

**Ivana Vilić**

Filozofski fakultet u Novom Sadu

## I LINGVISTIČKA I KOMUNIKATIVNA KOMPETENCIJA U NASTAVI FRANCUSKOG KAO STRANOG JEZIKA – (NE)MOGUĆ ZADATAK?

**Sažetak:** Razvijanje i lingvističke i komunikativne kompetencije u nastavi francuskog kao stranog jezika nije jednostavan zadatak. Na ovo ukazuje iskustvo primene novog, aktivnog pristupa, koji predviđa razvijanje komunikativne kompetencije kroz vežbanje jezičkih veština i aktivnu upotrebu jezika u situacijama komunikacije, ali usvajanju jezičkog sistema, odnosno lingvističkoj kompetenciji, pristupa na strukturalno-bihejvioristički način. U ovakvom pristupu uočava se sloboda u upotrebi jezika, ali i usvajanje pogrešnih jezičkih struktura i strukturiranje grešaka. Nameće se zaključak da je usvajanju gramatike, ali i semantičkih kategorija, adekvatniji eksplicitni pristup, kakav je predviđen u komunikativnom pristupu, ali čiji se principi, na žalost, retko poštuju u praksi.

**Ključne reči:** komunikativna kompetencija, lingvistička kompetencija, komunikativni pristup, aktivni pristup, francuski kao strani jezik

### 1. Uvod

Može izgledati neobično postaviti pitanje o mogućnosti razvijanja i lingvističke i komunikativne kompetencije u nastavi francuskog kao stranog jezika, budući da je didaktika stranih jezika, iako relativno mlada naučna disciplina, objasnila dosta fenomena vezanih za učenje stranog jezika. Definicije komunikativne kompetencije, iako neznatno različite u odnosu na teoretičare koje ih daju, sve podrazumevaju i lingvističku kompetenciju, odnosno poznavanje elemenata jezičkog sistema. Ipak, ovo pitanje postavljamo najviše kao rezultat iskustva korišćenja novog, aktivnog pristupa u nastavi francuskog kao stranog jezika, odnosno rada sa udžbenikom francuskog jezika *Nouveau Rond-Point I* (2011) koncipiranog po principima aktivnog pristupa. Rezultati njegove primene u radu sa studentima Filozofskog fakulteta u Novom Sadu koji francuski uče kao strani jezik otkrivaju interesantne pojave kada su komunikativna i lingvistička kompetencija u pitanju. Naime, uočava se da studenti sa lakoćom koriste francuski u pismenom i usmenom izražavanju, ali se njihovim iskazima često može zameriti nedostatak koherentnosti i upotreba sličnih i pogrešnih struktura. Analiza principa na kojima je zasnovan primenjeni aktivni pristup otkriva da je korišćen strukturalno-bihejvioristički princip u prikazivanju i

vežbanju jezičkih sadržaja – gramatike francuskog jezika, što predstavlja neposredan povod za razmišljanje o načinima i mogućnostima razvijanja i komunikativne i lingvističke kompetencije u nastavi francuskog kao stranog jezika.

## **2. Upotreba stranog jezika u komunikaciji – davnajši cilj mnogih metodologija**

Aktivni pristup u nastavi stranih jezika razvio se početkom ovog veka, u okviru projekta Zajednički evropski okvir za žive jezike (CECRL, 2001), kao rezultat civilizacijskih potreba višejezične Evrope, čiji društveni kontekst je nametnuo kontakte pripadnika različitih jezičkih zajednica i u oblasti svakodnevnog života i u profesionalnim delatnostima. Teoretičari aktivnog pristupa kao važan cilj učenja stranog jezika, pa i francuskog, ističu omogućavanje integracije pojedinaca u profesionalni i svakodnevni život i formiranje „društvenih aktera”. U tom smislu, ovaj novi pristup ne razlikuje se u mnogome od komunikativnog, koji se takođe razvio tridesetak godina ranije iz društvenih potreba profesionalne integracije stranaca u zemlje zapadne Evrope. Ipak, čini se da komunikativni pristup, iako teorijski utemeljen na naučnim principima funkcionalne lingvistike i kognitivnih teorija učenja, nije uspeo da u realnosti pruži sredstva za uspešno savladavanje zadatka kakav je učenje stranog jezika. Kristijan Piren (Christian Puren) (Puren 2002) jedan od zagovornika aktivnog pristupa i savetnik u koncipiranju udžbenika francuskog jezika *Nouveau Rond-Point I* (2011), kao nedostatak komunikativnog pristupa navodi usmerenost ka uspostavljanju kontakata i komunikacije sa pojedincima-govornicima stranog jezika baziranim na kratkim susretima i pojedinačnim interaktivnim sekvencama. Savremeni društveni okvir, međutim, nameće kompleksnije potrebe zajedničkog života i rada u kojima jezik predstavlja izuzetno važan deo. Aktivni pristup je, dakle, još jedan pokušaj razvijanja metodologije za efikasno učenje stranog jezika, pri čemu je komunikacija, svakako, važan i prisutan cilj.

Iz perspektive metodike nastave stranog jezika uopšte, što u velikoj meri važi i za francuski, valja reći da je ideja komunikacije, odnosno učenja stranog jezika da bi se on koristio kao sredstvo komunikacije, bila prisutna u mnogim metodama, od direktne, preko audio-oralnih, odnosno AVGS metode, pa evo sve do komunikativnog i aktivnog pristupa. No, i pored prvobitnog cilja komunikacije, najčešće se dešavalo, kao u AVGS metodi naročito, da se ipak najviše pažnje posvećuje usvajanju jezičkog sistema, odnosno razvijanju lingvističke kompetencije. Tek je komunikativni pristup sa svojom osnovom u generativnoj gramatici i teoriji Noama Čomskog, koji je prvi postavio pitanje razlike između znanja i upotrebe jezika, uveo pojam komunikativne kompetencije i metodološki razvio i tehnike rada za njeno razvijanje.

Pomenimo i Kristofera Bramfita (Christopher Brumfit) (Brumfit 1979) jednog od teoretičara komunikativnog pristupa koji ističe upravo činjenicu da se originalnost komunikativnog pristupa između ostalog sastoji više u novinama u metodološkom procesu nego u ciljevima nastave stranog jezika. Metodologija prethodnih metoda podrazumevala je da se strani jezik podučava tako što se najpre predstavje jezički sadržaji koji se uvežbavaju sa ciljem da se koriste u komunikaciji. Komunikativni pristup, međutim, u prvi plan stavlja komunikaciju, i to u najrazličitijim vidovima, a jezički sadržaji predstavljaju se u onoj meri koliko su potrebni za odvijanje komunikacije (Brumfit 1979:183).

### 3. Komunikativna kompetencija – ostvaren cilj?

Prihvatanje jezika kao društvenog i kulturološkog fenomena, neposredno vezanog za interakcije u društvenom kontekstu, u nastavi stranih jezika značio je prilično radikalnu promenu u odnosu na način predavanja jednog stranog jezika, pa i francuskog. Posle evo skoro četiri decenije može se reći da komunikativni pristup, sa svojom metodologijom rada na razvijanju jezičkih veština i usmerenošću ka socijalnim aspektima upotrebe jezika, prilično uspešno razvija komunikativnu kompetenciju. To potvrđuje i činjenica da je i aktivni pristup, dakle novo razvijena metodologija rada preuzeo principe komunikativnog pristupa u ovom domenu. Analiza udžbenika *Nouveau Rond-Point I* (2011) koncipiranog po principima aktivnog pristupa pokazuje, na primer, da su predviđene aktivnosti usmerene ka razvijanju svih jezičkih veština: slušanja, govora, čitanja i pisanja. Osim toga, i društveni aspekt upotrebe francuskog jezika u aktivnom pristupu zauzima izuzetno važno mesto, čak bi se moglo reći i primarno, budući da je i sam ovaj metodološki pristup usmeren ka formiranju govornika francuskog jezika.

Interesantno je, kao što je napred pomenuto, da teoretičari aktivnog pristupa, međutim, insistiraju na udaljavanju od teorijskih principa komunikativnog pristupa. Najveća zamerka koju ovi didaktičari upućuju komunikativnom pristupu odnosi se na sam pojam komunikacije i način na koji su u udžbenicima koncipiranim po komunikativnom pristupu predstavljene simulacije situacija komunikacije i interakcije. Piren, na primer, ističe da aktivnosti u udžbenicima koncipiranim po komunikativnim principima najčešće imaju karakter inhoativnosti (govorni činovi i jezičke interakcije posmatraju se uvek na početku), punktuelnosti (predstavljani jezički događaj kao da ima ograničeno trajanje) i interindividualnosti (komunikacija se odvija uvek između dva sagovornika). Osim toga, i koncept „interakcije”, jedan od ključnih pojmova komunikacije, po njegovom mišljenju zahteva nešto drugačiji pogled, budući da je zajednički život i rad osnovna ideja aktivnog pristupa (Puren 2002:60).

Iako teoretičari aktivnog pristupa upućuju mnoge kritike naročito udžbenicima koncipiranim po komunikativnom pristupu, svakako treba imati u vidu da komunikativni pristup, bar u teorijskom pogledu, teži da poštuje osnovne odlike upotrebe jezika u komunikaciji. I sam fenomen komunikacije, čak i kada ne podrazumeva upotrebu verbalnog jezika, izuzetno je složen, a upotreba jezika kao sredstva društvene interakcije, predstavlja dodatan problem. Kit Morou (Keith Morrow), jedan od didaktičara komunikativnog pristupa, ukazuje na složenost fenomena jezika i komunikacije, odnosno jezika u komunikaciji i naglašava da se jezik uvek bazira na interakciji. Čak i u pisanom obliku, on je interakcija teksta sa čitaocem, ili u slučaju pisanja pisama, postoje najmanje dve realne osobe koje su u interakciji. Pri tome, trebalo bi imati u vidu da je jezička interakcija, naročito usmena, nepredvidljiva i da se dešava u realnom vremenu (Morrow 1979:149).

Mora se priznati da autentičnu komunikaciju i jezik koji se koristi u takvim situacijama nije lako preneti u kontekst nastave francuskog jezika koji se najčešće odvija u uslovima ograničenog vremena i prostora. Isto tako autentičnost komunikacije vrlo je teško preneti i u udžbenike. U tom smislu razumljive su zamerke teoretičara aktivnog pristupa, a valja reći da komunikativni pristup, možda upravo iz ovih razloga, nije lako, a ni često primenjivan u okvirima institucionalizovane nastave, bar kada je francuski jezik u pitanju na prostorima naše zemlje, koliko je nama poznato.

Umesto aktivnosti koje prikazuju vrlo široke pojmove interakcije i komunikacije, aktivni pristup ograničava se na sekvence komunikacije koje se ponavljaju svakodnevno i imaju karakter praktičnosti za odvijanje socijalnih interakcija. Uočava se, takođe, i da su mnoge aktivnosti usmerene ka razvijanju sociolingvističnog aspekta upotrebe jezika, što i čini važan deo komunikativne kompetencije. U tom smislu, aktivni pristup zaista je temeljno razvio deo sociolingvističke komponente komunikativne kompetencije.

U pogledu metodologije aktivni pristup uvodi i jednu novinu, a to je princip rada na projektu, odnosno učenje kroz rešavanje zadataka<sup>1</sup>. Da bi se prevazišle ne uvek jednostavne simulacije situacija komunikacije, naročito teško izvodljive u okviru školskog sistema, didaktičari aktivnog pristupa pribegli su primeni tzv. pedagogije projekta, koji podrazumeva realizaciju nekog zajedničkog zadatka : intervjuisanje kolege, organizovanje tematske večeri, organizacija konkursa za pronalazke, ... (NRP 2011). Aktivnosti u obliku projekta vrlo često mobilišu razne jezičke veštine, učenikova znanja i zaista može se reći da predstavljaju efikasan način za razvijanje komunikativne kompetencije. To potvrđuje, kao što je već rečeno, iskustvo učenja francuskog kao stranog jezika na Filozofskom fakultetu u Novom Sadu. Kao osnovno zapažanje uočava se lakoća u upotrebi francuskog jezika. Rad na projektu, zajedno sa sociolingvističkim aspektima upotrebe francuskog jezika zaista relativno uspešno razvijaju komunikativnu kompetenciju.

#### 4. Lingvistička kompetencija – ostvaren cilj?

Ipak, najveća zamerka koja se aktivnom pristupu može uputiti odnosi se na lingvističku, ali i diskursivnu komponentu komunikativne kompetencije. Na probleme u učenju, odnosno usvajanju, ali i upotrebi jezičkog sistema francuskog jezika ukazuju pojedini odgovori koje su dali studenti u okviru različitih vrsta pismenih testova. Kao ilustraciju, navodimo radove studenata kao odgovor na temu: *Vivre en ville ou à la campagne? (Vous défendez la campagne)*:

Primer (1) - studentkinja žurnalistike, druga godina učenja francuskog jezika:

*Je pense que vivre à la campagne ce plus agréable. Il y a beaucoup les espaces verte et fleurs. La campagne est tres ensallés. C'est tres jolie. L'air est tres pur parce qu'elle beaucoup les gens faire du velo. La campagne est calme, il n'y a pas bruit. Il y a beaucoup les animaux. Il y a beaucoup sportif activites pour tout garçons et filles. C'est tres interessant.*

Primer (2) - studentkinja hungarologije, druga godina učenja francuskog jezika:

*La vie à la campagne est plus bien. Il n'y a pas problemes de drogue. Il n'y a pas de embouteillages. Il y a assez de l'écoles et lycées. La campagne est pur. La campagne*

---

<sup>1</sup> Projekat kao vid aktivnosti u nastavi stranog jezika nije nov. Naime, već u okviru komunikativnog pristupa razvijena je metodologija „zadataka” (*tasks*), sa ciljem da se široki pojam komunikacije i upotrebe jezika u komunikaciji prilagodi ograničenijem kontekstu kakav je institucionalizovani sistem učenja stranog jezika. Dejvid Nunan (Nunan 1989) definiše komunikativni zadatak kao „školski zadatak koji podrazumeva aktivnost učenika da sluša, upotrebljava, stvara iskaze ili učestvuje u interakciji na stranom jeziku dok je njegova pažnja usmerena više na značenje nego na oblik.” (Nunan 1989:10) (naš prevod)

*est le calme. Il y assez de commissariat. Il y a la maison retraite. Il y a beaucoup de animals, j'ai un chien la jardin. Il y a une théâtre. La nature est fraîche. Il y a terrain de football. Venir voir!*

U ovim odgovorima iznenađuje upotreba iste strukture *il y a – il n'y a pas de* u tolikoj meri – u slučaju primera (1) ova struktura je upotrebljena 4 puta, u primeru (2) 8 puta. Iako su studentkinje odgovorile na zadatak, odgovorima se može zameriti način organizacije teksta. Za ovakav tekst pre se može reći da predstavlja nabranje informacija, nego iznošenje ličnog mišljenja, što je bio deo zadatka. Budući da su ovi radovi rezultat rada na tematskoj celini *Bienvenue chez moi!* (NRP 2011 : 100 – 109) u kojoj se obrađuju pitanja vezana za život u gradu ili na selu, kada se analizira materijal predstavljen u udžbeniku, uočava se da su strukture *il y a – il n'y a pas de* vrlo često korišćene u samim tekstovima ili primerima<sup>2</sup>. Stiče se utisak da udžbenik učeniku nudi strukturu koja je pogodna, moglo bi se reći i praktična, za izražavanje na temu *život u gradu/na selu*. Stoga ne iznenađuje da su je studenti prihvatili i, kao što se iz navedenih primera vidi, u velikoj meri koristili. Ovakav metodološki postupak svakako olakšava učeniku izražavanje, dajući mu „praktičan alat”, što zaista odaje utisak razvijene komunikativne kompetencije. No, činjenica da učenici koriste vrlo ograničen broj struktura ukazuje da su diskursivna, pa i lingvistička komponenta komunikativne kompetencije zanemarene.

I sledeći primeri pokazuju sličnu pojavu:

Jedan od zadataka pretpostavljao je odgovor na pitanje o sledećoj situaciji: *Vous allez organiser une soirée jeux de société. Faites la liste des objets nécessaires pour cette soirée. Où allez-vous acheter ces objets?*

Primer (3) - studentkinja žurnalistike, druga godina učenja francuskog jezika:

*Je achete: une bouteille de champagne, du fromage, des fleurs, une gâteau, baguettes.*

*Je achete un bouteille de champagne au supermarche.*

*Je achete du fromage au supermarche.*

*Je achete des fleurs chez fleuriste.*

*Je achete une gâteau au pâtisserie.*

*Je achete des baguettes au épicerie.*

Primer (4) – studentkinja hungarologije, druga godina učenja francuskog jezika:

*J'achète du pain et croissants à la boulangerie. J'achète d'alcool, fruit, légume à la supermarché. J'achète du fromage à la fromagerie. J'achète un gâteau à la pâtisserie. J'achète du boeuf à la boucherie. J'achète le fleur à la fleuriste et j'achète des bouges à la supermarché.*

Primer (5) - studentkinja anglistike, nije poznato da li je i pre upisa na Filozofski fakultet učila francuski jezik:

*Je achete de la viande où boucherie.*

*Je achete de la fromage où fromagerie.*

---

<sup>2</sup> Jedan od prvih tekstova u ovoj celini predstavljen je u obliku upitnika o kvalitetu života u gradu učenika. Strukture *il y a – il n'y a pas de* u ovom dokumentu pojavljuju se čak 16 puta (NRP 2011:102). I u ostalim tekstovima u ovoj celini prisutne su ove konstrukcije, doduše u manjoj meri.

*Je achete de la vin rosé où le magasin du vin.*  
*Je achete un gateau où patisserie.*  
*Je achete un baguette où boulangerie.*  
*Je achete des légumes et des fruits où marché.*<sup>3</sup>

Navedeni radovi studenata otkrivaju dva zanimljiva fenomena kada su lingvistička i diskursivna kompetencija francuskog kao stranog jezika u pitanju:

Prvo, iako navedeni odgovori (primeri (1) – (5)) pokazuju poznavanje i vokabulara i praktičnih informacija vezanih za svakodnevni život – kupovinu, što je rezultat rada sa udžbenikom *Nouveau Rond-Point I* (2011) koji obiluje informacijama iz domena organizacije života u francuskom/frankofonim društvima, i ovi iskazi mogu se okarakterisati kao relativno nekoherentni, budući da se i u njima, kao i u primerima (1) i (2), ponavljaju iste strukture. To dovodi u pitanje i samu komunikativnu kompetenciju, budući da se diskursivna komponenta ovih studenata može oceniti kao slabo razvijena. Osim toga, uočava se i veliki broj gramatičkih grešaka, što ukazuje da lingvistička kompetencija ovih studenata takođe nije na visokom nivou.

Drugo zapažanje odnosi se na način učenja gramatike francuskog jezika, odnosno, način na koji studenti kreiraju svoje strukture znanja. Iako su u navedenim radovima (primeri (3) – (5)) u nekim slučajevima pogrešno upotrebljeni sažeti članovi, uočava se, međutim, izvestan sistem: svaki od studenata izabrao je, po nekom svom kriterijumu, član odnosno prilog, no sistematski i dosledno ga upotrebljava<sup>4</sup>. Upravo ova doslednost u sistematskoj primeni određene (čak i pogrešne) reči može biti naročito interesantna za metodiku nastave francuskog, kao i stranog jezika uopšte, budući da se odnosi na način učenja samog jezika, odnosno na psihološke teorije učenja na koje se metode uglavnom oslanjaju: bihejviorizam ili kognitivne teorije učenja?

Kao što smo već napred rekli, metodologija aktivnog pristupa zasnovana je u velikoj meri na principima bihejviorizma, iako u udžbeniku ima i aktivnosti koje podrazumevaju primenu kognitivnih procesa rešavanja zadataka. Čitav metodološki pristup naziva se učenje kroz rešavanje zadataka<sup>5</sup>, što deluje malo kontradiktorno, jer je u gotovo čitavom udžbeniku primenjen strukturalno-bihejvioristički model učenja gramatike francuskog jezika. Naime, za veliki broj vežbi ponuđenih u udžbeniku ne može se reći da imaju karakteristike komunikativnih aktivnosti, čija osobina je fokusiranje učenikove pažnje najpre na značenje, a potom na oblik. Aktivnosti u udžbeniku *Nouveau Rond-Point I* (2011) podrazumevaju vrlo često ponavljanje određenih, često ponuđenih struktura, što znači da učenik kao oblik učenja koristi ponavljanje, odnosno reprodukciju struktura koje je sreo u udžbeniku.

Može se postaviti pitanje: zašto su se didaktičari aktivnog pristupa, bar kada je francuski jezik u pitanju, odlučili za povratak na prevaziđeni oblik učenja po strukturalno-bihejviorističkom modelu, kakav je bio uglavnom korišćen u audio-oralnim metoda-

3 Primeri (3), (4) i (5) korišćeni su i u radu „Iskustvo primene aktivnog pristupa u nastavi francuskog kao stranog jezika”, predat za časopis *Primenjena lingvistika u čast profesorke Dušanke Točanac*.

4 U primeru (3) studentkinja sistematski upotrebljava sažeti član *au* i pred imenicama ženskog roda, u primeru (4) studentkinja je izabrala oblik *à la* koji dosledno upotrebljava pred svim imenicama koje označavaju prodavnice, a u primeru (5) u svim rečenicama upotrebljen je prilog *où*.

5 Moglo bi se reći da se rešavanje zadataka u aktivnom pristupu više odnosi na pedagogiju projekta nego na način učenja francuskog jezika.

ma, a ne za učenje uviđanjem? Činjenica je da je učenje ponavljanjem jedan od najjednostavnijih oblika učenja, no prevaziđen je zbog neefikasnosti, mehanicističkog učenja čija je karakteristika, između ostalih, brzo zaboravljanje<sup>6</sup>.

Odgovor bi se mogao naći u ciljevima samog aktivnog pristupa: budući orjentisan ka formiranju govornika i društvenih aktera u kolektivu, u ovom slučaju francuskom/frankofonom, te da bi olakšali razvijanje sposobnosti korišćenja francuskog jezika u ličnom i društvenom životu, ideja da pojedine, frekventne i korisne strukture čine okosnicu verbalnih interakcija u komunikaciji može biti razlog zašto su se didaktičari aktivnog pristupa okrenuli biheviorizmu kao teoriji učenja francuskog jezika. Ovakav stav ne samo da vodi usvajanju pogrešnih struktura, jer se zbog favorizovanja razvijanja komunikativne kompetencije izbegava korigovanje grešaka koje je veoma važno u slučaju učenja ponavljanjem, već se i sama verbalna komunikacija svodi na ograničeni broj struktura, što osiromašuje rečnik učenika i vodi kreiranju siromašnih iskaza.

Pored toga, kada je reč o razvijanju lingvističke kompetencije, podsetimo na stav već pomenutog didaktičara komunikativnog pristupa K. Bramfita koji ukazuje na to da se lingvistička kompetencija razvija kao prirodna posledica učenikovih napora da jezik koristi za uspostavljanje komunikacije – da bi ga koristio, učenik je, na neki način, prinuđen da stvara svoj lingvistički sistem, da ga širi i ispravlja kako se potrebe za komunikacijom šire. Kao važan faktor u ovom procesu često se ističe učenikova motivacija da koristi jezik u komunikaciji. Ipak, ističe K. Bramfit, u ovom procesu veliki značaj zapravo ima način učenja, „jer kompleksnost lingvističkog i komunikativnog sistema koji se koriste zahteva da novo naučena znanja budu tesno asimilovana sa postojećim znanjima, i ako se jezik uči zbog upotrebe, onda novo učenje mora biti direktno povezano sa upotrebom.” (Brumfit 1979:189)<sup>7</sup> Način učenja, dakle, predstavlja izazov u nastavi stranog jezika, i ako se jezik uči sa ciljem da se razvije sposobnost upotrebe, onda se u ovom procesu svakako mora voditi računa o odnosu učenika i samog jezika, što podrazumeva i kognitivni i afektivni odnos. Ovo predstavlja vrlo kompleksan zadatak, jer kako kaže Bramfit, što se dublje razumeva proces učenja stranog jezika, to više postaje jasno da se jezik ne može posmatrati izolovano od kognitivnih i kulturoloških faktora za koje je vezan (Brumfit 1979:189)<sup>8</sup>.

K. Bramfit, dakle, ističe jednu od suštinskih činjenica vezanih za usvajanje jezičkog sistema: radi se o procesu i kreiranju struktura znanja, što podrazumeva ne samo vreme, već i poštovanje određenog toka i etapa u usvajanju znanja. Upravo zbog kompleksnosti samog fenomena jezika, komunikativni pristup kao teoriju učenja koristi kognitivne teorije učenja uviđanjem. Navedeni primeri u kojima su studenti kreirali, doduše pogrešne strukture, govori u prilog primeni složenijih oblika učenja koji podrazumevaju

6 U predstavljanju različitih tipologija kognitivnih strategija u učenju stranog jezika, kao na primer u knjizi Pola Sira (Paul Cyr) (Cyr 1998:29 – 40), ponavljanje se najčešće ističe na prvom mestu kao kognitivna operacija. Drugim rečima, ono jeste elementarna kognitivna operacija, no jezik kao kompleksan fenomen vezan za mišljenje podrazumeva i druge, složenije kognitivne operacije.

7 Naš prevod.

8 U komunikativnom pristupu kao važan koncept postoji autonomija učenika, budući da učenje uviđanjem podrazumeva individualni način kreiranja struktura znanja. K. Piren, međutim, kritikuje ovaj koncept i insistira na „kooperativnom, kokulturnom” karakteru nastavnog procesa, jer se kao cilj postavlja obrazovanje solidarnih i kooperativnih građana (Puren 2002:69). No, u pitanju su dva procesa: proces učenja samog sistema francuskog jezika, o kome K. Piren u ovom radu ne govori, i proces vaspitanja, koji zaista može uticati na formiranje vrednosnih stavova učenika.

u prvom redu razumevanje, kontakt sa smislom, ali i kreativne procese stvaranja struktura znanja. Osim toga, generativna lingvistika ističe upravo kombinatnost kao važnu osobinu jezika i da u korišćenju jezika čovek ne koristi gotove strukture, već ih kreira koristeći pravila građenja struktura. Po rečima američkog semantičara Reja Džekendofa (Ray Jackendoff) (Jackendoff 2002) semantička struktura jezika u ovim procesima kreiranja iskaza ima značajnu ulogu i povezana je sa sintaksičkom strukturom jezika. Ovi procesi nisu u potpunosti istraženi u jeziku, a kada je u pitanju učenje stranog jezika, može se reći da načini usvajanja i korišćenja semantičkih kategorija stranog jezika još uvek predstavljaju nepoznanicu. Čini se da greške studenata u navedenim primerima (3) – (5) ukazuju da čak i kada se radi o složenim gramatičkim kategorijama, kakvi su članovi ili predlozi, u toku učenja stranog jezika osobe stvaraju neku vrstu pravila po kojima koriste ove leksičke jedinice. Pri tome, valja istaći da je razumevanje i značenja i funkcije reči u rečenici izuzetno značajno da bi se ova pravila na adekvatan način usvojila i koristila, ali ovo podrazumeva složene oblike učenja uviđanjem.

Recimo i to da navedeni primeri studenata u kojima dosledno pogrešno koriste članove predstavljaju izuzetno zanimljivo pitanje učenja francuskog kao stranog jezika kod učenika čiji je maternji jezik srpski, jer se radi o vrlo složenoj semantičkoj kategoriji koja ne postoji u srpskom jeziku. Član u francuskom jeziku predstavlja jedan od determinativa koji se koristi u aktualizaciji imenica, a koja podrazumeva i fenomen kvantifikacije, dakle semantičke kategorije koje se u srpskom i francuskom jeziku različito obeležavaju. Ovo su problemi koji podrazumevaju i semantičke kategorije i moglo bi se reći da nije slučajno da su studenti grešili upravo u ovim kategorijama. Primenjeni način učenja, ponavljanje gotovih struktura u kojima su upotrebljeni sažeti članovi i predlozi koji označavaju kretanje u prostoru, ne podrazumeva razumevanje ovih kategorija. Nameće se zaključak da je u slučaju složenih kategorija primereniji eksplicitni način učenja gramatike, kakav je i predviđen u komunikativnom pristupu i koji podrazumeva aktiviranje kognitivnih procesa analize, upoređivanja, klasifikacije i povezivanja u obradi novih informacija.

S tim u vezi valja pomenuti da savremena istraživanja u oblasti kognitivnih nauka, semantike i naročito konceptualne semantike mogu pružiti dosta odgovora u oblasti razvijanja lingvističke kompetencije i u maternjem i u stranom jeziku. U ovoj oblasti izuzetno su interesantni i značajni radovi već pomenutog američkog semantičara Reja Džekendofa koji objašnjava konceptualne kategorije i načine kako su ove kategorije povezane sa sintaksičkom strukturom jezika. Stoga, reklo bi se da problem lingvističke kompetencije koji se uočava u aktivnom pristupu ne iznenađuje, jer je nerealno i očekivati da se kompleksne semantičke kategorije jezika mogu jednostavno uočiti i usvojiti ponavljanjem.

### **5. Zašto je komunikativni pristup teško primenljiv u praksi?**

Kao pokušaj da se odgovori na pitanje zašto je komunikativni pristup retko i teško primenljiv u nastavi francuskog kao stranog jezika, kao i da li je moguće razviti i lingvističku i komunikativnu kompetenciju, pomenimo jedno iskustvo učenja engleskog kao stranog jezika, a koje može biti vrlo interesantno danas u vreme primene novog, aktivnog pristupa u nastavi stranih jezika i o kome govori članak Ričarda Olrajta (Allwright 1979), takođe jednog od teoretičara komunikativnog pristupa. Naime, iskustvo koje u ovom

članku R. Olrajt opisuje u velikoj meri liči upravo na metodologiju na kojoj je zasnovan aktivni pristup: razvijanje komunikativne kompetencije kroz zadavanje i rešavanje zadataka u vidu projekta, kroz koje su učenici prinuđeni da koriste jezik i tako ga uče.

Pomenuto iskustvo primenjeno je na strane studente Univeziteta u Eseksu tokom septembra 1974. godine, sa ciljem da im se usavršavanjem znanja engleskog jezika omogućí lakša integracija na univerzitet i njihove studijske programe. Jedan od razloga za primenu originalnog pristupa u nastavi engleskog jezika bila je već ranije uočena pojava da stranim studentima problem pri uključivanju u studije ne predstavlja toliko sam jezik koliko problem integracije u sistem školstva, u društvenom i finansijskom domenu. Stoga je razvijanje komunikativne kompetencije u oblasti društvenog života studenata postavljeno kao primarni cilj, dakle cilj koji se najčešće navodi i u aktivnom pristupu.

Razlika, međutim, između aktivnog pristupa i opisanog iskustva studenata Univerziteta u Eseksu u velikoj meri odnosi se upravo na pristup samom jeziku. U vrlo detaljnom opisu rada sa stranim studentima Univerziteta u Eseksu koji daje R. Olrajt uočavaju se zapravo principi komunikativnog pristupa i to: ne korišćenje unapred spremljenog pedagoškog materijala, potpuno izbegavanje ispravljanja grešaka od strane nastavnika, nastojanje da se studentima ne „daju” reči niti drugi jezički sadržaji, izbegavanje da se lingvistički sadržaji uvode kao zaseban cilj, izuzetno suportivan stav nastavnika u odnosu na studente i to naročito na njihovo nastojanje da se osamostale u upotrebi jezika, dozvoljavanje i poštovanje individualnog tempa napredovanja svakog pojedinca, konstantno aktiviranje studenata u „produktivnim” zadacima (Allwright 1979:173).

Primena ovakvih principa čini se nije lako izvodljiva u okviru institucionalizovane nastave. Ona zahtevaju bitno drugačiju organizaciju nastave, ulogu nastavnika, angažovanje učenika. Francuski didaktičar Rober Galison (Robert Galisson) (Galisson 1980) vrlo inspirativno govori o svim promenama koje komunikativni pristup unosi u nastavu u odnosu na dotadašnje metodologije, od promena u teorijskim postavkama, preko promena u ulozi nastavnika, koji postaje animator i sagovornik, do promena u odnosu na način učenja koji podrazumeva poštovanje individualnog stila i ritma svakog učenika, uključujući i tolerantan stav prema greškama koje valja shvatiti kao normalne i očekivane pojave u toku stvaranja sistema stranog jezika. Osim toga, prihvatanje jezika kao sredstva izražavanja koje učenik koristi u društvenim interakcijama, sa svim aspektima na koje ukazuju socio- i psiholingvistika, kako kaže Galison, ima za rezultat formiranje društvenih učesnika u pravom smislu reči (Galisson 1980:35), upravo onom cilju koji postavlja i aktivni pristup.

## **6.Zaključak**

Novorazvijena metodologija u nastavi stranog jezika, aktivni pristup, na osnovu primene u nastavi francuskog kao stranog jezika na Filozofskom fakultetu u Novom Sadu, ne daje adekvatne rezultate kada su komunikativna i lingvistička kompetencija u pitanju. Uočava se da studenti sa lakoćom koriste francuski u usmenom i pismenom izražavanju, ali se u njihovim iskazima često uočava korišćenje sličnih, čak pogrešnih struktura, sa vrlo siromašnim i ograničenim leksičkim sredstvima. Razvijena komunikativna kompetencija reklo bi se da je rezultat rada na razvijanju svih jezičkih veština,

ali i primenjenoj pedagogiji projekta. Problem, međutim, predstavlja lingvistička kompetencija, ali i diskursivna komponenta komunikativne kompetencije koja se očituje u nekoherentno kreiranim iskazima. Analiza korišćenog udžbenika *Nouveau Rond Point* (2011) koncipiranog po principima aktivnog pristupa ukazuje da je u prikazivanju i vežbanju gramatike francuskog jezika korišćen strukturalno-bihejvioristički model učenja, što može biti odgovor zašto se javljaju problemi u usvajanju jezičkog sistema. Nedostaci ovog novog pristupa mogu se posmatrati i kao potvrda valjanosti teorijskih postavki komunikativnog pristupa.

Iz perspektive komunikativnog pristupa odgovor na pitanje da li je moguće razviti i komunikativnu i lingvističku kompetenciju može biti pozitivan, uz ograničenje da se primenjuju zaista principi na kojima je zasnovan. Kao naučno utemeljen, komunikativni pristup predviđa ne samo upoznavanje sa različitim aspektima sociokulturne upotrebe stranog jezika, već kroz rad na jezičkim veštinama omogućava razvijanje veštine upotrebe stranog jezika u komunikaciji, odnosno komunikativnu kompetenciju. Poštovanje kompleksnosti jezika kao fenomena vezanog za mišljenje, što se u komunikativnom pristupu očituje u oslanjanju na kognitivne teorije učenja, omogućava razvijanje i lingvističke kompetencije, ali i diskursivne komponente komunikativne kompetencije, što nije slučaj u aktivnom pristupu. Primena ovakvog načina učenja francuskog kao stranog jezika, naročito u okvirima institucionalizovane nastave nije jednostavna, ali nije ni nemoguća. Pravljenje ustupaka i pojednostavljivanje i načina učenja i samog sistema jezika zarad praktičnih razloga, reklo bi se da ne vodi pozitivnom ishodu, a lingvistička i komunikativna kompetencija i dalje ostaju neostvaren cilj.

### Literatura:

- Allwright, R. (1979). "Language learning through communication practice", in Brumfit, C.J. & Johnson, K. (1979), 167-182.
- Brumfit, C.J. & Johnson, K. (1979). *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford University Press.
- Brumfit, C. (1979). "'Communicative' language teaching: an educational perspective", in Brumfit, C.J. & Johnson, K. (1979), 183-191.
- Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. (2001). Conseil de l'Europe. Paris : Les Éditions Didier. [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework\\_FR.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf) (30.04.2015)
- Cyr, P. (1998). *Les stratégies d'apprentissage*. Paris : CLE International.
- Flumian, C., Labascoule, J., Lause Ch., Royer, C. (2011). *Nouveau Rond-Point I, Méthode de français basée sur l'apprentissage par les tâches*. Paris: Maison des langues.
- Galisson, R. (1980). *D'hier à aujourd'hui la didactique générale des langues étrangères. Du structuralisme au fonctionnalisme*. Paris: CLE International.
- Jackendoff, R. (2002). *Foundations of Language*. Oxford University Press.
- Morrow, K. (1979). "Communicative language testing: revolution or evolution", in Brumfit, C.J. & Johnson, K. (1979), 143-157.
- Nunan, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge University Press.
- Puren, C. (2002). « Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle ». *Les Langues modernes (« L'interculturel »)*, n°3, 55-71.

**Ivana Vilić**

**LA COMPÉTENCE LINGUISTIQUE ET LA COMPÉTENCE DE  
COMMUNICATION DANS L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS LANGUE  
ÉTRANGÈRE – UNE TÂCHE (IM)POSSIBLE?**

**Résumé:** Examiner la question du développement de compétence linguistique et de compétence de communication dans l'enseignement du français langue étrangère peut paraître superflu, surtout à l'époque où la didactique des langues étrangères a donné beaucoup de réponses sur l'enseignement/l'apprentissage des langues étrangères. Les définitions de compétence de communication, légèrement différentes par rapport aux auteurs, comprennent toutes la connaissance du système linguistique ou une compétence linguistique. Pourtant, développer la compétence linguistique et la compétence de communication dans l'enseignement du fle n'est pas une tâche facile et c'est ce qu'on peut dire d'après les pratiques de l'approche actionnelle. Cette nouvelle méthodologie, développée sur les bases de l'approche communicative, vise le développement de compétence de communication par le travail sur les activités langagières et l'usage actif de la langue dans des situations de communication, cependant la composante linguistique est traitée de manière structuro-behavioriste. Le résultat d'une telle démarche qu'on pourrait définir même implicite, laisse apparaître une certaine facilité dans l'utilisation du français, mais aussi une sorte d'acquisition de structures linguistiques fausses et de structuration d'erreurs chez les apprenants. Une approche explicite, cognitiviste, semble être plus appropriée, d'ailleurs prévue par l'approche communicative.

**Mots clés :** la compétence linguistique, la compétence de communication, l'approche actionnelle, l'approche communicative, FLE