

Univerzitet u Beogradu

Filološki fakultet

Vojka M. Milovanović

**VAŽNOST PRIMENE RETORIKE
U METODICI NASTAVE
FRANCUSKOG JEZIKA**

Doktorska disertacija

Beograd, 2018.

University of Belgrade

Faculty of Filology

Vojka M. Milovanović

**THE IMPORTANCE OF USING
RHETORIC IN THE METHODOLOGY
OF FRENCH LANGUAGE TEACHING**

Doctoral dissertation

Belgrade, 2018.

Белградский университет
Филологический факультет

Войка М. Милованович

**ВАЖНОСТЬ ПРИМЕНЕНИЯ РИТОРИКИ
В МЕТОДОЛОГИИ ПРЕПОДАВАНИЯ
ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА**

Докторская диссертация

Белград, 2018.

Mentor:

Doc. dr Ana Elaković-Nenadović

docent, Filološki fakultet Univerziteta u Beogradu

Članovi komisije:

Doc. dr Ana Elaković-Nenadović, docent, Filološki fakultet Univerziteta u
Beogradu, mentor

Doc. dr Tatjana Samardžija-Grek, docent, Filološki fakultet Univerziteta u
Beogradu

Vanr. prof. Ifigenija Radulović, Filozofski fakultet Univerziteta u Novom
Sadu

Datum odbrane:

Reči zahvalnosti

Iskreno se zahvaljujem svojoj profesorki i mentoru dr Ani Elaković-Nenadović za strpljenje, savete i podršku koju mi je pružala svih ovih godina i tako uticala na razvoj mog naučnog rada.

Zahvalnost dugujem i svojim roditeljima, mužu i deci na podršci.

Rezime

Ovaj rad bavi se rezultatima primene elemenata retorike u metodici nastave francuskog jezika. Primarni cilj istraživanja jeste da se analiziraju retorički elementi koji bi mogli da budu upotrebljeni u nastavi francuskog jezika, sa posebnim osvrtom na nastavu usmene produkcije, motivaciju i ispit DELF za nivo B1. Ti elementi posmatrani su kroz projekat Ministarstva prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije i Ambasade Republike Francuske u Srbiji „DELFL u školskim ustanovama“. U prikupljanju korpusa za ovo istraživanje učestvovali su nastavnici u srpskim školama iz škola u projektu kao i nastavnici Francuskog instituta. Sekundarni cilj istraživanja jeste da se pregledom literature, analizom i komparativnom metodom predstave školski udžbenici za nivo B1 i priručnici namenjeni pripremi kandidata za polaganje ovog ispita. Korpus ovog istraživanja ekscerpiran je iz školskih udžbenika “Bellville 3”, “Version originale vert” i “Le Nouveau Taxi 3” kao i priručnika “DELFL scolaire et junior B1” i “Expression orale-compétences A2+B1”.

U nastavi francuskog jezika, učenici se susreću sa različitim tipovima aktivnosti koje imaju za cilj ostvarenje komunikativne kompetencije. Kao krajnji produkt tih napora da se usklade sve kompetencije jeste polaganje ispita iz francuskog jezika DELFL (nivo B1) i sticanje međunarodno priznate diplome o znanju jezika. Budući da učenik ima razloge praktične prirode, koji vezuju učenje francuskog jezika za karijeru i obrazovanje, onda će takvi učenici biti motivisani za polaganje ovog ispita, jer će im dobijena diploma pomoći u daljem školovanju i karijeri. S druge strane, ako se jezik uči u komunikacijskoj situaciji, neophodno je omogućiti učenicima uslove za ostvarenje komunikacije u nastavnom procesu. Mehanizme koji bi to mogli da omoguće, analiziraćemo kroz udžbenike i priručnike usaglašene sa planom i programom Ministarstva prosvete Republike Srbije i pisanih na osnovu *Zajedničkog evropskog okvira*, ali i kroz instrumente retorike koji bi mogli da pomognu u ostvarenju komunikativne kompetencije.

Ključne reči: retorika, francuski jezik, DELFL B1, motivacija, udžbenik

Summary

This paper deals with the methodology of application of rhetorical elements in French language teaching. The primary objective of the research was to analyse the rhetorical elements that could be used in French language teaching, with the special emphasis on the oral expression, motivation and DELF exam, level B1. These elements were observed through the mutual project of The Ministry of Education of the Republic of Serbia and the French Embassy named “DELF in the School Facilities”. The teachers in the Serbian schools and the teachers of the French Institute, participating in the project, all took part in collecting the corps for this research. The secondary objective of the research is to present textbooks for the level B1 and manuals intended for the participation of those who want to take this exam by reviewing literature, analysis and comparative method. The corps of the research was excerpted from the textbook “Belleville 3”, “Version originale vert” and “Le Nouveau Taxi 3” as well as the manuals “Delf scolaire et junior B1” and “Espression orale-compétences A2+ B1”. In French language classes, students encounter various types of activities aimed to achieving communicative competence. The ultimate product of these efforts to match all those competences is talking the DELF exam in French language (level B1) and acquiring the internationally recognised certificate in language proficiency. If the students have practical reasons to study French related to career and education, than such students will be motivated to take this exam as received diploma would help them in further education and career. On the other hand, if the language is learned through the usage in communicative situation, it is necessary to provide students with conditions for achieving communication in the learning process, through textbooks and manuals in line with the curriculum and written on the basis of the Common European Framework, as well as through rhetorical instruments that may help to achieve communicative competence. The application of the rhetoric in French language teaching improves the quality of teaching and the overall competence of both teachers and students, the knowledge of the true needs of the education, motivational capacity and empathetic orientation.

Key words: rhetoric, French language, DELF B1, motivation, textbook

SADRŽAJ

1. UVOD	1
1.1. Retorika - pojam, značaj i osnovne tendencije u razvoju	4
1.2. Nastava retorike kao deo antičkog obrazovnog sistema	15
2. RETORIKA U UČIONICI - BESEDNIK, BESEDA I AUDITORIJUM	22
2.1. Nastavnik u ulozi besednika.....	24
2.2. Osobine govornika u učionici.....	31
2.3. Koncept i struktura besede	33
2.3.1. Izlaganje besede.....	38
2.4. Odnos govornika i auditorijuma: nastavnik i učenici	41
2.5. Pristup slušaocima-učenicima.....	46
3. USMENA PRODUKCIJA: KA OSTVARENJU KOMUNIKATIVNE KOMPETENCIJE.....	47
3.1. Usmena produkcija kroz evoluciju nastavnih metoda	53
3.1.1. Prirodna metoda.....	54
3.1.2. Gramatičko-prevodna metoda	54
3.1.3. Direktna metoda	55
3.1.4. Audio-oralna metoda učenja jezika	56
3.1.5. Strukturalno globalna audio-vizuelna metoda	57
3.1.6. Eklitički ili kombinovani metod.....	58
3.1.7. Komunikativni pristup u učenju stranog jezika.....	59
3.1.8. Postkomunikativna etapa i principi <i>Zajedničkog evropskog okvira za žive jezike</i>.....	64
3.1.8.1. Govorna produkcija prema <i>Zajedničkom evropskom okviru</i>.....	69

4. MOTIVACIJA U UČENJU STRANIH JEZIKA.....	74
4.1. Bihevioristički pristup motivaciji.....	77
4.2. Humanistički pristup motivaciji.....	77
4.3. Kognitivistički pristup motivaciji.....	80
4.4. Socioklulturalni pristup motivaciji.....	81
4.5. Motivacija u učionici.....	81
4.5.1. Kako učiniti učionicu privlačnom za učenje.....	83
4.5.2. Retorika i motivacija.....	94
5. REALIZACIJA PROJEKTA „DELFI U ŠKOLSKIM USTANOVAMA“	97
5.1. Cilj istraživanja, hipoteze i metode istraživanja.....	99
5.2. Istraživanje delatnosti nastavnika.....	102
6. UDŽBENICI I PRIRUČNICI NAMENJENI PRIPREMI UČENIKA ZA POLAGANJE ISPITA B1.....	109
6.1. „Bellville 3“	110
6.2. „Version originale vert“	128
6.3. „Le Nouveau Taxi 3“	136
6.4. „DELF B1 Junior et scolaire“	140
6.5. „Usmeno izražavanje“ nivo A2+, B1.....	147
7. VEŽBE USMENE PRODUKCIJE IZ PRAKSE ZA NIVOE OD A1 DO B1 ...	170
7.1. Fonetske vežbe i rad na mobilnom telefonu	170
7.2. Gramatičke vežbe na mobilnom telefonu	172
7.3. Vežbe u kojima se uvežbava vokabular, usmena i pismena produkcija uz sliku i video na mobilnom telefonu.....	174
8. ZAKLJUČAK	178
9. LITERATURA.....	188

BIOGRAFIJA	198
BIBLIOGRAFIJA	199
IZJAVA O AUTORSTVU	200
IZJAVA O ISTOVETNOSTI ŠTAMPANE I ELEKTRONSKE VERZIJE DOKTORSKOG RADA	201
IZJAVA O KORIŠĆENJU	202

1. UVOD

U nastavi stranih jezika, u ovom slučaju, u nastavi francuskog jezika, učenici se susreću sa različitim tipovima aktivnosti, koje imaju za cilj ostvarenje komunikativne kompetencije na određenom jezičkom nivou. Kao krajnji rezultat tih napora da se usklade sve vrste kompetencija, jeste polaganje međunarodnog ispita iz stranog jezika, konkretno, ispita DELF iz francuskog jezika.

Naše kandidate koji polažu ovaj ispit najteže je pripremiti za usmeno i pismeno izlaganje. Polazeći od pretpostavke da polaganje ovih delova ispita za naše učenike-kandidate često predstavlja veliki problem, smatramo da bi bilo veoma korisno pronaći odgovore i pomoć u retorici, koja još od antičkog perioda poseduje određene instrumente koji pomažu da se održi uspešan govor ili da se izlaže u pisanoj formi. Pregledom relevantne literature, pružićemo osvrt na sam pojam retorike, njenu ulogu u sistemu obrazovanja kroz određene vremenske epohe, kao i mogućnosti koje ona danas pruža u jednom novom vremenu i prostoru.

Primarni cilj našeg istraživanja biće utvrđivanje značaja i mesta retorike u metodici nastave francuskog jezika, posebno u razvijanju i uspešnom savladavanju jezičke veštine usmene produkcije. Naše istraživanje će obuhvatiti iznalaženje i analizu pojedinih retoričkih elemenata koji bi mogli biti primenjeni u nastavi francuskog jezika, sa posebnim osvrtom na nastavu usmene produkcije, motivaciju i ispit DELF za nivo B1. Pomenuti elementi biće posmatrani kroz realizaciju projekta Ministarstva prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije i Ambasade Republike Francuske u Srbiji „DELF u školskim ustanovama“¹. U prikupljanju korpusa za naše istraživanje učestvovali su nastavnici u srpskim školama koji su uključeni u pomenuti projekat, kao i nastavnici Francuskog instituta. Cilj ovog projekta jeste da škole i nastavnici, koji u njima rade, učestvuju u pripremi učenika srpskih osnovnih i srednjih škola za polaganje ispita iz francuskog jezika radi dobijanja diplome DELF. Nastavnici prolaze obuku za ispitivače i to u organizaciji Ministarstva prosvete Republike Srbije i Francuskog instituta. Na kraju

¹ Realizacija ovog projekta je započeta 2010. godine, kao plod saradnje Ministarstva prosvete Republike Srbije i Francuske ambasade u Beogradu.

obuke, oni dobijaju sertifikate za ispitivače. Ovaj korak je bio vrlo značajan za nastavnike i učenike u provinciji, jer im je omogućeno da u svojim školama polažu ovaj ispit.

Sekundarni cilj našeg istraživanja jeste da se pregledom relevantne literature i analizom nastavnih vežbi, uz pomoć komparativne metode, predstave školski udžbenici za nivo B1 i priručnici namenjeni pripremi kandidata za polaganje ovog ispita. Korpus ovog istraživanja ekscerpiran je iz školskih udžbenika “Bellville 3”, “Version originale vert” i “Le Nouveau Taxi 3”, kao i priručnika “DELFL scolaire et junior B1” i “Expression orale-compétences A2+B1”.

Naša osnovna hipoteza je da primena retorike u nastavi francuskog jezika unapređuje kvalitet nastave i ukupnu kompetenciju nastavnika i učenika, poznavanje istinskih potreba obrazovanja, motivacijskog kapaciteta i empatijske usmerenosti. Budući da učenik ima razloge praktične prirode, koji vezuju učenje stranog jezika, u ovom slučaju francuskog jezika za karijeru i obrazovanje, smatramo da će takvi učenici biti motivisani za polaganje ovog ispita, jer će im dobijena diploma pomoći u daljem školovanju ili karijeri. S druge strane, ako učenik uči kroz upotrebu u komunikacijskoj situaciji, smatramo da je neophodno omogućiti učenicima uslove za ostvarenje komunikacije u nastavnom procesu i to, kroz usaglašavanje parametara propisanih planom i programom Ministarstva prosvete Republike Srbije i *Zajedničkim evropskim okvirom*, ali i kroz retoriku, koja ima instrumente koji bi pomogli u ostvarenju komunikativne kompetencije. U toku učenja neophodno je aktivirati učenikovo prethodno znanja u procesovanju informacija, koja se ne moraju odnositi na samu strukturu jezika. Zato je važno tokom nastave omogućiti da već stečena znanja budu u funkciji usvajanja novih znanja, a retorika bi svojim tehnikama mogla da bude od velike pomoći u primeni tih znanja u usmenim formama. Predviđenom anketom učenika-kandidata, biće jasno definisani motivi koji su naveli studente da pristupe polaganju ovog ispita.

Svaka generacija učenika nosila je sa sobom neku osobenost uslovljenu istorijskim i civilizacijskim trenutkom u kome je odrastala. Generacije naših učenika stasavaju u jednoj sasvim drugačijoj stvarnosti od generacija njihovih roditelja i nastavnika. Ono što čini tu razliku jeste informatičko društvo i globalna povezanost ljudi. U takvim društvenim okolnostima, stiče se utisak da je obrazovni sistem element koji jeste evoluirao u domenu odnosa učenik – nastavnik - nastavni proces. Međutim, još uvek se

traga za adekvatnim strategijama i sredstvima, kojima bi se današnjim generacijama učenika približilo gradivo i smisao učenja uopšte. Stoga, ćemo uz pomoć kontrastivne i komparativne metode utvrditi sve ono što je zajedničko i specifično za nastavnika kao besednika i učenika kao auditorijuma. Ovo će biti razmatrano u okviru posebnog poglavlja koje će se baviti sagledavanjem retoričke trijade – *besednik, beseda, auditorijum* kroz didaktičko trojstvo – *nastavnik, gradivo (jezik), učenik*. Ovakav osvrt u prošlost daje nam jedan drugačiji pogled na sadašnjost i to kroz mehanizme koje možemo uključiti u savremenu nastavu usmene produkcije i primeniti ih kroz savremena informatička sredstva. Zato je naša zamisao bila da prikazemo u radu i sve one mogućnosti koje nam pruža upotreba savremenih multimedijalnih sredstava u nastavi stranih jezika. Stoga, smo u posebnom poglavlju prikazali nekoliko vežbi u kojima smo koristili mobilni telefon kao pedagoško sredstvo, potrudivši se da istovremeno primenimo i sve ono čemu nas je retorika naučila. Na taj način smo, uz predstavljanje pomenutih vežbi, ukazali na mogućnost prožimanja modernog i tradicionalnog u nastavi što, svakako, doprinosi kvalitetu nastave i u znatnoj meri menja i učenikov odnos prema radu.

Na osnovu svega što je prethodno rečeno, predviđena je sledeća struktura rada:

Prvi deo rada odnosi se na pojam retorike, njena načela, kao i osnovne tendencije u njenom razvoju od antičkog perioda do danas.

U drugom poglavlju razmatraćemo odnos između besednika i auditorijuma, kao i strukturu besede. Ovo će biti razmatrano u okviru posebnog poglavlja koje će se baviti sagledavanjem trojstva besednik, beseda i auditorijum kroz didaktičko trojstvo-nastavnik, gradivo (jezik), učenik uz pomoć komparativnog metoda poredićemo tradicionalne retoričke elemente sa elementima nastavnog procesa. Ovaj deo rada biće ilustrovan primerima i istraživanjima iz naše pedagoške prakse.

Treći deo odnosi se na usmenu produkciju, evoluciju nastavnih metoda i definisanje značaja i mesta usmene produkcije u nastavnom procesu.

Četvrti deo govori o motivaciji posmatranoj sa stanovišta različitih teorija o motivaciji. Ovaj deo istraživanja biće ilustrovan mnogobrojnim primerima iz naše višegodišnje nastavničke prakse u učionici.

Peto poglavlje bavi se istraživanjem sa ciljem da se utvrdi, da li se retorički elementi koriste u nastavi francuskog jezika i kako utiču na efikasnost nastavnog procesa. U ovom istraživanju su učestvovali nastavnici iz srpskih srednjih škola u projektu DELF i nastavnici iz Francuskog instituta.

Šesto poglavlje odnosi se na analizu vežbi iz udžbenika i priručnika za polaganje ispita DELF B1. Analizirani udžbenici su se koriste u srednjim školama u Srbiji.

U sedmom poglavlju biće prezentovane vežbe usmene produkcije koje su nastale po uzoru na retorske vežbe, a u čijoj realizaciji učenici koriste multimedijalna sredstva, u ovom slučaju mobilni telefon.

U zaključnom delu rezimiraćemo rezultate sprovedenih istraživanja i daćemo neke konkretne preporuke vezano za primenu određenih elemenata retorike u nastavi francuskog jezika, pre svega, u domenu usmene jezičke produkcije.

1.1. Retorika - pojam, značaj i osnovne tendencije u razvoju

Od kada je izgovorio prvu reč, čovek je imao instinktivnu potrebu da to što izgovori bude razumljivo, argumentovano, lepo i zavodljivo kako bi uticao na slušaoce, pridobio ih ili odvratio od nečega u zavisnosti od sopstvene želje i namere. Zato su govorničke sposobnosti smatrane božanskim darom. Ta nadarenost je i osobina koja nas razdvaja od svih drugih živih vrsta. Različiti su nazivi kojima se opisuje ova sposobnost: rečitost, govor, beseda, retorika, besedništvo...(Avramović, 2009: 19)

Govoreći o retorici uopšte, Sigfrid (Siegfried, 1950: 9) navodi da su načini na koji izražavamo naše mišljenje i stavove različiti: jedni se bolje izražavaju pismeno a drugi usmeno. On smatra da svaka umetnost ima svoj instrument kojim komunicira sa slušaocem odnosno sa onim kome je poruka, koju ta umetnost nosi, namenjena.

Prema Rut Amosi (Amossy, 2000: 6), sa stanovišta antičke Grčke, retorika može da bude teroija efikasnog govora koja je u vezi sa praktičnim izlaganjem tog govora.

S druge strane, Marković (Marković, 2015: 18) definiše retoriku kao naučnu disciplinu, koja je zasnovana na naučnim istraživanjima i ciljevima, ali i kao umetnost zbog svoje stvaralačke komponente i kao veštinu javnog nastupa zbog interpretacije i izvođenja u javnosti.

Šenje (Chaignet, 1888: XX) navodi da je retorika književni rod, isključivo grčki po svom poreklu i univerzalan po svojoj formi. Njen osnovni cilj je bio da sa teorijskog i praktičnog gledišta omogući uvežbavanje javnog govora. Ona je nastala kao plod naučne radoznalosti i instinktivne potrebe da se razume funkcionisanje usmenog izlaganja.

Prema stavovima formiranim u demokratskim sistemima grčkih polisa, funkcija govornika u sudskom govorništvu je da pronade u svakoj temi, koju bi izlagao dokaze, odnosno ideje i misli kojima bi ubedio auditorijum u ono što govori. Vrlo je bitno da govornik upozna i svedoka, da ispita njegovu podobnost, reputaciju i moralnost. (Chaignet, 1888: 100-106). Homer smatra da su rečitost i pesništvo božiji dar, dok Hesiod drži da je govornički talenat dar muza. Pesništvo je nadahnutim stihovima u stalnom dijalogu između prošlosti, sadašnjosti i budućnosti a s obzirom na to da su prošlost i budućnost u mitskom dobu principi istorije, taj pesnički dar je božanski i jednak je govorničkom daru. Zato se Homer zalagao da njegovo usavršavanje, uz veštine lečenja i ratovanja kao i muzičko obrazovanje, bude jedan od četiri postulata prethomerske aristokratije. Ovaj Homerov stav iznet je i u "Ilijadi", gde Pelej, Ahilejev otac zahteva od Feniksa da mladog Ahileja, pored ratne veštine i života u skupštini, nauči da bude dobar besednik i junak, koji će da stvara dela. On je, čak, hteo da se kroz određene zakone, ustanove pravila kojima bi se svaki atinski građanin naučio da razmišlja kao i da govori i lepim manirima.²

Šipka (2005: 269) navodi da reč *retorika* potiče iz grčkog jezika. Prvobitno je nalazimo u obliku *rhetorike techne* a zatim kao osamostaljenu reč *retorika*. *Rhetorike techne* znači *govornička veština*. I u antičkoj Grčkoj kao i sada reč *retorika* označava nauku tj. teoriju o besedništvu, skup pravila besedničke veštine i sposobnost lepog, dinamičnog i ubedljivog izražavanja.

² Aristotel. (2000). *Retorika*. (Prev. M. Višić). Beograd: Plato, str. 9-12.

Kada je reč o etimološkom osvrtu na ovaj termin, Jelačić Srbulj (2007: 10) razlikuje nekoliko termina. Od grčke reči *rhetor* dolazi reč *rhetorica* u značenju *besednička veština*. Naime, reč *rhetor* označavala je osobu koja podnosi zahtev na sudu ali i osobu koja govori, kao i učitelja besedništva. Latinski termini su *orator* -obraćati se nekome, retor i *oratoria*-usmeno iskazana misao. Reč *eloquentia* je u vezi onim što radi orator a ima i šire značenje : rečitost. Srpski ekvivalent je preuzet iz ruskog *krasnorečje*.

Sa etimološke tačke gledišta i Roberov rečnik (Robert, 1990: 1713) navodi da od grčke reči *rhetorike tekhne* potiče latinska reč *rhetorica*, a *orateur* dolazi od *rhetor*. Kao prvo začenje termina *retorika*, ovaj rečnik navodi *umetnost lepog govorenja* i pod tim podrazumeva *tehniku kojom se pokreću sredstva izražavanja*. Drugo značenje ovog termina odnosi se na književnost i označava načine izražavanja i ubeđivanja nekog. Treće značenje je pežorativno i označava deklamatorski stil i rečitost govornika, koji zapravo mnogo govori a malo kaže. Roberov rečnik objašnjava i da se ovaj termin koristio u Belgiji i označavao završni razred srednje škole.

Kao mesto nastanka retorike, Šenje (Chaignet, 1888: 1-3) navodi Sirakuzu na Siciliji, koja je u to vreme bila pod grčkom upravom. Sirakuza je, u to vreme, doživela brilijantan procvat kulture a posebno pesništva. Pindar, Eshil, Aristoksen samo su neki od umetnika koji su u istom istorijskom trenutku boravili na tom prostoru. Tokom perioda političkih i ekonomskih previranja i borbe demokratije protiv aristokratije, prouzrokovanim socijalnim pobunama i nasilnim seobama, nastaju uslovi da se razvije retorika na tom tlu.

Kada je reč o besedama, postoji više klasifikacija: sudske, političke i prigodne. Ova klasifikacija potiče još od antičkog doba. Danas se besede mogu deliti prema sadržaju i nameni na verske, sudske, političke, vojničke, filozofsko-predavačke i prigodne (Šipka, 2005: 279). Postoji podela beseda i prema istorijskim razdobljima u kojima su nastale: prethelensko, helensko, starorimsko, srednjevekovno, novovekovno i savremeno (ibid. 279). U antičkom periodu sudsko besedništvo obuhvatalo je sve ono što je sadržalo optužbu i odbranu. Političko besedništvo činili su govori u kojima se auditorijum podstiče na određene korake ili odvraća od nečeg. Pod prigodnim besedništvom podrazumevale su se besede u kojima se nešto hvali ili kritikuje. Kod svake od ovih vrsta besedništva

mogu se koristiti i sledeći nazivi forenzično za sudsko besedništvo, deliberativno za političko i epideiktiko za prigodno besedništvo (Avramović, 2009: 37).

Koraks iz Sirakuze živeo je u petom veku pre Hrista i on se smatra prvim učiteljem besedništva i autorom udžbenika *Techne*. Odlike njegove retorike jesu veština uveravanja, argumenti verovatnog, kojima se obesnažuje istina i dispozicija sudske besede. Zasluga za dolazak retorike na tlo Atine pripada Gorgiji iz Leontina, koji je pripadao sofistima. U Atini je otvorio školu retorike i napisao je retorički priručnik *Techne-Veština*. On se bavio uglavnom političkim besedništvom a karakteristika njegovih govora bila je poetizacija. Kada je reč o stilu, Gorgija je posvećivao pažnju i estetskom i poetskom elementu u govoru. Bio je pristalica kratkih jednakih rečenica (Jelačić Srbulj, 2007: 30-32).

Prema govorniku Lisiji³, glavnog predstavnika sudskog govorništva, cilj govorničke veštine jeste da se sudije dovedu u po govornika povoljno duševno stanje. To zavisi od karaktera govornika, ali i od raspoloženja sudija tj. slušalaca. Lisija uvažava subjektivne, moralne metode govorničkog dokazivanja. Isokrat za razliku od Lisije smatra da je pored nadarenosti vrlo bitna i vežba, kojom se izgrađuju rečenične kompozicije. On se zalaže za upotrebu periodnog stila, koji se sastoji od rečenica koje imaju početak i završetak sa uočljivim razmerom. Isokrat se bavi složenim periodom sastavljenim od kolona, tj. manjih rečeničnih delova koje se mogu izgovoriti u jednom dahu, bez prekida. Ovo je u suprotnosti sa kontinuiranim stilom koji se završava kada se jedna misaona celina završi (Avramović, 2009).

Protagora, sofista koji se bavio teorijom prava i države, principima ljudskog mišljenja posebno je pažnju poklanjao jeziku, dokazujući da je govor od svog postanja bio zasnovan na pravilima, ali da se s vremenom iskvario. Svoje učenike je učio da se služe jezikom i govorom i da ono što izgleda jače prikazuju kao slabije a ono što je slabije prikažu kao jače. Hipija se pored pisanja tragedija bavio i pisanjem govora, ali i izučavanjem jezika. On posebnu pažnju posvećuje gramatici, stilu i dikciji. Sofisti su

³Lisija je pripadao čuvenom retorskom Kanonu desetorice atičkih besednika. Njega su još sačinjavali Andokid, Antifont, Isokrat, Isej, Demosten Likurg, Hiperid, Dinarh i Eshin. "Kanone" su inače sastavljali aleksandrijski filolozi tokom III i II veka pre Hrista i oni su predstavljali "uzore na koje je trebalo da se ugledaju helenistički pesnici i pisci" (Radulović, Maričić, 2013: 29).

verovali u moć govora: oni su bili ubeđeni da se stvari i ljudi, situacije i događaji predstavljaju nama takvim kakvi jesu uz posredništvo govornika, koji nam ih predstavlja. Prema njihovom mišljenju, zato od govornika zavisi kakva će ta bića, stvari, situacije i događaji biti. Kao polaznu tačku sofisti su uzeli činjenicu da čovek živi u svetu mišljenja i ubeđenja. Ubeđenja mogu biti i objektivna ali i subjektivna. Stvari koje se javljaju samo kroz reči i mišljenje imaju efekat uveravanja. Međutim, taj sistem ubeđenja i mišljenja je sklon promenama i zato se mora pristupiti i praksi odnosno praktičnoj primeni tih ubeđenja i mišljenja a to je beseda (Avramović, 2009; Ijsseling, 1976).

Demosten se ostvario u sudskom besedništvu i u političkom besedništvu. Glavna karakteristika njegovih govora jesu iskrenost, uverenost u ideju koju zastupa, logičnost u izlaganju, analitičnost, retorska pitanja, mnoštvo primera i odličan zaključak. Svaki njegov nastup bio je temeljno pripremljen: sadržina je koherentna, poruka je sadržajna, reči odabrane kako bi se prikazala dubina misli. On vodi računa o ritmu i gestikulaciji, koju njegovi savremenici ne koriste puno. Vežbe gestikulacije izvodi pred ogledalom. Besede koje su ga proslavile jesu „Filipike“, protiv Filipa Makedonskog. U tim besedama, on poziva Atinjane da se suprotstave Filipu i kritikuje njihovu pasivnost (Avramović, 2009, Jelačić Srbulj, 2007)

Platon pojmu retorike prilazi sa sasvim drugom idejom: on raspravlja o pojmovima verovati i znati, uverljivosti i spoznaji, postavljajući pitanje da li je retorika veština zasnovana na istini i saznanju ili je ona samo prividna veština. Njegov zaključak je da retorika nije istinska veština već začetnica uverljivog a ne naučnog mišljenja, da ona predstavlja veštinu uveravanja, koje je zasnovano na iskustvu i rutini. Njen krajnji cilj je da običan, neuk svet u sudnici i narodnim skupovima uveri da je nešto pravedno bez obzira da li je to pravo stanje stvari. Besedništvo bi bilo istinska veština samo ako bi se zasnivalo na istini dok je ono koje se zasniva na utisku slušalaca zapravo lažni privid. Suštinsko neslaganje sofista i Platona zapravo je bio sukob između filozofije i retorike. Ono što je filozofija zamerala retorici jeste neozbiljnost, praznorečje, izveštačenost čak i nepoštenje. Platon se rugao sofistima, koji su bili više okrenuti besedništvu. U dijalogu „Gorgija“, Platon kroz Sokratov lik izražava svoje stavove o retorici: to je umetnost držanja govora, manipulisanja masama (Ijsseling, 1976; Avramović, 2009).

Aristotel smatra da je retorika slična dijalektici⁴. Retorički silogizmi dovode do pojedinačnih zaključaka, a dijalektički do opštih zaključaka. Gledano iz retoričkog ugla, govornik opširno izlaže o nekoj temi, pokušavajući da uveri svoju raznoliku publiku da prihvati i usvoji njegove stavove. Sa dijalektičke tačke gledišta, silogizmi sadrže i pitanje i odgovor, koji vodi do opštih istina i zato nema potrebe da se o zadatoj temi opširno izlaže kako bi se slušaoci ubedili u njihovu verodostojnost⁵. Aristotel je, prema Robrijeju, trasirao put retorici zasnovanoj na logici vrednosti (Roberieux, 1993) dok je veštinu uveravanja podelio u tri kategorije „ethos, pathos, logos“ (Meyer, 2004).

Pojedini autori smatraju da se začeci rimske retorike mogu naći u pogrebnim govorima, kao deo uobičajene aristokratske ceremonije sahranjivanja. Iako se retorika u Rimu razvijala pod grčkim uticajem, Katon Stariji se suprotstavlja ovom uticaju i smatra da se Rimljani moraju držati svoje tradicije, običaja, vrline i strogosti. Prema njegovom mišljenju besednik pre svega mora biti dobar čovek, a da bi beseda bila uspešna, mora se držati predmeta besede. Primer grčkog uticaja, ogleda se u knjizi nepoznatog autora „Retorika posvećena Hereniju“ (*Rhetorica ad Herennium*). Karakteristika ovog dela jeste da ono pokušava da uskladi aristotelovsku i sokratovsku tradiciju: retoriku deli na pet delova i to na iznalaženje, raspoređivanje, oblikovanje, izricanje i pamćenje. Međutim, osnivačem rimske retorike smatra se Ciceron. Bio je to odličan govornik, jedan od najuglednijih pravnika svoga doba. Ostavio je nekoliko dela o govorništvu: „O iznalaženju tema za besedu“ (*De inventione*), „O govorniku“ (*De oratore*), „Podela govora“ (*Partitiones oratoriae*), „O najboljoj vrsti govornika“ (*De optimo genere oratorum*). Smatra se da je Ciceron svaki svoj govor pismeno spremao i da mu je u tome pomagao rob Tiro. Prema njegovom uverenju, stil se može klasifikovati na mirni, koji je pogodan za ubeđivanje, srednji, čija je osnovna karakteristika lepota izražavanja i patetičan, koji insistira na izazivanju uzbuđenja kod slušalaca (Životić, 2013; Avramović, 2009; Meyer, 2008).

Drugi veliki doprinos rimskoj retorici dao je Kvintilijan napisavši udžbenik retorike pod nazivom „Obrazovanje govornika“ (*Institutio oratoria*). Prema njegovom

⁴ Aristotel, *Retorika* I 1, 1.

⁵ Ibid., I 1 1-10.

mišljenju predmet retorike može biti sve ono što je sadržaj govora⁶. Upravo zato što je govornički dar smatran božijim, Kvintilijan kaže da i sam govornik mora biti mudar i pošten čovek⁷ što predstavlja krajnji cilj filozofskog i opšteg obrazovanja, a retorika je ta koja to može da osigura. On retoriku ne shvata kao sredstvo nagovaranja. Dah modernog u shvatanjima ovog rimskog oratora vidi se kroz njegove stavove o deklamaciji i korišćenju reči iz svakodnevnog govora. Ova dva elementa su usko povezana. Naime, Kvintilijan je optuživao deklamaciju za propast retorike zato što su se mnogi govornici pripremali tako što su prethodno pisali svoje govore, a onda ih učili napamet i deklamovali. U ovakvom načinu govora gubi se spontanost, govornik je u grču kako ne bi zaboravio deo teksta ili reči, vokabular je uglavnom izveštačen, dok sam nastup odaje utisak glume, a ne govora (Avramović, 2009: 142). Talenat i vežbanje su isprepleteni i on smatra da moraju biti usaglašeni kako bi govor bio uspešan. Savršeni govornici prema njegovom mišljenju svoj uspeh duguju vežbi. Kvintilijan smatra da je retorika korisna ako je prihvatimo kao nauku o dobrom izražavanju iako se pretpostavlja da govornik mora biti i dobar čovek. Ono čime nas je Bog, prema Kvintilijanu, odvojio od drugih živih bića je upravo govor⁸.

U srednjem veku, retorika se uglavnom vezuje za hrišćansko besedništvo i propovedi, jer retorika, krajem I veka n.e. postaje sve više školska disciplina u kojoj su u prvom planu formalna načela i tehnika besedništva. Moć ubeđivanja je zapostavljena, a umetnička strana i kitnjast stil primarni su govorima državnika, učitelja besedništva i učenika. Problemi i teme su izmišljeni i ona postaje sve više sredstvo za vežbanje učenika. Deklamacija postaje osnov besedničkog umeća. Taj kitnjasti stil nadoknađuje odsustvo prave sadržine. Širenje nove religije-hrišćanstva kao i društvena i politička kriza Rimskog carstva doprineli su da besedništvo dobije jednu novu dimenziju. To je pre svega zato što se hrišćanstvo širilo pre svega usmenim putem, kroz propovedi. Govori koji poučavaju vernike o hrišćanskoj veri zovu se omilije. Kroz propovedi se naglašavaju religiozni i etički principi, pružaju se saveti i pouke o životu. Hrišćanstvo su propovedali Hristovi učenici a njihove besede bile su jednostavne i jasne. Po svom obliku, crkvene propovedi mogu biti monološke i dijaloške dok po sadržini mogu biti dogmatske (govore o

⁶ Kvintilijan, *Obrazovanje govornika* II 21, 4.

⁷ Ibid., I pr. 9.

⁸ Ibid., II 15, 33-38.

osnovnim postulatima vere), moralno-poučne ili didaskalijske (iznose etičke i moralne principe koje vernici moraju poštovati) i prigodne (odnose se na rat, neki historijski događaj, prirodne nepogode, neku ličnost, pohvale svetiteljima, nadgrobne propovedi itd). Jezik propovedi nije uvek isti. Osim grčkog i latinskog zbog širenja hrišćanstva među paganskim narodima, propovedi su bile i na jezicima pokrštenih naroda. Tako su misionari Ćirilo i Metodije propovedali na staroslovenskom jeziku. Najpoznatiji besednici tog vremena bili su Jovan Zlatousti, Vasilije Veliki, Aurelije Avgustin i Toma Akvinski. Svi oni su kasnije kanonizovani i postali sveci. Ono što predstavlja glavno obeležje svetoatačkih propovedi jeste snažan unutrašnji duh vere, moć svetog ubeđenja, shvatanje i pravilno predstavljanje hrišćanskih istina. Retorika se uči u samostanima i verskim univerzitetima u Bolonji, Parizu, Salamanki i Oksfordu i to zajedno sa gramatikom i dijalektikom, kojima često služi. Štaviše, ona postaje i vežba pogrde, prepirke i spora. Izučavana je u vizantijskim školama u nižim razredima u okviru tzv. *slobodnih nauka*, uz gramatiku i dijalektiku. Učenici u Vizantiji su bili u obavezi da vežbaju govorničku veštinu. Postojali su udžbenici i priručnici u kojima su se, pored teorijskih uputstava, nalazili i praktični primeri govornih vežbi. Jedan od udžbenika te vrste bio je Aftonijev udžbenik s kraja IV veka. Autor, inače pisac, preporučuje različite govorne vežbe kao što su prepričavanje basni, opisivanje i pripovedanje, zatim vežbe argumentacije kroz kratke priče poučnog karaktera, koje predstavljaju pozitivne ili pak negativne karakteristike ljudi, nekog običaja ili događaja. Ipak, ona se nije svodila samo na sholastičko i sofisticko učenje, već se od XIV veka okreće antici i oslanja se na idealu lepote, strogosti misli, platonskoj transcendenciji i aristotelovskom zdravom razumu i to sve kombinuje sa saznanjima. (Michel, 2002; Jelačić Srbulj, 2007; Avramović, 2009; Meyer, 2008).

Odlike beseda Jovana Zlatoustog bile su lepota govora, upotreba stilskih figura na takav način da to nije smetalo razumevanju, jednostavnost, živost i prirodnost. Besede je pažljivo pripremao, ali je bio sposoban i da improvizuje što je retko činio. U svojim besedama više se oslanjao na osećanja, a to je sve potkrepljivao mnoštvom primera i slika. Njegove besede bile su strogo moralističke. Kada je reč o njegovim delima, ona su sačuvana uglavnom u vidu redigovanih stenografskih beleški i odnose se na različite delove knjige Svetog Pisma (Majendorf, 2008; Avramović, 2009).

S druge strane, Sveti Avgustin se više obraća razumu svojih slušalaca. On je usredsređeniji na teoretska razmatranja, nema primera i slika te je i teži za razumevanje. Sastavio je i prvi udžbenik o načinu držanja propovedi “De doctrina Christiana”. Ono što je interesantno jeste da odbacuje Ciceronov, Platonov i Kvintilijanov stav da govornik mora biti moralan čovek i ističe da i poročna osoba može da bude dobar govornik, ukoliko je dovoljno vešt i da tako uspešno ubedi slušaoce da slede Hristove ideje. Prema Avgustinu važan je talenat koji negovan čitanjem, slušanjem i vežbanjem stvara bolje besede. (Avramović, 2009; Jelačić Srbulj, 2007)

Islam takođe daje doprinos duhovnom besedništvu u srednjem veku. To se pre svega odnosi na propovedi i izreke proroka Muhameda i njegovih besednika. Jezik propovedi u ovom slučaju je arapski, jer se pravo Božansko otkrovenje dešava samo ako se Kuran čita na klasičnom arapskom. Početak razvoja retorike u arapskom svetu vezuje se za IX vek i to za Kuran i poeziju. Njenim osnivačem smatra se Al Žahiz, koji se više bavio besedom kao uverljivim i jasnim govorom. Prvo sistematsko uobličavanje ovog problema daju Ibn al Mutaz i Kadma krajem IX veka, a krajem XIII veka završava se proces ustanovljavanja postulata retorike. Prema uverenju ovih autora, retorika obuhvata tri oblasti: semantiku sintakse-*maani*, izučavanje stilskih figura- *bayan* i izučavanje stilskih figura kojima se ulepšava govor-*badi* (Watt, Fairfield, 2008). Semantika sintakse omogućava govorniku da pronade prave izraze kako bi odgovorio na izazove date situacije. Razlikuju se dve kategorije rečenica: one kojima se slušalac obaveštava i one kojima se slušalac uverava. Interesantna je podela stilskih figura na opšte i posebnu grupu stilskih figura kojima se ulepšava govor. U prvu grupu spadaju stilske figure kao što su metafora i poređenje. Stilske figure koje služe da bi se govor ulepšao sastoje se od dve velike podgrupe i to: one kojima se ulepšava smisao govora i koje se još zovu i apstraktne i one kojima se ulepšava izražavanje i koje se još nazivaju konkretnim⁹.

Humanizam i renesansa oživljavaju antičke ideale, a s tim i vraćanje retorici. Univerziteti niču širom Evrope i u tom visokoškolskom sistemu retorika postaje veština raspravljanja, koja uči studente da argumentuju, brane i zastupaju različite stavove, što su koreni savremene debate. Proučavaju se tekstovi Cicerona i Kvintilijana, koji postaju

⁹ Bencheiniki, Foda, Miquel, Pellat, Sammoud, Vauthier,
<http://www.universalis.fr/encyclopedie/arabe-monde-litterature/>

osnov za učenje retorike. Međutim, s vremenom retorika se sve više formalizovala, tako da se iz praktične nauke pretvorila u larpurlartističku, koja gubi svoju svrhu i zapada u krizu (Roberieux, 1993; Mayer, 2008; Avramović, 2009).

Novi vek doneo je velike turbulencije na društvenom, ekonomskom i političkom planu. U Francuskoj Nikola Boalo objavljuje načela klasicizma (Vitanović, 1976: 230).

Načela poetike klasicizma bila su:

- nadahnuće bez kog nema umetničkog stvaranja,
- razum, koji obuzdava pretrpanost mašte i usmerava je,
- priroda, prema kome umetnik stvara autonomno delo fiktivne stvarnosti,
- kult antike, kao uzor i podstrek u stvaranju,
- cilj umetnosti, koji preuzima od Horacija a prema kome treba spajati lepo i korisno i u tom spoju moralna korist se podređuje lepom,
- pravila, koja su oslonac umetnikove discipline,
- stil, koji se ogleda u istinitosti, jasnoći, čistoti izraza, jednostavnosti, uzvišenosti, osećaju mere, sažetosti i skladnosti,
- teorija književnih rodova, koja se zasniva na jedinstvu celine i tona. (ibid, 1976: 230).

U XIX veku, retorika je još uvek bila skrajnuta. Pozitivističke ideje vide u naučnom pisanom izrazu jedini tip govora koji vodi ka istini a retoriku posmatraju kao lažnu umetnost koja je prepuštena školskom sistemu. Moderna država zasnovana je i na postulatu o narodnom suverenitetu, kojim građani imaju mogućnost da javno istupaju u državnim telima te se stvara povoljna klima za razvoj besedništva. Tu važnost retorike dolazi u prvi plan jer se kroz političko besedništvo i parlamentarizam oživljava govornička praksa. Ali velike građanske revolucije tokom XIX i XX veka, pored interesovanja za retoriku donose i nove pristupe retorici i to iz aspekta strukturalizma, estetike, filozofije, prava, teorije komunikacije i informacija. U Americi, besedništvo uz određene specifičnosti postaje *public speaking*, a zbog izuzetno velike potrebe da se brzo ovlada govorničkom veštinom i praktičnim znanjima, javljaju se instruktori govorničke

veštine, koji podučavaju kako što bolje i ubedljivije govoriti (Bender, 1990; Avramović, 2009)

Od antike do danas, ljudsko biće stvara, istražuje i obnavlja veštinu besedništva radi komunikacije. Društveni sistemi, religije i revolucije se smenjuju, a čovekova potreba da u tim uslovima nađe svoje mesto, daje retorici novu dimenziju. Kao što smo već napomenuli, retorika predstavlja skup pravila o lepom govoru dok je besedništvo primena tih pravila u praksi. Prema Aristotelu, retorika je pronalazila sa teorijskog gledišta najbolja sredstva za ubeđivanje, a besedništvo je predstavljalo samu veštinu uveravanja. Krajem XIX veka i početkom XX veka javlja se nova disciplina *public speaking* ili „javni nastup“. Retorika je s vremenom izgubila vezu sa aktuelnim potrebama ljudi i besedništvom te je postala jalova teorijska disciplina, koja je svojim stilskim figurama, stilistikom i gramatikom iscrpljivala i pisce i govornike. Iz potrebe da se redukuje ta preopširna retorika koja je, čak obuhvatala i nauku pisanja pisama, nastaje *public speaking*, kao neka vrsta pojednostavljene retorike. „Javni nastup“, kako i samo ime kaže, oslobađa se nepotrebnih teorijskih pitanja i rasprava i prvenstveno se okreće praksi. Društvena stvarnost se promenila i savremeni slušalac hoće kratku, jasnu i efektnu poruku. I govornik je drugačiji: u toj ulozi sada se može naći i običan građanin, ne zahteva se temeljno obrazovanje i opšta kultura govornika, kako je zahtevala retorika iz doba Kvintilijana (Avramović, 2009: 159-170).

Baron smatra da je jedna od najvažnih grana obrazovanja umetnost komuniciranja i deljenja svojih stavova, osećanja i mišljenja sa drugima uz pomoć usmene ili pisane reči, a to je retorika (Baron 1853: 13).

Tihomir Petrović navodi da je retorika zapravo teorija besedništva, a po svojoj suštini javna komunikacija. Retoriku treba sagledati i iz ugla psihologije, lingvistike, gramatike, stilistike, filozofije, logike, semiologije jer se kroz nju sintetišu govorne mogućnosti i umeća. To je i govornička spretnost, obučenost, uvežbanost i umeće (Petrović, 2014).

Bart (Bart, 1970: 172) smatra da je retorika bila metajezik čiji je predmet izučavanja govor. Ona je vladala Zapadom od petog veka pre naše ere do XIX veka. Taj metajezik imao je više primena, koje su simultano ili sukcesivno bile deo retorike u zavisnosti od epohe i to:

– u tehničkom smislu to je bila umetnost ubeđivanja drugog i skup pravila i recepata koje besednik koristi kako bi ubedio auditorijum,

– u obrazovnom procesu, zato što je deo nastavnog procesa u kome učestvuju učitelj retorike i učenik a i zato što je deo obrazovnog sistema,

– u nauci, zato što je predmet njenog izučavanja efekat govora, klasifikacija jezičkih fenomena kao što su stilske figure. Ona je i metajezik čiji je predmet proučavanja argumentovani govor i stilski govor.

– skup pravila i moralnih pouka namenjeni su udaljavanju od govora podstaknutog strastima.

– retorika je bila privilegija društvenih slojeva koji su upravljali državom i narodom i tako im obezbedila vlasništvo nad besedništvom.

– retorika je mogla i da zabavi, u antičkim institucijama razvije jedna podsmešljiva retorika, tzv. „crna“ retorika gde govornik učilo kroz igru, parodije, erotske aluzije, đačke šale (ibid.).

Šipka ističe da se komunikacija ostvaruje korišćenjem verbalnog i neverbalnog koda i to tako da se mogu kombinovati kodovi ali i pojedinačno koristiti. Ako je primarna verbalna komunikacija ona može biti praćena i neverbalnim kodom, koji je u tom slučaju naglašava. Kultura govora predstavlja oblik čovekove duhovne kulture i njegovu veštinu da tačno, pravilno i tečno iznosi svoje mišljenje (Šipka, 2005: 25).

1.2. Nastava retorike kao deo antičkog obrazovnog sistema

Prema Jelačić Srbulj (Jelačić Srbulj, 2016: 105) obrazovanje su krila kojima se čovek antike uzdiže do nebeskih visina uz pomoć svoje prirode. Kao primer ona navodi jedan momenat iz Lukijanovog „Sna“ u kome Paideja, obrazovanje i vaspitanje predstavljeno u liku žene, poziva mladića u svoje kočije kako bi mu pokazala šta bi

propustio da nije pošao sa njom. Jelačić Srbulj navodi Hesioda, koji smatra da učenik može da savlada i iscrpljenost i nedostatak hrabrosti i smelosti, kada je znanje primamljivo i predstavlja njegov cilj. Sam cilj predstavlja vrh a osvajanje znanja znači trijumfalan dolazak do tog vrha u odnosu na one koji to nisu uspjeli. Neobrazovanost vuče čoveka ka zemlji i usmerava mu pažnju ka trivijalnim, materijalnim stvarima i sprečava ga da se popne na vrh, do visina u kojima bogovi žive.

Jeger (1991: 7-10) smatra da paideja, kao vaspitanje i obrazovanje grčkog čoveka, predstavlja celokupnu istoriju jednog čoveka u određenom okruženju, čija je budućnost zagarantovana kroz ovu stabilnu i trajnu formu, a kroz istorijske procese to se iskristalizovalo kao težnja ka *višem čoveku*. Na ovaj način vaspitanje i obrazovanje čine pravo i poželjno okruženje svake individue. Kroz paideju se ogleda čitavo čovekovo stvaralaštvo i kultura, preko koje su Grci ostalim narodima predavali svoje kulturno nasleđe i Jeger tvrdi da bez ove grčke kulturne ideje ne bi ni postojao antički svet kao istorijsko jedinstvo a ni evropski svet kao kulturno jedinstvo. Ono što je Grke odvajalo od ostatka sveta upravo je, prema njegovom mišljenju, shvatanje i prihvatanje pojedinca u okviru ljudske zajednice a u kojoj se insistira i brani njegova sloboda i autonomija. Iz takve sredine, a na osnovu širokih shvatanja čoveka kao individue, nastaje spoznaja opštih i opštevažećih normi i zakona koji su deo stvari i pojava i na taj način omogućavaju čoveku sigurnost mišljenja i delovanja.

Kribiore kaže da su za Libanija njegovi učenici bespomoćni i krhki (Cribiore, 2007). Učitelj bi učeniku dao neki model, na osnovu koga bi učenik počeo da piše i da samostalno prolazi kroz bolan proces grešenja i pokušavanja da dobro odradi zadatak. Principi njegovog učenja bili su imitiranje određenih modela, poštovanje tradicije ali i pravila, koja su sputavala njegovu slobodu i nadahnuće, dajući učeniku pravac kojim treba ići.

Hit piše da, iako je tehnika u davanju uputstava bila precizna i strogo poštovala pravila, nije mogla da zameni ono što je besednik imao kao urođen dar, a to su skladnost, preciznost u izražavanju, slikovitost, tok misli i efekte u iznošenju zaključaka što je upravo razdvajalo dobrog od lošeg besednika (Heat, 1995).

Ideju da je i gimnastičko vežbanje zapravo deo procesa obrazovanja, nalazimo kod Teona. U svom delu o pripremnim retorskim vežbama koristio je pojam *gimnastička*

vežba, kao nešto čime je on označavao mentalno zagrevanje (Prema Jelačić Srbulj, 2016:106). Kvintilijan govoreći o obrazovanju govornika pravi komparaciju između neobrazovanog besednika i gladijatora.¹⁰ Obojici je zajednička osobina snaga i siloviti napadi koje ruka veštog protivnika lako može da odbije. Dok stil neobrazovanog govornika obiluje prenaplašenim gestovima, stil obrazovanog govornika je umeren i ima umetničku crtu. Kvintilijan smatra da je veoma važna i uloga učitelja. Učitelj besedništva je taj koji svom učeniku prenosi tehniku veštine u kojoj se nadmeće. On mu pruža teorijska znanja, uči životnoj disciplini i vrlinama¹¹. Libanije (prema Jelačić Srbulj, 2016:104-105) je bio dobar trener ali i besednik, koji je spreman da se uhvati u rvački zahvat sa svakom temom. Na svoje učenike je gledao kao na sportiste, one koji se nadmeću u intelektualnoj veštini, a svoj um oštire u retorskim vežbaonicama. To je oruđe koje će im kasnije biti neophodno u njihovim budućim poslovima. Vežbali su i profesionalni retori i to kroz svakodnevna međusobna nadmetanja u javnom izlaganju beseda.

O školovanju u antičkom dobu govore udžbenici *Hermeneumata* ili *Colloquia* (Jelačić Srbulj, 2016). To su priručnici za koje se pretpostavlja da dolaze iz Galije iz 3. veka. Oni između ostalog daju i prikaz jednog dana u životu učenika koji uči starogrčki i latinski jezik.¹² Prema tvrdnjama istoričara obrazovanja, učenici su u osnovnoj školi učili da čitaju i pišu, u gramatičkoj školi učili su gramatiku i poeziju dok su u retoričkoj školi učili veštinu govorenja. Školsko okruženje je nekonvencionalno i nema tragova o objektima koje bismo mogli da uporedimo sa današnjim školskim ustanovama. Obuku su na primarnom i sekundarnom nivou obrazovanja vršili učitelj, njegov pomoćnik i stariji učenici. Gec (Goetz, 1892:225) je prepričao anegdotu iz života učenika, koja izaziva sumnju u preteranu strogost i hladnoću antičkog obrazovnog sistema: učenika, tek pristiglog u školu, dočekuje učitelj koji ga poljubi pri pozdravljanju, što upućuje na jednu prisnu atmosferu. Na osnovu učenikovog opisa časa, stiže se utisak o harmoniji u radu i disciplini. Radnje koje učenik obavlja na času bile su promena glagola, imenskih reči,

¹⁰ Kvintilijan, *Obrazovanje govornika*, II 8, 1-15.

¹¹ Ibid, II 2, 1-13

¹² Ovi priručnici imali su jedno ili četiri poglavlja i to: opšti i tematski rečnik, vinjete iz svakodnevnog života i kratke tekstove. Vinjete su bile ilustracije kojima se prikazivala rutina školskog života učenika. Kad je reč o uzrastu učenika, ovi priručnici bili su namenjeni različitim uzrastima i to učenicima elementarne, gramatičke i retoričke škole. Pretpostavlja se da je njihov prvobitni jezik bio grčki ali je bilo i tekstova na latinskom.

identifikovanje vrsta reči i čitanje stihova. Antički učitelj nameravao je da opismeni svoje učenike do onog nivoa, koji društvene prilike tog vremena traže. On nije bio ukalupljen u unapred osmišljene obrazovne modele, već je bio slobodan da svoje učenike, kroz smene različitih aktivnosti opismeni.

Zapisi na papirusu govore da su prvi učitelji u antičkom dobu bili *didaskali* ili *gramatodidaskali*, učitelji prvog obrazovnog nivoa. Reč *didaskali* označavao je zanatlije¹³ odnosno učitelje koji su uzimali šegrte i podučavali ih različitim veštinama, bez novčane nadoknade jer su šegrta to svojim radom otplaćivali. Šegrta su bili mladići iz nižih društvenih slojeva, koji su sticali slobodno obrazovanje kroz učenje o veštinama iz oblasti uslužnih delatnosti. Oni su bili učitelji elementarne pismenosti i imali su veoma važnu ulogu u društvu u kome većina nije bila osposobljena da čita i da piše. Pedagozi i tutori bili su učitelji u starom Rimu. Drugi ciklus obrazovanja nakon elementarne škole, bila je gramatička škola koju su pohađala deca iz imućnijih porodica gde se učila gramatika i poezija. Kao jedno od značajnih mesta za razvoj filologije i gramatike bila je i Aleksandrija sa svojom čuvenom bibliotekom. Odatle se širi književno obrazovanje, jer se učitelji bave klasifikovanjem, tumačenjem i ispravkom tekstova. Oni postavljaju temelje tumačenja Homerovih dela i bave se poetskim tekstovima. A kada je reč o gramatici, najstariju formalnu gramatičku shemu postavio je upravnik stoičke škole Diogen iz Vavilona. On je klasifikovao alfabet na fonetskom nivou i uradio podelu reči na vrste. Dionisije Tračanin je napisao prvi priručnik gramatike koji je objedinio sva dotadašnja filološka znanja, Gramatike techne (Jelačić Srbulj, 2016:113-119).

U Rimu, u Ciceronovo vreme termin za školu bio je *schola* i on je označavao školu višeg standarda. Zanimljiva je činjenica da je prvi oblik imenice sa značenjem škola na latinskom bila *ludus*, *igra*. Kvintilijan i Stilon su smatrali da ovaj naziv dolazi baš zato što je škola označavala nešto suprotno igri (prema Jelačić Srbulj, 2016:119). Ovo ime treba povezati sa činjenicom da su telesno vežbanje i podučavanje bili povezani. Kasnije je obučavanje obuhvatalo i čitanje, pisanje, sviranje instrumenata, ples i glumu. Retorička škola se najčešće nazivala *ludus dicendi*, zato što su sastavni deo obrazovanja besednika bile vežbe za završne aktivnosti obuke, kao i pripreme vežbe za nastup pred auditorijumom, kao što su kretanje na sceni i vežbe dikcije (Jelačić Srbulj, 2016). Van Huf

¹³ Pretpostavlja se da su bili tkači ili frizeri.

navodi da bi se obrazovni program u Libanijevoj retoričkoj školi mogao opisati na sledeći način: I godina: izučavanje teorije, II godina: proučavanje proznih dela, III godina: retorske vežbe, IV godina: jačanje sposobnosti deklamacije, V godina: jačanje sposobnosti deklamacije, VI–VIII godina: usavršavanje u retorskoj pedagogiji (Van Hoof, 2014).

U retoričkoj školi postojao je jedan drugačiji odnos prema onome što se uči, pa tako razlikujemo materiju-res, kao skup znanja i načitanosti i verba-sve ono znanje koje treba iskazati kroz govor. Insistirali su na razvijanju veština pisanja što je bilo vrlo značajno u formiranju besednika. Za razliku od gramatičara, koji su tumačeći književna dela doveli književno delo do stadijuma izobličenja, retoričari su svoju metodiku bazirali na podražavanju književnih dela kroz iščitavanja i memorisanje. Na taj način, učenici su usvajali i bogatili rečnik, stil i organizaciju elemenata tekstualnih celina. Učenik kroz ovakav pristup nastavi ume da odredi koji su to elementi izražavanja i način razmišljanja njemu bliski. Tako učenik razvija svoj sopstevni ukus i jezički identitet i izdvaja svoje omiljene pisce i književna dela, koja njegov pasivan rečnik aktiviraju u jedan osoben izraz¹⁴. Kribiore smatra da je tekst bio samo polazna tačka sa kojom je učenik morao da se suoči kako bi je u jednom trenutku vežbanja prevazišao i stvorio sopstevni izraz. Zato su književni tekstovi posmatrani iz više uglova, prevazilazeći njihove okvire i bili izazov učenicima da se nadmeću sa originalnim tekstovima (Cribiore, 2001:2001-2002).

Jelačić Srbulj (Jelačić Srbulj, 2016: 125) navodi da je specifičnost retoričke metodike u pripremnim vežbama (progymnasmata) za sticanje umeća pisanja i govorenja. Uvod u proučavanje retorike bile su pre svega vežbe pisanja. Prethodna funkcionalna znanja iz gramatike nadogradila su se kroz retorske vežbe jer su ta znanja tu bila primenjena praktično. Učenik se osposobljavao da piše samostalno i da to usmeno

¹⁴ Čitanje i proučavanje dela starih grčkih pesnika imalo je višestruku ulogu u besedničkom obrazovanju. Pored besednikovog upoznavanja sa stihovima pojedinih antičkih autora (Homera, Hesioda, Pindara, Euripida, Menandra i dr.), pomenuta dela su, pored svoje obrazovne funkcije, služila i za proučavanje stila, argumentacije i kompozicije besede. Smatra se da su besednici prilikom sastavljanja svojih beseda posvećivali posebnu pažnju odabiru citata iz pomenutih književnih dela, „namenivši im, pre svega, ulogu da utiču na emocije slušalaca i podstaknu ih na razmišljanje, kao i da u nedostatku materijalnih dokaza i svedoka, pomenute nedostatke u argumentaciji nadomeste upravo putem pomenutih citata“ (Elaković-Nenadović, 2016: 39).

prezentuje. Kroz retorske vežbe učio je kako da nešto ili nekog predstavi, argumentuje, zastupa, dočara i opiše. Retorske vežbe su bile zapravo skup tehnika i građe koje je trebalo prilagoditi određenom zadatku. Sve retorske vežbe bavile su se i vrlinom, kroz koju se ostvaruje svaka veština i to su : istrajnost, pravičnost doslednost, prikladnost, adekvatnost, mudrost, politikos, koja predstavlja moralnu i socijalnu građansku svest. Cilj antičkog obrazovanja bio je da od mladog čoveka napravi društveno korisnog delatnika, oblikujući njegov um onako kako gimnastika oblikuje njegovo telo (ibid.).

Rajhel kaže da su pripremne retorske vežbe stare koliko i teorija retorike, a da je najstariji sačuvani izvor Anaksimena „Retorika za Aleksandra“ iz četvrtog veka pre nove ere. Njegov osnovni postulat jeste da učenik nauči koja su zajednička svojstva svih vrsta beseda, u čemu se one razlikuju i kako se upotrebljavaju. Prva značajna gledišta o pripremi retorskih vežbi sežu u prvi vek pre nove ere u delima Kvintilijana, Svetonija i Teona, iz drugog veka pre nove ere u Hermogenovim delima, u četvrtom veku pre naše ere u Aftonijevim i Libanijevim delima, u petom veku pre nove ere u delima Nikolaja Sofiste. Interesantni su i značajna dela egipatskih učitelja kao što je Pavle iz Tira ali i Minukijan iz Atine iz drugog veka. Kad je reč o rimskim autorima treba izdvojiti „Retoriku za Herenija“ i Ciceronova dela „O iznalaženju tema za besedu“ i „O govorniku“ iz prvog veka pre nove ere (Reichel, 1909).

Kvintilijan navodi da kod slabije nadarene dece mora se popustiti i omogućiti im da uče samo ono što odgovara njihovoj prirodi¹⁵. On navodi da učenici treba da se uče da prepričavaju Ezopove basne jer su one najbliže pričama koje su slušali od svojih dadilja. Nakon toga sledi pismeno izražavanje, zatim se prelazi na analizu stihova, a onda sledi prepričavanje svojim rečima pa tek na kraju parafraziranje. U školi gramatičara treba da se pismeno obrađuju mudre misli, hrije i opis karaktera ličnosti. Kada učenik prelazi iz gramatičke u retorsku školu, on smatra da te prve vežbe treba da budu slične onima iz gramatičke škole, kako bi se učenici postepeno privikavali na nove vežbe¹⁶. To su vežbe prepričavanja, opovrgavanja, ponavljanja¹⁷, opštih mesta i pitanja.

¹⁵ Kvintilijan, *Obrazovanje govornika*, II 8, 12.

¹⁶ Ibid., I 9, 1-6

¹⁷ Kod vežbi ponavljanja čak savetuje da se ponavljanje vrši od kraja ka početku kako bi se vežbala koncentracija i memorija.

Grupa američkih profesora Lin Džekva, Trejsi Gastilo, Kejti Vajc i Kerolin Vens¹⁸ uočila je problem u pismenom izražavanju američkih učenika. Naime, većina učenika u američkim školama mrzi da piše. Zato su rešenje potražili u retorskim vežbama (progymnasmata) antičkih retora. Klasično obrazovanje naglašava ovladavanje jezičkim disciplinama kroz gramatiku, logiku i retoriku. Ono što čini suštinu klasične pedagogije jesu teorija, analiza, imitacija i vežbe. U takvom obrazovnom sistemu, učenici uče korak po korak kroz dnevne vežbe, kroz nadograđivanje prethodno naučenih veština i kroz strpljenje. Priče ono što predstavlja centar oko koga se vrši učenje, jer omogućavaju da osećamo empatiju prema drugima, da razmišljamo i istražujemo druge vrednosti i osnovni su deo razvoja duhovnog i moralnog života. Zato ovi autori insistiraju na progimnasmata, retorskim vežbama antičkog sveta. Pri ovakvim aktivnostima, kreću od prostih ka složenijim vežbanjima. Svaka vežba ima fiksiran sadržaj koji pomaže učenicima da se fokusiraju na sam sadržaj. Postupak je sledeći: najpre se prepričavaju kratke priče, zatim sledi osnovno istraživačko pisanje i ocenjivanje onog što se dogodilo u priči, da li je priča moguća, da li je ona prihvatljiva, jasna i da li od nje ima neke koristi. Zatim se prelazi na detaljne opise, analizu likova i argumentaciju. Na svakom nivou, materijal se uvodi tako da se učenik oseća prijatno usvajajući nova znanja i veštine.

¹⁸ http://www.classicalwriting.com/About_Us.htm

2. RETORIKA U UČIONICI - BESEDNIK, BESEDA I AUDITORIJUM

Mnogo je različitih mišljenja o važnosti svakog elementa trijade tako da dok su jedni davali primat besedniku drugi su besedi. Naime, besedu može da napiše i neko drugi na zahtev i ona može biti izvanredno napisana i prilagođena auditorijumu ali kada taj neko za koga je beseda pisana izađe pred taj auditorijum, onda sve zavisi od njega-besednika. Tu će se pokazati njegov talenat da izloži besedu, spretnost da se prilagodi datim uslovima i trenutku. Dobrog besednika čini skup fizičkih i duhovnih osobina. Karakteristike besednika se mogu prilagođavati i menjati i na taj način se približiti idealu uspešnog govornika. Bitni elementi koji vode ka ovom cilju jesu svakako volja i motivacija. Sam govor, s druge strane, mora biti prilagođen auditorijumu. Bilo bi dobro da bude koncipiran tako da nosi jednu glavnu poruku i da se odnosi na jedan predmet, da bude jasan i svojim obimom prilagođen raspoloživom vremenu. Auditorijum je takođe važan deo pomenute trijade jer od njega, zapravo, zavisi uspeh prethodna dva elementa trijade. Ako beseda nije prilagođena auditorijumu, to jest onima kojima je poruka namenjena, ona je osuđena na neuspeh. Besednik koji ne vodi računa o tome kome se obraća, nego čija je ta beseda više monolog nego dijalog, doživeti će neuspeh jer ga auditorijum neće razumeti zbog njegove nesposobnosti da prenese poruku. Jedna od govornih taktika jeste da prve rečenice sadrže neki duhovit ili interesantan primer koji će privući pažnju publike na jedan pozitivan način. Na osnovu ovoga može se izvući zaključak da samo ako su sva tri elementa trijade u saglasju i harmoniji, uspeh je zagarantovan. Za uspešan govor važno je jedinstvo i tri komponente: *misaone-logos*, *etičke-ethos* i *osećajne-pathos*. Logos se odnosi na racionalni i intelektualni deo govora, ne samo besednika već i auditorijuma. Ethos nam govori o karakteru besednika i kako će besednik kroz svoj govor da istakne ethos odnosno moralnost i dobronamernost. Pathos upućuje na to kako se govori, odnosno na emocije koje govornik unosi kroz svoju besedu ali i kakve emocije beseda izaziva kod auditorijuma (Avramović, 2009).

Ako ovu već pomenutu trijadu besednik, beseda i auditorijum poredimo sa elementima didaktičkog trojstva: nastavnik, gradivo (jezik), učenik, videćemo i da je u učionici slična situacija. U centru nastavnikovog interesovanja mora biti učenik, sa svim

svojim potrebama i osobenostima, jer nastavnik predaje određenom broju individua od kojih svako ima svoje potrebe. Nastavnik pored svoje primarne pedagoško-didaktičke funkcije, mora da na sebe preuzme i vaspitnu funkciju, jer je sve više prisutan deficit porodičnog vaspitanja. On, kao i govornik, mora da ima pozitivne i humanistički orijentisane opšte karakteristike, zatim jezičku kompetenciju, socijalnu kompetenciju, pedagošku i didaktičko-metodičke kompetencije, moderaciono-medijacijske kompetencije i interkulturene kompetencije (Durbaba, 2011: 107-108). S druge strane, učenik je u centru didaktičkog trojstva nastavnik, gradivo (jezik), učenik. Njegov uspeh u učenju zavisi od uzrasta, talenta, motivacije, stavova, strahova, stila učenja i strukture ličnosti. Nastava na nižem uzrastu zavisi od didaktičke i metodičke osmišljenosti. Kada je reč o talentu, važno je napomenuti da je uočeno da neki ljudi lakše, brže i preciznije nauče strane jezike. Učenik pred sobom mora da ima neki cilj koji će ga motivisati da nešto nauči. Na učenje stranog jezika može uticati i stav sredine o samom jeziku koji se uči ili lične vrednosne predrasude o kulturi jezičke zajednice čiji se jezik uči. Ako su zahtevi koji su postavljeni pred učenika suviše visoki, oni mogu izazvati osećanje straha i bitno uticati na nedostatak motivacije kod učenika. S druge strane, postoji i strah od govora podstaknut strahom od greške ili ocenjivanja i u njegovoj osnovi je strah o nedovoljnoj kompetenciji, koja stalno prati učenje stranih jezika (ibid. 110-120). Uloga nastavnika u prevazilaženju ovog problema jeste u davanju saveta kako da učenik uči, razgovoru sa roditeljima i sa drugim učenicima o ismevanju onih učenika koji ne poznaju dovoljno gradivo. Cilj svih ovih nastavnikovih aktivnosti je u savladavanju straha od greške i neuspeha.

Kada je reč o stilu učenja, možemo reći da ima učenika koji najlakše pamte putem čula vida, sluha ili putem manuelnih aktivnosti. Učenik u zavisnosti od svoje strukture ličnosti, analitički rešava probleme, uočava šta je bitno a šta ne. Ako učenik poseduje i tolerantnost na protivurečnost, on lakše od drugih eksperimentiše u stranom jeziku bez obzira na grešku, što dovodi do spremnosti na rizik da se uključi u komunikaciju na stranom jeziku, bez obzira na ograničenost jezičke i komunikativne kompetencije (ibid. 110-120).

2.1. Nastavnik u ulozi besednika

U učionici nailazimo i na besednike i na auditorijum a ono što je suština njihovog odnosa jeste zapravo sama beseda. Osnovna tema besede jeste ono o čemu se govori i kako se govori. Beseda je logički povezana celina, koja ima i estetsku komponentu, gde se logos i patos prepliću i teže saglasju. Beseda sastoji iz tri dela: uvoda, izlaganja i zaključka (Nušić, 1993: 67). U uvodnom delu, govornik ukazuje na predmet besede, u izlaganju izlaže o njemu, a u zaključku, nakon kratkog rezimea, trudi se da pridobije pozitivno mišljenje slušalaca o predmetu o kome je govorio. Aristotel, pak, smatra da govor mora da ima sledeće delove: uvod, obrazlaganje predmeta, dokazivanje predmeta govora i epilog ili rekapitulaciju svega rečenog.¹⁹

U ulozi besednika, u učionici je to uglavnom nastavnik dok su učenici čine auditorijum. Međutim, savremeni pristup nastavi ima tendencije da se u ovim ulogama akteri smenjuju. Zato je vrlo važno definisati besednika uopšte, a onda videti gde je tu mesto nastavnika u savremenom nastavnom procesu.

Uloga nastavnika je od ključnog značaja za proces edukacije, pogotovo u domenu razvijanja motivacije kod učenika. Prema Gardneru i Lambertu (Gardner&Lambert, 1972: 119-216) postoje integrativna i instrumentalna motivacija. Integrativna motivacija omogućava učenicima da se uklope u određeno govorno područje, dok instrumentalna omogućava učeniku da ostvari neki svoj praktični cilj, npr. prednost pri zapošljavanju jer govori više jezika. Intrinzička motivacija je ona koja nas motiviše da nešto radimo iz zadovoljstva a ne zato što nam nakon obavljenog zadatka sledi nagrada. Ekstrinzička motivacija je upravo ta koja nas putem nagrada motiviše da nešto učimo ili obavimo neki posao

U nameri da utvrdimo šta motiviše prosečnog učenika za učenje francuskog jezika, obavili smo jednu kratku anketu sa učenicima VII/2 razreda OŠ „Dositej Obradović” u Požarevcu. U odeljenju ima 26 učenika, a anketirano je njih 22, jer je pet učenika bilo odsutno toga dana. Oni francuski jezik uče od petog razreda osnovne škole

¹⁹ Aristotel, Retorika, III 13, 1-5.

kao drugi strani jezik sa dva časa nedeljno. Anketa je bila anonimna, kako bi odgovori bili što verodostojniji.

Tabela 1: Anketa o motivima učenika da uče francuski jezik

Pitanje: „Šta te motiviše za učenje francuskog jezika?”	Odlazak u Francusku ili neku frankofonu zemlju	Ljubav prema francuskom jeziku	Ocena, bolje sutra, košarka	Ne znam	Nastavnik	Roditelji, sestra	Rezultat
Broj učenika	2	5	4	3	4	4	22
učešće	9,09%	22,72%	18.18%	13,64%	18,18%	18.18%	100%

Na osnovu rezultata ove ankete, u kojoj je najveći procenat ispitanika odgovorio da je ljubav prema jeziku odlučujuća za učenje istog, može se zaključiti da je uloga nastavnika u nastavnom procesu instrinzička i da od njega mogu da zavise čak i učenički afiniteti.

Avramović (2009: 88-90) navodi da se prema sofistima pesnik se rađa a besednik se postaje. Sofisti nas uče da je korisno čitati tuđe govore i voditi lične beleške sa lepim mislima i citatima, koje bi se, kasnije, mogle koristiti u govorima. Isti autor (ibid. 141-144) ističe da Kvintilijanovo mišljenje prema kome je za govornika neophodno da bude mudar i moralan i da se zato mora kroz obrazovanje, stalno usavršavanje, učenje i vežbu još od detinjstva raditi na izgradnji njegovog neporočnog lika. Na ovaj način dolazi se do Kvintilijanovog ideala mudrog, obrazovanog i moralnog besednika. Nušić (Nušić, 1993: 107). smatra da moraju da postoje određeni uslovi da bi neko bio besednik, bilo da su oni urođeni ili stečeni. On te uslove deli na opšte i posebne. Pod opštim podrazumeva sve one uslove koje svako treba da ima ako želi da postane besednik, a posebni su oni koji zavise od vrste besede. Opšti uslovi su podeljeni na dve grupe faktora i to spoljašnje i unutrašnje. Spoljašnji faktori su zapravo ti urođeni, koje besednik svojim kultivisanjem usavršava i

u te faktore ubrajaju se i fizički uslovi. Unutrašnji faktori su oni koje besednik sam oblikuje i nadograđuje bilo svojim obrazovanjem, bilo vežbom ili disciplinom Talenat, spoljašnji izgled, duhovne osobine, uverenost, znanje, samouverenost, sugestivnost, obrazovanje, temperament, samokontrola, memorija, duhovitost i trema predstavljaju elemente koji, usaglašeni, čine besednika, ali i nastavnika.

Gardu (Gardou, 2005: 101-107) navodi da je, poznati grčki besednik Demosten, kao dete i mladić, bio je daleko od grčkog ideala govornika: bolešljiv, slabašne građe, slabog glasa, sa govornom manom. Učitelji u školi ga ne ohrabruju da nastavi školovanje, kako se sa takvim nedostacima ne bi kompromitovao. Vršnjaci ga zadirkuju i on dobija daju nadimak „mali mucavac». Kako je od jednog takvog deteta postao čuveni govornik? Gardu na ovo pitanje traži odgovor kod Vigotskog, koji smatra da su takve osobe motivisane upravo tim svojim fizičkim nedostatkom i uspevaju da svoju inferiornost preokrenu u svoju korist i postanu štaviše i superiorniji (ibid. 101). Ovaj nedostatak stimulisao je Demostena, koji je sa svojim prijateljom glumcom Satirom radio na poboljšanju svoje dikcije, inotnacije, akcentuacije i ponašanja na sceni. Pojedini istoričari navode da je imao i sobu u kojoj je vežbao govore: kako da argumentuje, zatim da vežba glasovne modulacije i sastavlja govore (ibid. 105). Upravo ovo je primer kako se upornošću, voljom, kontinuiranim i marljivim radom mogu nadomestiti prirodni nedostaci.

Govornik, kaže Škarić ne govori samo u svoje ime već i u ime grupe ili zastupa nekog i zato on ima odgovornost i prema njima. On mora da poseduje opštu stručnu govornu obrazovanost i posebnu pripremu pred svako izlaganje (Škarić, 2000: 7-13).

Dobro je biti talentovan i to može biti prednost, ali iskustvo pokazuje da talenat nije presudan. Nedostatak urođene govorničke sposobnosti može se potisnuti upornim radom i vežbanjem. Bez obzira na to što je stekao obrazovanje, govornik je u javnost je izneo onoliko dara koliko je on smatrao da je potrebno a ne onoliko koliko se to činilo da je izneo²⁰. Mnogi su poznati besednici kroz istoriju sumnjali u svoj talenat ali su vežbanjem i radom sve to nadoknađivali. Iz prakse se može zaključiti da samo oni koji su bili nedovoljno obrazovani i inteligentni nisu bili u mogućnosti da postignu dobre rezultate. Dakle, svako „ko je prosečno inteligentan i obrazovan poseduje i osnovni

²⁰ Ciceron, *O govorniku*, II, 14-19.

talenat za besednika i javni nastup” (Avramović, 2009: 175)²¹. U priručnicima za *public speaking*, talenat ni ne spominje jer se iz iskustva zna da se učenjem i vežbom taj nedostatak može nadoknaditi Avramović (ibid. 176). U ovaj profil savršeno se uklapa nastavnik, jer poseduje prosečno obrazovanje i inteligenciju te, iako možda nema talenta za javni nastup, taj nedostatak može nadoknaditi kontinuiranom vežbom.

S druge strane, kada govori o sudskom besedništvu, Kvintilijan kaže da je za uspeh u sudskim procesima presudno da govornik bude obrazovan, da ima radne navike i da stalno vežba, kako bi se sa lakoćom izražavao bez obzira na to u kakav nepovoljan položaj da dođe.²²

Jovan Đorđević (Đorđević, 2008: 844) navodi da nastavnik treba da poseduje određeni urođeni talenat kako bi bio uspešan u realizaciji nastavnog procesa, ali da to nije presudno. On smatra da su sposobnosti, talenat i pedagoški talenat zapravo stvar razvoja. Te spretnosti se razvijaju i formiraju tokom obrazovanja i vaspitanja i stižu tokom životnog i radnog iskustva. Đorđević smatra da bez obzira na predispozicije koje nastavnik ima, svoj pedagoški talenat može razvijati i obogaćivati samo kroz kontinuirano sticanje teorijskih znanja i njihovu primenu kroz nastavnu praksu (ibid. 844).

Prijatan fizički izgled govornika ne mora biti prednost, ali svakako predstavlja privilegiju. Nušić (Nušić, 1993: 102) to potkrepljuje rečima da se sve ovo može nadomestiti snagom duha i snagom reči. Kao dobar primer navodi jednog od najvećih besednika Francuske revolucije, koji je, iako neprijatne spoljašnosti, imao druge kvalitete, koji su takav fizički izgled zasenili. Ono što može da ublaži fizičke nedostatke jeste izbor odeće, jer se na taj način može prikriti ono što nije lepo i istaći ono što je lepo. Avramović navodi da postoje i knjige koje daju savete kako se obući za javni nastup. Odeća, prema Zorici Tomić (Tomić, 2003: 61), upućuje na doživljaj sopstvenog identiteta, na socijalni

²¹ Znanje i talenat potrebni su za svaku veštinu. Besednik koji poseduje talenat je privilegovan i ima dobru osnovu da bude uspešan besednik. Međutim, talenat se mora nadograđivati kroz marljiv i kontinuiran rad, učenje i vežbu. Bez usavršavanja nema napretka. Odnos retorike i besedništva jeste odnos teorije i prakse. Retorika kao skup pravila o lepom govoru nudi teorijska znanja, dok besedništvo pruža praksu u kojoj se ta pravila primenjuju. Teorijska znanja iz retorike pomažu onima koji nemaju dovoljno talenta. Vežba i stalno ponavljanje pomažu onima kojima nedostaje besednička veština. Na taj način svako dobija svoju šansu da bude uspešan besednik.(Avramović, 2009:22-27)

²² Kvintilijan, *Obrazovanje govornika*, XII 9, 20.

i profesionalni status Treba izbegavati ekstremno oblačenje, osim ako ne predstavlja deo osmišljene taktike da se auditorijumu skrene pažnja.

Pregledom pedagoške literature, može se zaključiti se da se fizički izgled nastavnika ne ističe kao važan. O odevanju više govore pravilnici koje donose školske ustanove pojedinačno²³. Ove pravilnike uglavnom donose školska Nastavnička veća.

I za besednika i za nastavnika važne su duhovne osobine kao i njihova ličnost. U saglasju moraju biti *logos*, *ethos* i *pathos*, tri pojma koja su osnov retorike. Logos predstavlja racionalni i razumski deo govora, ethos etički a pathos čulni. Kako bi neka beseda bila uspešna, mora da se oslanja na logičke elemente i pravila, da koristi indukciju i dedukciju pri izvođenju zaključaka i to je domen logosa, suštine onoga što se govori. Uz razum idu i osećanja odnosno pathos, način na koji će besednik da iznese ono što ga razum uči. Tu nema izveštačene emotivnosti. Govornik kroz iskrenost, srdačnost i lično ubeđenje mora da pokaže auditorijumu svoju emotivnu stranu, kako bi njegove ideje bile prihvaćene. A sve to zavisi i od ličnosti besednika, od njegovog karaktera tj. ethosa, jer se poverenje auditorijuma osvaja čestitošću i poštenim odnosom, ne samo prema onome što besednik govori, već i prema auditorijumu samom (Avramović, 2009)

Nikola Rot (2004: 304) ističe da su tri zjednička elementa svih definicija ličnosti jedinstvenost odnosno osebenost, jedinstvo ili integritet i doslednost. Svaki čovek ima sebi svojstveno ponašanje koje ga čini posebnim: u hodu, u izražavanju, u rukopisu, odevanju. Integritet ličnosti predstavlja skup psihičkih procesa koji se u svakoj ljudskoj aktivnosti javljaju istovremeno i povezano. Ti procesi zavise jedni od drugih i utiču jedni na druge: interesovanje utiče na ono što učimo, želja utiče na mišljenje itd. Čovek se ne ponaša uvek dosledno u svakoj situaciji, ali se ona slično ispoljava i na osnovu toga možemo predvideti nečije ponašanje. Tako se za nekoga može reći da je lenj ili vredan.

²³ Kao primer nadovimo Pravilnik o odevanju gimnazije „Svetozar Marković” iz Novog Sada u kome piše da zaposleni dolaze u svojoj uobičajenoj garderobi, da svojim izgledom i ponašanjem daju primer učenicima i doprinose ugledu škole. Oni svojim odevanjem daju model odevanja učenicima. Nastavnik je obavezan da u školu dolazi prikladno obučen, a to znači da svojim oblačenjem ne odvlači pažnju i ne remeti radnu atmosferu nastave ili vannastavne aktivnosti. Ovaj pravilnik daje spisak odeće koja nije prikladna za nošenje u školskoj ustanovi : majica koja ne pokriva stomak i leđa, mini suknje, bermude, šortsevi itd.

Sreten Petrović (Petrović, 1975: 90) ističe elokvenciju, znanje, inteligenciju, memoriju i moralna svojstva kao karakteristike besednika.

Auditorijum u učionici tj. učenici cene kod nastavnika pravičnost, razumevanje, postojanje ličnog stava, osobenost, unutrašnju motivaciju za rad, blagost, strogost, duhovitost, ljubav, prijatnu spoljašnjost, prijatan glas, zanimljivost, lepo odevanje, strpljenje, jasno i pregledno izlaganje uz naglašavanje bitnog (Petrović Bjekić, 2000: 499-520). Kao i kod lepog izgleda i prijatan glas može biti samo prednost besednika u nastupu, ali nije uslov bez koga se ne može. Glasovni problemi se mogu rešiti što uz pomoć logopeda, što uz vežbe disanja. Besednik mora da vodi računa o dikciji, jer na taj način sadržaj je skladnije izražen i postiže se jasnost u izražavanju. Njegov osnovni cilj je kao i nastavnikov da ga auditorijum, ne samo čuje, već prvenstveno razume. Modulacija predstavlja glasovnu harmoniju i ritam u govoru. Ona pomaže besedniku da njegova beseda ne bude monotona već živa i zanimljiva. To se postiže spuštanjem ili podizanjem tonova u govoru ali i ubrzavanjem i usporavanjem tempa (Nušić, 1993). Ovo je veoma važno u nastavničkom izlaganju, jer se tako naglašava značaj izgovorene rečenice.

Gestikulacija nije samo puko mahanje delovima tela već predstavlja izraz besednikovih misli. Ovo je najstariji način komuniciranja među ljudima. Izrazom lica izražavamo veliki broj osećanja: ljubav, tugu, bol itd. To se ne može naučiti, već jednostavno treba prepustiti osećanjima. Kad je reč o gestovima izraženim rukom mora postojati odmerenost a nervozne i brze gestove treba izbegavati. Elegantniji su oni gestovi koji idu od tela ka spolja nego oni koji idu ka sebi (Nušić, 1993: 136-137). Prema načunu prenošenja poruke, neverbalna komunikacija može biti auditivna, vizuelna, kinetička (gestovi i mimika), taktilna (ljubljenje, rukovanje), proksemička (kretanje u prostoru) i olfaktorna (simbolika mirisa) (Šipka, 2005: 24). Govornik može da upravlja tim neverbalnim aspektima govora. Govor tela je samo jedan od vidova komunikacije. Kontakt očima dovodi do boljeg razumevanja govora tela druge osobe i izražava poštovanje prema sagovorniku. Izrazi lica i pokreti glavom daju sagovorniku informaciju o govorniku i ohrabuju sagovornike. Uspravno držanje govori o zainteresovanosti za ono o čemu se govori. Treba ohabrivati i telesni kontakt ukoliko to neće izazvati neprijatnosti (Veinrajt, 2001: 145-146).

Obrazovanje besednika jedna je od najvažnijih osobina besednika prema Ciceronu i Kvintilijanu. Svakako je neophodno da pored dobrog poznavanja materije o kojoj govori, besednik poseduje i široko opšte obrazovanje. Za takvo obrazovanje potrebno je vreme i stalno čitanje, neprestano učenje, intelektualna radoznalost, memorisanje i beleženje podataka. Kad je reč o nastavniku podrazumeva se da je to obrazovan i stručan čovek, koji mora da samouvereno vlada znanjem koje prenosi, jer da bi mogao da prenese znanje on mora i da ga poseduje. Nastavnik svoju stručnost mora prilagođavati uzrastu učenika a to znači da mora naći način kako i najsloženije činjenice izraziti na što jednostavniji način kako bi ga učenici mogli da razumeju (Tubić, 2004: 273)

Kvintilijan²⁴ smatra da učitelj mora da se spusti na onaj obrazovni nivo na kome su njegovi učenici u kome učenik postupno prelazi sa nastave gramatike na nastavu retorike. Nastava se mora prilagoditi učenikovim potrebama u tom uzrastu, koja je na nivou njegovih misli, reči, stavova o pojavama kao i percepciji tih pojava. On kaže da je učiteljevo bodrenje, pohvala i podrška u tom uzrastu mnogo značajnija od samog gradiva, koje se uči. Pisanjem se razvija pismeno izražavanje, a slušanjem se izoštrava sposobnost rasuđivanja. Iz tog razloga pogrešno je mišljenje da bi učitelj retorike trebalo da bude manje stručan ako predaje nižim uzrastima. Naprotiv, učitelj retorike mora da bude vrstan znalac metoda koje će upotrebiti kako bi što bolje komunicirao sa svojim učenicima. Osim što bi učitelj trebalo da bude besprekoran i neporočan, on mora strogom disciplinom obuzdava naravi svojih učenika. Prema učenicima bi trebalo da zauzme roditeljski stav. Iako strog, učitelj nikako ne sme biti natmuren jer iz strogosti se razvija mržnja. Učitelj mora biti srdačan ali ne na taj način da to pređe u familijarnost, jer to izazva prezir.²⁵

²⁴ Kvintilijan, *Obrazovanje govornika*, II 2, 1-11

²⁵ Ibid.

2.2. Osobine govornika u učionici

U učionici govornik je i nastavnik, ali i učenik. Kako piše Šotra, kanadski didaktičar Ležandr predstavio je situaciju na času kao „didaktički trougao“, tj. skup međusobno povezanih elemenata i to subjekat-učenik, agens-nastavnik i predmet-materija. Ta didaktička situacija određena je sredinom, tj. školskom institucijom u kojoj se izvodi nastava (Šotra, 2010: 87).

Nastavnik mora posedovati inicijalno obrazovanje. On mora da vlada predznanjima, što podrazumeva znanje jezika koji predaje, didaktiku, pedagogiju, psihologiju ali i različite strategije učenja. Mora da bude sposoban da analizira funkcionisanje nastavnog procesa, planove i programe. On identifikuje učenikove potrebe, ali i prepoznaje učenikova očekivanja. Nastavnik mora da poznaje materijal koji se koristi tokom časa, ali i da ume da ga izabere. Nastavnik kao govornik u učionici je sposoban za praktično izvođenje nastave. On mora da ume da odredi ciljeve, da vlada veštinom prenošenja i usvajanja znanja, da rukovodi radom grupe, ali i da pokrene govornu aktivnost. Nastavnik mora da vlada prostorom i vremenom i da u obzir ume heterogenost auditorijuma tj. različit nivo znanja učenika, njihovih potreba, individualnih mogućnosti i karaktera. On treba da vlada tehnikama²⁶ kako bi podstaknuo učenikovu pažnju, kao i očiglednim nastavnim sredstvima kako bi motivisao učenike. Nastavnik mora da se stavi i u ulogu auditorijuma da ume da sasluša učenika i da bude strpljiv kako bi dobio povratnu informaciju (ibid. 90).

Učenik kao govornik u nastavnom procesu je u sličnom položaju kao nastavnik jer mora da poseduje određena znanja o kojima govori²⁷. On je postao glavni subjekat u

²⁶ Pod ovim podrazumevamo smenjivanje različitih aktivnosti tokom jednog časa, upotreba multimedijalnih sredstava, autentičnih materijala

²⁷ Navešćemo i primer iz prakse rada sa nastavnicima-pripravnici. U svojstvu mentora prisustvovali smo časovima nastavnika-pripravnik Nataše Maravić, diplomirane profesorke francuskog jezika Filološkog fakulteta u Beogradu. Posmatranje i praćenje njenog rada trajalo je dvanaest meseci tokom školske 2008/2009.godine. Pošto smo je posmatrali kao nastavnika-besednika, primetismo da koristi neverbalni jezik-gestove i mimiku kada predstavlja gradivo, konkretno u obradi teksta. Držala je pažnju učenicima izlažući kratko i jasno a ako je bilo poteškoća u razumevanju gradiva, davala je objašnjenja i na maternjem jeziku cilju racionalizacije vremena. Na času obrade poređenja prideva, ovaj nastavnik-pripravnik koristio

nastavnom procesu i kao takav ima i odgovornost za uspeh u učenju. Tokom tog procesa učenik postaje manje ili više autonoman. Prema Durbabi (Durbaba, 2011: 110) faktori koji utiču na uspeh u učenju L2 mogu biti:

- individualni kao što su pol, uzrast, talenat ili sklonost ka učenju,
- afektivni: motivacija, strah i stavovi,
- faktori kognitivnog jezičkog delovanja, kao što su strategije i stilovi učenja,
- spoljni socijalni faktori, pre svega socijalizacija na maternjem jeziku, interakcija sa okruženjem kao i stavovi svojih najbližih o učenju stranih jezika

Dakle, nastavnik kao govornik u razredu ima suštinski istu ulogu kao i besednik na nekom skupu, s tim da je on i direktno u interakciji sa auditorijumom kroz postavljanje pitanja i odgovore auditorijuma tj. svojim učenicima. On, poput antičkog besednika, mora da poseduje određene veštine i znanje kako bi zainteresovao auditorijum i motivisao učenike za aktivnim učešćem na času.

Navešćemo nekoliko primera učenika u ulozi besednika. Posmatrali smo i učenike kao govornike na svojim časovima u dva odeljenja petog razreda i tri odeljenja sedmog razreda OŠ „Dositej Obradović” i u jednom odeljenju druge godine Srednje škole Veliko Gradište opšteg tipa.

Učenici petog razreda, prva godina učenja francuskog jezika, pokazali su najbolje osobine govornika. Iako tek početnici, u svojim kratkim izlaganjima, nisu pokazivali strah od greške, jer je nastavnik na početku izneo jasne i precizne teze o kojima treba govoriti. Teme o kojima su izlagali bile su njima bliske i odnosile se na teme iz svakodnevnog života: kako se zovu, koliko godina imaju, gde žive, šta vole i šta ne vole. Kasnije su to bile različite situacije u prodavnici, na pijaci, na ulici. Bili su motivisani i oslobođeni straha od greške, jer su shvatili da će kroz greške naučiti.

Učenici sedmog razreda, treća godina učenja takođe francuskog jezika, bili su govornici motivisani ocenom pre svega. I njima su data uputstva prema kojima će izlagati

je metodološki pristup u kome učenici sami dolaze do pravila na osnovu postavljenih pitanja od strane nastavnika tako što su induktivno-deduktivnom metodom dolazili do pravila odnosno zaključka.. Pitanja i objašnjenja pomenutog nastavnika pripravnika bila su precizna i jasna.

i ono što je pozitivno jeste da su dolazili kod nastavnika da se konsultuju oko gramatički ispravnih rečenica i reči. Trudili su se da nauče izraze ali spontanosti nije bilo kod svih, jer je većina učila napamet i reprodukovala tekst. Stariji učenici uglavnom nisu mogli da drže pažnju auditorijuma, tj. svojih drugova iz odeljenja.

Srednjoškolci, šesta godina učenja, bili su krajnje nepoverljivi kada im je nastavnik saopštio da će morati da izlažu o određenoj temi iz udžbenika. Trudili su se da nađu raznorazna objašnjenja zašto oni to ne mogu da odrade i zašto je to njima preteško. Zbog takve situacije, nastavnik je dao jednostavne teme: da predstave svog druga ili nekog člana porodice i dao im uputstva za rad. Kada su videli ispisane teze, shvatili su da to mogu da urade i to bez prethodne pripreme. Radili su timski jer su bolji učenici pomogli slabijim, i na kraju su svi učestvovali. Bili su sigurni u ono što izlažu, privukli su pažnju auditorijuma jer su njihovi drugovi pažljivo slušali kako bi videli šta je dobro u njihovom izlaganju, a šta ne kako oni ne bi pravili iste greške.

Na osnovu ovog iskustva zaključujemo da i učenik (kao i antički govornik) mora da poseduje određena znanja o onome o čemu će govoriti. Za razliku od antičkog govornika, učenik je u težoj poziciji jer se izražava na stranom jeziku i mora da prethodno dobro pripremi svoje izlaganje. Kroz pisanje koncepta ili teza ovaj postupak se olakšava a učeniku daje sigurnost da će izlaganje biti uspešno.

2.3. Koncept i struktura besede

Dobra beseda mora da ima dobar koncept. Beseda bez koncepta je konfuzna. Dakle, treba napraviti koncept kad god je moguće i imati ga uvek pri ruci, čak i ako u njega govornik ni ne pogleda. Kroz koncept se zapravo određuje struktura besede, šta će se reći u uvodu, centralnom delu i završnom. Neki pribegavaju pisanju detaljnog koncepta, što znači da on sadrži sve ono što će biti rečeno od reči do reči, dok drugi pišu samo najbitnije teze za svaki deo, oko koga razvijaju svoju besedu. Koncept bi trebalo da bude pregledan i da se pojedini segmenti obeleže rimskim ili arapskim ciframa ili malim i velikim slovima razdvajajući tako glavne celine i njihove delove (Avramović, 2009: 329).

Šego (2005: 53-54) piše o beleškama prilikom čitanja nekog teksta, jer se ovo može primeniti i na sastavljanje koncepta za govor. Naime, beleška predstavlja sažetak nekog opširnijeg sadržaja, koji onome koji je piše predstavlja podsetnik i pomaže u prisećanju. Beleška ne treba da sadrži cele rečenice jer se sadržaj više rečenica sažima kroz ključne reči. Kada zapisujemo ključne reči pamti se sadržina teksta a ako ih još i izgovaramo naglas onda se u našoj svesti pojavljuju i informacije koje ta reč oslikava. Na osnovu samo jedne zapisane reči, može se usvojiti veliki broj podataka. Sastavljanje beleške može da bude i kombinacija crteža i reči.

Može se govoriti bez pripreme i takvi se govori nazivaju *improvizovani*. Od govornika se zahteva izuzetna veština i rutina. Kako navodi Avramović, Karnegijevo zlatno pravilo jeste primer-poenta-argumenti (Avramović, 2009: 241). Za početak govora, on savetuje da se odabere upečatljiv primer ili poslovice, anegdota ili mudrost, zatim što kraćim i jasnijim rečenicama izvući iz toga poentu i sve to potkrepiti dokazima za kraj. Govornik mora biti staložen i smiren. Postoje govornici koji unapred pripreme govor, ali ga tokom izlaganja namerno improvizuju, kako bi izgledao spontan. Majstor takve improvizacije bio je Lamartin, koga su Francuzi zvali «genije spontanosti». Ideje za držanje govora bez pripreme, govornik crpi iz prisutnog auditorijuma, povoda okupljanja i govora prethodnika. Smatra se da svaki čovek može da održi improvizovani govor ali kvalitetan improvizovani govor stvar je vežbe i besedničke prakse (Jelačić Srbulj, 2007: 210). Nastavnik može da bude dobro pripremljen za čas ali ne mora uvek da znači da će predavanje biti i održano u tom obliku. Ako nastavnik planira da obradi neku gramatičku jedinicu i kada dođe na čas shvati da učenici nisu shvatili ni prethodnu, on onda mora da improvizuje i odustane od svog pripremljenog koncepta časa. U ovom slučaju sposobnost prilagođavanja određenoj situaciji dolazi do izražaja.

Aristotel smatra da su najnužniji delovi govora pre svega, izlaganje predmeta i metoda uveravanja ali da govor može imati i uvod, izlaganje predmeta, metodu uveravanja i epilog.²⁸

Kvintilijan smatra besedu u užem smislu jezičkim umetničkim delom i kaže da je svako jezičko umetničko delo sastavljeno od predmeta, *res*, tj. misaone sadržine i jezičkog

²⁸ Aristotel, *Retorika*, III 13, 1-5.

uobičajenja, *verba*. Sam opus je sinteza ova dva elementa i teorija retorike razmatra oba elementa sa posebnim osvrtom na konačno ostvarenje dela (Jelić, 1988: 59). Tako Kvintilijan, pod predmetom retorike, podrazumeva sve ono što može da bude sadržaj govora. Jasno je da besednik ne može da poseduje sva znanja i zato je neophodno da prouči predmet o kome se priprema da govori. On smatra da će besednik, koji dobije uputstva od nekog muzičkog stručnjaka o muzici, bolje o njoj govoriti od samo stručnjaka, upravo onako kao što će bolje braniti određeni predmet na sudu nego njegov štićenik, koji ga je o sporu upoznao. Suština je, kaže Kvintilijan, u samoj sposobnosti prilagođavanja temi, nameni, prilici i auditorijumu. Kao važnu činjenicu u besedi, on ističe obraćanje emocijama. To obraćanje emocijama može biti u svakom delu besede. Navodeći tradicionalnu grčku podelu emocija na pathos i ethos. Pathos čine snažne emocije, jake i očigledne strasti, ljubav, tragičnost, strah, zavist, ljutnja a ethos je sastavljen od blagih, nežnih osećanja, sputanih strasti, odanosti, komičnosti, molbi, praštanja, tešenja, opominjanja. Besednik mora da iznedri ona osećanja koja želi da prenese auditorijumu. Mora da poseduje sposobnost uživanja i uz pomoć slika fantazija uspe da kod slušalaca izazove takav osećaj da on zaista misli da, to o čemu besednik govori, vidi i da je deo toga. Jedan od emotivnih efekata besede, kaže Kvintilijan, jeste i smeh odnosno šala, kao nešto što je zasnovano na osećanjima, koja, naravno, nikad ne sme da pređe u vređanje (Jelačić Srbulj, 2007: 69).

Sterija smatra da se prema zahtevima predmeta i ciljevima, govor mora tako rasporediti i urediti da nastane jedna celina. On to naziva planom i pomaže da auditorijum shvati lakše ono o čemu se besedi. Taj raspored je dvojak: prirodan i onaj koji se urpavlja prema pravilima, koja su drugi napravili (Sterija Popović, 1995: 250-252).

Prirodan raspored sastava ili govora prema Steriji (ibid.) jeste postavljanje iskaza, pronalaženje teme, sporednih misli i dokaza kojima se predmet razvija i potkrepljuje. Kada se to pronade i definiše, onda se to sve svrstava u vidove a vidovi u rodove. Tako npr. sve ono što je slično spada u jednu rubriku, a od nje nastaje vid a kada uporedimo jednake vidove onda nastaje rod i to se odnosi na iskaz kao celinu, koja se sastoji iz vidova i drugih podela.

Raspored koji se upravlja prema pravilima jeste u formi hrije i silogizma. Hrija predstavlja izlaganje po poznatom redu²⁹.

Silogizam je mišljenje prema kome se iz dve pretpostavke izvodi treća, koja u sebi sadrži posledicu spajanja prethodne dve. Prema Steriji (Sterija, 1995: 257-258), silogizmi su:

– prosti, koji se sastoji iz tri dela: veće izlaganje, manje izlaganje i zaključak. npr. *Svi Italijani vole picu. Roberto je Italijan. Dakle, Roberto voli picu.*

– uslovni silogizam: veće izlaganje u kome postoji uslov, manje izlaganje u kome se taj uslov ili potvrđuje ili negira i u zavistnosti od manjeg izlaganja zaključak je ili porvrdan ili odričan: *Ako Petar ode u Pariz, posetiće Luvr. Petar je oputovao u Pariz. Dakle, posetiće Luvr.*

– razdelni silogizam: manje potvrđuje jedno i time se poriče drugo mišljenje ili se odricanjem jednog mišljenja potvrđuje drugo : *Sve što je prirodno je i dobro ali ne uvek. Zemljotresi su prirodni. Dakle, moramo da znamo da i ono što je prirodno može biti i loše.*

²⁹ Razlikuju se prosta hrija i artificijelna hrija. Prosta hrija ili pravilno raspoređena ima sledeći raspored:

- iskaz sa pohvalom onome ko je to izgovorio,
- detaljno opisan iskaz,
- istaknuti su uzroci iskaza i iskaz se utvrđuje,
- suprotnost, kako bi se iskaz bolje objasnio,
- sličnost, navođenje istog slučaja ali u drugom kontekstu kako bi se bolje objasnio iskaz,
- davanje primera,
- svedočanstvo odnosno pozivanje na izreke mudrih ljudi ili poslovice,
- zaključak u kome se iznosi sažetak onoga što je već rečeno, u poučavanju i opominjanju.

Artificijelna hrija je nepravilno raspoređena, izvrnuta i ona je dvojaka. Na prvo mesto artificijelna hrija stavlja uzrok a predlog na kraj. Ona se sastoji iz pristupa, izvođenja sličnosti, suprotnosti, svedočanstava, primera, veza ili predstavlja prelaz od izvođenja sličnosti, suprotnosti, svedočanstava i primera ka predlozima i zaključaka (Jelačić Srbulj, 2016).

– razdeljeni silogizam je dilema kojom se pretpostavke opovrgavaju: *Ili si pošten ili nepošten, ako si pošten krasti i lagati nećeš, a ako si nepošten, moraš da znas da ćeš snositi određene posledice.*

– entimema, gde je jedna od pretpostavki izostavljena (manja ili veća), a zatim se, na osnovu toga, izvodi zaključak: *Sokrat je smrtan. Svi ljudi su smrtni.*

– sorit: misao sledećeg dela izvodi se iz prvoga: *Moj pas je umiljat. Umiljati psi uveseljavaju svog gospodara. Gospodar voli da svom psu da lepu kost. Dakle, umiljat pas uvek dobija lepu kost.*

– navođenje: na osnovu izloženih mnogih delova izvodi se jedan zaključak.

Predmet ili tema besede može biti najrazličitija. Petrović navodi različite oblasti kao što su priroda, društvo, nauka, tehnika, prošlost. Sadržina mora biti dopadljiva, da ima opšti značaj i prilagođena trenutku i mestu u kome se izlaže (Petrović, 2014: 148).

Šego daje prikaz nastajanja govora u pet faza: 1. pronolaženje i prikupljanje građe, 2. raspoređivanje građe, 3. sastavljanje, 4. pamćenje, 5. izricanje (Šego, 2005: 133). Prema njenom uverenju važno je da, kad govornik odluči o čemu će govoriti, da krene sa prikupljanjem građe. Građa se može prikupljati iz više izvora kao što su npr. internet, knjige, enciklopedije, časopisi. Tokom čitanja tih izvora, govornik treba da pravi beleške i da kroz to preispituje svoje stavove, misli i osećanja o zadatoj temi. I antički retori su razlikovali pet delova besede i to: *uvod-proemium*, *izlaganje-naratio*, *dokazivanje-probatio*, *pobijanje-refutatio*, *zaključak-peroratio* (Avramović, 2009: 246).

Jelačić Srbulj navodi da upravo izbor teme utiče na uspeh govora. Pri izboru teme mora se voditi računa o prilici kojoj je govor namenjen, auditorijumu ali i samim predispozicijama i darovitosti besednika (Jelačić Srbulj, 2007: 134-135). Dakle, predmet govora mora da bude celovit i konkretno određen s tim da nema više predmeta već samo jedan. On mora da bude jasan pre svega samom govorniku a onda i auditorijumu. Sam besednik mora da bude motivisan za ono o čemu govori. Kako bi auditorijum lakše primio suštinu i misaonu celovitost besede, ta osnovna misao trebalo bi da, poput lajtmotiva, prožima celu besedu. Važno je i da predmet besede bude aktuelan i zanimljiv. Kada se prikuplja materijal za besedu i kada se ona sastavlja, dobro je iskoristiti i novinarski vid informisanja, vesti, zato što one uvek odgovaraju na jednostavna, zamišljena pitanja ko,

gde, kad, kako i zašto. Ako je tema besede zadata, prvi korak je da se dobro razmisli o temi, načinima kako da joj se pristupi, šta je to što nas asocira na tu temu, kakvo je značenje te teme. Najbitnije je da se razmisli o predmetu besede, da o tome neprekidno razmišlja i dok obavljaju svakodnevne aktivnosti onako kako tema obuzme književnika, jer se vrlo često dešava da se važne ideje rode u takvom stanju oslobođene svesti. Taj prvi korak u pripremi besede predstavlja upravo takvo razmišljanje gde se polazi od toga da se prethodno stečena znanja stave u službu pisanja besede na zadatu temu. Pitanja kao što su „šta ja to znam o toj temi?“, „koji su to ključni pojmovi koji određuju temu i kako da ih odredim?“, „šta ja lično mislim o toj temi?“, „kako da uporedim svoje stavove i proverim šta su drugi o tome rekli?“, „da li ja imam dovoljno argumenata da bih mogao da branim stanovište koje zastupam ili da opovrgnem suprotna tvrđenja?“ (Avramović, 2009: 2012-2014)

2.3.1. Izlaganje besede

U uvodu, besednik najavljuje predmet svoje besede i trudi se da zainteresuje slušaoca za ono o čemu će govoriti. Uvod može biti običan ili redovan, ali i nagao i iznenađan. Običan ili redovan je miran i umeren uvod kojim se slušaocima približava ono o čemu će se govoriti dok je nagao i iznenađan uvod ređi i podstaknut je pre svega jakim emocijama. U tom slučaju, govornik naglo i neočekivano prelazi na predmet besede, ne praveći uvod. Kao tri osnovna elementa uvoda Nušić (Nušić 1993, 68-75) izdvaja: naklonost slušalaca, zadobijanje njihove pažnje i upoznavanje sa predmetom govora. Naklonost slušalaca zadobiće se pre svega umerenom skromnošću, stavom, koji auditorijum neće staviti u inferioran položaj u odnosu na besednika. Zadobijanje pažnje auditorijuma odnosi se, pre svega, na besednikovu veštinu da istakne korist predmeta o kome govori. To će postići ako govori o uzrocima i razlozima, koji su ga podstakli da govori upravo o toj temi. U trećem delu uvoda, besednik iznosi suštinu teme o kojoj govori. Tu bi trebalo da iznese i svoj stav o toj temi, koji će kasnije zastupati u toku besede (ibid. 68-75).

Avramović navodi da uvod mora da bude najbolje uvežban deo besede i napisan na konceptu. Cilj ovakvog postupka jeste da se na taj način najbolje privuče naklonost publike. Savetuje se da se govor započne pričom ili rečima koje će lično dotaći slušaocima i tako ih na ličnom planu vezati za temu. On daje i spisak mogućih dobrih početaka govora, koje predlaže sajt Allyn-Bacon Public Speaking Website: navođenje kratkog citata, pričanje neke poučne priče ili šale, pomenuti lično iskustvo, postaviti pitanje, pozvati se na iskustvo slušalaca i na primamljiv način objasniti šta se želi postići izlaganjem o određenoj temi (Avramović, 2009: 250-252).

Šego ukazuje na to da govor treba početi pozdravljanjem ili oslovljavanjem, tako da auditorijum ima utisak da se govornik obraća baš njima. On se u tom postupku ne sme dodvoravati auditorijumu. Pažnja auditorijuma biće pridobijena i ako se govornik o auditorijumu izražava pohvalno i svoju temu govora poveže sa njihovim odlikama, ili ako naglasi da je tema o kojoj se govori nešto što auditorijum zanima (Šego, 2005: 135). S druge strane, kao polazište besede, uvod određuje okvir, karakter i smer besede i to se ogleda kroz sledeće zakonitosti (Petrović, 2014: 153):

1. od predmeta ka težištu, gde se ukratko ističe perspektiva predmeta i plan izlaganja,
2. definisanje sadržaja,
3. od konkretne sadržine ili misli,
4. ukazivanje na značaj teme,
5. individualni pristup.

Razrada ili rasprava centralni je deo besede a samim tim i glavni. Pošto je uvodom zaintrigirao auditorijum za temu, besednik otvara problem kroz sve njegove važne aspekte i daje razloge zbog kojih tom pitanju treba prići upravo onako kako besednik savetuje i na taj način auditorijumu nametne svoje stanovište. Avramović (Avramović, 2009: 255-260) kroz dva elementa razrade, predstavljanje problema ili izlaganje predmeta i dokazivanje ili argumentovanje, upućuje na različite mogućnosti sastavljanja razrade. Izlaganje problema može se izvršiti na način koji je zastupljen u starijoj teoriji i to kroz razbijanje izlaganja na njegove sastavne delove i iznošenje različitih stavova o njima, nakon čega sledi dokazivanje i pobijanje neprihvatljivih shvatanja. Iznošenje činjenica je ili deduktivno ili induktivno, zatim hronološki, kroz uzroke i posledice i slikovito

opisivanje. Ipak, najjednostavniji pristup izlaganju jeste prema pitanjima, koja su definisali jos Ciceron i Kvintilijan, a to su: ko, šta, zašto, gde, kada, kako, uz čiju pomoć. *Public speaking* ovo još naziva i 5W and how (ibid. 256). Kod dokazivanja, važan je izbor argumenata. Da li je neka beseda jaka ili ne, zavisi od broja i vrste argumenata i trenutka kada će oni biti rečeni. Glavne misli u besedi se uvek moraju dokazati, ništa se ne prepušta očiglednosti zasnovanoj na autoritetu besednika. Svaka konstatacija mora da ima dokaz i argumentaciju. Najvažnije sredstvo u dokazivanju jeste logika. Dokazivanje se vrši kroz induktivne i deduktivne forme, zatim poređenja, kroz figure verovatnoće, parabole, alegorije, antiteze itd.

Petrović (Petrović, 2014: 156) smatra da glavni deo govora mora da obuhvati logično izlaganje, analizu stanja, opis, gradaciju, poređenja, suprotna mišljenja ali i moguća rešenja. Taj glavni deo razlaže se na sastavne delove ili na manje celine koje postaju potceline.

Šego zastupa stav da se u pristupu temi treba držati starog retoričkog pravila: „Ne mnogo, nego na mnogo načina. To znači da treba izabrati manje podataka, koje argumentujemo na više načina. Savetuje da se izbegne monologiziranje, već govor treba obogatiti dijaloškim elementima” (Šego, 2005: 135-36). Glavna misao besede je da se govornik obrati razumu, ali i srcu slušalaca kako bi ih privukao ka onome o čemu je besedio. Ovaj deo deli se na tri dela: rekapitulacija, strasni ili patetični deo i zaključak. Rekapitulacija je kratak, jezgrovit deo i prelaz od razrade ka zaključku. U njemu se podvlači glavna misao besede. I ovde se besednik, pre svega, obraća razumu auditorijuma. Strasni ili patetični deo se obraća srcu auditorijuma a to znači njegovoj mašti i osećanjima. Besednik poetskim figurama apeluje na osećanja auditorijuma kako bi prihvatio ono o čemu je on besedio. A zaključak treba izreći u jednoj kratkoj ali upečatljivoj rečenici, u kojoj bi bila sva istina o onome što se govorilo (Nušić, 1993: 74-75).

I Šego (2005: 136) smatra da zaključak mora imati tri dela: prvi u kome se ističe cilj govora, drugi deo u kome besednik poziva na prihvatanje njegovih ideja iz besede i treći koji treba da ima neku poslovicu ili upečatljivu rečenicu. I na kraju se svakako treba zahvaliti na pažnji auditorijumu.

Škarić (Škarić, 2000: 26-27) pravi paralelu između pisanog i govornog izraza, navodeći da je govor multimedijalni izraz, a pisani unimedijalan. Govorni izraz je

multimedijalan zato što se pored glasova kao jezičkih znakova, koristi ljudski glas, mimika, gest i opšte ponašanje čoveka. Govorenje je oduvek postojalo i bilo nezavisno od pisanog izraza dok je pisani izraz zavisao od govornog izraza i nastao je posle njega: „prirodan organski govor sirovina iz koje se različitim postupcima mogu dobiti i retoričko govorenje i pisani izraz. Od te sirovine pisani izraz uzima uglavnom samo jezičnost, dok retoričko govorenje iskorištava sve sastojke prirodnog govornog materijala (ibid.).

2.4. Odnos govornika i auditorijuma: nastavnik i učenici

Sadržina govora i sam govornik važni su za uspešan nastup, ali ne smemo potceniti ni auditorijum kome je govor namenjen i kome se govornik obraća. Ova tri elementa, ako su u saglasju, čine govorni nastup uspešnim. Iako po formi može biti monolog, beseda je polilog, odnosno dijalog koji se vodi između više osoba. Ona je namenjena auditorijumu koji je sluša a koji je, svakako, raznovorstan i može se svrstavati po najrazličitijim kriterijumima.

Najbitnije je da besednik shvati heterogenost auditorijuma i da onda traži one tačke koje im mogu biti zajedničke, kako bi svoju besedu mogao uspešno da predstavi. Analiziranje auditorijuma obično se vrši pre izlaganja, ali može i tokom besede, ako besednik uoči neke osobine auditorijuma koje bi mogle povezati sve slušaoce. Ono što može povezati ljude koji čine auditorijum, pored godina, pola, obrazovanja, jeste i način izlaganja besednika, interes i tema besede (Avramović, 2009: 308-321). Nušić u svojoj *Retorici* navodi podelu auditorijuma na anonimni i neanonimni, homogeni i nehomogeni, mentalno jednaki i mentalno nejednaki, saglasni i nesaglasni. Anonimni auditorijum jeste onaj koji se proizvoljno sakupio, kakav je auditorijum na mitinzima ili manifestacijama. Neanonimni je onaj koji se sakupio oko nekog zajedničkog interesa. Homogeni čine ljudi istog mentaliteta ili profesije : skupovi trgovaca, zanatlija, konferencije na fakultetu a nehomogeni je sastavljen od slušalaca različitih profesija i mentaliteta (Nušić 1993: 162-164). Mentalno jednak govorniku jeste auditorijum istog obrazovanja kao i govornik, ali i onaj koji poznaje materiju o kojoj se govori. Mentalno nejednak auditorijum jeste onaj koji je ili nižeg obrazovanja od govornika ili slabije poznaje predmet besede, pa ih treba

podučiti. Pod saglasnim auditorijumom podrazumevaju se slušaoci za koje se unapred zna da su saglasni sa onim o čemu besednik govori. Takve slušaocce besednik ne osvaja, već samo stiče njihovo razumevanje, a najbolji primer su vernici koji slušaju duhovnu propoved ili pripadnici političke partije koji slušaju govor stranačkog vođe. Nesaglasne slušaocce besednik mora svojim govorom da pridobije i da se oni odrede u pozitivnom smislu prema njegovom izlaganju (ibid. 162-164).

Govoreći o auditorijumu Aristotel razmatra karakterne osobine ljudi u pojedinim uzrastima. Mladi su impulsivni, puni želja, nestalni. Oni u jednom trenutku strasno žele, a već u drugom im to dosadi i od toga odustaju. S druge strane, nisu zli, jer jos nisu upoznali sve pakosti ali su naivni, jer nisu iskusili sve prevare. Mladi su puni nade, jer je nada okrenuta ka budućnosti a sećanje prošlosti. Budućnost je za njih duga, a prošlost kratka. Zbog svoje mladosti, hrabriji su od starijih jer smatraju da im se ništa ne može dogoditi, puni su samopouzdanja³⁰.

Besednik, koji hoće da oni, koji ga slušaju budu zadovoljni njegovom besedom, mora da svoje stečeno obrazovanje dopuni i poznavanjem predmeta o kome se govori. Na taj način on stiče samopouzdanje ali i slušaoci su uvereniji u ono o čemu on govori. Ono što svakog govornika može da sputa jeste da to ne bude preterano i da se ne stvori utisak da besednik smatra auditorijim inferiornijim u odnosu na sebe. Besednik ne sme biti pretenciozan, jer auditorijum hoće da ga besednik nauči, ali ne da mu čita lekcije³¹.

Nastavnik kao besednik i učenici kao auditorijum su stalno u jednom interakcijskom odnosu. Taj interakcijski odnos ukazuje da nastavnik na učenike vrši direktan i indirektan uticaj (Šotra, 2010: 94). Nastavnik indirektno prihvata osećanja učenika, postavlja pitanja, prihvata njihove ideje i sugestije, odgovora na emocionalno ponašanje učenika, ohrabuje ih, pohvaljuje, prikladno se šali. Dirketan uticaj nastavnika na učenike ogleda se kroz davanje informacija i govornih modela, ispravljanje grešaka na jezičkom nivou, vođenje časa, kritikovanje neprimerenog ponašanja. U tom interakcijskom odnosu reakcije učenika su različite: on se smeje, ćuti, deluje po sopstvenom nahođenju, odgovara na nastavnikova pitanja, konfuzno odgovara, koristi

³⁰ Aristotel, *Retorika*, II 12-16.

³¹ Ciceron, *O govorniku*, II, 51-53.

maternji jezik ako ne razume ono što se govori na stranom jeziku, postavlja pitanja, izražava svoje stavove i ideje, daje sugestije (ibid. 94-95).

I auditorijum u učionici je različit: postoje generacijske razlike između nastavnika i učenika, nivoi stečenog znanja, uslovi u kojima odrastaju i samo okruženje. Bitno je shvatiti da se naša realnost menja, a sa njom i generacije učenika: principi obrazovanja i pristupa učeniku u Nušićevo i Aristotelovo vreme su različiti, a posmatrano iz naše perspektive, naše generacije učenika imaju sasvim druga interesovanja i odrastaju u jednom sasvim drugačijem vremenu i prostoru. Zato i naš pristup mora da bude prilagođen našem vremenu i prostoru. Jedna od osnovnih karakteristika sadašnjih generacija jeste da odrastaju u nekompletnim porodicama uglavnom sa jednim roditeljem, u informatičkom društvu, u kome su svi povezani na globalnom nivou, ali i u društvu u kome je nasilje naglašeno. Ove generacije učenika odrastaju uz internet i rijaliti programe i veruju da svako može postati zvezda. Pošto koriste savremene tehnologije od ranog detinjstva, funkcionišu brže nego prethodne generacije. Ako ih neki sadržaj ne interesuje ili ga smatraju dosadnim, odmah traže nešto čime će ga zameniti. Nemaju strah od savremenih tehnologija. Pošto su informatički pismeni jer od najranijeg doba koriste mobilne telefone, šalju sms poruke, vladaju različitim informatičkim programima, prisutni su na svim društvenim mrežama, njima se mora drugačije pričati, treba im drugačiji besednik odnosno nastavnik.

Besednik-nastavnik mora da se vrati izvoru i prilagodi se novonastalim uslovima: kao što su još Ciceron i Kvintilijan preporučivali, takav besednik mora se odreći gordosti, pokazati poštovanje prema auditorijumu-učenicima. On mora biti potkovan znanjem i to što zna više od auditorijuma neće mu biti zamereno, jer se to od nastavnika i očekuje, ali mora da se auditorijumu obraća sa poštovanjem, nikako sa visine i nikako nipodaštavajućim tonom. Budući da su nove generacije nestrpljive i uključene u brojne vannastavne aktivnosti, nastavnik im mora omogućiti organizovanost u učenju: oni moraju znati tačno šta se od njih traži, kada će šta da rade i šta se od njih očekuje. Zato nastavnik mora da bude dobro organizovan, ne samo sa praktične strane već i teorijske: sve ono što predaje ili izlaže mora da bude jasno, precizno, iskazano logičkim sledom i koherentno. Upotreba tehnologije kojom nastavnici vladaju je obavezna. U svoja izlaganja nastavnik bi trebalo da unese i prezentacije i istraživanja po internetu, kako bi ih zainteresovao za sadržaj koji predaje. Mora da spoji vizuelno sa onim što čuju, jer nove

generacije tako uče. Njihova pažnja je oko 15 do 20 minuta, zato nastavnik mora da bude i koncizan i dobro organizovan (Letica, 2012: 41-44).

Sambalo je mišljenja da se vežbe i aktivnosti usmene produkcije u kojima se koriste informacione tehnologije ne razlikuju suštinski od onih za koje ne upotrebljavamo multimedijalna sredstva. Tako imamo vežbe ponavljanja, supstitucije, transformacije, zatim simulacije, igre po ulogoma i dr (Cembalo, 2001: 149).

Imajući u vidu ove činjenice, u odeljenjima u kojima predajem sprovedena je jedna inovacija, pa su tako za različite aktivnosti učenici su na času koristili mobilni telefon. Mobilni telefon je korišćen isključivo kao pedagoško sredstvo, koje je učenicima olakšalo učenje. Prva vežba³² je bila usvajanje vokabulara pri obradi nove lekcije. Najpre je diktafonom na mobilnom telefonu snimljen izgovor i značenje ključnih reči za razumevanje novog teksta. Zatim je sastavljena lista leksema prema redosledu pojavljivanja na snimku. Ovaj material je bio pripremljen pre časa. Na samom času, učenici su podeljeni u grupe, izabrani su kapiteni i svaka grupa je imala po jedan mobilni telefon. Kapitenima grupa prebačen je zvučni zapis ključnih reči za razumevanje novog teksta, putem blututa. Svaka grupa je dobila i listu tih reči. Zadatak je bio da jedan član grupe pusti snimak, ponovi izgovorenu reč sa prevodom a drugi član grupe da je pronade na listi i zapiše njeno značenje. Naravno, učenici su se smenjivali (oni koji izgovaraju reč i oni koji je beleže), tako da je svaki član ekipe bar jednom čuo reč, izgovorio je i zapisao. Na kraju vežbe, kada su učenici ispisali sva značenja, oni su reči fotografisali svojim mobilnim telefonima. Učenici su kasnije jedni drugima slali snimak nepoznatih reči na svoje mobilne telefone, tako da su svi imali snimak. Ova nova tehnika primenjena je u tri odeljenja učenika šestog razreda osnovne škole „Dositej Obradović” školske 2014/2015. godine, druga godina učenja francuskog jezika sa dva časa nedeljno.

Na osnovu iskustva sa časa, mogu se jasno izdvojiti prednosti upotrebe mobilnog telefona na času francuskog jezika:

- učenici ih vole,
- lako njima rukuju,

³² Ostale primere vežbi sa mobilnim telefonom izložićemo u šestom poglavlju.

- mogu da snimaju glas, fotografije i video zapise,
- većina učenika ih poseduje,
- učenici su bili vrlo motivisani,
- svaki član grupe je učestvovao u vežbi,
- sposobni su da povežu reč koju čuju sa njenim pisanim oblikom,
- snimak mogu da slušaju bilo gde, dakle praktično je.

Nedostaci upotrebe mobilnog telefona na času francuskog jezika su:

- upotreba mobilnih telefona na času je u većini škola zabranjena,
- učenici mogu da zloupotrebe telefon,
- memorija mobilnog telefona je ograničena,
- za sve aktivnosti u vezi sa snimanjem učenika, mora se dobiti pismeno odobrenje roditelja,
- ako se neprekidno koristi, posle izvesnog vremena izaziva dosadu i nezaintersovanost kod učenika, kao i svaki drugi sadržaj sa kojim se preteruje.

Dakle, u ovom slučaju, nastavnik je mobilni telefon koristio pre svega u pedagoške svrhe kao sredstvo kojim bi se određeni sadržaji približili auditorijumu. Mobilnom telefonu je pristupljeno kao autentičnom materijalu, kome nije cilj da bude igračka u cilju zabavljanja auditorijuma, već da kao pedagoško sredstvo, auditorijumu približi određene jezičke sadržaje na zabavan i interaktivan način.

Iz ovog primera upotrebe novih tehnologija na času stranog jezika, kao sredstva kojim se približavaju novi sadržaji auditorijumu, uočava se da je zaista neophodno da besednik-nastavnik bude dobro organizovan, da ume da koristi nove tehnologije, kao i da u učenicima vidi saradnike rešavanju prepreka ako ih ima, kako bi se učenik osetio korisnim učesnikom u nastavnom procesu. Ako se neprekidno insistira na upotrebi mobilnog telefona na času to može izazvati odbojan stav učenika, kao i prema svakom drugom ponavljanju i insistiranju. Vežbe koje možemo da izvedemo sa mobilnim

telefonom ne rade se čitav čas već samo u jednom delu časa kako bi se nivo učeničke pažnje održao.

2.5. Pristup slušaocima-učenicima

Učenicima treba ukazati na pravljenje koncepta ili plana pri nekom izlaganju. Sa didaktičke tačke gledišta, učenik se mora postupno privikavati na izlaganje po planu ili konceptu. Polazna tačka u tom procesu je nastavnik, jer prvo uvodi učenike govoreći o nekom događaju ili opisujući neku situaciju sa prikazom na tabli. Na tabli su ispisane teze kao podsetnik i prema toj shemi se izlaže. Nakon toga učenicima se postavljaju pitanja i upućuje ih na koncept u kome se nalaze odgovori. Tek nakon određenog vremena učenici se privikavaju na govor po planu ili konceptu. A kada su to utvrdili, nastavnik im tek onda objašnjava šta je koncept i kako se on pravi. Najpre koncept izrađuju zajedno a kada ovladaju ovim postupkom onda učenici mogu i sami da prave koncept. (Skjarov, 1993: 149).

U nastavnom procesu, vežbe kojima se podstiče usmena produkcija jesu (ibid. 212-236):

- pitanja i odgovori: najčešće učenici postavljaju jedni drugima pitanja u vezi sa informacijama iz teksta
- prepričavanje po planu, gde se štivo deli na logičke celine, postavljaju se pitanja i daju se odgovori u okviru određene logičke celine, nalaženje glavne misli svake logičke celine, formiranje rečnika za svaku logičku celinu
- scensko izvođenje: dramatizacija, situacijski mini dijaloz, igre po ulogama
- opis ličnosti, ambijenta, umetničke slike
- diskusija, debata

3. USMENA PRODUKCIJA: KA OSTVARENJU KOMUNIKATIVNE KOMPETENCIJE

Bugarski definiše jezik kao sredstvo komunikacije koje omogućava ostvarenje kontakta među ljudima, a tek kad postane dostupan čulima i kada se jezički sistem stavi u pokret i realizuje, on postaje govor. Jezik i govor su u odnosu koda i poruke, sistema i procesa, govor je jezik u akciji (Bugarski, 1991: 15-18). Govor predstavlja suštinu ljudskog bića jer je to veština, koja ga odvaja od životinje.

U svom rečniku, Rober (Robert, 2002: 96-97) jezik opisuje kao sistem sastavljen od pisanih i glasovnih znakova, čiji je cilj ostvarenje komunikacije na pisanom i usmenom nivou. Zajedničke osobine svih jezika su upotreba znakova, posedovanje određene hijerarhijske strukture i govornih činova i ostvarenje komunikacije.

S druge strane, Kik u svom pedagoškom rečniku navodi da je govor čovekova sposobnost da komunicira uz pomoć verbalnih znakova sa drugim ljudima ali da se u didaktičkom smislu govor često stavlja naspram čitanja i da se većinom poistovećuje sa usmenom upotrebom jezika (Cuq, 2003: 147). Strani jezik je, kako kaže Kik, svaki jezik koji nije maternji, a ono što ih razdvaja jesu geografska, kulturna i lingvistička udaljenost. Prema Kiku, jezička kompetencija predstavlja tri oblika saznanje sposobnosti: lingvističku, komunikativnu i sociokulturološku. Lingvistička kompetencija sadrži znanja koja se odnose na jedinice, strukture i funkcionisanje unutrašnjeg jezičkog koda: fonologiju, morfologiju i sitnaksu. Komunikativna kompetencija označava sposobnost nekog govornika da interpretira i produkuje iskaze na određen način i da svoj govor prilagodi situaciji u čijoj komunikaciji učestvuje. Kada je reč o sociokulturološkoj kompetenciji, Kik (ibid.) kaže da, ako je jezik simbolički vodič kulture, a kultura ono što treba da umemo ili da verujemo kao bi smo se na prikladan način ponašali u okviru neke grupe, lingvistička i komunikativna kompetencija su zapravo činoci sociokulturološke kompetencije.

Cilj usmene produkcije jeste ostvarenje komunikacije a samim tim i komunikativne kompetencije. Jakobson (Jakobson, 1966: 289-300) navodi šest činilaca komunikacije. *Pošiljalac poruke* upućuje *poruku* primaocu, ona je stavljena u određen

kontekst, a uslov za komunikaciju je zajednički *kod* (jezik) razumljiv za sve učesnike komunikacije. Poruka se prenosi određenim kanalom bilo da je to vazduh ili putem žice. I na kraju mora postojati *kontakt* tj. fizički kanal ili psihološka veza između pošiljaoca i primaoca, koji im omogućava da uđu u komunikacijski odnos. U zavisnosti od toga na šta je usmeren svaki elemenat u Jakobsonovoj shemi komunikacije, razikujemo šest funkcija jezika:

1. Referencijalna funkcija se odnosi na sadržaj poruke i cilj joj je prenošenje tačnih i objektivnih informacija.
2. Emotivna funkcija izražava emotivni odnos poruka-pošiljalac.
3. Konativna funkcija odnosi se na odgovor primaoca i izražava odnos poruka-primalac.
4. Fatička funkcija omogućava kontakt između učesnika u komunikaciji i izražava se kroz odnos poruka-kanal.
5. Metajezička funkcija podrazumeva pravilno, tačno i potpuno razumevanje poruke.
6. Poetska funkcija usmerena je na odnos poruka-poruka, zadatak jezika je da poruku koju formuliše odgovori potrebama umetničkog čina (ibid. 295).

Boaje, Rivera i Pandaks (Boyer, Rivera, Pandax, 1990: 48-51) komunikativnu kompetenciju razlažu na komponente:

- one koje integrišu znanja na fonološkom, leksičko-semantičkom i gramatičkom nivou kao i njihovo funkcionisanje tj. semiolingvističke komponente,
- civilizacijske sadržaje koje učimo tokom nastavnog procesa, referencijalna komponenta,
- u procesu govorenja stiče se predstava o koherentnosti teksta, što predstavlja govorno-tekstualnu komponentu,
- kroz usmeno izražavanje primenjuju se i norme koje vladaju u određenoj sredini pa je ta komponenta kompetencija društvene pragmatike,

– poslednja je etno-kulturološka komponenta i odnosi znanja o kolektivnim predstavama jezičke zajednice i identifikaciji tog kolektiviteta sa raznim društvenim, političkim i verskim stavovima.

S druge strane, Kik i Grika (Cuq, Gruca, 2002: 176-178) smatraju da, iako su po prirodi različite kompetencije izražavanja i razumevanja, ipak su one usko povezane i bilo bi veštački razdvajati ih. Naime, usvajanje jedne od ove dve kompetencije služi za razvijanje druge jer bolje čitanje dovodi do boljeg pisanja, a pažljivije slušanje do boljeg usmenog izražavanja. Razumevanje pomaže izražavanju tj. produkciji. Veoma važan element usmenog izražavanja predstavljaju raznovrsni tipovi komunikativnih situacija, koje imaju za cilj da podstaknu autentičnu, usmenu razmenu i na taj način razviju komunikativnu kompetenciju. Usmeno izražavanje zahteva rad na razlikovanju glasova, ritmu, intonaciji, akcentu a sve je to vrlo blisko onome što rade i glumci pa je zato korisno da se kao tehnika rada na usmenoj produkciji primenjuju i igre po ulogama, kratki jezičke vežbe u dijaloškoj formi. Iz ovoga možemo zaključiti da je ovo i deo pripreme za besedu.

Prema Didi i Kartonu (Duda, Carton, 1988: 5) usmena produkcija predstavlja jedan oblik učestvovanja u društvenom ophođenju, što predstavlja deo diskursa ako ga posmatramo kao društveno ponašanje ostvareno kroz govor. To je aktivnost koja se dešava *ovde i sada* i koja uključuje interakciju između najmanje dva partnera; ona je sociološki i psihološki određena ali nije stereotipna, predvidljiva već kreativna, jer situacija pre diskursa nije nikad ista kao ona nakon diskursa. Onaj ko učestvuje u ovoj aktivnosti teži da izmeni situaciju, odnosno da ga sagovornik razume, sasluša, da sa njim ostvari kontakt na psihološkom i društvenom nivou. Kako bi došlo do ostvarenja usmene produkcije, neophodno je da postoje određeni uslovi: sagovornici mogu komunicirati na distanci ili licem u lice, da budu manje ili više saradljivi, da budu pripremljeni ili ne. Tako se usmena produkcija ostvaruje kroz strategijsku upotrebu znanja i umeća u određenom vremenu i prostoru: leksike, gramatike, prozodije, fonetike, gestova, mimike, tekstova kroz koheziju i koherentnost, retoriku i to pre svega kroz argumentovanje, interakciju, govorne činove, opštu kulturu i poznavanje kulture zemlje čiji se jezik uči.

Za Durbabu (Durbaba, 2011: 203-204).upotreba stranog jezika predstavlja jednu od najkompleksnijih aktivnosti. Onaj koji govori na stranom jeziku mora da uvežba govorni aparat za produkciju glasova i prozodiju koja ne postoji u njegovom maternjem

jeziku, da ima određena znanja na jezičkom i sociokulturološkom nivou i određeni kapacitet pamćenja. On se suočava sa stesom i strahom od govora, emotivnom tolerancijom i interakcijom sa onim kome govori. Ono što govorniku olakšava situaciju jeste pre svega vizuelni kontakt sa osobom kojoj se obraća i na taj način mu omogućava da kontroliše visinu, jačinu i dužinu tona tj. glasa ali i koristi i tumači gestove, mimiku i položaj tela onoga kome govori

Različiti načini korišćenja jezika u komunikaciji, smatra Kik, kroz razumevanje i izražavanje, predstavljaju jezičke veštine (Cuq, 2003). Te jezičke veštine su usmeno i pismeno razumevanje i izražavanje i one obuhvataju sledeće jezičke aktivnosti: slušanje, govor, čitanje, pisanje, interakciju i medijaciju

Izražavanje se, prema Roberovom mišljenju (Robert, 2002: 130) može opisati na dva načina, kao proces stvaranja usmene poruke kada je reč o usmenom izražavanju ili pismene poruke kada je reč o pismenom izražavanju. Rober još kaže da je to i rezultat procesa koji se sastoji od iskaza i govora. To je i radnja u kojoj učenik izražava svoju sposobnost da produkuje iskaze i govor nekog jezika.

Prema Belanžeovom (Bellanger, 1979: 43-71). shvatanju govor je:

1. fiziološka realnost i tehnika, kojom se stavlja u upotrebu čitav govorni aparat što daje reljefnost jeziku,
2. jezička kategorija, koja se javlja u više vidova npr. dečiji govor, ulični govor, kafanski govor, govor odraslih, govor odraslih kroz razne profesije,
3. duhovna i intelektualna kategorija, jer se kroz usmeno izražavanje prepoznaje kako neko formira misao i kako te misli postaju predmet analize i kritike,
4. sredstvo komunikacije u najširem obliku putem koga dve ili više jedinki kroz interakciju razmenjuju misli, ideje, informacije,
5. predmet podučavanja, učenja i usavršavanja jer je neophodno učiti kako kombinovati jezičke aspekte, psihološke aspekte, strukture teorije komunikacije kao i logičkog razmišljanja

Kristina Taglijant (Tagliante, 1994: 99-101) smatra da je izgovaranje prvih reči nekog stranog jezika često zbunjujuće. Učenik pokušava da ponovi glasove sa kojima on povezuje

neko dosta konfuzno značenje i on ne može uvek u tom zvučnom lancu da razlikuje gde počinju a gde se završavaju reči koje čine ono što on kaže. Kasnije će učenik pokušati da reprodukuje i zapamti glasove koje je čuo. Sledeći korak jeste povezivanje glasa sa slovom i na taj način, postepeno, učenik otkriva organizaciju rečenice. Opisujući dalje proces sticanja komunikativne kompetencije, ona kaže da će učenik biti podstaknut da sam produkuje realne iskaze čiji će smisao da odgovara situaciji u kojoj on govori. Učenik će napredovati u upotrebi jezika uz pomoć simuliranog i autentičnog „ja“ kroz jednostavne situacije, a onda sve složenije kako bi došao do postepenog izražavanja pravog „ja“, u određenim situacijama unutar razreda. Na taj način, smatra Taglijantova, kod učenika se razvija skup znanja i veština: lingvističkih (leksika, morfosintaksa i fonologija), sociokulturoloških, diskurzivnih i strategijskih. Sve one ujedinjene činiće komunikativnu kompetenciju i u ovom slučaju, kako ona kaže, usmenu komunikativnu kompetenciju. Osnovni činioci usmenog izražavanja su osnova, tj. ono što kažemo i forma, način na koji to kažemo. Taglijantova (ibid.) navodi da se osnova sastoji iz:

- ideja: to su sve one informacije koje dajemo o nečemu, argumentacije koje biramo, lična mišljenja i iskazana osećanja,
- usmenih ilustracija koje konkretizuju te ideje,
- načina na koji učenik predstavlja svoje ideje,
- govora, u koji spada ispravna upotreba lingvističkih elemenata kao i adekvatna upotreba sociokulturološke komponente onoga o čemu se govori.

Forma se, navodi dalje Taglijantova (ibid.) sastoji iz:

- ponašanja uopšte u koje spadaju svi gestovi koje učenik čini dok govori, osmesi,
- glas: raspon, artikulacija, intonacija i rečitost,
- pogledi, pauze i tišina.

Da bi se ovladalo komunikativnom kompetencijom, kaže Taglijantova (ibid.), potrebno je da se savladaju određeni parametri koji pripadaju osnovi i formi. Naime, kada je reč o idejama potrebno je da se ustanovi jasna tema, a izražavanje tih ideja treba da bude što je moguće interesantnije i originalnije. Neophodno je da se sadržaj prilagodi onome kome se upućuje prema godinama, socijalnom statusu itd. Te ideje potrebno je ulančavati na logičan način, sa dobro odabranim prelazima. To znači, kako dalje piše

Taglijantova (ibid.), da najpre treba precizirati o čemu će se govoriti i zašto, a zatim ilustrovati te ideje uz pomoć konkretnih primera, humorom, metaforama i na kraju sve završiti tako da bude jasno i pre svega kratko. U tekućoj komunikaciji važno je da se razume i izrazi ono što nam je zaista namera da kažemo. Ako neku reč učenik ne zna, mora da pita sagovornika. Ako je lice nasmevano i otvoreno, ako govor ilustrujemo gestovima, komunikacija teče glatko, bez napetosti. Kada je reč o rasponu glasa, on treba da je adaptiran na onu daljinu koja je između onih koji govore, i treba voditi računa o intonaciji, artikulaciji i rečitosti. Antičkim retorima problem je bio kako da proizvedu dovoljno jak glas jer su govorili na velikim otvorenim prostorima. Sada se taj problem rešava upotrebom mikrofona. Međutim, jačina glasa će varirati u zavisnosti od informacija koje nosi: što je informacija važnija to će i jačina biti viša (Škarić, 2000: 154-156). Način izgovaranja glasova važan je za razumevanje govora jer nepravilno izgovaranje glasova može dovesti do nerazumevanja i remećenja koncontracije auditorijuma (Avramović, 2009: 280). Da li je poruka koju smo u određenoj situaciji preneli, shvaćena proverićemo pogledom jer on učvršćuje kontakt između govornika ali i onih koji slušaju dok su pauze i tišina značajni jer upućuju razmišljanje.

Kada je reč o nastavnim metodama odnosno metodološkim sistemima, mislimo da se u nastavnom procesu danas koriste elementi svakog od njih od prirodne do komunikativnog pristupa i akcione pedagogije. Naši učenici odlaze u zemlje čiji jezik žele da nauče i tamo u prirodnoj sredini, živeći određeni vremenski period u porodicama izvornih govornika, uče jezik i pohađaju škole jezika, u kojima su opet izvorni govornici, što je karakteristika jedne od najstarijih metoda učenja stranog jezika-prirodne metode. Na svojim časovima koristimo sve vrste metoda ali najviše metode rada sa slikom i književnim tekstom. Mislimo da umetnička slika i književni tekst, zbog predrasuda kao nešto apstraktno i nerazumljivo, van učenčkih interesovanja. Ako im se to približi na njima razumljiv način i ako oni sami daju svoj sud o njima, kod učenika se može probuditi i zainteresovanost ne samo za učenje jezika već i za umetnost uopšte.

3.1. Usmena produkcija kroz evoluciju nastavnih metoda

Učenje stranog jezika, prema mišljenju Kloda Žermena (Germain, 1993: 21), jeste civilizacijska čovekova potreba koja je uslovljena željom da se stupi u kontakt radi ostvarenja trgovinskih, ekonomskih, diplomatskih, vojnih i socijalnih ciljeva. Bugarski (Bugarski, 1991: 60). smatra da ovladavanje i drugim jezicima osim maternjim čini čovekov život bogatijim i na ličnom i na društvenom planu. Iz takvih ljudskih potreba nastaju različiti pristupi i metode u učenju stranih jezika u cilju pronalaženja najlakšeg i najboljeg načina da se nauči strani jezik

Utemeljivač didaktike jezika kao autonomne naučne discipline je Jan Amos Komenski. On još u XVII veku pošao od činjenice da onaj ko uči neki strani jezik mora najpre da usvoji maternji, jer se i kroz usvajanje maternjeg jezika javlja interesovanje za učenje i drugih, stranih jezika (Germain, 1995: 85-90). Suština Komenskove teorije, kako se navodi, jeste insistiranje na učenju kroz upotrebu stranog jezika a pravila predstavljaju pomoćno sredstvo koje vodi ka cilju: učenik usvaja pravila kroz date primere, a dalje ih uvežbava kroz adekvatna vežbanja i praktičnu primenu. Ovaj proces treba učeniku da bude prijatan kao igra³³. Komenski savetuje, kako navodi Žermen, da se tekstovi u udžbenicima pišu u dijaloškoj formi, kao dramatizacija i scenska igra³⁴.

³³ Vodeći se i ovim principom zadovoljstva u učenju stranog jezika, on objavljuje i prvi ilustrovani udžbenik *Orbis Pictus*, namenjen deci, koja, kroz igru, treba da uče strani jezik.

³⁴ Ovaj princip primenjen je u priručniku *Schola ludus*, koji je neka vrsta pozorišnog komada. Kako precizira Žermen, to je komad u pet činova i svaki lik predstavlja određeni pojam (Germain, 1993:93)

3.1.1. Prirodna metoda

Ovaj metod podrazumeva usvajanje stranog jezika bez posebnog učenja gramatike i potpuno odsustvo maternjeg jezika u tom procesu. Prirodna metoda ima svoje korene u sumerskoj civilizaciji, kada su Akadani počeli da uče jezik porobljenih Sumera prema principu „uranjanja“ u jezik. Nastavlja se kroz antičku civilizaciju u kojoj aristokrate uče jezik učenih robova. Rimski učitelji su svojim učenicima da bi govorili latinski zadavali da nauče tekstove ili izreke poznatih latinskih pisaca i filozofa. Postojali su udžbenici namenjeni konverzaciji na latinskom jeziku, a koji su bili inspirisani zbirkom bilingvalnih glotodidaktičkih spisa pod nazivom *Hermeneumata Pseudodositheanom*³⁵, koje su koristili rimski učenici za učenje grčkog jezika (Germain, 1993).

3.1.2. Gramatičko-prevodna metoda

Prvi jezici koji su se izučavali bili su latinski i grčki. Prema modelu njihovog izučavanja, dugo su se izučavali aktuelni strani jezici pre nego što su postali nastavni predmet u školama tokom srednjeg veka, renesanse ili čak i kasnije. Ta metoda nazivala se tradicionalna ili gramatičko-prevodna metoda. Elementi ove metode i danas se koriste u pojedinim nastavnim domenima. Cilj ove metode bio je razvijanje opšte kulture i razvijanje sposobnosti za analizom i razmišljanjem. U nastavnom procesu, primenjivana je dedukcija kroz objašnjavanje jezičkih pravila, čitanje i prevod. Zato su tekstovi u nastavi bili književni tako da su sadržali savršenstvo jezičkih i moralnih normi a u vežbama se insistiralo na gramatičkom znanju i vokabularu (Točanac-Milivojev, 1997: 9). S druge strane Edi Rule (prema Točanac Milivojev, 1997: 11) smatra da je to nedostatak jer jezik kojim se služe poznati pisci a koji pripadaju nekim prošlim epohama u neskladu sa svakodnevnim jezičkim izrazom. I taj nesklad između jezičkog koda i lepe

³⁵ Taj udžbenik anonimnog autora iz III veka smatra se najstarijim grčko-latinskim bukvarom. Sadrži rečnik ili glosar i tekstove, koji su služili kao sredstvo za učenje jezika a od tridesetak tekstova dva su sačuvana u Univezritetskoj biblioteci u Monpeljeu. Reč *hermeneuma* na grčkom znači tumačenje ili objašnjenje (Gayard,2010: 36)

književnosti dovodi do toga da se ne može ostvariti osnovni cilj a to je govoriti na stranom jeziku.

3.1.3. Direktna metoda

Osnovni cilj ove metode je da se jezik nauči radi komunikacije. Učenik mora da bude osposobljen ne samo da odgovara na pitanja već i da ih postavlja. On mora da bude utreniran da automatski misli na stranom jeziku. Prednost se daje usmenom izražavanju. Najpre se uči izgovor a veštine čitanja i pisanja razvijaju se nakon usvajanja veštine govora. Uči se putem asocijacija na forme i značenja, kroz povezivanje apstraktnih jedinica sa već poznatim vokabularom. Učenik ima aktivnu ulogu u procesu učenja, on odgovara na pitanja nastavnika, glasno čita zadate odlomke, postavlja pitanja. Nastavnik ne prevodi i ne objašnjava već usmerava aktivnosti. Udžbenik zauzima sekundarno mesto u procesu učenja i ova metoda se uglavnom zasniva na veštini samog nastavnika nego na udžbeniku. S druge strane, didaktički materijali kao što su karte, predmeti, ilustracije koriste nastavniku u procesu nastave kako bi pokazao značenja jezičkih elemenata (Germain, 1993: 127-130).

Jezik se uči kroz razgovor u različitim situacijama (u pošti, restoranu itd.), kroz diskusiju o različitim temama (novac, vreme itd.). Vokabular je iz svakodnevnog života i ima prednost nad gramatikom. Usvajanje gramatičkih jedinica zasniva se na imitiranju nastavnika a apstraktni pojmovi se usvajaju povezivanjem sa već naučenim sadržajima. Prevođenje je odbačeno jer predstavlja indirektno sredstvo kojim se usvaja jezik a oni koji su zastupali ovu metodu ne žele posrednika u učenju, već se to vrši direktno. Kako bi to sve osvtarili koriste se različita vežbanja kao što su vežbe pitanje-odgovor, konverzacijske vežbe, vežbe popunjavanja, diktat, i pisanje kraćih sastava. Svaka lekcija je podrazumevala aktivnosti koje uključuju konverzaciju, kao,na primer, similiacija razgovora (ibid.).

Piren (Puren, 1988: 121).navodi da su osnovni principi ove metode intuitivna, oralna, repetitivna, imitativna i aktivna tehnika rada Intuitivna tehnika rada omogućava izbegavanje upotrebe maternjeg jezika i učenik intuitivno povezuje glasove koje čuje sa

predmetima koji su mu pokazani putem mimike, gesta i slike. Oralna tehnika predstavlja jezgro ove metode, jer kroz praktičnu upotrebu jezika u razredu, ona osposobljava učenika za praktičnu usmenu primenu jezika i van učionice. Aktivnom tehnikom se sve povezuje u jednu koherentnu celinu i pasivna znanja se preobraćaju u aktivna. Insistira se na dramatisaciji, skečevima, izražajnom čitanju. Učenik kroz imitiranje uči pre svega da izgovara glasove a kroz ponavljanje, pamti sve ono što je neophodno za komunikaciju (ibid. 128-167).

3.1.4. Audio-oralna metoda učenja jezika

Audio-oralna metoda učenja jezika nastala je iz potrebe da se američki vojnici, tokom Drugog svetskog rata, osposobe za kratko vreme da govore druge jezike³⁶. Nastala je četrdesetih godina prošlog veka, a osmislio ju je Leonard Blumfeld. Zasnovana je na slušanju i govoru. Kreirani su razni didaktički materijali i kursevi, a primat je dat govornim aktivnostima. Ovi kursevi sastojali su se od četrdesetak časova stranog jezika nedeljno, a trajali su od devet do dvanaest meseci. Pošto je zasnovana na intenzivnom učenju, u metodi su korišćene i specifične tehnike rada kao što su drilovi i različite improvizacije i varijacije dijaloga kao i stvaranje novih dijaloga na osnovu onog što je naučeno (Germain, 1993, Puren, 1988).

Pedesetih godina dvadesetog veka audio-oralna metoda svoje teorijsko uporište našla je i u biheviorističkoj psihologiji i strukturalističkoj lingvistici. Prioritet je dat usmenom izražavanju i razumevanju. Čitav proces učenja odvija se kroz dijaloške forme i upotrebu minimalnih parova iz podršku audio-vizuelnih sredstava. Simulacija predstavlja jednu od najčešćih nastavnih tehnika kao i improvizacija novih dijaloga nastalih na osnovu replika iz obrađenih dijaloga ili rečenica-modela naučenih napamet (Germain, 1993, Puren, 1988).

³⁶ Poznata je i kao Vojna metoda.

3.1.5. Strukturalno globalna audio-vizuelna metoda

Ova metoda pojavila se šezdesetih godina dvadesetog veka i teorijsku podršku nalazi u Geštalt teoriji. Prema ovoj teoriji, učenik uči na osnovu uviđanja odnosa između elemenata problemske situacije koju treba da reši. Naime, on, samostalno, dolazi do rešavanja problema tako što uviđa odnose između elemenata određenog problema. Geštalt teorija odbacuje mehaničko učenje i insistira na samostalnom rešavanju problema a na taj način pospešuje se produktivno mišljenje.

U SGAV³⁷ metodi, insistira se na upotrebi čula vida i sluha. Pedagoške aktivnosti, navodi Žermen (Germain, 1993: 160), svrstane su u sedam kategorija :

1. Pozorište: učenici igraju skečeve koje su prethodno naučili,
2. Postavljanje pitanja o slici: nastavnik postavlja pitanja ili čak animira „igru pitanja“ između učenika. Ova igra može imati i drugi smer da se učenicima zada da pronađu pitanja na odgovore, koje postavi nastavnik.
3. Strukturalne vežbe: ove vežbe predstavljaju potporu nekoj konkretnoj situaciji i posmatrane su kao sredstvo utvrđivanja naučenog a ne da pomažu sam proces učenja.
4. Dirigovana konverzacija u kojoj učenici, krenuvši od neke konkretne lekcije, razgovaraju o različitim temama.
5. Transponovanje narativnog teksta u dijalog
6. Dijalog ili prekinuta priča koju učenici treba da dovrše
7. Vežba u kojoj se učenici slobodno izražavaju o nekoj temi predloženoj od strane nastavnika ili drugih učenika.

Ova metoda podrazumeva nekoliko faza u toku časa (ibid. 159):

1. Faza prezentacije dijaloga koji je snimljen na traku i koga prati određeni film. Naime, tu se radi o predstavljanju neke situacije uz pomoć slika, novih elemenata na

³⁷ SGAV- je skraćenica za: globalna audio-vizuelna metoda.

fonetskom, morfološkom i sintkasičkom nivou. Cilj je dvostruk: utvrditi razumevanje sadržaja lekcije i tačno ponavljanje iskaza.

2. Druga faza je ponovna upotreba već usvojenog gradiva u novom kontekstu, ali sada u novom kontekstu.
3. Treća faza je utvrđivanje gramatičkih struktura, kroz vežbe sastavljanja rečenica, kroz forme strukturalnih vežbi za jezičku laboratoriju.

Reč je, kako dalje navodi Žermen (ibid. 155-156), o implicitnom učenju, kroz praktičnu primenu pravila, gde je gramatika eksplicitna samo kada je reč o prelazu na pisanje. Kada se govori o mestu učenika u nastavnom procesu, Žermen (ibid. 156) kaže da je učenik sve vreme aktivan iako je stalno izložen slušanju, ponavljanju, razumevanju, pamćenju islobodnom izražavanju. Za vreme slušanja, učenik pokušava da razlikuje ličnosti prema glasovima, da prepozna prethodno naučene elemente, da traži i razume nove elemente uz pomoć slike ili jezičkog konteksta. Tokom ponavljanja, kaže Žermen (ibid.), učenik reprodukuje dijalog uz pomoć projektovanih slika imitirajući ritam i intonaciju. Posle faze ponavljanja, učenik treba da ponovi dijalog ali bez pomoći magnetofona. Ova faza memorizacije ili pamćenja praćena je i pozorišnim igrama, kroz reprodukovanje dijaloga uz gestove, mimiku i određeno ponašanje. U poslednjoj fazi eksploatacije, učenik uz određene vežbe predstavlja ono što je naučio kroz nove iskaze. Ono što ovu metodu izdvaja od ostalih jeste, upotreba tehničkih sredstava, magnetofona i pratećih dijafilmova (slajdova).

3.1.6. Eklitički ili kombinovani metod

Nastao je kao pokušaj kombinovanja gramatičko-prevodne i govorne metode. Karakteristike ovog metoda jesu pre svega izbor tekstova sa visoko kulturnim i etičkim vrednostima, a strani jezik je korišćen u svim segmentima nastave osim kod gramatičkih objašnjenja (Durbaba, 2011: 99-100). Gramatička pravila izvođena su induktivno na osnovu datih rečenica i to na maternjem jeziku, a vokabular se obrađivao u okviru smisaonih celina i konteksta.

3.1.7. Komunikativni pristup u učenju stranog jezika

Komunikativni pristup u učenju stranog jezika nastao je početkom sedamdesetih godina dvadesetog veka kao rezultat realnih potreba uslovljenih društveno-ekonomskim odnosima u Evropi a koje su bile u neposrednoj vezi sa poznavanjem jezika (Točanac-Milivojev, 1997: 49-97). Zbog velikog broja migranata, privremeno zaposlenih u tim razvijenim evropskim zemljama, javila se i potreba da u kratkom vremenskom periodu, migranti nauče strani jezik zemlje u koju su došli. Zato se u proces nastave i učenja stranog jezika uvodi jedan kompleksan postupak, komunikativni pristup. Savet Evrope s druge strane, piše Žermen, formira grupu eksperata koji će postaviti temelje operativnom modelu onog što učenik treba da zna da bi komunicirao na stranom jeziku (Germain, 1993: 202-205). Tako je prva specifikacija³⁸ za engleski jezik Threshold level, a zatim i za francuski jezik Un niveau seuil, koju su sastavili Danijel Kost i grupa autora 1976. Ove specifikacije odigrale su važnu ulogu u učenju stranih jezika jer su postale osnova za mnoge nacionalne planove i programe ali u udžbenike. Jedna od karakteristika ovog obimnog dokumenta jeste da za svaki govorni čin ili govornu funkciju daje što je moguće širu listu izraza³⁹.

Komunikativni pristup je posledica socijalnih događanja proizašlih iz tehnološke revolucije. Ekspanzija tehnološkog razvoja dovodi do ekspanzije mrežu komunikacije. Habermas navodi da je komunikacija suština i sastavni deo socijalnog delovanja dok Pol Vaclavik ističe da se ne može ne komunicirati (Durbaba, 2011: 101). U prvom planu je učenik koji treba da stekne autonomiju u izražavanju na stranom jeziku i bude motivisan da učestvuje u komunikaciji. Osnovni cilj ovog pristupa jeste ostvarenje komunikativne kompetencije.

Komunikativna metoda utemeljena je na principima savremene kognitivne psihologije, koja insistira na povezivanju opštih znanja i umeća u procesu učenja. Tako

38 Le niveau seuil.<<http://master2cml.u-strasbrg.fr/realisations/0304/projet01/html/suildef.htm>

39 Npr. za *pitati nekog da nešto uradi*, mogu se naći sledeći iskazi: „Možete li zatvoriti vrata, molim Vas?“ „Vrata!“, „Da li bi ste bili ljubazni da zatvorite vrata?“

se učenje jezika sastoji u učenju kroz otkrivanje i usvajanje pravila, a zatim i praktičnu primenu novonaučenih elemenata. Taj put otkrivanja pravila u obrazovanju iskaza u kome je razmišljanje primarno upravo je nastao pod uticajem kognitivne psihologije. Pedagoški postupak u komunikativnom pristupu se, prema Žermenu, odvija u pet faza (Germain, 1993: 208-209):

1. Fazu prezentacije: ova faza je vrlo kratka i predstavlja sve ono što radi nastavnik od trenutka kad uđe u razred i ono što učenici pokazuju tada. Neophodno je utvrditi da li učenik razume sadržaj onog o čemu je reč. Nastavnik upućuje učenike u osnovne ciljeve onoga što se radi, leksiku, izraze, pojmove, zatim utvrđuje da li su učenici to sve razumeli i tu se čak preporučuje i upotreba maternjeg jezika učenika. Tako su učenici pripremljeni za drugi stadijum učenja. U priručniku „Francuski u razredu“ Ljubodraga Ivoševića predstavljeni su izrazi kojima se nastavnik služi na času, u toku davanja uputstava, naredbi, upozorenja, ispravki, ohrabrenja, pohvala, kritika i sl. (Ivošević, 1992). Izrazi koje Ivošević navodi vrlo su korisni za ovu fazu, jer se njima pozdravljaju učenici i započinje razgovor⁴⁰.

2. Fazu vežbe: ova faza vezuje se za korišćenje jezičkih elemenata u kontekstu i s preciziranim ciljem. Dopušteno je ponavljanje sadržaja različitim sredstvima, i učenik čak sam upotrebljava strani jezik.

3. Fazu komunikacije: ova je faza usmerena na učenika koji koristi strani jezik u aktivnostima koje nisu usmeravane od strane nastavnika, a čija je karakteristika nepredvidivost odgovora, potreba za saznanjem i izbor iskaza. Stvaraju se situacije u kojima se jezik koristi u različitom kontekstu. Učenik pretvara nepoznato u ono što je poznato i insistira se na slobodnom izražavanju i na razmeni poruka.

4. Fazu evaluacije: ocenjivanje se primenjuje samo kod dva tipa grešaka: one koje ometaju komunikaciju i one koje se odnose na strukture.

5. Fazu utvrđivanja za koju Žermen kaže da je fakultativna. Ona se sastoji u reintegrisanju već naučenih elemenata.

⁴⁰ „Uđite“, „Sedite“, „Ima li pitanja?“ i slično (Ivošević, 1992).

Kada je reč o nastavnim tehnikama u komunikativnom pristupu, Jovica Mikić (Mikić, 2008: 43-58). veruje da se sve mogu podeliti na:

– aktivnosti: tehnike koje su usmerene na razvijanje receptivnih i produktivnih jezičkih aktivnosti,

– vežbe: tehnike u kojima se insistira na razvijanju jezičko-komunikativnih kompetencija,

– zadatke: tehnike koje podrazumevaju opšte kompetencije i angažovanje vanjezičkih aktivnosti

On predlaže i različite aktivnosti:

– prepoznavanje delova teksta i pronalaženje ključnih reči: ova aktivnost se koristi pri prvom pristupu tekstu. Nakon slušanja teksta ili posle čitanja teksta, učenici dobijaju nalog da navedu reči i izraze koje smatraju najznačajnijim. Učenici nisu u obavezi da razumeju i pamte sve pojedinosti. Zahtevi koji su pred učenicima jesu i analiza i sinteza, poređenje, evaluacija.

– različite tipove testova: **otvorena pitanja**, koja se odnose na mesto, vreme, učesnike, događaje. Prednost otvorenih pitanja jeste što se mogu primeniti i na usmene i pisane tekstove; **upitnik sa dvostrukim izborom**, gde je zadatak učenika da zaokruži, podvuče ili krstićem obeleži jednu od dve mogućnosti tačno/netačno ili da/ne; **upitnik sa višestrukim izborom** u kome se svaki zahtev sastoji od pitanja ili početka rečenice i 3-4 ponuđena odgovora. Od njih je samo jedan tačan dok pogrešni i neprihvatljivi odgovori treba da budu formalno i semantički slični tačnom odgovoru i ne smeju da budu dvosmisleni; **upitnik sa obrazloženim odgovorom** kod koga postoji mogućnost da se odgovor daje slučajnim izborom i u upitniku sa višestrukim izborom, i od učenika se zahteva da pokaže na čemu zasniva svoj izbor;

– dopunjavanje teksta: učenik unosi u tekst ili rečenicu reči koje nedostaju.

– rekonstruisanje teksta: učenik treba da isečene delove teksta ponovo sklopi u celinu i tako uspostavi početnu, logičku i hronološku celinu. Ova tehnika je najpogodnija za narativne tekstove.

– povezivanje elemenata: ova aktivnost se sastoji u tome da se učeniku daju dve liste ili dva niza čije elemente učenik treba da poveže. Spajanje se vrši ili uz pomoć strelica ili je jedna kolona označena brojevima a druga slovima pa se sparuju odgovarajuća slova i broj.

– sažimanje teksta: ova aktivnost je pogodna jer se u njoj realizuju i receptivne i produktivne jezičke aktivnosti. Sažimanje izvornog teksta daje kao rezultat nekoliko vrsta tekstova: rezime, izveštaj i sintezu. Sažimanje pisanog teksta može se vršiti i usmeno kroz monološko izlaganje.

– pisanje novog teksta: ova tehnika se može sprovesti na dva načina: učenici mogu da ispisuju deo teksta koji je izostavljen iz predloženog dokumenta, ili pisanje po obrascu, a u komunikativnom pristupu ovaj način je potkrpljen upotrebom raznih autentičnih dokumenata, što proširuje spektar mogućnosti pisanja po obrascu.

– transformacija teksta: skraćivanje i proširivanje teksta i pisanje složenije i jednostavnije verzije pomenutog.

Sve ove aktivnosti usmerene su na pismeno razumevanje ili izražavanje. Neke aktivnosti koje ovaj autor (ibid. 51) predlaže za usmenu interakciju jesu:

– Dramatizacija: u dijaloškoj formi učenici samo reprodukuju tekst i nemaju nikakvu mogućnost da ga menjaju. Ova je metoda posebno zanimljiva u nižim razredima. Zbog mehaničkog karaktera ponavljanja, ovakva aktivnost odstupa od realne komunikativne situacije. Ono što je pozitivno jeste prilika da se pamte reči, govorni činovi, gramatičke strukture.

– Lančani dijalog je aktivnost koja otpočinje tako što jedan učenik postavi pitanje drugom, a on trećem itd. Prednost lančanog dijaloga jeste primenljivost kod svih uzrasta, uključivanje kinetičkog aspekta kretanja: ustajanje pri odgovoru, kretanje po učionici, interakcija u krugu. I ovde se insistira na memorisanju govornih ciljeva.

– Otvoreni dijalog: učenicima su ponuđeni iskazi samo jednog učesnika u dijalogu i zadatak je da se pronađu odgovarajuće replike, i tako stvori zaokruženi tekst. Taj nepotpuni tekst je ili snimljen ili ispisan, a učeniku koji dopunjuje dijalog može da se da određeno vreme za pripremu ili da daje odgovore bez pripreme.

– Simulirani dijalog predstavlja tehniku kojom učenici prema prethodno napisanom scenariju ili u slobodnoj varijanti izvode određene uloge. Angažuju se sve komunikativne kompetencije, ali i sposobnost da se predvidi govorna situacija, da se isplanira sopstveno delovanje, da se reaguje na nepredviđene okolnosti.

– Globalna simulacija omogućava da se aktivnosti u odeljenju što više približe stvarnim okolnostima i zadatak učenika je da osmisle celokupnu komunikaciju na određenom mestu, s tim da je mesto precizno definisano. Učenicima se pruža prilika za raznovrsne jezičke aktivnosti a u upotrebi su i sve kompetencije u celini: znanja iz geografije, istorije, praktične veštine, kreativnosti, glumačke sposobnosti itd.

Mikić (Ibid.16). navodi da su strukturalne vežbe karakteristične za SGAV metodu, ali se one koriste i u komunikativnom pristupu. Ove strukturalne vežbe, Mikić svrstava u tri grupe: vežbe ponavljanja, koje imaju za cilj da uvežbavaju izgovor, prozodijske elemente, akcenat, ritam i intonaciju, zatim vežbe supstitucije, koje služe za usvajanje određenih konstrukcija uz pomoć menjanja elemenata i vežbe transformacije koje služe za utvrđivanje kombinatornih pravilnosti u jezičkoj strukturi. Posebno mesto, autor daje fonetskim i pravopisnim vežbama u kojima se težište stavlja na usmeni jezički kod. Fontetske vežbe odnose se na bilo koji aspekt glasovnog sistema stranog jezika, glasove, akcenat, njihove nizove, ritam, intonaciju. Pojedinačni elementi se ne obrađuju izolovano već u sklopu reči, iskaza i širih celina.

Jelačić Srbulj (2007: 225) smatra da su za uspešan govor važna dikcija, artikulacija i akcenat. Dikcija ima zadatak da se reči i rečenice pravilno izgovaraju s gramatičkog i logičkog gledišta. Da bi se ovladalo dikcijom, govornik mora da poseduje i znanja o akcenatskom sistemu jezika na kome govori. Kvalitetan govor postiže se i pravilnom artikulacijom glasova ali postoje i nepravilnosti koje se mogu ukloniti upornim vežbanjem. Kao jednu od vežbi za pravilnu artikulaciju glasova, ona predlaže brzalice, jer se time jača i glas i koncentracija (ibid.).

3.1.8. Postkomunikativna etapa i principi *Zajedničkog evropskog okvira za žive jezike*

Pečat postkomunikativnoj etapi daju svakako principi *Zajedničkog evropskog okvira za žive jezike* i akciona pedagogija (akcioni pristup ili projektna pedagogija). Takav pristup je rezultat rada Saveta Evrope u cilju optimalizacije nastave stranih jezika.

Evropski okvir predstavlja „zajedničku bazu za izradu programa, udžbenika, referenci i provjeru znanja u nastavi stranih jezika u Evropi. Iscrpno se objašnjava kako treba učiti neki strani jezik za potrebe komunikacije i navode znanja i vještine kojima treba ovladati radi sticanja delotvornog jezičkog izraza. Posebna pažnja se posvećuje kulturnom kontekstu određenog jezika. Najzad, Zajednički okvir definiše nivo kompetencija/sposobnosti koji omogućavaju praćenje postignuća učenja po etapama i tokom cijelog života“ (*Zajednički evropski okvir*, 2002: 31). Njegova uloga je premošćavanje poteškoća, koje su uočene u komunikaciji a koje su nastale kao posledica različitih obrazovnih sistema. On služi svim akterima, koji učestvuju u nastavnom procesu bilo da su sastavljači programa, nastavnici, ispitivači itd, kao podstrek da svoj rad usmere pre svega ka zadovoljenju realnih potreba učenika. Sadrži bazu ciljeva, koje detaljno objašnjava a zahvaljujući tome, doprinosi transparentnosti nastave, programa i diploma, ali i međunarodnoj saradnji u oblasti stranih jezika. Ti utvrđeni kriterijumi u određivanju jezičkih kompetencija pojednostavljaju priznavanje različitih diploma i čine lakšim kretanja stanovnika Evrope.

Okvir predstavlja predmet i cilj jezičke politike Saveta Evrope, a ta politika ogleda se u sledećim principima:

- „da baštinimo zajedničko blago lingvističke i kulturne različitosti Evrope tako što ćemo kroz sistem obrazovanja njegovati i razvijati pozitivan odnos prema razlikama, koje ne treba da predstavljaju smetnju komunikaciji, već izvor bogatstva i međusobnog razumijevanja,

– da se samo boljim poznavanjem jezika drugih evropskih naroda može ostvariti dobra komunikacija sa ljudima koji govore različite jezike, pospješiti uzajamno

razumijevanje, poboljšati razmjena ideja i usluga, otkloniti predrasude i diskriminatorski oblici ponašanja,

– da države-članice usvoje i razvijaju nacionalnu politiku izučavanja i nastave živih jezika koja je u skladu sa evropskim stremljenjima tako što će formirati institucije koje će koordinirati međusobne aktivnosti i saradnju“ (ibid. 31-32).

Komponenta na kojoj Savet Evrope posebno insistira kroz Evropski okvir jeste plurilingvizam. Za razliku od multilingvizma, pod kojim se podrazumeva poznavanje više jezika ili koegzistencija u okviru jedne društvene zajednice, plurilingvistički pristup drugačije postavlja ciljeve učenja stranog jezika: „Više nije cilj da se ovlada sa jednim, dva ili tri jezika te da se dostigne ideal „izvornog govornika“ (ibid. 35-36). Cilj je da se razvije određeni jezički repertoar u kome će sve lingvističke sposobnosti doći do izražaja. Naravno, to pretpostavlja otvorenost škola za učenje različitih jezika i mogućnost da učenici izgrađuju plurilingvističku kompetenciju. Uostalom, kada se prihvati činjenica da se jezik uči tokom cijeloga života, upuštanje u novu jezičku avanturu izvan školskog ambijenta postaje osnovni pokretač i motivaciona snaga da se nastavi dalje. Obrazovne vlasti i svi učesnici i organizatori nastavnog procesa moraju biti svjesni činjenice da se poznavanje nekog jezika ne može trajno ograničiti na postignuti nivo kompetencije u određenom vremenskom trenutku“ (ibid). Taj plurilingvistički pristup zasniva se na „saznanju da ako se jezičko iskustvo nekog pojedinca obogaćuje izvan kulturnog konteksta socijalne grupe kojoj pripada, prožimanjem sopstvenog načina govora sa bližim i širim okruženjem (bilo u školi ili izvan nje), ona/on ne pohranjuje te jezike i kulture u neku zasebnu ladicu, već od njih gradi određenu komunikativnu kompetenciju u čijem formiranju velikog udjela imaju sva znanja i iskustva koja su u stalnoj korelaciji i interakciji sa jezicima. U različitim situacijama, govornik određenog jezika može sa lakoćom da se pozove na te različite dijelove kompetencije i započne razgovor sa nekim sagovornikom. Obojica mogu da prelaze sa jednog na drugi jezik ili dijalekt, pritom koristeći sposobnost izražavanja na jednom, a razumijevanja na drugom jeziku. Često se poznavanje drugih jezika upotrebljava za dešifrovanje nekog pisanog dokumenta ili nekog izraza koji se čuje na jeziku „a priori“ nepoznatom, i obično se do značenja neke riječi dođe zahvaljujući tome što ona pripada zajedničkom „međunarodnom fondu“. Nekada i skromno poznavanje nekog jezika pomaže da se ostvari komunikacija među ljudima koji govore različite jezike. U slučaju da ne postoji osoba koja bi igrala ulogu

medijatora, moguće je ostvariti određeni nivo komunikacije tako što bi se stavio u pogon sav jezički potencijal u traženju izraza na određenom jeziku ili dijalektu a upotreba jezika svela bi se na elementarni nivo, služeći se paralingvističkim manifestacijama (mimika, gest)“ (ibid. 35-36).

Nastava i učenje odvijaju se kroz prizmu nove perspektive i pristupa koji *Okvir* predlaže, a naziva se akcioni pristup i inspirisan je komunikativnim pristupom. Rober i Rozan (Robert, Rosen, 2010: 15-16) upoređujući ova dva pristupa, navode da je cilj učenja jezika u komunikativnom pristupu bio da se nauči veština komuniciranja na stranom jeziku. Akcioni pristup ima za cilj osposobljavanje za ostvarivanje zajedničkih radnji na stranom jeziku. Iz ovoga proizilazi i nijansiranje aktivnosti kada je reč o ovim pristupima. Naime, dok kod komunikativnog pristupa imamo aktivnosti usmenog i pismenog izražavanja i razumevanja, koje su realizovane kroz igru po ulogama, zadatke ali i upotrebu interneta i kompjutera, akcioni pristup insistira na interakciji i medijaciji, projektima ali i zadacima, kao i upotrebi interneta i kompjutera. I dok se komunikativni pristup koncentriše oko onoga koji uči kao glavnog aktera u procesu učenja, akcioni pristup se fokusira na grupu, u kojoj onaj koji uči postaje aktivan i solidaran građanin. Tako se od paradigme komunikacije dolazi do paradigme akcije, odnosno delanja. Više se ne komunicira kako bi se govorilo sa onim drugim već kako bi se radilo zajedno sa njim (ibid.).

U *Okviru* se navodi da „upotreba svakog jezika, uključujući i njegovo učenje, podrazumijeva izvršavanje radnji ostvarivanjem ukupnih opštih sposobnosti, a pogotovo ostvarivanjem kompetencije jezičkog komuniciranja svakog pojedinca ili društvene grupe. Te sposobnosti se potvrđuju u različitim kontekstima i uslovima prevazilaženjem određenih ograničenja, ostvarivanjem jezičkih aktivnosti koje omogućavaju obradu jezičkih procesa prijema ili produkcije tekstova u zavisnosti od teme u nekom specifičnom području i korišćenjem najboljih strategija u cilju razrješenja postavljenih zadataka“ (ibid. 39). Tako razlikujemo opšte kompetencije i kompetencije jezičkog komuniciranja, gde se pod opštim kompetencijama podrazumeva skup znanja, veština i odlika koje se iskazuju prilikom aktivnosti neke osobe, a ne moraju da budu samo jezičke, dok se pod jezičkom kompetencijom podrazumeva da ta osoba može da koristi lingvistička sredstva u cilju komuniciranja. Kontekst predstavlja skup događaja i parametara karakterističnih za neku situaciju a zavise i od onog koji uči strani jezik i od

drugih faktora koji utiču na govorni čin. Jezičke aktivnosti predstavljaju sposobnost da se komunicira u određenoj situaciji prijema informacija ili produkciji kako bi se izvršio zadatak (ibid. 39-40).

Jezička kompetencija sastoji, prema *Okviru* (ibid. 45-46), se iz lingvističke, sociolingvističke i pragmatičke kompetencije i one se zasnivaju na znanjima, umećima i vještinama: „Lingvistička kompetencija se odnosi na znanja i umijeća koja se tiču leksike, fonetike, sintakse i drugih kategorija sistema nekog jezika, nezavisna od sociolingvističkih vrednosnih varijanti i pragmatskih realizacionih funkcija. Sociolingvistička kompetencija se odnosi na sociokulturalne parametre upotrebe jezika. Pod uticajem društvene norme (učtivo i pravilno ponašanje, odnosi između različitih generacija, polova, društvenih grupa i statusnih simbola, uslovljenost funkcionisanja mnogih ključnih društvenih pravila ponašanja kodificiranom jezičkom normom) sociolingvistička komponenta vrši snažan uticaj na svaki oblik jezičke komunikacije među predstavnicima različitih kultura, a da toga često nijesu svjesni ni oni sami. Pragmatička kompetencija pokriva funkcionalnu upotrebu jezičkih resursa (ostvarivanje jezičkih funkcija, govornih činova) oslanjajući se na scenarija i skripte interaktivnih razmjena. Ona podrazumijeva stepen kohezije i koherencije diskursa, prepoznavanje tipova i vrsta tekstova, uticaj elemenata ironije i parodije. Više nego kod lingvističke komponente, kod ove sposobnosti do izražaja dolaze uticaji sredine i kulturološke interakcije koje izgrađuju pomenute sposobnost“ (ibid.). Ova kompetencija, prema *Okviru* (Ibid, 2002:43-44) ostvaruje se kroz jezičke aktivnosti recepcije i produkcije koje mogu biti pismene ili usmene, kroz interakciju i medijaciju. Aktivnosti koje su u vezi sa recepcijom zahtevaju pažnju, tišinu, slušanje, čitanje u zavisnosti od vrste izvora od koga se informacije primaju. S druge strane, kada je reč o aktivnostima produkcije reč je o usmenim izlaganjima, pismenim sastavima, izradi izveštaja ali produkcija ima važnu ulogu u cilju društvene evaluacije: usmena izlaganja, lakoća uzimanja reči, opuštenost pri izražavanju, ocena pismenih sastava. Interakcija podrazumeva najmanje dva učesnika koja, pismeno ili usmeno, koriste produkciju i interakciju i u usmenoj produkciji ove dve aktivnosti se prepliću: „Čak i kada se radi o jasno utvrđenom redosljedu govornika, slušalac je, uglavnom, u stanju da anticipira poruku koja slijedi i unaprijed pripremi odgovor. Stoga je značajnije ovladavati sposobnošću uzajamnog djelovanja nego pojedinačnim sposobnostima recepcije i produkcije iskaza“ (ibid. 44-45). Medijacija,

prema *Okviru* (ibid. 45), uključuje pismene ili usmene aktivnosti u kojima učestvuju istovremeno i elementi recepcije i produkcije koji prevođenjem, prepričavanjem i izveštavanjem omogućavaju nekom trećem licu da se upozna sa originalnim tekstom, kome to lice nije imalo direktan pristup, na jedan drugačiji način putem posrednika i kroz reformulisan tekst originala.

Četvrta osa u učenju stranih jezika prema *Okviru* jesu zajednički nivoi kojima je definisano i opisano šta onaj koji uči strani jezik treba da zna od početnog nivoa znanja jezika do najvišeg nivoa. Prema podeli Zajedničkog okvira nivoi su sledeći:

1. Početni nivo ili otkrivanje A1: „U stanju je da razumije i upotrebljava familijarne i svakodnevnne izraze, kao i proste rečenice koje mu pomažu da zadovolji neke konkretne potrebe. Umije da predstavi sebe i drugoga i postavlja pitanja o nekoj osobi kao na primjer o mjestu stanovanja, poznanstvima, imovini i da odgovara na isti tip pitanja. U stanju je da vodi jednostavnu komunikaciju, ukoliko sagovornik polako i razgovjetno govori i želi da pomogne (ibid. 57).“

2. Srednji nivo ili preživljavanje A2: „U stanju je da razumije rečenice izvan konteksta i često upotrebljavane izraze u vezi sa djelokrugom njegovih osnovnih aktivnosti (na primjer, osnovni podaci o sebi i porodici, kupovina, komōiluk, posao). U stanju je da vodi razgovor tokom uobičajenih i običnih poslova, koji se svodi na razmjenu jednostavnih i direktnih informacija o svakodnevnim i poznatim stvarima. U stanju je da jednostavnim izrazima opiše svoje zanimanje, neposredno okruženje i evocira teme koje su u vezi sa neposrednim potrebama (ibid. 56).“

3. Prag nivo B1: „U stanju je da razumije ključne stavke iskaza, ukoliko se radi o jasnom i standardnom jeziku i poznatim stvarima i događajima sa posla, iz škole, slobodnog vremena itd. Snalazi se u većini situacija na putovanjima, u područijima gdje se govori jezik koji uči. U stanju je da govori o poznatim stvarima i stvarima koje ga interesuju na jednostavan i koherentan način. U stanju je da prepriča neki događaj, dešavanje, san, da izrazi očekivanja, cilj ili da ukratko obrazlaže i objašnjava razloge koji se odnose na neki projekat ili ideju (ibid.).“

4. Napredni nivo ili nezavisni kandidat B2: „U stanju je da razumije suštinu konkretnih ili apstraktnih sadržaja u nekom složenom tekstu, kao i stručnu raspravu iz

njegove oblasti. U stanju je da se izražava sa određenim stepenom spontanosti i lakoće, tako da razgovor sa izvornim govornikom ne predstavlja napor ni jednom ni drugom. Izražava se jasno i potpuno o velikom broju tema, umije da iskaže svoje mišljene o aktuelnim dešavanjima i izloži prednosti i mane u odnosu na budući razvoj situacije“ (ibid).

5. Samostalni nivo ili kompetencija efektivne operativnosti C1: „U stanju je da razumije širi opseg dužih i zahtjevnih tekstova i prepozna skrivena značenja. Izražava se tečno i spontano, sasvim neupadljivo pristupa traženju pravih riječi i izraza. U privatnom životu, na poslu ili u školi, jezikom se služi na djelotvoran i umješan način. U stanju je da govori o složenim temama na jasan i osmišljen način, ispoljavajući sposobnost kontrolisanog instrumentarija u organizaciji, artikulaciji i koheziji sopstvenog diskursa (ibid.).“

6. Vladanje jezikom C2: „Bez napora može da razumije sve što čita ili čuje. U stanju je da činjenično i argumentovano rekonstruiše iskaz, koristeći različite pisane i usmene izvore na jasan i koherentan način. Izražava se tečno, spontano i precizno, iskazujući istančan osjećaj za značenje i smisao iskaza o temama kompleksne sadržine (ibid.).“

U intervjuu u časopisu „Le français dans le monde“ Kristina Taglijant (Tagliante, 2001: 183-190) naglašava da je veliki napredak učinjen kada je reč o četiri tradicionalne kompetencije i da je dodata i sposobnost interakcije. Iv Daje (Yves Dayez, 2001: 190) kaže u istom intervjuu da iako se mimika, gestovi i prozodija ne javljaju eksplicitno u tabeli ocenjivanja kandidata, da se ipak ispitivačima skreće pažnja i na to. Tako, na primer, u slučaju kada je situacija precizirana kao u igri po ulogama, čak i ako je obaveštenje koje se traži dato uz pomoć neverbalne komunikacije, to se mora pozitivno vrednovati jer je kandidat ispunio komunikativni zadatak.

3.1.8.1. Govorna produkcija prema *Zajedničkom evropskom okviru*

Aktivnosti govorne produkcije predstavljaju ostvarenje nekog govornog iskaza ili teksta dvaju ili više osoba. Te aktivnosti obuhvataju: obaveštenja i uputstva kroz javne

oglase ili reklame, izglanja bilo da su to besede, predavanja, propovedi, pozorišne predstave, kulturni događaji, sportski komentari itd. Ove aktivnosti mogu se ostvarivati i kroz glasno čitanje nekog teksta, izlaganje u kome se služimo konceptom ili vizuelnim sredstvima: multimedijalnim prezentacijama, dijagramima, crtežima, zatim kroz igranje neke uloge u pozorišnoj predstavi, spontano govorenje i pevanje (ibid. 59).

Za nivo B1 prema deskriptoru *Zajedničkog evropskog okvira* za opštu sposobnost usmenog izražavanja, kandidat treba da bude u stanju da „sa lakoćom dovede do kraja neki neposredan i ne mnogo komplikovan opis raznovrsnih tematskih cjelina iz svog polja interesovanja, predstavljajući ga kao linearni slijed elemenata (ibid. 60)“.

Kada je reč o monološkom izlaganju za nivo B1 pri kome kandidat opisuje neko svoje iskustvo, u *Okviru* se navodi da je potrebnoda se kandidat „izražava neposredno i jednostavno o raznovrsnim i bliskim tematskim oblastima u okviru svog polja interesovanja. U stanju je da s priličnom lakoćom opisuje ili prepričava jednostavne događaje kao slijed dešavanja. U stanju je da govori iscrpno o svojim iskustvima uz opis sopstvenih osjećanja i reakcija. U stanju je da opiše karakteristične detalje nekog događaja, npr. nekog udesa. U stanju je da prepriča zaplet neke knjige ili filma i opiše sopstvene reakcije. U stanju je da ispriča neki san, govori o nadanjima i ambicijama. U stanju je da opiše neki stvarni ili izmišljeni događaj (ibid. 61).”

Ako je reč o argumentaciji u okviru monološkog izlaganja za nivo B1, kandidat treba da izlaže tako da se lako može razumeti i to uglavnom tokom celog izlaganja. Kod oglasa i reklama, za nivo B1, kandidat treba da je u stanju da “uradi već pripremljene kraće oglase i reklame o bliskim temama svakodnevnih radnji iz njegovog polja aktivnosti, pa čak i sa prepoznatljivim akcentom i izgovorom, koji ne ometaju jasno razumijevanje iskaza (ibid. 62).”

Za javni nastup prema deskriptoru za nivo B1, kandidat treba da je „u stanju da izlaže pripremljeno predavanje na jednostavan i neposredan način o bliskim sadržajima iz svog polja aktivnosti tako da se bez poteškoća može razumijeti, uglavnom tokom cijelog izlaganja, objašnjavajući dosta precizno važnije dijelove. U stanju je da se nadovezuje na postavljena pitanja, ali je moguće da zatraži dodatno objašnjenje, ukoliko je pitanje prebrzo izgovoreno (ibid. 63).”

Kako bi što uspješnije ostvario ove aktivnosti za nivo B1, kandidat mora da poseduje i određene strategije, kojima bi aktivirao svoja već postojeća znanja i resurse uopšte a sve u cilju uspostavljanja ravnoteže između različitih kompetencija. On mora da istakne sve ono u čemu je odličan, a da minimalizuje svoje slabe strane. Kandidat mora da se pripremi za usmenu produkciju kroz pripremu ili ponavljanje, tako što će aktivirati svoje unutrašnje resurse kroz stilske efekte, diskurzivne strukture i različite formulacije. Ukoliko kandidat nema te resurse, on se mora prilagoditi i iskoristiti one resurse koje ima na najbolji mogući način. To uspostavljanje ravnoteže između ambicije i mogućnosti za uspeh, *Zajednički okvir* naziva strategijom izbegavanja, dok se strategijom realizacije nazivaju svi oni postupci kojima se kandidat služi kako bi poboljšao nivo sposobnosti za ostvarenje težih zadataka. *Zajednički referentni okvir* kao rešenja za što efikasniju usmenu produkciju vidi u planiranju kroz ponavljanje ili pripremu, definisanje resursa, uzimanju u obzir primaoca poruke ili ciljne grupe, prilagođavanju poruke i zadatka, zatim u samom izvršenju zadatka kroz kompenzaciju, konstrukcije koje se odnose na prethodna znanja i pokušaje ali i u evaluaciji kroz kontrolu rezultata i u korigovanju putem autokorekcije.

Tibo (Thibault, 2006: 35-45) kaže da, kada se govori o planu besede, u uvodnom delu se govornik predstavlja, osim ako ga već neko nije predstavio, zatim da se zahvali auditorijumu što je došao da ga sluša, a onda, bez straha, da ubaci neku anegdotu, ili da iznese neki interesantan statistički podatak ili da pročita neki citat u vezi sa temom. Ove kratke forme u okviru uvodnog dela imaju za cilj da probude radoznalost kod auditorijuma, izazovu iznenađenje i privuku pažnju. Nakon toga, govornik bi mogao da iznese u kratkim crtama ono o čemu će govoriti. Kao zaključak u tom uvodnom delu, Tibo (ibid.) smatra da je vrlo značajno jasno istaći šta je cilj govora. Zato će auditorijumu biti jasno šta je poenta onog o čemu im je govornik govorio. U središnjem delu besede, Tibo savetuje da se poruka koju govornik želi da pošalje auditorijumu ponovi više puta. Aristotel smatra da svaki govor mora da ima dva dela i to izlaganje predmeta i metoda uveravanja. Govor, svakako, može da ima i uvod, izlaganje predmeta, metodu uveravanja i epilog⁴¹. Suština epiloga, prema Aristotelu, jeste da je govornik zadobio poverenje

⁴¹ Aristotel, *Retorika*, III 13, 3-5.

auditorijuma, da preuveličava ili umanjuje važnost dela ako je reč o sudskom govoru, da probudi osećanja kod auditorijuma i da rezimira sadržaj govora⁴².

Auditorijum je ciljna grupa govornika. Zato govornik mora voditi računa o broju slušalaca, njihovom društvenom statusu i obrazovanju⁴³, zatim uzrastu, polu, nacionalnosti, kulturnom nasleđu (Thibault, 2006: 34).

Zajednički evropski okvir daje i deskriptore za planiranje, kompenzaciju, kontrolu i korekciju. U planiranju za nivo B1, kandidat mora da „pripremi i iskuša nove jezičke izraze i kombinacije riječi i traži povratnu informaciju o utisku koji su proizvele ali i da predvidi i pripremi način na koji će izraziti važnije dijelove iskaza, uz upotrebu svih raspoloživih resursa i ograničavajući jezički izraz na ona izražajna sredstva koja su dostupna ili kojih može da se sjeti (*Zajednički evropski okvir*, 2002: 68)“.

Kako bi kompenzovano nedostatke za nivo B1, kandidat treba da je „u stanju da definiše karakteristike nekog konkretnog predmeta koga ne može da imenuje, da pronade smisao nekog izraza preko značenja nekog drugog sličnog predmeta (npr. „kamion za putnike“ da bi rekao „autobus“) i da upotrebljava obične izraze koji imaju slično značenje onome što želi da kaže, uz traženje „korekcije“ (ibid.)“.

Ono što *Zajednički okvir* predviđa za deskriptore kontrole i korekcije za nivo B1 jeste da kandidat „može da ispravi greške koje nastaju pogrešnom upotrebom vremena ili izraza i zbog kojih je nastao nesporazum, pod uslovom da sagovornik skrene pažnju na taj problem. On može da utvrdi šta treba ispraviti u obliku nekog jezičkog iskaza koji je upotrijebio a može ponovo da pokuša drugačiji nastup, ukoliko je došlo do prekida u komunikaciji (ibid. 69)“.

Govoreći o evaluaciji usmene produkcije, Taglijantova (Tagliante, 2001: 110) navodi da se ona ostvaruje kroz:

1. Evaluaciju zadataka, od jednostavnih ka složenim:

– izgovaranje replike nekog od likova u simuliranom dijalogu na neku predloženu temu,

⁴² Ibid., 19, 1.

⁴³ Ovde se misli na to da li oni imaju neka znanja o temi besede, kakvo je njihovo mišljenje o temi, ima li neka važna ličnost u auditorijumu

- predstavljanje svoje tačke gledišta o nekoj jednostavnoj temi,
- glasno čitanje nekog dela pripremljenog teksta,
- odbrana svoje tačke gledišta kroz argumetaciju i negiranje,
- predstavljanje informacija koje se nalaze u nekom dokumentu (slici, tekstu, audio-zapisu i video-zapisu).

2. Evaluaciju složenih zadataka:

- pravljenje rezimea nekog dokumenta
- priprema sinteze dokumenta i kritičko izlaganje o dokumentu,
- davanje odgovora na postavljena pitanja o nekoj temi tokom razgovora

4. MOTIVACIJA U UČENJU STRANIH JEZIKA

Koncentrišući se na način kako da učenik nešto nauči pa i na samo gradivo, odnosno šta je to važno da učenik nauči a šta ne, često zaboravljamo na jednu bitnu kariku u tom lancu a to je učenikova želja da nešto nauči. U svom delu „Emil ili o vaspitanju” Žan-Žak Ruso smatra da u želji da dete naučimo da čita pribegavamo različitim vratolomijama praveći raznorazna pomagala, karte, kocke, dečija soba postaje prava mala štamparija a u stvari, zaboravljamo jednu veoma važnu stvar a to je detetova želja za učenjem: „Podstaknite kod deteta želju za učenjem i svaka metoda će biti dobra za njega (Ruso, 2002: 81).“ Iz ovog Rusoovog stava jasno se vidi da motivacija predstavlja tu kariku koja podstiče učenje.

Etimologija reči *motivacija*⁴⁴ dolazi od latinskog glagola *movere* što znači „kretati se“, „menjati mesto“, početak procesa kretanja i izvor svega što se kreće. I zaista, svako učenje zavisi od motivacije. Bez tog inicijalnog pokreta, bez te želje u srcu i duhovnog elana pa čak i telesnog, svako učenje je nemoguće. Kao istinski pokretač neke aktivnosti, ona osigurava, pored pokretanja, pravac tog „vozila“ i istrajnost prema cilju kojom se prevazilaze sve prepreke (Vianin, 2006: 21).

„Motivacija u najširem smislu je koncept koji se koristi u psihologiji kako bi uzeli u obzir faktore koji pokreću određena ponašanja; ona može biti definisana kao sila koja gura napred živa bića kako bi ostvarili neki cilj. U domenu učenja, motivacija igra veliku ulogu i ona određuje smer, i intenzitet ponašanja ili kognitivnih aktivnosti i učvršćuje vrednosti koje su usaglašene sa različitim elementima u okruženju“ (Kik, 2003: 170). Prema Kiku (ibid. 171) glagol „motivisati“ danas može imati i značenje „stvarati“ ili „probuditi reakcije koje olakšavaju učenje“. Pantanela smatra da je motivacija „energija koja nas tera da trčimo“ (Pantarella, 1998: 10). Žan Ušej (Houssaye, 1993: 223) kaže da

⁴⁴ Motiv,-iva m (fr. motif od srlt. motivus od lat. motus pokret) 1. Ono što pokreće na neku delantnost, unutrašnji podsticaj, pobuda. 2. a. um. osnovna ideja, polazna sadržina umetničkog dela (književnog, muzičkog i sl.) b.lik. likovni detalj, šara, ornament v. muz. najmanji smisljeni deo jedne muzičke misli koji se ponavlja. Motivacija, e ž (nlat.motivatio, v. motiv) 1. iznošenje, obrazloženje pobuda koje su uticale na izvestan postupak, opredeljenje motiva (u književnom delu). 2. psih. skup podsticaja, pobuda, koji čoveka pokreću na aktivnost (Klajn i Šipka, 2006; 795)

je motivacija obično definisana kao skup dinamičnih radnji, svesnih ili nesvesnih, koje određuju ponašanje. Rot i Radonjić navode da su motivi i motivacija „najopštiji pojmovi koji se odnose na pokretanje aktivnosti organizma (Rot, Radonjić, 1992: 159-162)“. Prema njihovom mišljenju, najopštiji pojam jeste motiv dok su drugi osnovni pojmovi sledeći:

1. Potreba predstavlja nedostatak određenih materija u organizmu ali i neophodnost da se one nadoknade kako bi organizam funkcionisao.
2. Nagon je potreba koju svesno doživljavamo.
3. Želja predstavlja neki privlačan cilj, koji može da zadovolji našu potrebu i nagon.
4. Težnja je nešto čemu stremimo, neki neodređeni motiv.
5. Namera zavisi od volje i odluke i predstavlja motivacioni pojam. Ako imamo motiv koji svesno i voljno prihvatimo onda možemo reći da je to namera.

Krstić ističe da ljudski motivi na koje nailazimo tokom civilizacijskog razvoja potiču od osnovnih instikata, pa zato smatra da bi odatle mogao i da se izvede zaključak da se motivi učenja nekog stranog jezika mogu svesti na bazične instinkte koji imaju za cilj preživljavanje u određenim okolnostima (Krstić, 1990: 263). S druge strane, ovaj autor (ibid. 236-264) smatra da su raniji baznički instinkti prerasli u niz specifičnih instikata, zato što su uslovi života postajali sve složeniji. Nastali su novi modeli ponašanja i u tom procesu preraspodele opšte dinamike ponašanja, nastaju novi motivi koji nisu više tako rigidni i brutalni kao oni motivi vezani za bazične instinkte. Takvi dinamički modaliteti ponašanja u svojim razvijenim oblicima –motivima, podložni su uticaju sredine i učenju više nego ranije. Dinamički modaliteti ponašanja u svojim razvijenim oblicima-motivima daleko su podložniji uticaju neposredne sredine i učenju nego što je to slučaj sa tradicionalno poznatim instinktima. Obrazac razvoja dinamičkih izvora ponašanje je proizvod mehanizama autonomije. Na osnovu toga imamo slučaj da se učenje jednog stranog jezika može učiti sa nekim drugim ciljem a ne onim primarnim a to je znanje jezika (ibid.).

Prema Vijou motivacija u školskoj sredini mora da bude povezana sa nekom posebnom aktivnošću koja je data u određenom kontekstu (Viau, 2000: 7). Da bismo dosegli taj cilj, potrebno je da menjamo način rada, da istražujemo, eksperimentišemo i

izaberemo ono što je dobro. Na pitanje u kojoj meri je važna motivacija naučnici često odgovaraju da je ona važna, ali ne i dovoljna. Naime, treba biti motivisan za učenje i sposoban da se nešto nauči a to znači da je neophodno da se poseduju i određeni kapaciteti kako bi se uspelo u tom procesu. Nekada su naučnici merili efekat motivacije na istrajnost učenika. Motivisaniji učenici su posvećivali više vremena učenju. Sada su naučnici istrajnosti priključili i saznajni proces, što odgovara kvalitetu strategija učenja koje učenik koristi kako bi obavio neku aktivnost. Motivisani učenik, na taj način, koristi efikasne strategije ako ih zna i biće istrajan u tom radu što će imati za posledicu da će to gradivo koje uči biti zaista naučeno.

Gardner i Lambert istraživali su motivaciju učenika sa engleskog govornog područja za učenje francuskog jezika u Kanadi. Zaključili su da motivacija može biti integrativna i instrumentalna (Gardner i Lambert, 1959: 191-271). Integrativna motivacija omogućava onome koji uči strani jezik da se uklopi u društveno okruženje određenog govornog područja, dok instrumentalna pruža učeniku mogućnost da ostvari neki svoj praktični cilj, kao što su napredovanje na poslu ili neka finansijska dobit.

Na osnovu navedenog možemo zaključiti da se sva objašnjenja motivacije mogu posmatrati kroz unutrašnje i lične činioce kao što su npr. potrebe ili radoznalost, ali ne možemo isključiti ni spoljašnje odnosno društvene činioce-nagrade, kazne, pritisak. Tako razlikujemo intrinzičku ili unutrašnju motivaciju i ekstrinzičku ili spoljašnju motivaciju (Vulfolk i dr., 2014: 324-326). Intrinzička motivacija predstavlja našu prirodnu sklonost da nešto što radimo i učimo, to činimo iz zadovoljstva a ne zato što nam sledi nagrada. Ekstrinzička motivacija predstavlja motivisanost koja nema veze sa aktivnošću samom, jer to što radimo, radimo da bismo zaslužili određenu ocenu, izbegli kaznu, udovoljili nastavniku ili imamo neki drugi razlog koji nema povezan sa zadatkom. Suštinska razlika između njih je razlog koji osoba ima za učenje ili obavljanje nekog posla: da li je razlog unutrašnji ili spoljašnji. Ove dve vrste motivacija su uglavnom isprepletene.

4.1. Bihejvioristički pristup motivaciji

Bihejvioristička teorija učenja ukazuje na to da ishod učenja čini zapravo promenu u ponašanju pod uticajem spoljašnjih događaja na osobu. U samom procesu učenja učestvuju dodir, klasično uslovljavanje, operantno uslovljavanje i opservaciono učenje (Vulfolk i dr. 2014: 14-17). U središtu naučnog znanja je čovek jer je on produkt onoga što je naučio. Te promene u ponašanju koje izaziva učenje rezultat su iskustva, opažanja i vežbe. Klasično uslovljavanje podrazumeva učenje u kome neutralna draž izaziva neku refleksnu reakciju, koja je bila u vezi sa nekom bezuslovnom draži. Na taj način neka neutralna draž postaje uslovna draž (Brković, 2011: 114). Najjednostavnije rečeno, učenje se obavlja vezivanjem određene draži za neku reakciju. U ovom procesu učestvuju još dva faktora, a to su nagon, koji izaziva odgovor i nagrada, koja dovodi do smanjenje napetosti organizma. Usklađivanjem između ovih faktora dolazi do relativno trajnih načina ponašanja (Radonjić, Rot, 1992: 234). S te tačke gledišta, ako je individua potkrepljena nekom nagradom za određena ponašanja, ona može da razvije navike usmerene ka tome da se ponaša na određene načine. Kao primer može se navesti odavanje priznanja učeniku za postignute rezultate u oblasti plesa. Ako se učenik stalno pohvaljuje za postignuća u domenu plesa, a ne i za učenje drugih predmeta, vrlo je verovatno da će takav učenik više raditi na plesu nego na učenju drugih oblasti (Vulfolk i dr., 2014: 327-328).

4.2. Humanistički pristup motivaciji

Za Rodžersa učenik i nastavnik su partneri u procesu učenja i to je izuzetno bitna činjenica (Rogers, 1984: 104). Nastava je glavni faktor u razvoju motivacije kod učenika.

U tom procesu se razlikuju kongruencija, koja se sastoji pre svega u tome da razvija autentičan odnos u kome je nastavnik ono što zaista jeste, zatim bezuslovno prihvatanje, koje omogućava da se učenik oseti priznatim kao ljudsko biće dostojno poverenja i poštovanja i na kraju, taj treći element jeste empatija koja predstavlja našu sposobnost da se stavimo na mesto onog drugog, kako bi smo ga razumeli i kako bi on uočio to naše razumevanje. Na osnovu ovoga možemo zaključiti da je izvor motivacije zapravo pravi, istinski ljudski odnos. Vijanen (Vianin, 2006: 66) navodi da se „čvrsta i trajna motivacija, koja se prenosi i na druge može se razviti samo u kontekstu pozitivnih odnosa“. Za razliku od biheviorista, koji su motivaciju definisali prema spoljnim faktorima i njihovom uticaju na individuu, motivacija se, prema Rodžersu, izražava kroz jedan dinamičan unutrašnji proces u kome nastavnik podstiče čitavu ličnost: i osećanja i inteligenciju. U tom smislu, motivacija se nalazi u želji učenikovoju za učenjem jer ako se učenik nalazi u prijatnom okruženju, u njemu će se razviti želja za učenjem, koja će podstaći i njegove kapacitete da se maksimalno mobilišu u tom procesu. Vijanen (ibid. 67) dalje navodi da brojna istraživanja pokazuju da su učenici, koji su intrinzično motivisani, sposobni da koriste određene strategije koje zahtevaju više napora ali i da im to omogućava i temeljniji pristup informacijama. Posebno skreće pažnju na prevod izraza kojim Rodžers označava nastavnika, a to je „onaj koji olakšava“. Nastavnik je onaj koji uspeva da podstakne želju kod svakog učenika da neki projekat, značajan za njega, ostvari, i on je ta snaga koja motiviše i koja značajno podržava učenika (ibid.). U toj „slobodi koja vodi ka učenju“, Rodžers vidi prvobitni izvor motivacije: „Očigledno je da kada učenici uoče da su slobodni da slede sopstvene ciljeve, većina će se i lično angažovati tako što će da radi sa više elana, pamti i koristi više stvari nego što bi to bilo na tradicionalnim časovima“ (ibid.). Uloga nastavnika je da omogući učenicima da traže i nađu odgovore na pitanja koja se tiču problema koji oni sami imaju i postavljaju. Vijanen (ibid. 68). kaže da su brojna istraživanja iz domena socijalne psihologije potvrdila ovu „teoriju angažovanja“ prema kojoj ako se učenik angažuje u nekoj aktivnosti i uspešno je privede kraju, imaće pozitivno mišljenje i o svojim sposobnostima i onome što je radio, a šanse za njegovo ponovno angažovanje u nekoj sličnoj aktivnosti su velike. On smatra da je nastavnik faktor koji uspeva da balansira između planova i programa i ličnih interesa učenika. On je u „najboljoj poziciji koja može da bude kako bi video u kojoj meri bi opšti ciljevi učenja

svojtstveni niovu nekog odeljenja ili predmeta, mogli da budu povezani sa ciljevima i interesovanjima učenika“

Vijanen (Vianin, 2006: 68-69) navodi Rata prema čijem mišljenju postoji osam osnovnih potreba koje određuju napredak neke osobe i kada su zadovoljene, doprinose motivaciji u realizaciji školskih zadataka. Ove potrebe koje navodi Rat sadrže i faktore glavnih interesovanja i Rožea i Maslova i one su (ibid.)

- ekonomska sigurnost, pod kojom se podrazumeva stanovanje, hrana, san,
- psihološka sigurnost: osećanje da nam ne pretila nikakva opasnost,
- potreba da se bude oslobođen svake vrste krivice: ova potreba nastaje iz želje da budemo u saglasju sa spoljnom sredinom,
- potreba da se pripada kolektivu a pre svega da se u okviru tog kolektiva osećamo dobro,
- potreba za ljubavlju i nežnošću,
- potreba za uspehom, koja istovremeno određuje i napredak neke osobe,
- potreba da se bude poštovan i da se deli sa drugima,
- potreba da razumemo druge ali i da nas drugi razumeju

Vijanen (Vianin, 2006: 69) objašnjava da „ako se ne poštuju ove raznovrsne potrebe, dete rizikuje da mobilizuje svoju energiju na rešavanje tzv. afektivnih konflikata, dok škola od njega zahteva da se koncentriše na „kognitivne konflikte“. On citira Obara, koji kaže „da postoji spokoj koji omogućava da se otvorimo prema drugima i prema svetu samo ako psihička energija nije usmerena na rešavanje unutrašnjih i spoljnih konflikata“ (ibid). Učenje tako postaje zapravo preuzimanje rizika uz česte promašaje, ispravljanje grešaka, sumnje, ali i pokušaj da se prevaziđu tzv. „kognitivni konflikti“ i neizvesnost. Vijanen (ibid.) navodi mišljenje Karona prema kome je neophodno je da se dete na ovom polju oseti sigurnim kako bi moglo da uči jer je „potrebno je napraviti egzistencijalnu motivaciju koja prethodi toj školskoj motivaciji.“

Maslov (prema Vulflok i dr., 2014: 328-329) takođe ističe intrinzičko poreklo motivacije. Čovek ima urođenu potrebu za samoaktualizacijom. Postoji hijerarhija

potreba koje on deli na fiziološke, potrebe za sigurnošću, društvene potrebe, potrebe za poštovanjem i na kraju dolazi samoaktualizacija, kao samoispunjenost i ostvarivanje ličnih potencijala. Fiziološke potrebe predstavljaju glad, žeđ, sklonište, san, toplota, seks i na njegovoj hijerarhijskoj piramidi zauzimaju najniže mesto. U potrebe za sigurnošću spada finansijska sigurnost, lična egzistencija, bezbednost, zaštita. Društvene potrebe obuhvataju osećaj pripadanja i potrebu za ljubavlju. Potreba za poštovanjem ukazuje na potrebu da cenimo sami sebe ali i da nas drugi cene, da imamo određeni status i da budemo prepoznati u sredini u kojoj živimo. Na vrhu piramide nalazi se potreba za samoostvarenjem ili samoaktualizacijom, jer predstavlja čovekovu potrebu da razvija sopstvene mogućnosti i da u skladu sa njima i postupa. Radonjić navodi Maslovljev stav smatra da čovek mora da bude ono što može da bude (Radonjić, Rot, 1992: 173). Prema tome, sve potrebe su urođene jer su slične instinktima i sastavni su deo ljudske prirode. Međutim, najslabije potrebe nalaze se na vrhu hijerarhijske piramide i da bi se one razvile neophodno je da se stvore povoljni spoljašnji odnosno socijalni uslovi. Kada čovek zadovolji fiziološke potrebe, potrebe za sigurnošću, ljubavlju, poštovanjem, makar i delimično, tek onda on može da razmišlja i o tim višim potrebama i one tada dolaze u prvi plan. Kroz Maslovljevu teoriju možemo da posmatramo osobu u celini sa svim njenim fizičkim, emocionalnim i intelektualnim potrebama, koje su međusobno isprepletene (Radonjić, Rot, 1992: 174; Vulfolk i dr., 2014: 330).

4.3. Kognitivistički pristup motivaciji

Prema kognitivističkim teorijama, čovek predstavlja radoznalo biće, koje je stalno aktivno u nalaženju pravih odgovora na svoja lična pitanja. Suštinski element ovih pitanja jeste intrinzička motivacija. Ljudsko ponašanje determiniše mišljenje, a ne nagrade i kazne kako su to govorili bihejvioristi. Motivacija je rezultat naših očekivanja u ostvarenju ciljeva i vrednosti koje ti ciljevi imaju. Sve vrednosti se posmatraju u odnosu na cenu njihovog ostvarivanja kroz uloženu energiju i rizike, koji postoje pri ostvarivanja očekivanja (Vulfolk i dr., 2014: 331). Usej, govoreći o informaciji koju nastavnik prenosi učeniku, kaže „da je to uticaj misaonih oblika na ljudsko saznanje“ (Houssaye, 1993: 230). Trokme-Fabr takođe smatra „da su informacija i spoznaja sopstvenog

funkcionisanja i vlastitih struktura najefikasnije metode kojima navodimo na promenu kod društvenog bića“ (Trockmé-Fabre, 1987: 92). Kontrola koju učenik ima nad svojim mislima direktno može uticati i na njegova osećanja i na njegovo ponašanje. Učenik, dakle, treba da nauči da upravlja svojim mislima, a nastavnik treba da mu na tom putu pomogne da bi razumeo svoja negativna osećanja, koja takođe nastaju iz njegovih misli i koja mogu ozbiljno da ugroze njegovo samopoštovanje (McCombs, Pope, 2000: 67). Ple smatra da nastavnik mora da omogući učeniku da verbalizuje svoje misli kada počinje da obavlja neki zadatak, jer je prvi korak koji nastavnik mora da napravi upravo prodiranje u unutrašnji monolog učenika, da pretpostavi koja su to razmišljanja kojima će se učenik voditi u izradi tog zadatka (Pleux, 2001: 71).

4.4. Socioklulturalni pristup motivaciji

Sa stanovišta psihologije, postoji mišljenje da motivi koje čovek, u okviru svoje civilizacije i kulturno-istorijskih okolnosti ima, vode poreklo od bazničnih instinkata. Zato se i sam motiv učenja stranog jezika može uvrstiti u te osnovne ljudske instinkte, namenjenih preživljavanju organizma (Krstić, 1990: 263). Stoga u sociokontivističkoj teoriji, podjednako su važni i unutrašnji i spoljni faktori: lični faktori. Međusobno se prožimaju lična uverenja, očekivanja, znanje, lični stavovi sa fizičkom i socijalnom sredinom kao i sa ljudskim ponašanjem. Ovi faktori su u u odnosu recipročnog determinizma (Vulfolk i dr., 2012: 257-258). Koncept ideniteteta predstavlja ključnu kariku u ovom shvatanju motivacije. Čovek sebe vidi kao fudbalera, glumca ili inženjera, identifikuje sa određenim grupama a njegova socijalizacija predstavlja kretanje od legitimnog perifernog do centralnog učestvovanja u nekoj grupi.

4.5. Motivacija u učionici

Ako su uplašeni, ogorčeni ili su pod uticajem drugih negativnih emocija, učenici neće dobro odgovoriti na pokušaje motivisanja na času. Brofi smatra da učionica mora da

postane mesto u kome se nalazi zajednica koja uči (Brofi, 2015: 30-32). Učionica treba da bude shvaćena kao mesto na kome se uči u saradnji sa svojim drugovima iz odeljenja i nastavnikom. Važno je da se nastavni program koncentriše oko onog što vredi da se nauči i da taj sadržaj nastavnik tako razvije da će učenici ceniti njihov značaj i mogućnost primene. Kako bi se izgradila zajednica za učenje moraju se ispuniti određeni preduslovi⁴⁵. Nastavnici treba da se ponašaju kao rukovodioci-lideri, a ne kao rukovodioci-šefovi. Rukovodioci-lideri motivišu tako što podstiču i ohrabruju učenike, pokazuju, odobravaju učeničke zahteve u cilju poboljšanja rada, ne nameću pravila već insistiraju na saradnji ka zajedničkim ciljevima. On smatra da su upravi ti rukovodioci-lideri ti koji mogu da podstaknu saradnju među učenicima i omoguće im da prihvate odgovornost i kontrolu nad svojim životom u školi. (Glasser, 1990).

Neki teoretičari smatraju da je neophodno da se uspostave bliski, saradnički odnosi između porodica učenika, samih učenika i škole (Comer, 1980; Pianta, 1990; Rogers, Freiberg, 1994). Zalažu se da škola bude mesto u kome će se učenici osećati prijatno, poštovano i sigurno. Učenici tako uspostavljaju pozitivne emocionalne veze sa nastavnicima i drugovima, ali i pozitivan stav prema školi uopšte. Tako motivisani učenici otići će i na akademske studije i nadogradiće svoja znanja.

Neki autori veruju da se proces učenja odvija u okviru zajednice (Watson& Battistich, 2006: 253-279). Učenici u školu dolaze kako bi stekli određeno znanje, veštine, vrednosti i u tom procesu oni su snažniji i bogatiji. Učenje nije samo rešavanje zadataka i testova, ono se kao proces odigrava u okviru zajednice odnosno grupe osoba koje su međusobno socijalno povezane i odgovorne jedne prema drugima ali i prema grupi kao celini. Kada učenici jedni druge podržavaju i međusobno se pomažu u tom procesu, onda je učenje saradničko. U takvoj sredini učenicima neće biti neprijatno da postavljaju pitanja, traže pomoć i odgovaraju čak i ako nisu sigurni u odgovor. Greške i

⁴⁵ Brofi se takođe osvrće na Maslovljevu hijerarhiju potreba dajući primer odnosa radnika i šefa, gde na motivaciju radnika utiču ne samo priroda posla i nadoknada, koju za obavljanje tog posla dobijaju, već i sredina u kojoj rade, njihov odnos sa kolegama i posebno osećanja prema šefu. Radnici, koji, nisu intrinzički motivisani zalagaće se maksimalno da svoj posao dobro obave ukoliko im se šef dopada, za razliku od onih koji svog vide kao tlačitelja. Kod radnika koji imaju negativan stav prema šefu razvija se apatija i otpor prema obavljanju zadataka (Brofi, 2015: 19).

zabune se shvataju kao prirodni deo procesa učenja jer svi uče zajedno sa nastavnikom ali tu svoju ulogu, onog koji uči, nastavnik prilagođava situaciji (ibid.).

Dakle, da bi se uspostavila zajednica za učenje neophodno je da nastavnik i njegova učionica budu privlačno mesto za učenike, da se učenička pažnja usmeri na individualne i saradničke ciljeve učenja, da im nastavnik u tome pomaže i predaje tako da učenik to ceni i da sadržaj učenici shvate kao nešto vredno a u tome nam mogu pomoći i neke od retoričkih strategija, koje utiču na motivisanost učenika.

4.5.1. Kako učiniti učionicu privlačnom za učenje

Kada je reč o samoj učionici kao prostoriji u kojoj se uči, Brofi savetuje da se učionica opremi udobnim nameštajem i da se uredi tako da bude estetski prijatna i usklađena sa nastavnim metodama. On smatra da dekoracija učionice treba da bude u skladu sa onim što se uči. Zalaže se za izlaganje učeničkih radova i da se na taj način probudi ponos kod učenika radi ličnih postignuća ali i zbog vrednovanja postignuća drugova iz odeljenja (Brofi, 2015: 52).

Ovom prilikom navodimo primer iz ličnog iskustva. Tokom školske 2014/2015. i 2015/2016. godine, učenici i ja zajednički smo uređivali učionicu za francuski jezik. Na vratima učionice sa spoljne strane, naveli smo, na srpskom i na francuskom, razloge zbog kojih je dobro učiti francuski jezik, sastavili spisak država u kojima je francuski zvaničan jezik ili drugi jezik. Naslikali smo i neke asocijacije na Francusku i francuski jezik uz natpise „Ici, nous parlons français!“ („Ovde govorimo francuski!“). Ispred učionice, postavili smo pano na koji smo izložili najuspešnije dečje radove. Unutrašnjost učionice bila je dekorisana je učeničkim radovima, koji su plod njihovog zajedničkog rada na različitim projektima: delovi odeće, predstavljanje poznatih ličnosti, prezent glagola „avoir“ i „être“ i slično. Jedan kutak u učionici bio je odvojen za malu biblioteku na francuskom i tu su se nalazili razni rečnici, stripovi na francuskom, enciklopedije i poneki francuski magazin. Sve ovo je bilo primereno uzrastu učenika od 11 do 15 godina. Sa unutrašnje strane, bili su napisani stihovi pesme „Liberté“ Pola Elijara i prevod, za koji su bili zaduženi učenici sekcije na francuskom jeziku. Na čiviluku su bile ispisane reči na

francuskom ljubav, sreća, radost, sloboda.⁴⁶ Smatramo da je ovo bilo važno i zbog roditelja koji su dolazili da čekaju svoju decu i koji su se mogli upoznati sa rasprostranjenošću francuskog jezika u svetu.

Brofi (Brofi, 2015: 52-60) je mišljenja da autoritativni roditelji objašnjavaju svojoj deci razloge za svoje zahteve i pomažu im da razumeju da su ti zahtevi njima korisni, dok autoritarni roditelji očekuju da deca budu poslušna i da ne pitaju mnogo, oni njima ne objašnjavaju svoje postupke i zahteve. Podržavajući autoritativni obrazac ponašanja, Brofi (ibid.) objašnjava da takav model ponašanja podrazumeva da se dete prihvati takvo kakvo jeste sa svim svojim vrlinama i manama, to prihvatanje manifestuje se kroz nežnu interakciju. Socijalizacija deteta se vrši ne kroz nametanje discipline već se dete uči društvenim vrednostima i daju mu se smernice za prihvatljivo ponašanje. Granice i pravila se razgraničavaju, ali i tu mora da postoji fleksibilnost. Očekivanja se iznose sa uvažavanjem i poštovanjem ličnosti deteta. Zahtevi se obrazlažu razlozima, a zabrane se opravdavaju tako da se navode uzroci i posledice određenog dečjeg ponašanja a ne da se zastrašuju kaznom ili praznom logikom. Deca se poučavaju željenim vrednostima a i prema njima se treba ophoditi sa uvažavanjem i poštovanjem kao prema odraslim osobama, kako bi oni bili pozitivno društveno orijentisani i odgovorni ljudi. Ovakav autoritativni obrazac u učionici podstiče učenike da na nastavnika gledaju kao osobu kojoj veruju i čije želje hoće da ispune. Autoritativne strategije u učionici doprinose da učenici postanu aktivni subjekti u procesu učenja, koji sami sebe kontrolišu u pozitivnom smislu (ibid.).

Važno je da nastavnik bude neposredan u kontaktu sa učenicima, jer je to ponašanje koje pospešuje fizičku i psihičku bliskost sa učenicima. Kontakt očima, osmehivanje, promena boje glasa, kretanje po učionici, pozitivni gestovi i slično predstavljaju deo neverbalne komunikacije kojima se izražava ta neposrednost u odnosu sa učenicima. Kada je reč o verbalnoj komunikaciji, ona je praćena upotrebom humora, oslovljavanje učenika imenom, davanje ličnih primera, korišćenje zamenica „mi“ i „naš“.

⁴⁶ U planu je da se traži odobrenje uprave škole da se na klupama napišu rečenice ili stihovi klasika francuske književnosti ali i savremenih francuskih pisaca o važnosti obrazovanja, učenja jezika, poštovanju i prijateljstvu. Cilj ovog projekta je pre svega da se kod učenika podstaknu pozitivni stavovi o drugarstvu i praštanju ali i da se na jedan posredan način učenici upoznaju sa francuskom književnošću.

Nastavnik na ovaj način ima više šansi da se dopadne učenicima, da ih više zainteresuje za svoj predmet, da probudi želju za učenjem i da oni u tome budu uspešni.

Raičević navodi da učenik može biti aktivan učesnik nastavnog procesa i u tom slučaju se obrazuju dva bloka motivacioni i energički. Motivacioni blok podrazumeva potrebe svakog čoveka, njegove ideale, motive, ciljeve, sklonosti i interesovanja dok taj energički blok formiraju pažnja, volja i emocije. Volja za učenje se ogleda u sposobnosti učenika da obavlja određene radnje i aktivnosti koje imaju neki cilj i koje zahtevaju prevazilaženje prepreka (Raičević, 2012: 43).

Dakle, važno je, smatra Brodi (Brodi, 2015: 80), da učionica bude privlačno mesto za učenje, da se učenička pažnja usmeri na individualne i saradničke ciljeve učenja i da, uz pomoć nastavnika, oni te ciljeve ostvare. Učenici neće biti dovoljno motivisani da uče ako su im nametnute besmislene i beznačajne aktivnosti: neprekidno uvežbavanje sadržaja kojima već vladaju, traženje i prepisivanje definicija, pamćenje raznih lista bez opravdanog cilja. Iako su programi obimni a broj časova smanjen, nastavnik mora da proceni, sažme i koncentriše se na najbitnije gradivo, kako bi njihovo znanje bilo upotrebljivo i korisno (Stodolsky, 1988). Sve ono što učenici uče mora da bude postavljeno u određeni kontekst i da povezivanjem različitih znanja i ideja bude smisljeno, da se učenici ne bi oslanjali na mehaničko pamćenje. Učenici najviše pamte dok se pripremaju za test, ali nakon toga zaboravljaju veći broj informacija, a i ono što zapamte teško mogu da primene (Palinscar, 1998). Pored znanja i inteligencije, retorika posvećuje pažnju i memoriji. Jelačić Srbulj (Jelačić Srbulj, 2007: 233-234) navodi dva osnovna tipa memorije: intelektualni, koji se zasniva na inteligenciji i fokusiran je na logički poredak i odnose između stvari i senzitivni tip memorije, koji počiva na čulnom opažanju⁴⁷. Memorija je jedan od prirodnih darova datih čoveku i može se poboljšati kontinuiranim vežbanjem učenja napamet beseda ili nekih tekstualnih celina. Prema mišljenju Jelačić Srbulj (ibid. 234), da bi se memorisala beseda potrebno je da se zapamte glavne misli a sam način izražavanja ostaje slobodan i promenljiv. Ona preporučuje raznovrsne vežbe kao što su vežbe rezimiranja, određivanja poente, slikanju karaktera, zatim vežbe tehnike govora, dikcije itd. Tibo (Thibault, 2006: 49-51) smatra da je najbolje imati podsetnik i

⁴⁷ Pod senzitivnim tipom memorije podrazumevamo vizuelni, auditivni, motorni i emocionalni tip memorije

da se tekst nikako ne uči napamet. U podsetniku bi trebalo da napisati glavne ideje izlaganja ili redosled tema po kojima se izlaže. Danas, kao podsednik, govornici koriste i multimedijalna sredstva kao što su vizuelne prezentacije.

Kada je reč o udžbenicima za strani jezik, sada su u upotrebi uglavnom udžbenici stranih autora, koji nisu sasvim prilagođeni našem nastavnom programu i našim potrebama. Zato je neophodno da nastavnik prilagođava gradivo potrebama svojih učenika i zahtevima naših programa.

Kao prvi primer navešćemo primer iz prakse sa časa francuskog jezika u OŠ „Dositej Obradović“ u Požarevcu. Reč je o času na kome je trebalo predstaviti vremenske prilike učenicima petog razreda (odeljenje V/1, prva godina učenja jezika). Nastavnik je odlučio da izbegne udžbenik i da to predstavi kroz pesmicu koja se peva „Quel temps fait-il?“. Kao uvod u priču o vremenskim prilikama, nastavnik se poslužio, najpre, crtežima sa ilustracijom vremenskih prilika koje će, kasnije, sresti u pesmi. Svaki crtež je predstavljen uz rečenicu na francuskom, koju su učenici horski ponovili: crtež na kome je sunce –il fait du soleil (sunčano je). Zatim je nastavnik te rečenice zapisao na tabli. Redosled prethodno prikazanih i ponovljenih pojmova pratio je redosled u pesmi. Nakon prikazanih i ponovljenih pojmova o vremenskim prilikama, nastavnik je postavio pitanje „Quel temps fait-il? Il fait froid? Il fait chaud?“ kako bi učenici bili sasvim sigurni da razumeju značenje pitanja „Quel temps fait-il?“. Posle ove faze, sledila je faza uvežbavanja predstavljenog gradiva kroz pomenutu pesmicu. Ovde ćemo navesti samo prvu strofu i refren:

„Aud, aud, aud, mon ami, il fait chaud

Aud, aud, aud, il fait chaud

Eil, eil, eil il fait du soleil

Eil, eil, eil il fait du soleil

Refren:

Quel temps fait-il, mon ami?

Quel temps fait-il, aujourd'hui?

Quel temps fait-il?“

Ovi stihovi omogućavaju memorisanje opisa vremenskih prilika uz pomoć ne samo melodije, već i onomatopeja „aud“ i „eil“ koje se rimuju sa „chaud“ i „soleil“. Bilo je učenika koji su slabije pamtili ali već na sam podsticaj nastavnika „aud“ oni su znali da je sledeće „chaud“ i uz pomoć i podstrek nastavnika pamtili celu konstrukciju kako treba „il fait chaud“.

Kako bi zapamtili što više na času, učenici su predložili da ubace i pokret i gest, kod onih vremenskih prilika kod kojih je to moguće, kao npr. il fait froid, pokazuju kako im je hladno, kod il fait chaud kako im je vrućina.

Na kraju časa više od polovine učenika u odeljenju od 27 učenika, bilo je sposobno da odgovori na pitanje „Kakvo je vreme?“, da ponovi pesmicu, pevajući u duetu ili samostalno, uz malu pomoć nastavnika ali i da jedni drugima postavljaju pitanje o vremenskim prilikama i da daju odgovor na njega.

Drugi primer iz prakse jeste kako su učenici na osnovu svog znanja o partitivnom članu, upotrebi predloga i slaganju participa sa direktnim objektom a kroz čuvenu pesmu Žaka Prevera „Za tebe, ljubavi moja“, primenili to svoje znanje i napravili jednu novu pesmu na osnovu originala, i dali joj pečat vremena u kome žive. Na ovaj način su radili učenici II/1 Srednje škole Veliko Gradište. Njima je to šesta godina učenja francuskog jezika, kao drugog stranog jezika sa dva časa nedeljno.

Evo njihove verzije pesme „Pour toi mon amour“:

Je suis allé au marché aux fleurs

Et j'ai acheté des roses et des violettes,

Pour toi, mon amour.

Je suis allé au marché aux fruits

Et j'ai acheté des fraises

Pour toi, mon amour

Je suis allé au marché aux légumes

Et j'ai acheté des carottes,

Pour toi, mon amour

Je suis allé au marché aux poissons

Et j'ai acheté des carpes,

Des carpes fraîches,

Pour toi, mon amour

Je suis allé au marché aux fromages

Et j'ai acheté du camambert

Pour toi, mon amour.

Et puis, je suis allé au supermarché,

Je t'ai cherchée

Et je ne t'ai pas trouvée là-bas,

Mon amour,

Mais je t'ai trouvée sur Facebook.⁴⁸ "

Treba reći da su učenici radili po grupama, da je svaka grupa predstavila svoju verziju a da su na kraju učenici birali koje strofe će ukonponovati u novu pesmu. Na ovaj

48 "Išao sam na pijacu sveća i kupio ruže i ljubičice, za tebe ljubavi moja/ Išao sam na pijacu voća i kupio sam jagode, za tebe ljubavi moja/ Išao sam na pijacu povrća i kupio šargarepe, za tebe ljubavi moja/ Išao sam na riblju pijacu i kupio šarane, sveže šarane, za tebe ljubavi moja/ Išao sam na pijacu sireva i kupio kamamber, za tebe ljubavi moja/A zatim sam otišao u supermarket i tražio sam te, i tamo te nisam našao, ljubavi moja, već te našoh na Fejsbuku." (prevod: Vojka Milovanović)

način ne samo da smo dobili jedno novo čitanje Prevera, već se, kroz čitavu pesmu, oseća vedrina i jedna humoristička nota onih koji su pisali novu pesmu. Ovaj postupak je za učenike bio novina. U početku su bili skeptični, sumnjali su u svoje sposobnosti i znanje, tražili su pomoć nastavnika koji ih je usmeravao i hrabrio. Na kraju su bili izuzetno ponosni i zadovoljni svojim postignućima. Korak dalje bio je njihovo izvođenje ove pesme u okviru dana Frankofonije, kroz jedan mali performans. Bora (Bora, 2011: 28) predlaže sličnu vežbu i primenjuje je na odlomku iz romana Margerit Diras.

Kao treći primer iz prakse navešćemo radionicu na francuskom jeziku pod nazivom „Francuski za svakog“, koja je održana 1. i 2. septembra 2016. u požarevačkom gradskom parku u okviru Ljubičevskih konjičkih igara. Najteži deo bio je osmišljavanje aktivnosti jer je publika bila građanstvo različitog uzrasta i obrazovanja. U dogovoru sa odabranim učenicima odlučeno je da igre za decu budu na francuskom dok su igre za odrasle bile na srpskom i odnosile se na opštu kulturu poznavanja Francuske. Učenicivoditelji i nastavnik pravili su poklone koje su učesnici radionica dobijali nakon odigrane igre. Nastavnik se obratio Francuskom institutu i zamolio ih da mu pošalju olovke sa logom, blokčiče, knjige, obeleživače stranica, objasnivši im za šta je to potrebno. Bili su oduševljeni i sve to poslali.

Štand je bio opremljen raznim posterima na francuskom, razglednicama, iskorišćene su prazne kutije od francuskih sireva, deca su donela lavandu. Rad je bio timski. Onda su došli vrtići: deca bila su iznenađenja šarenilom štanda, a na pitanje učenika da li hoće da nauče kako se na francuskom kaže konj, petao, jagnje odgovarali su potvrdno i upustili se u tu igru na francuskom jeziku. Kao materijal za ovu igru korišćene su čokoladice sa likovima životinja.⁴⁹ Učenik-voditelj pokaže učesniku životinju i izgovori naziv životinje na francuskom, a onda učesnik ponovi. Kada je učesnik igre ponovio sve nazive životinja, učenik-voditelj okreće čokoladice sa likovima životinja naopako, učesnik bira jednu po svom izboru i izgovara ime životinje na čokoladici. Kao nagradu bez obzira da li je uspeo sam ili uz pomoć učenika-voditelja, učesnik dobija čokoladicu. Za odrasle je bila pripremljena igra tipa „Ne ljuti se čoveče“, u kojoj učenik-voditelj postavlja pitanje na srpskom o kulturi i civilizaciji Francuske. Svako polje je označavalo jedno pitanje. Učesnik baca kocku i ako figurica stane na bolje broj 6, on

⁴⁹ Kare i Debize (1978: 47) predlažu sličnu igru pod nazivom „Jeu de Kim.“

odgovara na pitanje pod brojem 6 npr. „Navedite tri reke koje protiču kroz Francusku“. Odrasli su bili nepoverljivi, plašili su se svojih pogrešnih odgovora i tražili izgovor da ne učestvuju u igri. Učenici-voditelji su ih hrabрили i pomagali, tvrdeći da su pitanja laka i da to svako zna.

Učenici su rado prihvatili ovaj izazov zato što vole francuski jezik, a ovo je bila sjajna prilika da svoje znanje i praktično primene. Nakon završetka radionica, urađena je anketa sa učenicima-voditeljima. Učestvovalе su četiri animatorke, učenice osmog razreda, 4. godina učenja francuskog jezika kao drugog stranog jezika sa dva časa nedeljno. Predstavićemo rezultate ove ankete:

1. Zašto ste pristali da učestvujete u radionicama na francuskom jeziku?

Učenice su odgovorile da su pristale zato što vole francuski jezik; to je zabavan način za uvežbavanje i praktičnu primenu naučenog ali i zbog druženja.

2. Šta mislite o ovakvom načinu rada?

Složile su se u konstataciji da je ovo odličan način učenja za one koji ne vole mnogo da uče, da je zanimljivo, edukativno i da se kroz ovakve radionice jezik brže i lakše uči.

3. Kako ste se osećali u ulozi „nastavnika“ odnosno voditelja igri na francuskom?

Osećale su se odlično i prijatno a jedna od njih je dodala da je to zato što voli da bude vođa.

4. Kako su posetioci vaše radionice reagovali kada su videli da su učenici tu da ih nečemu nauče?

Reakcije posetilaca su bile vrlo pozitivne, bili su iznenađeni što učenici vode radionice i bilo im je drago što su naučili nešto novo.

5. Da li vas učešće u ovakvim radionicama motiviše za dalji rad?

Sve učesnice su se složile da ih ovakav rad zaista motiviše u daljem učenju i radu.

Tabela 2: Anketa učenika-animatora osmog razreda

Pitanje:	Mogući modaliteti	Broj učenika koji su dali odgovor na pitanje:	Procentualni udeo
1. Zašto ste pristali da učestvujete u radionicama na francuskom jeziku?	1. Zbog druženja	2	50%
	2. Zbog želje da podučavam druge i budem kreativan	0	0%
	3. Zbog ljubavi prema francuskom jeziku	4	100%
	4. Zato što je to zabavan način da se nešto novo nauči i praktično primeni	3	75%
2. Šta mislite o ovakvom načinu rada?	1. Imam pozitivno mišljenje	4	100%
	2. Imam negativno mišljenje	0	0%
3. Kako ste se osećali u ulozi „nastavnika“ odnosno voditelja igri na francuskom?	1. Osećao sam se prijatno	4	100%
	2. To nije bilo prijatno iskustvo za mene	0	0%
4. Kako su posetioci vaše radionice reagovali kada su videli da su učenici tu da ih nešto nauče?	1. Reakcije su bile pozitivne	4	100%
	2. Reakcije nisu bile pozitivne	0	0%
5. Da li vas učešće u ovakvim radionicama motiviše za dalji rad	1. Da	4	100%
	2. Ne	0	0%

Na osnovu rezultata možemo zaključiti da su učenici procenili da je ovakav način rada zanimljiv i da se na ovakav način jezik može brže učiti. Sami učesnici su, prema

njihovom mišljenju, bili vrlo zainteresovani za ovakav način rada i motivisani da nauče ponuđeno. Uloga nastavnika im je posebno prijala, jer su se osetili važnim. Sve ovo je doprinelo da oni budu istrajni i napreduju u učenju francuskog jezika.

Četvrti primer iz prakse jeste radionica koju su vodili učenici petog razreda u februaru mesecu 2017, dakle, samo šest meseci nakon početka učenja francuskog jezika. Ova radionica bila je deo programa koji je OŠ „Dositej Obradović“ predstavila u Centru za kulturu Požarevac, u okviru projekta animiranja učenika tokom zimskog raspusta ZIP ZOP. Učestvovalo je šest učenika petog razreda iz tri odeljenja. U toku organizacije radionice imali smo problem da odaberemo temu koja će biti zanimljiva različitim uzrastima posetioca. Odlučeno je da to bude nešto što učenici dobro znaju, brojevi i boje na francuskom i predstavljanje nekih znamenitosti Pariza na francuskom. Sve je bilo organizovano prema principu igre memorije sa karticama, osim predstavljanja znamenitosti Pariza. Ova aktivnost je zamišljena malo drugačije: našli smo na internetu šablone Ajfelove kule, Trijumfalne kapije, pekare, sklopili ih i napravili maketu mini-kvarta Pariza. Pošto su videli znamenitosti, posetioci su povezivali izgovorene reči npr. La Tour Eiffel sa predmetom na maketi. Rečenice kojima je predstavljen Pariz i znamenitosti bile su kratke i jasne tipa : *Voilà Paris, capitale de la France. C'est la Tour Eiffel.* Napravili smo i brkove i naočare, kao deo stereotipa o Franuzima pa su tako opremljene, posetioce fotografisale mobilnim telefonima.

Nakon ove radionice sprovedena je anketa među učenicima animatorima radionice. Pitanja su ista kao i u prethodnoj anketi, ali ispitanici su ovog puta bili mlađi i njihovi odgovori su bili anonimni i zanimljivi.

Upitnik i odgovori:

1. *Zašto ste pristali da učestvujete u radionicama na francuskom jeziku?*

Pored toga što vole francuski jezik, učenici su izjavili da vole da budu deo kreativnih radionica, da vole da podučavaju druge ljude i da je zabavno da se ovako uči.

2. *Šta mislite o ovakvom načinu rada?*

Ovakav način rada se svima sviđa jer se druže, trude se da budu što bolji, lakše se uči i zajedno rade sa nastavnicom i stiču nova iskustva.

3. *Kako ste se osećali u ulozi „nastavnika“ odnosno voditelja igri na francuskom?*

Obožavaju da budu voditelji programa, da razgovaraju sa drugim ljudima, bilo im je prijatno jer su sad oni bili nečiji nastavnici, pomagali su drugima da nešto nauče i bili zadovoljni sobom.

4. *Kako su posetioci vaše radionice reagovali kada su videli da su učenici tu da ih nečemu nauče?*

Mnogi su bili oduševljeni, zainteresovani za ono što su govorili ali su bili i radoznali šta je to što oni mogu njih da nauče.

5. *Da li vas učešće u ovakvim radionicama motiviše za dalji rad?*

Da, dobijaju samopouzdanje, koje motiviše za dalji rad, ne samo u ovom razredu. To učešće u radionici ih je prijatno iznenadilo i sigurno će učestvovati u drugim radionicama a imali su mogućnost da ljude nauče nečemu, što dosta njih nije znalo.

Tabela 3: Anketa učenica petog razreda

Pitanje:	Mogući modaliteti	Broj učenika koji su dali odgovor na pitanje:	Procentualni udeo
1. Zašto ste pristali da učestvujete u radionicama na francuskom jeziku?	1. Zbog druženja	0	0%
	2. Zbog želje da podučavam druge i budem kreativan	5	83,33%
	3. Zbog ljubavi prema francuskom jeziku	6	100%
	4. Zato što je to zabavan način da se nešto novo nauči i praktično primeni	6	100%
	1. Imam pozitivno mišljenje	6	100%

2.Šta mislite o ovakvom načinu rada?	2.Imam negativno mišljenje	0	0%
3.Kako ste se osećali u ulozi „nastavnika“ odnosno voditelja igri na francuskom?	1.Osećao sam se prijatno	6	100%
	2.To nije bilo prijatno iskustvo za mene	0	0%
4.Kako su posetioci vaše radionice reagovali kada su videli da su učenici tu da ih nešto nauče?	1.Reakcije su bile pozitivne	6	100%
	2.Reakcije nisu bile pozitivne	0	0%
5.Da li vas učešće u ovakvim radionicama motiviše za dalji rad?	1.Da	6	100%
	2.Ne	0	0%

Analizirajući ovu anektu učenika petog razreda uočavamo njihovu oduševljenost da oni sami nešto urade kako bi drugog naučili nečemu. Kod njih se probudio osećaj da je to što oni rade bitno ali što je još važnije da to što oni znaju, ne zna većina i da su oni sada u poziciji da to što su naučili, prenesu nekom drugom koji je stariji od njih i za koga oni očekuju da to zna.

4.5.2. Retorika i motivacija

Govoreći o uslovima koji doprinose uverljivosti govora i njegovom uticaju na auditorijum, Aristotel kaže „da je veoma značajno da se govornik predstavi kao čovek određenih kvaliteta i da njegovi slušaoci steknu uverenje da im je na neki način naklonjen, da bi i oni prema njemu na određen način bili naklonjeni”⁵⁰. On navodi da je

⁵⁰ Aristotel, *Retorika*, II 1, 2-3.

predstavljanje govornika kao čoveka sa određenim karakterom korisno u političkom govorništvu, a izazivanje određenog raspoloženja kod auditorijuma bitnije u sudskom.⁵¹ Ako neko sudiji nije simpatičan, presudiće mu strožom kaznom. I nastavnik u učionici mora da poseduje određene vrline i osobine kako bi učenici osetili da je iskren i da im je privržen da bi i oni prema njemu bili iskreni i naklonjeni. Učenike možemo da posmatramo kroz prizmu sudskog i političkog besedništva o kome je govorio Aristotel. Iz svoje perspektive učenik gleda na nastavnika kao na sudiju, pa zato često čujemo kada je reč o ocenjivanju da je neki učenik dobio lošu ocenu zato što ga nastavnik mrzi. S druge strane i učenik je u ulozi sudije te možemo čuti da učenik mrzi neki predmet. Zato je važno to da svojom vrlinom odnosno svojim stavom i materijom koju izlaže i odlukama koje donosi na času, nastavnik probudi ne samo nadu kod učenika da će te zadatke možda savladati već i veru da to on zaista i može. Može se reći da je ovo možda i prvi i osnovni korak ka motivaciji učenika za rad. Aristotel smatra da uverljivost govornika zavisi upravo od razboritosti, vrline i blagonaklonosti u mišljenju. Osećanja opisuje kao uzbuđenja duše pod čijim uticajem ljudi menjaju mišljenje u pogledu odluke, a praćena su čuvstvom nezadovoljstva i zadovoljstva kao što su srdžba, sažaljenje, strah i njima slična kao i suprotna čuvstva⁵². Kod auditorijuma može se izazvati ljutnja u čijoj osnovi se nalazi omalovažavanje. Aristotel smatra da je ljutnja afekat žudnje za osvetom, koji izaziva bol i impulsivne reakcije onog koji se ljuti a sve je to isprovocirano omalovažavanjem same ličnosti ili nekog njemu bliskog. Omalovažavanje čini i nepoštovanje i onaj koji ne poštuje tuđu ličnost, on je i omalovažava. Ono što se ne poštuje nije ničeg dostojno, bez obzira da li je dobro ili zlo. Neustrašivost je isto tako važan element koji auditorijum treba da oseti, jer čovek je neustrašiv kada je ubeđen da ima prednost u telesnoj snazi, duhovnim i materijalnim kvalitetima i kada veruje da u onome što radi neće doživeti neuspeh. Na ova osećanja nailazimo i u učionici. Odnos između besednika i auditorijuma je neka vrsta partnerskog odnosa. Njihov odnos bi trebalo da bude autentičan, da nastavnik kao besednik bude čestit i razborit, da ima prijateljski stav i da bude blagonaklon. Na taj način, on kod učenika izaziva osećaj te aristotelovske neustrašivosti kao i poštovanja same ličnosti. Učenik oseća da ga nastavnik razume i da je spreman da ga podrži u tom procesu učenja.

⁵¹ Ibid., II 1, 4.

⁵² Ibid., II 1, 5-9.

Antičko shvatanje dobrog besednika podrazumevalo je da mora da bude i dobar čovek. Jelačić Srbulj (Jelačić Srbulj 2007: 235) se poziva na Platonovo gledište koji smatra da pošten besednik teži da kod svog auditorijuma probudi osećaj za pravdu i istinu. Različiti autori (Meyer, 2008, Beker, 1997,) mišljenja su da govornik mora da bude upoznat sa svešću auditorijuma, jer je govor taj kojim ga usmerava i vodi. Ethos predstavlja temelj retorike a osnovni razlog zbog čega je to tako zapravo uverljivost koja potiče od govornika koji ima čvrst karakter. Prema tim autorima (Meyer, 2008, Beker, 1997) takav govor kod auditorijuma izaziva poverenje, jer čovek svoje poverenje daje onima koji su čestiti, pogotovo u situacijama kada je reč o nekoj temi koju auditorijum ne poznaje dobro. govornik mora da pokaže pravednost, ljudskost, osećajnost i empatiju a njegov govor da bude istinit. Ciceronov govornik mora biti i umereno duhovit. On razlikuje dve vrste humora: duhovitost, koja je prisutna tokom celog govora i zajedljivi vic.⁵³

Ovakvim odnosom, auditorijum je motivisan i zainteresovan za ono o čemu se govori. Isto ovako i nastavnik svoja izlaganja mora da prilagodi učenicima odnosno nivou njihovog obrazovanja i da njima razumljivim jezikom izloži ono o čemu želi da predaje. Taj odnos mora da bude zasnovan na poštavanju i međusobnom uvažavanju baš onako kako su to antički filozofi i retoričari govorili a što se provlači kroz većinu teorija o motivaciji.

⁵³ Ciceron, *O govorniku*, II 54 216-220.

5. REALIZACIJA PROJEKTA „DEL F U ŠKOLSKIM USTANOVAMA“

Projekat DELF u školskim ustanovama počeo je 18.10.2010. godine kao plod saradnje Ministarstva prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije i Ambasade Republike Francuske u Srbiji. Tada je potpisan dokument koji omogućava da se školske ustanove u Srbiji uključe u polaganje međunarodnog ispita iz francuskog jezika DELF. Cilj projekta je da se određeni broj škola i nastavnika koji u njima rade, uključi u pripremu učenika srpskih osnovnih i srednjih škola radi dobijanja diplome DELF. Francuski institut u Srbiji i Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije organizovali su stručne seminare za obuku profesora francuskog jezika, koji su se uključili u ovaj projekat za licencirane ispitivače i korektore pismenih ispita. Nakon obuke, nastavnici su polagali ispit za dobijanje licence i to kroz praktične primere ocenjivanjem usmenih izlaganja polaznika i ispravljanjem pismenih radova. Te radove je pregledala i ocenjivala stručna komisija. Posle određenog vremena, nastavnici koji su položili ovaj ispit za licenciranog DELF ispitivača dobijali su i sertifikate. Izdalo ih je Ministarstvo za nacionalno obrazovanje i višu nastavu i istraživanje Republike Francuske i Međunarodni centar za pedagoške studije iz Sevr. U početku valdinost sertifikata je bila tri godine a sada je ona produžena na pet godina. Prema podacima Francuskog instituta od 2014. godine, u ovom projektu učestvuje sedamdeset školskih ustanova:

Tabela 4: Škole koje su deo programa “DEL F u školskim ustanovama”

Mesto	Broj osnovnih škola u projektu	Broj srednjih škola u projektu
Beograd	11	6
Bujanovac	1	0
Čačak	2	1

Čajetina	1	0
Gornji Milanovac	1	1
Kladovo	3	1
Kraljevo	1	1
Kruševac	2	1
Kuršumlija	1	1
Niš	4	3
Novi Sad	1	1
Paraćin	0	1
Pirot	2	1
Požarevac	3	1
Prokuplje	1	0
Smederevo	3	1
Sombor	1	0
Sremski Karlovci	0	1
Trstenik	0	1
Ub	1	0
Užice	1	1
Valjevo	1	1
Veliko Gradište	0	1
Vranje	0	1
Vrnjačka Banja	0	1

Zaječar	1	1
---------	---	---

Na osnovu podataka iz Tabele 4 uočava se da su u program uključene škole sa čitave teritorije Srbije. Ovaj korak je bio vrlo značajan za školske sredine u provinciji, je je njima omogućeno da ispit polažu u svojoj školi ili regionu. Troškovi polaganja takođe su prilagođeni ovoj populaciji.

Obuka profesora izvedena je prema oblastima: upoznavanje sa Zajedničkim evropskim okvirom za žive jezike, sa deskriptorima prema nivoima znanja, ishodima, potrebnim elementima za evaluaciju razumevanja na sluh i razumevanja pročitano tekst, a zatim i sa elementima, koji se ocenjuju kod pismene i usmene produkcije. Sve ovo praćeno je i praktičnim primerima, na kojima su se profesori uvežbavali. Za ove nastavnike organizovano je i prisustvovanje usmenim ispitima DELF polaznika⁵⁴.

5.1. Cilj istraživanja, hipoteze i metode istraživanja

Cilj ovog istraživanja jeste da se utvrdi da li se primenjuju elementi retorike u nastavi francuskog jezika i to prvenstveno kada je reč o usmenoj produkciji, kao i kako ovi elementi utiču na efikasnost samog nastavnog procesa. U centru istraživanja su bili nastavnici srpskih škola u projektu i nastavnici, koji rade u Francuskom institutu na pripremi kandidata za polaganje ispita za dobijanje diplome DELF nivo B1 Zajedničkog evropskog okvira.

Ako učenik ima razloge praktične prirode, koji vezuju učenje stranog jezika-francuskog jezika za karijeru i obrazovanje, biće motivisan za polaganje ovog ispita jer će im dobijena diploma pomoći u daljem školovanju i karijeri. S druge strane ako se jezik uči kroz upotrebu u komunikacijskoj situaciji, onda je neophodno omogućiti učenicima

⁵⁴ Nastavnik je sastavljao beleške na osnovu kriterijuma koji se ocenjuju za dati nivo, a onda sa kolegom, sa kojim je radio u paru, upoređivao ocene. Ako bi došlo do odstupanja, kolege koje su radile u paru, ponovo bi proučili parametre ocenjivanja i svoje beleške a onda bi se dogovorili oko jedinstvene ocene. Potom se taj rezultat upoređivao sa ocenama licenciranih ispitivača uz konstruktivno komentarisanje ukoliko bi bilo odstupanja između ocena licenciranih ispitivača i onih koji su bili na obuci na obuci.

uslove za ostvarenje komunikacije u nastavnom procesu, kroz usaglašavanje parametara propisanih planom i programom i Zajedničkim evropskim okvirom, ali i kroz retoriku, koja ima instrumente koji bi pomogli u ostvarenju komunikativne kompetencije. U toku učenja neophodno je aktivirati učenikovo prethodno znanje u procesiranju informacija, koja se ne moraju odnositi na samu strukturu jezika. Zato je važno tokom nastave omogućiti da već stečena znanja budu u funkciji usvajanja novih, a retorika bi svojim tehnikama pomogla u primeni znanja u usmenim formama. Ako intenzivniji časovi stranog jezika dovode do bržeg i kvalitetnijeg usvajanja stranog jezika, bitno je da se tokom časa intenziviraju aktivnosti kako bi što efikasnije došlo do ostvarenja komunikativne kompetencije. Dakle, neophodno je uključiti i aktivnosti koje retorika primenjuje: sastavljanje koncepta kroz kombinaciju slike i reči, zatim raspored izlaganja prema pravilima hrije i silogizma, zapisivanje ključnih reči i izlaganje na osnovu njih. Uključujući ove aktivnosti u nastavni proces, učenik se uvežbava da bude spreman da govori o bilo kojoj zadatoj temi, jer će umeti da svoja postojeća znanja i veštine pisanja besede primeni pri usmenom izlaganju.

Učenici, koji se pripremaju za polaganje ispita za dobijanje diplome francuskog jezika DELF, prijavljuju se dobrovoljno za polaganje jer sticanjem međunarodno priznate diplome mogu da ostvare pravo na školovanje u inostranstvu ali pre svega, dobijaju međunarodno validan sertifikat, koji svedoči o njihovom znanju francuskog jezika za određeni nivo, što im školski sistem u Srbiji ne omogućava. Naime, naši učenici uče strane jezike tokom čitavog svog školovanja i to prvi strani jezik od prvog razreda osnovne škole do kraja srednje škole, a drugi strani jezik od petog razreda do kraja osmog razreda. U srednjim stručnim školama samo određeni profili nastavljaju sa izučavanjem drugog stranog jezika dok je u gimnaziji to obavezno⁵⁵.

Priručnici i udžbenici stranih autora rađeni su prema kriterijumima Zajedničkog evropskog okvira, a plan i program nastave stranih jezika najnovijom reformom školstva

⁵⁵ Naime, direktori gimnazija omogućavaju učenicima da biraju koji drugi strani jezik hoće da izučavaju. I prvi i drugi strani jezik zastupljeni su u osnovnim školama sa dva časa nedeljno. Drugi strani jezik u srednjim školama zastupljen je sa dva časa nedeljno u gimnazijama, i kod profila konobar dok je kod profila turistički tehničar zastupljen sa tri časa nedeljno. Ono što je očigledno jeste da naši učenici uče strane jezike tokom čitavog svog školovanja i kada na kraju, poslodavcu treba da prilože dokument, koji svedoči o nivou njihovog znanja stranog jezika, oni to nemaju. Zato su učenici posebno motivisani za polaganje ispita i to ne samo oni učenici koji imaju odlične ocene već i oni manje uspešni.

u Srbiji, takođe je usklađen sa Zajedničkim referentnim evropskim okvirom. U pojedinim nastavnim tehnikama utkani su i elementi retorike, kao deo kulturnog nasleđa, pa će tako učenik umeti da stečena znanja iskoristi, kako bi se što bolje izrazio na stranom jeziku.

Nastava u Francuskom institutu i u srpskim školama razlikuje se u mnogim aspektima. Čas u srpskim školama traje 45 minuta, a u Francuskom institutu 90. Nastavnik u školi mora da pređe isto gradivo kao i onaj nastavnik u Francuskom institutu, ali za kraće vreme. U školi je sastav učenika heterogen: neki su motivisani manje, drugi više, a pojedini nisu uopšte. To otežava rad nastavnika onih učenika koji su motivisani da uče. Zato im nastavnici održavaju dodatne časove posebno radi polaganja ispita ili im daju posebna uputstva za samostalan rad kod kuće, pa ih posebno savetuju ili proveravaju. Nastavnici u Francuskom institutu rade sa motivisanim učenicima, koji ovu pripremu posebno plaćaju. Oni imaju više vremena za rad, a polaznici su često u prednosti jer za predavače imaju i izvorne govornike. Broj sati utrošenih za pripremu je različit: dok nastavnik u srpskoj školi pored redovnog školskog gradiva, mora da trenira učenike i za polaganje ovog ispita i to za 72 časa godišnje u trajanju od 45 minuta, za to vreme nastavnici u Institutu rade sa polaznicima kraće ali intenzivnije, najčešće 3 časa nedeljno do po 90 minuta u trajanju od sedam nedelja.

Jedan broj osnovnih i srednjih škola u Srbiji koristi udžbenike stranih autora u nastavi francuskog jezika. Svi ti udžbenici rađeni su prema parametrima Zajedničkog evropskog okvira. Svaki deo udžbeničke serije ukazuje da će učenik nakon pređenog gradiva dostići određeni nivo znanja od A1 do B1 eventualno B2. Nastavnici, učesnici u projektu „DELF u školskim ustanovama” koriste i posebne priručnike, takođe stranih autora, koji sadrže vežbe i druge aktivnosti radi što bolje pripreme učenika. Elemente retorike naći ćemo u pojedinim nastavnim tehnikama usmene produkcije, koje usmeravaju učenike na to kako da što efikasnije izlože svoje stavove. Upravo ovi podaci, govore nam da je retorika deo kulturnog nasleđa. Od antike pa do danas, ona je bila deo obrazovnih sistema i njena uloga u tim obrazovnim sistemima se vremenom menjala. Potreba da se čovek usmeno izrazi je neprekidna i zato joj se uvek vraća bilo da je zovu retorika ili public speaking. Iz tih razloga može se pretpostaviti, da su se vežbe, koje je retorika primenjivala, prilagođavale i menjale tokom vremena, dobijajući nova imena ali u kojima možemo prepoznati odakle, zapravo, potiču.

U nameri da istražimo upotrebu elemenata retorike u nastavi francuskog jezika i njenu efikasnost u samom nastavnom procesu, kombinovali smo kvantitativne i kvalitativne metode rada za koje smo utvrdili da se dopunjuju i daju optimalnije rezultate. Zato imamo uzorak na kome je obavljeno istraživanje od po pet nastavnika iz Francuskog instituta i srpskih srednjih škola. Pošto se nastavni proces odvija po određenim planovima i svi nastavnici rade u sličnim ili identičnim uslovima i u Francuskom institutu i srpskim srednjim školama, može se zaključiti da je ovaj uzorak primeren da daje prikaz stanja na globalnom nivou.

Namera nam je bila da detaljno analiziramo nastavni proces u pripremi učenika za polaganje ispita DELF B1. Metodom ankete i komparativnom analizom nastojali smo prikupimo podatke o radu u dve različite institucije, Francuskom institutu i državnim školama.

Pregledom literature kao i deskriptivnom metodom posebno su analizirani udžbenici namenjeni za pripremu učenika za polaganje ispita B1, jer nas je interesovalo koliko je retorika u njima prisutna. Upravo u ovom delu možemo videti različite vrste vežbi koja imaju svoje korene u retorici. Ovde se prepliću vežbe pisane i usmene produkcije, kojima se učenik uči kako da nešto opiše, argumentuje, predstavi, dočara i iznese svoje stavove bilo da je reč o nekom događaju ili osobi.

5.2. Istraživanje delatnosti nastavnika

Kako bi smo istražili delatnost nastavnika Francuskog instituta i nastavnika u državnim školama, koji su učesnici projekta „DEL F u školskim ustanovama”, koristili smo metod ankete. Pismenim putem, anketnim listićima, prikupili smo informacije o broju učenika koji polažu ovaj ispit, njihovoj prolaznosti, teškoćama koje imaju, aktivnostima uz pomoć kojih ih nastavnici uvežbavaju kako bi što bolje prošli na usmenom delu ispita kao i o uputstvima koja im nastavnici daju u cilju postizanja što boljeg rezultata. Može se zaključiti da se nastavnici u svom radu vode onim Ciceronovim retoričkim principom da bez obzira na talenat koji učenik ima, on može kroz kontinuiran

i marljiv rad da ostvari uspeh i da napreduje. Zato oni insistiraju na raznovrsnosti vežbi od gramatičkih, leksičkih pa do vežbi pismene i usmene produkcije.

Pri sastavljanju ankete korišćene su različite forme testa: otvorena i zatvorena pitanja i ona sa višestrukim i slobodnim odgovorom. U anketi učestvovalo je pet nastavnika iz Francuskog instituta iz Beograda, Niša i Novog Sada. Trudili smo se da svi francuski instituti budu zastupljeni radi dobijanja što preciznije slike o situaciji u različitim delovima Srbije. Anketirano je i pet nastavnika srednjih škola iz Beograda, Valjeva, Gornjeg Milanovca, Smedereva i Niša. Cilj nam je bio da dobijemo raznovrsne podatke iz različitih delova Srbije, kako bismo uočili probleme ali i kako nastavnici dolaze do rešenja tih problema. Nastavnici su kao glavne probleme uočili formulisanje rečenica i tremu te su rešenja tih problema svesno ili nesvesno pronašli u retorici. Tako se uočava da se učenicima savetuje da prave kraće pauze i da sebi na taj način omoguće da ono što su hteli da kažu, što im predstavlja problem, iskažu na neki drugi način.

Prvo pitanje odnosilo se na broj kandidata po ispitnom roku za polaganje nivoa B1. Ponuđeno je pet mogućih odgovora. Na osnovu odgovora koje su dali profesori srednjih škola, uočava se da su tri profesora dala odgovor da imaju od 11 do 20 učenika po ispitnom roku, a druga dva od 1 do 20 učenika. Kako objasniti ovo variranje u broju učenika u srednjim školama? Odgovor je sledeći : ili je reč o školama koje imaju bilingvalnu nastavu ili je zainteresovanost učenika veća. Profesori koji rade u Francuskom institutu naveli su od 1 do 20 učenika po ispitnom roku. Uvođenjem ispita DELF u škole u francuskim institutima se broj srednjoškolaca koji polažu ovaj ispit, prirodno smanjio. Ovaj naš zaključak može opravdati i odgovor na treće pitanje o uzrastu kandidata jer u francuskim institutima ima kandidata od 10 do 20 godina, kao i onih od 20 do 30 godina, dok naravno, na školskom uzrastu opseg godina ne varira toliko.

Drugo pitanje odnosilo se na prosečnu prolaznost kandidata na ispitu. Četiri nastavnika srednjih škola imaju prosečnu prolaznost kandidata unutar roka od preko 61% a jedan do 61%. Ovo je očekivan rezultat, jer se na obuci nastavnika za pripremu učenika za polaganje ovog ispita i za DELF ispitivače, prvo nauči da na ovaj ispit kandidat mora da izađe apsolutno spreman da položi ispit. Nastavnik je taj koji procenjuje da li je učenik spreman da izađe na ispit ili ne, ali konačnu odluku donose učenik i njegovi roditelji. Zato

je moguće da i oni učenici koji se nisu dovoljno pripremili izađu na ispit. Slična je situacija i sa odgovorima nastavnika iz instituta: prolaznost je ili preko 61% ili od 40% do 60%.

Na pitanje o najčešćim motivima učenika za polaganje ovog ispita svi nastavnici beleže dve vrste odgovora: ljubav prema francuskom jeziku i studiranje u inostranstvu, a jedan od motiva jeste i porodica u inostranstvu i praktična upotreba diplome u kasnijem životu. Svi ovi motivi isti su za sve učenike, jer su uspeli da prepoznaju prednosti koje im donosi ova diploma. Diploma DELF je validna bez vremenskog ograničenja za određeni nivo. Ovo je prednost u odnosu na primer britanske diplome, koje su validne samo određeni broj godina.

Iz odgovora na peto pitanje o načinu izvodjenja nastave s obzirom na broj polaznika, budući da polaznici mogu da traže i individualan rad, možemo zaključiti da se i u srednjim školama i u Francuskom institutu individualna i grupna nastava podudaraju u načinu rada. U Francuskom institutu ovo može zavisiti i od želje kandidata da prati individualnu nastavu dok u srednjim školama ovo može značiti da nastavnik pored grupne nastave održava i individualne časove radi pomoći naprednijim ili manje naprednim učenicima.

Odgovor na šesto pitanje, da li se nastava odvija prema predviđenom planu i programu potvrđan je kod svih ispitanika. Zajedničkim evropskim okvirom propisano je šta se od kandidata očekuje da zna za svaki nivo, te je zato neophodno da se prema tom programu i planira i izvodi nastava⁵⁶.

Sedmo pitanje odnosilo se na vežbe koje nastavnici koriste za pripremu kandidata za usmeno izlaganje. Trebalo je zaokružiti dve najčešće korišćene vežbe. Dok nastavnici srednjih škola najčešće koriste razgovor u određenim situacijama, opis slike, događaja i ličnosti i konvencionalni razgovor, u Francuskom institutu, primenjivana je igra po ulogama, situacijski razgovor, konvencionalni razgovor i debata. Vrlo je važno da se učenik prilagodi različitim situacijama na koje može naići na ispitu i zato se insistira na situacijskim razgovorima, a pošto se jedan deo ispita odnosi i na debatu o određenoj temi neophodno je učenika uvesti i u načine debatovanja.

⁵⁶ Postoje i udžbenici raznih izdavača, koji daju spisak npr. gramatičkih jedinica koje učenik treba da savlada za svaki nivo.

Osmo pitanje odnosilo se upotrebu udžbenika. Kada je reč o udžbenicima koje nastavnici koriste za pripremu ovih učenika, nastavnici Francuskog instituta kombinuju i školske udžbenike i one koje su namenjeni isključivo pripremi kandidata za DELF za određeni nivo, kao i nastavnici srednjih škola, mada ima i onih koji koriste isključivo udžbenike namenjene pripremi ovog ispita. Po našem mišljenju najbolja je kombinacija udžbenika, budući da su savremeni udžbenici koji se koriste u školama⁵⁷, već standardizovani prema nivoima, a udžbenici namenjeni isključivo za pripremu za ovaj ispit sadrže veći broj vežbanja i aktivnosti, čak i rešenja, kako bi učenik mogao i samostalno da radi.

Deveto pitanje odnosilo se na savete koje autori specijalizovanih udžbenika daju kandidatima u pripremi za polaganje. Svi ispitanici smatraju da izlaganje „mora biti koherentno i logično” i da učenici „moraju da naprave koncept svog izlaganja”. Saveti su slični onim koje retorika nudi besednicima.⁵⁸

Nastavnicima je data sloboda da odgovore na deseto pitanje o savetima koji daju svojim učenicima u pripremi za ovaj ispit. Evo saveta:

- da odgovori ne budu samo da/ne, već da koriste celu rečenicu,
- da nije bitno da li je to o čemu pričaju istina u smislu da su oni bili akteri nekog događaja, već da bude tačno sa jezičke strane i da u nedostatku tih doživljaja izmišljaju,
- da se sami isprave ako su uočili da su napravili grešku,
- da je potrebno da se usredsrede na temu,
- da naprave strukturu izlaganja,
- da postavite pitanje ako ima nejasnoća,
- da budu spremni na kontriranje ispitivača.

⁵⁷ Svi akreditovani udžbenici stranih autora u srpskim srednjim školama su usaglašeni sa Zajedničkim evropskim okvirom

⁵⁸ Naši učenici, tokom svog školovanja, nisu naučeni da napišu koncept na časovima maternjeg jezika a pismeni zadaci su im sve češće nepovezani i bez nekog logičkog sleda. Prepušteni su sami sebi da se snađu na maternjem jeziku, jer se podrazumeva da znaju da napišu sastav. Najčešći odgovor koji dobijamo od učenika kada treba da izlažu o nekoj temi na stranom jeziku jeste da oni to ne bi umeli ni na srpskom. Zato je neophodno učenicima praktično pokazati kako da naprave koncept, kako da ideje koje hoće da izlože budu povezane i logične.

Da bi se procenilo kako kandidat brani svoje stavove i koje argumente koristi, kakvu strukturu rečenice koristi i koje reči upotrebljava, ispitivač obično nastupa sa suprotnim stavom.

Jedanaesto pitanje odnosilo se na poteškoće koje učenik ima u pripremi za ovaj ispit, a koje su nastavnici uočili. Uočeni problemi su slični: formulisanje rečenica na francuskom, izgovaranje određenih glasova, trema, upotreba članova, nedostatak vokabulara.

Prevazilaženje treme kao jednog od faktora koji ometa besednika važno je i kod učenika. Pošto se zna da su glavni razlozi treme psihološko-socijalnog porekla i da se retorika bavila rešavanjem ovog problema, učenicima se može dati savet sličan kao i besednicima. Kao prvo, sigurno je da svi imaju tremu. Ako se nešto pogreši ništa se strašno i opasno neće dogoditi, ali ono što se mora dobro savladati jeste izgovor određenih glasova, gramatika i sintaksa. Od učenika se očekuje da ume da koristi postojeći vokabular. Ono što je još bitno jeste da se prave kraće pauze između rečenica, da u svom izlaganju koriste cezuru, kako bi sebi dali vremena da preformulišu rečenicu. I sami ispitivači mogu da budu uzrok treme kod kandidata. Zato se učenicima savetuje da moraju da gledaju malo iznad glava ispitivača i da kroz dobru uvežbanost, ne dozvole da trema preovlada. Treba reći i da adekvatan položaj tela može da pomogne u prevazilaženju ovog problema: ruke da budu oslonjene o sto, da noge imaju takođe oslonac kako bi se izbeglo klackanje na stolici. Ako se kandidatu i ruke tresu, on može da sa obe ruke drži koncept.

Dvanaesto pitanje se odnosilo na davanje saveta kandidatima o tome šta treba da kažu u uvodu, centralnom delu i zaključku. Od ukupnog broja ispitanika sedam daje uputstva kandidatima a tri ne. Ovo upućuje na činjenicu da su nastavnici uvideli problem kod učenika i da su pristupili njegovom rešenju, jer savetima šta treba reći u uvodu i u ostalim delovima izlaganja oni utiču na bolji rezultat učenika na usmenom delu ispita.

Trinaesto pitanje bilo je da li nastavnici daju učenicima spisak reči i izraza koje treba upotrebiti u svakom delu u cilju lakšeg izražavanja. Većina ispitanika je odgovorila pozitivno jer im daju alat kojim lako mogu da barataju u različitim situacijama.

Iz odgovora na četrnaesto pitanje, da li nastavnici praktično pokazuju učenicima kako se pravi koncept, vidimo da samo dva nastavnika Instituta praktično pokazuju učenicima kako se pravi koncept, dok u srednjim školama, svi nastavnici to primenjuju. Razlog za ovakvu strukturu odgovora treba tražiti u različitom uzrastu kandidata, ali i činjenici da nastavnici srednjih škola znaju da je ovo jedna od najslabijih karika u lancu učeničkog znanja.

Većina nastavnika smatra da se učenik oseća sigurnije kada piše svoj koncept, što je bio odgovor na petnaesto pitanje.

Šesnaesto pitanje odnosilo se na zapažanja učenika: da li imaju predlog kada je reč o metodama rada. Samo jedan ispitanik je naveo da učenici daju svoje sugestije ali ne i koje su. Ostali profesori napisali su da učenici ne daju nikakve sugestije o metodi rada. Pretpostavljamo da stariji kandidati sugerišu da im se daju dodatna vežbanja, dok mlađi još nisu uvideli kako da poboljšaju svoj rad i oslonac traže u nastavnicima.

Na osnovu ovog istraživanja, možemo zaključiti da se nastavnici trude da učenicima olakšaju proces pripreme ovog ispita i da u metodama njihovog rada uočavamo elemente retorike. Izlaganje učenika mora biti koherentno i logično, rečenice jasne i koncizne a za svako izlaganje moraju da pripreme i koncept. U cilju što boljeg usmenog izlaganja, oni predlažu kao i antički retori raznovrsne *gimnastičke vežbe*, koje zapravo predstavljaju mentalni trening u savladavanju procesa izlaganja. Kao i u antičkim retorskim školama i ovde učenici rade gramatičke vežbe a nastavnici insistiraju na onim elementima u kojima su učenici najslabiji a to je izgovor određenih glasova, upotreba članova i sintaksa. Oni daju uputstva kako da se savladaju prepreke pri pisanju koncepta, šta treba napisati u uvodu, centralnom delu i zaključku i koriste raznovrsne materijale u cilju efikasnijeg nastavnog procesa. Kada je reč o tremi pri izlaganju, koju i učenik kao i besednik ima, nastavnici koriste iskustvo antičkih retora, tako da učenici koriste cezuru, drže koncept u rukama, gledaju iznad glava ispitivača i pre svega marljivo i kontinuirano vežbaju kako bi nadomestili svoje nedostatke.

Takođe na osnovu ovog našeg istraživanja u vidu ankete, možemo reći da broj kandidata kao i njihov uzrast variraju u zavisnosti od ustanove jer u Francuskim institutima imaju i kandidate osnovnoškolskog uzrasta dok to nije slučaj sa srednjim školama. Uočava se da nastavnici u obe ustanove ulažu maksimalne napore kako bi

njihovi kandidati položili ispit o čemu nam svedoči i prolaznost od preko 60 procenata. Kandidati u obe ustanove imaju identične motive za polaganje ovog ispita a to su pre svega ljubav prema francuskom jeziku i studiranje u inostranstvu. Sam nastavni proces odvija se kroz grupni i individualni rad, što zavisi od potreba učenika odnosno kandidata i to prema određenom planu, propisanom za taj nivo.

Postulate antičkih retora o stalnom i raznovrsnom treningu, primećujemo u širokoj lepezi vežbi, koje nastavnici u ovim ustanovama primenjuju: opis slike, događaja, ličnosti, konvencionalni razgovor, igra po ulogama, situacijski razgovor i debata. Kao i antički retori i nastavnici daju savete kako napisati koncept i kako se ponašati na ispitu, odnosno kako izlagati na zadatu temu. Problemi sa kojima se susreću učenici-kandidati su isti bez obzira na ustanovu jer potiču iz iste jezičke sredine: formulisanje rečenica, upotreba člana, izgovor pojedinih glasova, nedostatak vokabulara i trema. U pripremi kandidata za polaganje ovog ispita stavljen je akcenat na sistematičnost u radu i konitnuirano vežbanje kako bi učenici-kandidati položili ovaj ispit.

6. UDŽBENICI I PRIRUČNICI NAMENJENI PRIPREMI UČENIKA ZA POLAGANJE ISPITA B1

U nameri da analiziramo vežbanja koje se koriste u nastavnom procesu za nivo B1, predstavili smo udžbenike stranih autora koje je odobrilo Ministarstvo prosvete Republike Srbije. To su: „Bellville 3“ autora Odil Gran-Kleman i saradnika, „Version originale vert“ autora Monik Denie i saradnika i „Le Nouveau Taxi 3“ autora An Mari Džonson i saradnika. Što se tiče priručnika za pripremu ispita za nivo B1, analiziraćemo priručnik „DELF scolaire et junior B1“ autora Marion Mistišeli i saradnika, kao i „Expression orale-compétences A2+B1” autora Mišel Barfeti i saradnika

Posebno ćemo se koncentrisati na književne tekstove u ovim udžbenicima jer su slični tekstovi bili okosnica retorskih vežbi antičkih retora.

Turmel-Džon smatra da je najbitnija odlika književnog teksta njegova polisemičnost, koja je u funkciji čitaočevih znanja (Turmel-John, 1996: 52). Prema Adamu (prema Paveau, 2003: 186) diskurs je tekst u određenim uslovima produkcije. Govoreći o koherentnosti teksta Pavo (Paveau, 2003: 188) kaže da svaki tekst može biti koherentan i progresivan zahvaljujući razvoju informacije o nekoj temi. Vasevije i Tursel (Vassevière, Tursel, 2004: 7) kažu da se specifičnost književnog dela nalazi u interakciji između književnog dela i čitalaca. Buve (Bouvet, 2007: 118) se poziva na Barta koji je mišljenja da su tekstovi napisani kako bi ih čitaoci ponovo napisali dok ih čitaju, tako što su u svom umu podstaknuti da oponašaju proces putem kojeg je tekst ponovo napisan. Ksantos izdvaja mišljenje prema kome tekst svojom specifičnošću nameće čitaocu svoje stavove koje razvijaju kritika i teorija (Xantos, 2007: 96-97). Književni tekst može biti posmatran i kao autentični dokument stoga i Olek veruje da je tekst posrednik između učenika i jezika (Hollec, 1999: 65). Književno delo se posmatra kao komunikacijska forma pre svega kroz prikaz odnosa među likovima u nekoj društvenoj sredini (Sochon-Faure, 2007: 197). Rikoa misli da je tekst ipak našao svoje mesto kroz komunikativni pristup iako je bio glavno pedagoško sredstvo u nastavi u tradicionalnoj metodi (Riquois, 2010: 247).

Ksenija Končarević (Končarević, 2002: 17) veruje da se udžbenik može posmatrati sa opštedidaktičkog, parcijalno-didaktičkog, informacijsko-komunikološkog aspekta ali i sa bibliološkog aspekta, grafičko-tehnološkog, gnoseološkog aspekta, psihološkog i sociološkog aspekta.

Naša analiza biće zasnovana na opštedidaktičkom, parcijalno-didaktičkom i informacijsko-komunikološkom aspektu.

6.1. “Bellville 3”

Autor ovog udžbenika je Odil Gran-Kleman sa saradnicima, a izdavač CLE International i u srpskim, državnim školama namenjen je učenicima trećeg i četvrtog razreda srednje škole⁵⁹.

U predgovoru udžbenika autori, predstavljajući njegove karakteristike, navode da ovaj udžbenik prati predloge Saveta Evrope za učenje i predavanje stranih jezika i da omogućava učenicima da ostvare nivo B1 *Zajedničkog evropskog okvira za žive jezike* i DELF-a. Namenjen je nastavi od 90 časova a podeljen je na tri modula koja obuhvataju 30 časova, i svaki modul sadrži tri lekcije. Na početku svakog modula jasno su istaknuti ciljevi.

Tema prvog modula jeste ljubav. On sadrži tri teksta sa ovom tematikom. Svaki od ovih tekstova prati i audio-zapis. Tekstovi su u dijaloškoj formi i sadrže gramatičke jedinice koje treba usvojiti u određenom kontekstu kao i vokabular posredno vezan za ljubav (ukus, svakodnevene aktivnosti, odnosi u porodici, tinejdžerski ljubavni problemi). Komunikativni ciljevi su da se učenik osposobi da može da govori o svom psihičkom i fizičkom stanju, odnosima sa drugovima, susedima, članovima porodice i da iskaže svoja osećanja.

Nakon svakog teksta data su pitanja koja učenicima olakšavaju razumevanje teksta i usmeno izražavanje. Nastavnik može da ih prilagodi i postavi tako da učenik

⁵⁹ Sedma i osma godina učenja.

dobije jedan kratak rezime onoga o čemu je reč u tekstu. Ovakva tehnika je slična pripovedanju po planu, a može se primeniti u radu na tekstu ili slici. Skljarov kaže da „nastavnik neretko sastavlja podsjetnice od upitnih rečenica tako da u trećoj fazi rada sa slikom u opisu ili pripovedanju, u odgovorima dobije cjelovit, zaokružen tekst. U ovoj fazi mora naročito doći do izražaja aktivnost učenika, podsjetnice se ispišu na ploču kao da su rezultat učeničke aktivnosti a ne promišljene nastavnikove pripreme” (Skljarov, 1993: 160). Sa retoričke tačke gledište, Jelačić Srbulj daje opšte uputstvo za vežbu rezimiranja tekstova koja se sastoji u čitanju teksta najmanje dva puta, konkretizaciji teme, izdvajanju najjasnijih forumilisanih argumenata kao i poente, zaključka i sopstvenog mišljenja o temi teksta ili besede (Jelačić Srbulj, 2007: 244).

Rubrika *Communiquez/ Razgovarajte* namenjena je usmenom izražavanju kroz kratke vežbe na 11. strani. Autori udžbenika predlažu kao vežbu usmene produkcije igru po ulogama. Kroz ove pedagoške tehnike učenik aktivno učestvuje u različitim komunikativnim situacijama i praktično koristi usvojene govorne činove i komunikativne funkcije na sceni (Kare i Debize, 1978: 65-70). Skljarov (Skljarov, 1993: 125) ovakve pedagoške tehnike naziva situacijskim mini-dijalogima: „Najjednostavnije situacijske vežbe jesu mini-dijalozi. To su kratke govorne vježbe koje se najčešće sastoje od dva-tri dijaloška jedinstva, a upotrebljavaju se u svim delovima sata kao samostalne govorne vježbe ili kao dodatak, dopuna neke druge, veće vježbe. Mini-dijalozi su nastali i razvijali se kao strukturalne vježbe radi uvježbavanja određenih jezičkih struktura u različitim govornim situacijama. Jezičke strukture-funkcionalne jedinice i govorni modeli-poslije teoretske obrade uobličavale bi se u dijaloška jedinstva i uključivale u tipične govorne situacije. Od učenika se tražilo da slobodno ili po govornom obrascu sastave dva-tri dijaloška jedinstva i tako formiraju dijalog. To je bila, naravno, umjetno konstruirana konverzija na temu u kojoj se polazilo od određene strukture, s osnovnim ciljem da se pravilno upotrijebi gramatički oblik. Ipak bio je to veliki korak u razvijanju komunikacije na stranom jeziku”. U retorici nailazimo sličan primer, tehniku koju retoričari nazivaju majeutika. Jelačić Srbulj objašnjava da „Sokratova majeutika kao tehnika dijaloga uglavnom podrazumeva filozovski diskurs neodvojiv od Sokrata i Platona. To je dijaloška tehnika koja predstavlja, pre svega, njihovo filozofsko učenje i njemu služi. Međutim, možda je potrebno za trenutak odvojiti Sokrata od Platona da bismo u njegovom dijaloškom putu saznavanja mogli da pronađemo univerzaliju procesa saznavanja koja se

u dijaloškoj formi zasniva na pojmovnom mišljenju (ibid. 248)”. Ako je znanje razumevanje pojmova, neophodno je, onda, da se svaki pojam analizira i preispita u određenom kontekstu. Kao primer primene majeutike u dijalogu, predstavimo deo vežbe u kojoj je obrađen pojam *vreme* (Jelačić Srbulj, 2007: 251). „*Usredsredimo se sada na pojam vremena...Ljudi su izdelili vreme na trenutke, sate, dane, godine... Da li kod svih naroda godine traju isto? Da li je kod svih naroda vreme u isto vreme?*”

– Nije.

– *A da li je u jednom trenutku jedno vreme ili može biti više vremena ? Da li ljudi onda različito dele jedno isto ?*

– Vreme je jedno.

– *A otkud onda prošlost i budućnost? Zar to nisu dva vremena ?*

– Ne, to je jedno vreme podeljeno radi lakšeg snalaženja.”

Ovakav bi pristup bio interesantan, kada bismo radili na ključnim pojmovima za svaku lekciju i naravno morao bi da bude prilagođen nivou znanja naših učenika. Na ovaj način, učenik, kroz neku vrstu igre reči, dolazi do objašnjenja samog pojma slobodno vreme.

U rubrici *Ecrit/ Pisanje*, insistira se na razumevanju pročitano g teksta i pisanju sastava. Reč je o tekstu o mladima, njihovim osobinama, ukusima, školi, odnosu prema gradivu, koji je sličan onim testovima koje možemo naći u raznim novinama. Učenici prvo daju odgovore i čitaju rezultate, koji im ukazuju na to kakve su oni ličnosti. Nakon toga, slede pitanja o vrsti dokumenta na kome su radili, kome je namenjen dokument i tu se zahteva i da argumentuju u pisanoj formi zbog čega misle da se upitnik odnosi na učenike. Potom sledi uvežbavanje vokabulara, kroz ispisivanje sinonima i antonima za zadate reči. Kada sve te vežbe urade, onda je zadatak da se na osnovu svega što su otkrili o tom tekstu, a tekst je zapravo vrsta testa ličnosti, nađe adekvatan naslov. Poslednja aktivnost u vezi sa razumevanjem teksta jeste da se odgovori na pitanja u vezi sa dobijenim rezultatom nakon urađenog testa.

Vežba pismene produkcije sledi nakon ove vežbe i reč je o intervjuu. Učenici treba da sastave pitanja na osnovu datih elemenata. Ono što nije naglašeno, ali se može

na osnovu crteža koji je dat uz vežbu i reči na osnovu kojih treba da sastave pitanja, može pretpostaviti da je tema u vezi sa njihovom ličnošću i planovima za budućnost. I uz to je dato i gramatičko objašnjenje kako se postavljaju pitanja u govoru a kako u pisanom jeziku.

U rubrici *Vocabulaire/Rečnik* date su vežbe povezivanja komparativnih izraza, zatim idiomatskih izraza, pravljenje liste karakternih osobina životinje koje bi hteli da budu. Ova poslednja je i najbitinija jer se povezuje sa usmenom produkcijom. Naime, učenici rade u grupama i nakon sastavljanja liste postavljaju jedni drugima pitanja kako bi pogodili o kojoj je životinji reč. Uputstvo za ovu aktivnost nije dovoljno jasno precizirano, da li učenici čitaju napisane karakterne osobine sa liste i na osnovu toga, druge grupe postavljaju pitanja ili je to pogađanje izabrane životinje, dok je drugi deo aktivnosti, nezavistan od prvog. Učenici treba da obrazlože zbog čega su izabrali tu životinju. Radi motivisanja učenika, ovu vežbu možemo odraditi i na mobilnom telefonu. Pošto većina učenika ima smartfon, lista se može napisati u aplikacijama Notebook/Carnet/Beležnica, zatim se blututom prebaci drugoj grupi, koja na osnovu tih karakteristika postavlja pitanja grupi sa kojom radi i pokušava da odgonetne o kojoj je životinji reč. Pitanja koja postavljaju treba da budu tako formulisana da se koriste argumentacije zbog čega je neka osobina izabrana.

Civilisation/Civilizacija je rubrika u kojoj se nalaze tekstovi iz novina, časopisa ili preuzeti sa internet portala, a u vezi su sa francuskom istorijom, načinom života, običajima itd. Nakon čitanja teksta, učenici bi trebalo da odgovore na postavljena pitanja u vezi sa tekstom. Kako bismo razbili šablon tekst-pitanja iz teksta, učenicima možemo ponuditi vežbu određivanja poente teksta. Iako naslov postoji, učenici bi kroz rad u paru, pokušali da nađu ključne pojmove koji čine poentu teksta i da na osnovu toga ponude svoju verziju naslova teksta, uz obrazloženje zašto su to izabrali.

U posebnom odeljku *DELF*, predstavljene su vežbe isključivo pripremljene prema zahtevima ovog ispita. Prvi deo čine vežbe razumevanja pročitanoog teksta, zatim razumevanja na sluh, vežbe pismene produkcije i usmene produkcije.

Jedna od vežbi usmene produkcije sadrži zahtev da se opiše fotografija na kojoj se nalazi osoba sa tetovažom i pirsingom. Autori ovde daju i neka pitanja koja mogu da budu smernica šta bi to učenik mogao da kaže o slici. Na ovom primeru bi mogla da se primeni

retorička vežba *ekfrasa* uz upotrebu prethodno usvojenih idiomatskih izraza: „Pod zahtevom: *govorom to izrazi tako da ono kao slika oživi u vizuelnom doživljaju slušaoca*, vežba ekfrase nastoji da prirodu jezičke predstavljačke forme u govoru (radnje, i pojave, jedne za drugim u vremenu) preoblikuje u skoro slikarsko sredstvo oživljavanja (slika i oblika jednih pored drugih u prostoru), umesto da uhom strpljivo sluša nadolazeću kolonu reči u iskazivanju, ekfrasom se unutrašnjim vidom sagledava sugerisana doživljajna slika. Transfer te slike u jeziku su naravno mnogobrojne stilske figure, a naročito tropi. Međutim, mnogo više od sinestezije ovde pomaže sposobnost emocionalnog i estetskog uživanja u neke univerzalno lepe, dirljive ili uzvišene ljudske teme, posebno one koje se tiču odnosa čoveka i prirode, duha i materije, pojavnog i skrivenog” (Jelačić Srbulj, 2007: 262).

Tako bismo u konkretnom opisu fotografije, mogli da ponudimo idiomatske izraze koje bi učenik trebalo da upotrebi pri opisu, zatim da se daju izrazi kojima se izražava slaganje ili neslaganje sa nečijim stavovima i oni kojima se izražava mišljenje. Na ovaj način, učenik bi bio spreman i za situacije u kojima ne bi znao šta da kaže ni na maternjem jeziku.

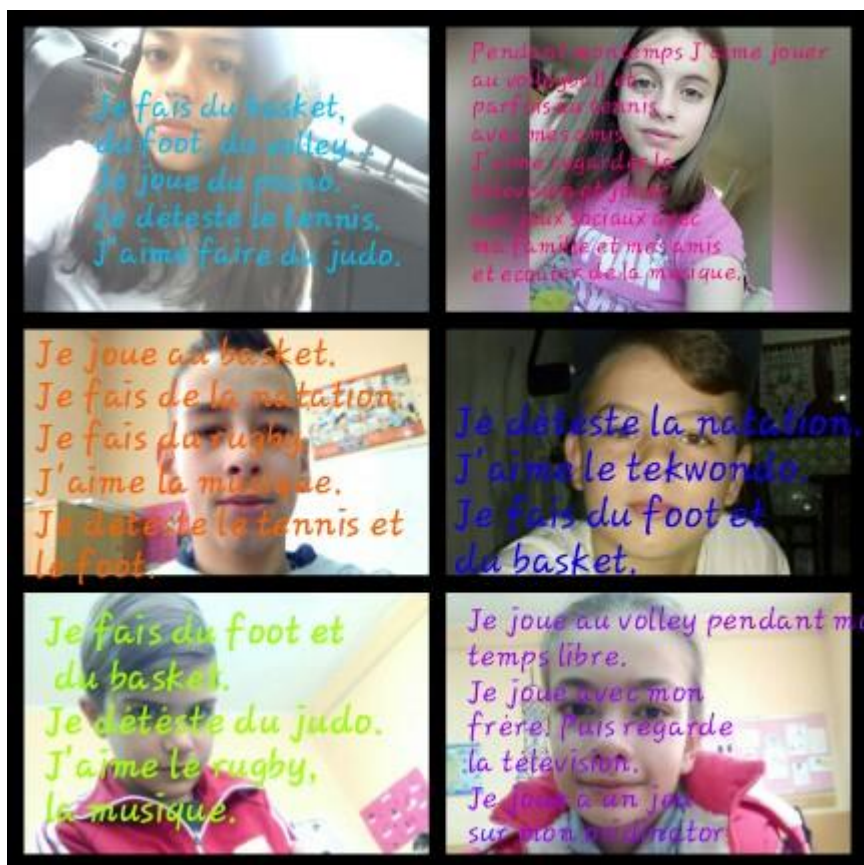
Poslednja rubrika jeste *Littérature/Književnost* u kojoj možemo naći odlomke iz francuske književnosti, ali i umetnička dela iz oblasti fotografije. U okviru prve lekcije, dat je odlomak iz knjige „Autoportret sa radijatorom“ Kristijana Bobena. Autori uz ovaj odlomak ponovo nude aktivnost „Odgovorite na pitanja“. Ovaj tekst je zanimljiv da se prikaže kao strip, ima dosta detalja i opisa, koji bi mogli da se naslikaju i zamisli ambijent u kome se nalazi lik u odlomku. Vrlo zanimljivo bi bilo da učenici prikažu žagor koji dolazi sa ulice i reči koje glavni lik u tekstu čuje.

Sledi aktivnost koja se odnosi na umetničke fotografije Normana Rokvela i Žana-Mišela Alberola. Reč je o različitim prikazima autoportreta. Učenici prvo treba da daju svoje mišljenje o ovim autoportretima, koji im se sviđa i zašto. Zatim kroz pitanja sa višestrukim izborom da kažu šta za njih predstavlja autoportret i koji bi tehniku izabrali kada bi ih neko pitao da im uradi autoportret. Na kraju učenici treba da napišu nekoliko redova kojima će predstaviti svoj autoportret sa fizičke i duhovne strane. Ovaj poslednji zadatak mogao bi da se odradi uz mobilni telefon, gde bi učenici u svoju fotografiju ubacili tekst o sebi. Vežbe predstavljanja Ves (Weiss, 2002: 15-16) čak svrstava u vežbe

zagrevanja zato što je cilj da učenik progovori pred razredom i nastavnik mora da omogući učeniku takve uslove koje će mu olakšati izlaganje i učešće u aktivnosti. Evo kako su na sličnu temu, uradili učenici 6. razreda OŠ “ Dositej Obradović” ali naravno uz vokabular primeren nivou A1:



Slika br. 1. „Je me présente“



Slika br. 2. „Je me présente“

Sledeća lekcija 2 koncipirana je na isti način. U rubrici „*DEL F*“, vežbe za pismenu produkciju date su kroz teze koje učenik treba da razvije na postavljen zadatak. Ovakav tip vežbe je odličan za naše učenike jer se na taj način uče postupnosti u radu, jasnom i precizom izražavanju, a samo izlaganje je koherentno i logično. S druge strane, vežba za usmenu produkciju data je kroz odgovore na pitanja. Kada učenik odgovori na postavljena pitanja, biće sposoban da na jednostavan način izloži svoje mišljenje o tekstu koji treba da predstavi.

U rubrici *Littérature/Književnost* nalazi se tekst u dijaloškoj formi „Za i protiv“ francuske spisateljice Natali Sarot. Iako je aktivnost nakon ovog teksta data pod nazivom „Odgovorite na pitanja“, ona su tako formulisana da se ne odnose samo na sadržaj teksta već i na idiome koje se mogu naći u tekstu, zatim na znake interpunkcije, traženje

sinonima za određene izraze, zatim da oni na osnovu teksta iskažu svoje mišljenje o odnosima među likovima u tekstu, da dopune hipotetičku rečenicu ali i da kažu kako reaguju u konfliktnim situacijama. Svaka od ovih aktivnosti pomaže učenicima da razvijaju svoje kritičko mišljenje, bogate svoj vokabular, oslobađaju treme se u usmenom izlaganju i umeju da govore o konfliktnim situacijama u tekstu i sopstvenim iskustvima.

U trećoj lekciji prvog modula, u rubrici DELF, zadatak koji se odnosi na pismenu produkciju jeste da se napiše pismo ministru za nauku i istraživanja kako bi se izrazio protest protiv korišćenja životinja u istraživačke svrhe ili da se napiše pismo zahvalnosti Udruženju za zaštitu životinja u vezi sa sprovođenjem njihovih akcija. Iako se pisanje pisama radi i na nižim nivoima pa se zato podrazumeva da učenici to znaju, ipak bi trebalo obnoviti samu formu pisma: uvodno i završno obraćanje, kako i šta koristiti ako se obraćamo institucijama, kako napraviti koncept.

Vežba za usmeno izražavanje data je kroz pitanja o foto-stripu, a na kraju vežbe je da se na osnovu nezavršenog foto-stripa izmisli nastavak radnje. Uočava se da se vežbe usmene i pismene produkcije prepliću i da je ovo jedan od primera u kojem je razlika između vežbi neprimetna. U tom tekstu tema je vrednost i to novac, kao materijalna vrednost i prijateljstvo, ljubav i pozorište kao duhovna vrednost. Ovde možemo kao retoričku vežbu predložiti primenu personifikovane karakterizacije metodom amplifikacije. Naime, učenike možemo podeliti u grupe tako da jedna grupa ima zadatak da personifikuje Novac : prikažu njegov izgled, postupke u konkretnoj situaciji, manire, gestikulaciju, a onda da iskažu mišljenje o tome zbog čega neki ljudi smatraju da je imati novac najveći životni uspeh. Druga grupa treba da personifikuje Umetnost takođe kroz fizički izgled i psihičke osobine, i da na kraju iznese svoje stavove zbog čega je nekim ljudima umetnost važnija od novca, a zbog čega je drugi ljudi omalovažavaju i šta ona misli o svom položaju u društvu uopšte. Naravno, kada je reč o tehničkim pitanjima, ako su učenici brojniji zadatak se može tako podeliti da jedni predstavljaju fizičke osobine dok druga grupa predstavlja psihičke osobine a treća i četvrta izlaže o svojim stavovima i mišljenjima. Nije pogrešno i ako sve grupe rade isti zadatak, jer ćemo i tako dobiti vrlo interesantne opise, karaktere i mišljenja. Vrlo zanimljivo bi bilo i da učenici portretišu pojmove Novac i Umetnost koje su personifikovali. Cilj ove vežbe je da se kroz opis, naraciju i dijalog prikažu pojmovi o kojima su prethodno učenici govorili u samom modulu, da razvijaju maštu i kreativnost, da iznesu svoje stavove o ovim pojmovima na

osnovu, ne samo onog što su naučili u školi i od roditelja, već i na osnovu svog životnog iskustva.

U ovoj lekciji nalaze se dve pesme: jedna je Ronsarov „Madrigal“, a druga Sipervijejova „Bon voisinage“/„Dobro susedstvo“. Pitamo se da li retorika može da ponudi vežbu usmene produkcije čak i kada je reč o poeziji? Odgovor je jednostavan i sigurno je da može, samo se malo mora prilagoditi jer ćemo koristiti stih a ne prozni tekst. Ovde možemo primeniti jednu neobičnu retorsku vežbu koja nosi naziv „dvostruki razgovori“ i predstavlja vežbu relativističkog argumentovanja važnja rečenica:

„Cilj ove retorske vežbe je funkcionalna primena razumevanja osnove sofističkog argumenotvanja utvrđivanja za i opovrgavanja protiv iste tvrdnje, stava ili iskaza. Ona podrazumeva aktiviranje kulture kritičkog mišljenja i isitivačkog duha. Najbolja je priprema za utvđivanje sopstvene argumentacije sa stanovišta analize njegovih mogućih opovrgavanja i pobijanja. Ona, svakako ne znači izneveravanje stava, niti odustajanje od istog ali je neophodan utemeljivač tolerantnog, otvorenog dijaloga s one strane isključivosti kritizerstva“ (Jelačić Srbulj, 2007: 246). Držeći se osnovnih principa, prikazaćemo kako se ova vežba može primeniti na pesmi „Dobro susedstvo“. Učenici su podeljeni u dve grupe.

Uputstvo za realizaciju vežbe:

- *Lisez le poème.*
- *Observez le vers „Mais l’amour pur rapproche tant les êtres”.*
- *Trouvez les mots clés de ce vers et essayez de définir comment la signification particulier de chaque mots influent à la signification du vers entire.*
- *Donnez votre opinion positive sur ce vers en utilisant les connaissances que vous possédez déjà et de cette manière argumentez vos sentiments, connaissances et expériences.*
- *Il faut que les phrases soient claires et correctes grammaticalement,*
- *Faites un rappel et mémorisez les points principaux de votre exposé.*
- *Pročitajte pesmu u celini.*

– Izabrana rečenica u ovom slučaju stih jeste „*Mais l’amour pur rapproche tant les êtres*”/ „*Ali čista ljubav toliko zbližava bića*”.

– Izdvojite ključne reči iz stiha i pokušajte da uočite kako njihovo pojedinačno značenje utiče na značenje celog stiha.

– Dajte potvrdno mišljenje o ovom stihu, koristite sopstveno prethodno stečeno znanje. Argumentujte kroz sopstenu informisanost, osećanja, znanje i iskustvo.

– Rečenice neka budu jasne i gramatički ispravne.

– Napravite podsetnik i memorišite glavne tačke iz svog izlaganja. Ovakava vežba može se dati i drugoj grupi, s tim da oni imaju zadatak da opovrgavaju ono što je napisano u stihu.

Retorska vežba *izbor aspekta* može se primeniti u pristupu temi usmenog izlaganja o Ronsarovoj pesmi „*Madrigal*“. Naime, suština ove vežbe jeste da se učenici osposobe da na pravi način izaberu aspekt pristupa određenoj temi. Naši učenici vrlo često nisu u stanju da o nekoj temi govore ni na maternjem jeziku, a kamoli na stranom. Pošto je ovde reč o usmenom izražavanju na stranom jeziku prvi korak bi bio pravljenje liste mogućih aspekata u pristupu temi i izvlačenje teza šta bi o tome mogli da kažu na stranom jeziku. Zašto je ovo važno? Na ovaj način učenici će biti u stanju da na ispitu DELF govore o bilo kojoj dobijenoj temi, razvijajući je kroz različite aspekte. Pravljenje skice izlaganja kroz teze samo će doprineti da izlaganje bude što efikasnije.

Predstavićemo listu mogućih aspekata u pristupu temi ljubavi prema ženi u pesmi „*Madrigal*“ koju su napravili učenici III/1 Srednje škole Veliko Gradište:

– *Srećna i nesrećna ljubav-L’amour heureux et l’amour maheureux.*

– *Duhovne i fizičke osobine polova-Les caractéristiques des sexes du côté physique et psychique.*

– *Ljubav i poštovanje-L’amour et le respect.*

– *Zaljubljenost i ljubav-Etre amoureux et l’amour.*

– *Ljubav nekad i sad-L’amour d’autrefois et d’aujourd’hui.*

Sledeća je rubrika „*Observez/Posmatrajte*“ i vežbanje uz sliku Marka Šagala „Mladenci sa Ajfelove kule“. Učenici prvo treba da opišu sliku, odgovore na pitanje šta je to što je neobično na njoj, koje boje umetnik koristi, da pokušaju da definišu simboličku vrednost životinja na slici i da na kraju kažu svoje utiske o ovoj slici.

U rubrikama „*Syntèse/Sinteza*“ i „*Evaluation/Evaluacija*“ sistematizuju se i ocenjuju gramatičke jedinice, vokabular, razumevanje na sluh i pismeno izražavanje, dok se modul završava rubrikom „Projekat“. Naziv aktivnosti jeste Izložba „Voleti“. Kao ciljevi navedeni su razvijanje kreativnosti kroz rad u timu, korišćenje različitih sredstava kao podrška u prikazu teme i dogovor oko ideja o pisanju i razgovor o izboru. Sam projekat je konkurs Francuskog kulturnog centra za izložbu na temu „Voleti“. Za svako slovo ovog glagola potrebno je naći temu koja je u vezi za ljubavljvu a da se to sve ilustruje kroz neku pesmu, slogan, skeč.

Budući da je struktura svakog modula ista, i da sadrži iste rubrike analiziraćemo samo rubrike koje se odnose na sam ispit DELF, književnost i likovnu umetnost kao nešto što nije uobičajeno da se koristi kao potpora usmenoj produkciji.

Tema drugog modula jesu avanture odnosno putovanja, sport i film. Ono što je zanimljivo u četvrtoj lekciji u rubrici DELF-usmena produkcija jeste da je kao polazni tekst brošura o korišćenju bicikle na putovanjima. Autori ponovo nude rešenje kroz postavljena pitanja da se dođe do celine koja se može usmeno izložiti. Ova vežba bi mogla biti postavljena i na drugačiji način jer brošura, koja je ponuđena u udžbeniku može da bude polazna tačka za igru po ulogama kao jednom delu usmene produkcije DELF-a. Predlog za ovu vežbu interakcije:

“Votre ami et vous, vous faites des projets pour votre voyage à Nantes. Vous voulez prendre le vélo avec vous parce que Nantes a un très bon réseau de vélo. Votre ami pense que c’est très stressant pour lui, mais vous donnez votre avis en lui parlant sur les offres de la brochure.

Vaš prijatelj i Vi planirate putovanje u Nant. Vi hoćete da ponesete bicikl zato što Nant ima jako dobro uređenu mrežu biciklističkih staza. Vaš prijatelj smatra da je to stresno za njega dok Vi dajete vaše mišljenje govoreći mu o ponudama iz brošure”.

U odeljku „*Littérature/Književnost*“, predstavljen je odlomak iz knjige Simon de Bovoar „Snaga godina“ u kome ona evocira uspomene na putovanje u Španiju sa Sartrom. Pored konkretnih pitanja za razumevanje teksta, traženje značenja određenih izraza, interesantne su aktivnosti u kojima se od učenika traži da opišu način na koji je književnica putovala, kako oni putuju, šta prvo urade kad dođu u neki nepoznat grad, da objasne zašto se slažu ili ne sa poslednjom rečenicom u odlomku i u koju bi zemlju oni voleli da putuju i zašto.

Vrlo zanimljive aktivnosti su u rubrici „*Observez/Posmatrajte*“. Predstavljene su slike poznatih likovnih stvaralaca. Jedan od njih je pesnik i slikar Anri Mišo i njegov akvarel „Odvedite me“. Od učenika se traži da se opiše slika, da kažu o kakvoj atmosferi je reč i pošto je on napisao i istoimenu pesmu, dat je i prvi stih pesme. Na osnovu tog stiha učenici treba da napišu ostale stihove onako kako oni misle da treba. zahtev je da učenici napišu kako oni misle da ta pesma glasi. Na kraju se nalazi vežba pismene produkcije u kojoj treba da napišu o upomenama sa svog poslednjeg putovanja i u zagradi su autori dali šta je to što bi učenici trebalo da pomenu u svom sastavu⁶⁰. Mislim da je veoma zahtevno, a istovremeno i oskudno u informacijama o temi pesme, nema ni nekih izraza niti reči koje bi mogle da pomognu u pisanju pesme. S druge strane ako bi se vežba precizirala mogla bi da bude od koristi i za usmenu produkciju. Kako bi se sačuvala polazna ideja vežbe, da učenici napišu pesmu onako kako je zamišljaju, mora se odstupiti od pravila koje nude didaktičari kada je reč o pisanju pesama na časovima stranog jezika a to je da se na osnovu neke pesme različitim varijacijama dođe do nove pesme, jer je nama polazna tačka umetnička slika i naslov. Predlog za ovu vežbu pisanja pesme:

“Utilisez les mots suivants: l’inconnu, les paysages, la peur, le voyage et l’amour pour faire un poème en dix vers libres, sans strophes.

Na osnovu ponuđenih reči i naslova napišite pesmu slobodnog stiha, bez strofe od desetak stihova. Reči koje treba upotrebiti su: nepoznato, pejzaži, strah, putovanje, ljubav”.

⁶⁰ Ono o čemu bi učenici u ovom slučaju da napišu jeste kako su tekle pripreme, šta su otkrili na tom putovanju, kako su se osećali, kakva su im bila iskustva.

Ciljevi komunikativne kompetencije u petoj lekciji jesu da učenik ume da poredi stvari i događaje, kao i da iskaže suprotne stavove. Kada je reč o jezičkoj kompetenciji, cilj je da učenik usvoji i uvežba izražavanje komparativnih i suprotnih odnosa u rečenici, kao nazal /E/ i prefiks /in/ i vokabular koji se odnosi na tela u pokretu.

U petoj lekciji u rubrici „*DELFL*“ nalazi se vrlo zanimljiva vežba usmene produkcije u kojoj učenici na osnovu dokumenta koji se odnosi na nagradnu igru o Diminom životu i delu, treba da odgovore na određena pitanja. Budući da ova vežba sledi principe prethodnih vežbi usmene produkcije u ovoj rubrici, mogao bi joj se dodati i sledeći zahtev:

„Dites, en quelques phrases, ce que vous pensez des sujets suivants: des quiz, des films adaptés d’oeuvres littéraires, les participants au quiz.“

„U nekoliko rečenica recite šta mislite o sledećim temama: kvizovima, ekranizaciji poznatih književnih dela, ljudima koji učestvuju u kvizovima.“

Na ovaj način učenici će uvežbavati izlaganje svog mišljenja i izraza koje pritom koriste. U zavisnosti od nivoa njihovog znanja, mogu se i ponuditi izrazi koje treba da upotrebe.

Odlomak iz dela „Mitologija“ Rolana Barta nalazi se u odeljku „*Littérature/Književnost*“, čija je tema sport i pozorište. Prva vežba sa kojom se susreću učenici jeste da se povežu reči istog značenja, zatim slede pitanja u kojima učenici iznose lični stav o kečerskim borbama, sa kojim to drugim sportom Rolan Bart poredi ovaj sport i zašto, da iskažu slaganje ili neslaganje sa Bartovom konstatacijom da kečerske borbe i džudo predstavljaju dva različita sporta, zatim kakve emocije kod njih izaziva sport, da li sport ima i druge ciljeve osim razonode publike. Ovaj tekst je izuzetno pogodan za vežbu diskusije i rasprave⁶¹. Diskusiju treba primeniti na času pošto su se učenici upoznali sa tekstom i odgovorili na pitanja iz knjige. Voditelj diskusije bio bi nastavnik koji bi ih prvo

⁶¹ „Diskusija kao situacijska vježba također je vrsta razgovora. Diskusijom, za razliku od situacijskog razgovora, obično zovemo govornu vježbu u kojoj sudjeluje veći broj osoba, obično svi učenici u razredu. U običnom životu diskusija je spontani razgovor dviju ili većeg broja osoba povodom različitih životnih situacija i problema. Motive za diskusiju pruža konkretna situacija, pa je svaka diskusija u realnoj situaciji motivirana raznim životnim problemima. Sudionici u diskusiji imaju o problemima slična ili različita mišljenja, kroz diskusiju oni žele potvrditi svoja gledišta, nekome objasniti situaciju, dokazati pravilnost svoga stava itd.“ (Skjarov, 1993: 142).

pripremio za ovu vežbu. On ispisuje problem na tabli, a to je u ovom slučaju sport i njegova veza za pozorištem i njihov odnos sa publikom o kojoj govori Rolan Bart. Kao jezičku podršku u ovoj aktivnosti, nastavnik može napisati i sledeće izraze koji će učenicima pomoći : tout d'abord, je dois dire que..., En premier lieu, ... Toutefois, je ne pense pas que/ je pense que, ... Cependant..., En revanche... Mais... Je voudrais ajouter que... Selon moi... à mon avis...De mon point de vue... Je pense que, je trouve que, je crois que...J'imagine que... Je ne suis pas sûr que...Je ne suis pas persuadé que...

Učenici se mogu podeliti i u grupe radi lakšeg i efikasnijeg rada. Nastavnik vodi računa da svaki učenik učestvuje u diskusiji, o vremenu izlaganja, podstiče i usmerava diskusiju, pomaže u izvođenju zaključaka da bi se na kraju izveo opšti zaključak, koji nastavnik⁶² ispisuje na tabli. U ovakvoj vežbi važno je da nastavnik podrži svakog učenika, da ga ohrabri u izlaganju, naročito ako je nesiguran ili ne zna koju reč da upotrebi, kada greši u izboru vremena i slično. Nastavnik mora odmah da prekine i sankcioniše svako ruganje, kako bi učenici razvili osećaj poštovanja prema drugome. Ove tehničke stvari tokom vežbe mogu se rešiti davanjem ili oduzimanjem poena grupama koje poštuju pravila i one koje ih ne poštuju. Vrlo brzo se ovakvim metodama uspostavi red i pristojna atmosfera za rad.

U rubrici „*Observez/Posmatrajte*“ prikazane su dve slike, „Fudbaleri“ Nikole Staela i „Trkačka staza“ Edgara Degaa. Pored opisa svake slike i njihovog poređenja, od učenika se traži da objasne zbog čega im se ona sviđa i da li se može porediti neki čuveni sportista sa umetnikom, ako može zbog čega je to tako i da navedu primer. Smatramo da ne bi bilo loše ponuditi učenicima idiomatske izraze sa imenicom „le cheval“(konj): la fièvre de cheval: avoir une fièvre très élevée (imati vrlo visoku temperaturu); ne pas se trouver sur les pas d'un cheval: avoir du mal à retrouver quelque chose (teškom mukom nešto naći); c'est la mort du petit cheval: c'est très grave, la fin du tout (krajnje ozbiljna stvar), travailler comme un cheval: travailler durement (naporno raditi); parier sur le mauvais cheval: ne pas faire la bonne choix (napraviti loš izbor)...Ove izraze možemo upotrebiti u igri usmene produkcije, igri po ulogama: na karticama možemo dati situacije koje učenici treba da odigraju i u kojima treba da upotrebe ove izraze, a druga grupa učenika ih pogađa. Evo primera. U zavisnosti od ukupnog broja učenika, broj učesnika u

⁶² Nastavnik može da odredi i nekog učenika da ispisuje zaključke na tabli.

grupi može da varira. Pošto ima pet izraza, a pretpostavka je da u odeljenju ima 25 učenika, može se obrazovati pet petočlanih grupa i svaki od njih će imati svoju ulogu, tako da svaki učenik dobije priliku da kaže bar po jednu rečenicu.

Cilj komunikativne kompetencije u šestoj lekciji jeste da učenik ume da iskaže svoje zanimanje za određene stvari i događaje kao i oduševljenje i nezaineteresovanost za iste. Kada je reč o jezičkoj kompetenciji, cilj je usvajanje i uvežbavanje pokaznih i odnosnih zamenica, priloga, ritmičkih grupa i vokabulara, koji se odnosi na film.

U rubrici „DELF“ koji je fokusiran na usmenu produkciju nalazi se vežba u kojoj se učenicima savetuje da pročitaju brošuru o tome kako da provedu raspust, te da je kroz odgovore na pitanja predstave. Nastavak ove vežbe, može biti i izlaganje po planu o aktivnom raspustu.

U rubrici *“Littérature/Književnost”* je odlomak iz knjige *“Palme gospodina Šulca/ Les Palmes de Monsieur Shultz”* Žana Noela Fenvika. Tekst je pisan u formi dijaloga između Pijera i Marije Kiri. Prva vežba je povezivanje sinonima, a zatim slede pitanja o samom odlomku kojima se proverava razumevanje teksta. Ovaj tekst takođe možemo koristiti kao podršku za vežbe usmene produkcije. Primer igre po ulogama:

“Vous êtes Irène et vous parlez à votre meilleure ami de la passion de votre mère pour son travail. Votre amie n’est pas ravie et elle donne son avis négatif sur le travail féminin.”

Vi ste Irena i razgovarate sa svojom najboljom prijateljicom o strasti vaše majke prema svom poslu. Vaša prijateljica nije oduševljena i daje svoje negativno mišljenje o radu žena”.

Kao dopuna ovoj vežbi može poslužiti lista izraza koje učenici mogu da koriste radi širenja vokabulara. Ovo može biti i vežba sistematizacije celog modula u kojoj se mogu koristiti i izrazi za poređenje, izražavanje suprotnosti, oduševljenja i davanja primedbi.

U rubrici „Observez/Posmatrajte“ nalazi se fotografija „La jeune fille au drapeau/Mlada devojka sa zastavom“ Žanin Nieps. Od učenika se traži da opišu fotografiju, da kažu šta devojčino lice izražava, zbog čega ona nosi zastavu, kakav utisak

ostavlja ova fotografija na njih i da na kraju daju naslov ovoj fotografiji. Vrlo zanimljiva fotografija mogla bi da se koristi u sledećoj vežbi usmene produkcije:

“Vous êtes la jeune fille dans cette photo. Maintenant, vous êtes une vieille dame qui regarde l’album des photos avec ses petits enfants. Vous leur racontez l’événement, l’endroit, votre rôle dans cet événement auquel vous avez participé. Vos petits enfants vous posent les questions.

Vi ste devojka sa fotografije. Sada ste stara gospođa koja gleda foto-album sa svojim unučicima. Govorite im o događaju, mestu, vašoj ulozi u tom događaju. Vaši unučići vam postavljaju pitanja”.

Ovde se mogu dodati različiti realni događaji, npr. završetak Drugog svetskog rata, Majski protesti 1968. u Francuskoj, protesti protiv Vijetnamskog rata, protesti protiv nuklearnog oružja. Naravno, nastavnik bi trebalo da prethodno pripremi i kraće informacije o ovim događajima kako bi učenici mogli da što bolje realizuju vežbu.

U rubrici „Projet/Projekat“ je vrlo zanimljiva aktivnost čiji je cilj da se učenici uvežbaju da postavljaju pitanja, da istražuju različite domene kulture, da objasne pravila igre i da razmisle o tehnikama komunikacije i animacije u medijima. Naime, projekat je zamišljen kao igra u kojoj su učenici pozvani da za novi televizijski kanal koji se bavi kulturom „InTEligencija“ naprave televizijski kviz u kome će pitanja biti iz oblasti geografije, putovanja, sporta, umetnosti ali i o umetnicima. Učenici su podeljeni u ekipe i one međusobno postavljaju jedna drugoj pitanja u blokovima po 15 minuta. Zadatak je da učenici sami odrede pravila igre, pripreme pitanja i odgovore, izaberu pobednika i da sami odluče o organizaciji i toku igre. U daljem uputstvu o realizaciji ovog projekta stoje instrukcije o organizaciji i realizaciji samog projekta: kako podeliti učenike u ekipe, koliko učenika ima jedna ekipa, svaka ekipa priprema plan za sam tok emisije, određuje koliko traje emisija itd. Učenici kod kuće treba da pripreme pitanja i odgovore, voditelj emisije da pripremi govor kojim će početi i završiti emisiju, dok kapiteni ekipa objašnjavaju pravila igre. I tek na kraju sledi prezentacija samog kviza. Za razliku od drugih aktivnosti u kojima su uputstva vrlo štura, ovde je sve detaljno objašnjeno kako bi se učenik naučio da radi po planu u cilju sigurnijeg usmenog izražavanja.

Tema poslednjeg modula jeste „Avenir/Budućnost“. Kao ishodi navedeni su sledeći: učenik će biti sposoban da daje svoje mišljenje o naučnim otkrićima i o reklamama, da govori o odnosima sa roditeljima i o svom budućem zanimanju. Komunikativni ciljevi su: učenici će moći da govore o svojim težnjama, onome što će studirati, umetničkim delima, ali i da učestvuju i izrađuju projekte.

U sedmoj lekciji trećeg, poslednjeg modula u rubrici „DELFF“ kao vežba usmene produkcije data je jedna vežba u istoj formi kao i prethodne: brošura, plakat ili reklamni flajer i pitanja u vezi sa tim dokumentom. I vežbe u osmoj i devetoj lekciji su istog tipa samo je tematika promenjena. Postavlja se pitanje zbog čega su ove vežbe u rubrici „DELFF“ ovako osmišljene dok su u rubrici „Projekat“ vežbe čiji je krajnji cilj usmeno izlaganje vrlo detaljno opisane. Te vežbe korak po korak vode učenika ka izvršenju zadatka, objašnjavajući tačno šta je neophodno da se uradi u svakoj etapi rada. Kao odgovor na pitanje zašto se uvek isti tip vežbi ponavlja, mogla bi da bude pretpostavka da su autori želeli da se učenik, najpre kroz odgovore na pitanja, uvežba da može da izloži kratko i jasno o bilo kojoj temi. Pošto se i pitanja odnose najpre na opšte činjenice o ponuđenom dokumentu (vrsta dokumenta i kome je namenjen), a zatim slede pitanja u vezi sa sadržajem dokumenta, može se zaključiti da će učenik biti sposoban da, kada se na ispitu sretne sa sličnom vrstom vežbe, bez mnogo razmišljanja, postupno izloži o tom dokumentu, upravo onako kako je to dato u ovim vežbama: da li je to brošura ili reklamni flajer, kome je namenjen, šta je njegov sadržaj, kakvo je njegovo mišljenje o tome.

I u ovom modulu nailazimo na odlomke iz proznih književnih dela. Tekst koji potkrepljuje hipotezu da retorika⁶³ ima i može da ponudi učenicima rešenja za usmeno izlaganje i u učionici i na ispitu DELF nivo B1, jeste odlomak govora Viktora Igoa, koji je održao 12. avgusta 1849. godine na otvaranju Kongresa svetskog mira u Parizu. Autori udžbenika vode učenika kroz opšta a zatim i konkretna pitanja o tekstu do saznanja ne samo o sadržini i poruci koju tekst nosi već i o samoj njegovoj strukturi. Ovde se učenici upoznaju sa stilskim figurama koje čine izlaganje bogatije i zanimljivije. Kako ovaj tekst približiti učenicima pored onih vežbi na koje nas upućuju autori? Evo predloga vežbe:

Trouvez les éléments qui vous montre qu'il s'agit d'un discours

⁶³ Ovde se misli na prepoznavanje stilskih figura i vrstu teksta.

- L'idée principale de ce discours est _____
- Dans cette phrase: " Un jour viendra où l'on montrera un canon dans les musées comme on y montre aujourd'hui un instrument de torture, en s'étonnant que cela ait pu être ! " quelles figures de style voyez-vous ?
- Ecrivez un discours en 80 mots sur l'avenir des jeunes en utilisant ces deux figures de style.

Prevod:

- Pronađite elemente koji vam ukazuju na to da je reč o govoru
- Glavna ideja ovog govora je _____
- U ovoj rečenici, koje stilske figure vidite?
- Napišite govor od 80 reči o budućnosti mladih koristeći ove dve stilske figure.

6.2. „Version originale vert“

Autori ovog udžbenika su Monik Denije, Kristijan Olivije i Emili Perišon. Namenjen je nivoima A2+ i B1. U našem obrazovnom sistemu to su učenici drugog razreda gimnazije i srednjih stručnih škola (šesta godina učenja jezika), kao i učenicima trećeg i četvrtog razreda gimnazija i srednjih stručnih škola (treća i četvrta godina učenja francuskog jezika).

Udžbenik se sastoji iz devet nastavnih celina, pripreme za DELF, učeničkog dnevnika za samoocenjivanje, pregleda gramatike, tabele glagolskih oblika, transkripta audio-snimaka, indeksa pojmova, radne sveske sa vežbanjima u vezi sa temama obrađivanjem u okviru lekcija i dodatnih tekstova sa zadacima.

Naslovna strana svake nastavne celine sadrži temu, zadatke na kojima učenici rade, sposobnosti koje se razvijaju i gramatičke jedinice, koje će koristiti. Zatim sledi rubrika „U potrazi za informacijama“ u kojoj učenik uz pomoć govornih i pisanih materijala, ilustracija i fotografija aktivno učestvuje u usmenoj i pismenoj interakciji sa drugovima. Kroz različitu ponudu materijala-usmeni, pisani i grafički, učeniku je olakšan razvoj i usvajanje specifičnih tehnika razumevanja jezika. Tako učenik dolazi u dodir sa različitim jezičkim sredstvima koja su mu neophodna za ispunjenje zadatka koji je

postavljen kao cilj jedne nastavne celine. U rubrici „Otkrivanje jezika“ predstavljena su različita gramatička pravila i strukture sa naglaskom na značenja. Na ovaj način učenik razume kako funkcionišu određene jezičke konstrukcije, ali i razume određeno gramatičko pravilo, sa ciljem da nauči da ga upotrebljava. Rubrika „Kulturološki pristup“ otvara nove vidike i širi granice upoznavanja frankofonog sveta i kulture kroz različite vrste tekstova. „U akciji“ predstavlja rubriku u kojoj se u okviru lekcije nude dva tipa međusobno kompatibilnih zadataka usklađenih sa sadržajem lekcije. Oni su postavljeni tako da pokrivaju društveni i umetnički aspekt ali i da uključuju jezičke aktivnosti kao što su razumevanje, produkcija i interakcija. Vežbanja za pripremu DELF-a nalaze se nakon devete nastavne celine i čine poseban deo udžbenika. Zanimljivo je da autori daju i savete u cilju ostvarenja što boljeg rezultata. U odeljku „Učenički dnevnik“, učenicima je omogućeno da procene sopstvena stečena znanja i veštine a time i sopstveno napredovanje. Radna sveska se nalazi u okviru udžbenika i sa njim čini jednu celinu, jer su vežbanja usklađena sa temama i zahtevima iz udžbenika. Na kraju udžbenika nalazi se aneks sa dodatnim tekstovima a namenjen je onim učenicima koji ovaj udžbenik koriste dve godine ali i onima koji bi želeli da obogate svoje znaje.

Za razliku od udžbenika „Belleville“ u ovom udžbeniku nije precizirano koje su vežbe namenjene usmenoj produkciji ali su kod nekih aktivnosti zahtevi postavljeni tako da se mogu primeniti i kod usmene i pismene produkcije. Zato ćemo ovde analizirati samo jednu nastavnu celinu, zatim vežbe iz odeljka DELF i jedan od književnih tekstova.

U prvoj nastavnoj celini „Dis-moi ce que tu as fait, je te dirai qui tu es“ („Reci mi šta si uradio i reći ću ti ko si“), navodi se da će učenik, na kraju ove nastavne celine, biti sposoban da:

- govori o svojim prošlim iskustvima,
- govori o uzrocima nečijeg stanja, ponašanja, reakcije ili nekih događaja,
- detaljno opiše neki događaj ili neko stanje, reakciju ili ponašanje,
- da opravda svoj izbor ili mišljenje.

Naslovna strana nastavne celine je zapravo i prva rubrika sa kojom se učenici sreću a to je rubrika „Premier contact“ („Prvi kontakt“).



Slika br. 3. Version Originale Vert „Dis-moi ce que tu as fait, je te dirai qui tu es“ prikaz naslovne strane prve nastavne celine

Kao što se uočava stranica obiluje različitim fotografijama, a svaka od njih nosi određenu poruku. Učenici treba da odgovore na pitanja ali nije precizirano da li pismeno ili usmeno, što je ostavljeno na izbor nastavniku. Kako bi vežbali i pismenu i usmenu produkciju ova vežba može da se uradi najpre pismeno a zatim da se od njih traži da usmeno izlože svoje mišljenje o časopisima u kojima se piše o svetski poznatim ličnostima, da li ih čitaju, koji bi članak voleli da pročitaju i zašto. Kada bi bili urednici kako bi izgledala naslovna strana njihovog časopisa, koje bi rubrike imao taj časopis. Predlog za dodatne aktivnosti u okviru ove rubrike je sledeća vežba:

Učenicima je kroz ovu igru po ulogama omogućeno da uoče koji su to bitni elementi neophodni za izvođenje vežbe. Na osnovu ovog postupka, učenici bi trebalo, pri svakoj drugoj vežbi bez preciziranih uputstava, da samostalno znaju na šta se treba koncentrisati. Ova vežba je poluvođena jer sadrži samo neka precizirana uputstva za ostvarenje vežbe.

U rubrici „A la recherche de l’information“ („U potrazi za informacijama“) na strani 11 nalaze se dva književna teksta: jedan je adaptacija odlomka iz bajke Braće Grim „Snežana“, a drugi tekst je odlomak iz Sartrovog dela „Iza zatvorenih vrata“. Iako nije sugrisano da je reč o vežbi usmene produkcije, na osnovu postavljenih zadataka može se zaključiti da je ovo ta vrsta vežbe u kojoj se od učenika zahteva da pročitaju oba teksta, uoče razlike između njih i da, u grupnom radu, utvrde koje poruke nose oba teksta i da ih posle upoređuju sa mišljenjima drugih grupa. Zanimljivo je da je učenicima ponuđena tabela u koju bi trebalo da unesu glavne likove iz tekstova, predmet koji junak iz priče traži, ime onoga ko pruža pomoć glavnom junaku i onaj koji sprečava glavnog junaka u ostvarenju njegovih namerama ili mu se na neki drugi način suprotstavlja. Rad na ovoj tabeli je višestruko dragocen jer učenici ne samo na prave poređenja između dva književna teksta, već na kraju mogu, da na osnovu podataka iz tabele, prepričaju ukratko ove tekstove pravci paralelu među njima.

U istoj rubrici nalaze su i dve vežbe razumevanja na sluh pod A i B, ali se već u vežbi pod C traži od učenika da razmene mišljenje sa svojim drugom o onom što su saznali u vežbama slušanja i razumevanja. U vežbi D zahteva se da učenici razmisle kako predstavljaju nekog, koje informacije o njemu daju, kojim redosledom a zatim se nudi dokument u kome je postupno prikazano kako se predstaviti. Na kraju vežbe D učenici, nakon što ta uputstva pročitaju treba da svoje mišljenje uporede sa stavovima svojih drugova. Iz ove vežbe može se zaključiti da su i autori ovog udžbenika uočili problem kod usmenog izlaganja i da su zato precizirali kriterijume koje treba uzeti u obzir kada učenik predstavlja sebe i druge. Autori udžbenika predlažu sledeće:

1. Zbog čega se predstavljamo? Radi dobijanja posla, sklapanja prijateljstva, komunikacije na poslu, zavođenja...
2. Šta je cilj predavljanja? Informisanje sagovornika, zaintrigirati druge, ostaviti utisak...
3. Ko je naš sagovornik? Odrasla osoba, mladić, žena...
4. U kakvom smo odnosu sa sagovornikom? Nadređenom, podređenom, na istom nivou, porodični odnos, zvanični, prijateljski odnos, bez ikakve veze...
5. Drugi razlozi...

Rubrika „A la découverte de la langue“ („U otkrivanju jezika“) od 12. do 15. strane namenjena je gramatičkim jedinicama i drugim jezičkim sadržajima. Sve vežbe su vezane za pismeno razumevanje i izražavanje, kao i gramatičke vežbe.

Na 16. i 17. strani je rubrika „Approches culturelles“ („Kulturološki pristup“) sa temom koja je u vezi sa medijima. Tu možemo videti različite vrste tekstova od uputstva kako napisati CV, člancima o rijaliti emisijama pa sve to toga kako se uči uz pomoć zadataka. Raznovrsni tekstovi uz koje se nalaze pitanja na koja učenici treba da daju odgovore. Iako nije precizirano da su ove vežbe usmerene na usmeno izražavanje, ali budući da učenici odgovaraju na pitanja pismeno a zatim daju svoje mišljenje o određenim temama, može se, uslovno, reći da su ove vežbe istovremeno i vežbe usmenog izražavanja.

U rubrici „Passage à l’action“ („U akciji“) su vežbe kojima se aktiviraju stečena znanja tako što učenici rade na različitim projektima. Na osnovu postavljenih zadataka može se zaključiti da se ove vežbe mogu prilagoditi i usmenoj produkciji. Na 12. strani nalazi se zadatak u kome učenici treba da, kroz rad u grupama, uz kartu sveta, govore o svom iskustvu pri učenju stranih jezika, da kažu zbog čega su odlučili da počnu da uče neki jezik, da razmene iskustva sa ostalim članovima grupe, da svaki učenik za sebe to napiše u kratkim crtama i zalepi na kartu sveta. Nakon toga svaki od učenika izlaže o svojim iskustvima i objašnjava razloge svog izbora.

Kroz ovu vežbu učenici su vođeni postupno sa preciziranim zadacima za svaki deo zadatka, a deo koji bi trebalo prilagoditi jeste da učenici međusobno u okviru grupe razmenjuju iskustva i mišljenja. Ovde je pitanje pre svega da li će učenici to uraditi na maternjem jeziku ili na stranom, a pošto je velika verovatnoća da će to uraditi na maternjem jeziku, trebalo bi odmah da napišu o svom iskustvu u učenju jezika, ali da se ne potpišu već stave šifru. Onda se sve kartice sa napisanim sadržajem stave na sredinu stola, zatim svaki član uzima nasumice jednu karticu čita sadržaj, ostali daju svoje mišljenje kroz evaluacioni listić i onaj sastav koji bude dobio najviše ocene, dešifruje se i njega grupa lepi na kartu sveta kao sastav koji predstavlja njihovu grupu. Evo primera evaluacionog listića:

Tabela 5: Primer evaluacionog listića

Le récit	pas mal	bien	très bien	Excellent
Chat noir				
Aigle				
Tigre				
France				

Na strani 19 je zadatak „Le candidat idéal“ („Idealni kandidat“). Ponuđen je kratak sadržaj različitih rijaliti emisija, a učenici treba da zamisle u koju emisiju ih je prijatelj prijavio. Učenik nakon toga treba da zapiše koje kvalitete treba da poseduje osoba da bi ušla u jednu takvu emisiju, koje on kvalitete ima i koje su njegove prednosti. Na kraju učenik bi trebalo da napiše motivaciono pismo. I ovde se smenjuju vežbe usmenog i pismenog izražavanja. Autori učenika, korak po korak, kroz pitanja vode do krajnjeg cilja a to je ostvarenje komunikativne kompetencije.

Posle devete nastavne celine je rubrika sa vežbanjima za polaganje ispita DELF nivo A2+ B1. Autori udžbenika postupno objašnjavaju i daju vežbe za svaki deo ispita. Prvi deo ispita jeste razumevanje na sluh i kao savete za ovaj deo ispita, autori navode da ponekad sadržaj audio-zapisa može biti dug ali da kandidat nije u obavezi da razume sve kako bi odgovorio na pitanja, da kandidati moraju pažljivo da pročitaju pitanja, pre nego što čuju sadržaj sa CD-a i da zapišu ono što misle da je važno pri slušanju sadržaja sa CD-a. Vežbe koje zatim slede jesu vežbe razumevanja pročitanoog teksta i vežbe usmene produkcije.

Usmeni deo ispita sastoji se iz razgovora koji je usmeren na samog kandidata u kome se on predstavlja, zatim na vežbu interakcije i vežbu u kome kandidat iznosi svoje mišljenje o određenoj temi. Kandidat ima 10 minuta vremena za pripremu trećeg dela ispita. Autori savetuju da učenik za prvi deo ovog ispita govori o svojim aktivnostima, interesovanjima, prošlosti, sadašnjosti i o planovima za budućnost. Potrebno je da zamisli koja bi to pitanja mogao ispitivač da postavi i da na njih da odgovor jer za ovaj deo ispita nema vremena predviđenog za pripremu.

U delu ispita koji se odnosi na vežbe interakcije, autori savetuju da, pošto nema vremena za pripremu, kandidat izabere jednu igru po ulogama, pažljivo pročita temu i pripremi se za ulogu.

Kod poslednjeg dela usmenog izražavanja u kome kandidat izražava svoje stavove o nekoj temi, autori savetuju da se najpre izdvoje najbitnije informacije, zatim glavne ideje i ključne reči a kao pomoć pri tome navode da kandidat treba da postavi pitanja: ko govori? O čemu? Zbog čega?

Prva vežba koju autori udžbenika daju jeste vežba u kojoj se kandidat predstavlja. Oni predlažu da se uvežbava kroz razgovor sa nekim drugom i daju nekoliko pitanja na koja bi trebalo da se odgovori. Učenik stiče predstavu o čemu bi trebalo da govori na ispitu i koju shemu da prati.

Druga vežba je vežba interakcije. Osim samog zadatka autori ne nude nikakva druga rešenja. Ono što treba reći učenicima jeste da što više elemenata iz postvke zadatka iskoriste u svom izlaganju i evo primera:

Kada se pokaže učeniku taj princip, on više neće imati problem sa ovim tipom vežbi i umeće da ga primeni i na vežbe pismene produkcije koje imaju sličnu postavku zadatka.

U okviru devete nastavne celine, nailazimo na 108. i 109. strani na Lafontenovu basnu „Lisica i gavran“ i dve pesme „Most Mirabo“ Gijoma Apolinera i „Jednoj prolaznici“ Šarla Bodlera. Na primeru basne pokazaćemo kako na svakom književnom tekstu možemo da primenimo vežbe usmene produkcije uz pomoć alata koje nam pruža retorika.

Basna je, prema Libaniju (prema Jelačić Srbulj, 2016: 132), bila prva od retorskih vežbi. Ona ima dva lica: jedno koje prikazuje istinu i drugo koje prikazuje laž. Laž zato što je izmišljena priča, a istina zato što poruka koju ona nosi predstavlja istinu sa etičkog i morlanog gledišta. Ta moralna poruka u kojoj je sadržana istina javlja se ili na početku ili na kraju basne. Aristotel svrstava basnu u kategoriju dokaza jer se lako osmisli i prilagodi svim situacijama i zato je svojstvena govoru naroda (Jelačić Srbulj, 2016: 137). Frojlišer (Fröhlicher, 2001: 32) navodi da se vrline u basnama ispoljavaju na originalan način u književnoj komunikaciji i dijalog pesnika sa čitaocem zasniva se na ubeđivanju i

uveravanju koje nije sadržano samo u moralnoj poruci već i u estetici književnog diskursa koji bi čitalac trebalo da usvoji kao svoj. Vandendorp (Vandendorpe, 2008: 65:66) smatra da su basne pogodne za rad na času zato što su u većini slučajeva pisane u kratkoj formi, i predstavljaju neku vrstu prototipa skraćene priče u kojoj se ogledaju dva tipa pripovedanja narativni i dijaloški a koji u sadrže i argumentaciju. Dakle, možemo zaključiti da su književni tekstovi bez obzira na književnu vrstu korišćeni kao polazna tačka u retorskim vežbama. Književni tekst bio je osnova za učenje pripovedanja ali i razgovora, zato što sadrže načine zaključivanja, izažavanje mišljenja i argumetaciju.

Shema basne je prema Vandendorpu sledeća:

Tabela 6: Shema basne prema Vandendorpu

Usmerenje priče: opšti okvir priče, vreme i mesto radnje, prezentacija likova
Zaplet: događaj koji najavljuje prekid sa početnom ravnotežom u priči
Radnja koja je podstaknuta zapletom
Rešenje: kako likovi prevazilaze zaplet
Rezultat ili zaključak: često je praćen procenom koju precizira lekcija iz koje je narator izvlači

U prvoj vežbi na primeru Lafontenove basne „Lisica i gavran“ učenici bi odredili oblike pripovedanja i stihove kao primere. Prva četiri stiha sadrže naraciju, od petog do sedmog stiha nailazimo na direktan govor, u sedmom, osmom i devetom stihu na monolog, zatim opet na naraciju do dvanaestog stiha, od trinaestog do šesnaestog stiha na direktan govor i monolog, a basna se završava naracijom. Smenjvanje više oblika pripovedanja ukazuje na mogućnost da i učenik sam pristupi ovakvom postupku kako bi njegovo izlaganje bilo uverljivije, zanimljivije i bogatije.

Pošto gavran drži u svom kljunu sir i zbog toga ne može da govori, sledeća vežba bi mogla da bude i vežba koja se odnosi na gestove i jezik tela. Naime, neki autori (Ruso, 2001, Mandić, 2003, Šipka, 2005) smatraju da ljudi nisu prvo smislili reči kako bi izrazili svoje potrebe. Čovek može da utiče na čula drugih ljudi putem pokreta i glasa a takva

neverbalna komunikacija jeste način izražavanja bez reči, koji čini autonoman sistem znakova, kojima se može sporazumovati. U „Vetropiru“ Molijerov lik, sluga Maskarij kaže da kada je čovek suočen sa nekim neočekivanim događajem ili osobom, on ne izgovori ništa već se samo prekrsti, tako da gest govori više od reči. Lice je pored očiju vrlo moćno sredstvo neverbalne komunikacije. Kroz izraze lica, uočava se emocionalno stanje u određenom trenutku, pa tako osmeh govori koliko smo srećni što nekog vidimo.

Vežba „ Gavran govori bez reči“

Cilj: izražavanje osećanja mimikom i gestovima

Tabela 7: Primer tabele za vežbu „Gavran govori bez reči“

Le renard dit:	Le groupe 1	Le groupe 2	Le groupe 3	Le groupe 4
„Hé ! Bonjour, Monsieur du Corbeau “	l’indifférence-vrai			
„Que vous êtes joli!“	la fierté-vrai			

Odvijanje vežbe: Jedan učenik je gavran i on drži lizalicu u ustima, drugi učenik lisica. Jedan učenik je zapisničar i beleži odgovore na tabli. Ostali su podeljeni u grupe.

Na tabli se napravi tabela sa brojem replika lisice i grupa. Pored svake, učenik koji je zadužen za pisanje na tabli, beleži odgovore grupa i pita učenika koji igra gavrana da li je tvrdnja grupe tačna ili ne. Ona grupa koja ima najviše tačnih odgovora je pobednik.

6.3. „Le Nouveau Taxi 3“

Ovaj udžbenik namenjen je učenicima srednjih škola i to onima koji pohađaju treći i četvrti razred srednje škole. U potpunosti je usaglašen sa zahtevima Zajedničkog evropskog okvira za nivo B1. Sastoji se iz 12 nastavnih celina a svaka celina podeljena je

na lekcije. Jedna nastavna celina ima 4 lekcije a nakon svake treće nastavne celine nalaze se rubrike „Evaluation“ i DELF.

Komunikativni ciljevi sa ishodima su na naslovnoj strani svake nastavne celine. U okviru svake od četiri lekcije nalaze se različiti tipovi tekstova: plakati za film, različita istraživanja, novinski članci itd. To su zapravo autentični materijali u pisanoj ili zvučnoj formi praćeni fotografijom ili slikom. Autori su ovde iskoristili autentične materijale kako bi učenicima približili različite svakodnevne situacije iz realnog života i kako bi se sam proces usvajanja jezika odvijao kroz što realniji dodir sa jezikom koji se uči. Zajedničko svim tim tekstovima i slikama je da su svi koncentrisani oko jedne teme.

Svaka lekcija kojom se otkriva neka jezička komponenta počinje globalnim razumevanjem informacija koje nudi tekst ili slika, a zatim i detaljnim razumevanjem. Tu je odmah i tabela sa gramatičkim objašnjenjima, zatim aktivnosti iz fonetike, dok se u rubrici „Communiquez“ („Komunicirajte“) nalaze se govorne situacije sa zadatkom („tâche“) čiji je cilj da se ono što je usvojeno primeni.

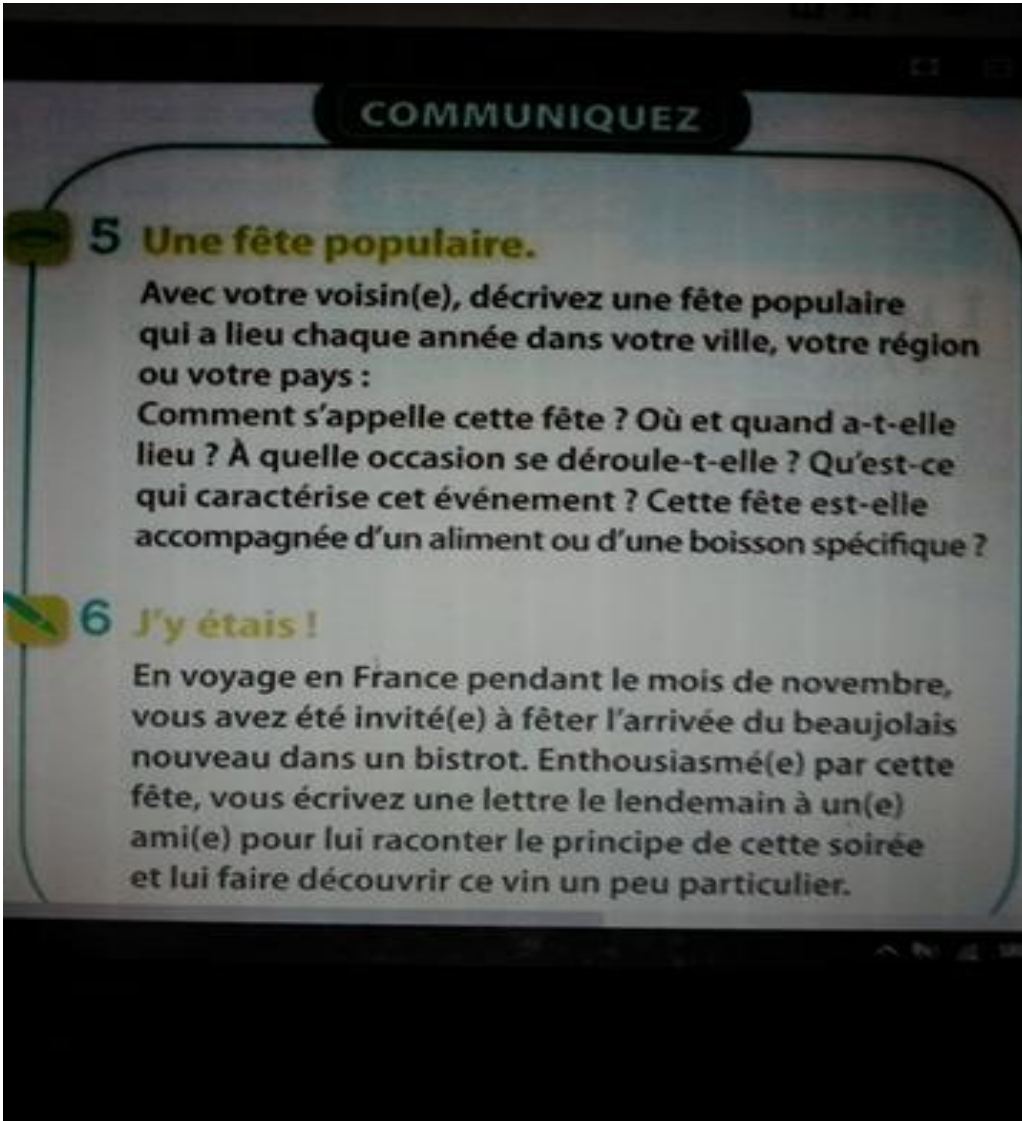
Pojam „tâche“ prema Evropskom okviru⁶⁴ predstavlja „svako djelovanje koje treba da dovede do nekog rezultata, bilo da se radi o nekom problemu koji treba riješiti, o nekoj obavezi koju treba ispuniti ili nekom cilju koji treba dostići. U tom smislu, pomjeriti komodu, napisati knjigu, donijeti neku značajnu odluku na poslu, odigrati partiju karata, naručiti jelo u restoranu, prevesti neki tekst na strani jezik ili napraviti pripremu za čas predstavljaju aktivnosti koje treba ispuniti.“

Brin kaže da je „tâche“ „svaki poduhvat strukturalnog učenja jezika koji ima određeni cilj, odgovoravajući sadržaj, i opseg ishoda za one koji se prihvate zadatka“ (Breen, 1987: 23). Kendlin i Marfi smatraju da zadatak mora da bude smešten u sociološki kontekst, konkretno to je škola u kojoj su i učenici i nastavnici udruženi u ostvarenju određenog cilja a zadatak je, u tom slučaju „jedan od niza diferenciranih, datih u nizu problemskih aktivnosti koje uključuju učenike i nastavnike u nekoj zajedničkoj selekciji iz čitavnog opsega kognitivnih i komunikacionih postupaka koji se primenjuju na

64 Preuzeto sa sajta <http://propisi.weebly.com/uploads/3/2/3/2/32327273/eu-okvir-za-ucenje-oth-srb-t07.pdf> stanje 14.1.2018. str.40

postojeća i nova znanja u kolektivnom istraživanju i sprovođenju predviđenih ili nastalih ciljeva unutar socijalnog miljea“ (Candlin, Murphy, 1987: 10).

Karakteristika ove rubrike u svim lekcijama jeste da nema preciziranih uputstava kako realizovati te zadatke. Tipovi zadataka koje nalazimo jesu delimično kontrolisani zadaci kroz formu pitanje-odgovor i zadaci slobodnog tipa kroz igru po ulogama. Navodimo primer iz šeste nastavne celine „Entre la poire et le fromage“ („Između kruške i sira“).



COMMUNIQUEZ

5 Une fête populaire.
Avec votre voisin(e), décrivez une fête populaire qui a lieu chaque année dans votre ville, votre région ou votre pays :
Comment s'appelle cette fête ? Où et quand a-t-elle lieu ? À quelle occasion se déroule-t-elle ? Qu'est-ce qui caractérise cet événement ? Cette fête est-elle accompagnée d'un aliment ou d'une boisson spécifique ?

6 J'y étais !
En voyage en France pendant le mois de novembre, vous avez été invité(e) à fêter l'arrivée du beaujolais nouveau dans un bistrot. Enthousiasmé(e) par cette fête, vous écrivez une lettre le lendemain à un(e) ami(e) pour lui raconter le principe de cette soirée et lui faire découvrir ce vin un peu particulier.

Slika br. 4, 22. lekcija strana 67

Na osnovu ovih zadataka, uočava se da se peti zadatak odnosi na usmenu produkciju a šesti na pismenu. Učenici mogu raditi u paru u formi intervjua a, nakon dobijenih odgovora, izložili bi ono što su saznali od svojih sagovornika odnosno svojih partnera u igri. Kada je reč o šestom zadatku, iako je ovo vežba pismene produkcije zato što učenici treba da napišu pismo o večeri na kojoj se proslavlja dolazak novog, mladog vina božole u bistro, ova vežba može biti i dobra vežba usmene produkcije. Naravno, učenici u tom slučaju ne bi pisali pismo sa svog putovanja kroz Francusku ali bi mogli da iznesu svoje utiske sa putovanja. U ovoj vežbi učenik bi mogao da iskoristi i postavku zadatka, kako bi počeo svoje izlaganje:

J'étais en voyage à Paris pendant le mois de novembre, quand mon ami Eric m'a invité à fêter l'arrivée du beaujolais nouveau.

Bio sam na putovanju kroz Pariz tokom meseca novembra, kada me je moj prijatelj Erik pozvao da proslavimo dolazak novog božolea.

Svaka četvrta lekcija nosi naziv „Arrêt sur...“ („Osvrt na...“) i osvrće se na prethodne lekcije. Tu se nalaze vežbe za sve četiri kompetencije, a kao podrška su ili tekstovi iz novina i časopisa, flajeri za reklame, mejlovi, televizijski program itd. Cilj ove rubrike je da učenici uoče i vokabular i izraze koje će kasnije upotrebiti u realizaciji ostalih vežbanja. U okviru ove lekcije nalazi se rubrika „Réalisez“ („Uradite vežbe“) u kojima su vežbe usmene produkcije. Prve vežbe se odnose uglavnom na monolog u kome učenik mora da ispriča o nečemu ili da ostavi neku poruku koristeći leksiku iz prethodno urađenih tekstova. Kod ovog tipa vežbi nisu data nikakva detaljnija uputstva već samo opis šta učenik treba da uradi. Sledi vežba igre po ulogama gde su pored opisa situacije koja treba da se odigra dati i opisi likova i njihova funkcija u datoj situaciji. Poslednja vežba u ovoj lekciji je vežba pismene produkcije u kojoj učenici treba da pošalju neki mejl sa odgovorom.

U rubrici „Savoir-faire“ („Veština primene naučenog“) učenici nastavljaju da primenjuju ono što su naučili u toj nastavnoj celini. Ovde se vežbe za sve četiri kompetencije a od vežbi usmene produkcije jeste igra po ulogama, s tim, da ovde nisu dati opisi likova. U ovom udžbeniku primećujemo da nema književnih tekstova ni proznih ni poetskih.

6.4. „DELF B1 Junior et scolaire“

Ovaj priručnik je namenjen isključivo kandidatima koji se pripremaju za polaganje ispita DELF za nivo B1. On je podeljen prema delovima ispita: razumevanje na sluh, razumevanje pročitaneog teksta, pismena produkcija, usmena produkcija i na kraju se nalaze tri primera testa. Svaki ovaj deo sadrži odeljke „Je me prépare“ („Pripremam se“) i „Je m’entraîne“ („Vežbam“). U predgovoru priručnika autori objašnjavaju kakav je taj ispit, kako se odvija ispit, koliko traje ispit, poene koje nosi svaki deo i šta sadrži svaki deo ispita.

U delu Production orale stoji :

Tabela 8 : Prikaz tabele usmene produkcije na ispitu DELF B1 na osnovu ZEROJ-a

Production orale L'épreuve en trois parties : -entretien dirigé -exercice en inetraction -expression d'un point de vue à partir d'un document déclancheur	15 minutes environ Préparation : 10 minutes pour la 3 ^e partie de l'épreuve	/25
Usmena produkcija Ispit se sastoji iz tri dela : 1.usmereni razgovor (pitanje/odgovor) 2.vežba interakcije 3.iznošenje stavova o situaciji, događaju ili pojavi na osnovu nekog dokumenta	Trajanje ispita oko 15 minuta Priprema : 10 minuta za treći deo ispita	Ocena od maksimalnih 25 poena.

Na strani 53. autori daju bliža objašnjenja o svakom ovom delu. U delu „Usmereni razgovor“ kandidat odgovara na pitanja o sebi koja mu postavlja ispitivač, u vežbi interakcije, kandidat i ispitivač igraju neku scenu iz svakodnevnog života dok u trećem delu kandidat, na osnovu dobijenog teksta, daje svoje mišljenje o temi koja je u tekstu. Autori na ovoj strani daju i uputstva kako se pripremiti za ispit kao i nekoliko saveta koji mogu pomoći kandidatima na dan ispita.

U delu „Kako se pripremiti za ispit«, autori savetuju da kandidat proceni realno svoj nivo znanja na osnovu zahteva koje treba ispuniti da bi se ispit položio. Kandidati će to proceniti kroz tabelu samoevaluacije. Poeni se unose na strani 56, uočavaju se slabe i jače strane i gde se gube poeni...

Savet koji autori daju jeste da kad kandidat dođe na ispit, najpre pozdravi ispitivača i da se smeši kako bi ostavio dobar utisak jer je uvek prijatno da se razgovara sa simpatičnim osobama. Kandidat bi trebalo da se opusti, da tečno i jasno priča, i taj prvi zadatak koji je jednostavan zapravo ima i za cilj da se kandidat ohrabri i prijatno oseća. S druge strane ako mu nije nešto jasno, potrebno je da traži preciznija uputstva od ispitivača, ali pre nego što vežba počne. Ako ne razume neko pitanje, kandidat takođe mora da pita ispitivača pre početka ispita da mu on to pitanje ponovi. Druga vežba predstavlja igru po ulogama i zato je potrebno da se kandidat prepusti igri i da se ponaša kao glumac. Neophodno je da kandidat pravi pauze, a to će mu omogućiti da razmisli, da pravilno oblikuje svoje izlaganje kao i da podvuče važne ideje. Kandidatu se savetuje da izlaganje bude logično i koherentno, da sam sebi postavi prava pitanja i da zabeleži ideje na papiru za pripremu.

production ORALE

L'épreuve de production orale du DELF B1 : qu'est-ce que c'est ?

- L'épreuve individuelle se déroule en trois parties :
 - entretien dirigé : vous répondez à des questions vous concernant,
 - exercice en interaction : vous jouez une scène de la vie quotidienne,
 - expression d'un point de vue : vous vous exprimez librement sur un thème d'intérêt général à partir d'un document déclencheur.
- L'épreuve dure environ 15 minutes et vous avez 10 minutes pour vous préparer à la troisième partie de l'épreuve.
- Vous serez noté(e) sur 25 points selon une grille d'évaluation comportant différents critères.

Comment se préparer à l'examen ?

- Dans la première étape de votre préparation, vous allez prendre conscience de votre niveau par rapport aux exigences de cette épreuve. Vous noterez vos productions grâce aux éléments d'auto-évaluation. Vous pourrez ensuite reporter vos points page 56 et situer vos points forts et vos points faibles.
- Ensuite, vous pourrez vous entraîner grâce à des exercices progressifs.

Quelques conseils pour vous aider le jour de l'examen

- Commencez par saluer l'examinateur, essayez de sourire, donnez une bonne image de vous. Il est toujours plus agréable de parler avec une personne sympathique.
- Soyez détendu(e), parlez clairement, avec aisance. La première épreuve est simple, elle doit vous permettre de vous mettre à l'aise.
- Si vous avez un doute, demandez des précisions à l'examinateur sans attendre que l'exercice commence. De même, si vous ne comprenez pas une question, demandez à l'examinateur de répéter.
- Dans le deuxième exercice, on vous demande de jouer une scène. Prenez-vous au jeu, comme un acteur !
- Faites des pauses, cela vous permet de réfléchir, de structurer votre discours et de souligner une idée importante.
- Soyez logique et cohérent(e). Posez-vous les bonnes questions et notez vos idées au brouillon.

Slika br. 5, strana 53., naslovna strana za rubriku „Usmena produkcija“

PRODUCTION ORALE **AUTO-ÉVALUATION**

JE NOTE L'EXERCICE A (3 points)

Je parle de moi sans préparation et avec une certaine assurance. (1 point)

Je donne des informations sur mes centres d'intérêt. (1 point)

Je donne des explications sur mes projets et mes actions. (1 point)

JE NOTE L'EXERCICE B (5 points)

Je fais face à une situation inhabituelle sans problème. (1 point)

Je m'adapte à la situation. (1 point)

J'adapte mon langage à mon interlocuteur. (1 point)

Je vérifie et confirme des informations. (1 point)

Je commente le point de vue de mon interlocuteur. (1 point)

JE NOTE L'EXERCICE C (5 points)

Je présente le sujet de manière simple et directe. (1 point)

Je présente mon opinion. (1 point)

J'explique mon point de vue. (1 point)

Je donne des détails pour exposer mon point de vue. (1 point)

Je construis mon discours en différents points. (1 point)

JE NOTE MON NIVEAU DE FRANÇAIS À L'ORAL (12 points)

Je possède un vocabulaire suffisant pour m'exprimer sur des sujets courants. (4 points)

Je maîtrise bien les phrases simples. (1 point)

Je maîtrise bien les phrases complexes les plus courantes. (2 points)

Je ne fais pas beaucoup d'erreurs. (2 points)

Je m'exprime sans aide. (1 point)

Je prononce clairement. (1 point)

Je n'ai pas besoin de répéter. (1 point)

JE FAIS LE TOTAL DE MES POINTS SUR 25 POINTS

➊ Plus de 13 points
Super ! Vous avez plus de la moyenne ! Continuez comme ça.

56

Slika br. 6, strana 56., Samoevaluacija

AUTO-EVALUATION

● **Entre 10 et 13**
 Vous êtes sur la bonne voie mais vous manquez encore d'assurance. Écoutez des chansons, apprenez-les, chantez...

● **Moins de 10 points**
 Vous devez encore progresser. Rien de plus normal ! Nous avons encore plein d'exercices à vous proposer.

JE PRENDS CONSCIENCE DE MES POINTS FORTS ET DE MES POINTS FAIBLES

Pour remplir le portfolio, utilisez les signes suivants :
 • dans les colonnes **BILAN** :
 xx = Oui, très facilement !
 x = Pas toujours
 • dans les colonnes **OBJECTIFS** :
 II = C'est un objectif très important pour moi.
 I = C'est un objectif assez important pour moi.

MES COMPÉTENCES en production orale	BILAN Ce que je sais faire maintenant		OBJECTIFS Ce qu'il me reste à apprendre	
	À mon avis	Selon mon professeur	À mon avis	Selon mon professeur
<ul style="list-style-type: none"> • Je peux parler de moi. • Je peux décrire mes activités favorites. • Je peux présenter des événements passés. • Je peux décrire mes études, mes projets passés et présents. → Voir mes résultats de l'exercice A 				
<ul style="list-style-type: none"> • Je peux faire face à une situation inhabituelle. • Je peux interagir en exprimant mon opinion sur une situation du quotidien. • Je peux exprimer un sentiment et proposer des alternatives. • Je peux énumérer les avantages en vue de convaincre mon interlocuteur. • Je peux réagir face aux solutions proposées. → Voir mes résultats de l'exercice B 				
<ul style="list-style-type: none"> • Je peux comprendre le thème d'un document sur des sujets familiers. • Je peux identifier un sujet de discussion à partir d'un document. • Je peux présenter et expliquer les points principaux d'une réflexion personnelle. • Je sais faire un court exposé personnel. → Voir mes résultats de l'exercice C 				

57

Slika br. 7, strana 57., Samoevaluacija

Ono što bi se ovde moglo dodati jeste svakako savet kako da se počne izlaganje kad je reč o ovom trećem delu u kome kandidat govori o određenoj temi. Tibo (Thibault, 2006: 37) je primetio da se pojedinci ponašaju pred temom o kojoj treba da govore kao da imaju sindrom tzv. belog papira, odnosno da se boje da nešto napišu a onda to i izlože. Oni su jednostavno blokirani i ne znaju kako i odakle da počnu. Vrlo često takvi ljudi imaju ideju šta je to što bi oni voleli da kažu, ali jednostavno ne umeju da je iskažu. Zato on (ibid. 38-44) predlaže da se odredi skup tema o kojima bi besednik voleo da govori i da pritom ne vodi računa o redosledu tih tema. Zatim sledi određivanje poruka koje besednik želi da prenese auditorijumu, pravljenje liste sa tim porukama, koje su grupisane u jednu logičnu celinu i imaju jedan logičan sled. Nakon toga, treba napisati koje to argumente treba koristiti pri predstavljanju tih poruka. Svi argumenti treba da budu klasifikovani prema važnosti. Na kraju, besednik od ovoga pravi svoj rezime koji je u stvari centralni deo besede, tako da mu ostaje samo da napravi uvod i zaključak.

Hejl (Hale, 2010: 14-16) smatra da je pisanje besede kao usaglašavanje muzičkih elemenata u komponovanju neke pesme i da besednik isto tako mora da krene da gradi svoju besedu tako što od različitih delova pravi celinu. On vidi problem u činjenici da ljudski um lakše memoriše priče nego činjenice i savetuje da besednik svoje činjenice veže za neku priču. Kao primer ovog postupka on navodi primer govora Marije Kiri na Vesr koledžu. Marija Kiri je bila stidljiva i gotovo da nikad nije držala besede a trebalo je da govori i o radijumu, temi koja nije bila bliska mnogima. Ona je odlučila da ispriča priču:

„Radijum više nije beba, on ima više od 20 godina, ali uslovi pod kojima je on otkriven bili su pomalo čudni ali neobični i zato je uvek interesantno setiti ih se i objasniti“ (ibid. 15).

U prvoj rečenici, ona govori o radijumu kao bebi, koristi jezik koji je blizak publici⁶⁵. Ispričala je kako je radijum otkriven, ali ne akademskim jezikom, već kao priču (ibid. 15-16).

Koristeći se ovim idejama, naš kandidat bi mogao isto tako da ispriča nešto što je njemu blisko a u vezi je sa temom, kako bi izašao iz okvira suvoparnih činjenica i

⁶⁵ U publici su bile maturantkinje.

statističkih podataka, koji se obično nalaze u takvim tekstovima namenjenih trećem delu usmenog izlaganja.

Na strani 58. nalaze se vežbe za prvi deo usmenog ispita a to je tzv. usmereni razgovor u kome se kandidat predstavlja i govori o sebi ali ispitivač usmerava i vodi taj razgovor sa kandidatom kroz postavljanje dodatnih pitanja. Prva vežba jeste da kandidat govori o sebi i ovde je dat zadatak da kandidat popuni formular i da na osnovu tih podataka iz formulara predstavi sebe. Vežba se radi u paru kako bi drugi učenik postavljao pitanja onom ko se predstavlja. To su pitanja i o jezicima koje kandidat govori, o hobiju, stručnoj spremi, porodičnoj situaciji itd.

U drugoj vežbi učenici na osnovu datih podataka treba da govore o svom izmišljenom životu. U trećoj je dato zanimljivo uputstvo da se postavljena pitanja snime i da se taj snimak da drugom učeniku koji će na njih odgovoriti. Ovde nije precizirano kako da se to snimi i izvede, ali ova vežba je pogodna za mobilni telefon. Učenici bi mogli da budu podeljeni u grupe. Jedna grupa sprema i pitanja, druga odgovore, a treća na osnovu odgovora i pitanja sprema mali rezime o osobi na koju se pitanje odnosi. Ona grupa koja priprema pitanja, može da ih proširi novim ili da neka koja im se ne dopadaju izbace i postave nova. Zatim da to sve snimi na diktafon telefona ili čak i mali video i da putem blututa pošalje drugoj grupi. Druga grupa, usmeno odgovara na ta pitanja, a treća grupa koja pravi rezime, beleži bitne informacije i na osnovu onog što je čula izlaže o toj osobi. Pošto ovde nije reč o konkretnoj osobi, treća grupa može da doda ime i prezime i da sve izlaže u trećem licu jednine.

U četvrtoj vežbi učenici na osnovu postavljenih pitanja treba da govore o svojim aktivnostima. Peta vežba odnosi se na pričanje o prošlim događajima iz života učenika, na osnovu započetih rečenica. Dodatno uputstvo je da nakon što to izlože, postave slična pitanja svom drugu. Zatim u šestoj vežbi na osnovu pet crteža učenik treba da ispriča nešto o nekom smešnom ili tužnom događaju iz njegove prošlosti. Sedma vežba je usmerena na uvežbavanje futura. Učenici ponovo na osnovu pitanja treba da kroz odgovore ispričaju o tome šta bi hteli da rade u budućnosti. Poslednja vežba u ovom delu jeste vežba opisa najboljeg druga ili drugarice sa preciziranim planom izlaganja.

Drugi deo ispita jeste igra po ulogama ili vežba interakcije i čitav ovaj deo posvećen je različitim situacijama koje učenici treba da odigraju. Situacije u kojima se

učenik trenira da bi se u što boljem svetlu predstavio na ispitu, jesu pre svega situacije iz svakodnevnog života: kako da traži informacije, kako da objasni nešto, zatim kako da stavi neki događaj u određeni kontekst, kako da on podstiče nekog drugog na interakciju, kako da se suoči sa nekom neuobičajenom situacijom, kako da nađe rešenje i kako da iskaže šta je to što je on izabrao i da u to ubedi drugog.

Treći deo ispita jeste iznošenje sopstvenog mišljenja o nečemu. I u ovom delu prva vežba je uočavanje i definisanje problema koji se javlja u tekstu, zatim shvatanje nečijeg mišljenja, izražavanje sopstvenog mišljenja, kako da formuliše sopstveno mišljenje o nekom problemu i na kraju kako da ispoštuje zadato vreme.

6.5. „Usmeno izražavanje“ nivo A2+, B1

Autori ovog priručnika su Mišel Barfeti i Patrisija Božuen i namenjen je odraslima kao i adolescentima koji se pripremaju za polaganje ispita DELF za nivo B1. Oni navode da bi za polaganje ovog nivoa bilo neophodno da su kandidati imali prethodno bar 180 sati kursa ili časova francuskog jezika, kako bi se uspešno predstavili na ispitu. Priručnik je sastavljen od vežbi za pripremu usmenog dela ispita DELF B1, sadrži i CD sa zvučnim zapisima i može da bude korišćen i na časovima redovne nastave kao dopuna aktuelnim udžbenicima koje nastavnici koriste na svojim časovima. Ovaj priručnik sastoji se od pet nastavnih celina a svaka nastavna celina od tri lekcije. Nakon svake nastavne celine, učenik će napredovati na leksičkom i sintaksičkom nivou. S druge strane, svaka lekcija kroz tri duple strane, ima iste rubrike nazvanim „Imitirajte“, „Igrajte“ i „Izrazite se“. Ovde autori daju dodatne zadatke uz koje učenik napreduje i koji sadrže različite strategije usvajanja. Tu su vežbe opisivanja, objašnjenja, komentarisanja, igranja uloga ili diskusije. Kada je reč o vežbama slušanja, cilj je da to što te vežbe nude, učenik upotrebi u novim situacijama. Tu su i komunikativna, leksička i gramatička sredstva koja učenik treba da nauči da koristi u konkretnim situacijama.

Rubrika „Imitirajte“ podrazumeva rad na prozodiji, intonaciji i ritmu u određenom komunikacijskom kontekstu. Učenik treba da ih uoči i da ih ponovo upotrebi u novom kontekstu u vežbama jednostavne a kasnije i složenije interakcije. Usvojene jezičke

kometencije treba da upotrebi u novim situacijama sličnim onima na kojima je prethodno rađeno u rubrici „Igrajte“. Vežbe u kojima dominiraju diskusije i igre po ulogama a u kojima je učeniku prepušteno da se slobodno izrazi jeste rubrika „Izrazite se“. Tu su i vežbe o francuskoj civilizaciji kao glavnoj temi razgovora.

Prva nastavna celina „Faire des choix“ („Napraviti izbor“) sadrži tri lekcije pod nazivom „Hésiter“ („Oklevati“), „Faire des projets“ („Praviti planove“) i „Exprimer son intérêt“ („Izraziti zainteresovanost za nešto“). Funkcionalni ciljevi su:

- izražavanje neodlučnosti,
- tražiti od nekog da nešto izabere,
- pitati nekoga šta hoće,
- govoriti o svojim planovima,
- hipotetičko izražavanje,
- izraziti svoje zanimanje za nešto ali i svoju nezainteresovanost,
- izabrati nešto

Svi ovi funkcionalni ciljevi biće ostvareni uz određena gramatička sredstva: parce que, à cause de, grâce à, puisque, ou, ou bien, ne...ni...ni, futur, uslovne rečenice, izražavanje količine, uzvične rečenice, upitni pridevi izamenice, imperfekat.

Kada govorimo o civilizacijskim elementima u priručniku, tu su uglavnom kraći tekstovi iz časopisa ili snimljeni intervjui.

U rubrici „Imitirajte“ nalazi se osam vežbanja. Prva vežba je vežba slušanja i od učenika se traži da napišu koja je zajednička tačka svih dijaloga koje su čuli i da zabeleže reči ili rečenice kojima se izražava. Druga je vežba ponavljanja, u kojoj učenici treba da slušaju i da ponove ono što su čuli ali da obrate pažnju na intonaciju. Treća vežba je u vezi sa prethodno odslušanim dijalozima. Učenici treba da odrede situaciju u kojima se odigrava svaki mini-dijalog, zatim mesto radnje i ko govori. Kada to urade, o tome razgovaraju sa drugim učenicima i usaglašavaju stavove. Četvrta vežba je neka vrsta vođene igre po ulogama. Učenicima su dati alati, odnosno jezička sredstva koja bi trebalo upotrebiti u dijalozima kada izražavaju neodlučnost i postavljaju pitanja. Napomenuto je

da ne zaborave da upotrebe i elemente iz dijaloga koje su već čuli. Peta vežba je slična sa prethodnom, razlika je samo što su ovde već date replike kao primeri a učenici sada na osnovu ponuđenih replika treba da zamisle situaciju sa tri replike. U šestoj vežbi, učenici takođe slušaju dijalog i imaju tri pitanja u vezi sa dijalogom koji su čuli a kada na pitanja odgovore oni treba da razmene mišljenje sa ostalim učenicima. Sedma vežba je takođe vođena igra po ulogama jer je dat početak dijaloga, a učenici nakon ponuđenih jezičkih alata kojima se pita neko da napravi određen izbor, treba da nastave dijalog i da ga odigraju. U osmoj vežbi učenici treba da u ponuđenim tabelama sa slikama koje označavaju ili pojmove ili radnje, znakom interpunkcije i izborom partnera sa kojim učenik radi vežbu, zamene uzvičnike sa drugim mogućim izborima. Ovde je reč o intonaciji. Zatim učenici postavljaju jedni drugima pitanja u vezi sa izborom rečenice i objašnjavaju zašto su baš taj izbor napravili i to se beleži u kolonu „Izbor mog druga-partnera u igri“.

Kao što se iz opisanih vežbanja vidi, zastupljene su sve četiri kompetencije, usmeno i pismeno razumevanje i izražavanje, date su u cilju uvežbavanja usmenog izražavanja. Na osnovu vežbi iz ove prve rubrike, možemo izvesti zaključak da se svaki tekst bilo da je napisan ili slušan, može iskoristiti kao podrška vežbama usmene produkcije. Pored toga što se kod zvučnih zapisa vežba intonacija i ritam, kroz simulaciju dijaloga, koje su učenici prethodno dopunili ili sami napisali na osnovu datih elemenata, memorišu se i usvajaju jezički elementi kroz različite komunikacijske situacije.

Ovaj priručnik nudi i fonetske vežbe jer se na samom ispitu ocenjuje se i izgovor. Zato je važno da postoje i takve vežbe i da se učenici naviknu na njih. Na časovima redovne nastave, pored obimnih programa koji stoje pred nastavnicima i koje oni moraju da realizuju tokom jedne školske godine i nedeljnog fonda od dva časa, vrlo mali deo je posvećen fonetskim vežbama. Vijelma je siguran da je otkrivanje glasova nekog stranog jezika i njihovo slušanje jedan od prvih ciljeva svakog ko uči strani jezik, jer je onaj koji govori i prvi sopstveni slušalac te mora da dostigne sposobnost autokorekcije (Vielmas, 1990: 6). Pošto artikulaciju prati izdah, grupa autora (Jouvet, 1986, Thibault, 1955, Samovar, 1992) smatra da je disanje presudno za izgovor i da način disanja, udisanja i izdisanja na prvi pogled ne pripada domenu učenja stranog jezika, ali da bi se pravilno govorilo moramo da budemo svesni svih tih radnji. U tom smislu, tekst je, zapravo, zabeleženo disanje a duboko disanje je presudno za kontrolisanje raspona glasa I zato

besednik ne treba da viče, kako bi uvervao auditorijum u ono što govori, već da jačinu svog glasa podesi tako kao da se obraća osobi iz poslednjeg reda u sali. Dakle, i iz ugla retorike, vokalna ekspresija je vrlo bitna za uspešan govor. Publika na osnovu glasa govornika može saznati odakle je, kakav mu je emocionalni, pa čak i socijalni status. Još je Sterija (Sterija Popović, 1995: 328-329) primetio da se „osobine kazivanja besede sastoje u veštini da se svoja beseda tako izloži, tj. dati takav vid svojim rečima i svojim mislima, kako on besednik oseća ili kako hoće. Ovakvim kazivanjem beseda dobija drugi život, pa slovo dobija ukras, važnost i živost“. Zato je i važan ton kojim se izgovaraju reči i naglašavanje, jer na taj način se slušaocu ističe šta je to što je bitno u besedi. Avramović veruje da su brzalice dobra vežba za razgibavanje govornog aparata (Avramović, 2009: 281).

Daćemo nekoliko primera za vežbanje samoglasnika kojih nema u srpskom jeziku, a ne nalaze se u ovom priručniku.

Vežba 1

Izgovor glasa „EU“: svaki put objasniti kako se izgovara diftong.⁶⁶ Udahnuti duboko a zatim izdahnuti. Onda uvesti još jedan element, a to je da pri izgovoru tog glasa izraze neko osećanje, na primer strah. Ono što je dobro kod ovakvog tipa vežbi jeste da učenici to sve mogu da ponavljaju u horu i da na taj način da svaki učenik učestvuje u vežbi. Ako s druge strane smatramo da neko od učenika, koristi priliku da ne izgovara i ne učestvuje u vežbi, onda se vežba može izvoditi u paru, ili u grupi od nekoliko učenika.

Vežba 2

Izgovor francuskog „R“: učenici izgovaraju reč „tigre“ imitirajući tu životinju kako šapama grebe kao da hoće da izađe iz kaveza i pri tom se insistira na izgovoru tog poslednjeg glasa „R“.

Vežba 3

Brzalice: „Elle est partie avec tonton, ton Taine et ton thon“, „Un chasseur sachant chasser doit savoir chasser sans son chien“, „Douze douches douces“, „Le mur murant Paris rend Paris murmurant“.

⁶⁶ Usta nameste za izgovor glasa O a izgovori se glas E.

Vežba 4

Podeliti učenike na grupe. Svaka grupa dobije po dva stiha iz pesme „Je t’aime“ Pola Elijara⁶⁷. Učenici treba da ih izgovore tako da ne izgovaraju samoglasnike, da to snime na mobilnom telefonu i da pošalju drugoj grupi. Druga grupa treba da pogodi smisao stihova izgovorenih bez samoglasnika. U zavisnosti od nivoa znanja učenika, nastavnik može sam da sastavi rečenice za vežbu.

Vežba 5

Nastavnik kaže jednu rečenicu sa glagolom i subjektom. Sledeći učenik ponovi i doda jednu reč prilog ili pridev ili imenicu. Ovde učenici mogu da menjaju i intonaciju u zavisnosti da li su to upitne ili uzvične rečenice.

„Il ouvre/ Il ouvre les yeux/ Il ouvre les yeux bleus?“

Vežba 6

Učenici se podele u dve grupe i stanu jedan naspram drugog u vrstu. Svaka grupa dobije po jednu reč npr. „la pluie“ i „la neige“. Prva grupa izgovara šapatom svoju reč pa zatim kao odgovor dobija na isti način izgovorenu reč druge grupe. Intenzitet glasa se svaki put pojačava, da bi na kraju svaka grupa najjače moguće izgovorila svoju reč.

Vežba 7

Učenici se podele u dve grupe i stanu jedan naspram drugog u vrstu. Svaki učenik smisli jednu reč i izgovori je sa određenim emocijama: ljutnjom, srećom, prezirom itd. Drugi učenik mu odgovara koristeći svoju reč i emociju suprotnu od one koju mu je partner u igri predstavio.

Ponuđene fonetske vežbe mogu biti dopuna na časovima kako bi učenici u kontinuitetu radili i na izgovoru. Jedna od karakteristika rubrike „Imitirajte“ jeste da se

⁶⁷ „Pour la neige qui fond pour les premières fleurs /Pour les animaux purs que l’homme n’effraie pas.“

ponavljaju rečenice ili rečenični delovi kao i da se kroz slušanje dijaloga „imitira“ intonacija i ritam.

Sledeća rubrika jeste „Interprétez“ („Igrajte“). Prva vežba je slušanje dijaloga. U toj vežbi se nalazi i slika, koja ilustruje detalj iz dijaloga. Onda slede pitanja na koja učenici treba da odgovore a zatim i da o njima razgovaraju sa drugim učenicima kako bi upotpunili ili razmenili informacije. Nakon toga, učenici imaju zadatak da izmisle nastavak dijaloga između te dve osobe čiji su razgovor prethodno čuli.

Sledi vežba u kojoj učenik treba da odigra scenu sa svojim drugom-partnerom u igri. Autori su dali dve replike dijaloga i sada to treba nastaviti. Uz tu vežbu, autori daju i alate tj. jezička sredstva koja učenici treba da upotrebe u dijalogu kako bi izrazili uzrok nečega i kako bi pitali nekog šta je to što taj drugi hoće.

I u sledećoj vežbi, učenici kroz dijalošku formu a na osnovu primera treba da upotrebe izražavanje uzroka tako što alterniraju zadate replike. U 11. vežbi potrebno je da učenici opravdaju neki svoj izbor. Date su tri slike: jedna predstavlja porodicu, druge dve planinski i morski pejzaž. Učenicima se kaže da je reč o porodici koja treba da izabere mesto za odmor. Učenici treba da biraju ulogu: otac, majka, sin, ćerka i da izaberu mesto gde bi voleli da idu na osnovu slike. Zatim, učenici pripremaju argumente i objašnjenja a potom diskutuju sa drugim učenicima kako bi se dogovorili.

Treća rubrika jeste „Izrazite se“. Ovde su date četiri slike na kojima su automobili sa cenama. Učenici su sada u ulozi kupca, koji treba da kupi nov auto ali ne zna koji da izabere. Drugi zahtev u ovom istom zadatku je da se navedu mane i prednosti svakog automobila, da razgovaraju o tome kako bi se dogovorili oko izbora. Učenik se postupno vodi ka cilju a to je da može da govori u situaciji kada treba da kupi nešto i da odabere. Kroz ovu vežbu, učenik se uči kako da u sličnoj situaciji izabere neki proizvod. Uz ovaj zadatak stoje i primeri na koji način upotrebiti određene jezičke konstrukcije kojima se predlaže ili zabranjuje izbor nečega.

U 13. zadatku nalazi se tekst o automobilima, odabiru automobila, situaciji u provinciji i u Parizu. Nije napisano odakle je tekst preuzet. Učenici treba da postave pitanja o tekstu. Kada to napišu, oni onda pristupaju drugom delu zadatka a to je razmena sa drugim učenicima i odgovaranje na pitanja drugih učenika.

Diskusija je tema 14. vežbe. Kako bi se pripremili za diskusiju, autori daju pitanja na koja učenici prvo treba da odgovore da bi mogli da daju svoje mišljenje i diskutuju sa drugim učenicima. U 15. vežbi, učenici se fokusiraju na crtež saobraćajne nesreće, a od njih se traži da ga opišu i da objasne situaciju a potom da daju svoje mišljenje i da diskutuju sa drugim učenicima o tome.

Analizom prve lekcije u prvoj nastavnoj celini pokazali smo detaljno sve vežbe. Daljom analizom utvrdili smo da su vežbe u svim ostalim nastavnim celinama i rubrikama zasnovane na istom principu. U svim rubrikama „Imitirajte“ prva vežba je vežba slušanja u kojoj se zahteva da se nađu zajednički elementi svih preslušanih dijaloga i reči ili rečenice koje to i pokazuju. Druga vežba je fonetska vežba u kojoj se od učenika traži da se ponove ti mini-dijalozi koje čuju s posebnim osvrtom na intonaciju. Treća vežba jeste da se zamisli određena situacija za svaki mini-dijalog i da se napiše nastavak razgovora a onda da se o tome diskutuje sa ostalim učenicima. Četvrta vežba je igra po ulogama na osnovu slušanih dijaloga. I uz ovu vežbu, autori uvek nude gramatičke jedinice koje učenici koriste pri sastavljanju dijaloga jer je cilj ove vežbe da se iskoriste elementi iz dijaloga koje su slušali. U petoj vežbi na osnovu primera potrebno je da se zamisle situacije sa tri replike. Šesta vežba je isto vežba slušanja u kojoj učenici treba da odrede koji su odnosi između likova u dijalozima i koji su njihovi projekti. Ova vežba ima različite zahteve u pogledu leksike i gramatike a to zavisi od toga šta je cilj nastavne celine i koje gramatičke jedinice su deo nje. U sedmoj vežbi je zadatak da se prvo dovrši započeti dijalog, a onda i odigra scena. Osmo vežba uvek nosi neku tabelu koju treba popuniti tako što intervjuišu svoje drugove, partnere u igri i odgovaraju na pitanja.

5 ■ Faites passer la parole.

• Comme dans les exemples, imaginez une situation en trois répliques.

- Exemples: A – Qu'est-ce que tu penses faire demain?
 B – J'ai l'intention d'aller au cinéma. Et toi?
 A – Peut-être que j'irai à la patinoire avec Lena.
 B – Tu sais ce que tu feras à Noël?
 C – Je compte aller chez mes parents. Et toi?
 B – Moi, je pense faire du ski à la montagne.

6 ■ Informez-vous. ÉCOUTE 3

1. Imaginez quelle est la relation entre les deux personnes.
2. Quels sont leurs projets?

• Prenez des notes.

.....

.....

.....

• Discutez avec les autres apprenants pour contrôler ou compléter vos informations.

7 ■ Jouez la scène.

Une femme: – Ah enfin, la semaine est finie! Je suis fatiguée. J'ai l'intention de faire la grasse matinée demain.
 Un homme: – Et après, qu'est-ce que...

8 ■ Échangez des informations.

- Notez sur votre fiche ce que vous avez l'intention de faire ces jours-là.
- Posez des questions à votre partenaire sur ses intentions.
- Répondez à ses questions et notez ses réponses sur sa fiche.

Ma fiche	
Ce soir :	..... ..... .....
Dimanche prochain :	..... ..... .....
Pendant les vacances :	..... ..... .....
Pour votre anniversaire :	..... ..... .....
À Noël :	..... ..... .....

La fiche de mon partenaire	
Ce soir :	..... ..... .....
Dimanche prochain :	..... ..... .....
Pendant les vacances :	..... ..... .....
Pour votre anniversaire :	..... ..... .....
À Noël :	..... ..... .....

Slika br. 8, str. 15.

■ 6 ■ Informez-vous. 🎧 Écoutez

1. Quel est le problème de ces deux personnes?
 2. Qu'est-ce que Mme Maté dit à propos de son mari?
 3. Notez les phrases utilisées pour répéter quelque chose.
- Prenez des notes.

• Discutez avec les autres apprenants pour contrôler ou compléter vos informations.

■ 7 ■ Jouez la scène.

M. Bouillon: - Bonjour, madame Maté. Mais... qu'est-ce que vous faites ici?
 Mme Maté: - Ah, monsieur Bouillon! Qu'est-ce que...

OUTILS

Le style indirect

On l'utilise pour répéter les paroles de quelqu'un à une autre personne.

- Elle dit: « Il est malade. » → Elle dit **qu'il** est malade. (que + phrase)
- Elle dit: « Faites attention! » → Elle dit **de** faire attention. (de + infinitif)
- Il demande: « Est-ce que tout va bien? » → Il demande **si** tout va bien. (si + phrase/sujet + verbe)
- Il demande: « Qu'est-ce qu'il a? » → Il demande **ce qu'il** a. (ce que + phrase/sujet + verbe)
- Il demande: « Pourquoi est-il malade? » → Il demande **pourquoi** il est malade.
- Où a-t-il mal? → **où** il a mal.
- Quand est-il tombé malade? → **quand** il est tombé malade.
- Pourquoi, comment, qui... → (mot interrogatif + phrase [sujet + verbe])

■ 8 ■ Échangez des informations.

- Complétez la lettre de votre amie et racontez à votre partenaire ce qu'elle dit.
- Notez les informations de la lettre de votre partenaire sur l'autre fiche.

Cher
 Je suis en vacances la montagne et il fait un temps magnifique.
 Est-ce qu'il fait beau chez toi aussi?
 Ce matin

 Je t'embrasse, Patricia.

Elle dit qu'elle est en vacances à la montagne et qu'il
 Elle demande

Slika br. 9, str.41.

6 **Informez-vous.** **Écoutez.**

1. Où sont parlent les deux personnes?
 2. Pourquoi l'homme est-il en colère?
 3. Quelles raisons M. Faurel a-t-il données pour ne pas signer?
- Prenez des notes.

• Travaillez avec les autres apprenants pour contrôler ou compléter vos informations.

7 **Jouez la scène.**

Un homme : ... Alors, tu as vu monsieur Faurel? Vous vous êtes mis d'accord pour la vente de la maison?
Une femme : ... Pas encore, je n'en peux plus! ...

OUTILS

Les verbes qui expriment une volonté

J'aimerais
Je souhaite
Je désire
Je voudrais
Je veux
J'espère

+ verbe à l'infinitif
sortir

J'ai envie de
J'accepte de
Je refuse de
J'exige de

+ verbe à l'infinitif
lire

• On utilise l'infinitif après les verbes de volonté quand les deux verbes ont le même sujet.

8 **Échangez des informations.**

- Complétez la liste des actions que vous allez proposer à votre partenaire de faire.
- Utilisez le verbe le mieux adapté pour poser vos questions à votre partenaire.
- Répondez à ses questions en exprimant votre colère.

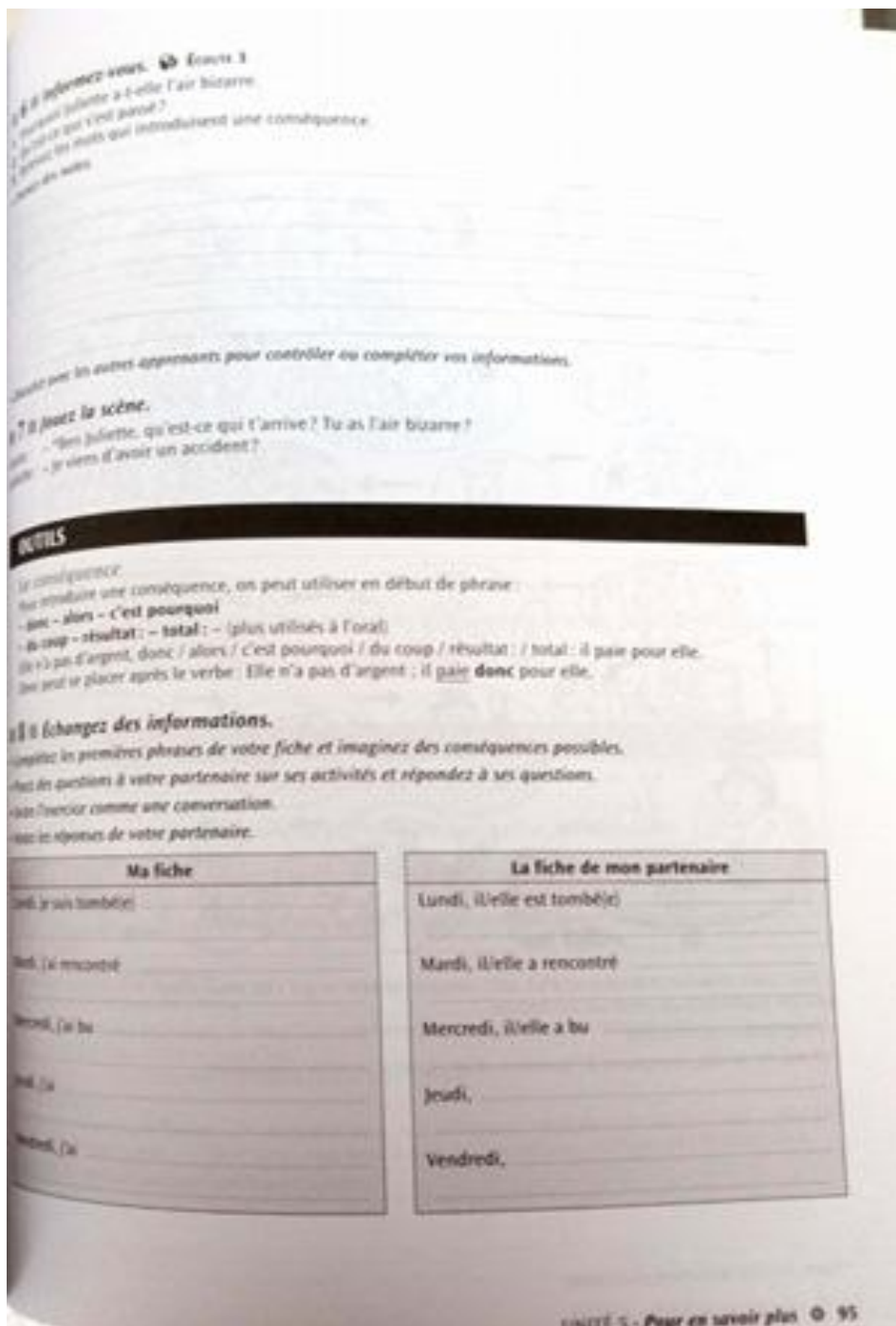
Exemple: A - Est-ce que tu as envie de manger un gâteau?

B - Ah non! Ça suffit! C'est la troisième fois que tu me le proposes!

Venir chez moi.

Faire un voyage dans l'espace.

Slika br. 10, str.69.



Slika br. 11, str. 95.

U svim rubrikama koje nose naziv „ Interpretirajte-igrajte“ kroz sve nastavne celine, jedna od vežbi uvek sadrži crtež oko koga su zadaci u zavisnosti šta je u funkcionalnom cilju nastavne celine pa to može biti :

- dva prijatelja prave planove
- koja odeća pripada kojoj osobi na slici
- vi ste u banci u trenutku krađe
- hoćete da kupite lampu za vašu sobu
- razgovor telefonom i napisati šta koja osoba sa slike kaže
- Klemans je udata, ima troje dece i učiteljica je, Madlen je neudata, kasirka je u supermarketu i njih dve sanjaju da naprave mnogo toga a učenici na osnovu crteža treba da odluče o čemu jedna sanja a o čemu druga.
- Kada biste bili njegov sused, šta bi ste mu rekli? Šta odgovorili?
- Upravo venčani a nemaju iste snove
- Dva prijatelja odnosno prijateljice pričaju o svojoj ženi odnosno mužu.
- Različite aktivnosti o kojima učenici iznose svoje mišljenje
- Brat i sestra a različiti
- Dve prijateljice pričaju šta se desilo od njihovog poslednjeg susreta
- Razvrstavanje starih stvari na tavanu

LEÇON 2 FAIRE DES PROJETS

■ 9 ■ **Interprétez.**

• Deux amis font des projets.
 • Choisissez un rôle, et préparez les questions et les réponses de votre personnage.

.....

• Jouez la scène avec votre partenaire.

OUTILS

La condition avec « si »

- Si je suis fatigué demain, je ferai la grasse matinée. (dormir tard le matin)

Pour exprimer une condition dans le futur, on utilise toujours le présent après si.

- Si j'ai le courage, j'irai faire des courses. Sinon, je resterai chez moi.

Sinon = si je n'ai pas le courage.
 Si + il = s'il

■ 10 ■ **Imaginez.**

- Que ferez-vous si...?
- Continuez cette série de phrases (une phrase par apprenant).

S'il pleut dimanche, j'irai au cinéma.
 Si je vais au cinéma, je choisirai un film comique.
 Si je choisis un film comique, je rirai beaucoup.
 Si je ris beaucoup...

16 ○ UNITÉ 1 - Faire des choix

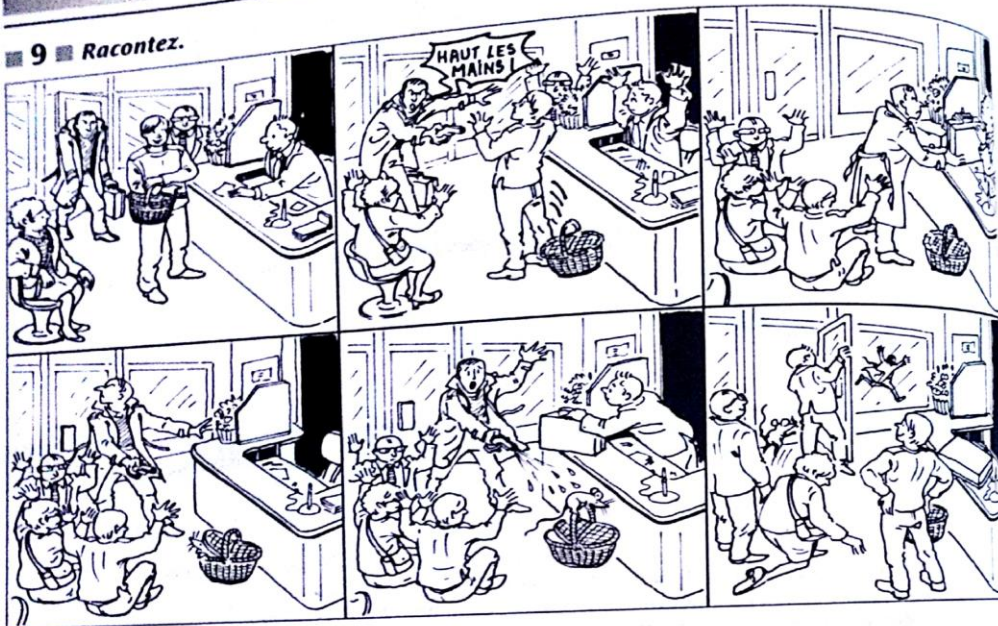
Slika br. 12, strana 16.

LEÇON 1

TÉMOIGNER

2. Interpréter

9 Racontez.



- Vous étiez dans la banque au moment du cambriolage.
- Choisissez un rôle : un client ou l'employé.
- Préparez votre récit.

Racontez ensemble ce qui s'est passé, ce que vous avez vu et entendu.

OUTILS

- Passé composé et imparfait**
- **Le passé composé** : pour les événements montrés comme finis, les actions dont on connaît la durée.
 - **L'imparfait** : pour les actions habituelles, les descriptions, les situations, les circonstances.
- Exemple* : Chaque matin il **allait** (*habitude*) au bureau à pied. Ce jour-là, le ciel **était** (*description*) nuageux, il **pleuvait** (*situation*). Il **a pris** (*action*) sa voiture mais il **est tombé** (*action*) en panne. Il **n'avait** (*situation*) plus d'essence.
- Faits divers**
- Un cambriolage : un cambrioleur a cambriolé la banque. – Un vol : un voleur a volé une voiture.
 - Un assassinat : un assassin a assassiné sa victime = il a tué quelqu'un, c'est un crime.
 - La police (les policiers) fait une enquête = enquêter.
 - Un témoignage : le témoin témoigne = la personne qui a vu quelque chose raconte ce qu'elle a vu.

10

- Un apprenant
 - Le deuxième
- Exemple : A... E...
Premières...
Qu'est-ce que...
• Imaginez

11

- Écoutez l'audio
1. Qui sont-ils ?
 2. De quel lieu s'agit-il ?
 3. Qu'est-ce qui se passe ?
- Prenez des notes

- Discutez
- Imaginez

12

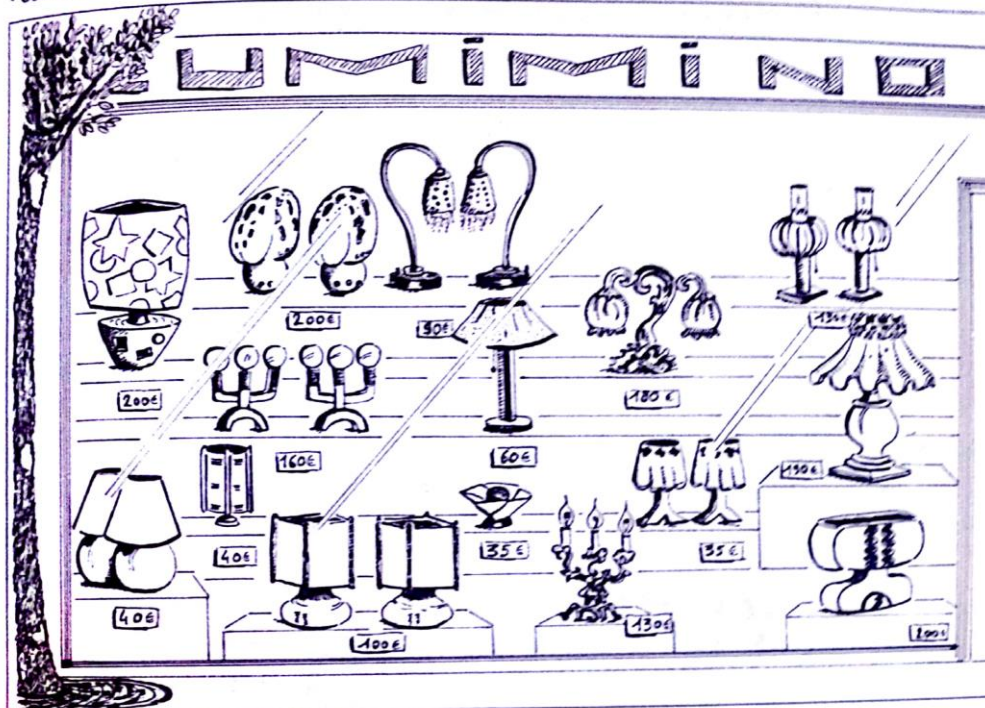
- Vous allez
- Expliquez



Slika br. 13, strana 30.

■ 12 ■ **Interprétez.**

• Observez la vitrine de ce magasin.



- Vous voulez acheter une lampe pour votre chambre.
- Vous discutez avec votre ami/e pour choisir celle qui ira le mieux chez vous. Vous n'êtes pas toujours d'accord.
- Jouez la scène.

■ 13 ■ **Discutez.**

- Posez des questions aux autres apprenants sur leurs goûts.
- Répondez à leurs questions en utilisant un pronom démonstratif accompagné d'une relative.

Exemples: A – Quel genre de voitures préférez-vous?

B – Celles qui roulent vite.

ou C – Celles qu'on voit dans les films de science-fiction.

ou D – Celles dont les sièges sont très confortables.

ou E – Celles où on peut dormir.

• Autres questions.

– Quel genre de livres lisez-vous?

– Quel genre de vêtements portez-vous?

– Quel genre de filles aimez-vous avoir pour amies?

• Préparez d'autres questions.

LEÇON 3

DONNER UN CONSEIL

2. Interprétez.

9 ■ Interprétez.



- Si vous étiez son voisin, que diriez-vous à cet homme? Que répondrait-il?
- Choisissez un rôle et préparez le dialogue.

- Jouez la scène avec votre partenaire.

OUTILS

Faire des hypothèses dans le présent

Hypothèse peu probable ou imaginaire : Si + verbe à l'imparfait → verbe au conditionnel.

- Si j'étais à ta place, je changerais de travail.
- Si je gagnais au Loto, j'achèterais une moto.

10 ■ Imaginez.

- Que feriez-vous si...?

• Continuez cette série de phrases. Une phrase par apprenant.

Si les fleurs n'existaient pas, la campagne serait triste.

Si la campagne était triste, les oiseaux ne chanteraient pas.

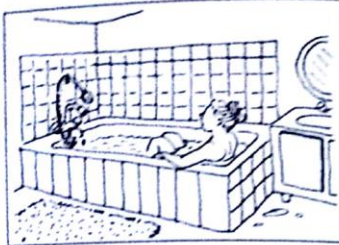
Si les oiseaux ne chantaient pas, ce ne serait pas agréable de se promener dans les champs.

LEÇON 3

PORTER UN JUGEMENT

2. Interprétation

9 ■ Discutez.



- Que pensez-vous de ces activités? Sont-elles utiles, agréables, dangereuses... ?
- Donnez votre avis et demandez l'avis des autres.
- Préparez vos idées.

.....

.....

.....

.....

- Discutez avec les autres apprenants.

10 ■ Interprétez. ÉCOUTE 4

- Quelle est la situation?
- Discutez avec les autres apprenants pour contrôler votre compréhension.
- Imaginez la suite du dialogue entre les deux personnes.
- Notez vos idées.

.....

.....

.....

.....

Slika br. 16, strana 82.

Jouez la scène avec votre partenaire.

Le mari : - Nicole, ne m'attends pas pour dîner ce soir, c'est possible que je sois obligé de travailler tard.
La femme : - Tu plaisantes? ...

OUTILS

Les constructions impersonnelles avec le subjonctif

On utilise le subjonctif après les constructions impersonnelles quand le deuxième verbe a un sujet propre.

• Il est (c'est) dangereux / préférable / possible... **que tu ailles** plus vite.

Exceptions. Les constructions impersonnelles qui expriment une certitude ou une forte probabilité ne sont pas suivies du subjonctif.

• Il est (c'est) clair / évident / sûr / certain / probable qu'il est venu / qu'il vient / qu'il viendra.

11 ■ Interprétez.

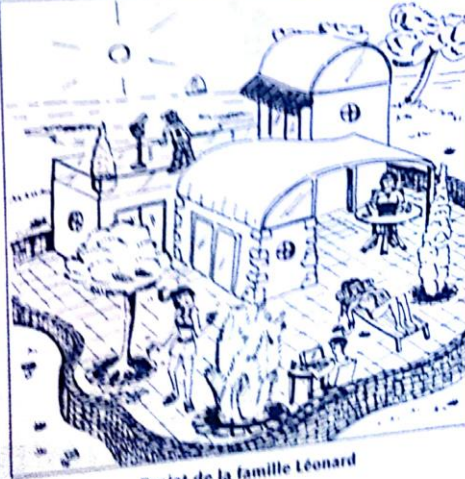
- La famille Duquesne et la famille Léonard ont acheté ensemble une petite maison de vacances.
- Ils font des projets pour sa rénovation mais ils ne sont pas toujours d'accord.
- Choisissez un rôle et préparez les questions et les réponses de votre personnage.



• Discutez avec les autres apprenants.



Projet de la famille Duquesne



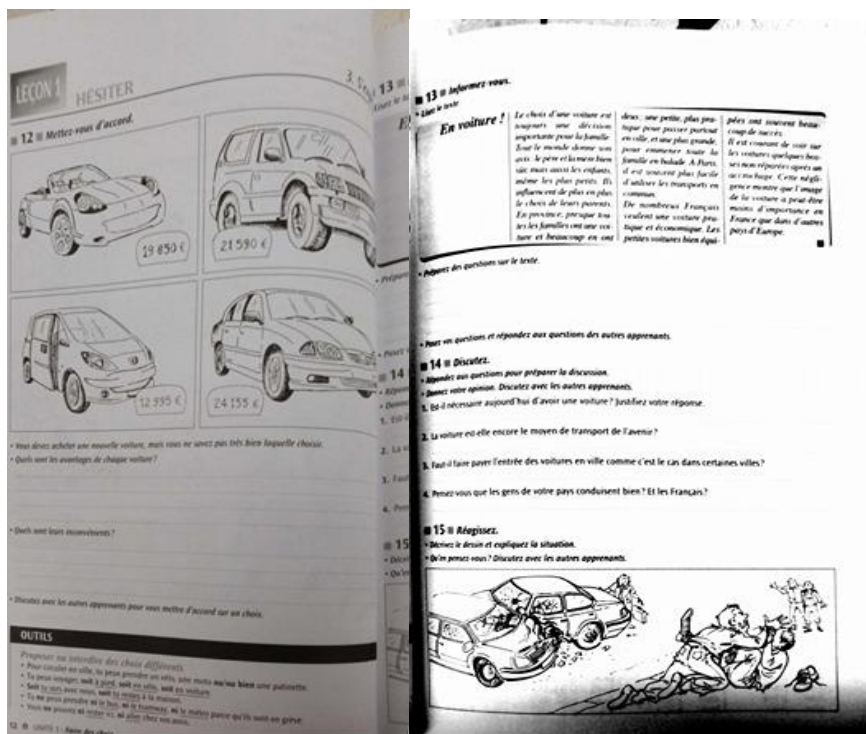
Projet de la famille Léonard

Slika br. 17, strana 83.

U ostalim vežbama u ovoj rubrici dominiraju vežbe u kojima se zahteva da se dopune dijalozni ili da se ona osnovu datih primera dopišu replike. Kod nekih vežbi ponuđene su i replike koje samo treba ubaciti kao recimo prve rečenice. Dok u poslednjim

vežbama se uvek traži da se učenici slože oko određenih stvari kao što je npr. slavljenje rođendana. U vežbama koje zahtevaju da se odigraju dijalozi koje su učenici napisali uvek ima gramatičkih elemenata koje oni moraju da upotrebe.

Rubrike „Izraziti se“ sadrže vežbe koje su takođe vrlo slične i vrlo malo variraju u formi a podrazumeva se da su različite po sadržaju. To je zato što sadržaj zavisi od zahteva nastavne celine. Tako da nailazimo na slike o kojima učenici treba da diskutuju, da na osnovu njih sastave dijalog, da postavljaju pitanja o likovima i slično. Uz ove vežbe, autori daju i komunikacijske elemente koje učenici treba da upotrebe u tim situacijama. Kada je reč o tekstovima, na osnovu forme može se zaključiti da su to informativni tekstovi iz časopisa ali o tome nema preciznih podataka.



Slika br. 18. str. 12. i 13.

LEÇON 1

TÉMOIGNER

13 Mettez-vous d'accord.

« Le riche industriel Fabien Abrial a été tué chez lui dans la nuit de lundi à mardi »

La police enquête



Jules
Un ami de Fabien.

Jules devait 20000 euros à Fabien. Hier, Fabien lui a demandé son argent mais Jules lui a dit qu'il ne pouvait pas le rembourser. Au contraire, il lui a demandé 10000 euros de plus. Fabien a refusé de lui prêter cet argent.



Virginia
La femme de Fabien.

Virginia portait son mari en amoureux de son mariage. Hier Fabien et Fabien ont une relation de... Fabien a dit à sa femme qu'elle ne peut pas... et qu'il ne peut pas le supporter.



Coralie
Un ami de Virginia.

Coralie était amoureuse de Fabien. Hier Fabien et Coralie se sont disputés parce que Fabien refusait de quitter sa femme. Il a dit à Coralie qu'il était encore amoureux de Virginia. Coralie est partie très en colère.



Simon
Le frère de Fabien.

Simon était jaloux de Fabien. Au contraire de Fabien, Simon n'a rien voulu dans la vie. Hier il est venu voir son frère pour lui demander un prêt dans son entreprise. Fabien a refusé de se voir depuis.

14 Informez-vous le texte.

Le plus célèbre poète de France

Préparez des questions

Posez vos questions

15 Répondez à ces questions. Donnez vos réponses.

1. Vous êtes...
2. Connaissez-vous...
3. Lesquels...
4. Aimez-vous...

16 Décrivez ce qui se passe.

- Qui a tué Fabien Abrial?
- Choisissez votre coupable. Imaginez les preuves de sa culpabilité et les alibis des autres suspects.
- Discutez avec les autres apprenants pour vous mettre d'accord.

OUTILS

- L'enquête**
- La police enquête sur le crime pour arrêter le coupable (une arrestation). – Coupable = innocent
 - Elle interroge les suspects. Elle cherche des preuves de leur culpabilité. Les suspects ont un alibi.

32 • UNITÉ 2 • Raconter ses expériences

Slika br. 19. str. 32.

■ 14 ■ Informez-vous.

• Lisez le texte.

Le plus célèbre policier de France

Les crimes, les cambriolages, les assassinats, les vols, voilà des sujets qui intéressent les Français. On en parle bien sûr à la une des journaux, dans les pages « faits divers », des magazines et aux informations télévisées que la majorité des Français regardent chaque soir à 20 heures.

Mais la réalité ne suffit pas. La littérature, le cinéma et la télévision ont créé de nombreuses histoires policières. Le policier le plus connu des Français est sans doute le commissaire Maigret. Âgé d'une cinquantaine d'années, marié, sans enfants, il aime la bonne cuisine préparée par sa femme et sa pipe ne le

quitte jamais. Il est bien sûr un excellent policier intelligent et efficace, capable de déjouer et d'arrêter tous les malfaiteurs.

Il est le héros d'une centaine de livres imaginés par l'écrivain belge Georges Simenon qui passionnent depuis plusieurs dizaines d'années les amateurs de romans policiers. ■

• Posez des questions sur le texte.

• Posez vos questions et répondez aux questions des autres apprenants.

■ 15 ■ Discutez.

• Répondez aux questions pour préparer la discussion.

• Donnez votre opinion. Discutez avec les autres apprenants.

1. Vous intéressez-vous aux affaires policières dans votre pays? Pourquoi?

2. Connaissez-vous des séries policières télévisées? Lesquelles?

3. Lesquelles préférez-vous? Pourquoi?

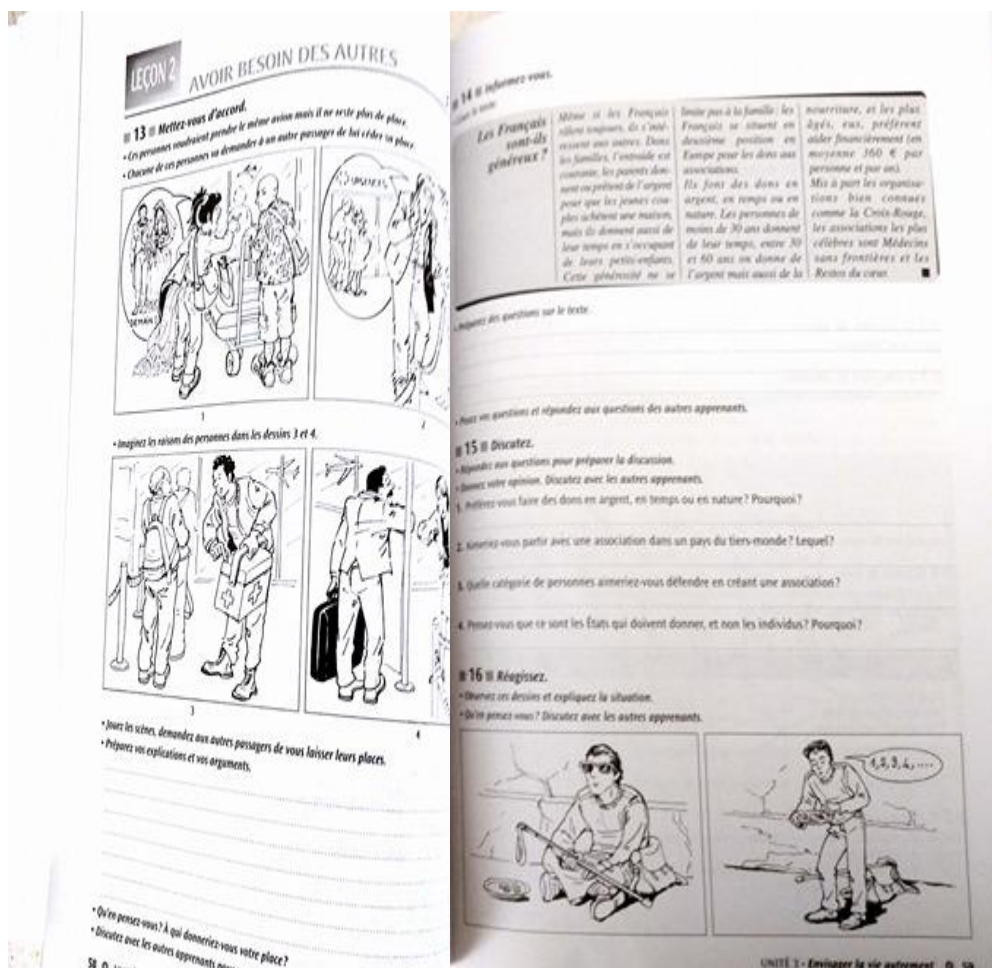
4. Aimez-vous les romans policiers? Qu'est-ce que vous aimez ou n'aimez pas dans ces livres?

■ 16 ■ Réagissez.

• Décrivez le dessin et expliquez la situation.

• Qu'en pensez-vous? Discutez avec les autres apprenants.





Slika br. 21, str. 58. i 59.

Na osnovu izvršenog pregleda udžbenika i priručnika i njihove analize, možemo zaključiti da su razlike sledeće i to:

– namena: udžbenici su namenjeni korišćenju u redovnoj nastavi, samostalnom učenju ili na kursovima jezika, dok su priručnici namenjeni isključivo kao dopuna nastavnom procesu.

– sadržaj: udžbenici sadrže više raznovrsnih tekstova, čiji je cilj i da se kroz njih usvajaju gramatičke jedinice, leksika i komunikacijski elementi. Udžbenici sadrže i književne tekstove i vežbe kojima su obuhvaćene sve četiri kompetencije. Priručnik je specijalizovan samo za jednu od četiri kompetencije i to konkretno, za usmeno izražavanje ali pošto se vežbe usmene produkcije i pismene produkcije prepliću i u uskoj su vezi, u ovom priručniku postoje vežbe, koje pripadaju i pismenom izražavanju.

Tekstovi u priručniku su uglavnom informativnog tipa sa podacima o određenoj temi a kako nema napisanih izvora za svaki od ovih tekstova, može se zaključiti da su ih autori sami pisali.

– uputstva za rad: u udžbenicima su uputstva za vežbe usmenog izražavanja kratka i ne uvek sasvim jasna za onog koji samostalno uči. Pretpostavlja se da je to zbog toga što se autori oslanjaju da predavača, odnosno nastavnika koji sve ono što je nejasno dodatno objašnjava i pravi, zajedno sa učenicima, plan izlaganja tamo gde je to potrebno. Priručnici daju uopštene savete kandidatima koji izlaze na ispit DELF B1 a kada je reč o vežbama, situacija je različita: negde se kandidat navodi na to kako bi trebalo da izgleda to izlaganje kroz redosled replika, odgovore na pitanja i slično. Ako se uzme u obzir da su ti priručnici namenjeni i odraslim osobama, različitiog nivoa obrazovanja i uzrasta, samostalno učenje je uz ovako postavljene pojedine vežbe otežano.

Na osnovu ovog što je prethodno rečeno, sigurno je da bi pojedini retorički elementi olakšali proces uvežbavanja učenicima-kandidatima koji samostalno rade ali i nastavnicima, koji pripremaju učenike za polaganje. Sastavljanje koncepta, kako napisati centralni deo izlaganja, šta reći u uvodu a šta u zaključku, vežbe artikulacije i ritma predstavljaju strategije koje pruža retorika a koje bi sačinjavale koristan deo ovakvih priručnika.

7. VEŽBE USMENE PRODUKCIJE IZ PRAKSE ZA NIVOE OD A1 DO B1

Kada govorimo o multimedijalnim sredstvima u nastavi stranih jezika, primarno mesto svakako zauzima kompjuter, kao sredstvo koje karakteriše funkcionalni spoj teksta, slike, fotografije, video zapisa i zvuka. U nastavi stranih jezika, kompjuter možemo koristiti bez upotrebe interneta, kroz različite softvere, koji omogućavaju samostalno učenje. Ako koristimo internet, mogućnosti su raznovrsne: postoje portali i stranice za učenje stranih jezika (Durbaba, 2011: 146-149)

U ovom odeljku prikazaćemo nekoliko vežbi u kojima smo se trudili da primenimo i ono čemu nas je retorika naučila, uz mobilni telefon kao pedagoško sredstvo. Kroz ove vežbe uočava se spoj modernog i tradicionalnog, što doprinosi kvalitetu nastave i menja odnos učenikov prema radu. Sve ove vežbe su primenjene u praksi i funkcionišu u svakom odeljenju čak i onom od 30 učenika.

7.1. Fonetske vežbe i rad na mobilnom telefonu

Prva vežba: Le dictionnaire sonore (Zvučni rečnik).

Cilj: izgovor i memorisanje leksike

Consigne: Chaque membre de groupe prononce le mot en français puis sa traduction en serbe et il enregistre les mots sur le dictaphone.

6^e: devenir, un logiciel, connaître, un tuteur, une simulation

Uputstvo za realizaciju vežbe : Svaki član grupe izgovori reč na francuskom a zatim i prevod te reči na srpskom i snimi na diktafon.

Ova vežba je praktična za sve nivoe, jer učenici uvek imaju rečnik kod sebe i mogu da na svakom mestu slušaju i konsultuju zvučni rečnik.

Druga vežba : Lis ces mots (Pročitaj ove reči).

Cilj : izgovor, čitanje i pisanje

Consigne : Ouvrez l'application *Ecrire le message*. Écrivez 5 mots de votre choix qui désignent des parties du corps, des chiffres, du matériel scolaire, la météo. Echangez les téléphones ou envoyez le message à l'autre groupe par bluetooth. Le groupe avec lequel vous travaillez lit vos mots.

Uputstvo za realizaciju vežbe: Otvorite aplikaciju *Piši poruku*. Napišite pet reči po izboru koje označavaju delove tela, brojeve, školski pribor, meteorološke izraze. Razmenite telefone ili pošaljite poruku drugoj grupi putem blututa. Grupa sa kojom radite čita vaše reči.

Ova vežba ima za cilj i uočavanje izgovora određene grupe glasova, kao i njihovo zapisivanje. U zavisnosti od nivoa za koji se učenici pripremaju, reči se mogu menjati.

Treća vežba: Le message codé (Šifrovana poruka).

Cilj: pisanje, izgovor i čitanje

Consigne: Ouvrez l'application *Ecrire un message*. Écrivez une phrase en ajoutant entre chaque consonne et chaque voyelle les deux lettres AV.

Ex. : Il est dans la cour-iAVI eAVst dAVns lAVa cAVouAVr.

puis, échanger les téléphones; chaque groupe doit décoder le message de l'autre groupe.

Uputstvo za realizaciju vežbe : Otvorite aplikaciju *Napišite poruku* i napišite jednu rečenicu dodajući između svakog suglasnika i samoglasnika dva slova AV kao u primeru. Zatim, razmenite telefone. Svaka grupa treba da dešifruje poruku svake grupe i da je izgovori.

Vežba se može primeniti kod svih nivoa. Pored pisanja, učenici uvežbavaju i izgovor i razumevanje napisanog.

7.2. Gramatičke vežbe na mobilnom telefonu

Vežba 1: Pridevi u muškom i ženskom rodu. Nivo B1 uz upotrebu mobilnog telefona.

Le premier pas: complétez la phrase avec les adjectifs suivants: heureux/ heureuse, triste, énervé/ énervée, effrayé/effrayée, content/ contente:

1. Quand il fête son anniversaire, il est _____
2. Quand elle obtient une bonne note, elle est _____.
3. Quand elle voit une souris, elle a peur et elle est _____
4. Quand il obtient une mauvaise note, il est _____

Le deuxième pas: faites la photo qui illustre chaque phrase.

Le troisième pas: insérez la phrase sans adjectif dans la photo.

Le quatrième pas: faites la photo collage avec toutes les photos et donnez le titre: "Les émotions "

Le cinquième pas: sauvegardez la photo collage.

Le sixième pas : envoyez la photo à l'autre groupe qui doit deviner de quel adjectifs il s'agit, ils prononcent la phrase et l'adjectifs , vous vérifiez.

Prvi korak: popunite rečenice sledećim pridevima:

Drugi korak: napravite fotografiju koja ilustruje svaku rečenicu.

Treći korak : unesite rečenicu u fotografiju ali bez prideva.

Četrvti korak: napravite foto-kolaž od svih fotografija i dajte naslov „Osećanja“.

Peti korak : sačuvajte foto-kolaž.

Šesti korak: pošaljite fotografiju drugoj grupi koja treba da pogodi o kom je pridevu reč i da to prezentuje, a vaša grupa proverava da li je odgovor tačan ili ne.

Vežba 2: Il est interdit... Zabranjeno je/ Subjunktiv.

Cilj: uvežbavanje subjunktiva u pismenoj i usmenoj formi, izražavanje zabrane.

Consigne : Chaque groupe doit faire une liste de 5 phrases de ce qui est interdit, dans les situations suivantes:

- dans la rue,
- dans la classe,
- dans la maison.

Utilisez la 2e personne du pluriel du subjonctif. Enregistrez ces phrases sur Dictaphone, échangez les portables envoyez le message à l'autre groupe par bluetooth. Le groupe avec lequel vous échangez doit noter les phrases enregistrées sur le portable, puis ce groupe lit les phrases et vous vérifiez.

Uputstvo za realizaciju vežbe: Svaka grupa napravi listu sa pet rečenica o onome što je zabranjeno u sledećim situacijama:

- na ulici,
- u učionici,
- u kući.

Koristite drugo lice množine subjunktiva. Snimite te rečenice na diktafon, razmenite telefone ili pošaljite poruku drugoj grupi putem blututa. Grupa sa kojom razmenjujete poruke, treba da zapiše vaše rečenice a zatim i da ih pročita. Vaša grupa proverava da li je to što su oni uradili na osnovu vaših podataka tačno ili ne.

Pored usmenog izražavanja, kroz ovu vežbu učenici vežbaju i slušanje i pisanje i izgovor. Konkretna vežba je na osnovu zahteva u njoj namenjena nivou B1 ali može se prilagoditi i za niže nivoe.

7.3. Vežbe u kojima se uvežbava vokabular, usmena i pismena produkcija uz sliku i video na mobilnom telefonu

Vežba 1: Ecris-moi un poème. Napiši mi pesmu.

Cilj: razumevanje pročitanog teksta, pismeno izražavanje i izgovor.

Iako je ovo vežba više namenjena pismenom izražavanju i razumevanju, ona je važna i za izgovor ali i za uvežbavanje leksike i gramatike. Učenici su podeljeni u grupe i svaka grupa ima svoj deo zadatka. Pesma na kojoj se radi jeste Preverova „Za tebe, ljubavi moja“, ali može biti bilo koja druga ili neki prozni tekst.

1^{er} groupe: Ecris-moi un poème:

Pour toi mon amour de Jacques Prévert

“Je suis allé au marché aux oiseaux

Et j’ai acheté des oiseaux

Pour toi

Mon amour...“

Consigne : Remplacez “le marché aux oiseaux“ par “le marché aux fruits“ et écrivez ce qu’il y a acheté. Enregistrez votre strophe sur Dictaphone et échangez les portables avec ceux de l’autre groupe. L’autre équipe doit saisir le changement que vous avez fait: le lieu et le produit acheté.

Prva grupa

Uputstvo za realizaciju vežbe: Zamenite „pijaca ptica“ sa „pijaca voća“ i napišite šta se sve može kupiti. Snimite vašu strofu na diktafon i razmenite mobilne telefone sa drugom grupom. Druga ekipa treba da razume promenu koju ste napravili u strofi i da je saopšti.

Ovaj princip važi za celu pesmu.

Vežba 2: Fiche d’identité. Nivo A1/ Lična karta za nivo A1.

Cilj : predstaviti nekog na osnovu podataka sa slike

Le premier pas:Fiche d'identité: Nom: Prénom: Date de naissance: Lieu de naissance:
Pays: Adresse: Nationalité

Le deuxième pas: Faites une photo de la personne que vous voulez présenter et insérez les données sur la photo.

Le troisième pas: sauvegardez la photo dans la galerie.

Le quatrième pas : Envoyez la photo modifiée à l'autre groupe qui présente la personne à la photo.

Prvi korak: Lična karta: Ime, prezime, datum rođenja, mesto rođenja, država, adresa, nacionalnost.

Drugi korak: Slikajte neku osobu koju hoćete da predstavite i **ubacite** tražene podatke na fotografiju.

Treći korak: Sačuvajte fotografiju u galeriji.

Četvrti korak: Pošaljite fotografiju drugoj grupi koja na osnovu nje treba da predstavi osobu sa slike

Vežba 3: Décris ta meilleure amie. (Opiši svoji najbolju drugaricu).

Le premier pas: Répondez aux questions suivants: Elle s'appelle comment? Elle a quel âge? Elle est en quelle classe? Elle mesure combien? Elle pèse combien? Comment est-elle? De quelle couleur sont ses yeux? Comment sont ses cheveux?

Le deuxième pas:Faites la photo d'un membre féminin de votre groupe.

Le troisième pas :insérez les réponses dans la photo.

Le quatrième pas: sauvegardez la photo dans la galerie.

Le cinquième pas : Envoyez la photo modifiée à l'autre groupe qui présente la personne à la photo.

Prvi korak: Odgovorite na sledeća pitanja: Kako se ona zove? Koliko ima godina? U kom je razredu? Koliko je visoka? Koliko ima kilograma? Kakva je ona? Kakve su joj boje oči? Kakva joj je kosa?

Drugi korak: Napravite sliku nekog ženskog člana vaše grupe.

Treći korak: Unesite odgovore u fotografiju.

Četvrti korak: Sačuvajte fotografiju u galeriji.

Peti korak: Pošaljite modifikovanu fotografiju drugoj grupi koja predstavlja osobu sa vaše slike.

Ovde se uvežbavaju oblici prideva ženskog roda dok se drugoj grupi može zadati isti zadatak samo sa muškim rodom.

Vežba 4: Une vidéo de vacances. Video sa raspusta.

Le premier pas: Chaque membre du groupe doit composer trois phrases avec les activités qu'ils font pendant les vacances en été ou en hiver et puis ils composent deux phrases sur la météo.

Le deuxième pas: Vous faites une vidéo de vacances en disant ce que vous faites pendant les vacances et quel temps il fait.

Le troisième pas: Savegardez la vidéo et envoyez-la à l'autre groupe.

Le quatrième pas : L'autre groupe raconte ce que vous faites pendant vos vacances.

VARIANTE: ils se posent comme s'ils veulent prendre une photo de vacances, puis ils insèrent le texte où ils disent ce qu'ils ont fait pendant les vacances et quel temps il fait.

Prvi korak: Svaki član grupe treba da sastavi tri rečenice o tome šta je radio tokom letnjeg ili zimskog raspusta a zatim i po dve rečenice o vremenskim prilikama.

Drugi korak: Napravite video sa raspusta u kome će svaki član grupe da kaže ono što je napisao.

Treći korak: Sačuvajte video i pošaljite ga drugoj grupi.

Četvrti korak: Druga grupa priča ostalima šta ste radili na raspustu.

Varijanta: učenici se postave kao da hoće da naprave sliku sa raspusta, zatim unesu tekst.

Vežba 5 :Un roman photo/Foto-strip.

Le premier pas: chaque membre de votre groupe dit ce qu'il fait le mercredi.

Le deuxième pas: Ecrivez 5 phrases pour présenter vos activités journalières du matin au soir.

Le troisième pas: Faites la photo pour chaque activité. Insérez le texte et faire une photo collage, sauvegardez la photo.

Le quatrième pas : Envoyez votre photo roman à l'autre groupe qui doit raconter de votre activités le mercredi.

Foto-strip

Prvi korak : svaki član vaše grupe kaže šta radi sredom.

Drugi korak: napišite pet rečenica u kojima govorite o vašim aktivnostima sredom od jutra do večeri.

Treći korak : napravite fotografiju svake aktivnosti. Ubacite tekst i napravite foto-kolaž, sačuvajte ga.

Četvrti korak: Pošaljite vaš foto-strip drugoj grupi šta radite. Druga grupa priča, na osnovu foto-stripa grupe koja joj je poslala svoj rad, koje su aktivnosti imali likovi iz stripa toga dana.

Ove vežbe osmišljene su pre svega kako bi se učenici motivisali kroz upotrebu mobilnog telefona kao multimedijalnog sredstva koje oni dobro poznaju. Kao model koristili smo retoričke vežbe opisa, vežbe sa književnim tekstom, slikanje karaktera, vežbe artikulacije. Svaki član grupe učestvuje u radu. Pored usmene produkcije, učenici razvijaju i pismenu produkciju, koristeći svoja već postojeća znanja. Uvežbavaju se i gramatički i sintaksički elementi.

8. ZAKLJUČAK

Ljudi imaju sposobnost da međusobno komuniciraju i ta činjenica je predstavljala, za jedne božanski dar, dok su drugi brinuli kako da tu sposobnost iskoriste. Tako je u prvih mah pojam retorike obuhvatao sve duhovne manifestacije izražene slobodnom rečju, pa teorija književnosti retoriku tretira kao nauku o proznim sastavima, a retorstvo – besedništvo kao vrstu proznog sadržaja u retorici. Ova dva termina doživljavana su kao sinonimi. Dakle, neko je mogao da napiše dobar govor, ali da ga loše predstavi publici. Skup pravila o lepom govoru predstavlja teoriju i to je domen retorike, dok primena tih pravila kroz praksu – besede ili govore, predstavlja domen besedništva. Retorika se zasniva na logici, gramatici, sintaksi, stilistici, psihologiji, esteticima i etici. Logika uči kako da se misli pravilno povezuju, gramatika pravilima jezika, sintaksa rečeničnom sklopu, znacima interpunkcije, stilistika načinu izražavanja misli i skladu reči u rečenici, psihologija zakonima čovečije duše, estetika o lepom, a etika o moralnim odnosima i zakonima. Svi ovi elementi pružaju instrumente besedniku da se izrazi usmeno i pismeno, da razume ono o čemu govori, ali i da njega razumeju. U saglasju moraju biti *logos*, *pathos* i *ethos* kao osnov retorike, ali i besednik, auditorijum i beseda. Ako nema ravnoteže između racionalog, čulnog i moralnog, nema uspešnog besednika a ni uspešne besede. Isti način razmišljanja možemo primeniti i na didaktičku trijadu nastavnik, gradivo (jezik), učenik, gde takođe mora postojati pomenuta ravnoteža, u čijem centru se nalazi učenik.

U antičkom periodu, nailazimo na nastavu retorike koja primenjuje vežbe slične današnjim, a koje se mogu prilagoditi i potrebama naših učenika. Detaljnim uvidom u evoluciju nastavnih metoda, uočavamo ljudsku težnju da se nađu metode kako bi se što efikasnije naučio jezik. Ono što predstavlja važan faktor u učenju stranih jezika, jeste svakako motivacija učenika i želja za učenjem, koja kada se probudi, čini svaku metodu učenja dobrom i korisnom. S druge strane, udžbenik i savremene multimedijalne tehnologije pružaju podršku učeniku u procesu učenja, čineći mu put do ostvarenja njegovog cilja zanimljivijim i lakšim (Durbaba, 2011: 149).

U fokusu našeg istraživanja bili su retorika, usmena produkcija, kao i faktor motivacije u učenju stranih jezika. Svaka od navedenih oblasti bila je posmatrana kroz prizmu usmenog izlaganja ispita DELF nivo B1, kao i vežbi usmene produkcije u udžbenicima za srednju školu i odgovarajućim priručnicima za pripremu ovog ispita za pomenuti nivo kompetencije. U centru istraživanja bili su nastavnici srpskih škola u projektu „DELFF u školskim ustanovama“, kao i nastavnici koji rade u francuskim institutima u Srbiji. Kao što smo već prethodno napomenuli, naše istraživanje je u najvećoj meri bilo fokusirano na nivo B1 jezičke kompetencije prema *Zajedničkom evropskom referentnom okviru za jezike*. Na osnovu dobijenih rezultata istraživanja koje smo sprovedeli kombinacijom kvantitativnih i kvalitativnih metoda istraživanja, uočili smo razliku u broju, uzrastu i prolaznosti kandidata, kao i vrsti vežbi koje se koriste tokom nastave. Svi kandidati imali su slične motive za polaganje ovog ispita. Nastava se u svim ustanovama odvijala po određenom planu. Kada su svoje učenike pripremali za polaganje ispita DELF, anketirani nastavnici su tim učenicima davali uputstva kako da izlažu i kakva bi trebalo da bude struktura izlaganja. Oni su uočili da svi učenici imaju slične poteškoće u pripremi za ovaj ispiti, pa je stoga većina nastavnika saglasna da se učenik oseća sigurnije kada piše koncept. Takođe, došli smo do zaključka da je rad nastavnika u srpskim državnim školama kompleksniji i zahtevniji, dok su nastavnici u Francuskom institutu, posmatrajući ove parametre, u prednosti zbog samih okolnosti u kojima se odvija proces nastave, a to je pre svega homogenost grupa, motivisanost polaznika i trajanje časa.

Primarni cilj našeg rada temeljio se na utvrđivanju značaja i uloge retorike u metodici nastave francuskog jezika, posebno kada je reč o usmenoj produkciji. Pokušali smo da na osnovu sprovedenih istraživanja uz pomoć komparativnog metoda, utvrdimo prisutnost i upotrebu retoričkih elemenata u nastavi francuskog jezika, kao i njihov uticaj na efikasnost nastavnog procesa. U ovo istraživanje uključili smo i vežbe usmene produkcije kako bismo utvrdili njihovu zastupljenost u udžbenicima i priručnicima sa posebnim osvrtom na književne tekstove u savremenim udžbenicima. Jedna od naših pretpostavki je bila da je književni tekst bio osnov retorskih vežbi i da je kao takav pomogao u ostvarenju usmene produkcije i zbog toga smo hteli da razmotrimo njegov položaj u savremenim udžbenicima.

Na osnovu sprovedene ankete, može se zaključiti da nastavnici vrlo često koriste elemente retorike kao što su načini pripreme koncepta za izlaganje i saveti kako da najbolje izlože svoje mišljenje. Oni su, pritom, uočili da učenik pri usmenom izlaganju ima problem da formuliše rečenicu na francuskom jeziku, da izgovori određene glasove, da ima tremu, i da mu upotreba članova, kao i nedostatak adekvatnog vokabulara predstavljaju veliku prepreku u tačnom izražavanju na francuskom jeziku. Trema je deo o kome i retorika govori. Upravo saveti koje nudi retorika su izuzetno korisni za prevazilaženje treme. Dakle, kod usmenog izlaganja i usmenog proveravanja za ocenu, treba navesti učenika da bude svestan da neće biti ni na koji način povređen, ismejan ili ponižen. S druge strane, treba mu biti predočeno da on mora da bude siguran u svoja znanja i da je svaki element jezika važan: gramatika, kako bi se pravilno izražavali, fonetika, kako bismo pravilno izgovarali glasove i kako bi nas taj koji nas sluša razumeo, sintaksa zato što ona nije ista u maternjem i stranom jeziku. U zavisnosti od svojih intelektualnih mogućnosti, ali i količine uloženog truda, učenik će, manje ili više, biti uspešan u svemu tome. Tibo (Thibault, 2006: 37) je uočio da se pojedinci ponašaju pred temom o kojoj treba da govore, kao da imaju sindrom tzv. belog papira. Takve osobe se boje da bilo šta napišu, a takođe i da javno govore pred publikom. Oni su jednostavno blokirani i ne znaju kako i odakle da počnu. Vrlo često takvi ljudi znaju šta je to što bi oni hteli da kažu, ali jednostavno ne umeju da to iskažu. Iz tih razloga, Tibo savetuje da se odredi skup tema o kojima bi besednik voleo da govori, a da pritom ne vodi računa o redosledu tih tema. Nakon toga, smatra ovaj autor, treba odrediti poruke koje besednik želi da prenese auditorijumu i napraviti liste sa tim porukama, koje su grupisane u jednu logičnu celinu i imaju logičan sled. Kada se to sve uradi, treba napisati koje bi to argumente trebalo upotrebiti pri predstavljanju tih poruka. Svi argumenti treba da budu klasifikovani prema važnosti. Na kraju, besednik, uz pomoć tih poruka i argumenata, pravi svoj rezime koji je, u stvari, centralni deo besede, tako da mu na kraju ostaje samo da napravi uvod i zaključak (ibid.).

Učeniku se takođe daju uputstva o samom načinu izražavanja: da rečenica bude jasna, precizna, kratka, pogotovo ako učenik nije dovoljno vešt niti jezički dovoljno kompetentan. Savetuje mu se i da između rečenica pravi kraće pauze, kako bi sebi dao vremena da pronade način da se izrazi drugačije od onog kako je zamislio, a nije uspeo da ostvari. Stoga se preporučuje da učenik kao i besednik, kada govori a ima tremu, treba

da malo gleda iznad glava ispitivača ili nastavnika, ili da pronade neki predmet u koji bi gledao kako bi odagnao tremu. Vrlo često učenicima se tresu ruke, muka im je i u tom slučaju mogu da se oslone rukama o sto, da ih drže sklopljene ispred sebe ili da drže koncept u rukama, da duboko dišu i da popiju malo vode. Bitno je i da se u takvim situacijama učenik oseti prijatno i poštovano.

Iz odgovora koje smo dobili od strane nastavnika koji su bili učesnici u ovom istraživanju, dobili smo potvrdu od većine njih da oni uglavnom skreću pažnju svojim učenicima kako da naprave uvod, centralni deo izlaganja i zaključak. Dakle, možemo reći da su ovi nastavnici jasno uvideli problem u ovom segmentu izvođenja nastave jezika i pristupili su, svesno ili nesvesno, primeni rešenja koja daje retorika. Ova naša tvrdnja zasnovana je i na proučavanju vežbi koje se nalaze u udžbenicima i priručnicima za pripremu ovog ispita. Tu se nalaze različiti tipovi vežbanja u kojima se postupno dolazi do celovitosti izlaganja. U većini slučajeva učenik se kroz postavljena pitanja uči na koji način bi trebalo da izlaže ono o čemu ima nameru da govori. Nastavnici daju učenicima spisak reči i izraza koje treba upotrebiti u svakom delu u cilju lakšeg izražavanja. S retoričke tačke gledišta, u uvodnom delu besednik pozdravlja auditorijum, što odgovara i zahtevima pisanja pisma. Pažnju auditorijuma besednik može da privuče i nekom adekvatnom pričom, a naš učenik-kandidat nekim zanimljivim događajem, pričom ili opisom u vezi sa zadatom temom. Prema retoričkim načelima, predmet o kome se govori ili neki problem koji se razmatra bio bi predstavljen u centralnom delu. Ovde bi učenici-kandidati mogli da to urade najjednostavnije onako kako su i Ciceron i Kvintilijan savetovali, a to je kroz odgovore na pitanja: ko? gde? kada? kako? zašto? uz čiju pomoć? U zaključku se besednik obraća auditorijumu i zahvaljuje mu na pažljivom slušanju i prisustvu, ali pre toga, ga poziva na prihvatanje njegovih ideja.

U učionici u ulozi govornika imamo i nastavnika i učenika. Šotra (Šotra, 2010: 87), piše da je kanadski didaktičar Ležandr predstavio situaciju na času kao „didaktički trougao“. Taj didaktički trougao predstavlja skup međusobno povezanih elemenata, i to: subjekat-učenik, agens-nastavnik i predmet-materija. Didaktička situacija određena je sredinom, tj. školskom institucijom u kojoj se izvodi nastava. Stoga smo jedan deo rada posvetili odnosu nastavnika i učenika iz ugla trijade besednik, beseda, auditorijum koji smo ovde posmatrali u funkciji didaktičkog trojstva - nastavnik, gradivo (jezik), učenik. Uz pomoć kontrastivnog i komparativnog metoda pokušali smo da utvrdimo sve ono što

je zajedničko i specifično za nastavnika kao besednika i učenika kao auditorijuma. Na osnovu toga možemo reći da nastavnik kao govornik u razredu ima suštinski istu ulogu kao i besednik na nekom skupu. Razlika je samo u tome što je nastavnik i direktno u interakciji sa auditorijumom kroz postavljanje pitanja i odgovore auditorijuma, tj. svojih učenika. Poput antičkog besednika, nastavnik mora da ima određene veštine i znanje kako bi zainteresovao auditorijum i motivisao učenike da aktivno učestvuju na času. Prema Ciceronu i Kvintilijanu, jedna je od najvažnijih osobina besednika upravo je njegovo obrazovanje. Sigurno je važno da pored dobrog poznavanja materije o kojoj govori, besednik poseduje i široko opšte obrazovanje. Takvo obrazovanje stiče se vremenom. Nastavnik mora da stalno čita, neprestano uči, ali i da ima intelektualnu radoznalost. Sve te podatke bi trebalo da beleži radi lakšeg memorisanja. Govoreći o nastavniku, podrazumeva se da je to obrazovan i stručan čovek, koji mora da samouvereno vlada znanjem koje prenosi, jer da bi mogao da prenese znanje, on mora i da ga poseduje. Nastavnik svoju stručnost mora prilagođavati uzrastu učenika, a to znači da mora naći način kako da i najsloženije činjenice izrazi na što jednostavniji način, kako bi učenici mogli da ga razumeju (Tubić, 2004: 273). Na osnovu ovog iskustva zaključujemo da i učenik, kao i antički govornik, mora da poseduje određena znanja o onome o čemu će govoriti. U poređenju sa antičkim govornikom, učenik se nalazi u težoj poziciji jer se izražava na stranom jeziku i mora da prethodno dobro pripremi svoje izlaganje. Ako učenik piše koncept ili teze, taj postupak se olakšava, učenik postaje sigurniji, a njegovo izlaganje uspešno.

Upotreba stranog jezika predstavlja jednu od najkompleksnijih aktivnosti. Govorni aparat mora biti uvežban za produkciju glasova i prozodiju, budući da ona ne postoji u maternjem jeziku onog koji uči strani jezik. Takav učenik mora da ima i određena znanja na jezičkom i sociokulturološkom nivou, kao i određeni kapacitet pamćenja. U govornim situacijama, učenik se suočava sa stresom i strahom, emotivnom tolerancijom i interakcijom sa onim kome se obraća. Vizuelni kontakt sa osobom sa kojom govori olakšava tu situaciju i tako mu omogućava da kontroliše jačinu, visinu i dužinu glasa. Kroz takav kontakt, on može da koristi i tumači gestove, mimiku i položaj tela onoga kome govori (Durbaba, 2011: 203-204).

Prema Kiku (Cuq, 2003), jezičke veštine predstavljaju različite načine korišćenja jezika u komunikaciji kroz razumevanje i izražavanje. Te jezičke veštine su usmeno i

pismeno razumevanje i izražavanje. Slušanje, govor, čitanje, pisanje, interakcija i medijacija su jezičke aktivnosti koje čine usmeno i pismeno razumevanje i izražavanje.

U nastavnom procesu koriste se elementi svih nastavnih metoda, od prirodne do komunikativnog pristupa i akcione pedagogije. U želji da nauče neki strani jezik, naši učenici odlaze u zemlje čiji jezik hoće da nauče i tako u prirodnoj sredini, boraveći određeni vremenski period u porodicama izvornih govornika, uče jezik i pohađaju škole jezika. Pošto izvorni govornici rade u tim školama, naši učenici su u situaciji da strani jezik uče i prema principima jedne od najstarijih metoda učenja stranog jezika, a to je prirodna metoda. U nastavnom procesu koristimo sve vrste metoda, ali najviše metode rada sa slikom i književnim tekstom. Smatramo da su književni tekst i umetnička slika, zbog predsrasuda kao nešto apstraktno i nerazumljivo, možda van učeničkih interesovanja. Međutim, ako se učenicima to približi na jedan njima razumljiv i prihvatljiv način, i ako oni sami daju svoje mišljenje o temi, sadržini i likovima književnih tekstova, kod učenika se može probuditi interesovanje, ne samo za učenje stranog jezika, već i za umetnost uopšte.

Polazeći od stava da je motivacija učenika danas jedan od ključnih zadataka poučavanja (Vulfolk i dr., 2014: 321), smatrali smo da jedan deo našeg istraživanja treba posvetiti ulozi motivacije u ostvarivanju određenih ciljeva nastavnog procesa, pre svega u domenu jezičke edukacije. Motivacija u školskoj sredini, prema Vijou (Viau, 2000: 7) mora da bude povezana sa nekom posebnom aktivnošću koja je data u određenom kontekstu. Kako bismo ostvarili taj cilj, potrebno je da menjamo način rada, da istražujemo, eksperimentišemo i izaberemo ono što je dobro. Načunici smatraju da je motivacija važna, ali ne i dovoljna. Oni smatraju da treba biti motivisan za učenje i sposoban da se nešto nauči, a to znači da je neophodno da se poseduju i određeni kapaciteti kako bi se uspelo u tom procesu. Kako Brofi (Brofi, 2015: 30-32) piše, učionica mora da postane mesto u kome se nalazi zajednica koja uči. Učenici uče u saradnji sa svojim drugovima iz odeljenja i nastavnikom u učionici. Zato je važno je i da se nastavni program koncentriše oko onog što vredi da se nauči i da taj sadržaj nastavnik razvije tako da će učenici ceniti njihov značaj i mogućnost primene.

Pojedini teoreticari su mišljenja da je neophodno da se uspostave bliski, saradnički odnosi između porodica učenika, samih učenika i škole (Comer, 1980; Pianta, 1990;

Rogers, Freiberg, 1994). Prema njihovim stavovima, škola bi trebalo da bude mesto u kome će se učenici osećati prijatno, poštovano i sigurno. Na takav način učenici uspostavljaju pozitivne emocionalne veze sa nastavnicima i drugovima, ali i pozitivan stav prema školi uopšte. Učenici koji su tako motivisani otići će i na akademske studije i nadogradiće svoja znanja.

Prema nekim autorima, postoji zajednica u kojoj se odvija proces učenja, a to je školska sredina (Watson&Battistich, 2006: 253-279). Cilj učenikog boravka u školi je sticanje određenog znanja, veština, vrednosti. U tom procesu učenja, oni su snažniji i bogatiji. Budući da učenje nije samo rešavanje zadataka i testova, ono se kao proces odigrava u okviru zajednice, odnosno grupe osoba koje su međusobno socijalno povezane i odgovorne jedne prema drugima, ali i prema grupi kao celini. Saradničko učenje je kada učenici jedni druge podržavaju i međusobno se pomažu u tom procesu. U takvoj sredini učenicima neće biti neprijatno da postavljaju pitanja, traže pomoć i odgovaraju, čak i ako nisu sigurni u odgovor. Prirodni deo procesa učenja jesu i greške i zabune, jer svi uče zajedno sa nastavnikom, ali tu svoju ulogu, onog koji podučava, nastavnik prilagođava situaciji (ibid.).

U cilju uspostavljanja zajednice za učenje, neophodno je da nastavnik i njegova učionica budu privlačno mesto za učenike, da se učenička pažnja usmeri na individualne i saradničke ciljeve učenja. Nastavnik je tu da im pomaže i predaje tako da učenik to ceni i da sadržaj učenici shvate kao nešto vredno. U tom procesu nam mogu pomoći i neke od retoričkih strategija, koje utiču na motivisanost učenika.

Sekundarni cilj našeg istraživanja predstavljala je detaljna analiza nastavnih vežbi, gde smo uz pomoć komparativne metode, predstavili školske udžbenike za nivo B1, kao i priručnike namenjene pripremi kandidata za polaganje ovog ispita. Korpus ovog istraživanja ekscerpiran je iz školskih udžbenika "Bellville 3", "Version originale vert" i "Le Nouveau Taxi 3", kao i priručnika "DELFI scolaire et junior B1" i "Expression orale-compétences A2+B1". Naša analiza je bila zasnovana na opštedidaktičkom parcijalno-didaktičkom i informacijsko-komunikološkom aspektu.

Kada je reč o navedenim udžbenicima i priručnicima, uočeno je da je i njihov pristup sličan onom kojim je tradicionalna retorika učila i vežbala svoje učenike, prvo kroz pisane sastave, a onda i kroz usmeno izražavanje. Upravo u ovom delu našeg

istraživanja, možemo videti različite vrste vežbi koje imaju svoje korene u retorici. Ovde se prepliću vežbe pisane i usmene produkcije, kojima se učenik uči kako da nešto opiše, argumentuje, predstavi, dočara i iznese svoje stavove, bilo da je reč o nekom događaju ili osobi. Tako smo u našem istraživanju naveli Vandendorpov stav da su basne pogodne za rad na času, zato što su u većini slučajeva pisane u kratkoj formi, i predstavljaju neku vrstu prototipa skraćene priče u kojoj se ogledaju dva tipa pripovedanja, narativni i dijaloški, a koji sadrže i argumentaciju (Vandendorpe, 2008: 65-66). Na osnovu toga, možemo zaključiti da su književni tekstovi bez obzira na njihovu vrstu korišćeni kao polazna tačka u retorskim vežbama. I upravo iz razloga što sadrži načine zaključivanja, izražavanje mišljenja i argumentaciju, književni tekst bio je osnova za učenje pripovedanja, ali i razgovora. Književni tekst može biti posmatran i kao autentični dokument, stoga i Olek veruje da je tekst posrednik između učenika i jezika (Hollec, 1999: 65). To što doprinosi tome da se književno delo posmatra kao komunikacijska forma, jeste, pre svega, prikazivanje odnosa među likovima u nekoj društvenoj sredini (Sochon-Faure, 2007: 197).

Analizirajući udžbenike i priručnike za polaganje ispita DELF B1, može se zaključiti da većina vežbanja pismene produkcije može biti primenjena i u usmenoj produkciji. Kao i u retorici, učenik se može pripemiti tako što će prvo napisati ono o čemu će govoriti, pa tek onda i izlagati. Od ovakvog postupka korist je višestruka: pored pravopisa, u prvom planu su memorisanje reči, rečeničnih delova, planiranje onoga što će se reći i sl. Jedan od zahteva usmenog dela ispita za nivo B1 jeste i izražavanje sopstvenog mišljenja i argumentovanje vlastitih stavova.

Retorske vežbe su omogućavale učenicima da nauče i uvežbaju kako da argumentuju, da zastupaju određene stavove, da opišu neki događaj, osobu ili predmet. Ono što je zanimljivo, a bilo bi od velike koristi upravo kod usvajanja pojmova u određenom kontekstu, jeste primena majeutike u dijalogu. Kroz postavljanje pitanja o funkciji datog pojma u određenom kontekstu, učenici bi dobili jedan sasvim novi način na koji bi usvajali pojmove, ali i razvijali mišljenje. Naravno, taj postupak bi se prilagodio nivou znanja učenika. Ono što bi trebalo izbegavati, kada učenicima predstavljamo neki tekst ili sliku, jeste da im kažemo da tekst pročitaju i da kažu o čemu on govori, ili da opišu neku sliku. Ovakvim postupkom uglavnom nećemo dobiti ništa: možda će od celog odeljenja samo nekoliko učenika da odgovori na ovaj zadatak. Ali ako učenicima kažemo

da na slici imenuju pet predmeta ili pet radnji, ili da u tekstu pronađu rečenice u kojima se predstavlja neka osoba, ili, pak, rečenice kojima se opisuje neko mesto, većina učenika će uspešno ispuniti zadatak. S druge strane, zadatak može biti i da na osnovu pročitano g teksta pronađu ključne pojmove koji govore o temi teksta. Svi ovi postupci potiču iz retorskih vežbi u kojima je učenik usmeravan da različitim postupcima dođe do rešenja zadataka. Pod pretpostavkom da znanje podrazumeva i razumevanje pojmova, neophodno je, onda, da se svaki pojam analizira i preispita u određenom kontekstu. Ovo je važno, zato što u francuskom jeziku pojedini pojmovi kada se stave u određeni kontekst, odnosno uz neki drugi pojam, dobijaju jedno sasvim novo značenje. I upravo zato se kroz tu polisemiju određenog pojma, učenik upoznaje i sa situacijama u kojima se određeni pojam može upotrebiti.

Svaka od gore navedenih vežbi važna je i za motivaciju učenika. Smatramo da on u ovakvim zadacima nije stavljen pred svršen čin, gde će spoznati da zapravo ništa ne zna, jer je fokusiran na detaljno razumevanje složene celine teksta, već naprotiv, aktiviraće svoja već postojeća znanja i shvatiće da je znanje tu, samo ga treba pokrenuti na pravi način. S obzirom da ima priručnika namenjenih i samostalnom vežbanju, vrlo je važno obrazložiti u zadatku postupak pisanja i izlaganja. Na ovaj način, kandidat ima shemu po kojoj može da radi i koja bi mu poslužila kao model i za druge teme. Naše je mišljenje da se Libanijevi postulati koje smo naveli u radu o tome, da učenik treba da radi prema modelu i da samostalno dolazi do rešenja zadatka, uočavaju i kod koncepcije pomenutih priručnika jer su namenjeni i za samostalno učenje.

Kao što smo već prethodno naveli, retorika i njene metode usmenog izlaganja prisutne su i u savremenim udžbenicima i priručnicima. Ona se ne pominje kao takva, ali se na osnovu analize vežbanja, aktivnosti i metodoloških postupaka, može zaključiti da se metodičari stranih jezika, ipak, svesno ili nesvesno, oslanjaju na iskustva koje nam retorika nudi kroz vekove. Stoga smatramo da je neophodno uključiti u nastavni proces sve one aktivnosti koje retorika primenjuje, a to su: sastavljanje koncepta kroz kombinaciju slike i reči, zatim raspored izlaganja prema pravilima hrije i silogizma, zapisivanje ključnih reči i izlaganje na osnovu njih. Uključujući ove aktivnosti u nastavni proces, učenik se uvežbava da bude spreman da govori o bilo kojoj zadatoj temi, jer će umeti da svoja postojeća znanja i veštine pisanja besede primeni pri usmenom izlaganju.

U delu našeg istraživanja koje se odnosilo na upotrebu multimedijalnih sredstava u nastavi stranih jezika, prikazali smo nekoliko vežbi u kojima smo upotrebili mobilni telefon kao pedagoško sredstvo. Namera nam je bila da prikažemo na koji način spoj modernog i tradicionalnog može doprineti većoj motivisanosti učenika za rad na času. Ovde smo kao model koristili retoričke vežbe opisa, vežbe sa književnim tekstom, slikanje karaktera i vežbe artikulacije. Na taj način obezbedili smo aktivno učešće svakog člana grupe i samim tim smo postigli da učenici, pored usmene, razvijaju i pismenu produkciju, koristeći svoja već postojeća znanja i istovremeno uvežbavajući gramatičke, odnosno sintaksičke elemente.

Ovom disertacijom, želeli smo da otvorimo put ka novim analizama važnosti primene retorike u nastavnom procesu, pre svega u domenu jezičke edukacije, u nadi da će nova istraživanja doprineti proširivanju znanja i poboljšanju nastave usmenog i pismenog izražavanja na svim nivoima učenja.

9. LITERATURA

- AMOSSY, R. (2000). *L'argumentation dans le discours*. Paris: Nathan.
- ARISTOTEL. (2000). *Retorika*. (Prev. M. Višić). Beograd: Plato.
- AVRAMOVIĆ, S. (2009). *Rhetorike techne: veština besedništva i javni nastup*. Beograd: Službeni glasnik.
- BARFETY, M. et BEAUJOUIN, P. (2005). *Expression orale niveau 2 compétences A2+, B1*, Paris: CLE international.
- BARON, A. (1853). *De la rhétorique*. Bruxelles, Librairie polytechnique d'aug. Decq.
- BART, R. (1975). *Zadovoljstvo u tekstu*. Niš: Gradina.
- BARTHES, R. (1970). L'ancienne rhétorique. Paris, *Communications*, n°16, p. 172-223
- BEKER, M. (1997). *Kratka povijest antičke retorike*, Zagreb: Artesor.
- BELLENGER, L. (1979). L'Expression orale, coll. " *Qui suis-je ?*", Paris: PUF.
- BENCHEIKH, J. E., FODA, H., MIQUEL, A., PELLAT, CH.,SAMMOUD, H., VAUTHIER, E. " ARABE (MONDE) - Littérature ", Encyclopædia Universalis [en ligne], consulté le 9 novembre 2014. URL : <http://www.universalis.fr/encyclopedie/arabe-monde-litterature/>
- BENDER, J., WELLBERY, D.E. (1990). *The Ends of Rhetoric: History, Theory, Practise*, ed. Standford, Callif, Standford University press.
- BLEK, S. (2003). *Odnosi s javnošću*. Beograd: Klio.
- BORA, S., BONVALLET, A.M. et RODIER, C. (2011). *Ecritures créatives*, Grenoble: PUG.
- BOUDAIN, H. (1989). *Trouver le plaisir à créer*, Français dans le monde n°223.
- BOUVET, R. (2007). *Le plaisir de l'indétermination*, Québec, g pp. 111-133.

- BOYER, H. RIVERA, M. et al. (1990). *Introduction à la didactique du français langue étrangère*. Paris: CLE international, 1990, p. 48-51.
- BREEN, M. (1987). *Learner contributions to task design*. In Candlin, C., Murphy, D. (éds). 23-46.
- BRKOVIĆ, A. (2011). *Razvojna psihologija*. Čačak: Impresum.
- BROFI, DŽ. (2015). *Kako motivisati učenike da uče*. Beograd: Clio.
- BUGARSKI, R. (1991). *Uvod u opštu lingvistiku*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- CANDLIN, C., MURPHY, D. (éds). (1987). *Towards task-based language learning*, Lancaster Practical Papers in English Language Education: Vol. 7. Language learning tasks. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall. C.
- CARRE, J.P. et DEBYSER, F. (1978). *Jeu, langage, créativité*. Paris: Librairies Hachette et Larousse/B.E.L.E.C.
- CARTON, F. et DUDA, R. (1988). *Production orale : comment mettre en place des stratégies d'enseignement/apprentissage*, Nancy: Mélanges pédagogiques, p. 3-13.
- CEMBALO, S.M. (2001). *Les TIC et l'oral. U: Oral: variabilité et apprentissage*. Paris: Le français dans le monde et CLE international.
- CHAIGNET, A.E. (1888). *La Rhétorique et son histoire*, Paris: Wieg.
- CICERON (2002). *O govorniku*. (prev. G. Stepanić). Zagreb: Matica hrvatska.
- COMER, J. (1980). *School power: Implications of an intervention project*. New York: The Free Press.
- CORNAIRE, C. (1999). *Le point sur la lecture*, Paris: CLE international.
- CRIBIORE, R. (2007). *The School of Lybanus in Late Antique Antioch*. Princeton: Princeton University Press.
- CUQ, J.P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris: CLE International.

- CUQ, J.P., GRUCA I. (2002). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble: PUG.
- CYR, P. (1998). *Les stratégies d'apprentissage*. Paris: CLE International.
- DENYER, M., OLLIVIER, Ch. et PERRICHON, E. (2011). *Version originale vert*. Beograd: Klett.
- DORĐEVIĆ, J. (2008). Ličnost i funkcije nastavnika u savremenim društvenim i ekonomskim promenama. U *Pedagoška stvarnost* LIV, 9-10, Novi Sad, str. 842-853.
- DURBABA, O. (2011). *Teorija i praksa učenja stranih jezika*. Beograd, ZUNS.
- ELAKOVIĆ-NENADOVIĆ, A. (2016). Etička funkcija pesništva u Likurgovoj besedi *Protiv Leokrata*, *KULTURA: časopis za teoriju i sociologiju kulture i kulturnu politiku*, Beograd: Zavod za proučavanje kulturnog razvitka, str. 36-46.
- FRÖLICHER, P. (2001). *Poétique et rhétorique de la fable chez La Fontaine*, Persistenter preuzeto 15.12.2017.sa sajta : <http://doi.org/10.5169/seals-267279>
- GARDNER R. et LAMBERT W. (1972). *Attitudes and motivation in second language learning*, Rowley, Newbury House.
- GARDNER, R.C and LAMBERT, W.E. (1959). Motivational variables in second languages acquisition. In *Canadian Journal of Psychology*, p. 191-271.
- GARDOU, CH. (2005). Démostène, de l'enfant bègue à l'orateur puissant. *Reliance* 2005/1, n°15, p.101-107.
- GAYARD, M. (2010). *L'apprentissage du grec et du latin dans l'Empire romain d'après un manuscrit de la Bibliothèque Universitaire de Montpellier, Séance publique du 1^{er} février 2010*, Académie des Sciences et Lettres de Montpellier: http://www.ac-sciences-lettres-montpellier.fr/academie_edition/fichiers_conf/GAYRAUD-2010-0.pdf
- GERMAIN, C. (1993). *Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*, Paris: CLE international.
- GLASSER, W. (1990). *The quality school teacher: Managing students without coercion*, New York: Harper & Row.

- GOETZ, G. (1892). *Corpus glossariorum Latinorum* Vol.3. Pseudodositheana, Leipzig.
- GOLEMAN, D. (2009). *Emocionalna inteligencija*. Beograd: Geopoetika.
- GRAND-CLEMANT, O., VOLTE, A., GALLIER, Th. et MOORE, V. (2005). *Bellville 3*, Paris: CLE international.
- HALE, J. (2010). *The Art of Public Speaking: Lessons from the Greatest Speeches in History*. Chantilly: The Great Courses.
- HEAT, M. (1995). *Hermogenes on Issues: Strategies of Argument in Later Greek Rhetoric*, Oxford: Clarendon Press.
- HOLLEC, H. (1990). *Des documents authentiques, pour quoi faire? Mélanges pédagogiques*: p. 65-74, Nancy.
- HOUSSAYE, J.(1993). *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris: ESF.
http://classiques.ugac.ca/classiques/Rousseau_jj/emile/emile_de_education_1_3.pdf
<http://propisi.weebly.com/uploads/3/2/3/2/32327273/eu-okvir-za-ucenje-oth-srb-t07.pdf>
<http://www.smarkovic.edu.rs/sr/content/%D0%BF%D1%80%D0%B0%D0%B2%D0%B8%D0%BB%D0%B0>
- IJSSELING, S. (1976). *Rhétorique et philosophie. Platon et les Sophistes, ou la tradition métaphysique et la tradition rhétorique*, in: *Revue Philosophique de Louvain*, Quatrième série, tome 74, n°22, pp. 193-210.
- IVOŠEVIĆ, Lj. (1992.). *Francuski u razredu*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- JACQUA, L., GUSTILO, T., WEITZ, K. and VANCE, C. (2002)
http://www.classicalwriting.com/About_Us.htm, , stanje na dan 12.12.2017.
- JAKOBSON, R. (1966). *Lingvistika i poetika*. Beograd: Nolit.
- JEGER, V.(1991). *Paideia*, Novi Sad: Književna zajednica.
- JELAČIĆ SRBULJ, V. (2007). *Rhetorike tehne: Retrorička veština kroz retorske vežbe*. Novi Sad: Artprint.

- JELAČIĆ SRBULJ, V. (2016). *Zasnivanje retoričkih strategija jezičke produkcije na antičkoj teoriji stila i poznoantičkim progymnasmata*. Doktorska disertacija. Beograd: Filološki fakultet.
- JELIĆ, V. (1988). *Sterija i Kvintilijan*. Novi Sad: Matica srpska.
- JOUVET, L. (1986). *Reflexions du comédien*. Librairie théâtrale: Paris.
- KLAJN, I. i ŠIPKA, M. (2006). *Veliki rečnik stranih reči i izraza*. Novi Sad: Prometej.
- KONČAREVIĆ, K. (2002). *Savremeni udžbenik stranog jezika, struktura i sadržaj*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- konsultovano 17. januara 2017.
- KRSTIĆ, D. (1990). *Učenje i razvoj*. Beograd: Savremena administracija.
- KVINTILIJAN, M.F. (1985). *Obrazovanje govornika*. (Prev. P. Pejčinović). Sarajevo: Veselin Masleša.
- LETICA, J. (2012). *Generacijske razlike i kako ih premostiti*. Zagreb: British Council.
- MAJENDORF, J. (2008). *Sveti Jovan Zlatousti, Uvod u svetototačko bogoslovlje*. Vrnjačka Banja: Prolog, glava 6, stanje na dan 2.3.2018.
<https://jovanzlatousti.eparhijaniska.rs/index.php/o-zlatoustom/studije/13-j-majendorf-sv-jovan-zlatousti>
- MANDIĆ, T. (2003). *Komunikologija, psihologija komunikacije*. Beograd: Clio.
- MARKOVIĆ, M. (2015). *Komunikacijske veštine*, Beograd: Clio.
- MC COMBS, B., POPE, J.E. (2000). *Motiver ses élèves-Donner le goût d'apprendre*. Bruxelles: De Boeck Université.
- MEYER, M. (2004). *La Rhétorique, Paris: Presses Universitaires de France*, coll. "Que sais-je? n°2133»
- MEYER, M. (2008). *Povijest retorike od Grka do naših dana*. Zagreb: Disput.
- MEYER, M., CARRILHO, M.M. i TIMMERMANS, B. (2008). *Povijest retorike od Grka do naših dana*. Zagreb: Disput.

- MICHEL, A. (2002). La Rhétorique au Moyen Age: l'idéal, l'être et la parole, in: *Rhétorique et poétique au Moyen Age*, p. 13-28.
- MIKIĆ, J. (2008). *Nastavna celina u komunikativnom pristupu*. Beograd: Data status.
- MISTICHELLI, M. et VELTCHEFF, C. (2008). *Préparation à l'examen du DELF scolaire et junior B1*. Paris: Hachette.
- NUŠIĆ, B. (1993). *Retorika-nauka o besedništvu*. Beograd: Prosveta.
- PALINCSAR, A. (1998). *Social constructivist perspectives on teaching and learning*. Annual Review of Psychology 49, p. 345-375.
- PANTANELLA, R. (1998). *Un certain regard*. Cahiers pédagogiques numéro 300.
- PAVEAU, M.A. et SARFATI, G.E. (2003). *Les grandes théories de la linguistique*. Paris: Armand Colin.
- PAYET, A. (2010). *Activités théâtrales en classe de langue*. Paris: CLE international.
- PETERS, L. (2005). *Méthodes pour enseigner et apprendre en groupe*. Bruxelles: De Boeck.
- PETROVIĆ BJEKIĆ, D. (2000). Uspešnost u nastavi i empatija nastavnika. *Psihologija*, 3-4, str. 499-520.
- PETROVIĆ, S. (1975). *Retorika*. Niš: Gradina.
- PETROVIĆ, T. (2014). *Umeće govorenja*. Novi Sad: Promotej.
- PIANTA, R. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC: American Psychological Association.
- PLEUX, D. (2001). *Peut mieux faire-Remotiver son enfant à l'école*. Paris : O. Jakob.
- POPOVIĆ, J.S. (1995). *Retorika*. Beograd: Službeni list.
- PRAVILA ODEVANJA U ŠKOLI konsultovan sajt 20.januara 2015.
- PRODROMU, L. i KLANDFILD, L. (2007). *Tehnike podučavanja*. Beograd: Klett.
- PUREN, Ch. (1988). *Histoire des methodologies d'enseignement des langues vivantes*, Paris: CLE international.

- RADULOVIĆ, I, MARIČIĆ, G. (2013). *Andokid, besednik koji je jednom pogrešio*, Beograd: NNK Internacional, Novi Sad: Filozofski fakultet.
- RAIČEVIĆ, V. (2012). *Motivacija i kreativnost u nastavi stranih jezika*. Beograd, INTERPRES 1847.
- REICHEL, M. (1909). *Quaestiones Progymnasmaticae*, Leipzig.
- RIQUOIS, E. (2010). *Exploitation pédagogique du texte littéraire et lecture littéraire en FLE: un équilibre fragile*, Genève: 11^e rencontres des chercheurs en didactique des littératures.
- ROBERIEUX, J.J. (1993). *Eléments de rhétorique et d'argumentation*, Paris: Dunod.
- ROBERT, J.P. (2002). *Dictionnaire pratique de la didactique du FLE*, Paris, Ophrys.
- ROBERT, J.P. et ROSEN E. (2010). *Dictionnaire pratique du CECER*, Paris: Ophrys.
- ROBERT, P. (1990). *Le petit Robert 1 dictionnaire*, Paris: LE ROBERT.
- ROGERS, C.& FREIBERG, H.J. (1994). *Freedom to learn*. New York: Merrill.
- ROT, N. (2004). *Opšta psihologija*. Beograd: Zavod za udžbenike.
- ROT, N. i RADONJIĆ, S. (2009). *Psihologija*. Beograd: Zavod za udžbenike.
- ROULLET, E. (1997). U: TOČANAC-MILIVOJEV, D. *Metode u nastavi i učenju stranog jezika*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- ROUSSEAU, J.J. (1762). *Emil ou l'éducation*, Québec, édition électronique 2002.
- RUSO, Ž.Ž.(2001). *Ogled o poreklu jezika*. Sremski Karlovci: Novi Sad.
- SAMOVAR, L..A, MILLS, J. (1992). *Oral Communication*. Dubuque.
- ŠEGO, J. (2005). *Kako postati uspešan govornik?* Zagreb: Profil international.
- SIEGFRIED, A. (1950). *Savoir parler en public*. Paris: Les Edition Albin Michel.
- ŠIPKA, M. (2005). *Kultura govora*. Sarajevo: Institut za jezik u Sarajevu. Priručnici, knjiga 5.
- ŠKARIĆ, I. (2000). *Temeljni suvremenog govorništva*. Zagreb: Školska knjiga.

- SKLJAROV, M. (1993). *Teorija i praksa u nastavi stranih jezika*. Zagreb: Školske novine.
- SOCHON-FAURE, M.F. (2007). *Littérature et l'apprentissage d'une langue étrangère, Synergies N°3*.
- ŠOTRA, T. (2006). *Kako progovoriti na stranom jeziku?* Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- ŠOTRA, T. (2010). *Didaktika francuskog kao stranog jezika*. Beograd: Filološki fakultet.
- STODOLSKY, S. (1988). *The subjects matters*. Chicago: University of Chicago Press.
- TAGLIANTE, Ch, DAVEZ, Y. et JEANSOULIN, R. (2001). L'oral dans les certifications (DELFDALF-TCF, Cadre européen commun de référence), entretien avec ces auteurs. In: *Oral : variabilité et apprentissages*. Paris, p. 183-190. *Le français dans le monde et CLE international*.
- TAGLIANTE, Ch. (1994). *La classe de langue*. Paris: CLE international., p. 99-101.
- TAGLIANTE, Ch. (2001). *L'évaluation*. Paris: CLE international.
- THIBAUT, R. (2006). *Oser parler en public*. Québec: Editions Multimondes.
- THURMEL-JOHN, P. (1996). *Le texte littéraire en classe de seconde ou étrangère*. Québec français, N°100, p.51-54.
- TOČANAC-MILIVOJEV, D. (1997). *Metode u nastavi i učenju stranog jezika*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- TOMIĆ, Z. (2003). *Komunikologija*. Beograd: Čigoja.
- TOURSEL, N. et VASSAVIERE, J. (2004). *Littérature: textes théoriques et critiques*. Paris, Nathan.
- TREVILLE, M.C. et DUQUETTE, L. (1996). *Enseigner le vocabulaire en classe de langue*. Paris: HACHETTE F.L.E.
- TROCMÉ-FABRE, H. (1987). *J'apprends donc je suis*. Paris: Les Editions d'Organisation.

- TUBIĆ, D. (2004). *Atribucije osobina nastavnika i aktivnost učenika u nastavi*, Novi Sad: Pedagoška stvarnost, L, 3-4, p. 270-289.
- VAN HOOFF, L. (2014). *Libanius: A Critical introduction*. Cambridge University Press.
- VANDENDORPE, C. (2008). *La fable. Un genre exemplaire*. Québec français, 148, 65–68.
- VEINRAJT, G. (2001). *Govor tela, praktični priručnik*. Beograd: Alnari i Puna kuća.
- VIANIN, P. (2006). *La motivation scolaire*. Bruxelles: De Boeck.
- VIAU, R. (1994). *La Motivation en contexte scolaire*. Quebec: les Editions du Renouveau Pédagogique Inc.
- VIAU, R.(2000). La Motivation en contexte scolaire: les résultats de la recherche en quinze questions. *In: Revue Vie pédagogique numéro 115*, p.5-8.
- VIELMAS, M. (1990). *A haute voix*. Paris: CLE international.
- VITANOVIĆ, S. (1976). *Francuska književnost od srednjeg veka do 1683*. Sarajevo: Svijetlost, Beograd::Nolit.
- VULFOLK, A. et alter (2014). *Psihologija u obrazovanju II*. Beograd: Clio, str.324-326.
- WATSON, M. & BATTISTICH, V. (2006). Building and sustaining caring communities. In C. Evertson & Weinstein (Eds.) *In: Handbook of classroom management: Research, practice and contemporary issues* (pp.253-279), Mahwah, NJ: Erlbaum.
- WATT. J. and FAIRFIELD. S. (2008). Religious and Sacred Literacies. In: *The Handbook of Educational Linguistics*, ed. Spolsky and Hult, p.355-365.
- WEISS, F. (1983). *Jeux et activités communicatives dans la classe de langue*. Paris: Hachette.
- WEISS, F. (2002). *Jouer, communiquer, apprendre*. Paris: Hachette.

XANTOS, N. (2007). *La lecture littéraire comme parcours dans l'aire du dire: prolégomènes à une sémiotique de la réception*, Québec: Presses de l'Université du Québec.

Zajednički evropski okvir za nastavu, učenje i ocjenjivanje učenika, Podgorica: 2002.

ŽIVOTIĆ, R. i STANOJEVIĆ, D. (2013). *Retorika i politika*. Beograd.

BIOGRAFIJA

VOJKA MILOVANOVIĆ je rođena 15.2.1972. u Beogradu. Osnovne studije i master studije završila je na Filološkom fakultetu u Beogradu, na katedri za romanistiku, grupa francuski jezik i književnost. Radi kao nastavnik francuskog jezika u osnovnoj školi „Dositej Obradović“ u Požarevcu. Ima 22. godine radnog staža u različitim obrazovnim ustanovama: srednjim stručnim školama, gimnaziji i osnovnim školama. Godine 1998. položila je stručni ispit.

Nosilac je Povelje za ostvarene izuzetne rezultate u oblasti obrazovanja i vaspitanja grada Požarevca iz 2007. godine. Te iste godine, njena pesma „L’orage silencieux“ dobija Evropsku nagradu koju dodeljuje Evropski centar za kulturu i književnost iz Tionvila u Francuskoj, kao i nagradu grada Tervila. Licencirani je ispitivač za polaganje ispita DELF za nivoe A1, A2, B1, B2. Redovno pohađa stručne seminare i usavršava se.

Kada je reč o učešću u projektima, 2015. godine učestvuje sa grupom svojih učenika u međunarodnom projektu „Interlangues“, koji organizuje belgijsko udruženje „Le monde des possibles“, Francuski institut i Udruženje profesora francuskog jezika. Priprema i vodi pozorišnu trupu na francuskom jeziku sa kojim učestvuje na festivalu pozorišta na francuskom jeziku za osnovne škole u Novom Sadu. U okviru takmičenja „Frankofona pesma“ priprema svoje učenike i vodi na takmičenje. Organizuje i priprema radionice za građanstvo u cilju promocije francuskog jezika „Le français pour tous“, „Say it in English, dis en français“, „J’aime le français“, kao i ugledne časove i ogledni čas „L’écologie en français“. U novembru 2017. godine održala je seminar u Kišinjevu u Moldaviji na temu „Le téléphone portable et les autres astuces comme le support motivant dans la classe de FLE“, čija je tema bila upotreba mobilnog telefona kao nastavnog sredstva u nastavi francuskog jezika i vežbe koje se mogu primeniti. Saradnik je internet portala za francuski jezik „Bonjour de France“.

BIBLIOGRAFIJA

1. MILOVANOVIĆ, V. (2009). *Igra po ulogama u udžbenicima francuskog jezika srpskih i francuskih autora za osnovnu školu*, Master rad. Beograd, COBISS.SR-ID 520848276
2. MILOVANOVIĆ, V. (2008). Reč unapred, prevod na francuski jezik, u: NIKOLIĆ, J. (2008). 60 godina Istorijskog arhiva Požarevac, COBISS.SR-ID [149216012](#)
3. MILOVANOVIĆ, V. (2014). Elementi kulture u udžbenicima francuskog jezika za osmi razred-četvrta godina učenja, Požarevac: Braničevo, br.1/2, str. 113-130, COBISS.SR-ID [208688908](#)
4. MILOVANOVIĆ, V. (2015). *L'Orage silencieux*. Paris: Edilivre.
ISBN: 9782332890955 zbirka poezije
5. MILOVANOVIĆ, V. (2015). *Les adjectifs de couleur. Bonjour de France* (online) 6p.22-557. Preuzeto 21.11.2016. ca
<http://www.bonjourdefrance.com/exercices/contenu/les-adjectifs-de-couleur.html>

IZJAVA O AUTORSTVU

Obrazac 5.

Izjava o autorstvu

Ime i prezime autora Vojka Milovanović

Broj indeksa 10002/D

Izjavljujem

da je doktorska disertacija pod naslovom

Važnost primene retorike u metodici nastave francuskog jezika

- rezultat sopstvenog istraživačkog rada.
- da disertacija u celini ni u delovima nije bila predložena za sticanje druge diplome prema studijskim programima drugih visokoškolskih ustanova.
- da su rezultati korektno navedeni i
- da nisam kršio/la autorska prava i koristio/la intelektualnu svojinu drugih lica.

Potpis autora

U Beogradu, 28.3.2018. _____

Vojka Milovanović

Scanned by CamScanner

IZJAVA O ISTOVETNOSTI ŠTAMPANE I ELEKTRONSKE VERZIJE DOKTORSKOG RADA

Izjava o istovetnosti štampane i elektronske verzije doktorskog rada

Ime i prezime autora: Vojka Milovanović

Broj indeksa: 10002/D

Studijski program : Jezik, književnost, kultura

Naslov rada: **Važnost primene retorike u metodici nastave francuskog jezika**

Mentor: doc.dr Ana Elaković-Nenadović

Potpisani Vojka Milovanović

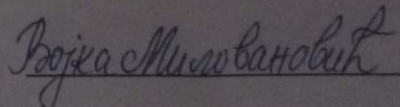
Izjavljujem da je štampana verzija mog doktorskog rada istovetna elektronskoj verziji koju sam predao/la radi pohranjena u **Digitalnom repozitorijumu Univerziteta u Beogradu**.

Dozvoljavam da se objave moji lični podaci vezani za dobijanje akademskog naziva doktora nauka, kao što su ime i prezime, godina i mesto rođenja i datum odbrane rada.

Ovi lični podaci mogu se objaviti na mrežnim stranicama digitalne biblioteke, u elektronskom katalogu i u publikacijama Univerziteta u Beogradu.

Potpis autora

U Beogradu, 28.3.2018.



IZJAVA O KORIŠĆENJU

Izjava o korišćenju

Ovlašćujem Univerzitetsku biblioteku „Svetozar Marković“ da u Digitalni repozitorijum Univerziteta u Beogradu unese moju doktorsku disertaciju pod naslovom:

Važnost primene retorike u metodici nastave francuskog jezika

koja je moje autorsko delo.

Disertaciju sa svim priložima predao/la sam u elektronskom formatu pogodnom za trajno arhiviranje.

Moju doktorsku disertaciju pohranjenu u Digitalnom repozitorijumu Univerziteta u Beogradu i dostupnu u otvorenom pristupu mogu da koriste svi koji poštuju odredbe sadržane u odabranom tipu licence Kreativne zajednice (Creative Commons) za koju sam se odlučio/la.

1. Autorstvo (CC BY)
2. Autorstvo – nekomercijalno (CC BY-NC)
- 3. Autorstvo – nekomercijalno – bez prerada (CC BY-NC-ND)**
4. Autorstvo – nekomercijalno – deliti pod istim uslovima (CC BY-NC-SA)
5. Autorstvo – bez prerada (CC BY-ND)
6. Autorstvo – deliti pod istim uslovima (CC BY-SA)

(Molimo da zaokružite samo jednu od šest ponuđenih licenci.
Kratak opis licenci je sastavni deo ove izjave).

Potpis autora

U Beogradu, 28.3.2018.

Војка Миловић