

Борко Н. КОВАЧЕВИЋ*
Универзитет у Београду
Филолошки факултет

Оригинални научни рад
Примљен: 10. 12. 2021.
Прихваћен: 25. 02. 2022.

СРПСКИ КАО СТРАНИ ЈЕЗИК У КОНТЕКСТУ ЕТНО/СОЦИОЛИНГВИСТИКЕ

Хетерогеност студената често је изазов за предаваче страног језика. Вишејезична структура групе која учи неки страни језик, у смислу да се ради о студентима чији су (пре свега) матерњи језици (а евентуално и страни језици које знају) различити, додатно се компликује уколико постоји и велика разлика у културама којима студенти припадају, то јесте културама чији су њихови матерњи језици на неки начин носиоци. Вишејезичност и на првом месту мултикултуралност у настави српског као страног језика предмет су овог рада. У том контексту, рад се бави могућом везом етнолингвистике (и социолингвистике) са примењеном лингвистиком, из перспективе наставе српског као страног језика. Културно-друштвене вредности одређене језичке заједнице, које су по правилу ван онога што се може наћи у уџбеницима и језичким приручницима, чине неизоставан део процеса наставе страног језика. У раду се истиче значај интердисциплинарних области као што су етнолингвистика и социолингвистика у настави страних језика генерално, а у конкретном случају српског као страног језика, односно потреба за кориштењем неких етнолингвистичких (и социолингвистичких) налаза у процесу учења српског као страног језика.

Кључне речи: српски као страни језик, вишејезичност, мултикултуралност, интеркултурна комуникација.

Увод

У савременој ери глобализације, у којој су миграције различитог типа једно од доминантних обележја, готово да не постоји кутак на Земљи у коме влада језичка и културна једнообразност. Савремена друштва обележена су високим степеном језичке и културне разноликости – вишејезичност и мултикултуралност присутне су свуда.

Отуда је природно да вишејезичност и мултикултуралност (заједно са мултиетничношћу) постају битан фактор и у сфери образовања. Интеркултурно образовање заузима све значајније место у образовним политикама

* borko.kovacevic@fil.bg.ac.rs

и педагошкој пракси многих земаља, са циљем да се школовање учини доступним студентима са различитом друштвеном, културном и језичком позадином (Чепмен 2004, Бенкс/ Бенкс 2010, Куминс 2015). Жеља за претпостављеном „једнакошћу” у образовању нормалан је и природошао приступ у мултиетничком и мултикултурном свету у којем живимо – горе поменута друштвена вишејезичност и мултикултуралност (које су углавном неодвојиве од мултиетничности) свакако су богатство и предност савремених друштава. Међутим, образовање у вишејезичном и мултикултурном окружењу наилази и на велики број проблема, боље рећи изазова. Настава страних језика у контексту вишејезичности и мултикултуралности такав је пример.

Свеприсутан проблем у настави страних језика, па и српског као страног језика, јесте занемаривање културе чији је језик који се предаје (на неки начин) носилац. Будући да је језик „културно оруђе” (Донсон 2009: 3), учење страног језика подразумева да је студент у блиском контакту са културом језика који учи (Поп 2016: 235). Учење страног језика, поред овладавања граматиком и вокабуларом, подразумева и овладавање културом. Другим речима, језичка флуентност подразумева културну флуентност, што се често пренебрегава.

Посебан изазов у настави страног језика јесте контекст „мултикултурне учионице”, тј. групе студената који потичу из различитих култура. То је ситуација у којој студенти припадају различитим културним миљеима, долазећи из разних етничких група (Бригс 2016, Атанасоска и др. 2015). Ови студенти говоре различите матерње језике, припадајући различитим културама, што наставу страног језика чини још изазовнијом.

Рад је организован тако да се прво говори о значају познавања културе („културног знања”) чији је језик који се учи носилац, а потом се представља један конкретан пример наставе српског као страног језика у мултикултурном контексту (програм *Свет у Србији*). На крају се представљају закључци истраживања, са акцентом на потреби за укључивањем етнолингвистичких (и социolingвистичких) знања у настави страних језика, па и у предавању српског као страног језика.

Језичка и културна флуентност

У последње време покушавају се дефинисати и генерализовати различити референтни оквири којима се постављају специфични циљеви у учењу страних језика на сваком нивоу скале од почетног до изразито флуентног нивоа знања језика. Свакако најпознатији (пре свега у европским земљама) такав референтни оквир је *CEFR – Common European Framework of Reference for Languages* (Заједнички европски референтни оквир за језике).¹ Поставље-

¹ Поред *CEFR*-а, неки од познатих оквира за описивање знања језика су и *American Council on the Teaching of Foreign Languages Proficiency Guidelines (ACTFL)*, *Canadian Language Benchmarks (CLB)*, као и *Interagency Language Roundtable scale (ILR)*.

ни циљеви на сваком нивоу знања по правилу су подељени на четири главне језичке вештине, а то су говорење, слушање, читање и писање. Ово није ништа ново, јер оваква подела на неки начин представља традиционални приступ учењу језика. Да би достигао што виши степен знања у оквиру ових вештина, особа која учи неки страни језик мора добро овладати граматиком и вокабуларом датог језика. У настави страног језика пажња је превасходно и даље усмерена на четири поменуте вештине, што је неизоставно. Међутим, да би неко био флуентан у одређеном језику, он мора, поред граматике и вокабулара тог језика, да добро влада и дискурсивним стратегијама. Из овог разлога, неопходно је да влада страном културом и да је способан то културно знање применити у комуникацији.²

О повезаности језика и културе, то јест о потреби познавања стране културе у циљу постизања флуентности у страном језику говоре два примера која се овде наводе (оба су преузета из Тојота/ Ковачевић 2020: 36, 41–44). Први пример је очигледан, односно представља културну праксу која је видљива, а други је нешто „скривеније природе” и односи се на културно знање које се налази у „дубљим” културним слојевима, али које такође може бити од помоћи у учењу страног језика.

Први пример долази из Лаоса и тиче се лао језика.³ Код говорника овог језика постоји специфичан начин „хватања” аутобуса. У енглеском језику, а и у српском, па и у (вероватно) свим европским језицима, за говорнике тих језика, аутобус се „хвата/узима” тако што се чека на аутобуском стајалишту. У свести говорника ових језика постоји мање-више јасна представа о томе шта је аутобуско стајалиште, како изгледа и која је његова функција. Међутим, у Лаосу се аутобуси заустављају на улици. Аутобуси долазе и пролазе главним улицама, а људи некако знају који аутобус треба да зауставе. Када виде жељени аутобус, они му машу, или закораче на улицу да би аутобус стао (Енфилд 2002). Тојота и Ковачевић (2020: 37) наводе да говорници лао језика обично не би разумели шта раде људи на слици 1.



Слика 1. Људи који чекају аутобус на аутобуском стајалишту

² О овоме се говори и у Тојота/ Ковачевић (2020: 34).

³ Лао језик иначе припада породици Кра-Даи језика. Поред Лаоса, говори се и на североистоку Тајланда.

Разлика о којој се овде говори јесте превасходно културна разлика, али свакако може утицати на учење језика. Конкретно, знање о томе како ухватити аутобус, поред чисто језичког знања (усвајања нових јединица вокабулара), укључује и културну праксу и њену позадину (како разликовати жељени аутобус од других аутобуса). Другим речима, учење одговарајуће језичке фразе није довољно за нормалну, природну комуникацију. Студент у овом случају мора бити свестан разлика у начину хватања аутобуса у две културе.

Наведени пример из лао језика је очигледан и јасан, у смислу одсуства одређене културне праксе, што је видљиво ако се оде у Лаос. У примеру који следи, није толико јасно зашто одређени језички обрасци постоје, односно није толико очигледно да се могу објаснити одређеном културном позадином.

Као што Тојота и Ковачевић (2020: 41), позивајући се на Тојота и Ричардс (2017), наводе, изрази везани за чулно опажање, а пре свега они изрази који укључују метафору, могу бити под утицајем културе, културних разлика. Пример такве когнитивне метафоре јесте енглески израз *I see your point*, односно српски еквивалент *Видим поенту*. Изворни домен у овом случају је визуелно опажање, а циљни домен когниција. Изгледа да је оваква концептуална метафора универзална – присутна је у различитим језицима, који припадају различитим језичким породицама. Метафоре повезане са чулом вида показују да ово чуло има кључну улогу у људском опажању. Виберг (1984: 136) даје хијерархијски редослед чулног опажања, у којем чуло вида заузима прво место:

ВИД > СЛУХ > ДОДИР > МИРИС
УКУС

Схема 1. Хијерархија чула опажања

Иако је горе наведена метафора заснована на чулу вида готово универзалне природе, ипак постоје језици у којима је доминантан тип опажања заснован на чулу слуха. О таквим језицима у Аустралији и Папуа Новој Гвинеји говоре Еванс и Вилкинсон (2000). Такође, Танасула (2013) представља банту језике (у источној Африци) у којима доминантну улогу имају глаголи слушања. У оваквим језицима управо глаголи слушања (а не глаголи виђења) користе се као основа за метафоричка проширивања која се односе на когницију. Другим речима, *чујем поенту* значило би *разумем поенту*. Тојота и Ковачевић (2020: 42–43), позивајући се на Еванс и Вилкинсон (2000: 563–564), наводе пример глагола *kulini* („чути“) из пиџанџара језика⁴, који, поред значења „чути“, може да има и значење „разумети“. Нешто овако је неубичајено у индоевропским језицима.

Као могуће објашњење представљених чињеница Тојота и Ковачевић (2020) наводе културну разлику. Тврде да се језици који стављају акценат на

⁴ У питању је абориџински језик, који се говори у централној Аустралији (од стране истоименог – пиџанџара народа).

глаголе слушања говоре у култури где религиозно „надарени” људи, као што су различити шамани и исцелитељи, имају изузетно важну улогу у друштву. За њих се претпоставља да могу видети све, укључујући и духове предака. Отуда су глаголи виђења резервисани превасходно за ове чланове заједнице, док се обични људи морају „ослонити” на (хијерархијски) друго по реду чуло опажања – чуло слуха. Отуда је метафоризација у оваквим језицима организована око чула слуха, конкретно су у питању глаголи слушања, а не виђења (као у индоевропским језицима). Разлог за ово су културне вредности, односно културна пракса друштва.

Како Тојота и Ковачевић (2020: 44) истичу, сигурно је реткост да неко учи језике који су (у горе поменутом смислу) оријентисани на аудитивно (или евентуално олфакторно)⁵ опажање. То би пре свега могао бити неки лингвист или антрополог. Међутим, овде представљени пример упућује на то да познавање културне позадине дефинитивно може олакшати разумевање разлога зашто се нешто што се иначе сматра неуобичајеним језичким обрасцем може наћи у одређеним језицима.

Међуоднос језика и културе у настави страног језика постаје доста изазовније природе уколико се учење/настава језика одвија у мултикултурном контексту, у мултикултурној учионици. Такав је случај са наставом српског као страног језика у програму *Свет у Србији*.

Настава српског као страног језика у програму *Свет у Србији*

Србија (и пре свега Универзитет у Београду) нажалост више није битна тачка на европској и светској мапи образовања. За разлику од времена некадашње Југославије, када се на Универзитету у Београду школовао релативно велики број страних студената, данас је тај број далеко мањи. Међутим, последњих година учињени су одређени помаци у том смислу. На првом месту, овде се мисли на програм *Свет у Србији*.

Почевши од школске 2010/2011. године, Центар за српски као страни језик на Филолошком факултету у Београду организује наставу српског језика за стране студенте, учеснике пројекта *Свет у Србији*, стипендисте Владе Републике Србије. Пројекат обухвата овладавање српским језиком до нивоа потребног за праћење наставе на факултету, да би студенти у наставку овог програма могли да упишу неки од факултета Универзитета у Београду, било да су у питању основне (углавном), мастер или докторске студије.

Оно што је у контексту овог рада посебно битно јесте изразито мултиетнички и мултикултурни (свакако и вишејезични) састав студената који уче српски језик у оквиру наведеног програма. Полазници програма долазе из различитих земаља, са различитих континената, а често из неких нама „ег-

⁵ Тојота и Ковачевић (2020: 44) наводе и пример језика оријентисаног на чуло мириса – лусесе језик. У питању је банту језик, који се говори на Сесе острву (на језеру Викторија).

зотичних” земаља. Неке од земаља из којих долазе ти студенти су на пример Мексико, Бразил, Гренада, Јамајка, Сејшели, Египат, Тунис, Гана, Уганда, Индонезија, Монголија, Етиопија, Мали и тако даље. Матерњи језици ових студената, као и језици које познају, међусобно су веома различити и припадају различитим језичким породицама. Доминантне религије које студенти практикују су ислам и хришћанство, али неки од полазника програма су и будисти. Треба међутим имати у виду да су код великог броја студената (пре свега код оних са афричког континента) присутне и неке локалне религије и локална веровања, која су на специфичан начин испреплитана са хришћанством и исламом. Једном речју, у питању је изразито хетерогена група студената, коју карактеришу мултиетничност, вишејезичност и свакако мултикултуралност.⁶

У једном таквом контексту, предавачи наилазе на многобројне изазове у настави српског као страног језика – изазове који су узроковани управо поменутих мултикултурним карактером групе које учи српски језик. О уоченим различитим обрасцима у понашању међу представницима различитих култура у програму *Свет у Србији* говори се у Ковачевић и Крајишник (2015). Између осталог, наводи се запажање да су „најдисциплинованији и најумеренији” у понашању студенти из подсахарске Африке и са Далеког истока. Ови студенти су углавном испољавали дистанцираност и званичност према предавачима, а током испитних активности стриктно су поштовали предвиђена правила. Са друге стране, студенти са Блиског истока показивали су потребу за већом, често и претераном комуникацијом са предавачима. Ова комуникација је неретко задирала и у приватне сфере, како за време часова, тако и ван њих. Тако су на пример неки студенти из Палестине на првом часу једну млађу професорку питали да ли је удата и тражили су јој број телефона. За време полагања испита ови студенти често су прибегавали недозвољеним активностима (као што је преписивање).

Ковачевић и Крајишник (2015: 139) наводе и следећа запажања која (на неки начин) упућују на различите културне моделе којима студенти припадају, а дефинитивно утичу на процес предавања и учења српског језика у датом контексту:

- 1) Одређене теме (у вежбању конверзације на српском језику) нису прихватљиве за све културне моделе. На пример, ортодоксни муслимани не прихватају разговоре о савременим друштвеним односима, односно о темама као што су положај жена, родна равноправност, глобализација друштвеног система и слично.
- 2) Студенти са Блиског истока имају строге стереотипе о већини културних, историјских, социјалних и религијских релација у друштву, без компромиса. Тврде да је њихова земља најбоља и најлепша земља. Једина исправна политика је политика њихових земаља, где

⁶ О прецизној структури студената програма *Свет у Србији*, по свим годинама трајања пројекта, са представљеним бројевима и статистиком, говори се у Маринковић (2020).

се једе и најбоља храна. Њихова религија (претежно ислам) према њима је најбоља и једина исправна религија.

- 3) Студенти из подсахарских и карипских земаља, са друге стране, спремни су на разговор о свим темама. За разлику од студената са Блиског истока, њихов однос према домовини, као и другим друштвеним темама, умерено је патриотски и критички. Оно што у њиховом случају упада у очи јесте идеализована слика бивших колонизатора (Енглеска, Француска, Белгија...), као и Сједињених Америчких Држава. Западни свет је према њима некакав идеал коме треба тежити.

Културне разлике неретко доводе и до практичних проблема у језичкој комуникацији, где се као резултат појављује неразумевање, односно неуспешна комуникација. Управо овакви примери показују неопходност познавања њихових култура при предавању и учењу страног језика. Овде се представљају два примера, које наводе и Ковачевић и Крајишник (2015: 139).

При учењу лексике која се односи на породичне односе, студенти су питани како им се зову поједини чланови породице и чиме се баве. Једном приликом догодило се да на постављено питање „Како се зове твоја мама?“ један студент из Малија одговара такође питањем: „Која мама?“ Предавач, мислећи да студент не разуме, понавља питање полако, разговетно и уз употребу пропратне гестикулације. Добија, међутим, поново исти одговор – исто питање. Резултат ове конверзације су збуњени и предавач и студент. Разумевање је уследило након студентовог појашњења (на српском језику) да у Малију међу муслиманским становништвом владају полигамни закони, те да он има четири маме и рекао је имена за све четири. У наставку је појаснио да за њега није ни битно ко му је од те четири жене биолошка мајка, као и да су за њега све подједнако важне. Овај пример недвосмислено показује да неки родбински термини, као што је на пример мајка, не морају нужно од стране свих студената бити перципирани на исти начин. Посебно у случају када студенти долазе из културе у којој се практикује полигамија, односно културе у којој је полигамија озваничена и јавно прихватљива.

Другом приликом, објашњавајући семантичку синонимију облика *плашим се*, *бојим се* и *страх ме је* и њихову рекцију са генитивом, предавач је сваког студента питао: „Чега се плашите (бојите)?“ или „Чега вас је страх?“. Одговори које су студенти давали били су углавном очекивани: плашили су се змије, лава, Бога, смрти, професора, болести и тако даље. Међутим, код неколицине студената, а сви су били из Јужноафричке Републике, одговор је био неочекиван и један исти: бојали су се жабе! Знајући да жаба у европском миљеу не представља неку опасну животињу (можда изазива осећање гађења, непријатности, али не и страха), предавач претпоставља грешку у комуникацији узроковану нераздевањем лексичког садржаја од стране студената. Додатним објашњењем, међутим, сазнаје се да у Јужноафричкој Републици живе велике, отровне жабе, које улазе у куће и којих се становништво јако плаши. Очигледно да жабама нису приписане исте особине у

различитим културама, што је у овом случају узроковано самим окружењем у којој се култура развија – у дотичном окружењу живе велике и отровне жабе (за разлику од Европе).

Запажања о културним моделима којима студенти припадају и примери неразумевања који су узроковани културним разликама уочени у настави српског као страног језика у оквиру програма *Свет у Србији* јасно показују утицај и значај културе у настави страног језика, конкретно српског као страног језика, пре свега у једном изразито мултикултурном контексту, као што је поменути програм.

Закључак

У овом раду, прво је указано на међуоднос језика и културе у комуникацији, односно на чињеницу да језик и култура иду заједно, руку под руку, у процесу комуникације. При учењу неког страног језика, језичко знање, то јест овладавање граматиком и вокабуларом, студента може довести до високог степена флуентности у датом језику. Међутим, за потпуно успешну комуникацију на неком језику, неопходно је и културно знање – језичка флуентност подразумева и културну флуентност. Конкретним примерима показано је да је познавање стране културе неопходно у процесу учења страног језика, односно да културно знање може поменути процес потпомоћи.

Потом су представљена запажања везана за утицај друштвено-културних разлика међу студентима у процесу учења српског као страног језика, забележена у оквиру програма *Свет у Србији*. Као што је речено, главна карактеристика полазника овог програма јесте мултиетничка и мултикултурна структура. Истакнуто је постајање различитих културних модела у понашању студената, које треба имати у виду при настави српског као страног језика у таквом контексту. Другим речима, неопходно је ускладити предавање српског као страног језика са потребама студената којима се предаје. Конкретно, потребно је адаптирати наставу у зависности од културног модела којем студенти припадају. Такође је на примерима показано да одређене културне разлике могу бити препрека успешној комуникацији, да могу довести до неразумевања (што поново наглашава везу између језика и културе у учењу страног језика, односно поменути значај културног знања, поред језичког).

Имајући у виду значај културе, односно друштвено-културних образаца у настави и учењу страног језика, а посебно у мултиетничком и мултикултурном контексту, намеће се логичан закључак о потреби за укључивањем одређених (по својој суштини) етнолингвистичких и социоллингвистичких налаза (као што су неки који су поменути у овом раду), како у истраживања везана за предавање и учење страних језика, тако и у сам процес наставе страних језика.

Остаје отворено питање који би то друштвено-културни обрасци били од значаја за учење и предавање српског као страног језика, односно конкретно шта од елемената српске културе укључити у уџбенике и приручнике за српски као страни језик, у смислу постављања неких референтних оквира. Са једне стране, намеће се питање који су то „маркери” српске културе, који је разликују од културе других друштава, других језичких заједница. Да ли је то на пример појам славе и обичаја везаних за овакав начин поштовања светаца, који је изгледа карактеристичан само за Србе, и који су то други такви елементи културе? Са друге стране, логично је и питање шта од елемената културе, у квалитативном смислу, али свакако водећи рачуна и о практичном ефекту (у смислу неопходних знања за флуентност у српском језику), уопште укључити у наставу српског као страног језика. Другим речима, да ли ту на пример спадају и народне епске песме и песме популарне фолк културе?

ЛИТЕРАТУРА

- Атанасоска и др. 2015:** Т. Atanasoska, В. Cvetkova Dimov, D. Andonovska-Trajkovska, Challenges for teachers in multicultural classrooms, *The proceedings of the first international conference Practicum of future pedagogues, teachers and Kindergarten teachers in multicultural environments – experiences and challenges*, Skopje: Faculty of Philosophy, 341–346.
- Бенкс/ Бенкс 2010:** J. A. Banks, C. A. Banks, *Multicultural education: Issues and Perspectives*, 7th ed., Hoboken, NJ: Wiley.
- Бригс 2016:** Briggs, S. J. *The Multilingual/Multicultural Classroom*. <<https://doi.org/10.1080/00228958.1991.10517866>>.28.01.2022.
- Виберг 1984:** Å. Viberg, The Verbs of Perception: a Typological Study. in: В. Butterworth, В. Comrie, Ö. Dahl (eds), *Explanations for Language Universals*, Berlin: Mouton de Gruyter, 123–162.
- Еванс/ Вилкинс 2000:** N. Evans, D. Wilkins, In the Mind’s Ear: the Semantic Extensions of Perception Verbs in Australian Languages, *Language*, 76, 546–591.
- Енфилд 2002:** N. Enfield, Cultural logic and syntactic productivity: associated posture constructions in Lao, in: N. Enfield (ed.), *Ethnosyntax: explorations in grammar and culture*, Oxford: Oxford University Press, 231–258.
- Ковачевић/ Крајишник 2015:** Б. Ковачевић и В. Крајишник, Нека лингвокултуролошка запажања у настави српског као страног језика, у: В. Половина, С. Гудурић (ред.), *Примењена лингвистика данас – изазови модерног доба*, Београд: Друштво за примењену лингвистику Србије, Филолошки факултет у Београду и Филозофски факултет у Новом Саду, 135–140.
- Куминс 2015:** J. Cummins, Intercultural education and academic achievement: A framework for school-based policies in multilingual schools, *Intercultural Education*, 26, 455–468.

- Маринковић 2020:** Н. Маринковић, Компетитивни модел у настави српског као страног језика – пројекат *Свет у Србији*, усвајање српског језика код студената прекоморских земаља, у: В. Крајишник (ред.), *Српски као страни језик у теорији и пракси IV*, Београд: Филолошки факултет, 61–75.
- Поп 2016:** R. Pop, Foreign language learning in today's multicultural and multi-lingual classrooms, *Studia UBB Philologia*, LXI, 3, 231–238.
- Танасула 2013:** М. Thanassoula, Perception in Lussese (Bantu, J10), in: А. Aikhenvaldand & А. Storch (eds), *Perception and Cognition in Language and Culture*, Leiden: Brill, 251–270.
- Тојота/ Ковачевић 2020:** J. Toyota, В. Kovačević, Where can ethnolinguistics meet applied linguistics, у: V. Polovina, В. Kovačević (red.), *Zbornik radova sa Šestog međunarodnog kongresa: Primenjena lingvistika danas – jezik, kniževnost i interdisciplinarnost*, Београд: Филолошки факултет, 33–46.
- Тојота/ Ричардс 2017:** J. Toyota, I. Richards, Different Views on Vision, in: J. Toyota, I. Richards, В. Kovačević, М. Shchepetunina (eds), *Vision beyond Visual Perception*, Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 1–8.
- Чепмен 2004:** Th.K. Chapman, Foundations of Multicultural Education: Marcus Garvey and the United Negro Improvement Association, *The Journal of Negro Education*, Vol. 73, No. 4, 424–434.
- Цонсон 2009:** К. Е. Johnson, *Second language teacher education: a sociocultural perspective*, New York: Routledge.

Borko N. Kovačević

SERBIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN THE CONTEXT
OF ETHNO/SOCIOLINGUISTICS

Summary

Heterogeneity of students is a common issue in language learning and teaching, especially with the involvement of multiethnicity and multiculturalism. Generally, when cultural values are involved, it is beyond what reference or prescriptive grammar can tell us. In an increasingly multicultural society, the development of competencies that improves appropriate cultural and linguistic transfers needs to be considered. Therefore, it is claimed that interdisciplinary approach such as ethnolinguistics and sociolinguistics can enrich existing teaching and learning methods of Serbian as a foreign language. This paper suggests a possible interdisciplinary link between ethnolinguistics (and sociolinguistics) and applied linguistics, shedding a light on a new direction in language teaching and learning.

Key words: Serbian as a foreign language, multilingualism, multiculturalism, intercultural communication.