

UNIVERZITET U BEOGRADU
FILOLOŠKI FAKULTET

Katarina B. Radojković Ilić

**NASTAVA JEZIKA STRUKE/JEZIKA
ZA POSEBNE NAMENE U KONTEKSTU
EVROPSKE OBRAZOVNE JEZIČKE
POLITIKE**

doktorska disertacija

Beograd, 2014.

UNIVERSITY OF BELGRADE
FACULTY OF PHILOLOGY

Katarina B.Radojković Ilić

**SPECIFIC PURPOSE LANGUAGE
TEACHING WITHIN THE CONTEXT
OF THE EUROPEAN LANGUAGE
EDUCATION POLICY**

Doctoral Dissertation

Belgrade 2014

Mentor:

Prof. dr Jelena Filipović, redovna profesorka Filološkog fakulteta Univerziteta u Beogradu

Članovi komisije:

Prof. dr Julijana Vučo, redovna profesorka Filološkog fakulteta Univerziteta u Beogradu

Prof.dr Tatjana Šotra, vanredna profesorka Filološkog fakulteta Univerziteta u Beogradu u penziji

Datum odbrane:

Mojim roditeljima

Nastava jezika struke/jezika za posebne namene u kontekstu evropske obrazovne jezičke politike

Rezime:

Predmet ovog istraživanja je analiza postulata evropske obrazovne jezičke politike i rezultati koji se postižu primenom pojedinih njenih aspekata na planiranje nastave jezika struke/jezika za posebne namene. U radu su predstavljena teorijska i praktična saznanja iz primenjene lingvistike, teorije jezičke politike i planiranja i metodike nastave stranog jezika kao jezika struke/jezika za posebne namene. Pored toga, pravi se jasna razlika između jezika struke i jezika za posebne namene sa ciljem da se doprinese unapređenju terminološke preciznosti u ovoj oblasti primenjene lingvistike. Empirijski deo obuhvata akciono istraživanje bazirano na vlastitom iskustvu autorke u radu sa učenicima različitih struka i odnosi se na analizu efikasnosti primene preporuka *Zajedničkog evropskog okvira za jezike* u planiranju i nastavi jezika struke/jezika za posebne namene, uključivanja sociolingvističkih, interkulturalnih i vanjezičkih elemenata u nastavu, kao i primene akcionog pristupa u nastavi jezika struke/jezika za posebne namene. U radu se prikazuje nekoliko inovativnih modela nastave francuskog jezika struke/jezika za posebne namene zasnovanih na ovim principima. Ispitanici su bili zaposleni u Ministarstvu pravde, pripadnici Ministarstva unutrašnjih poslova koji pohađaju specijalizovane tečajeve francuskog jezika u organizaciji Francuskog instituta u Beogradu i studenti Fakulteta bezbednosti Univerziteta u Beogradu koji pohađaju izbornu nastavu jezika struke u okviru Inovacionog centra Fakulteta bezbednosti. Pored toga, definisane su smernice za dalje unapređenje nastave jezika struke u našim visokoškolskim ustanovama a odnose se pre svega na učenje jezika struke od početnog nivoa, kreiranje programa nastave u skladu sa potrebama učenika i primenu adekvatnih metodoloških postupaka.

Ključne reči: evropska obrazovna jezička politika, jezička politika i planiranje, nastava jezika za posebne namene, nastava jezika struke, Zajednički evropski referentni okvir za jezike

Naučna oblast: primenjena lingvistika i obrazovna jezička politika i planiranje

Uža naučna oblast: nastava francuskog jezika struke/jezika za posebne namene

UDK broj: 8

Specific purpose language teaching within the context of the European language education policy

Abstract:

The subject of this research work is an analysis of the premises of the European education policy, assessment of the results achieved through implementation of certain aspects of this policy and their impact on the planning of language teaching for vocational and specific purposes. The thesis presents theoretical and practical findings from the fields of applied linguistics, language policy and planning theory and foreign language teaching methodology for vocational and specific purpose language teaching. The thesis offers a clear distinction between the vocational language and specific purpose language, in order to achieve a higher level of terminological precision in this field of applied linguistics. The empirically based part of the thesis presents action based research results originating from the author's personal experience in work with the students from a variety of vocational backgrounds and offers an assessment of the levels of efficiency achieved through practical implementation of the recommendations contained in the *Common European Framework of Reference for Languages* in the course of planning and realization of language teaching for vocational and specific purposes, inclusion of sociolinguistic, intercultural and extra linguistic elements in the teaching process, and implementation of the action based approach in language teaching for vocational and specific purposes. The thesis presents a number of innovative models of French language teaching for vocational and specific purposes based on these principles. The subjects were employees of the Ministry of Justice and Ministry of Interior Affairs who attended specialized language courses organized by the French Language Institute in Belgrade and students of the Faculty of Security of Belgrade University who attended elective language courses at the Innovation Centre of the Faculty of Security. Also, the thesis offers a set of guidelines for further improvement of the vocational language teaching at the institutions of higher education, focusing primarily on introduction of vocational language teaching in the early stages of language learning, starting from the beginner's level, development of curricula that will meet the specific needs of the students and selection of appropriate teaching methods.

Keywords: european language education policy, language policy and planing, teaching language for specific purposes, vocational language teaching, Common European Framework of Reference for Languages

Academic Expertise: applied linguistics / language education policy and planing

Field of Academic Expertise: teaching french for specific purposes

UDC No.: 8

SADRŽAJ

UVOD	1
1. EVROPSKA OBRAZOVNA JEZIČKA POLITIKA I NJEN UTICAJ NA NASTAVU STRANIH JEZIKA	6
1.1. Jezička politika Saveta Evrope	7
1.2. Dokumenti Saveta Evrope	9
1.3. Dokumenti institucija Evropske unije	14
1.4. Aktivnosti Evropske komisije	17
1.5. Dokumenti drugih međunarodnih institucija	18
1.6. Postulati evropske obrazovne jezičke politike	20
1.6.1. Purulingvizam	20
1.6.2. Demokratsko građanstvo (demokratsko državljanstvo)	25
1.6.3. Jezička raznovrsnost (jezička raznolikost)	27
1.6.4. Interkulturalnost	29
1.6.5. Socijalna kohezija	31
1.7. Krički osvrt na evropsku obrazovnu jezičku politiku	32
1.8. Evropska obrazovna jezička politika u praksi	35
1.8.1 Prikaz Zajedničkog evropskog okvira za jezike	36
1.8.2. Zajednički evropski okvir u praksi: prednosti, nedostaci i sporna pitanja	47
1.8.3. Evropski jezički portfoliji	51
1.9. Položaj i uloga jezika struke /jezika za posebne namene u evropskoj obrazovnoj jezičkoj politici	54

2. POJAM I DOSADAŠNJI RAZVOJ NASTAVE JEZIKA STRUKE/JEZIKA ZA POSEBNE NAMENE	58
2.1. Francuski jezik struke/jezik za posebne namene od nastanka do danas	58
2.1.1. Francuski za vojnike (<i>le français militaire</i>)	59
2.1.2. Francuski jezik struke - naučni francuski (<i>le français de spécialité</i>)	62
2.1.3. Instrumentalni francuski (<i>le français instrumental</i>)	64
2.1.4. Funkcionalni francuski (<i>le français fonctionnel</i>)	66
2.1.5. Kraj XX i početak XXI veka: francuski za posebne namene – francuski profesionalni jezik	67
2.2. Jezik struke, jezik za posebne namene, profesionalni jezik: terminološke nedoumice	74
2.3. Nastava jezika struke kod nas	80
3. METODOLOŠKE SPECIFIČNOSTI NASTAVE JEZIKA STRUKE/ JEZIKA SA POSEBNE NAMENE	85
3.1. Ka metodici nastave jezika struke/jezika za posebne namene	86
3.2. Akcioni pristup	93
3.2.1. Akcioni pristup u nastavi stranog jezika	94
3.2.2. Akcioni pristup u nastavi stranog jezika struke/jezika za posebne namene	97
3.2.3. Akcioni pristup u praksi	99
3.3. Autentični nastavni materijal	109
3.3.1. Neophodni nivo znanja	110
3.3.2. Adaptacija autentičnog nastavnog materijala	112
3.3.3. Primena autentičnog nastavnog materijala u nastavi francuskog jezika struke/jezika za posebne namene	115
3.4. Specifičnosti evaluacije nastave jezika struke/jezika za posebne namene	119

3.5. Nastavnik jezika struke/jezika za posebne namene	125
4. SPECIFIČNOSTI PLANIRANJA NASTAVE JEZIKA STRUKE/ JEZIKA SA POSEBNE NAMENE	128
4.1. Identifikacija cilja nastave	128
4.2. Analiza profila učenika	129
4.3. Analiza potreba učenika	137
4.3.1 Pojam učenikovih potreba	138
4.3.2. Primeri analize potreba	139
4.3.3. Zajednički evropski okvir kao instrument za analizu učenikovih potreba	152
4.4. Prikupljanje materijala i analiza diskursa	155
4.4.1. Prikupljanje nastavnog materijala	155
4.4.2. Analiza diskursa	157
4.5. Izbor kompetencija i nastavnih sadržaja	159
4.5.1. Izbor komunikativnih kompetencija.....	160
4.5.2. Izbor elemenata interkulture kompetencije	164
4.6. Izbor i obrada nastavnog materijala i izrada nastavnih aktivnosti	168
4.6.1. Izbor i obrada nastavnog materijala	168
4.6.2. Specifičnosti nastavnih aktivnosti	172
5. PRIMER IZRADE PROGRAMA NASTAVE JEZIKA ZA POSEBNE NAMENE.....	174
5.1. Identifikacija cilja nastave	174
5.2. Analiza profila učenika	176

5.3. Analiza potreba	179
5.4. Prikupljanje materijala i analiza diskursa	182
5.5. Izbor kompetencija i nastavnih sadržaja	186
5.6. Izbor i obrada nastavnog materijala i izrada nastavnih aktivnosti	188
6. EMPIRIJSKO ISTRAŽIVANJE	196
6.1. Akciono istraživanje	197
6.2. Prvi segment analize	200
6.2.1. Podaci prikupljeni intervjuisanjem učenika	202
6.2.2. Rezultati učenika na jezičkim testovima	207
6.2.3. Rezultati evaluacije na terenu	209
6.3. Drugi segment analize	210
6.3.1. Početni upitnici	210
6.3.2. Program nastave	212
6.3.3. Upitnik o zadovoljstvu tečajem i autoevaluacija učenika	217
6.3.4. Rezultati učenika na jezičkim testovima	222
6.3.5. Zaključci na osnovu rezultata empirijskog istraživanja	223
6.4. Treći segment analize	225
6.4.1. Opis početnog zahteva	225
6.4.2. Program nastave	227
6.4.3. Rezultati učenika na jezičkim testovima	231
6.4.4. Autoevaluacija učenika	233
6.4.5. Upitnik o zadovoljstvu tečajem	235

6.4.6. Zaključci na osnovu rezultata empirijskog istraživanja	237
7. ZAKLJUČAK	241
Literatura	247
Prilozi	257
Biografija autorke	283
Izjava o autorstvu	284
Izjava o istovetnosti štampane i elektronske verzije doktorskog rada	285
Izjava o korišćenju	286

UVOD

Nestajanje granica između evropskih zemalja, slobodno kretanja robe, ljudi, usluga i kapitala dovelo je do intenziviranja komunikacije u svim oblastima, od trgovinske razmene, preko kulturne saradnje, saradnje u oblasti bezbednosti, razmene saznanja u obrazovnoj i naučnoj oblasti, do zajedničkih razmišljanja oko tema kao što su očuvanje čovekove sredine i zaštita zdravlja ljudi. Sve veća potreba za poznavanjem i korišćenjem jezika u profesionalnom okruženju u Evropi doprinela je porastu interesovanja naučnika za ovu oblast. Evropska obrazovna jezička politika, usmerena ka obrazovanju plurilingvalnih pojedinaca koji su sposobni da komuniciraju na više stranih jezika, koji poznaju više kulturnih zajednica i koji mogu da uspostavljaju interkulturene dijaloge u svim sferama društvenog života, izvršila je veliki uticaj na dotadašnju nastavnu praksu u evropskim zemljama. Kada je reč o našoj zemlji, tokom poslednjih petnaest godina, učinjen je značajan pomak u nastavi stranih jezika uopšte i on se ogleda najpre u poboljšanju nivoa komunikativne kompetencije. Međutim, u oblasti nastave jezika struke, primena postulata Evropske obrazovne jezičke politike najčešće izostaje.

Stoga je predmet ovog rada analiza postulata evropske obrazovne jezičke politike koji se mogu primeniti na nastavu stranog jezika u profesionalnom kontekstu. Budući da su dosadašnja naučna istraživanja bila fragmentarna, odnosno najčešće fokusirana na opšte aspekte obrazovne jezičke politike ili na metodiku nastave stranog jezika, javila se potreba da se u okviru interdisciplinarnog istraživanja objedine ovi različiti aspekti u cilju unapređenja nastave jezika struke, kako u akademskom tako i u užem profesionalnom okruženju. U ovom radu predstavljena su teorijska i praktična saznanja iz primenjene

lingvistike, teorije jezičke politike i planiranja i metodike nastave stranog jezika kao jezika struke/jezika za posebne namene.

Prvi cilj ovog rada odnosi se na definisanje pojmova koji se odnose za učenje jezika u profesionalnom kontekstu kako bi se napravila jasna razlika između jezika struke i jezika za posebne namene.

Drugi cilj je potvrđivanje funkcionalnosti primene postulata evropske obrazovne jezičke politike u nastavi jezika struke/jezika za posebne namene. Ovaj cilj obuhvata analizu efikasnosti primene preporuka *Zajedničkog evropskog okvira za jezike* u planiranju i nastavi jezika struke/jezika za posebne namene, uključivanja sociolingvističkih, interkulturalnih i vanjezičkih elemenata u nastavu, kao i primene akcionog pristupa u nastavi jezika struke /jezika za posebne namene.

Treći cilj odnosi se na kreiranje inovativnih modela nastave francuskog jezika struke/jezika za posebne namene i njihovu eksperimentalnu proveru utemeljenu na principima kvalitativnih istraživanja.

Četvrti cilj odnosi se na definisanje smernica za dalje unapređenje nastave jezika struke u našim visokoškolskim ustanovama a odnosi se pre svega na učenje jezika struke od početnog nivoa, kreiranje programa nastave u skladu sa potrebama učenika i primenu adekvatnih metodoloških postupaka.

Empirijski deo ovog rada obuhvata akciono istraživanje bazirano na vlastitom iskustvu autorke u radu sa učenicima različitih struka, kao i na iskustvu drugih istraživača. Ispitanici su bili zaposleni u Ministarstvu pravde, pripadnici Ministarstva unutrašnjih poslova koji pohađaju specijalizovane tečajeve francuskog jezika struke u organizaciji Francuskog instituta u Beogradu i studenti Fakulteta bezbednosti Univerziteta u Beogradu koji pohađaju fakultativnu nastavu jezika struke u okviru Inovacionog centra Fakulteta bezbednosti.

Priroda i složenost predmeta istraživanja ukazali su na neophodnost komplementarnog pristupa u primeni istraživačkih tehnika. Zbog potrebe da se istovremeno sagledaju objektivni rezultati koje su učenici postigli ali i ostvari dublji uvid u njihove subjektivne stavove i mišljenja, korišćeni su različiti instrumenti: statistički prikazi, grafikoni i testovi, kao i anketni upitnici, intervju i liste za autoevaluaciju.

U prvom poglavlju rada predstavljani su najznačajniji postulati evropske obrazovne jezičke politike: plurilingvizam, demokratsko građanstvo (državljanstvo), jezička raznovrsnost (raznolikost), interkulturalna komunikacija i socijalna kohezija. Analizirani su referentni dokumenati Sveta Evrope i institucija Evropske unije u kojima su proklamovani najznačajniji ciljevi ove politike i navedene aktivnosti evropskih institucija i pojedinih međunarodnih organizacija u oblasti nastave/učenja stranih jezika. Takođe je učinjen kritički osvrt na evropsku obrazovnu jezičku politiku i njenu primenu u praksi. Posebna pažnja posvećena je radovima lingvista u okviru Odeljenja za jezičke politike Saveta Evrope u vezi nastave stranih jezika uopšte, kao i položaju i ulozi nastave jezika struke/jezika za posebne namene u evropskoj obrazovnoj jezičkoj politici. U okviru ovog poglavlja predstavljani su i najznačajniji koncepti nastave/učenja stranih jezika iz *Zajedničkog evropskog referentnog okvira za jezike*.

U drugom poglavlju hronološki su prikazani različiti oblici nastave francuskog jezika struke/jezika za posebne namene od dvadesetih godina prošlog veka do danas i njihov društveni i ekonomski kontekst. Jedan odeljak posvećen je razvoju nastave jezika struke u našoj zemlji od druge polovine XIX veka do danas. Posebna pažnja posvećena je terminološkim nedoumicama koje se odnose na različite nazive koji se koriste u stručnoj literaturi, kako za francuski jezik tako i za neke od drugih jezika koji se najčešće uče kod nas, sa namerom da se napravi jasna razlika između jezika struke i jezika za posebne namene.

Treće poglavlje posvećeno je metodološkim specifičnostima nastave jezika struke/jezika za posebne namene, sa detaljnijim osvrtom na pojedina pitanja kao što su primena akcionog pristupa, autentičnog nastavnog materijala u nastavi jezika struke/jezika za posebne namene, specifičnosti evaluacije i pitanje nivoa na kome se može predavati/učiti jezik namenjen profesionalnoj komunikaciji. Pojedini teorijski koncepti ilustrovani su primerima iz autorkine nastavne prakse.

Planiranje nastave jezika struke/jezika za posebne namene predmet je četvrtog poglavlja u kome su izložene sve etape ovog složenog procesa: identifikacija cilja nastave, analiza profila učenika, analiza potreba učenika, prikupljanje materijala i analiza diskursa, izbor kompetencija i nastavnih sadržaja i izbor i obrada nastavnog materijala i izrada nastavnih aktivnosti. Svaka od ovih etapa ilustrovana je primerima koji se navode u stručnoj literaturi kao i primerima iz sopstvene nastave prakse.

U petom poglavlju prikazan je konkretan primer izrade programa nastave jezika za posebne namene primenom navedenih koncepata.

Šesto poglavlje posvećeno je empirijskom istraživanju baziranom na iskustvu autorke u radu sa učenicima pravne, bezbednosne i policijske struke. Prvi segment analize bila je intenzivna nastava organizovana za oficire žandarmerije koji su pohađali kurs francuskog jezika da bi se osposobili za praćenje stručnih kurseva na francuskom jeziku. Ovaj program nastave detaljno je izložen u petom poglavlju. Drugi kontekst je nastava francuskog jezika za pravnike, čija je namena bila osposobljavanje zaposlenih u Ministarstvu pravde da ostvare komunikaciju sa svojim francuskom kolegama. U trećem slučaju, reč je o inovativnom modelu nastave jezika struke u skladu sa postulatima evropske obrazovne jezičke politike. Ovaj program nastave primenjen je u fakultativnoj nastavi francuskog jezika organizovanoj na zahtev studenata Fakulteta bezbednosti.

U zaključnom poglavlju izneti su najznačajniji rezultati i zaključci do kojih se došlo tokom istraživanja u vezi sa efikasnošću primene pojedinih aspekata evropske

obrazovne jezičke politike na planiranje i nastavu jezika struke/jezika za posebne namene. Predložene su i smernice za unapređenje nastave stranog jezika u profesionalnom kontekstu koji se mogu primeniti i na nastavu za druge profesionalne profile kao i na nastavu drugih stranih jezika u formalnom akademskom obrazovanju u Srbiji.

1. EVROPSKA OBRAZOVNA JEZIČKA POLITIKA I NJEN UTICAJ NA NASTAVU STRANIH JEZIKA

Institucionalni okvir za razvoj evropske obrazovne jezičke politike formirao se najpre kroz delovanje Saveta Evrope, kao i pojedinih institucija Evropske unije. Činjenica je da su tvorci Evropske zajednice imali u vidu prevashodno političke, ekonomske i socijalne ciljeve, budući da je proces evropskih integracija počeo osnivanjem Evropske zajednice za uglj i čelik 1951. godine, Evropske ekonomske zajednice 1957. i namerom da se stvori neka vrsta „Sjedinjenih Evropskih Država“, kako bi se, po rečima Vinstona Čerčila „evropskoj porodici naroda dala struktura u kojoj će živeti u miru, sigurnosti i slobodi“, jer će tako „stotine miliona ljudi koji teško rade moći ponovo da steknu jednostavne radosti i nade zbog kojih vredi živeti“¹. Međutim, vremenom se pokazalo da se politička i ekonomska komponenta ne mogu izdvojiti od socioloških i kulturoloških elemenata i da se u ciljeve evropske politike mora uvrstiti poštovanje kulturne baštine i očuvanje kulturne i jezičke raznolikosti njenih članica.

Povećanje mobilnosti unutar evropskih zemalja krajem XX i početkom XXI veka još više je istaklo značaj pitanja upotrebe jezika u ovom interaktivnom komunikacijskom prostoru i potvrdilo da se prosperitet Evrope mora bazirati na očuvanju njenog plurikulturnog bogatstva i razvoju plurilingvizma. Profesionalna mobilnost učinila je da neke evropske države i gradovi koji su tradicionalno smatrani jednojezičnim ili dvojezičnim postanu izrazito višejezični. Podaci o tome da, na primer u Švajcarskoj živi mnogo više govornika turskog, portugalskog ili različitih varijanti srpskohrvatskih jezika nego jednog od njenih nacionalnih službenih jezika - romanša, kao i da u Irskoj ima više govornika poljskog nego onih kojima je maternji jezik irski (Bugarski, 2009: 14), potvrđuju da višejezičnost nije samo ideja nego realno činjenično stanje i da je poznavanje više jezika

¹ Čuveni govor Vinstona Čerčila održan 19.09.1946. na Univerzitetu u Cirihi. Podaci preuzeti sa internet sajta http://assembly.coe.int/Main.asp?link=/AboutUs/zurich_e.htm

i više kultura nužnost u evropskom kontekstu. Stoga je opšti cilj evropske jezičke obrazovne politike da svaki Evropljanin treba, pored svog, da u manjoj ili većoj meri poznaje još dva evropska jezika.

Predmet ovog poglavlja zbog toga će biti najpre dokumenti Saveta Evrope i institucija Evropske unije u kojima su proklamovani najznačajniji ciljevi ove politike, kao i aktivnosti evropskih institucija i pojedinih međunarodnih organizacija u oblasti nastave/učenja stranih jezika, a potom analiza najznačajnijih postulata evropske obrazovne politike: plurilingvizma, demokratskog građanstva (državljanstva), jezičke raznovrsnosti (raznolikosti), interkulturene komunikacije i socijalne kohezije. Budući da je tema ovog rada nastava jezika struke/jezika za posebne namene u kontekstu evropske obrazovne jezičke politike, nekoliko delova ovog poglavlja biće posvećeno radovima lingvista u okviru Odeljenja za jezičke politike Saveta Evrope u vezi sa nastavom stranih jezika uopšte, kao i položaju i ulozi nastave jezika struke u evropskoj obrazovnoj jezičkoj politici. U okviru ovog poglavlja biće predstavljene i najznačajnije koncepcije nastave/učenja stranih jezika iz *Zajedničkog evropskog referentnog okvira za jezike*. Konačno, jedan odeljak će biti posvećen kritičkoj analizi evropske obrazovne jezičke politike i njene primene u praksi.

1. 1. Jezička politika Saveta Evrope

Od osnivanja 1949. godine, Savet Evrope nastoji da širom Evrope razvija zajednička i demokratska načela zasnovana na *Evropskoj konvenciji o ljudskim pravima* i drugim pravnim aktima koje su ratifikovale brojne države. Glavni ciljevi ove organizacije, koja danas okuplja 47 država članica su zaštita ljudskih prava, demokratije i vladavine zakona, unapređivanje svesti o kulturnom identitetu i raznolikosti Evrope, konsolidovanje demokratske stabilnosti u Evropi pružanjem podrške političkim, zakonodavnim i ustavnim reformama i pronalaženje zajedničkih rešenja za izazove sa kojima se suočava evropsko

društvo kao što su diskriminacija manjina, ksenofobija, netolerancija, terorizam, trgovina ljudima, nasilje nad decom, organizovani kriminal i korupcija.

Uvidevši značaj poznavanja jezika za ostvarenje nekih od navedenih ciljeva, Savet Evrope osnovao je posebno odeljenje koje se bavi pitanjima jezičke politike, nastave i učenja jezika, Odeljenje za jezičke politike (na engl. *Language Policy Unit*, na franc. *Unité des politiques linguistiques*)², koje je 2010. godine proslavilo svoj pedeseti rođendan.

Aktivnosti ovog odeljenja usmerene su ka promovisanju jezičke raznovrsnosti, poštovanju jezičkih prava, produblivanju međusobnog razumevanja i učvršćivanju demokratskog građanstva. Kao najznačajnija stremljenja ove jezičke politike ističu se plurilingvizam, jezička raznovrsnost, međusobno razumevanje, demokratsko građanstvo i socijalna kohezija. Posvećenost prvom od ovih ciljeva podrazumeva da jezičke obrazovne politike moraju da imaju u vidu da svi građani Evrope imaju pravo da dostignu različite nivoe komunikativnih kompetencija na različitim nivoima i da ih razvijaju tokom celog života u skladu sa svojim potrebama. Očuvanje jezičke raznovrsnosti, koja se ističe u mnogim zvaničnim dokumentima Saveta Evrope kao cilj i kao jedna od najznačajnijih vrednosti Evrope, počiva na činjenici da je Evropa kontinent na kome se govori više jezika i da svi ti jezici imaju istu vrednost bilo kao sredstvo komunikacije bilo kao način ispoljavanja ličnosti. Budući da međusobno razumevanje počiva na poznavanju i prihvatanju kulturnih razlika, Savet Evrope se zalaže za kreiranje jezičkih obrazovnih politika koje bi posvećivale pažnju interkulturnom aspektu nastave. Koncept demokratskog građanstva podrazumeva razvoj plurilingvizma kod svakog evropskog građanina kako bi mogao da uzme učešća u demokratskom procesu. Konačno, socijalna kohezija se ističe kao cilj čije dostizanje podrazumeva da svaki evropski građanin ima jednake šanse u oblasti ličnog razvoja, obrazovanja, zaposlenja, mobilnosti, pristupu informacijama i kulturnom uzdizanju. Rad Odeljenja za jezičke politike u Strazburu dopunjuje se aktivnostima

² Raniji naziv bio je *Language Policy Division/Division des politiques linguistiques*

Evropskog centra za žive jezike, osnovanog 1994. godine, čije je sedište u Gracu u Austriji³.

Navedeni ciljevi proklamovani su u brojnim dokumentima Saveta Evrope, od kojih će ovde biti predstavljeni oni koje smatramo najznačajnijim za pitanje planiranja nastave stranih jezika.

1.2. Dokumenti Saveta Evrope

Aktivnosti Saveta Evrope u oblasti jezičke politike i nastave jezika odvijaju se u skladu sa *Evropskom konvencijom o kulturi* iz 1954. godine, koju je ratifikovalo 49 zemalja. Prema članu 2 ove Konvencije svaka ugovorna strana dužna je da u granicama mogućnosti podstiče svoje državljane da izučavaju jezike, istoriju i civilizaciju drugih država ugovornica i pruža olakšice drugim ugovornim stranama da na njenoj teritoriji organizuje isto takvo izučavanje. Takođe je dužna da razvija izučavanje svog ili svojih jezika, istorije i civilizacije na teritorijama drugih ugovornih strana i da pruža mogućnost njihovim državljanima da nastave započeto izučavanje na njenoj teritoriji. (Conseil de l'Europe, 1954).

Pored Evropske konvencije o kulturi, koncepti jezičke obrazovne politike Saveta Evrope izloženi su u mnogim drugim aktima. U preambuli *Preporuke R (82) 18* Komiteta Ministara Saveta Evrope (Conseil de l'Europe, 1982) ističe se da lingvistička i kulturna raznovrsnost Evrope predstavlja dragocenu zajedničku baštinu i da obrazovanje treba usmeravati ka razvoju pozitivnih stavova prema različitostima kako one ne bi predstavljale prepreku za komunikaciju nego bi, naprotiv, postale izvor bogatstva i međusobnog razumevanja. Takođe se ističe da se samo boljim poznavanjem evropskih

³ Podaci preuzeti sa internet sajta Saveta Evrope : www.coe.int

živih jezika može poboljšati komunikacija i razmena među stanovnicima Evrope čiji su maternji jezici različiti, unaprediti mobilnost, međusobno razumevanje i saradnja i ukloniti predrasude i diskriminacija. Ocenjuje se da bi uvođenje odredaba koje se odnose na saradnju među državama članicama i koordinaciju aktivnosti u oblasti nastave i učenja jezika i nacionalne obrazovne jezičke politike doprinele boljoj usklađenosti na evropskom nivou. Polazeći od ovih principa, državama članicama se nalaže da preduzmu sve potrebne mere da se svim društvenim kategorijama pruži mogućnost da uče jezike drugih država članica ili drugih zajednica u okviru njihove zemlje. Precizirana su tri glavna cilja komunikacije na stranim jezicima: suočavanje sa situacijama iz svakodnevnog života u drugoj zemlji i pružanje pomoći strancima u njihovoj zemlji u takvim situacijama, razmena misli, ideja i osećanja sa govornicima drugog jezika i bolje razumevanje načina života i mentaliteta drugih naroda i značaja njihove kulturne baštine. Kada je reč o školskom okruženju, traži se da se u školama obezbedi učenje bar jednog evropskog ili regionalnog jezika, pored maternjeg, počev od uzrasta od 10 godina a po mogućstvu i ranije i insistira na razvoju jezičke raznovrsnosti tako da se, kad god je moguće, učenicima pruži mogućnost da uče više evropskih ili drugih jezika i promovišu međunarodni kontakti sa učenicima drugih zemalja i studijska putovanja u inostranstvo a kada je u pitanju visokoškolsko obrazovanje i stručno usavršavanje da se studentima omogući da prodube znanje stečeno u školi u zavisnosti od njihovih ličnih, profesionalnih i društvenih potreba i motivacije. U tački 2 ističe se da nastava i učenje jezika treba da budu zasnovani na potrebama, motivaciji, karakteristikama i sposobnostima učenika, da ciljevi učenja treba da budu precizno definisani i ostvarljivi i da se u nastavi primenjuju odgovarajuće metode i didaktički materijal kao i da se izrade adekvatni instrumenti za evaluaciju nastavnih programa.

Preporuka R (98) 6 (Conseil de l'Europe, 1998), doneta šesnaest godina kasnije, fokusirana je prevashodno na razvoj plurilingvizma. Ceneći napredak postignut od donošenja preporuke R (82) 18, autori ističu da učenje jezika u cilju razvoja plurilingvizma predstavlja evropski politički interes i da se potrebe multilingvalne i multikulturne Evrope mogu zadovoljiti samo značajnim unapređenjem mogućnosti njenih građana da prevaziđu

jezička i kulturna ograničenja a da takav cilj podrazumeva postojanje dobro organizovanog sistema obrazovanja tokom celog života finansiranog od strane odgovarajućih institucija. Takođe se ističe opasnost od marginalizacije lica koja ne poseduju potrebne sposobnosti da komuniciraju u interaktivnoj Evropi. Stoga se mere koje se preporučuju u ovom dokumentu odnose pre svega na razvoj obrazovnih politika kojima bi se omogućilo svim Evropljanima da se osposobe za komuniciraju sa govornicima drugih jezika sa ciljem da razvijaju otvorenost duha, da se poboljša slobodno kretanje ljudi i razmena informacija koje bi omogućile učenicima da nauče da poštuju način života drugih i žive u interkulturnom svetu. Posebna pažnja se posvećuje uvođenju većeg broja jezika na svim nivoima obrazovnog sistema, uključujući i regionalne jezike, posebno u bilingvalnim i multilingvalnim sredinama. Pored odredaba koje se odnose na rano učenje stranih jezika, usavršavanje nastavnika i evaluaciju, posebni odeljci posvećeni su i obrazovanju odraslih kao i učenju jezika u profesionalne svrhe. Budući da je već u preambuli napomenuto da postoji sve veća potreba da se građani Evrope pripreme da odgovore na izazove uslovljene sve većom mobilnošću i uspostavljanjem međunarodne saradnje u svim oblastima, ne samo u oblasti obrazovanja, kulture i nauke, već i u domenu privrede i trgovine, jedan odeljak Preporuke osvećen je i učenju jezika u profesionalne svrhe. Preporučuje se organizovanje nastave stranih jezika namenjene mladim ljudima u cilju njihove pripreme za profesionalni život i povećanja njihove profesionalne mobilnosti, pristupa informacijama i učešću u međunarodnim projektima.

Plurilingvizam je centralna tema i *Preporuke Parlamentarne skupštine Saveta Evrope R 1593* (Conseil de l'Europe, Assemblée Parlementaire, 2001). Ovaj dokument posvećen je Evropskoj godini jezika 2001, a značajan je između ostalog zbog toga što eksplicitno ističe da ne treba težiti savršenom vladanju stranim jezikom nego vladanju sposobnostima komunikacije i razvoju jezičke raznovrsnosti. Navodeći da plurilingvizam treba da bude shvaćen „kao sposobnost komuniciranja na više jezika a ne obavezno kao savršeno vladanje tim jezicima“ (Conseil de l'Europe, Assemblée Parlementaire, 2001, tačka 4), autori navode niz konkretnih mera koje bi Savet Ministara trebalo da predloži državama članicama i ističe značaj Evropskog jezičkog portfolija i Zajedničkog evropskog

referentnog okvira, koji bi po njihovom mišljenju države članice trebalo da koriste u kreiranju svojih jezičkih politika.

Kada je reč o očuvanju jezičke raznovrsnosti, veoma je značajna *Preporuka Parlamentarne skupštine Saveta Evrope R 1383* iz 1998. godine. Polazeći od činjenice da vladanje stranim jezicima pored kulturne i upotrebne dimenzije predstavlja odlučujući faktor u razumevanju među narodima, razvoju tolerancije među različitim zajednicama i mira među narodima, Skupština predlaže Savetu Ministara da definiše jezičku raznovrsnost kao prioritet jezičke obrazovne politike (Conseil de l'Europe, Assemblée Parlementaire, 1998). U dokumentu se navodi da prema statističkim podacima velika većina učenika u Evropi uči engleski, dok „veliki“ evropski jezici - nemački, francuski, španski i italijanski zaostaju a jezici kao portugalski, arapski ili ruski koje govore stotine hiljada ljudi u svetu zauzimaju minorno mesto. Iako se ne osporava značaj engleskog kao *lingua franca*, konstatuje se da poznavanje samo ovog jezika nije dovoljno da bi Evropa opstala u međunarodnoj ekonomskoj konkurenciji kao ni da bi sačuvala kulturnu raznovrsnost. Predlaže se nekoliko konkretnih mera kao što je učenje dva strana jezika u toku osnovnog i srednjeg obrazovanja, učenje jezika tokom celog života i uvođenje jezika lokalnih manjina u škole. Takođe se ističe značaj redovnog vršenja anketa i u cilju utvrđivanja stepena jezičke raznovrsnosti u evropskim zemljama. Podaci o jezičkoj raznovrsnosti dobijeni putem ovih istraživanja koristili bi se za formiranje obrazovne jezičke politike u tim zemljama.

Preporuka Saveta Ministara CM/Rec (2008) 7 posvećena je primeni Zajedničkog evropskog okvira za jezike. U njoj se navodi da cilj obrazovne jezičke politike treba da bude koherentno, transparentno i efikasno plurilingvalno obrazovanje, da bi se promovisalo demokratsko državljanstvo, socijalna kohezija i interkulturni dijalog u skladu sa politikom Saveta Evrope koja je potvrđena na Trećem Samitu šefova država i vlada u Varšavi 2005. Zbog toga se preporučuje svim državama članicama da stvore i održavaju uslove za primenu *Zajedničkog evropskog okvira za jezike* (Council of Europe, 2008 a).

Konačno, ključni dokument za zaštitu regionalnih i manjinskih jezika je *Evropska povelja o regionalnim ili manjinskim jezicima* koju je 24. juna 1992. godine usvojio Savet Evrope. Ona se odnosi na jezike koje govori manjinski deo populacije bilo da su u pitanju regionalni jezici, odnosno jezici koji se govore u okviru iste države a čije je kulturno poreklo različito od kulture te države (na primer bretonski u Bretanji, korzikanski na Korzici ili flamanski u Flandriji) ili manjinski jezici, odnosno jezici koje govori veliki broj pripadnika etničke manjine u jednoj državi (kao što je nemačka manjina u Danskoj). Države potpisnice ove Povelje obavezuju se da će priznavati regionalne i manjinske jezike kao izraz kulturnog bogatstva, odlučno promovisati njihovu upotrebu u javnom i privatnom životu i preduzimati mere za sprečavanje svakog oblika diskriminacije, ugrožavanja, isključivanja, ograničavanja ili nepovoljnog tretmana regionalnog ili manjinskog jezika koji bi imao cilj da obeshrabri ili dovede u pitanje njegovo održavanje i razvoj. Članom 8 propisuju se posebne mere koje se odnose na uvođenje regionalnih i manjinskih jezika u predškolsko, osnovno i srednjoškolsko obrazovanje, tehničko, specijalističko, univerzitetsko i drugo visokoškolsko obrazovanje i stvaranje mogućnosti za studiranje ovih jezika kao predmeta na univerzitetima (Conseil de l'Europe, 1992).

U okviru aktivnosti Odeljenja za jezičke politike Saveta Evrope nastali su i *Prag znanja*, *Zajednički evropski referentni okvir za jezike* i *Evropski jezički portfolio*, publikacije koje predstavljaju referentna dela u domenu nastave i učenja stranih jezika i koje će biti prikazane u zasebnom odeljku. *Prag znanja* objavljen je prvo u engleskoj verziji - *Threshold level*, 1975. godine, a sledeće godine objavljena je i francuska verzija - *Un niveau seuil* i značajno je doprineo primeni komunikativnog pristupa u nastavi jezika. *Evropski jezički portfolio*, na kome su stručnjaci ovog odeljenja radili od 1998. do 2000. godine zvanično je promovisan 2001, Evropske godine jezika i omogućuje svakom pojedincu da sam proceni svoje jezičke i interkulturene sposobnosti. *Zajednički evropski okvir za jezike* plod je desetogodišnjeg rada tima stručnjaka (1991-2001) i izvršio je veliki uticaj na udžbenike, evaluaciju i nastavu stranih jezika u poslednjih deset godina.

1.3. Dokumenti institucija Evropske unije

Evropski jezički pejzaž, koji danas čine 23 oficijelna jezika, 60 lokalnih jezika i veliki broj drugih jezika koje govore zajednice migranata na teritoriji 27 država članica, uslovio je da evropska jezička politika bude usmerena ka razvoju plurilingvizma još od samog osnivanja Evropskih zajednica. Danas ova politika ima dvostruki cilj: da se Evropljani otvore jedni ka drugima i da se Evropa otvori ka vanevropskim zemljama, o čemu svedoče brojni dokumenti koje su u poslednjih dvadeset godina donele institucije Evropske unije. Ovde će biti navedeni oni koje smatramo najznačajnijim za pitanja nastave stranog jezika kao što su *Rezolucija Saveta Evropske unije* od 31.03. 1995. o poboljšanju i diverzifikaciji nastave jezika, kojom se traži da u okviru školovanja svaki učenik može, pored maternjeg, da uči najmanje dva jezika Evropske unije (Council of the European Union, 1995) ili *Rezolucija Saveta Evropske unije* od 16. decembra 1997. koja se odnosi na rano učenje stranih jezika (Council of the European Union, 1997).

U *Belog knjizi Evropske komisije o obrazovanju* iz 1995. godine (Commission européenne, 1995: 54) naglašava se značaj poznavanja stranih jezika kao osnovni uslov za profesionalni napredak u okviru slobodnog tržišta, kao i za razumevanje kulturne raznovrsnosti na evropskom tlu. Poznavanje tri evropska jezika jedan je od pet ciljeva koje Evropska komisija proklamuje u ovom dokumentu, smatrajući da je njegoa realizacija od ključnog značaja da bi evropski građani mogli da iskoriste mogućnosti koje im pruža zajedničko tržište, da se prilagode drugačijem radnom i kulturnom okruženju i da razviju osećaj pripadnosti Evropi u njenom kulturnom bogatstvu i raznolikosti. Pored ranog učenja stranih jezika, ističe se značaj učenja stranih jezika u okviru profesionalnog obrazovanja i stručnog usavršavanja.

Takođe su značajne *Odluka N 1934/2000/EC Evropskog parlamenta i Saveta Evropske unije od 17.07.2000. o Evropskoj godini jezika 2001* (Council of the European Union, 2000) i *Rezolucija Saveta Evropske unije (2002/C 50/01) od 14.02.2002 o*

promovisanju jezičke raznovrsnosti i učenja jezika u okviru ostvarenja ciljeva Evropske godine jezika 2001. U tom dokumentu ističe se da poznavanje jezika, kao jedna od osnovnih kompetencija svakog građanina igra važnu ulogu ne samo u društvenoj koheziji unutar država nego i u evropskog koheziji i da je neophodan uslov za mobilnost građana u oblasti školovanja, kulturnog razvoja i profesionalnu mobilnost. Stoga se preporučuje državama članicama da u okviru svojih mogućnosti preduzmu neophodne mere kako bi učenicima pružile mogućnost da uče dva ili više stranih jezika, kao i da promovišu učenje jezika u okviru stručnog obrazovanja, da posvete pažnju stručnom usavršavanju nastavnika i njihovim učešću u evropskim programima i podstaknu uvođenje modernih didaktičkih principa u nastavu stranih jezika. Takođe se poziva Evropska komisija da podrži države članice u realizaciji ovih preporuka (Conseil de l'Union européenne, 2002).

Nakon usvajanja *Zaključaka Evropskog saveta u Lisabonu* od 23. i 24. marta 2000, kojima se poznavanje stranih jezika učvršćuje u osnovne kompetencije, pored poznavanja računara (European council, 2000) Evropska komisija i Savet Evropske unije definisali su tri zajednička cilja koji treba da predstavljaju okosnicu obrazovnih politika u kontekstu Evropske unije u sledećih deset godina i načine na koji obrazovni sistemi treba da doprinesu ostvarenju strateških ciljeva definisanih na Savetu u Lisabonu. U izveštaju Saveta za obrazovanje Savetu Evropske unije od 14.02.2001⁴ navodi se da su tri osnovna cilja poboljšanje kvaliteta obrazovnih sistema, kao sredstva socijalne i kulturne kohezije, stvaranje uslova u kojima svako ima pristup obrazovanju i stručnom usavršavanju i otvaranje obrazovnih institucija prema svetu. U okviru trećeg cilja ističe se značaj stvaranja evropskog obrazovnog prostora putem povećanja mobilnosti i unapređenja učenja stranih jezika. Stoga se ističe da je neophodno stvoriti uslove za učenje dva jezika Evropske unije, pored maternjeg jezika i to u neprekidnom periodu od najmanje dve godine i povećati mobilnost studenata, nastavnika i istraživača.

⁴ Rapport du Conseil «Éducation» au Conseil européen sur «Les objectifs concrets futurs des systèmes d'éducation et de formation, du 14 février 2001, dostupan na adresi http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/c11049_fr.htm

Zaključci Evropskog saveta u Lisabonu koji se odnose na učenje stranih jezika potvrđeni su i na Evropskom savetu u Barseloni marta 2002.godine. Pored toga, šefovi država složili su se da podaci o realnim jezičkim kompetencijama stanovnika Evrope nisu dostupni i založili se za uvođenje evropskog indikatora jezičkih kompetencija kako bi se ostvario uvid u realne jezičke kompetencije njenih građana. Ovu inicijativu Evropski Parlament je odobrio 2006. godine.

O sve većem značaju koji evropske institucije posvećuju učenju stranih jezika svedoči i činjenica da je 2005. godine multilingvizam prvi put zvanično svrstan u nadležnosti jednog od evropskih komesara. Slovak Jan Figel imao je čast da bude imenovan za prvog evropskog komesara za obrazovanje, stručno usavršavanje, kulturu i multilingvizam. Dve godine kasnije multilingvizam je izdvojen kao zasebna nadležnost: 1. januara 2007. godine, Rumun Leonard Orban imenovan je za prvog komesara za multilingvizam a iste godine je pokrenut je i projekat u vezi sa evropskim indikatorom jezičkih kompetencija.

*U Zaključcima Saveta Evropske Unije od 22.05.2008. o multilingvizmu (Conseil de l' Union européenne, 2008) ministri obrazovanja potvrdili su neophodnost očuvanja jezičke raznolikosti u Evropi, zaključili da institucije Evropske unije treba da imaju važnu ulogu u ostvarenju tog cilja i pozvali države članice i Evropsku komisiju da preduzmu odgovarajuće mere kako bi se učenje stranih jezika unapredilo uvođenjem novih tehnologija i novih metoda učenja jezika, promovisanjem učenja na daljinu, korišćenjem *Evropskog jezičkog portfolija* i drugih instrumenata Saveta Evrope, kao i potrebne mere da bi se obezbedio kontinuitet učenja jezika u perspektivi obrazovanja tokom celog života.*

1.4. Aktivnosti Evropske komisije

Evropska komisija angažuje se na favorizovanju učenja stranih jezika preko dvadeset godina. Prvi program namenjen nastavi i učenju jezika „Lingua“ pokrenut je 1989. godine. Akcioni plan 2004-2006 nazvan „Promovisanje učenja jezika i jezičke raznovrsnosti“ pokrenut je 2004. godine i obuhvata tri glavna domena aktivnosti a u okviru svake oblasti identifikovani su posebni ciljevi. Prva oblast odnosi se na učenje jezika tokom celog života i obuhvata aktivnosti koje se odnose na ostvarenje sledećih ciljeva: rano učenje dva jezika pored maternjeg, nastavak učenja jezika tokom srednjoškolskog i visokoškolskog obrazovanja, favorizovanje učenja jezika za odrasle i proširenje ponude jezika u obrazovnim ustanovama. Druga oblast usmerena je na poboljšanje nastave stranih jezika u okviru koje se predviđa unapređenje obrazovanja i stručnog usavršavanja nastavnika stranih jezika, obrazovanje nastavnika drugih predmeta kako bi mogli da predaju svoj predmet na nekom stranom jeziku, kao i evaluaciju stvarnih jezičkih kompetencija građana pomoću evropskog indikatora jezičkih kompetencija. Treća oblast obuhvata aktivnosti usmerene ka stvaranju povoljnog okruženja za jezike kao što su aktivnosti na promovisanju jezičke raznovrsnosti. Ovim planom predviđa se budžet od 8,2 milijardi evra za finansiranje programa Socrates, Leonardo da Vinci i MEDIA Plus.

Usled narastuće potrebe za obrazovanjem pojedinaca sposobnih da komuniciraju na više jezika, Evropska komisija pokrenula je sledeći program 2006. godine. „Program za obrazovanje tokom celog života 2007-2013“, usmeren je ka jačanju razmene, mobilnosti i saradnje stvaranjem evropskog obrazovnog prostora i aktivnim uključivanjem osoba svih starosnih doba. Ovim programom predviđa se finansiranje četiri projekta „Comenius“, Grundtvig“, Leonardo da Vinci“ i „Erasmus“. Program „Comenius“ namenjen je učenicima predškolskih ustanova, osnovnih i srednjih škola i obuhvata obrazovnu zajednicu u najširem smislu, uključujući lokalne vlasti, udruženja roditelja učenika i institucije za usavršavanje nastavnika. Predviđa učešće najmanje tri miliona učenika u zajedničkim obrazovnim akcijama čiji je cilj poboljšanje interkulturalnog razumevanja, pospešivanje

ranog učenja stranih jezika i mobilnosti učenika do kraja 2013. godine. Velika većina evropskih univerziteta uključena je u program „Erasmus“ čiji je cilj stvaranje „evropskog visokoškolskog prostora“ u kome je učestvovalo preko 2,2 miliona studenata od 1987. godine. Pored studiranja i usavršavanja u inostranstvu ovaj program nudi nastavnicima i studentima mogućnosti nastavka saradnje putem učešća u multilateralnim projektima. Program „Leonardo da Vinci“ finansira praktične projekte u oblasti stručnog usavršavanja i ima za cilj povećanje profesionalne mobilnosti. Predviđeno je da godišnje obuhvati 80 000 ljudi i omogućiti im stručnu praksu u stranim preduzećima. Cilj programa „Grundtvig“ je da u okviru programa obrazovanja tokom celog života pomogne odraslima da usavrše svoje sposobnosti i znanja, unaprede lični razvoj i perspektive zaposlenja. U okviru ovog programa moguća su partnerstva sa nevladinim organizacijama, preduzećima, asocijacijama za obrazovanje odraslih, istraživačkim centrima i visokoškolskim ustanovama sa ciljem da se odgovori na problem starenja evropske populacije⁵.

Poslednjih godina veoma je značajno angažovanje aktuelnog predsednika Evropske komisije Žozea Manuela Baroza koji je inicirao okupljanje grupe intelektualaca koja je 2008. godine sastavila dokument u kome se predlaže da u lingvističkom repertoaru svakog pojedinca treba da postoje tri jezika: jezik za identifikaciju (najčešće maternji jezik), jezik globalne/međunarodne, kontinentalne komunikacije (najverovatnije engleski ali može biti i neki drugi jezik) i lični usvojeni jezik (Vučo, 2009: 24). Izbor ličnog usvojenog jezika može biti uslovljen različitim faktorima, kao što je na primer izbor profesije, to može biti regionalni ili manjinski jezik, jezik susednih država ili neki od takozvanih velikih svetskih jezika.

1.5. Dokumenti drugih međunarodnih institucija

Principi plurilingvizma i očuvanja jezičke raznovrsnosti ističu se i u dokumentima različitih međunarodnih organizacija kao što su Univerzalna deklaracija UNESCO-a o

⁵ Podaci preuzeti sa sajta Evropske komisije : <http://ec.europa.eu>

kulturnoj raznovrsnosti⁶, Rezolucija 12 usvojena na tridesetoj Generalnoj konferenciji UNESCO-a 1999. godine koja se zalaže da jezičke politike država članica budu usmerene ka lingvističkom pluralizmu, jednakom pristupu znanju i multilingvalnom obrazovanju⁷ ili Rezolucija 64/54 Generalne skupštine Ujedinjenih nacija kojim se od Generalnog sekretara traži uvođenje institucije koordinatora za pitanja multilingvizma, kako bi se ovoj važnoj oblasti dao pravi značaj⁸.

Linguapax komitet pri UNESCO-u i Svetska federacija za modernu nastavu jezika (*Fédération internationale des professeurs de langues vivantes*) izradili su *Univerzalnu deklaraciju o jezičkim pravima (Déclaration universelle des droits linguistiques)* koja je usvojena na Svetskoj konferenciji o jezičkim pravima održanoj u Barseloni 1996. godine. Tekst deklaracije, koja polazi od principa da su jezička prava istovremeno individualna i kolektivna, sadrži preko 50 članova. U članu 3 navodi se pet neodvojivih ličnih jezičkih prava: svako lice ima pravo da bude priznato kao član jezičke zajednice, da koristi svoj jezik u javnom i privatnom domenu, da koristi svoje lično ime, da se udružuje sa drugim pripadnicima jezičke zajednice kojoj pripada po poreklu i da zadrži i razvija svoju kulturu. Za nastavu jezika posebno je značajan član 23 u čijem se stavu 3 kaže da „obrazovanje mora uvek da bude u službi jezičke i kulturne raznovrsnosti i očuvanja skladnih odnosa među različitim jezičkim zajednicama u celom svetu“⁹. Neka od ovih prava obuhvaćena su i Evropskom konvencijom o ljudskim pravima i Konvencijom o pravima deteta Ujedinjenih nacija.

⁶ http://portal.unesco.org/fr/ev.php-URL_ID=13179&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

⁷ http://www.unesco.org/education/imld_2002/resolution_en.shtml

⁸ http://www.un.org/french/documents/view_doc.asp?symbol=A/RES/54/64&Lang=F

⁹ Integralni tekst deklaracije dostupan je na adresi www.linguistic-declaration.org/versions/frances.pdf

1.6. Postulati evropske obrazovne jezičke politike

Dokumenti navedeni u prethodnim poglavljima, čiji su pojedini delovi citirani, brojni drugi dokumenti i naučne studije koje je publikovao Savet Evrope, od kojih su svakako najznačajniji *Smernice za razvoj Obrazovne jezičke politike u Evropi, Zajednički evropski referentni okvir za jezike i Evropski jezički portfolio*, izraz su nastojanja da se stvori konsenzus oko formiranja koherentnih obrazovnih jezičkih politika oko navedenih koncepata: plurilingvizma, jezičke raznovrsnosti (raznolikosti), interkulturnog obrazovanja, demokratskog građanstva (državljanstva) i socijalne kohezije. Ovi koncepti će biti detaljnije analizirani u narednim odeljcima radi boljeg razumevanja i razjašnjenja nekih terminoloških nedoumica kao i radi razumevanja uticaja pojedinih koncepata na nastavu stranih jezika uopšte i nastavu jezika struke/jezika za posebne namene.

1.6.1. Plurilingvizam

Identifikovan u brojnim evropskim referentnim dokumentima kao princip i cilj jezičkih obrazovnih politika, plurilingvizam predstavlja okosnicu evropske jezičke ideologije i može se tumačiti na više načina. Najsažetije bi se mogao definisati kao „potencijalna i/ili efektivna sposobnost korišćenja više jezika na različitim nivoima i za različite namene“ (Conseil de l'Europe 2003: 8). Ovaj pojam se, međutim, može razumeti i tumačiti na različite načine jer se, kako se navodi u *Smernicama za razvoj obrazovnih jezičkih politika u Evropi*, istovremeno može odnositi na „zakonsku zaštitu manjinskih grupa, očuvanje evropske jezičke baštine, razvoj jezičkih sposobnosti pojedinca i stvaranje osećaja pripadnosti Evropi u okviru demokratskog državljanstva“ (Conseil de l'Europe 2003: 30). U ovom dokumentu se pre svega ističe dvostruki aspekt plurilingvizma. S jedne strane, on se može posmatrati kao sposobnost komuniciranja na više jezika, preciznije kao „sposobnost svakog govornika da uči i koristi, sam ili iz pomoć nastavnika više od jednog

jezika“ (Conseil de l' Europe, 2003: 15). Ta sposobnost materijalizuje se kod govornika u vidu repertoara jezika koje može da koristi i razvija tokom celog života. S druge strane, plurilingvizam se može posmatrati kao društvena vrednost i u tom smislu on predstavlja osnov jezičke tolerancije: svestan plurilingvalnog karaktera svojih sposobnosti, govornik će jednako vrednovati svaki od jezičkih varijeteta koje on ili drugi govornici koriste. Ovi jezički varijeteti mogu imati različite funkcije i koristiti se u privatnoj, poslovnoj, zvaničnoj ili drugoj komunikaciji.

Zajednički evropski okvir definiše plurilingvalnu kompetenciju kao: „sposobnost društvenog aktera koji na različitim nivoima poznaje različite jezike i različite kulture da komunicira i uspostavlja društvenu interakciju. Reč je o kompleksnoj jedinstvenoj sposobnosti a ne o različitim posebnom sposobnostima“ (Conseil de l' Europe, 2001: 128).

Sa češćom upotrebom ovog pojma javile su se, međutim, i njegove neadekvatne interpretacije. U široj javnosti plurilingvizam se neretko pogrešno shvata kao puko proširenje ponude jezika koji se mogu izučavati u školama ili privilegija intelektualne elite i bogatih građana ili poistovećuje sa pojmom multilingvizam, koji se odnosi na koegzistenciju više jezičkih varijeteta na jednoj teritoriji. Stoga će se ovde ukazati na neke njegove suštinske odlike: njegov potencijalni (genetski), heterogeni, evolutivni (dinamički) i transverzalni karakter.

Neretko se u javnosti susrećemo sa uvreženim mišljenjem da je poznavanje više jezika privilegija imućnih ili viših društvenih slojeva, ili da samo talentovani pojedinci mogu da nauče više jezika. Stoga je važno istaći da je plurilingvizam urođena, odnosno “genetska“ (Beacco, 2005) sposobnost svakog pojedinca da usvaja različite jezike u različitim okolnostima i na različitim nivoima. Iako će na brzinu usvajanja jezika i teškoće sa kojima će se učenik suočavati uticati različiti faktori kao što su sličnost sa maternjim jezikom, prethodna znanja i različiti psihološki faktori, ova sposobnost potencijalno postoji kod svakog pojedinca i on je može razvijati tokom celog života. U tom smislu, plurilingvalni repertoar pojedinca će evoluirati tokom godina i predstavljati promenljivi skup različitih komunikativnih kompetencija na različitim nivoima.

Njegov heterogeni karakter proističe iz činjenice da biti plurilingvalan ne znači vladati različitim jezicima na istom, uglavnom visokom nivou, nego posedovati sposobnost komunikacije na više jezika na različitim nivoima u zavisnosti od pojedinačnih afiniteta i potreba. Društveni kontekst upotrebe jezika je takođe heterogen. Jezički varijeteti koji čine nečiji jezički repertoar mogu imati različite funkcije i koristiti se u krugu porodice, na poslu, u formalnim ili neformalnim situacijama, u poslovnim ili intelektualnim kontaktima itd. To ne znači da će jedan jezički varijetet biti rezervisan samo za jednu društveni kontekst. Naprotiv, plurilingvalni pojedinci mogu koristiti više jezičkih varijeteta u toku jednog diskursa ili jednog iskaza.

Kao što je već napomenuto, plurilingvalni jezički repertoar svakog pojedinca je evolutivnog karaktera i njegova dinamična dimenzija (Coste, 2001) omogućuje pojedincu da tokom celog života razvija svoj jezički repertoar, tako što može da u njega uvršćuje nove jezike dok se nivo naučenih jezika menja, može dostizati viši nivo, stagnirati ili se naći na nižem nivou od ranijeg.

Kompetencije stečene tokom usvajanja različitih jezika ne postavljaju se izdvojeno i linearno jedna u odnosu na drugu, već transverzalno. Kako navode autori *Zajedničkog evropskog okvira* “ne postoji dominacija ili preklapanje različitih sposobnosti, već jedna kompleksna ili heterogena sposobnost iz koje korisnik može da crpi“ (Conseil de l’Europe, 2001:128).

U tom smislu može se govoriti o pojedinačnom plurilingvalnom repertoaru, koji čini skup različitih jezika koje je pojedinac usvojio na različite načine (u detinjstvu, tokom školovanja, kasnijeg samostalnog usavršavanja itd) u okviru kojih može da poseduje različite kompetencije (čitanje, razumevanje, konverzacija), na različitim nivoima i koje može da koristi u različitim manje ili više određenim situacijama: u komunikaciji u okviru porodice, sa komšijama ili prijateljima, za potrebe studiranja ili u okviru posla. Analizirajući ovu dinamičnu i heterogenu dimenziju plurilingvizma, Danijel Kost (Coste, 2010) predlaže nekoliko kriterijuma pomoću kojih se različiti individualni plurilingvizmi

mogu opisati, a koji se odnose na način usvajanja jezika ili različite sociolingvističke, sociološke ili funkcionalne faktore.

Tako, prema poretku plurilingvizam može biti stvar izbora, nasleđen ili prinudan, odnosno stečen u porodici, tokom školovanja, života u zajednici ili mešovitoj porekla. U odnosu na razvoj može biti rani, kasni i progresivni a u odnosu na sposobnosti uravnotežen ili neuravnotežen. Takođe se u odnosu na razvoj može govoriti o plurilingvizmu koji evoluira, koji je ustaljen ili fosilizovan. Ako za kriterijum uzmemo njegovu ekstenziju, plurilingvizam se može odnositi na neku delatnu zajednicu ili biti sveden na nekoliko pojedinaca, odnosno ograničen na jednu teritoriju ili teritorijalno neograničen. Ukoliko je kriterijum status jezika ili varijeteta koji ga čine, plurilingvalni repertoar se može sastojati od centralnih i super centralnih ili hiper centralnih varijeteta, perifernih varijeteta ili predstavljati mešavinu ova dva tipa. Mogu ga činiti lokalno dominantni jezici i/ili jezici podvrgnuti lokalnoj dominaciji ili predstavljati mešavinu ove dve vrste. Konačno, mogu ga činiti jezici koji poseduju pisane oblike i tradiciju, jezici koji imaju samo usmene oblike i tradiciju ili može biti mešavina ove dve vrste. Sledeći kriterijum su lingvističke karakteristike jezika ili varijeteta koji ga čine. Prema ovom kriterijumu, plurilingvalni repertoar može se sastojati od tipološki i genetski srodnih jezika ili varijeteta, udaljenih jezika ili varijeteta ili mešavine ove dve vrste. Mogu ga sačinjavati jezici sa istim grafološkim sistemom ili jezici koji poseduju različite grafološke sisteme. Takođe ga mogu činiti jezici, odnosno varijeteti koji su izrazito normirani ili koji su manje normirani. Poslednji kriterijum koji autor predlaže je društvena predstava plurilingvizma ili lični doživljaj koji od njemu ima pojedinac. Sa tog aspekta može se govoriti o priznatom ili ignorisanom plurilingvizmu, on može biti prihvaćen, skriven ili predmet stida, siguran ili nesiguran. Slažemo se sa autorom ove kategorizacije da se, koliko god ona bila iscrpna, pojedinačni plurilingvizam teško može opisati pomoću samo jednog od ovih kriterijuma (na primer plurilingvalni repertoar koji je stečen u porodici, ali i u toku školovanja), kao i da može postojati uslovljenost među kriterijumima (plurilingvalni repertoar stečen u školi po pravilu će obuhvatati centralne, dominantne i normirane jezike).

Veoma je važno razgraničiti pojam plurilingvizam od pojma multilingvizam, koji se odnosi na postojanje više jezičkih varijeteta na jednoj teritoriji pri čemu svi govornici ne moraju obavezno da vladaju tim različitim varijetetima (Conseil de l'Europe, 2007). Plurilingvalno društvo u većini čine pojedinci sposobni da na različitim nivoima koriste više jezika dok se multilingvalna zajednica većinski sastoji od monolingvalnih pojedinaca koji ne znaju jezik drugih pripadnika te zajednice. Drugim rečima, multilingvizam se razume kao višejezičnost na državnom planu, koja ne predstavlja deo jezičke prakse svakog pojedinca dok se plurilingvizam definiše kao karakteristika pojedinca (Filipović, 2009 : 61). Neki autori, međutim, smatraju da je termin multilingvizam višeznačan tako da može da označava kako sposobnost jedne osobe da koristi više jezika (i u tom značenju se koristi kao sinonim za plurilingvizam), tako i koegzistiranje više jezičkih zajednica u jednoj geografskoj oblasti (Orban, 2008: 37). Iako treba imati u vidu da u nekim jezicima možda nije moguće izraziti tu distinkciju jer ne postoji više termina (Coste, 2010), kada je u pitanju srpski jezik, smatramo da za sposobnost korišćenja više jezika na različitim nivoima kompetencija treba koristiti pojam plurilingvizam, budući da bi termin višejezičnost mogao da izazove pomenutu nedoumicu.

Takođe treba podvući razliku između plurilingvizma i poliglotizma. Žan Klod Beako naglašava da je poliglota plurilingvalni pojedinac čije je znanje više jezika na visokom stručnom nivou dok plurilingvizam podrazumeva bilo koji nivo vladanja različitim jezicima koji omogućuje pojedincu da koristi više od jednog jezika u društvenoj komunikaciji (Beacco, 2005: 19).

Koncept individualnog plurilingvizma spominje se u kontekstu evropske jezičke politike i kao veoma značajan preduslov za bolju komunikaciju među evropskim državljanima i razvoj intelektualnog senzibiliteta potrebnog za ostvarenje drugog cilja: evropskog demokratskog građanstva, koji je predmet našeg sledećeg odeljka.

1.6.2. Demokratsko građanstvo (demokratsko državljanstvo¹⁰)

Povodom svog pedesetog rođendana, Savet Evrope je 1997. godine objavio *Nacrt deklaracije i Program obrazovanja za demokratsko građanstvo* označivši novu etapu u razvoju evropskih obrazovnih politika. U ovom dokumentu, koji je Savet ministara usvojio 7. maja 1999. godine (CM 99 76), ističe se da sve aktivnosti Saveta Evrope treba da budu usmerene ka stvaranju slobodnijeg, tolerantnijeg i pravednijeg društva, zasnovanog na solidarnosti, zajedničkim vrednostima i bogatstvu raznovrsne kulturne baštine i da koncept evropskog građanstva treba da bude prioritet obrazovanja na svim nivoima (Conseil de l'Europe, 1999).

Demokratsko građanstvo (engl. *democratic citizenship*/ franc. *citoyenneté démocratique*) od tada postaje jedan od prioriternih koncepata evropske obrazovne politike i biće predmet i drugih preporuka Komiteta Ministara Saveta Evrope posvećenih različitim oblicima obrazovanja (preporuke *Rec (2002) 12*, *Rec (2003) 8*, *Rec (2004) 4* i *Preporuka Parlamentarne skupštine Saveta Evrope 1682 (2004)*). U ovim dokumentima nastavi jezika se dodeljuje veoma važno mesto u osposobljavanju svakog pojedinca da igra aktivnu ulogu u javnom životu, njegovoj pripremi za život u multikulturnom okruženju kroz razvijanje osećaja tolerancije, poštovanja ljudskih prava, međusobne tolerancije i solidarnosti.

Kada je reč o jezičkim kompetencijama i njihovoj ulozi u učešću građana u političkom i društvenom životu treba napomenuti da pitanje učešća građana u evropskoj političkoj debati nije jednostavno i ne može se rešiti poznavanjem nekog *lingua franca* budući da je za uspostavljanje evropskog demokratskog dijaloga potrebno razviti sposobnost za prepoznavanje jezičkog i kulturnog bogatstva Evrope, osećaj pripadnosti demokratskom državljanstvu i svest o plurilingvalnom repertoaru evropskih sugrađana kao zajedničkom ali pluralnom izrazu njihovih identiteta. Na taj način plurilingvizam postaje

¹⁰ Pojedini autori insistiraju na terminu « građanstvo » smatrajući da termin « državljanstvo » nije prikladan budući da ne postoji evropsko državljanstvo i da je evropski građanin za sada samo pseudodržavljanin jer mu nedostaje osnovni atribut državljanstva : konstitutivna vlast (Đorić u Favre, 2004 :23)

neka vrsta „ načina življenja u Evropi“¹¹ (Beacco, 2005). U tom smislu, kako se ističe u *Smernicama za razvoj jezičkih obrazovnih politika u Evropi*, plurilingvizam nije samo funkcionalna potreba već suštinska komponenta demokratskog ponašanja: bolje razumevanje plurilingvalnih repertoara drugih implicira jezičku toleranciju, poštovanje jezičkih razlika i slobode izražavanja. (Conseil de l'Europe, 2003: 35).

Savet Evrope definisao je osnovne kompetencije u vezi koncepta demokratskog građanstva koje treba razvijati tokom obrazovanja slobodnih i nezavisnih osoba, svesnih svojih prava i dužnosti u društvu u kome vlada zakon i sloboda izražavanja. One se mogu svrstati u tri kategorije: kognitivne, afektivne i društvene kompetencije (Starkey, 2002:18).

Kognitivne kompetencije obuhvataju: pravna i politička znanja, odnosno poznavanje pravila života u zajednici, poznavanje savremenog sveta i njegove istorijske i kulturne dimenzije, proceduralne kompetencije koje se odnose na sposobnost argumentacije, kritičkog mišljenja i učestvovanja u debati i znanja koja se odnose na osnovne principe i vrednosti ljudskih prava i demokratskog državljanstva.

Afektivne kompetencije odnose se na poznavanje vrednosti i izbor vrednosti budući da demokratsko državljanstvo ne predstavlja katalog prava i obaveza pojedinca nego da uključuje afektivnu dimenziju.

Društvene kompetencije ili sposobnost delovanja obuhvataju sposobnost suživota sa drugima, sposobnost da se saraduje, učestvuje u zajedničkim projektima, sposobnost preuzimanja odgovornosti, demokratskog rešavanja konflikata i sposobnost za učestvovanje u javnim debatama i iznošenje argumenata (Starkey, 2002:18)..

Sve navedene kompetencije mogu se razvijati kroz nastavu jezika a veliki broj je naveden u petom poglavlju *Zajedničkog evropskog okvira*. (Conseil de l'Europe, 2001:82).

¹¹ Le plurilinguisme comme « *manière d'être en Europe* »

1.6.3. Jezička raznovrsnost (jezička raznolikost)

Pored mobilnosti, međusobnog razumevanja, demokratije i ekonomskog razvoja, značajan cilj evropskih institucija je i očuvanje evropske kulturne baštine u koju spada i jezička raznovrsnost (engl. *linguistic diversity* / franc. *diversité linguistique*). Zbog toga evropske jezičke obrazovne politike moraju biti usmerene ne samo ka razvoju jezičkih kompetencija isključivo iz funkcionalnih ili profesionalnih razloga, nego i ka razvijanju poštovanja drugih jezika i svesti o bogatstvu koje predstavlja jezička raznovrsnost Evrope.

U našem jeziku, ekvivalenti termina *diversity* na engleskom jeziku, (*diversité* na francuskom) su reči raznolikost i raznovrsnost. Ranko Bugarski ukazuje na prednost termina raznolikost koji podrazumeva „razne likove nečega što je suštinski jednako“ (Bugarski, 2005:92), čime se skreće pažnja na sličnosti, odnosno na ono što ljude spaja, umesto na razlike koje impliciraju razdvajanje ljudi. Autor objašnjava da se u evropskim dokumentima zato i koristi *diversity* umesto *différence* jer reč raznolikost naglašava „fundamentalne sličnosti nečega što se ispoljava varijabilno“. Smatrajući da reč raznolikost na slikovit način ukazuje na suštinu ovog pojma i mi ćemo u nastavku ovog rada koristiti taj termin.

U brojnim referentnim dokumentima; kao što su *Preporuka R (82) 18* Komiteta Ministara Saveta Evrope, *Povelja o regionalnim ili manjinskim jezicima* iz 1992. godine, *Preporuka Parlamentarne skupštine Saveta Evrope R 1383* iz 1998. godine, *Rezolucija Saveta Evropske unije (2002/C 50/01) od 14.02.2002 o promovisanju jezičke raznovrsnosti i učenja jezika u okviru ostvarenja ciljeva Evropske godine jezika 2001* i *Rezolucija Saveta Evropske unije od 31.03.1995 o poboljšanju i diverzifikaciji nastave jezika* navodi se da je jezička raznolikost jedan od prioriteta evropske jezičke politike i predviđaju se konkretne mere kao što je uvođenje bar dva strana jezika u obrazovni sistem, razvoj sporazuma o lingvističkoj saradnji među graničnim regijama, promovisanje učenja na daljinu jezika koji se ređe uče, uvođenje većeg broja jezika u obrazovne ustanove, uključujući i regionalne i

manjinske jezike, redovno sprovođenje anketa o stepenu jezičke raznolikosti u evropskim zemljama i korišćenje dobijenih podataka kao osnov za kreiranje obrazovnih jezičkih politika.

Očuvanje jezičke raznolikosti, koja se u navedenim dokumentima ističe kao cilj i kao jedna od najznačajnijih vrednosti Evrope, počiva na činjenici da je Evropa kontinent na kome se govori više jezika i da svi ti jezici imaju istu vrednost, bilo kao sredstvo komunikacije bilo kao način ispoljavanja ličnosti. Međutim, kako navodi Tov Skutnabb Kangas, jezička raznolikost se najčešće nedovoljno precizno definiše putem broja jezika koji se govore na nekoj teritoriji, a ne uzima se u obzir procenat lica koja govore samo jedan jezik. Da bi se dobila tačna slika o stepenu jezičke raznolikosti u obrazovnom sistemu, potrebno je uzeti u obzir broj jezika koji se uče u školama kao i proporcionalni odnos lica koja govore najznačajniji jezik i lica koja uče najviše izučavani jezik. Što je procenat onih koji uče najviše izučavani jezik manji, to je jezička raznolikost veća (Skutnabb-Kangas, 2002).

Oni koji zanemaruju značaj očuvanja jezičke raznolikosti često se pozivaju na cenu uvođenja više jezika u obrazovne institucije. Činjenica je, međutim, da očuvanje jezičke raznolikosti ima mnogo veći značaj od cene uvođenja ovih jezika u nastavu. Pored tržišne vrednosti učenja više jezika koja se ogleda u konkurentnosti na tržištu rada i povoljnom delovanju na socijalnu koheziju, ne treba zanemariti netržišne vrednosti poznavanja jezika: od poboljšanja kvaliteta života, povećanja ličnih kontakata, mogućnosti pristupa intelektualnim i kulturnim produkcijama do političkih aspekata kao što je očuvanje mira. Kako se navodi u *Smernicama za razvoj obrazovnih jezičkih politika u Evropi*, pored cene učenja jezika bilo bi moguće izračunati i cenu nepoznavanja jezika, koja se na ekonomskom nivou ogleda na primer u troškovima prevođenja ili nemogućnosti plasiranja proizvoda na neko tržište (Conseil de l'Europe, 2007 : 16). Takođe je jasno da poznavanje engleskog jezika već sada postaje nedovoljno jer se poistovećuje sa elementarnom pismenošću a da učenje svakog novog jezika iziskuje mnogo manje napora i utrošenog vremena. Pored toga, izvesno je i da će se sagovornici različitih jezika uvek bolje

razumeti ako svako zna jezik onog drugog, umesto da koriste treći jezik i to ne samo na nivou razmene informacija nego i na emocionalnom nivou.

1.6.4. Interkulturalnost

Budući da međusobno razumevanje, koje se često ističe kao jedan od evropskih ciljeva, počiva na prihvatanju kulturnih razlika, Savet Evrope se zalaže za kreiranje obrazovnih jezičkih politika koje bi posvećivale pažnju interkulturalnom aspektu nastave. Polazeći od toga da usvajanje jezika uključuje i usvajanje kulturne kompetencije, širenje plurilingvalnog repertoara doprinosi proširivanju svesti o drugim kulturama i kulturnim grupama i poboljšanju komunikacije sa pripadnicima kulture čiji se jezik uči. U *Beloj knjizi o interkulturalnom dijalogu*, usvojenoj na 118 ministarskoj sednici Saveta Evrope 2008. godine (Council of Europe, 2008 b), ističe se značaj učenja jezika i interkulturalnog pristupa u nastavi jezika i navodi da učenje jezika pomaže učenicima da izbegnu stereotipe o pojedincima, da podstaknu radoznalost, budu otvoreni prema drugima i otkriju druge kulture. Učenje jezika im pomaže da uvide da saradnja sa licima koja imaju drugačiji društveni identitet i pripadaju drugoj kulturi obogaćuje njihovo iskustvo. Interkulturalni pristup prepoznaje vrednost jezičke raznolikosti među pripadnicima manjinskih zajednica i doprinosi razvoju svesti o bogatstvu kulturne kompleksnosti okruženja.

Razvijanje interkulturalne kompetencije povezano je i sa razvijanjem interkulturalne medijacije: pojedinac koji stiče saznanja o drugoj kulturnoj grupi sposoban je da interpretira drugima činjenice koje se odnose na drugačiji način života i različitu kulturu.

Moderna nastava stranih jezika ne ograničava se, dakle, na razvijanje jezičkih sposobnosti kod učenika nego obuhvata i sposobnost da koristi jezik na društveno i kulturno adekvatan način. Treba, međutim, istaći da interkulturalna kompetencija ne znači samo posedovanje informacija o nekoj kulturi nego sposobnost otkrivanja svih aspekata identiteta sagovornika, kao što je na primer njegov društveni identitet, odnosno pripadnost

nekoj socijalnoj grupi. Tokom interakcije, pored toga što razmenjujemo informacije sa nekom osobom, ocenjujemo da je ta osoba radnik ili poslodavac, profesor ili student, lekar ili pacijent. Bajram, Gribkova i Starki navode zanimljiv primer (Byram, Gribkova, Starkey 2002 : 6) : dok komuniciramo sa nekim ko je Kinez svesni smo njegovog kulturnog identiteta koji je dobio odrastajući među Kinezima, nesvesno usvajajući društvene vrednosti, ponašanja i verovanja svog okruženja. Ako je taj Kinez istovremeno i nastavnik on je tokom socijalizacije usvojio znanja, vrednosti i ponašanje koje je delio sa drugim nastavnicima. Ta osoba će, znači, imati identitet Kineza i identitet nastavnika. Međutim, ona je tokom života stekla i druge identitete koje ćemo, ako posedujemo interkulturalnu kompetenciju biti u stanju da opazimo. Svako posmatranje samo jednog identiteta značilo bi uprošćavanje i podleganje stereotipima. Stoga razvijanje interkulturalne kompetencije kod učenika obuhvata mnogo više od sticanja znanja o elementima kulture nekog naroda i predstavlja istinsko pripremanje učenika za interakciju sa nosiocima različitih kulturnih, društvenih i drugih identiteta i njegovo osposobljavanje da prihvati i razume osobe drugih kultura i da kontakte sa njima doživljavaju kao obogaćivanje sopstvenog iskustva.

Navedeni autori (Byram et al, 2002) izdvojili su pet ključnih faktora interkulturalne kompetencije: pored znanja o društvenim grupama i njihovim delatnostima (engl. *knowledge*/ franc.*savoirs*) kod učenika treba razviti interkulturalne stavove ili ponašanja (engl. *intercultural attitudes* /franc. *savoir-être*) koji podrazumevaju radoznalost i otvorenost prema drugim kulturama, spremnost da se uklone predrasude o njima i otkloni mišljenje da su naš sistem vrednosti i naš doživljaj sveta jedini ispravni, odnosno sposobnost decentralizacije (engl. *ability to decentre*) kako autori nazivaju tu sposobnost sagledavanja iz tuđe perspektive. Treći ključni faktor su veštine (franc. *savoir-faire*): veština tumačenja, poređenja i povezivanja koje koristimo kada se nađemo pred dokumentom ili događajem iz druge kulture koji treba da protumačimo, objasnimo i povežemo sa dokumentom ili događajem iz naše kulture. Četvrti faktor predstavljaju veština otkrivanja i interakcije (engl. *skills of discovery and interaction*) koja se odnosi na sposobnost da se usvojena znanja o drugačijim kulturnim praksama upotrebe u realnoj komunikaciji i interakciji. Međutim, koliko god mi bili otvoreni, radoznali i tolerantni u

odnosu na tuđa verovanja, vrednosti i navike, naša verovanja, vrednosti i ponašanja su duboko usađena u nama i mogu da dovedu do neadekvatne reakcije. Zbog toga Interkulturni govornik/medijator mora da poseduje i petu komponentu- sposobnost kritičkog procenjivanja svoje i tuđe kulture (*critical cultural awareness / savoir s'engager*).

Interkulturna sposobnost i sposobnost interkulture medijacije postaju tako u poslednjih dvadeset godina značajni potencijalni ciljevi nastave jezika jer razvijaju sposobnost življenja u multilingvalnom i multikulturnom okruženju kakva je moderna Evropa a posebno su značajne u nastavi jezika struke i osposobljavanju učenika za snalaženje u profesionalnom kontekstu u kome nedostatak interkulture kompetencija može mnogo da umanja učenikovu performantnost u profesionalnom okruženju o čemu će biti više reči u poglavlju posvećenom planiranju nastave jezika struke/jezika za posebne namene.

1.6.5. Socijalna kohezija

U referentnim dokumentima evropskih institucija socijalna kohezija se takođe navodi kao jedan od ciljeva evropske jezičke obrazovne politike. U *Beloj knjizi o interkulture dijalogu* (Council od Europe, 2008 b), ovaj pojam definiše se kao „sposobnost društva da obezbedi dobrobit svim svojim članovima uz minimalno isticanje različitosti i bez polarizacije“. Koheziono društvo je dakle zajednica u kojoj se svi slobodni pojedinci međusobno oslanjaju jedni na druge u ostvarenju zajedničkih ciljeva demokratskim sredstvima i u kojoj svaki građanin ima jednake šanse u oblasti ličnog razvoja, obrazovanja, zaposlenja, mobilnosti, pristupu informacijama i kulture uzdizanju.

U tom smislu nastava stranih jezika a posebno koncept učenja jezika tokom celog života zaista može imati veliki doprinos u poboljšanju socijalne kohezije i ravnopravnog uključenja svih članova društva.

Na navedenim postulatima baziraju se *Zajednički evropski referentni okvir za jezike* i drugi dokumenti objavljeni u cilju bolje implementacije evropske obrazovne jezičke politike u nastavnoj praksi. Pre nego što pređemo na analizu ovih dokumenata osvrnućemo se ukratko na najupečatljivije pozitivne i negativne aspekte ove politike.

1.7. Kritički osvrt na evropsku obrazovnu jezičku politiku

Najčešće isticani nedostaci evropske politike i planiranja nastave jezika su njena ideološka obojenost i raskorak između deklarativne podrške plurilingvalnoj Evropi i nedoslednosti u primeni ovih ideja (posebno jačanje „velikih“ jezika). Slične kritike iznose se i po pitanju *Zajedničkog evropskog okvira za jezike*, o čemu će biti reči u sledećem odeljku. Da bi se pravilno i objektivno sagledala evropska obrazovna jezička politika treba najpre imati u vidu da je svako jezičko planiranje i planiranje nastave jezika uvek ideološki i epistemološki obojeno i da je neophodno da naučna zajednica donese kompetentnu procenu i argumentovanu odluku o primeni određenih ideja (Filipović, 2007). Stoga je potrebno posvetiti pažnju teorijskoj analizi postulata evropske obrazovne politike ali pre svega iskustvima u njihovoj primeni u nastavnoj praksi.

Ukazali bismo, najpre, na pravni aspekt referentnih dokumenta različitih evropskih i međunarodnih institucija. Ono što se u prvom redu može uočiti je da je njihov karakter u većini slučajeva neobavezujući i nepreskriptivan, budući da je najčešće reč o preporukama, deklaracijama ili smernicama. Ovakvom poimanju doprinosi i jezička koncepcija ovih akata u kojima se često koriste modalni glagoli kao i izrazi kao: „ako, ukoliko, u skladu sa mogućnostima, ako se steknu uslovi“. Kada je reč o merama koje

institucije treba da preduzmu, one se u ovim dokumentima kvalifikuju veoma neodređeno kao „odgovarajuće“ ili „prikladne“ mere. Slični su i dokumenti koji se odnose na zaštitu manjinskih jezika. Tov Skutnab Kangas navodi nekoliko tipičnih izraza iz *Okvirne konvencije o zaštiti nacionalnih manjina (Framework Convention for the Protection of National Minorities)* i *Evropske povelje o regionalnim i manjinskim jezicima (The European Charter for Regional or Minority Languages)*: „ukoliko je moguće, u okvirima obrazovnog sistema, odgovarajuće mere, adekvatne okolnosti, ukoliko postoji dovoljan potražnja, ako dovoljan broj učenika izrazi želju, ako broj korisnika regionalnog ili manjinskog jezika to opravdava“ (Skutnabb-Kangas, 2005).

Na slične primere nailazimo kada analiziramo druge evropske akte. Preporuke Saveta Evrope, navedene u odeljku 1.1. ovog rada, koje se odnose na jezičku raznolikost i plurilingvizam, pored toga što zbog same pravne prirode akta nemaju obavezujući karakter, takođe sadrže veliki broj pogodbenih rečenica i modalnih glagola. Na primer, u *Preporuci R (98) 6* kaže se da treba promovisati rano učenje stranih jezika „kad god to okolnosti dozvoljavaju » (*chaque fois que les circonstances le permettent*). U *Rezoluciji Saveta Evropske unije (2002/C 50/01)* pozivaju se države članice da „ukoliko je to moguće“ preduzmu „odgovarajuće » mere da se učenicima omogući učenje dva ili više strana jezika „imajući u vidu okvire, ograničenja i prioritete njihovih političkih, pravnih, budžetskih i obrazovnih sistema“¹².

Neki autori ocenjuju i da ovi dokumenti samo na prvi pogled insistiraju na jezičkoj ravnopravnosti i valorizaciji plurilingvizma i da se smernice Saveta Evrope ne sprovode u praksi, nego da se naprotiv koncept očuvanja malih jezika koristi kako bi se ojačala nadmoć dominantnih jezika (Skutnabb-Kangas, 2002). Istraživanje Eurobarometra sprovedeno po nalogu Evropske komisije pokazuje da engleski zauzima dominantno mesto kao strani jezik u većini evropskih zemalja, 34%. Slede francuski i nemački (nemački 12%, francuski

¹²[...] invite les États membres, dans le cadre, les limites et les priorités de leurs systèmes politiques, juridiques, budgétaires, d'éducation et de formation respectifs [...] à prendre les mesures qu'ils jugent appropriées pour offrir aux élèves, autant que faire se peut, la possibilité d'apprendre deux, ou, le cas échéant, plusieurs langues autres que leur(s) langue(s) maternelle(s), [...] d'assurer l'égalité d'accès aux possibilités d'apprentissage.

11%), zatim španski jezik sa 5 % i italijanski 2%. U nekim zemljama kao što je Švedska čak postoji tendencija da se znanje engleskog ubraja u osnovna znanja čime bi nastava ovog jezika dobila potpuno drugačiji status (Pilhion, 2008). Iz navedenog se može zaključiti da je prednost data takozvanim „velikim“ jezicima i da u praksi postoji raskorak između deklarativne podrške navedenim postulatima i njihove primene.

Ovaj raskorak uočljiv je i na primeru korišćenja jezika u radu evropskih institucija, u kojima se, i pored formalnog proklamovanja plurilingvizma, u svakodnevnoj praksi najčešće koriste samo tri jezika: engleski, francuski i nemački. Ova pojava se, doduše, po mišljenju nekih autora ne mora obavezno tumačiti kao rezultat neke posebne politike, već kao rezultat praktičnih potreba za pronalaženjem prostijih rešenja (Bugarski, 2009). Kako navodi autor, valja imati na umu da je raskorak između proklamacija i ostvarenja, između želja i mogućnosti veoma česta i verovatno neizbežna pojava i u mnogim drugim domenima društvenog i javnog života. Autor se zalaže za interaktivni model jezičke politike i planiranja koji podrazumeva ne samo naporedno postojanje različitih jezika nego uzajamno delovanje i saradnju govornika raznih jezika na načelno ravnopravnim osnovama (nasuprot prethodnim modelima, modularnom koji je podrazumevao „sveto trojstvo države, nacije i jezika“ s kraja XVIII veka i ekspanzivnom modelu koji je davao prednost velikim jezicima kao nosiocima moći nastalog sredinom XX veka) (Bugarski, 2009).

Navedene nedostatke i nedoslednosti u primeni postulata evropske obrazovne politike svakako ne treba ignorisati. Međutim, treba biti svestan da je nastava jezika zasnovana na postulatima plurilingvizma i plurikulturalnosti nužnost, pogotovo ako se ima u vidu sve veća mobilnost stanovnika Evrope. U tom smislu smatramo da je potrebno usmeriti se ka pozitivnim stranama ove politike, pogotovo kada je reč o njenoj praktičnoj primeni i uticaju na metodološki pristup u nastavi jezika o čemu će biti reči u nastavku ovog rada.

1.8. Evropska obrazovna jezička politika u praksi

U cilju bolje implementacije postulata evropske obrazovne jezičke politike, Savet Evrope izdao je više dela koja se mogu koristiti kao instrumenti za analizu postojećih obrazovnih politika i kreiranje novih, kao i za rešavanje nekih konkretnih problema u nastavnoj praksi. To su najpre *Smernice za razvoj obrazovnih jezičkih politika u Evropi* (Conseil de l'Europe, 2003) koje su objavljene prvi put 2003. godine, a zatim, dopunjene novim izdanjem 2007. godine. Oba izdanja postoje u dve verzije: integralnoj i skraćenoj pri čemu je integralna verzija namenjena stručnjacima u obrazovnoj oblasti i sadrži više detalja. Kao što je već rečeno, ovo delo nije preskriptivnog karaktera, već je njegova namena da posluži kao referentni instrument za sve koji traže rešenja da bi primenili ili reorganizovali nastavu jezika u skladu sa konceptima Saveta Evrope. Kao najznačajniji ciljevi ističu se razvoj plurilingvalne kompetencije i intelektualnog senzibiliteta kao sastavnog dela evropskog demokratskog građanstva (Conseil de l'Europe, 2003: 12).

Pored *Zajedničkog evropskog referentnog okvira*, koji će biti prikazan u sledećem odeljku, Savet Evrope je izdao još nekoliko publikacija u cilju njegovog boljeg razumevanja: *Uputstvo za korisnike zajedničkog evropskog okvira za jezike* (Council of Europe, 2002b), publikacija *Studije slučajeva u vezi primene Zajedničkog Evropskog okvira* u kojoj su obrađene studije slučajeva koje se odnose na njegovu primenu u veoma različitim geografskim i obrazovnim kontekstima - od Irske i Finske, preko Poljske do Španije i od osnovne škole, preko nastave stranog jezika na univerzitetu do učenja stranog jezika izvan sistema formalnog obrazovanja (Council of Europe, 2002a) i *Smernice za razvoj i primenu kurikuluma za plurilingvalno i interkulturno obrazovanje* (Conseil de l'Europe, 2010).

1.8.1 Prikaz Zajedničkog evropskog okvira za jezike

Od sedamdesetih godina pa do danas, Savet Evrope objavio je niz studija i priručnika koji se odnose na učenje u upotrebu jezika. Nakon objavljivanja prve verzije Praga znanja (*The Threshold Level*), 1975. godine (kasnije verzije objavljivane su 1990. i 1998. godine), tim stručnjaka posvetio se izazovnom zadatku izrade koherentnog okvira u kome bi bili sakupljeni različiti nivoi. Okvir koji su izradili Dr Džon Trim, Dr Brajan Nort, profesori Danijel Kost i Džozef Šels nazvan je *Zajednički evropski okvir za učenje, nastavu i ocenjivanje jezika* i prvi put je nezvanično objavljen 1996. godine a usvojen je na Završnoj konferenciji o živim jezicima, aprila 1997. godine. Prvobitna verzija dopunjavana je različitim iskustvima tokom nekoliko godina da bi, povodom Evropske godine jezika, 2001. godine bila štampana i objavljena najnovija verzija na francuskom i engleskom jeziku. Danas je *Zajednički evropski okvir* preveden i objavljen na 37 jezika.

Koncepte koje uvodi ovaj dokument nije lako predstaviti sažeto, budući da je reč o obimnom materijalu od oko 300 strana, koji se sastoji iz devet poglavlja i četiri dodatka (1. Zajednički evropski okvir i njegov politički i obrazovni kontekst. 2. Usvojeni pristup. 3. Zajednički nivoi. 4. Odnos upotrebe jezika i njegovih korisnika-učenika. 5. Kompetencije korisnika-učenika. 6. Učenje i nastava jezika. 7. Zadaci i njihova uloga u nastavi jezika. 8. Jezička raznolikost i nastavni programi. 9. Vrednovanje znanja). Stoga ćemo pokušati da najpre prikažemo suštinske ideje polazeći od formulacije Kristin Taljant koja definiše ovo delo na osnovu njegova tri podnaslova: učenje, nastava, evaluacija (Tagliante, 2005). Prvi podnaslov - učenje ukazuje na to da je *Zajednički evropski okvir* stvoren da bi se za sve jezike i za sve učenike mogli da utvrde zajednički elementi koje treba da savladaju tokom svake etape učenja kao i da svako može da precizno definiše ciljeve učenja, da odredi koje kompetencije želi da razvija i koji nivo želi da dostigne. Kada je reč o nastavi, *Zajednički evropski okvir* definiše šest nivoa jezičkih kompetencija čime se otklanjaju sve nedoumice i nepreciznosti u vezi naziva koji su ranije korišćeni. Takođe su precizno i sveobuhvatno opisane sposobnosti korisnika na svakom nivou. U evaluaciji jezika više ne preovladava

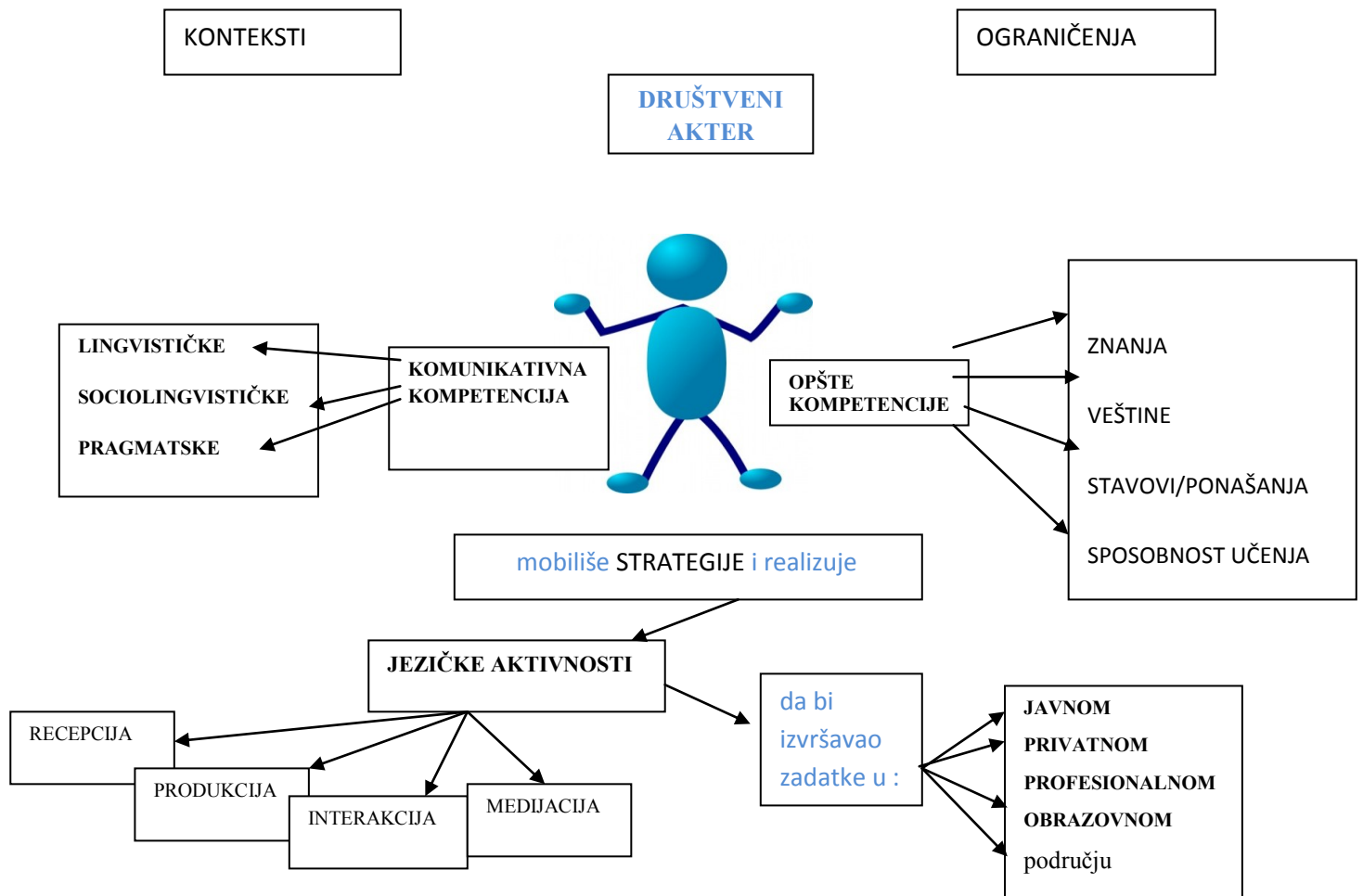
evaluacija jezičkih struktura van svakog konteksta, već se evaluira sposobnost jedne osobe da samostalno upotrebljava jezik i uspostavlja veze sa ljudima čiji jezik uči.

Zajednički evropski okvir teži da bude dovoljno iscrpan, transparentan i koherentan. Iscrpnost podrazumeva da ovaj dokument pruža dovoljno informacija svakom korisniku da bi mogao da odredi svoje ciljeve. U tom smislu on opisuje kategorije upotrebe jezika, navodi i analizira elemente jezičkog komuniciranja, definiše i opisuje šest nivoa kompetencija. Pod transparentnošću se podrazumeva da su sve informacije jasno formulisane i dovoljno eksplicitno izražene kako bi bile razumljive za svakoga. Njegova koherentnost odnosi se na činjenicu da su svi podaci izloženi u ovom dokumentu u međusobnom saglasju odnosno da su elementi obrazovnog sistema (identifikacija potreba, određivanje ciljeva, definisanje sadržaja, izbor ili priprema materijala, izrada nastavnih programa, izbor nastavnih metoda i evaluacija) harmonično usklađeni.

Perspektiva u kojoj se prema *Zajedničkom evropskom okviru* sagledava upotreba jezika a samim tim i učenje, organizovanje nastave i evaluacija je akciona. U toj perspektivi, upotreba jezika sastoji se od niza akcija koje vrše pojedinci kao društveni akteri pri čemu ispoljavaju i razvijaju kako opšte kompetencije tako i komunikativne kompetencije. Opšte kompetencije (franc. *compétences générales* / engl. *general competences*) obuhvataju znanja – franc. *savoirs*/ engl. *knowledge* (opštu kulturu, poznavanje sveta, sociokulturološka i interkulturološka znanja), veštine – franc. *savoir-faire*/ engl. *skills* (praktične društvene ili profesionalne sposobnosti), stavove ili ponašanja – franc. *savoir-être*/ engl. *existential competence* i sposobnost učenja – fr. *savoir-apprendre* / engl. *ability to learn*.

Komunikativna kompetencija¹³ (franc. *compétence à communiquer langagièremment* / engl. *communicative language competence*) obuhvata jezičku, sociolingvističku i pragmatiku komponentu. Jezička komponenta sastoji se iz leksičke, gramatičke, semantičke, fonološke, ortografske (pravopisne) i ortoepske kompetencije, sociolingvistička komponenta obuhvata jezička obeležja društvenih odnosa, pravila učtivosti, poznavanje narodnih umotvorina, razlika u registrima, dijalektalnih osobenosti, a pragmatika komponenta odnosi se na sposobnost realizovanja govornih činova i obuhvata diskurzivnu i funkcionalnu kompetenciju. Ove kompetencije ispoljavaju se u četiri jezičke aktivnosti: recepciji, produkciji, interakciji i medijaciji u različitim područjima aktivnosti: privatnoj, javnoj, profesionalnoj ili obrazovnoj oblasti. Svaka komunikativna aktivnost odvija se u određenim kontekstima, uslovima i ograničenjima. U izvršavanju zadataka društveni akter koristi različite strategije, koje mogu a ne moraju da sadrže jezičke aktivnosti. Ukoliko uključuju jezičke aktivnost, one se odnose na obradu usmenog ili pisanog teksta. Radi boljeg pregleda, najznačajnije kategorije upotrebe jezika i njihov međusobni odnos predstavili smo na slici 1.

¹³ U *Council of Europe/Conceil de L'Europe*. 2003. *Zajednički evropski okvir za žive jezike. Učenje, nastava ocjenjivanje*. Podgorica: Republika Crna Gora. Vlada Republike Crne Gore. Ministarstvo prosvjete i nauke koristi se termin "kompetencija jezičkog komuniciranja". U Taljant, Kristina. 2009. *Evaluacija i Zajednički evropski okvir* (Jovica Mikić, prevod) Beograd: Datastatus ovaj termin je preveden kao „sposobnost jezičke komunikacije“.



Slika 1 : Prikaz upotrebe jezika u akcionoj perspektivi

O navedenim kompetencijama (jezičkim, sociolingvističkim i pragmatiskim) biće više reči u četvrtom delu ovog rada, u kome će njihove komponente biti analizirane sa aspekta planiranja jezika struke/jezika za posebne namene, odnosno odabira kompetencija koje učenik treba da stekne da bi komunicirao u profesionalnom okruženju.

Prema akcionoj perspektivi, korisnik jezika posmatra se kao društveni akter koji u procesu komunikacije bira i mobilize strategije koje mu se čine najprikladnijim za obavljanje zadataka. Ove strategije su veoma značajne i nekima od njih se služimo i u maternjem jeziku da bismo bolje komunicirali. Zato su u četvrtom poglavlju *Zajedničkog evropskog okvira* detaljno navedene strategije koje korisnik primenjuje u aktivnostima recepcije, produkcije, interakcije i medijacije kroz metakognitivne postupke kao što su planiranje, izvršenje, provera i korekcija. Navešćemo ovde primer strategija koje se koriste u okviru aktivnosti produkcije. Planiranje produkcije obuhvata usklađivanje sa primaocem poruke, izbor informacija i diskurzivnih struktura. Ponekad se prilikom planiranja primenjuje strategija prilagođavanja zadatka (na primer, u nedostatku jezičkih sredstava korisnik odlučuje da napiše razglednicu umesto pisma). U okviru izvršenja mogu se koristiti strategija kompenzacije (na primer parafraziranje reči koju ne znamo), baziranje na prethodnom znanju (koristimo napamet naučene fraze) ili strategija pokušaja (usudimo se da pokušamo da nešto kažemo makar pogrešili). Na osnovu povratne sprege (mimike, gesta ili nastavka konverzacije) govornik saznaje da li je komunikacija bila uspešna i u etapi kontrole, ukoliko uoči greške bilo na jezičkom bilo na komunikativnom nivou, ispravlja greške (etapa korekcije).

Na sličan način, u četvrtom poglavlju navedene su strategije koje se koriste u okviru aktivnosti recepcije, medijacije i interakcije. Neke od tih strategija koristimo i kada komuniciramo na maternjem jeziku (parafraziranje, podsticanje razgovora, pravljenje pauza itd), kao što koristimo i neverbalnu komunikaciju kojoj je takođe posvećen poseban odeljak četvrtog poglavlja. Navedeni su gestovi i pokreti (pokazivanje predmeta rukom), paralingvističko ponašanje (govor tela i pogleda, upotreba onomatopeja, karakteristike glasa i tona koji se koriste) i paratekstualni elementi u pisanim tekstovima (ilustracije, fotografije, šeme, tipografski elementi). Kao i za ostale aspekte komunikacije, autori ovog dokumenta preporučuju korisnicima da utvrde koji će neverbalni elementi učeniku biti potrebni i da ih uvrste u nastavni plan.

Iscrpnost informacija sadržanih u ovom dokumentu ne znači da on predstavlja konačan, zatvoren i uniformni skup pravila. Naprotiv, namera njegovih autora bila je da kreiraju otvoreni, dinamični materijal, primenljiv u veoma različitim kontekstima upotrebe jezika, koji svi korisnici mogu lako da razumeju i primene. *Zajednički evropski okvir* treba dakle posmatrati kao fleksibilan, otvoren i nedogmatičan dokument, u smislu da ne zastupa nijednu lingvističku ni pedagošku teoriju, koji je dinamičan te se može nadalje dopunjavati i doradivati i koji će evoluirati u skladu sa povratnim informacijama koje se odnose na njegovu primenu u različitim nastavnim kontekstima.

Sa ciljem da se za sve jezike i sve učenike utvrde zajednički elementi kojima treba ovladati tokom svake etape učenja, kako bi svaki učenik mogao da definiše koje kompetencije želi da razvija i do kog nivoa, kako bi nastavnici mogli da precizno definišu ciljeve učenja i izrade efikasan nastavni plan, kao i da bi se rezultati evaluacije jezičkih kompetencija mogli porediti, izrađeni su zajednički referentni nivoi. Definisani su na osnovu praktičnog iskustva velikog broja organizacija koje se bave evaluacijom jezičkih kompetencija a kompetencije su opisane pomoću deskriptora u kojima se navodi koje govorne činove i koje zadatke jedna osoba može da obavi na određenom nivou. Da bi nazivi nivoa bili razumljivi na različitim jezicima, označeni su slovima i brojevima: nivo A - početni korisnik, nivo B - samostalni korisnik, nivo C - iskusni korisnik. (na francuskom: *A-utilisateur élémentaire*, *B-utilisateur indépendant*, *C-utilisateur expérimenté*, na engleskom: *A-basic user*, *B-independent user*, *C-proficient user*).

Prvi od ovih nivoa definisao je profesor Džon Trim kada je 1975.godine izradio prag znanja za engleski jezik (*Threshold level*). Prema definiciji autora, kada ovlada kompetencijama za taj nivo učenik je sposoban da se snalazi na putovanju kroz zemlju čiji jezik uči u svim svakodnevnim situacijama i naročito da uspostavi odnose sa drugima kroz razmenu informacija i ideja (Tagliante, 2005 : 41). Međutim definisani prag pokazao se kao veoma visok, tako da su izrađeni jedan nivo ispod njega – „nivo preživljavanja“ i jedan nivo više – „napredni nivo“. Zatim su izrađeni nivo kompetencija za početnike i poslednja

dva nivoa koja se odnose na efikasno vladanje jezikom koje omogućuje laku i spontanu komunikaciju (Tagliante, 2005 : 42).

Kompetencije učenika opisane su u tri referentne skale. Prva, globalna, skala predstavlja pojednostavljeni prikaz opštih kompetencija na svakom od šest nivoa. Skala za autoevaluaciju, (data u prilogima ovog rada), koju je preuzeo *Evropski jezički portfolio*, omogućuje učenicima da tačno odrede svoj nivo u svakoj od kompetencija (slušanje, čitanje, učešće u razgovoru, kontinuirano usmeno izražavanje, pisano izražavanje). Treća skala se odnosi na kvalitativne aspekte upotrebe govornog jezika i navodi karakteristike u odnosu na pet kriterijuma: opseg (leksička i gramatička sredstva kojima učenik raspolaže), ispravnost (sposobnost da sredstava upotrebi pravilno), spontanost (neusiljenost u izražavanju), interakcija (sposobnost da se uspostavi interakcija sa sagovornikom) i koherentnost (sposobnost da se strukturiše usmeni i pismeni diskurs). Za evaluiranje i opisivanje različitih kompetencija na različitim nivoima izrađeno je 514 deskriptora za koje su zaslužni švajcarski lingvisti Brajan Nort i Ginter Šnajder, dok je grupa ALTE – Udruženje evropskih centara za jezičku evaluaciju) izradila specifikacije izražene kroz nivoje (funkcionalne stepene u učenju) i sposobnosti (franc. *capacités de faire*, engl. *can do statements*). One su fokusirane na ono što učenik može da uradi na stranom jeziku.

Kratak opis šest nivoa ovde je dat na osnovu kompetencija navedenih u globalnoj skali (Conseil de l'Europe, 2001: 25). Svaki nivo definisan je prema opsegu i kvalitetu komunikativnih činova koje učenik može da obavi.

A 1 -Početni nivo ili otkrivanje (*Breakthrough, niveau introductif ou de découverte*)

Može da razume i koristi svakodnevne i familijarne izraze, kao i proste iskaze koji imaju za cilj zadovoljenje nekih konkretnih potreba. Ume da predstavi sebe i druge, kao i da postavlja pitanja o nekoj osobi – npr. o mestu stanovanja, poznanstvima, stvarima koje

posедуje, kao i da odgovara na isti tip pitanja. U stanju je da vodi jednostavnu komunikaciju, ukoliko sagovornik govori polako i razgovetno i želi da pomogne.

A2- Srednji nivo ili nivo preživljavanja (*Waystage, niveau intermédiaire ou de survie*)

Može da razume rečenice i frekventne izraze u vezi sa neposrednim okruženjem i iskustvima (osnovne informacije o porodici, kupovini, neposrednom okruženju, poslu). Može da komunicira u okviru jednostavnih i uobičajenih zadataka, koji zahtevaju razmenu direktnih i jednostavnih informacija o svakodnevnim i poznatim stvarima. Može da jednostavnim rečenicama opiše svoje obrazovanje, blisko okruženje i sopstvene neposredne potrebe.

B1 - Prag znanja (*Threshold, niveau seuil*)

Može da razume ključne stavke iskaza, ukoliko se radi o jasnom i standardnom jeziku o temama koje poznaje i koje se odnose na posao, školu, slobodno vreme itd. Snaži se u većini situacija na putovanjima u regijama u kojima se govori jezik koji uči. U stanju je da govori jednostavno i koherentno o stvarima i temama iz domena sopstvenog interesovanja. U stanju je da prepriča događaje, iskustva i snove, da opiše očekivanja i ciljeve, kao i da ukratko obrazloži i objasni razloge za ostvarivanje nekog projekta ili ideje.

B2- Napredni nivo (*Vantage, niveau avancé ou utilisateur indépendant*)

Može da razume suštinu konkretnih ili apstraktnih sadržaja u složenim tekstovima, kao i stručnu raspravu iz sopstvene profesionalne oblasti. U stanju je da se izražava sa određenim stepenom spontanosti i lakoće, tako da razgovor sa izvornim govornikom ne predstavlja napor ni jednoj ni drugoj strani. O velikom broju tema izražava se jasno i

detaljno, ume da iskaže svoje mišljenje o nekoj aktuelnoj temi i da izloži prednosti i nedostatke različitih rešenja.

C1- Samostalni nivo ili kompetencija efektivne operativnosti (*Effective Operational Proficiency, Niveau autonome ou de compétence operationnelle effective*)

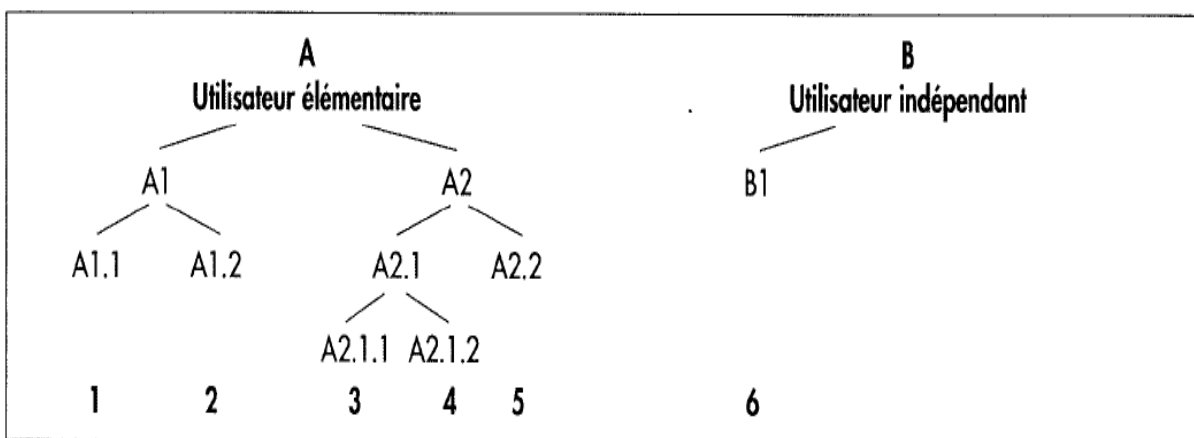
U stanju je da razume širok spektar dužih i zahtevnih tekstova i da u njima prepozna implicitna značenja. Može da se izražava tečno i spontano, bez previše očiglednih traženja odgovarajućih reči i izraza. Može da koristi jezik fleksibilno i efektivno u različitim privatnim, društvenim i profesionalnim kontekstima. Njegov diskurs o složenim temama je jasan i dobro organizovan i ispoljava sposobnost kontrolisane upotrebe organizacionih obrazaca, konektora i kohezivnih elemenata u diskursu.

C2- Vladanje jezikom (*mastery, maitrise*)

Bez napora može da razume praktično sve što pročita ili čuje. Može da rekonstruiše činjenice i argumentaciju iz različitih usmenih i pisanih izvora na jasan i koherentan način. Može da se izražava veoma tečno, spontano i precizno i da razlikuje fine nijanse značenja čak i kada su teme veoma kompleksne.

Svaki od opisanih nivoa pokriva niže nivoe, što znači da, na primer, korisnik koji ima nivo B1 može da učini sve ono što je opisano u deskriptoru za nivo A2 i više od toga. Treba napomenuti da izbor jezičkih aktivnosti po nivoima nije konačan i da se može podešavati i prilagođavati u zavisnosti od područja jezičke aktivnosti, specifičnosti obrazovnog sistema i drugih faktora u čemu se ogleda fleksibilnost *Zajedničkog evropskog okvira*, spomenuta kao jedna od njegovih najznačajnijih odlika.

Ova fleksibilnost i prilagodljivost u različitim nastavnim kontekstima omogućuje dalje podele u okviru svakog nivoa. Svaka obrazovna institucija može da razvija sopstveni sistem grananja na manje nivoe u skladu sa svojim potrebama, brojem časova koje obuhvata nastavni ciklus, potrebama učenika itd. Ovde će biti navedena dva primera podpodela izvršenim u skladu sa potrebama institucija. Prvi primer prikazan je u *Zajedničkom evropskom okviru* i prikazuje moguće grananje za nivo A (Conseil de l' Europe, 2001 :31). U ovom primeru, nivo A sastoji se iz pet grana koje su prilagođene potrebama nastave u okviru osnovnoškolskog ili srednjoškolskog obrazovanja.



Slika 2. Primer grananja na podnivoje preuzet iz *Zajedničkog evropskog okvira* (Conseil de l' Europe, 2001 :31).

U drugom primeru prikazano je grananje na više nivoe koje primenjuje Francuski institut u Beogradu, urađeno u funkciji broja časova koji su usklađivani sa školskim kalendarom, potrebama učenika i udžbenikom koji se koristi na tečajevima. Podela je urađena za nivoe od A1 do B2 a svaki od 14 nivoe Francuskog instituta obuhvata 21 sat nastave. Učenicima se na kraju završenog nivoa izdaje diploma u kojoj je naznačeno kojem nivou prema Evropskom okviru odgovara nivo koji su dostigli (slika 3).

Nivo FRANCUSKI INSTITUT	Nivo prema CECR	Podnivoi prema CECR	Broj sati nastave
1	A1	A1.1	21
2	A1	A1.2	42
3	A1	A1.3	63
4	A2	A2.1	84
5	A2	A2.2	105
6	A2	A2.3	126
7	B1	B1.1	147
8	B1	B1.2	168
9	B1	B1.3	189
10	B1	B1.4	210
11	B2	B2.1	232
12	B2	B2.2	243
13	B2	B2.3	264
14	B2	B2.4	285

Slika 3. Grananje na podnivoje od A1 do B2 Francuskog instituta u Beogradu

Podela na podnivoje moguća je i kada je reč o evaluaciji. U Francuskoj je, na primer, za potrebe imigranata uvedeno evaluiranje i izdavanje sertifikata na nivou A1.1, koji je praktično najniži nivo koji se može evaluirati. U Velikoj Britaniji su takođe za najmlađe korisnike uvedeni testovi počev od nivoa A1.1 (Tagliante, 2005).

Što se tiče metodološkog pristupa, iako ne propisuju nijednu metodu, autori *Zajedničkog evropskog okvira* predlažu akcioni pristup, koji preuzima skoro sve koncepte komunikativnog pristupa dopunivši ih pojmom zadatka koji učenik izvršava u različitim kontekstima. Oni ističu da se komunikacija i učenje odvijaju putem realizovanja zadataka koji nisu isključivo jezičke prirode iako uključuju jezičke aktivnosti. Posebna pažnja posvećuje se i razvijanju učenikove autonomije i otvorenosti za učenje, odnosno razvijanju sposobnosti posmatranja, učestvovanja i integrisanja novih iskustava i spremnosti ka menjanju prethodnih. „Učenje o tome kako se uči“ treba da bude sastavni deo nastave jezika, tako da učenici postanu svesni načina na koji uče, opcija koje im se nude i opcija koje im najviše odgovaraju (Conseil de l'Europe, 2001, 110).

To međutim ne znači da se akcioni pristup propisuje kao jedini ispravni u nastavi. Naprotiv, autori ističu da je fundamentalni metodološki princip Saveta Evrope da u učenju, nastavi i istraživanju jezika treba primeniti one metode koju smatramo najefikasnijim za postizanje ciljeva u zavisnosti od potreba učenika i njihovog socijalnog konteksta (Conseil de l'Europe, 2001, 110). O ovom principu, jednom od ključnih za nastavu jezika struke biće više reči u trećem poglavlju ovog rada čija će tema biti metodološke specifičnosti nastave jezika struke/jezika za posebne namene.

1.8.2. Zajednički evropski okvir u praksi: prednosti, nedostaci i sporna pitanja

Kao i svakom novom rešenju, i *Zajedničkom evropskom okviru* mogu se naći nedostaci u zavisnosti od onoga što se od ovakvog dokumenta očekivalo. Tako mu oni koji su očekivali gotove odgovore na sva pitanja i detaljna uputstva za sve situacije upotrebe ili nastave jezika mogu zameriti da je previše fleksibilan, da je neprecizan u nekim formulacijama i da se može suviše različito tumačiti. Nasuprot tome, oni koji su očekivali više fleksibilnosti mogu mu zameriti da je previše dogmatičan i da se kao takav može

smatrati kočnicom daljem razvoju naučne misli u ovoj oblasti. U komentaru Brajana Norta da je cilj ovog dokumenta da bude „alatka koja će pokazati ljudima dokle su stigli a ne gde treba da budu“ i da je koncipiran „kao tezaurus, zbirka saznanja a ne kao knjiga recepata“ (North, 2008: 221) sadržan je odgovor na obe navedene zamerke. Drugim rečima, *Zajednički evropski okvir* nije napisan da bi se postigla uniformnost nego da bi pružio referentne tačke i mogućnost prilagođavanja različitim potrebama i različitim situacijama.

U tom smislu, iskustva pokazuju da zbog opasnosti od pojednostavljenog interpretiranja, njegovoj implementaciji mora da prethodi naučna elaboracija (North, 2008) kao i da neke nedoumice u tumačenju *Zajedničkog evropskog okvira* ostaju kako zbog obimnog materijala, tako i zbog originalnih terminoloških rešenja na koje čitalac nije uvek navikao (Đurić, 2000: 416). Na primer, u javnosti se nivoi C1 i C2 shvataju kao nivo izvornih govornika čime se ponovo vraćamo težnji ka dostizanju ideala izvornog govornika, što ovaj dokument upravo teži da izbegne. Autorka priručnika „Evaluacija i Zajednički evropski okvir“ ukazala je i na izvesne nedostatke kod deskriptora koji se odnose na sociokulturološke i sociolingvističke aspekte, posebno na naprednijim nivoima koji se teško mogu evaluirati jer glagoli koji su upotrebljeni pri njihovom formulisanju nisu glagoli radnje već su korišćeni izrazi kao „svestan je“, „procenjuje“, „vodi računa o“, „ima svest o“ koji nisu neposredno uočljivi (Tagliante, 2005: 41).

Kada je reč o evaluaciji, ukazali bismo i na probleme koji se odnose na priznavanje delimičnih kompetencija u praksi. Dok se s jedne strane insistira na priznavanju delimičnih kompetencija, njihovi formalni vidovi evaluacije skoro da ne postoje. Sve evaluacije zasnivaju se na evaluiranju sve četiri kompetencije, diplome se izdaju na osnovu postignutih bodova za sve kompetencije bilo da je reč o opštem jeziku bilo da se evaluira poznavanje jezika struke. Korisnik koji ne želi da razvija sve kompetencije podjednako (nego na primer iz profesionalnih razloga želi da razvija samo kompetenciju razumevanja pisanih tekstova ili samo usmenu produkciju) može da valorizuje stečene kompetencije jedino putem *Evropskog jezičkog portfolija*. Sa ovim problemom suočava se posebno u oblasti evaluacije jezika struke, o čemu će biti više reči u trećem poglavlju ove disertacije.

Razmatrajući razloge koji se navode za ili protiv primene *Zajedničkog evropskog okvira*, Jelena Filipović zapaža da je ovaj dokument u našoj stručnoj javnosti naišao ili na potpuno i bezrezervno prihvatanje ili na apsolutno i kategoričko poricanje njegove vrednosti i primenljivosti i zalaže se za objektivnu i stručnu procenu njegovog sadržaja (Filipović, 2009: 68). Autorka navodi da protivnici primene ovog dokumenta najčešće ističu da se politički i ekonomski ciljevi nalaze u podtekstu njegovih eksplicitnih ciljeva, da postoji raskorak između deklarativne podrške plurilingvizmu i jezičkoj raznolikosti i suštinske podrške imperijalističkim politikama koje jačaju velike jezike, kao i da se kritike iz krugova primenjenih lingvista odnose na preveliku sveobuhvatnost *Zajedničkog evropskog okvira* zbog koje se on može smatrati kočnicom daljem razvoju naučne misli u ovoj oblasti i koja dovodi u pitanje njegovu nedogmatičnost. S druge strane, zagovornici primene ovog dokumenta tvrde da su predstavnici Saveta Evrope odavno shvatili da je put od inovacije do primene u institucionalizovanom obrazovanju često predug jer je potrebno postići visok nivo koordinacije i koherencije među različitim često nezavisnim akterima kao što su Ministarstvo prosvete, obrazovne institucije, tvorci i izdavači udžbenika i da u tom smislu ovaj dokument nudi skup dobro promišljenih i akademski i praktično primenjivih mogućih odgovora na neka od najčešćih pitanja u vezi sa nastavom i učenjem jezika. Veoma je značajno da se *Zajednički evropski okvir* obraća svim akterima u obrazovnom procesu i da posebnu pažnju posvećuje kontinuiranom obrazovanju, motivaciji i razvoju kritičke samosvesti nastavnika (Filipović, 2007: 382). Autorka se zalaže za stvaranje dobro promišljene nacionalne obrazovne strategije koja bi obuhvatala teorijski utemeljena i u praksi primenljiva rešenja da bi buduće generacije mogle da se obrazuju u atmosferi interkulturene kompetencije i tolerancije i mogle da aktivno učestvuju u profesionalnom životu plurilingvalne i plurikulturene Evrope (Filipović, 2007: 382).

Ne treba zaboraviti da je *Zajednički evropski okvir* i zamišljen kao otvoreni i fleksibilni materijal koji će se dopunjavati i korigovati u skladu sa efektima evaluiranim u praksi. Stoga prema ovom dokumentu stručnjaci u oblasti obrazovanja treba da zauzmu proaktivan stav i da u zavisnosti od povratnih informacija i iskustava u primeni, ponuđene

kategorije i nivoe „proširuju ili sužavaju, elaboriraju ili sumiraju, prihvatajući ih ili prilagođavajući sopstvenim potrebama i kontekstu“. (North, 2008:221).

Može se zaključiti da, i pored navedenih nedoumica i nedostataka, *Zajednički evropski okvir* predstavlja dokument od neizmerno velikog značaja. Pre svega treba istaći da je reč o jedinstvenom dokumentu koji na sveobuhvatan način uzima u obzir sva prethodna teorijska saznanja o učenju i nastavi jezika kao i brojna iskustava u nastavnoj praksi. Stoga nastava stranog jezika koncipirana prema postulatima *Zajedničkog evropskog okvira* i drugim referentnim dokumentima i naučnim istraživanjima na kojima je zasnovan predstavlja nekoliko džinovskih koraka unapred. Prvi od njih odnosi se na didaktički pristup na kome Savet Evrope insistira tokom dugog niza godina, a koji je usmeren ka razvijanju efikasne komunikativne kompetencije kod učenika, koji obuhvata ne samo jezičke elemente nego i opšte kompetencije ličnosti, sociološku, kulturološku i afektivnu dimenziju komunikacije kao i paralingvističke elemente, u određenom specifičnom kontekstu u kome se govornik smatra društvenim akterom.

Pored toga, neinsistiranje na dostizanju nedostižnog modela izvornog govornika, čime se pred učenike bespotrebno postavlja previše zahtevan i obeshrabrujući cilj i pridavanje pažnje osamostaljivanju učenika i savladavanju veštine učenja, kao i mogućnost valorizovanja delimičnih kompetencija izuzetno su važni iskoraci napred u motivisanju učenika i razvoju svesti da svako može da nauči strani jezik u zavisnosti od svojih potreba.

Konačno, plurilingvalni pristup nastavi prema kome se kompetencije iz jednog jezika prepliću sa drugima čineći individualni plurilingvalni repertoar, pozitivni pristup evaluaciji u smislu evaluiranja onoga što učenik može da učini umesto onoga što ne može, a naročito usmeravanje pažnje ka učeniku i kreiranje nastave u skladu sa njegovim potrebama kao i uključivanje interkulturene komponente u nastavu izuzetno su značajni koraci ka drugačijoj, holističkoj nastavi stranih jezika, usmerenoj ka društvenoj interakciji i obrazovanju samostalnih, odgovornih pojedinaca sposobnih da kreativno pristupaju rešavanju problema i aktivno učestvuju u kreiranju svoje i evropske budućnosti.

Takođe bismo istakli da *Zajednički evropski okvir* pruža izuzetno dobro promišljen i dovoljno solidan okvir za organizovanje nastave prema učenikovim potrebama i dobar instrument pomoću koga nastavnik može da izabere kompetencije koje su učeniku potrebne za izvršavanje određenih zadataka, izdvoji strategije kojima je potrebno da se služi da bi primenio svoje kompetencije, napravi inventar opštih kompetencija i kompetencija jezičke komunikacije (lingvističkih, sociolingvističkih i pragmatških) uključujući interkulture i paralingvističke komponente. Pored toga, njegova fleksibilnost kada je reč o didaktičkom pristupu omogućuje kombinovanje metoda u skladu sa najnovijim didaktičkim tendencijama u okviru komunikativnog i eklektičkog pristupa.

Obe ove tendencije doprinele su unapređenju nastave jezika struke/jezika za posebne namene, kao što će biti analizirano u četvrtom poglavlju. Pre nego što se posvetimo proučavanju nastave jezika za profesionalne svrhe u evropskom kontekstu osvrnućemo se ukratko i na *Evropski jezički portfolio*, još jedan od dokumenata koji doprinose formiranju plurilingvalnih i plurikulturnih stanovnika Evrope.

1.8.3. Evropski jezički portfoliji

U skladu sa usvojenim konceptima iznetim u *Preporuci Saveta Evrope R 98 6*, radovi na kreiranju portfolija u periodu od 1998. do 2000. godine rezultirali su njegovim zvaničnim lansiranjem povodom Evropske godine jezika 2001, sa ciljem da se omogući svom građanima Evrope da još od najranijeg detinjstva postanu plurilingvalni građani koji poseduju interkulturene kompetencije. *Rezoluciju o evropskom jezičkom portfoliju* usvojili su ministri obrazovanja Saveta Evrope na XX stalnom zasedanju u Krakovu 15-17 oktobra 2000. godine. (Conseil de l'Europe, 2000). Sam naziv portfolio evocira na umetničke radove koje umetnici koriste da bi prikazali svoj talenat mecenama i kupcima (Little & Perclova, 2002). Na sličan način, portfolio služi da bi njegov vlasnik prikazao svoje jezičke

kompetencije. Pored ove prezentativne funkcije, *Evropski jezički portfolio* ima i pedagošku funkciju, da postupak učenja jezika učini transparentnim za učenike i da im pomogne da razviju sposobnost samovrednovanja i razvije njihovu autonomiju (Conseil de l'Europe, 2000 a).

U ove dokumente u vidu knjižica korisnici mogu da unesu svoja jezička i kulturna znanja za svaki jezik, bez obzira da li je stečeno u okviru obrazovnog sistema ili van njega. Svaki portfolio sastoji se iz tri dela: pasoša, jezičke biografije i dosijea. Jezička biografija koncipirana je tako da favorizuje učešće svakog učenika u planiranju učenja i navede ga da razmišlja o svom učenju i evaluirati ostvareni napredak u različitim domenima: slušanje, čitanje, učestvovanje u konverzaciji, usmeno izražavanje i pisanje. Sadrži skalu za autoevaluaciju iz *Zajedničkog evropskog okvira* (prikazanu u prilogu 1 ove disertacije) prema kojoj svaki korisnik može da odredi svoj nivo za svaku jezičku kompetenciju. Jezički pasoš pruža opštu sliku o kompetencijama učenika u nekom trenutku i u njega se unose zvanični sertifikati. Dosije služi za sakupljanje dokumenata koji potvrđuju korisnikove kompetencije i može da sadrži njegove radove, diplome dobijene tokom godina i druge dokumente.

Didaktičari ocenjuju da je značaj *Evropskog jezičkog portfolija* u kontekstu evropske jezičke politike višestruk. On najpre omogućuje učeniku da bude aktivan učesnik u procesu učenja tokom celog života, tako što procenjuje i upisuje svoje kvalifikacije i druga jezička i kulturna iskustva. Pored toga, upotrebom portfolija unapređuje se mobilnost građana i promoviše evropsko građanstvo i plurilingvizam. Konačno, on omogućuje uporedivost i transparentnost različitih nastavnih programa (Cuq & Gruca, 2005: 208).

Evropski jezički portfoliji danas se koriste u preko četrdeset zemalja i obrazovnih sistema (Tagliante, 2005). U izveštaju o efektima njihove primene iz 2008. godine navodi se između ostalog da se portfolio pokazao kao efikasan instrument za učenje u veoma različitim kontekstima, da je pozitivno uticao na razvoj učenikove autonomije, da podstiče učenikovu motivaciju, razvoj komunikativnih i interkulturalnih kompetencija i da doprinosi

promovisanju jezičke raznolikosti kao i da omogućuje valorizovanje parcijalnih kompetencija (Sharer, 2008).

Kada je reč o primeni *Evropskog jezičkog portfolija* u našoj zemlji, nažalost ne postoji nijedan akreditovan ni registrovan model, iako je u periodu od 2000. do 2011. godine akreditovano 118 modela *Portfolija* izrađenih u različitim zemljama¹⁴. Poređenja radi, napomenimo da je Crna Gora izradila jedan akreditovani portfolio za uzrast preko 16 godine, Hrvatska tri modela a Slovenija čak četiri modela za različite uzraste. Model koji je kod nas izrađen nije akreditovan a izdala ga je Privredna komora Srbije u saradnji sa udruženjem privatnih škola jezika 2006. godine.

Kao i ostali modeli, i ovaj model *Evropskog jezičkog portfolija* sadrži jezički pasoš, jezički biografiju i dosije, pri čemu su jezička biografija i dosije u okviru istog dokumenta dok jezički pasoš čini zasebnu knjižicu. Jezički pasoš sadrži prezentaciju Saveta Evrope i kratak uvod. Slede odeljci posvećeni jezičkom profilu korisnika (nazvan „profil jezičkih veština“), tabela za autoevaluaciju (tabela samoprocene) na četiri jezika i deo posvećen jezičkim i interkulturnim iskustvima učenika („sažetak jezičkih i međukulturnih iskustava“) i tabela u koju korisnik može da upisuje stečene potvrde i diplome. Na kraju se nalazi uputstvo za popunjavanje svakog od navedenih delova, takođe na četiri jezika: srpskom, engleskom, francuskom i nemačkom.

Drugi deo portfolija, jezička biografija, sastoji se iz četiri odeljka: moji ciljevi u učenju jezika, hronološki prikaz mog učenja jezika, moja najvažnija jezička i međukulturna iskustva, moji sadašnji prioriteti u učenju jezika. Uvodni deo u kome je objašnjena svrha svakog dela može da zbuni korisnika jer je na pojedinim mestima umesto naziva jezička biografija upotrebljen naziv jezički portfolio pa se korisnici mogu naći u situaciji da im nije jasno koji deo popunjavaju.

¹⁴ Od 2011 nije potrebna akreditacija već se vrši samo registracija novog modela (podaci preuzeti sa sajta Evropskog jezičkog portfolija http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/elp-reg/Accredited_models/Accredited_ELP_2010_FR.asp

Poslednji deo, jezički dosije, takođe je izrađen na četiri jezika i sadrži uputstvo za korišćenje i popunjavanje priložene tabele.

1.9. Položaj i uloga jezika struke /jezika za posebne namene u evropskoj obrazovnoj jezičkoj politici

Ako se ima u vidu da su najznačajniji ciljevi evropske obrazovne politike formiranje plurilingvalnih pojedinaca, koji su sposobni da komuniciraju na više stranih jezika, koji poznaju više kulturnih zajednica i sposobni su da uspostave interkulturni dijalog u različitim sferama društvenog života, koji poseduju i razvijaju kompetencije koje im omogućuju jednake šanse u oblasti ličnog razvoja, obrazovanja, zaposlenja, mobilnosti, pristupu informacijama i kulturnom uzdizanju, jasno je da nastava/učenje jezika struke ima veoma važnu ulogu u ostvarenju ovih ciljeva.

Značaj učenja jezika u profesionalnom kontekstu ističe se u mnogim referentnim dokumenta Saveta Evrope i drugih evropskih institucija, među kojima je *Bela knjiga Evropske komisije o obrazovanju* iz 1995. godine (Commission européenne, 1995: 55), u kojoj se poznavanje tri evropska jezika ubraja u pet najznačajnijih ciljeva za stvaranje društva zasnovanog na znanju. U ovom dokumentu ističe se da je poznavanje tri evropska jezika neophodno da bi građani mogli da iskoriste lične i profesionalne mogućnosti koje im pruža zajedničko tržište, kao i da se na taj način stiče sposobnost prilagođavanja drugačijem radnom i kulturnom okruženju. Pored ranog učenja stranih jezika, koje je izuzetno značajno za razvijanje intelektualnih sposobnosti, ističe se značaj učenja stranih jezika u okviru profesionalnog obrazovanja kao neophodan preduslov za aktivni život, kao značajan element opšte kulture i kao i adut za pronalaženje posla.

Spomenimo i *Preporuku R (98) 6* Saveta Evrope u kojoj se preporučuje organizovanje nastave stranih jezika namenjene mladim ljudima u cilju njihove pripreme za profesionalni život i povećanja profesionalne mobilnosti, pristupa informacijama i učešću u međunarodnim projektima (Conseil de l'Europe, 1998), kao i *Zaključke Evropskog saveta u Lisabonu* od 23. i 24. marta 2000, u kojima se poznavanje stranih jezika učvršćuje u osnovne kompetencije, pored poznavanja računara i ističe potreba da se obrazovni sistemi prilagode zahtevima društva zasnovanog na znanju. (European council, 2000).

I u drugim aktima evropskih institucija kao što su *Preporuka Parlamentarne skupštine Saveta Evrope R 1593*, posvećena Evropskoj godini jezika 2001, *Rezolucija Saveta Evropske unije (2002/C 50/01) od 14.02.2002 o promovisanju jezičke raznovrsnosti i učenja jezika u okviru ostvarenja ciljeva Evropske godine jezika 2001* ili *Bela knjiga o interkulturalnom dijalogu* ističe se da je poznavanje jezika neophodan uslov za mobilnost građana o oblasti školovanja, kulturnog razvoja i profesionalne aktivnosti i posebno napominje značaj razvoja plurilingvalnih kompetencija svakog građanina, učenja tokom celog života i uvođenja modernih didaktičkih principa u nastavu stranih jezika.

U želji da probudi svest o uticaju jezičkih kompetencija na performantnost preduzeća, Evropska komisija je 2006 godine zatražila od Britanskog nacionalnog centra za jezike¹⁵ da izradi studiju „Multilingvizam i konkurentnost preduzeća“ Tadašnji komesar za multilingvizam navodi da rezultati studije pokazuju da zbog nedostatka jezičkih kompetencija hiljade evropskih preduzeća koja se bave trgovinom svake godine propuste prilike da sklope nove poslove (Orban, 2008: 42). Ista studija pokazala je da, iako engleski i dalje drži primat kao *lingua franca* međunarodne trgovine, postoji sve veća potražnja i za drugim jezicima. Četvrtina ispitanika odgovorila je da u okviru njihovog preduzeća postoji potreba da se poboljša nivo znanja engleskog jezika, dok je veliki broj istakao da u oblasti međunarodne trgovine engleski nije dovoljan i naveo da postoji potreba za poznavanjem nemačkog, francuskog, španskog i ruskog kao i drugih jezika. Kada je reč o velikim preduzećima, posebno je izražena potreba za znanjem kineskog, arapskog ili urdu jezika da

¹⁵ CILT-The National Centre for Languages

bi mogla da proširuju svoje trgovačke aktivnosti u vanevropskim zemljama. Što se tiče malih preduzeća, studija je pokazala da bi se njihov ukupni izvoz znatno povećao kada bi više investirala u učenje jezika, jer je unutrašnje evropsko tržište sa 500 miliona stanovnika njihovo najznačajnije tržište.

U nameri da istakne značaj poznavanja više jezika za unapređenje poslovanja preduzeća, Evropska komisija je 2007. godine organizovala i konferenciju „*Languages mean business*“ okupivši 250 predstavnika preduzeća, trgovinskih komora, kulturnih centara, škola jezika, trgovinskih udruženja i političkih predstavnika sa ciljem da se istakne uticaj koji jezičke i interkulture kompetencije mogu da imaju na poboljšanje rezultata preduzeća.

Iako se profesionalna mobilnost i konkurentnost najčešće spominju kada je reč o učenju stranih jezika u profesionalnom kontekstu, uloga nastave jezika struke u evropskim okvirima je višestruka. Navedimo najpre da je stvaranje jedinstvenog evropskog obrazovnog prostora nemoguće bez obrazovanja studenata koji mogu da prate nastavu na stranim jezicima, koriste stručnu literaturu i nesmetano se kreću u okviru jedinstvenog obrazovnog, naučnog i istraživačkog prostora. Pored toga, ideja o učenju tokom celog života podrazumeva da će se sadašnji i budući studenti usavršavati, učestvovati na konferencijama, razmenjivati znanja i imati pristup najnovijim otkrićima i dostignućima. Razvoj nauke uticao je na to da pripadnici svih profesionalnih sektora imaju potrebu da koriste strane jezike na različitim nivoima kompetencija. U Evropi u kojoj nestaju granice gotovo je nemoguće zamisliti razvoj bilo koje naučne, komercijalne ili druge profesionalne oblasti bez uspostavljanja međunarodne interakcije. Praktično ne postoji naučna oblast, od medicine i fizike, preko različitih grana tehnike do društvenih nauka, u kojima znanja dostupna na samo jednom jeziku mogu da budu dovoljna. Konačno, učenje jezika za profesionalne svrhe odražava se i na druge segmente života, doprinosi razvoju svesti o plurilingvalnom i plurikulturnom bogatstvu Evrope i doprinosi boljem razumevanju kako drugačijih kulturnih identiteta tako i poimanju sopstvenog identiteta.

Mobilnost tokom obrazovanja i profesionalna mobilnost povećali su interesovanje za učenje jezika tokom celog života tako da profesionalni motivi postaju sve češći razlog zbog koga učenici uče strani jezik. Aktivnosti Odeljenja za jezičke politike Saveta Evrope, od početka sedamdesetih godina prošlog veka, a posebno objavljivanje *Praga znanja*, *Smernica za razvoj jezičkih obrazovnih politika u Evropi* i *Zajedničkog evropskog okvira za jezike* značajno su uticali na unapređenje nastave jezika za profesionalne namene, što se može videti na primeru razvoja nastave francuskog jezika za posebne namene o kome će biti reči u narednom poglavlju.

2. POJAM I DOSADAŠNJI RAZVOJ NASTAVE JEZIKA STRUKE/JEZIKA ZA POSEBNE NAMENE

U ovom poglavlju osvrnućemo se najpre na različite oblike nastave francuskog jezika struke/jezika za posebne namene od dvadesetih godina prošlog veka do danas i na društveni i ekonomski kontekst u kojima se razvijala. Potom ćemo, u drugom delu poglavlja, ukazati na neke terminološke nedoumice u vezi različitih naziva koji se koriste u stručnoj literaturi, kako za francuski jezik tako i za neke od drugih jezika koji se najčešće uče kod nas, sa namerom da se napravi jasna razlika između jezika struke i jezika za posebne namene. U trećem delu navešćemo neke podatke o razvoju ove nastave kod nas od druge polovine XIX veka do danas.

2.1. Francuski jezik struke/jezik za posebne namene od nastanka do danas

Osvrt na hronološki razvoj nastave francuskog jezika u profesionalnom kontekstu važan je iz nekoliko razloga. Jedan od njih je što ćemo tako sagledati društvene i ekonomske prilike koje su predstavljale okvir za razvoj određenog oblika nastave, publiku kojoj je bila namenjena i različite metodološke principe koji su primenjivani u određenim periodima. Pored toga, na taj način ćemo bolje razumeti pojam nastave francuskog jezika za posebne namene, čiji se naziv menjao više puta od pedesetih godina XX veka i oko koga i danas postoje brojne polemike i nedoumice. Poslednji razlog je što se metodološki pristupi koji su primenjivani u pojedinim periodima međusobno prepliću i što su pojedini njihovi elementi zastupljeni i danas i mogli bi se uspešno koristiti u savremenoj nastavi jezika struke/jezika za posebne namene. Budući da savremena didaktika teži da se prilagodi učenikovim potrebama i odbacuje svaku vrstu krutog, dogmatskog pristupa, strogo

propisanih metoda, tehnika i pravila o držanju nastave (Šotra, 2010: 83), smatramo da bi u modernoj nastavi jezika struke/jezika za posebne namene trebalo da bude sve više zastupljen ovaj eklektički pristup koji omogućuje nastavniku da kombinujući postupke iz različitih metodskih sistema stvori metodu koja najviše odgovara potrebama učenika.

Nastava jezika struke/jezika za posebne namene postala je predmet proučavanja didaktičara u skorije vreme. Međutim, sama praksa upotrebe različitih jezika na različitim nivoima kompetencija u okviru različitih aktivnosti i potreba za učenjem jezika koji bi se koristili u različitim kontekstima mnogo je starija. Kako navodi Anmari Denvo, Karlo V obraćao se Bogu na španskom, govorio je firentinski sa svojim bankarom, koristio engleski prilikom trgovačkih transakcija, na francuskom je izjavljivao ljubav dok se na nemačkom obraćao svom konju kada bi kretao u boj (Dinvaut, 2011: 21). Prvi pisani podaci o učenju jezika takođe svedoče o tome da se jezik učio sa posebnom namenom, prevashodno u skladu sa potrebama za usmenom i pisanom komunikacijom pisara, sveštenika, učenih ljudi diplomata, vojnika i trgovaca (Vučo, 2009 : 37) te bi se mogao okvalifikovati kao funkcionalan i praktičan. Kada je reč o francuskom jeziku, prvi podaci o organizovanoj nastavi jezika za posebne namene sežu u dvadesete godine XX veka, kada je napisan i prvi udžbenik namenjen ovom vidu nastave.

2.1.1. Francuski za vojnike (*le français militaire*)

Prema saznanjima didaktičara (Qotb, 2009), prvi učenici francuskog jezika za posebne namene bili su vojnici. Dvadesetih godina XX veka jedna vojna komisija dobila je zadatak da izradi udžbenik francuskog jezika za vojnike. Bio je namenjen stranim vojnicima (poreklom iz Alžira, Senegala, Maroka itd.) koji su bili u sastavu francuske vojske. Određena je vojna komisija koja je napisala i 1927. godine objavila udžbenik pod

nazivom « *Réglement provisoire du 7 juillet pour l'enseignement du français aux militaires indigènes* »¹⁶, te je tako nastao prvi francuski udžbenik namenjen učenju jezika struke. Posle prvog svetskog rata, Francuska je nastavila da razvija jezičke sposobnosti vojnika koji su poticali iz kolonija kako bi, s jedne strane, poboljšala razumevanje između vojnika i njihovih starešina, s druge strane, kako bi ovi vojnici, po povratku u svoju zemlju, doprineli njenom razvoju. Posebna pažnja posvećivala se homogenosti grupe i broju učenika koji je bio ograničen na 20 vojnika.

Vojni udžbenik sastojao se iz 60 lekcija čija je tematika obuhvatala svakodnevni život u kasarni. U prvim lekcijama obrađivani su glagoli kretanja, odevanje, ljudsko telo, vojni činovi, pozdravi, posete oficira itd. Sledile su lekcije posvećene namirnicama, obrocima, ponašanju u kantini. Od 33 lekcije prelazilo se na snalaženje u vremenu, prošlo i buduće vreme, izraze koji se odnose na novac i kupovinu a kasnije lekcije bile su posvećene vojnoj terminologiji i obuhvatale naoružanje, opremu i vojne tehnike. Leksički fond udžbenika obuhvatao je 800 reči i izraza koji se odnose na vojnički život a planirano je da u toku svake lekcije polaznici nauče 10 do 15 reči.

Ovde će biti naveden jedan pasus iz lekcije čija je tema osmatranje.

" A la guerre, pour avoir des renseignements, sur - **l'en-ne-mi** -, on doit l'**ob-ser-ver** . L'observation se fait -**à - la-vue** - et par -**l'é-cou-te**. Dans l'infanterie, tous les - **guet-teurs** observent le terrain du côté de l'ennemie, ils donnent - **l'a-lar-me** - si l'ennemie s'approche. Dans chaque bataillon, il y a un sergent - **ob-ser-va-teur** - et des soldats observateurs ; ils se servent de -**ju-mel-les** - avec lesquelles ils voient très loin. Dans l'artillerie, il y a aussi des **observat-eurs** placés dans des observatoires. L'observation par l'écoute, se fait dans des postes placés sous terre ; les hommes de ces postes ont des appareils - **a-cous-tiques** ; avec des appareils, ils entendent très loin ". (Kahn, 1990 citirano u Qotb, 2009)

¹⁶ Charles-Lavauzelle et Cie, *Réglement provisoire du 7 juillet pour l'enseignement du français aux militaires indigènes*, Éditeurs militaires, Paris, Limoges, Nancy, 1927.

Iz navedenog primera može se videti da su nove reči bile istaknute, rastavljene na slogove da bi privukle pažnju učenika i da bi lakše savladao njihov izgovor, jer je akcenat nastave bio na ponavljanju i usvajanju novih, stručnih reči. Zanimljivo je takođe da je bilo predviđeno da učenici pored jezika steknu i stručna znanja. Iz navedenog pasusa vidimo da su učenici učili reči koje se odnose na osmatranje ali i samu tehniku osmatranja, potrebnu opremu itd.

Publika kojoj je bio namenjen francuski za vojnike veoma slična publici kojoj je bila namenjena takozvana vojna metoda (*The Army method*) koja se razvila u Americi za vreme Drugog svetskog rata i koja je predviđala brzo učenje oko 30 stranih jezika. Iako je zbog tehničkih nemogućnosti ovaj program napušten posle godinu dana, iz njega se kasnije razvila audio-lingvalna (ili audio-oralna) metoda (Besse, 1985: 35).

Između ove dve metode postoje, međutim, značajne razlike. Nastava po vojnoj metodi bila je organizovana tako da su za svaku grupu bila angažovana dva nastavnika od kojih je jedan bio izvorni govornik koji je bio zadužen za uvođenje dijaloga, njihovo ponavljanje i učenje napamet, dok je drugi bio profesionalni filolog koji je bio zadužen za jezička, odnosno gramatička objašnjenja na engleskom ili na maternjem jeziku. Akcenat nastave bio je na mehaničkom memorisanju dijaloga. Nasuprot tome, francuski za vojnike predavali su oficiri koji su koristili direktnu metodu. Sledeći principe direktne metode, nastavnik je koristio isključivo francuski jezik, služio se gestovima i mimikom. Gramatička objašnjenja nisu davana učenicima, tokom prvih časova bio je angažovan prevodilac, dok je na narednim časovima pribegavanje prevodu bilo zabranjeno i leksika je najčešće uvođena pomoću gestova. Druga razlika između ova dva pristupa odnosi se na cilj nastave: dok su lekcije vojne metode činili dijalozi iz svakodnevnog života koje su učenici učili napamet, francuski za vojnike bio je usmeren prvenstveno na savladavanje leksike, odnosno stručnih termina. Jedna od specifičnosti ovog oblika nastave je i fokusiranje na razvijanje usmenih kompetencija kod učenika dok je pisanje potpuno zanemarivano, budući da je cilj bio bolje razumevanje između francuskih i lokalnih vojnika.

Zaključak Anrija Besa (1985: 36) da su kod vojne metode odlučujući faktori uspeha učenika bili motivisanost, a ne određeni metodološki postupci, budući da su vojnici znali da će uskoro otići u zemlju čiji jezik uče i da su u tom, ratnom periodu bili poneti željom za pobedom, može se primeniti i na francuski za vojnike, čija je publika bila svesna direktne veze između sticanja znanja i njegove primene u skoroj budućnosti. U tom smislu zaključujemo da francuski za vojnike pokazuje neke od karakteristika koje se smatraju tipičnim za nastavu jezika za posebne namene, iako se taj naziv još uvek nije koristio: postojanje specifične publike, određena stručna leksika, vremensko ograničenje, fokusiranje na pojedine kompetencije i specifični metodološki pristup.

2.1.2. Francuski jezik struke - naučni francuski (*le français de spécialité*)

Naziv francuski jezik struke (*français de spécialité, langue de spécialité*) prvi put se pojavio početkom pedesetih godina XX veka. Prvi su ga upotrebili leksikolozi koji su definisali jezik struke kao „jezik koji podrazumeva prenošenje informacije u nekoj posebnoj oblasti iskustva“¹⁷. Pol Lera (Lerat, 1995: 21 u Qotb, 2009) smatra da akcentat treba da bude na upotrebi jezika a ne na samom jeziku, koristeći termin specijalizovani jezik (*langue spécialisée*) koji definiše kao „upotrebu nekog prirodnog jezika za stručno saopštavanje specijalizovanih znanja“¹⁸.

U ovom periodu taj „specijalizovani jezik“ prevashodno se odnosio na oblast nauke i tehnike a društveni kontekst za njegov razvoj predstavljalo je opadanje interesovanja za učenjem francuskog kao stranog jezika i gubitak velikog broja kolonija. U takvoj situaciji

¹⁷ « langues qui impliquent la transmission d’une information relevant d’un champ d’expérience particulier » Galisson R , Coste D. (dir). (1976) *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris : Hachette. p.511.

¹⁸ « l’usage d’une langue naturelle pour rendre compte techniquement de connaissances spécialisées »

Ministarstvo inostranih poslova Francuske počinje da traži novu publiku - stručnjake u oblasti nauke i tehnike. Otvara se *Centre scientifique et technique français* u Meksiku (1961) kao i *École Normale Supérieure de Saint-Cloud* koja će se kasnije transformisati u centar CREDIF (*Centre de Recherche et d'Études pour la Diffusion du Français*) na čiju se inicijativu organizuju specijalizovani tečajevi. Na zahtev Ministarstva spoljnih poslova, 1971. godine, izdavačka kuća Hâtier izdaje specijalizovani udžbenik «*Le français scientifique et technique*». ¹⁹

Naučni francuski (*français scientifique et technique*) tako postaje sledeća etapa u razvoju nastave francuskog jezika struke. Bio je pod velikim uticajem takozvanog „fundamentalnog francuskog“ (*français fondamental*). Reč je o inventaru najčešćih reči i izraza koji je bio polazna osnova za izradu programa nastave i udžbenika. Fundamentalni francuski čini jezgro koje se sastoji od oko 1000 reči (oko 380 imenica, 200 glagola, 100 prideva, 270 gramatičkih reči i oko 50 drugih reči). Pored ovog osnovnog skupa, postoji i drugi leksički sloj koji obuhvata oko 1500 reči koje se spontano koriste u drugim situacijama. Rečnik fundamentalnog francuskog čiji je autor francuski lingvista Gugenem sadrži 3500 reči ²⁰.

U stručnoj literaturi navodi se da se naučni francuski razvijao pod uticajem strukturalno-globalne audio-vizuelne metode koja je bila popularna šezdesetih godina (Qotb, 2009, Lehman, 1990). U okviru ove metode, CREDIF je izdao više udžbenika od kojih je najpoznatiji «*Voix et Images de France*» ²¹ koji je poslužio kao inspiracija za stvaranje specijalizovanih udžbenika kao što je «*Voix et Images médicales*». Akcenat je bio na leksici a polazna tačka su bile najčešće korišćene reči i izrazi koje čine fundamentalni francuski. Gramatička i leksička progresija bazirale su se na analizi govornog jezika. Nastava je obuhvatala četiri etape od kojih su prve dve obuhvatale

¹⁹ Masselin J., Delsol A., Duchaigne R. (1971). *Le français scientifique et technique 1 et 2*, Paris : Didier-Hatier.

²⁰ Gougenheim G. (1958). *Dictionnaire fondamental de la langue française*. Paris: Didier

²¹ Neveu P., Moget M-T., Gauvenet H., Boudot J. (1961). *Voix et Images de France*. Nevers : Didier.

fundamentalni francuski dok su druge dve imale za cilj osposobljavanje učenika u sledećim specijalizovanim oblastima :

- prirodne i egzaktne nauke (matematika, fizika, hemija),
- društvene nauke (pravo, ekonomija, organizacione nauke),
- umetnost i književnost (muzika, književnost, likovna umetnost).

U ovom periodu izdaju se i specijalizovani rečnici iz različitih disciplina kao što su poljoprivreda, književna kritika, političke nauke, geologija itd²².

Kao nedostatke naučnog francuskog autori najčešće navode kritike koje su bile upućivane metodi SGAV : strukturalna gramatička vežbanja koja nisu uzimala u obzir elemente diskursa, zapostavljanje pisanja, fabrikovani didaktički materijal i sistem po kome učenik mora u potpunosti da savlada jezik da bi postao autonoman. (Qotb, 2009).

2.1.3. Instrumentalni francuski (*le français instrumental*)

Sedamdesetih godina XX veka, dok je u Francuskoj preovladavao naučni francuski, u Brazilu, Argentini, Meksiku i drugim zemljama Latinske Amerike pojavila se nova tendencija, nazvana instrumentalni francuski (*français instrumental*).

²² ENS de Saint Cloud, CREDIF. 1971. *Vocabulaire général d'orientation scientifique*, (sous la direction de A. Phal). Paris : Didier ; J.-L. Descamps et al. (1976). *Dictionnaire contextuel de français pour la géologie*. Paris : Didier.

Osnovna pretpostavka ovog metodološkog pristupa sastoji se u posmatranju jezika kao « instrumenta » kojim se služe studenti, doktorandi i drugi naučni radnici da bi koristili stručne tekstove. Stoga je cilj nastave osposobljavanje učenika da čitaju stručne tekstove na stranom jeziku. Pre početka nastave, nastavnik bira tekstove koji će se obrađivati na času, rukovodeći se gradacijom prema težini (polazi od lakših tekstova, na primer onih koji sadrže ilustracije, novinskih članaka ili tekstova čija je tematika poznata učenicima, ali i učenikovim potrebama (njegovim interesovanjima, jezičkim predznanjem, poznavanjem tema koje će biti predmet nastave, sposobnostima korišćenja strategija čitanja itd). Ovaj pristup ne treba zbog sličnog naziva mešati sa gramatičko-prevodnom metodom (kod koje je primarna progresija gramatičkih elemenata) budući da on pripada tendencijama u kojima je primarno razvijanje kompetencije pismenog razumevanja za koju se kod nas najčešće koristi naziv prevodna metoda, dok u francuskom jeziku autori navode nazive *méthode lecture-traduction*, *méthode raisonnée*, ili *méthode par la lecture* po analogiji sa engleskim nazivom *reading method* (Besse, 1985).

Iako je u centru pažnje instrumentalnog francuskog čitanje tekstova na stranom jeziku, treba istaći da nije reč o linearnom čitanju, razumevanju svake reči i bukvalnom prevođenju, nego da učenici treba da steknu veštine traženja informacija i razumevanja globalnog smisla teksta. Takođe je značajno istaći da instrumentalni francuski ima za cilj da kod učenika razvija kritički pristup tekstu: čitajući, on neprestano uspostavlja odnos između prethodnih saznanja i novih informacija koje nalazi u tekstu i zauzima stav prema njima. Dozvoljava se korišćenje maternjeg jezika pogotovo kada je reč o diskusiji o temi i razjašnjavanju stručnih termina.

Kao i svi prethodni i budući metodološki pristupi, i instrumentalni francuski je bio izložen kritikama, ponajviše zbog davanja prevelikog značaja čitanju i zanemarivanja usmenog i pismenog izražavanja u datim oblastima. Iako se slažemo sa kritikom da u oblastima kao što je turizam ili ekonomija nije dovoljno samo pismeno razumevanje, nego da postoji potreba za komuniciranjem sa klijentima (Qotb, 2009), instrumentalni francuski svakako predstavlja značajan stepenik u razvoju nastave jezika struke zbog toga što je istakao fokusiranje na učenika i njegove potrebe, razvijao kritički pristup tekstu i podsticao

učenikovu autonomiju, što su koncepti koji će biti uvršćeni u najznačajnije ciljeve moderne nastave stranih jezika. Pored toga, elementi ove metodološke orijentacije mogu se koristiti i danas a veoma su izraženi u nastavi jezika za univerzitetske namene ili osposobljavanju stručnjaka u svim oblastima za korišćenje stručne literature, posebno zbog veoma pozitivnog uticaja na motivaciju učenika koji u veoma kratkom periodu uspevaju da razumeju tekstove na stranom jeziku.

2.1.4. Funkcionalni francuski (*le français fonctionnel*)

Godina rođenja funkcionalnog francuskog je, prema istraživanjima naučnika (Qotb, 2009 : 34), 1974. godina, upamćena po naftnoj krizi koja je na ekonomskom planu pogodila svet i odrazila se u svim oblastima života uključujući i učenje francuskog kao stranog jezika, naročito u zemljama koje nisu bile frankofone. Francuska je morala da smanji budžet namenjen učenju francuskog u inostranstvu a mnoge zemlje su smanjile broj časova nastave ovog jezika u školama. Suočeno sa novonastalom situacijom, Ministarstvo spoljnih poslova preduzelo je mere za pronalaženje nove publike izvan književnih krugova, sa idejom da bi „Molijerov jezik“, pored ljubitelja književnosti, mogao da privuče i naučnike, pravnike ili lekare (Qotb, 2009 : 34). Tako je 1976. godine, francuska vlada pokrenula program obuke stranih stipendista koji je obuhvatio devet nefrankofonih zemalja koje su imale strateške odnose sa Francuskom.

Pronalaženje nove publike pratila je i primena novog metodološkog pristupa. Termin «funkcionalni francuski» uveo je Luj Porše (Porcher, 1976: 77) u čuvenom članku „Monsieur Thibaut et le bec Bunsen " u kome ga definiše kao „francuski koji učeniku nečemu služi“ , odnosno kao „francuski čija je nastava u funkciji neke namene“. Ova etapa predstavlja važan preokret u razvoju nastave jezika za posebne namene zbog toga što se nastava namenjena publici koja iz profesionalnih razloga uči jezik okreće ka

komunikativnom pristupu i stavlja akcenat na potrebe učenika. Tokom sedamdesetih godina razvijeno je nekoliko modela funkcionalnog francuskog. Neki od tih modela inspirišu se radovima Saveta Evrope u oblasti nastave jezika, naročito *Pragom znanja* a neki počinju da posvećuju pažnji analizi diskursa. Ono što je zajedničko za sve ove modele je da je polazna tačka analiza potreba publike, identifikovanje komunikativnih situacija u kojima će učenici koristiti francuski i, na osnovu toga, određivanje govornih činova i gramatičkih elemenata koji će im biti potrebni. Anri Bes navodi nekoliko odlika komunikativnog pristupa od kojih nam se čini da su za nastavu stranog jezika u profesionalnom kontekstu najznačajniji sledeći: progresija je više psihološko-pedagoškog tipa nego jezičkog odnosno nije uslovljena leksikom i gramatikom nego učenikovim potrebama, upotreba maternjeg jezika i gramatičkih objašnjenja nisu više tabui, koristi se autentični didaktički materijal a nastava je usmerena ka razvijanju komunikativne kompetencije (Besse, 1985 :48). Uzimanje u obzir društvenih aspekata upotrebe jezika i svest da je pored jezičkih potrebno razvijati i sociolingvističku i pragmatiku kompetenciju kod učenika, odnosno poznavanje kontekstualnih i situacionih normi i pravila interakcije u stranom jeziku promenilo je pogled na proces učenja stranog jezika, kao i nastavnikovu ulogu u njemu. Ove tendencije nastaviće da se razvijaju dopunjuju u modernoj nastavi jezika struke za koju je, kada je francuski jezik u pitanju karakterističan naziv francuski za posebne namene – *français sur objectifs spécifiques*, skraćeno FOS.

2.1.5. Kraj XX i početak XXI veka: francuski za posebne namene – francuski profesionalni jezik

Francuski naziv *français sur objectifs spécifiques* – FOS predstavlja terminološki kalk koji potiče od engleskog *English for Specific Purposes*. Ovaj izraz su prvi put upotrebili Hatčinson i Voters (Hutchinson & Waters, 1987) u knjizi *English for Specific*

Purposes, a Learning centered approche, u kojoj ističu da je njegov osnovni princip da se sadržaj nastave i metodologija zasnivaju na potrebama učenika.

Ova tendencija razvija se u Francuskoj 90-tih godina kada institucije u nadležnosti francuskog Ministarstva spoljnih poslova, posebno kulturni centri i alijanse, kao i trgovinske i privredne komore počinju da organizuju tečajeve u različitim profesionalnim oblastima, kao što su pravo, medicina, međunarodni odnosi, ekonomija itd. Publiku dakle najčešće čine stručnjaci u pojedinim oblastima koji žele da nauče francuski jezik u ograničenom zadatom vremenu da bi ostvarili određeni cilj koji je istovremeno precizan i vremenski ograničen, otuda naziv “posebne namene,, ili „specifični cilj“ (*objectifs spécifiques*).

U isto vreme javlja se i pojačana izdavačka aktivnost, tako da se objavljuju udžbenici namenjeni specijalizovanim kursevima u oblastima kao što su : poslovni francuski (*français des affaires*), francuski u turizmu i ugostiteljstvu (*français du tourisme et de l'hôtellerie*), francuski za pravnike (*français juridique*), francuski u medicini (*français médical*) naučni francuski (*français scientifique et technique*), francuski za međunarodne odnosim ili francuski za diplomate (*français des relations internationales*), francuski za novinare (*français journalistique*), francuski za evropske činovnike (*français à l'Europe*) itd.

Francuski za posebne namene doživljava veliki uspeh u velikoj meri i zbog toga što se razvija u vreme kada kretanje ljudi, radne snage i razmena znanja i ideja postaju neizbežna komponenta profesionalnog života u Evropi i izvan nje. Razmena iskustava postaje sve neophodnija u svim naučnim oblastima a pred stručnjacima iz praktično svakog domena povremeno se postavljaju zadaci koji uključuju upotrebu stranog jezika, tako da publika postaje mnogo raznovrsnija nego što je to bilo u prethodnim etapama. Autori obično izdvajaju tri kategorije: studente, migrante i stručnjake koji uče jezik iz profesionalnih razloga (Qotb, 2009) odnosno studente, naučne radnike i stručnjake koji uče jezik iz profesionalnih razloga (Carras, Tolas, Kohler & Szylagyi, 2007).

U metodološkom smislu, u okviru francuskog za posebne namene nastavlja se primena komunikativnog pristupa i uvodi akcioni pristup, odnosno pedagogija zadataka. Iako su u okviru svake od etapa navedenih u ovom hronološkom pregledu postojale metodološke osobenosti, kao što smo prikazali na tabeli 1 na str. 71, tek u doba razvoja francuskog za posebne namene počinje da se govori o posebnom metodološkom postupku svojstvenom ovom vidu nastave. On se odlikuje kombinovanjem materijala iz više udžbenika ili kombinovanjem udžbeničkog materijala i autentičnih dokumenata, čestim korišćenjem autentičnog nastavnog materijala, nepostojanjem unapred utvrđene gramatičke progresije, usmeravanjem ka savladavanju pojedinih kompetencija (na primer fokusiranje na usmeno izražavanje ili isključivo na razumevanje pisanog teksta, ili samo na usmeno razumevanje), kombinovanjem metoda, odnosno elemenata različitih metoda i izvođenjem nastave u kratkom vremenskom periodu.

Planiranje nastave za posebne namene takođe se sastoji iz više specifičnih etapa: analize zahteva i potreba publike, prikupljanja nastavnog materijala, analize diskursa i didaktizacije nastavnog materijala (Magiante, Parpette, 2004).

Na početku trećeg milenijuma javlja se još jedan specifičan oblik nastave: francuski kao profesionalni jezik - *français langue professionnelle* (Mourlhon-Dallies, 2008: 68), za koji se koriste i nazivi francuski za profesionalne namene - *français à visée professionnelle*, profesionalni francuski jezik - *français professionnel* (Qotb, 2009:55). Razvoju ovog vida nastave doprinelo je uvođenje prava na učenje jezika u profesionalne svrhe u francuski *Zakonik o radu*, donošenjem *Zakona o stručnom obrazovanju tokom celog života* 2004. godine²³, kao i rastuća potreba za obučanim kadrovima u pojedinim oblastima (aeronautika, zdravstvo itd). Francuski profesionalni jezik namenjen je strancima ali i izvornim govornicima koji imaju potrebu da savladaju korišćenje jezika u profesionalnoj komunikaciji kao i stranim visokokvalifikovanim studentima koji poznavanje profesionalnog jezika vide kao uslov za pronalaženje posla i veću mobilnost unutar Evrope.

²³ La loi n° 2004-391 relative à la « formation professionnelle tout au long de la vie »

Osnovna karakteristika nastave francuskog profesionalnoga jezika je da ona nije specijalizovana za određenu struku, već je fokusirana na savladavanje različitih veština u profesionalnoj komunikaciji koje su zajedničke za sve profesije kao što su: pisanje izveštaja, komunikacija na poslovnom sastanku, obavljanje telefonskog razgovora, pisanje radne biografije itd. Ova transverzalna perspektiva (Carras et al, 2007: 20) prema kojoj postoje zajedničke kompetencije potrebne za komunikaciju u profesionalnom okruženju koje su iste za sve struke može se videti u programu nastave profesionalnog francuskog koji je sastavila Trgovinska i industrijska komora u Parizu (*Chambre du Commerce et d'Industrie de Paris*) i koja organizuje i polaganja za sticanje diploma *Diplôme de Français Professionnel (DFP A2 i DFP B1)*. Prema ovom programu, za usvajanje komunikativnih veština potrebnih za elementarnu komunikaciju u profesionalnom okruženju potrebno je 150 do 200 sati nastave. Program se sastoji iz šest oblasti: društveni i profesionalni odnosi, profesionalno okruženje, funkcije u okviru preduzeća, administrativni zadaci, komunikacija putem telefona i pismena komunikacija²⁴. U okviru svake oblasti navedeni su govorni činovi i veštine koje polaznici treba da savladaju. Zanimljivo je i da se u okviru ovog programa razvijaju sve četiri komunikativne kompetencije, što najčešće nije slučaj kada je reč o francuskom za posebne namene.

U današnje vreme prisutne su sve tri tendencije: francuski za posebne namene, francuski jezik struke i profesionalni francuski. Iako među njima postoje razlike koje će biti predmet narednog odeljka, ove tri tendencije nisu suprotstavljene, već se naprotiv prepliću i dopunjuju a didaktički principi kojima se rukovode su veoma slični i zasnivaju se na osnovnim principima komunikativnog pristupa pri čemu su svi didaktički elementi u funkciji zadatog cilja i baziraju se na potrebama učenika. Preplitanje ovih tendencija vidi se i na primeru udžbenika koji se objavljuju poslednjih deset godina. Iako se deklarišu kao udžbenici namenjeni profesionalnom francuskom, udžbenici iz serije „.com“ kao što su *Français.com*²⁵, *Affaires.com*²⁶, *Hotellerie/restauration.com*²⁷, *Tourisme.com*²⁸ *Santé*

²⁴ Podaci preuzeti sa internet sajta <http://www.francais.cci-paris-idf.fr/wp-content/uploads/downloads/2012/04/brochure-DFP-2010-v1.pdf> (12.06.2013)

²⁵ Penformis J-L. (2002). *Français.com*. Paris : Clé International.

*médecine.com*²⁹ mogu se veoma uspješno koristiti kako u nastavi jezika struke na fakultetima, tako i u nastavi francuskog za posebne namene.

Napomenimo na kraju, da se pored sve veće potrebe za vladanjem stranim jezikom, poznavanjem stručnih izraza i ovladavanjem sposobnošću komunikacije u profesionalnom okruženju, javlja i potreba za uvođenjem međunarodno priznatih diploma o poznavanju jezika u određenim oblastima. Počev od 2006. godine, Trgovinska i industrijska komora u Parizu (*Chambre du Commerce et d'Industrie de Paris*) počela je da organizuje polaganja za sticanje diploma iz poznavanja francuskog jezika za poslovnu komunikaciju - *Diplôme de Français Professionnel (DFP A2 i DFP B1)*. Ove diplome podrazumevaju kako određeni nivo opšteg poznavanja francuskog jezika, tako i sposobnosti koje se odnose na komunikaciju u profesionalnom okruženju. Na primer, učenici koji imaju diplomu DFP A2 mogu da razumeju i da se izražavaju u svim jednostavnim situacijama društvenog i profesionalnog života a po nivou znanja odgovara nivou A2 *Zajedničkog evropskog okvira*. Pored toga, postoji i šest diploma koje potvrđuju komunikativne sposobnosti učenika u specifičnim stručnim oblastima kao što su medicina - *Diplôme du français professionnel médical (DFP médical B2)*, birotehnika - *Diplôme de français professionnel secrétariat (DPF secrétariat B1 i DPF secrétariat B2)*, turizam i ugostiteljstvo - *Diplôme de français professionnel tourisme et hôtellerie (DFP tourisme et hôtellerie B1)*, pravo - *Diplôme de français professionnel juridique (DFP juridique B2)*, nauka i tehnika - *Diplôme de français professionnel scientifique et technique (DFP scientifique et technique B1)* kao i tri nivoa poslovnog francuskog - *Diplôme de français professionnel affaires (DFP affaires B2, DFP affaires C1 i DFP affaires C2)*. Polaganje za svaku diplomu obuhvata evaluaciju sve četiri kompetencije.

²⁶ Penformis J-L. (2003). *Affaires.com*. Paris : Clé International.

²⁷ Corbeau S., Dubois Ch., Penformis J-L, Semichon L. (2006). *Hôtellerie / Restauration.com*. Paris : Cle international.

²⁸ Corbeau S., Dubois Ch., Penformis J-L. (2004). *Tourisme.com*. Paris : Clé International.

²⁹ Mourlhon-Dallies F., Tolas J. (2004). *Santé médecine.com* . Paris : Clé International.

Još nekoliko detalja o ovim diplomama biće navedeno u trećem poglavlju ovog rada posvećenom metodološkim specifičnostima nastave jezika struke/jezika za posebne namene, u okviru koga je jedan deo posvećen evaluaciji nastave jezika struke/jezika za posebne namene.

NAZIV	PERIOD	PUBLIKA	DRUŠTVENI KONTEKST	METODA	METODOLOŠKE ORIJENTACIJE
francuski za vojnike	1920	vojnici	završetak I svetskog rata, vojnici poreklom iz kolonija su u sastavu francuske vojske	direktna metoda	razvoj usmenih kompetencija istovremeno usvajanje jezičkih i profesionalnih elemenata nastavu izvode vojna lica
naučni francuski	1950-1970	naučnici	gubitak kolonija i geopolitičkog položaja Francuske	metoda SGAV	uticaj fundamentalnog francuskog fokusiranje na leksiku
instrumentalni francuski	70-te	studenti, naučni radnici	nastao u Latinskoj Americi	prevodna metoda	jezik je instrument za razumevanje stručnih tekstova razvijanje kompetencije pismenog razumevanja
funkcionalni francuski	80-te	studenti, naučni radnici, publika koja uči jezik iz profesionalnih razloga	naftna kriza 1974	komunikativni pristup	autentični didaktički materijal fokusiranje na učenika i njegove potrebe razvijanje komunikativne kompetencije razvoj pragmatike sagledavanje jezika u društvenom kontekstu
francuski za posebne namene	od 1990	studenti, publika koja uči jezik iz profesionalnih razloga, migranti	jedinstveni evropski prostor	komunikativni pristup akcioni pristup	razvoj sopstvene metodike odabir kompetencija fokusiranje na potrebe učenika interkulturni aspekt analiza diskursa
francuski profesionalni jezik	od 1990	stranci i izvorni govornici	potreba za kvalifikovanim kadrovima pravo na učenje jezika postaje deo prava radnika	komunikativni pristup akcioni pristup	razvoj kompetencija za profesionalnu komunikaciju uvođenje sertifikata

Tabela 1. Hronološki pregled razvoja nastave francuskog jezika u profesionalnom kontekstu

2.2. Jezik struke, jezik za posebne namene, profesionalni jezik: terminološke nedoumice

Kada je reč o terminologiji na francuskom jeziku, najčešće se koristi termin FOS – francuski za posebne namene, kako u naučnoj literaturi, tako i u komunikaciji među nastavnicima i komunikaciji između učenika i institucija koje organizuju ovaj vid nastave, najverovatnije zbog toga što obuhvata najviše nastavnih situacija. Kako navodi Jasna Vidić (2009: 131) *Rečnik metodike francuskog kao stranog i drugog jezika*³⁰ poznaje samo dve odrednice: francuski opšti jezik (*français général*) i francuski za posebne namene (*français sur objectifs spécifiques-FOS*), pri čemu odrednica FOS obuhvata sve nastavne situacije bilo da se odnosi na određenu struku ili ne.

U literaturi na francuskom i srpskom jeziku se pored pojma francuski jezik struke - *français de spécialité*, koji datira od pedesetih godina prošlog veka, mogu sresti sledeći nazivi: francuski za posebnu namenu- *français sur objectif spécifique* - u jednini ili francuski za posebne namene - *français sur objectifs spécifiques* - u množini. Pored toga, za nastavu francuskog jezika u profesionalnom kontekstu koriste se sledeća četiri naziva : francuski jezik za profesionalnu komunikaciju - *français de la communication professionnelle* (Moulhron-Dallies, 2006, 2008) francuski jezik za profesionalne svrhe - *français à visée professionnelle* (Vidić, 2009 Cakeljić, 2011, Moulhron-Dallies, 2006, 2008, Qotb, 2009) profesionalni francuski - *français professionnel* (Moulhron-Dallies, 2006, 2008, Qotb, 2009, Cakeljić, 2011, Vidić, 2009) i francuski kao profesionalni jezik - *français langue professionnelle* (Moulhron-Dallies, 2006, 2008, Qotb, 2009, Cakeljić, 2011, Vidić, 2009). Pojavio se čak i naziv drugi jezik na radnom mestu - *seconde langue*

³⁰ Cuq, J-P. (sous la direction de). (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* Paris : ASDIFLE-Clé international.

sur le lieu de travail (Cakeljić, 2011), koji je po našem mišljenju previše dugačak i zbog toga neprikladan.

Poslednjih godina uvedeno je još nekoliko naziva kada je reč o nastavi namenjenoj studentskoj populaciji koja počinje da se izdvaja kao poseban koncept pod nazivom francuski za univerzitetske namene - *français sur objectifs universitaires* (u množini), skraćeno FOU, (Dinić, 2011, Cakeljić, 2011), ili francuski za univerzitetsku namenu - *français sur objectif universitaire* (u jednini) (Mangiante, Parpette, 2011).

Da se ne bismo izgubili u ovoj „džungli naziva“, kako je naziva jedna od najistaknutijih naučnica u ovoj oblasti (Mourlon-Dallies, 2006 : 25) pokušaćemo da ukažemo na razlike između francuskog jezika struke, francuskog za posebne namene i francuskog profesionalnog jezika.

Didaktičari Žan Mark Manžant i Šantal Parpet prvi su jasno razgraničili pojmove francuski za posebne namene i francuski jezik struke. Oni su istakli da se ovo razgraničenje zasniva na logici ponude i potražnje (Mangiante, Parpette, 2004: 17). Kod francuskog za posebne namene polazna tačka je potražnja, odnosno zahtev neke ustanove da se u određenom roku obavi obuka određenih učenika sa određenom namenom. Kao primer bismo mogli navesti medicinsku ustanovu koja šalje 5 lekara na stručno usavršavanje u Francusku i traži od Francuskog kulturnog centra da organizuje nastavu koja će trajati tri meseca i obuhvatiti one elemente koji su neophodni učenicima za snalaženje u budućem profesionalnom okruženju. Nasuprot tome, kod francuskog jezika struke, koji obuhvata širu profesionalnu oblast, polazna tačka je ponuda: na primer neka škola jezika nudi specijalizovane tečajeve kao što su « francuski u medicini » « francuski za pravnike » ili « poslovni francuski ».

Drugim rečima, francuski jezik struke odgovara globalnom pristupu jednoj disciplini ili profesionalnoj oblasti (turizam, medicina, bankarstvo, prava itd) koji je namenjen najširoj mogućoj publici, dok se francuski za posebne namene odnosi na posebne slučajeve, na nastavu organizovanu za određenu grupu čije su potrebe precizno definisane.

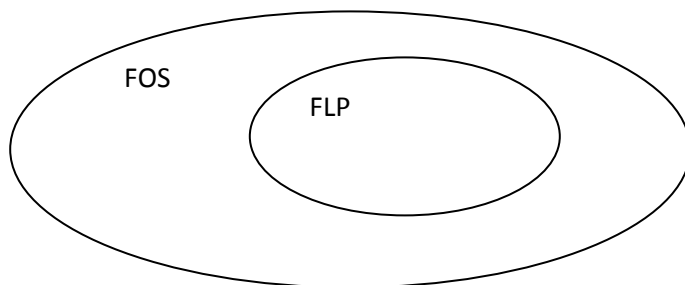
U tom smislu može se reći da je nastava jezika za posebne namene uži pojam od nastave jezika struke. Međutim ako posmatramo predmet nastave, možemo da zaključimo da je francuski za posebne namene širi pojam jer je njegovo područje šire od područja jedne struke. Kao primer ćemo navesti nastavu na nekom fakultetu koja ima za cilj osposobljavanje studenata da nastave školovanje na stranom fakultetu. Budući da veoma često nije moguće organizovati poseban tečaj za svaki smer na fakultetu, tako da nastava nije smeštena u određenu profesionalnu oblast, takva nastava bi obuhvatala razvoj različitih kompetencija kao što je usmeno razumevanje, hvatanje beležaka, čitanje tekstova i njihovo usmeno izlaganje³¹.

Zanimljiv je i stav autora koji smatraju da se francuski jezik struke može smatrati nekom vrstom institucionalizacije francuskog za posebne namene (Carras et al, 2007: 21), budući da je u nekim oblastima postojanje potražnje za nastavom za određenu publiku dovelo do toga da se formira ponuda nastave za određene struke. Tako su programi za posebne namene poslužili za izradu programa nastave jezika struke, tako što je nastavnik koji je, na primer, u više navrata držao nastavu i kreirao program po zahtevu nekog hotela, turističke agencije ili udruženja turističkih vodiča došao na ideju da ponudi nastavu francuskog jezika koja bi odgovarala potrebama publike za koju je prethodnim iskustvom utvrdio da postoji, tako da je kreirao program nastave francuskog jezika za turizam i ugostiteljstvo.

Konačno, treba napomenuti da sam pojam jezika struke podrazumeva heterogeni skup veoma različitih diskursa: razgovor između dva lekara o stanju nekog pacijenta veoma se razlikuje na diskurzivnom planu od članka u medicinskom naučnom časopisu. Ako uporedimo predavanje iz oblasti prava, tekst presude, govor u sudnici i razgovor dvojice advokata izvan sudnice, videćemo da je reč o potpuno različitim diskursima i da sličnost postoji samo na leksičkom nivou.

³¹ U tom smislu odgovarala bi području koje pojedini didaktičari nazivaju nastavom za univerzitetske namene – *français sur objectifs universitaires* – FOU (Dinić, 2011, Cakeljić, 2011, Mangiante, Parpette, 2011).

U pogledu francuskog za posebne namene s jedne strane i profesionalnog francuskog s druge strane (za koji se, kao što smo videli koriste i nazivi francuski za profesionalne namene ili francuski kao profesionalni jezik), didaktičari smatraju da je francuski za posebne namene šiti pojam, kao što je prikazano na slici 4. Pošto je cilj nastave profesionalnog francuskog isključivo razvoj kompetencija potrebnih za komunikaciju u poslovnom okruženju a motivacija učenika leži u želji da pronade zaposlenje, dok ciljevi nastave francuskog za posebne nemene i motivacija publike mogu biti veoma različiti (stručno usavršavanje, studije, čitanje stručne literature, razvijanje akademskih kompetencija itd), može se zaključiti da francuski za posebne namene obuhvata šire područje.



Slika 4. Razlika između francuskog za posebne namene (FOS) i profesionalnog francuskog (FLP) (Qotb, 2009:65)

Razlike između profesionalnog francuskog i francuskog za posebne namene postoje i kada je reč o publici. Dok publiku francuskog za posebne namene čine isključivo stranci, odnosno lica koja nisu izvorni govornici, ciljna publika profesionalnog francuskog mogu biti i izvorni govornici koji nisu nikada radili u struci ili ne poseduju visoke profesionalne kvalifikacije i žele da steknu sposobnosti jezičke komunikacije u profesionalnom okruženju.

Na osnovu uvida u literaturu koja se odnosi na nastavu drugih stranih jezika, sajtove škola jezika ili prezentacije izdavača udžbenika može se zaključiti da uglavnom preovlađuje termin jezik za posebne namene : *español para fines específicos* (Llobera, 2000, Calvi, 2003), mada se mogu sresti i *español para fines profesionales*, (Nikolić, 2009) ili *español para la comunicación profesional* (Aguirre Beltrán, 2000) kada je reč o nastavi španskog jezika³²; *italiano per scopi specifici* preovlađuje kada je reč o nastavi italijanskog jezika u profesionalnom kontekstu, mada didaktičari navode primere za terminološku neusaglašenost i veliki broj termina u italijanskoj stručnoj literaturi - *linguaggi settoriali, lingue di specializzazione, linguaggi specialistici, linguaggi per scopi speciali* (Đorović, 2011) *italiano per scopi accademici e professionali* (Cerretti, 2006). Slično je i kada je reč o ruskom jeziku, autori navode da se pored *язык для специальных целей*, koriste i *язык специальности, профессиональный язык, язык профессионального обещения, язык профессии*, (Janković, 2011: 72).

Kada se govori o jeziku za posebne namene, a naročito o nastavi jezika struke, treba još jednom istaći da nije reč o nastavi posebne vrste jezika nego o posebnom pristupu nastavi jezika, kao što ističu didaktičari Hatčinson i Voters, pioniri u ovoj oblasti, prema čijem su nazivu *English for specific Purposes* i nastali kalkovi *français sur objectifs spécifiques, italiano per scopi specifici, español para fines específicos, язык для специальных целей*. Oni su definisali engleski za posebne namene kao „pristup nastavi jezika u kome se sve odluke koje se odnose na nastavni sadržaj i metodu zasnivaju na razlozima zbog kojih učenik uči jezik“. (Hutchinson & Waters, 1987:19).

Dadli Evans takođe smatraju da treba govoriti o pristupu koji ima za cilj da odgovori na specifične potrebe učenika, u kome su jezički sadržaji nastave podređeni jeziku svojstvenom aktivnosti koja je predmet nastave. On ističe da engleski za posebne namene može ali ne mora biti vezan za specifičnu disciplinu, da može da koristi drugačiju metodiku od one koja se koristi u nastavi opšteg jezika, kao i da je najčešće namenjen

³² Više informacija dostupno je na sajtu Virtualnog centra Servantes na adresi [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/\(12.06.2013.\)](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/(12.06.2013.))

odraslima i to učenicima koji su dostigli srednji ili napredni nivo (Dudley-Evans, 1998: 4 u Janković, 2011).

Ani Kot izdvaja pet tačaka po kojima se francuski za posebne namene razlikuje od francuskog opšteg jezika (Qotb, 2009). To su: raznovrsnost publike (koju mogu činiti studenti, migranti ili stručnjaci), specifične potrebe publike (koja uči određene elemente jezika a ne jezik globalno), kratko vreme izvođenja nastave, rentabilnost učenja (obično imaju profesionalni precizni cilj pred sobom za čije im je ostvarenje potrebno znanje jezika) i motivacija publike (koja je veća nego u odnosu na učenike koju jezik uče u okviru školovanja).

Kada je reč o našem jeziku, uobičajeni naziv je francuski jezik struke, posebno kada je reč o nastavi na fakultetima i drugim visokoškolskim ustanovama. Za to postoji nekoliko razloga: jedan od njih je usaglašavanje sa kolegama koji predaju druge jezike i nazivima njihovih predmeta. Drugi razlog je ekstenzivnost ovog oblika nastave, budući da nastava traje od godinu dana do tri ili četiri godine, u zavisnosti od obrazovne ustanove, dok je jedna od odlika FOS-a odvijanje nastave u kratkom periodu – najčešće samo nekoliko meseci. Pored toga silabusi na fakultetima najčešće su sačinjeni po modelu jezika struke: studenti Medicinskog fakulteta uče francuski za medicinsku struku, studenti Vojne akademije francuski za vojnike, učenici ekonomskih škola poslovni francuski, učenici hotelijerskih i ugostiteljskih škola francuski za turizam i ugostiteljstvo a nastava je veoma često usmerena ka savladavanju leksike tipične na određenu struku. Činjenica je, međutim, da se nastava stranog jezika na nematičnim fakultetima kod nas ponekad nalazi na tromeđi između opšteg jezika, jezika za posebne namene i jezika struke (Vidić, 2009:137) te stoga autroka predlaže naziv francuski jezik za akademske namene.

Konačno, treba napomenuti da se ponekad između ovih oblika nastave ne može izvršiti jasno razgraničenje. Može se dogoditi da zahtev za organizovanjem nastave za posebne namene i program sačinjen u skladu sa tim zahtevom u velikoj meri odgovara programu udžbenika za jezik struke ili da se, kao što smo napred naveli, programi za posebne namene pretvore u programe jezika struke zbog velike potražnje publike. Takođe

je moguće, budući da je prilagođavanje učenikovim potrebama jedan od postulata moderne nastave, da se programi u toku samog izvođenja nastave promene i da se uvrsti više elemenata opšteg jezika ili fokus preusmeri na druge kompetencije od onih koje su prvobitno bile određene kao prioritetne.

Ako usvojimo veoma preciznu i jasnu definiciju francuskog za posebne namene prema kojoj je to „nastava namenjena učenicima koji radi ostvarenja određenog cilja u skorijoj ili daljoj budućnosti moraju da steknu određeni kulturni i jezički kapital koji se sastoji od znanja, veština i stavova, koji će im omogućuju da se snađu u situacijama sa kojima će se suočavati u profesionalnom ili univerzitetskom životu“ (Carras, 2007: 7), dolazimo do zaključka da je nastava jezika za posebne namene termin koji odgovara najvećem broju nastavnih situacija i da se može koristiti kako za nastavu na visokoškolskim ustanovama, za koju je uobičajen naziv jezik struke, tako i za nastavu organizovanu prema zahtevu određene publike koja obuhvata određene segmente profesionalne delatnosti ili određene kompetencije.

Da bi se odabrao najadekvatniji naziv za neku nastavnu situaciju potrebno je svakako uzeti u obzir sve napred navedene elemente. Tako ćemo u sledećem odeljku, čiji je predmet nastava stranih jezika u visokoškolskim obrazovnim ustanovama kod nas od druge polovine XIX veka do danas, koristiti termin jezik struke, budući da je reč o obliku nastave stranog jezika koji se koristi u okviru određene profesionalne delatnosti, kao i zbog toga što je taj naziv i inače uobičajen u našoj stručnoj literaturi koja se odnosi na ovu temu.

2.3. Nastava jezika struke kod nas

Nastava jezika struke ima veoma dugu tradiciju u Srbiji i njeno uvođenje u obrazovne ustanove nije kasnilo za uvođenjem nastave opšteg jezika. Kao što institucionalizovana nastava stranih jezika kod nas počinje četrdesetih godina XIX veka, sa

otvaranjem prvih državnih škola (Filipović et al, 2007) tako se i jezik struke uvodi u drugoj polovini XIX veka, u doba otvaranja prvih srednjih stručnih škola (Ignjačević, 2011 : 938).

Prva takva škola, Posleno-trgovačko učilište, trogodišnja srednja trgovačka škola osnovana je u Beogradu 1844. godine a učenici su učili moderni grčki i nemački jezik. Strani jezici imali su veoma važan status u nastavnim planovima i programima, sa velikim brojem časova - tri do četiri a nekada čak i pet puta nedeljno. Zanimljivo je da nastava nije bila fokusirana samo na prevođenje i čitanje, što je bio trend tokom devetnaestog veka, nego se očekivalo da učenici nauče da pišu poslovna pisma kao i da budu sposobni da komuniciraju sa klijentima i poslovnim partnerima. Autorka navodi i primer Ekonomsko-komercijalne visoke škole u Beogradu čiji su studenti obavezno učili dva strana jezika: prvi strani jezik učio se šest semestara a drugi strani jezik dva semestra. Ponuda jezika bila je velika i obuhvatala engleski, italijanski, nemački, francuski, španski, bugarski, ruski i češki. (Ignjačević, 2011: 938).

Posle drugog svetskog rata, obrazovna politika favorizovala je otvaranje srednjih i viših stručnih škola, što je uticalo da se nastava jezika struke sve više razvija. U ovom periodu napisani su i prvi udžbenici namenjeni nastavi jezika struke.

Uticaj društveno-političkih prilika na nastavu stranih jezika, prisutan u nastavi stranih jezika uopšte vidi se i na primeru nastave jezika struke. Odmah posle drugog svetskog rata, na visokoškolskim ustanovama najzastupljeniji je bio ruski jezik, dok se od 1948. godine situacija menja: ruski jezik je i dalje važan ali engleski dobija sve veći značaj (Ignjačević, 2011: 939). Slična je situacija i sa nastavom opšteg jezika: krajem pedesetih godina, favorizuju se engleski i ruski dok francuski i nemački koji su imali dugu tradiciju učenja bivaju diskriminisani (Filipović et al, 2007: 11). Zahvaljujući autonomnom statusu, svaki fakultet je ipak mogao da izabere koji jezici će se učiti, tako da je u drugoj polovini XX veka na fakultetima najčešće predavali engleski, ruski, francuski i nemački. (Ignjačević, 2011).

Na žalost, i pored tako duge tradicije učenja jezika struke, situacija na našim fakultetima, a posebno nakon pristupanja Bolonjskom procesu ne daje mnogo povoda za optimizam. U želji da se stručnim predmetima da više prostora, dolazi do marginalizacije nastave stranih jezika (Ignjačević, 2011). Ona se ogleda kako u smanjenju ponude broja jezika u kojoj uglavnom preovlađuje engleski, tako i u statusu jezika koji na mnogim fakultetima imaju status izbornog predmeta, kao i u sve manjem fondu časova. Prema podacima koje navodi autorka, ni na jednom fakultetu u sastavu Beogradskog univerziteta nije obavezno više od jednog stranog jezika (ne računajući Filološki fakultet). Polovina fakulteta studentima nudi isključivo engleski jezik, a drugi nude uglavnom jedan ili više jezika koji se uče na nižim obrazovnim stepenima: francuski, nemački i ruski, dok su italijanski i španski uvedeni tek nedavno. Kao što se može videti u podacima prikazanim u tabeli 2, na samo 40 posto fakulteta strani jezik je obavezan predmet, dok na većini ima status izbornog predmeta.

obavezan predmet	izborni predmet	obavezan + izborni
12 fakulteta (40 %)	11 fakulteta (36.6 %)	7 fakulteta (23.3%)

Tabela 2. Status predmeta strani jezik na 30 fakulteta Univerziteta u Beogradu u školskoj 2010/2011 godini. (prema Ignjačević, 2011 : 940)

Nedovoljna svest jezičkih planera o značaju poznavanja stranih jezika u evropskom i svetskom kontekstu ogleda se i u nedovoljnom broju časova posvećenih nastavi jezika struke, kao što je prikazano u tabeli 3. Iako autorka navodi da na privatnim fakultetima strani jezici imaju bolji položaj, možemo zaključiti da nastava jezika struke na

visokoškolskim ustanovama ne prati tendencije evropske jezičke obrazovne politike i da ignoriše razvoj plurilingvizma³³.

240 i više	180	120-180	120	90-120	60-90	30-45
3 (10 %)	3 (10 %)	7 (23.3 %)	3 (10 %)	2 (6 %)	10 (33 %)	2 (6 %)

Tabela 3. Fond časova predviđen za jezik struke u školskoj 2010/2011 godini (prema Ignjačević, 2011 : 941)

Kada je francuski jezik u pitanju, situacija se donekle poboljšala zahvaljujući delovanju Francuskog instituta u Beogradu i Ambasade Francuske, a od 2008. godine i angažovanjem Međunarodne organizacije za frankofoniju.

Počev od 2001. godine Francuski institut u Beogradu (koji je tada nosio naziv Francuski kulturni centar) organizuje specijalizovane kurseve za zaposlene iz Ministarstva pravde, Ministarstva unutrašnjih poslova, Ministarstva spoljnih poslova, Ministarstva odbrane, Ministarstva prosvete, Ministarstva finansija, Ministarstva ekonomije, Instituta G17 i drugih institucija sa kojima ostvaruje saradnju. Neki od tih tečajeva organizuju se kao priprema za upućivanje učenika na dalje stručno usavršavanje u Francusku dok su drugi namenjeni obučavanju kadrova u institucijama sa kojima će se ostvariti saradnja na zajedničkim projektima.

Takođe se organizuju tečajevi namenjeni studentima na Pravnom fakultetu, Fakultetu umetnosti, Fakultetu organizacionih nauka i drugim visokoškolskim ustanovama

³³ O položaju stranih jezika u osnovnoškolskim i srednjoškolskim ustanovama u Srbiji videti opširnije u Filipović et al, 2007. Critical review of language education policies in compulsory primary and secondary education in Serbia. *Current Issues in Language Planning*: Vol. 8:2: 222-242.

u okviru zajedničkih projekata koji obuhvataju master i doktorske studije. Od marta 2008. godine Francuski Institut u Beogradu, Međunarodna organizacija za frankofoniju (OIF³⁴) i Služba za upravljanje kadrovima Vlade Republike Srbije organizuju kurseve francuskog jezika za državne službenike zaposlene u organima državne uprave koji ima za cilj da omogući polaznicima da komuniciraju na francuskom jeziku u okviru evropskih integracija. Program obuhvata nekoliko stotina zaposlenih u državnim institucijama koji sada koriste francuski jezik u međunarodnim kontaktima ili će ga koristiti u budućnosti.

Iako ova inicijativa obuhvata samo određene struke i oblasti i rezervisana je uglavnom za zaposlene u državnim institucijama ili studente pojedinih fakulteta, svakako je doprinela popularizaciji učenja francuskog jezika u profesionalnom kontekstu. Neki od ovih programa predstavljeni su i analizirani u narednim poglavljima.

³⁴ *Organisation internationale de la francophonie*

3. METODOLOŠKE SPECIFIČNOSTI NASTAVE JEZIKA STRUKE/ JEZIKA SA POSEBNE NAMENE

Kako se precizira u jednoj od definicija, možemo govoriti o nastavi jezika za posebne namene „ako od strane neke institucije, univerziteta ili preduzeća postoji zahtev za organizovanjem nastave, ako je ta nastava namenjena precizno određenoj i jasno identifikovanoj publici i ako postoji direktna veza između nastave i cilja“ (Carras et al, 2007 :19). Navedene specifičnosti u odnosu na nastavu opšteg jezika: postojanje preciznog zahteva, određene publike koja ima specifične potrebe u vezi sa znanjem jezika, direktna veza između nastave i krajnjeg cilja, kao i izraženo vremensko ograničenje ukazuju na to da metodološki postupak takođe mora da poseduje neke specifičnosti u odnosu na nastavu opšteg jezika, kao i da će se ove specifičnosti svakako odraziti na planiranje nastave.

U okviru ovog poglavlja biće posvećena posebna pažnja pojedinim pitanjima u vezi nastave jezika struke/jezika za posebne namene kao što su primena akcionog pristupa, korišćenje autentičnog nastavnog materijala u nastavi jezika struke/jezika za posebne namene, specifičnosti evaluacije i pitanju nivoa na kome se može predavati/učiti jezik namenjen profesionalnoj komunikaciji. Pojedini teorijski koncepti biće ilustrovani primerima iz autorkine nastavne prakse.

Jedno od prvih pitanja koje se postavlja u okviru razmišljanja o ovoj temi je da li se u okviru metodike nastave stranog jezika može izdvojiti metodika nastava jezika struke/jezika za posebne namene kao posebna oblast. Stoga je ovo pitanje predmet prvog odeljka ovog poglavlja.

3.1. Ka metodici nastave jezika struke/jezika za posebne namene

Nastava jezika za posebne namene/jezika struke nije usmerena ka samom jeziku nego prevashodno ka izvršavanju zadataka koji uključuju upotrebu jezika. Zbog toga je u najvećem broju slučajeva karakterišu neke od sledećih posebnosti: usmeravanje ka razvoju pojedinih kompetencija (na primer fokusiranje na usmeno izražavanje ili isključivo na razumevanje pisanog teksta, ili samo na usmeno razumevanje), nepostojanje unapred utvrđene gramatičke progresije, kombinovanje metoda odnosno elemenata različitih metoda, kombinovanje materijala iz više udžbenika ili udžbenika i autentičnih dokumenata, neprestano prilagođavanje svih didaktičkih elemenata zadatom cilju, stavljanje učenika i njegovih potreba u prvi plan i prilagođavanje materije i nastavnikovog pristupa učeniku. Neke od navedenih posebnosti nisu odlika samo nastave jezika za posebne namene (korišćenje autentičnih dokumenta, stavljanje učenika u središte pažnje, usklađivanje progresije sa učenikovim potrebama itd.) ali su zbog vremenskog ograničenja i direktne veze između nastave i vannastavnog cilja izraženije nego u nastavi opšteg jezika. Stoga se postavlja pitanje može li se govoriti o metodici nastave jezika struke/jezika za posebne namene, kao posebnoj oblasti.

Odgovor na ovo pitanje je veoma složen. Podsećajući da učenje/nastava jezika za posebne namene nije okrenuto ka jeziku nego ka realizaciji govornih činova, izvršavanju zadataka i projekata, didaktičari ističu da akcioni pristup nije svojstven samo nastavi jezika za posebne namene ali da dobija puni smisao upravo kada se primenjuje u okviru ovog vida nastave, budući da zadatak postoji u punom smislu ako je akcija motivisana namenom i potrebom, odnosno ako su zadaci u direktnoj vezi sa namenom i ciljevima. (Carras et al, 2007: 21). Autori ističu da efikasnost realizacije zadataka zavisi od poznavanja profesionalnih i sociolingvističkih komponenti više nego od jezičkih elemenata. Na primer, poslovno pismo na francuskom jeziku može biti savršeno dobro napisano sa aspekta jezičke tačnosti ali neubedljivo ukoliko ne poznajemo socijalni kodeks svojstven francuskom

poslovnom svetu. Isto tako, pravnik koji savršeno vlada francuskim jezikom i poznaje čak i pravnu terminologiju neće biti u stanju da sastavi tekstove koji bi bili prihvatljivi od strane njegovih francuskih kolega ukoliko ne poznaje tehnike sastavljanja pravnih akata svojstvenih tom okruženju. Pored primene akcionog pristupa i uključivanja sociolingvističkih i profesionalnih elemenata, autori ukazuju na upotrebu autentičnog nastavnog materijala i na specifičnosti evaluacije koja najčešće nije vezana za nastavnu instituciju, već se odvija na terenu gde se pokazuje sposobnost učenika da realizuje profesionalne zadatke (Carras et al, 2007:50).

Žan Mark Manžant i Šantal Parpet (Mangiante, Parpette, 2004) smatraju da se o specifičnostima nastave jezika za posebne namene ne može govoriti uopšteno već da variraju u zavisnosti od slučaja. Tabela 4 prikazuje šest glavnih razlika između opšteg francuskog jezika i francuskog za posebne namene.

FRANCUSKI OPŠTI JEZIK	FRANCUSKI ZA POSEBNE NAMENE
1. Široka namena	1. Precizna namena
2. Nastava u srednje dugom ili dugom periodu	2. Nastava u kratkom periodu (hitnost)
3. Tematska raznolikost, razvoj raznovrsnih kompetencija	3. Fokusiranje na određene situacije i kompetencije
4. Nastavnik vlada nastavnim sadržajem	4. Novi nastavni sadržaji kojima nastavnik ne vlada <i>a priori</i>
5. Nastavnik radi samostalno	5. Nastavnik kontaktira sa akterima proučavanog miljea
6. Postojeći nastavni materijal	6. Nastavnik kreira materijal
7. Nastavne aktivnosti	

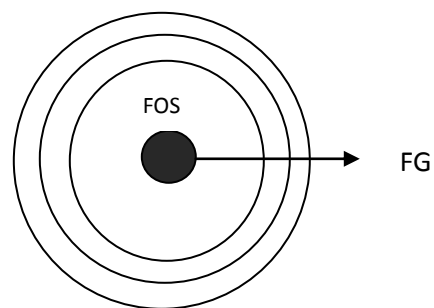
Tabela 4. Razlika između nastave francuskog opšteg jezika i francuskog za posebne namene (prema Mangiante, Parpette, 2004:154)

Najznačajnije razlike na koje ukazuje ovaj šematski prikaz su dužina trajanja nastave, fokusiranje na određene situacije i kompetencije, korišćenje autentičnog nastavnog

materijala i preciznost namene. Iz šematskog prikaza vidi se da autori smatraju da između ova dva vida nastave ne postoje razlike koje bi se odnosile na nastavne aktivnosti, budući da francuski za posebne namene nije razvio nikakvu posebnu vrstu aktivnosti. Oni međutim ističu da prisustvo svih šest nabrojanih razlika nije obavezno: na primer, ako nastavnik koristi autentični didaktički materijal u nastavi opšteg jezika, razlika između nastave opšteg jezika i nastave za posebne namene nestaje. Moguća je i situacija u kojoj on nije u mogućnosti da prikupi autentični materijal iz određene oblasti (razlika navedena pod tačkom 6) i nema kontakt sa akterima profesionalnog miljea (tačka 5) pri čemu je zahtev za organizovanjem nastave dosta širok i uopšten (tačka 1), kao što je na primer situacija u kojoj zahtev glasi: „organizovati nastavu francuskog jezika za kineske lekare“. U tom slučaju, nastavnik francuskog za posebne namene će se naći u identičnoj situaciji kao nastavnik opšteg jezika koji u okviru udžbenika opšte namene treba da obrađuje temu iz oblasti medicine. Zbog toga su dijapazon odnosa između francuskog za posebne namene i francuskog opšteg jezika Manžant i Parpet predstavili crtežom u kome centar mete (označen skraćenicom FOS³⁵) predstavlja maksimalnu verziju metodološkog postupka francuskog za posebne namene kod koje je prisutno svih 6 navedenih tačaka, centralni krugovi predstavljaju manja ili veća udaljavanja od ove nastavne situacije dok poslednji krug predstavlja situaciju u kojoj nije reč o nastavi za posebne namene jer nastavni program, iz nekih razloga, ne uzima u obzir profesionalne ili akademske potrebe učenika i poistovećuje se sa nastavom opšteg jezika (označeno skraćenicom FG³⁶).

³⁵ Skraćeno od *français sur objectif spécifique*

³⁶ Skraćeno od *français général*



Slika 5. Odnos između francuskog za posebne namene i francuskog opšteg jezika (Mangiante, Parpette, 2007:154).

Navedeni autori smatraju da, za razliku od planiranja nastave, gde postoje značajne razlike između nastave jezika za posebne namene i nastave opšteg jezika, sa aspekta metodike nastave ne postoje velike razlike i da su oba vida nastave u didaktičkom smislu vezana za komunikativni pristup. Smatrajući da je francuski za posebne namene sledio avangardne tokove a zatim trijumf komunikativnog pristupa, kako navode Kik i Grika (Cuq, Gruca, 2002: 324), Manžant i Parpet su izdvojili šest postulata komunikativnog pristupa koje je preuzeo francuski za posebne namene i ukazali na specifičan način na koji ih je primenio (Mangiante, Parpette, 2007 : 155):

- a- **Nastava zasnovana na komunikativnim potrebama učenika.** Počev od 70-tih godina polazna tačka u koncipiranju nastave su situacije u kojima će učenici u budućnosti koristiti strani jezik. Udžbenici se tako fokusiraju na svakodnevne situacije u kojima učenik može da se nađe: administrativni kontakti, kupovina, traženje stana, hobiji i slobodno vreme, sitni incidenti itd. Nastava jezika za posebne namene preuzela je taj postupak i razvila analizu potreba kao ključnu etapu u planiranju nastave, s tim što je analiza potreba učenika mnogo striktnija nego kada je u pitanju nastava opšteg jezika. Druga posebnost odnosi se na kontekst, odnosno analiza potreba je u okviru nastave za posebne namene uvek usmerena ka profesionalnom ili akademskom miljeu.

- b- **Razvoj komunikativne kompetencije, pored jezičke.** Ovaj metodološki pristup po kome se jezičke kompetencije povezuju sa drugim parametrima komunikacije: mestom, profilom sagovornika i interpersonalnim relacijama preuzela je nastava jezika za posebne namene konstruišući nastavni materijal oko komunikativnih situacija koje mogu biti usmene ili pismene i podređujući jezičke činjenice potrebama tih situacija.

- c- **Uključivanje kulturološke dimenzije.** Interkulturalni elementi prisutni u programima i udžbenicima stranog jezika opšte namene prisutni su u programima jezika za posebne namene, budući da je cilj nastave integrisanje učenika u profesionalnu ili akademsku sredinu.

- d- **Korišćenje autentičnog nastavnog materijala.** Nastava jezika za posebne namene preuzela je težnju komunikativnog pristupa za postizanjem što veće autentičnosti. Zbog toga u okviru planiranja nastave etapa prikupljanja podataka predstavlja jednu od ključnih etapa, a u mnogim situacijama autentični dokumenti čine isključivi pedagoški materijal.

- e- **Razdvajanje jezičkih kompetencija.** Iako komunikativni pristup daje primat usmenoj komunikaciji, on dopušta razdvajanje kompetencija, tako da se u periodu procvata komunikativnog pristupa, pored udžbenika u kojima su zastupljene sve četiri kompetencije javljaju i priručnici posvećeni razvoju samo jedne kompetencije. Polazeći takođe od stanovišta da četiri kompetencije nisu neodvojivo povezane i da pažnja posvećena nekoj od kompetencija zavisi isključivo od oblika diskursa prisutnog u ciljnim situacijama, nastava za posebne namene daje primat pojedinim kompetencijama u zavisnosti od potreba učenika.

- f- **Stimulisanje komunikacije među učenicima.** Komunikativni pristup teži da se komunikacija u učionici vodi na način što sličniji onom u prirodnoj situaciji.

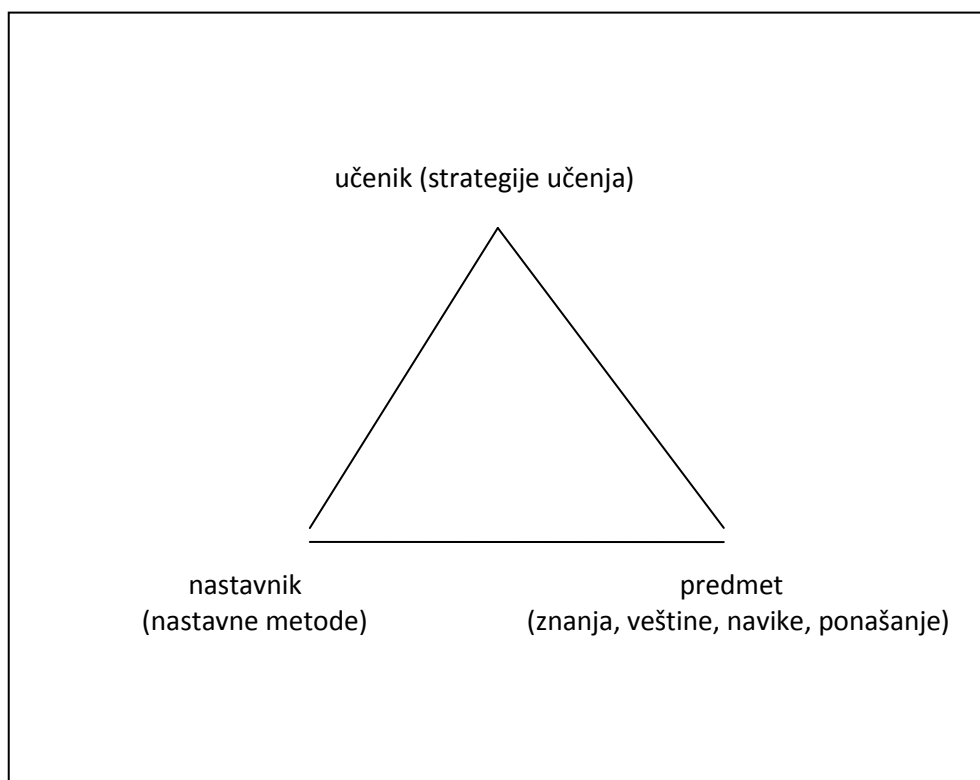
Razmena između nastavnika i učenika i nastavnikova objašnjenja svode se na najmanju moguću meru u korist razmena između učenika. U praksi se to primenjuje organizovanjem rada po grupama, učenicima se podele različiti dokumenti umesto da svi rade na jednom i insistira na dogovaranju između učenika oko izvršavanja zadatka. Francuski za posebne namene preuzeo je ovaj pristup iz dva razloga: najpre zato što učenici imaju veće iskustvo u profesionalnom domenu i razmenjuju informacije međusobno i sa nastavnikom. Drugi razlog je što je vreme trajanja nastave obično veoma kratko pa je potrebno razviti što rentabilniju nastavnu praksu u učionici (Mangiante, Parpette, 2007).

Žan Žak Riše, međutim, smatra da negiranje specifičnosti po kojima se metodika nastave za posebne namene razlikuje od nastave opšteg jezika štetno po oba vida nastave budući da se time negira najpre specifičan sadržaj nastave za posebne namene a zatim i problematika u vezi obuke nastavnika, specifičnosti učenika, planiranja nastave, vremenskog ograničenja, evaluacije itd. (Richer, 2008: 16). On polazi od tri elementa Ležandrovog didaktičkog trougla, subjekta-učenika, agensa-nastavnika i predmeta-materije, analizira njihov položaj u nastavi jezika za posebne namene i konstatuje da u ovoj didaktičkoj situaciji svaki od njih sadrži dovoljno specifičnosti da bismo mogli govoriti o didaktici jezika za posebne namene.

Prvi element - predmet nastave je u toj situaciji diskurs specifičan za određeni profesionalni kontekst kao i svi vanjezički i interkulturalni elementi koji ga prate. Istakli bismo ovde još jednom da se specifičnosti jezika struke ne ograničavaju na leksičke i gramatičke elemente, kao što se smatralo 60-tih i 70-tih godina, nego da obuhvataju specifični diskurs svojstven određenom profesionalnom miljeu.

Kada je reč o učenicima, to su odrasle osobe, uglavnom svesne svojih potreba koje su ograničene na jedan domen jezika i sastoje se u tome da, kako je to formulisao Deni Leman „ne uče francuski nego jedan deo francuskog³⁷“ (Richer, 2008 : 21).

Položaj nastavnika specifičan je ne samo u odnosu na kolege koje predaju opšti jezik nego i u odnosu na nastavnike drugih predmeta. Kako navodi autor, „profesor matematike predaje matematiku i ima šire ili uže poznavanje oblasti matematike, profesor muzičkog predaje muziku i stručnjak je u toj oblasti, dok se profesor francuskog za posebne namene suočava sa oblašću koji možda poznaje samo u glavnim crtama, koja ga možda plaši ili ga čak ne interesuje.“ (Richer, 2008: 22). Pored toga, dok nastavnik opšteg jezika koristi jedan udžbenik ili kombinuje materijal iz više udžbenika, nastavnik jezika za posebne namene je prinuđen da bude i kreator nastavnog materijala.



Slika 6. Didaktički trougao (prema Šotra, 2010 : 87)

³⁷ „ces publics apprennent DU français et non pas LE français“ (Lehman, 1993 : 115)

Ovo nas navodi na logičan zaključak da je, ako sva tri međuzavisna elementa didaktičkog trougla poseduju značajne specifičnosti, sasvim opravdano govoriti o metodici nastave jezika za posebne namene. Činjenica je da je njene elemente teško striktno definisati upravo zbog velikog broja različitih situacija koje ovaj vid nastave obuhvata. Kao što je navedeno u prethodnom poglavlju, postoje velike razlike u nastavi jezika struke na nekom od nematičnih fakulteta, nastave namenjene zaposlenima u državnim institucijama, stručnjacima u usko specifičnoj oblasti koji odlaze na usavršavanje u inostranstvo, naučnicima koji sa inostranim kolegama sarađuju na posebnom projektu, zaposlenima u međunarodnim kompanijama itd. Iako nastava jezika za posebne namene nije razvijala sopstveni metodološki sistem nego je 80-tih i 90-tih godina preuzela postulate komunikativnog pristupa, treba podvući da su neki od tih postulata istaknutiji u nastavi za posebne namene nego u nastavi opšteg jezika, tako da se mogu smatrati njenom odlikom, kao što je na primer, progresija u funkciji potreba a ne materije, težnja ka što većoj autentičnosti, razdvajanje kompetencija ili uključivanje učenika u proces učenja kao aktivnog aktera. Kako ističu Hačinson i Voters, ukazujući na primat učenikovih potreba i cilja nastave „ono što razlikuje engleski za posebne namene od opšteg engleskog nije postojanje potrebe, nego svest o toj potrebi“ (Hutchinson Waters, 1987: 53). Iz hronološkog pregleda razvoja nastave jezika u profesionalnom kontekstu koji smo analizirali u drugom poglavlju ovog rada vidi se da je ona uvek sledila metodološke tokove vremena koristeći postulate metoda koje su „vladale“ u određenim periodima. U tom smislu danas je potpuno u skladu sa tendencijama postkomunikativnog doba u kome je akcioni pristup, koji preporučuje *Zajednički evropski okvir* sve više zastupljen.

3.2. Akcioni pristup

Iako se ne može smatrati isključivom odlikom nastave jezika za posebne namene, akcioni pristup je upravo u ovom vidu nastave našao svoju najkonkretniju i najcelishodniju

primenu, budući da motivacija učenika potiče od njegove potrebe da izvrši konkretne zadatke u profesionalnom kontekstu: diplomata uči strani jezik da bi pripremio doček frankofone delegacije ili organizovao misiju u inostranstvu, sudija da bi razumeo i primenio odluku stranog suda i napisao potrebne akte na stranom jeziku, policajac da bi u saradivao sa inostranim kolegama u istrazi, lekar da bi mogao da komunicira sa pacijentom prilikom pregleda.

Zbog toga će u ovom odeljku biti posvećena pažnja nekim od pitanja u vezi primene akcionog pristupa uopšte, (definisanje pojma zadatka i kriterijumi koje treba da ispunjava nastavna aktivnost da bi se mogla smatrati zadatkom iz akcione perspektive) kao i mestu akcionog pristupa u nastavi jezika struke/jezika za posebne namene. Pored toga u poslednjem odeljku posvećenom ovoj temi biće navedeno nekoliko konkretnih primera njegove primene iz autorkine nastavne prakse.

3.2.1. Akcioni pristup u nastavi stranog jezika

Za razliku od dosadašnjih metodoloških sistema koji su u velikoj meri bili koncipirani na suprotstavljanju prethodnim metodama, kao što većina naučnih teorija nastaje kao reakcija na prethodne koncepcije (direktna metoda kao reakcija na tradicionalnu metodu, komunikativni pristup kao reakcija na audiovizuelnu metodu itd.), akcioni pristup ne negira postulate prethodnog, komunikativnog, nego se nadovezuje na njega, s tim što se više usmerava na učenikovu akciju, odnosno na zadatke koje učenik može da izvrši koristeći strani jezik. Shodno društvenim okolnostima u evropskom okruženju, uloge učenika i nastavnika se u ovom pristupu takođe menjaju. Učenik nije više turista koji želi da komunicira sa drugima prilikom putovanja u inostranstvo, on je sada postao evropski građanin koji želi da dela sa drugima u neograničenom vremenu i prostoru. On se smatra « društvenim akterom », (*Zajednički evropski okvir*, drugo poglavlje), « korisnikom » jezika (*Zajednički evropski okvir*, četvrto poglavlje), odnosno « inženjerom » pred kojim stoji

problem koji treba da reši (Bourguignon, 2009 : 57). Nastavnik takođe dobija novu ulogu i postaje više sličan treneru koji pomaže sportisti da razvije sposobnosti koje će mu biti potrebne prilikom meča.

Metodološka dimenzija akcionog pristupa izražava se putem pojma „zadatka“ koji predstavlja metodološko sredstvo da se konkretizuje akciona perspektiva: „Komunikacija i učenje se ostvaruju ispunjavanjem zadataka koji nisu isključivo jezičke prirode, iako uključuju upotrebu jezika i zahtevaju sposobnost komunikacije od strane učesnika“ (Conseil de l'Europe, 2001: 19).

Osnovni termin oko koga je koncipiran akcioni pristup nije jednostavno definisati. Na prvi pogled moglo bi se reći da reč zadatak nije adekvatna jer njeno značenje uključuje postojanje određene teškoće ili prinude. Poredeći nekoliko definicija, Vilijam Litlud navodi da objašnjenja ovog pojma u rečnicima kao što su *Cambridge International Dictionary of English* ili *Oxford English Dictionary*,³⁸ koji reč *task* uglavnom definišu kao nešto što mora da se uradi, što je nametnuto i veoma često teško, nisu u skladu sa pedagogijom usmerenom na učenika čiji je cilj da ga motiviše da uči tokom celog života. (Littlewood, 2004: 319). Francuski rečnik *Robert*³⁹ takođe određuje reč *tâche* kao posao koji mora da se obavi a koji smo nametnuli sami sebi ili ga je nametnuo neko drugi⁴⁰.

S druge strane, ako se posmatra u užem kontekstu, kao pedagoški zadatak, ova reč može biti pogrešno shvaćena u smislu da se svaka aktivnost u učionici, kao na primer uvežbavanje gramatike, može smatrati zadatkom. Stoga neki autori prave razliku između komunikativnih zadataka, koji su usmereni na smisao umesto na formu – *communication tasks* i zadataka koji su fokusirani na jezičke aspekte i uvežbavanje forme – *enabling tasks* (Estaire, Zenon, 1994, citirano u Littlewood, 2004: 320). Rod Ellis insistira na upotrebi reči

³⁸ *The Oxford English Dictionary*, Oxford University Press, 1989.

³⁹ *Le Nouveau Petit Robert, Le Robert*, Paris, 2007.

⁴⁰ *Travail déterminé qu'on a l'obligation de faire, qu'il soit imposé par soi-même ou par autrui.*

vežbanje (*exercice*) za aktivnosti koje nemaju komunikativni cilj dok termin zadatak (*task*) podrazumeva da je komunikacija cilj aktivnosti. (Ellis, 2000, citirano u Littlewood, 2004).

Monik Denije (Deneyer, 2009:151) sistematizovala je razlike između zadatka i vežbanja na način prikazan u tabeli 5. Autorka zaključuje da se neka aktivnost može smatrati zadatkom u smislu akcione perspektive ako je kompleksna, kontekstualizovana i nije didaktizovana, ako postavlja određeni problem koji treba rešiti i koji zahteva od učenika da mobilise različite odgovarajuće jezičke resurse.

	ZADATAK	VEŽBANJE
Kontekstualizovan	Da	Ne
Zadati problem	Postoji akcioni ili vanjezički problem + niz jezičkih problema	Postoji jezički problem (u idealnom slučaju samo jedan)
Finalizacija	Akciona ili vanjezička	Jezička
Kompleksan	Da	Ne
Rezultat	Nepredvidiv i neodređen (postoji više kriterijuma za evaluaciju)	Predvidiv i određen (tačno-netačno)
Didaktizovan	Ne	Da

Tabela 5. Razlika između zadatka i vežbanja (prema Deneyer, 2009: 151)

Autori *Zajedničkog evropskog okvira* definišu zadatak kao svako delovanje koje zahteva od aktera da mobilise svoje sposobnosti da bi rešio neki problem ili postigao cilj:

„Pod zadatkom se podrazumeva svako delovanje koje treba da dovede do nekog rezultata, bilo da je reč o problemu koji treba rešiti, o obavezi koju treba ispuniti, ili o nekom cilju koji treba dostići. U tom smislu premestiti orman, napisati knjigu, potpisati ugovor posle uspešnih pregovora, odigrati partiju karata, poručiti jelo u restoranu, prevesti tekst na strani jezik ili timski pripremiti školski dnevnik, mogu predstavljati zadatke“ (Conseil de l’Europe, 2001: 15-16).

Navedenim primerima, kojima autori *Zajedničkog evropskog okvira* ilustruju pojam zadatka u akcionoj perspektivi, mogu se dodati brojni primeri iz profesionalnog konteksta: sastaviti sudsku odluku, opisati uslove rada, napisati svoju radnu biografiju, nacrtati grafikon i predstaviti ga, analizirati tehnike prodaje, sastaviti izveštaj, prikazati promet preduzeća itd. Ovo su samo neki od brojnih primera zadataka koji se postavljaju u profesionalnom kontekstu i zahtevaju od aktera da mobilize sve svoje jezičke i nejezičke kompetencije da bi ih uspešno realizovao, kao što će biti objašnjeno u sledećim odeljcima.

3.2.2. Akcioni pristup u nastavi stranog jezika struke/jezika za posebne namene

Kada je reč o profesionalnom kontekstu, didaktičari definišu zadatak kao individualnu ili kolektivnu aktivnost, koja se odvija u precizno definisanoj društvenoj oblasti u kojoj se kombinuju akcija i govor i za čiju je realizaciju potrebno aktiviranje različitih kompetencija. Prema akcionoj perspektivi, dakle, kompetencija komunikacije sastoji se od višestrukih kompetencija, konkretizuje se i razvija u okviru realizacije društvenih zadataka koji su kompleksni i kolektivni, u kojima se kombinuju govor i činjenje i čija realizacija zahteva mobilisanje strateške komponente i zahteva od socijalnog aktera refleksivnost i autonomiju (Richer, 2009: 37).

Zadaci oko kojih se konstruiše nastava jezika za posebne namene su posebno kompleksni. Oni uključuju sociolingvističku komponentu (kako se obratiti kolegi ili

nadređenoj osobi), stratešku komponentu (kako saopštiti dijagnozu pacijentu a da ga pritom ne zabrinemo), sociokulturološku i interkulturnu komponentu (poznavanje sredine u kojoj će učenici obavljati svoje aktivnosti).

Fokusiranje na zadatak prisutno je još prilikom planiranja nastave jezika za posebne namene. Tokom etape analize učenikovih potreba, jedne od prvih i izuzetno značajnih etapa, nastavnik treba da odgovori na dva važna pitanja: koje zadatke će učenik morati da obavlja i koje kompetencije treba da razvija da bi mogao da izvršava te zadatke i suoči se sa situacijama profesionalne komunikacije. Izbor kompetencija značajan je zbog toga što se u okviru akcionog pristupa ne teži simulaciji realne situacije nego, kako ističe Kristijan Piren, razvoju kompetencija koje će učenik biti sposoban da mobilize u realnoj profesionalnoj situaciji. (Puren, 2011 :12).

Još jedan od razloga zbog kojih je akcioni pristup veoma pogodan u nastavi jezika struke/jezika za posebne namene je što je pedagogija zadataka usmerena na smisao, a ne na formu. Istraživanje koje su sprovedi Dominik Pluskva i njene kolege pokazalo je da neke gramatičke celine „pružaju otpor učenju“ (Pluskva, Willis, D., Willis, J. 2009 : 207), odnosno sporo se usvajaju a učenici smatraju da su teške čak i nekoliko godina pošto su prvi put sa njima susreli⁴¹. Prilikom tog istraživanja, naučnici su tražili od nastavnika da sastave listu deset najčešćih učeničkih grešaka u prvoj i u petoj godini učenja francuskog jezika. Rezultati su pokazali da su sedam od deset grešaka bile identične na obe liste. Pokušaji da odmah primeni gramatičko pravilo dovode učenika u situaciju da se oseća neuspešno a lakoća izražavanja, koja bi trebalo da bude cilj nastave, se ne postiže. Akcioni pristup je u tom smislu izuzetno pogodan jer omogućuje da nastavne aktivnosti budu fokusirane na smisao čime se pospešuje slobodno izražavanje učenika i njihovo samopouzdanje. Fokusiranje na smisao umesto na formu, koje omogućuje akcioni pristup tako što stavlja realizaciju zadatka u prvi plan još je značajnije u nastavi jezika struke/jezika

⁴¹ Upotreba pomoćnih glagola *être* i *avoir* u prošlim vremenima ili povratni glagoli, kada je reč o nastavi francuskog jezika

za posebne namene jer je taj vid nastave najčešće praćen vremenskim ograničenjem i precizno formulisanim ciljem.

3.2.3. Akcioni pristup u praksi.

Kada je reč o primeni akcionog pristupa u nastavi, didaktičari izdvajaju tri etape. Prva etapa naziva se pripremnom etapom - *tâche préliminaire* (Pluskwa, Willis, J., Willis, D. 2009 : 207), ili predzadatkom - *pre-task* (Ellis, 2006: 20) i služi da se učenici pripreme za obavljanje zadatka, objasni njegov cilj, uvede tema i neophodna leksika a istovremeno poboljša usvajanje jezika. Ona može da sadrži preliminarni zadatak, sličan glavnom zadatku koji će uslediti u drugoj etapi ili da bude fokusirana na uvođenje nove leksike putem interakcije sa nastavnikom. Takođe je moguće učenicima pokazati tekst ili video zapis na kome se može videti kako neka osoba izvršava zadatak koji će oni kasnije izvršavati, ili im prepustiti da sami istraže temu o kojoj će biti reč. Ako će, na primer, zadatak biti pisanje recepta, nastavnik može da, kroz interakciju sa učenicima, uvede neophodni vokabular i tipične rečenice, pokaže učenicima nekoliko recepata ili može da ih zamoli da sami potraže recepte na stranom jeziku na Internetu.

Sledi etapa realizacije zadatka – *phase de réalisation* (Pluskwa, Willis, Willis, 2009 : 207) ili *during task* (Ellis, 2006: 20), tokom koje je pažnja usmerena ka smislu i semantičkom razumevanju dok je forma u drugom planu. Učenici obavljaju zadatak a potom predstavljaju postignute rezultate, diskutuju o njima i razmenjuju iskustva sa kolegama u grupi. U navedenom primeru sa pisanjem kuhinjskih recepata (Pluskwa, Willis, Willis, 2009 : 216), učenici po grupama pišu recept po izboru i predstavljaju ga kolegama. Akcenat je sve vreme na realizaciji zadataka i vratiće se na formu, odnosno na gramatičke elemente tek tokom treće etape.

Treća etapa – etapa fokusiranja na formu - *phase de retour sur la forme* (Pluskwa, Willis, Willis, 2009 :207) ili postzadatak - *post-tasc* (Ellis, 2006: 20) posvećena je

identifikovanju jezičkih elemenata i učvršćivanju korišćenih struktura. Ova etapa obuhvata analizu jezičkih elemenata i njihovo praktično uvežbavanje.

Kao što smo videli, polazna tačka u akcionoj pedagogiji nije forma već smisao. Prva etapa obuhvata uvođenje leksičkog repertoara koji će biti upotrebljen tokom druge etape. Budući da se reči i rečenice lakše uče nego gramatika i da je za usvajanje nekih gramatičkih elemenata potrebno dosta vremena, kada bi se učenicima prvo objasnila gramatika, oni bi u svojim produkcijama bili usmereni na korišćenje pravilne forme, što bi ih demotivisalo a njihova produkcija bi bila mnogo siromašnija. Pedagogija zadataka usmerena je na stvaranje okolnosti u kojima učenik upotrebljava jezik na način što sličniji onom u realnom životu. Njen cilj je da pripremi učenika da se suoči sa situacijama u kojima će se suočavati u realnom životu. To ne znači da gramatika ima beznačajno mesto, ali je njena uloga sporedna u odnosu na smisao i uvek u funkciji zadatka koji učenik treba da obavi.

Pre nego što navedemo nekoliko ilustracija primene ovog postupka u nastavi jezika za posebne namene, navešćemo 6 kriterijuma koje bi trebalo da zadovoljava nastavna aktivnost da bi se mogla smatrati zadatkom sa aspekta akcione perspektive. Ove kriterijume formulisali su Džejn i Dejv Vilis u vidu pitanja pomoću kojih nastavnik-kreator aktivnosti može da koncipira zadatak ili da modifikuje neku postojeću aktivnost.

1. Da li će aktivnost izazvati interesovanje učenika?
2. Da li je akcent aktivnosti na smislu?
3. Da li učenik treba da ostvari neki cilj ili postigne neki rezultat koji se može prikazati i podeliti sa drugima?
4. Da li se uspeh zadatka meri postizanjem cilja a ne jezičkom tačnošću?
5. Da li je izvršenje zadatka prioritet?
6. Da li je aktivnost povezana sa nekom aktivnošću u realnom svetu?

(prema Pluskwa, Willis, Willis, 2009 : 212)

Kao što vidimo iz navedenih kriterijuma, pored toga što mora da probudi interesovanja učenika i da postavi izvršenje zadatka kao prioritet, izuzetno je značajno da aktivnost bude fokusirana na smisao i povezana sa aktivnošću u realnom svetu, kao i da se uspeh zadatka meri postizanjem cilja a ne jezičkom tačnošću.

Primer br. 1

Profesionalni kontekst prvog primera je nastava francuskog jezika za pravnike. Kao što se može videti iz priloženog pedagoškog listića, učenici sa kojima je realizovana ova aktivnost su sudije, heterogenog predznanja (nivoa A2 - B1). Zadatak koji im je dat je glasio: pripremite izlaganje o jednom od francuskih sudova. Učenici su podeljeni po grupama i svaka grupa trebalo je da izabere jedan sud, da izradi listić sa osnovnim podacima i da ga usmeno prezentuje.

Cilj pripremne etape ili predzadatka bila je reaktiviranje znanja o francuskim pravosudnim institucijama i leksike potrebne za realizaciju zadatka. U zavisnosti od nivoa znanja grupe i interesovanja, nastavnik može da koristi specijalizovani udžbenik⁴², autentični materijal (na primer brošure koje izdaje Ministarstvo pravosuđa Francuske) ili da traži da učenici sami pre časa pronađu informacije na internetu (na sajtovima Ministarstva pravde i francuskih sudova). Druga etapa posvećena je radu po grupama i izradi prezentacija. Tokom ove etape, nastavnik treba da pomaže učenicima ali i da vodi računa da im ostavi dovoljno vremena da sami osmisle prezentacije. Potom predstavnik svake grupe predstavlja rezultate kolegama, a zatim učenici diskutuju međusobno i sa nastavnikom. U trećoj etapi, pažnja se posvećuje jezičkim elementima (na primer oblicima pasiva).

⁴² Soignet, Michel. (2003). *Le français juridique*, Paris : Hachette

Objectif : juridique

Public: magistrats, niveau A2-B1

Tâche : en groupe rédigez des fiches et préparez un exposé sur les procédures d'une juridiction française

Pré-tâche : réactiver les connaissances sur les juridictions françaises

Tâche : rédiger une fiche présentant une juridiction et la présenter à la classe

Post-tâche : retour sur la forme

Primer br. 1: pedagoški listić

Sa aspekta navedenih 6 kriterijumima, možemo zaključiti da se ova aktivnost može smatrati efikasnim zadatkom, jer je koncipirana tako da je akcenat aktivnosti na smislu, uspeh zadatka se meri njegovom realizacijom a ne jezičkom tačnošću, rezultat se može pokazati i podeliti sa kolegama (učenici predstavljaju svoje radove i diskutuju o njima međusobno i sa nastavnikom). Može se, međutim, primetiti da situacija nije realna (kriterijum br 6) jer se učenici verovatno nikad neće naći u situaciji da predstavljaju francuski sud, ali treba imati u vidu da cilj u okviru akcionog pristupa nije simulacija realne situacije nego razvoj kompetencija koje će učenicima biti potrebne u budućoj realnoj situaciji. Treba dodati još jednu važnu napomenu koja se odnosi na etapu realizacije zadatka. Da bi ova etapa bila uspešna (u skladu sa kriterijumima 3 i 4) neophodno je da cilj aktivnosti i sam zadatak budu preciznije određeni. Zbog toga bi bilo dobro u objašnjenju zadatka precizirati koje elemente prezentacija suda koju će učenici izraditi treba da sadrži. Nastavnik može da na tabli navede neophodne rubrike ili da ih sastavi zajedno sa

učenicima, na primer: „obavezno navesti 5 podataka: mesto suda, nadležnosti, sastav, način donošenja odluka i mogućnost podnošenja žalbe“.

Primer br. 2

U okviru drugog primera navodimo nekoliko zadataka koje sadrži specijalizovani udžbenik namenjenom nastavi francuskog jezika u domenu diplomatije i međunarodnih odnosa *Objectif diplomatie*⁴³. Ovo je jedan od prvih francuskih udžbenika namenjenih učenju jezika za posebne namene već od početnog nivoa. Zadaci su organizovani oko aktivnosti koje se oslanjaju na profesionalna iskustva učenika: izraditi posetnice, napraviti program puta u inostranstvo, pripremiti program posete strane delegacije, organizovati međunarodnu konferenciju, sastaviti dnevni red sastanaka, predstaviti svoje ministarstvo, ambasadu ili drugu instituciju, predstaviti svoj sektor ili odeljenje, popuniti zahtev za plaćeno odsustvo itd. Navedeni zadaci su kompleksni, sjedinjuju govor i činjenje i učenici lako mogu da se identifikuju sa situacijama i da aktiviraju sve svoje jezičke i nejezičke sposobnosti da bi ih izvršili. Kod svakog od ovih zadataka prva etapa posvećena je reaktiviranju prethodnih znanja i uvođenju potrebne leksike ili prezentaciji autentičnog dokumenta koji prikazuje rešenje zadatka (na primer autentičnih vizit karti njihovih inostranih kolega, autentičnih programa poseta stranih delegacija itd). Kao što je objašnjeno na prethodnom primeru akcenat etape realizacije zadatka je na smislu, nastavnik podstiče interakciju među učenicima i razmenu ideja a analiza različitih jezičkih elemenata ostavlja se za treću etapu.

⁴³ Riehl, L., Soignet, M., Amiot, M.-H. (2006). *Objectif diplomatie*. Paris : Hachette.

Objectif : relations internationales

Public : fonctionnaires, niveau A1

Tâches :

- Créez une carte de visite
- Faites le planning de votre mission à l'étranger
- Préparez un programme de travail et de visites pour une délégation étrangère
- Fixez l'ordre du jour d'une réunion de service
- Présentez votre institution/votre service
- Remplissez un formulaire de demande de congé
- Remplissez un bon de commande sur un site Internet de votre choix

Primer br.2: ilustracija zadataka u kontekstu međunarodnih odnosa

Primer br 3.

Treći primer takođe potiče iz konteksta diplomatije i međunarodnih odnosa . Aktivnost je preuzeta iz udžbenika *Tempo*⁴⁴, namenjenog nastavi opšteg jezika i objavljenog 1997. godine, mnogo pre nego što je akcioni pristup načinio svoje krupne korake u didaktici francuskog jezika, ali je odabran zbog toga što potpuno odgovara principima akcionog pristupa i što se veoma dobro uklapa u kontekst jezika za posebne

⁴⁴ Bérard E., Canier Y., Lavenne Ch., (1997) *Tempo* 2, Didier, str.107

namene, u konkretnom slučaju nastave za zaposlene u Ministarstvu inostranih poslova, nivoa A2.

Objectif : diplomatie

Public : fonctionnaires du MAE, niveau A2

Tâche : **Disposez autour d'une table les invites à un repas à l'Ambassade**

Pré-tâche : discussion sur les règles du protocole,

Tâche : réalisation du plan de table et sa présentation aux collègues

Post-tâche : point grammatical - expression de l'hypothèse

Primer br 3. Pedagoški listić

Pravila ove aktivnosti su veoma precizna. Učenici treba da naprave raspored zvanica za zvanični ručak u ambasadi u skladu sa pravilima protokola. Dat im je nacrt stola i lista zvanica a u uputstvu naznačeno da moraju voditi računa o nekoliko kriterijuma kao što je hijerarhija (najznačajnije zvanice moraju da sede pored i preko puta ambasadora), jezici koje govore gosti, njihovi afiniteti itd. Prva etapa zamišljena je kao uvod u temu i diskusija o pravilima protokola. Tokom druge etape, učenici po grupama prave raspored a potom ga prezentuju drugima. Moguće je i da na kraju učenici i nastavnik biraju najbolji raspored ili zajedno na tabli prave najidealniji raspored na osnovu ideja do koje je svaka grupa došla. Kao i kod prethodnih primera, fokus je sve vreme na smislu dok se jezički elementi kao na primer izražavanje hipoteze mogu spontano uvoditi tokom diskusije, upotrebom rečenica kao što su (« ...*et si on mettrait le cardinal à coté de l'ambassadeur, ils pourraient discuter de...* »). Ovi elementi će se sistematizovati, učiti i uvežbavati tek tokom treće etape.

LISTE DES INVITÉS

1. Monsieur l'Ambassadeur
2. Un cinéaste anglais
3. Un archéologue chinois
4. Une journaliste canadienne
5. Une conférencière française spécialiste de l'art de la Chine ancienne
6. Un industriel de Taiwan
7. Un attaché militaire suisse
8. La déléguée australienne de l'association Greenpeace
9. La rédactrice en chef de la revue «L'Économiste »
10. Un cardinal irlandais francophone
11. Géraldine de Saint-Point, historienne, membre de l'Académie française
12. Dick Rivière, rocker, chanteur du groupe Dynamic Destroy
13. Frida Lamberrt, auteur du dictionnaire « Parlez jeune »

Primer br 3: nastavni materijal a



Primer br 3: nastavni materijal b

Kao što je rečeno, iako ova aktivnost nije bila koncipirana kao zadatak u smislu akcione perspektive i nije bila namenjena nastavi jezika u profesionalnom kontekstu ona u potpunosti odgovara kako nastavi jezika struke/jezika za posebne namene tako i kriterijuma efikasnog zadatka: aktivnost je fokusirana na smisao a ne na formu, motivišuća je i podstiče učenike na interakciju, izvršenje zadatka je prioritet, uspeh se meri realizacijom zadatka a ne jezičkom tačnošću i povezana sa aktivnošću u realnom svetu.

Primer br.4

Poslednji primer je veoma specifičan. U pitanju je ilustracija aktivnosti koje su korišćene u nastavi francuskog jezika za oficire žandarmerije. Budući da je namena nastave bila obuka oficira koji bi mogli da prate seminar iz oblasti zaštite javnog reda i mira a koji će se sastojati iz radionica u okviru kojih oficiri iz različitih zemalja razmenjuju iskustva u rešavanju problema ove vrste, časovi francuskog jezika su takođe bili koncipirani tako da što je više moguće obuhvate rad na zadacima, kao što je aktivnost koja je data u ovom primeru a čiji je cilj kreiranje plana intervencije prilikom demonstracija koje se organizuju ispred Palate pravde u Tuluzu. Prva etapa posvećena je objašnjavanju zadatka, uvođenju neophodne leksike za razumevanje autentičnog materijala koji predstavlja korpus za ovu aktivnost (primer autentične naredbe napisane na francuskom jeziku, plan grada Tuluz, kratko objašnjenje okolnosti u kojima se demonstracije održavaju). Budući da za korpus korišćen materijal koji se u Francuskoj zaista koristi za stručnu obuku žandarmerije, učenici raspoložu pravim informacijama koje se odnose na opremu, brojno stanje, plan maršrute demonstranata itd.

Objectif: police

Public: officiers de police, niveau B1-B2

Tâche: Vous commandez l'EGM 44/2 de Bordeaux Boiuliac et vous êtes, pour cette mission, désigné pas le GOMO comme chef du dispositif mis en place au palais de justice de Toulouse. En fonction des éléments que vous possédez, élaborer le plan d'intervention.

Pré-tâche: explication de l'objectif/introduction du lexique nécessaire pour la réalisation de la tâche et la compréhension des documents authentiques

Tâche: élaboration du plan, présentation et discussion avec des collègues

Post-tâche: ciblée sur les points linguistiques en fonction des besoins des apprenants

Primer br 4: pedagoški listić

Tokom etape realizacije zadatka svaki učenik pravi svoj plan i kao kod prethodnih primera predstavlja rezultat razmišljanja kolegama, sledi diskusija a potom se, u trećoj etapi, obrađuju različiti jezički elementi u zavisnosti od potreba učenika.

Pošto je cilj jezika struke/jezika za posebne namene osposobljavanje pojedinca za izvršavanje profesionalnih zadataka na stranom jeziku koji uključuju jezičke i nejezičke elemente, pri čemu je akcenat uvek na smislu, akcioni pristup pruža izuzetne mogućnosti da se kroz izvršavanje zadataka koji odgovaraju onima sa kojima će se susretati u budućem profesionalnom okruženju učenici razviju kompetencije koje će im biti potrebne da izvršavaju buduće zadatke i da komuniciraju sa drugim društvenim akterima u profesionalnom kontekstu.

To međutim ne znači da je to jedini ispravan pristup i da treba da isključi elemente komunikativnog pristupa, ili kombinovanje sa elementima nekih drugih metoda. Treba uvek imati u vidu da je polazna tačka u nastavi jezika za posebne namene precizno utvrđivanje te posebne namene odnosno formulisanje cilja koji je uvek usmeren ka što bržem osposobljavanju učenika da dela kao punopravni član profesionalne zajednice i da se svi putevi koji vode do tog cilja mogu smatrati ispravnim.

3.3. Autentični nastavni materijal

Kao što smo napomenuli po pitanju primene akcionog pristupa, ni primena autentičnog nastavnog materijala nije isključiva odlika nastave jezika struke/jezika za posebne namene, ali je u ovom vidu nastave njegova uloga specifična.

Ako se posmatra u širem smislu kao svaki materijal na stranom jeziku koji nije stvoren u nastavne svrhe, može se reći da se pojedine vrste autentičnog materijala koriste od kada postoji učenje stranog jezika, kao i da su se neke vrste koristile već u okviru direktne i audiovizuelne metode (fotografije, crteži, različiti predmeti u učionici i izvan nje). Međutim, autentični nastavni materijal u pravom smislu reči dobija na značaju tek sa uvođenjem komunikativnog pristupa.

U tekstu *Zajedničkog evropskog okvira*, na više mesta se ističe značaj korišćenja autentičnog materijala, kao i „čitanja nemodifikovanog, neadaptiranog, autentičnog pisanog teksta (novina, časopisa, priča, romana, javnih znakova i obaveštenja)“ (Conseil de l'Europe, 2011:111). Najnoviji, akcioni pristup ide još korak dalje i preporučuje ne samo da nastavnik pronalazi i kreira autentični materijal nego i da učenici na času sami kreiraju nastavni materijal, traže tekstove na internetu ili prikupljaju druge autentične dokumente.

Kada je reč o nastavi jezika struke/jezika za posebne namene, autentični materijal ima specifično mesto. Njegova uloga je dvostruka: najpre u planiranju nastave, u okviru koga etapa prikupljanja autentičnih dokumenata predstavlja izuzetno važnu fazu i pruža nastavniku-kreatoru programa informacije o karakteristikama određenog diskursa, jezičkim i nejezičkim elementima karakterističnim za komunikaciju u određenom profesionalnom miljeu. Potom, u toku same nastave, služi kao dragoceni korpus pomoću koga učenici brže i efikasnije usvajaju različite jezičke i nejezičke sadržaje i razvijaju različite kompetencije. Imajući u vidu mnoštvo različitih situacija i konteksta koji ovaj vid nastave obuhvata, u nekim slučajevima može čak biti isključivi nastavni materijal, ako se ispostavi da nijedan udžbenički materijal ne odgovara potrebama učenika i postavljenom cilju.

Pošto će tema jednog od odeljaka četvrtog poglavlja biti prikupljanje autentičnog materijala koje predstavlja jednu od veoma značajnih etapa planiranja nastave jezika struke/jezika za posebne namene, u okviru ovog odeljka će se razmatrati druga pitanja, koja se odnose na njegovu adaptaciju, neophodni nivo predznanja i načine pedagoške eksploatacije. Biće naveden i jedan konkretan primer primene autentičnog vizuelnog materijala u nastavi francuskog jezika za pravnike iz autorkine nastavne prakse.

3.3.1 Neophodni nivo znanja

Pitanje na kom nivou znanja se mogu koristiti autentični dokumenti najpre se postavilo u oblasti nastave opšteg jezika. Danijel Kost, koji je među prvima počeo da proučava ovu temu i zajedno sa Roberom Galisonom dao definiciju autentičnog dokumenta (Coste, Galisson, 1976 :21), smatra da njegova upotreba treba da predstavlja „završetak i krunu jedne lekcije“ (Coste, 1970, citirano u Puren, 1988: 368).

Nasuprot tome, Anri Olek (Holec, 1990), tvorac koncepta o učenikovoj autonomiji, zalaže se za primenu autentičnog materijala već na početnom nivou i tvrdi da je suočavanje sa autentičnim kontekstima neophodno jer je to jedini način da se učenici osposobe za snalaženje u budućim realnim situacijama.

U prilog tvrdnji da autentični materijal treba koristiti na svim nivoima, čak i na početnom, autor navodi da autentični tekstovi ili zvučni zapisi nisu teški za učenike zbog jezičkog sadržaja nego zbog toga što vežbanja i zadaci koje treba da izvrše nisu adekvatno formulisani ili nisu prilagođeni nivou znanja, kao i zato što nastavnici ponekad insistiraju na obradi celog teksta umesto da se fokusiraju na određene elemente. On zaključuje da samo kontakt sa pravim kontekstom omogućuje da učenik postavljanjem i proverom hipoteza aktivira ono što je uočio od jezičkih sadržaja kojima je izložen i da na taj način napreduje u izučavanju jezika kao i da izlaganje učenika pojednostavljenim ili veštačkim tekstovima neće dovesti do zadovoljavajućih rezultata, kao što nikada nećemo naučiti da plivamo ako budemo samo vežbali pokrete ruku i nogu ležeći na travnjaku pored bazena.

Kada je u pitanju nastava jezika u profesionalnom kontekstu, ovo pitanje povezano je i sa dilemom koji je najniži nivo znanja potreban za učenje jezika struke/jezika za posebne namene. Dugo je važno pravilo da jezik struke/jezik za posebne namene predstavlja neku vrstu usavršavanja znanja opšteg jezika i svodilo se na učenje stručne terminologije. Stoga su i specijalizovani udžbenici pisani tek od nivoa A2 a najčešće počev od nivoa B1, odnosno pretpostavljali su da su učenici prethodno imali oko 200 časova stranog jezika. Nastava jezika struke na fakultetima takođe je koncipirana tako da podrazumeva određeno predznanje studenata i najčešće se fokusira na rad na stručnim tekstovima. Međutim, početkom XXI veka, sa ekspanzijom potrebe učenja jezika za profesionalne namene, raste i potreba publike da u što kraćem roku i što efikasnije savlada jezičke elemente u specifičnoj profesionalnoj oblasti i to često bez ikakvog predznanja. Tako se pojavljuju prvi programi nastave jezika za posebne namene za početnike, kao i prvi udžbenici namenjeni početnicima. Kada je reč o francuskom jeziku, jedan od prvih je *Objectif diplomatie*, namenjen nastavi francuskog jezika za međunarodne odnose. Konceptija ovog udžbenika poslužila je kao odličan je primer u prilog tvrdnji da se nastava

jezika struke/jezika za posebne namene može realizovati već na početnom nivou, tako što se situacije i govorni činovi opšteg jezika smeštaju u specifični kontekst. U okviru predstavljanja i upoznavanja, na primer, govornici koji se predstavljaju i upoznaju su diplomate ili predstavnici međunarodnih organizacija, govorni čin lokalizacije odvija se u zgradama diplomatskih i međunarodnih institucija, deskripcija se uvežbava kroz opisivanje funkcija itd. Budući da autentični materijal pruža mogućnost da učenik otkriva kako funkcioniše jezik i pored morfoloških oblika, otkrije smisao reči u datom kontekstu i drugim kontekstima kao i funkcionisanje govornih činova i izvede zaključke o funkcionisanju društva i profesionalnog milja, on postaje sastavni deo sve većeg broja udžbenika namenjenih nastavi jezika struke/jezika za posebne namene. Iz primera programa nastave francuskog jezika za oficire žandarmerije, prikazanog u petom poglavlju, takođe se vidi da je moguće koristiti autentični materijal već od prvih časova nastave stranog jezika.

3.3.2. Adaptacija autentičnog nastavnog materijala

Mišljenja o ovom pitanju variraju od stava da se na autentičnom materijalu ne smeju vršiti nikakve intervencije, preko stavova da se smeju izbacivati delovi teksta koji sadrže jezičke oblike koji bi zbunjivale učenike, ili da se na auditivnom i vizuelnom materijalu mogu vršiti korekcije usporavanjem govora pomoću kompjutera ili dodavanjem titlova na nerazgovetnim mestima (Lemeunier-Quéré, 2005, Mangiante, Parpette, 2004: 53). Ako se osvrnemo na definiciju autentičnog materijala prema Kostu i Galisonu prema kojoj je to “(...) svaki zvučni ili pisani dokument, koji nije sačinjen za upotrebu u učionici ili za proučavanje jezika, već da bi odgovorio potrebi komunikacije, informisanja ili stvarne jezičke ekspresije” (Coste et Galisson, 1976 :21), možemo se zapitati i da li postoji istinski autentični nastavni materijal budući da je on samim tim što je izbačen iz izvornog konteksta i postao namenjen nastavi izgubio jednu od svojih ključnih osobina - da bude namenjen komunikaciji i da podrazumeva postojanje određenog konteksta.

Smatramo, među tim da osnovno pitanje ne treba da bude prilagođavanje forme dokumenta nego da se treba fokusirati na prilagođavanje aktivnosti, zadataka i pedagoškog pristupa. Drugim rečima, izbor dokumenta od strane nastavnika treba da bude prilagođen interesovanjima i potrebama učenika, cilju nastave i progresiji, kao i kompetencijama čijem je razvoju namenjen. Dok su neki autentični dokumenti pogodni samo za uvežbavanje receptivnih kompetencija, drugi mogu biti dobri pokretači usmene produkcije ili poslužiti kao primer zadatka u okviru akcionog pristupa. Takođe je važno da prezentacija dokumenta olakšava njegovo razumevanje: ako je u pitanju tekst, da sadrži paratekstualne elemente kao što su ilustracije i druga grafička rešenja. Kada je reč o nastavi jezika struke/jezika za posebne namene treba istaći i značajnu ulogu autentičnog materijala u upoznavanju učenika sa specifičnostima diskursa specifičnih za određeni profesionalni kontekst kao i sa interkulturalnim elementima. Na proizvedenom didaktičkom materijalu učenik će moći da uoči i memoriše gramatičke ili leksičke elemente izvučene iz konteksta ali ne i vezu između tih oblika i njihove komunikativne funkcije, tako da će sa teškoćama moći da ih reprodukuje, dok će učenik koji na autentičnom materijalu posmatra i otkriva jezičke aspekte koji su mu potrebni za izražavanje moći da ih uspešno reaktivira i praktično primeni.

Još je značajnije da izbor aktivnosti bude što sličniji stvarnom zadatku izvan učionice. U tom smislu izuzetno je ilustrativan primer Anrija Oleka (Holec, 1990 : 71) koji kaže da slušanje meteorološkog izveštaja kao nastavna aktivnost ima smisla samo ako je zadatak učenika da odgovori na praktično pitanje kao što je: „da li će vam sutra ujutru biti potreban kišobran ako stanujete u Velsu?“. Ukoliko na autentičnom nastavnom materijalu učenik realizuje zadatke slične onima u stvarnom životu, on će moći da razvije kompetencije koje su mu potrebne za upotrebu jezika u realnim profesionalnim situacijama.

Neki didaktičari smatraju da je adaptacija jedna od četiri neizostavne etape obrade prikupljenog autentičnog materijala, pored selekcije, utvrđivanja progresije i aktualizacije (Carras et al, 2007 : 34). Polazna etapa je selekcija: iako se mnogi dokumenti mogu činiti

zanimljivim i poslužiti kao putokaz u određivanju potreba učenika, oni ipak neće svi moći da se iskoriste kao nastavni materijal. Zahvaljujući internetu nastavnik će brzo prikupiti veliki broj različitih pisanih ili audio-vizuelnih dokumenata ali će se vrlo lako naći zatrpan u mnoštvu naizgled zanimljivih ali neupotrebljivih tekstova, filmova ili dijaloga. Zbog toga je neophodno izvršiti selekciju, odnosno izbor građe imajući u vidu da se neki dokumenti mogu koristiti u autentičnom obliku ali da se većina njih mora prilagoditi funkciji koju imaju u nastavi. Prilagođavanje prikupljenog materijala predstavlja sledeću etapu i podrazumeva adaptiranje kako nivou znanja učenika tako i ciljevima obuke. Nastavnik može da pojednostavi dokument, ili da ga ostavi u izvornom obliku ali da odabere delove koji su u funkciji zadatka koji treba uraditi i koji odgovaraju nivou znanja učenika. Pored toga, nastavnik mora da navede izvor odakle ga je preuzeo, kao i da znakom prekida unutar uglastih zagrada označi mesta na kojima je eventualno izostavljen deo dokumenta. Sledeća etapa je utvrđivanje progresije leksičkih, gramatičkih ili komunikativnih sadržaja idući od lakših ka težim i od opštih ka posebnim elementima budući da ovakvi dokumenti nisu nastali u nastavne svrhe. Poslednju etapu predstavlja aktualizacija dokumenta: pošto se profesionalni život sve brže razvija, može se dogoditi da dokumenti zastare i ukoliko se koriste više puta ponekad ih je potrebno ažurirati. Prikupljanju, selekciji i adaptaciji dokumenata sledi didaktizacija i izrada vežbanja. U nastavi jezika za posebne namene koristi se isti tip vežbanja kao u nastavi opšteg jezika. Preciznije rečeno, ova vežbanja se ne razlikuju od vežbanja koja se koriste u nastavi opšteg jezika po formi ali njihov izbor treba da bude prilagođen zadatom cilju i potrebama učenika. Na primer, u nastavi francuskog za pravnike, vežbe parafraziranja su manje zastupljene zbog specifičnosti pravne terminologije, već se primenjuju vežbanja u kojima se preciziraju stručni termini. Nasuprot tome, u francuskom u medicini su upravo zastupljene vežbe parafraziranja ili vežbe sparivanja stručne reči sa sinonimom koji se koristi u svakodnevnom govoru, jer će se lekar naći u situaciji da preformuliše ono što kaže pacijent da bi proverio da li ga je dobro razumeo. Forma vežbanja je dakle u neposrednoj vezi sa određenom stručnom oblašću i ciljnim komunikativnim sposobnostima.

3.3.3. Primena autentičnog nastavnog materijala u nastavi francuskog jezika struke/jezika za posebne namene

Kada je reč o primeni autentičnog nastavnog materijala u nastavi stranog jezika, didaktičari navode različite načine njegove eksploatacije. Defe (Defays, 2003 : 265) predlaže tri načina: komunikativnu eksploataciju, u okviru koje je pažnja fokusirana na autentičnu komunikaciju (bilo da se primenjuje na usmenom ili pismenom planu), jezičku eksploataciju, kada se od učenika traži da uoči gramatičke oblike koje dokument sadrži, da transformiše neki delove teksta (na primer prezent u perfekat, iz prvog lica u treće lice, itd) ili da klasifikuje vokabular i kulturološku eksploataciju, koja podrazumeva čitanje tekstova kao što je dnevna štampa i uočavanje informacija o kulturi, društvu i civilizaciji jezika koji uče.

Jedan od načina primene autentičnog nastavnog materijala predložila je Valeri Lemenije (Lemeunier, 2005) a sastoji se iz četiri etape. To su **ekspozicija**, odnosno izlaganje učenika sadržaja dokumenta, **elaboracija**, odnosno obrađivanje različitih jezičkih i nejezičkih sadržaja, kojoj slede etapa **utvrđivanja ili usvajanja jezičkih elemenata** i etapa **produkcije**. Prva etapa, etapa ekspozicije obuhvata dve faze: fazu senzibilizacije ili upoznavanje učenika sa autentičnim dokumentom, sa ciljem da ga zainteresuje za temu o kojoj je reč, kojoj sledi faza razumevanja u kojoj je autentični materijal izuzetno značajan jer je njegova uloga da pored jezičkih sposobnosti podstakne sve druge sposobnosti i čula koje koristimo u stvarnim situacijama da bismo razumeli tekst ili sagovornika. Ona se sastoji iz tri faze: anticipacije, globalnog razumevanja i detaljnog razumevanja. Anticipacija podrazumeva uočavanje paratekstualnih elemenata pisanog dokumenta (fotografije, ilustracije, grafikoni) ili ekstralingvističkih elemenata auditivnog dokumenta koji olakšavaju razumevanje. Sledi faza globalnog razumevanja tokom koje učenici proveravaju hipoteze koje su postavili u etapi anticipacije. Treba napomenuti da poslednja etapa, detaljno razumevanje ne znači da učenici moraju da razumeju sve leksičke elemente nego

da će se obratiti detaljnija pažnja na one elemente i informacije koje su značajne za realizaciju zadate aktivnosti ili zadatka.

Druga etapa je elaboracija, odnosno obrada dokumenta a sastoji se iz faze uočavanja, kada učenici sami traže informacije sadržane u dokumentu i faze konceptualizacije prilikom koje oni na osnovu informacija uočenih na korpusu formulišu pravila. Sledi etapa usvajanja sadržaja koja se odvija kroz sistematizaciju i uvežbavanje izdvojenih jezičkih elemenata, kako bi kasnije mogli da se reprodukuju, u toku četvrte etape, etape usmene ili pismene produkcije.

Praktičnu ilustraciju navedenih etapa u nastavi jezika struke/jezika za posebne namene prikazaćemo na primeni autentičnog video materijala, koji smo koristili u nastavi francuskog jezika za pravnike. Reč je o dokumentarnom filmu Rejmona Depardona „*10e chambre: instants d'audience*“⁴⁵ koji prikazuje autentične sekvence snimljene prilikom suđenja u jednom francuskom sudu. Svaka sekvenca traje oko 15 minuta i prikazuje saslušanje okrivljenog, njegov iskaz, iskaz tužioca, pitanja koja okrivljenom postavlja sudija ili izricanje presude. Napomenimo da je navedeni materijal uspešno korišćen u nekoliko grupa različitog nivoa, od A 1.2. do B1 uz prilagođavanje aktivnosti nivou i potrebama učenika. Ovde je prikazana primena navedenog materijala u nastavi francuskog jezika za sudije osnovnih i viših sudova nivoa B1. U tabeli 6 prikazali smo sve navedene etape i predložili neke od nastavnih aktivnosti, ali njihova lista nije konačna budući da se ovakav autentični dokument može koristiti i na drugim nivoima uz prilagođavanje aktivnosti i fokusiranje na druge jezičke elemente.

Iz navedenog primera se može videti i da autentični nastavni materijal sadrži neophodne sociolingvističke, kulturološke i druge vanjezičke elemente bez kojih je nemoguće zamisliti uspešnu komunikaciju u profesionalnom okruženju. Na autentičnim sekvencama video materijala učenici mogu da uoče odlike diskursa u sudnici, razlike u jezičkim registrima (govor sudija, advokata, svedoka i okrivljenog), načine obraćanja

⁴⁵ *10e chambre: instants d'audience*, Red.Raymond Depardon, Paris, 2003.

aktera u sudnici i brojne nejezičke elemente koji se odnose na profesionalno okruženje (izgled sudnice, položaj aktera, redosled postavljanja pitanja, način vođenja postupka itd).

Treba još jednom napomenuti da ovaj primer predstavlja samo jednu od mogućih primena autentičnog materijala i da se isti dokument može koristiti za samo komunikativnu, jezičku ili kulturološku eksploataciju ili fokusiranje na samo jednu od kompetencija, na primer samo za vežbanje usmenog razumevanja ili usmenu produkciju.

Da bi primena autentičnog nastavnog materijala u nastavi jezika struke/jezika za posebne namene bila svrsishodna, neophodno je da njegova eksploatacija bude u skladu sa potrebama učenika, njihovim interesovanjem i ciljem nastave. Treba imati u vidu i da pravilna primena autentičnog dokumenta podstiče učenikovu motivaciju, kao i da povoljno utiče na razvoj učenikove autonomije, što je jedan od ciljeva moderne didaktike a što je u nastavi jezika struke/jezika za posebne namene izuzetno značajno kako bi učenici mogli da i u budućnosti unapređuju svoja jezička i stručna znanja.

ETAPA	CILJ	AKTIVNOST
I EKSPozICIJA	Usmeravanje pažnje na smisao	Upoznavanje sa temom, rezimiranje prethodnih znanja o temi (n.pr.obnavljanje vokabulara iz krivičnog prava)
1. senzibilizacija	Podsticanje interesovanja učenika za temu	
2. razumevanje	Podsticanje svih jezičkih i nejezičkih sposobnosti i znanja učenika da bi razumeo dokument	
a) anticipacija	Uočavanje vanjezičkih elemenata koji pomažu razumevanje	Učenici postavljaju pretpostavke o sadržaju video zapisa pre nego što su ga čuli
b) globalno razumevanje	Uočavanje elemenata koji potvrđuju ili negiraju postavljene hipoteze	Slušanje-gledanje: Učenici gledaju dokument i proveravaju postavljene hipoteze (n.pr. ko je okrivljeni, koje je delo učinio, kada, na koji način itd)
c) detaljno razumevanje	Preciznije uočavanje relevantnih jezičkih i drugih elemenata	Ponovna gledanja uz različita vežbanja razumevanja
II OBRADA	Usmeravanje pažnje na funkcionisanje jezika	
1. uočavanje	Uočavanje leksičkih i diskurzivnih elemenata	Učenici pronalaze odgovore na pitanja: Šta kaže sudija-tužilac- okrivljeni, na koji način se obraća, koje izraze (ili glagolsko vreme) koristi itd
2. konceptualizacija	Formulisanje pravila	Učenici sami formulišu pravila o upotrebi jezika (govorni činovi, načini obraćanja) ili za gramatičke elemente (n.pr.upotreba prošlih vremena, kondicionala itd).
III UTVRĐIVANJE-USVAJANJE	Usmeravanje pažnje na formu-utvrđivanje jezičkih struktura	Gramatička ili leksička vežbanja (usmena ili pismena)
IV PRODUKCIJA	Simulacija realne komunikativne situacije	Usmena produkcija (n.pr.igra po ulogama u sudnici), pismena produkcija (n.pr.sastavljanje zapisnika, izrada presude)

Tabela 6 – Primer primene autentičnog video materijala u nastavi jezika struke, korišćenog u nastavi francuskog jezika za pravnike.

3.4. Specifičnosti evaluacije nastave jezika struke/jezika za posebne namene

Specifičnosti evaluacije takođe govore u prilog tezi da možemo govoriti o metodici nastave jezika za posebne namene kao posebnoj oblasti. Za razliku od nastave opšteg jezika koja se obično završava evaluacijom učenikovih postignuća, glavna evaluacija nastave jezika za posebne namene odvija se dosta kasnije, u realnoj situaciji u kojoj se pokazuje da li je učenik sposoban da izvršava zadatke koji uključuju upotrebu jezika ili nije.

U tom pogledu didaktičari razlikuju internu ili institucionalnu evaluaciju i evaluaciju na terenu (Carras et al, 2007: 50). Evaluacija na terenu odvija se kada se učenik nađe u situaciji da primeni znanje koje je stekao. Stoga se može smatrati da je program nastave za posebne namene postigao cilj ukoliko je učenik u stanju da po završetku nastave obavlja profesionalne zadatke. Autori navode nekoliko primera: obuka lekara koji odlazi na staž u stranu bolnicu je postigla cilj ako je on u stanju da razume pacijente, da im postavlja pitanja, da napiše potrebne dokumente i da koristi jezik na nivou koji je u skladu sa svakom situacijom; obuka studenata koji će pratiti nastavu na stranom fakultetu može se smatrati uspešnom ako njihov nivo znanja jezika omogućuje da razumeju predavanja, napišu zadatke i komuniciraju sa drugim studentima na stranom jeziku (Carras et al, 2007 : 50). Po pitanju primera iz autorkine nastavne prakse koji će biti navedeni u praktičnom delu ovog rada, može se smatrati da je obuka oficira žandarmerije bila uspešna ako su po odlasku na stručno usavršavanje u Rumuniji bili u stanju da prate nastavu na francuskom jeziku, da razumeju neophodne informacije, da komuniciraju sa kolegama i nadređenim oficirima i da uspešno izvrše sve zadatke. Isto tako, zaposleni Ministarstva pravde uspešno su završili tečaj francuskog jezika za posebne namene ukoliko su sposobni da razumeju sadržaj dokumenata koje sreću u okviru međunarodne pravne pomoći. Drugim rečima,

uspešnost nastave meri se mogućnošću učenika da izvršavaju zadatke koje je obuhvatao cilj nastave.

Evaluacija na terenu postavlja i pitanje veze između zahteva za organizovanjem nastave i realnih potreba učenika o čemu će biti više reči u četvrtom i petom poglavlju kao i izvodljivosti nastave u ograničenjima koja se odnose na predznanje učenika, vreme predviđeno za obuku, fond časova itd, jer navedeni faktori mogu da utiču na uspešnost nastave a samim tim i na evaluaciju na terenu.

Evaluacija u okviru nastave za posebne namene je specifična i po tome što su jezičke kompetencije usko povezane sa profesionalnim kompetencijama budući da nastava jezika nije bila cilj sama po sebi, nego za učenika predstavlja nezaobilazan stepenik ka sticanju profesionalnih sposobnosti koje će na terenu biti evaluirane.

Druga moguća vrsta evaluacije nastave jezika struke, interna evaluacija, obično je vezana za nastavu na visokoškolskim ustanovama i čini sastavni deo programa nastave. Didaktičari primećuju da evaluacija u okviru visokih škola i fakulteta nije u skladu sa akcionom pedagogijom, budući da se najčešće na ispitima ne evaluira sposobnost učenika da izvršavaju zadatke nego se u najvećem broju slučajeva svodi na tradicionalno ocenjivanje jezičkih sposobnosti (Carras et al, 2007: 52). S jedne strane, studenti uče jezik da bi u budućnosti mogli da nastave studije na stranom jeziku ili koriste stručnu literaturu i nastava je, u skladu sa tim ciljem fokusirana na zadatke kao što su: pratiti predavanja na stranom jeziku, pronalaziti informacije u stručnoj literaturu, sastaviti izlaganje, napisati rad na stranom jeziku. S druge strane, na ispitima se najčešće evaluiraju jezičke sposobnosti studenata (test poznavanja gramatike ili leksike, prevođenje) što ih najčešće navodi da se još u toku nastave fokusiraju na polaganje ispita umesto na razvijanje akcionih kompetencija, pošto one nisu predmet ispita.

Raskorak između ciljeva nastave i evaluacije čest je problem sa kojima se susreću nastavnici i studenti i u našim visokoškolskim ustanovama. Zbog institucionalnih

ograničenja kao što su tehničke mogućnosti, prevelik broj studenata, nemogućnost rada po grupama, usklađivanje sa drugim jezicima itd najčešće se ne evaluiraju sve četiri kompetencije, nego se na primer vežbe usmenog razumevanja rade tokom nastave, a ispit obično sadrži gramatički test, vežbe prevođenja ili usmeni prikaz stručnog teksta.

Jedan od mogućih načina da se prevaziđe ovaj problem je način ocenjivanja iz francuskog jezika koji je 2011. godine uveden na Fakultetu za turistički i hotelijerski menadžment i Poslovnom fakultetu Univerziteta Singidunum. U skladu sa pravilima univerziteta, ocenjivanje iz francuskog jezika, kao i iz drugih predmeta, koncipirano je prema sledećem principu: prisustvo na predavanjima i vežbama donosi 10 poena, prvi kolokvijum 30 poena, drugi kolokvijum 30 poena i završni ispit 30 poena. Da bi se u toku nastave evaluirale sve četiri kompetencije a istovremeno udovoljilo ovoj koncepciji ocenjivanja, zamišljeno je da prvi kolokvijum obuhvata pismeno razumevanje i pismenu produkciju, drugi kolokvijum usmeno razumevanje a završni ispit usmenu produkciju. Međutim, iz potrebe usklađivanja sa drugim jezicima koji se mogu izučavati na ovom univerzitetu (italijanski, španski, kineski, nemački i ruski) drugom kolokvijumu je dodat test leksike i gramatike, s tim da donosi jednak broj poena kao i vežba usmenog razumevanja.

Skale za evaluacije produktivnih kompetencija izrađene su prema skalama i bodovnim listama za ispite DELF prema *Zajedničkom evropskom okviru*, ali su takođe morale biti usklađene sa bodovanjem predviđenim pravilima fakulteta, kao što se vidi u priloženoj skali za pismenu produkciju na nivou A1, za prvu godinu studija, prikazanoj na slici 7.

Kao što je spomenuto u drugom poglavlju ovog rada, posvećenom istorijskom razvoju nastave jezika struke/jezika za posebne namene, poslednjih godina uvodi se sve više ispita kojima se evaluiraju sposobnosti učenika da komuniciraju u profesionalnom kontekstu. Pionir u toj oblasti, kada je u pitanju francuski jezik, bila je Trgovinska i industrijska komora u Parizu (*Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris*) koja od 2006.

godine koncipira i organizuje ispite za dobijanje sertifikata o poznavanju jezika za profesionalnu komunikaciju. Danas postoji jedanaest diploma iz različitih oblasti koje priznaju sve značajne visokoškolske ustanove u Francuskoj i drugim zemljama. Svi ispiti koncipirani su tako da se evaluiraju sve četiri kompetencije i usklađeni su sa šest nivoa *Zajedničkog evropskog okvira*, kao što se može videti na slici 8. Akcenat svakog ispita je na evaluiranju učenikovih sposobnosti da izvršavaju profesionalne zadatke.

Prve dve diplome odnose se na poznavanje francuskog jezika za poslovnu komunikaciju - *Diplôme de Français Professionnel A2 (DFP A2)* i *Diplôme de Français Professionnel B1 (DFP B1)* i evaluiraju sposobnosti kandidata da se izražava u najčešćim i najuobičajenijim situacijama društvenog i profesionalnog života⁴⁶. Sledeće tri diplome *Diplôme de Français Professionnel Affaires B2, C1 i C2 (DFP affaires B2, C1 i C2)* predviđene su za naprednije nivoe i fokusirane su na upotrebu jezika u poslovnom svetu.

Postoji i šest sertifikata za određene profesionalne oblasti i u zavisnosti od struke odgovaraju nivou B1 ili B2: pravo, turizam, ugostiteljstvo, birotehnika, nauka i tehnika, medicina. To su *Diplôme de français professionnel médical (DFP médical B2)*, *Diplôme de français professionnel secrétariat* koji postoji za nivo B1 i B2 (*DPF secrétariat B1 i DPF secrétariat B2*), *Diplôme de français professionnel tourisme et hôtellerie (DFP tourisme et hôtellerie B1)*, *Diplôme de français professionnel juridique (DFP juridique B2)* i *Diplôme de français professionnel scientifique et technique (DFP scientifique et technique B1)*.

⁴⁶ Podaci preuzeti sa internet sajta <http://www.francais.cci-paris-idf.fr/>

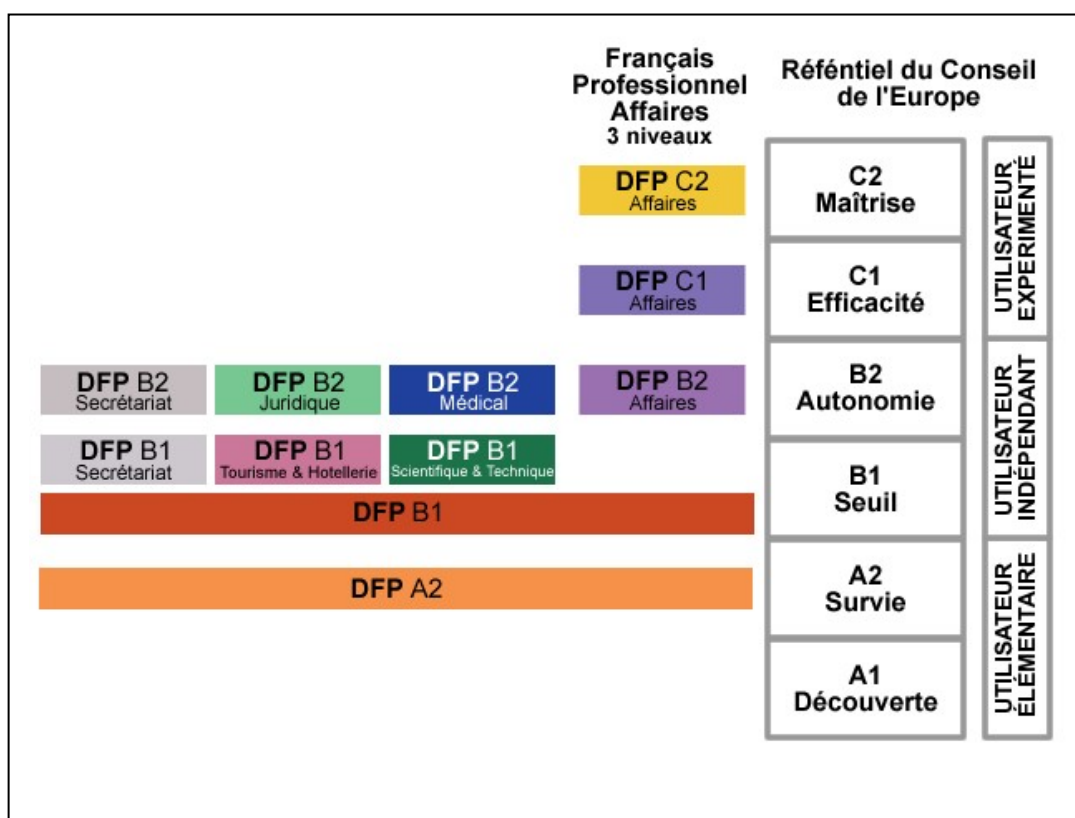
PISMENA PRODUKCIJA

PRVI KOLOKVIJUM

	Ime studenta i broj indexa	Adekvatnost produkcije / 10			Jezičke sposobnosti /10			Konačna ocena /20
		Poštovanje naloga /3	Sociolingvistička ispravnost /2	Sposobnost informisanja/opisivanja /5	Morfosintaksa / gramatička ortografija /4	Leksika/leksička ortografija /4	Način sklapanja i uobličavanja teksta /2	
1								
2								
3								
4								
5								
6								
7								
8								
9								
10								

Slika 7. – Skala za evaluaciju pismene produkcije

Od 2011. godine uvedena je i diploma *Le diplôme de compétence en langue (DCL)*, takođe namenjen korisnicima jezika u profesionalnom okruženju. Sastoji se od pismenog i usmenog dela ispita koji predstavlja simulaciju situacije u radnom okruženju. Kandidati dobijaju diplomu na kojoj se upisuje nivo *Zajedničkog evropskog okvira* koji odgovara sposobnostima koje je pokazao⁴⁷.



Slika 8. - prikaz diploma Trgovinske i industrijske komore u Parizu, uporedno sa nivoima *Zajedničkog evropskog okvira* (preuzeto sa sajta Trgovinske i industrijske komore u Parizu).

⁴⁷ Opširniji podaci o ovim ispitima i primerici ispita dostupni su na sajtu Ministarstva obrazovanja Francuske na adresi <http://www.education.gouv.fr/cid55748/le-diplome-de-competence-en-langue-dcl.html>

Poslednje pitanje na koje bismo ukazali u vezi evaluacije jezika struke/ jezika za posebne namene jer problem kompetentnosti ispitivača. Budući da ovaj vid nastave uvek obuhvata jezičke kompetencije ali i profesionalne sposobnosti koje uključuju i interkulturalne kompetencije, postavlja se pitanje kako evaluirati tu dvostruku kompetenciju. Nastavnik stranog jezika s jedne strane može da izvrši jezičku evaluaciju ali nije sigurno da će biti u stanju da evaluira profesionalnu stranu ove dvostruke kompetencije. Neki jezički iskaz može biti savršeno korektan sa aspekta jezika ali potpuno neprihvatljiv sa profesionalnog stanovišta. Didaktičari smatraju da bi dvostruka evaluacija, u okviru koje bi komisiju sačinjavali jedan profesor jezika i jedan stručnjak iz date oblasti, predstavljala prikladno rešenje (Carras et al, 2007 : 54). U okviru nastave organizovane za oficire žandarmerije koja je navedena kao primer u petom poglavlju, vršen je upravo ovaj vid evaluacije. Ocenjivanje oficira žandarmerije i izbor dva najbolja kandidata koji su bili upućeni na dalje usavršavanje u Rumuniju obavila je komisija koju su sačinjavala tri člana: dva nastavnika francuskog jezika i policijski ataše Francuske ambasade, koji je, kao treći član komisije imao zadatak da oceni profesionalne sposobnosti kandidata u okviru usmenog dela ispita. Ovakav vid evaluacije je međutim, veoma teško realizovati zbog brojnih razloga, u prvom redu nedostatka finansijskih sredstava ili nedostupnosti stručnjaka iz pojedinih oblasti.

3.5.Nastavnik jezika struke/jezika za posebne namene

Navedeno pitanje dvostruke evaluacije dovodi nas i do poslednjeg elementa didaktičkog trougla: nastavnika jezika struke/jezika za posebne namene i pitanja koliko on treba da poznaje jezik struke. Stavovi naučnika koji su se bavili ovim pitanjem su potpuno suprotni. Jedni smatraju da nastavnik mora veoma dobro da poznaje materiju da bi mogao da proceni validnost i preciznost onoga što student govori (Chirnside, 1986, citirano u Šain, 2009: 575), odnosno da prođe kroz dodatnu obuku (Penfornis, 2004), dok drugi smatraju da nastavnik treba da ima samo bazična saznanja iz date oblasti (Hutchinson, Waters, 1987, citirano u Šain, 2009: 575).

Neki autori smatraju da po ovom pitanju postoje razlike među različitim strukama (Penfornis, 2004). Dok lekari, ekonomisti ili agronomi iz različitih zemalja „svi govore istim jezikom,, pravni termini su toliko specifični da njihovo značenje ponekad varira od jednog do drugog pravnog sistema, čak i u okviru istog jezika ili čak u okviru različitih grana prava. Autor se zbog toga zalaže da prevodioci pravnih tekstova steknu dvostruku kompetenciju lingviste i pravnika i preporučuje da nastavnici stranog jezika za pravnike takođe završe obuku iz oblasti prava.

Kada je u pitanju francuski jezik, mišljenje da nastavnik ne može da predaje francuski jezik struke ako dobro ne poznaje struku, odnosno da treba da bude pravnik da bi predavao francuski za pravnike ili novinar da bi predavao francuski novinarima, koje se razvilo 60-tih i 70-tih godina prošlog veka nije retko ni danas. U okviru nastave organizovane po kulturnim centrima ili francuskim alijansama ponekad nastavu francuskog jezika struke drže stručnjaci iz pojedinih oblasti koji nisu lingvisti. Smatramo da ovo rešenje nije prikladno, najpre zbog toga što takav predavač ne poznaje metodiku nastave stranog jezika. Pored toga, ne sme se gubiti iz vida da kurs francuskog za pravnike nije isto što i kurs prava, odnosno da je cilj učenja jezika struke nije savladavanje materije i ključnih pojmova za tu struku, nego razvijanje potrebnih jezičkih kompetencija. Tome u prilog može se navesti i stav da je veoma dobro da nastavnik jezika struke uči materiju od svojih studenata (Šain, 2009: 576). Autorka navodi prednosti koje pruža ta situacija: studenti su motivisani da se pokazujući poznavanje materije i pružajući objašnjenja svojim nastavnicima aktivno uključe u nastavni proces. Pored toga, kada su u situaciji da sami traže lingvistička sredstva da bi iskazali ono što žele, studenti ih bolje usvajaju, a nastavnik se oslobađa pritiska da mora sve da zna.

Bilo da poznaje materiju struke ili ne, nastavnik stranog jezika za posebne namene nalazi se u situaciji da neprestano uči i usavršava se ne samo u oblasti jezika, metodike nastave i pedagogije, kao njegove kolege koji predaju opšti jezik, nego i u oblasti specifičnog stručnog usmerenja svojih učenika. Stalno prilagođavanje cilju i potrebama učenika čini zadatak nastavnika koji je odabrao ovaj vid nastave teškim ali ga podstiče da unapređuje svoja znanja iz raznih oblasti i da u okviru interakcije koju

uspostavlja sa učenicima stiže nova saznanja, pri čemu svaki čas i svaki susret donose nešto novo i obogaćuju kako učenika tako i samog nastavnika.

Na kraju bismo istakli možda najvažniju osobinu koju nastavnik jezika struke/jezika za posebne namene mora da poseduje. Reč je o fleksibilnosti, odnosno sposobnosti da neprestano prilagođava. Ovo prilagođavanje je dvostruko: najpre u skladu sa postavljenim ciljem nastave, a zatim u odnosu na potrebe, afinitete i individualne kapacitete učenika. Upravo preciznost namene ovakvog vida nastave čini fleksibilnost nastavnika još značajnijom nego kod nastave opšteg jezika, budući da bi bez prilagođavanja nastavnih sadržaja i nastavnikovog pristupa kako cilju, tako i učenikovim potrebama i najbolje koncipirani program nastave bio osuđen na neuspeh.

4. SPECIFIČNOSTI PLANIRANJA NASTAVE JEZIKA STRUKE/ JEZIKA SA POSEBNE NAMENE

Didaktičari navode da je planiranje nastave jezika za posebne namene veoma složen proces koji obuhvata detaljno analiziranje zadatog cilja i potreba učenika, izbor kompetencija, jezičkih i nejezičkih elemenata, prikupljanje nastavnog materijala, njegovu adaptaciju i izradu nastavnih aktivnosti (Mangiante & Parpette, 2004, Qotb, 2009, Carras et al. 2007). Taj složeni proces se, po našem mišljenju, može podeliti na sledećih šest etapa koje su predmet odeljaka ovog poglavlja: identifikacija cilja nastave, analiza profila učenika, analiza potreba učenika, prikupljanje materijala i analiza diskursa, izbor kompetencija i nastavnih sadržaja i izbor i obrada nastavnog materijala i izrada nastavnih aktivnosti. Svaka od ovih etapa biće ilustrovana primerima koji se navode u stručnoj literaturi kao i primerima iz nastave prakse autorke ove disertacije.

4.1. Identifikacija cilja nastave

Indijska poslovice kaže da čovek ne može da postigne cilj ako ga nije jasno zacrtao, kao što strelac ne može da pogodi metu koju ne vidi. Stoga je polazna tačka u izradi programa nastave jezika struke/jezika za posebne namene precizno utvrđivanje njenih ciljeva. Nastavnik najpre treba da utvrdi da li je polazna tačka zahtev neke organizacije za organizovanjem nastave ili ponuda neke nastavne institucije, budući da razlika između nastave francuskog za posebne namene i francuskog jezika struke počiva na distinkciji između ponude i potražnje, kao što je objašnjeno u drugom poglavlju. Ukoliko je polazna tačka, na primer, zahtev medicinske ustanove za organizovanjem nastave francuskog jezika za nekoliko lekara koji će otići u Francusku na usavršavanje iz kolonoskopije, program će biti koncipiran kao tečaj francuskog jezika za posebne namene i obuhvataće one jezičke i vanjezičke elemente koji se na osnovu analize

potreba učenika pokažu kao prioritetni. Ako je, međutim, polazna tačka odluka medicinskog fakulteta da studentima ponudi predmet francuski jezik, program će verovatno imati mnogo više elemenata nastave jezika struke i najčešće biti usmeren ka leksičkim posebnostima i razumevanju stručnih tekstova. Moguć je i treći slučaj: nastava na nekom fakultetu koji ima različite smerove i na kome zbog institucionalnih ograničenja nije moguće podeliti studente u više grupa prema profesionalnim usmerenjima. U tom slučaju, program nastave će se verovatno nalaziti na granici između opšteg jezika i jezika za posebne namene (u smislu izbora kompetencija i jezičkih sadržaja kojima će se dati prioritet) jer zbog stručne heterogenosti grupe neće biti moguće da se organizuje nastava fokusirana na jezik jedne struke. Kao primer bismo mogli navesti nastavu francuskog jezika na Filozofskom fakultetu gde grupu čine studenti sa različitih studijskih programa kao što su sociologija, istorija umetnosti, arheologija, psihologija i druge discipline pa su zbog toga i njihovi jezici struke veoma različiti (Vidić, 2009) ili Univerzitet Singidunum u okviru koga studenti Fakulteta za informatiku i računare i Poslovnog fakulteta Univerziteta Singidunum zajedno pohađaju nastavu francuskog jezika kao izbornog predmeta. Identifikacija zahteva ili ponude najčešće se izvodi putem neposrednog kontakta sa inicijatorom organizovanja nastave ili pomoću upitnika. Ključne tačke na koje treba obratiti pažnju su raspoloživi rok, precizno definisana profesionalna oblast, nivo i homogenost grupe i preciznost zahteva, zbog toga što se u praksi događa da zahtev institucije ne bude precizno formulisan ili da se ne poklapa sa potrebama, predznanjem ili heterogenim profilom grupe učenika (Carras et al. 2007 : 25). Da bi se precizno utvrdio cilj nastave, potrebno je prikupljene informacije dopuniti podacima dobijenim na osnovu analize profila i potreba učenika što će biti tema sledećeg odeljka.

4.2. Analiza profila učenika

Ovo je izuzetno važna i kompleksna etapa i podrazumeva prikupljanje informacija o obrazovanju, predznanju, potrebama i očekivanjima učenika, načinu na koji su ranije učili jezik, uključujući i informacije o njihovom okruženju. Najčešće se

vrši putem upitnika koji uključuju i pitanja koja se odnose na narednu etapu - analizu potreba učenika. Neki autori objedinjuju analizu profila učenika i njihovih potreba (Mangiante, Parpette, 2004, Qotb, 2009), dok drugi razdvajaju ove dve etape (Carras et al, 2007). Iako je najpraktičnije u okviru jedinstvenog upitnika objediniti obe analize, smatramo da je u većini slučajeva dobro da se kasnije posmatraju odvojeno da bi se podjednaka pažnja posvetila profilu učenika (informacijama u vezi njihovog obrazovanja, radnog mesta, okruženja, ličnih i profesionalnih prioriteta, predznanja, poznavanja drugih jezika i načina učenja jezika) kao i njihovim potrebama i analizi situacija u kojima će koristiti strani jezik.

Pitanja sadržana u upitniku koji bi se odnosio na profil učenika mogu se klasifikovati u tri grupe (Carras et al, 2007: 26). Prva grupa obuhvata opšte informacije o učenicima (Ko?) i odnosi se na njihovu starost, pol, nacionalnost, dosadašnje obrazovanje, radno mesto, funkciju, poznavanje drugih jezika. Druga grupa obuhvata njihovu motivaciju odnosno razloge zbog kojih uče jezik: studiranje, profesionalne potrebe, dobijanje diplome, dosadašnje i buduće kontakte sa francuskim jezikom i kulturom (Zašto?). Poslednja grupa pitanja treba da pruži nastavniku odgovore koji se odnose na okruženje i vreme u kome će se odvijati nastava (Gde?) : u frankofonoj sredini ili izvan nje, na radnom mestu ili izvan njega, da li studenti imaju mogućnost pristupa internetu, da li su im dostupni dokumenti i mediji na stranom jeziku.

Neki centri za učenje francuskog jezika koji već duže organizuju nastavu francuskog jezika za posebne namene, kao što su Francuski kulturni centar u Budimpešti ili Francuska alijansa u Briselu, izradili su različite upitnike namenjene utvrđivanju profila učenika, analizi njihovih potreba kao i anketni upitnik na osnovu kojeg se procenjuje uspešnost prethodnog tečaja kako bi se učinjene konstatacije primenile na buduću praksu.

Na slici 9 dat je primer upitnika koji koristi Francuski kulturni centar u Budimpešti u analizi profila učenika. Iz primera se vidi da je posebna pažnja posvećena načinu na koji su učenici do sada učili jezik (da li je dosadašnje učenje bilo usmereno na gramatiku, usmenu komunikaciju, prevođenje ili pismenu produkciju), kao i na to da li su do sada učili opšti jezik ili jezik struke. Budući da učenici često nisu u stanju da daju potpun odgovor na pitanja koja se odnose na njihovo predznanje, pod tačkom 3

ponuđeni su im odgovori koji se odnose na gramatičke elemente koje su savladali (glagolska vremena, zamenice, indirektni govor itd.) koji upotpunjeni pitanjima pod tačkom 4 treba da daju potpuniju sliku o njihovom predznanju jezika. (Ocenite ocenom od 1 do 5 vašu sposobnost da razumete pisani tekst, razumete usmeni govor, govorite, pišete na francuskom jeziku)⁴⁸.

Stručnjaci za kulturnu saradnju i unapređenje nastave francuskog jezika pri Ministarstvu spoljnih poslova Francuske takođe su izradili listu pitanja koja može pomoći nastavnicima i kreatorima programa da lakše izrade sopstveni upitnik i preciznije definišu profil učenika (Cheval & Pairon, 2002, u Qotb, 2009: 127). Iz ilustracije na str 143 može se videti da su pitanja svrstana u šest grupa koje se odnose na lične podatke o učenicima, njihovu motivaciju za učenje jezika, dosadašnja znanja o tom jeziku i kulturi, načinu učenja jezika i informacije o mestu, vremenu i uslovima u kojima će se nastava odvijati (Slika 10).

Ova lista je svakako veoma iscrpna i nije mnogo verovatno da će nastavnik uspeti da dobije odgovore na sva pitanja pre početka nastave, pre nego što uspostavi kontakt sa učenicima i kroz intervju sa njima stekne dublji uvid u profil i potrebe učenika. S druge strane, mnogi od navedenih faktora, posebno oni koji se odnose na motivaciju i kontekst izvođenja nastave veoma su značajni i mogu bitno uticati na rezultate. Predstava koju učenici imaju o jeziku koji uče i stav prema zemlji u kojoj se govori mogu izuzetno mnogo uticati na njihovu želju da uče, kako u pozitivnom, tako i u negativnom smislu. Negativna predstava o zemlji ili narodu čiji jezik uči (na primer otpor prema učenju engleskog, francuskog i nemačkog jezika devedesetih godina XX veka u našem okruženju) izuzetan je demotivišući faktor i iziskivaće od nastavnika veliki dodatni napor, naročito ako je kurs jezika iz profesionalnih razloga nametnut učenicima od strane preduzeća ili institucije u kojoj rade.

⁴⁸ Upitnik je prenet u izvornom obliku, na francuskom jeziku, a prevod na srpski dat u prilogima ovog rada.

INSTITUT FRANÇAIS EN HONGRIE

QUESTIONNAIRE D'EVALUATION DES APTITUDES EN FRANÇAIS

Afin de pouvoir vous orienter vers un cours adapté à votre niveau et correspondant à vos attentes, nous vous demandons de bien vouloir remplir le questionnaire suivant et faire le test rapide qui suit.

1. Renseignements pratiques

Nom :

Prénom :

Fonctions:

Adresse professionnelle :

2. Vos études de français

1. Avez-vous déjà appris le français ?

oui

non

Si oui :

Où ?

Quand ?

Pendant combien de temps ?

Votre apprentissage du français était centré sur :

La grammaire

La communication orale

L'expression écrite

La traduction

Vous avez appris :

Le français général

Le français de spécialité (laquelle ?)

Avez-vous des diplômes en français ?

Examen d'Etat hongrois niveau moyen

Examen d'Etat hongrois niveau supérieur

Diplôme élémentaire de langue française (DELF)

Diplôme approfondi de langue française (DALF)

Examen de la Chambre de commerce et d'industrie de Paris (CCIP)

Autres :

3. Votre connaissance du français :

Grammaire :

Avez-vous appris :

les temps du passé : passé composé, imparfait, plus-que-parfait :

le subjonctif

le futur et le conditionnel

le discours rapporté

la concordance des temps

les pronoms personnels directs et indirects

les pronoms relatifs

l'expression de la cause, du but, de la conséquence, du temps, du lieu, de la comparaison, etc.

Vocabulaire

Votre connaissance du vocabulaire français est

générale

liée à un (des domaine(s) particuliers(s))

4. Vos aptitudes en français

Pourriez-vous évaluer entre 1 (faible) et 5 (excellent) vos aptitudes à :

comprendre un texte écrit

comprendre le français oral

parler

écrire

5. Autres langues étrangères connues (évaluez votre connaissance entre 1 et 5)

Faktori kao što su vreme izvođenja nastave takođe mogu uticati na efikasnost i motivaciju. Naše iskustvo u organizovanju nastave za zaposlene u državnim institucijama u okviru Francuskog instituta pokazalo je da je nastava za profesionalne namene koja se odvija u toku radnog vremena i na radnom mestu bila veoma uspešna a da se broj učenika znatno smanjio čim su termini promenjeni i nastava se održavala posle posla. Iz praktičnog iskustva smo zaključili i da mesto održavanja nastave utiče na redovno pohađanje časova. Jedna grupa sudija koja je pohađala specijalizovani tečaj francuskog jezika u prostorijama Pravosudne akademije veoma je neredovno pohađala nastavu sve dok časovi nisu premešteni u njihovo radno okruženje, u prostorije Palate pravde, od kada su počeli da dolaze na časove mnogo redovnije.

Globalno posmatrano, ciljana publika nastave jezika u profesionalnom kontekstu je veoma motivisana, pogotovo ukoliko pred sobom ima jasan cilj koji je ostvariv u kratkom vremenskom periodu. Iako se suočava sa istim ili čak većim teškoćama u savladavanju jezičkih elementa nego učenici koji uče jezik u osnovnim i srednjim školama, pokazalo se da ovi polaznici lakše prevazilaze te teškoće, posebno ako su svesni da poznavanje stranog jezika može da im omogući profesionalno napredovanje, bolje radno mesto, veću platu, upućivanje u drugu zemlju na određen broj godina ili odlazak u inostranstvo na stručno usavršavanje. U tom slučaju će ovako jasan cilj, na koji će ih nastavnik povremeno podsećati, dodatno motivisati učenike.

S druge strane, ovu publiku čine odrasli i, sa izuzetkom studenata koji uče jezik struke na fakultetu, ovo su ljudi koji su odavno “izašli iz školske klupe“. Ponekad su u pitanju rukovodeći kadrovi kojima je teško da se snađu u novoj ulozi učenika pogotovo ako se nađu u istoj grupi sa mlađim osobama ili svojim podređenima. Ovaj profil polaznika se zbog toga najčešće odlučuje za individualne časove ili pohađanje časova preko interneta, koje kod nas, nažalost, nije još dovoljno razvijeno.

1. Ko je učenik?

- starost, pol, nacionalnost, profesija, aktivnost
- sociokulturološka iskustva
- interesovanja
- poznavanje drugih jezika
- lični i kulturološki profil
-

2. Šta ga je motivisalo da uči jezik?

- lično interesovanje - zadovoljstvo zbog učenja
- želja ili obaveza da dobije diplomu
- da li je izabrao sam da uči jezik ili mu je nastava nametnuta
- kakve su njegove profesionalne potrebe (u skorije vreme ili u budućnosti)
- uticaj učenja jezika na njegov status, unapređenje ili platu
- druge prednosti

3. Kakav je njegov odnos prema ciljnom jeziku ?

- šta zna o tom jeziku
- kakav je njegov stav prema tom jeziku i delu sveta i zemlji/zemljama u kojoj/kojima se govori
- kakvu predstavu ima o zemlji u kojoj se govori

4. Na koji način uči ?

- Kako je do sada učio
- Kakva je njegova koncepcija nastave/učenja
- Kojim ritmom uči
- Koje metode i tehnike koristi za učenje
- Koja vrsta nastavnog materijala mu najviše odgovara
- Kakv je njegov odnos sa nastavnikom

5. Da li će se nastava odvijati u pogodnom okruženju?

- Kakvo je učenikovo okruženje (otvorenost, slične tradicije, povoljan društveni kontekst)
- Da li ima pristup bibliotekama, dokumentacionim centrima itd
- Da li su mu dostupni mediji na jeziku koji uči
- Da li ima kontakt sa govornicima tog jezika
- Da li ima mogućnost da putuje

6. Kakav je kontekst nastave ?

- Početno obrazovanje/usavšavanje
- Mesto/satnica
- Da li je nastava u sklopu njegove glavne aktivnosti ili je pohađa u slobodno vreme
- Da li je besplatna ili se plaća i ko je finansira?

Slika 10. Lista za analizu profila učenika Ministarstva spoljnih poslova (prema Cheval & Pairon, 2002 : 15-16, u Qotb, 2009: 127)

Posmatrajući globalno ciljnu grupu učenika koji uče francuski jezik iz profesionalnih razloga može se reći da je jedna od najupečatljivijih odlika upravo raznolikost, kako kada je reč o profesionalnom usmerenju, tako i kada je u pitanju potreba za savladavanjem određenih veština i, konačno, ako je reč o nivou predznanja. Ani Kot (Qotb, 2009: 74) izdvaja tri najveće ciljne grupe: migrante, odnosno lica koja odlaze da rade u inostranstvu, stručnjake različitih profesija koji koriste jezik u okviru svoje profesionalne aktivnosti i studente.

A) Migranti i njihove porodice

Sa razvojem ekonomije, tehnologije i svih naučnih disciplina, a posebno u Evropi u kojoj se ukidaju granice, raste potreba za sve većom cirkulacijom radne snage, razmenom znanja i ideja a time i za poznavanjem jezika u specifičnim oblastima. Kao jedna od specifičnih grupa mogu se izdvojiti osobe koje odlaze u Francusku na kraći ili duži period, ponekad zajedno sa svojim porodicama. Njihove potrebe za poznavanjem jezika ne ograničavaju se samo na poslovnu komunikaciju u novom radnom okruženju nego obuhvataju i svakodnevni život odnosno situacije kao što su obavljanje administrativnih formalnosti, kupovina, pronalaženje smeštaja itd.

B) Stručnjaci koji koriste jezik u okviru svoje profesije

Lepeza profesija u kojima je poznavanje jezika od suštinskog značaja je velika, od turističkih vodiča koji imaju potrebu da savladaju jezičke elemente potrebne za komunikaciju sa turistima i ugostiteljskih radnika, preko zaposlenih u međunarodnim kompanijama do vrhunskih stručnjaka koji rade sa svojim inostranim kolegama na raznim zajedničkim projektima i naučnih radnika koji se služe stranim jezikom u okviru svoje struke.

C) Studenti

Među studentskom publikom mogu se izdvojiti dve grupe (Qotb, 2009 : 77). Prvu grupu čine studenti koji uče jezik struke u svojoj zemlji i čije potrebe najčešće obuhvataju čitanje stručne literature i savladavanje stručne terminologije kako bi eventualno u budućnosti koristili jezik u profesionalnom okruženju. Drugu grupu čine studenti koji uče jezik sa ciljem da odu u inostranstvo na postdiplomske studije ili da na

nekom od domaćih univerziteta pohađaju master ili doktorske studije organizovane u saradnji sa nekim od francuskih ili drugih frankofonih univerziteta na kojima se nastava odvija na francuskom jeziku. U tom slučaju njihove potrebe obuhvataće razumevanje nastave, hvatanje beležaka, čitanje literature, pisanje seminarskih radova, diskutovanje na času itd (Qotb, 2009 : 78).

Kada uporedimo ovu tipologiju publike sa ciljnim grupama nastave francuskog jezika u profesionalnom kontekstu u našoj zemlji, zaključujemo da se kod nas takođe mogu izdvojiti grupe studenata i stručnjaka koji koriste jezik u okviru svoje profesije, dok broj migranata nije dovoljno veliki da bi se izdvojio kao ciljna grupa za koju bi se organizovala nastava jezika u profesionalnom kontekstu. S druge strane, u Srbiji postoji specifičan oblik nastave namenjen zaposlenima u državnim institucijama koje organizuje Francuski institut.

A) Studenti

U okviru redovnih studija, francuski se kao jezik struke ili kao izborni predmet izučava na nekim fakultetima i visokim školama u okviru Beogradskog univerziteta kao i na nekim privatnim univerzitetima. Poseban vid su i master studije na francuskom jeziku na Pravnom i Ekonomskom fakultetu u Beogradu koje se organizuju u saradnji sa francuskim partnerima. Počev od 2002. godine, Francuski institut u Beogradu takođe organizuje tečajevе francuskog jezika struke na nekim fakultetima na kojima se ovaj jezik uči kao izborni predmet, ali čiji studenti imaju potrebu da ovladaju većim brojem drugačijih kompetencija od onih koje obuhvata redovna nastava kao i na fakultetima na kojima se francuski jezik ne uči (Pravni fakultet, Fakultet umetnosti, Fakultet organizacionih nauka, Medicinski fakultet itd.)

B) Stručnjaci koji koriste jezik u okviru svoje profesije

Popularizaciji učenja francuskog jezika u našoj zemlji doprinela je upravo upotreba jezika u profesionalnom kontekstu. U poslednjih 20 godina u našoj zemlji otvoreno je nekoliko francuskih banaka kao *Société Générale*, *Findomestic* ili *Crédit agricole*, francuska advokatska kancelarija *Gide Loyrette Nouel* i predstavništva brojnih preduzeća, kao na primer *Interex*, *Alstom*, *Michelin*, *Lafarge*, *L'Oréal* ili *Lactalis*. Tako se javila potreba zaposlenih da savladaju jezičke kompetencije potrebne za svakodnevnu

usmenu ili pismenu komunikaciju sa kolegama iz matične kuće ili sa stručnjacima iz Francuske koji dolaze u Srbiju zbog stručne obuke zaposlenih. U ovu grupu svrstali bismo i publiku koja ima potrebu za poznavanjem francuskog jezika kako bi razmenjivala iskustva sa inostranim kolegama i koristila stručnu literaturu u određenim specifičnim, usko stručnim oblastima. Kada su u pitanju pojedine struke kao što su pravnici ili lekari, veoma često su njihove potrebe fokusirane na praćenje seminara, odlazak na stručno usavršavanje ili držanje predavanja na francuskom jeziku.

C) Zaposleni u državnim institucijama

Od 2001. godine Francuski institut u Beogradu organizuje specijalizovane tečajeve za zaposlene iz brojnih ministarstava. Neki od njih organizuju se kao priprema za upućivanje učenika na dalje stručno usavršavanje u Francusku (na primer u okviru Ministarstva pravde, Ministarstva zdravstva ili Ministarstva unutrašnjih poslova). Od marta 2008. godine Francuski Institut u Beogradu, Međunarodna organizacija za frankofoniju (OIF) i Služba za upravljanje kadrovima Vlade Republike Srbije organizuju kurseve francuskog jezika za nekoliko stotina zaposlenih u državnim institucijama. Cilj nastave je da se učenici osposobe za komunikaciju na francuskom jeziku u oblasti međunarodnih odnosa i evropskih integracija. U okviru ovog programa organizovano je 18 grupa od nivoa A 1 do B 2, sa fondom časova od 90 sati nastave godišnje, kao i individualna nastava za visoke državne funkcionere koja obuhvata fond od 60 sati godišnje. Na kraju kalendarske godine organizuju se i posebni ispiti prema Evropskom okviru namenjeni ovoj publici – DELF na različitim nivoima.

4.3. Analiza potreba učenika

Na početku treba istaći da se, bez obzira na navedene razlike koje se odnose na različite profile učenika navedene u prethodnom poglavlju, potrebe učenika u kontekstu nastave jezika struke nikako ne ograničavaju na jezičke potrebe, već obuhvataju čitav niz znanja, veština i ponašanja u profesionalnom kontekstu.

U ovom odeljku najpre će biti objašnjen pojam učenikovih potreba, a potom će biti navedeni neki primeri analize potreba koji se navode u stručnoj literaturi, kao i primeri iz praktičnog iskustva autorke ove disertacije. Poseban odeljak posvećen je primeni *Zajedničkog evropskog okvira* u analizi potreba učenika.

4.3.1 Pojam učenikovih potreba

Sam pojam potreba veoma je kompleksan te ga stoga nije jednostavno definisati, posebno kada je reč o profesionalnom kontekstu upotrebe jezika. Ovde ćemo navesti dve definicije koje se čine najprikladnijim za taj kontekst: prva se odnosi na ono što nedostaje učeniku da bi se suočio sa profesionalnim situacijama i što će nadoknaditi tokom učenja, druga koja stavlja akcenat na restriktivni karakter znanja i konteksta njihove upotrebe.

« (Izraz « jezičke potrebe ») odmah nas upućuje na ono što je nekoj osobi neposredno potrebno da bi koristila strani jezik za komunikaciju u određenim situacijama kao i na ono što toj osobi u određenom trenutku nedostaje da bi upotrebljavala strani jezik a što će nadoknaditi učenjem»⁴⁹ (Richterich, 1994 :92).

« (Cilj nastave francuskog za posebne namene) je sticanje isključivo onih znanja, veština i ponašanja koja su limitirana ali dovoljna da učeniku omoguće da se snađe u situacijama u kojima će se naći u profesionalnom životu, i to samo u tim situacijama i najčešće u što kraćem roku »⁵⁰ (Richterich, 1985 :48)

⁴⁹ « (L'expression « besoins langagiers ») fait immédiatement référence à ce qui est directement nécessaire à un individu dans l'usage d'une langue étrangère pour communiquer dans les situations qui lui sont particulières ainsi qu'à ce qui lui manque à un moment donné pour cet usage et qu'il va combler par l'apprentissage » (Richterich, 1994 :92).

⁵⁰ « (L'objet du FOS est de) faire acquérir, en général le plus rapidement possible, des savoirs, savoir-faire et comportements limites mais suffisants, et ceux-là seuls, qui rendent l'apprenant capable de faire face aux situations dans lesquelles il se trouvera, et seulement celles-là, dans sa vie professionnelle. » (Richterich, 1985 :48)

Iz navedenih definicija jasno se vidi da je nastava za posebne namene fokusirana na pojedine jezičke elemente, na pojedina znanja, veštine i stavove i njihovu upotrebu u konkretnim situacijama i da je jezička komponenta samo deo repertoara učenikovih kompetencija koje su mu potrebne za izvršavanje zadataka u profesionalnom kontekstu.

U praktičnom smislu, analiza učenikovih potreba sastoji se u postavljanju pitanja koja obuhvataju sledeće ključne tačke: kontekst u kome će se odvijati komunikacija (koja je sredina u pitanju i koji je sektor aktivnosti zastupljen: trgovina, pravo, bankarstvo, medicina itd), modalitet budućih kontakata (da li će samo prisustvovati predavanjima ili će komunicirati sa jednom ili više osoba, da li će prisustvovati sastancima, da li će se obraćati publici itd), zadatke koje učenik treba da ostvari (da li će najčešće biti u situaciji da sluša predavanja, da govori, da čita tekstove ili da piše), način komunikacije koji će koristiti (telefon, pismena komunikacija, internet, elektronska pošta, status i uloga njegove komunikacije (da li je u pitanju komunikacija među kolegama, odnos lekar-pacijent, odnos podređeni-nadređeni itd).

Na osnovu dobijenih odgovora, nastavnik u sledećoj etapi određuje kojim će se kompetencijama dati prioritet (usmenom ili pismenom razumevanju, usmenom ili pismenom izražavanju), definiše jezičke i vanjezičke elemente koji će učenicima biti potrebni i krenće u potragu za odgovarajućim nastavnim materijalom.

4.3.2. Primeri analize potreba

Treba napomenuti da je analiza potreba evolutivnog karaktera, što znači da će nastavnik u toku nastave uočavati i druge potrebe koje nisu bile uvršćene u prvobitnu analizu i usklađivati sadržaj nastave u skladu sa novouočenim ili novonastalim potrebama. Jedan od problema koji se često javlja u nastavnoj praksi je da se potrebe institucije na čiji je zahtev organizovana nastava ne poklapaju sa potrebama učenika. Moguće je na primer da se tokom nastave pokaže da učenici brže savladavaju elemente

jezika struke ali da imaju potrebu za elementima opšteg jezika i da im problem ne predstavlja razumevanje stručnih termina nego neformalna konverzacija sa kolegama. Neki autori ukazuju na to da se ne treba preterano fokusirati na leksičku komponentu budući da iskustva pokazuju da učenicima često „obične reči“ zadaju više problema i da reči koje su najmanje poznate učenicima obično nisu najviše stručne (Carras et al, 2007: 30). Moguć je i slučaj da se u okviru iste struke, leksičke potrebe učenika poklapaju ali da postoje bitne razlike u kompetencijama koje je učenicima potrebno da razviju. U okviru pravne struke, na primer, svi učenici će imati veoma slične leksičke potrebe ali će studenti Pravnog fakulteta koji pohađaju master studije na francuskom jeziku imati potrebu da razumeju usmena predavanja, hvataju beleške i izlažu mišljenje na stranom jeziku dok će se zaposleni u Odseku za međunarodnu pravnu pomoć Ministarstva pravde fokusirati na pismeno razumevanje dopisa na francuskom jeziku, a pravni stručnjaci koji odlaze na naučni skup imaće potrebu da se usmere i na usmeno izlaganje na francuskom jeziku.

Takođe treba istaći da ne postoji univerzalni upitnik koji bi se koristio u svim slučajevima i da je najprikladnije za svaku situaciju izraditi poseban upitnik. Ovde će biti izneto nekoliko primera iz veoma različitih konteksta.

Prva ilustracija je upitnik koji su autori koristili za analizu potreba lekara specijaliste iz psihijatrije koji odlazi na stručno usavršavanje u francusku bolnicu (Carras et al, 2007: 28). Kao što se vidi iz postavljenih pitanja, (slika 11) cilj upitnika je da se utvrdi vrsta kontakata koje će učenik imati (sa pacijentom, sa porodicom pacijenta, sa kolegama), da li učestvuje aktivno u tim kontaktima, da li će biti potrebno da piše i ukoliko hoće, koje vrste pisanih dokumenata, koje će vrste dokumenta čitati, da li će prisustvovati kolegijumima i da li će u tom slučaju nešto beležiti.

Na osnovu odgovora i predznanja učenika, nastavnik će precizno definisati zadatke koje će učenik morati da obavlja i kompetencije koje će biti predmet nastave. Ukoliko je, na primer, učenik odgovorio da ne učestvuje u razgovorima između lekara i pacijenta i da se ne uključuje u diskusiju na kolegijumu ili da to retko čini, nastava će se fokusirati na usmeno razumevanje. Isto tako, ako će učenik zapisivati beleške samo za sopstvenu upotrebu onda to može da čini i na maternjem jeziku tako da će razvijanje veštine zapisivanja beležaka na francuskom jeziku biti nepotrebno.

- Da li prisustvujete razgovorima između lekara i pacijenta?
 - redovno povremeneo
- Da li učestvujete u tim razgovorima?
 - ponekad nikad
- Imate li individualne kontakte sa pacijentima?
 - da ne
- Imate li kontakte sa porodicama pacijenata?
 - da ne
- Da li prilikom tih razgovora nešto treba da beležite?
 - da ne
- Prisustvujete li kolegijumima ?
 - redovno povremeneo
- Da li uzimate reč na kolegijumu?
 - uvek ponekad nikad
- Šta treba da pišete na francuskom jeziku?
 - izveštaj lekara izveštaj po završenom stručnom usavršavanju
- Šta treba da čitate na francuskom?
 - izveštaje interne dokumente stručne tekstove

Slika 11. Primer upitnika za evaluaciju potreba učenika (Prema Carras et al., 2007: 28)

Drugi primer je upitnik izrađen za evaluaciju potreba stručnjaka iz oblasti poljoprivrede koji se upućuju u francusku laboratoriju u kojoj će sarađivati sa francuskim kolegama u jednom naučnom istraživanju (Mangiante & Parpette, 2004: 30). Ovaj upitnik, prikazan na slici 12 može se okarakterisati kao mešoviti budući da delimično evaluira profil učenika jer sadrži pitanja koja se odnose na dosadašnji način učenja jezika i ulazni nivo jezičkih kompetencija a delimično je fokusiran na učenikove

potrebe jer se deo pitanja odnosi na profesionalne zadatke koje učenik treba da obavlja, vrstu komunikacije i tip dokumenata koje susreće. Ova vrsta upitnika koji ujedno obuhvata elemente koji se odnose na profesionalnu oblast i elemente koji se odnose na jezik se najčešće koristi.

DOSADAŠNJE UČENJE FRANCUSKOG JEZIKA

- Da li ste već učili francuski?
 da ne
- Ako jeste, koliko dugo?
- Gde ste učili francuski?
 - u osnovnoj školi
 - u srednjoj školi
 - na fakultetu
 - u Francuskom institutu
 - u Francuskoj Alijansi
 - u privatnoj školi
 - na drugi način (navesti):
- Kada ste prestali da učite francuski?
- Posedujete li neku diplomu o poznavanju francuskog jezika?
- Ukoliko posedujete, koje je to diploma?

PROFESIJA

- Navedite glavne zadatke koje obavljate u okviru Vaše profesije
- Kakvi su Vaši kontakti sa francuskim istraživačima (navesti prirodu kontakata, učestalost i na kom se jeziku odvijaju)
- Kakvi su Vaši kontakti sa kolegama (navesti prirodu kontakata, učestalost i na kom se jeziku odvijaju)
- Kakvi su Vaši kontakti u okviru hijerarhije (navesti prirodu kontakata, učestalost i na kom se jeziku odvijaju)

ODNOS PREMA FRANCUSKOM JEZIKU

- Izvan kontakata sa francuskim kolegama i istraživačima, da li koristite francuski jezik u okviru posla i u kojim prilikama?
- Koristite li francuski jezik izvan posla i u kojim prilikama?
- Gledate li emisije i filmove na francuskom jeziku i da li ih razumete?
- Dolazite li u kontakt sa nekim pisanim dokumentima na francuskom jeziku?
 - u okviru posla: koji su to dokumenti? Da li ih razumete?
 - u svakodnevnom životu: koji su to dokumenti? Da li ih razumete?
- Šta Vam predstavlja teškoću u francuskom jeziku?
 - Čitanje dokumenata:
 - izveštaja
 - beložaka
 - projekata i šema
 - uputstava za upotrebu
 - korespondencije
 - tehničkih uputstava
 - drugo
 - Pisanje dokumenata:
 - izveštaja
 - beložaka
 - projekata i šema
 - uputstava za upotrebu
 - korespondencije
 - tehničkih uputstava
 - drugo
 - Usmeno izražavanje i razumevanje
 - izlaganja i predavanja
 - profesionalne komunikacija
 - izveštaja o izvršenim eksperimentima i istraživanjima
 - poseta i obilazaka
 - telefonskih razgovora

Slika 12. Primer upitnika namenjenog proceni potreba učenika. (Mangiante, Parpette, 2004: 30)

Takođe je mešoviti upitnik koji koristi Francuski institut u Budimpešti (slika 13)⁵¹. On je veoma iscrpan u pojedinim tačkama a fokusiran je na pitanja značajna za utvrđivanje profila učenika (nivo predznanja, diplome) tako i za definisanje njihovih potreba u vezi kompetencija i vrste komunikacije na francuskom jeziku. Veoma su značajna i pitanja koja se odnose na vreme održavanja nastave i ekstenzivnost jer, kao što smo napomenuli, vreme i mesto održavanja može značajno da utiče na efikasnost nastave. Primećujemo i da su kod drugog primera česta otvorena pitanja dok je kod trećeg uglavnom ponuđeno više odgovora.

Kao što je već rečeno, iako su stručnjaci izdvojili osnovne teme na koje treba da se odnose pitanja namenjena procenjivanju potreba učenika, najbolje je za svaku situaciju izraditi poseban upitnik. Stoga ćemo ovde prikazati dva primera iz nastavne prakse autorke ovog rada. Prvi primer je upitnik prikazan na slici 14. Izrađen je i korišćen za evaluiranje profila i potreba zaposlenih u Ministarstvu spoljnih poslova u okviru nastave koju je Francuski institut u Beogradu organizovao za zaposlene u toj državnoj instituciji. Dosadašnja iskustva sa ovakvom publikom pokazala su da je reč o ljudima koji su već učili nekoliko stranih jezika i koji su veoma motivisani budući da njihova profesija podrazumeva svakodnevne kontakte sa govornicima stranih jezika i česta putovanja u inostranstvo na kraći ili duži period. S druge strane, ova ciljna grupa je po pravilu veoma heterogena kako po inicijalnom obrazovanju, starosti i predznanju jezika, tako i po dosadašnjem načinu učenja jezika, opštim interesovanjima i očekivanjima od nastave. Upitnik obuhvata pitanja koja se odnose na profil (identitet učenika, dosadašnji način i vreme posvećeno učenju jezika i predznanje) i potrebe učenika u profesionalnom kontekstu i izvan njega. Pitanja koja se odnose na uslove (vreme, mesto i ritam nastave), uobičajena u mnogim upitnicima koji se navode u stručnoj literaturi, nisu sastavni deo ovog upitnika budući da su oni bili unapred određeni dogovorom između Ministarstva spoljnih poslova i Francuskog instituta.

⁵¹ Upitnik je prenet u izvornom obliku, na francuskom jeziku, a njegov prevod dat je u prilogima ovog rada

Nous vous remercions de bien vouloir compléter ce questionnaire avec le plus grand soin. Vos réponses nous permettront de mieux organiser les cours qui vont prochainement débuter et de répondre de façon plus précise à vos attentes..

Nous vous remercions d'avance pour votre aide.

Institution d'origine :

Fonction :

Diplôme le plus élevé :

4. A quel niveau de connaissance du français vous situez-vous ?

Moyen

Intermédiaire

Supérieur

5. Avez-vous déjà suivi des cours à l'Institut français dans le cadre des formations à l'Europe? Si oui :

Date :

Durée :

Nature :

6. Souhaitez-vous suivre un cours :

De français général

De français de spécialité

Un cours combinant les deux

4. Utilisez-vous le français dans votre travail ?

OUI

NON

5. Si oui :

Quotidiennement

Souvent

Rarement

Français écrit (compréhension)

français oral (compréhension)

Français écrit (production)

français oral (production)

6. Qu'attendez-vous du cours que vous allez suivre? Numérotez par ordre de priorité.

Communiquer à l'oral
(situations personnelles)

Communiquer à l'écrit
(Situations officielles)

Comprendre des documents oraux
(généraux)

Comprendre des documents oraux
(spécialisés)

Comprendre des documents écrits
(généraux)

Comprendre des documents écrits
(spécialisés)

Connaître la terminologie UE
Correspondre en français

Connaître le français officiel
Correspondre en français

Pratiquer la négociation, faire des discours, etc.
(lettres privées)(lettres officielles)

7. Avez-vous l'intention de vous présenter à un examen. OUI

NON

8. Si oui :

Français général

Français de spécialité

Examen de langue hongrois

Examen de l'université des sc. Eco. De Budapest

Examens français (DELF)

Examens de la Chambre de commerce de Paris

Examens français DALF

Autres

9. Préférez-vous ?

Les cours intensifs
(ex. : 40h /semaine)

Les cours semi-intensifs
(ex. : 2 jours /s. /4 semaines)

Les cours extensifs
(2 x 2 12 semaines)

10. Quand préférez-vous participer à un cours ?

Le matin
Le samedi matin

Dans la journée
Le samedi toute la journée

En fin d'après-midi
Vendredi après-midi + samedi matin

11. Auriez-vous la possibilité de participer à un cours intensif organisé en dehors de Budapest?

OUI

NON

12. Seriez-vous intéressé(e) par un cours comprenant une partie dans un groupe traditionnel, une partie de manière autonome, au centre d'autoapprentissage ?

(ex. : cours de 48 heures : 30 heures en groupe, 18 seul(e), au centre d'autoapprentissage de l'Institut français)

Slika 13. Upitnik pomoću koga Francuski Institut u Budimpešti procenjuje potrebe učenika.

Upitnik je izrađen na francuskom jeziku kako bismo, pored učenikovih potreba, mogli da evaluiramo i ulazni nivo jezičkih kompetencija na francuskom jeziku. Predviđeno je da se upitnik podeli učenicima prilikom prvog susreta ili neposredno uoči njega i da učenici kada ga ispune obave kraći razgovor sa nastavnikom. Na ovaj način se izbegava korišćenje ulaznog testa koji učenike dovodi u nelagodan položaj budući da odrasli polaznici svako testiranje, posebno ono koje je povezano sa radnim okruženjem, doživljavaju veoma stresno a iskusnom nastavniku omogućuje se da bolje proceni znanje učenika nego što bi to učinio korišćenjem jezičkog testa. Autoevaluacija učenika sastoji se iz tri grupe pitanja. Pitanje br. 3 odnosi se na gramatičke elemente: učenici treba da označe koje su gramatičke elemente savladali (prošla vremena, izražavanje hipoteze, indirektni govor, kondicional itd). Pitanja pod tačkama 4, 5, 6 i 7 daju precizniju sliku o različitim kompetencijama (Da li možete da razumete film na francuskom jeziku, informativnu emisiju ili kviz ? Da li možete da razumete informativni tekst i da ga prepričate na maternjem jeziku? Da li možete da napišete privatno pismo itd). Konačno, učenici sami treba da ocene svoje znanje prema nivoima Zajedničkog evropskog okvira jer je reč o publici koja u većini poznaje referentne nivoe i u okviru svoje profesionalne delatnosti uči više stranih jezika (pitanje br 8).

Iskustvo je pokazalo da ovakva publika najčešće dobro oceni svoje znanje gramatike i neke od receptivnih kompetencija (obično pismeno razumevanje) i istakne potrebu da unapredi produktivne kompetencije. U okviru pitanja koja se odnose na njihove prioritete u vezi učenja i korišćenja jezika u profesionalnom okruženju, ponuđeno je više odgovora kako bi učenici mogli bolje da razmisle o svojim potrebama i to u okviru sve četiri kompetencije (na primer: usmeno ili pismeno razumevanje opštih ili specijalizovanih dokumenata, usmena komunikacija u formalnim ili neformalnim situacijama, komunikacija u međunarodnim susretima, privatna ili službena korespondencija itd.). Takođe se učenici mole da u jednoj ili dve rečenice opišu svoj posao i da ocene u kojoj meri je bolje poznavanje francuskog jezika potrebno u njihovom poslu čime se ponovo pruža mogućost nastavniku da utvrdi predznanje učenika, njegove prioritete u vezi učenja jezika, motivaciju i njegove potrebe da koristi jezik u profesionalnom kontekstu.

Questionnaire d'évaluation

Nous vous prions de remplir ce questionnaire. Il vous aidera à évaluer vous-même votre niveau et nous permettra de vous placer dans le groupe qui vous convient.

Nom _____ Fonction _____

1. Avez-vous appris le français et pendant combien de temps ?

- à l'école à l'université dans un institut de langues autre

2. Quel était le style de l'enseignement ?

- enseignement centré sur la communication orale
 enseignement centré sur la pratique de la grammaire
 enseignement où la traduction a une place importante

3. Connaissez-vous ?

- le passé composé l'imparfait le style indirect
 le plus-que parfait le conditionnel l'expression de l'hypothèse
 le subjonctif la concordance des temps

4. Êtes-vous capable de :

- comprendre des informations essentielles dans un texte parlant d'un sujet d'actualité ?
 repérer les mots-clés dans un texte authentique: journal, dépliant touristique, mode d'emploi etc.
 résumer en serbe le contenu d'un petit article de journal en français ?
 comprendre en gros la conversation entre deux Français parlant entre eux devant vous ?

5. Pouvez-vous comprendre : un film en français une émission informative

un jeu télévisé

6. Êtes-vous capable de avoir une conversation simple en français raconter quelque chose (les événements du week-end par exemple) présenter des informations que vous avez lues dans le journal ou entendues à la radio

7. Pouvez-vous écrire une lettre personnelle raconter une histoire par écrit rédiger un courrier officiel

8. A quel niveau de connaissance du français vous situez-vous ?

A1

A2

B1

B2

9. Utilisez-vous le français dans votre travail ?

OUI

NON

Si oui :

Quotidiennement

Souvent

Rarement

Français écrit (compréhension)

français oral (compréhension)

Français écrit (production)

français oral (production)

10. Souhaiteriez-vous suivre un cours :

de français général

de français des relations internationales

un cours combinant les deux

11. Quelles sont vos objectifs prioritaires d'apprentissage :

- Communiquer à l'oral:

les situations de la vie quotidienne en milieu francophone

les conversations informelles (rencontres conviviales)

les communications téléphoniques

les contacts avec les collègues

la prise de parole en réunions

la prise de parole devant une conférence internationale

autres souhaits / besoins _____

- Travailler l'écrit :

Correspondance informelle

Correspondance officielle

Rapports, comptes rendus

Télégrammes, télécopies, courrier électronique

Autre(s) souhait(s)

- Comprendre des documents écrits généraux spécialisés
- Comprendre des documents oraux situations personnelles situations officielles

12. Merci de nous décrire en quelques mots en quoi consiste votre

travail: _____

13. Dans le cadre de votre profession, une meilleure connaissance du français est-elle

- indispensable importante indifférente

Slika 14. Upitnik izrađen za za evaluaciju profila i potreba zaposlenih u Ministarstvu spoljnih poslova Republike Srbije

Drugi primer je upitnik prikazan na slici 15, namenjen oceni profila i potreba zaposlenih u Ministarstvu pravde, sudovima i Pravosudnoj akademiji koji su se prijavili za kurs francuskog jezika koji su organizovali Francuski institut i Pravosudna akademija u cilju pospešivanja pravne saradnje između dve zemlje. Pored uobičajenih pitanja koja se odnose na dosadašnja iskustva u učenju jezika, učenicima su postavljena pitanja sa namerom da se utvrde njihove potrebe vezane za korišćenje jezika u profesionalnom okruženju: koju vrstu kontakata imaju sa frankofonim kolegama, kakve dokumente treba da razumeju ili pišu na francuskom jeziku, da li poznaju francusko pravo i pravosudne institucije, da li poznaju komunitarno pravo itd. Na kraju upitnika nalaze se i pitanja u vezi vremena i ritma održavanja nastave. Pošto je očekivani ulazni nivo učenika bio A1 ili A2 pitanja su sastavljena na srpskom jeziku a, kao u prethodnom primeru, informacije dobijene putem upitnika upotpunjene su prilikom razgovora između učenika i nastavnika.

- Ime : _____
 - Funkcija: _____
 - Da li ste već učili francuski?
 - da ne
 - Ako jeste, gde ste učili i koliko dugo?
 - u osnovnoj školi _____ godina na fakultetu
_____ godina
 - u srednjoj školi _____ godina na drugi način
 (navesti): _____
 - Na šta je bilo usmereno vaše dosadašnje učenje francuskog :
 - na usmenu komunikaciju na gramatiku na pisanje na prevođenje
 - Da li ste učili :
 - prošla vremena : passé composé, imparfait, plus-que-parfait :
 - le subjunctif le futur et le conditionnel relativne zamenice
 - indirektni govor slaganje vremena zamenice za direktni i indirektni
objekat
 - Da li koristite francuski jezik u okviru posla ? da ne
 - Ako ga koristite, koliko je to često često: svakodnevno povremeno
 retko
 - U kojoj vrsti komunikacije koristite francuski jezik? usmenoj
pismenoj
 - Dolazite li u kontakt sa nekim pisanim dokumentima na francuskom jeziku?
Koji su to dokumenti? (navesti)
- _____

- Da li poznajete francusko pravo i francusko pravosuđe ?

- Da li poznajete pravo i institucije Evropske unije?

- Šta biste želeli da ovaj tečaj obuhvati:
 - opšti jezik francuski za pravnike oba

- Označite šta biste želeli da naučite u okviru ovog kursa
 - da komunicirate u svakodnevnim situacijama
 - da komunicirate usmeno u situacijama vezanim za vašu profesiju
 - da komunicirate pismeno u situacijama vezanim za vašu profesiju
 - da čitate stručnu literaturu
 - da učestvujete na konferencijama i seminarima
 - da razumete usmene dokumente Koju vrstu dokumenata ?

 - da razumete pisane dokumente Koju vrstu dokumenta ? _____

- Kakav biste kurs želeli ?
 - Ekstenzivni kurs: 2 puta nedeljno 1h30 Poluintenzivni kurs : 3 puta nedeljno
 - Intenzivni kurs: svakog radnog dana po 2h

- U koje vreme biste pohađali kurs? tokom radnog vremena posle radnog vremena

Slika 15. Upitnik izrađen za analizu profila i potreba učenika pravne struke

4.3.3. Zajednički evropski okvir kao instrument za analizu učenikovih potreba

Zajednički evropski okvir predstavlja značajan instrument za utvrđivanje potreba učenika, određivanje kompetencija i izradu programa nastave. Pored podele na nivoe A1 – C2 i skala za evaluaciju, čiji se elementi mogu koristiti prilikom izrade upitnika, unapređenju planiranja nastave jezika struke i odabiru nastavnih sadržaja mogu da doprinesu četvrto i peto poglavlje ovog dokumenta u kojima su izneti glavni aspekti upotrebe jezika i kompetencije koje učenici treba da steknu.

Polazeći od postulata da svaka nastava jezika treba da bude organizovana u skladu sa potrebama, motivacijom, odlikama i resursima učenika, autori *Zajedničkog evropskog okvira* u uvodu u četvrto poglavlje navode neku vrstu liste za proveru koja se sastoji iz sledećih pitanja:

- U kojim oblastima će moji učenici delovati i u kojim situacijama će se nalaziti? Kakva će biti njihova uloga u tome?
- Sa kime će imati posla?
- Kakve će lične i poslovne odnose imati i u kakvim institucionalnim okvirima?
- Koje će predmete koristiti?
- Koje zadatke će izvršavati?
- Koje teme će morati da obrađuju?
- Da li će morati da govore ili će samo da slušaju i čitaju da bi razumeli smisao?
- Šta će slušati i čitati?
- U kakvim uslovima će delati?
- Koja opšta znanja o svetu ili drugoj kulturi će im biti potrebna ?

U četvrtom poglavlju navedena su i četiri glavna područja aktivnosti u kojima se odvija komunikacija. To su privatno područje, koje obuhvata aktivnosti iz privatnog života koje se odnose na dom, porodicu, prijatelje i neke aktivnosti isključivo lične prirode kao npr. zadovoljstvo čitanja knjige, novina, upražnjavanje nekog hobija ili

izražavanje posebnog interesovanja za neku temu, javno područje aktivnosti koje podrazumeva građanski ili neki drugi oblik angažovanja vezan za određenu instituciju, koji se ostvaruje kroz različite transakcije i različite ciljeve, profesionalno područje aktivnosti, koje podrazumeva oblike angažovanja na poslu ili u struci i obrazovno područje aktivnosti, koje podrazumeva različite oblike angažovanja u nekom sistemu obrazovanja.

U okviru svakog područja aktivnosti, autori su izdvojili elemente koji čine sastavni deo neke situacije:

- mesto i vreme događanja;
- institucije ili preduzeća koja svojom strukturom i organizacijom suštinski opredjeljuju vrstu aktivnosti;
- učesnike i njihovu društvenu ulogu u odnosima sa učenicom/korisnikom;
- predmete koji su fizički prisutni u okruženju (bilo da pripadaju ljudima ili ne);
- događaje koji se odvijaju;
- radnje koje vrše učesnici;
- tekstove koji se sreću u okviru date situacije.

Na osnovu ovih elemenata izrađena je i tabela na str. 43 *Zajedničkog evropskog okvira* (čiji je prevod dat u prilogima ovog rada) u kojoj su ilustrovani navedeni elementi situacija i to prema četiri područja aktivnosti koja postoje u većini evropskih zemalja. Autori ističu da ovu tabelu treba razumeti kao jedan od primera i kao predlog, a nikako kao konačan zbir situacija i da treba uzeti u obzir dinamiku razvoja i menjanja situacije u skladu sa mogućnostima opažanja i prepoznavanja karakterističnih crta upotrebe jezika samih učesnika.

Takođe treba napomenuti da se brojne situacije ponavljaju u više različitih područja aktivnosti. Na primer za nekoga ko je nastavnik, područja stručnih i obrazovnih aktivnosti se podudaraju. Javno područje aktivnosti, sa svim što se podrazumeva pod pojmovima administrativnih i društvenih transakcija i raznih oblika delatnosti, kontakata sa medijima, neminovno zadire i u ostala područja aktivnosti. Iako

su za nastavu jezika struke/jezika za posebne namene najznačajniji profesionalno i obrazovno područje aktivnosti, učenikove potrebe mogu uključiti i neke situacije ili delove situacija iz drugih područja aktivnosti.

Kao zanimljiva ilustracija preplitanja područja aktivnosti može da posluži i lista zadataka koje učenik treba da obavlja u profesionalnoj komunikaciji, navedena u drugom poglavlju *Praga znanja (Threshold level, 1990)* iz koje se vidi da pojedini zadaci uključuju situacije koje obuhvataju različita područja. Tako se pored čitanja ponuda za posao, razumevanja i usvajanja pravila razgovora za posao, raspitivanja o prirodi posla, uslovima (radnom vremenu, plati), razumevanja zadataka koje treba da obavi, komunikacije sa nadređenim, podređenim licima i kolegama, koje pripadaju domenu profesionalnih aktivnosti, u ovoj listi navodi da učenici treba da budu u stanju da obave formalnosti u vezi dobijanja ličnih isprava, da učestvuju u društvenom životu preduzeća ili institucije (na primer događajima organizovanim u restoranu preduzeća ili sportskom klubu) što pripada području javnih aktivnosti.

U petom poglavlju ove disertacije pokazaćemo na konkretnom primeru iz autorkine nastavne prakse kako se navedena lista za proveru i tabela iz *Zajedničkog evorpskog okvira* sa elementima situacija za četiri područja aktivnosti mogu primeniti u planiranju nastave francuskog jezika za posebne namene, kao i kako se elementi različitih područja aktivnosti prepliću.

Međutim, pre nego što pristupi izboru kompetencija, jezičkih i nejezičkih elemenata koji se odnose na određena područja aktivnosti i kreiranju programa nastave, nastavnik mora da upotpuni analizu potreba učenika i proveri zaključke do kojih je došao u prethodnim etapama prikupljanjem autentičnih podataka o diskursima i tekstovima sa kojima će se učenik suočavati u budućim situacijama.

4.4. Prikupljanje materijala i analiza diskursa

Ova etapa ima dvostruku funkciju: nastavnik najpre upotpunjuje analizu potreba i prikuplja informacije o diskursima koji su u opticaju u ciljnom profesionalnom okruženju. Pored toga, on istovremeno prikuplja autentični nastavni materijal koji će koristiti u nastavi.

4.4.1. Prikupljanje nastavnog materijala

Didaktičari su okarakterisali ovu etapu kao najspecifičniju u kreiranju programa nastave jezika za posebne namene jer nastavnik dobija novu ulogu, postajući istovremeno kreator programa, novinar i istraživač koji napušta svoje uobičajeno okruženje da bi se upoznao za oblašću koja je često veoma udaljena od njegovog početnog obrazovanja (Carras et al, 2007: 32). Pored toga što se suočava sa potpuno novom materijom, on nailazi i na prepreke koje se odnose na poverljivi karakter nekih tekstova ili zatvorenost krugova u kojima se diskurs odvija. Nije teško zamisliti kako bi mogao izgledati razgovor između recepcionera i gosta u hotelu ili zaposlenog u banci i klijenta. Međutim, ako su u pitanju manje poznate situacije ili struke koje podrazumevaju određen stepen tajnosti, mnogo je teže doći do autentičnih dokumenata ili audiovizuelnog materijala koji bi mogli poslužiti kao korpus. Kako, na primer, doći do autentičnog dijaloga između lekara i pacijenta, do razgovora među akterima u sudnici ili teksta presude? Treća teškoća je praktične prirode i sastoji se u tome što se može dogoditi da, posle dugog i mukotrpnog traganja za podacima i nastavnim materijalom, nastavnik uvidi da veći deo prikupljenog materijala ne odgovara nameni, bilo po sadržaju, bilo zbog neadekvatne forme. Slična je situacija sa udžbenicima: iako francuski izdavači objavljuju sve više specijalizovanih udžbenika koji se mogu primenjivati u nastavi jezika struke i u mnogim slučajevima mogu biti okosnica programa, u drugim slučajevima jedan udžbenik nije dovoljan i nastavnik mora da kombinuje materijal iz više udžbenika i da ga dopunjuje autentičnim materijalom ili da

napiše sopstveni udžbenik što može biti dobro rešenje, pogotovo kada je reč o nastavi jezika struke na fakultetima.

Autentični nastavni materijal i različiti aspekti njegove primene biće predmet posebnog poglavlja čija su tema metodološke specifičnosti ovog vida nastave, a u okviru ovog poglavlja navešćemo neke od izvora koji mogu poslužiti za prikupljanje informacija i nastavnog materijala u oblasti francuskog jezika za pravnike. Najznačajniji izvor autentičnih dokumenata iz ove oblasti je, naravno internet. Sajтови Ministarstava pravde, Ministarstva rada, Ministarstva unutrašnjih poslova⁵², različitih pravosudnih institucija ili institucija Evropske unije⁵³ nepresušani su izvor autentičnih dokumenata kao što su presude⁵⁴, tekstovi zakona⁵⁵ ili izveštaji⁵⁶ različitih institucija. Dokumentarne emisije na raznim francuskim televizijskim kanalima, posebno TV5 mogu takođe biti izvor za pribavljanje građe, kao što je na primer dokumentarni serijal o francuskim specijalnim jedinicama *En quête d'action* koji pruža informacije o ovom miljeu koje bi na drugi način bile nedostupne široj publici. Spomenimo još samo nekoliko primera, kao dokumentarni film *10e chambre: instants d'audience*⁵⁷ koji sadrži autentične scene suđenja i može se koristiti u nastavi francuskog za pravnike na različitim nivoima, kao i igrane filmove *36, Quai des orfèvres*⁵⁸ u oblasti pravosuđa i *Ressources humaines*⁵⁹ u oblasti radnih odnosa koji sadrže veliki broj scena koje su dovoljno bliske realnosti da omogućuju eksploataciju u didaktičke svrhe. Štampani mediji, od dnevnih novina do specijalizovanih stručnih časopisa takođe mogu biti izvor tekstova koji će pružiti nastavniku realnu sliku jezičkog i komunikativnog konteksta, poslužiti kao korpus u nastavi ili ga inspirisati za koncipiranje vežbanja, na primer *Profession avocat* u oblasti francuskog za pravnike, *Civique*, u izdanju Ministarstva unutrašnjih poslova Francuske ili *Gendinfo*, magazin Francuske žandarmerije. Detaljnija lista sajtova koji mogu poslužiti kao izvor autentičnog nastavnog materijala za učenike pravne i ekonomske struke data je u prilogima ovog rada.

⁵² <http://www.justice.gouv.fr>, <http://www.travail.gouv.fr>, www.interieur.gouv.fr

⁵³ <http://europa.eu>

⁵⁴ www.courdecassation.fr

⁵⁵ <http://www.legifrance.gouv.fr>

⁵⁶ <http://www.assemblee-nationale.fr>

⁵⁷ *10e chambre: instants d'audience*, Red. Raymond Depardon, 2003.

⁵⁸ *36, Quai des orfèvres*, Red. Olivier Marchal, Gaumont - Columbia Tristar films, 2004.

⁵⁹ *Ressources humaines*, Red. Laurent Cantet, La Sept Arte, Haut et Court, 1999.

4.4.2. Analiza diskursa

Neki didaktičari s pravom insistiraju na upotrebi termina „analiza diskursa“ umesto „analiza podataka“ ili „analiza materijala“ (Parpette, 2001, Moulhron-Dallies, 2008) smatrajući da je ova četvrta etapa mnogo kompleksnija od obične analize prikupljenog autentičnog materijala i izdvajanja specijalizovane leksike ili najfrekventnijih gramatičkih oblika. Ta kompleksnost posledica je činjenice da jedna disciplina ne postoji kroz jezik nego kroz diskurs koji se može ispoljavati kroz različite medijume.

Kako Šantal Parpet zapaža, “ima više sličnosti između predavanja iz prava i predavanja iz geologije nego između predavanja iz prava i pravnog akta“ (Parpette, 2001 :14). Lekari i medicinske sestre nemaju isti diskurs, diskurs u sudnici razlikuje se od razgovora advokata posle suđenja ili novinskog članka koji izveštava o sudskom postupku.

Ako analiziramo situacije upotrebe jezika u pravnom kontekstu možemo da zaključimo da se ne radi o specijalizovanom jeziku nego o specijalizovanim upotrebama jezika, odnosno da predmet analize nije jezik prava nego različiti pravni diskursi. Jirži Wroblewski govori o četiri različita pravna diskursa: diskurs pravne norme (*le discours juridique légal*), diskurs pravne nauke (*le discours juridique scientifique*), diskurs pravne prakse (*le discours jurisprudentiel*) i svakodnevni pravni diskurs (*le discours juridique commun*) (Wroblewski 1988 :17). Dok diskurs pravne norme služi za formulisanje tekstova zakona, diskurs pravne nauke svojstven je aspektima upotrebe jezika u okviru izučavanja prava kao nauke. Diskurs pravne prakse odnosi se na jezik kojim su pisane presude i drugi akti nastali u radu pravosudnih institucija, a svakodnevni pravni govor obuhvata sve druge vrste pravnog diskursa: jezik advokata ili jezik kojim oni koji nisu pravni stručnjaci, kao što su na primer novinari, govore o pravnim temama).

Žerar Korni (Cornu, 2005, 211) takođe smatra da treba govoriti o različitim pravnim diskursima i rukovodi se sledećim kriterijumima: šta je predmet diskursa (ko su pošiljaoci i primaoci poruke, da li je u pitanju monolog, dijalog, akt namenjen širokom ili užem auditorijumu, da li su primaoci poruke upućeni u materiju ili nisu), koja je namena poruke (da li je u pitanju pravni propis, individualna odluka o izvršenju ili saglasnosti itd) i koji je modalitet izražavanja (govor ili pismeno izražavanje). U odnosu na ove kriterijume autor izdvaja zakonodavni diskurs (*discours législatif*) koji obuhvata tekstove propisa, pravosudni diskurs (*discours juridictionnel*) koji obuhvata odluke pravosudnih organa i običajni diskurs (*discours coutumier*) koji obuhvata pravne izreke i maksime. U okviru svakog od ovih diskursa mogu se izdvojiti i analizirati specifičnosti na leksičkom, sintaksičkom i gramatičkom nivou.

Analizirajući primere tipičnih diskursa u nekom profesionalnom kontekstu, nastavnik uočava karakteristične odlike tih diskursa, procenjuje koliki je udeo svakodnevnog govora u odnosu na specifičnu upotrebu jezika u tim komunikativnim situacijama, analizira pravila interakcije u profesionalnom okruženju i izdvaja govorne čineve koji će učeniku biti neophodni za komunikaciju u profesionalnom okruženju.

Didaktičari smatraju da su ključne tačke na koje treba obratiti pažnju struktura diskursa i njegova pragmatska namena (Moirand, 1990 citirano u Cuq & Gruca, 2005: 368). Nastavnik najpre analizira strukturu diskursa i utvrđuje da li je narativna, deskriptivna, demonstrativna, aprecijativna itd. Potom određuje diskurzivne sekvence unutar dokumenta. Analiza pragmatske namene diskursa omogućuje nam da utvrdimo koja je glavna funkcija nekog diskursa, da li je koncipiran da bi se njime nešto saopštilo (*faire part*), navelo na činjenje (*faire faire*), uverilo (*faire croire*) itd. Na primer, namera naučnog diskursa je da se izlože ideje, formulišu hipoteze, ispiču iskustva, komentarišu rezultati israživanja. Nasuprot tome, poslovni diskurs ima za cilj da sagovornika ili sagovornike navede na činjenje (*faire agir*) ili reagovanje (*faire réagir*). Poslovni diskus je diskurs akcije u kome ubeđivanje i pregovaranje preovlađuju nad hipotetičko-deduktivnim rezonovanjem naučnog diskursa (Moirand, 1990 citirano u Cuq & Gruca, 2005: 369).

Pošto je utvrdio potrebe učenika, identifikovao zadatke koje će učenik u budućnosti morati da izvršava i prikupio informacije o specifičnim upotrebama jezika u profesionalnom okruženju, nastavnik izdvaja kompetencije kojima će se dati prioritet, vršeći neku vrstu inventara jezičkih i vanjezičkih elemenata koje učenici treba da usvoje.

4.5. Izbor kompetencija i nastavnih sadržaja

Budući da su vanjezički elementi neizostavni deo nastave jezika struke/jezika za posebne namene, nastavnik mora da, pored jezičkih elemenata, uvrsti u program i sticanje sociokulturoloških znanja, interkulturene elemente, elemente neverbalne komunikacije (paralingvističke elemente), kao i razvijanje sposobnosti da se uči, kojoj se takođe mora posvetiti posebna pažnja. U prvom delu ovog odeljka biće reč o izboru komunikativnih kompetencija, dok će tema drugog dela biti izbor elemenata interkulturene kompetencije.

Potrebno je, međutim, pre svega razjasniti pojam kompetencije koji se tumači na različite načine i u različitim oblastima podrazumeva drugačije koncepte. Didaktičari najpre ukazuju na specifičnost shvatanja ovog pojma u oblasti didaktike u odnosu na oblast lingvistike. U didaktici se kompetencija poima kao „način na koji pojedinac mobilise svoje sposobnosti i druge kognitivne resurse u kompleksnim situacijama koje iziskuju usklađivanje brojnih operacija da bi se rešio neki problem, donela odluka ili izvela aktivnost“ (Perrenoud, 2000 citirano u Bertocchini & Costanzo, 2011). Drugim rečima, kompetencija se ne shvata kao urođena sposobnost u smislu u kome je Čomski definiše nego kao skup iskustava koja govornik stiče tokom života (Perrenoud, 2000 citirano u Bertocchini & Costanzo, 2011). Drugi problem na koji didaktičari ukazuju je zamena pojma kompetencije sa pojmovima sposobnost, veština ili umeće. Kik i Grika smatraju da se zbog složenosti ovog koncepta i teškoća prilikom definisanja, kompetencije često zamenjuju tautologijama tipa: „ono što je neko sposoban da uradi“, kao na primer u referentnim skalama gde se pod kompetencijama navode liste

podkompetencija odnosno znanja i veština ili liste zadataka koje korisnik jezika može da izvrši (Cuq & Gruca, 2005: 131).

Komunikativna kompetencija je u didaktici stranih jezika kompleksni pojam koji čini više komponenti. Kanak i Svejn (Canale & Swain, 1980) razlikuju tri komponente: gramatičku, sociolingvističku i strategijsku kompetenciju, Sofi Moran (Moirand, 1990) navodi četiri komponente: lingvističku, diskurzivnu, referencijalnu i socio-kulturološku kompetenciju. Autori *Zajedničkog evropskog okvira* navode opšte kompetencije koje obuhvataju znanja, veštine, stavove (ili ponašanja) i sposobnost učenja i komunikativnu jezičku kompetenciju koja obuhvata jezičku, sociolingvističku i pragmatsku komponentu.

U ovom radu se pod pojmom kompetencije podrazumeva skup različitih komponenti koji objedinjuje znanja, veštine i stavove (ponašanja) i koji se ne ograničava na jezičke kompetencije. Na primer, pod kompetencijom čitanja i razumevanja stručnih tekstova na stranom jeziku podrazumeva se skup koji čine jezička komponenta (poznavanje grafološkog sistema, gramatičkih i semantičkih elemenata) sociolingvistička komponenta (poznavanje pravila karakterističnih za određeno profesionalno okruženje) i pragmatska komponenta (prepoznavanje tipa i vrsta tekstova, razumevanje njegove strukture).

4.5.1. Izbor komunikativnih kompetencija

Zajednički evropski okvir može biti koristan instrument u ovoj etapi, posebno kada je reč o izdvajanju elemenata potrebnih za sticanje komunikativne kompetencije. Zato ćemo se još jednom osvrnuti na njene sastavne elemente (lingvističku, sociolingvističku i pragmatsku kompetenciju) ali sa aspekta nastave jezika struke, tako da će se navedeni primeri odnositi na različite profesionalne kontekste.

Lingvistička kompetencija se, kako je opisano u *Zajedničkom evropskom okviru*, sastoji iz leksičke, gramatičke, semantičke, fonološke, ortografske i ortoepske kompetencije.

Leksička komponenta je veoma važna za nastavu jezika struke/jezika za posebne namene i obuhvata poznavanje leksike iz date oblasti (nauka, pravo, ekonomija, medicina, turizam itd.) koje treba da omogući učenicima da razumeju stručne dokumente i da obavljaju komunikaciju u domenu svoje profesije. U nastavi jezika struke često se pridaje velika pažnja sakupljanju leksike iz određenih oblasti i sastavljanju lista stručnih termina, pravljenju glosara, specijalizovanih rečnika ili digitalnih dokumenata dostupnih na Internetu. Ipak, kao što je već napomenuto, ne treba pridavati preveliku pažnju ovim elementima, pogotovo ako je jedan od ciljeva nastave komunikacija na stranom jeziku budući da učenicima često nedostaju upravo elementi opšteg jezika. Kao što je rekao Mišel Soanje, autor više udžbenika francuskog jezika za posebne namene, francuski jezik prava čini bar 80 posto opšteg francuskog jezika, dok samo 20 posto jezičkih elemenata obuhvata pravnu terminologiju (Soignet, 2003). Jedna studija iz oblasti engleskog jezika struke takođe pokazuje da su učenicima potrebiji „polustručni“ od stručnih termina i da prioritet treba dati elementima opšteg vokabulara koji su frekventni u određenoj profesionalnoj oblasti (na primer reči *pursue* u oblasti prava, *fatigue* u medicini, *income* u finansijskoj oblasti ili *update* u informatici) ili rečima koje u stručnim oblastima imaju drugačije značenje nego u opštem jeziku (*claim* u pravima, *benign* u medicini, *liquid* u finansijama ili *field* u informatici) kao i da treba posvetiti pažnju upotrebi reči u ustaljenim izrazima. (Robinson, 2009: 37).

Gramatička komponenta obuhvata one elemente koji su neophodni učenicima da komuniciraju u profesionalnom okruženju. To znači da u nastavi jezika struke ne bi trebalo da postoji unapred utvrđena gramatička progresija nego da gramatički elementi moraju biti u funkciji sticanja drugih kompetencija. Neki udžbenici jezika struke uopšte ni ne sadrže gramatiku bilo zbog toga što smatraju da su drugi elementi prioritetni, bilo zbog toga što se nastava jezika struke često izvodi na nivou B1 kada se smatra da su učenici već savladali potrebne gramatičke elemente.

Što se tiče fonološke kompetencije koja obuhvata izgovor glasova, prozodiju i intonaciju, ona će biti predmet nastave ukoliko je važna za cilj nastave. Ako učenici

treba da učestvuju na radnim sastancima ili izlažu radove na naučnim skupovima ova kompetencija će biti veoma važna. S druge strane, ako je reč o publici koja ima potrebu samo da razume pisane dokumente, ova kompetencija će biti zanemarena da bi se pažnja posvetila razvoju drugih kompetencija.

Slično je i sa ortografskom kompetencijom koja može biti jedna od prioriternih ako učenik treba da u okviru svoje profesionalne aktivnosti piše izveštaje, sastavlja dopise klijentima ili piše neke druge zvanične dokumente.

Ortoepska kompetencija koja je na izvestan način povezana sa fonološkom i ortografskom kompetencijom i obuhvata poznavanje interpunkcije i pravopisnih normi često se razvija implicitno, kroz aktivnost čitanja na času.

Sociolingvistička kompetencija odnosi se na upotrebu jezika u društvenom kontekstu i neizostavna je kako u nastavi jezika struke, tako i u nastavi opšteg jezika budući da se jezik uvek koristi u društvenom kontekstu. Prema *Zajedničkom evropskom okviru* čine je sledeći elementi: jezička obeležja društvenih odnosa, pravila učtivosti, poznavanje narodnih umotvorina, razlika u registrima i dijalektalne osobenosti. Poznavanje jezičkih obeležja društvenih odnosa i pravila učtivosti veoma je značajno za upotrebu jezika u profesionalnom kontekstu. Učenik treba da nauči kako da se obrati hijerarhijski nadređenoj osobi, kako da se neformalno obrati kolegama, koji su izrazi prikladni u formalnim i zvaničnim situacijama. Takođe je značajno da savlada specifične oblike obraćanja karakteristične za pojedine profesije, na primer oslovljavanje advokata sa *maitre* u francuskom jeziku ili načine obraćanja u diplomatskoj komunikaciji. O značaju sociolingvističke komponente svedoči i činjenica da je poslednjih godina postala sastavni deo modernih udžbenika jezika struke. Francuska Alijansa u Briselu, koja se već deset godina specijalizovala za nastavu francuskog jezika u oblasti međunarodnih odnosa i evropskih integracija izdala je i CD „Kako telefonirati i pisati na francuskom jeziku“ namenjen obuci diplomata i evropskih funkcionera u kome je akcenat upravo na ovim elementima.

Budući da jezička obeležja društvenih odnosa i pravila učtivosti variraju od jedne do druge kulture, neophodno je da nastavnik ujedno razvije kod učenika i interkulturene aspekte komunikacije. Poznavanje razlika u registrima takođe je važno u

određenim profesionalnim kontekstima. Na primer, da bi označio početak sastanka direktor će reći „*La séance est ouverte*“ (formalni registar) dok će za početak sastanka sa bliskim kolegama upotrebiti „*On y va*“ (familijarni registar) ili „*On commence?*“ (neutralni registar)⁶⁰. Stoga je dobro uputiti učenike u postojanje različitih registara u meri u kojoj to fond časova omogućuje.

Poznavanje dijalektalnih osobenosti autori *Zajedničkog evropskog okvira* opisuju kao sposobnost prepoznavanja lingvističkih obeležja neke socijalne klase, regije ili profesionalne grupe, koja se mogu manifestovati na leksičkom, gramatičkom, fonološkom, ritmičkom i paralingvističkom nivou (Conseil de l'Europe, 2001 : 94). Kada je reč o jeziku u profesionalnom kontekstu, poznavanje nekih osobenosti profesionalnog žargona je izuzetno značajno. Iako didaktičari s pravom smatraju da ono podrazumeva dobar nivo znanja jezika (Qotb, 2009: 110) bi bilo dobro, ukoliko je moguće, upoznati sa njima učenike već na početnom nivou (na primer, značenje reči *Parquet* koja u francuskom pravnom žargonu ne označava parket nego tužilaštvo može se objasniti učenicima već na prvim časovima stranog jezika).

Konačno, spomenimo i pragmatiku kompetenciju koja se u *Zajedničkom evropskom okviru* opisuje kao sposobnost učenika da organizuje i strukturira svoj diskurs, realizuje jezičke funkcije i poruke prema interakcijskim šemama (Conseil de l'Europe, 2001 : 96). Diskurzivna kompetencija omogućuje učeniku da na koherentan i logičan način organizuje svoj diskurs i posebno je značajna ako će učenik u profesionalnom kontekstu morati da izlaže svoje stavove ili pregovara. Funkcionalna kompetencija se može smatrati centralnom kompetencijom nastave za posebne namene ako se posmatra sa aspekta da je osnova učenja jezika realizovanje preciznih funkcija zbog čega se, tokom sedamdesetih godina XX veka, za ovaj vid nastave i koristio naziv „funkcionalni francuski“ (Qotb, 2009 : 111). Ovaj funkcionalni aspekt učenja jezika i ovladavanje funkcijama potrebnim za opisivanje, prepričavanje, komentarisanje, izlaganje, objašnjavanje, pokazivanje, argumentovanje itd. direktno je u vezi sa njegovom kasnijom upotrebom u profesionalnom kontekstu. Kompetencija šematske koncepcije odnosi se na poznavanje interakcijskih šema kao što su pitanje/odgovor,

⁶⁰ Primeri preuzeti iz *Zajedničkog evropskog okvira* (Conseil de l'Europe, 2001 : 94).

ponuda/prihvatanje-odbijanje čije poznavanje omogućuje učeniku uspešnu interakciju u ciljanim situacijama.

4.5.2. Izbor elemenata interkulture kompetencije

Kao što je rečeno u prvom poglavlju, razvijanje interkulture kompetencije je nezaoblizana komponenta moderne nastave stranih jezika u skladu sa postulatima evropske jezičke obrazovne politike čiji je cilj bolje razumevanje, razvijanje otvorenosti za drugačije mišljenje, stavove i navike. U profesionalnom kontekstu interkulture kompetencija ima i drugu dimenziju i u poslovnom svetu posedovanje ove kompetencije može da bude ključ uspeha i mobilnosti. Elementi kulture prisutni su u svim segmentima komunikacije u profesionalnom okruženju: od hijerarhijskog uređenja institucija, načina ophođenja, držanja tela do navika koje se odnose na vreme: kašnjenje od 15 minuta u jednoj kulturi se smatra normalnim ili čak uobičajenim, dok je u drugoj kulturi krajnje uvredljivo. Različita viđenja iste stvari mogu da dovedu do nesporazuma jer će, kao što kažu Tang i Džonson, Zapadnjaci topli vetar da zovu „zapadni vetar“ a Kinezi će ga zvati „istočnim vetrom“ (Tang & Johnson, 2002: 106).

Izdvajanje elemenata potrebnih za sticanje interkulture kompetencije i njihovo uključivanje u program nastave jezika struke/jezika za posebne namene izuzetno je teško budući da oni obično nisu eksplicitno izraženi, da su mnogi od njih u domenu neverbalne komunikacije kao na primer stav, položaj tela, izraz lica, kontakt očima, način oblačenja, rastojanje između sagovornika, upotreba boja i simbola, kao i da od nastavnika zahtevaju poznavanje profesionalnog miljea u kome će se učenik u budućnosti kretati.

Proučavajući uzroke nerazumevanja prilikom interkulture susreta, Barna je izdvojio šest takvih prepreka u interkulture komunikaciji: pretpostavke o sličnostima, korišćenje različitih jezika i stilova komunikacije, pogrešna interpretacija neverbalnih

poruka, stereotipi, tendencija vrednosnog određivanja i anksioznost (Barna, 1998, u Gošović et al, 2007). Ovde će biti navedeni neki od tih elemenata koji bi mogli biti „kamen spoticanja“ u profesionalnom okruženju.

Pretpostavka o sličnostima između naše i tuđe kulture i našeg i tuđeg profesionalnog okruženja može da bude izvor nesporazuma i neprijatnosti. Poznat je slučaj Dankinje koja je u Americi uhapšena zbog zanemarivanja deteta. Ona je provela dve noći u zatvoru jer je ispred restorana na Menhetnu ostavila svoju bebu u kolicima pošto je u Danskoj sasvim normalno da roditelji dok ručaju ostave svoju decu da spavaju u kolicima ispred restorana, dok je u Americi takav postupak nezamisliv, tako da su zabrinuti građani pozvali policiju.

Neverbalnim porukama se u pojedinim kulturama pridaje više pažnje i one imaju veći značaj u komunikaciji nego što je to slučaj u drugim kulturama. Hol (Hall, 1976, u Banciu et al, 2012) razlikuje visoko kontekstualizovane kulture kod kojih je mali deo poruke eksplicitno izražen te je značaj konteksta za razumevanje veliki i nisko kontekstualizovane kulture kod kojih se poruka prenosi eksplicitno tako da uloga konteksta nije značajna. Neki od elemenata neverbalne komunikacije koji mogu biti posebno su značajni u profesionalnim susretima, posebno prilikom pregovora, na međunarodnim konferencijama ili prilikom poseta stranih delegacija su gestovi, kontakt očima, odnos prema vremenu i prostoru. Na primer, spojeni palac i kažiprst u vidu kruga je gest koji se u Francuskoj koristi da označi nulu odnosno nešto što nema vrednost, u Sjedinjenim Državama se koristi kao oznaka da je nešto prihvatljivo dok u Brazilu isti gest ima uvredljivo pa čak i opsceno značenje a u Japanu predstavlja oznaku za novac. Kontakt očima se takođe različito koristi u poslovnoj komunikaciji. Dok se sagovornik gleda direktno u oči u arapskim zemljama, Latinskoj Americi i Južnoj Evropi, ljudi iz Azije i Severne Evrope u komunikaciji uglavnom koriste samo površan pogled ili ga u potpunosti izbegavaju. Ove razlike prisutne su i među stanovnicima Evrope: dok Englezi retko održavaju kontakt očima tokom razgovora, u Francuskoj je kontakt očima čest i veoma intenzivan (Gošović et al., 2007).

Odnos prema vremenu i prostoru takođe se razlikuje od jedne do druge kulture. U Nemačkoj, Engleskoj i Japanu se očekuje da se na sastanak dođe na vreme ili pre zakazanog vremena, u Francuskoj, Italiji i Španiji je kašnjenje od 15 minuta normalno, dok u Rusiji i Saudijskoj Arabiji kašnjenje služi za testiranje strpljenja (Gošović et al, 2007). Odnos prema vremenu ogleda se i u poštovanju rokova u okviru zajedničkog poslovanja. Luis tako razlikuje polihrone kulture kod kojih je prihvatljivo raditi više stvari istovremeno i koje se fleksibilno odnose prema zadatim rokovima i monohrone kulture koje posvećuju veliki značaj rokovima i planiranju radnog rasporeda. (Lewis, R. 1996, u Banciu et al., 2012).

Distanca koja se zauzima prilikom razgovora sa nepoznatom osobom se takođe razlikuje: u arapskim zemljama je distanca između pripadnika istog pola mnogo manja nego u evropskim zemljama ili Severnoj Americi. Razlike postoje i unutar Evrope: prostorna distanca u Francuskoj je manja nego u Nemačkoj ili Velikoj Britaniji ali veća nego što je to u našoj zemlji.

Zanimljiv je i odnos prema novcu i štednji koji je, kako navodi Hofšted (Hofstede 1991, u Banciu et al, 2012), posledica razlika između kratkoročno orijentisanih kultura čiji pripadnici očekuju brze rezultate, nisu štedljivi i veoma poštuju tradicije i dugoročno orijentisanih kultura čiji su pripadnici štedljivi, strpljivi u postizanju rezultata i prihvataju moderne tendencije.

Još dva elementa na koje Barna ukazuje kao na moguće „kamenove spoticanja“ u komunikaciji mogu se javiti u poslovnom okruženju. Prvi je tendencija da donosimo vrednosni sud o kulturi različitoj od naše polazeći od sopstvenih kulturnih standarda. U tom smislu skrenućemo još jednom pažnju da je kod učenika važno razvijati ono što Bajram naziva „sposobnošću decentralizacije“, odnosno sagledavanja ponašanja pripadnika drugih kultura sa njihove tačke gledišta kao i sposobnost kritičkog procenjivanja svoje i tuđe kulture (*critical cultural awareness*) (Byram et al, 2002: 6). Druga prepreka je psihološke prirode i odnosi se na anksioznost koja se javlja usled neizvesnosti koju donosi svaka interkulturalna komunikacija. U tom smislu značajno je da učenik dobije što više informacija u vezi okruženja u kome će se u budućnosti naći.

Uobičajeno je mišljenje da za to postoje dva načina: jedan je pomoću nastavnika, drugi je direktnim kontaktom kroz interakciju sa izvornim predstavnicima druge kulture. Kler Kramš zalaže se, međutim, za koncept „treće kulture“ po kome nastavnik ne treba da prezentuje kulturološke elemente nego da pomogne učeniku da sam nauči da otkriva kulturu sa kojom se susreće. (Kramsch, 1993, u Banciu et al, 2012).

Noviji udžbenici francuskog jezika struke i jezika za posebne namene sadrže značajan broj stranica posvećen interkulturalnim aspektima, kao što je na primer *Objectif diplomatie*⁶¹ namenjen nastavi francuskog za međunarodne odnose, koji posle svake lekcije sadrži stranicu posvećenu usvajanju interkulturalnih znanja i sticanju veštine tumačenja novih znanja i poređenja elemenata svoje i tuđe kulture. Elementi koji se obrađuju na ovim stranicama su različiti, od načina pozdravljanja i oslovljavanja, preko običaja koji se odnose na vreme, tačnost, korišćenje mobilnih telefona, navika u vezi ishrane i stanovanja, do pravila protokola, kojima se posvećuje posebna pažnja budući da je reč o udžbeniku namenjenom nastavi jezika u oblasti međunarodnih odnosa.

Spomenimo i *Carte de visite*⁶² jedan od prvih udžbenika u oblasti poslovne komunikacije u kome je jedno poglavlje posvećeno nekoj vrsti razlika u poslovnom bontonu u evropskim zemljama. Aktivnost je zamišljena tako da se učenici upoznaju sa normama koje se odnose na poslovne sastanke, poklone, izgled vizit karti, preporučeno kašnjenje, način organizovanja poslovnog ručka itd, da ih zatim međusobno uporede kao i da sastave listu pravila koja važe u njihovoj zemlji. O ovim i drugim udžbenicima će biti više reči u sledećem odeljku, posvećenom izboru i obradi nastavnog materijala.

⁶¹ Riehl, L., Soignet, M., Amiot, M.H. (2006). *Objectif diplomatie : le français des relations européennes et internationales*. Paris : Hachette.

⁶² Delcos J., Leclercq B., Sovanto M., (2000). *Carte de visite*. Paris: Didier.

4.6. Izbor i obrada nastavnog materijala i izrada nastavnih aktivnosti

Poslednja etapa u okviru planiranja nastave stranog jezika za posebne namene je najkonkretnija i zasniva se na rezultatima prethodnih etapa a sastoji se u didaktičkoj obradi prikupljenog materijala, izboru autentičnog i/ili udžbeničkog materijala i izradi nastavnih aktivnosti. U ovom poglavlju navešćemo neka od mišljenja stručnjaka po pitanju izbora nastavnog materijala i izrade aktivnosti, budući da je o upotrebi autentičnog didaktičkog materijala i metodološkom pristupu već bilo reči u trećem poglavlju.

4.6.1. Izbor i obrada nastavnog materijala

Kada je reč o izboru i obradi autentičnog nastavnog materijala, autori ukazuju na nekoliko aspekata koje treba imati u vidu još u toku prethodne etape, prilikom prikupljanja materijala, a to su selekcija, adaptacija, obrada podataka i njihova aktualizacija (Carras et al, 2007: 34).

Iako se mnogi dokumenti mogu činiti zanimljivim i poslužiti kao putokaz u određivanju potreba učenika, oni ipak neće svi moći da se iskoriste kao nastavni materijal. Zbog toga je neophodno izvršiti selekciju odnosno izbor prikupljenog materijala imajući u vidu da se neki dokumenti mogu koristiti u autentičnom obliku ali da se većina njih mora prilagoditi funkciji koju imaju u nastavi.

U tom smislu adaptacija prikupljenog materijala predstavlja sledeću etapu i podrazumeva prilagođavanje nivou znanja učenika i ciljevima nastave. Najčešće se ova etapa sastoji u izboru onih delova dokumenta koji su u funkciji zadatka koji treba izvršiti i koji odgovaraju nivou znanja učenika. Podrazumeva se da će nastavnik navesti izvor iz koga je dokument preuzet, kao i da će znakom prekida unutar uglastih zagrada označiti mesta na kojima je izostavljen deo dokumenta kao i da će napomenuti da je dokument izmenjen.

Neki didaktičari smatraju da su u zavisnosti od vrste dokumenata moguća tri različita slučaja (Mangiante, Parpette, 2004: 52.). Prvi slučaj obuhvata dokumente koji se mogu koristiti u originalnom obliku. U tu grupu spadaju najčešće pisani dokumenti, slike i takozvani „distancirani“ usmeni dokumenti, pri čemu pod tim nazivom autor podrazumeva diskurse koji su namenjeni nepoznatim eksternim korisnicima kao što su predavanja, konferencije, radio ili televizijski dokumenti. U zavisnosti od dužine, mogu se koristiti integralni dokumenti ili pojedini njihovi odlomci. Drugi mogući slučaj su kompleksniji diskursi koji moraju biti modifikovani da bi bili razumljivi. Oni se moraju adaptirati nivou i progresiji što najčešće podrazumeva izbacivanje delova koji nisu bitni, a koji dokument mogu učiniti nepristupačnim za učenike. Pored toga, mnogi usmeni dokumenti ne sadrže podatke o iskaznoj situaciji, tako da ih je potrebno „rekontekstualizovati“ tako što će, na primer, nastavnik dodati uvodnu rečenicu koja će upoznati učenika sa identitetom govornika, mestom itd. Treći je slučaj dokumenata koji su suviše komplikovani, dugački ili iz drugog razloga neadekvatni za upotrebu u nastavi i ne odgovaraju nivou učenika ali koji sadrže dovoljno podataka da na osnovu njih nastavnik može sam za kreira nastavni materijal.

Pod obradom prikupljenog materijala didaktičari podrazumevaju utvrđivanje progresije (Carras et al, 2007: 34). Budući da autentični materijal nema nikakav nastavni karakter, potrebno je utvrditi progresiju leksičkih, gramatičkih ili komunikativnih sadržaja idući od lakših ka težim i od opštih ka posebnim elementima.

Pored selekcije i adaptacije ponekad je potrebno izvršiti i aktualizaciju autentičnog materijala pošto se profesionalni život sve brže razvija i može se dogoditi da dokument koji je ranije korišćen zastari.

Kada je reč o izboru i obradi nastavnog materijala, postoji, međutim nekoliko nedoumica: da li je potrebno koristiti udžbenik imajući u vidu neophodnost rada na autentičnim dokumentima, koji udžbenik odabrati, da li je bolje koristiti udžbenike opšteg usmerenja ili specijalizovane udžbenike, da li treba kombinovati materijale iz više udžbenika i udžbenički materijal sa autentičnim.

U prilog korišćenju udžbenika u nastavi jezika za posebne namene može se navesti da se u našoj praksi pokazalo da je često učenicima potrebno da pred sobom

imaju udžbenik ili neku vrstu skripte, čak i ako je njegova zastupljenost u ukupnom fondu časova manja nego što je zastupljenost autentičnih dokumenata. To je pre svega posledica činjenice da je reč o odraslim polaznicima koji su kroz celo prethodno školovanje, a naročito u nastavi stranog jezika navikli da imaju udžbenik i često pružaju otpor prema nastavi koncipiranoj na skupu autentičnih dokumenata. Ne treba izgubiti iz vida ni činjenicu da je često odsustvo sa časova usled brojnih profesionalnih obaveza neizbežno, te da učenici neće moći samostalno da prate tok i eventualno nadoknade propušteno gradivo ukoliko nemaju udžbenik.

Konačno, kao što navodi Anri Bes (Besse, 1995: 106), nastavnik ne može da sam kreira sadržaj svakog časa, da traga za audio-vizuelnim dokumentima i da svakoga dana pronalazi nove odgovore na potrebe učenika. Iako svaki udžbenik ima ograničenja i nedostatke i ne može da odgovori na sve zahteve, on ipak u velikom broju slučajeva može da pruži solidnu osnovu za izradu programa, kome će nastavnik dodati druge aktivnosti kreirane u skladu sa potrebama učenika i kojima će obogatiti i osvežiti nastavu.

U poslednjih petnaest godina, u Francuskoj je izdat veliki broj udžbenika namenjenih nastavi jezika struke, kao što su na primer, dva udžbenika namenjena pravnicima *Le français du droit*⁶³ i *Le français juridique*⁶⁴, nekoliko udžbenika specijalizovanih u oblasti turizma i ugostiteljstva *Bon Voyage 1* i *Bon Voyage 2*⁶⁵, *Tourisme.com*⁶⁶ i *Hôtellerie /Restauration.com*⁶⁷, ili *Santé médecine.com*⁶⁸ namenjen lekarima i medicinskom osoblju.

⁶³ Penfornis J-L., Michel D., (1998). *Le français du droit*. Paris : Clé international.

⁶⁴ Soignet M., (2003). *Le français juridique*. Paris : Hachette.

⁶⁵ Rachidi S., Qotb H.,(2001.) *Bon Voyage 1* , Faculté de tourisme et de l'hôtellerie, Université du Caire, Fayoum (Egypte) i Rachidi S., Qotb H. (2001) *Bon Voyage 2* , Faculté de tourisme et de l'hôtellerie, Université du Caire, Fayoum (Egypte)

⁶⁶ Corbeau S., Dubois Ch., Penfornis J-L. (2004). *Tourisme.com*. Paris : Clé International.

⁶⁷ Corbeau S., Dubois Ch., Penfornis J-L, Semichon L. (2006). *Hôtellerie / Restauration.com*. Paris : Clé international.

⁶⁸ Mourlhon-Dallies F., Tolas J. (2004). *Santé médecine.com*. Paris : Clé International.

Najzastupljeniji na tržištu su ipak udžbenici namenjeni poslovnoj komunikaciji kao što su *Carte de visite*⁶⁹, *Comment vont les affaires ?*⁷⁰, *Français.com*⁷¹ ili *Affaires.com*⁷².

Budući da se u poslednjih deset godina javila potreba za češćim obučavanjem budućih predstavnika u institucijama Evropske unije, pojavili su se i prvi specijalizovani udžbenici u oblasti međunarodnih odnosa kao što su *Objectif diplomatie*⁷³ i *Diplomatie.com*⁷⁴.

Žan Pjer Kik i Izabel Grika sastavili su listu svih udžbenika namenjenih nastavi francuskog jezika u profesionalnom kontekstu od 1971. do 2005. godine, koju prenosimo u prilogima ovog rada (prilog br 6). Lista obuhvata isključivo udžbenike objavljene u Francuskoj budući da autori smatraju da bi bilo praktično nemoguće sačiniti listu svih dela iz ove oblasti objavljenih van Francuske (Cuq & Gruca, 2005: 375). Pošto je u pitanju period do 2005. godine, a izdavačka delatnost u ovoj oblasti je, kao što smo već rekli veoma bogata, u prilogu dodajemo i listu francuskih udžbenika izdatih posle 2005. godine, među kojima je i *Objectif diplomatie*, jedan od prvih udžbenika namenjen učenju jezika struke od početnog nivoa (prilog br 7).

Iako postoji dosta razlika u koncepciji ovih udžbenika, ono što im je zajedničko je da su zasnovani na potrebama heterogene publike različitog nacionalnog porekla. Izuzetno su lepo dizajnirani i ilustrovani i prilagođavaju se promenama modernog društva. Korpus ovih udžbenika obuhvata elektronsku poštu, upotrebu mobilnih telefona, kompjutera itd. Jedna od zajedničkih karakteristika je i ta da su skoro svi ovi udžbenici predviđeni za pripremu za sticanje neke od diploma Trgovinske i industrijske komore u Parizu. Kao što se može videti iz priložene tabele, kod većine udžbenika novijeg datuma preovlađuju komunikativni i akcioni pristup.

⁶⁹ Delcos J., Leclercq B., Sovanto M. (2000). *Carte de visite*. Paris: Didier.

⁷⁰ Gruneberg A., Tauzin B. (2000). *Comment vont les affaires ?* Paris: Hachette.

⁷¹ Penfornis J-L. (2002). *Français.com*. Paris : Clé International.

⁷² Penfornis J-L. (2003) . *Affaires.com*. Paris : Clé International.

⁷³ Riehl L., Soignet M., Amiot M-H. (2006). *Objectif diplomatie : le français des relations européennes et internationales*. Paris : Hachette.

⁷⁴ Bassi C, Chapsal A-M. (2005). *Diplomatie.com*. Paris : Clé International.

4.6.2. Specifičnosti nastavnih aktivnosti

Bilo da se u nastavi stranog jezika u profesionalnom kontekstu nastavnik odluči za korišćenje udžbenika ili autentični materijal, nastavne aktivnosti koje se realizuju na ovom korpusu su po nekim elementima specifične. Didaktičari ističu da se u oblasti francuskog jezika za posebne namene koristi isti tip vežbanja kao u nastavi francuskog opšteg jezika, odnosno da se najčešće polazeći od autentičnog dokumenta pristupa vežbanjima pismenog ili usmenog izražavanja, simulacijama dijaloga, leksičkim, gramatičkim i drugim vežbanjima ali da su one prilagođene specifičnom kontekstu. (Carras et al, 2007: 39). Drugim rečima, nastavne aktivnosti se ne razlikuju po formi već po sadržini i specifičnom kontekstu u koji su smeštene. Pored toga, izbor i vrste vežbanja prilagođeni su zadatom cilju i potrebama učenika, kao što je opisanou trećem poglavlju. U narednom poglavlju biće prikazano nekoliko ilustracija gramatičkih, leksičkih i drugih vežbanja u nastavi francuskog jezika za posebne namene.

Iako je u nastavi jezika struke/jezika za posebne namene osnovno pravilo da ne postoji unapred utvrđeno pravilo, odnosno da baš zbog precizno određenog cilja neophodna veća fleksibilnost u pogledu metodološkog pristupa, didaktičari se zalažu da se u nastavi jezika struke prioritet daje akcionom pristupu i aktivnostima koncentrisanim oko zadataka. (Carras et al, 2007). Budući da učenike treba pripremiti da budu performantni u profesionalnom okruženju, akcioni pristup koji je fokusiran na izvršenje zadataka omogućuje simulaciju profesionalne realnosti i okruženja u kome će se u budućnosti naći, tako da učenici pored znanja (*savoirs*) i veština (*savoir-faire*) primenom pedagogije zadataka mogu da usvoje i stavove (*savoir-être*) karakteristične za profesionalni kontekst (Carras et al, 2007: 40).

Pošto smo analizirali sve etape planiranja nastave jezika struke/jezika za posebne namene, u sledećem poglavlju prikazaćemo konkretan primer izrade programa nastave za posebne namene za potrebe zaposlenih u Ministarstvu unutrašnjih poslova.

Navešćemo sve etape planiranja nastave u konkretnom slučaju od identifikacije cilja nastave i analize profila učenika, preko analiza potreba, prikupljanja materijala, izbora kompetencija i nastavnih sadržaja, do izbora i obrade nastavnog materijala i izrade nastavnih aktivnosti.

5. PRIMER IZRADE PROGRAMA NASTAVE JEZIKA ZA POSEBNE NAMENE

Predmet ovog poglavlja je primer izrade programa nastave jezika za posebne namene iz nastavne prakse autorke ove disertacije. U svakom odeljku biće prikazana jedna od etapa koje smo analizirali u prethodnom poglavlju: identifikacija cilja nastave, analiza profila i potreba učenika, prikupljanje materijala i analiza diskursa, izbor kompetencija i nastavnih sadržaja i izbor i obrada nastavnog materijala i izrada nastavnih aktivnosti.

5.1. Identifikacija cilja nastave

U okviru policijske saradnje između Srbije i Francuske, Francuskom kulturnom centru podnet je zahtev da u periodu od maja do jula 2004. godine organizuje nastavu za 8 oficira žandarmerije koji odlaze u Rumuniju na stručnu obuku iz oblasti održavanja javnog reda i mira. U zahtevu je navedeno da će se stručna obuka u Rumuniji održavati isključivo na francuskom jeziku. Nije naveden obavezni minimalni nivo znanja da bi polaznici mogli da pohađaju obuku, ali se pretpostavljalo da se od polaznika očekuje znanje francuskog barem na nivou potrebnom da u početku razumeju instrukcije i prate stručnu obuku, a da će to znanje unapređivati tokom obuke. Bilo je predviđeno da po dolasku u Rumuniju oficiri iz svih zemalja budu testirani i, u zavisnosti od nivoa poznavanja francuskog jezika, podeljeni u grupe. Obuka u Rumuniji zamišljena je tako da se polaznicima omogući da se istovremeno stručno usavršavaju i unapređuju znanje jezika, tako što će polaznici u Rumuniji svakoga dana, pored stručne obuke imati i nekoliko časova francuskog jezika a biće im omogućeno da polažu ispite DELF prema *Zajedničkom evropskom okviru*. U zahtevu je navedeno i da se nastava koja se organizuje u Beogradu mora završiti do kraja jula kako bi u avgustu polaznici mogli da iskoriste godišnji odmor i stignu u Rumuniju najkasnije prvog septembra, kada je bilo

predviđeno da počine obuka. Takođe je precizirano da je raspoloživi fond časova 100 sati. Navedeno je i da je samo jedan od 8 oficira ranije učio francuski jezik.

Kao što smo naveli u četvrtom poglavlju, najznačajniji elementi na koje treba obratiti pažnju tokom ove etape su precizno utvrđivanje o kojem je vidu nastave reč (da li je polazna tačka zahtev neke institucije za organizovanjem nastave ili ponuda neke nastavne ustanove, budući da razlika između nastave jezika za posebne namene i nastave jezika struke počiva na distinkciji između ponude i potražnje, kao što je objašnjeno u drugom poglavlju), koji je raspoloživi rok, da li je precizno definisana profesionalna oblast, koji je polazni nivo učenika i da li je zahtev institucije precizno formulisan.

POREKLO ZAHTEVA	Zajednički projekat škole za obuku oficira " <i>Ecole d'Application des Officiers Mihai Viteazu</i> " u Rošuu u Rumuniji, Službe za međunarodnu policijsku saradnju Ambasade Francuske u Srbiji i Ministarstva unutrašnjih poslova Srbije
SADRŽAJ ZAHTEVA	<ul style="list-style-type: none"> - Obuka oficira Žandarmerije koji bi mogli da prate stručnu obuku na francuskom jeziku - Testiranje i odabir dva najbolja kandidata
PERIOD	15 maj- 30 jul 2004.
FOND ČASOVA	100 sati nastave
UČENICI	8 oficira žandarmerije
POLAZNI NIVO	početni, jedan učenik je učio francuski jezik u osnovnoj školi
OČEKIVANI NIVO	A1-A2

Slika 16. - Analiza zahteva za organizovanje nastave francuskog jezika za oficire Žandarmerije

Na osnovu raspoloživih podataka, prikazanih na slici 16, organizatori kursa izvršili su identifikaciju cilja nastave. Budući da je polazna tačka zahtev institucije za organizovanje nastave za učenike u specifičnoj usko stručnoj oblasti i u veoma kratkom roku, zaključeno je da će modalitet nastave biti francuski za posebne namene, da je očekivani nivo koji učenici mogu da postignu između A1 i A2, da je grupa najverovatnije homogena po pitanju stručnog usmerenja i predznanja i da je u najvećem broju reč o početnicima. Takođe je precizirano da će nastava obuhvatiti 100 sati nastave i da se period obuke ne može produžavati.

Prikupljene informacije sada je bilo potrebno dopuniti podacima dobijenim na osnovu analize profila učenika, što je učinjeno tokom sledeće etape.

5.2. Analiza profila učenika

Ova etapa podrazumeva prikupljanje informacija o obrazovanju, radnom mestu, okruženju, ličnim i profesionalnim prioritetima, predznanju, poznavanju drugih jezika, vremenskom i prostornom kontekstu učenja. Zbog kompleksnosti takvih informacija one su svrstane u tri grupe, kao što je prikazano na ilustraciji 17. Prva grupa obuhvata lični i kulturološki profil, opšte informacije o učenicima - njihovu starost, pol, dosadašnje obrazovanje, radno mesto, funkciju, poznavanje drugih jezika i interesovanja. Druga grupa obuhvata faktore koji mogu da utiču na motivaciju učenika: razloge zbog kojih uče jezik s jedne strane, s druge strane procenu njihovih dosadašnjih kontakata sa francuskim jezikom i kulturom i profesionalnim miljeom, predstava koju imaju o toj zemlji i kolegama koji iz nje potiču, kao i načina na koji su do sada učili jezik. Treća grupa informacija odnosi se na vreme i mesto organizovanja nastave (u radnom okruženju ili izvan njega), uključujući i informacije u vezi načina finansiranja nastave, mogućnosti pristupa internetu i dokumentacionim centrima.

1. Opšte informacije o učenicima

- a. starost
- b. pol
- c. dosadašnje obrazovanje
- d. radno mesto funkcija
- e. poznavanje drugih jezika
- f. interesovanja
- g. dosadašnji način učenja

2. Motivacija

- a. razlozi zbog kojih uče jezik
- b. uticaj učenja jezika na njegov status, unapređenje ili platu (dobijanje diplome, druge prednosti)
- c. poznavanje francuskog jezika i kulture, stav o njima
- d. poznavanje profesionalnog miljea, stav o njemu

3. Okruženje u kome će se odvijati nastava

- a. mesto
- b. pristup internetu, medijima i dokumentima na francuskom jeziku
- c. vreme (predložena satnica)
- d. način finansiranja nastave

Slika 17. - Upitnik za evaluaciju profila učenika korišćen prilikom planiranja nastave za oficire Žandarmerije.

Pokazalo se da je grupa homogena po pitanju profesionalnog usmerenja, obrazovanja i starosti: 6 učenika završilo je Policijsku akademiju, 1 učenik Vojnu akademiju i 1 učenik Srednju školu unutrašnjih poslova. Starost polaznika je između 28 i 30 godina. Što se tiče poznavanja jezika, jedan polaznik učio je francuski jezik u osnovnoj školi tokom 8 godina, kao i engleski jezik, trojica su odgovorila da su učila engleski jezik, dok su četvorica tokom prethodnog školovanja učila ruski. Njihovo dotadašnje učenje jezika bilo je usmereno na gramatiku i prevođenje.

Motivisanost učenika ocenjena je kao veoma visoka iz nekoliko razloga. Prvo, kao što je navedeno u zahtevu, odlučeno je da će od 8 učenika dvojica koji budu pokazali najbolji nivo francuskog jezika biti upućeni na obuku u septembru, dok će se ostali vratiti svakodnevnim aktivnostima i tokom sledeće godine nastaviti sa učenjem francuskog da bi eventualno naredne godine neko od njih bio upućen u Rumuniju. Pored toga, učenici koji budu završili obuku u Rumuniji najverovatnije će po povratku biti unapređeni, a dnevnice koje će dobijati tokom obuke uticaće povoljno na njihovu finansijsku situaciju.

S druge strane, njihovo poznavanje francuskog i drugih jezika i kultura je veoma oskudno i u okviru svog posla nemaju mnogo kontakata sa govornicima drugih jezika i pripadnicima drugih kultura. Slične su i njihove predstave o francuskom jeziku i zemljama u kojima se govori. Njihovo poznavanje profesionalnog miljea nije moglo biti procenjeno pre početka nastave, ali se pretpostavilo da će nastavnik tokom prvih časova moći to da učini.

Što se tiče konteksta nastave, dogovorom između Francuske ambasade i Direkcije Žandarmerije predviđeno je da se časovi organizuju u prepodnevnom časovima u trajanju od 2h svakog radnog dana a da učenici budu oslobođeni odlaska na posao i svih radnih aktivnosti da bi vreme posle nastave posvetili učenju jezika. Nastava francuskog jezika finansira se iz fondova za međunarodnu saradnju, nastavni materijal je takođe besplatan za učenike. Kada je reč o pristupu dokumentima, ocenjeno je da šestorica polaznika imaju pristup medijima i dokumentacionim centrima jer žive u

Beogradu, Nišu i Novom Sadu gde postoje Francuski kulturni centri, u okviru kojih postoji medijateka i mogućnost besplatnog pristupa svim dokumentima za članove, dok dvojica koji žive u drugim mestima nemaju ovu mogućnost.

Napomenimo da će se sve pretpostavke koje su učinjene u ovoj etapi proveravati, dopunjavati i modifikovati tokom sledeće etape, a najverovatnije i u toku same nastave jer će nastavnik uočavati i druge potrebe, koje nisu bile uočene prilikom prvobitne analize, i usklađivati sadržaj nastave u skladu sa tim potrebama.

5. 3. Analiza potreba

Iako je u inicijalnom zahtevu bilo navedeno da je najvažniji cilj nastave da osposobi učenike da prate obuku u Rumuniji, tako da se pretpostavilo da najviše pažnje treba posvetiti razvoju kompetencije usmenog razumevanja, izvršena je detaljnija analiza potreba.

Polaznu tačku predstavljala je lista za proveru iz četvrtog poglavlja *Zajedničkog evropskog okvira* (navedena u četvrtom poglavlju ovog rada) sa ciljem da se utvrdi koje zadatke će učenici izvršavati, koje teme će morati da obrađuju, sa kime će komunicirati, u kom hijerarhijskom odnosu i u kojim uslovima, koje će predmete koristiti, da li će morati da govore ili će samo da slušaju i čitaju da bi razumeli smisao, koja opšta znanja će im biti potrebna.

Rezultati su pokazali da učenici treba da budu u stanju da:

- razumeju opšta uputstva koja se odnose na život u centru za obuku (vreme, mesto održavanja časova, informacije u vezi obroka i drugih manifestacija)
- razumeju predavanja i, ako je moguće, hvataju beleške (najverovatnije na maternjem jeziku)

- razumeju pisani nastavni materijal, koji će biti predmet rada na času ili podeljen učenicima za samostalni rad posle časa.
- razumeju druge pisane dokumente u vezi obuke i života u centru (predmeti koje treba da ponesu, odeća itd)
- razumeju dokumente čija je tema pravni okvir intervencija
- pruže osnovne informacije o sebi i svojoj zemlji (budući da će sa većinom polaznika iz drugih zemalja komunicirati na francuskom jeziku)
- navedu opšte informacije o funkcionisanju žandarmerije i policije u svojoj zemlji
- iskažu svoje mišljenje o konkretnim primerima obezbeđivanja javnih manifestacija, učestvuju u diskusiji o predloženim rešenjima, predlažu svoja rešenja, komentarišu rešenja koje su predložili drugi učesnici
- popune upitnike sa ličnim i profesionalnim informacijama po dolasku u Rumuniju
- izrade plan intervencije u situacijama narušavanja javnog reda i mira

Radi preciznije izrade nastavnog plana može se koristiti i tabela 5 iz četvrtog poglavlja *Zajedničkog evropskog okvira* (Conseil de l' Europe, 2001: 43) data u prilogima ove disertacije, u kojoj su šematski prikazani elementi koji čine sastavni deo neke situacije u četiri glavna područja aktivnosti u kojima se odvija komunikacija: privatnom, javnom, profesionalnom i obrazovnom.

Iako su za nastavu jezika u profesionalnom kontekstu najznačajnija profesionalno i obrazovno područje aktivnosti, potrebe učenika u ovom slučaju uključuju i neke situacije ili delove situacija iz drugih područja aktivnosti. Zbog toga su rezultati ove analize prikazani u jedinstvenoj tabeli (slika 18). Primećujemo da se područja aktivnosti prepliću, na primer kada je reč o predmetima, pretpostavljamo da učenikove potrebe obuhvataju privatno područje - predmete iz svakodnevne upotrebe (odeća, pribor za jelo itd), predmete koji se odnose na obrazovno područje (školski pribor i opremu), kao i neke specifične predmete iz njihovog profesionalnog konteksta (oružje, uniforme, oprema za poligon za vežbanje). Sasvim je sigurno da u okviru predviđenih 100 sati nastave neće biti moguće obraditi sve ove elemente, ali je veoma

važno da se na njih obrati pažnja kako bi nastavnik i kreator programa mogao da izdvoji prioritetne komponente.

MESTA	-centar za obuku, učionice, sportski tereni, poligon za vežbanje, kantina -javna mesta: ulica, trg, park, itd, javni prevoz, prodavnice, supermarketi, izlasci, restorani, kafei , javne službe
INSTITUCIJE	-centar za obuku, javne službe (policija, carina), zdravstvene službe
UČESNICI	-profesori, kolege, administrativno osoblje, bibliotekari, osoblje u kantini, pomoćno osoblje, starešine -prodavci, zvanični predstavnici, policija, vojska, vozači, kontrolori, konobari, drugi građani
PREDMETI	-školski pribor, audiovizuelna oprema, tabla, kompjuteri, nameštaj uniforme i odeća, sportska odeća i oprema -oružje, sportski rekviziti, rekviziti na poligonu -obroci, pića, užine, novac, pribor za higijenu, pribor za jelo -zvanični dokumenti, putne torbe
DOGADAJI	-nastava, praktična obuka, vežbanje ne poligonu -sportske manifestacije, posete državnim službama, -incidenti, sastanci, izlasci
RADNJE	-svakodnevne radnje: oblačenje, obroci, higijena, radio i TV, hobi, društvene igre/sport, izlasci -predavanja, pauze između časova, rad u biblioteci, samostalni radovi, debate i diskusije, rad na računaru
TEKSTOVI	-prezentacije, autentični dokumenti, nastavni materijal, tekst na tabli, tekstovi na monitoru kompjutera, udžbenici, rečnici, vežbanke, vizit karte, -uputstva za upotrebu, pravilnici, etikete i ambalaža, -meniji, red vožnje, ulaznice, javna saopštenja, knjige, časopisi, novine reklamne publikacije, snimci i radio emisije

Slika 18 – Elementi delova situacija izdvojeni u okviru analize učenikovih potreba

5.4. Prikupljanje materijala i analiza diskursa

Ova etapa ima dvostruku funkciju. Nastavnik prikuplja autentični materijal koji će koristiti u nastavi i istovremeno, na osnovu prikupljenih podataka o diskursima koji su u opticaju u ciljnom profesionalnom okruženju, dopunjuje analizu potreba učenika.

Polazna tačka u ovom slučaju bili su štampani dokumenti, u prvom redu stručni časopisi *Civique*, u izdanju Ministarstva unutrašnjih poslova Francuske i *Gendinfo*, magazin Francuske žandarmerije, dostupni u Ambasadi Francuske u Beogradu. Ove publikacije sadrže brojne kratke članke ili vesti koje se mogu koristiti i na nižim nivoima, bilo kao izvor stručne leksike i interkulturalnih elemenata, bilo za vežbe pismenog razumevanja ili kao polazna tačka za druge nastavne aktivnosti. Pored toga, dragoceni izvor informacija bio je internet i tekstovi dostupni na zvaničnim sajtovima Ministarstva unutrašnjih poslova, Francuske žandarmerije, kao i na internet prezentacijama specijalnih jedinica i različitih međunarodnih institucija. Kada je reč o video materijalu, najznačajniji izvor bio je dokumentarni serijal o francuskim specijalnim jedinicama *En quête d'action* koji pruža informacije o ovom miljeu koje bi na drugi način bile nedostupne široj publici, kao i neke epizode TV magazina *Des racines et des ailes* koji se dva puta mesečno emituje na francuskom trećem kanalu. Ove emisije obrađuju veoma različite teme, a neke od epizoda pružaju uvid u događanja u centrima za obuku i život unutar baza specijalnih jedinica kao što su GIGN, RAID itd.

Spomenućemo ovde i časopis *Police Pro* u kome je izašao članak o našoj Specijalnoj antiterorističkoj jedinici na francuskom jeziku. Ovaj članak nije korišćen u okviru ovog tečaja, budući da je objavljen kasnije, ali ga navodimo zbog toga što se pokazalo da je izuzetno motivišući za naše učenike. Kao što se vidi na slici 19, tekst sadrži brojne ilustracije praćene kratkim komentarima koje i početnici mogu sa lakoćom da razumeju, posebno zbog toga što im je tema poznata. Pored toga, činjenica da su u prilici da na stranom jeziku čitaju članak o jedinici naše policije izuzetno povoljno utiče na motivaciju učenika.

Prikupljeni materijal svrstan je u sledeće tri kategorije: video materijal, pisani dokumenti i štampani dokumenti. Navešćemo neke od njih a neki od pisanih dokumenta biće prikazani kao ilustracije.

Video materijal:

- delovi serijala *En quête d'action* - www.w9.fr/emission-enquete_d_action/
- epizoda serijala *Des racines et des ailes* o obuci žandarmerije *Des racines et des ailes – GIGN*, France 3, 2004.

Pisani dokumenti

-tekstovi sa sajta Ministarstva unutrašnjih poslova Francuske
<http://www.interieur.gouv.fr/>

-tekstovi sa sajta žandarmerije
<http://www.defense.gouv.fr/gendarmerie>
<http://www.gendarmerie.interieur.gouv.fr/gign/>
<http://www.recrutement-gendarmerie.fr/fm/>
<http://esog-gendarmerie.forumactif.net>

-tekstovi sa sajta specijalne jedinice GIGN
<http://www.gendarmerie.interieur.gouv.fr/gign/>

-tekstovi sa sajta specijalne jedinice RAID
<http://le.raid.free.fr/>

-članci sa sajta enciklopedije wikipedia o jedinicama žandarmerije, NATO-u, i međunarodnim organizacijama kao OUN, OEBS itd.

<http://fr.wikipedia.org/wiki/Gendarmerie>
http://fr.wikipedia.org/wiki/Groupe_d%27intervention_de_la_gendarmerie_nationale
http://fr.wikipedia.org/wiki/Recherche,_Assistance,_Intervention,_Dissuasion
http://fr.wikipedia.org/wiki/Organisation_du_trait%3%A9_de_l%27Atlantique_Nord
http://fr.wikipedia.org/wiki/Organisation_des_Nations_unies

Štampani dokumenti

Kratki članci iz časopisa *Civique*, *Gend'info* i *Police Pro*



Slika 19. - Primer štampanog autentičnog materijala: članak o srpskoj specijalnoj jedinici SAJ objavljen u francuskom časopisu Police Pro: Le groupe antiterroriste de la police serbe. Police pro, No 17, septembre-octobre 2009 (str. 54-63) Paris.

Pošto smo prikupili primere tipičnih diskursa u datom profesionalnom kontekstu, izvršili smo njihovu analizu da bismo uočili karakteristične odlike tih diskursa, koliki je udeo svakodnevnog govora u odnosu na specifičnu upotrebu jezika u tim komunikativnim situacijama, da li je reč o usmenom ili pisanom diskursu, kakva su pravila interakcije u profesionalnom okruženju i koji će govorni činovi učenicima biti neophodni za komunikaciju u profesionalnom okruženju.

Kao što je navedeno u četvrtom poglavlju, u okviru jedne iste profesije mogu se izdvojiti različiti diskursi. Stoga je analiza diskursa u okviru planiranja nastave jezika

za posebne namene mnogo preciznija i ponekad se odnosi se na izdvajanje elemenata karakterističnih za komunikaciju u određenom uskom profesionalnom miljeu.

U ovom slučaju trebalo je ustanoviti sa kojim tipovima diskursa će se učenici sresti u centru za obuku žandarmerije. Polazna tačka u analizi bila je osnovna podjela na usmeni i pisani diskurs, kao i dalje podele na podvrste koje su naučnici izdvojili (Savić, 1993: 47) uz uočavanje nekih specifičnosti u datoj situaciji. U okviru usmenog diskursa izdvojili smo interakciju koji obuhvata svakodnevni govor (interakcija oficira sa kolegama, osobljem i predavačima pre ili posle nastave), pripremani monolog (predavanja instruktora, prezentacije, izlaganja polaznika) kao i debatu na času (u vezi određene stručne problematike). Takođe smo kao posebnu vrstu izdvojili diskurs koji se odvija na poligonu za obuku.

U okviru svakog od ovih diskursa izdvajamo karakteristične elemente kao i njegov pragmatički cilj. Na primer, može se pretpostaviti da će teorijska predavanja imati odlike pripremanog monologa i da će biti česti izrazi kojima se najavljuje tema o kojoj će biti reč, precizira zadatak ili ukazuje na nešto što je već rečeno u prethodnom izlaganju (strukture tipa: *J'avais déjà parlé de..., On a déjà vu..., On va parler de... Notre tâche sera de... On se concentrera sur...*). S druge strane, pretpostavlja se i da će se monolog predavanja instruktora kombinovati sa dijalogom i debatom budući da će predavač postavljati pitanja, komentarisati odgovore polaznika, proveravati razumevanje.

Analizom pregledanog video materijala zapaženo je da diskurs koji se odvija na poligonu za obuku prevashodno performativnog karaktera (instruktor daje instrukcije i uputstva) praćen demonstriranjem i velikim brojem neverbalnih elemenata pa se pretpostavlja da će biti lakši za razumevanje. Konačno, izlaganja učenika oslanjaće se na pismenu pripremu te će imati odlike pripremanog monologa.

Pošto se iz početnog zahteva može zaključiti da će se učenici ređe sretati sa pisanim diskursom, veća pažnja posvećena je analizi usmenog diskursa. Ipak pretpostavlja se da će tipovi pisanog diskursa, sa kojima će se sretati oficiri žandarmerije, najverovatnije biti pismena obaveštenja i zvanični dokumenti kao

naredba, plan intervencije, ili različiti informativni popularni tekstovi (članci iz novina, odlomci iz udžbenika) te je potrebno obratiti pažnju i na strukturu tih dokumenta.

Etapa prikupljanja informacija o karakterističnim elementima diskursa u ovom profesionalnom okruženju prepliće sa sledećom etapom odabira kompetencija, jezičkih i vanjezičkih elemenata i izradom konkretnog nastavnog plana.

5.5. Izbor kompetencija i nastavnih sadržaja

U toku etape izrade nastavnog plana, imajući stalno na umu glavni cilj nastave, ulazni i očekivani nivo znanja i raspoloživi fond časova. utvrđeni su elementi koji treba da predstavljaju okosnicu programa nastave.

Kada je reč o profesionalnom delu, nastava treba da se fokusira na sledeće aktivnosti:

- gledanje video materijala i razumevanje razgovora u centru za obuku GIGN, posebno naređenja i uputstava instruktora i reakcija pripadnika jedinice
- komentarisanje sekvenci filma o centru za obuku jedinice GIGN
- čitanje tekstova o Francuskoj žandarmeriji
- čitanje novinskih članaka ili dokumenata učitanih sa interneta
- usmena analiza situacija, diskusija o tehnikama i taktikama koje se koriste u Francuskoj i Srbiji
- razumevanje pisanih dokumenata kao što su plan akcije ili naredba i kartografskih dokumenata
- razumevanje jednostavnijih pravnih tekstova koji se odnose na pravni okvir intervencije

Pored toga, budući da učenici treba da dostignu nivo A1 - A2 i da komuniciraju u osnovnim situacijama koje se odnose na svakodnevni život u centru za obuku, izdvojene su sledeće komunikativne funkcije:

- predstavljanje, pozdravljanje, pružanje osnovnih informacija o sebi

- opisivanje
- postavljanje pitanja
- snalaženje u kafeu i prodavnici, naručivanje, plaćanje računa;
- izražavanje ukusa i interesovanja, konverzacija o slobodnom vremenu ;
- snalaženje u vremenu i prostoru
- komuniciranje u osnovnim situacijama vezanim za putovanja ;
- opisivanje ulice i kvarta;
- snalaženje u gradu: pitati za put ili pokazati nekome put;
- svakodnevne radnje, opisivanje uobičajenog radnog dana;
- izražavanje naredbi
- sport, delovi tela, pozicije tela.
- izražavanje zabrana;
- prihvatanje ili odbijanje poziva;
- izražavanje budućnosti
- prepričavanje, izražavanje prošlosti
- komentarisanje, izražavanje mišljenja
- argumentovanje

Imajući u vidu da je u inicijalnom zahtevu naglašeno da je cilj nastave osposobljavanje oficira da prate stručnu obuku na francuskom jeziku, prednost je data razvoju kompetencije usmenog razumevanja i usmenoj interakciji. Pismena produkcija se zbog nedostatka vremena svodi na popunjavanje jednostavnog formulara ili pisanje kratkih i jednostavnih poruka. Kada je reč o pismenom razumevanju, ono će biti ograničeno na razumevanje kratkih tekstova kao što su natpisi na prodavnicama, raspored časova, red vožnje, pisana obaveštenja i kratke poruke, kao i razumevanje različitih tekstova o stručnim temama. U okviru elemenata leksičke kompetencije, program treba da sadrži leksičke elemente potrebne za realizaciju navedenih opštih komunikativnih funkcija ali i specifične leksičke elemente potrebne za komunikaciju u profesionalnom kontekstu: leksiku iz oblasti naoružanja, opreme i uniformi, leksiku koja se odnosi na masovna okupljanja, demonstracije i konflikte kao i osnovnu terminologiju iz oblasti prava i bezbednosti.

Razvoj gramatičke kompetencije je potpuno u funkciji navedenih ciljeva i obuhvata one elemente koji su neophodni učenicima da komuniciraju u profesionalnom okruženju. Drugim rečima gramatički elementi su u funkciji sticanja drugih kompetencija. Tako će se na primer, imperativu, priložima za mesto i budućem vremenu posvetiti veća pažnja nego prošlom vremenu, jer će se ti gramatički elementi češće koristiti.

Elementi sociolingvističke kompetencije koji su izdvojeni u ovom planu nastave obuhvataju prevashodno jezička obeležja pravila učtivosti: zvanično obraćanje starešinama, neformalno obraćanje kolegama, kao i za upoznavanje sa nekim osobenostima profesionalnog žargona.

U najznačajnije elemente interkulture kompetencije uvrstili smo sposobnost kritičkog procenjivanja svoje i tuđe kulture od načina pozdravljanja i oslovljavanja, distance koja se zauzima prilikom razgovora, preko običaja koji se odnose na vreme, tačnost, korišćenje mobilnih telefona, upotrebu boja i simbola, navika u vezi ishrane i stanovanja, do upoređivanja organizacije i postupaka policije i pravosudnih organa u Francuskoj i Srbiji. Navedeni dokumentarni video materijal i ostali autentični dokumenti poslužiće u toku nastave kao korpus za uočavanje ovih elemenata i njihovo usvajanje.

5.6. Izbor i obrada nastavnog materijala i izrada nastavnih aktivnosti

Sva prethodna razmišljanja o učenikovim potrebama, cilju nastave, sakupljanju podataka, analizi specifičnog diskursa i izboru kompetencija koncentrišu se u okviru poslednje etape koja se sastoji u didaktičkoj obradi prikupljenog materijala, izboru autentičnog i/ili udžbeničkog materijala i izradi nastavnih aktivnosti.

Kada je reč o izboru udžbenika i autentičnog materijala, imajući u vidu da su u ovom slučaju polaznici u većini potpuni početnici a da se u praksi Francuskog instituta pokazalo da je učenicima često neophodno da pred sobom imaju udžbenik ili neku vrstu

skripte da bi se osećali sigurnije, kreatori programa odlučili su se da kombinuju udžbenik opšte namene i autentični materijal. Opređelili smo se za udžbenik *Champion 1*⁷⁵ (prvih 12 lekcija) zbog toga što sadrži veoma jednostavne dijaloge koji obuhvataju osnovne komunikativne funkcije kao što su predstavljanje, izražavanje ukusa i interesovanja, naređivanje, izražavanje zabrana, komentarisanje, argumentovanje, kao i primere svakodnevnih situacija kao što su snalaženje u kafeu i prodavnici, naručivanje, plaćanje računa, konverzacija o slobodnom vremenu, snalaženje u gradu, komuniciranje u osnovnim situacijama vezanim za putovanja itd.

Pored toga korpus predstavlja autentičan nastavni materijal naveden u prethodnom odeljku, u prvom redu video materijal i autentični tekstovi sa interneta.

Budući da je o upotrebi autentičnog didaktičkog materijala i metodološkom pristupu bilo više reči u trećem poglavlju ovog rada u kome je navedeno i nekoliko primera, ovde ćemo prikazati neke od nastavnih aktivnosti izrađenih na osnovu autentičnog nastavnog materijala prilagođenih datom nivou, kao i primere gramatičkih vežbanja prilagođenih profesionalnom kontekstu.

U prvom primeru učenici treba da stave odgovarajući oblik neodređenog člana ispred imenica koje označavaju oružje ili opremu (slika 20).

Iz primera se vidi da su gramatička vežbanja u okviru nastave za posebne namene identična po formi kao vežbanja koja se koriste u nastavi opšteg jezika, ali da je njihova sadržina različita. Takođe se može videti da se sa elementima stručnog jezika može početi već od prvih časova stranog jezika.

⁷⁵ Monnerie – Goarin, A., Siréjols É. (2001). *Champion 1*, Paris :CLE International.

Complétez avec UN, UNE ou DES

- pistolet
- cartouche
- fusils
- lance-grenades
- bâton de protection
- menottes
- bouclier
- masque respiratoire
- arme
- grenades à main
- poste radio
- fusil à pompe
- balle

Slika 20. – Primer gramatičkog vežbanja u nastavi francuskog jezika za posebne namene

Drugi primer je takođe gramatičko vežbanje koje se po formi ne razlikuje od bilo kog vežbanja koje se može sresti u nekom udžbeniku opšte namene ili gramatičkom priručniku, ali je njegova sadržina prilagođena profesionalnom kontekstu. Korišćen je autentični novinski tekst iz lista *Express*, koji opisuje jednu intervenciju specijalne jedinice a zadatak učenika bio je da stave glagole u prošlo vreme (slika 21).

FUSILLADE DE VICHY

Le forcené blessé très grièvement par la police

Le forcené qui a tué une personne avec une arme à feu vendredi 4 juillet dans l'après-midi dans le centre-ville de Vichy, a été neutralisé par le GIPN. Il a été "très grièvement blessé" lors de l'intervention.

Complétez le texte avec le verbe au passé composé

Un forcené(tuer) une personne avec une arme à feu vendredi après-midi, puis(blesser) un policier avant de se retrancher dans son appartement, a-t-on appris auprès du procureur de la République de Cusset (Allier).

Les faits(se dérouler) entre 12h30 et 13h dans le centre-ville, à la sortie d'un bar du boulevard Carnot où l'homme venait de prendre une consommation et d'avoir une dispute avec un autre client, (expliquer) un responsable de la préfecture de Vichy. Armé d'un fusil de chasse, l'homme, dont on ignore le profil et l'âge,(tirer) sans raison apparente sur une passante qui(décéder) après avoir été transportée à l'hôpital. Selon une source policière, la passante a été touchée au thorax.

Au moment où des policiers(s'approcher) du forcené, il a tiré dans leur direction, blessant l'un d'eux aux jambes, a indiqué une source policière sans préciser la gravité de la blessure. L'homme(se retrancher) dans un ancien hôtel situé dans le quartier, selon une source policière.

Le GIPN (Groupement d'intervention de la police nationale) de Lyonensuite (neutraliser) le forcené. Il a été "très grièvement blessé" lors de l'intervention des policiers. Il parlementait avec le GIPN et a tiré un coup de feu en direction des policiers, qui(riposter).Aucun policier n'a été blessé dans l'intervention

Par L'EXPRESS.fr, publié le 04/07/2008

Slika 21. – Primer gramatičkog vežbanja u nastavi francuskog jezika za posebne namene (nivo A2.1)

U trećem primeru (slika 22) prikazano je leksičko vežbanje. Učenici treba da dopune tekst ponuđenim rečima. To je istovremeno i primer korišćenja autentičnog dokumenata koji je suviše komplikovan ili ne odgovara nivou učenika ali na osnovu koga nastavnik može sam za kreira nastavni materijal, što didaktičari navode kao jednu od mogućih primena autentičnog materijala (Mangiante, Parpette, 2004: 52). Na slici 22 prikazan je originalni dokument koji je poslužio kao inspiracija za izradu vežbanja a na slici 23 je vežbanje koje je na osnovu njega napisano. Iz prethodna tri primera može se videti da se sa elementima stručnog jezika može početi već od prvih časova budući da je reč o vežbanjima koja su korišćena u radu sa učenicima na nivou A1 (prvi i treći primer) i A2 (drugi primer). Vežbanja prikazana u četvrtom i petom primeru mogu se koristiti počev od nivoa A2.

Une prise d'otages qui se termine bien en Jamaïque

Un déséquilibré a pris en otage un avion canadien avec 182 personnes à bord, à l'aéroport de Montego Bay en Jamaïque, dans la nuit de dimanche à lundi. Ce Jamaïcain d'une vingtaine d'années, « mentalement perturbé » selon le ministre jamaïcain de l'Information, était monté à bord du Boeing 737 de la compagnie CanJet Airlines (photo), lors d'une escale à l'aéroport international Sangster de Montego Bay. Il a ensuite libéré 176 personnes, retenant encore pendant plusieurs heures six membres d'équipage à bord de l'appareil.

L'avion en provenance de Halifax (est du Canada) se rendait à Cuba. Finalement, plus de sept heures après le début de l'incident, les six membres d'équipage sont sortis de l'avion. Les policiers ont pris l'avion d'assaut pour libérer les otages sans tirer un coup de feu. Le preneur d'otages a été placé en détention. W

<http://www.20minutes.fr/monde/321031-prise-otages-termine-bien-jamaïque>

21.04.2009.

Slika 22 – Ilustracija autentičnog dokumenta na osnovu koga nastavnik može da kreira nastavni materijal

Une prise d'otages qui se termine bien en Jamaïque

Competez le texte avec les mots : les passagers / grand / un uniforme / feu/ cockpit / nuit/en otage / l'aéroport/ un pistolet-mitrailleur/ d'assaut/ l'unité /détention / l'équipage

Un forcené prendun avion avec 182 personnes à bord, à de Montego Bay en Jamaïque,dans la de dimanche à lundi. Il estet portemilitaire. Il est armé d'..... Il entre dans l'avion et il menace de tuer Ensuite, entre dans le..... et braque le pistolet sur le pilote. Une heure plus tard les policiers de d'intervention antiterroriste interviennent. Ils prennent l'avionet libèrent les otages et les membres desans tirer un coup deLe preneur d'otages est placé en.....

Slika 23. Leksičko vežbanje za nivo A1 sačinjeno na osnovu autentičnog materijala

Četvrti primer (prikazan na slici 24) je vežbanje koje se takođe ne razlikuje po formi od vežbanja tipičnih za nastavu opšteg jezika, reč je o vežbi rekonstrukcije, kreiranoj takođe na osnovu autentičnog materijala.

ARRESTATION D'UN SUSPECT DANGEREUX

Mettez les phrases dans l'ordre

- Mais avant l'intervention, il a pris la fuite par une fenêtre située au 4ème étage.
- Un homme de 29 ans en liberté conditionnelle, recherché pour vols et violences a tenté d'échapper aux hommes du RAID dans la nuit de vendredi à samedi (21 au 22 février)
- Blessé à un poignet lors de la chute, il a pu être interpellé sans difficulté.
- En se suspendant au fil électrique, il est arrivé au niveau du 2ème étage et s'est lâché.
- Il a été localisé dans un immeuble à Reims.

Slika 24. Primer br 4 - vežba rekonstrukcije teksta (nivo A2) Izvor: www. L'EXPRESS.fr, 04/07/2008

Poslednji primer je autentični materijal iz stručnog časopisa *Gend info* (slika 25). Korišćen je u neizmenjenom obliku u radu sa učenicima nivoa A2-B1, jedina intervencija nastavnika na tekstu su fusnote sa objašnjenjima nepoznatih pojmova na francuskom jeziku. Uz tekst su dodata pitanja namenjena usmenom obrađivanju teksta i diskusiji na času i jedno leksičko vežbanje (slika 26).

Négociateurs au GIGN

Le pouvoir des mots

Depuis la fin des années 80, le GIGN s'intéresse tout particulièrement à la négociation. C'est au sein des sections opérationnelles du GIGN que se profilent les futurs négociateurs de l'unité. Comme les autres membres, ils ont suivi les étapes draconiennes¹ de la sélection et de la formation, mais c'est lors d'expériences opérationnelles décisives qu'ils ont fait preuve² de moins de réactivité au stress, à la pression, aux contraintes. Ils se distinguent par leur capacité à analyser la situation, à faire preuve d'empathie³, à se montrer créatifs.

Pour devenir négociateur, il faut suivre une formation s'articulant⁴ autour de trois modules théoriques assortis⁵ d'une validation opérationnelle nécessaire à l'obtention du niveau supérieur.

Dans un premier temps, le futur négociateur suit une formation initiale sous la direction du chef de la cellule négociation, de spécialistes en communication et de médecins psychiatres. Il acquiert⁶ pendant une période de quinze jours, au travers de nombreux cours théoriques et d'exercices pratiques, les bases et les principes généraux relatifs à la négociation. Après l'obtention de cette *Qualification à la négociation de crise de premier niveau* (QNC1 ou négociateur assistant), le jeune négociateur sera engagé sur des missions à caractère passionnel (forcené), toujours accompagné par un négociateur confirmé.

Après quelques années nécessaires à la maturité professionnelle et technique, le négociateur assistant pourra accéder à la formation de deuxième niveau (QNC2 ou négociateur principal). Ce cours s'articule autour de la négociation dite "rationnelle", des prises d'otages, des enlèvements, des extorsions.

Le troisième niveau, celui de l'expertise (QNC 3), concerne la négociation dans le cadre de la gestion de crises majeures, tant au niveau national qu'international. Depuis quelques années, les négociateurs du GIGN participent à l'International negotiation working group où tous les experts mondiaux échangent leurs connaissances et leurs expériences, tentent d'harmoniser les procédures opérationnelles. Ils complètent également leur formation lors de stages auprès du Collège Canadien de Police et du FBI.

La négociation est avant tout une "science" où l'être humain est la clé de l'énigme. Le négociateur doit posséder des qualités de patience, d'écoute, de communication mais n'est pas pour autant un psychologue. Il doit comprendre avant tout le problème, ne pas chercher à vouloir le résoudre trop vite. Il doit utiliser les outils mis à sa disposition pour, comme un chirurgien, intervenir avec la plus grande minutie⁷. Comme l'intervention, la négociation n'a pas de frontières.

Draconien, ne - très sévère, drastique

²Faire preuve de - montrer

³ L'empathie - capacité de s'identifier à une autre personne, à ressentir ce qu'elle ressent

⁴S'articuler - être organisé

⁵ Assorti de - accompagné de

⁶ Acquérir - obtenir

⁷ La minutie - l'exactitude

Slika 25. - Autentični materijal iz stručnog časopisa *Gend info* no 268, 2004.

Exercice 1 Reliez le verbe avec le nom qui convient

- | | |
|-------------|------------------|
| A) suivre | 1) expérience |
| B) faire | 2) une crise |
| C) acquérir | 3) preuve de |
| D) gérer | 4) une formation |

Questions

1. Comment est organisée la formation des négociateurs au sein du GIGN ?
2. Décrivez les trois niveaux de formation des futurs négociateurs.
3. Quelles sont les qualités et les aptitudes qu'un négociateur du GIGN doit posséder?

Slika 26. – Vežbanja na autentičnom materijalu iz stručnog časopisa *Gend info* no 268, 2004.

Ovo su samo neki od primera iz kojih se može zaključiti da je forma vežbanja u nastavi jezika za posebne namene identična kao u nastavi opšteg jezika, ali da je njihova sadržina prilagođena tematskoj sadržini nastave. Iz navedenih primera takođe se vidi da je autentični nastavni materijal moguće koristiti kako u neizmenjenom obliku, tako i sa modifikacijama ili kao model prema kome nastavnik može sam da kreira sopstveni materijal.

6. EMPIRIJSKO ISTRAŽIVANJE

Nastava jezika struke/jezika za posebne namene obuhvata izuzetno veliki broj različitih nastavnih situacija: različite obrazovne i starosne profile učenika, različite ciljeve zbog kojih oni uče strani jezik i različite prostorne i vremenske kontekste održavanja nastave.

Zbog toga empirijski deo ovog rada obuhvata tri različita konteksta, odnosno tri grupe polaznika čije su potrebe za učenjem jezika bile različite. Prvi segment analize je intenzivna nastava organizovana za oficire žandarmerije koji su pohađali kurs francuskog jezika da bi se osposobili za praćenje stručnih kurseva na francuskom jeziku, čiji je program detaljno izložen u petom poglavlju. Drugi kontekst je nastava francuskog jezika za pravnike, čija je namena bila osposobljavanje zaposlenih u Ministarstvu pravde da ostvare komunikaciju sa svojim francuskom kolegama. U trećem slučaju, reč je o inovativnom modelu nastave jezika struke u skladu sa postulatima evropske obrazovne jezičke politike. Ovaj program nastave primenjen je u fakultativnoj nastavi francuskog jezika organizovanoj na zahtev studenata Fakulteta bezbednosti.

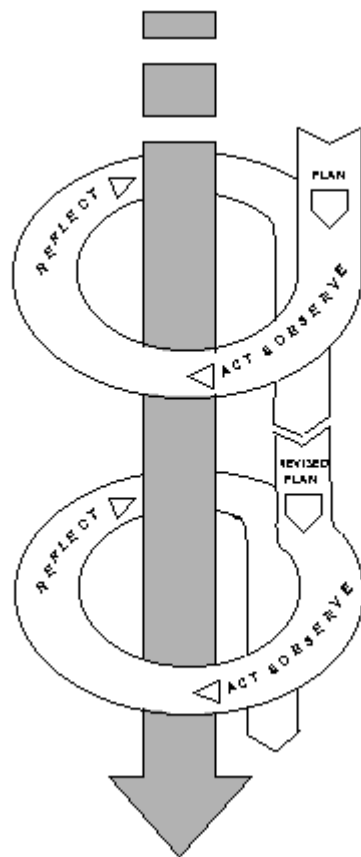
Priroda i složenost predmeta istraživanja ukazali su na neophodnost komplementarnog pristupa u primeni istraživačkih tehnika. Zbog potrebe da se istovremeno sagledaju objektivni rezultati koje su učenici postigli ali i ostvari dublji uvid u njihove subjektivne stavove i mišljenja, korišćeni su različiti instrumenti: statistički prikazi, grafikoni i testovi kao i anketni upitnici, intervju i liste za autoevaluaciju.

U prvom delu ovog poglavlja posvećenog metodološkom okviru istraživanja, biće iznete najznačajnije karakteristike akcionog istraživanja, njegove najznačajnije etape i instrumenti koji se mogu koristiti. Naredni delovi poglavlja biće posvećeni opisu istraživanja u tri navedene nastavne situacije, najznačajnijim rezultatima i zaključcima do kojih se došlo tokom istraživanja.

6.1. Akciono istraživanje

Zbog snažne povezanosti između teorije i prakse i mogućnosti da se dubinski posmatraju unutrašnji procesi nastave i učenja i na osnovu dobijenih podataka odmah preduzmu dalje akcije, akciono istraživanje je posebno prikladno za istraživanja u nastavi stranih jezika. Prema jednoj od definicija koje se navode u naučnoj literaturi, ono se može opisati kao kritički, samorefleksivni i sistematični pristup istraživanju sopstvenog nastavnog konteksta. (Burns, 2010: 5). Drugim rečima, akciono istraživanje se može shvatiti kao ispitivanje sopstvene nastavne prakse putem akcije i razmišljanja. Reč je o dinamičnom procesu čije se osnovne etape - planiranje, akcija, posmatranje i razmišljanje međusobno prepliću i najčešće spiralno ponavljaju, kao što se vidi na slici na kojoj je prikazan model akcionog istraživanja koji su izradili Kemmis i McTaggart (Kemmis, McTaggart, 1988). Prema tom modelu, etapa planiranja neke promene ili uvođenja drugačije nastavne tehnike vodi ka akciji i istovremenom posmatranju efekata te akcije, koje vodi ka razmišljanju o uočenim efektima i eventualnom ponovnom planiranju.

Didaktičari navode da se akciono istraživanje u nastavi jezika razlikuje od tradicionalnog istraživanja po cilju i mestu sprovođenja istraživanja, akterima istraživanja i tehnikama koje se primenjuju (Sagor, 2000 u Markowitz, 2011: 12). Glavni cilj akcionog istraživanja je preduzimanje akcije radi unapređivanje sopstvene nastavne prakse, dok je cilj tradicionalnog istraživanja objavljivanje zaključaka koji se mogu objaviti široj javnosti. Ono se sprovodi u sopstvenom području, odnosno u okviru nastavne prakse, za razliku od tradicionalnog istraživanja koje se sprovodi u kontrolisanim uslovima. Tradicionalno istraživanje je uglavnom kvantitativnog karaktera. Nasuprot tome, u okviru akcionog istraživanja mogu se kombinovati kvalitativni i kvantitativni elementi. Konačno, dok je akter tradicionalnog istraživanja naučnik koji se najčešće nalazi izvan područja koje proučava, akciono istraživanje povezano je sa pojmom nastavnika-istraživača (Burns, 2010: 6) koji ga sprovodi u sredini koja je predmet istraživanja.



Slika 27 - Spirala akcionog istraživanja (prema Kemmis & McTaggart, 2005: 564)

Iako se koristi za istraživanja u domenu nastave, koncept akcionog istraživanja nastao je u okviru medicinske struke i razvio se medicinskim školama kao proces posmatranja simptoma, prikupljanja podataka dobijenih ispitivanjem i istraživanjem, primene zaključaka u lečenju i vrednovanje rezultata lečenja (Markowitz, 2011: 14).

Za polaznu tačku akcionog istraživanja, etapu planiranja, karakteristično je utvrđivanje problema koji će biti fokus istraživanja. Treba istaći da isticanje problema ne znači da smatramo da je sadašnja praksa nedovoljno efikasna, već da nastavnik identifikuje područje u kome smatra da se mogu izvršiti poboljšanja, pristupa preispitivanju dotadašnjeg načina rada i razvija nove ideje i alternative (Burns, 2010: 2). Akciona istraživanja mogu biti usmerena na nekoliko aspekata. To može biti način (na primer kako da pomognemo učenicima da poboljšaju pisanje na engleskom jeziku) ili

cilj (ako znamo da učenici uče engleski jezik zato što žele da postanu bibliotekari, istražujemo koliko je pisanje na engleskom jeziku značajno za njih). Pored toga, akciona istraživanja mogu biti teorijski usmerena (dobijene podatke iskoristimo za unapređenje naših teorijskih saznanja o nastavi pisanja), ili usmerena na nastavnika (doprinoseći njegovom usavršavanju i sticanju znanja koje će podeliti sa kolegama) kao i na unapređenje nastavne institucije ili šireg društvenog konteksta (Edge 2001: 5 u Burns, 2010 : 6).

Budući da jedna od odlika akcionog istraživanja usko povezivanje teorije i prakse, nastavnik-istraživač najpre prikuplja spoljna teorijska saznanja o postavljenom problemu, a zatim podatke iz različitih izvora koristeći različite instrumente. Pojedini autori (Sagor, 2000 u Markowitz, 2011: 20) razlikuju arhivske izvore informacija (postignuće na testovima, podaci o pohađanju nastave, referentni materijali, nastavni planovi) i instrumente za prikupljanje podataka koje izrađuje nastavnik-istraživač (ankete, intervjui, fokus grupe, portfoliji, dnevnic). U okviru takvog istraživanja insistira se na više izvora podataka i na upoređivanju podataka dobijenih različitim instrumentima primenom postupka trijangulacije. Radi lakšeg klasifikovanja podataka i njihove analize može se koristiti takozvana trijangulacijska matrica, kao što je prikazano na slici 28. Pomoću postupka trijangulacije upoređuju se podaci dobijeni različitim instrumentima i utvrđuje doslednost.

Istraživačka pitanja	Izvor podataka 1	Izvor podataka 2	Izvor podataka 3

Slika 28 - Trijangulacijska matrica (Markowitz, 2011: 20)

Nakon prikupljanja i analiziranja podataka iz svih izvora, nastavnik dolazi do zaključaka i preuzima dalje akcije. Ako rezultati dobijeni različitim instrumentima navode na dosledne zaključke, možemo sa većim stepenom sigurnosti smatrati pouzdanim odgovor na postavljeno pitanje i u zaključak koji smo doneli. Iako su etape akcionog istraživanja jasno definisane, treba još jednom napomenuti da se ono ne odvija linearno, kao i da intervjui i drugi kvalitativno instrumenti mogu da otkriju informacije koje istraživač nije predvideo u okviru svojih pitanja, ali koje su relevantne za problem koji se istražuje (Markowitz, 2011: 22).

6.2. Prvi segment analize

Predmet ovog segmenta istraživanja je intenzivna nastava organizovana za oficire žandarmerije sa ciljem da se osposobe za praćenje stručne obuke na francuskom jeziku u centru za obuku žandarmerije u Rumuniji.

Program prvog ciklusa ove nastave detaljno je izložen u petom poglavlju ovog rada u kome je detaljno opisano planiranje nastave kroz sve etape, od inicijalnog zahteva, preko analize potreba učenika i prikupljanja materijala do izrade nastavnog plana.

Po završetku prvog intenzivnog tečaja, organizovan je ispit na kome su odabrana dva oficira koji su pokazali najbolje jezičke i profesionalne sposobnosti. O ovom ispitu je bilo više reči u trećem poglavlju, u delu posvećenom evaluaciji jezika za posebne namene. Pošto su odabrana dva oficira postigla odlične rezultate na stručnoj obuci u Rumuniji i izuzetno dobro se uklopili u sve segmente rada u centru za obuku, saradnja između Ministarstva unutrašnjih poslova Srbije i francuskih i rumunskih institucija je nastavljena tako da je u periodu od 2005. do 2012. godine još 15 oficira upućeno na takvu obuku. U periodu od 2005. do 2012. godine svake godine su organizovani tromesečni intenzivni kursevi francuskog jezika za posebne namene prema

sličnom programu i svi oficiri koji su ga završili uspešno su se pripremili za praćenje obuke na francuskom jeziku i snalaženje u situacijama vezanim za život u centru za obuku.

U tom periodu uvedene su pojedine izmene u organizaciji nastave. Za razliku od prve godine kada je nastavu pohađalo 8 oficira, pa su na završnom testu birana dva najbolja kandidata, narednih godina je Direkcija žandarmerije određivala dvojicu kandidata koji će biti upućeni u Beograd na nastavu francuskog jezika a potom u Rumuniju. Svi kandidati osim jednog bili su potpuni početnici. Nastava je svake godine bila intenzivnog karaktera (najčešće organizovana u periodu od maja do septembra) jer zbog profesionalnih i privatnih obaveza učenika nije bilo moguće organizovati tečaj tokom godine (mnogi učenici nisu bili iz Beograda). Program nastave opisan u petom poglavlju ove disertacije modifikovan je tokom godina na osnovu povratnih informacija dobijenih od učenika po povratku iz Rumunije i obogaćivan novim autentičnim nastavnim materijalima, ali je globalno zadržao iste elemente kao i prvobitni program, budući da su namena nastave i potrebe učenika uvek bile iste. Što se tiče metodološkog pristupa, u velikoj meri je bio zastupljen akcioni pristup a centralni deo nastave činio je rad na realizaciji zadatka sličnih onima koje će oficiri u budućnosti izvršavati i uvežbavanju kompetencija koje će im biti potrebne za izvršavanje tih zadataka.

Ovakav kontekst omogućio je nastavniku da sprovede longitudinalno istraživanje odnosno da dugoročno prati postignuća učenika i da na osnovu povratnih informacija modifikuje i unapređuje nastavu. Ovde će biti prikazani podaci sakupljeni iz intervjua koji su u navedenom periodu vršeni sa učenicima, a potom, radi izvlačenja pouzdanijih zaključaka o efikasnosti programa i rezultati testova koje su vršili nezavisni ispitivači, kao i rezultati evaluacije na terenu, odnosno karakteristike koje su starešine centra za obuku u Rumuniji dostavili Ambasadi Francuske za svakog polaznika.

6.2.1. Podaci prikupljeni intervjuisanjem učenika

Pošto je cilj ovih intervjuja bio prikupljanje podataka o efikasnosti sprovedenog programa nastave i metodološkog pristupa i njihovo dalje unapređivanje a posebno uvid u individualna stanovišta učenika i izdvajanje njihovog mišljenja o ovakvoj nastavi, korišćen je polustrukturirani intervju koji se sastojao od šest otvorenih pitanja, kako bi se otvorila mogućnost da učenici odgovaraju i na sva druga pitanja pokrenuta tokom razgovora.

Prvo pitanje bilo je usmereno na njihovo snalaženje u centru za obuku u Rumuniji. Učenici su zamoljeni da ocene koji su im elementi tečaja koji su završili u Beogradu bili korisni, šta im je nedostajalo, šta nisu dovoljno savladali (stručna terminologija, usmeno izražavanje, pisanje, rad na planovima intervencija itd). Odgovori na ovo pitanje upotpunjeni su drugim pitanjem koje se odnosilo na teškoće sa kojima su se susreli po dolasku u Rumuniju: šta im je bilo najteže, (da li je to bila komunikacija sa kolegama ili sa starešina, praćenje nastave, pisanje samostalnih radova, usmeno izlaganje ili nešto drugo). Treće pitanje odnosilo se na nastavni materijal (sa ciljem da se proveriti da li je bio adekvatan da ih pripremi za snalaženje tokom obuke). Četvrto pitanje odnosilo se na aktivnosti na času za koje učenici smatraju da su im bile najkorisnije da bi se snašli u profesionalnom miljeu (čitanje stručnih tekstova, gledanje video materijala, rešavanje zadataka, vežbe usmenog izražavanja itd.). Peta tema intervjuja bila je njihova ocena vanjezičkih elemenata nastave (da li su im koristili interkulturalni elementi koje su usvojili tokom nastave, da li im je bilo korisno poznavanje frankofonog profesionalnog okruženja ili ne, da li su ti elementi bili zastupljeni u nastavi u odgovarajućoj meri). Poslednje pitanje imalo je za cilj da se prikupe podaci o njihovom globalnom uvidu u korisnost učenja jezika u profesionalnom kontekstu (u kojoj meri ona može biti faktor profesionalnog ili ličnog napredovanja).

U odgovoru na prvo pitanje učenici su naveli da su bili zadovoljni svojim poznavanjem stručne terminologije, da nisu imali teškoća da razumeju sagovornike i predavače. S druge strane, nekoliko polaznika ocenilo je da nisu dovoljno savladali

elemente opšteg jezika. Događalo im se da ponekad ne razumeju „obične reči“. Što se tiče odnosa usmenih i pismenih kompetencija, ocenili su da je njihova zastupljenost u nastavi odgovarala njihovim potrebama, budući da je kurs u Rumuniji bio tako koncipiran da su rad na tekstovima i pisanje samostalnih radova bili planirani tek posle mesec dana, tako da su oficiri imali dovoljno vremena da savladaju pisanje, jer su u Rumuniji, pored stručne obuke, bili organizovani i dodatni časovi francuskog jezika za sve polaznike.

Kada je reč o teškoćama sa kojima su se susretali po dolasku u Rumuniju, oficiri su navodili dve vrste teškoća, prva se odnosila na komunikaciju sa kolegama iz drugih zemalja (Italije, Češke itd) koji su bolje govorili francuski od njih i koji nisu umeli da prilagode svoj govor njihovom nivou (ispitanici su komentarisali da su „govorili prebrzo“, „bili nerazgovetni“ itd). Ove teškoće javljale su se samo tokom prvog meseca, jer su kasnije sve lakše razumevali sagovornike. S druge strane, ispitanici su naveli da nisu imali nikakvih problema da razumeju predavače i da su uspevali bez teškoća da prate predavanja. Takođe nisu imali problema da razumeju tekst slajdova na prezentacijama koje su pratile predavanja. Kada je reč o usmenom izražavanju, zanimljivo je da je velika većina učenika isticala da nisu imali nikakvih problema da izraze ono što su želeli i da, iako su bili svesni svojih jezičkih grešaka, nisu osećali nikakvu nelagodnost prilikom usmenog obraćanja ni u komunikaciji sa izvornim govornicima (predavačima, instruktorima), ni sa kolegama iz drugih zemalja koji su bolje govorili francuski od njih, (na primer oficirima iz Italije ili Rumunije) i da su uvek uspevali, pribegavajući određenim strategijama, (parafraziranju, strategiji pokušaja itd) da ostvare uspešnu komunikaciju. Drugi tip teškoća koji je navelo nekoliko učenika odnosi se na razumevanje tekstualnog materijala koji je bio predviđen za samostalni rad van časova, u kojima su neke sintaksičke konstrukcije bile preteške. Međutim, polaznici su precizirali da su i pored složenosti tih konstrukcija ipak uspevali da globalno razumeju sve tekstove, ali im je bilo potrebno duže vreme ili da su morali da ih čitaju više puta. Takođe su se bez većih problema sporazumevali sa pomoćnim osobljem i predavačima u situacijama izvan učionice.

Kada je reč o nastavnom materijalu, ispitanici su smatrali da je video materijal sa snimcima realne situacije u centru za obuku bio veoma koristan. Što se tiče pisanog materijala, oficiri su po povratku u Beograd doneli materijal koji su koristili u Rumuniji, kako bi ga dali drugim kolegama i nastavniku. Zahvaljujući tome, nastavni materijal je, kao što je rečeno, više puta dopunjavan tekstovima koji su još više odgovarali potrebama učenika.

U odgovorima na pitanja koja se odnose na aktivnosti na času, ispitanici su iskazali mišljenje da je rad na zadacima bio najkorisnija vežba za njih i da su ih aktivnosti kao što su izrada plana intervencije najbolje pripremile za praćenje obuke. Pored toga, ocenili su da im je rad na zadacima na časovima jezika najzanimljiviji, da im je interesantnije i lakše da rade po grupama, a i da se takav način rada primenjivao i na drugim inostranim stručnim kursevima koje su u međuvremenu pohađali.

Odgovori na peto pitanje pokazali su da učenici uviđaju značaj poznavanja interkulturalnih i sociolingvističkih elemenata i da im je ono mnogo olakšalo uklapanje u profesionalnu sredinu. Ispitanici su izjavili da im se tokom nastave u Beogradu ti elementi u početku nisu učinili zanimljivim ni značajnim, ali da su tokom boravka u Rumuniji i kasnijih poseta Francuskoj uvideli da su im sva saznanja o drugim kulturama olakšala snalaženje. Kao primere su naveli razlike koje se odnose na poimanje vremena i novca, običaje u vezi obroka, distancu prilikom razgovora, načine obraćanja koji se odnose na hijerarhiju itd. Takođe su istakli da su im sva saznanja o organizaciji žandarmerije, sistemu komandovanja bila korisna jer su bili bolje pripremljeni za diskusiju o konkretnim problemima kada su unapred razumeli njihov kontekst. Interesantno je i da većina učenika kao najvažnije kvalitete susreta sa kolegama iz drugih zemalja ne smatra razmenu mišljenja o profesionalnim temama nego o temama koje obuhvataju druge aspekte života budući da su zbog prirode svog posla retko bili u situacijama da bolje upoznaju druge kulture.

U odgovorima na poslednje pitanje, koje se odnosilo na svrsishodnost učenja stranog jezika u profesionalne svrhe, ispitanici su naveli nekoliko razloga zbog kojih misle da im je učenje francuskog jezika bilo korisno. Nekoliko učenika izjavilo je da im

je obuka u Rumuniji korisnija zbog toga što su naučili jezik, upoznali kolege iz drugih evropskih zemalja i načine funkcionisanja njihovih službi nego zbog samog stručnog sadržaja te obuke. Takođe su ocenili da im poznavanje jezika omogućuje da odlaze na druge tečajeve u inostranstvu ili se uključuju u druge aspekte međunarodne saradnje u oblasti bezbednosti. Jedan oficir je naveo da je zahvaljujući poznavanju francuskog jezika i usavršavanju u Rumuniji 2007 godine, već sledeće godine mogao da konkuriše za dalje stručno usavršavanje, tako da je uspeo da završi kurs za rukovođenje operacijama visokog rizika u Vićenci u Italiji. Drugi oficir naveo je da je dve godine pošto je završio kurs u Rumuniji bio angažovan u centru za obuku u mirovnoj misiji na Haitiju kao instruktor gde je vodio obuku na francuskom jeziku.

Odgovori ispitanika na pitanja postavljena u okviru intervjua navode na nekoliko zaključaka. Prvi zaključak nedvosmisleno ukazuje na opravdanost primene akcionog pristupa u nastavi jezika struke/jezika za posebne namene. Ne samo da su polaznici ocenili aktivnosti organizovane oko zadataka kao najzanimljivije aktivnosti na časovima jezika, nego su zaključili da su ih one najbolje pripremile za snalaženje u profesionalnom miljeu, bilo kroz rad na zadacima sličnim onima sa kojima će se u budućnosti susretati, bilo kroz razvoj kompetencija koje će im u budućnosti biti potrebne.

Kada je reč o izboru kompetencija, može se zaključiti da je ovaj program nastave u smislu davanja prioriteta razvoju usmenih kompetencija u potpunosti odgovorio na potrebe učenika. Njihovi odgovori takođe ukazuju na opravdanost uključivanja nejezičkih elemenata u nastavu jezika struke/jezika za posebne namene, budući da je upoznavanje sa interkulturalnim elementima koji se odnose na okruženje u kome će se u budućnosti naći i poznavanje jezičkih obeležja društvenih odnosa u velikoj meri pomoglo polaznicima da prevaziđu anksioznost koja se javlja u svakom interkulturalnom susretu. Evidentno je i da je razvijanje sposobnosti kritičkog procenjivanja svoje i tuđe kulture kao i upoznavanje sa informacijama u vezi profesionalnog miljea pomoglo oficirima da se brže adaptiraju na novu sredinu, da se kod njih razvila radoznalost i otvorenost prema drugim kulturama, spremnost da se uklone predrasude da su naš sistem vrednosti i naš doživljaj sveta jedini ispravni i

razvije sposobnost da se usvojena znanja o drugačijim kulturnim praksama upotrebe u realnoj komunikaciji i interakciji. Zbog toga je potrebno da sociolingvistička i interkulturalna komponenta budu sastavni deo svakog programa nastave jezika za posebne namene/jezika struke.

Uspešno snalaženje učenika u situacijama usmenog izražavanja i njihovo samopouzdanje u komunikaciji ukazuju na opravdanost metodološkog pristupa u kome se daje prednost komunikaciji i nastava fokusira na smisao, umesto na formu. Takođe se može zaključiti da je veoma važno da nastava stranog jezika bude zasnovana na konceptu plurilingvizma i razvoja svesti da svaki pojedinac može da nauči strani jezik u zavisnosti od svojih potreba.

Kada je reč o odnosu jezika struke i opšteg jezika, odgovori učenika ukazuju na to da nije dovoljno posvetiti pažnju stručnoj leksici već da program nastave jezika struke/jezika za posebne namene mora da sadrži elemente opšteg jezika. Oni potvrđuju teorijska stanovišta (Soignet, 2003, Robinson, 2009: 37) da je pored stručne terminologije potrebno uvrstiti takozvane „polustručne“ termine i da prioritet treba dati elementima opšteg vokabulara koji su frekventni u određenoj profesionalnoj oblasti. Drugim rečima, treba imati u vidu da se profesionalni kontakti gotovo nikada ne svode na profesionalnu komunikaciju i da se komunikacija retko može podeliti na segmente u kome bi se isključili jedni ili drugi elementi. Kao što je rečeno u poglavlju posvećenom planiranju nastave jezika struke/jezika za posebne namene, iako su za nastavu jezika u profesionalnom kontekstu najznačajnija profesionalno i obrazovno područje aktivnosti, potrebe učenika skoro uvek uključuju i neke situacije ili delove situacija iz drugih područja aktivnosti.

Odgovor na pitanje o nastavnom materijalu pokazuje da u nastavi jezika za posebne namene autentični nastavni materijal ima izuzetno važnu ulogu i da je gotovo nemoguće osmisliti program nastave u kome autentični dokumenti ne bi bili zastupljeni. Konačno, odgovori na poslednje pitanje ukazuju na to da su učenici više nego što smo očekivali svesni značaja učenja stranih jezika u profesionalnom kontekstu i razvoja

plurilingvalnog repertoara koji im omogućuje aktivnije učešće u profesionalnim i drugim kontekstima.

Radi izvlačenja pouzdanijih zaključaka o efikasnosti ovog programa nastave analiziraćemo i rezultate koje su učenici postigli na testovima poznavanja francuskog jezika, kao i rezultate evaluacije na terenu, odnosno karakteristike koje su starešine centra za obuku u Rumuniji dostavljali Ambasadi Francuske za svakog učenika.

6.2.2. Rezultati učenika na jezičkim testovima

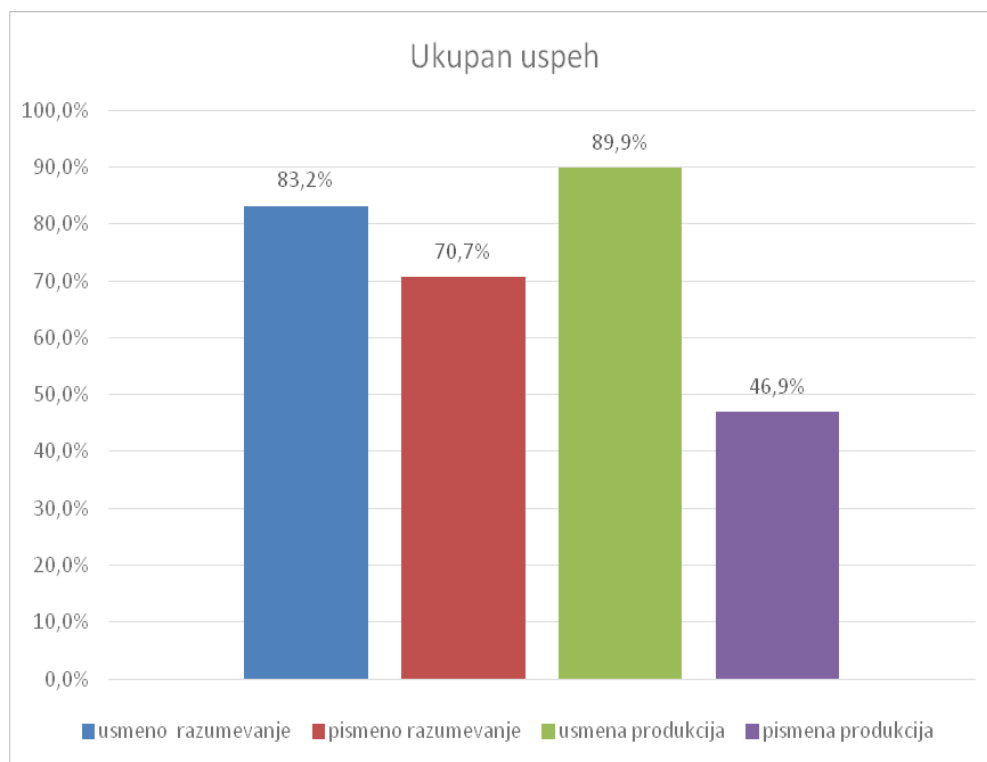
Prema dogovoru između institucija koje su organizovale nastavu francuskog jezika u Srbiji i centra za obuku u Rumuniji, polaganje testova za dobijanje diploma DELF u Rumuniji bilo je obavezno za sve učenike.

DELF (*Diplôme d'études en langue française*) i DALF (*Diplôme approfondi en langue française*) su zvanične diplome Ministarstva prosvete Francuske. One omogućuju onima koji uče francuski da ozvaniče svoj nivo znanja i sposobnosti upotrebe jezika. Svaka diploma ocenjuje 4 sposobnosti: usmeno i pismeno razumevanje i usmeno i pismeno izražavanje a nivoi su usklađeni sa nivoima *Zajedničkog evropskog okvira*. Kao što je rečeno, polaganje je bilo obavezno ali su kandidati mogli da izaberu nivo za koje će se prijaviti⁷⁶.

Svih 17 oficira uspešno su položili DELF A1 i A2, dva oficira položila su i nivo B1 u sledećoj, prolećnoj sesiji. Rezultati testova pokazali su da su učenici postigli bolje rezultate na usmenim kompetencijama i to najviše bodova na delu testa iz usmenog izražavanja a nešto manje bodova na vežbanjima usmenog razumevanja. Manji broj bodova učenici su imali na delu testa koji se odnosi na pismeno

⁷⁶ Ovo se odnosi na period od septembra 2005. godine, kada je za DELF ispite usvojena nova formula, prema kojoj učenici mogu da se na osnovu sopstvene procene znanja prijave za nivo koji žele. Do tada su učenici morali da polažu sve ispite od A1 pa nadalje. Raniji nivoi usklađeni su sa nivoima *Zajedničkog evropskog okvira*. Za više informacija videti Riba et al, 2004.

razumevanje. Najslabije rezultate postigli su u oblasti pismenog izražavanja, ali je taj rezultat i dalje bio dovoljan da bi položili ispit⁷⁷.



Slika 29 - Uspeh učenika na ispitu DELF A2

Rezultati koje su učenici postigli na ovim ispitima potvrdili su očekivanja, budući da su u skladu sa kompetencijama koje su favorizovane u programu nastave. Kao što je precizirano u šestom poglavlju, nastava je bila fokusirana na usmeno razumevanje i izražavanje dok je pismenim kompetencijama bilo dato manje prostora.

⁷⁷ Maksimalni broj bodova za svaku kompetenciju je 25. Da bi se položio DELF ispit, kandidat mora da ostvari najmanje 50 bodova ukupno i da ni na jednoj od četiri kompetencije nema manje od 5 bodova.

6.2.3. Rezultati evaluacije na terenu

Didaktičari ističu da je u nastavi jezika za posebne namene najznačajnija evaluacija na terenu, odnosno podaci o snalaženju učenika u realnim profesionalnim situacijama (Carras et al, 2007 : 50). U tom smislu, veoma su indikativni dokumenti o postignutim rezultatima i mišljenja koje nadležne starešine i instruktori u centru za obuku u Rumuniji po završetku obuke šalju Ambasadi Francuske.

Za svakog polaznika šalju se dva dokumenta. Prvi dokument sadrži brođane i opisne ocene koje je oficir dobio na završnom testu. Elementi koji se ocenjuju su poznavanje rada u komandi, rukovođenje operacijama, pisanje grupnog rada, usmeno predstavljanje rada i usmeno izlaganje na nivou komandnog oficira. Iako je reć o testu na kome se evaluiraju profesionalne sposobnosti, ove ocene mogu se smatrati i pokazateljima poznavanja jezika budući da bez poznavanja jezika na odgovarajućem nivou, ućenici ne bi mogli da pokažu svoje profesionalne sposobnosti.

Drugi dokument sadrži ukupnu evaluaciju postignuća ućenika u odnosu na celu grupu. Na toj listi mogu dobiti jednu od sledećih pet ocena: među najboljima na obuci, u grupi iznad proseka, u proseku, u donjoj polovini proseka i ispod proseka. Evaluiraju se štabne sposobnosti, uklapanje ućenika u sredinu, njegovo ponašanje i učestvovanje na kursu. Ovi pokazatelji takođe pokazuju da li su ućenici stekli potrebne jezičke i nejezičke kompetencije da bi komunicirali u frankofonom profesionalnom okruženju. Na kraju tog dokumenta ocenjuje se da li na osnovu profesionalnih sposobnosti i znanja jezika ućenik može da bude angažovan na rukovođenju međunarodnim snagama ili ne. Ućenici su bili ocenjeni na sledeći način: 16 od 17 oficira ocenjeno je da zadovoljavaju potrebne profesionalne i jezičke sposobnosti da budu angažovani na komandovanju međunarodnim snagama bezbednosti, 4 ućenika ocenjena su da su u grupi najboljih na obuci, 12 ućenika ocenjeni su iznad proseka, 1 ućenik kao prosečan. Ovi podaci takođe pokazuju da su ućenici bili sposobni da izvršavaju sve profesionalne zadatke koji uključuju upotrebu jezika.

6.3. Drugi segment analize

Drugi segment istraživanja obuhvata analizu postignuća polaznika pravne struke koji su pohađali kurs francuskog jezika u organizaciji Francuskog instituta i Pravosudne akademije u okviru unapređenja pravne saradnje između dve zemlje. Da bismo prikazali ovaj segment analize najpre ćemo izneti opis zahteva, analizu potreba i profila učenika a zatim ćemo ukratko predstaviti program nastave koncipiran na osnovu dobijenih podataka. Na kraju ćemo prikazati rezultate analize postignuća polaznika i efikasnosti ovog programa, podatke prikupljene pomoću početnih upitnika, intervju sa polaznicima, upitnika o zadovoljstvu tečajem i upitnika za autoevaluaciju.

6.3.1. Početni upitnici

U inicijalnom zahtevu za organizovanje nastave francuskog jezika za zaposlene u Ministarstvu pravde i Pravosudnoj akademiji bilo je navedeno da je cilj nastave unapređenje komunikacije polaznika sa francuskim partnerima, da su oni uglavnom već učili francuski jezik, da je njihov nivo znanja između A1 i A2 i da je predviđeni fond časova 90 sati nastave.

Pošto je zahtev bio veoma neprecizan, kako u pogledu nivoa učenika, tako i u pogledu njihovih potreba, da bi se precizno utvrdili ciljevi nastave i koncipirao odgovarajući program, bilo je potrebno izvršiti detaljnu analizu profila i potreba učenika. Pored uobičajenih pitanja u vezi sa prethodnim iskustvima u učenju jezika i pitanja koja se odnose za vreme i ritam održavanja nastave, učenicima su u anketnom upitniku postavljena pitanja sa namerom da se utvrde njihove potrebe u vezi korišćenja jezika u profesionalnom okruženju: koju vrstu kontakata imaju sa frankofonim kolegama, kakve dokumente treba da razumeju ili pišu na francuskom jeziku, da li poznaju francusko pravo i pravosudne institucije, da li poznaju komunitarno pravo itd. Primenjeni anketni upitnik prikazan je u četvrtom poglavlju ovog rada, na str 149 (slika 15).

Utvrđeno je da je većina (10 od 12 polaznika) učila francuski jezik tokom perioda od 4 do 6 godina, kao drugi strani jezik u osnovnoj ili srednjoj školi, dva polaznika učila su francuski jezik kao prvi strani jezik tokom celog školovanja. Svi polaznici su izjavili da u dugom vremenskom periodu nisu obnovljali znanje, većina je tvrdila da dugo nisu bili u prilici da komuniciraju na francuskom jeziku a neki su izjavili i da žele da počnu učenje francuskog „skoro od početka“. Na pitanje „na šta je bilo usmereno vaše dosadašnje učenje francuskog“ 10 učenika je zaokružilo gramatiku, 2 učenika gramatiku i prevođenje. Odgovor na pitanje koje se odnosi na gramatički sadržaj nastave poklapao se sa odgovorima na prethodna pitanja budući da su polaznici u većini naveli da su im poznata prošla vremena, futur i kondicional, kao i relativne zamenice i zamenice za direktni i indirektni objekat, a da se ostalih gramatičkih elemenata ne sećaju.

Odgovori na pitanja koja se odnose na korišćenje francuskog jezika u okviru posla ukazali su na to da primena anketnog upitnika nije dovoljna da bi se prikupili dovoljno precizni podaci o potrebama učenika budući da su mnogi ispitanici odgovorili da ne koriste francuski jezik u radnom okruženju a zatim na pitanje da li dolaze u kontakt sa pisanim dokumentima na francuskom jeziku odgovorili potvrdno. Prilikom intervjua sa nastavnikom, dobijeni su precizniji podaci: zaposleni u Ministarstvu pravde objasnili su da se često sreću sa pravnim dokumentima na francuskom jeziku, međunarodnim konvencijama ili zamolnicama za međunarodnu pravnu pomoć, kao i sa korespondencijom na francuskom jeziku i da imaju potrebu da bar globalno razumeju te dokumente, a da u usmenoj komunikaciji sa francuskim kolegama sa kojima saraduju trenutno uglavnom koriste engleski jezik.

S druge strane, odgovori na pitanja u anketnom upitniku koja su se odnosila na ono što učenici žele da nauče u toku kursa francuskog jezika pružili su dosta precizne odgovore o tome kakva su njihova očekivanja od ovog kursa. Takođe su pokazali da grupa nije heterogena samo u odnosu na predznanje nego i u pogledu potreba učenika. Pokazalo se da je akcenat potreba učenika iz Ministarstva pravde na globalnom razumevanju pravnih akata koje dobijaju u okviru pravne saradnje, komunikaciji

telefonom i putem elektronske pošte, globalnom razumevanju konvencija i međunarodnih sporazuma koji se mogu primeniti u pojedinim predmetima. Zaposleni u Odeljenju za međunarodnu pravnu pomoć Ministarstva pravde su prilikom intervjua objasnili da je radi efikasnijeg funkcionisanja njihove službe važno da mogu da razumeju neke osnovne elemente zamolnice (ko je uputio, koji je njen predmet, da li je hitan, kom organu je treba proslediti, da li je reč o krivičnoj ili građanskoj oblasti itd) a da će se za detaljan prevod potrebnih akata svakako angažovati sudski prevodioci. Takođe su naveli da bi želeli da mogu da francuskim kolegama saopšte osnovne podatke o nekom predmetu i da sa njima komuniciraju putem telefona ili elektronske pošte. S druge strane, zaposleni u Pravosudnoj akademiji naveli su da u okviru svog posla organizuju brojna predavanja, konferencije i obuke za pravnike i sudije tako da bi želeli da mogu usmeno da komuniciraju sa francuskim kolegama prilikom tih susreta i u drugim situacijama povezanim sa organizovanjem različitih stručnih skupova. Na pitanja o poznavanju francuskog i komunitarnog prava polaznici su u većini izjavili da poznaju pravo Evropske unije ali da ne poznaju dovoljno ili ne poznaju uopšte francusko pravo ni francusko pravosuđe a da su im ta znanja potrebna.

Kada je reč o ritmu nastave, svi učenici su se odlučili za ekstenzivni kurs: 2 puta nedeljno 1h30, ako je moguće pred kraj radnog vremena. Interesantno je da su svi ispitanici naveli da žele da uče i francuski za pravnike i opšti jezik. U anketnom upitniku većina je odgovorila da pored usmene i pismene komunikacije u okviru profesije želi da usmeno komunicira u svakodnevnim situacijama. Jedan polaznik izjavio je da bi želeo da čita stručnu literaturu na francuskom jeziku jer piše doktorsku disertaciju iz međunarodnog prava. Nijedan od polaznika nije zaokružio učenje jezika radi učešća na konferencijama i seminarima, a prilikom intervjua su objasnili nastavniku da u tim situacijama koriste engleski jezik.

6.3.2. Program nastave

Na osnovu prikupljenih informacija koncipiran je nastavni program i izvršen izbor udžbeničkog i autentičnog nastavnog materijala. Budući da je analiza potreba

učenika pokazala da postoje određene razlike između potreba zaposlenih iz Ministarstva pravde i iz Pravosudne akademije u pogledu prioriternih kompetencija a da svi učenici pored jezika u profesionalnom kontekstu žele da poboljšaju znanje opšteg jezika i da komuniciraju u situacijama koje se ne odnose direktno na profesionalni kontekst, koncipiran je program koji bi obuhvatao sve ove aspekte, u kome su zastupljene sve četiri kompetencije ali u kome je akcenat ipak na pismenom razumevanju pravnih akata i usmenoj interakciji dok se pismena produkcija svodi na pisanje jednostavnih poruka ili elektronske pošte.

Na osnovu toga, izdvojene su sledeće prioritne kompetencije i aktivnosti koje će činiti okosnicu nastave:

- razumevanje osnovnih elemenata sudske zamolnice (naziv organa koji je šalje i organa kome je upućena, da li je predmet hitan, da li je reč o građanskom ili krivičnom predmetu itd)
- globalno razumevanje sadržaja zamolnice
- globalno razumevanje propratnih akata
- globalno razumevanje različitih pravnih akata (optužni akt, presuda, poternica, tužba, žalba itd.)
- poznavanje naziva pravosudnih i francuskih državnih institucija, njihovog sastava i nadležnosti
- poznavanje naziva srpskih pravosudnih i državnih institucija na francuskom jeziku opisivanje njihovih nadležnosti na francuskom jeziku
- osnovna pravna terminologija
- najvažniji elementi pravnog žargona
- poznavanje naziva institucija evropske unije i opisivanje njihovih osnovnih nadležnosti na francuskom jeziku
- opisivanje srpskog pravosudnog sistema, nadležnosti i sastava sudova
- interakcija sa kolegama o stručnim temama
- komunikacija o aktuelnom temama za pravni život
- pronalaženje potrebnih podataka u pravnim tekstovima na francuskom jeziku
- jednostavna korespondencija sa francuskom kolegama

Na osnovu podataka prikupljenih putem anketnog upitnika i razgovora sa polaznicima, kompetencijama koje se odnose na profesionalni kontekst dodate su i sledeće kompetencije koje se odnose na opštu komunikaciju:

- razumevanje i saopštavanje informacija o privatnom i profesionalnom okruženju (opis porodice, posla, mesta stanovanja)
- komunikacija o uobičajenim temama i aktivnostima, opisivanje događaja
- komuniciranje pri obavljanju zadataka kao što je kupovina, putovanja itd
- prepričavanje aktuelnih događaja
- upućivanje usmenog i pismenog poziva, prihvatanje i odbijanje poziva
- komunikacija putem telefona
- komentarisanje, izražavanje mišljenja
- argumentovanje

Iz istog razloga, kada je reč o nastavnom materijalu, odlučili smo se za kombinaciju udžbenika opšte namene (*Alter ego 2*⁷⁸), udžbenika jezika struke (*Le français juridique*⁷⁹) i autentičnog materijala. Shodno cilju nastave, korišćen je veliki broj potpuno autentičnih dokumenta: različiti dopisi, žalbe, presude, poternice, itd. Učenici su takođe u toku tečaja sami donosili nastavni materijal, najčešće su to bili dokumenti sa kojima su se sretali na poslu. Takođe je korišćen video materijal, dokumentarni film Rejmona Depardona „*10e chambre: instants d’audience*“⁸⁰ koji prikazuje autentične sekvence snimljene prilikom suđenja u jednom francuskom sudu. Svaka sekvenca traje oko 15 minuta i prikazuje saslušanje okrivljenog, njegov iskaz, iskaz tužioca, pitanja koja okrivljenom postavlja sudija ili izricanje presude. Neke od korišćenih nastavnih aktivnosti prikazane su u trećem poglavlju ovog rada, posvećenom metodološkim specifičnostima nastave jezika struke/jezika za posebne namene dok je

⁷⁸ Berthet, A., Hugot, C., Kizirian, V., Sampsonis, B., Waendendries, M. (2007). *Alter ego 2*. Paris :Hachette.

⁷⁹ Soignet, M. (2003). *Le français juridique*. Paris : Hachette.

⁸⁰ *10e chambre: instants d’audience*. Red Raymond Depardon [film]. Paris, 2003.

iscrpna lista sajtova koji mogu poslužiti kao izvor autentičnog nastavnog materijala za učenike pravne i ekonomske struke data u prilogima.

Rezultati navedenih etapa u planiranju nastave i ključni elementi programa prikazani su sumarno u tabeli 7

POREKLO ZAHTEVA	Zajednički projekat Ministarstva pravde Srbije i Ministarstva pravde Francuske u okviru podrške reformi pravosuđa
ORGANIZATORI/ FINANSIJERI	Pravosudna akademija i Odeljenje za saradnju Ambasade Francuske u Srbiji
PROFIL UČENIKA	Pravnici zaposleni u Ministarstvu pravde Srbije i Pravosudnoj akademiji
PERIOD	Februar - decembar 2008
FOND ČASOVA	90 sati nastave
MESTO I VREME	Prostorije Pravosudne akademije 2 x nedeljno 1h30 od 16 do 17h30
POLAZNI NIVO	A 2.1.
OČEKIVANI NIVO	A 2.2 - B1
POTREBE UČENIKA	<ul style="list-style-type: none"> • usmeno: predavljanje, komunikacija u vezi organizovanja skupova i konferencija, telefonska konverzacija sa francuskim kolegama, saopštavanje informacija o nekom predmetu, • pismeno: razumevanje pravnih akata, zamolnica, dopisa, optužnih akata, presuda, zahteva, propratnih akata, • globalno razumevanje sadržaja zakonskih tekstova i međunarodnih konvencija • poznavanje francuskog pravosuđa, političkog sistema, osnova francuskog prava • razumevanje dopisa i elektronske pošte • pisanje jednostavnih poruka
CILJEVI OPŠTE KOMUNIKACIJE	Razumevanje i saopštavanje informacija o privatnom i profesionalnom okruženju (opis porodice, posla, mesta stanovanja) Komunikacija o uobičajenim temama i aktivnostima, opisivanje događaja

	<p>Komuniciranje pri obavljanju zadataka kao što je kupovina, putovanja itd</p> <p>Prepričavanje aktuelnih događaja</p> <p>Upućivanje usmenog i pismenog poziva, prihvatanje i odbijanje poziva</p> <p>Komunikacija putem telefona</p> <p>Komentarisanje, izražavanje mišljenja</p> <p>Argumentovanje</p>
<p>CILJEVI SPECIJALIZOVANE KOMUNIKACIJE</p>	<p>Razumevanje osnovnih elemenata sudske zamolnice (naziv organa koji je šalje i organa kome je upućena, da li je predmet hitan, da li je reč o građanskom ili krivičnom predmetu itd)</p> <p>Globalno razumevanje sadržaja zamolnice</p> <p>Globalno razumevanje propratnih akata</p> <p>Globalno razumevanje različitih pravnih akata (optužni akt, presuda, poternica, tužba, žalba itd.)</p> <p>Poznavanje naziva pravosudnih i francuskih državnih institucija, njihovog sastava i nadležnosti</p> <p>Poznavanje naziva srpskih pravosudnih i državnih institucija na francuskom jeziku</p> <p>Osnovna pravna terminologija</p> <p>Najvažniji elementi pravnog žargona</p> <p>Poznavanje naziva institucija Evropske unije i opisivanje njihovih osnovnih nadležnosti na francuskom jeziku</p> <p>Opisivanje srpskog pravosudnog sistema, nadležnosti i sastava sudova</p> <p>Interakcija sa kolegama o stručnim temama</p> <p>Komunikacija o aktuelnom pravnim temama</p> <p>Pronalaženje potrebnih podataka u pravnim tekstovima na francuskom jeziku</p> <p>Jednostavna korespondencija sa francuskom kolegama</p>

NASTAVNI MATERIJAL	Delovi udžbenika <i>Alter ego 2</i> Delovi udžbenika <i>Le français juridique</i> Autentični dokumenti: zakonski tekstovi, presude, poternice itd. Video materijal: dokumentarni film sa sekvencama iz francuske sudnice
EVALUACIJA	DELF A2 ili B1 (nije obavezan) Organizovanje polaganja za sertifikat <i>Diplôme de français professionnel juridique (DFP juridique B2)</i>

Tabela 7: Ključni elementi programa nastave francuskog jezika za pravnike

6.3.3. Upitnik o zadovoljstvu tečajem i autoevaluacija učenika

Po završenom tečaju koji je obuhvatio 90 sati nastave izvršeno je anketiranje učenika. Pošto je uobičajena praksa u Francuskom institutu da se učenici po završetku tečaja zamole da popune upitnik i izraze svoje mišljenje o tome da li je tečaj odgovorio na njihova očekivanja, to je učinjeno i po završetku ovog tečaja. Upitnik je bio anoniman i obuhvatio pitanja koja se odnose na organizaciju nastave, vreme i mesto održavanja i ritam nastave. Pored toga, učenici su se izjašnjavali o tome u kojoj meri su zadovoljni aktivnostima na času i nastavnikom, kao i izborom udžbenika i drugog nastavnog materijala. Ovde će biti prikazani samo odgovori učenika na pitanja koja se odnose na sadržaj nastave i izbor nastavnog materijala, budući da druga pitanja nisu relevantna za temu ovog rada⁸¹.

Sa ciljem da se proverí efikasnost programa nastave u odnosu na potrebe učenika koje su izrazili pre početka nastave, kao i da se sagledaju njihova mišljenja o

⁸¹ Korišćeni upitnik dat je u prilogima disertacije

sposobnostima da koriste francuski jezik u profesionalnom kontekstu, ovom upitniku dodali smo listu za autoevaluaciju. Učenici su zamoljeni da označe kompetencije koje ocenjuju da poseduju po završetku tečaja. Polazna tačka za kreiranje ove liste za evaluaciju bile su tabele za samoprocenu *Evropskog jezičkog portfolija* i deskriptori na nivou B1 ali su oni prilagođeni upotrebi jezika u profesionalnom kontekstu i kompetencijama koje su određene kao prioritetne u odnosu na potrebe učenika. Pri formulisanju izjava u listi za autoevaluaciju vodili smo računa da sve izjave budu pozitivne, da sadrže ono što je učenik u stanju da uradi, ali i ograničenja (na primer, „mogu da razumem jasno izgovoren sadržaj o temi iz oblasti prava, iako ponekad moram da zatražim od sagovornika da ponove određene reči i izraze“). Neke od izjava direktno se odnose za realizaciju profesionalnih zadataka (na primer: „mogu da razumem osnovni sadržaj pravnih akata“ ili „mogu da razumem jednostavnije poruke i dopise u profesionalnoj korespondenciji“) a neke se odnose na procenu učenikovih sposobnosti u opštoj komunikaciji (na primer: „u privatnoj prepisci mogu da razumem delove koje se odnose na događaje, osećanja i želje dovoljno dobro da se sa nekim mogu dopisivati“, „mogu da razumem jasno izgovoren sadržaj u neformalnoj konverzaciji, iako ponekad moram da zatražim da sagovornik ponovi određene reči i izraze“ ili „mogu da obrazložim svoje planove, namere i postupke“).

Odgovarajući na pitanja u anketnom upitniku, većina učenika je odgovorila da je u potpunosti zadovoljna aktivnostima koje obuhvataju opšti jezik (92 %), kao i onima koje su obuhvatale jezik struke (100%). Kada je reč o temama za diskusiju na času, učenici su ocenili da su bile veoma zanimljive. Međutim interesantno je da su na pitanje koje se odnosilo na teme koje bi hteli da obrađuju na sledećem tečaju naveli teme koje nisu ni u kakvoj vezi sa njihovom strukom. Na primer učenici su naveli da bi želeli da obrađuju teme kao što su francuska gastronomija, umetnost, film, razgledanje francuskih gradova i spomenika kulture. Kada je reč o udžbenicima, učenici su u većini ocenili da su delimično zadovoljni udžbenikom *Le français juridique* (85 %), nešto manje zadovoljni udžbenikom opšte namene *Alter ego* (67 %), dok su veoma zadovoljni dodatnim materijalom (92 %). Ovi odgovori ukazuju još jednom na značaj korišćenja autentičnog nastavnog materijala kao i da je gotovo nemoguće izraditi udžbenik koji bi idealno odgovorio na sve nastavne situacije.

Autoevaluacija učenika izvršena je pomoću liste za samoprocenu prikazane na slici 30. Popunjavanje lista za samoprocenu bilo je upotpunjeno grupnim intervjuom, kako bi se kroz razgovor i komentare ispitanika stekao dublji uvid u njihovo mišljenja o stečenim sposobnostima.

U delu upitnika koji se odnosi na slušanje, svi ispitanici odgovorili su da su u stanju da razumeju sadržaj teme iz oblasti prava i u okviru neformalne konverzacije (uz pretpostavljena ograničenja), kao i da mogu da prate tok stručne rasprave, predavanje ili izlaganje na stručnoj konferenciji ukoliko im je stručna tema poznata. U razgovoru sa nastavnikom, dodali su da postoje teme iz oblasti prava koje im nisu poznate ni kada je u pitanu maternji jezik, budući da je pravo veoma široka oblast, kao i da ih mnoge od njih ne zanimaju. Polaznici su ocenili da mogu da razumeju sagovornika koji koristi izraze iz pravnog žargona, kao i sadržaj TV emisije o pravnim temama ako se izlažu polako i jasno. Takođe su istakli da im je korišćeni video materijal bio zanimljiv jer su mogli da pored jezičkih elemenata steknu druga saznanja o francuskom pravosuđu.

Kada je reč o kompetenciji čitanja, svi ispitanici su zaključili da su u stanju da razumeju osnovni sadržaj pravnih akata, članaka i intervju a o pravnim temama i da razumeju opšte značenje teksta, da mogu da pronađu bitne informacije u jednostavnijem pravnom tekstu, kao i da naslute značenje pojedinih nepoznatih reči iz konteksta i tako izvedem značenje. Takođe su potvrdili da mogu da razumeju potrebne elemente u privatnoj i u profesionalnoj korespondenciji. Ovo je bilo posebno značajno zaposlenima u Ministarstvu pravde koji su ocenili da su stekle neophodne kompetencije koje su već počeli da primenjuju u svakodnevnom radu.

SLUŠANJE

Mogu da razumem jasno izgovoren sadržaj o temi iz oblasti prava iako ponekad moram da zatražim od sagovornika da ponove određene reči i izraze.

Mogu da razumem jasno izgovoren sadržaj u neformalnoj konverzaciji, iako ponekad moram da zatražim da sagovornik ponovi određene reči i izraze.

Uglavnom mogu da pratim tok šire stručne rasprave pod uslovom da je govor jasan i na standardnom jeziku i da mi je tema poznata.

Mogu da razumem sagovornika koji koristi izraze iz pravnog žargona.

Mogu da razumem sadržaj TV emislije o pravnim temama ako se izlažu polako i jasno.

Mogu da pratim predavanje ili izlaganje na stručnoj konferenciji ukoliko mi je tema poznata.

ČITANJE

Mogu da razumem osnovni sadržaj pravnih akata.

Mogu da čitam članke i intervjuje o pravnim temama i da razumem opšte značenje teksta.

Mogu da naslutim značenje pojedinih nepoznatih reči iz konteksta i tako izvedem značenje ukoliko mi je tema poznata.

Mogu da pronađem bitne informacije u jednostavnijem pravnom tekstu.

Mogu da razmemem jednostavnije poruke i dopise u profesionalnoj korespondenciji.

U privatnoj prepisci mogu da razumem delove koje se odnose na događaje, osećanja i želje dovoljno dobro da se sa nekim mogu dopisivati.

USMENA INTERAKCIJA

Mogu da započnem, održim i zaključim jednostavnu konverzaciju licem u lice o poznatoj temi iz oblasti prava.

Mogu da vodim razgovor ili raspravu, mada ne mogu dovoljno precizno da izrazim ono što želim.

Mogu da izrazim lične stavove i mišljenja o aktuelnim pravnim temama sa kolegama i prijateljima.

USMENA PRODUKCIJA

Mogu detaljno da predstavim instituciju u kojoj radim

Mogu da opišem nadležnosti i sastav pravosudnih i državnih institucija.

Mogu detaljno da iznesem svoja profesionalna iskustva

Mogu detaljno da izložim probleme vezane za moju struku.

Jednostavnim rečima mogu da prepričam događaj

Mogu da obrazložim svoje planove, namere i postupke

STRATEGIJE

Mogu da ponovim deo nečijeg iskaza da bih potvrdio da smo se razumeli

Mogu da zamolim nekoga da ponovi ono što je rekao

Mogu da zamolim nekoga da dodatno objasni ono što je rekao

Mogu da upotrebim reč sličnog značenja kada ne mogu da se setim neke reči.

PISANJE

Mogu da pišem jednosavne povezane tekstove na niz tema u okviru moje struke i da izrazim lične stavove i mišljenja.

Mogu da napišem svoju radnu biografiju u sažetom obliku.

Mogu da zatražim ili pružim informacije u pismenoj formi

U pismenoj formi mogu da prepričam događaj i da opišem svoj utiske.

U privatnoj prepisci sa prijateljima i kolegama mogu da se raspitujem o njima ili da ih obaveštavam o sebi kao i da izlažem događaje.

Mogu da sastavim poziv i da učtivo odgovorim na poziv.

Što se tiče usmene interakcije, većina učenika je ocenila da može da vodi jednostavnu konverzaciju o poznatoj temi iz oblasti prava, razgovor ili raspravu, uz navedena ograničenja kao i da može da izrazi lične stavove i mišljenja o aktuelnim pravnim temama sa kolegama i prijateljima (92%).

Po pitanju usmene produkcije učenici su ocenili da mogu detaljno da predstavljaju instituciju u kojoj rade, da iznesu svoja profesionalna iskustva, kao u da jednostavnim rečima mogu da prepričaju događaj, obrazlože svoje planove, namere i postupke (92%). Neki učenici su smatrali da mogu detaljno da izlože probleme koji se odnose na njihovu struku (67%), dok su drugi ocenili da im nedostaju jezička sredstva za tako složenu temu (33%).

Kada je reč o pisanju, učenici su ocenili da mogu da izvrše sve opisane zadatke koje odgovaraju nivou B1, (pisanje radne biografije, traženje ili pružanje informacija u pismenoj formi, prepričavanje događaja itd) (92%). Većina učenika, međutim, ocenila je da ne može da piše jednostavne povezane tekstove na niz tema u okviru svoje struke i da izrazi lične stavove i mišljenja (67%). Ovo mišljenje je u skladu sa očekivanjima kreatora programa, budući da je u realizovanom nastavnom programu kompetencija pismene produkcije zanemarena.

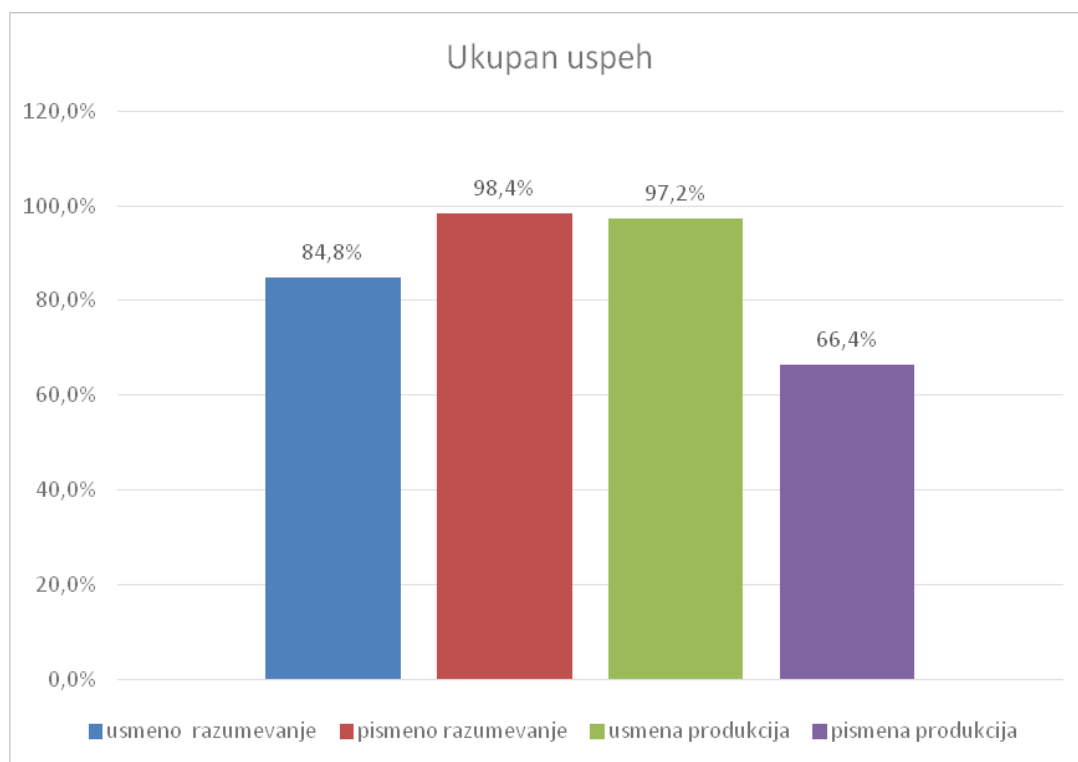
Budući da se u okviru ovako koncipiranog programa, u skladu sa idejama iznetim u *Zajedničkom evropskom okviru* i drugim referentnim delima posvećuje značaj i razvoju strategija, deo upitnika posvećen je i izjavama koje se odnose na sposobnost primene strategija. Odgovori na pitanja koja se odnose na strategije pokazala su da su polaznici u potpunosti savladali predviđene strategije koje odgovaraju nivou B1. Ispitanici potvrdili su da mogu da ponove deo nečijeg iskaza da bih potvrdili da su se razumeli (100%), da upotrebe reč sličnog značenja kada ne mogu da se seti neke reči (92%), da zamole sagovornika da ponovi ili da dodatno objasni ono što je rekao (100%).

6.3.4. Rezultati učenika na jezičkim testovima

Sporazumom između Francuske Ambasade i Ministarstva pravde Srbije nije bilo predviđeno obavezno polaganje testova, ali je bilo dogovoreno da nastavnik upozna učenike sa ispitima za dobijanje diploma DELF i mogućnošću da ozvaniče svoj nivo znanja i sposobnosti upotrebe jezika polaganjem za neki od nivoa *Zajedničkog evropskog okvira* u nekom od sledećih rokova za polaganje.

Kada je reč o evaluaciji upotrebe jezika u profesionalnom kontekstu, bilo je planirano da se krajem godine organizuje polaganje za sertifikat *Diplôme de français professionnel juridique (DFP juridique B2)*, budući da je to jedini sertifikat u oblasti prava koji priznaju sve značajne ustanove u Francuskoj i drugim zemljama a i da je korišćeni udžbenik *Le français juridique* koncipiran tako da priprema učenika za polaganje za ovu diplomu. Polaganje nažalost ipak nije organizovano zbog finansijskih razloga i nedostatka nezavisnih kompetentnih ispitivača, tako da se 10 od 12 polaznika odlučilo da polaže testove za dobijanje DELF diploma. Dva učenika nisu želela da polažu nikakav test objasnivši da se nisu ni upisali na tečaj da bi dobili diplomu nego da bi mogli da koriste jezik u profesionalnoj i drugim oblastima, te da zbog toga ne žele da polažu test. Pošto su mogli sami da izaberu koji nivo će polagati, neki od njih su se opredelili za A2, a neki za A2 i B1.

Svi učenici koji su se prijavili za polaganje za nivo A2 su položili test sa veoma dobrim rezultatom (svi su imali između 80 i 100 poena od maksimalnih 100), kao što se može videti iz ilustracije 31. Najviše bodova postigli su na vežbanjima pismenog razumevanja i usmene produkcije što je bilo očekivano budući da je program nastave favorizovao ove kompetencije. Od 6 učenika koji su se prijavili za polaganje za nivo B1 petoro je sa uspehom položilo test.



Slika 31 - Uspeh učenika pravne struke na ispitu DELF A2

6.3.5. Zaključci na osnovu rezultata empirijskog istraživanja

Na osnovu rezultata prikupljenih različitim instrumentima, mogu se doneti zaključci o efikasnosti opisanog programa nastave, značaju primene autentičnog nastavnog materijala, neophodnosti analize potreba u planiranju nastave jezika struke/jezika za posebne namene i ulozi vanjezičkih elemenata u nastavi jezika u profesionalnom kontekstu.

Odgovori učenika u vezi autentičnog nastavnog materijala kao i činjenica da su ga u okviru tečaja sami prikupljali i donosili na časove ukazuju na to da su učenici svesni značaja primene autentičnog nastavnog materijala i njegovog uticaja na njihovu performantnost u profesionalnom okruženju. Ovde treba posebno istaći značaj

nejezičkih elemenata bilo da su u pitanju pismeni dokumenti (forma pravnih akata, načini pisanja presuda, poternice i drugih dokumenata, forma zakonskih tekstova itd) ili video materijal na kome su učenici mogli da uoče odlike diskursa u sudnici, razlike u jezičkim registrima (govor sudija, advokata i okrivljenog), načine obraćanja aktera u sudnici i brojne nejezičke elemente koji se odnose na profesionalno okruženje (izgled sudnice, položaj aktera, redosled postavljanja pitanja, način vođenja postupka itd). Veliki broj polaznika ocenio je da im je upoznavanje sa francuskim pravnim sistemom i načinima vođenja postupka omogućilo da razumeju tekstove ili predavanja koje do tada nisu mogli da razumeju.

Mišljenja ispitanika o udžbenicima, kako udžbeniku opšte namene tako i o specijalizovanom udžbeniku ukazuju na to da je gotovo nemoguće da jedan udžbenik u potpunosti odgovara potrebama, predznanju i profilu učenika kao ni cilju nastave i da je neophodno udžbenički materijal dopunjavati drugim materijalom.

Prikupljeni podaci i mišljenja ispitanika u pogledu njihovih potreba potvrđuju stanovište da čak i u okviru iste struke mogu da postoje bitne razlike u kompetencijama koje je učenicima potrebno da razviju, iako se njihove leksičke potrebe poklapaju. Na ovom primeru mogli smo da uočimo da su zaposleni u Odeljenju za međunarodnu pravnu pomoć Ministarstva pravde bili prevshodno fokusirani na pismeno razumevanje dopisa na francuskom jeziku, dok su zaposleni u Pravosudnoj akademiji imali potrebu da se usmere na interakciju, komunikaciju putem elektronske pošte i interkulturene elemente.

O efikasnosti opisanog programa nastave mogu se doneti zaključci na osnovu rezultata jezičkih testova. Međutim, smatramo da su podaci prikupljeni na osnovu upitnika za autoevaluaciju i putem intervjuja još značajniji zbog toga što je u evaluaciji nastave jezika struke/jezika za posebne namene najznačajnija takozvana evaluacija na terenu (Carras et al, 2007: 2005) u kojoj se pokazuje da li je učenik sposoban da izvršava zadatke koji uključuju upotrebu jezika ili nije i da se može smatrati da je program nastave za posebne namene postigao cilj ukoliko je učenik u stanju da po završetku nastave obavlja profesionalne zadatke. Liste za autoevaluaciju i mišljenja učenika izražena prilikom intervjuja pokazuju da su učenici ovladali svim kompetencijama koje su određene kao prioritetne u odnosu na profesionalne zadatke

koje treba da izvršavaju. U tom smislu možemo zaključiti da je primana predstavljenog programa bila veoma uspešna analizirani program postigao cilj jer su učenici savladali neophodne veštine i stekli potrebna znanja kao i da su učenici u stanju da primene znanje koje su stekli za izvršavanje zadataka u profesionalnom okruženju.

6.4. Treći segment analize

Predmet trećeg segmenta istraživanja je nastava jezika struke organizovana za studente Fakulteta bezbednosti. Reč je o pilot projektu realizovanom u okviru Inovacionog centra Fakulteta bezbednosti sa namerom da se odgovori na zahteve studenata da im se pruži mogućnost da u okviru fakulteta mogu da nauče još jedan strani jezik struke.

U prikazu ovog segmenta analize najpre ćemo izneti opis zahteva i najznačajnije elemente programa nastave, koncipiranog na osnovu dobijenih podataka o profilu i potrebama učenika. Potom ćemo opisati instrumente korišćene pri analizi postignuća polaznika nakon prvog završenog kursa. Na kraju ćemo prikazati rezultate istraživanja: podatke prikupljene pomoću jezičkih testova, odgovora učenika na upitnike i podataka iz lista za autoevaluaciju sa ciljem da se izvedu zaključci o efikasnosti ovakvog programa i razmotre mogućnosti da se sačine slični programi nastave jezika struke za druga stručna usmerenja i druge jezike.

6.4.1. Opis početnog zahteva

Na Fakultetu bezbednosti izučava se samo jedan strani jezik i to engleski jezik tokom četiri semestra, sa statusom obaveznog predmeta. Međutim, studenti se već nekoliko godina zalažu za uvođenje drugog stranog jezika. Svesni da im je poznavanje više jezika neophodno da bi mogli da koriste stranu stručnu literaturu, kao i da u svojoj

budućoj profesiji imaju potrebu za korišćenjem više stranih jezika, studenti su izrazili želju da pored engleskog imaju mogućnost da se opredele za francuski ili nemački jezik bilo kao obavezni bilo kao izborni predmet. Razmatrala se i mogućnost da kurs drugog stranog jezika struke studenti pohađaju fakultativno i da se podaci o tome unesu u njihove indekse (ali da dobijena ocena ne ulazi u prosečnu ocenu tokom studija). Mnogi studenti učili su tokom osnovnog i srednjoškolskog obrazovanja ove strane jezike i želeli bi da nastave da ih usavršavaju i na fakultetu. Kako fakultet nije bio u prilici da im u skorijem periodu izađe u susret zbog komplikovane procedure oko uvođenja novog stranog jezika, ovu mogućnost ponudio im je Inovacioni centar ovog fakulteta koji pored ostalih delatnosti organizuje obuke za studente i druge polaznike. Ove obuke obuhvataju veoma različite oblasti: od veštine komunikacije, pregovaranja, preko procena rizika do kurseva borilačkih veština. Inovacioni centar Fakulteta bezbednosti osnovan je 2011. godine i zamišljen je kao most između naučno-istraživačkih institucija i privrednih subjekata koji se bave bezbednosnom praksom. Osnovao ga je Fakultet bezbednosti Univerziteta u Beogradu u cilju razvoja i komercijalizacije inovativnih rešenja, metoda, tehnika, softvera, proizvoda, procesa i usluga u sistemima bezbednosti.

Početakom 2013. godine, ovaj centar došao je na ideju da studentima ponudi kurs francuskog jezika struke koji bi obuhvatio nivoe od A1 do B1. Probni projekat planiran je za studente prve i druge godine. Bilo je predviđeno da se organizuje nastava za nivo A1 za zainteresovane studente u periodu od maja do oktobra 2013. godine i da se po završetku nastave izvrši testiranje a da se kasnije u zavisnosti od interesovanja i mogućnosti organizuju naredni kursevi sve do nivoa B1.

U zahtevu Inovacionog centra navedeno je da bi bilo poželjno da već prvi kurs obuhvati elemente jezika struke budući da je nazvan „francuski jezik za menadžere bezbednosti“. Precizirano je da su za studente prve i druge godine najznačajnije oblasti interesovanja međunarodni odnosi, naoružanje i osnovna pravna terminologija, ukoliko je moguće da nastavnik-kreator programa prilagodi ove elemente početnom nivou. Zahtev je obuhvatao i izradu skripte, odnosno zbirke nastavnog materijala koji će biti podeljen studentima pre početka tečaja, budući da je to uobičajena praksa Centra za sve

obuke koje organizuje. Takođe je napomenuto da bi kurs trebalo da obuhvati pripremu studenata za polaganje ispita DELF prema *Zajedničkom evropskom okviru*.

Polazeći od stanovišta da je moguće organizovati nastavu jezika struke od početnog nivoa (Mangiante, Parpette 2004: 139), sačinjen je program nastave za prvi kurs, odnosno za nivo A1 u kome se već od prvih časova uvode elementi jezika struke a nastavne aktivnosti su usmerene na sticanje kompetencija koje će studentima biti potrebne u profesionalnom kontekstu. Planirano je da se kasnije izrade programi za sledeće nivoe. Najznačajnije komponente ovog programa, sačinjenog prema principima koje smo naveli u poglavljima posvećenim planiranju nastave jezika struke/jezika za posebne namene navedene su u sledećem odeljku.

6.4.2. Program nastave

Na osnovu analize zahteva i raspoloživih podataka o profilu i potrebama učenika utvrđeni su elementi koji treba da predstavljaju okosnicu programa nastave. Kada je reč o potrebama učenika, one su sagledavane kako kratkoročno, u smislu prioriternih kompetencija za prvi kurs (nivo A1), tako i dugoročno u smislu kompetencija koje bi studenti trebalo da poseduju po završetku studija. Stoga je razumevanje jednostavnijih stručnih tekstova svrstano u kratkoročne potrebe imajući u vidu dugoročnu potrebu studenata da kasnije koriste stručnu literaturu na francuskom jeziku.

Kao što se može videti iz tabele 8 u kojoj su sumarno prikazani ključni elementi programa, kada da je reč o delu koji se odnosi na jezik struke, izdvojeni su sledeći elementi:

- upoznavanje sa osnovnom terminologijom u oblasti za naoružanja, opreme i konflikta
- upoznavanje sa osnovnom pravnom terminologijom

- razumevanje kratkih tekstov u kojima se predstavljaju evropske institucije i njihove nadležnosti
- pronalaženje informacija u jednostavnim stručnim tekstovima
- razumevanje kratkih tekstov u kojima se predstavljaju međunarodne organizacije
- razumevanje jednostavnijih tekstov (novinskih članaka ili dokumenata učitanih sa interneta)
- globalno razumevanje jednostavnijih tekstov iz oblasti prava i međunarodnih odnosa

Kada je reč o komunikaciji u osnovnim situacijama koje se odnose na svakodnevni život na nivou A1 i pripremi za polaganje ispita DELF A1 izdvojene su sledeće komunikativne funkcije:

- predavljanje, pozdravljanje, pružanje osnovnih informacija o sebi
- opisivanje
- postavljanje pitanja
- komunikacija u kafeu i prodavnici, naručivanje, kupovina, plaćanje računa;
- izražavanje ukusa i interesovanja, konverzacija o slobodnom vremenu ;
- snalaženje u vremenu i prostoru
- komuniciranje u osnovnim situacijama vezanim za putovanja ;
- opisivanje ulice i kvarta u kome živimo;
- snalaženje u gradu: pitati za put ili pokazati nekome put;
- gledanje na sat, svakodnevne radnje, opisivanje uobičajenog radnog dana;
- izražavanje naredbi
- izražavanje zabrana
- učtivi pozivi, prihvatanje ili odbijanje poziva;
- izražavanje budućnosti
- komentarisanje, izražavanje mišljenja

Pošto je nastava trebalo da obuhvati opšti jezik i jezik struke, a u zahtevu je navedeno da se od nastavnika traži izrada skripte, opredelili smo se za kombinaciju odlomaka iz udžbenika opšte namene, odlomaka iz specijalizovanih udžbenika i autentičnog nastavnog materijala. Kada je reč o udžbeniku opšte namene opredelili smo se za jedan od najnovijih francuskih udžbenika koji je napisan prema akcionom metodološkom pristupu i fokusiran na razvijanje komunikacionih kompetencija i izvršavanje zadataka koji uključuju upotrebu jezika, *Nouveau Rond-Point*⁸². Skripti su dodati odlomci iz francuskih specijalizovanih udžbenika *Le français juridique*⁸³, *Objectif diplomatie*⁸⁴ autentični materijal i vežbanja koja je izradio nastavnik.

POREKLO ZAHTEVA	<ul style="list-style-type: none"> - Inovacioni centar Fakulteta bezbednosti Univerziteta u Beogradu - Potreba studenata za poznavanjem stranog jezika u domenu bezbednosti i međunarodnih odnosa.
SADRŽAJ ZAHTEVA	<ul style="list-style-type: none"> - Nastava za studente prve i druge godine u prostorijama Fakulteta bezbednosti - Izrada skripte koja će se koristiti tokom tečaja - Priprema studenata za polaganje ispita DELF - Testiranje studenata i izdavanje Sertifikata Inovacionog centra Fb nakon odslušanog tromesečnog kursa
PROFIL UČENIKA	studenti prve i druge godine Fakulteta bezbednosti
PERIOD	maj - oktobar 2014 sa letnjom pauzom
FOND ČASOVA	50 sati nastave
MESTO I VREME	prostorije Fakulteta bezbednosti 2 x nedeljno 1h30 od 15 do 16h30
POLAZNI NIVO	početni
OČEKIVANI NIVO NAČIN FINANSIRANJA	A1 studenti sami finansiraju kurs

⁸² Flumian, C., Labascoule, J., Lause, C., Royer, C. (2011). *Nouveau Rond Point*. Paris: Editions Maison des langues.

⁸³ Soignet, M. (2003). *Le français juridique*. Paris : Hachette.

⁸⁴ Riehl, L., Soignet M., Amiot, M.-H. (2006). *Objectif diplomatie*. Paris : Hachette.

<p>POTREBE UČENIKA</p>	<p>DUGOROČNE:</p> <p>korišćenje stručne literature komunikacija u situacijama vezanim za profesionalni život komunikacija u situacijama vezanim za putovanje u stranu zemlju postdiplomske studije na francuskom jeziku stručno usavršavanje na francuskom jeziku</p> <p>KRATKOROČNE</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sticanje osnovnih kompetencije na nivou A1 i priprema za polaganje ispita DELF A1: - Razumevanje govora: razumevanje jednostavnih rečenica - Pismeno razumevanje: razumevanje kratkih i jednostavnih tekstova; globalno razumevanje sadržine komplikovanijih tekstova; pronalaženje potrebnih informacija u dužim tekstovima - Pismena produkcija: davanje osnovnih informacija o sebi pisanje jednostavnih poruka - Usmena produkcija: predstavljanje, davanje informacija o sebi, jednostavna komunikacija u svakodnevnim situacijama • globalno razumevanje jednostavnijih tekstova iz oblasti prava i međunarodnih odnosa • čitanje i pronalaženje informacija u jednostavnom kratkom stručnom tekstu
<p>OPŠTI JEZIK</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Predstavljanje, pozdravljanje, pružanje osnovnih informacija o sebi - Opisivanje - Postavljanje pitanja - Komunikacija u kafeu i prodavnici, naručivanje, kupovina, plaćanje računa; - Izražavanje ukusa i interesovanja, konverzacija o slobodnom vremenu ; - Snalaženje u vremenu i prostoru - Komuniciranje u osnovnim situacijama vezanim za putovanja ; - Opisivanje ulice i kvarta u kome živimo; - Snalaženje u gradu: pitati za put ili pokazati nekome put; - Gledanje na sat, svakodnevne radnje, opisivanje uobičajenog radnog dana;

JEZIK STRUKE	<ul style="list-style-type: none"> - Izražavanje naredbi - Izražavanje zabrana - Učtivi pozivi, prihvatanje ili odbijanje poziva; - Izražavanje budućnosti - Komentarisanje, izražavanje mišljenja - upoznavanje sa osnovnom terminologijom u oblasti naoružanja, opreme i konflikata - upoznavanje sa osnovnom pravnom terminologijom - razumevanje kratkih tekstova u kojima se predstavljaju evropske institucije i njihove nadležnosti - pronalaženje informacija u jednostavnim stručnim tekstovima - razumevanje kratkih tekstova u kojima se predstavljaju međunarodne organizacije - razumevanje jednostavnijih tekstova (novinskih članaka ili dokumenata učitanih sa interneta) - globalno razumevanje jednostavnijih tekstova iz oblasti prava i međunarodnih odnosa
NASTAVNI MATERIJAL	<p>Posebna skripta:</p> <p>delovi udžbenika <i>Rond point</i></p> <p>delovi udžbenika <i>Le français juridique</i> i <i>Objectif diplomatie</i></p> <p>autentični nastavni materijal</p>
EVALUACIJA	<p>test po završetku tečaja: sve četiri kompetencije</p>

Tabela 8 - Ključni elementi programa nastave francuskog jezika struke za nivo A1 za studente Fakulteta bezbednosti

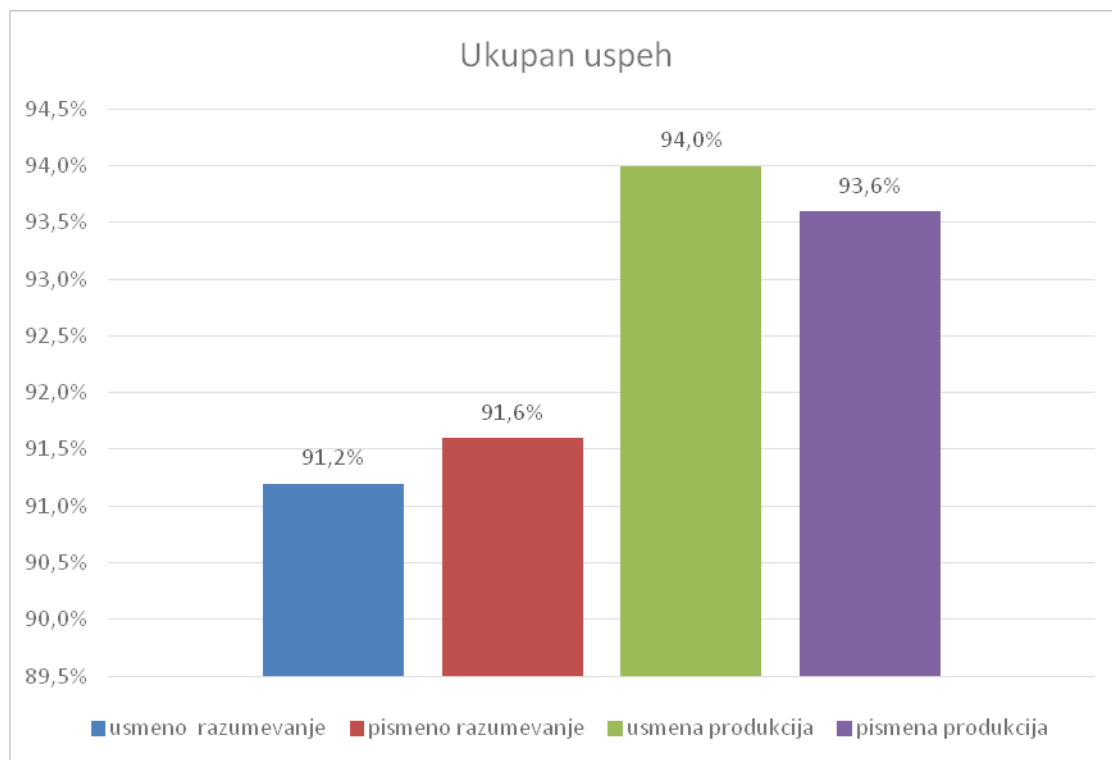
6.4.3. Rezultati učenika na jezičkim testovima

Po završetku tečaja, organizovan je ispit koji je takođe trebalo da obuhvati obe komponente: elemente opšteg jezika i poznavanje jezika struke, kao i sve četiri kompetencije, pri čemu deo testa koji se odnosi na kompetenciju pismenog

razumevanja obuhvata jezik struke, dok delovi testa kojima se evaluiraju ostale kompetencije prevashodno obuhvataju opšti jezik. Kompetencije su vrednovane jednako (maksimalno 10 bodova za svaku kompetenciju). Prvi deo testa sastojao se iz vežbanja usmenog razumevanja predviđenih za polaganje ispita DELF A1⁸⁵. Deo testa koji se odnosi na pismeno razumevanje (dat u prilogu ovog rada) sastavljen je od nekoliko vežbanja koja su po formi identična kao vežbanja pismenog razumevanja na ispitu DELF ali je reč o razumevanju tekstova iz oblasti prava. Delovi testa kojima se evaluiraju kompetencije usmenog i pismenog izražavanja takođe odgovaraju evaluaciji kompetencija koje učenik treba da savlada na nivou A1 prema *Zajedničkom evropskom okviru*: sastavljanje najprostijih rečenica korišćenjem jednostavnih izraza, predstavljanje, davanje informacija o sebi i drugima, traženje informacija i govornu interakciju u osnovnim životnim situacijama (u prodavnici ili kafeu).

Svi studenti uspešno su položili test. Kao što se može videti iz priloženog grafikona, postigli su približno jednak broj bodova iz sva četiri dela ispita što je u skladu sa programom nastave kojim je predviđen razvoj sve četiri kompetencije. Zanimljivo je da su studenti prve godine pokazali nešto slabije rezultate na delu testa kojim se evaluiralo pismeno razumevanje u kome je trebalo povezati tekst sa nekom od grana prava. Pokazalo se da su greške na ovom delu testa bile posledica nepoznavanja same materije a ne nepoznavanja jezika jer su studenti objasnili da su razumeli smisao svih tekstova, ali su se dvoumili oko grane prava koja odgovara situaciji opisanoj u tekstu. Studenti druge godine, koji su već položili ispit iz predmeta *uvod u pravo* načinili su mnogo manje grešaka.

⁸⁵ Korišćena su vežbanja iz priručnika za pripremu tog ispita: Schmitt, S. (2008). *Tout va bien*. Paris:CLE International



Slika 32 - Uspeh studenata Fakulteta bezbednosti na testu A1

6.4.4. Autoevaluacija učenika

Drugi instrument primenjen u ovom segmentu istraživanja bile su liste za autoevaluaciju. Sa ciljem da se proveri efikasnost programa nastave, kao i da se sagledaju mišljenja studenata o sposobnostima da koriste francuski jezik, ispitanici su zamoljeni da označe kompetencije koje ocenjuju da poseduju po završetku tečaja. Popunjavanje lista za samoprocenu bilo je upotunjeno grupnim intervjuom, kako bi se kroz razgovor i komentare ispitanika stekao dublji uvid u njihovo mišljenja o stečenim sposobnostima. Polazna tačka za kreiranje ove liste za evaluaciju bile su tabele za samoprocenu *Evropskog jezičkog portfolija* i deskriptori na nivou A1 ali su dodate neke od kompetencija koje se odnose na upotrebu jezika u profesionalnom kontekstu koje su bile utvrđene kao prioritetne u odnosu na potrebe studenata. Stoga su listi dodate

tvrdnje kao „mogu da povežem kratak tekst sa granom prava na koju se odnosi“ „mogu da razumem jednostavan tekst u kome se predstavlja neka međunarodna organizacija i njene nadležnosti“. Upitnik se sastojao iz 6 rubrika: slušanje, čitanje, govorna interakcija, govorna produkcija, pisanje i strategije, što odgovara listama za autoevaluaciju *Evropskog jezičkog portfolija*. Tvrdnje u listi za autoevaluaciju formulisane su tako da budu pozitivne i da sadrže ono što je učenik u stanju da uradi, kao i ograničenja (na primer: „mogu da postavim nekome pitanja koja se odnose na mesto stanovanja, zanimanje, stvari koje mu pripadaju i da odgovorim na takva pitanja, ako su formulisana polako i razgovetno“). Uobičajena dva ponuđena odgovora u *Evropskim jezičkim portfolijima* (“to mogu” i “to mi je prioritet”) proširena su tako da su u našoj tabeli bila ponuđena tri odgovora: “to mogu dobro i lako”, “to mogu” i “to ne mogu i to mi je prioritet u budućem učenju”, sa ciljem da se dobiju bolje iznijansirani odgovori o tome kako studenti ocenjuju svoje znanje i da se njihovi odgovori uporede sa rezultatima jezičkih testova (prilog br 9).

Odgovori učenika ukazuju na to da su studenti stekli sve kompetencije predviđene programom nastave. Što se tiče slušanja, studenti su ocenili da su stekli sve navedene kompetencije (90% odgovora “mogu brzo i lako” i 20% odgovora “mogu”), u rubrikama govorne interakcije i govorne produkcije svi učenici su izabrali jedan od odgovora koji ukazuje na to da mogu da izvrše navedene zadatke (90 % odgovora “to mogu brzo i lako” i 10% odgovora “to mogu”). Kada je reč o kompetenciji pisanja, samoprocene studenata takođe se uglavnom poklapaju sa rezultatima jezičkih testova (80% odgovora “to mogu brzo i lako i 20 % odgovora “to mogu”). Kada je reč o kompetenciji čitanja, takođe su svi studenti pozitivno označili sve tvrdnje, kako one koje se odnose na razumevanje opšteg jezika, tako i one koje se odnose na razumevanje jezika struke (80% odgovora “to mogu brzo i lako i 20 % odgovora “to mogu”).

Budući da se u okviru ovako koncipiranog programa, u skladu sa idejama iznetim u *Zajedničkom evropskom okviru* i drugim referentnim delima posvećuje veliki značaj razvoju strategija, deo upitnika posvećen je i izjavama u vezi sposobnosti primene različitih strategija. Odgovori na ova pitanja pokazala su da su polaznici u potpunosti savladali predviđene strategije koje odgovaraju nivou A1. Ispitanici su

izjavili da brzo i lako mogu da kažu da nešto ne razumeju, da zamole sagovornika da ponovi iskaz ili da govori sporije.

6.4.5. Upitnik o zadovoljstvu tečajem

Pošto je cilj ovog istraživanja bio prikupljanje podataka o efikasnosti sprovedenog programa nastave i metodološkog pristupa i njihovo dalje unapređivanje a posebno uvid u individualna stanovišta učenika i izdvajanje njihovog mišljenja o nastavi, po završetku prvog kursa studenti su zamoljeni da popune kratki upitnik o zadovoljstvu tečajem (prilog br 10).

Upitnik je bio anoniman i obuhvatio je pet zatvorenih i četiri otvorena pitanja. U okviru zatvorenih pitanja studenti su ocenjivali u kojoj meri su globalno zadovoljni završenim kursom, da li su zadovoljni delom kursa koje je obuhvatao opšti jezik i da li deo kursa koji je obuhvatao jezik odgovara njihovim profesionalnim potrebama. Četvrto pitanje odnosilo se na skriptu koja je korišćena tokom tečaja. Radi potpunije slike o utiscima ispitanika, studenti su zamoljeni da odgovore na ova četiri zatvorena pitanja upotpune komentarom. Tema petog pitanja bile su nastavne aktivnosti koje su studentima bile najzanimljivije a ponuđeni su sledeći odgovori: rad na zadacima/rad po grupama, igre po ulogama, vežbe usmenog razumevanja, vežbe pismenog razumevanja, rad na stručnim tekstovima, govorne aktivnosti, drugo (navesti). Ovaj oblik pitanja u kojima je ponuđeno više odgovora ali i data mogućnost da sami napišu odgovor koji nije ponuđen i obrazlože ga pruža mogućnost da se dobije opširniji i jasniji odgovor koji ne bi bio moguć postavljanjem pitanja u kome se traži zaokruživanje ponuđenih odgovora ili njihovo rangiranje. Stručnjaci savetuju i da se u otvorenom obliku ponovi pitanje koje je prethodno postavljeno u zatvorenom obliku, jer se na taj način predmet istraživanja može sagledati iz drugačije perspektive (Burns, 2010: 85). Zbog toga su usledila otvorena pitanja u kojima ispitanici treba da navedu šta ima se najviše dopalo na kursu, šta im se najmanje dopalo i koje aktivnosti su im bile najteže. Budući da je jedan od osnovnih postulata moderne nastave stranog jezika prilagođavanje učenikovim

potrebama, poslednje pitanje bilo je usmereno na stručne oblasti koje bi studenti želeli da obrađuju na sledećim kursovima, kako bi se program za sledeći kurs što je moguće više prilagodio potrebama učenika.

Ispitanici su pozitivno ocenili kurs u celini, aktivnosti koje su obuhvatale opšti jezik (100% ispitanika izjavilo je da su zadovoljni u potpunosti) i aktivnosti koje se odnose na jezik struke (90% zadovoljni u potpunosti i 10% delimično zadovoljni). Kada je reč o komentarima ispitanika, navešćemo nekoliko iz kojih se može se zaključiti da studenti daju prioritet primenljivosti stečenog znanja i činjenici da su od samog početka mogli da uče jezik struke:

- „S obzirom da ništa nisam znala da kažem na francuskom jeziku, veoma sam zadovoljna naučenim do sada i sigurno ću moci naučeno da primenim u komunikaciji na francuskom jeziku“.
- „Na A1 nivou pre svega mi je bilo bitno da naučim opšte reči i izraze, jer ni njih nisam znala, ali uz njih sam uspela da naučim i neke stručne izraze“

U odgovorima na pitanje koje se odnosilo na nastavne aktivnosti, najveći broj učenika ocenio je da su najinteresantnije vežbe realizovanje zadataka, igre po ulogama, vežbe pismenog razumevanja kratkih tekstova iz skripte i rad na stručnim tekstovima. Nekoliko studenata je pored ovih odgovora dopisalo i odgovor: nastavne igre i upoznavanje sa francuskim institucijama.

U odgovorima na otvorena pitanja studenti su kao prednosti kursa naveli metodološki pristup i pozitivnu atmosferu:

- „To sto smo od prvog dana svi govorili na francuskom, čak i ako smo pogrešno izgovarali neke reči, ipak smo pričali. Ta metoda učenja jezika je veoma delotvorna“.
- „Dopalo mi se sto smo o svemu mogli zajedno da se dogovorimo i sto je atmosfera bila toliko prijatna, da nas je podsticala na usvajanje novog znanja, bez velike muke“.

- „Najviše mi se svidelo što smo kroz igru i opuštenu atmosferu mnogo toga naučili“.

Kao nedostatke kursa ispitanici su naveli probleme sa čestim menjanjem sale u kojoj se izvodi nastava i heterogenost grupe, jer je troje studenata ranije učilo francuski jezik:

- „To što nisu svi studenti u grupi bili na istom stupnju znanja, pa je nama koji smo bili novi u svemu tome bilo teže da izgovaramo reci, čitamo, znajući da ostali studenti znaju bolje“.

-
Nekoliko studenata izjavilo je i da je bilo potrebno više vežbanja sa pravnom terminologijom u toku kursa.

Kada je reč o aktivnostima za koje misle da su najteže, većina studenata ocenjuje da je to kontinuirano usmeno izražavanje, kao što su bile vežbe govorne produkcije: opišite svoj radni dan ili kvart u kome živite.

U odgovorima koji su se odnosili na skriptu, odnosno nastavni materijal studenti su naveli kao nedostatak da je reč o fotokopiranom materijalu što neke ilustracije čini manje zanimljivim, ali su ocenili da su veoma zadovoljni činjenicom da su na ovaj način dobili neku vrstu udžbenika jezika struke koji je veoma moderan i napisan prema njihovim potrebama i koji će moći da povremeno prelistavaju i koriste i kasnije.

6.4.6. Zaključci na osnovu rezultata empirijskog istraživanja

Na osnovu rezultata prikupljenih opisanim instrumentima, mogu se doneti zaključci o efikasnosti ovakvog programa nastave i primenu pojedinih postulata evropske obrazovne politike i određenih metodoloških postupaka, kao i o svesti studenata o značaju učenja stranog jezika u savremenom evropskom kontekstu. Takođe

se može zaključiti da bi bilo dobro da nastava stranog jezika bude usklađena sa nastavom drugih predmeta po pitanju tema i oblasti koje se obrađuju.

Sama činjenica da je kurs organizovan na zahtev studenata i da oni već nekoliko godina traže da im fakultet omogući da pored engleskog uče još jedan strani jezik svedoči o tome da su studenti svesni značaja učenja stranih jezika i mogućnosti koje im znanje jezika pruža kako u profesionalnom, tako i u privatnom kontekstu. Odgovori studenata na pitanje u vezi budućih prioriteta u učenju jezika ukazuju na to da oni ne doživljavaju učenje jezika samo kao sredstvo da koriste stručnu literaturu nego i da nameravaju da koriste jezik u svom budućem profesionalnom okruženju, da smatraju da ih znanje jezika čini konkurentnima na tržištu rada kao i da žele da budu korisnici jezika u svim situacijama vezanim za putovanja i kontakte sa pripadnicima drugih kultura. Drugim rečima, studenti su bolje prepoznali značaj učenja stranih jezika u profesionalnom kontekstu nego kreatori obrazovne politike i rukovodioci obrazovnih institucija. Ovu situaciju opisali su i drugi autori (na primer, Miroslav, 2010).

Drugi zaključak odnosi se na vezu između nastave jezika struke i nastave stručnih predmeta na visokoškolskim ustanovama. Budući da su rezultati pokazali su da su studenti prve godine postigli lošije rezultate na delu testa koji je obuhvatao poznavanje pravne materije (u vežbi pismenog razumevanja u kojoj je trebalo da povežu kratke tekstove ili ilustracije sa odgovarajućim granama prava) bilo bi poželjno da teme koje se obrađuju na časovima jezika struke prate oblasti koje studenti izučavaju iz stručnih predmeta. Iako smo svesni da je u našim uslovim veoma teško izvršiti ovakve promene, smatramo da je ipak važno napomenuti da bi navedeno usklađivanje bilo veoma korisno za studente, kao i usklađivanje programa nastave različitih stranih jezika u nastavnim institucijama u kojima se izučava više jezika⁸⁶.

⁸⁶ Danijel Kost se na primer zalaže za stvaranje purilingvalnih kurikuluma na nivou školskih ustanova. On smatra da kurikulumi ne treba da budu napisani za svaki jezik posebno pa kasnije međusobno usklađeni, nego da postoje globalni plurilingvalni programi koji bi omogućili da na kraju školovanja, na primer, jedan francuski učenik može da pročita tekst na engleskom a da zatim napiše njegov rezime na španskom (Coste, 2001).

O efikasnosti samog programa nastave mogu se doneti zaključci na osnovu rezultata jezičkih testova koji pokazuju da su studenti stekli sve planirane kompetencije. Podaci prikupljeni na osnovu upitnika za autoevaluaciju jednako su značajni jer, pored toga što se poklapaju sa jezičkim testovima, pokazuju da su studenti svesni kompetencija koje su usvojili što će ih u budućnosti učiniti samopouzdanijim korisnicima jezika.

Odgovori učenika na pitanja iz upitnika o zadovoljstvu tečajem koja se odnose na aktivnosti na času i odgovori na otvorena pitanja koja su imala za cilj da saznamo više o tome šta im se najviše a šta najmanje dopalo i šta im je bilo teško potvrđuju neke od postulata iznetih u prvom i trećem poglavlju ovog rada. Oni pokazuju da je akcioni pristup ne samo zanimljiv i motivišući za učenike nego i da pozitivno utiče na razvoj komunikativne kompetencije. Kao što je rečeno u odeljku posvećenom ovom metodološkom pristupu, pedagogija zadataka je usmerena na smisao, odnosno na realizaciju zadatka a ne na formu, odnosno gramatičku ispravnost i, pored jezičkih, podstiče mobilisanje drugih, nejezičkih kompetencija učenika-korisnika jezika. Istakli bismo i mišljenja studenata koji su veoma pozitivno ocenili činjenicu da su već od prvih časova bili sposobni da se izraze na stranom jeziku i da greške koje su činili nisu smatrane bitnim. Smatramo da to ukazuje kako na opravdanost organizovanja nastave jezika struke/jezika za posebne namene od početnog nivoa i na opravdanost fokusiranja nastavnika i nastave na potrebe učenika, tako i na značaj upoznavanja studenata sa plurilingvizmom kao jednim od postulata evropske jezičke obrazovne politike. Smatramo da je izuzetno važno ukazati svakom učeniku da sposobnost učenja stranih jezika postoji kod svakog pojedinca i da svako može da razvija svoj plurilingvalni repertoar i dopunjuje ga novim stranim jezicima na različitim nivoima i sa različitim namenom.

Uspešna primena predstavljenog programa potvrđuje pretpostavku da je moguće organizovati nastavu jezika struke/jezika za posebne namene od početnog nivoa pod uslovom da se nastavne aktivnosti, nastavni materijal i metodološki pristup prilagode datom nivou. Kada je reč o nastavi na visokoškolskim ustanovama kod nas, jezik struke se veoma retko uči od početnog nivoa, što je posledica činjenice da su to uglavnom jezici koji su već izučavani tokom prethodnog školovanja i da se očekuje da

su studenti već dostigli nivo B1. Kao što je navedeno u drugom poglavlju, polovina fakulteta studentima nudi isključivo engleski jezik, a drugi nude uglavnom jedan ili više jezika koji se uče na nižim obrazovnim stepenima. Pružanje mogućnosti studentima da uče drugi strani jezik struke koji nisu učili tokom prethodnog školovanja ili neki od jezika koji se ne uči u osnovnom i srednjim školama ili se uči veoma retko (kao na primer italijanski, španski ili neki od manjinskih jezika) moglo bi da bude krupan korak u formiranju budućih generacija plurilingvalnih pojedinaca sposobnih da koriste više stranih jezika na različitim nivoima i sa različitom namenom.

ZAKLJUČAK

Ako bismo u jednoj rečenici pokušali da rezimiramo kako bi trebalo da izgleda nastava jezika struke/jezika za posebne namene koja bi bila u skladu sa postulatima evropske obrazovne politike i utemeljena na najnovijim naučnim saznanjima proverenim u praksi, bila bi to nastava u čijem se planiranju polazi od učenikovih potreba i izdvajaju kompetencije i nastavni sadržaji u skladu sa ciljem nastave, čiji bi sastavni deo, pored jezičkih bio i razvoj nejezičkih kompetencija, posebno sociolingvističkih i interkulturnih kompetencija, u kojoj bi bio primenjen onaj metodološki pristup koji je najadekvatniji u odnosu na postavljeni cilj, potrebe i afinitete učenika i koja bi stremila obrazovanju društvenih aktera koji će proširivati svoj plurilingvalni repertoar tokom celog života.

Kao što je navedeno u četvrtom poglavlju i prikazano na nekoliko konkretnih primera, polazna tačka u izradi plana nastave jezika struke/jezika za posebne namene treba da bude što preciznija identifikacija cilja nastave, analiza profila i potreba učenika. U tom smislu *Zajednički evropski okvir* može da posluži kao značajni instrument za organizovanje nastave prema učenikovim potrebama, pomoću koga nastavnik može da odabere kompetencije koje su učeniku potrebne za izvršavanje određenih zadataka, izdvoji strategije kojima je potrebno da se služi da bi primenio svoje kompetencije, napravi inventar opštih kompetencija i komunikativnih kompetencija (lingvističkih, sociolingvističkih i pragmatiskih) uključujući interkulturne i paralingvističke komponente i koncipira plan nastave koji u potpunosti odgovara potrebama učenika i nameni, odnosno cilju nastave. Takođe smatramo da u planiranju nastave jezika struke/jezika za posebne namene treba početi od stanovišta da četiri kompetencije nisu neodvojivo povezane i da zastupljenost pojedinih kompetencija u programu nastave zavisi isključivo od potreba učenika, odnosno od oblika diskursa prisutnog u ciljnim situacijama.

Značaj nejezičkih elemenata u nastavi jezika struke/jezika za posebne namene potvrđuju kako naučna istraživanja navedena u ovom radu, tako i empirijski deo u kome su se na primeru ispitanika policijske i pravne struke mogli izvesti zaključci o uticaju nejezičkih elemenata na njihovu performantnost u profesionalnom okruženju. Rezultati prvog segmenta istraživanja svedoče o tome da je upoznavanje učenika sa interkulturalnim elementima koji se odnose na okruženje u kome će se naći u budućnosti i poznavanje jezičkih obeležja društvenih odnosa u velikoj meri pomoglo polaznicima da prevaziđu anksioznost koja se javlja u svakom interkulturalnom susretu. Pored toga, razvijanje sposobnosti kritičkog procenjivanja svoje i tuđe kulture, kao i upoznavanje sa informacijama vezanim za profesionalni milje pomoglo je učenicima da se brže adaptiraju na novu sredinu, budu spremni da uklone predrasude, probude interesovanje za upoznavanje i razmenu iskustava sa kolegama iz drugih zemalja i razviju sposobnost da usvojena znanja o drugačijim kulturnim praksama upotrebe u realnoj komunikaciji i interakciji.

Po pitanju odnosa jezika struke i opšteg jezika u okviru nastave stranog jezika struke/jezika za posebne namene, rezultati istraživanja potvrdili su teorijska stanovišta da nije dovoljno posvetiti pažnju stručnoj leksici, već da program nastave jezika struke/jezika za posebne namene mora da sadrži elemente opšteg jezika i da prioritet treba dati elementima opšteg vokabulara koji su frekventni u određenoj profesionalnoj oblasti. Iako su za nastavu jezika u profesionalnom kontekstu najznačajnija profesionalno i obrazovno područje aktivnosti, potrebe učenika skoro uvek uključuju i neke situacije ili delove situacija iz drugih područja aktivnosti budući da se profesionalni kontakti gotovo nikada ne svode na profesionalnu komunikaciju i da se komunikacija retko može podeliti na segmente u kome bi se isključili jedni ili drugi elementi.

Kada je reč o metodološkom pristupu, zalažemo se za primenu metodološkog pristupa koji bi bio u skladu sa učenikovim potrebama. Akcioni pristup, koji preporučuju autori *Zajedničkog evropskog okvira*, veoma je efikasan u nastavi jezika struke/jezika za posebne namene budući da motivacija učenika potiče od njihove potrebe da izvrše konkretne zadatke vezane za profesionalni kontekst. Primenom pedagogije zadataka u nastavi jezika struke/jezika za posebne namene, komunikacija i

učenje ostvaruju se ispunjavanjem zadataka koji nisu isključivo jezičke prirode i koji su posebno kompleksni. Oni uključuju sociolingvističku komponentu (kako se obratiti kolegi ili nadređenoj osobi), stratešku komponentu, sociokulturološku i interkulturnu komponentu (poznavanje sredine u kojoj će učenici obavljati svoje aktivnosti). Drugi razlog zbog koga je akcioni pristup veoma pogodan u nastavi jezika struke/jezika za posebne namene je činjenica da je pedagogija zadataka usmerena na smisao, a ne na formu. Ovakav pristup, u kome se pažnja učenika usredsređuje na realizaciju zadataka sličnih onima koji će u budućnosti izvršavati, a ne na gramatičku ispravnost je veoma motivišući za učenike, o čemu svedoče njihovi odgovori na upitnike i mišljenja iskazana prilikom intervjua koji su navedeni u empirijskom delu ovog rada. Pored toga, primena akcionog pristupa značajno utiče na njihovu performantnost u profesionalnom okruženju jer je nastava fokusirana na razvoj kompetencija koje su im potrebne za izvršavanje realnih zadataka, o čemu pored rezultata jezičkih tekstova i lista za autoevaluaciju najviše svedoče rezultati evaluacije na terenu koji pokazuju da su svi polaznici mogli uspešno da realizuje sve profesionalne zadatke koji uključuju upotrebu jezika.

To ne znači da akcioni pristup smatramo jednim ispravnim i da njegova primena treba da isključi elemente komunikativnog pristupa ili kombinovanje sa elementima drugih metoda. Naprotiv, smatramo da je fleksibilnost jedna od najznačajnijih osobina koje nastavnik i kreator programa treba da poseduju i da je najbolji metodološki pristup onaj koji najviše odgovara potrebama učenika i kojim se najbrže i najefikasnije postiže zadati cilj.

U *Zajedničkom evropskom okviru* i drugim referentnim delima i naučnim radovima ističe se značaj primene autentičnog nastavnog materijala u nastavi stranog jezika. Njegova uloga u nastavi jezika struke/jezika za posebne namene je dvostruka: najpre tokom planiranja nastave, u okviru koga etapa prikupljanja autentičnih dokumenata predstavlja izuzetno važnu fazu i pruža nastavniku-kreatoru programa informacije o karakteristikama određenog diskursa, jezičkim i nejezičkim elementima karakterističnim za komunikaciju u određenom profesionalnom miljeu. Potom, u toku same nastave, autentični nastavni materijal predstavlja dragoceni korpus pomoću koga učenici efikasnije razvijaju različite kompetencije i upoznaju se sa odlikama diskursa

specifičnih za određeni profesionalni kontekst. U okviru drugog segmenta istraživanja pokazalo se da je korišćenje velikog broja autentičnih dokumenata u nastavi pružilo mogućnost polaznicima pravne struke da na osnovu autentičnog nastavnog materijala uoče odlike pisanih testova (forma pravnih akata, načini pisanja presuda, poternice i drugih dokumenata, način pisanja zakonskih tekstova), odlike različitih diskursa u sudnici, razlike u jezičkim registrima (govor sudija, advokata i okrivljenog), načine obraćanja aktera u sudnici i brojne nejezičke elemente vezane za profesionalno okruženje (izgled sudnice, položaj aktera, redosled postavljanja pitanja, način vođenja postupka itd) koji su im bili neophodni da bi mogli da koriste jezik u svom profesionalnom okruženju. Smatramo, dakle, da autentični materijal treba da bude što je moguće više zastupljen u nastavi jezika struke/jezika za posebne namene i to na svim nivoima.

U okviru trećeg segmenta istraživanja prikazali smo program nastave jezika struke za studente Fakulteta bezbednosti koji je obuhvatio elemente jezika struke, elemente opšteg jezika, izbor kompetencija i nastavnih sadržaja u skladu sa potrebama učenika i koji podrazumeva primenu akcionog pristupa, korišćenje autentičnog nastavnog materijala i uključivanje sociolingvističkih i interkulturalnih komponenti u nastavu. Uspešna primena predstavljenog programa, koji je obuhvatio sve četiri kompetencije (pismene i usmene, receptivne i produktivne), potvrđuje pretpostavku da je moguće organizovati nastavu jezika struke od početnog nivoa pod uslovom da se nastavne aktivnosti, nastavni materijal i metodološki pristup prilagode nivou.

Analiza prikupljenih podataka o stavovima studenata pokazala je i da oni smatraju da je pored receptivnih kompetencija veoma značajan razvoj komunikativne kompetencije i da se njihovi ciljevi u vezi nastave/učenja jezika ne svode na čitanje stručnih tekstova i korišćenje stručne literature nego da obuhvataju aktivnu upotrebu jezika u profesionalnom kontekstu kao i komunikaciju vezanu za druga područja aktivnosti.

Kada je reč o nastavi jezika struke, istakli bismo da je veoma važno da evaluacija takođe bude usklađena sa prioritetima nastave kako bi se izbegao problem neusklađenosti između prioritarnih kompetencija koji su bile predmet nastave i ispita koji se u velikom broju slučajeva svodi na evaluaciju jezičkih sposobnosti. Takođe

smatramo da evaluacija treba da obuhvati obe komponente: jezik struke i opšti jezik, kao i da se treba okrenuti ka pozitivnom pristupu evaluaciji, u skladu sa idejama istaknutim u *Zajedničkom evropskom okviru* i drugim referentnim delima, tako da se evaluira onoga što učenik može da učini umesto onoga što ne može.

Primećujemo i da bi bilo dobro kada bi tematski okvir za aktivnosti koje se realizuju na časovima jezika struke bio usklađen sa temama koje se izučavaju u okviru stručnih predmeta.

Kada je reč o udžbeniku jezika struke, iako je u jednom broju slučajeva nemoguće koncipirati udžbenik koji bi odgovorio na potrebe učenika zbog činjenice da grupu čine studenti sa različitih studijskih programa, smatramo da je u slučajevima kada je grupa homogena po pitanju stručnog opredeljenja, neophodno da nastavnik kreira udžbenik u skladu sa potrebama studenata i novim tendencijama u metodici nastave.

Program nastave jezika struke izložen u okviru trećeg segmenta istraživanja ima pored ostalog za cilj i da posluži kao inspiracija za kreiranje drugih programa nastave za druge obrazovne profile i druge nivoe, kao i za druge strane jezike i da pokaže da bi se ponuda stranih jezika na visokoškolskim ustanovama mogla proširiti i na jezike koji nisu bili obuhvaćeni prethodnim školovanjem.

Rezultati istraživanja ukazali su i na to da su ispitanici pokazali da su, više nego što smo očekivali, svesni značaja učenja stranih jezika u profesionalnom kontekstu i razvoja plurilingvalnog repertoara koji im omogućuje aktivnije učešće u profesionalnim i drugim područjima aktivnosti. Oni takođe ukazuju na značaj razvijanja svesti kod učenika da svaki pojedinac može da nauči strani jezik u zavisnosti od svojih potreba. Stoga smatramo da u nastavi jezika struke/jezika za posebne namene treba razvijati plurilingvalni pristup, prema kome se kompetencije iz jednog jezika prepliću sa drugima čineći individualni plurilingvalni repertoar koji učenik/korisnik jezika može tokom celog života da proširuje novim jezicima na različitim nivoima i sa različitim namenom.

Nadamo se da će rezultati ovog istraživanja i izneti zaključci doprineti unapređenju nastave jezika struke/jezika za posebne namene i njenom daljem razvoju kao moderne, evropske i holističke nastave usmerene ka obrazovanju samostalnih, plurilingvalnih pojedinaca sposobnih da koriste više stranih jezika na različitim nivoima i sa različitom namenom. Budući da je u svetu u kome živimo mobilnost neizostavni deo profesionalnog života, da je komunikacija i razmena mišljenja i iskustava neizbežna komponenta napretka u svim domenima i da se u okviru skoro svake profesionalne delatnosti povremeno postavljaju zadaci koji uključuju komunikaciju na stranom jeziku, smatramo da se kod nas mora posvetiti posebna pažnja nastavi stranog jezika namenjenoj profesionalnoj komunikaciji. Nadamo se da će se nastava jezika struke/jezika za posebne namene dalje razvijati i unapređivati kako bi naši učenici mogli da razvijaju kompetencije koje im omogućuju jednake šanse u oblasti ličnog razvoja, obrazovanja, zaposlenja, mobilnosti, pristupu informacijama i kulturnom uzdizanju i aktivno učešće u kreiranju svoje i evropske budućnosti

LITERATURA :

Aguirre Beltrán, B. (2000). El español para la comunicación profesional : Enfoque y orientaciones didácticas. U : *Actas del I Congreso Internacional de Español para Fines Específicos*. <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/> veb strani pristupljeno 20.05.2013.

Audigier, F. (1998). *Concepts de base et compétences clé de l'éducation à la citoyenneté démocratique ; une première synthèse* [DECS/CIT (98) 35], Strasbourg: Conseil de l'Europe

Banciu, V., Stanciu, S. & Erdeli, I. (2012). Cross-Cultural Education and Intercultural Competences for Professional Mobility. U: *International Conference on Management and Education Innovation IPEDR*, vol. 37. IACSIT Press. Singapore, očitano sa web stranice < <http://www.ipedr.com>> (20.05.2012)

Barna, L. M. (1998). Stumbling Blocks in Intercultural Communication. U: Bennett, M.J. (ed.) *Basic Concepts of Intercultural Communication: Selecting Readings*, Yarmouth, Maine, Intercultural Press.

Beacco, J- C. (2005). *Langues et répertoire de langues: Le plurilinguisme comme „manière d'être“ en Europe*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Bertocchini, P & Costanzo, E. (2011). La notion de compétence. U : *Le français dans le monde* 375 (str. 28-29). Paris :CLE International.

Besse, H. (1985). *Méthodes et pratiques des manuels de langue*. Paris: Didier.

Besse, H. (1995). Méthodes, méthodologie, pédagogie. U: *Le français dans le monde Recherches et applications, Méthodes et méthodologies*. n. spécial, janvier, (str. 96-108). Paris : Hachette.

Bourguignon, C. (2009). L'apprentissage des langues par l'action , U : *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues*. (str. 49-77). Paris : Edml

Bugarski, R. (2005). *Jezik i kultura*. Beograd: XX vek

Bugarski, R. (2009). *Evropa u jeziku*. Beograd: XX vek.

Burns, A. (2010). *Doing action research in english language teaching*. London: Routledge

Byram, M, Gribkova, B & Starkey, H. (2002). *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching. A Practical Introduction for Teachers*, Strasbourg: Council of Europe

Cakeljčić, V. (2011). Novi izazovi u nastavi francuskog poslovnog jezika. U: Ignjačević et al (ed), *Jezik struke, izazovi i perspektive* (str. 631-639). Beograd: Društvo za strane jezike i književnost Srbije.

Calvi, M. V. (2003). El componente cultural en la enseñanza del español para fines específicos. U: *Actas del II Congreso Internacional de Español para Fines Específicos*. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/ (sajtu pristupljeno 04.05.2012.)

Canale, M & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second – language teaching and testing. U: *Applied Linguistic* 1, (str.1-47).

Cerretti, G. (2006). Mi passi la gomma per favore?, master in didattica dell'Italiano come lingua non materna.
<<http://elearning.unistrapg.it/dspace/bitstream/2447/60/1/cerretti.pdf>> (sajtu pristupljeno 04.05.2012.)

Chirnside, A. (1986). Talking for Specific Purposes. U: (Harper (Ed) *ESP for the University*, (str. 41-48).

Commission Européenne (CE). (1995). *Livre blanc sur l'éducation et la formation. Enseigner et apprendre. Vers la société cognitive*, COM (95) 590.

Conseil de l'Europe. (1954). *Convention culturelle européenne* Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Conseil de l'Europe. (1982). *Recommandation N° R (82) 18 du Comité des ministres aux états membres concernant les langues vivantes*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Conseil de l'Europe. (1992). *Charte européenne des langues régionales ou minoritaires*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Conseil de l'Europe. (1998). *Recommandation N° R (98) 6 du Comité des ministres aux états membres concernant les langues vivantes*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Conseil de l'Europe. (1999). *Projet de déclaration et de programme sur l'éducation à la citoyenneté démocratique fondée sur les droits et les responsabilités des citoyens CM(99)76*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Conseil de l'Europe. (2000). *Portfolio européen des langues – principes et lignes directrices*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de références pour les langues- Apprendre, enseigner, évaluer*, Conseil de l'Europe/Didier, Paris.

Conseil de l'Europe. (2003). *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue-version intégrale*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Conseil de l'Europe, Assemblée Parlementaire. (1998). *Recommandation 1383 (1998) – diversification linguistique*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Conseil de l'Europe, Assemblée Parlementaire. (2001). *Recommandation 1539 (2001) - Année européenne des langues*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Conseil de l'Europe (2010). *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*, Strasbourg

Conseil de l'Union Européenne. (2002). *Résolution du Conseil (2002/C 50/01) du 14 février 2002 sur la promotion de la diversité linguistique et de l'apprentissage des langues dans le cadre de la mise en œuvre des objectifs de l'année européenne des langues 2001*.

Conseil de l'Union européenne. (2008) *Conclusions du Conseil du 22 mai 2008 sur le multilinguisme (2008/C 140/10)*, *Journal officiel de l'Union européenne* C 140/14 6.6.2008.

Cornu, G. (2005). *Linguistique juridique*, 3e édition, Paris: Montchrestien

Coste, D. (2001). La notion de compétence plurilingue. Eduscol, <www.eduscol.education.fr/.../la-notion-de-competence-plurilingue.html> (web strani pristupljeno 28.02.2012).

Coste, D. (2010). Diversité des plurilinguismes et formes de l'éducation plurilingue et interculturelle. U : *Les Cahiers de l'Acedle*, vol 7, no 1. (str.141-165).

Council of Europe. (2002 a) *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment, case studies*. Strasbourg : Council of Europe Publishing,

Council of Europe. (2002 b) *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment - A Guide for Users*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Council of Europe. (2007). *From linguistic diversity to plurilingual education: Guide for the development of language education policies in Europe*, Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Council of Europe. (2008 a). *CoRecommendation CM/Rec (2008) 7 of the Committee of Ministers to member states on the use of the Council of Europe's Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) and the promotion of plurilingualism*.

Council of Europe. (2008 b). *White Paper on Intercultural Dialogue*.

Council of the European Union. (1995). Council Resolution of 31 March 1995 on improving and diversifying language learning and teaching within the education systems of the European Union. *Official Journal C 207* , 12/08/1995 P. 0001 – 0005

Council of the *European Union*. (1997). Council Resolution of 16 December 1997 on the early teaching of European Union languages, *Official Journal C 1*, 03/01/1998.

Council of the European Union. (2000). Decision No 1934/2000/EC of the European Parliament and of the Council of 17 July 2000 on the European Year of Languages 2001, *Official Journal L 232*, 14/09/2000 p. 0001 – 0005.

Cuq, J-P.& Gruca, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble:PUG.

Defays, J.- M., Deltour,S. (2003). *Le français langue étrangère et seconde. Enseignement et apprentissage*. Liège : Pierre Madraga.

Denyer, M. (2009). La perspective actionnelle du Cadre européen commun de référence et ses répercussions dans l'enseignement des langues. U : *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues*, (str. 141-155). Paris : Edml.

Dinić, T. (2011). Francuski jezik za univerzitetske namene. U: Ignjačević et al (ed), *Jezik struke, izazovi i perspektive*, (str. 624-630). Beograd: Društvo za strane jezike i književnost Srbije.

Dinvaut, A. (2011). La langue sur objectifs spécifiques: representations & défis, ressources & perspectives. U: Ignjačević et al (ed), *Jezik struke, izazovi i perspektive*. (str. 21-30). Beograd: Društvo za strane jezike i književnost Srbije.

Đorović, D. (2011). Nastanak i razvoj italijanskog jezika struke. U: Ignjačević et al (ed), *Jezik struke, izazovi i perspektive*. (str. 752-761). Beograd: Društvo za strane jezike i književnost Srbije.

Đurić Lj. (2000). Zajednički evropski okvir o živim jezicima i njegov moguć uticaj na nastavu stranih jezika u nas. U: *Nastava i vaspitanje* XLIX-3, (str. 414-422).

Edge, J. (2001). Attitude and access: Building a new teaching/learning community in TESO. U: J. Edge (Ed) *Action research*. Alexandria, VA: TESOL

Ellis, R. (2006). The methodology of Task-Based teaching. U: *Asian ELF Journal*, vol.8/3, (str 19-45).

European council. (2000). *Lisbon European Council 23 and 24 march 2000, presidency conclusions*.

Favre, J -M. (2004). *Osnovi Evropske unije i komunitarnog prava* (Ana Đorić prevod), Beograd: G 17 Institut.

Filipović, J. (2007). Ideološki aspekti politike i planiranja nastave jezika. U: Julijana Vučo (ed.) *Savremene tendencije u nastavi jezika i književnosti*. (str. 375-385). Beograd: Filološki fakultet.

Filipović J, Vučo, J. & Djurić, J. (2007). Critical review of language education policies in compulsory primary and secondary education in Serbia. U: *Current Issues in Language Planning*: Vol. 8:2: (str: 222-242).

Filipović, J. (2009). *Moć reči: Oglеди iz kritičke sociolingvistike*. Beograd: Zadužbina Andrejević.

Galisson R., Coste D. (dir). (1976) *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris : Hachette.

Gošović, R., Mrše, S., Jerotijević, M, Petrović, D & Tomić, V. (2007). *Vodič za unapređenje interkulturalnog obrazovanja*. Preuzeto sa adrese: <http://www.most.org.rs/stranice/Interkulturalno/IO_projekti/io_praksa_politika.html>(veb strani pristupljeno 28.03.2013)

Hall, E. (1976). *Beyond Culture*. New York : Anchor Books Doubleday.

Hofstede, G.(1991). *Cultures and Organizations*. London: McGraw Hill.

Holec, H. (1990). Des documents authentiques, pour quoi faire ? U: *Mélanges pédagogiques* 1990 (str . 65-74).

Hutchinson, T. & Waters, A. (1987). *English for specific purposes, A learning centred approach*. Cambridge: Cambridge university Presse.

Ignjačević, A. (2011). University of Belgrade: Reality of LSP teaching challenge in Serbia. U: Ignjačević et al (ed), *Jezik struke, izazovi i perspektive*, (str. 938-942). Beograd: Društvo za strane jezike i književnost Srbije.

Janković, N. (2011). LSP-A lifelong challenge. U: Ignjačević et al (ed), *Jezik struke, izazovi i perspektive* (str. 69-81). Beograd: Društvo za strane jezike i književnost Srbije.

Kramsch, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford University Press, Context and culture in language teaching. Očitano sa veb stranice books.google.ro/books?isbn (05.04.2013).

Lehman D. (1993). *Objectifs spécifiques en langue étrangère*. Paris: Hachette.

Lehmann D. (1990). Publics spécifiques et communication spécialisée. U: *Le français dans le monde, recherches et applications*, (str 80-87). Paris : Hachette.

Lemeunier, V. (2005.) Élaborer une unité didactique à partir d'un document authentique. U: *Franc Parler*.
<<http://www.francparler.org/dossiers/lemeunier2006.htm>.> (veb strani pristupljeno 10.01.2012) .

Lemeunier-Quéré, M. (2005) Créer du matériel didactique : un enjeu et un contrat. U: *Franc parler*. <http://www.francparler.org/dossiers/lemeunier_quere2006.htm.> (veb strani pristupljeno 07.01.2012.)

Lewis, R. (1996). *When Cultures Collide*. London: Nicholas Brealey.

Little, D & Perclova, R. (2001). Evropski jezički portfolio namijenjen nastavnica i mentorima. Podgorica. Preuzeto sa: <http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/euro-jezik-portfolio-oth-srb-t07.pdf>

Littlewood, W. (2004). The task-based approach: some questions and suggestions U: *ELT Journal*, vol.58/4 (str: 319-326).

Llobera, M. (2000). Aspectos semióticos del discurso en la enseñanza de EpFE: Ideaciones y dimensión educativa. U: *Actas del I Congreso Internacional de Español para Fines Específicos*. <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/> (veb strani pristupljeno 20.05.2013.)

Mangiante, J-M. & Parpette, Ch. (2004). *Le Français sur Objectif Spécifique*. Paris : Hachette.

Markowitz, A. (2011). Akcijska istraživanja učitelja u nastavi: drugačiji pogled. U: *Akcijsko istraživanje i profesionalni razvoj učitelja i nastavnika* (str.11-27). Zagreb : Agencija za odgoj i obrazovanje.

Miroslav, Z. (2010). Jezična politika i njen utjecaj na strani jezik kao čimbenik poslovnog uspjeha. U: *Zbornik, 2nd International Conference "Vallis Aurea"*, (ur. Branko Katalinić), Veleučilište u Požegi i DAAAM International, PožegaVienna.

Moirand, S. (1990). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris : Hachette.

Mourlhon-Dallies F. (2006). Penser le français langue professionnelle. U: *Le français dans le monde* 346. (str. 25-28). Paris: CLE international.

Mourlhon-Dallies, F. (2008). *Enseigner une langue à des fins professionnelles*, Paris : Didier.

Nikolić, M. (2009). El español para fines profesionales en las facultades no filológicas de Belgrado, U: Vučo et al (ed) *Jezik struke - teorija i praksa*, (str: 286-292). Univerzitet u Beogradu.

North, B.(2008). Levels and Goals: Central Frameworks and Local Strategies. U: Spolsky, B. Hult, F. (Ed). *The Handbook of Educational Linguistics*, (str: 220-232). Blackwell Publishing.

Orban, L.(2008). Le multilinguisme en Europe. U: *Revue internationale d'éducation* de Sèvres no 47 (str. 37 – 44). Sèvres: CIEP.

Parpette, Ch. (2001). Enseignement de la grammaire et discours spécialisé : intérêt et limites de la combinaison. U : *Cahiers de l'APLITUT Grammaire et langue de spécialité*, vol.XX no 4, (str : 8-17).

Penfornis, J-L. (2004). Enseigner le français juridique, un langage de spécialité. Le droit, ce sont aussi des mots. <<http://www.ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Baltique1/fjuridique.pdf> > veb strani pristupljeno 02.11.2012

Pilhion, R. (2008). Vers une politique européenne de l'enseignement des langues, U: *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, no 47, (str.1-9). Sèvres: CIEP.

Pluskwa, D, Willis, D.& Willis, J. (2009). L'approche actionnelle en pratique: la tâche d'abord, la grammaire ensuite! U : *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues*, (str : 205-231). Paris : Edml.

Porcher L. (1976). Monsieur Thibaut et le bec Bunse. U: *Études de linguistique appliquée* 23 (1) (str. 67-79).

Puren , Ch. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris: CLE International.

Puren, Ch. (2011). Une technologie ancienne peut-elle être rénovée ? Le cas du manuel de langue de spécialité face aux nouveaux enjeux de la perspective actionnelle. <www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2011g/> (veb strani pristupljeno 02.11.2012)

Qotb, H. (2009). *Vers une didactique du français sur objectifs spécifiques médié par Internet*. Paris: Publibook.

Richer, J-J. (2008). Le français sur objectifs spécifiques (F.O.S.) : une didactique spécialisée ? U: *Synergies Chine* n° 3, (str. 15-30).

Richer, J.-J. (2009). Lectures du Cadre: continuité ou rupture? U : *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues*, (str : 14-48). Paris : Edml.

Richterich, R. (1985). *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*. Paris : Hachette.

Richterich, R. (1994). A propos des programmes. U : Coste, D. (ed.) *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues (1986-1988)*. Credif-Hatier Didier, LAL.

Robinson, N. (2009) Vocabulary in ESP: Ideas for bridging the „information gap“ U: *Jezik struke - teorija i praksa* (str. 34-39). Beograd: Univerzitet u Beogradu.

Sagor, R. (2000). *Guiding School Improvement Through Action Research*. Washington: ASCD.

Savić, S. (1993), *Analiza diskursa*. Novi Sad: Filozofski fakultet,

Sharer, R. (2008). European language portfolio: Interim report 2007. Preuzeto sa <http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/elpreg/Source/History/ELP_report_2007_EN.pdf> (veb strani pristupljeno 12.06.2013.)

Skutnabb - Kangas, T. (2002). *Why Should Linguistic Diversity Be Maintained And Supported In Europe? Some Arguments*. Strasbourg: Council of Europe, Language Policy Division.

Skutnabb - Kangas, T. (2005). *Language policies and education: The role of education in destroying or supporting the world's linguistic diversity*. Keynote address at the World Congress on Language Policies, 16-20 April 2002, organized by Linguapax Institute in cooperation with the Government of Catalonia, Barcelona, Spain, <<http://www.linguapax.org/congres/plenaries/skutnabb.html>>, (veb strani pristupljeno 25.03. 2013).

Soignet, M. (2003). Predavanje Construire un dispositif FOS , seminar *Français à l'Europe*, Brisel, 24.06.2003.

Starkey, H. (2002). *Democratic Citizenship, Languages, Diversity and Human Rights*. Strasbourg: Council of Europe, Language Policy Division.

Šain, R. (2009). Koliko LSP nastavnik treba da poznaje materiju struke. U: Vučo et al (ed) *Jezik struke - teorija i praksa*. (str. 574-578). Univerzitet u Beogradu

Šotra, T. (2010). *Didaktika francuskog kao stranog jezika*. Beograd: Filološki fakultet.

Tagliante, Ch. (2005). *L' évaluation et le cadre européen commun*. Paris: CLE International.

Tang, Q. Y., Johnson J.A. (2002). *The Relationship Between Interlanguage, Learning and Cross – Cultural Communication*, očitano sa web stranice <<http://www.repository.oai.yamaguchi.u.ac.jp>> (20.03.2013).

Vidić, J. (2009). Francuski jezik struke na Filozofskom fakultetu u Beogradu: teškoće i izazovi. U: Vučo et al (ed) *Jezik struke - teorija i praksa* (str. 130-138). Univerzitet u Beogradu.

Vučo, J. (2009). *Kako se učio jezik*. Beograd: Filološki fakultet.

Wroblewski, J. (1988). Les langages juridiques, une typologie. U : *Droit et société* 1988. (str. 15-30). Paris : Lextenso.

PRILOZI

PRILOG BR 1 - Skala za autoevaluaciju *Zajedničkog evropskog okvira* (prema Taljant, Kristina. 2009. *Evaluacija i Zajednički evropski okvir* (Jovica Mikić, prevod) Beograd: Datastatus)

	A1	A2	B1
Slušanje	Mogu da razumem poznate reči i izraze koji se često upotrebljavaju a odnose se na mene, moju porodicu i na neposredno fizičko okruženje, ako ljudi govore sporo i razgovetno.	Mogu da razumem reči i izraze koji se često upotrebljavaju a tiču se neposredno mene, moje porodice, kupovine, bliskog okruženja, posla. Mogu da razumem ono što je osnovno u obaveštenjima i u jednostavnim i jasnim porukama.	Mogu da razumem osnovne poruke kada se koristi jasan i standardan govor i kada je reč o meni bliskim temama (posao, škola, slobodno vreme itd.). Mogu da razumem osnovne informacije u raznim radio-emisijama ili televizijskim emisijama o aktuelnim događajima ili o temama koje me lično ili profesionalno zanimaju, ako se govori sporo i razgovetno.
Čitanje	Mogu da razumem poznate reči, kao i sasvim jednostavne rečenice, na primer u oglasima, katalogima ili na plakatima.	Mogu da čitam sasvim jednostavne kratke tekstove. Mogu da nađem pojedine predvidljive podatke u običnim dokumentima kao što su kratke reklame, prospekti, jelovnici ili red vožnje i mogu da razumem kratka i jednostavna privatna pisma.	Mogu da razumem tekstove napisane ulaznom običnim jezikom ili one koji se tiču mog posla. Mogu da razumem opis događaja, izražavanje osećanja ili želje u privatnim pismima.
Učešće u razgovoru	Mogu da učestvujem u jednostavnoj komunikaciji pod uslovom da je sagovornik spreman da polako ponovi ili preformuliše svoje rečenice i da mi pomogne da preformulišem ono što pokušavam da kažem. Mogu da postavljam jednostavna pitanja o poznatim temama i onome što mi je trenutno potrebno, kao i da odgovorim na takva pitanja.	Mogu da komuniciram pri obavljanju prostih i uobičajenih zadataka koji zahtevaju samo jednostavnu i direktnu razmenu informacija o uobičajenim temama ili aktivnostima. Mogu da vodim sasvim kratke razgovore, ali uglavnom ne razumem dovoljno da bih nastavio komunikaciju.	Mogu da se snađem u većini situacija koje mogu da iskrnu tokom putovanja u stranu zemlju čij jezik učim. Mogu bez prepreke da stupim u razgovor o temama koje su mi poznate, koje me lično zanimaju ili se tiču svakodnevnog života (na primer: porodica, slobodno vreme, posao, putovanje i aktuelni događaji).
Kontinuirano usmeno izražavanje	Mogu da koristim jednostavne izraze i rečenice da bih opisao mesto gde stanujem ili osobe koje poznajem.	Mogu da iskažem niz rečenica ili izraza da bih jednostavno opisao svoju porodicu i druge osobe, kako i gde živim, šta sam po obrazovanju, čime se trenutno bavim ili čime sam se ranije bavio.	Mogu na jednostavan način da povežem izraze da bih prepričao doživljaje ili događaje, snove, čemu se nadam ili šta želim da postignem. Mogu ukratko da iznesem razloge i obrazloženja svog mišljenja ili svojih planova. Mogu da prepričam sadržaj ili zaplet neke knjige ili filma, da izrazim svoje reakcije.
Pisano izražavanje	Mogu da napišem kratku i jednostavnu razglednicu, na primer sa odmora. Mogu da navedem lične podatke u upitniku, na primer da upišem ime, državljanstvo i adresu na hotelskoj prijavi.	Mogu da napišem kratke i jednostavne beleške i poruke. Mogu da napišem sasvim jednostavno privatno pismo, na primer da bih se zahvalio.	Mogu da napišem jednostavan i koherentan tekst o uobičajenim temama ili o temama koje me lično zanimaju. Mogu da pišem privatna pisma i opišem svoje doživljaje ili utiske.

	B2	C1	C2
Slušanje	Mogu da razumem dosta duga predavanja i govore, pa čak i da pratim složenu argumentaciju ako mi je tema relativno poznata. Mogu da razumem većinu televizijskih emisija i aktualnim događajima ili informativne emisije. Mogu da razumem većinu filmova na standardnom jeziku.	Mogu da razumem duži govor čak i ako nije strukturisan, i ako su veze samo implicitne. Mogu da razumem televizijske emisije i filmove bez prevelikog napora.	Mogu bez ikakve teškoće da razumem usmeni govor, bilo uživo bilo na medijima i kada se govori brzo, pod uslovom da imam vremena da se priviknem na specifičan akcent.
Čitanje	Mogu da čitam članke i izveštaje o savremenim pitanjima u kojima autori zauzimaju poseban stav ili određeno gledište. Mogu da razumem savremeni prozni književni tekst.	Mogu da razumem duge i složene faktografske ili književne tekstove i da u njima uočim stilske razlike. Mogu da razumem stručne članke i duža tehnička uputstva, čak i kada nemaju veze sa mojom oblašću.	Mogu bez napora da čitam sve vrste tekstova, čak i sa apstraktnim i kompleksnim sadržajem ili formom, na primer pripućnik, stručni članak ili književno delo.
Učešće u razgovoru	Mogu da komuniciram lako i spontano do te mere da je moguća normalna interakcija sa izvornim govornikom. Mogu aktivno da učestvujem u razgovoru u uobičajenim situacijama, da iznesem i branim svoje mišljenje.	Mogu da se izražavam spontano i tečno i da pritom izgleda da ne moram suviše da tražim reči. Mogu da koristim jezik prilagodljivo i svrsishodno, u društvenim i profesionalnim kontaktima. Mogu precizno da izrazim svoje ideje i mišljenja i da svoje izlaganje povežem sa izlaganjem svojih sagovornika.	Mogu bez napora da učestvujem u bilo kom razgovoru ili diskusiji i ne predstavljaju mi napor ni idiomatski izrazi ili uobičajene strukture. Mogu da se izražavam tečno i da precizno artikulišem fine nijanse u značenju. Kada zapadnem u teškoću, mogu da se vratim i ispravim tako vešto da se teškoća skoro i ne primeti.
Kontinuirano usmeno izražavanje	Mogu da govorim jasno i detaljno o veoma raznovrsnim temama koje spadaju u moj domen interesovanja. Mogu da razradim mišljenje o nekoj aktuелnoj temi i da objasnim prednosti i nedostatke raznih mogućnosti.	Mogu da pružim jasne i detaljne opise složenih sadržaja, da pri tom uključujem i njima srodne teme, te da razradim određena pitanja i završim svoj govor na primeren način.	Mogu da dam jasan i tečan opis ili obrazloženje stilom koji je primeren kontekstu, da logički uobličim izlaganje i da pomognem slušaocu da uoči i upamti važna mesta.
Pisano izražavanje	Mogu da pišem jasne i razrađene tekstove o veoma raznovrsnim temama koje se tiču mog interesovanja. Mogu da napišem esej ili izveštaj, da prenesem informaciju ili iznesem razloge za određeno mišljenje i protiv njega. Mogu da pišem pisma u kojima ističem smisao koji pripisujem događajima ili doživljajima.	Mogu da napišem jasan i dobro strukturisan tekst i da razvijem svoj estanovište. Mogu da pišem pisma, eseje ili izveštaje o kompleksnim temama i da istaknem mesta koja smatram važnim. Mogu da odaberem stil primeren onome kome pišem.	Mogu da napišem jasan i tečan tekst stilski prilagođen datim okolnostima. Mogu da pišem složena pisma, izveštaje ili članke, sa jasnom strukturom koja čitaocu pomaže da uoči i zapamti važna mesta. Mogu u pisanom obliku da rezimiram ili kritički predstavim neko stručno ili književno delo.

PRILOG BR 2 - Prevod upitnika koji koristi Francuski kulturni centar u Budimpešti u analizi profila publike sa str.132 (Slika 9).

FRANCUSKI INSTITUT U MAĐARSKOJ

Da bismo mogli da Vas uputimo na tečaj koji odgovara Vašem nivou i očekivanjima, molimo Vas da popunite sledeći upitnik i da potom uradite kratki test.

1. Praktične informacije

Prezime : _____ Ime :

Funkcija:

Adresa na poslu :

2. Vaše dosadašnje učenje francuskog jezika

1. Da li ste već učili francuski ? _____ da _____ ne

Ako jeste :

Gde ? _____ Kada ?

Koliko dugo?

Da li je Vaše učenje francuskog bilo fokusirano na :

- gramatiku usmenu komunikaciju
 pismeno izražavanje prevođenje

Da li ste učili :

- opšti francuski francuski jezik struke (koje ?)

Da li ste stekli diplôme iz francuskog jezika?

- Examen d'Etat hongrois* - srednji nivo *Examen d'Etat hongrois* - viši nivo
 Diplôme élémentaire de langue française (DELF) *Diplôme approfondi de langue française* (DALF)
 Examen de la Chambre de commerce et d'industrie de Paris (CCIP)
Druge diplome :

3. Vaše poznavanje francuskog jezika:

Gramatika :

Da li ste učili :

- prošla vremena : *passé composé, imparfait, plus-que-parfait* :
 subjonctif
 futur i kondicional
 indirektni govor
 slaganje vremena
 lične zamenice za direktni i indirektni objekat
 relativne zamenice
 izražavanje uzroka, namere, posledice, vremena, mesta, poređenja

Leksika

Kakvo je Vaše poznavanje francuske leksike

- poznavanje opšteg vokabulara poznavanje vokabulara iz jedne ili više stručnih oblasti

Molimo Vas da ocenite ocenom od 1 (slabo) do 5 (odlično) Vaše sposobnosti da:
razumete pisani tekst
razumete usmeno
govorite
pišete

4. **Koje druge strane jezike poznajete ?** (ocenite Vaše znanje od 1 do 5)

PRILOG BR 3 - Prevod upitnika koji koristi Francuski kulturni centar u Budimpešti u analizi profila publike sa str.145 (slika 13)

Molimo Vas da brižljivo popunite ovaj upitnik. Vaši odgovori omogućiće nam da bolje organizujemo sledeći tečaj i da što je moguće preciznije odgovorimo na Vaša očekivanja. Zahvaljujemo se na pomoći.

Institucija:

Funkcija :

Najviša stečena diploma:

1. Kako ocenjujete Vaš nivo znanja francuskog ?

Srednji

Napredni

Viši

2. Da li ste već pohađali časove u Francuskom institutu u okviru nastave organizovane za evropske funkcionere ? Ako jeste molimo navedite :

Datum :

Trajanje:

Vrstu tečaja :

3. Da li želite da pohađate kurs :

Opšteg jezika

Jezika struke

Kurs koji kombinuje opšti jezik i jezik struke

4. Da li koristite francuski jezik u okviru posla ?

DA

NE

5. Ako koristite da li je to:

Svakodnevno

Često

Retko

Pismeno razumevanje

Usmeno razumevanje

Pismena produkcija

Usmena produkcija

6.Šta očekujete od kursa koji ćete pohađati ? Numerišite po redosledu prioriteta

Da komuniciram usmeno u privatnim situacijama

Da komuniciram pismeno u zvaničnim situacijama

Da razumem usmene dokumente opšteg karaktera

Da razumem specijalizovane usmene dokumente

Da razumem pisane dokumente opšteg karaktera

Da razumem specijalizovane pisane dokumente

Da naučim terminologiju vezanu za Evropsku uniju

Da razumem francuski u zvaničnim situacijama

Da vežbam pregovaranje, držanje govora na francuskom jeziku, itd

Da vodim privatnu korespondenciju na francuskom jeziku

Da vodim zvaničnu korespondenciju na francuskom jeziku

7. Nameravate li da polazete neki od ispita **DA** **NE**

8. Ako nameravate, koji je to ispit:

Iz francuskog opšteg jezika

Iz francuskog jezika struke

Mađarske ispite iz francuskog jezika

Ispit na Ekonomskom fakultetu u Budimpešti

Francuske ispite DELF

Francuske ispite DALF

Ispite Trgovinske komore u Parizu

Druge ispite

9. Koji tip tečaja biste želeli?

Intenzivni tečaj (n.pr. 40h nedeljno)

Poluintenzivni tečaj (dva dana u nedelji tokom 4 nedelje)

Ekstenzivni tečaj (dva puta nedeljno po 2 sata tokom 12 nedelja)

10. U koje vreme biste želeli da pohađate tečaj?

Ujutru

Tokom dana

Predveče

Subotom ujutru

Samo subotom (tokom celog dana)

Petkom popodne +subotom ujutru

11. Da li biste mogli da pohađate intenzivni kurs koji bi bio organizovan izvan Budimpešte ?

DA

NE

12. Da li biste pohađali kurs koji bi se sastojao iz dva dela: jedan deo na tradicionalni način- u grupi, drugi individualno u centru za autonomno učenje ?

(n.pr. : tečaj od 48 h nastave : 30 h u grupi, 18 h individualno u centru za autonomno učenje Francuskog institutua

PRILOG BR 4 - Kontekst upotrebe jezika (prema Conseil de l' Europe, 2001 :43).

Područje	Privatno	Javno	Profesionalno	Obrazovno
mesta	kuća: prostorije, bašta kod kuće u kruguporodice kod prijatelja kod nepoznatih lica privatni prostor u hotelu, na selu, na moru itd	javna mesta:ulica, trg, park, itd, javni prevoz, prodavnice, supermarketi, pijace, bolnice, lekarske ordinacije, domovi zdravlja, stadioni, sportski tereni, sportski centri, pozorište, bioskop, izlasci, restorani, kafei, hoteli, verska mesta	kancelarije, fabrike, ateljei, luke, železničke i autobuske stanice, prodavnice, butici, uslužne hoteli, javne službe	škole, učionice,školsko dvorište, sportski tereni, hodnici itd, visokoškolske ustanove: univerziteti, sale za predavanja i seminare, studentske asocijacije, studentski domovi, laboratorije, kantine
institucije	porodica društvene mreže	državne institucije, političke organizacije, pravosuđe, zdravnsvene institucije, udruženja, dobrotvorna društva, političke partije, verske zajednice	javna, multinacionalna, nacionalna, sindikati	škole, visokoškolske ustanove, univerzitet, naučna društva, profesionalna udruženja, centri za stručno usavršavanje
učesnici	roditelji, dede i babe, deca, braća, sesetre, tetke, ujaci, stričeci, rođaci, porodica supružnika, supružnici, intimni prijatelji, prijatelji i poznanici	građani, zvanični predstavnici, prodavci, policija, vojska, snage bezbednosti, vozači, kontrolori, prolaznici, igrači, navijači, glumci, konobari, šankeri, recepcioneri, crkvena lica, vernici	poslodavci/zaposleni, direktori, kolege, podređeni, potrođači, recepcioneri, sekretarie, pomoćno osoblje itd.	profesori, pedagoški tim, administrativno osoblje, profesori, roditelji, školski drugovi, profesori, asistenti, studenti, bibliotekari, labornti, osoblje u kantini, pomoćno osoblje, domari, sekretarice.

predmeti	dekoracija/nameštaj, odeća, pokuštvo, igračke, alat, čična higijena, umetnički predmeti, knjige, domaće životinje, drveće, biljke, travnjaci, bezeni*, privatna dobra, ručni prtljag, sportska oprema, oprema z aslobodne aktivnosti	novac, novčanici, zvanični dokumenti,roba, oružje, ruksaci, koferi, putne torbe, lopte, programi, obroci, pića, užine, pasoši, dozvole, ovlašćenja	kancelarijska oprema, industrijske mašine, industrijski i zanatski alati	školski pribor, uniforme, sportska odeće i oprema, audiovizuelna oprema, tabla, krede, kompjuteri, školeske torbe
dogadjaji	porodične proslave, susreti, incidenti, saobraćajne nesreće, prirodne pojave, sedeljke, posete, šetnje i izlasci pešice, biciklom, motorom, kolima, odmori, izleti, sportski događaji	incidenti, nezgode/bolesti, javna okupljanja,sudski postupci, saslušanja, sudovi,dani solidarnosti, novčane kazne, hapšenja, utakmice, konkurski, predstavve, venčanja, sahrane	sastanci, intervjui, prijemi, kongresi, sajmovi, konsultacije, rasprodaje, nezgode na radnom mestu, društveni konflikti	početak školeske godine, kraj nastave, posete i razmene, roditeljski sastanvi, sportski dani i takmičenja, disciplinski problemi
radnje	svakodnevene radnje: oblačenje, svlačenje, kuvanje, obroci, kupanje, radovi u kući ,baptovanstvo, čitanje, radio i TV, hobi, društvene igre/sport	kupovina, korišćenje medicinskih usluga, putovanja kolima, vozom, brodom, avionom, izlasci, hobi, verske službe	vođenje poslova, industrija, proizvodnja, upravni postupci, prevoz, prodaja, komercijalizacija, primena, računarske aplikacije, održavanje kancelarija	okupljanja, predavanja, igre, odmori, klubovi i udruženja, praktični rad u laboratoriji, rad u biblioteci, seminari i mentorski radovi, samostalni radovi, debate i diskusije
tekstovi	teletekst, garancije, recepti, udžbenici, knjige, časopisi, novini, reklamne publikacije, brošure, privatna pošta, snimci i radio emisije	javna saopštenja, etikete i ambalaže, prospekti, grafiti, ulaznice, red vožnjem oglasi, pravilnici, programi, ugovori, meniji, svete knjige, zakletve, himne	poslovna pisma, izveštaji, uputstva u slučaju opasnosti, uputstva za upotrebu, pravilnisci, reklamni materijal, etikete i ambalaža, vizit karte itd	autentični dokumenti, udžbenici, školska lektira, stručna literatura, tekst na tabli, razne beleške, tekstovi na monitoru kompjutera, videotekst, vežbanke, novinski članci, rezimei, rečnici (jednojezični, dvojezični).

PRILOG BR 5 - Lista internet sajtova koji mogu poslužiti kao izvor autentičnog nastavnog materijala za učenike pravne i ekonomske struke

ANACT (Agence nationale pour l'amélioration des conditions de travail)

<http://www.anact.fr>

AFNOR (Agence française de normalisation)

<http://www.afnor.fr>

Annuaire des sites officiels français

<http://www.servicepublic.fr>

Assemblée nationale

<http://www.assemblee-nationale.fr>

AEIDL (Association européenne d'information sur le développement local)

<http://www.rural-europe.aeidl.be>

Agence pour la création d'entreprises

<http://www.apce.fr>

Banque de données sociales et politiques

<http://www.solcidsp.upmf-grenoble.fr>

Banque de France

<http://www.banque-france.fr> / <http://www.ecb.int>

Canal universitaire

<http://www.canal-u.education.fr>

Centre européen de langue française

<http://www.alliancefr.be>

CEVIPOF (Centre d'étude de la vie politique française)

<http://www.msh-paris.fr/cevipof>

CFDT (syndicat français proche du Parti socialiste)

<http://www.cgt.fr> / <http://www.cfdt.fr>

CNASEA (Centre national pour l'aménagement des structures d'exploitation agricole)

<http://www.resealeader.com>

CNRS (Centre national de la recherche scientifique)

<http://www.cnrs.fr>

Cour de cassation

<http://www.courdecassation.fr>

DARES (Direction de l'animation de la recherche, des études et des statistiques [Emploi et Solidarité])

<http://www.travail.gouv.fr>

La Documentation française (Rapports officiels et études de très bonne qualité en sciences humaines)

<http://www.ladocfrancaise.gouv.fr>

INED (Institut national d'études démographiques)

<http://popinfo.ined.fr>

INSEE (Institut national de la statistique et des études économiques)

<http://www.insee.fr>

Legifrance

<http://www.legifrance.gouv.fr>

Kompass

<http://www.kompass.com>

Ministère de l'Agriculture et de la Pêche

<http://www.agriculture.gouv.fr>

Ministère des Finances (indicateurs économiques et financiers)

<http://www.finances.gouv.fr>

Ministère de l'Emploi et de la Solidarité

<http://www.travail.gouv.fr>

Ministère de l'économie du commerce et de l'emploi

<http://www.industrie.gouv.fr>

Ministère de la Justice (Lexique/Chiffres/Lois/Discours)

<http://www.justice.gouv.fr>

MEDEF (Mouvement des Entrepreneurs de France)

<http://www.medef.fr>

Observatoire européen des relations sociales

<http://www.eiro.eurofound.ie>

OCDE (Organisation de coopération et de développement économique)

<http://www.oecd.org>

OFCE (Observatoire français des conjonctures économiques)

<http://www.ofce.sciences-po.fr>

Radiofrance <http://www.radio-France.fr>

Sénat

<http://www.senat.fr>

Trésor public

<http://www.tresor.finances.fr/oat>

Union européenne (EUROPA)

<http://europa.eu.int>

PRILOG BR 6 - Lista udžbenika namenjenih nastavi francuskog jezika u profesionalnom kontekstu od 1971. do 2005. (prema Cuq & Gruca, 2005 :375)

Naslov	Autor	Godina izdanja	Izdavač	Nivo	Dominantni metodološki pristup
<i>Le français scientifique et technique, 2 t</i>	Masselin J. Delsol A. Duchaigne R.	1971	Hatier -MAE	srednji	tradicionalna sa vizuelnim materijalom
<i>Les hommes d'affaire</i>	Dany M. Rébérioux A. De Renty I.	1975	Hachette	srednji	prekomunikativni
<i>Le français du secrétariat commercial</i>	Dany M. Géliot J. Parizet M.-L.	1977	Hachette	srednji	prekomunikativni
<i>Lire en français les sciences économiques et sociales</i>	Lehman D. Moirand S. Mariet F. Catalan R.	1979	Didier-Crédif	viši	globalni pristup čitanju
<i>L hôtellerie et le tourisme</i>	Dany M. Laloy J.R.	1980	Hachette	srednji/viši	prekomunikativni
<i>Le français des relations internationales</i>	Dany M. Clément-Rondepierre N. Dollot L. Poulet C.	1983	Hachette	viši	prekomunikativni
<i>Les employés, service, commerce, industrie</i>	Dany M., Noé Ch.	1986	Hachette	srednji	prekomunikativni (za omladinu)
<i>French for Business</i>	Le Golf Y.	1986, novo izd. 2000	Didier	srednji	tradicionalni
<i>Situations et techniques commerciales</i>	Giraud O. Nony D.	1987	Hatier -	srednji	komunikativni
<i>La messagerie, Pratique du français commercial</i>	Descottes-Genon Ch., Rolle-Harold R. Szilagyi E.	1989	PUG	srednji	komunikativni

<i>Affaires à faire, Pratique de la négociation commerciale</i>	Szilagyi E.	1989	PUG	srednji/viši	komunikativni
<i>Négociations commerciales</i>	Dany M. Fievez-Dupas J. Maudre R.	1989	Hachette	viši	komunikativni
<i>Le français de l'entreprise livret complémentaire</i>	Danilo M. Tauzin B. Gillmann B. Kite F. Penfornis J.-L.	1990 1991	CLE International	srednji/viši	komunikativni
<i>Les affaires en français</i>	Bajard J.P. Sibieude Ch.	1991	Didier-Hatier	srednji/viši	komunikativni
<i>Les métiers du tourisme (prev. Tourisme aujourd'hui)</i>	Chantelauve-Chiari O. Corbeau S. Dubois Ch.	1991 (1987)	Hachette (Minerva Italica)	srednji/viši	komunikativni
<i>Faire des affaires en français</i>	Corado, Sanchez, Macagno	1991	Hachette	srednji/viši	komunikativni
<i>Le français de l'hôtellerie et de la restauration (prev.)</i>	Renner H. Renner V. Tempesta G.	1992 (1991)	CLE International (Osterreichischer Bundesferlag)	srednji/viši	komunikativni
<i>La voyagerie, Pratique du français du tourisme</i>	Descottes-Genon Ch. Eurin S. Rolle-Harold R. Szilagyi E.	1992	PUG	srednji/viši	komunikativni
<i>Objectif entreprise</i>	Bruchet J.	1992	Hachette	srednji	
<i>Le français des affaires par la vidéo</i>	Auger G. Le Ninan C.	1993	Didier-Hatier, MAE	srednji/viši	komunikativni
<i>Le français de la communication professionnelle</i>	Danilo M. Lincoln M. Penformis J.-L.	1993	CLE International	srednji/viši	komunikativni

<i>L hôtellerie en français</i>	Latifi M.	1993	Hatier-Didier	srednji	Komunikativni /SGAV
<i>Le français du tourisme (prev.)</i>	Renner H. Tempesta G.	1993 (1987)	Cle International (Osterreichischer Bundesferlag)	srednji/viši	komunikativni
<i>Pratique du mot médical</i>	Thieulle J. Van Eibergen J.	1993	Lamarre	viši	leksički
<i>Le français à grande vitesse: parlons affaires (prev. Talking Business French)</i>	Truscott S. Mitchell M. Tauzin B.	1994 (1992)	Hachette (Stanley Thornes)	početni	komunikativni
<i>Le français à grande vitesse: objectif entreprise (prev.)</i>	Bruchet J.	1994 (1992)	Hachette (Cornelsen Verlag)	srednji	komunikativni
<i>Scénario professionnel t.1 t.2</i>	Blanc J. Cartier J.-M. Lederlin P.	1994 1995	CLE International	početni	komunikativni
<i>Service compris</i>	Descottes - Genon Ch. Szilagyi E.	1995	PUG	srednji/viši	komunikativni
<i>Le français du droit</i>	Penfornis J.L.	1998	CLE International	srednji/viši	komunikativni
<i>Français des relations professionnelles</i>	Delcos J. Leclercq B. Suvanto M.	2000	Didier	srednji	komunikativni
<i>Français des relations professionnelles; guide de conversation</i>	Delcos J.	2000	Didier	srednji	komunikativni
<i>Comment vont les affaires?</i>	Gruneberg A. Tauzin B.	2000	Hachette	početni	komunikativni

<i>Affaires à suivre</i>	Bloomfield A. Tauzin B.	2001	Hachette	srednji	komunikativni
<i>Vivez les affaires</i>	Guédon P.	2002	Hachette	srednji	video
<i>Le français juridique</i>	Soignet M.	2003	Hachette	srednji priprema za CFJ	komunikativni
<i>Français.com</i>	Penfornis J.L.	2003	CLE International	srednji	komunikativni
<i>Le français du tourisme</i>	Calmy A.-M.	2004	Hachette	srednji/pripre ma za CFTH	komunikativni
<i>Le français du monde du travail</i>	Cloose E.	2004	PUG	Srednji/pripre ma za CFP i DFA 1	komunikativni
<i>Le français pour les sciences</i>	Tolas J.	2004	PUG	viši	komunikativni
<i>Tourisme.com</i>	Corbeau S. Dupuis Ch	2004	CLE International	srednji/pripre ma za CFTH	komunikativni
<i>Affaires.com</i>	Penfornis J.L.	2004	CLE International	viši/priprema za DFA 1	komunikativni
<i>Santé-médecine.com</i>	Tolas J.	2004	CLE International	srednji	komunikativni
<i>Vocabulaire progressif du français des affaires</i>	Penfornis J.L.	2004	CLE International	srednji	komunikativni
<i>Hôtellerie-restauration.com</i>	Corbeau S. Dubois Ch. Penfornis J-L.	2005	CLE International	početni 2 /priprema za prvi nivo CFTH	komunikativni
<i>Objectif-Express, Le monde professionnel en français</i>	Tauzin B. Dubois A.-L.	2006	Hachette	A1, A2	akcioni

PRILOG BR 7 - Lista udžbenika namenjenih nastavi francuskog jezika u profesionalnom kontekstu od 2005. do 2013. godine

Naslov	Autor	Godina izdanja	Izdavač	Nivo
<i>Administration.com</i>	Bassie C. & Santos A.-M.	2005	CLE International	A2
<i>Objectif diplomatie : le français des relations européennes et internationales,</i>	Riehl, L. Soignet, M., Amiot, M.-H.	2006	Hachette	A1-A2
<i>Travailler en français en entreprise 1</i>	Gillmann B., Macquet-Dubois P.	2007	Didier	A1-A2
<i>Le français des médecins</i>	Fassier T., Talavera-Goy S.	2008	PUG	B2-C1
<i>Environnement.com</i>	Paris D., Foltete Paris B.	2009	CLE international	A2
<i>Les combines du téléphone</i>	Lamoureux J.	2009	PUG	A2-B1
<i>Objectif express 2 : le monde professionnel en français</i>	Tauzin B., Dubois A.-L., Gillet N.	2009	Hachette	A2-B1
<i>Travailler en français en entreprise 2</i>	Cherifi S., Girardeau B., Mistichelli M., Amsellem D., Vassaux G.	2009	Didier	A2 -B1
<i>Communication progressive du français des affaires</i>	Penfornis J.-L.	2010	CLE International	A2-B2
<i>Informatique.com</i>	Oddou M.	2010	CLE international	A2-B1
<i>Objectif diplomatie 2</i>	Soignet M.	2011	Hachette	B1-B2

<i>Pour parler affaires</i>	Mitchell M., Fleuranceau A.	2011	Maison des langues	A2 -B1
<i>Français.com : débutant (nouv. éd)</i>	Penfornis J.-L., Oddou M.	2012	CLE International	A1-A2
<i>Français.com : intermédiaire (nouv. éd)</i>	Penfornis J.-L., Oddou M.	2012	CLE international	A2-B1
<i>Le français du monde du travail</i>	Cloose E.	2012	PUG	B1-B2
<i>Méthode de français juridique</i>	Damette E., Dargirolle F.	2012	Dalloz	B2
<i>Affaires.com (nouv. éd)</i>	Penfornis, J.-L.	2013	Hachette	B1-C1
<i>Hôtellerie-restauration.com</i>	Corbeau S., Dubois Ch., Penfornis J.-L., Semichon L.	2013	CLE international	A2
<i>Objectif express 1 : le monde professionnel en français (nouv. éd)</i>	Tauzin B., Dubois A.-L.	2013	Hachette	A1-A2
<i>Quartier d'affaires 1</i>	Demaret M., Maccotta P., Rosillo M.	2013	CLE international	A2
<i>Tourisme.com</i>	Corbeau S., Dubois Ch., Penfornis J.-L.	2013	CLE international	A2

PRILOG BR 8 - Upitnik o zadovoljstvu tečajem primenjen u drugom segmentu istraživanja

1. Da li je tečaj odgovorio na vaše potrebe?
Jeste, u potpunosti Delimično je odgovorio Nije
 2. Šta mislite o organizaciji nastave (vremenu i mestu održavanja) ?
Zadovoljan sam Delimično sam zadovoljan Nisam zadovoljan
 3. Šta mislite o ritmu učenja, da li je bio prilagođen vašim mogućnostima ?
Dobro prilagođen Suviše je spor Suviše je brz
 4. Da li ste zadovoljni nastavnikom ?
Jesam, u potpunosti Delimično sam zadovoljan Nisam zadovoljan
 5. Da li ste zadovoljni aktivnostima na času koji su obuhvatale opšti jezik?
Jesam, u potpunosti Delimično sam zadovoljan Nisam zadovoljan
 6. Da li ste zadovoljni aktivnostima na času koji su obuhvatale stručni jezik?
Jesam, u potpunosti Delimično sam zadovoljan Nisam zadovoljan
 7. Šta mislite o temama za diskusiju na času ?
Veoma su zanimljive Zanimljive su Nedovoljno su zanimljive
 8. Koje biste teme želeli da obrađujete na sledećem tečaju?
-
9. Da li ste zadovoljni udžbenikom *Alter ego* ?
Jesam, u potpunosti Delimično sam zadovoljan Nisam zadovoljan
 10. Da li ste zadovoljni udžbenikom *Le francais juridique* ?
Jesam, u potpunosti Delimično sam zadovoljan Nisam zadovoljan
 11. Da li ste zadovoljni dodatnim nastavnim materijalom?
Jesam, u potpunosti Delimično sam zadovoljan Nisam zadovoljan

ÉVALUATION DE FIN DE SESSION

NIVEAU : A1

NOM ET PRÉNOM DE L'ÉTUDIANT _____

I COMPRÉHENSION ORALE

Exercice 1 (1,5 point par réponse)

Répondez aux questions.

① Où est-ce?

- dans un supermarché dans un magasin de vêtements dans un magasin de chaussures

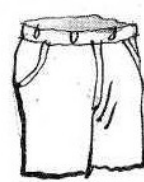
② Qu'est-ce que demande cette personne?



a



b



c

③ En quelle taille ?

- en 38 en 40 en 42

④ La personne achète-t-elle le vêtement ?

- oui non

Exercice 2 (1 point par réponse)

Écoutez ce message téléphonique et répondez aux questions.

① C'est un restaurant :

- chinois. français. italien.

② Le restaurant est ouvert :

- de 11 heures à 13 heures et de 20 heures à 22 heures.
 de 12 heures à 14 heures et de 20 heures à 22 heures.
 de 12 heures à 14 heures et de 20 heures à 23 heures.

③ Le restaurant est :

- ouvert tous les jours.
 fermé le lundi.
 fermé le mardi.

④ Le restaurant propose des menus :

- le midi. le soir.

TOTAL ____/10

II COMPREHENSION ECRITE

Exercice 1 (1 point par réponse)

Indiquez à quelle branche de droit se rattache chacune des situations ci-dessous : droit de travail, droit commercial, droit social, droit international privé

1. La société Bergerac n'a pas réglé la facture no 345/98 au magasin Skynet.

2. Jean Biotteau a été licencié. _____
3. M. Dupuis de nationalité française et Mme Dupuis, née Botticelli de nationalité italienne se sont mariés au Canada en 2002. Mme Dupuis a entamé une procédure de divorce. _____
4. Pierre Dulac va porter plainte contre la Caisse de sécurité sociale.

Exercice 2 (1,5 points par réponse)

Dites à quel domaine de droit se rapportent les documents ci-dessous

Document 1

Livre 1
Dispositions générales

Partie 1 Crimes et délits
Titre 1 Champ d'application

Art. 1

Une peine ou une mesure ne peuvent être prononcées qu'en raison d'un acte expressément réprimé par la loi.

Art. 2 Est jugé d'après le présent code quiconque commet un crime ou un délit après l'entrée en vigueur de ce code.

- a) droit constitutionnel
- b) droit pénal
- c) droit civil

Document 2

Article 1 A
Créé par Loi 2005-1719 2005-12-30 art. 74 I Finances pour 2006 JORF
31 décembre 2005

Il est établi un impôt annuel unique sur le revenu des personnes physiques désigné sous le nom d'impôt sur le revenu. Cet impôt frappe le revenu net global du contribuable déterminé conformément aux dispositions des articles 156 à 168.

- a) droit pénal
- b) droit social
- c) droit fiscal

Exercice 3 (1 point par réponse)

La première partie de se cours
portera sur le droit des contrats.



Qui est l'émetteur de ce message ? _____

À qui est -il destiné ? _____

Quelle est la branche du droit concernée ? _____






TOTAL ____/10

III PRODUCTION ECRITE

Complétez votre fiche d'inscription à la médiathèque (1 point par réponse)

nom	
prénom	
date de naissance	
lieu de naissance	
nationalité	
faculté	
courriel	
numéro de téléphone	
adresse	
goûts (genre littéraire, musique etc.)	

PRILOG BR 10 – Lista za autoevaluaciju primenjena u trećem segmentu istraživanja

			
SLUŠANJE 			
Mogu da razumem jednostavne rečenice kada se izgovore sporo i razgovetno i kada postoje pauze koje mi omogućuju da razumem smisao.			
Mogu da razumem jednostavna uputstva: kako da stignem od tačke A do tačke B pešice ili prevozom			
Mogu da razumem pitanja i uputstva kada su mi upućena razgovetno i sporo i da pratim jednostavna i kratka uputstva			
Mogu da razumem brojeve, cene i vreme			
Mogu da razumem nastavnikova uputstva na času			
ČITANJE 			
Mogu da u novinskom članku razumem osnovne podatke o ljudima (adresu, starost)			
Mogu da odaberem koncert ili film u programu i razumem gde se i kada održava			
Mogu da razumem upitnik (u hotelu ili na aerodromu) dovoljno da dam najvažnije podatke o sebi (ime, datum rođenja, državljanstvo)			
Mogu da razumem reči i izraze na tablama i obaveštenjima (na primer "stanica", "centar", "parking", "zabranjeno pušenje itd)			
Mogu da razumem kratke svakodnevne poruke na primer "Vraćam se u 16h)			
Mogu da razumem kratke i jednostavne poruke na razglednicama			
Mogu da povežem kratak tekst sa granom prava na koju se odnosi			
Mogu da razumem jednostavan tekst u kome se predstavlja neka međunarodna organizacija i njene nadležnosti			
GOVORNA INTERAKCIJA			
Mogu da predstavim nekoga i da upotrebim jednostavne uobičajene izraze pri susretu i odlasku.			
Mogu da postavim jednostavna pitanja, da započnem razgovor i odgovorim na jednostavne rečenice na poznate teme.			
Mogu da komuniciram na jednostavan način ako mi sagovornik ponovi sporije, parafrazira ili mi pomogne da formulišem ono što hoću da kažem			

Mogu da obavim jednostavnu kupovinu ako se pomažem mimikom ili pokazivanjem prstom			
Mogu da se snađem sa brojevima, izrazima koji označavaju količinu, vreme ili cenu			
Mogu da tražim nešto od nekoga ili da nekome dam nešto			
Mogu da postavim nekome pitanja koja se odnose nanjegovo mesto stanovanja, stvari koje mu pripadaju i da odgovorim na takva pitanja ako su formulisana polako i razgovetno			
GOVORNA PRODUKCIJA			
Mogu da se predstavim, da kažem šta volim, čime se bavim, da predstavim svoju porodicu			
Mogu da opišem svoje mesto stanovanja			
STRATEGIJE 😊			
Mogu da kažem da nešto ne razumem			
Mogu da zamolim nekoga da ponovi ono što je rekao			
Mogu da zamolim nekoga da govori sporije			
PISANJE ✎			
Mogu da popunim upitnik sa ličnim podacima (zanimanje, starost, adresa, hobi)			
Mogu da napišem čestitku			
Mogu da napišem razglednicu			
Mogu da napišem poruku u kojoj navodim mesto i vreme sastanka			
Mogu da napišem jednostavne rečenice o sebi, na primer gde živim i šta radim			



To mogu dobro i lako



To mogu



To ne mogu i to mi je prioritet u budućem učenju

PRILOG BR 11 - Upitnik o zadovoljstvu tečajem korišćen u trećem segmentu istraživanja

1. Da li je tečaj odgovorio na vaše potrebe i očekivanja?

- Jeste, u potpunosti Delimično je odgovorio Nije

Komentar:

2. Da li ste zadovoljni aktivnostima na času koje su obuhvatale opšti jezik?

- Jesam, u potpunosti Delimično sam zadovoljan/zadovoljna
 Nisam zadovoljan/zadovoljna

3. Da li ste zadovoljni aktivnostima na času koji su obuhvatale stručni jezik i da li one odgovaraju vašim profesionalnim potrebama (terminologija iz oblasti naoružanja, pravna terminologija ...)?

- Jesam, u potpunosti Delimično sam zadovoljan/zadovoljna
 Nisam zadovoljan/zadovoljna

Komentar:

4. Da li ste zadovoljni skriptom?

- Jesam, u potpunosti Delimično sam zadovoljan/zadovoljna
 Nisam zadovoljan/zadovoljna

Komentar:

5. Koje su vam aktivnosti na časovima bile najzanimljivije? (možete zaokružiti više ponuđenih odgovora ili dodati drugi)

- Rad na zadacima/rad po grupama (rubrike *tâche ciblée*)
- Igre po ulogama (n.pr. situacija u kafeu, u prodavnici itd)
- Vežbanja usmenog razumevanja
- Vežbanja pismenog razumevanja (kratki tekstovi iz skripte)

- Rad na stručnim tekstovima
- govorne aktivnosti
- drugo (navesti) _____

6. Šta vam se najviše dopalo ?

7. Šta vam se najmanje dopalo?

8. Koje aktivnosti su vam bile najteže

9. Koje biste teme/oblasti želeli da obrađujete na sledećem tečaju?

BIOGRAFIJA

Katarina Radojković Ilić rođena je 06.02.1967. u Beogradu. Diplomirala je na Filološkom fakultetu u Beogradu 1993. god. na grupi za francuski jezik i književnost. 2009. god odbranila je master rad sa temom *Metodika nastave francuskog jezika za publiku sa specifičnim profesionalnim usmerenjima* i upisala doktorske studije 2010. godine na istom fakultetu.

Od 1997. do 2000. god, predavala je francuski jezik u *Alliance Yougoslavie-France*. Od 2001. predaje u Francuskom institutu u Beogradu. Pored tečajeva opšteg jezika, predaje francuski za posebne namene, prevashodno francuski jezik prava i francuski za međunarodne odnose i priprema polaznike za polaganje ispita iz francuskog jezika za pravnike i dobijanje međunarodne diplome *Certificat de français juridique*. Predaje na specijalizovanim tečajevima organizovanim za zaposlene u Ministarstvu unutrašnjih Poslova, Kancelariji za evropske integracije i Ministarstvu inostranih poslova.

Redovno pohađa kurseve za usavršavanje nastavnika francuskog jezika u Srbiji i u Belgiji. Licencirani je ispitivač za polaganje ispita DELF prema Evropskom okviru. Napisala je silabuse za francuski jezik za Fakultet za turistički i hotelijerski menadžment, Poslovni fakultet i Fakultet za informatiku i računarstvo Univerziteta Singidunum.

Prevela je više knjiga iz oblasti prava, između ostalog Ustav Republike Srbije na francuski jezik.

Прилог 1.

Изјава о ауторству

Потписану/а КАТАРИНА РАДОЈКОВИЋ ИЛИЋ
број уписа 10114/Д

Изјављујем

да је докторска дисертација под насловом

НАСТАВА ЈЕЗИКА СТРУКЕ/ЈЕЗИКА ЗА ПОСЕБНЕ
НАМЕНЕ У КОНТЕКСТУ ЕВРОПСКЕ ОБРАЗОВНЕ ЈЕЗИЧКЕ ПОЛИТИКЕ

- резултат сопственог истраживачког рада,
- да предложена дисертација у целини ни у деловима није била предложена за добијање било које дипломе према студијским програмима других високошколских установа,
- да су резултати коректно наведени и
- да нисам кршио/ла ауторска права и користио интелектуалну својину других лица.

Потпис докторанда

У Београду, 06.02.2014.

Катарина Радојевић Илић

Прилог 2.

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

Име и презиме аутора КАТАРИНА РАДОУКОВИЋ ИЛИЋ
Број уписа 10114/Д
Студијски програм ДОКТОРСКЕ АКАДЕМСКЕ СТУДИЈЕ
Наслов рада НАСТАВА ЈЕЗИКА СТРУКЕ / ЈЕЗИКА ЗА ПОСЕБНЕ НАМЕНЕ У
КОНТЕКСТУ ЕВРОПСКЕ ОБРАЗОВНЕ ЈЕЗИЧКЕ ПОЛИТИКЕ
Ментор ПРОФ. ДР ЈЕЛЕНА ФИЛИПОВИЋ

Потписани КАТАРИНА РАДОУКОВИЋ ИЛИЋ

изјављујем да је штампана верзија мог докторског рада истоветна електронској верзији коју сам предао/ла за објављивање на порталу Дигиталног репозиторијума Универзитета у Београду.

Дозвољавам да се објаве моји лични подаци везани за добијање академског звања доктора наука, као што су име и презиме, година и место рођења и датум одбране рада.

Ови лични подаци могу се објавити на мрежним страницама дигиталне библиотеке, у електронском каталогу и у публикацијама Универзитета у Београду.

Потпис докторанда

У Београду, 06.02.2014.

Катарина Радоковић Илић

Прилог 3.

Изјава о коришћењу

Овлашћујем Универзитетску библиотеку „Светозар Марковић“ да у Дигитални репозиторијум Универзитета у Београду унесе моју докторску дисертацију под насловом:

НАСТАВА ЈЕЗИКА СТРУКЕ / ЈЕЗИКА ЗА ПОСЕБНЕ НАМЕНЕ
У КОНТЕКСТУ ЕВРОПСКЕ ОБРАЗОВНЕ ЈЕЗИЧКЕ ПОЛИТИКЕ

која је моје ауторско дело.

Дисертацију са свим прилозима предао/ла сам у електронском формату погодном за трајно архивирање.

Моју докторску дисертацију похрањену у Дигитални репозиторијум Универзитета у Београду могу да користе сви који поштују одредбе садржане у одабраном типу лиценце Креативне заједнице (Creative Commons) за коју сам се одлучио/ла.

1. Ауторство
2. Ауторство - некомерцијално
3. Ауторство – некомерцијално – без прераде
4. Ауторство – некомерцијално – делити под истим условима
5. Ауторство – без прераде
6. Ауторство – делити под истим условима

(Молимо да заокружите само једну од шест понуђених лиценци, кратак опис лиценци дат је на полеђини листа).

Потпис докторанда

У Београду, 06.02.2014.

Nataša Radović