

## НАСТАВА

371.3::811.163.41'243

<https://doi.org/10.18485/kij.2023.70.1.9>

**ЈЕЛЕНА Б. БАКАЛУЦА\***

Универзитет у Београду

Филолошки факултет

Оригинални научни рад

Примљен: 24. 3. 2023.

Прихваћен: 26. 4. 2023.

### УЧЕЊЕ СРПСКОГ ЈЕЗИКА И КУЛТУРЕ У СРПСКОМ ОКРУЖЕЊУ: АНАЛИЗА ДНЕВНИКА ФРАНЦУСКИХ СТУДЕНТКИЊА

У раду се анализирају дневници учења српског језика које су водиле две француске студенткиње, будуће професорке француског као страног језика, током једносеместралног студирања на Филолошком факултету у Београду. Ово квалитативно истраживање идиографског приступа има за циљ разумевање два појединачна искуства усвајања потпуно новог и релативно удаљеног страног језика у циљној средини, нарочито (позитивног) утицаја окружења на одржавање мотивације за учење, као и улоге дневника током тог учења. Издвојени су примери метода и динамичних активности које су когнитивно и емоционално ангажовале ове студенткиње, као и ситуација ван учионице које су привукле њихову пажњу. Добијени резултати могли би да подстакну истраживања елемената српске свакодневне културе који чуде стране студенте, односно промишљање (интеркултурне) наставе српског као страног/другог језика и обуке наставника за културно посредовање, диверзификацију садржаја и употребу средстава попут дневника.

**Кључне речи:** српски као страни/други језик, мотивација, интеркултурна компетенција, дневник, одрасли ученици, образовање наставника.

---

\*jbakaluca@gmail.com

**1. Увод.** Ретки студијски боравци француских студената на Филолошком факултету Универзитета у Београду увек представљају инспиративну прилику за динамичнију наставу, поређења универзитетских пракси и размишљања о новим истраживањима. После четворогодишње паузе, у јесењем семестру академске 2022/2023. године, поједине предмете на Катедри за француски језик и књижевност похађале су две студенткиње са Универзитета Жан Жорес у Тулузу. На листи изабраних предмета ове две будуће наставнице француског као страног језика нашао се и српски као страни језик, што се ранијих година није дешавало. Оваква специфична ситуација, у којој студенткиње на часовима српског имају троструку улогу – ученика, будућег наставника језика који посматра себе и посматра окружење (размишља о својим проблемима и стратегијама као ученика-почетника, али и о наставним активностима, методама, другим ученицима), отворила је неколико несвакидашњих могућности, између осталог – боље разумевање искуства институционалног учења страног/српског језика у циљној средини<sup>1</sup>/српском окружењу посредством дневника које су студенткиње водиле и разговора с њима, или испитивање ефикасности дневника као све учесталијег средства у образовању наставника и учењу језика, нарочито из интеркултурне перспективе.

Употреба дневника, нарочито „дневника учења удаљеног језика” (*journal d'apprentissage d'une langue distante, journal de bord*), карактеристична је за рефлексивни приступ у образовању наставника страног језика (Кауза/Каде 2006, Сикирел 2002). Практика самопосматрања, то јест вођења дневника о условима усвајања страног језика и проживљеном искуству, у Француској постоји од самих почетака образовања наставника за француски као страни језик (Девелот 2006), што значи од 1983. године (Кастелоти/Ивер 2014: 36, Сикирел 2002, Сикирел 2015: 38). Наиме, будући наставници француског као страног језика, у оквиру универзитетског програма, похађају и часове непознатих језика, како би (поново) искусили проблеме ученика-почетника, и воде дневнике, чиме се „охрабрује покрет посматрања и самопосматрања” и што означава почетак „занимања за искуство субјекта у учioniци, било да је то наставник или ученик” (Сикирел 2015: 38)<sup>2</sup>. Дневници су уједно и „техника посматрања стратегија учења” (Сир 1998: 139) и врста стратегија учења – афективних, која ученику помаже да „изрази, разјасни и ’вентилира’” осећања која прате учење (Оксфорд у Сир 1998: 140). Од средине 90-их година, једна врста дневника, названог „дневник чуђења” (*journal d'étonnement*), почиње да се користи на мастер студијама, ради

<sup>1</sup> Будући да је реч о боравку студенткиња у страног/циљној средини, а не о учењу страног језика (само) у школским условима, у тексту углавном говоримо о учењу *другог* језика, онако како га дефинишу Ј. Вучо (2009: 16) или О. Дурбаба (2016: 302). У франкофаној литератури се за контекст у којем се страни језик који се учи говори и ван часова употребљава термин „хомоглотна/ендолингвална средина” (Кастелоти 2001: 115), уместо којег употребљавамо у нашој научној средини обичајенији термин „циљна средина”, односно „српско окружење”.

<sup>2</sup> О дневницима учења српског језика, вођеним у периоду 2011–2014. на Универзитету „Пол Валери” у Монпелуеу, в. К. Ђорђевић Леонар (2015: 109–121).

развијања интеркултурне компетенције<sup>3</sup> студената који полазе на језички боравак у иностранство. К. Девелот (2006: 2) објашњава да су ови дневници настали по узору на етнографски дневник Бронислава Малиновског, који представља спој теренског и истраживачког дневника, односно објективног пописа радњи и запажања, с једне стране, и размишљања истраживача о предмету посматрања и свом искуству, с друге стране. Ове дневнике, такође, одликује емоционална димензија, везана за откривање елемената стране културе. Дневник чуђења има и катарктичку улогу, јер би се писањем, односно „експлицирањем свог чуђења и покушавањем да се нађу његови разлози” (Девелот 2006: 4), а затим разменом мишљења с другим особама које су имале слична искуства, студент могао ослободити тензија које ствара културолошки шок и лакше прилагодити другачијој средини. Осим тога, дневник има и хеуристичку улогу, јер ученик, његовим наконнадним ишчитавањем, постаје свестан постепеног развоја сопствених представа (Девелот 2006: 4) и свог учења, с успонима и падовима везаним за мотивацију.

У једном истраживању мотивације студената љубљанског Универзитета за студије јужнословенских језика, истакнута је динамичка природа мотивације, која се „константно мења и развија у зависности од различитих унутрашњих и спољашњих утицаја којима је појединац изложен” (Плешковић 2011: 231). Позивајући се на Дерњејев трофазни модел мотивације, М. Плешковић истражује почетну фазу, тј. разлоге који студенте мотивишу на учење јужнословенских језика. У овом раду биће речи о све три фазе, али не уобичајеним хронолошким редоследом: прво ћемо представити почетни моменат мотивације двеју студенткиња, затим њихову „мотивацијску ретроспекцију, процену успешности обављеног задатка”, коначно и средишњу фазу, „фазу извршавања задатка у којој треба задржати потребан ниво мотивације” (Дерњеј у Плешковић 2011: 230). Конкретније, покушаћемо да дамо одговор на питање зашто су одређени задаци и методе боље од неких других утицали на мотивацију за учење српског језика две студенткиње и зашто би неке ситуације ван учионице могле бити искоришћене за одржавање мотивације. Такође, узећемо у обзир чињеницу да је реч о одраслим полазницима и да андрагогија и глотодидактика имају заједничке задатке који се односе „на развијање опште културе ученика, на подстицање (само)развоја, на откривање и преиспитивање сопственог идентитета, искуствених и академских представа” (Брајовић 2016: 125).

**2. О овом истраживању.** У циљу бољег разумевања искустава два ученика српског језика у српском окружењу, двадесетједногодишњим студенткињама из Француске предложили смо да воде дневник учења српског језика, током тромесечног студирања у Србији на Филолошком факултету Универзитета у Београду. Дат им је налог да редовно бележе своје стратегије учења и тешкоће које су осетиле, али и да пишу о уоченим наставним методама, као и о свему другом што

<sup>3</sup> Навешћемо формулацију којом О. Дурбаба (2016: 275) дефинише ову сложу компетенцију: „Интеркултурна компетенција се сматра способношћу појединца да комуницира, делује и ствара у социјалном окружењу других културно различитих појединаца и група.”

би им се, у учионици или ван ње, учинило значајним и/или занимљивим, што би на њих оставило утисак<sup>4</sup>. Овакав налог формулисан је по угледу на истраживања Рубинове, у којима је, између осталог, од ученика тражено да бележе „искуства и осећања проживљена у ситуацији аутентичне комуникације са изворним говорницима” (Сир 1998: 140).

Студенткиње су, у Центру за српски као страни језик, као потпуни почетници, пратиле наставу четири пута седмично по 90 минута, код различитих наставника, почев од 3. октобра 2022. Дневници су писани на француском језику, а једино изричито упутство у вези с њиховом формом тицало се бележења датума. Обухватају 66 сати учења српског и период од 11 недеља, од 23. септембра 2022, кад су студенткиње стигле у Београд, до 8. децембра, кад им је речено да престану с бележењем (и ускоро пошаљу дневник). После првих 8 недеља, односно првог читања дневника и издвајања упечатљивих тачака, обављен је полуструктурисани интервју са студенткињама о њиховом учењу и мотивацији, представама које су имале о српском језику, Србима и Србији пре доласка у Београд, изненађујућим искуствима и самом дневнику. Тада им је дата сугестија да приложе и неки свој текст на српском језику, што су оне и учиниле (али то неће бити предмет анализе у овом раду). Дневник студенткиње СД<sup>5</sup> (*Carnet de bord : apprentissage de la langue serbe en Serbie*) има укупно 39 страна, од чега последњих 15 чине прилози, а студенткиње ЖС (*Journal de bord*) 28, с тим што је она унутар текста повремено уметала илустрације и текстове (своје и уџбеничке).

После детаљног упознавања с квалитативним подацима, приступили смо тематској анализи дневничких забележака и у њима издвојили четири опште теме: размишљање о проживљеном искуству, које подразумева самопроцену учења и мотивације, изненађујућа искуства (откривања страног језика и културе), позитивна и негативна искуства. Због деликатности задатка, а и ограниченог простора, нећемо анализирати негативна искуства.

**3. Ток и самопроцена учења и мотивације.** Дневници двеју студенткиња почињу кратким представљањем и образлагањем избора Србије као дестинације за Ерзамус+ размену и српског језика као предмета. Основни критеријум приликом одлучивања о дестинацији био је везан за могућност праћења наставе на матерњем, француском језику. Између понуђених Солуна и Београда, изабрале су српску престоницу јер се СД допала идеја боравка у земљи о којој ништа није знала<sup>6</sup>, нити је, како каже, имала икаквих предрасуда и очекивања. Као студенткиња завршне године студија језика у Француској, она је Ерзамус+ пројекат

<sup>4</sup> Студенткиње знају да ће дневник читати наставник и да ће се поједини одломци коментарисати на часу. Пошто су положиле испит, затражена им је мејлом дозвола да се њихови дневници искористе за овај чланак.

<sup>5</sup> У договору са студенткињама, у овом раду користимо њихове иницијале.

<sup>6</sup> У дневницима читамо да, за разлику од Срба који „познају” Французе, Французи ништа не знају о Србима и Србији (СД: 39); ЖС није знала ни који је главни град Србије и никада није чула ништа о Србији, иако је летовала у Мађарској, Словенији, Аустрији, Хрватској (ЖС: 3–4).

видела као лепу прилику да путује, урони у потпуно нову културу и открије нови језик и ново писмо. Почетна мотивација ЖС била је мало другачије природе – будући да није хтела сама да оде у иностранство, она се приклонила избору и начину размишљања своје пријатељице. Ипак, она је тај избор окарактерисала као „узбудљив” (ЖС: 6), а могућност откривања непознатог језика као „занимљиву” (ЖС: 3), те се том учењу „радовала” (ЖС: 5).

По доласку у Београд, СД запажа да је српски „пријатан на слух, а систем писања веома интересантан” (СД: 6). И пре доласка у Србију, научиле су оба српска писма. СД каже да је то за њу био лак задатак, јер су писма иначе њена „страст” (СД: 5). При крају боравка, први утисци о језику су потврђени – српски је чак „веома пријатан на слух” и „прилично мек”, а најјачи утисак и даље остављају писма: „Необично ми се допада чињеница да српски има два писма и веома сам задовољна што сам могла да их научим и што сада могу да их користим” (СД: 37). Сличан, позитиван утисак о језику има и ЖС, која говори о несвакидашњем доживљају српског језика – подсећа је на италијански. Наиме, она је изненађена колико је умекшан изговор српских сугласника (попут *p*, *ш*, *ћ*, *с*)<sup>7</sup> у односу на руски, на који је очекивала да српски личи (ЖС: 8).

Иако на почетку боравка у Србији обе уочавају разлике у култури свакодневног живљења, међу којима има и „мало негативнијих”<sup>8</sup>, први утисци СД о Београду су „веома позитивни”, град је „пријатан” и „шармантан” (СД: 5). Ни ти се утисци нису променили до самог краја<sup>9</sup>. Личних представа о Србима, како кажу, нису имале, али, пошто им је кандидатура прихваћена, почеле су да се распитују и онда је СД чула (од једног пријатеља који говори руски) да су Срби „бонвивани, срдачни” и да „добро говоре енглески” (СД: 4), а ЖС да су „пропутиновски” оријентисани, да су „велики верници, дакле веома ограничени” (ЖС: 4–5). После два месеца проведена у Београду, ЖС примећује да, супротно „предалеко отишлим предрасудама” неких њених сународника, због којих се „прибојавала екстремног начина размишљања појединих Срба” (ЖС: 4), нико овде никада није повео разговор ни о политици, ни о вери (ЖС: 5). У граду се осећају сигурно, људи су добронамерни и увек спремни да помогну. Ипак, с више емоција од СД, ЖС набраја и мане, које би се могле свести на утисак да Срби показују мањак поштовања према другоме: лоши су возачи, нервозни, увек у журби, много трубе и не поштују пешаке и саобраћајне прописе,

<sup>7</sup> У оригиналу употребљена именица „douceur” (*j'étais étonnée de la douceur du serbe*) може значити „благост, мекоћа; нежност, пријатност”. Нешто даље у тексту, поново се пореди српски с „тврдим” руским (*Le serbe me paraît être une langue assez douce car le russe sonne plus dur selon moi.*).

<sup>8</sup> Иако занимљива, та запажања су споредна у овом раду, а тичу се „клизног” времена оброка, масне хране, шверцовања у јавном превозу, куповине прехранбених намирница у десет увече, предусретљивости пролазника, осећаја сигурности на улици у вечерњим и ноћним сатима. Негативнији аспекти односе се на прекомерно коришћење аутомобилских сирена, прескупу претплату за телефонске услуге, непостојање канти за сортирање отпада.

<sup>9</sup> У неутралном тону, СД (37) уочава и предности и мане, али општи утисак је увек позитиван, као кад каже: „Волим шарм овог града, иако знам да не бих могла у њему да живим (загађење, бука, много света, бетонски пејзаж...)”.

имају „несхватљиву” навику да пуше у затвореном простору и необичан ритуал приликом упознавања (ЖС: 7), о којем ћемо говорити касније у тексту.

Размишљању о току мотивације за учење српског језика посвећен је читав одељак у дневнику СД, која закључује да је мотивација била најјача на почетку и да је затим постепено „бледела”, али тако што је имала успоне и падове, сликовито представљене зупцима на тестери или ролеркостером (СД: 36). На крају преовладава разочарање („сматрам да је мој ниво превише слаб у односу на све часове које сам похађала”, СД: 39), иако постоји „мрвица мотивације” и није искључена могућност самосталног наставка учења „касније” (СД: 36). Основне разлоге губитка мотивације види, с једне стране, у садржају и начину одвијања часова који јој нису у потпуности одговарали, и, с друге стране, у недовољној личној посвећености српском језику – за „веома сложени” језик, „веома различит од француског”, тридесет минута дневно није довољно, сматра она. У завршном делу свог дневника, у осврту на мотивацију и учење после једанаест недеља, ЖС говори о истим фрустрацијама као и СД: о својим веома ограниченим комуникативним способностима после великог броја часова, о сличним разлозима таквог осећања, с тим што она себи замера и нередовност у раду, и о мотивацији која је постала инструментална – нада се да ће бити довољно мотивисана да се током (новогодишњих) празника спреми за испит (ЖС: 27–28). Тон је другачији у односу на први део дневника. Наиме, после прве недеље учења, ЖС пише о тешкоћама везаним за изговор појединих гласове (*p, x, ђ, ч*) и писање ћирилицом, али средином новембра ипак закључује да јој српски језик не делује „тако компликовано” и каже: „Имам утисак да редовно и све више напредујем и уопште узев задовољна сам што идем на часове.” (ЖС: 18) То задовољство, међутим, ни тада није потпуно, те, у наставку цитираног текста, пише о сегментима за које би волела да се „другачије одвијају”, односно анализира узроке свог недовољног ангажовања и nelaгоде. Експлицитније од СД, ЖС износи и конкретне предлоге за унапређење наставе, инспирисане сопственим стратегијама учења, наклоностима и потребама, али и акционом перспективом, коју у тексту не помиње: волела би да се лексичко знање редовније проверава, јер би се на тај начин студенти натерали да више уче (ЖС: 18), да се већа динамичност постигне предлагањем понеког колективног пројекта, као што је писање новина или организовање полиглотског кафеа<sup>10</sup> (ЖС: 18) и да се у наставу уврсте активности медијације, блиске ситуацијама у којима се студенти заиста могу наћи током боравка на универзитетској размени: „Доживеле смо ситуације медијације када смо, на пример, биле у ресторану са Србима и кад су нам они преводили јеловник и преносили поруџбину конобару. Такође је моја менторка<sup>11</sup> ишла са мном код лекара кад сам била болесна и имала је улогу медијатора између мене и лекара.” (ЖС: 19)

<sup>10</sup> Допунска књига *Заједничког европског оквира* (надаље ДКЗЕО) предлаже, на пример, колаборативне задатке „планирања изласка” и „прављења плаката” (2018: 27).

<sup>11</sup> Мисли се на студенткињу која је добровољно ангажована да помаже Еразмус+ студентима.

На почетку учења српског језика, СД је, дакле, интринзички мотивисана – она је изразито отворена према новом, позитивне су представе с којима је дошла, а такви су и први утисци о Београду, језику и часовима српског. Глотодидактичари сматрају да позитивне или негативне представе ученика према неком језику, његовим говорницима и земљи у којој се он говори умногоме утичу на учење тог језика (Кастелоти 2001: 30–47; Дефај/Меније 2015: 3<sup>12</sup>; Дурбаба 2016: 221; Кончаревић 2018: 60–61). Сходно томе, очекивало би се да позитивни ставови СД позитивно утичу на учење српског и виђење тог учења, утолико пре што су, по емпиријским истраживањима, „одрасли снажније мотивисани за образовне програме који су краткотрајни” (Савићевић 2007: 221). Такође би се очекивало да нешто слабији почетни ентузијазам ЖС, можда проузрокован негативном сликом о Србима која јој је представљена пред сам долазак, услови нешто слабије учење српског језика. Анализа дневника показује пак да, на крају боравка у Србији, обе имају негативан доживљај учења језика и свог успеха у томе, те се намеће закључак да је на учење српског језика СД (која до краја веома лепо говори о самом језику, Београду и Србима) више утицало само окружење него што су то учинили ставови с којима се упустила у ново искуство. Због тога је, између осталог, битно „чути” које активности ове студенткиње сматрају пожељним и корисним и које то начине ублажавања проблема предлажу, тим пре што се предлози појединих реалистичних активности поклапају са оним што и савремена референтна глотодидактичка литература предлаже<sup>13</sup>, нарочито после објављивања *Допунске књиге Заједничког европског оквира* (ДКЗЕО 2018). Анализа дневника показује да постоји потреба ученика српског у српском окружењу за језичким средствима неопходним за наручивање оброка у ресторану, куповину робе у продавницама или комуникацију с лекаром још на почетном нивоу, а те потребе би се (донекле) могле задовољити алтернирањем језичких активности усмене интеракције (симулацијом ситуације у ресторану) и медијације (ученици, на пример, глуме посредника између српског конобара и неког страног госта). Такође, један од начина коришћења предности учења језика у српском окружењу јесте управо осмишљавање задатака који се могу реализовати ван учионице, као што је предложено организовање полиглотског кафеа.

Завршеци анализираних дневника садрже и коментаре о самом писању дневника. Ову активност студенткиње сматрају захтевном и „стресном”, зато што тражи много времена (СД: 39) и „највише рада и константности” у целом семестру (ЖС: 28), али корисном, јер омогућава да се „увиди напредак у учењу” (СД: 39), да се о том учењу размишља и „себи поставе многа питања” (ЖС: 28). Такође, захваљујући овој „лудичкој” активности (СД: 39), остаће успомена и осећај „великог задовољства”, истиче ЖС, због рада у којем „није могла бити ис-

<sup>12</sup> Прецизирајући да је реч о „језичким представама” као појму употребљеном у (суженом) контексту учења страног језика, Ж. М. Дефај и Д. Меније упућују и на претходна истраживања, почев од 1990. године.

<sup>13</sup> На пример, француски аутори Робер и др. (2011: 155) управо предлажу активности превођења јеловника, у писаном и усменом виду, већ од нивоа А1, односно симулације ситуација куповине.

кренија” (ЖС: 28), што би значило да је дневник послужио и за „вентилирање” осећања која прате учење, о чему је било речи у уводном делу рада (Сир 1998: 140). О појединим примерима „искрености”, о ситуацијама које, у учионици или ван ње, привлаче пажњу студенткиња, те би као такве могле бити искоришћене за одржавање мотивације, и о неким подстицајним активностима које дневници откривају, пишемо у наставку текста.

**4. Чуђења и мотивишући тренуци.** Као што је раније речено, спремајући се за разговор са студенткињама, средином њиховог боравка у Србији, прочитали смо текстове дневника написане до тог тренутка и у њима запазили да СД ни у једном тренутку не каже да је нечим изненађена, за разлику од ЖС. Подстакнута разговором и питањем да ли је могуће да њу ништа не чуди, СД је у завршном делу дневника, месец дана касније, објаснила да је „ништа посебно не чуди” зато што је у Србију и дошла како би искусила нешто другачије и ново<sup>14</sup> (СД: 39). У тексту ЖС пак три пута уочавамо „чуђење” (аутентично, а не провоцирано) – поводом већ поменутог „меког” српског језика (ЖС: 8), чуђење због пушења у затвореном простору (ЖС: 7) и, за овај рад најинтересантније, благо чуђење у ситуацијама упознавања ван учионице:

Што се тиче понашања и ставова Срба, имала сам чудан утисак кад би се сви млади које сам могла да сретнем руковали са мном изговарајући име при првом контакту. Такође су нам сви тражили Инстаграм, а да се заправо нисмо ни познавали. Док бисмо се у Француској пољубили у образ и сачекали неколико дана пре него што бисмо разменили Инстаграм. (ЖС: 7)

Изговарање имена и размену контакта преко Инстаграма при првом сусрету младе Францускиње доживљавају као нешто нелагодно и превише „лично”, како су нам објасниле у разговору. У једном претходном истраживању већ је примећено да страни студенти нашу директност у комуникацији не доживљавају као пријатну, већ пре као „напад на приватност” (Стрижак 2016: 318). Поводом овог примера „критичног догађаја”, изазваног „неочекиваним, неуобичајеним или неприхватљивим поступком или понашањем једне или обе стране у комуникацији” (Дурбаба 2016: 143), француске студенткиње нису, међутим, себи поставиле питање није ли и љубљење приликом упознавања, карактеристично за свакодневну културу младих у Француској, једнако присно/нелагодно колико и захтев за пријатељство на Инстаграму. Стога нам се ова епизода аутентичне комуникативне ситуације чини употребљивом у настави српског језика у српском окружењу и нарочито прикладном за развијање „ученикове културне осетљивости, како према другој култури, тако и према оној из које долази” (Стрижак 2016: 312), већ на почетном нивоу (кад би се, вероватно, у ту сврху користили вехикуларни, енглески језик). У процесу стицања интеркултурне компетенције ученици, обично, обрасце понашања другог доживљавају као чудне, затим

<sup>14</sup> Она затим ипак наводи шта је „можда” чуди (велики број испитних рокова, пушење у затвореном простору, целодневно радно време појединих радњи и пекара), али вероватно о томе не би писала да нисмо поставили питање.



прихватају различитост, да би се коначно тај интеркултурни сусрет завршио релативизацијом сопствених вредности, односно размишљањем о сопственој култури, која не представља више „јединствен и супериоран модел” (Шав и др. 2012: 21). Пошто у дневнику ЖС нема исказаног размишљања о констатованом „чудном утиску”, организовали смо, последњег часа у зимском семестру 2022/2023. године, разговор са осамнаест студената завршне године француског језика и књижевности Филолошког факултета у Београду, којима смо претходно поделили одабране одломке из дневника како двеју француских студенткиња, тако и српских студената који су истовремено боравили на француским универзитетима (у Тулузу, Паризу, Безансону, Ле Ману) у оквиру Еразмус+ размене. Српски студенти су такође имали задатак да бележе своја запажања о учењу језика у циљној средини. Иако је реч о студентима средњег или вишег језичког нивоа, у пет од једанаест дневника српских студената било је речи о ситуацијама упознавања и поздравима који се том приликом користе. Једнократним „укрштањем погледа” о разликама у вербалном и невербалном понашању о којима у дневницима говоре и француски и српски студенти нисмо успели да дођемо до тренутка када би неко уочио „мањкавости” у полазној култури и наглас довео у питање своје почетно становиште. Ипак, наш је утисак да је овај сусрет покренуо размишљања о увек актуелним и мотивишућим темама, без обзира на језички ниво, односно о социolingвистичким/интеркултурним садржајима, који су, судећи по чуђењима и српских и француских студената, још увек недовољно заступљени како у настави, тако и у наставном материјалу, те да би код ученика требало развити навику да се о сличним необичностима више разговара. Брижљиво испланирана асистенција наставника и критички дијалог, нарочито подстицајан у раду са одраслима, односно примена поступка „мултиперспективизације” (Дурбаба 2016: 335), вероватно би погодовали процесу освешћивања тих образаца, „изласку у међупростор” (Дурбаба 2016: 78) и сагледавању света „погледом оног другог” (Дурбаба 2016: 285). Подаци из два дневника француских студенткиња сугеришу да би активности упоређивања образаца понашања у културама различитих полазника (с акцентом на различитост као богатство, а не проблем) могле бити подстицајне, нарочито у хетерогеним групама, у којима се уочава разлика између почетника који брже напредују (на пример Руса који уче српски) и оних споријих (на пример Кинеза или Француза).

У дневницима су (интер)културни садржаји недвосмислено означени као пожељни („то ме мотивише да учим српски”, ЖС: 12) и студенткиње би волеле да их има више (СД: 16; ЖС: 14). Као једину „интеркултурну активност” помињу представљање неке познате личности из своје културе („Било је прилично занимљиво чути друге како говоре о некој познатој личности из своје земље”, СД: 21), која је требало да буде припремљена активношћу разумевања шест кратких дескриптивних текстова о истакнутим Србима (ЖС: 23). Осим ове активности предвиђене уџбеником, ЖС издваја час посвећен раду на Констрактивној песми „Мекано” (ЖС: 16) и онај на којем су ученици причали о својој породици : „Дуго сам чекала овај тренутак, много ми је значило да могу да представим своју по-

родицу, јер је то емотивно. Осетила сам како сам веома пажљива током часа и упамтила сам сав вокабулар.” (ЖС: 14) У овој активности усмене продукције, очигледно „догађаји учења кореспондирају с вредностима”, а познато је да се тада ученици „осећају пријатније” (Савићевић 2007: 234), што свакако доприноси продуктивности.

Мотивацију подстичу и одржавају и усмене дијалогске активности (СД: 12, 13), а међу „најуспелијим” је она у којој су учествовали сви ученици одговарајући на контекстуализована питања наставнице<sup>15</sup> (СД: 15). Позитивно је виђено и залагање и стрпљење професорке која „готово никад не користи енглески језик” (СД: 15, 22) – студенткиње воле кад се преваходно користи циљни језик („волим да разумем шта је речено на српском и волим да слушам језик што је могуће више”, ЖС: 13), и то од првог часа, са којег су изашле задовољне. ЖС прецизира да је то зато што је тада у потпуности разумела наставницу која је све време говорила на српском, али је то чинила споро (ЖС: 9). СД такође сматра битним да истакне да се енглески није користио на првом часу (СД: 7), а затим да су сви часови прве недеље били „веома интерактивни”, да је сваки ученик имао прилику да говори и да се тек на четвртном часу почео користити уџбеник, односно писани језик (СД: 8). Студенткиње ће током писања дневника у више наврата помињати неколико наведених елемената, које сматрају битним за одржавање мотивације, а који, углавном, зависе од самог наставника – брзину говора, употребу енглеског, интерактивност/динамичност повезану с комуникативним садржајима и активностима, посвећеност сваком ученику, употребу уџбеника.

Обе, такође, говоре о осећају задовољства и сигурности на часовима код наставнице за коју се „осећа да заиста обраћа пажњу на целу групу” (СД: 22), која је „веома ведрa” и „не жури” (ЖС: 28). Осим оваквих слика о пожељном понашању наставника, препознатљивих у многим студентским дневницима (Кауза/Каде 2006: 77), издвајају се и мање уобичајена запажања – ЖС воли и „ритуал” наставнице која приликом увођења новог термина пита ученике да га преведу на матерњи језик („ценим те тренутке и волим да чујем друге како говоре на свом језику”, ЖС: 17).

Од ситуација ван учионице, које би, можда, биле инспиративне и за осмишљавање појединих активности на часу, помиње се „забавно” читање било ког натписа или плаката на српском, нарочито оних исписаних ћирилицом (СД: 6), као и читање титлова на српском у биоскопу (СД: 35). Усмене интеракције су, наравно, најподстицајније, најалост и најређе („Оно мало интеракције које могу да имам са србофоним говорницима чини ме срећном, јер то учвршћује моју мотивацију и занимање за српски језик.”, СД: 16), те је и даље један од задатака за практичаре осмишљавање активности у којима би била могућа интеракција са изворним говорницима српског језика (организовање сусрета, на

<sup>15</sup> Наставница узима предмете од ученика и поставља питања као што су „Да ли је јакна моја?”, „Чија је ово торба?”, „Какав је овај сат?”.

пример). На средњем и вишем нивоу, можда би се самим ученицима могао дати задатак да организују неки интервју, на пример, чиме би се, у духу акционе перспективе и педагогије пројекта, активирале њихове и опште индивидуалне и језичко-комуникативне компетенције.

**5. Закључна разматрања.** Циљ анализе два студентска дневника није генерализација налаза, него разумевање два лична искуства и понашања – стања, склоности, индивидуалних разлика две младе Францускиње које, припремајући се за позив наставника француског као страног језика, бирају да уче српски у српском окружењу. Ипак, сматрамо да би описано искуство два појединачна случаја, односно разумевање значења које ове студенткиње дају појединим (ван) наставним активностима и поступцима, могли имати и општији значај за проучавања и наставну праксу у области другог и страног језика, као и у области образовања (будућих) наставника језика.

Анализа је показала да је једна студенткиња почела да учи српски језик потпуно отворена ка том новом искуству, без негативних ставова, да је и друга студенткиња била позитивно расположена према језику и без предубеђења да је „тежак”, а нешто мање отворена према изворним говорницима српског, да у првим недељама код њих преовладава осећај задовољства, а на крају тромесечног учења – незадовољства. Њихови дневници не показују, дакле, јасну узајамну зависност између почетних слика о српском језику, Србима и Србији и учењу српског језика. На основу тога, закључујемо да су на мотивацију ове две студенткиње више од самих представа с којима су дошле утицале, између осталог, њихове склоности (позитивно утиче „страст” према писмима, на пример), као и окружење, у учионици и ван ње. Међу факторима с позитивним утицајем у дневницима се помињу наставникова употреба циљног језика („окупаност” језиком), спорији ритам рада и говора, као и особине као што су пажња и стрпљивост, због којих ученик осећа да је прихваћен, чиме се, примећујемо, подмирује потреба за припадањем, значајна за развој мотивације одраслих у хијерархији потреба хуманистичког психолога Маслоуа (Ољача 2013: 89–91). Као подстицајне, студенткиње нарочито издвајају (интер)културне и усмене интерактивне активности, зато што су њихови садржаји повезани с вредностима студенткиња, зато што су динамичне, когнитивно и емоционално ангажују све ученике у групи. Ван учионице, уочљива је њихова реакција на ситуацију „првог контакта и упознавања” у којој се, кроз интеракцију са изворним говорницима, откривају делићи „другачије” свакодневне културе младих Срба. Будући да овакве комуникативне ситуације привлаче пажњу студената, сматрамо да би било корисно спровести истраживање у области српског као другог језика фокусирано на елементе српске (свакодневне) културе који чуде стране студенте, на „афективно проживљене догађаје” (Дурбаба 2016: 151), односно критичне инциденте и њихову потенцијалну улогу у одржавању мотивације. Резултати таквог истраживања допринели би диверзификацији наставних садржаја и осмишљавању интеркултурне наставе која би подразумевала „свесно поређење и конфронтацију компонената сопственог и страног, тематизовање проблемских ситуација и кли-

шеа” (Дурбаба 2016: 77), односно прилажење одређеним темама из више угла (Дурбаба 2016: 335). Такође, могли би бити употребљени и у обуци наставника за културно посредовање, односно за плурикултурну/интеркултурну различитост, на чији се значај указује и у ДКЗЕО (2018: 128), најновијој референтној публикацији Савета Европе за учење и наставу страних језика.

Само вођење дневника, у релативно кратком (тримесечном) периоду, није пак допринело преиспитивању образаца из полазне културе француских студенткиња, барем не експлицитном. С друге стране, сходно очекивањима, подстакло је размишљање о учењу, мотивацији, напредовању, пропуштеним могућностима, а имало је и катартичну функцију, јер су отворено исказале нека незадовољства. Будући да садрже опис искуства учења новог језика, као и примере писаних продукција, ове дневничке белешке могу се сматрати и врстом језичке биографије и портфолија ученика, чији је циљ, између осталог, „подстицање аутономизације и самопроцене ученика” (Кауза/Каде 2006 : 72), чему иначе тежи савремена настава. Искуство вођења дневника оцењено је веома позитивно, што би могла бити препорука за неке будуће ученике српског језика (као добровољна активност, а на средњем и вишем нивоу ученици би могли писати и на српском језику), за њихове наставнике, заинтересоване за другачију перспективу, боље разумевање потреба конкретних ученика и повратну информацију, као и за истраживања у области страног/другог језика.

## ЛИТЕРАТУРА

**Брајовић 2016:** J. Brajović, Književnost kao deo sociokulturnih sadržaja u učenju i nastavi mladih i odraslih: primer francuskog kao stranog jezika, *Andragoške studije*, II, 111–128.

**Вучо 2009:** J. Vučo, *Kako se učio jezik. Pogled u istoriju glotodidaktike: od prapočetaka do Drugog svetskog rata*, Beograd: Ministarstvo za nauku i zaštitu životne sredine, Filološki fakultet.

**Девелот 2006:** Develotte, Ch. Le Journal d'étonnement. *Lidil*, 2006. <http://journals.openedition.org/lidil/25>. 17. 11. 2022.

**Дефaj/Меније 2015:** Defays, J.-M., Meunier, D. Cachez cette erreur que je ne saurais voir ! Représentations et attitudes normatives chez des enseignants et apprenants de français langue étrangère. *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, 2015. <https://journals.openedition.org/pratiques/2603>. 16. 11. 2022.

**ДКЗЕО 2018:** *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. <https://rm.coe.int/cccr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5>. 19. 3. 2023.

**Дурбаба 2016:** О. Дурбаба, *Култура и настава страних језика*, Београд: Филолошки факултет Универзитета у Београду.

**Ђорђевић Леонар 2015:** К. Djordjević Léonard, *Le journal de bord dans l'apprentissage d'une langue nouvelle : un observatoire expérimental*, у Ј.-М. Defays et al., *Pratiques : 20 ans de FLES, Faits et gestes de la didactique de Français Langue Étrangère et Seconde de 1995 à 2015*, Vol. 3, Bruxelles: EME & InterCommunications, 109–121.

**Кастелоти 2001:** V. Castellotti, *La langue maternelle en classe de langue étrangère*, Paris: CLE International/HER.

**Кастелоти/Ивер 2014:** Castellotti, V., Huver, E. Les formations professionnelles de FLE/S en France, entre diversité et qualité. Formation et pratiques enseignantes en contextes pluriels. *Riveneuve*, 2014. <https://hal.science/hal-01378679>. 19. 3. 2023.

**Кауза/Каде 2006:** M. Causa, L. Cadet, Devenir un enseignant réflexif : Quels discours ? quels modèles ? quelles représentations ?, *Le Français dans le monde, R&A*, 39, 69–83.

**Кончаревић 2018:** К. Кончаревић, *Савремена настава руског језика: садржаји, организација, облици*, Београд: Филолошки факултет.

**Ољача 2013:** М. Ољача, *Andragoška didaktika*, Novi Sad: Filozofski fakultet.

**Плешковић 2011:** М. Плешковић, Мотивација студената љубљанског Универзитета за студије јужнословенских језика, у: В. Крајишник (ур.), *Српски као страни језик у теорији и пракси II*, Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик, 229–238.

**Робер и др. 2011:** J.-P. Robert et al., *Faire classe en FLE. Une approche actionnelle et pragmatique*, Paris: Hachette.

**Савићевић 2007:** D. Savićević, *Osobenosti učenja odraslih*, Beograd: Zavod za udžbenike.

**Сикирел 2002:** Cicurel, F. La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 2002. <http://aile.revues.org/801>. 1. 2. 2023.

**Сикирел 2015:** F. Cicurel, De l'interaction à la réflexivité : inventivité des pratiques et ressources pour l'action, у: Ј.-М. Defays et al., *Pratiques : 20 ans de FLES, Faits et gestes de la didactique de Français Langue Étrangère et Seconde de 1995 à 2015*, Vol. 3, Bruxelles: EME & InterCommunications, 37–52.

**Сир<sup>2</sup> 1998:** Р. Сир, *Les stratégies d'apprentissage*, Paris : CLE International.

**Стрижак 2016:** Н. Стрижак, Културолошки садржаји у настави српског као страног језика, у: В. Крајишник (ур.), *Српски као страни језик у теорији и пракси III*, Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик, 311–322.

**Шав и др. 2012:** R. M. Chaves et al., *L'Interculturel en classe*, Grenoble: Presses universitaires de Grenoble.

---

Jelena B. Bakaluca

APPRENTISSAGE DE LA LANGUE ET DE LA CULTURE SERBES  
EN CONTEXTE ENDOLINGUE : ANALYSE DES JOURNAUX  
D'ÉTUDIANTES FRANÇAISES

Résumé

Cet article présente une analyse des journaux d'apprentissage du serbe tenus par deux étudiantes françaises, futures professeures de français langue étrangère, lors de leurs études d'un semestre à la Faculté de philologie de Belgrade. L'objectif de cette recherche qualitative d'approche idiographique est de comprendre deux expériences individuelles d'acquisition d'une langue étrangère totalement nouvelle et relativement éloignée, en contexte endolingue, notamment l'impact (positif) du milieu sur le maintien de la motivation à apprendre, ainsi que le rôle du journal lors de cet apprentissage. Les exemples de méthodes et d'activités dynamiques ayant favorisé l'engagement cognitif et affectif de ces deux étudiantes sont mis en avant, au même titre que les situations hors classe ayant attiré leur attention. Les résultats obtenus pourraient inciter les recherches sur les éléments de la culture serbe quotidienne étonnant les étudiants étrangers, de même que les reconsidérations de l'enseignement (interculturel) du serbe langue étrangère/seconde et de la formation des enseignants pour la médiation culturelle, la diversification des contenus et l'utilisation des moyens comme journal.

**Mots clés** : serbe langue étrangère/seconde, motivation, compétence interculturelle, journal, apprenants adultes, formation des enseignants.