Бовоар, Маргерите Дирас, Ани Ерно, Жоржа Перека, као и у свет шансона, филма и хумора. Ове странице су, иначе, блиске ученицима који су користили и прве две књиге уџбеника *Écho*<sup>196</sup>. У шансоне су сврстане две песме које представљају „нову француску шансону“ (ÉЗ: 82) из прве деценије 21. века (*Rose et Jeanne Cherhal*), једна песма из 80-их година 20. века (*Francis Cabrel*), једна реп песма (*Abd Al Malik*) и песма једне квебечке певачице (*Lynda Lemay*). Осим по избору разноврсних шансона, уџбеник *Écho 3* разликује се од других уџбеника и по дијалозима из савремених филмова (укупно шест), којима треба додати један скрипт за филм (*Le Fabuleux Destin d'Amélie Poulain*, film de Jean-Pierre Jeunet, 2001, ÉЗ : 44) и за позоришни комад (*Roland Dubillard, Les Diablogues et autres inventions à deux voix*, 1998, ÉЗ : 164), као и стрип (*James, Dans ton open space*, 2008, ÉЗ : 99). У односу на укупан број текстова (180) књижевни текстови чине 26,7% уџбеника (што је за 0,2% више него у уџбенику *Studio +*), то јест 37,8% аутентичних текстова.

Место књижевног текста у уџбенику *Écho 3* није „фиксирано“, што значи да се, као и други аутентични документи, користи ради остваривања различитих функционално-језичких циљева: на литерарном одломку као предлошку учи се употреба времена у наративним текстовима и вокабулар помоћу којег се исказују идеје (ÉЗ: 143), дескриптивни текстови представљају извор лексике везане за перцепцију и сензације (ÉЗ: 52), и слично. Сви тесктуални типови користе се за развијање способности писаног разумевања и изражавања. Осим дискурзивне компетенције – организовање реченица у секвенце тако да се створи кохерентна

---

<sup>196</sup> У истој рубрици прве књиге дате су песмице са темом града и једноставним структурама које се понављају. Књижевност је у овом уџбеничком комплету присутна од почетног нивоа – ученик се још у првој књизи учи да чита стихове, да их тумачи, али и да пише, тако што ће понављати уочене структуре (лудичка креативна активност). Индивидуалне творевине – стихови наћи ће се у колективној збирци песама, као пројекту којем су тежили сви претходни задаци.

целина која садржи увод, разраду, закључак и делове који их повезују (француски „картезијански дискурс“, Rosen, 2006: 27), ученик, очигледно, стиче и функционалну компетенцију (говорни чинови и типови текста, то јест микрофункције и макрофункције), што све скупа, по *Заједничком европском оквиру*, чини прагматичку компетенцију. Развијању фонолошко-језичке компетенције служи поезија, која се у овом уџбенику неизоставно појављује на страницама посвећеним изговору (ÉЗ : 38; 78; 118; 158), под називом „Задовољство казивања“ (*Plaisir de dire*). Ученици слушају песме, са задатком да у њима препознају одређене гласове или појаве (везивање, на пример<sup>197</sup>), да их затим и понове, и да, наравно, уживају у „музици“ речи. Тако се, на пример, Бодлерова песма *Албатрос*, која је често заступљена у уџбеницима француског језика као страног, у уџбенику *Écho 3* слуша са циљем разликовања гласова [s] и [z], уз објашњење да чар многих познатих стихова француске поезије треба тражити у звучности гласова [s], [z] и [f] (ÉЗ: 118). Иако овакве активности сматрамо мотивишућим за ученике, сматрамо да је штета што је рад са поезијом сведен на фонички ниво језика.

У уџбенику *Écho 3* заступљени су савремени писци, али и познати писци ранијих векова. Има прозних текстова (седам романескних, шест аутобиографских, једна интегрална новела), највише поезије (делови 23 песме) а најмање драме (три одломка), као и других облика фикционалних текстова (филмски дијалози, скрипт за филм, стрип). Роман *Странац* Албера Камија нашао је своје место и у овом уџбенику, као и у многим другим уџбеницима, као и поменуте аутобиографије; о њиховој методичкој обради детаљније ћемо говорити у делу посвећеном дидактизацији текстова.

---

<sup>197</sup> Скрећемо пажњу на стихове Ремона Кеноа, који су, очигледно, инспирисали ауторе познатог додатног материјала *Si tu t'imagines*:

*Si tu t'imagines*

*Ха ва ха ва ха*

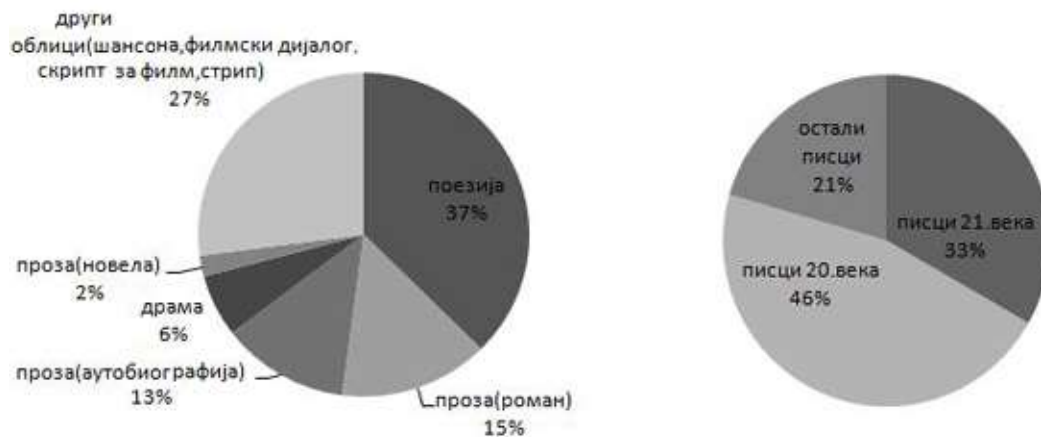
*Va durer toujours*

*La saison des за*

*La saison des amours.* (ÉЗ: 38)



Закључићемо да је у уџбенику *Studio+* приоритет дат, рекли бисмо, стварању мотивације за читање уметничких текстова, а у уџбенику *Écho 3*, који садржи бројније и конкретније предлоге рада на књижевном тексту, уклапању литерарних одломака у колективне креативне пројекте.



Слика бр. 50: Графички приказ заступљености текстова и писаца у уџбенику *É3*

## 2.2 Домаћи уџбеници: развијање језичко-комуникативних компетенција и педагогија пројекта у уџбенику *Quoi de neuf?*

Уџбеник *Quoi de neuf?: ФРАНЦУСКИ ЈЕЗИК за 3. разред гимназије* (Бошковић Клос, Деспотовић Ђурчић, Јовановић, 2012) намењен је гимназијалцима различитих усмерења (општег, друштвено-језичког и природно-математичког), па самим тим и различитих интересовања и потреба. За овако хетерогену публику, ауторке су изабрале најразноврсније текстове, а грађу поделиле тако да ученици природно-математичког смера обрађују садржаје само прве две рубрике сваке лекције (*leçon*), док је последња рубрика намењена само ученицима друштвено-језичког смера. У истом тому, налазе се и радна свеска, заправо тестови за вредновање способности (*Évaluation*), без решења, речник и транскрипција звучних записа са пратећег компакт-диска. Нажалост, уз уџбеник не постоји и приручник за наставнике, чији би конкретнији предлози дидактичког поступања са свим врстама

докумената били од велике користи нашим наставницима, жељним упућивања у савременије могућности извођења наставе страног језика. Нису дата ни решења задатака из уџбеника, чиме су и ученици лишени могућности самонадгледања и аутономног учења, неизоставних елемената савремене наставе/учења страног језика и француских уџбеника још од комуникативног приступа, па и раније.

Уџбеник је рађен „на основу плана и програма Министарства просвете, уз поштовање Стандарда о квалитету уџбеника, с циљем да усвајањем паралелно све три компоненте комуникативне функције – језичке, социолингвистичке и прагматичне, ученици систематски и системски напредују“ (QN, 2012: 3). Препознатљиви елементи комуникативног приступа су циклична прогресија, приоритет дат „употреби у говорној ситуацији“ (ibid.), односно комуникацији на француском језику, развијање језичко-комуникативних способности: разумевање прочитаног текста, разумевање говора, усмено и писано изражавање, усмена интеракција. Шеста активност коју ЗЕО предвиђа – медијација (преиначавање форме исказа, док се смисао изворника чува), заступљена је само у виду резимеа, док превођења и парафразирања нема.

Не помињу се ни стратегије, као саставни део опште компетенције ученика и језичко-комуникативног модела по *Заједничком европском оквиру*, на који се позивају француски уџбеници, али не и наши. Стратегијска компетенција се ипак имплицитно развија, употребом појединих налога (*relevez, soulignez, regardez*) који ученика наводе да користи познате стратегије разумевања, или исказивањем циљева лекције и активности, чиме се развија ученикова свест о томе зашто изводи одређене задатке, а такво „освешћивање“ (*conscientisation*) процеса значи да се подстичу метакогнитивне стратегије.

Уџбеник се састоји од осам тематских јединица (или наставних целина, *unité*), од којих свака садржи две лекције, а свака лекција по пет рубрика. Као у савременим француским уџбеницима (*Écho 3, Édito B2*), на уводној страници истакнути су: тема јединице, наслови лекција и предвиђени комуникативни исходи (*exprimer, raconter, rédiger, parler, justifier, argumenter, décrire, débattre*). Ученику је предочено да би, на крају јединице, требало да буде у стању да у усменој или писаној форми комуницира, да изрази нешто, да исприча, да напише, да опише и

слично. Предочавање циљева и „склапање уговора“, којим се обавезују и наставник и ученик, свакако је одлика савремених уџбеника, али у француским издањима која се позивају на акциони приступ циљеви нису само језички и комуникативни, него се ученику даје до знања да, уз језик, треба да научи како да делује, решава непредвидљиве проблеме употребом адекватних стратегија у свакодневном и професионалном животу у франкофоној средини. Зато се међу циљевима истакнутим пре сваке јединице у француском уџбенику *Écho 3*, на пример, налазе и они каквих нема у уџбенику *Quoi de neuf?*, као што су: „деловати“, „организовати“, „учествовати“, „оријентисати се“, „користити“, „пронаћи“ (*agir, organiser, participer, s’orienter, utiliser, trouver*) и слично.

Хумористичким цртежом, стрипом, фотографијом, илустрацијом, географском картом на уводној страници тематске јединице богато илустрованог уџбеника *Quoi de neuf?*, ученици се мотивишу, уводе у тему, покрећу да говоре. Затим лекција почиње неким усменим или писаним текстом, покретачем активности рецепције. Унутар правилних рубрика, постоје и посебне рубрике: „кутак“ посвећен непознатим речима (*Coin lexique*), које се често представљају у оквиру лексичког поља, захваљујући којем ученици обнављају и уче кључне речи везане за одређени појам; затим рубрика посвећена граматици и рубрика посвећена изражавању (говорни искази потребни за приповедање, описивање итд), са одговарајућим вежбањима. Постоји још једна нередовна рубрика, општеобразовне функције (*Le savez-vous ?*), „осмишљена као додатак у коме се налазе занимљиве информације, куриозитети (*insolite*), објашњење неког догађаја или феномена из историје, као и кратка биографија неке личности“ (QN: 5), као, на пример, Јонескова биографија (QN: 128), објашњење појмова „француска шансона“ (QN: 93) или „калиграм“ (QN: 124).

Француска цивилизација има своје заслужено место у књизи, што се види и у избору савремене музике, шансона и књижевних одломака. Ауторке најновијег домаћег уџбеника су, судећи по избору свих текстова (често преузетих са интернета), па и књижевних, водиле рачуна о интересовањима наших ученика. Књижевних текстова, различитих жанрова, типова и епоха, има мање него у савременим француским уџбеницима *Écho 3* и *Studio +*. Од укупно 95 текстова,

21% (или 20 текстова) припада фикционалној врсти, то јест 34,5% укупног броја аутентичних текстова чине књижевни текстови. Праћени су углавном одговарајућим и разноврсним активностима, најчешће везаним за глобално разумевање текста, али и за усмено и писано изражавање. Уз једну Харпагонову реплику из Молијеровог *Тврдице (L'Avare)*, од ученика се тражи да пронађе параметре ситуације исказивања – коме се Харпагон обраћа и са каквом намером (QN: 28), што за драмски (и епистоларни) текст представља смислену активност. У краткој дескриптивној секвенци из Игоовог *Звонара Богородичине цркве (Notre-Dame de Paris)* ученик треба да подвуче дескриптивне елементе (ibid.), што ће му помоћи да антиципира смисао. Функција дескриптивно-наративног одломка из Балзаковог романа *Чуча Горио (Le Père Goriot)* јесте покретање говорне вештине препричавања, док на основу шест кратких реченица из Камијевог *Странца (ibid.)* ученик треба да покаже вештину сагледавања комуникативне ситуације (Ко? Где? Шта?). Нешто дужи одломак из романа *Да Винчијев код* америчког писца Дена Брауна (Dan Brown, *Le Code de Vinci*, 2003) послужио је као повод како за увежбавање способности глобалног разумевања, тако и за језичка вежбања, и за активности усмене и писане продукције (QN: 32–34).

Сви наведени књижевни текстови чине основне (а не допунске) текстове друге лекције, што ће се поновити и у десетој лекцији (*Vision d'un artiste*), у склопу пете тематске јединице (*L'histoire, des histoires...*), чији је један од циљева оспособити ученика да прича о класичној и савременој уметности. Савремена уметност представљена је Аполинеровом поезијом, калиграмом којем су ауторке уџбеника дале наслов „Портрет“ (*Un portrait*), и којим почиње десета лекција, као и одломком из Јонесковог позоришта апсурда, из драме *Лекција (La Leçon)*. Ако бисмо за дидактичку апаратуру предложену уз калиграм могли рећи да доприноси учениковом доживљају оригиналног стваралачког поступка (о чему ћемо писати у одељку 2.3.4) и мотивацији за рад на језику (QN: 124–126), у обради Јонесков текста (QN: 127–129) видимо првенствено традиционално коришћење литерарног

одломка као извора лексике која се жели савладати (у овом случају су то рачунске операције)<sup>198</sup>, односно језички циљ рада на тексту.

Само за ученике општег и друштвено-језичког смера постоји и „читалачки кутак“ (*Coin lecture*), рубрика у којој такође проналазимо различите текстове: одломак из неименоване приче за децу, који треба да покрене говорну вежбу „проширивања теме“, „преношења теме у разред“, кад се тема из текста доводи у везу са непосредним искуством ученика (QN: 58), затим одломак из авантуристичког романа *Пут око света за осамдесет дана* Жила Верна (*Le Tour du monde en quatre-vingt jours*), праћен и задацима за разумевање текста и говорном вежбом „проширивања теме“ (QN: 176), и кратак одломак из романа *Дама с камелијама* Александра Диме (*La Dame aux Camélias*), који ученици треба прво да анализирају, а затим да „поново напишу“ текст (*réécriture*), уносећи своје идеје (QN: 185). У уџбенику су, иначе, често заступљене продуктивне активности које за циљ имају или дописивање текста (QN: 125–126), или писање по моделу (*réécriture*), у шта би се уврстило и писање калиграма (QN:126), или тзв. матрице текста (*matrices de texte*), писање кохерентног текста, тачно одређене дужине, са датим вокабуларом и граматичким речима, а понекад и темом (QN: 31). Оваква методичка апаратура указује на утицај лингвистичких теорија из последње четвртине 20. века, нарочито текстуалне лингвистике.

Литерарни одломци, дакле, никада нису дати као „предах“, „пауза“ у раду, или илустрације ради; њихова је функција да покрену разноврсне активности, које, најчешће, својом прикладношћу и обимом не потиру него подстичу „задовољство у тексту“. Мотивацију и уживање у поетском тексту највише подстиче рад на шансонама, све заступљенијим у новијим уџбеницима француског као страног језика (за које се брижно одабирају теме блиске младима, као што су музика, мода, спорт итд). У уџбенику *Écho 3* читав један педагошки пројекат посвећен је писању текста и евентуално музике за шансону, а и у уџбенику домаћих аутора посвећена јој је цела једна рубрика (*Tendances*) седме лекције и мини-пројекат. Пре слушања

---

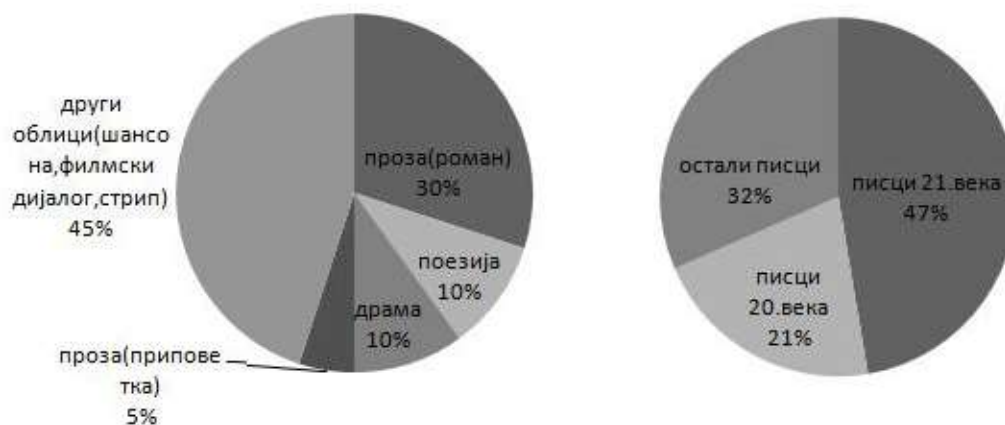
<sup>198</sup> Дата су и два питања везана за разумевање текста, такође у традиционалној форми а не у виду истраживачких задатака: *Qu'est-ce qui est absurde dans l'extrait de 'la leçon' sur les arithmétiques ? Comment imaginez-vous les personnages du Professeur et de l'Élève ?* (QN: 128)

једне од најпознатијих француских шансона Едите Пјаф (Édith Piaf) *La vie en rose*, уз коју су предвиђене активности усмене рецепције и продукције (QN: 94), ученици су читали информативни текст са интернета о филму посвећеном певачици, као и кратак дијалог из филма *La Môme*, одговарали на питања у вези са разумевањем текста, говорили о њеном животу и бавили се истраживачким радом у оквиру мини-пројекта, а добили су и сажету информацију из француске културе – о француској шансони<sup>199</sup>, занимљиву и битну за ученике општег и друштвено-језичког усмерења. Уз уџбеник *Quoi de neuf?*, ученици певају шансону Едите Пјаф, потом и савремену песму *Je veux* њене веома популарне наследнице Заз (QN: 106), и песму коју изводи певач Кристоф Мае (*C'est ma terre*, Christophe Maé, QN : 165), што је одличан начин неговања и подстицања љубави према француском језику и аутентичној француској култури код средњошколске публике. Савремена француска певана песма заступљена је и поп/реге/реп музиком (Yannick Noah, *Disiz la Peste, Je suis métis, un mélange de couleurs*, 2005, QN : 150), односно франкофоном (квебечком) шансоном (Nathalie Simard, *Pendant que*, 2007, QN : 170).

Сличност са француским уџбеником *Écho 3* проналазимо и у дијалозима из савремених филмова (*La Môme*, 2007, QN : 91; *Bienvenue chez les Ch'tis*, 2008, QN : 146), као и стрипу (*Astérix et les Normands*, 2012, QN : 108–109). Разноврсност фикционалних текстова и заступљеност савремених писаца приказујемо на следећој слици:

---

<sup>199</sup> *L'expression 'chanson française' désigne depuis 1945 un genre musical qui se définit par l'usage de la langue française, la référence à des maîtres et modèles hérités de la littérature poétique en langue française, et par opposition, ou par différenciation aux formes dominantes, anglo-saxonnes, de l'industrie musicale. Ses plus grands représentants sont : Édith Piaf, Yves Montand, Charles Trenet, Charles Aznavour, Barbara, Georges Brassens, Jacques Brel, Léo Ferré, Jean Ferrat, Serge Gainsbourg, Johnny Hallyday, Mireille Mathieu, Michel Sardou, Salvatore Adamo, France Gall...* (QN: 93)



Слика бр. 51: Графички приказ заступљености текстова и писаца у уџбенику QN

Иако се по највећем броју одлика овај уџбеник везује за комуникативни приступ, на акциону перспективу, у којој је приоритет дат радњи коју прати комуникација а не комуникацији, и на савремене француске уџбенике, подсећа претпоследња, четврта рубрика сваке лекције (*Coin cinéma, lecture, musique, passe-temps, innovation, humour, projet*), намењена „изучавању културе и цивилизације и мултидисциплинарним пројектима“, „који стављају ученике у максимално активну позицију“ (QN: 3). Као што смо већ истакли, савремени дидактичари сматрају да педагошки пројекти представљају најбољи начин да се ученици припреме за друштвене активности (Puren in Robert, Rosen, Reinhardt, 2011: 61), да делују на страном језику, тако што се прво подстичу да нешто ураде у разреду, договарајући се на страном језику (Puren, 2006: 7), да изврше задатке који имају извесна ограничења, налик проблематичним ситуацијама из свакодневице. У педагошким пројектима постоји договор између наставника и ученика о томе како ће се неки конкретан задатак испунити, а тај договор и сâм уџбеник може да подстакне указивањем на циљеве, етапе и презентацију завршног задатка. Ауторке уџбеника *Quoi de neuf?* предвиђају мини-пројекте, али не подстичу систематско развијање метакогнитивних стратегија (планирање, извршење, контрола, корекција), које су у педагогији пројекта од изузетне важности. Иако могу бити и индивидуални, боље је осмислити групне пројекте, у којима се развијају усмена интеракција и социоафективне стратегије. Пројекти постају другачији у односу на једноставне

комуникативне задатке и, пре свега, изузетно подстицајни, само ако се изводе кроз три етапе:

1. Представљање пројекта, то јест разговор о задатку, планирање, осмишљавање.
2. Поступно испуњавање мањих задатака, уз развијање ученикове свести о томе да је свака карика у ланцу битна и да води задатом циљу.
3. Представљање реализације пројекта, у виду усмене или писане продукције, подложне евалуацији успешности и евентуалној корекцији.

Јавна презентација резултата и усмена интеракција која настаје после успешног окончања задатка, квалитет је који доноси акциона перспектива и о којем воде рачуна аутори савремених француских уџбеника (*Écho 3*). У колективним или индивидуалним мини-пројектима уџбеника *Quoi de neuf?* не учојавамо потребну дидактичку систематичност, те у овом делу апаратуре препознајемо следеће случајеве:

1) Мини-пројекат се изједначава са истраживачким радом на интернету и обрадом информација, у чему препознајемо прагматичке циљеве. Пошто су у документима са интернета пронашли тражене информације (на пример информације о филму посвећеном Едити Пјаф), ученици би требало да их даље искористе за реализацију завршног задатка. Међутим, попуњавање табела, то јест класирање информација (QN: 93) које се у домаћем уџбенику предлаже, по акционој перспективи не може бити сложени, завршни задатак, то јест пројекат.

2) Мини-пројекат се изједначава са комуникативним задатком, као што је, рецимо, креативно-лудичка активност писања калиграма (QN: 126). Ова стваралачка активност могла би да уђе у састав правог пројекта, да су, на пример, радови ученика нашли своје место на школској изложби, после чега би уследио разговор о њима. Креативне активности француски дидактичар Кристијан Пирен назива „школским задацима на текстовима“ (на књижевном тексту као предлошку), које су традиционалне по својој усмерености ка тексту, али које се, у школском оквиру,



могу уклопити у педагошки пројекат, као „слабу“ варијанту акционе перспективе (Puren, 2012: 7).

3) Мини-пројекат који обухвата истраживачки рад на интернету, или истраживање других извора информација, и представљање резултата (QN: 23; 118; 149; 175;187). У оваквим пројектима нису назначене етапе и ограничења, нема упутстава ни за извођење ни за усмену интеракцију после окончаног задатка. Пројекат понекад и није у непосредној вези са лекцијом, нити су ученици језичко-комуникативним садржајем лекције циљано оспособљавани да га успешно реализују.<sup>200</sup>

4) Мини-пројекти као виртуелни пројекти, са свим потребним елементима. Такав је један мултидисциплинарни пројекат који подразумева употребу знања из хемије, биологије, географије и коришћење француског језика као средства комуникације, као и завршни елемент – дебату (QN: 99), или пројекат који предвиђа да ученици осмисле и направе рекламу, а затим је и одиграју пред разредом (QN: 138)<sup>201</sup>.

Књижевни текст јавља се у два мини-пројекта – представљање неколико француских писаца (у пројекту трећег типа) и писање калиграма по угледу на Аполинерову уметност (у пројекту другог типа). Пре него што у поглављима посвећеним дидактизацији књижевног текста опишемо ове педагошке пројекте, који, у складу са акционом перспективом, теже развијању и општих и језичко-

---

<sup>200</sup> Такав је, рецимо, случај са првим мини-пројектом, на крају прве лекције прве тематске јединице посвећене филму, који гласи: *Avec vos camarades de classe, préparez la présentation de la région et des villes de la Côte d'Azur avec leurs attractions touristiques.* (QN: 23)

<sup>201</sup> *Mini projet.*

*Inventez une publicité pour un produit imaginaire.*

1. *Par groupes de trois, imaginez le nom de la marque d'un nouveau produit.*
  - *Quelles sont les principales caractéristiques de votre produit ?*
  - *Inventez un slogan pour ce produit.*
2. *Imaginez un scénario de publicité télévisée pour ce produit, puis présentez-le au groupe.*
3. *Jouez cette publicité devant la classe.* (QN: 138)

комуникативних компетенција, закључили бисмо излагање о уџбенику *Quoi de neuf?* и другим уџбеницима средњег нивоа.

Први домаћи уџбеник намењен вишим разредима гимназије који је објављен у 21. веку садржи бројне комуникативне активности и једну технику карактеристичну за акциону перспективу и савремене француске уџбенике – пројекат. Иако пројекти у овом уџбенику често не испуњавају све услове које подразумева педагогија пројекта, они указују на тежњу ауторки да унесу савремене начине рада у наставу страног језика у нашој средини. Осим на технику пројекта, за коју француски дидактичари кажу да је веома подстицајна, указујемо и на богат избор разноврсних предлогака, нарочито на коришћење књижевних текстова за готово све језичке активности.

## 2.3 Дидактизација књижевног текста

У другом делу тезе упоредили смо два могућа приступа одломку из Камијевог *Странца*, што чинимо и овога пута, али бирајући уџбенике истог периода с различитим одломцима. Затим ћемо, у намери да представимо методичку апаратуру савремених акционих уџбеника, а нарочито уџбеника *Écho 3*, показати како се књижевни текст уклапа у пројектни рад, као највећу новину овог периода.

### 2.3.1 Камијев *Странац* у француским уџбеницима акционог приступа: упознавање са пишчевим стилем и развијање прагматичке компетенције

Уводна фаза рада на књижевном тексту Албера Камија у уџбенику *Studio +*, одвија се, прво, путем пишчеве биографије, на основу које ученици припремају експозе у историјском презенту. У приручнику за наставнике, аутори уџбеника наводе:

а) с којим циљем ученици читају биографију – ради *усменог изражавања у облику експозеа*, при чему треба да покажу да умеју да употребе наративни дискурс, да покажу своју наративну компетенцију;

б) на који начин могу и треба да читају – применом оријентационог читања („читања ради усмеравања“), које се у *Заједничком европском оквиру*, за ниво Б1, дефинише на следећи начин: „У стању је да у дужем тексту пронађе тражену информацију и обједини потребне информације из истог или неког другог текста како би испунио неки специфични задатак.“<sup>202</sup> (ЗЕО, 2003: 83)

Састављање експозеа („школски задатак на тексту“, по Пирену) замишљено је као групни рад, с тим што по један ученик из групе излаже експозе. Свака група добија различит задатак – прва ће се држати хронолошког редоследа у излагању, друга ће изабрати информације које сматра најбитнијим, трећа ће направити синтезу. Примећујемо да је реч о задацима који су карактеристични и за комуникативни приступ и који подразумевају познавање стратегија читања. Дато је и заједничко упутство свим групама да се информације из уџбеника морају преформулисати. Овакве вежбе, којима се, између осталог, богати учеников лексички фонд и увежбава вештина састављања кохерентног и кохезивног текста (употребом одговарајућих артикулатора, на пример), припремају ученика за састављање резимеа, у којем се морају наћи основне идеје текста изражене редукованим бројем речи. Очигледно је да се сличне активности практикују и на крају 20. и на почетку 21. века, с тим што се, после *Заједничког европског оквира*, о преформулисању говори као о активности медијације, која у овом конкретном примеру претходи продуктивној комуникативној активности – монологу. После планирања и извршења поменуте језичке активности, приступа се колективној евалуацији, исправљању грешака, то јест примени још две метакогнитивне стратегије, контроле и корекције, на којима ЗЕО инсистира.

---

<sup>202</sup> *Lire pour s'orienter : Peut parcourir un texte assez long pour y localiser une information recherchée et peut réunir des informations provenant de différentes parties du texte ou de textes différents afin d'accomplir une tâche spécifique.* (CERCL, 2001 : 58)

После уводне фазе, у којој су се ученици упознали са животом Албера Камија, писац је, на следеће две странице, у оквиру тематске целине посвећене личном и друштвеном животу, представљен путем извода и цитата из његовог дела (*Странац, Куга, Побуњени човек, Калигула*), извода из предговора за *Странца* и једног интервјуа, две фотографије и плаката за филм (S+, 2004: 54–55). На основу паратекстуалних елемената са ове две странице, ученик схвата на који начин треба да приступи читању, да „уђе“ у текстове, при чему значајну улогу имају наслови и поднаслови: „Албер Ками, сведок свог времена“, „Ками романописац“, „Ками филозоф“, „Ками драматург“. Циљ рада у овој фази је стицање општег, социокултурног знања, *развијање опште индивидуалне компетенције*, откривањем значајног писца једне епохе. Овом циљу придружује се и *језичко-комуникативни, прагматички циљ*: ученик нивоа Б1 „чита ради информисања и вођења расправе“, будући да је у стању да, између осталог, препозна аргументативну схему (S+Gr, 2004 : 76)<sup>203</sup>.

---

<sup>203</sup> Аутори уџбеника наставнику сугеришу како да усмери рад позивајући се на ЗЕО. Наводимо и извор и превод:

*Lire pour s'informer et discuter Peut reconnaître le schéma argumentatif suivi pour la présentation d'un problème sans en comprendre nécessairement le détail.* (CERCL, 2001 : 58)

„Може препознати план аргументације у представљању неког проблема, ако није неопходно разумјети сваки детаљ.“ (ZEO, 2003: 84)

• Albert Camus, un témoin de son temps

Lisez ces extraits et ces citations, donnez votre opinion sur ces écrits et sur l'écrivain, Albert Camus.



Octobre 1957.

Camus romancier

Aujourd'hui, maman est morte. Ou peut-être hier, je ne sais pas. J'ai reçu un télégramme de l'asile : « Mère décédée. Enterrement demain. Sentiments distingués. » Cela ne veut rien dire. C'était peut-être hier.

L'asile de vieillards est à Marengo, à quatre-vingts kilomètres d'Alger. Je prendrai l'autobus et j'arriverai dans l'après midi. Ainsi, je pourrai veiller et je rentrerai demain soir. J'ai demandé deux jours de congé à mon patron et il ne pouvait pas me les refuser avec une excuse pareille. Mais il n'avait pas l'air content. Je lui ai même dit : « Ce n'est pas de ma faute. » Il n'a pas répondu. J'ai pensé alors que je n'aurais pas dû lui dire cela. En somme, je n'avais pas à m'excuser. C'était plutôt à lui de me présenter ses

condoléances. Mais il le fera sans doute après demain, quand il me verra en deuil. Pour le moment, c'est un peu comme si maman n'était pas morte. Après l'enterrement, au contraire, ce sera une affaire classée et tout aura revêtu une allure plus officielle.

Albert Camus, *L'Étranger*, © Éditions Gallimard, 1942.

Voici ce qu'en écrit Camus en 1955 dans la préface à l'édition américaine :

« J'ai résumé *L'Étranger*, il y a très longtemps, par une phrase dont je reconnais qu'elle est très paradoxale : *Dans notre société, tout homme qui ne pleure pas à l'enterrement de sa mère risque d'être condamné à mort.* Je voulais dire seulement que le héros du livre est condamné parce qu'il ne joue pas le jeu. En ce sens, il est étranger à la société où il vit, il erre, en

marge, dans les faubourgs de la vie privée, solitaire, sensuelle. Et c'est pourquoi des lecteurs ont été tentés de le considérer comme une épave. On aura cependant une idée plus exacte du personnage, plus conforme en tout cas aux intentions de son auteur, si l'on se demande en quoi Meursault ne joue pas le jeu. La réponse est simple, il refuse de mentir. »

Extrait de la « Préface à l'édition américaine de *L'Étranger* » in *Théâtre, Récits, Nouvelles*, Bibliothèque de la Pléiade, © Éditions Gallimard.

Ainsi, à longueur de semaine, les prisonniers de la peste se débattaient comme ils le purent. Et quelques-uns d'entre eux, comme Rambert, arrivaient même à imaginer, on le voit, qu'ils agissaient en hommes libres, qu'ils pouvaient encore choisir. Mais, en fait, on pouvait dire à ce moment, au milieu du mois d'août, que la peste avait tout recouvert. Il n'y avait plus alors de destins individuels, mais une histoire collective, qui était la peste et des sentiments partagés par tous. Le plus grand était la séparation et l'exil, avec ce que cela comportait de peur et de révolte.

Albert Camus, *La Peste*, © Éditions Gallimard, 1947.

Affiche du film réalisé par Luis Puenzo, 1992.



Методичко приступање одломку из романа *Странац*, наведено само у приручнику за наставнике, подразумева следеће радње:

1) После првог читања текста, ученици треба да искажу *глобални утисак*. Доживљај текста треба да буде подстицај за даљи рад, за откривање језичких појава које доводе до утиска.

2) Приликом другог читања, потребно је, у интеракцији ученик – наставник, открити *шта доводи до тог утиска*, то јест од емотивног кренути ка рационалном. Аутори овог уџбеника очекују да ученици одговоре да су то јукстапониране, кратке, неутралне реченице.

3) Следећа методичка радња је читање предговора у којем треба издвојити Камијеве кључне реченице за разумевање главног лика и наслова романа (*il ne joue pas le jeu, il refuse de mentir*).

4) Издвојене реченице служе као покретачи усмене продукције и интеракције – ученици треба да коментаришу одломак, а наставнику су предложена питања којима им може помоћи у размишљању, доношењу судова (остваривање васпитног циља), донекле и језичком обликовању мисли:

*Comment expliquer l'attitude du personnage du roman ? insensibilité ? refus de la norme, du faux-semblant, des valeurs collectives ? incapacité à exprimer ses émotions ? dédoublement ? pathologie ? lucidité ? (S+Gr : 76).*

У недостатку конкретнијих језичких средстава, артикулатора, готових фраза које би олакшале вођење дискусије, наставник би сâм могао својим ученицима да помогне – рецимо исписивањем листе корисних клишеа за изражавање мишљења. С друге стране, одговори на питања добијају се кроз наизменично узимање речи и кооперативност, што значи употребом социоафективних стратегија, веома важних у усменој интеракцији.

5) Мотивација ученика одржава се, између осталог, варирањем језичких активности. Водећи рачуна о овом педагошком принципу, аутори уџбеника *Studio* + не задржавају се предуго на развијању једне вештине, као ни на једном истом тексту. За усменом продукцијом и интеракцијом следи активност писане рецепције, то јест читање одломка из романа *Куга*, уз претходно објашњавање контекста из

којег је одломак узет (рат, историја). Циљ је упоредити утисак са оним који је створио одломак из романа *Странац*, како би се поново повео разговор (активност усмене интеракције) о вези језичких изражајних средстава и уметничког доживљаја, тражењем разлика између ова два одломка (на нивоу синтаксе и поруке).

Оваквим методичким поступањем подстиче се размишљање о Камијевом језику и стилу и о нераздвојивости форме и садржине (другачији стил за другачији садржај романа *Странац* и *Куга*). Обрада књижевног текста подразумева наставничково усмеравање ученика ка откривању специфичности литарарног одломка, то јест активно учешће ученика и активирање његових емоционалних и когнитивних потенцијала, помоћу језичких *активности интеракције и непрестаног повезивања рецепције и продукције*, што чини једну од основних карактеристика акционог приступа (видети прилог бр. 1). Заступљеност различитих типова активности мотивише ученике, који, на овај начин, могу исказати различите склоности. Етапе оваквог рада се ипак не могу наслутити на основу материјала у уџбенику, у којем готово да и нема задатака за ученике. Оне су описане у приручнику за наставнике, у којем је јасно представљен циљ рада и у којем су дата упутства помоћу којих се тај циљ може остварити.

Професору су, такође, понуђене и додатне информације о писцу и истакнуте оне које би требало да и на часу буду у средишту пажње. Тако један поднаслов у приручнику за наставнике гласи: „Стил у служби идеје“ (*Un style au service de l'idée*, S+Gr: 77), што значи да професор посебну пажњу треба да посвети раду који ће довести до тога да ученик сâм увиди да Ками облик прилагођава садржини, и да се, стога, говори о различитим стиливима његова два најпознатија романа. Професору се, такође, дају и методолошки савети – текстове различитих жанрова потребно је другачије и обрађивати: акценат ће бити на стилу, кад је реч о методичкој обради одломака из романа, односно на ауторовим тврдњама, које

треба да подстакну дискусију, кад као основа за рад служе критички текстови (ibid.)<sup>204</sup>.

Обрада Камијевог текста у приручнику за наставнике уџбеника *Studio* + започета је освртом на ЗЕО, а тако се и завршава – напоменом да се на нивоу Б1 не очекује бављење стилистиком, него *сензибилизација за стил*. Не предлажу се задаци чији је циљ стицање језичког знања (*tâches de pré-communication pédagogiques*), нити се књижевни текст укључује у педагошке пројекте, као у уџбенику *Écho 3*, за који бисмо, управо због тих одлика, могли рећи да је другачији у односу на уџбенике комуникативног периода.

Џеки Жирарде, аутор уџбеника *Écho 3* из 2008. године (пре тога и уџбеника *Nouveau sans frontières*, 1993. и *Panorama*, 1996), књижевни текст користи слично ауторима уџбеника *La France en direct 3* из 1975. године, стављајући нагласак на сензације у Камијевим описима. Међутим, у овом савременом уџбенику израженија је намера аутора да ученике подстакне на коришћење стратегија читања, то јест на развијање оних когнитивних стратегија које доприносе глобалном разумевању текста, а то су *класификација* чулних доживљаја, њихово разврставање у табели, чему, наравно, мора претходити *уочавање* речи које преносе сензације, нарочито уочавање глагола перцепције. У методичкој апаратури овог савременог уџбеника нема детаљног упитника за разумевање текста, какав је постојао у уџбенику објављеном тридесетак година раније.

Осим стратегијске димензије методичке апаратуре, промена до које је дошло у начину рада на књижевном тексту огледа се и у продуктивним активностима, које су у уџбенику *Écho 3* подједнако важне колико и рецептивне. У акционом приступу развијање способности разумевања (књижевног) текста одвија се паралелно са применом знања и вештина, при чему се језичке вештине посматрају као саставни део сложенијег задатка, ка чијој су реализацији, као што ћемо показати, усмерени сви напори.

---

<sup>204</sup> Коришћење текстова књижевне критике једна је од карактеристика савремених уџбеника француског као страног језика, коју ћемо препознати и у уџбенику *Écho 3* (на пример, писац Фредерик Бегбеде говори о Франсоази Саган, *É3*: 146).



Одабрани Камијев одломак један је од текстова који у другој тематској јединици уџбеника *Écho 3* ученику треба да помогну да научи да ситуира и опише неку природну или урбану средину. „Покретач“ активности није књижевни текст. Рецептивна способност прво се увежбава на изводима из писаних аутентичних текстова, неком врстом „туристичких водича“, помоћу техника уочавања и класификовања (глобално разумевање), а затим и слушањем радио-емисије. Документи предложени за развијање способности разумевања писаног текста, што је област у којој се најбрже напредује, садрже, повремено, неки нови граматички обрт и богатији вокабулар него звучни документи предвиђени за слушање. Уз активности писане и усмене рецепције, предвиђене су и интерактивне усмене активности – дискусија и округли сто, због чега се ови текстови налазе на страницама названим „интеракције“ (*Interactions*).

На следећим страницама, под називом „ресурси“ (*Ressources*), налазе се језички задаци помоћу којих ученик усваја речи потребне за локализовање (É3: 48–49) – предлоге, прилошке изразе, именице, глаголе. Стечено знање из језика омогућиће бољу рецепцију књижевног текста, као и бољу продукцију (то јест извођење комуникативних задатака), на основу које ће се вредновати колико је завршни задатак успешно реализован.

Следе странице које предвиђају педагошки пројекат (*Projet*), са јасно исказаним циљем, то јест завршним задатком :

### ***Carnet de voyage***

*Vous rédigerez quelques pages d'un carnet de voyage sur une région ou un pays que vous connaissez bien.*

*Vous y présenterez votre itinéraire, décrirez les lieux que vous avez traversés et les gens que vous avez rencontrés.*

*Vous pourrez aussi présenter votre travail sous forme d'un diaporama commenté oralement. (É3: 50)*

Ученик треба да напише неколико страница путописа, вођен јасним наловима и припремљен језичким задацима захваљујући којим ће усвојити вокабулар користан за описивање предела. На тим страницама, под насловом „Последњи чулни

доживљаји“, дат је, коначно, и један књижевни текст, одломак из Камијевог *Странца* (ЉЗ: 52):

### ***Dernières sensations***

*Le narrateur a commis un meurtre. Son procès vient d'avoir lieu et il va être jugé et condamné à mort.*

*En sortant du palais de justice pour monter dans la voiture<sup>1</sup>, j'ai reconnu un court instant l'odeur et la couleur du soir d'été. Dans l'obscurité de ma prison roulante, j'ai retrouvé un à un, comme du fond de ma fatigue, tous les bruits familiers d'une ville que j'aimais et d'une certaine heure où il m'arrivait de me sentir content. Le cri des vendeurs de journaux dans l'air déjà détendu, les derniers oiseaux dans le square, l'appel des marchands de sandwiches, la plainte des tramways dans les hauts tournants de la ville et cette rumeur du ciel avant que la nuit bascule sur le port. [...]*

*Je crois que j'ai dormi parce que je me suis réveillé avec des étoiles sur le visage. Des bruits de la campagne montaient jusqu'à moi. Des odeurs de nuit, de terre et de sel rafraîchissaient mes tempes. La merveilleuse paix de cet été endormi entrainait en moi comme une marée. À ce moment, et à la limite de la nuit, des sirènes ont hurlé. Elles annonçaient des départs pour un monde qui maintenant m'était à jamais indifférent.*

Albert Camus, *L'Étranger*, Gallimard, 1957.

<sup>1</sup>Il s'agit de la voiture de la police. Le narrateur quitte le palais de justice pour être reconduit en prison.

На истој страни уџбеника, понуђене су две врсте активности: „Опишите ваше чулне доживљаје“ (*Décrivez vos sensations*) и „Говорите о људима“ (*Parlez des gens*). Како друга група активности није у непосредној вези са текстом, иако је литерарни одломак послужио као подстрекач говора, описаћемо само прва четири задатка обухваћена првим насловом.

Први задатак ученика води *глобалном разумевању текста*: ученик се налозима подстиче да примени технику „*уочавања*“ (нараторових чулних доживљаја) и „*класификовања*“ у табели, односно да објасни поједине делове:

1. *Lisez le texte ci-contre.*

a. *Relevez les sensations et les perceptions du narrateur. Classez-les dans le tableau.*

<i>images</i>	<i>sons</i>	<i>odeurs</i>	<i>autres sensations</i>
		<i>L'odeur du soir d'été</i>	

b. *Expliquer la dernière phrase. (É3: 52)*

Прекидајући даље вођење, то јест заустављајући се на активности откривања – проналажењу и груписању нараторових перцепција и осета, не усмеравајући пажњу ка експлицитном извођењу закључака на основу изведеног задатка, ауторка уџбеника од ученика тражи да објасни последњу реченицу у тексту, чиме би се сматрало да је глобално разумео овај одломак из романа. Затим се ученикова пажња усмерава ка језичким циљевима, конкретније вокабулару помоћу којег се могу изразити сензације и перцепције, јер аутор уџбеника не губи из вида шта је крајњи циљ рада на овом књижевном тексту – прво, описати сопствене чулне доживљаје, а затим и написати путопис.

У другом, језичком задатку ученик треба да прочита табелу са глаголима перцепције и примерима њихове употребе у изолованим реченицама или синтагмама, како би, рецимо, уочио разлику између глагола *regarder/contempler* и *voir/apercevoir*, или *écouter/entendre*. Потом треба да уради језичко вежбање – да празна места у понуђеном тексту испуни одговарајућим глаголима перцепције, заправо синонимима глагола *voir, regarder* и *entendre*. Ови су задаци у приручнику за наставнике названи техничким задацима учења (*tâches techniques d'apprentissage*), а то су задаци посматрања језика, концептуализације, меморисања, аутоматизације језичких форми, задаци који омогућавају извршавање комуникативних задатака (рецепције и продукције). У самом уџбенику називају се „*вежбама*“ (*exercices*), уз напомену аутора да се они разликују од традиционалног „*вежбања*“, највише по томе што увек подразумевају размишљање о језику и по

томе што до правила долази ученик сâм (педагогија откривања), помоћу конкретних активности уочавања и класирања. (ÉЗ: 7)

Допунска вежбања сличног типа као у уџбенику, са циљем усвајања истих глагола перцепције, дата су у радној свесци (ÉЗСРА, 2009 : 39). Како за већину ученика учионица није повољно место за меморисање, понуђени су и инструменти помоћу којих ће сами учити, односно преузети одговорност за један део свог учења – разне табеле, подсетници, листе нових речи (понекад уоквирене). У учењу нових речи ученику нарочито помаже радна свеска (*le cahier personnel d'apprentissage – СРА*). Иако се не заборавља чињеница да се боље памти реч усвојена захваљујући уложеном когнитивном напору, то јест стварању и провери хипотеза, предвиђено је и превођење нових речи, што није био случај са уџбеницима претходних метода. Радна свеска ученику пружа помоћ и у провери разумевања текстова, нуди му вежбања систематизације и меморизације морфолошких облика, синтаксе и вокабулара, као и активности увежбавања изговора и усмене рецепције<sup>205</sup>.

Трећи задатак ученика поново ставља у активан положај, налажући му да посматра фотографије на одређеној страни уџбеника, и да забележи све сензације (звук, мирисе итд) које те фотографије призивају, циљајући на проверу усвојених језичких садржаја, као и подстицање мотивације за даљи рад.

Ако трећи задатак подсећа на уџбенике аудио-визуелне методе, последњи, четврти задатак свакако више личи на комуникативни период: ученик треба да настави са *писањем* свог путописа или да представи дијапозитиве са свог путовања, да допуни сопствени опис предела, да *говори* о местима на којима је осетио нова чулна узбуђења, то јест да *описује* своје утиске<sup>206</sup> (*Écho 3*, 2008 : 52). Ова, завршна етапа рада на књижевном тексту, у којој ученик транспонује знање стечено у претходним етапама и повезује га са својим искуством, предвиђа језичку

---

<sup>205</sup> Поред вежбанке, стицању аутономије у учењу доприносе и инструменти за самопроцењивање, као што су тестови на крају сваке тематске јединице, или портфолио, „пасош“ у који ученик бележи детаље своје језичке биографије, различита стечена умења, тако да може да провери да ли је постигао одређени ниво знања по *Заједничком европском оквиру*.

<sup>206</sup> *Continuez votre carnet de voyage ou votre diaporama. Complétez votre description des paysages. Parlez des lieux où vous avez ressenti des sensations nouvelles.* (ÉЗ: 52)

продукцију, говорну и писану, извршавање како комуникативних задатака, тако и завршног задатка педагошког пројекта ове лекције – писање путописа (што је, по Пирену, „школски задатак“ подстакнут књижевним текстом као предлошком).

Иако се стиче утисак да је Камијев текст „обрађен“ на већ виђен начин, много пута примењен у уџбеницима комуникативног приступа, рад на њему је ипак другачији управо због присуства педагогије пројекта. Пројекат писања путописа, инспирисан деловима Камијевог текста, уклапа се у још шири пројекат (*Projet : Fragments pour une autobiographie*), замишљен за читаву тематску јединицу, и јасно предочен у садржају – *писање аутобиографије и прављење плаката са аутобиографским одломцима*. У ту сврху, ученици се упознају са изводима из биографија, са причама о сусретима, сновима и сећањима. На тај начин, ученик постепено, али свесно и промишљено напредује ка „договореном“ (и, претпоставља се, подстицајном) циљу предвиђеном за цели досије.

Закључујемо да је књижевном тексту у уџбенику *Studio* + првенствено дата образовна функција – упознавање са стилем три позната француска писца 20. века (Ками, Сименон, Дирас) води остваривању социокултурног циља, то јест развијању општих компетенција. Међутим, књижевни текст има и практичну функцију – на основу сегмента наставне целине у оквиру којег се налазе књижевни текстови (*Pratique des discours*) и на основу предложених активности, закључујемо да се очекује и развијање дискурзивне компетенције, то јест остваривање прагматичког циља.

Аутори уџбеника *Écho 3*, такође намењеном нивоу Б1, осим ради упознавања са пишчевим стилем, један одломак из чувеног Камијевог романа користе и како би ученике подстакли да:

а) открију особености дескриптивног типа текста, односно да развију рецептивну текстуалну компетенцију, која се још назива и функционалном писменошћу;

б) опишу пределе у сопственом путопису, као и личне чулне доживљаја, чиме развијају вештину писања, односно текстуалну компетенцију у ширем смислу (Дурбаба, 2011: 185), коју смо у раду често називали дискурзивном<sup>207</sup>.

### 2.3.2 Пројектни рад у уџбенику *Écho 3*

Једна од највећих новина коју у уџбенике страног језика уноси ЗЕО односи се на активности везане за књижевни текст у оквиру пројекта, када се између ученика и наставника склапа „дидактички уговор“ (Puren, 2009: 157) о заједничком деловању са одређеним циљем. Рад на пројекту подразумева и учествовање сваког ученика у групном раду, као и развијање социоафективних стратегија. Уџбеник *Écho 3* предвиђа четири пројекта, за сваку тематску јединицу по један, а рад на књижевним текстовима уклопљен је у први, трећи и четврти пројекат: израда плаката са одломцима из сопствене аутобиографије, писање текста и евентуално музике за шансону, формирање франкофоне медијатеке за потребе разреда. Представићемо први и четврти пројекат, и то као примере „друштвеног пројекта“, имајући на уму Пиреново разликовање „педагошког“ и „друштвеног“ пројекта. Наиме, иако је писање фрагмената аутобиографије комуникативни задатак, којем је књижевни текст послужио као основа и покретач, цео пројекат посматрамо као „друштвени“ (а не само „педагошки“, који се одвија у школским оквирима) зато што се састоји од низа реалистичних активности које би се, ако би то услови дозволили, могле реализовати у ваншколским оквирима, као код професионалаца. Потом, задаци нису бирани према изабраним књижевним текстовима него су ти текстови у служби „друштвених акција“ (осмишљавање корица) и завршног задатка, који је „издавачког“ типа (плакат или брошура). Такође, ученици нису

---

<sup>207</sup> Оливера Дурбаба користи термин “функционална писменост” као писменост у ужем смислу или читалачка компетенција (Дурбаба, 2011: 44), то јест као „рецептивна текстуална компетенција“ (ibid.: 185). Уместо термина „текстуална компетенција у ширем смислу“, која подразумева „способност адекватне употребе језичких средстава у писаном медијуму (читању и писању текстова)“ (ibid.: 185; 198), ми у раду чешће користимо термин из *Заједничког европског оквира* „дискурзивна компетенција“, која чини саставни део „прагматичке компетенције“.

само „актери свог контакта са текстовима (у читању или интерпретацији) или књижевни аутори (у писању, дакле), него су и чиниоци у друштвеном пољу књижевности“ (Puren, 2012: 8). Из сличних разлога, као и због активности „друштвенокултурног“ типа (формирање медијатеке), и други пројекат сматрамо „друштвеним“, с тим што се он ипак одвија у школском оквиру (школска, разредна медијатека), а основна активност (писање фише) је комуникативног типа – „школски задатак“ на књижевном тексту као предлошку, што су све, по Пирену, одреднице за „педагошки пројекат“.

### 2.3.2.1 Образовно-језичка функција књижевног текста

Први пројекат у уџбенику *Écho 3* предвиђа израду плаката или брошуре, са одломцима из аутобиографије ученика. Да би испунио макрозадака – направио плакат, ученик прво мора да прође кроз низ припремних, микрозадака. Цела прва тематска јединица усмерена је ка истом циљу – оспособљавању ученика да говори о свом искуству и сећањима, да пише о свом животу и да то у виду плаката или брошуре представи целом разреду. У односу на постављени циљ, осмишљен је целокупни садржај лекција, што значи:

1. Језички садржај: граматички, лексички и фонетски.

2. Прагматички садржај:

а) језички чинови и одговарајући искази у усменом изражавању, монолошком и дијалошком (*parler de relations qu'on a avec les autres ; raconter une rencontre ; présenter une personne ; raconter un rêve ; exprimer une opinion – à mon avis, je suis pour/contre, en effet...*);

б) активности рецепције усмених докумената (радио-емисије, интервјуи), а нарочито писаних аутентичних текстова: филмског дијалога (*Ce soir, je dors chez toi, 2007, réalisé par Olivier Baroux*), одломка из романа (*Une vie française, Jean-Paul Dubois, 2004; La Création du monde, Jean d'Ormesson, 2006*), са описима сусрета, снова и сећања, као и разних новинских и интернет чланака;

в) активности писане интеракције: путем писама или блога (коментарисање фотографија, на пример);

г) активности усмене и писане продукције (препричавање сна, састављање текстова у којима се износи мишљење);

3. Социокултурни садржај:

а) елементи из друштвеног контекста (везани за породична имена и презимена, односе између полова итд) ;

б) елементи из савремене француске културе: филм (*Ce soir, je dors chez toi*, Olivier Baroux), роман (*Une vie française*, Jean-Paul Dubois), регионални језици у Француској.

После свих наведених етапа, пошто је ученику, дакле, дато довољно језичких и ванјезичких средстава за даљи рад (по нашем мишљењу више него у било ком другом савременом уџбенику), представљено је неколико краћих одломака из познатих аутобиографија – Симон де Бовоар, Стендал, Русо, Маргерит Дирас, Ани Ерно, Жорж Перек, и то на страницама под називом *Évasion*, које би ученике требало да покрену на писање „фрагмената аутобиографије“.

Изводимо закључак о двоструком циљу овог пројекта и ове рубрике, која се понавља на крају сваке тематске јединице:

а) *образовном* – откривање франкофоне културе (аутобиографија, шансона, филм), чиме се развијају опште компетенције ученика;

б) *језичком* – развијање креативног писања, чиме се обнавља и богати језик, то јест развијају се језичко-комуникативне компетенције.

Реч је о пројектима који се изводе индивидуално или колективно, који ће имати неку конкретну усмену или писану реализацију и који могу бити веома мотивишући, уколико се испуне одређени услови, односно уколико се извршавају кроз три већ поменуте етапе (в. поглавље 2.2).

I Представљање пројекта, то јест разговор о задатку (а не о тексту који покреће активности), планирање.



Први услов ученикове добре мотивисаности за рад јесте адекватан начин увођења у пројекат. У овом случају, предлаже се припремни разговор о томе да ли ученике занима живот других, да ли су некада писали дневник и слично (ÉЗLp, 2009 : 52), на шта упућују подаци о актуелном великом занимању читалаца за биографије и аутобиографије дати у уводу овог одељка у уџбенику (ÉЗ, 2008: 42). У приручнику за наставнике, дато је неколико питања као пример могуће стимулације ученика:

*Ne trouvez-vous pas qu'on voit beaucoup d'autobiographies dans les librairies ? La vie des autres, ça vous intéresse ? Et la vôtre, ne pensez-vous pas qu'elle vaudrait la peine d'être racontée ? Avez-vous déjà écrit un journal ?* (ÉЗLp : 52)

На овај начин, код ученика се подстиче жеља да се пројекат доведе до свог циља, и то призивањем учениковог искуства и подстицањем метакогнитивне стратегије планирања, то јест употребе одговарајуће схеме, стварања очекивања у вези са организацијом и садржајем текста, размишљања о задатку пре извршења.

Још један од услова успешности пројекта јесте јасна представа о одвијању пројекта, о његовим етапама, као и упознавање са циљем рада:

**Projet :** *Fragments pour une autobiographie*

*Vous en rédigerez les premières lignes, quelques fragments. Vous réfléchirez au titre et à la couverture.* (ÉЗ: 42)

Ученик себи и визуелно може да представи пут који треба да пређе, чиме се остварује један од битних принципа савремене дидактике – принцип свесне ученикове активности.

II      Етапно извршавање задатка и ученикова јасна свест о томе да се до завршног задатка стиже постепеним испуњавањем мањих задатака.

Остварење овог креативног пројекта обухвата четири „мања“ задатка, састављена, такође, од низа мањих задатака и активности:

1) „Први редови“ (*Premières lignes*) наслов је првог микрозадатка, састављеног од три још мања задатка:

а) замишљање кинематографских слика на основу текстова (могућа примена поступка транскодирања књижевног текста, који води бољем разумевању стваралачких поступака аутобиографа):

*1. Partagez-vous la lecture de ces quatre débuts d'autobiographies. Imaginez que vous êtes metteur en scène et que vous devez faire une adaptation cinématographique de ces lignes. Quelles images montreriez-vous ?* (ÉЗ: 42)

б) откривање разлога писања о себи (подстицање размишљања и примене метакогнитивних стратегија):

*2. Peut-on comprendre pourquoi chaque auteur a écrit sa biographie ?* (ÉЗ: 42)

в) писање првих редова сопствене аутобиографије:

*3. Rédigez les premières lignes de votre autobiographie.* (ÉЗ: 42)

Уз информацију о важности првих редова у аутобиографији, у којима аутор често оправдава разлоге приповедања о свом животу, ученику су понуђени инципиту аутобиографија Стендала (*Vie de Henry Brulard*, écrit en 1835–1836, publié en 1890), Русоа (*Les Confessions*, 1781), Симоне де Бовоар (*Mémoires d'une jeune fille rangée*, Gallimard, 1958) и Маргерите Дирас (*L'Amant*, Les Éditions de Minuit, 1984). Пре него што и сами напишу почетке своје аутобиографије, ученици, прво, треба да се ставе у улогу режисера који би ове одломке адаптирао у кинематографске слике. Облик рада је на почетку индивидуалан, а затим и колективан. Саветује се једна од когнитивних стратегија битних за разумевање текста – читање са бележењем (ÉЗLp: 52), а подразумева коришћење стратегије уочавања индиција – информација битних за остварење датог задатка (оријентационо читање). Подстицањем активног читања остварује се прагматички циљ учења језика, што је одлика и поједине уџбеничке литературе комуникативног приступа.

Рад се, међутим, у уџбенику акционог приступа не зауставља на писаној, креативној продукцији ученика. Нови текстови, то јест предложене слике, повод су за активност усмене интеракције – дискусију. Затим се ученици позивају да поново прочитају текстове и да уоче неколико кључних делова (ЉЗЛр: 52). На тај начин, ученици ће лакше одговорити другом постављеном задатку. Тражећи индиције које указују на аутобиографске мотиве изабраних књижевника, ученици издвајају најбитнију информацију у тексту, и, на неки начин, сажето препричавају инципите. Затим почињу да пишу своје прве редове, угледајући се или не на полазне текстове, а ученици који то желе, своје аутобиографске покушаје могу и да прочитају пред другима, што, поново, покреће усмене интеракције. Активирани су, свакако, метакогнитивне стратегије – планирање, извршење, контрола и корекција.

Већ у првој фази пројекта, закључујемо, заступљене су многе од стратегија и комуникативних активности које ЗЕО описује (писана рецепција, писана, креативна продукција, усмена интеракција, медијација).

2) „Сећам се...” (*Je me souviens*) наслов је другог задатка.

Од ученика се тражи да опонаша поступак набрајања сећања, какав се може уочити у понуђеним одломцима из аутобиографија Жоржа Перека (*Je me souviens*, 1978), тридесет година касније и Ани Ерно (*Les Années*, 2008):

*Utilisez ce procédé. Présentez les cinq premiers souvenirs qui vous viennent à l'esprit.* (ЉЗ: 43)

Навођењем пет првих сећања која му падну на памет, ученик се емотивно ангажује, подстакнут литерарним текстовима. Ова стваралачка активност припремљена је ипак и задацима који су се раније појавили у оквиру исте тематске јединице, као, на пример, обрадом једног књижевног текста Жана д'Ормесона (*La Création du monde*) и лексике везане за сећања и снове, када је, такође било потребно испричати један свој сан или кошмар (ЉЗ: 19).

Имитирање пишчевог поступка евоцирања успомена заступљено је и у уџбенику исте ауторке Цеки Жирарде *Nouveau sans frontières 4* (1993), о чему смо

говорили у трећем делу тезе. Исту креативну активност, предложену поводом Перековог аутобиографског текста, пронашли смо и у раније представљеном материјалу *Livres ouverts* (LO, 2008: 84–86): ученици треба да напишу дванаестак реченица које, као код Перека, почињу глаголом „сећам се“ (*Je me souviens de+nom, Je me souviens que...*). Продуктивној активности у овој збирци претходе питања за глобално и детаљно разумевање текста, између осталог и задатак да се објасни пишчев поступак насумичног набрајања свега што је сећање успело да спаси од заборављања. Такав задатак свакако може да помогне приликом писаног изражавања, јер ће ученицима постати јасно да се ни од њих не очекује да „причају причу“, него да покушају да оживе извесне тренутке своје прошлости, како оне значајне, тако и оне свакодневне. Затим се од ученика тражи да упореде сећања са другим ученицима, да уоче сличности и разлике, чиме се онда прелази на другу језичку активност – усмену интеракцију. У материјалу *Livres ouverts* указује се, такође, на повезаност Перековог играња речима (и писања на основу наметнутих оквира) са књижевним покретом „Улипо“.

У једној другој збирци књижевних текстова о којој смо говорили, *Littérature en dialogues*, Перека је, такође, заступљен као аутобиограф, а набрајање се издваја као одлика пишчевог стила која се може уочити већ у првим књигама, као на пример у роману *Ствари* (*Les Choses*, 1965) (LD, 2005: 34). Ову карактеристику уочили смо и представљајући методичку обраду почетка његовог романа *Живот унутршњост за употребу*, из допунског материјала *Lire* (2000), у којем смо издвојили велики број синонима и парасинонима, који указују на редувантност у уметничком тексту, али и на самонаметање правила, карактеристично за покрет „Улипо“.

3) Трећи задатак носи наслов: „Волим... не волим“ (*J'aime... je n'aime pas*)

Овај микрозадатак ученике уводи у свет филма *Чудесна судбина Амелије Пулен* (*Le Fabuleux Destin d'Amélie Poulain*, 2001). Он подразумева, прво, читање скрипта са јасно усмереном пажњом ученика – задатком да се издвоје карактерне црте јунакиња. Учени поступак ученик потом треба да опонаша, тако што ће представити пет ствари које воли и пет које не воли (тзв. опозитно навођење):

*Imitez le procédé. Présentez cinq choses que vous aimez et cinq choses que vous n'aimez pas. (ÉЗ: 44)*

Као и у трећем задатку првог микрозадатка, уочавамо комуникативни **модел читање – писање, посматрање – употреба**, при чему је очигледно примењен принцип задавања ограничења (имитирање садржаја или форме модела) која ученику могу да помогну да испољи своју креативност. Разлика између комуникативног и акционог приступа огледа се у томе што се, у овој другој оријентацији, једноставни комуникативни задаци овога типа уклапају у сложенији задатак, који подразумева и нејезичке циљеве (плакат, брошура, изложба).

- 4) Последњи наслов „Замислите вашу корицу“ (*Imaginez votre couverture*) окупља неколико задатака, језичких и нејезичких:
- а) анализирање девиза познатих личности и бирање властите;
  - б) посматрање Колберовог грба и бирање сопственог;
  - в) ишчитавање наслова неких аутобиографија и састављање свог наслова (ÉЗ: 44).

По замисли аутора уџбеника, ови елементи довољни су да ученик направи брошуру са фрагментима своје аутобиографије, да стигне до „опипљивог“ и подстицајног циља који може и другима представити, што је онда, такође, повод за активности усмене интеракције.

III Представљање реализације пројекта, када долази до процене успешности и евентуалне корекције, што чини најподстицајнији део пројекта.

Ученикова аутобиографија може добити различите облике, то јест ученицима је дата слобода у погледу облика крајње продукције – то може бити рукописна или на компјутеру рађена књижица, плакат, звучни снимак са музиком у позадини, итд. (ÉЗLp: 52) На ученике веома подстицајно делује кад се њихова остварења представе у виду изложбе, праћене разговором, интервјуом, читањем одломака и

слично. Представљање реализације пројекта, на коју су ученици обично поносни, појачава мотивацију и за следеће пројекте, и ученицима ствара осећај да у свом микродруштву, у учионици/школи, заиста делују као прави активни грађани чије је деловање видљиво и мерљиво.

Пројекат би требало да подстакне ученике на даље читање овог популарног жанра, али и на писање, ван школских оквира.

### 2.3.2.2 Акционо читање књижевног текста

Други пројекат у уџбенику *Écho 3* о којем ћемо говорити подразумева стварање „идеалне медијатеке“, тако што ће сваки ученик изабрати по један омиљени роман и филм (дигитални видео-диск) за које ће направити фишу:

#### ***La médiathèque idéale***

*Vous devez constituer pour votre classe une médiathèque francophone.*

*Pour cette médiathèque, chacun de vous choisira un roman et un DVD de film que vous aimez particulièrement et que vous souhaitez faire partager.*

*Pour chaque produit, vous réaliserez une fiche donnant une idée du contenu de l'oeuvre et de l'opinion que vous en avez. (É3: 146)*

Општи циљеви целе четврте тематске јединице, за коју је замишљен овакав пројекат, односе се на оспособљавање ученика (који се припрема за живот у некој франкофоној земљи) да разуме теже текстове из актуелне штампе и књига, да изабере штиво које ће читати и представе које ће гледати, и да о њима прецизније и опширније говори. Подсетимо на већ цитирано помињање књижевног текста на нивоу Б1 у *Заједничком европском оквиру* – на овом нивоу од ученика се очекује да зна да „исприча причу или заплет неке књиге или филма и да изрази сопствене реакције“ (CECRL, 2001: 26). Ова активност усмене индивидуалне продукције, изношења личних ставова, заснованих на проживљеном искуству, може да прерасте у праву дискусију, што је за Естелу Рикоа добар пример „акционог читања књижевног текста“: „Пошто је прво била лична и приватна, активност читања постаје јавна и дели се са другима“ (Riquois, 2010a: 47). Акционо читање

подразумева колективне задатке који се заснивају на активности индивидуалног читања (Riquois, 2010a: 51), и увођење ваншколских (природних, аутентичних) норми читања у учионицу (Puren, 2006: 8). Индивидуално, ваншколско читање, читање из задовољства враћа се у наставу страног језика захваљујући *Заједничком европском оквиру* (Riquois, 2010a: 53), у којем се књижевни текст посматра као предлогак који може да активира различите ученикове способности. Циљеви пројекта који тренутно посматрамо у уџбенику *Écho 3* били би следећи:

1. Развијање ученикових способности (*savoir-faire*) да изрази своје мишљење о књижевном делу и о филму, то јест развијање језичко-комуникативних ученикових компетенција.
2. Усвајање вокабулара везаног за роман и филм, и ликове романа и сценарија, то јест развијање језичке (лексичке) компетенције.
3. Упознавање са писцем Франсоазом Саган и њеним романом *Добар дан, туго*, као и савременим француским филмом, што доприноси богаћењу опште културе и развијању опште компетенције.

Једна од етапа на путу ка остваривању предвиђених циљева подразумева израду фиша (схематизованог приказа дела), које треба да садрже основну идеју о садржају романа и филма и мишљење ученика. Методичко поступање којим се ученик обучава да представи књигу, како би потом могао да пружи свој допринос стварању разредне медијатеке, подразумева следеће етапе:

#### 1) Мотивација за рад

Критичком тексту о познатом књижевном делу, роману *Добар дан, туго* Франсоазе Саган, у уџбенику претходи кратак увод, који ученику треба да помогне да створи слику о месту које овај роман заузима у књижевној историји, али и да га заинтересује за даљи рад. У том уводу, изнет је податак о томе да се роман Франсоазе Саган из 1954. године нашао на 41. месту на листи најбољих књига 20. века, по избору читалаца познате француске књижаре *Fnac* и новина *Le Monde* (ÉЗ: 146). Са очигледном жељом да се пробуди читаочева радозналост и жеља за

читањем, споменуто је, такође, и пет првих књига – Камијев *Странац*, Прустов романескни циклус *У потрази за изгубљеним временом*, Кафкин *Процес*, Сент-Егзиперијев *Мали принц* и Малроова *Људска судбина*, што су, примећујемо, често заступљена дела и у уџбеницима француског као страног језика. Комуникативним задатком усмене интеракције наставник би могао да покрене ученикова претходна знања и искуство везано за књижевност 20. века, а нарочито француску, за познатог писца Франсоаз Саган или савременог писца (превођеног и на српски језик) Фредерика Бегбедеа.

## 2) Глобално разумевање критичког текста

Ученици (у себи) читају критички осврт романописца и књижевног критичара Фредерика Бегбедеа (Frédéric Beigbeder, *Dernier Inventaire avant liquidation*, 2001). Бегбедеову критику прате објашњења везана за имена књижевника помињаних у тексту, што је пракса позната још из уџбеника активне (комбиноване) методе. Семантизација „тешких речи“ из текста одвија се путем дефиниција и парафраза, које ученик сам треба да повеже са адекватним паром из критичког текста:

*1. Lisez le texte en vous aidant des définitions suivantes pour la compréhension des mots difficiles :*

*Paragraphe 1 : une fille de riche – qui est une idée fixe – répéter en variant les nuances – voler. (ÉЗ: 147)*

У првом пасусу критике, ученик идентификује речи *une fille à papa – qui obsède – décliner – chiper*, чиме активно и самостално долази до решења. Уџбеници традиционалног типа ученику излажу, „сервирају“ објашњења везана за језик и културу, док је методичка апаратура савремених уџбеника осмишљена тако да ученика подстакне на истраживање и ангажовање свих својих ресурса и стратегијских способности (првенствено когнитивних стратегија уочавања и дедукције). Тако стечено знање, истичу когнитивни психолози, дуже остаје у



меморији. Описана активност и прва фаза рада има за циљ глобално разумевање писаног текста.

3) Детаљно разумевање текста (и писање фише о роману *Добар дан, туго* Франсоазе Саган)

Рад на писаној рецепцији наставља се у малим групама, подстицањем стратегије интензивног читања и груписања информација. Ученици се уче вештини издвајања битних елемената из критичког текста (што је једна од најзначајнијих когнитивних стратегија које код ученика треба развијати), као и вештини састављања логичног текста, то јест схематског приказа књиге. Ученицима је јасно назначен садржај и редослед елемената фише:

- а) подаци о Франсоазе Саган (биографија, личност);
- б) подаци о роману *Добар дан, туго* (прича, ликови, атмосфера, порекло наслова);
- в) мишљење о роману (мишљење публике, мишљење Фредерика Бегбедеа). (ЉЗ: 147)

У овако задату структуру, ученици треба да унесу тражене информације, комбинујући „оријентациони“ стил читања (ЗЕО, 2003: 83; Дурбаба, 2011: 181) са детаљним.

4) Представљање филма

Ученику се, такође, дају смернице како би могао да представи филм. (ЉЗ: 147)

б) Писање фише о изабраној књизи

У завршном задатку, ученик пише фишу која, по моделу фише о роману *Добар дан, туго*, треба да садржи: неколико информација о аутору књиге, испричан почетак приче са описом атмосфере, назнаку о популарности књиге и лично мишљење (ЉЗ: 147). Ученик се учи вештини сажетог препричавања али и

изражавања мишљења о књижевном делу. Ови парцијални комуникативни задаци уклопиће се у сложени задатак формирања франкофоне медијатеке.

Повезивање књижевности и филма један је од савремених начина наставе цивилизације и веома подстицајно средство у раду на литерарним одломцима. Пошто се ученици мотивишу, њихова активност се подстиче занимљивим микрозадацима, често колективним, усмереним ка макрозадатку, неком практичном, „опипљивим“ остварењу, као што је стварање медијатеке, тако да до пуног изражаја долази свест о потреби и смислу владања језиком, као неопходним средством. У овом пројекту, ученици су добили прилику да говоре о омиљеном уметничком остварењу, да о њему дају своје мишљење и пренесу туђе, да језичко знање и текстуалну компетенцију ставе у службу задатка који има примат над употребом језика и који се не поставља као могући, него као стварни и остварљив.

Анализирајући француске уџбенике средњег нивоа (*Studio +*, *Écho 3*), уочили смо да су се њихови аутори потрудили да избегну у дидактици страног језика чест раскорак између актуелних теоријских поставки и практичне примене. Као једну од најзначајнијих одлика ових уџбеника издвајамо подстицање читања из задовољства, то јест стварање мотивације за читање књижевних текстова.

### 2.3.3 Пројектни рад у уџбенику *Quoi de neuf?*

Као пример непотпуног пројекта (непотпуног будући да нису назначене етапе рада, а нема ни упутстава за извођење и за усмену интеракцију после окончаног задатка) али претходним садржајем тематске јединице добро припремљеног пројекта у уџбенику *Quoi de neuf?*, који као једну етапу предвиђа и рад на књижевним текстовима, наводимо пројекат образовно-језичке функције – упознавање са француским писцима и увежбавање способности писаног излагања:

*Mini projet – Travail en groupe*

*En groupe de trois ou quatre et à l'aide d'internet, faites une courte présentation des écrivains français suivants : Albert Camus, Victor Hugo, Honoré de Balzac, Jean-Baptiste Molière. (QN: 31)*

Пројекат се налази у другој лекцији (*Délire de lire*) прве тематске јединице (*Coup de coeur*), у оквиру рубрика које су намењене свим гимназијским смеровима. Комуникативни циљ читаве лекције је изражавање читалачког укуса и препричавање романа (QN: 6). У ту сврху, предвиђени су следећи садржаји:

1. Прагматички садржаји:

а) комуникативни задаци усмене и писане рецепције, подстакнути говорном интеракцијом између двојице изворних говорника и одломцима из књижевних дела (*L'Avare, Notre-Dame de Paris, Le Père Goriot, L'Étranger, Le Code de Vinci*): затворена и отворена питања, уочавање и објашњавање параметара везаних за ситуацију исказивања и комуникативну ситуацију, елемената дескриптивног текста, и слично (QN: 25–28);

б) комуникативни задаци усмене и писане продукције: анализа одломака, писање резимеа и вођеног састава, са ограничењима у виду тачно одређеног броја речи, задате теме и имплицитним налогом да се употребе елементи дескрипције:

*À vos stylos!*

*Vous êtes un écrivain connu. Vous êtes juste en train de rédiger une scène romantique de votre prochain roman et vous êtes extrêmement motivé par les conditions. Décrivez le coup de foudre qui s'est produit entre vos deux personnages principaux.*

*Que s'est-il passé ? L'écrivain va délivrer le secret...*

*(Entre 120 et 160 mots). (QN: 31)*

2. Језички садржаји:

а) лексика везана за књигу и читање (QN: 26);

б) граматичка вежбања и објашњења везана за употребу прошлих глаголских времена (QN: 29–30)<sup>208</sup>.

### 3. Социокултурни садржаји:

а) упознавање са познатим делима француске књижевности (*Tristan et Iseult*, *Gargantua et Pantagruel*, *Les Fables*, *La Mariage de Figaro*, *Le Rouge et le Noir*, *Le Petit Prince*, *L'Avare*, *Notre-Dame de Paris*, *Le Père Goriot*, *L'Étranger*);

б) проширивање знања везаног за музеј Лувр и његове чувене експонате (*Le Louvre*, *la Joconde*).

Ка што успешнијој реализацији мини-пројекта – представљању француских писаца, односно ка остварењу социокултурног циља, усмерен је целокупни садржај лекције, али и целе тематске јединице. У првој лекцији, посвећеној филму (*Direction* → *cinéma*), ученици су, између осталог, читали „биографију једне од француских најпопуларнијих глумица“ (QN: 20), Одри Тоту (Audrey Tautou). Затим су учили о „конекторима који структуришу дискурсе“ (QN: 21)<sup>209</sup>, а које ученици и сами треба да употребе пишући текст по обрасцу, са задатим граматичким речима (конекторима), на основу дате теме, а затим и у активности писања биографије неке славне личности. Продуктивне активности овога типа предлагали су, подсетимо, граматичари текста (Бушар, на пример, у одељку 1.4.8 трећег дела тезе), а користе се и у савременим уџбеницима због своје применљивости у ваншколским

---

<sup>208</sup> Скренута је пажња на везу глаголских времена и текстуалних типова, на потребу да се знање из граматике стави у службу значења и разумевања текста:

*Faites attention! On utilise le passé simple dans la narration et le passé composé dans le discours.*

*Ex. Quand le père Goriot parut pour la première fois sans être poudré, son hôtesse laissa échapper une exclamation de surprise. (extrait du roman « Le Père Goriot »)*

*Balzac naquit en 1799 et mourut en 1850. (narration)*

*mais*

*Elle me dit que Balzac est né en 1799 et qu'il est mort en 1850. (discours)“ (QN: 29–30)*

<sup>209</sup> Ти конектори су: *d'abord, ensuite, puis, après, enfin, au final; à ce moment-là, au bout de; non seulement, de plus, en plus, en outre, par exemple, ainsi, notamment; d'une part, d'autre part (les deux possibilités); c'est-à-dire, autrement dit, en un mot, en bref; sauf, excepté, à part.* (QN: 21)

ситуацијама. Исту компетенцију ученици ће активирати и у реализацији завршног задатака, у којем, после истраживачког рада на интернету, треба да представе наведене писце.

Овај мини-пројекат подсећа на сличан задатак из француског уџбеника *Studio* + (поглавље 2.3.1), у којем се ученици служе писаним текстом – биографијом Албера Камија да припреме усмени експозе у презенту, при чему треба да покажу своју наративну компетенцију и способност оријентационог читања. У позадини оба задатка препознајемо комуникациону схему Клере Бургињон (Bourguignon, 2010: 37), у којој се задатак остварује путем рецептивних активности (читање текстова на интернету) а вреднује путем продуктивних (усмено излагање о писцима) и интерактивних (дискусија о експозеу, као „радном“ и аутентичном документу, у акционој перспективи).

Да је комплетан, мини-пројекат у уџбенику *Quoi de neuf?* сврстали бисмо у „педагошке“, а не „друштвене“, ослањајући се на запажања Кристијана Пирена. Пирен комуникативне задатке попут састављања експозеа назива „школским задацима на тексту“, који се извршавају у школским оквирима и који могу да се уклопе у педагошке пројекте.

#### 2.3.4 Интерактивна читања Аполинерових калиграма

Други од два мини-пројекта који у домаћем уџбенику *Quoi de neuf?* укључују и књижевне текстове изједначава се са комуникативним задатком стваралачког писања по узору на Аполинеров калиграм:

*Mini-projet*

*Écriture d'invention*

*En tandem, composez un calligramme sur un sujet qui vous inspire.*

*Laissez travailler votre imagination ! (QN: 126)*

Дидактичар Пирен креативну активност сврстава у „школске задатке на текстовима“, који могу постати део педагошког пројекта, што се у овом уџбенику није догодило, будући да после списатељске активности није предвиђен наставак –

презентација радова и усмена размена између ученика поводом, рецимо, изложбе калиграма.

## LEÇON 10 VISION D'UN ARTISTE

### À la Une



Regardez l'image.  
Qu'est-ce que c'est ? vous dites-vous.  
Essayez de déchiffrer le portrait en question.  
Pour vous aider, lisez le poème.

### Un portrait

Reconnais-toi  
Cette adorable personne c'est toi  
Sous le grand chapeau canotier  
Œil  
Nez  
La Bouche  
Voici l'ovale de ta figure  
Ton cou exquis  
Voici enfin l'imparfaite image de ton buste  
adoré  
Vu comme à travers d'un nuage  
Un peu plus bas c'est ton cœur qui bat

Guillaume Apollinaire



### Activité 1.

Analysez le poème :

1. À qui G. Apollinaire adresse-t-il ce calligramme ?
2. Comment imaginez-vous la femme représentée par le calligramme ? Que dégage-t-elle ?
3. Est-ce que vous pensez que d'après sa physionomie on peut deviner le caractère d'une personne ?



### Le savez-vous ?

Un calligramme est un poème dont la disposition graphique sur la page forme un dessin, généralement en rapport avec le sujet du texte. Ce genre a été pratiqué dès la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, mais c'est le poète français Guillaume Apollinaire qui est à l'origine du mot (formé par la contraction de « calligraphie » et d'« idéogramme ». Pour Apollinaire il s'agissait d'« écrire en beauté ». Il aurait ainsi déclaré parodiquement à son ami Picasso : Moi aussi je suis peintre !

Le calligramme suppose une lecture « active » car le lecteur doit chercher le sens et la direction des phrases, chose qui paraît évidente dans un texte classique.

Десета лекција уџбеника *Quoi de neuf?* почиње калиграмом којем су ауторке уџбеника дале наслов „Портрет“. На слици бр. 53 могу се видети предложене технике рада на стицању вештине интерактивног читања. Испред поетског текста необичне форме, покретача ученикове језичко-комуникативне активности, стоји упутство ученицима како да му приступе. У првој фази посматрања визуелне стране уметничког текста, „означитеља“ (прва фаза глобалног приступа), подстичу се метакогнитивне и когнитивне стратегије: усмеравање пажње, перцепција (*Regardez l'image*), развијање менталних и рецепцијских способности запажања, маштања, уживљавања, асоцирања, поређења, закључивања:

*Qu'est-ce que c'est ? vous dites-vous. Essayez de déchiffrer le portrait en question.* (QN: 124)

Тек пошто је створио почетну хипотезу о значењу песме, ученик се упућује на читање и потврђивање својих претпоставки. Идентичан двофазни поступак „откривање – истраживање“, уочили смо у материјалу *Littérature progressive du français* (2004: 81), у којем рад на књижевном тексту увек почиње посматрањем „слике“ текста, а наставља се читањем и подстицањем когнитивних активности извршавањем задатака.

Књижевна комуникација, интеракција у смеру писац → читалац, приликом читања калиграма олакшана је материјализацијом поруке. Додатним питањима ученик се подстиче да „на основи претходног искуства, асоцијативне способности, сензибилности и комбинаторике“ (Skljarov, 1993: 191–192) постане „коаутор“ уметничког текста и изразито активан читалац, будући да „треба да потражи смисао и правац реченица, што изгледа очигледно у класичном тексту“, како саме ауторке уџбеника наводе (QN: 124).

Својом занимљивишћу, калиграм мотивише на даљи рад и учење страног језика, а у овом уџбенику то је, прво, богаћење речника, који се може употребити у говору и писању, и то вокабулара везаног за описивање ликова и исказа везаних за говорни чин „описивања личности“, „давања комплимената“ и „критиковања“ (QN: 125).

Предвиђене језичке садржаје ученици усвајају:

1. Радећи *језичка вежбања*, као што је, рецимо, допуњавање дијалога какав се може чути у свакодневном животу:

*Dis-donc Serge, je brûle de savoir comment est ta nouvelle collègue de bureau. Est-ce qu'elle est grande et mince ? Oh, non, au contraire, \_\_\_\_\_ ... (QN: 125–126)*

2. Извршавајући *комуникативне задатке*:

а) активност усмене продукције: описивање личности са слике<sup>210</sup>;

б) активност писане продукције: допуна разговора, налик већ описаном вежбању са дијалогом, с тим што се сад од ученика очекује више самосталности и маштовитости (што је одлика „задатка“, по којој се термин *tâche* не може користити као синоним за *exercice*); реч је о продуктивној активности писања текста на основу задатих почетака<sup>211</sup>, тематских и/или граматичких елемената, што ученике приморава да воде рачуна о синтаксичкој и семантичкој условности:

*Loulou Anne, dans votre dernier feuilleton vous avez changé complètement de physique, n'est-ce pas ?*

*Oui, je suis très différente dans cette série :*

\_\_\_\_\_ (QN:126)

Језичка вежбања ученике припремају да што успешније изврше комуникативне задатке, а као завршни или макрозадак последњу активност чини, на почетку овог одељка цитирани, мини-пројекат. Овако конципирана тематска јединица у потпуности одговара оној какву предлажу Робер, Розен и Рајнхард, а ми је преносимо у одељку бр. 1.2, а делимично и схеми коју предлаже Клер Бургињон, а коју дајемо у одељку 1.1. Бургињон, наиме, на путу који ученика води до

---

<sup>210</sup> Иста активност описивања предмета или особе после „лексичког инвентара“, датог низа именица и придева, може се предложити и у писаном облику. У литератури на француском језику таква писана продуктивна активност носи назив *la machine à décrire* (Lamailloux, Arnaud, Jeannard, 1993: 117).

<sup>211</sup> На француском језику термин гласи *écrire un texte à partir d'amorces imposées* (Lamailloux, Arnaud, Jeannard, 1993 : 103).



самосталног корисника језика издваја улогу вежбања (*exercices*), неопходних за учење језика и стицање знања (*connaissances*), затим једноставних задатака (*tâches simples*), помоћу којих ученик развија вештине, на крају и сложених задатака (*tâches complexes*), који интегришу неколико комуникативних (једноставних) задатака и имају нејезички циљ. Ученикова компетенција долази до изражаја у овој трећој етапи, непостојећој у уџбенику домаћих аутора.

Пре него што су то учиниле ауторке Бошковић Клос/Деспотовић Ђурчић/Јовановић, исту креативно-лудичку активност и стилску вежбу писања калиграма предложили су и неки француски аутори, као и ауторка домаћег уџбеника *Француски језик за IV разред средње школе*, Биљана Аксентијевић.

Ауторке француског додатног материјала који наговештава акциону перспективу *Si tu t'imagines...* после уводне реченице којом објашњавају појам „калиграма“, и после једног Аполинеровог калиграма који асоцира на „кишу, сунчеве зраке, линије фронта, оружје“ (STI, 1994 : 70), предлажу две стваралачке активности, од којих је друга лудичког карактера:

- *À partir d'une impression visuelle de votre choix (arbre, gratte-ciel, piste d'aéroport, silhouette...), composez votre calligramme.*

- *En reliant mots et syllabes du calligramme d'Apollinaire, essayez de composer quelques phrases. Vous pouvez changer l'orthographe mais pas le son :  
Exemple : Le vin (vain) fait rayonner (rayons-né) mon coeur. (STI: 70)*

И у збирци књижевних текстова *Le FLE par les textes* аутори предлажу само две језичко-комуникативне активности, такође уведене наложима комуникативног типа – уместо глагола „саставите“ (*composez*) из уџбеника *Quoi de neuf?* и материјала *Si tu t'imagines...*, овде су употребљени синонимни налози „напишите“ и „креирајте“:

- *Écrivez 'horizontalement' les poèmes...*

- *À votre tour, créez trois calligrammes. Un qui représente la tour Eiffel, un qui représente le soleil et un qui représente une maison. (FLE, 2009: 13)*

Домаћи уџбеник француског као страног језика из 1994. године, намењен завршном разреду средње школе, после Аполинеровог калиграма „Срце Круна Огледало“ и кратке биографске белешке у којој се износи податак о песниковој опчињености модерним сликарством, „опрезно“ подстиче ученике на стваралачку активност:

*Est-ce que vous pouvez écrire des poèmes peintures ?* (ФЈС IV А: 140)

У другој збирци француских ауторки *Livres ouverts* (2008) проналазимо исти калиграм као у уџбенику домаћих ауторки *Quoi de neuf?*, и сличну завршну продуктивну активност, уведену комуникативним налогом „написаћете“:

*Vous écrirez un texte décrivant le visage de quelqu'un que vous aimez ou un objet que cette personne aime. Vous reprendrez le texte sous forme de calligramme représentant le visage ou l'objet.* (LO: 57)

Део методичке апаратуре уз калиграм у збирци *Livres ouverts* приказујемо на следећој слици:

## VOCABULAIRE

– le *chapeau canotier*: forme de chapeau à la mode au début du XX<sup>e</sup> siècle.

## ■ AUTOUR DU TEXTE

### COMPRENDRE

- 1) Qu'est-ce qui fait l'originalité du poème d'Apollinaire ?
- 2) Essayez de déchiffrer le texte qui forme ce calligramme.  
Vous pouvez vous aider si nécessaire de la transcription :  
Reconnais-toi  
Cette adorable personne, c'est toi  
Sous le grand chapeau canotier  
Œil  
Nez  
La bouche  
Voici l'ovale de ta figure  
Ton cou exquis  
Voici enfin l'image imparfaite de ton buste  
Adoré vu comme à travers un nuage  
Un peu plus bas, c'est ton cœur qui bat.

### ANALYSER

- 1) Relevez trois adjectifs se rapportant au corps de Lou. Quelle impression se dégage de ces mots ?
- 2) Quelles remarques pouvez-vous faire sur la disposition des mots dans ce calligramme ?

### ÉCRIRE

Vous écrirez un texte décrivant le visage de quelqu'un que vous aimez ou un objet que cette personne aime. Vous reprendrez le texte sous forme de calligramme représentant le visage ou l'objet.

Слика бр. 54: Интерактивно читање калиграма у збирци LO : 57

За писане стваралачке активности у збирци *Livres ouverts* увек је дат оквир – тема и облик, јер, по мишљењу ауторки, управо таква ограничења ученику помажу да пише на страном језику. Писање калиграма припремљено је, такође, глобалним и детаљним разумевањем песме. Као у свим поменутих књигама, дата је белешка о термину „калиграм“, који је први почео да употребљава Аполинер, иако је ова поетска форма позната још од античке Грчке. За Аполинера, калиграм „није само поетска игра“ – „он приморава читаоца да активније чита песму“ (LO: 58). Дат је, такође, и прецизнији извор песме коју су ауторке уџбеника *Quoi de neuf?* назвале „Портрет“ (*Lettres à Lou*, Éditions Gallimard, 1915)<sup>212</sup>. Рад на поетском тексту почиње питањима за глобално разумевање песме, од којих је друго питање, заправо, сараднички императив идентичан оном из уџбеника *Quoi de neuf?*:

*Essayez de déchiffrer le texte qui forme ce calligramme.* (LO: 57)

Следи транскрипција текста, затим питања за детаљнију анализу. Ученик се, на пример, подстиче да уочи три придева која се односе на тело описане особе (*adorable*, *exquis* и *adoré*), а затим да објасни какав утисак остављају ове речи. Одговор који се од ученика средњег језичког нивоа очекује проналазимо у засебно штампаној књижици са решењима задатака и предлозима за додатни рад и интертекстуално повезивање<sup>213</sup>:

*L'impression qui se dégage est celle de plaisir et de bonheur extrême suscités par l'image de la femme aimée.* (LOGp, 2008 : 21)

---

<sup>212</sup> *La calligramme ci-dessous figure dans une lettre qu'Apollinaire envoie en 1915 à Lou, une des femmes qu'il a aimées. Engagé sur le front pendant la première guerre mondiale, il lui envoie de nombreuses lettres et des poèmes.* (LO: 56)

<sup>213</sup> За ученике којима су се калиграми допали, у рубрици *Pour aller plus loin* дате су следеће референце:

*Vous pouvez trouver d'autres calligrammes dans les oeuvres suivantes :*

- *François Rabelais, « La dive bouteille », Pantagruel, Livre 5 (XVI<sup>e</sup> siècle).*
- *Guillaume Apollinaire, Calligrammes.*
- *Evelyne Wilwerth, Le livre des amusettes.*
- *Vous pouvez lire aussi un calligramme représentant un match de football dans le livre de l'élève, c'est un texte de Roland Dubillard, Livre à vendre, page 185.* (LOGp, 2008 : 21)

Тек после наведених задатака, који ученика воде у глобалном и детаљном разумевању текста, следи увежбавање дескриптивне компетенције у писаном виду – састављање портрета или описа предмета у задатој форми.

Исти Аполинеров калиграм нашао је своје место у још једном дидактичком материјалу у целости састављеном од књижевних текстова *Littérature progressive du français : avec 600 activités* (2004). Међутим, ауторке ове збирке текстова сматрају да је Аполинеров поетски текст погодан предлог за рад још на почетном нивоу, после 100–150 сати учења француског језика. Поред комплетне библиографске референце испод калиграма, ауторке изнад текста стављају и наслов „*Poème du 9 février 1915*“, што све утиче на готово неосетно развијање социокултурне компетенције. Песма је представљена тако што се са леве стране налази белешка о писцу, а испод текста су дата објашњења значења појединих речи, граматичких облика и појма „калиграм“ (LPFd: 80). После овакве презентације, следи рубрика „*Découverte*“, чији је циљ да ученика „води“ у посматрању текста и паратекста, што је карактеристично за комуникативни приступ. Прва етапа рада на овом књижевном тексту садржи и четири питања за глобално разумевање песме (Ко? Кома? Када? Где? Шта?), од којих је последње, такође, слично налогу из уџбеника *Quoi de neuf?*:

*Dessinez sur une feuille le poème en suivant les lettres.* (LPFd: 81)

Питања за детаљнију анализу дата су у рубрици *Exploration*, и у њима, као и у материјалу *Livres ouverts*, препознајемо задатке који подстичу ученикову когнитивну активност: ученик треба да открије смер читања песме, именице које означавају делове тела, употребљене придеве који говоре о песниковим осећањима, најбитније речи у песми, и слично. Завршни задатак је, као и у свој цитираној уџбеничкој литератури, стваралачко-лудичка активност комуникативног типа:

*Dessinez le visage d'une personne de votre choix (famille, ami(e), célébrité...) et réalisez un caligramme.* (LPFd: 81)

За разлику од француских публикација, ауторке домаћег уџбеника *Quoi de neuf?* остављају ученицима слободу у погледу теме. Такође подстичу развијање социоафективних стратегија (нарочито решавање проблема кроз кооперативност), а то су, уз пројектни рад, одлике савремених приступа. Мини-пројекат из уџбеника *Quoi de neuf?* не можемо ипак сматрати правим пројектом, јер не садржи све етапе које један задатак чине сложеним. Првенствено се не виде етапе „процене“ (јавног представљања) и корекције, због чега у овом уџбенику препознајемо трофазни модел обраде текста (мотивација – рационалан рад – практична примена) карактеристичан за комунукативни приступ. У акционој перспективи, после фазе која се, између осталог, назива „текстуалним трансфером“, „фазом аутономизације“, „реаговањем на текст (размишљање и продукција)“, а коју одликује интеракција у смеру текст → читалац, требало би да следи и фаза усмене интеракције између ученика.

О значају стваралачког писања говорили смо у трећем делу тезе, у одељку 1.4.7, када смо пренели размишљања савремених дидактичара о функцији продуктивних активности у којима ученик примењује оне стваралачке поступке које је видео у полазном тексту, узимајући садржај из живота и личног искуства, а не из књижевног текста. Подсећамо на ставове Мари-Клод Албер и Марка Сушона: писање књижевних текстова више подстиче *размишљање о језику* него креативност, а нарочито подстиче *интерактиван однос текста и ученика* (Albert, Souchon, 2000 : 61–62), затим *задовољство, уживање у тексту*, као и *интеракције међу ученицима*, који поводом својих продукција размењују мишљења и разговарају (ibid : 64), при чему, такође, стичу *свест о томе који им језички облици и вокабулар недостају* да искажу све што желе. „Јачање мотивације за писање и за учење страног језика уопште, као и стицање самопоуздања, односно свести о способности естетске продукције на страном језику“ спада у најважније функције креативног писања, истиче и Оливера Дурбаба, указујући, такође, на значај развијања стратегија кооперативног рада (Дурбаба, 2011: 196–197).

Улога калиграма у дидактичком материјалу за француски као страни језик јесте да „читање учине активним и да приморају читаоца да сâм конструише песму“ (FLE: 12). Аполинерова савременост дошла је до изражаја у тренутку кад су се

развиле теорије о читању и кад се о дидактици страног језика све више говори као о мултидисциплинарној науци. Повезивање различитих уметности постаје, такође, једна од одлика савремене наставе страног језика и њеног оруђа за рад: музика и поезија у шансони, позоришна уметност и драмски текст у представама које изводе ученици, филмска уметност и књижевни текстови, цртеж и поезија – наочигледнији су примери смера у којем се крећу плодотворни покушаји да се ученикова пажња, мотивација и активност стално држе будним.

### 3. Виши ниво (Б2)

Последња публикација Савета Европе која је састављачима наставних програма и уџбеника за средњи ниво помогла својим пописима и описима језика (направљеним на основама лингвистике исказивања и прагматике), био је *Праг знања* из 1976. године. Французима је било потребно скоро тридесет година да саставе детаљан опис језичких елемената за напредни ниво, у публикацији *Niveau B2 pour le français. Un référentiel* (J.-C. Веасо, S. Vouquet, R. Porquier, 2004). У овом радном инструменту од 360 страна нема предлога за наставу, будући да то није званичан наставни програм, и будући да га (као и ЗЕО) одликују недирективност и отвореност.

У *Заједничком европском оквиру* се, као што смо већ рекли у поглављу 1.3.1, књижевност, заједно са читањем, говором и писањем, спомиње у вези са вишим нивоима Б2, Ц1 и Ц2. Ученика је потребно оспособити да: на нивоу Б2 разуме савремени књижевни прозни текст, на нивоу Ц1 дуге и сложене текстове књижевног или документарног карактера и да уме да процени разлике у стилу, а на нивоу Ц2 без напора чита било коју врсту текста, чак и апстрактне и садржински и формално сложене (ЗЕО, 2003: 35).

Конкретније предлоге налазимо код појединих дидактичара, и француских и српских, чија се гледишта везана за фокус наставе/учења страног језика и дидактике текста на вишем нивоу често разликују. Осим предлога изнетих у француској дидактичкој литератури и у домаћим стручним часописима, наставницима француског као страног језика стоје на располагању и дидактичке

обrade књижевних текстова у француским часописима, као што је *Le Français dans le monde*.

У даљем тексту изложићемо, прво, размишљања појединих савремених француских дидактичара о настави страног језика на вишем нивоу и о употреби књижевног текста, а затим ћемо представити две публикације намењене нивоу Б2 – *Activités pour le Cadre européen commun de référence B2* (2007) и *Édito B2* (2006). Потом ћемо, у недостатку домаћег уџбеника за универзитетски ниво који би се позивао на акциону перспективу, пренети предлоге српских дидактичара за рад на књижевном тексту и кратко представити домаћи уџбеник намењен студентима учитељских факултета *L'Éducation en France* (2007), утемељен на комуникативном приступу.

### 3.1 Француски уџбеници

#### 3.1.1 Савремена француска дидактичка мисао и пракса

На вишим нивоима Б2 и Ц1 требало би, сматра Жанин Куртијон, *развијати дискурзивну компетенцију* – дескриптивну, наративну или аргументативну. Ауторка књиге *Élaborer un cours de FLE* (2003) уочава да су активности у савременим уџбеницима француског као страног језика намењеним вишим нивоима веома сличне оним из уџбеника за француски као матерњи језик: *анализа неког документа, коментар, синтеза*. Запажање изнето на почетку прве деценије 21. века може се односити и на уџбенике објављене на крају те деценије. У уџбенику *Écho 4*, на пример, ученик се обучава како да приступи тежим текстовима, како да састави *извештај* и *детаљнији коментар* (ÉЗLр: 9). Све поменуте активности традиционално се примењују у француском школском систему како би се ученици припремили за универзитетско школовање. Куртијон сматра да је писање извештаја, на пример, или познавање употребе имперфекта и сложеног перфекта, мање мотивишуће него *стицање вештине описивања или приповедања* (Courtillon, 2003: 82). Те вештине ученици стичу што чешћим читањем дескриптивних и наративних текстова, конкретних и апстрактних, као и



развијањем вештине читања оваквих текстова. На пример, ако је реч о опису конкретног предмета (свакодневни предмет, место или особа), педагошки задатак састојао би се у подстицању ученика да чулима перципирају текст. Овакав задатак, који нас је подсетио на неке уџбенике аудио-визуелне методе (*La France en direct 3*), учили смо, на пример, у уџбенику *Écho 3*. Куртијон даје и конкретне предлоге рада на дескриптивном дискурсу Роб-Гријеа (*La Jalousie*), Барта (*Mythologies*) и Бродела (Braudel, *La Méditerranée*). Фазе педагошког поступка на дескриптивним текстовима, по Жанини Куртијон, биле би следеће:

Фаза 1: уочити формалне одлике (лексика, синтакса), локализацију или неки истакнути део реченице (*topicalisation*).

Фаза 2: направити синтезу запажања.

Фаза 3: поновити операцију са више дескриптивних текстова, како би ученици извукли закључак о начину њихове организације.

Фаза 4: продукција – ученици треба да опишу ликове, места или понашања; могу се послужити техником имитирања претходно анализираних писаца.

Фаза 5: евалуација. (Courtilion, 2003: 83)

Позивајући се на истраживања која су показала како је организација текста (коју Англосаксонци називају „схема“) значајна за процес разумевања, Куртијон предлаже педагошку праксу подстицања ученика да текст себи представе сликом, да у својим мислима „нацртају текст“, визуелизују, чиме ће боље перципирати (а онда и разумети) најконкретније дескриптивне и наративне текстове. На пример, недовољно увежбани читаоци могли би, на почетку, да подвлаче речи које означавају одређене предмете, облике, боје (Courtilion, 2003: 91), визуелне и аудитивне ознаке, или изразе осећања. Наставник треба да ученике води у читању, тако што ће им дати конкретне задатке – да уоче, рецимо, одређене дескриптивне црте а онда да их класификују према табели коју би им дао.

Наставник ће, дакле, помоћи ученицима да стекну аутономију у читању на страном језику ако, још од почетног нивоа<sup>214</sup>:

---

<sup>214</sup> Ж. Куртијон процењује да би увежбавање тумачења књижевних текстова, позоришног дијалога, на пример, могло да почне после најмање сто сати учења језика (Courtilion, 2003: 73).

- а) понуди текстове различитих жанрова и типова, прилагођене нивоу језичке компетенције ученика и њиховим интересовањима;
- б) предност да чину разумевања текстова, а не својим објашњењима;
- в) осмисли вежбе у складу са циљевима читања, у којима се увек предност даје откривању смисла а не уочавању форми;
- г) предочава ученицима циљеве и стратегије читања, тако што ће те стратегије описивати и исказивати наложима. (Courtilion, 2003: 88)

Евлин Розен, с друге стране, не издваја дискурзивну компетенцију као најзначајнију на вишем нивоу, као што то чини Жанин Куртијон, него је изједначава са *језичком*. Као у комуникативном приступу, и у акционој перспективи је до нивоа Б1 смисао примаран у односу на граматiku: битно је да је порука јасна и комуникација успостављена, а на језичке грешке не треба пуно обраћати пажњу. Другим речима, граматика и лексика су подређене комуникацији, а у акционој перспективи језик је подређен извршавању радњи. То, такође, значи да је у акционој перспективи, до напредног нивоа, приоритет дат прагматичкој и социолингвистичкој компетенцији. Међутим, почев од нивоа Б2 једнако је битна и правилна употреба језика, то јест језичка компетенција, истиче Розен (Rosen, 2006: 117). Касније у тексту представићемо уџбеник за ниво В2 *Édito*, у којем је посебна пажња поклоњена граматички и вокабулару.

Циљна публика којој се, кад је реч о раду на књижевном тексту, најчешће обраћа француски часопис *Le Français dans le monde* јесте публика виших нивоа Б2/Ц1, будући да су ученици, по *Заједничком европском оквиру*, на овом нивоу способни да разумеју књижевни текст и његова имплицитна значења, као и да користе стилске фигуре. Осим занимљивих предлога „текстова“ за рад – избора цитата из књижевних дела, новела, песама, са темама као што су „путовање“, „апсурд“, „празник“, „саобраћај“ итд, овај француски часопис нуди и детаљан план часа (*fiche pédagogique*), „педагошки листић“ са тачно одређеним *циљевима* – *прагматичким, језичким и социокултурним*, и описаним активностима које се предлажу са сваку етапу часа. Посматрајући часописе из 2010. године, уочили смо

да се на нивоу Б1 углавном тежи *прагматичком циљу* – разумевању поетског текста и конотација у њему, писању песме, изражавању осећања, описивању домовине или прошлости и слично, а ређе социокултурном циљу – стицању знања о француској поезији (*Le Français dans le monde*, 2010, № 369: 16). На вишим нивоима тежи се паралелном развијању комуникативне и опште компетенције ученика; наводе се сва три циља:

1. Прагматички: разумевање књижевних цитата (*Le Français dans le monde*, 2010, № 370; 371; 372), реализовање блога, изражавање аргументованог мишљења, писање биографије, истраживање на интернету, сензибилизација за поетски језик (*Le Français dans le monde*, 2010, № 370), писање песме (*Le Français dans le monde*, 2010, № 372).
2. Језички: рад на лексичком пољу и породици речи, на глаголским временима (презент, сложени перфекат, имперфекат, прости перфекат) и, нарочито, на стилским фигурама (*Le Français dans le monde*, 2010, № 370; 371).
3. Социокултурни: откривање француских/франкофоних аутора (*Le Français dans le monde*, 2010, № 369; 370; 372).

### 3.1.2 Говорни језик, аргументација и интеракција: допунски материјал *Activités pour le Cadre européen commun de référence B2* и уџбеник *Édito B2*

У савременој француској глотодидактичкој продукцији налазимо материјал који се, како у његовом предговору стоји, не може сматрати уџбеником за учење језика, него скупом активности које су, у првом делу, посвећене *говорном језику*, а у другом писаном. Под називом *Activités pour le Cadre européen commun de référence B2* (Eliane Grandet et al, 2007), овај материјал предлаже активности за развијање способности разумевања говора, говора и усмене интеракције, затим и за разумевање писаног текста, писања и писане интеракције. Књига не садржи активности за развијање шесте вештине коју ЗЕО предвиђа – медијације, али постоји специфичан знак уз она вежбања која могу да подстакну размишљање ученика о особеностима медијације (нпр. тешко преводиви појмови) и о могућем

преформулисању француских текстова на матерњи језик. У овој збирци активности, која, у складу са препорукама *Заједничког европског оквира*, на вишем нивоу највећу пажњу поклања *аргументацији*, нема ниједног књижевног текста у делу посвећеном писаном коду језика, док део посвећен говору почиње слушањем управо литерарног одломка. Једина функција додељена *једином књижевном тексту* у овој књизи јесте развијање вештине слушања, за коју се тек у новије време почињу осмишљавати адекватне активности.

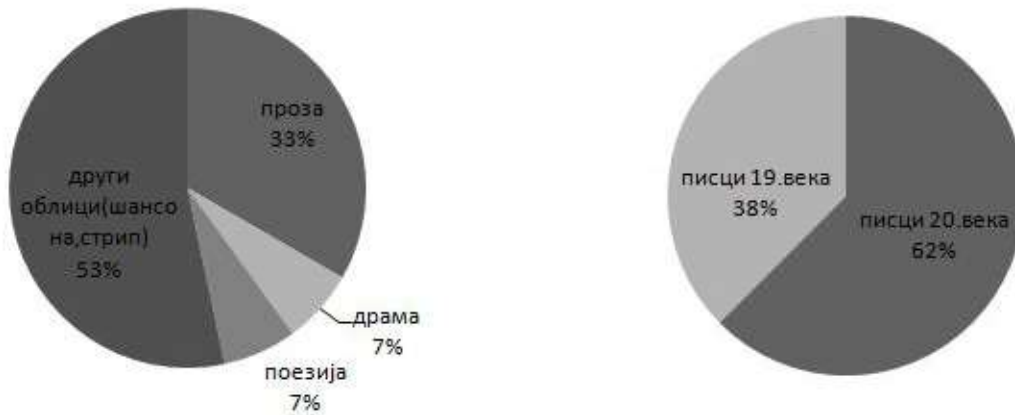
Другу изабрану публикацију француских аутора, *Édito B2* (Élodie Neu, Jean-Jacques Mabilat, 2006), посматрамо као уџбеник (у предговору и сами аутори користе реч *manuel*), намењен одраслим студентима или старијим адолесцентима са већ постигнутим нивоом Б1. У овом уџбеничком комплету велика пажња посвећена је граматици и вокабулару, будући да је на вишем нивоу, како истиче Е. Розен, значајна и језичка коректност, а не само способност успостављања комуникације. Добро познавање језика омогућиће напредним ученицима да развију своје рецептивне и продуктивне способности, испуњавањем комуникативних задатака, око којих је организован уџбеник *Édito B2*.

Свака тематска јединица овог уџбеника почиње хумористичким цртежом и с њим тематски повезаним цитатом, најчешће неког књижевника, чија је функција покретање *усмене интеракције*. Ученици се подстичу да говоре о теми јединице, ствара се повољна клима за рад, активирају се потребна знања, призива се учениково искуство. На уводној страници налазе се и јасно истакнути циљеви јединице, чиме се са учеником склапа „споразум“ о настави/учењу у наредном периоду и указује на потребу освешћивања процеса учења.

Унутар тематске јединице, налазе се бројне активности помоћу којих се развијају способности разумевања и изражавања, у усменом и писаном виду. Изнад сваке активности такође је назначена вештина која се таквом активношћу развија, као што су и језичка вежбања јасно назначена.

Предлошке за активности писане рецепције чине разноврсни аутентични документи, међу којима и понеки дужи књижевни текст – у шест (од десет) тематских јединица по један текст, а два у досијеу посвећеном осећањима и љубави. Заступљени су разноврсни текстуални жанрови и типови, писаца 20. и 19.

века: Симон де Бовоар (*Le Deuxième sexe*, 1949), Борис Вијан (*L'Écume des jours*, 1947), Александар Дима (*Les Trois Mousquetaires*, 1844), Гистав Флобер (*L'Éducation sentimentale*, 1869), Ежен Јонеско (*La Cantatrice chauve*, 1954), Жил Ренар (*Histoires naturelles*, 1896), Мишел Девил (Michel Deville, « Ostracisme », *Poèmes zimpromptus*, 1985), чија песма представља и најсавременији књижевни текст у уџбенику, и, поред две шансоне, једини поетски текст. Као и уџбеник *Écho 3, Édito B2* садржи делове стрипа. Не рачунајући цитате, од укупно 77 аутентичних текстова 19,5% (или 15 текстова) припада фикционалним текстовима, што је прилично мали број, нарочито за уџбеник намењен вишем нивоу.



Слика бр. 55: Графички приказ заступљености текстова и писаца у уџбенику *ÉB2*

Циљеви рада на литерарном штиву су прагматички, језички и социокултурни. Текст Симоне де Бовоар служи као основа за рад на разумевању *аргументативног типа текста* (*ÉB2*: 27–28), који се, по препорукама *Заједничког европског оквира*, најчешће даје ученицима напреднијег нивоа, док је Вијанов текст *Пена дана* предлојак за активност писане рецепције наративно-дескриптивне секвенце (*ÉB2*: 40). Одломак из Вијановог дела служи и као погодан аутентични текст за увођење теме „љубави“, а активност писане рецепције као припрема за нешто сложенију активност усмене рецепције – шансоне сличне тематике (*Ma plus belle histoire d'amour*, Barbara, 1966, *ÉB2*: 40–41). Одломак из дела *Пена дана* такође је и извор елемената за остваривање социокултурног циља, у садржају истакнутог под називом *Civilisation* → *L'amour dans la littérature et la chanson* (*ÉB2*: 4). Наративни

одломак из дела Александра Диме служи учењу граматике, уочавању простог перфекта (ÉB2: 87), то јест развијању језичке компетенције ученика, док је наративно-дескриптивни одломак из Флоберовог *Сентименталног васпитања* намењен разумевању литерарног текста са историјском тематиком (ÉB2: 114–115), односно постизању и функционалног и образовног и васпитног циља учења/наставе страног језика, развијању и језичко-комуникативних и општих ученикових компетенција. Осим за развијање вештине читања, Јонесков драмски текст служи и као основа за активности писане и усмене продукције, као и за рад на вокабулару и интонацији (ÉB2: 134). Истим комуникативним компетенцијама тежи се и радом на Ренаровом претежно дескриптивном тексту везаном за тему природе (ÉB2: 152). Као и шансона, једина песма у уџбенику има улогу покретача активности усмене рецепције, и једини је текст који би требало да подстакне и ученикову креативност, комуникативним и креативним задатком писања песме на француском језику (ÉB2: 188).

За свакога од свега по мало – тако би се обичним речима могао одредити принцип којег су се држали аутори овог француског уџбеника. Као у многим француским уџбеницима, једина занемарена активност јесте превођење, али медијација јесте заступљена присуством активности преформулисања. Већи број језичких вежбања, експлицитна граматика и листе речи и структура које би требало усвојити подсећају на традиционалне уџбенике, аудио-визуелни материјал и отворени упитници на СГАВ методу, а заступљеност четири комуникативне активности рецепције и продукције, као и решења задатака намењена аутономном учењу, упућују на комуникативни приступ. Уџбеник *Édito* могао би се одредити као еклектичан, али, пре свега, као уџбеник акционе педагогије, с обзиром на чињеницу да је функција комуникативних задатака подстицање интеракције, припрема за сложеније колективне и креативне задатке дате на страницама намењеним пројектном раду (*Ateliers*), на крају сваке јединице.

## 3.2 Савремена српска универзитетска дидактика

У нашој средини проналазимо мали број радова у којима се разматра питање учења и наставе страних језика на вишем, универзитетском нивоу, још мањи број оних радова у којима би се могло видети актуелно размишљање о томе шта би требало постићи радом на књижевним текстовима, какву методу применити и какве текстове бирати.

Преносимо, прво, уверења Наума Димитријевића, „оснивача модерне српске глотодидактике“ (Дурбаба, 2011: 9), по којем „настава страног језика, било у средњој школи или на неком ваншколском језичком курсу, непотпуна је без књижевних текстова, без обзира који су циљеви наставе“ (Dimitrijević, 2003a: 11). Димитријевић издваја „четири основна критеријума за избор књижевних текстова у језичкој настави“ (Dimitrijević, 2003a: 10–11):

1. Језички критеријум – текст треба да буде језички приступачан ученицима којима је намењен, „текст сме да садржи само минималан број непознатих речи, како би га ученик разумео, скоро као на матерњем језику, и на тај начин читао и одмах разумевао и ‘примао’ као уметничко дело, а не као штиво на основу кога богати свој речник, учи граматику итд“.
2. Психолошки критеријум: садржина текста ученику мора да буде занимљива.
3. Методолошки критеријум: садржина текста треба да буде таква да наставник може лако да покрене разговор са ученицима, што значи да дескриптивни текст није погодан за обраду у разреду.
4. Књижевни критеријум: текст треба да има и литерарне вредности, да потиче „из пера познатог књижевника“<sup>215</sup>.

---

<sup>215</sup> Наум Димитријевић упућује на своје давно објављене текстове у којима говори о итим условима (*Selection and Use of Literary Texts in Teaching English*, ELTI, Beograd, 1974: 86–92; *Zablude u nastavi stranih jezika*, Sarajevo, 1984: 121–137), као и на докторску дисертацију Слободанке Ђолић: *Analiza zastupljenosti književnih tekstova, njihove uloge i mesta u udžbenicima engleskog jezika za srednje škole objavljenih na hrvatskosrpskom – srpskohrvatskom jezičkom području od 1945–1985. godine*, I i II, Zagreb, 1990. Проучавањем места и улоге књижевности у настави енглеског језика као страног бави се и Слободан Јовановић у докторској тези *Književni tekstovi u nastavi leksike engleskog jezika kao stranog*, Beograd, 2007.

Димитријевић, чини се, радо пише о овој теми, истичући као примарно питање избора текстова:

„За један текст, првенствено наративан, може се рећи да је добар и пожељан ако мотивише ученика, развија njegovu машту, подстиче га на размишљање и разне врсте поређења и, у извесном смислу, уводи у самосталан рад; ово потонје значи да текст ученика наводи на трагање за сличним текстовима изван udžbenika.“ (Dimitrijević, 2003b: 27)

„Текстови уопште, а посебно књижевни, биће извор *plodotvorne* и *prijatne* jezičke nastave ако испуњавају књижевни, психолошки, методско-дидактички, опште-образовни критеријум и ако не крше захтеве најновијег приступа настави страних језика – humanističkog.“ (Dimitrijević, 2001: 36)

Ако књижевни текстови из некадашњих уџбеника 20. века „нису привлачили ученике и нису давали очекиване резултате у настави језика“ то је зато што је прибирању књижевних текстова примењиван само један критеријум – литерарни, те су узимани само антологијски текстови најпознатијих писаца и „најбољег“ језика (Dimitrijević, 2001: 34–35). Занемаривало се језичко знање ученика, његово интересовање за садржај текста, подесност за методичку обраду. Водећи рачуна о наведеним условима, Димитријевић је на почетку 21. века направио избор из британске и америчке поезије 20. века, са првенствено дидактичко-методичким циљем, то јест жељом да унапреди наставу енглеског језика као страног враћањем књижевних текстова у ту наставу (Dimitrijević, 2003a: 15). Збирка песама *Poetry with pleasure* (2003) намењена је ученицима трећег и четвртог разреда средње школе и студентима енглеског језика, односно средњем и вишем нивоу (ibid.: 14). Основна идеја приређивача ове антологије је да ученицима пружи задовољство, на које се, иначе, „у обради књижевних текстова, као у настави уопште“ „мисли ретко или никако“ (ibid.: 11). Димитријевић уз изабране песме не предлаже никакве активности – ова збирка није обавезна лектира, ученици ће читати песме по властитом избору, самостално, „без мукотрпног вађења речи, без граматизирања“, „без анализе реда по ред“ (ibid.: 12). Овакав приступ ће, верује домаћи дидактичар, обезбедити редовно читање на страном језику, то јест неопходни „контакт са



књигом“ и страним језиком (ibid.: 12), што је, подсетимо, веома блиско основној идеји књиге *Comme un roman* Данијела Пенака (в. поглавље 3.3 првог дела рада), предмету полемике међу франкофоним дидактичарима.

Димитријевић сматра, такође, да је песма „најефикасније средство за покретање природне *конверзације*“ (ibid.: 12), нарочито ако је њена тема „провокативна“ како би ученици изнели „слагање или неслагање с песником“, тако да „наставнику преостаје само да каналише спонтан разговор“ (ibid.: 13), што би био доказ да је „примена књижевних текстова у сагласности са комуникативним приступом настави страних језика“ (ibid.).

Кад је реч о избору методе, Димитријевић није искључив – наводећи како она зависи од мноштва фактора (циљ наставе, број и узраст ученика, степен знања страног језика итд) уочава да „на универзитетском нивоу учења, на одређеним језичким курсевима, граматичко-преводни метод може и данас бити најподеснији и најпродуктивнији“ (Dimitrijević, 2001: 31).

Аутор најновијег уџбеника из методике страног језика код нас, Оливера Дурбаба, сматра да би у настави страног језика могли бити заступљени књижевни жанрови као што су „конкретна поезија, кратка прича, савремена драма, анегдотски или сатирични текст (са тематиком која непосредно дотиче интересовања ученика)“ (Дурбаба, 2011: 46), односно књижевни текстови „с општељудском тематиком“ на нижим нивоима учења страног језика, а „културолошки специфични текстови“ на вишим нивоима учења (ibid.: 46). Избор текстова треба да буде вођен „дидактички релевантним критеријумима, пре свега језичком примереношћу, тематском адекватношћу“, а не канонизацијом (ibid.: 142). Попут многих француских дидактичара које смо наводили раније у раду, нарочито у трећем делу тезе, и Дурбаба запажа да књижевни текст у настави страних језика „остаје у функцији стицања општејезичке и читалачке компетенције“, односно да „естетска, уметничка и културолошка вредност – дакле, текст сâм – остаје у другом плану“ (ibid.: 46). Овакво стање могло би се објаснити и недовољном мотивисаношћу ученика да читају књижевне текстове, чак и на матерњем језику, а нарочито да линеарно читају, у доба које апсолутну предност даје читању хипертекстуалних

форми (текстова на интернету). Да би се читало на страном језику, потребно је, прво, развијати читалачке навике у породичном дому, затим и у предшколским и школским установама, на часовима матерњег језика (ibid.: 47).

Створити мотивацију код студената да читају у слободно време, и то као искусни читаоци који умеју да повежу знање из језика са оним из књижевности, циљ је рада на литерарним текстовима за Татјану Шотра. Шотра у драмским текстовима види одличне предлошке за наставу/учење контекстуализоване граматике, али и за развијање стратегија глобалног и слојевитог читања, стратегија разумевања уопште, како би студент лакше формулисао хипотезе и закључке о облицима и смислу. На првом међународном француско-српском лингвистичком скупу у Београду 2011. године<sup>216</sup>, Татјана Шотра износи свој предлог приступа Јонесковом комаду *Краљ умире (Le Roi se meurt)*, указујући на блиску везу језичких категорија и тематске мреже у овом позоришном дијалогу<sup>217</sup>. Подстакнут радовима дидактичара Ф. Сикирел и К. Корнер, дидактички приступ Татјане Шотра подразумева *интерактивно читање* и креативну интерпретацију и састоји се из следећих етапа: истраживање материјалних чињеница текста (граматичких и лексичких индиција), уочавање информација које су носиоци значења, и које ученика уводе у семантичка/тематска поља, и препознавање основних идеја које воде до смисла. Овакав приступ подстиче на двоструку интеракцију, са текстом и са другима, и покреће све врсте стратегија (метакогнитивне, когнитивне и социоафективне). Основну разлику између традиционалне универзитетске дидактике, засноване на језичким вежбањима, на анализи и превођењу, и савремене дидактике, засноване на извршавању задатака, Шотра види у *стратегијском приступу*. Нарочито је, при том, захвално радити на *драмским текстовима*, будући

---

<sup>216</sup> Tatjana Šotra, *La didactique des expressions temporelles et spatiales à travers une situation énonciative*, чланак са рецензијом изложен на првом међународном француско-српском лингвистичком скупу, Београд 2011: *L'expression de l'espace et du temps : quelles formes pour quels sens ?* Чланак је у штампи у француском часопису: *Linguistique & Didactique des Artois Presses Université (APU)*.

<sup>217</sup> Одломак из овог Јонесковог комада проналазимо и у материјалу *Le FLE par les textes* за средњи ниво Б1, али уз само два језичка вежбања: трансформација директног говора у индиректни и проналажење антонима (FLE, 2009: 134–135).

да се сценски дијалог може посматрати као веродостојна ситуација исказивања. Да би дошао до смисла, ученик мора да уочи све параметре исказивања, то јест личне, временске и просторне деиктике, а посебну пажњу би требало да обрати на глаголска времена (презент, перфекат и футур)<sup>218</sup>, карактеристична за драмски исказ и усмени код језика. Комад *Le Roi se meurt* занимљив је и због свог наслова, то јест необичне и ретке употребе повратног облика глагола *mourir*. Ученик би, стога, још од самог наслова могао да почне са испитивањем језичких облика и стварањем хипотеза о могућем смислу. И током даљег текста ученикову пажњу треба усмеравати на вредност глаголских облика, уз евентуално њихово повезивање са афективним стањима говорника. Ученика треба подстицати да трага за „унутрашњом граматиком“ субјеката који говоре и за полисемијом кроз језичке чињенице у тексту.

Предложени приступ надахнут је, рекли бисмо, и „комуникационим“ приступом Клере Бургињон, и заснива се на конструктивистичким принципима, по којима само активан ученик може да „сагради“ своје знање извршавајући потребне задатке и служећи се адекватним стратегијама.

О значају *стратегија* у савременој настави говори и Љиљана Ђурић, која посебну пажњу посвећује језичкој активности усмене рецепције и поетским текстовима, то јест шансонама (Ђурић, 2008а, 2008б), а ти елементи, заправо, представљају најраспознатљивије одлике уџбеничке литературе на почетку 21. века. Описујући огледну активност разумевања шансоне, „карактеристичне по поетском тексту високог квалитета“, песме Пола Фора *Le Petit Cheval*, у извођењу Жоржа Брасенса, „легенде француске послератне шансоне“ (Ђурић, 2008б: 353), Љиљана Ђурић износи запажања о факторима који утичу на разумевање песме и „дубок естетски доживљај“ (услови слушања, карактеристике и способности студената, карактеристике текста, карактеристике музичких елемената песме,

---

<sup>218</sup> Т. Шотра упућује на Вајнрихову теорију (Harold Weinrich, *Le Temps*, Paris, Seuil, 1973) о систему и облицима француских глаголских времена која се могу разумети искључиво кроз њихово текстуално функционисање.

карактеристике теста), и доноси следећи закључак: „Да бисмо разумели, дакле, нешто суптилније поруке од пуких информација о времену поласка воза или о метеоролошкој прогнози, да бисмо разумели нечија осећања, на пример, или поетски текст који их изражава, није нам довољно да поседујемо језичко знање и знања о свету; неопходна је и афективна предиспозиција, емоционална интелигенција и знање који су, у случају нашег истраживања, били пресудни у разумевању и доживљају песме *Le Petit Cheval*“ (Ђурић, 2008б: 365).

Осим управо наведених карактеристика, студентску популацију одликује и мотивисаност за учење језика и упознавање културе народа чији језик уче. Највећи наставников задатак на овом нивоу био би, стога, да, прикладним техникама, подстакне активирање емпатије која омогућава разумевање уметничког текста. Код старијих адолесцената и студената „учење страног језика није само процес који се одвија на нивоу рационалног, већ је такође процес који поседује и афективну и социјалну компоненту, као и да ове две последње компоненте [...] морају бити предочене ученику“ (Ђурић, 2008а: 120).

Поједина тумачења уметничких текстова из француске књижевности могла би се прилагодити дидактичкој употреби, као, на пример, тумачење Татјане Грек песме *Le Message*<sup>219</sup> Жака Превера. Овим лингвистичким приступом могао би се инспирисати наставник страног језика како би својим ученицима/студентима указао на разне могућности читања поезије и повезивања језика и књижевности: уочавање наративне структуре песме која има свој увод, заплет, кулминацију и расплет (Грек, 2008: 193), која се може посматрати као низ филмских секвенци (ibid.: 195), али чија је наративност прикривена одсуством интерпункције, „визуелног знака организације текста, његове кохезије“, „која омогућава перцепцију текста као кохерентне целине, гешталта“ (ibid.: 196).

---

<sup>219</sup> Иста Преверова песма, у једном француском приручнику из периода комуникативног приступа, узета је за пример пригодне „матрице“ текста, песме на коју ће се ученици разних нивоа угледати и написати нову песму састављену од „поновљених структура“ (*structures répétées*): номинална група + релативна реченица у сваком стиху (Lamailloux, Arnaud, Jeannard, 1993 : 111–112).

У 21. веку објављен је универзитетски уџбеник намењен студентима учитељских факултета, али и студентима „дипломских (мастер) студија учитељских и свих других наставничких факултета“, који могу да користе „и сви они који се баве образовањем и просветом“ (ÉF : 3). Сходно намени, изабрани текстови уџбеника *L'Éducation en France* (2007) Ане Вујовић имају дидактичку и педагошко-психолошку тематику. У укупном броју текстова књижевних је 14,8%, а међу аутентичним 18,8%, ако изузмемо неколико кратких поетских и анегдотских текстова које су написала деца (поглавља под насловом *Quelques poésies d'enfants* и *Quelques histoires d'enfants*). Готово су подједнако заступљени прозни и поетски текстови (пет одломака из прозе и четири песме), француских и франкофоних писаца. Поглавље *Littérature pour les enfants* садржи по један прозни текст Рожеа Можа (Roger Mauge) и Сент-Егзиперија, са активностима писане рецепције и усмене продукције и интеракције, док уз песме Жака Шарпантроа (Jacques Charpentreau), Мориса Карема (Maurice Carême) и Жака Превера у поглављу *Quelques poésies pour les enfants* нису предложене активности, из чега закључујемо да је функција поетских текстова читање ради уживања. Сви текстови у уџбенику „могу бити коришћени на различитим нивоима знања француског језика (од средњег до вишег), уз различите стратегије читања и разноврсне писмене и усмене активности“ (ÉF : 4). Тако је, рецимо, одломак из дела *Contes et légendes indiens* праћен упитником насталим 1981. године (D. Litzler, „La lecture”, *N.R.P.* цит. у ÉF : 103) којим се од ученика тражи да примени стратегије глобалног, селективног и детаљног читања. Последње питање (*Avez-vous aimé ce texte ? Oui/Non, pourquoi ?*), како се у самом упитнику образлаже, дато је с циљем да се покрене усмена активност – дебата. Подстицање развијања стратегија читања код студената и предложене комуникативне активности уџбеник Ане Вујовић одређују као уџбеник комуникативног приступа, у потпуности прилагођен циљној групи ученика. Уџбеник је специфичан и по несвакидашњем уводном поглављу „Рад на тексту“, у којем ауторка приказује лексичке и синтаксичке одлике наративног, информативног, експликативног, заповедног, аргументативног и дескриптивног

типа текста (ÉF: 5), што и француски дидактичари и аутори уџбеника сматрају битним инструментом за рад на анализи текстова<sup>220</sup>.

Настава/учење француског језика и књижевности на Филолошком факултету у Београду одвија се без уџбеника француског као страног језика за универзитетски ниво, а, колико нам је познато, ни на другим матичним факултетима не постоји одговарајући домаћи уџбеник. Наставници и сарадници сами бирају материјал за своја предавања и вежбања, на којима се користе и књижевни текстови. Будући да у овом раду посматрамо уџбенике и вануџбеничку литературу, одлучили смо да не говоримо о настави француског језика. Ако бисмо то урадили, не узимајући у обзир наставу књижевности, могли бисмо да говоримо о настави превођења у високошколском систему, као обавезној компоненти образовања филолога. Студенти завршних година студија, поред часова превођења у оквиру редовне наставе, имају могућност да преводе и у оквиру радионица, то јест у оквиру обе врсте пројектног рада које дидактичар Пирен назива „педагошким“ и „друштвеним“ пројектима, или „слабом“ и „јаком“ верзијом акционе перспективе. То би нас довело закључку да је употреба књижевног текста у настави/учењу језика, нарочито на вишем нивоу, сасвим оправдана и надасве подстицајна. Одустајући од излагања о настави/учењу француског језика на вишем нивоу, одлучили смо ипак да изнесемо неке резултате добијене малим емпиријским истраживањем, спроведеним методом анкетања наших студената уписаних 2009. године (садржај анкете наводимо у прилогу бр. 2), а које се односило на њихова очекивања од студија, читалачки укус и навике.

Од 79 студената – испитаника, 26-оро је на прво питање одговорило да од својих студија очекује, прво, језичко усавршавање, а затим и упознавање са културом француског народа. Проширивање знања из језика јавља се и као једини одговор у 18 случајева и у готово свим другим комбинацијама (само троје студената га није навело као своје очекивање). То значи да примат учењу језика на

---

<sup>220</sup> В. слику бр. 35 (стр. 362) из збирке књижевних текстова *Livres ouverts* објављене годину дана после уџбеника *L'Éducation en France*.

књижевним текстовима даје 55,7 % студента. Стицање знања из књижевности пак као први одговор заокружила су свега два студента, а у комбинацији са другим могућностима још 28, што недвосмислено указује на то да је књижевност тек ретким студентима мотив студирања. Занимљиво је да су само две студенткиње заокружиле сва три понуђена одговора, уз коментар да су „ови елементи подједнако важни и нераздвојни“.

Студенти француског језика и књижевности, судећи по спроведеној анкети, највише воле да читају романе (у чак 84,8% одговора, што се иначе поклапа са укусом најшире читалачке публике) – чак 44 испитаника наводи роман као једини одговор, а још 23 га наводи на првом месту, уз још који жанр. На другом месту је поезија – 24 студента је радо чита, али само двоје је ставља на прво место, док последње место заузима приповетка, на наше изненађење, будући да је реч о краткој и интегралној форми, коју многи дидактичари управо препоручују за читање и учење језика.

Савремени писци су омиљенији од класичних – 62% наспрам 38%, тако бар анкета каже, што није у најбољем складу са уоченим познавањем савремене књижевности наших студената, а ни са способношћу превођења савремених текстова – готово увек у пракси добијамо боље преводе „старих“ писаца.

На четврто питање добили смо најразноврсније одговоре, у којима ипак уочавамо да се књижевни текстови на француском језику читају највише због обogaћивања вокабулара – код 55,7% студената (за пет студената то је једини одговор, а за њих 39 први, уз остале разлоге). Следи занимање за саму причу (14 одговора на првом месту или 17,7%), задовољство читања (15,2%) и превођење (8,9%). Податак да за већину анкетираних студената обogaћивање вокабулара представља основни мотив читања књижевних текстова на француском језику може бити значајан професорима страног језика, јер упућује на најмање три закључка: студенти су навикли да се уз књижевне текстове обрађује лексика и раде лексичке вежбе; литерарни одломци пружају богатији, па самим тим и подстицајнији вокабулар за усвајање (будући да већина студената приоритет даје развијању језичке компетенције); наставници не указују на разне аспекте и специфичност књижевних одломака, па их ученици у њима и не виде.

### 3.3 Дидактизација књижевног текста

У наредним одељцима описаћемо методичко поступање са Јонесковим драмским текстом у уџбенику *Édito*, упоређујући га са предлозима Татјане Шотра. Драмски текст биће предмет нашег интересовања и у другом изабраном приручнику, *Activités pour le Cadre européen commun de référence B2*.

#### 3.3.1 Интерактивна читања Јонескове *Ђелаве невачице*

Основна функција одломка из Јонескове драме *Ђелава невачица* (*La cantatrice chauve*, 1954) у уџбенику за виши ниво *Édito B2* јесте развијање способности разумевања говора. У складу са дескриптором из *Заједничког европског оквира*, по којем се на нивоу Б2 од ученика очекује да „разуме савремени књижевни текст у прози“, предлажу се, прво, задаци за глобално разумевање текста, а потом и за детаљно (разумевање имплицитног), које се, такође, на овом нивоу може очекивати (Riportella, 2010: 26). Као што се на слици бр. 56 може видети, после фазе у којој ученици/студенти треба добро да разумеју текст, понуђена су им вежбања за развијање језичке компетенције (вокабулар и интонација), на крају и активности за увежбавање комуникативних способности продукције, писане и усмене.

Почетак прве сцене *Ђелаве невачице* уклопљен је у седму тематску јединицу посвећену здравом телу, уведена Монтењевим цитатом „Здрав дух у здравом телу“ (*Un esprit sain dans un corps sain*)<sup>221</sup>, који ученици треба да коментаришу. На уводној страници целе јединице, истакнути су њени циљеви (прагматички, језички и социокултурни), који се могу разумети и на основу садржаја уџбеника, на почетку књиге, у којем су они распоређени по вештинама, почев од вештине слушања до вештине писања. У садржају су назначене и могуће теме радионица, то јест колективног пројектног рада – француска регионална кухиња, упитник за посетиоце ресторана и дебате. Рад на књижевном тексту предвиђен је за сам крај,

---

<sup>221</sup> Аутори уџбеника ове речи наводе као Монтењеве, не упућујући на део стиха великог римског сатиричара Јувенала (*Mens sana in corpore sano*).



пре радионице у којој ученици активно користе стечена знања и вештине, као и своју креативност, а после свих осталих наведених садржаја, везаних за лексичко поље исхране.

На слици бр. 56 преносимо страницу из уџбеника *Édito B2*, то јест текст – почетак драмског комада, представљен уз име писца, наслов дела (али не и поднаслов „Антикомад“) и годину издања, и предложену методичку обраду. Затим ћемо говорити о дидактичком поступању са изабраним драмским текстом, чије одвијање посматрамо кроз шест етапа.

## SCÈNE I

*Intérieur bourgeois anglais, avec des fauteuils anglais. Soirée anglaise. M. Smith, Anglais, dans son fauteuil et ses pantoufles anglais, fume sa pipe anglaise et lit un journal anglais, près d'un feu anglais. Il a des lunettes anglaises, une petite moustache grise, anglaise. À côté de lui, dans un autre fauteuil anglais, Mme Smith, Anglaise, raccommode des chaussettes anglaises. Un long moment de silence anglais. La pendule anglaise frappe dix-sept coups anglais.*

10 Mme SMITH  
Tiens, il est neuf heures. Nous avons mangé de la soupe, du poisson, des pommes de terre au lard, de la salade anglaise. Les enfants ont bu de l'eau anglaise. Nous avons bien mangé, ce soir. C'est parce  
15 que nous habitons dans les environs de Londres et que notre nom est Smith.

M. SMITH, *continuant sa lecture, fait claquer sa langue.*

Mme SMITH  
20 Les pommes de terre sont très bonnes avec le lard, l'huile de la salade n'était pas rance. L'huile de l'épicier du coin est de bien meilleure qualité que l'huile de l'épicier d'en face, elle est même meilleure que l'huile de l'épicier du bas de la côte. Mais je ne veux  
25 pas dire que leur huile à eux soit mauvaise.

M. SMITH, *continuant sa lecture, fait claquer sa langue.*

Mme SMITH  
30 Pourtant, c'est toujours l'huile de l'épicier du coin qui est la meilleure...

M. SMITH, *continuant sa lecture, fait claquer sa langue.*

COMPRÉHENSION  
ÉCRITE

1. Présentez les personnages.
2. Quels sont les éléments descriptifs fournis par l'auteur ? Qu'en pensez-vous ?
3. Est-ce une situation tirée de la vie quotidienne ? Reconnaissez-vous quelqu'un ?
4. À votre avis, pourquoi M. Smith claquet-il la langue ?
5. Choisissez deux adjectifs pour qualifier cette scène : comique - absurde - réaliste - tragique.
6. Qu'est-ce qui vous fait rire ou sourire dans cette scène ? Pourquoi ?

## VOCABULAIRE

7. Relevez les mots qui se rapportent à la comparaison ou à l'appréciation.

Mme SMITH

Mary a bien cuit les pommes de terre, cette fois-ci.  
35 La dernière fois elle ne les avait pas bien fait cuire. Je ne les aime que lorsqu'elles sont bien cuites.

M. SMITH, *continuant sa lecture, fait claquer sa langue.*

Mme SMITH

40 Le poisson était frais. Je m'en suis léché les babines. J'en ai pris deux fois. Non, trois fois. Ça me fait aller aux cabinets. Toi aussi tu en as pris trois fois. Cependant la troisième fois, tu en as pris moins que les deux premières fois, tandis que moi j'en ai pris  
45 beaucoup plus. J'ai mieux mangé que toi, ce soir. Comment ça se fait ? D'habitude, c'est toi qui manges le plus. Ce n'est pas l'appétit qui te manque.

M. SMITH, *fait claquer sa langue.*

Mme SMITH

50 Cependant, la soupe était peut-être un peu trop salée. Elle avait plus de sel que toi. Ah, ah, ah. Elle avait aussi trop de poireaux et pas assez d'oignons. Je regrette de ne pas avoir conseillé à Mary d'y ajouter un peu d'anis étoilé. La prochaine fois, je saurai m'y prendre.

M. SMITH, *continuant sa lecture, fait claquer sa langue.*

Mme SMITH

Notre petit garçon aurait bien voulu boire de la bière, il aimera s'en mettre plein la lampe, il te ressemble.  
55 Tu as vu à table, comme il visait la bouteille ? Mais moi, j'ai versé dans son verre de l'eau de la carafe. Il avait soif et il l'a bue. Hélène me ressemble : elle est bonne ménagère, économe, joue du piano. Elle ne demande jamais à boire de la bière anglaise. C'est  
60 comme notre petite fille qui ne boit que du lait et ne mange que de la bouillie. Ça se voit qu'elle n'a que deux ans. Elle s'appelle Peggy.

Eugène IONESCO, *La Cantatrice chauve*, 1954.

8. Reformulez les énoncés suivants :

- a. se lécher les babines (l. 40)
- b. aller aux cabinets (l. 42)
- c. comment ça se fait ? (l. 45)
- d. s'en mettre plein la lampe (l. 59)

## INTONATION

9. Jouez cette scène.

PRODUCTIONS  
ÉCRITE ET ORALE

10. Imaginez les pensées de M. Smith pendant le monologue de sa femme. Écrivez-les et jouez-les.
11. À votre tour, écrivez, dans le style de Ionesco, une courte scène en relation avec un autre moment de la vie quotidienne et jouez-la devant la classe.

1) Посматрање и антиципирање смисла, „загревање“ (*échauffement*)

Предлог за уводну фазу рада на овом тексту дат је само у приручнику за наставнике, где су постављена два питања којима би наставник могао да започне разговор, односно којима би ученик требало да се уведе у текст:

*D'où ce texte provient-il ? Connaissez-vous Eugène Ionesco ?* (ÉB2Gp: 156)

Првим питањем активирају се ученикова знања везана за текстове, то јест покреће се његова дискурзивна компетенција – перципирањем изгледа и презентације текста у уџбенику, ученик одређује жанр. Подсетимо на мишљење Избеле Грика да оваква прва фаза глобалног приступа има смисла само кад је реч о поезији и драмским текстовима (Grusa, 1996: 56), иако се она, као што смо то показали, увелико примењује и на другим књижевним текстовима.

Улога другог питања је, као и у матерњем језику, активирање општег знања – ученици који су имали прилике да читају Јонеска имају, такође, одређена очекивања у вези са драмама овог познатог писца, која ће, свакако, утицати на даљу рецепцију. Боље обавештене ученике наставник би требало да подстакне да кажу шта знају о писцу. Самом наставнику дата је у приручнику белешка, са битним информацијама за разумевање Јонесковог текста и дела, из које издвајамо следеће редове:

*En 1950, sa première pièce, La Cantatrice chauve, parodie le théâtre de boulevard. L'effet comique naît de l'absurde. Il publie chaque année de nouvelles pièces et sa notoriété grandit. [...] L'oeuvre de Ionesco fait partie du théâtre de l'absurde. Dans La Cantatrice chauve, il nous présente des scènes de la vie quotidienne où il n'y a pas de logique ou d'intrigue et qui sont ridicules. Ses mécanismes sont la répétition, les coïncidences et la contradiction. Il crée souvent un monde cauchemardesque.* (ÉB2Gp: 156)

Аутори уџбеника не прецизирају да ли наставник треба на самом почетку да каже које су то битне одлике Јонесковог позоришта апсурда. Претпостављамо ипак

да је горе наведени текст само смерница наставнику у даљем раду и навођењу ученика да истраживачким задацима сами дођу до закључака.

## 2) Први ниво читања – глобални приступ тексту

После уводне фазе активирања знања, прелази се на индивидуално читање и извршавање само првог задатка датог одмах иза текста: „Представите ликове“. Аутор овог уџбеника за напредни ниво очекује следећи одговор:

*M. et Mme Smith sont anglais [sic!], vivent près de Londres dans une maison bourgeoise. Ils ont trois enfants et une domestique. Monsieur Smith porte des lunettes et une petite moustache grise. Il prête peu d'attention à ce que dit sa femme. Ils ont visiblement des problèmes de communication. (ÉB2Gp: 156)*

Ученик је, заправо, подстакнут да одговори на питање „Ко су ликови?“, али и да те ликове опише и да открије основне параметре ситуације исказивања – „Ко говори? Ко ме?“, чиме је започета фаза анализе прагматичке димензије текста. Ученик је усмерен ка нелинеарном и активном читању, подстакнут је да користи основну стратегију читања „уочавање“, што значи да је циљ рада на тексту у овој фази прагматичан.

## 3) Други ниво читања – глобално и селективно читање

Циљ треће етапе рада на драмском одломку, организоване око преосталих питања (2–6) из прве активности рецепције писаног текста, и даље је прагматичан, усмерен ка развијању ученикових језичко-комуникативних компетенција. Предвиђен је индивидуалан рад, затим рад у пару или у малим групама (2–3 студента), и, на крају, обједињавање одговора (*mise en commun*) на нивоу целог разреда, што значи интерактивно и колективно читање.

Ученик, прво, треба да открије дескриптивне елементе:

*Quels sont les éléments descriptifs fournis par l'auteur ? Qu'en pensez-vous ? (ÉB2: 134)*

Потребно је, дакле, да поново прибегне стратегији „уочавања“. Међутим, „вођење“ ученика не остаје на нивоу уочавања, јер се од њега тражи да размисли о улози описних елемената у тексту, да протумачи знаке који текст чине особеним, „језичке чињенице у ситуацији“ (Cuq, Grusa, 2002: 384). Аутори уџбеника, заправо, непрецизно постављају питање, будући да се очекивани одговор (*Tout est qualifié d'anglais*) односи на почетну ситуацију, на првих четрнаест редова текста и на придев „енглески“, неуобичајено поновљен шеснаест пута, уз два пута поновљену именицу (*Anglais, Anglaise*). У сваком случају, ученикова пажња се са посматрања целог текста усмерава на посматрање његових ситнијих делова, и још конкретније речи, на анализу другог слоја, на основу чега ученик ствара нове хипотезе о садржају, форми и функцијама текста. Помоћу комбинованог ономазиолошког и семазиолошког модела читања, ученик извлачи закључак и о специфичности текста и стила, односно о језичким средствима помоћу којих писац постиже одређени ефекат, о „механизму понављања“ својственом Јонеску, чиме залази и у детаљну анализу.

Трећим питањем, глобалног типа, ученик се и даље подстиче да говори о комуникативној ситуацији:

*Est-ce une situation tirée de la vie quotidienne ? Reconnaissiez-vous quelqu'un ?* (ÉB2: 134)

Очекује се да ће ученик одговорити да ово јесте ситуација из свакодневног живота, каква се може срести у свачијем окружењу, будући да је реч о лошој комуникацији између супружника и о баналној теми везаној за исхрану (што је и тема читаве тематске јединице којој овај текст припада). Овакво питање оживљава учениково искуство и ванјезичка знања, што утиче на бољу рецепцију текста.

Затим се пажња усмерава ка тумачењу геста ћутљивог господина Смита који „пуцка језиком“. Подстиче се, дакле, учениково даље активно трагање за смислом. Његова пажња усмерава се ка битној информацији о односима брачног пара, на основу које може да потврди претпоставку коју је, можда, формулисао још приликом првог читања.

Извршавањем петог задатка ученик одређује сцену као апсурдну и комичну, што је и закључак до којег воде претходни задаци.

Затим се иде још мало дубље – ученик треба да објасни шта му је смешно у овој почетној сцени. Другим речима, поново се враћа тексту, примењује селективно или дијагонално читање, претраживање текста (*balayage*), концентрисан на комичне елементе. Издвајајући их, ученик открива тематске и стилске особености дела Ежена Јонеска: понављање одређених речи, испразан разговор који се врти у круг, неуспела комуникација, противречности. Очекиван одговор, дат као помоћ професору у приручнику, гласи:

*Ce qui prête à rire ou sourire : la répétition de l'adjectif 'anglais', la conversation qui tourne à vide. Madame Smith fait la conversation à elle seule : ses paroles n'atteignent même pas son mari qui poursuit la lecture de son journal en l'écoutant à peine. Il se contente de faire claquer sa langue. Le langage de son épouse n'est qu'une répétition de mots imposés par des habitudes sociales. Elle se contredit : 'J'en ai pris deux fois. Non, trois fois. (ÉB2Gp: 156)*

#### 4) Продубљивање знања из језика (вокабулара) и детаљно разумевање

У етапи рада која следи за активношћу писане рецепције, могући облици методичког поступања су: подстицање ученикове реакције на текст и дискусија, ново читање у потрази за другим нивоима значења, резимирање, рад на проширењу знања из језика. Аутори уџбеника *Édito B2* увек предлажу ово последње. Ученикова активност подстиче се и у граматичко-лексичким вежбањима: ученик, прво, посматрањем открива језичке чињенице, потом доноси закључке, да би их, на крају, и сам употребио.

Радећи у групи, ученици треба да у Јонесковом тексту открију све речи којима се исказује поређење или суд, процена, а којима овај текст заиста обилује<sup>222</sup>. Те

---

<sup>222</sup> Очекује се да ученик издвоји следеће елементе (ÉB2Gp: 157):

*La comparaison : L'huile de l'épicier du coin est de **bien meilleure** qualité **que** [...] même **meilleure que** [...] (l. 21–24) ; **la meilleure** (l. 29–30) ; **moins que** [...] **beaucoup plus** [...] **mieux que** (l. 43–45) ; **le plus** (l. 46) ; **plus de sel que toi** (l. 51)*

граматичке партије су, иначе, рађене раније у уџбенику, у четвртој и шестој тематској јединици, док се у актуелној, седмој јединици детаљније говори о другим елементима неопходним за описивање (изражавање квантитета, герундив, партицип презента и глаголски придев, релативне заменице), као и о лексици везаној за исхрану. Овакав начин рада упућује на цикличну прогресију, каква се примењује почев од комуникативног приступа.

Преформулисањем издвојених израза проверава се још једном да ли је ученик добро разумео одређене делове текста, и уједно обогаћује лексика.

После рада на језику, аутори уџбеника *Édito B2* предлажу евентуално још једно читање и детаљно разумевање текста, не наводећи никакве конкретније предлоге. Примећујемо да би се, можда, у овом тренутку, ученицима могли дати нови задаци чијим би извршавањем увидели значај дидаскалија или декора. Кад је реч о читању, оно би у овом тренутку могло бити експресивно, као припрема за следећи предвиђени задатак.

- 5) Интонација – увежбавање интонације у склопу играња сцене.
- 6) Продукција – усмена и писана

Ученици, у групама, замишљају шта би господин Смит могао да мисли током монолога своје жене, а затим пишу сцене које ће потом и играти.

Примећујемо, прво, да би овакав задатак (и цео текст) могао да постане полазиште за занимљива повезивања са другим књижевним текстовима сродне тематике и/или стила. Мислимо, конкретно, на Натали Сарот (потконверзација, тропизми, немогућа комуникација), али и на нови роман уопште. Поређења овога типа имали смо прилике да видимо у уџбенику комуникативног приступа *Nouveau sans frontières* (1993), док је уџбеник који тренутно анализирамо очигледно усредсређен више на језик него на књижевност.

---

*L'appréciation* : Nous avons **bien mangé** (l. 14) ; **très bonnes** (l. 20) ; **mauvaise** (l. 25) ; **bien cuites** (l. 36) ; **léché les babines** (l. 40) ; **trop salée** (l. 50).

Друго запажање тиче се природе задатка и његовог уклапања у савремену методичку мисао и праксу. Налог *écrivez*, који уводи комуникативни задатак, као и играње позоришних представа, карактеристичне су активности за комуникативни приступ. То, наравно, не значи да су ови лудичко-креативни и комуникативни задаци у 21. веку постали „старомодни“. Као што смо видели, они се предлажу и у уџбеницима који се позивају на акциони приступ, и често се уклапају у педагошке пројекте, у шири, сложенији задатак – уз обавезно промишљање, уз разговор о циљу и о току задатка, уз коментарисање и евентуално кориговање резултата, другим речима уз примену метакогнитивних стратегија. Први метакогнитивни принцип, „планирање“, могао би се у овом уџбенику препознати у јасно наведеном циљу ових активности – „Усмена и писана продукција“. Ученику је предочено које су то основне способности које ће се увежбавати и које би требало да буду и вредноване, али нису истакнути критеријуми вредновања: да ли ће то бити изговор, гестикулација, успешност имитирања модела у игрању сцена, и слично. Записивање мисли господина Смита и нови текст у „Јонесковом стилу“ постају нови аутентични документи у којима ученик испољава не само своју креативност, него и своје опште и језичко знање, као и вештину писања, која се вреднује јавним извођењем представе. Посматрано из акционе перспективе, уџбенику *Édito B2* недостаје битан моменат вредновања и коментарисања успешности представе – завршног задатка, као прилике да се на евентуалним грешкама учи и да се оно што не ваља исправи, и као подстицаја да се са сличним пројектима настави, будући да су ученици увек поносни на добро остварене резултате. Зато би било добро да се ученичка извођења на сцени снимају, и да снимци постану повод за усмене интеракције, што уџбеник *Édito B2* не предлаже.

У приступу драмском тексту који су изабрали састављачи уџбеника *Édito B2*, могу се препознати елементи интерактивног читања какво су предложиле Софи Моаран, Изабела Грика и, највише, Франсин Сикирел. И Татјана Шотра уочава у овом позоришном тексту „најистакнутијег представника позоришта апсурда“ погодне елементе за „стицање вештине структуралистичког и интерактивног читања на француском као страном језику“ (Шотра, 2011: 267). Имајући у виду цео



комад, а не само одломак, Шотра сматра да би било најбоље да ученик прибегне стратегијама антиципације и симплификације (ibid.: 269), то јест схематизације, како би успео да проникне у сложenu структуру и унутрашњу логику текста. Задатак наставника је да задаје „једноставне задатке уочавања и бележења што већег броја појединости на основу којих ученик/читалац успева да скицира схеме на разним нивоима“ (ibid.: 270). „Разни“ нивои се не могу уочити када се посматра само део текста. Од пет нивоа које Шотра предлаже (драматуршка мрежа – композиција, текстуална мрежа, мизансценска мрежа, план декора, ванјезички контекст), ученик који чита одломак из уџбеника *Édito B2*, могао би, чини нам се, да говори само о четвртом и другом нивоу. Између осталог, Шотра издваја план исказних ситуација – „КО говори, КОМЕ говори, какав однос гради са саговорником, са стварношћу“ (ibid.: 271), што на индиректан начин траже и аутори француског уџбеника, као и „тематску мрежу: учесталост одређених знакова, речи, тематска прогресија, значења у реченици, сегменту, сцени трагичко-комичке конотације итд“ (ibid.), о чему смо, такође, говорили и анализирајући методичку апаратуру уџбеника *Édito B2*.

Татјана Шотра запажа и један парадокс – стратегије интерактивног читања могуће је развијати „управо на језику апсурда, којим антијунаци тешко остварују контакт међу собом“ (Шотра, 2011: 27). У односу на ауторе француског уџбеника, домаћи дидактичар више инсистира на „антијезику“ с којим је читалац суочен на самом почетку драме, „кроз бесмислености антидијалога Јонескових антијунака“ (ibid.: 269) и противречности које су одраз антикомуникације, кроз Јонескове методично грађене деконструкције (у овом одломку првенствено деконструкције на семантичком нивоу).

### 3.3.2 Слушање драмског текста Натали Сарот у француском допунском материјалу

Разумевање говора циљ је рада на једином књижевном тексту у материјалу *Activités pour le Cadre européen commun de référence B2* (2007: 8–9), одломку из позоришног текста Натали Сарот *За једно да или за једно не (Pour un oui ou pour un*

non, 1982). Избор дијалошког текста за развијање вештине функционалног аудирања може се објаснити начелном сличности између овог типа текста и аутентичне говорне комуникативне ситуације. С друге стране, поједини дидактичари сматрају да се вештина усмене рецепције никада не треба увежбавати на књижевном одломку као предлошку, односно на орализованим писаним документима, него само на усменим документима као што су говорни дијалози или интервјуи (Riportella, 2010: 24). У новијим уџбеницима и стручној литератури ипак наилазимо на предлоге развијања способности слушања уметничких текстова, најчешће поетских.

Увежбавање вештине слушања представља запостављени сегмент наставе страног језика, иако је данас добро познато колико је ова вештина важна и колико она активира ученика. Разумевање изговореног текста једина је језичка активност која није заступљена у настави матерњег језика, „вероватно због заблуде да за њу имамо урођене предиспозиције“ (Ђурић, 2008б: 349). У граматичко-преводној методи аудирање је било у потпуности занемарено, као и говор. У директној методи пак главни наставни циљ био је говор, а разумевање говора схватало се као предуслов за говор. Овим активностима придаје се велики значај и у аудио-оралној и, нарочито, аудио-визуелној глобално-структуралној методи, али су вежбе разумевања говора углавном биле репетитивног карактера. Тек се са комуникативним приступом вештини аудирања поклања већа пажња: „Предуслов за разумевање говора јесте концентрисано слушање, које се нипошто не може сматрати пасивном делатношћу; у питању је високо комплексан чин који у највећој могућој мери активира когнитивне капацитете“ (Дурбаба, 2011: 188). Међутим, за активирање когнитивних капацитета, потребно је да наставници буду упућени у технике дидактизације звучног материјала, не заборављајући да „не постоје тешки текстови већ само тешки задаци“ (ibid.: 191). У уџбеницима акционог приступа, као што смо рекли, заступљена је језичка активност усмене рецепције, коју ЗЕО не поистовећује са рецептивном активношћу у склопу усмене интеракције<sup>223</sup>.

---

<sup>223</sup> У *Заједничком европском оквиру* могу се уочити и неке новине везане за аудио-визуелну рецепцију: „пратити неки изговорени текст“, „гледати телевизију, филмове (синхронизоване или са

Дескриптори *Заједничког европског оквира* предвиђају да на нивоу Б2 и Б2+ ученици могу да прате жив говор између два изворна говорника, да разумеју стандардни језик и идентификују расположење и тон говорника<sup>224</sup>. Да би се такав циљ остварио, аутори материјала *Activités pour le Cadre européen commun de référence B2* ученике подстичу да разумеју разговор између два саговорника – драмска лика постављајући им питања после сваког слушања. Методичко поступање са позоришним текстом у овој књизи обухвата следеће етапе и пропратне вежбе (вежбе током слушања) којима се од ученика тражи да:

- а) слушају почетак текста до одређеног места;
- б) одговарају на серију питања о одслушаном текстуалном сегменту – на питања везана за одређивање комуникативне ситуације (однос између ликова, разлог посете, тренутак у којем долази до промене у односима);
- в) слушају наставак дијалога;
- г) одговарају на следећа питања (тумаче разлоге удаљавања ликова, начин на који они изговарају реченице и њихово значење);
- д) још једном слушају цео текст;
- ђ) одговарају на следећу серију питања, то јест интерпретирају податке (уочавање различитих фаза у одвијању дијалога, осећања посетиоца, разумевање његове последње реплике, промена става његовог пријатеља);
- е) одговарају на последњих пет питања за детаљнију проверу разумевања (издвајање одређених реченица, тумачење израза и реченица).

На овом примеру уочавамо прагматичну намеру аутора овог материјала да повежу уметнички текст са учењем језика, тако што се ученицима књижевни текст

---

титлом“), „коришћење нових технологија“ (мултимедија, ЦД-РОМ итд)“ (ЗЕО, 2003: 85), примећује Е. Розен (Rosen, 2006: 107–108).

<sup>224</sup> Полазећи од претпоставке да дескриптори *Заједничког европског оквира* нису у потпуности адекватни, односно да неки ученици, „захваљујући својим интересовањима, знањима и другим особеностима, чак и на почетним нивоима учења могу донекле разумети и интерпретирати (усмене) уметничке текстове“ (Ђурић, 2008б: 351), Љиљана Ђурић износи резултате једне огледне активности који указују на то да се „разумевање не може довести у непосредну везу са нивоом језичке компетенције, нити са бројем година учења француског језика“ (ibid.: 352).

представља као „говор у ситуацији“, за чије је разумевање потребно познавање различитих параметара те ситуације. Стил појединих радио и позоришних представа Натали Сарот (*Vous les entendez, Disent les imbéciles*) погодан је за овакву дидактичку употребу, што је уочила и ауторка материјала *Littérature en dialogues*, предлажући, такође, одломак из драме *За једно да или за једно не* за увежбавање глобалног и детаљног разумевања говора (LD: 78–81). У овој збирци књижевних текстова, дидактичко поступање води закључку да у усменој комуникацији искази мењају значење у различитим контекстима и у зависности од начина изговора, од тона.

Збирка активности *Activités pour le Cadre européen commun de référence B2* испред сваког дела излаже и по неколико стратегија које ученику могу бити од користи у учењу (*stratégies d'apprentissage*), чиме се јасно указује на све важнију стратегијску димензију дидактике страног језика. Корисне стратегије при извршавању задатака усмене рецепције су:

- а) антиципирање садржаја поруке на основу контекста;
  - б) идентификовање типа документа и његове специфичности;
  - в) уочавање речи које означавају етапе у говору (кохезивни елементи, конектори).
- (ACECRB2: 7)

Слично би било и са разумевањем писаног текста. Стратегије које се тим поводом препоручују су: уочавање спољашњих индиција (наслови, илустрације и слично), које „већ дају кључеве за улажење у текст“, погађање смисла непознате речи на основу контекста (досетка, инференција), уочавање речи које помажу да се открије организација текста, што више читања (ACECRB2: 87). Препознајемо стратегије о којима, скоро тридесет година раније, говори Софи Моаран поводом ситуације писане комуникације, групишући их у две фазе (фазу перцепције визуелних знакова и фазу анализе формалне, дискурзивне и прагматичке димензије текста), а које су саставни део глобалног приступа тескту. Систематском употребом ових стратегија ученик стиче дискурзивну компетенцију, односно способност разумевања (и продукције) различитих текстова, и писаних и усмених. Због тога је дужност савременог наставника страног језика да ученицима стално указује на

стратегије које се примењују у разумевању и на могућност преносивости компетенције разумевања једне врсте усменог текста (интервјуа, реклама и слично) на другу (уметнички текст). Потребно је, такође, обезбедити и одговарајуће услове за одвијање наставне активности усмене рецепције: „отклањање фрустрације и стреса, јасно формулисање захтева, довољан број слушања омогућавају ученицима/студентима да активирају све своје ресурсе и да образују менталне слике чија структура помаже разумевање и меморисање садржаја“ (Ђурић, 2008б: 366).

Иако би се могли пронаћи бројни примери драмског стваралаштва које би се могло употребити и у дидактичке сврхе, приметили смо да су управо драмски текстови најмање заступљени у уџбеницима страног језика, као и описана активност усмене рецепције. Међутим, у савременој настави се све више користи и материјал који се може наћи на интернету или у часописима посвећеним страном језику, са занимљивим примерима рада на драмским и другим уметничким текстовима. Износећи један од могућих приступа драмском тексту, Мартен Межван истиче да је позоришни дискурс посебно погодан за откривање правила конверзације, односно да би дидактичка обрада позоришног текста требало да подразумева рад на језику – на идиоматским изразима, узвицима, интонацији итд (Mégevand, 2001 : 39). Уочивши извесна понављања у драмском тексту, ученик би требало да пронађе исказе сличног значења, исказе који одговарају истим говорним чиновима (ibid.: 40). Межван је инспирацију за свој предлог пронашао у радовима Катрине Кербрат-Орекиони (Catherine Kerbrat-Orecchioni, *Les interactions verbales*, 1990), као и Татјана Шотра, која је последњих година писала о могућим приступима драмским (Јонесковим) текстовима<sup>225</sup>, а чије смо предлоге упоредили са одговарајућим приступима аутора француских уџбеника.

---

<sup>225</sup> Референце о објављеним радовима (у периоду 2008–2011) могу се наћи у: Шотра, 2011б: 260.

## 4. Закључак

Почев од комуникативног приступа, књижевни текст најчешће служи за увежбавање способности разумевања и изражавања – ученике треба научити да читају/разумеју књижевни текст (и то превасходно примењујући исти поступак као и на некњижевним текстовима) да би могли да говоре о ономе што су прочитали или да напишу сличан текст. Рад на књижевним текстовима у акционом приступу и даље подразумева развијање језичко-комуникативних способности и упознавање са адекватним стратегијама рецепције и продукције, али сам текст, осим у варијанти коју Кристијан Пирен назива „слабом“ варијантом акционе перспективе, није у средишту тематске/акционе јединице – текст је носилац елемената корисних за остваривање сложеног, завршног задатка. Док је циљ учења у комуникативном приступу научити разумети текст, прво глобално а затим и детаљно, применом когнитивних стратегија издвојити основне идеје (што је један од разлога честе примене активности „резимирања“ текста), у акционом приступу тежи се издвајању оних идеја које су битне за извршавање задатка. Уочавање таквих идеја, свакако, подразумева разумевање текста и употребу оних когнитивних стратегија које олакшавају читање (као што су уочавање назнака, груписање и дедукција), а подразумева и рад на језику, како би се уклониле препреке у разумевању (комуникациони приступ). Активности продукције омогућавају вредновање задатка, како на нивоу обраде информације (прагматичка димензија, когнитивне стратегије), тако и на нивоу граматичке исправности (језичка димензија). Учењу језика све ређе се приступа као у комуникативном приступу – путем теме и текстова, све сложенијих како учење напредује, а све чешће путем „акције“, кроз извршавање све сложенијих задатака, у односу на које се текстови и бирају. У средишту учења нису више текст и ученик, него **задатак и ученик**, односно ученикова способност да примени стратегије акције (уочавање и обрада информација битних за остваривање задатка, оријентационо читање), метакогнитивне стратегије (планирање, контрола, корекција) у активностима продукције и социоафективне стратегије (разјашњавање проблема помоћу кооперативности) у активностима интеракције.

Последњих година све су израженија залагања дидактичара да се читању књижевног текста врати основна улога – да ученици читају из задовољства, у природној, аутентичној, ваншколској средини, а да затим то индивидуално читање послужи за реализацију колективних задатака у школи, односно настави/учењу страних језика (акционо читање књижевних текстова).

Издвајамо неколико битних одлика уџбеника који се у 21. веку ослањају на акциону перспективу:

1. У мноштву техника наслеђених од комуникативног приступа, приоритет је дат пројектима, сложеним задацима састављеним од низа једноставнијих задатака, са тачно одређеним циљевима и етапама. Око пројекта састављена је читава тематска јединица у уџбенику, што означава примену акционе перспективе на макронивоу (Lenoir, 2010: 55).
2. Предлажу се истраживачки задаци који ученику омогућавају да сâм интерпретира текст, што Кристијан Пирен назива „објашњавањем текста“ из акционе перспективе (Puren, 2006), а Паскал Леноар применом акционог приступа на микронивоу (Lenoir, 2010: 56).
3. Активности слушања придаје се већа пажња него у претходном периоду.
4. Уместо једног текста, све је већи број краћих текстова – предлогака за развијање неке компетенције.
5. Као што се и дидактика убрзано развија као мултидисциплинарна наука, тако се и лекције и наставне јединице осмишљавају плуридисциплинарно. На тенденцију повезивања различитих уметности указује и сам избор текстова – шансона (музика и поезија), калиграми (цртеж и поезија), књижевно-филмски сценарио и дијалози (филм и књижевност). У појединим уџбеницима (*Quoi de neuf?, Édito B2*) ове фикционалне форме бројније су од „класичних“ књижевних текстова, „сведених“ на језички код.
6. Усне интеракције често су подстакнуте ученичким продукцијама (новим аутентичним документима), то јест последња фаза обраде текста није фаза интеракције текст – ученик, него интеракције ученик – ученик.

Пројектни рад уочили смо и у француским уџбеницима за средњи и виши ниво (*Écho 3, Édito B2*) и у домаћем уџбенику *Quoi de neuf?*, у којем пројекти, додуше, нису увек попутни (и називају се мини-пројектима). У истим уџбеницима уочавамо и језичка вежбања. У свим уџбеницима средњег нивоа проналазимо одломак из Камијевог *Странца*, што би била још једна њихова додирна тачка. Осим Камија,

Изузев приручника *Activités pour le Cadre européen commun de référence B2*, чији задаци уз једини књижевни текст развијају само усмену рецепцију, посматрани уџбеници садрже све активности које предлаже ЗЕО, то јест активности:

1. Усмене рецепције.
2. Усмене монолошке продукције: у виду исказивања утисака и мишљења (*Écho 3, Studio +*), експозеа (*Studio +*), проширивања теме (*Quoi de neuf?*).
3. Усмене интеракције (дискусија, дебата).
4. Писане рецепције: најчешће се предлаже глобално разумевање текста, путем техника уочавања, класификовања, затвореног и отвореног упитника. У француском уџбенику *Écho 3* примећују се и технике дедукције, оријентационог читања, читања са бележењем (карактеристичне за детаљно разумевање).
5. Писане продукције: највише у уџбеницима *Écho 3* (писање фиша) и *Quoi de neuf?* (писање по моделу, вођени састав, креативно писање – калиграм, биографија, писање текста са задатим граматичким речима, писање текста на основу задатих почетака, итд).
6. Медијације: у виду преформулисања (француски уџбеници) или препричавања (домаћи уџбеник), а не и као превођење.

Доминантно методичко поступање са књижевним текстовима од средине до краја 20. века представили смо у закључку трећег дела хронолошким низом: превођење – објашњавање текста – глобално и детаљно разумевање текста – писане (стваралачке) активности. Читање се, после СГАВ методе, у комуникативном приступу проширило и на писање, а са акционом перспективом **читању и писању** придружило се и **реалистично деловање**. „Деловати“ значи „интерпретирати“ (играти позоришну представу, јавно читати књижевне текстове, писати и певати



шансону), „направити“ (интернет презентацију, корице за књигу, плакат, брошуру), „организовати“ (приредбу, округли сто, интервју).

Не толико на основу броја књижевних текстова у уџбеницима 21. века, колико на основу броја и разноврсности пратећих активности које смо у последњем делу рада набрајали и описивали, придружујемо се закључку појединих француских дидактичара (Riquois, 2010a : 53) да је ЗЕО „рехабилитовао“ књижевни текст, и издвајамо следеће дидактичке аргументе за коришћење књижевности у настави страног језика:

1. Када се ангажују не само ученикова чула него и његова машта, емоције и разум, онда је олакшан и приступ циљном језику, између осталог и усвајање граматичких правила.
2. Универзалне вредности садржане у књижевном тексту отварају дијалог између различитих култура.
3. Књижевни текст често може да покрене занимљиве дебате међу ученицима, који на страном језику усмено бране и аргументују своју тачку гледишта, истовремено учећи да слушају саговорника. Аргументована размена мишљења по *Заједничком европском оквиру* представља кључну способност којом ученици треба да овладају на (вишем) нивоу Б2.

Иако се не позива на ЗЕО и иако првенствено представља уџбеник комуникативног приступа, најновији домаћи уџбеник француског језика за трећи разред гимназије сведочи о чињеници да књижевни текст ангажује не само језичко-комуникативне него и опште ученикове способности и тиме га мотивише на даље учење француског језика и упознавање француске културе.

## ОПШТИ ЗАКЉУЧАК

Истраживање функције књижевног текста у француским и домаћим уџбеницима француског као страног језика средњег и вишег нивоа, од средине 20. века до данашњих дана, ослања се на посматрање активности предложених уз књижевне текстове. Методичка апаратура говори о томе шта чини релативну јединственост различитих периода (шта је доминантно у једном периоду и разликује га од претходног и следећег), ка чему су усмерени поступци у тим периодима, ка каквом циљу и који теоријски принципи стоје иза њих. Анализом корпуса дошли смо до следећих закључака.

Књижевни текст се у граматичко-преводној методи преводи са основним циљем да се провери научена, акумулирана језичка (граматичко-лексичка) грађа. Домаћи уџбеници објављени 50-их година прошлог века рађени су по принципима традиционалне методе, чије елементе уочавамо и у појединим савременим уџбеницима (нпр. у француском уџбенику *Le FLE par les textes*).

У комбинованој, традиционално-директној методи, књижевни текст (и то нарочито дескриптивни, погодан за учење речи) служи учењу језика, а језик се учи како би се могла читати француска књижевност. У уџбеницима француских аутора не предлаже се више активност превођења, на коју се гледа као на „пасивну“ активност, него говорна аналитичко-синтетичка активност „објашњавање текста“, и још сложенија, писана активност „коментарисање текста“. Иако се од ученика француског као страног језика очекује савладавање њихових поједностављених варијанти (у односу на оне које се практикују на часовима француског као матерњег језика), ове активности су и даље превише сложене за стране ученике, тим пре што у уџбеницима не постоје упутства и налози који би помогли и ученицима и наставницима. Основни циљ активности „објашњавања текста“ је да се ученици више активирају, подстакну да говоре, што је и основни циљ свих усмених метода, а што се није увежбавало у традиционалној настави. „Коментарисањем текста“ подстиче се писање на страном језику, тако што ученик активно примењује своје језичко и опште знање. С обзиром на чињеницу да се „објашњавање текста“ одвија тако што професор поставља питања, најчешће

превише општа, а ученик на њих одговара, показало се да праве ученикове активности нема, будући да је превише „вођен“ и да му није пружена прилика да сâм открива и долази до закључака.

У доба аудио-визуелне методе, која се поклапа са структуралистичким периодом текстоцентричности, све већи број дидактичара почиње да заступа педагогију „откривања“ и истраживачке задатке везане за разумевање књижевног текста. Иако се јавља у смањеном броју у односу на претходне периоде, књижевни текст није избачен из уџбеника за средњи и напредни ниво. У француским и домаћим уџбеницима предлажу се питања за глобално разумевање текста (отворена питања, резимирање), као и за селективно и детаљно разумевање текста (лексичко-семантичко разврставање, микростилистичка анализа), на која сâм ученик треба да потражи одговоре, активирајући своје опште знање и вештине. Улоге књижевног текста су: сензибилизација за естетске вредности овакве врсте дискурса (уочавање разлика између књижевног и некњижевног текста), покретање разговора (дебате/дискусије) и увођење у технике разумевања текста (рецепција). У француским уџбеницима намењеним средњем нивоу заступљени су књижевни текстови савремених писаца (чак и франкофоних) који нису повод за наставу граматике и вокабулара. У француским уџбеницима за напредни ниво (у којима се још увек примењује активност „објашњавања текста“), као и у домаћим уџбеницима, књижевни текст и даље служи учењу језика.

Способности разумевања писаног текста нарочита пажња посвећена је у комуникативном приступу, који ученика ставља у центар педагошке активности. Тада се указује на разлике између активности које олакшавају приступ смислу, то јест оних помоћу којих се постепено долази до разумевања текста (а које уводе налози као што су „уочите“, „подвуците“, „повежите“, „потражите“, „поново прочитајте“) и оних које служе за проверу разумевања (традиционална питања за проверу кључних информација: Ко (говори/види/ради)? Ко ме (или шта)? Где? Када? Како? Зашто?, активност резимирања). Предлажу се различити типови књижевних текстова, а најчешће наративни (због своје једноставне структуре). Књижевни текст се посматра као аутентични документ и углавном му се приступа као било ком другом тексту – глобално, чиме се губи из вида специфичност

књижевне комуникације. Поједини састављачи уџбеника и додатног уџбеничког материјала прате савремена истраживања у домену читања, те, имајући на уму да сваки тип текста има „релативно одређен комуникативни циљ“ (Golder, Gaonac'h, 2004: 127), књижевне текстове користе са циљем да ученици у њима уживају и забаве се (јер је то њихов примарни комуникативни циљ), предлажући лудичке и креативне активности. Понуђеним активностима за разумевање текста најчешће се подстичу ученикове когнитивне стратегије, с циљем да ученик „уђе“ у различите „логике настајања“ текста, чиме се уједно оспособљава и за продукцију таквих текстова, што може бити веома подстицајно за ученика страног језика. Ни објашњавати ни преводити, него код ученика развијати стратегије разумевања, наглашава Жанин Куртијон (Courtillon, 2003: 57). Реч је, пре свега, о уочавању назнака и извођењу закључака тј. инференцији, као и о елаборацији, успостављању веза између претходног знања и нових елемената. Савладавањем стратегија читања, ученик постаје аутономни читалац, способан за различите интерпретације и досмишљавања текста, уједно свестан својих поступака. Иако превођење није заступљено у уџбеницима француског као страног језика, о њему се поново говори као о сложеној и корисној рецептивно-продуктивној активности.

Питањем развијања компетенција читања нису се бавиле методе које претходе комуникативном приступу, јер се сматрало да је ученик још на часовима матерњег језика научио како треба да чита. Веровало се да је за читање на страном језику најбитније владање тим језиком, због чега је и акценат стављен на језичка вежбања. Са комуникативним приступом указује се на много сложенији феномен, то јест на значај како самог текста и његове организације, тако (готово) подједнако на комуникативне намере и стратегије и писца и читаоца. Технике коришћене у настави матерњег језика почињу да се преносе у наставу страних језика.

Акциона перспектива наслеђује бројне технике рада на књижевном тексту од комуникативног приступа, а једну посебно развија. Педагошки и друштвени пројекти, сложени задаци до чије реализације ученици долазе захваљујући књижевном тексту, а чији крајњи циљ може бити нова књижевно-уметничка творевина, од литерарног текста чине веома подстицајне предлошке за учење језика и упознавање са француском културом. Интеракција ученика и текста налази

се у средишту педагошке активности комуникативног приступа, док се у акционој перспективи на том, средишњем месту налазе ученик и задатак. Сваки текст, па и књижевни, подређен је испуњавању задатка, радњи са нејезичким исходом. Из књижевног текста се, употребом одговарајућих стратегија читања, „извлаче“ они елементи који ће бити употребљени за извршавање завршног задатка, односно пројекта. У том смислу, књижевни текст служи и као предложак за учење језика.

Познато је да су изабрани књижевни одломци представљали основни материјал за учење француског језика у традиционалној методи и да је нови период наступио после другог светског рата, са продором лингвистике која наставу страног језика усмерава ка практичном циљу. Тада је уочен један парадокс – аудио-визуелна метода се залаже за синтетичке и семиаутентичне (адаптиране) текстове као предлошке, али књижевност и даље крунише наставу језика, будући да је четврти том уџбеника и ове методе у потпуности сачињен од књижевних одломака (*La France en direct*, 4, 1972, *Le Français et la vie*, 4, 1980). Овај четврти том ће 80-их година потпуно нестати, да би се опет појавио 90-их година, када се поново рађа интересовање за књижевни текст у настави француског као страног језика (*Le Nouveau Sans Frontières* 4, 1993). Литерарни текст је у овом периоду праћен разноврснијим вежбама него раније, а користе се и „старе“ активности, као што су објашњавање текста, писани коментар, резимирање, дисертација. На средњем нивоу, књижевни текст се спорадично јавља међу осталим аутентичним документима, а његово богатство и специфичност се, често, занемарују. За разлику од наставе књижевности на часовима матерњег француског језика, која је заиста доживела препород, употреба књижевних текстова на часовима страног језика наставила је да ствара полемике, будући да су одговори на бројна питања – попут оних зашто учити језик управо на књижевним текстовима, да ли су ученици у стању да разумеју и осете у чему су предност и драж оваквих предлогака и слично – остали подељени и несигурни. Проблематика рада на књижевним текстовима у настави/учењу страног језика изузетно је сложена, због чега и није било могуће наћи ни коначне ни јединствене одговоре на питања везана за однос језика и књижевности, која се изнова постављају са сваком новом методолошком

концепцијом. У најопштијем виду, тај однос језика и књижевности у уџбеницима од средине 20. века могао би се приказати на следећи начин:

1. У комбинованој методи књижевни текст служи учењу језика, у првом реду морфосинтаксичких правила.
2. У аудио-визуелној методи књижевни текст не служи учењу језика.
3. У комуникативном приступу књижевни текст служи учењу језика, али не облика, него значења: граматика реченице замењује граматика текста, уочавање трагова исказивања, то јест анализа дискурса и/или ознака различитих типова текста, што све води његовом бољем (најчешће глобалном) разумевању.
4. У акционом приступу књижевни текст служи извршавању задатка, али, да би се из њега издвојиле потребне идеје, односно да би се уклониле евентуалне препреке у разумевању текста, предвиђен је и рад на језику (комуникациони приступ).

Савремени приступи књижевном тексту, које смо посматрали у француској и домаћој уџбеничкој литератури, пружају одговоре који нам се, у овом тренутку, чине прихватљивим и логичним. Учење језика на књижевним текстовима има смисла ако литерарни текстови нису једини предлошци за учење језика и ако ученик осећа задовољство при раду, то јест ако су они за њега извор мотивације. Како школа не представља природну ситуацију књижевне комуникације и како избор текстова у уџбеницима који се у школи користе не мора и не може одговарати свим ученицима, ни уживање у тексту не може бити сасвим спонтано. Наставник може да помогне ученику да дође до „задовољства у тексту“, по којем се књижевни текстови разликују од других докумената, да осети слободу коју му други, недвосмислени предлошци не могу приуштити. Школски рад на књижевним текстовима требало би да подстакне учениково размишљање о специфичности језика фикционалне врсте текстова, да истакне полисемију књижевног текста. Ученикова интуиција и сензибилитет су, свакако, веома значајни за тумачење литерарних страница, али они се, као и у матерњем језику, морају заснивати на аргументима, које је на страном језику теже открити и изразити. Предност комуникативног и акционог приступа у односу на раније методолошке оријентације јесте управо у томе што они нуде средства да се импресије поткрепе

чињеницама, да се употребом одговарајућих стратегија развију, с једне стране, ученикове способности долажења до смисла и изражавања, с друге стране, наставникове способности да ученику у томе помогне, а да при том остане у сенци. Савремена научна истраживања у области лингвистике, психологије и социологије допринела су развоју дидактике књижевних текстова, размишљању о начинима да се ученику који учи страни језик помогне да савлада препреке које постоје док чита и покушава да дође до смисла, као и препреке које га спутавају да се изрази.

С уверењем да је корисно имати упоредну представу о томе како се француски језик учио и како се данас учи на књижевном тексту као предлошку у различитим срединама, хомоготној (Француска) и алоготној (Србија), представили смо најпознатије уџбенике намењене средњем и вишем нивоу, од средине прошлог века до данас. Представљању уџбеника, класификованих по методама, увек претходи представљање методе, које је битно због тога што доприноси бољем разумевању најзаступљенијих приступа књижевном тексту. Ти приступи су, сходно друштвеним потребама одређеног тренутка, схватањима и интересовањима у науци о језику и књижевности, а највише дидактичким струјањима, били одбацивани, а онда поново примењивани, ретко у истом облику, најчешће обогаћени новим сазнањима и искуством. Како у француској, тако и у домаћој уџбеничкој литератури, готово увек издвајамо традиционалне и иновативне уџбенике. Кад је реч о овим другим, домаћи аутори не заостају за француским, на које се, неретко, и угледају, што, такође, значи да се труде да буду актуелни, у темама, приступима и поступцима. Сличност постоји и кад се посматра раскорак између теорије и праксе – у савременим уџбеницима, и француским и домаћим, не уочавамо, на пример, активност превођења, а уочавамо мали број драмских текстова (чак и у периоду доминације усмених метода), иако су све бројнији дидактичари који поново предлажу превођење као потребну и корисну активност, као и они који сматрају да позоришни текст може бити веома захвалан предлошак за наставу језика. Зашто су у уџбеницима ретко заступљене праве драме, него далеко чешће наративни текстови са превасходно дијалошким секвенцама – једно је од питања које је у овом раду остало отворено.

Избор писаца и њихових дела није подударан у француским и домаћим уџбеницима, али се из анализираног корпуса ипак могу издвојити поједина имена. Текстови Виктора Игоа и Жила Ромена чине омиљене предлошке аутора уџбеника објављених пре комуникативног приступа. Њихову популарност, судећи по заступљености у уџбеницима, надмашила су друга два писца – Жак Превер и Албер Ками, присутна у уџбеничкој и вануџбеничкој литератури аудио-визуелне методе, комуникативног и акционог приступа. Често се предлажу и текстови три књижевнице – Симоне де Бовоар и Франсоазе Саган у доба аудио-визуелне методе, Маргерите Дирас у периоду комуникативног и акционог приступа. Ками и Саган су најчешће представљени романима *Странац* и *Добар дан, туго*. Одломци из ових дела вероватно су чешће бирани под претпоставком да су њихове теме занимљиве младим људима, да подстичу на размишљање и дискусију, а да, при том, садрже и дескриптивне сегменте, то јест сликовите одломке у којима се може уживати. Такође се радо бирају популарна дела адаптирана за филм (Naturel, 1995: 130–132), као што је *Љубавник* Маргерите Дирас, што отвара могућност повезивања или различитих или истородних уметничких форми (интертекстуални приступ), као и могућност мотивисања ученика за читање представљањем књижевности као изузетно живог дела стварности (причом о књижевним наградама, најчитанијим књигама, коришћењем емисија посвећеним књижевности и слично).

У савременој дидактици читања једно од основних питања је како изаћи у сусрет различитим потребама ученика, на које она даје неколико одговора: избором разноврсних и бројних текстова, којима је потребно додељивати различите функције и код ученика увежбавати различите типове читања, а пројекат читања водити осмишљавањем прецизних и унапред исказаних задатака. Добра ученикова језичка компетенција читање може учинити лакшим, познавање стратегија га може учинити и бржим, што, уз добро осмишљене и подстицајне задатке, читању књижевних текстова враћа основну функцију – уживање у тексту. Узимајући у обзир ове чињенице на које указује дидактика читања, поједини аутори савремене француске и домаће уџбеничке и вануџбеничке литературе враћају књижевним текстовима заслужено место у настави/учењу страног језика.



## ЛИТЕРАТУРА

Општа литература (речници, енциклопедије, библиографије, правилници)

ВИТИ V. (2000), *Pojmovnik suvremene književne i kulturne teorije*, Zagreb, Matica hrvatska.

CUQ J.-P. (dir.) (2003), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, Clé International.

*DICTIONNAIRE de linguistique et des sciences du langage* (1994), Paris, Larousse.

КЛАЈН И., ШИПКА М. (2008), *Велики речник страних речи и израза*, Нови Сад, Прометеј.

KRISTAL D. (1987), *Kembrička enciklopedija jezika*, Beograd, Nolit.

KRISTAL D. (1999), *Enciklopedijski rečnik moderne lingvistike*, 2. izd, Beograd, Nolit.

МАРКОВИЋ Б. (2007), *Библиографија Завода за уџбенике 1957–2007*, Београд.

*ПРАВИЛНИК о наставном плану за други циклус основног образовања и васпитања и наставном програму за пети разред основног образовања и васпитања* (2007), Просветни преглед (специјални број), Страни Језик, Начин остваривања програма

*РЕЏНИК književnih termina* (1992), 2. dopunjeno izd., Beograd, Nolit.

ROBERT J.-P. (2008), *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, 2<sup>e</sup> édition revue et augmentée, Collection « L'Essentiel français », Paris, Ophrys.

### Цитиране студије и чланци

ADAM J.-M. (1985), „Quels types de textes?“, *Le Français dans le monde*, 192: 39–43.

ALBERT M.-C. (1985), « Production de textes en FLE : comment en apprécier la cohérence », *Le Français dans le monde*, 192: 78–85.

ALBERT M.-C., SOUCHON M. (2000), *Les textes littéraires en classe de langue*, Paris, Hachette Livre.

ALI BOUACHA A.,

- (1978) *La Pédagogie du français langue étrangère : Orientations théoriques. Pratiques dans la classe*, Paris, Hachette.

- (1987), « Un niveau 3 ? contenus et enjeux », *Le Français dans le monde, Recherches et applications* « Vers un niveau 3 », 6–15.

BATUŠIĆ I. (1964), *Initiation à l'explication de textes français*, Tumačenje francuskih tekstova, Zagreb, Sveučilište u Zagrebu.

BAZIN L. (2011), „La littérature à l'estomac: pour une didactique de la détestation“, Мелић, К., Ашић, Т. (прир.) *Наслеђе: часопис за књижевност језик, уметност и културу*, Темат *Наслеђа : Говорити, писати, делати на француском*, Крагујевац, ФИЛУМ, 19: 19–28.

BEACCO J.-C., BOUQUET S., PORQUIER R. (2004), *Niveau B2 pour le français. Un référentiel*, Paris, Didier.

BÉRARD É.,

- (2009) « Les tâches dans l'enseignement du FLE : rapport à la réalité et dimension didactique », *Le Français dans le monde*, 45: 36–44.

- (2010) „Quand l'enseignant est conduit à changer de rôle...“, *Le Français dans le monde*, 369: 22–23.

BERTOCCHINI P., COSTANZO E.,

- (2010a) « La notion de progression », *Le Français dans le monde*, 368: 24–25.

- (2010b) « La notion de tâche », *Le Français dans le monde*, 369: 26–27.

- (2013) « La notion de lexique (1) », *Le Français dans le monde*, 385 : 26–27.

- (2013) « La notion d'écrit (1) », *Le Français dans le monde*, 386 : 28–29.

BESSE H. (1985), *Méthodes et pratiques des manuels de langue*, Paris, Didier.

BESSE H., PORQUIER R. (1991), *Grammaires et didactique des langues*, Didier.

BOUCHARD R.,

- (1985) « Le texte de phrase en phrase », *Le Français dans le monde*, 192: 65–71.

- (1989) « Texte, discours, document : Une transposition didactique des grammaires de texte », *Le Français dans le monde, Recherches et applications* « ... Et la grammaire », 160–169.

BOURGUIGNON C. (2010), *Pour enseigner les langues avec le CECRL : Clés et conseils*, Paris, Delagrave Édition.

- BRAJOVIĆ J. (2006), *Autobiografska fikcija i detinjstvo: Margerit Jursenar, Natali Sarot, Margerit Diras*, Beograd, Zadužbina Andrejević.
- CALAQUE E. (1995), *Lire et comprendre : « l'itinéraire de lecture »*, Grenoble, C. R. D. P..
- CARA B. de, « Modèles Actuels en Psychologie du Développement », <http://fr.scribd.com/doc/138841937/developpement-cognitif-et-theorie-socioculturelle-de-vygotsky>; консултовано 27.8.2011.
- CARLO M. de (1998), *L'interculturel*, Paris, Clé International.
- CHARAUDEAU P. (1987), « L'interculturel : nouvelle mode ou pratique nouvelle ? », *Le Français dans le monde*, « Vers un niveau 3 », numéro spécial: 25–33.
- CICUREL F. (1991), *Lectures interactives : en langues étrangères*, Paris, Hachette.
- CONSEIL DE L'EUROPE, (2001) *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Didier. [CECRL]
- CORNAIRE C. (1999), *Le point sur la lecture*, Paris, Clé International (1ere éd. Anjou, Les Édition CEC inc, 1991)
- CORTÈS J. (1985), « La grande traque des valeurs textuelles : Quelques principes liminaires pour comprendre la GT [grammaire de texte] », *Le Français dans le monde*, 192: 28–38.
- COSTE D.,
- (1970a) « Hypothèses méthodologiques pour le Niveau 2 », *Le Français dans le monde*, 73.
  - (1970b) « Textes et documents authentiques au niveau 2 », *Le Français dans le monde*, 73.
  - (2009) « Tâche, progression, curriculum », *Le Français dans le monde*, 45: 15–23.
- COSTE D., COURTILLON J. et al. (1976), *Un niveau-seuil*, Paris, Hatier-Crédif.
- COURREJOU A. (1983), *Manuel-guide d'explication française et de commentaire littéraire*, Paris, Editions Roudil.
- COURTILLON J. (2003), *Élaborer un cours de FLE*, Paris, Hachette.
- CUQ J.-P., GRUCA I. (2002), *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.

CRIDLIG J.-M. (1985), „Grammaire de texte et expression écrite“, *Le Français dans le monde*, 192: 72–77.

CYR P. (1998), *Les Stratégies d'apprentissage*, Paris, Clé International.

DEBYSER F. (1970), « L'enseignement du FLE au niveau 2 », *Le Français dans le monde*, 73.

DIMITRIJEVIĆ N.,

- (2001) „Metodika nastave stranih jezika na kraju XX veka“, Vučo, J. (prir.), *Zbornik radova naučnog skupa „Savremene tendencije u nastavi stranog jezika“*, Nikšić, Filozofski fakultet Univerziteta Crne Gore, 13–53.

- (2003a) *Poetry with Pleasure: Izbor iz britanske i američke poezije XX veka*, Beograd, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

- (2003b) „Kritički pregled nekoliko glavnih vidova udžbenika stranih jezika“, Vučo, J. (prir.), *Zbornik radova naučnog skupa „Udžbenik u nastavi stranih jezika“*, Nikšić, Filozofski fakultet Univerziteta Crne Gore, 11–20.

DRINKOVIĆ K. (1972), *Glottodidaktika*, Zagreb, Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet.

ДУРБАБА О. (2011), *Теорија и пракса учења и наставе страних језика*, Београд, Завод за уџбенике.

ЂУРИЋ Ј.,

- (2008a) *Разумевање говора: од теорије до наставе француског језика као страног*. Необјављени магистарски рад одбрањен на Филозофском факултету Универзитета у Новом Саду.

- (2008b) „Слушати и разумети поетски текст на француском језику“, Новаковић Ј. (прир.) *Зборник „Токови у савременој романистици“*, Београд, Филолошки факултет, Друштво за културну сарадњу Србија–Француска, 349–368.

ETERSTEIN C., LESOT A. (1995), *Les Techniques littéraires au Lycée : Nouveau Bac* 96, Hatier.

GALISSON R, PUREN Ch. (1999), *La formation en questions*, Clé International.

GENETTE G. (1982), *Palimpsestes. La Littérature au second degré*, Paris, Le Seuil.

- GIBERT P. (1970), „La pratique de la langue écrite au Niveau 2. Orientations et suggestions“, *Le Français dans le monde*, 73.
- GICQUEL B. (1999), *L'explication de textes et la dissertation*, Collection Que sais-je ?, Paris, PUF.
- GOLDENSTEIN J.-P. (1990), *Entrées en littérature*, Paris, Hachette.
- GOLDER C., GAONAC'H D. (2004), *Lire et comprendre : Psychologie de la lecture*, Paris, Hachette.
- GRAND-CLÉMENT F. (1970), « Textes remaniés et textes d'approche », *Le Français dans le monde*, 73 : 69–73.
- ГРЕК Т. (2008), „'Порука' Жака Превера: статичка и/или динамичка слика света“, Новаковић Ј. (прир.) *Зборник „Токови у савременој романистици“*, Београд, Филолошки факултет, Друштво за културну сарадњу Србија–Француска, 177–199.
- GRUCA I. (1993), *Les Textes littéraires dans l'enseignement du FLE – Etude de didactique comparée*, [thèse de doctorat, 3 volumes], Université Stendhal – Grenoble 3.
- HONGRE B. (2005), *L'intelligence de l'explication de texte : 30 modèles de commentaire, 40 clefs pour aller au coeur du texte*, Paris, Ellipses.
- JOUVE V. ( 1993 ), *La Lecture*, Paris, Hachette.
- KITIĆ S. (2008), « Vigotski i nastava i učenje jezika », Vučo, J. (prir.), *Zbornik radova naučnog skupa „Multidisciplinarnost u nastavi jezika i književnosti“*, Nikšić, Filozofski fakultet Univerziteta Crne Gore, 35–44.
- LAKIĆ I. (2004), « Nastava stranih jezika – putevi i stranputice », *Примењена лингвистика*, 5 : 27–41.
- LAMAILLOUX P., ARNAUD M.-H., JEANNARD R. (1993), *Fabriquer des exercices de français*, Paris, Hachette Livre.
- LEHMANN D., MOIRAND S. (1980), „Une approche communicative de la lecture“, *Le Français dans le monde*, 153: 72–79.
- LENOIR P. (2010), « Les manuels d'espagnol et le changement », *Les Langues modernes*, 1: 47–57.
- LUSCHER J.-M. (2009), « L'enseignement de la littérature selon la perspective actionnelle. Que pourrait être une 'tâche littéraire' », *Le Français à l'université*, 14–02 /

2009, mise en ligne le 27 janvier 2012 : [eprints.aidenligne-francais-universite.auf.org/137/1/\\_pdf](http://eprints.aidenligne-francais-universite.auf.org/137/1/_pdf)

MAINGUENEAU D.,

- (2003) « Les apports de l'analyse du discours à la didactique de la littérature », *Le français aujourd'hui*, 141 : 73–82.

- (2004) *Le discours littéraire : paratopie et scène d'énonciation*, Paris, Armand Colin.

- (2009) *Les termes clés de l'analyse du discours*, Paris, Editions du Seuil.

MARICKI D. (1978), *Teorija recepcije u nauci o književnosti*, Beograd, Nolit.

MÉDIONI M.-A. (2010), „Introduction: Littérature et plaisir de lire“, *Les Langues modernes*, 3 : 9–14.

MÉGEVAND M. (2001), « Le plaisir du texte théâtral », *Le Français dans le monde*, 316 : 39–40.

MIKIĆ J. (2008), *Nastavna celina u komunikativnom pristupu*, Beograd, Datastatus.

MOIRAND S.,

- (1979) *Situations d'écrit: compréhension/production en FLE*, Paris, CLE.

- (1982) *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris, Hachette.

- (1989) „La mise en texte: Une approche communicative dans la formation des enseignants“, *Le Français dans le monde, Recherches et applications* «... Et la grammaire », 147–159.

- (1990) *Une grammaire des textes et des dialogues*, Paris, Hachette.

MOGET M.-Th. (1970), „Hypothèse didactique: une leçon de Niveau 2“, *Le Français dans le monde*, 73.

НИКОЛИЋ М. (2006), *Методика наставе српског језика и књижевности*, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства.

NATUREL M. (1995), *Pour la littérature : de l'extrait à l'oeuvre*, Paris, CLE.

ПАВЛОВИЋ М. (2009), „Стваралачке активности ученика поводом тумачења књижевних дела“, *Књижевност и језик*, 1–2: 117–135.

PENDANX M. (1998), *Les activités d'apprentissage en classe de langue*, Paris, Hachette.

PEYTARD J. et al. (1982), *Littérature et classe de langue: français langue étrangère*, Paris, Hatier–Crédif.

PEYTARD J. (1988), « Des usages de la littérature en classe de langue », *Le Français dans le monde, Recherches et applications „Littérature et enseignement: la perspective du lecteur“*, 8–17.

PETITJEAN A. (1990), « Linguistique textuelle et didactiques des textes littéraires », *Les langues modernes*, 3 : 47–57.

ПОЛОВИНА П. (1960), „О савременим методама наставе страних језика“, *Живи језици*, Београд, 2: 177–185.

ПОПОВИЋ М. (2009), *Лексичка структура француског језика: морфологија и семантика*, Београд, Завод за уџбенике.

PORCHER L., HUART M., MARIET F. (1979), *Un niveau-seuil pour des contextes scolaires*, Paris, Hatier-Crédif.

PORCHER L.,

- (1987a) *Manières de classe*, Collection „Fenêtres sur cours“, Paris, Didier/Alliance française.

- (1987b) « Plaidoyer pour l’objectivation ou dis-moi comment tu classes ? », *Le Français dans le monde, Recherches et applications « Vers un niveau 3 »*, 16–24.

PUREN Ch.,

- (1988) *Histoire des méthodologies de l’enseignement des langues*, Paris, Nathan-CLÉ International.

- (1990) « Littérature et objectifs dans l’enseignement scolaire des langues vivantes étrangères : enjeux historiques », *Les langues modernes*, 3: 31–45.

- (2004) « L’évolution historique des approches en didactique des langues-cultures, ou comment faire l’unité des 'unités didactiques' », [www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2004c/](http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2004c/)

- (2006) « Explication de textes et perspective actionnelle : la littérature entre le dire scolaire et le faire social », [http : // www.aplv-languesmodernes.org//spip.php?article389](http://www.aplv-languesmodernes.org//spip.php?article389)

- (2009) « Variations sur la perspective de l’agir social en didactique des langues-cultures étrangères », *Le Français dans le monde, Recherches et applications*, 45: 154–167.

- (2012) « 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/mes-travaux-liste-et-liens/2012d/](http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2012d/)
- RÉQUEDAT F. (1969), *Les exercices structuraux*, Collection *Le français dans le monde*, Paris, Librairies Hachette et Larousse.
- RIPORTELLA L. (2010), « Texte littéraires et pratiques de classe : les risques du CECRL », *Langues modernes*, 3 : 21–28.
- RIQUOIS E.,
- (2010a) « Une lecture actionnelle du texte littéraire ? », *Langues modernes*, 3 : 44–53.
  - (2010b) « Pour une didactique des littératures en français langue étrangère : du roman légitimé au roman policier », *Le Français dans le monde*, 367 : 69.
- ROBERT J.-P., ROSEN É., REINHARDT C. (2011), *Faire classe en FLE : Une approche actionnelle et pragmatique*, Paris, Hachette.
- ROSEN É.,
- (2006) *Le point sur le Cadre européen commun de référence pour les langues*, Paris, Clé International.
  - (2009) « La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue », *Le Français dans le monde, Recherches et applications*, 45 : 6–14.
- ROSEN É., REINHARDT C. (2010), *Le point sur le Cadre européen commun de référence pour les langues*, 2<sup>e</sup> édition revue et complétée, Paris, Clé International.
- ROSIER J. M. (2002), *La didactique du français*, Paris, Presses Universitaires de France.
- SKLJAROV M.,
- (1987) *Jezik i govor u nastavi stranih jezika*, Zagreb, Školska knjiga.
  - (1993) *Teorija i praksa u nastavi stranih jezika*, Zagreb, Školske novine.
- ŠKILJAN D. (1987), *Pogled u lingvistiku*, 3. izd, Zagreb, Školska knjiga.
- ШОТРА Т.,
- (2006) *Kako progovoriti na stranom jeziku*, Beograd, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
  - (2008) „Дидактика читања: мост између наставе страног језика и књижевности“, Новаковић Ј. (прир.), *Зборник „Токови у савременој романистици“*,



Београд, Филолошки факултет, Друштво за културну сарадњу Србија–Француска, 335–347.

- (2010) *Дидактика француског као страног језика*, Београд, Филолошки факултет.

- (2011a) „Un espace verbal de théâtre à didactiser : le cas de Ionesco », Мелић, К., Ашић, Т. (прир.), *Наслеђе: часопис за књижевност језик, уметност и културу*, Темат *Наслеђа : Говорити, писати, делати на француском*, Крагујевац, ФИЛУМ, 19: 429–443.

- (2011б) „Стратегије интерактивног читања на страном језику“, Половина В. (прир.), *Анали Филолошког факултета*, Београд, Филолошки факултет, 23/II: 259–281.

- (2011в) „Методика или дидактика писања на француском као страном језику“, Зборник са Међународног скупа „Филолошка истраживања данас“, одржаног на Филолошком факултету Универзитета у Београду (у штампи).

TANOVIĆ M. (1972), *Savremena nastava stranih jezika: Teorija i praksa*, Sarajevo, Svjetlost.

ТОЧАНАЦ-МИЛИВОЈЕВ Д.,

- (1997) *Методe у настави и учењу страног језика*, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства.

- (2003) „Primenljivost teorija u udžbenicima stranog jezika“, Vučo, J. (прир.), *Zbornik radova naučnog skupa „Udžbenik u nastavi stranih jezika“*, Nikšić, Filozofski fakultet Univerziteta Crne Gore, 21–36.

VIALA A. (2009), *La culture littéraire*, Paris, PUF.

VIGOTSKI L. (1977), *Mišljenje i govor*, Beograd, Nolit.

VILLANUEVA M.-L. (2009), « Tâches et cybergenres », *Le Français dans le monde, Recherches et applications*, 45: 72–81.

ZAJEDNIČKI evropski okvir: učenje, nastava, ocjenjivanje. (2003), Podgorica: Ministarstvo prosvjete i nauke. [ZEO]

## Тематски часописи

*Le Français dans le monde*, « Le Niveau 2 dans l'enseignement du FLE », N 73, juin 1970.

*Le Français dans le monde*, « Grammaire de texte », N 192, avril 1985.

*Le Français dans le monde*, « Vers un niveau 3 », février–mars 1987.

*Le Français dans le monde*, « Retour à la traduction », août-septembre 1987.

*Le Français dans le monde*, „Littérature et enseignement: la perspective du lecteur“, février–mars 1988.

*Le Français dans le monde* : „Et la grammaire“, février–mars 1989.

*Le Français dans le monde*, « Dossier : Destination polar », N 316, juillet-août 2001, pp. 47–60

*Le Français dans le monde*, « La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue », N 45, janvier 2009.

*Les Langues modernes*, « Concevoir un manuel de langue », N 1, 2010.

*Les Langues modernes*, « Littérature et plaisir de lire », N 3, 2010.

Уџбеничка и вануџбеничка литература, француска и домаћа, по редоследу појављивања у тексту

I део

*Cours de langue et de civilisation françaises*, t. I–IV, G. Mauger, Paris, Hachette, 1953–1959, (коришћено изд. I тома из 1953, II из 1955, III из 1971. и IV из 1969) [CLCF]

*Le FLE par les textes : Littérature et activités de langue*, Niveaux A2–B1, Cours de Civilisation Française de la Sorbonne, Caroline Bouchery, Isabelle Taillandier, Paris, Belin, 2009. [FLE]

*Француска читанка* за VII и VIII разред гимназије, Даринка Мародић, Ружица Димитријевић, Београд, Знање, 1952. (прво изд. 1947) [ФЧ VII, VIII]

*Уџбеник француског језика* за VII разред гимназије, Даринка Мародић, Ружица Димитријевић, Београд, Нолит, 1957. [УФЈ VII МД]

*Уџбеник француског језика* за VII разред гимназије (седма година учења), Вера Москових, Зора Загода, Београд, Нолит, 1957. [УФЈ VII МЗ]

*Уџбеник француског језика* за VIII разред гимназије, Ружица Димитријевић, Даринка Мародић, Београд, Нолит, 1957. [УФЈ VIII ДМ]

*Udžbenik francuskog jezika za studente koji studiraju francuski jezik kao pomoćni predmet*, Ružica Dimitrijević, Darinka Marodić, Beograd, Naučna knjiga, 1969. [UFJ PP]

## II део

*Voix et images de France*, Niveau 1, premier et deuxième degrés, Equipe CREDIF : Gauvenet H, Boudot J, Moget M. T, Rivenc P. et Neveu P, sous la direction pédagogique de Guberina P. et de Rivenc P, Paris, Didier, première édition : 1960, nouvelle édition 1970. [VIF]

*La France en direct 3*, 1975 (1–4, 1969–1980), Janine Capelle, Guy Capelle, Francis Grand-Clément, Gilbert Quénelle, Paris, Hachette français langue étrangère. [FD3]

*Interlignes*, 1975 (1975–1979), M. T. Moget, H. Besse, F. Lapeyre, E. Papo, (équipe CREDIF), Paris, Didier–Hatier International. [I]

*Interlignes, Du manuel à la classe*, H. Besse, M. T. Moget, J. Cleynen, Paris, Didier, CREDIF, 1975. [Int]

*Audio-vizuelni tečaj francuskog jezika*, dio 1, Boudot, Gauvenet, Guberina, Moget, Rivenc, Zagreb, 1964. [AVTFJ]

*Francuski: Audiovizuelna metoda*, Gauvenet H, Guberina P, Neveu P, Rivenc P, Vettier R, Jugoton – Zagreb – Didier – Pariz, 1971. [FAVM]

*Француски језик за III разред гимназије (седма година учења)*, Даринка Мародић, Ружица Димитријевић, 2. изд, Београд, Завод за издавање уџбеника Социјалистичке Републике Србије, 1965. [ФЈ III МД]

*Srednji kurs francuskog jezika*, Madeleine Stevanov-Charlier, Beograd, Institut za strane jezike, 1963. [SKFJ]

*Srednji tečaj francuskog jezika 2*, Madeleine Stevanov-Charlier, Beograd, Institut za strane jezike, 1975. [STFJ2]

*Француски језик за III разред гимназије*, Јелена Радивојевић, Љубица Драговић, Београд, Институт за стране језике, 1963. [ФЈГ III РД]

*Француски језик: уџбеник за III разред средњих школа*, Јелена Радивојевић, Љубица Драговић, Београд, Институт за стране језике, 1967. (коришћено 3. изд. из 1973. године штампано у Заводу за уџбенике и наставна средства Србије) [ФЈС III РД]

*Priručnik za udžbenike francuskog jezika za I, II, III i IV razred srednjih škola*, Jelena Radivojević, Ljubica Dragović, Beograd, Institut za strane jezike, 1972. [PUFJ]

*Srednji tečaj francuskog jezika I*, Olivera Anđus, Jelena Radivojević, Beograd, Institut za strane jezike, 1972.

*C'est le printemps*, 1, 2, J. Montredon, G. Calbris, C. Lavenne et alii, Paris, Clé International, 1975, 1978. [CP2]

*Француски језик за III разред усмереног образовања (општи део)*, Бранислава Савић, Гордана Поповић, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства, 1980. (коришћено 4. изд. из 1986) [ФЈУО III СП]

*Le français et la vie*, 1–4, G. Mauger et M. Bruézière, Paris, Hachette, 1971–1980. [FV]

*Le français et la vie 4: Pages d'auteurs contemporains*, Maurice Bruézière, Paris, Hachette, 1980. [FV4]

*Француски језик: уџбеник за IV разред средњих школа*, Јелена Радивојевић, Љубица Драговић, Београд, Институт за стране језике, 1968. [ФЈС IV РД]

*Француски језик за IV разред гимназије*, Јелена Радивојевић, Љубица Драговић, Београд, Институт за стране језике, 1965. (коришћено 2. изд. из 1973. године штампано у Заводу за уџбенике и наставна средства Србије) [ФЈГ IVРД]

*Viši tečaj francuskog jezika*, Vera Kostić, Beograd, Institut za strane jezike, 1970. [VTFJ]

*Француски језик за IV разред усмереног образовања (општи део)*, Бранислава Савић, Гордана Поповић, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства, 1980. (коришћено 2. изд. из 1982) [ФЈУО IV СП]

*Lektira za francuski jezik za IV razred gimnazije*, Branislava Savić, Beograd, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, 1974. (1. izd. 1964, 2. izd. 1967) [LFJG IV]

### III део

*Archipel 3*, Janine Courtillon, Marc Argaud, Paris, Didier–Hatier International, 1987. [A3]

*Archipel 3, Livre du professeur*, Janine Courtillon, Marc Argaud, Paris, Didier–Hatier International, 1988. [A3Lp]

*Espaces 3*, Guy Capelle, Noëlle Gidon, Muriel Molinié, Paris, Hachette, 1991. [E3]

*Espaces 3, Guide pédagogique*, Guy Capelle, Noëlle Gidon, Muriel Molinié, Paris, Hachette, 1991. [E3Gp]

*Espaces 3, Cahier d'exercices*, Guy Capelle, Noëlle Gidon, Muriel Molinié, Paris, Hachette, 1991. [E3Ce]

*Francuski jezik: za treći razred usmerenog obrazovanja kulturološko-jezičke struke I strani jezik*, Milanka Knežević, Olga Milutinović, Beograd, Novi Sad, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Zavod za izdavanje udžbenika, 1981. (коришћено 3. изд. из 1989. године) [FJ KJS III]

*Француски језик за III разред средње школе*, Биљана Аксентијевић, Данице Павловић, Београд, Подгорица, Завод за уџбенике и наставна средства, Завод за школство, 1991 (коришћено 2. изд. из 1993. године) [ФЈС III АП]

*De quoi parle-t-on aujourd'hui ? Француски језик за III разред гимназије*, Др Нада Петровић, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства, 1994 (коришћено 2. изд. из 1996) [DQPOA III]

*Structurer sa pensée, structurer sa phrase : techniques d'expression orale et écrite, niveau supérieur*, Gilberte Niquet, Paris, Hachette, 1987.

*Écrire pour convaincre : Observer, S'entraîner, Écrire...*, Gérard Vigner, Paris, Hachette, Collection *Activités*, 1996. [ÉPC]

*Rédiger un résumé, un compte rendu, une synthèse*, Claire Charnet, Jacqueline Robin-Nipi, Paris, Hachette, Collection *Activités*, 1997.

*Le Proverbe et autres nouvelles*, Présentation, itinéraires de lecture et notes par Francine Cicurel, Paris, Hachette, Collection *Lectures*, 1985. [PAN]

*Lire : Balayage... Repérage... Formulation d'hypothèses...*, Marisa Cavalli, Paris, Hachette, Collection *Activités*, 2000. [L]

*Lire : corrigés : Balayage... Repérage... Formulation d'hypothèses...*, Marisa Cavalli, Paris, Hachette, Collection *Activités*, 2000. [Lc]

*Lektira za III i IV razred usmerenog obrazovanja (za sve struke osim kulturološko-jezičke)*, Branislava Savić, Zavodi za udžbenike u Beogradu, Novom Sadu, Titogradu i Prištini, 1989. (коришћено 2. изд. из 1991) [LUO III, IV]

*Livres ouverts*, Niveaux A2–C2, Marie-Hélène Estéoule-Exel, Sophie Regnat Ravier, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, 2008. [LO]

*Livres ouverts*, Guide pédagogique, Marie-Hélène Estéoule-Exel, Sophie Regnat Ravier, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, 2008. [LOGp]

*Lectures d'auteurs : 45 textes littéraires annotés avec exercices*, Niveaux B2–C1, Marie Barthe, Bernadette Chovelon, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, 2005. [LA]

*Lectures d'auteurs : 45 textes littéraires annotés avec exercices : Corrigés*, Marie Barthe, Bernadette Chovelon, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble 2005.

*Littérature en dialogues*, Geneviève Baraona, Niveau intermédiaire, Paris, CLE International, 2005. [LD]

*Littérature progressive du français : avec 600 activités*, Niveau débutant, Nicole Blondeau, Ferroudja Allouache, Marie-Françoise Né, Paris, CLE International, 2004. [LPFd]

*Littérature progressive du français : avec 600 activités*, Niveau intermédiaire, Nicole Blondeau, Ferroudja Allouache, Marie-Françoise Né, Paris, CLE International, 2004. [LPFi]

*Si tu t'imagines... : Atelier de littérature, lecture, écriture.*, Lysane Douënel, Geneviève Jackson, Sylvette Raoul, Paris, Hatier, Didier, 1994. [STI]

*Nouveau sans frontières 4: Arts – Culture – Littérature*, Jacky Girardet, Paris, Clé International, 1993. [NSF4]

*Nouveau sans frontières 4, Cahier d'exercices*, Jacky Girardet, Chantal Plum-De Vries, Paris, Clé International, 1993. [NSF4Ce]

*Francuski jezik za IV razred usmerenog obrazovanja struka: prevodilačka i arhivsko-muzejska zanimanje: prevodilac*, Bojana Jakovljević, Beograd, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, 1981. [FJ PAM IV]

*Francuski jezik: za IV razred usmerenog obrazovanja za struke: delatnosti u oblasti kulture i javnog informisanja, prevodilačku i arhivsko-muzejsku i ugostiteljsko-turističku*, Olga Milutinović, Milanka Knežević, Beograd, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, 1981. (коришћено 2. изд. из 1988. године) [FJ KJI IV]

*Француски језик за IV разред средње школе*, Биљана Акеснтијевић, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства, 1992 (коришћено 2. изд. из 1994. године) [ФЈС IV A]

*De quoi parle-t-on aujourd'hui ? Француски језик за IV разред гимназије*, др Нада Петровић, мр Веран Станојевић, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства, 1997. [DQPOA IV]

#### IV део

*Studio +*, Évelyne Bérard, Gilles Breton, Yves Canier, Christine Tagliante, Paris, Didier, 2004. [S+]

*Studio +, Guide pédagogique*, Évelyne Bérard, Gilles Breton, Yves Canier, Christine Tagliante, Paris, Didier, 2004. [S+Gp]

*Écho 3, méthode de français*, J. Girardet, J. Pécheur, avec la collaboration de C. Gibbe, Paris, CLE, 2008. [É3]

*Écho 3, Livre du professeur*, J. Girardet, M. Stirman, Paris, CLE, 2009. [É3Lp]

*Écho 3, Cahier personnel d'apprentissage*, J. Girardet, J. Pécheur, Paris, CLE, 2009. [ÉЗСПА]

*Écho 1, Livre du professeur*, J. Girardet, C. Gibbe, Paris, CLE, 2008. [É1Lp]

*Quoi de neuf?: ФРАНЦУСКИ ЈЕЗИК за 3. разред гимназије*, Сунчица Бошковић Клос, Тамара Деспотовић Турчић, Вера Јовановић, Београд, Завод за уџбенике, 2012. [QN]

*Édito, méthode de français, niveau B2 du CECR*, Élodie Heu, Jean-Jacques Mabilat, Paris, Didier, 2006. [ÉВ2]

*Édito, Guide pédagogique, niveau B2 du CECR*, Élodie Heu, Jean-Jacques Mabilat, Paris, Didier, 2006. [ÉВ2Gp]

*Activités pour le Cadre européen commun de référence B2*, Eliane Grandet, Martine Corsain, Elettra Mineni, Mariella Rainoldi, CLE International, 2007. [ACECRB2]

*L'Éducation en France, уџбеник за студенте учитељских факултета*, Ана Вујовић, Београд, Завод за уџбенике, 2007. [ÉF]



## ANNEXE 1

### ÉVOLUTION HISTORIQUE DES APPROCHES EN DIDACTIQUE DES LANGUES ÉTRANGÈRES EN FRANCE

	ORIENTATION OBJET <sup>1</sup> (LE CONNAÎTRE)				ORIENTATION SUJET <sup>1</sup> (L'AGIR)	
APPROCHE PAR...	1 LA GRAMMAIRE	2 LE LEXIQUE	3 LA CULTURE	4 LA COMMUNICATION		5 L'ACTION
				4.1	4.2	
SUPPORTS	phrases isolées d'exemples	documents visuels (représentations) et textuels (descriptions)	documents textuels (récits)	documents audiovisuels (dialogues)	tous types de documents, y compris authentiques	documents produits par les apprenants eux-mêmes pour réaliser leur projet
ACTIVITÉS	comprendre, produire	observer, décrire	analyser, interpréter, comparer, extrapoler, transposer, réagir	reproduire, s'exprimer	s'informer, informer	agir, interagir
HABILETÉS	CE	EO	combinaison <sup>5</sup> CE-EO	combinaison CO-EO	juxtapositions <sup>6</sup> variées CE, CO, EE, EO	articulations <sup>6</sup> variées CE/CO/EE/EO
MÉTHODOLOGIE DE RÉFÉRENCE	« méthodologie traditionnelle »	« méthodologie directe »	« méthodologie active »	« méthodologie audiovisuelle »	« approche communicative »	« perspective co-actionnelle »
PÉRIODES <sup>4</sup>	1840-1900	1900-1910	1920-1960	1960-1990	1970-1990	2000-?

Прилог бр. 1: Историјски преглед метода у Француској<sup>226</sup>: Puren, 2004: 9

<sup>226</sup> Изнета периодизација је, истиче Пирен, само симболична (Puren, 2004: 9).

*Упитник за студенте француског језика и књижевности*

*Друга година студија, генерација 2009/2010.*

*Филолошки факултет у Београду*

*1. Која су Ваша очекивања од студија француског језика и књижевности:*

- а) језичко усавршавање*
- б) стицање знања из књижевности*
- в) упознавање са културом француског народа*
- г) остало: навести шта*

*2. Шта највише волите да читате:*

- а) роман*
- б) приповетке*
- в) поезију*
- г) драму*

*3. Да ли више волите да читате:*

- а) савремене писце*
- б) класике*

*4. Књижевне текстове на француском читате због:*

- а) приче/садржаја*
- б) елемената из културе*
- в) анализе која се може урадити на књижевном тексту*
- г) речи/обогаћивања вокабулара*

*д) превођења*

*ђ) задовољства*

*е) зато што морате*

*ж) остало: навести шта*

*Ако бисте заокружили више одговора, назначите Ваше приоритете стављањем бројки поред одговора.*

Прилог бр. 2: Упитник за студенте француског језика и књижевности

## Биографија аутора

Јелена Брајовић (1972, Бор) дипломирала је 1996. године на Филолошком факултету у Београду, на Групи за француски језик и књижевност. Магистарски рад под називом *Аутобиографске приче о детињству и младости у француској књижевности крајем XX века: Маргерит Јурсенар, Натали Сарот, Маргерит Дирас* одбранила је 2002. године (ментор проф. др Јелена Новаковић). У периоду 1996–1998. године ради као професор француског језика у Гимназији „Борислав Петров Браца“ у Вршцу, затим осам година као библиотекар на Групи за француски језик и књижевност, а од јуна 2006. године као лектор за француски језик на истој катедри Филолошког факултета у Београду. Има положен стручни испит за професора француског језика и књижевности, као и за библиотекара. Децембра 2000. године користи стипендију француске владе на Универзитету Париз X (Нантер) а новембра 2009. на Универзитету Париз XII (Кретеј).

Аутор је монографије *Autobiografska fikcija i detinjstvo: Margerit Jursenar, Natali Sarot, Margerit Diras* (Београд, Задужбина Андрејевић, 2006), приређивач и преводилац књиге *Заувек ми: Преписка*, Паул Целан, Жизела Целан-Лестранж (Вршац, КОВ, 2009). До 2008. године објављује приказе књига и преводе у књижевној периодици. Из области методике француског као страног језика објавила је чланак *Књижевност за децу у савременој уџбеничкој литератури за француски као страни језик*, *Књижевност и језик* (Београд, Год. LVIII, бр. 3-4 (2011), стр. 323-340).

Прилог 1.

## Изјава о ауторству

Потписани-а Јелена Брајовић

број индекса \_\_\_\_\_

### Изјављујем

да је докторска дисертација под насловом

„Књижевни текстови у уџбеницима и приручницима  
француског језика из перспективе савремених приступа  
настави страних језика“

- резултат сопственог истраживачког рада,
- да предложена дисертација у целини ни у деловима није била предложена за добијање било које дипломе према студијским програмима других високошколских установа,
- да су резултати коректно наведени и
- да нисам кршио/ла ауторска права и користио интелектуалну својину других лица.

Потпис докторанда

У Београду, 14. 10. 2013.

Јелена Брајовић

Прилог 2.

### Изјава о истоветности штампане и електронске верзије докторског рада

Име и презиме аутора ЈЕЛЕНА БРАЈОВИЋ

Број индекса \_\_\_\_\_

Студијски програм \_\_\_\_\_

Наслов рада КЉИЖЕВНИ ТЕКСТОВИ У УЧБЕНИЦИМА И ПРИРУЧНИЦИМА ФРАНЦУСКОГ  
ЈЕЗИКА ИЗ ПЕРСПЕКТИВЕ САВРЕМЕНИХ ПРИСЛУЖИХ НАСТАВИ СТРАНИХ ЈЕЗИКА

Ментор ПРОФ. ДР ОЛИВЕРА ДУРБАБА

Потписани/а ЈЕЛЕНА БРАЈОВИЋ

Изјављујем да је штампана верзија мог докторског рада истоветна електронској верзији коју сам предао/ла за објављивање на порталу **Дигиталног репозиторијума Универзитета у Београду**.

Дозвољавам да се објаве моји лични подаци везани за добијање академског звања доктора наука, као што су име и презиме, година и место рођења и датум одбране рада.

Ови лични подаци могу се објавити на мрежним страницама дигиталне библиотеке, у електронском каталогу и у публикацијама Универзитета у Београду.

Потпис докторанда

У Београду, 14.10.2013.

Јелена Брајовић

Прилог 3.

## Изјава о коришћењу

Овлашћујем Универзитетску библиотеку „Светозар Марковић“ да у Дигитални репозиторијум Универзитета у Београду унесе моју докторску дисертацију под насловом:

„КЊИЖЕВНИ ТЕКСТОВИ У УЧБЕНИЦИМА И ПРИРУЧНИЦИМА  
ФРАНЦУСКОГ ЈЕЗИКА ИЗ ПЕРСПЕКТИВЕ САВРЕМЕНИХ ПРИСТУПА  
НАСТАВИ СТРАНИХ ЈЕЗИКА“  
која је моје ауторско дело.

Дисертацију са свим прилозима предао/ла сам у електронском формату погодном за трајно архивирање.

Моју докторску дисертацију похрањену у Дигитални репозиторијум Универзитета у Београду могу да користе сви који поштују одредбе садржане у одабраном типу лиценце Креативне заједнице (Creative Commons) за коју сам се одлучио/ла.

1. Ауторство
2. Ауторство - некомерцијално
3. Ауторство – некомерцијално – без прераде
4. Ауторство – некомерцијално – делити под истим условима
5. Ауторство – без прераде
6. Ауторство – делити под истим условима

(Молимо да заокружите само једну од шест понуђених лиценци, кратак опис лиценци дат је на полеђини листа).

У Београду, 14.10.2013.

Потпис докторанда



