

Jelena Brajović¹
Filološki fakultet, Univerzitet u Beogradu

Književnost kao deo sociokulturnih sadržaja u učenju i nastavi mladih i odraslih: primer francuskog kao stranog jezika

Apstrakt: U radu je dat sumaran pregled funkcija književnog teksta u okviru kulturne komponente nastave stranog jezika, s fokusom na udžbenički materijal francuskog jezika, namenjen adolescentima i odraslima, i s osvrtom na dodirne tačke s učenjem i obrazovanjem odraslih. Vaspitno-obrazovni cilj rada na književnim tekstovima, odnosno elitističko i populističko viđenje kulture prepoznatljivi su u udžbenicima francuskih i jugoslovenskih autora iz sredine XX veka. Ideološki obojene kriterijume izbora književnih tekstova za nastavu stranog jezika, s jedne strane, i transmisivnu pedagogiju, s druge, zameniče krajem osamdesetih godina kulturni sadržaji koji se sve više usklađuju s pretpostavljenim sposobnostima, potrebama, motivacijom učenika i preovlađujućim vrednostima novog doba. Te vrednosti, između ostalog, podrazumevaju prevazilaženje etnocentrizma svakog činioca nastavnog procesa (autora programa, udžbenika, nastavnika, učenika) sa ciljem dobre komunikacije i suživota sa strancima. U skladu s novim shvatanjima, u XXI veku reaktuelizuju se stare aktivnosti tako što se analiza književnog teksta uklapa u projektni i multidisciplinarni rad, koji jednako dobro odgovaraju i mladima i odraslima.

Ključne reči: književnost, kultura, učenje i nastava stranog jezika, učenje i obrazovanje odraslih, francuski jezik

Uvod

Predmet istraživanja u ovom radu jeste upotreba književnog teksta u udžbenicima francuskog jezika posvećenim mladima (III i IV razred gimnazije) i odraslima, počev od sredine XX veka, s naglaskom na savremeno doba. Korpus čine tekstovi iz pojedinih školskih i udžbenika za odrasle, koje posmatramo kao jedinstvenu kategoriju, zato što i francuski autori udžbenika često predlažu isti udžbenik za

¹ Dr Jelena Brajović je docent na Katedri za romanistiku Filološkog fakulteta Univerziteta u Beogradu (jbrajo@eunet.rs).

starije adolescente i odrasle, podrazumevajući pod „odraslima” doba počev od šesnaest godina². Francuske udžbenike za strance moguće je koristiti za intenzivan kurs, kakav se obično sprovodi sa odraslom publikom, ali oni se, takođe, često koriste i u našim školama gde se francuski uči kao strani. U takvoj vrsti prakse uspostavlja se vid „interakcije između obrazovanja mladih i obrazovanja odraslih” (Savićević, 2011, str. 19), u čemu vidimo jednu od odlika doživotnog obrazovanja i dodirnu tačku glotodidaktike³ i andragogije, dovodeći je takođe u vezu s jednom od funkcija književnog teksta u učenju stranog jezika – osposobljavanje mladih za doživotno učenje.

U radu primenjujemo analitičko-komparativnu, odnosno kvalitativnu (eksplorativno-interpretativnu) metodu⁴ na korpusu najreprezentativnijih udžbenika francuskog jezika objavljenih u poslednjih šezdesetak godina i onih književnih tekstova u njima čiji fabularni sadržaj i/ili didaktička obrada i prezentacija najbolje govore o vremenu u kojem se udžbenik pojavio, odnosno koji najbolje ilustruju zaključke do kojih dolazimo. Nastojimo, dakle, da obuhvatimo društveno-kulturni i istorijsko-metodički kontekst nastanka udžbenika, stavove autora iskazane u predgovorima, obrazovno-političke faktore izbora književnih tekstova za učenje stranog jezika, zatim i vrste aktivnosti koje se predlažu uz tekstove kako bi se ostvarili željeni ciljevi⁵. Po tome što se odnosi na ideološku upotrebu jezika u metodičkom sadržaju⁶ udžbenika (a takva upotreba ujedno odražava i deluje na društvenu praksu – u našem razmatranju reč je o praksi nastavnika) i uspostavlja vezu sa društveno-kulturnim kontekstom, naše istraživanje bi se moglo smestiti u okvir kritičke analize diskursa (Titscher, Meyer, Wodak, & Vetter, 2000). Takođe, poređenjem funkcija književnih tekstova u udžbenicima francuskih i jugoslovenskih autora iz perioda koji prethodi kognitivno-konstruktivističkom modelu učenja sa onim u kojem on prevladuje, nastojimo da predstavimo sličnosti i razlike u pristupima, kao i prednosti savremenih tendencija i interkulturalnog pristupa učenju i nastavi stranog jezika. Ukazujući na sve veći značaj zadataka u odnosu na

² U prilog takvoj perspektivi idu davni rezultati istraživanja pojedinih psihologa po kojima su „opšte zakonitosti učenja suštinski iste od 15. do 50. godine” (Torndajk prema: Kulić, Despotović, 2004, str. 85).

³ Od nekoliko termina koji se koriste u literaturi, koristimo onaj koji retko upotrebljavaju francuski istraživači a koji se nama čini najprikladnijim – „glotodidaktika”, „kao naziv za opštu teoriju učenja i nastave stranih jezika” (Durbaba, 2011, str. 7).

⁴ Durbaba (2011) napominje da „veliki broj teorijsko-filoloških istraživanja spada” u ovaj, hermeneutički tip, kojem je cilj „tumačenje postojećih podataka (često radi generisanja određenih hipoteza o delu stvarnosti koji se ispituje)”, navodeći kao mogući primer takvog istraživanja rad „Vrste tekstova u udžbenicima ruskog jezika kao stranog” (str. 229).

⁵ O svemu tome mnogo opširnije govorili smo u doktorskoj tezi dostupnoj na <https://fedorabg.bg.ac.rs/fedora/get/o:9456/bdef:Asset/view>.

⁶ Pod „metodičkim sadržajem”, koji je „u funkciji ostvarivanja razvijajućih i time, posredno, komunikativnih i obrazovnih ciljeva”, podrazumevamo „instruktivne sugestije za učenje i samorad po udžbeniku, aparaturu motivacije i individualizacije nastave ugrađenu u udžbenik” (Končarević, 2002, str. 164–165).

tekst i sve izraženiji metodički princip svesne učenikove aktivnosti, u posljednjem delu rada govorimo o mogućnosti korišćenja književnog teksta ne samo u skladu s unutrašnjim ciljevima (razvoj ličnosti) nego i sa spoljnim, instrumentalnim (književni tekstovi se čitaju da bi se ostvarila neka realistična aktivnost, oni postaju sredstvo za ostvarenje nekog drugog cilja), ka kojima je inače usmeren veliki deo obrazovanja i učenja odraslih (Savićević, 2007, str. 31).

Jedan od motiva odraslih za učenje je „želja za proširivanjem opšte kulture”, zaključak je jednog empirijskog istraživanja iz 1979. godine (Savićević, 2007, str. 237). Savremena evropska glotodidaktika takođe veliki značaj pridaje razvijanju opšte kulture učenika, njegovih sociokulturnih znanja i interkulturalne svesti⁷, ističući značaj doživotnog formiranja evropskog građanina kao tolerantne i otvorene ličnosti, koja ne samo da poznaje i razume kulturne obrasce pripadnika drugih jezika, nego je i u stanju da njima prilagodi svoje ponašanje:

Kao društveno biće, čovjek tokom života uspostavlja mnoga poznanstva koja se ukrštaju gradeći zajednički identitet. U svetlu interkulturalnog pristupa, glavni cilj učenja stranih jezika jeste podsticanje harmoničnog razvoja ličnosti učenika i njegovog identiteta kao odgovor na moguće negativne posledice prožimanja različitih iskustava sa drugim jezicima i kulturama. (*Zajednički evropski okvir*, 2003, str. 9)

U takvom političko-obrazovnom kontekstu književnost čini bitan deo učenja/nastave stranog jezika i kulturnih sadržaja, budući da može doprineti preispitivanju sopstvenog identiteta i empirijskih i/ili akademskih predstava, što je osnova za izgradnju novih znanja. Otkrivanje individualnog identiteta, podsticanje individualnog razvoja i samorazvoja takođe je i jedan od ciljeva obrazovanja odraslih (Kulić, Despotović, 2004, str. 27–28).

U koncepcijama savremenih udžbenika prepoznatljivi konstruktivistički pristup učenju, koji učenika stavlja u središte obrazovnog konteksta, potiskuje transmisivnu paradigmu, a to naročito pogoduje načinu učenja odraslih. Odrasla osoba će pružiti manje otpora reorganizaciji postojećeg sistema znanja, bez koje nema integrisanja novih elemenata, u neposrednom kontaktu s književnim tekstom, „bez autoritarne pozicije nastavnika” (Savićević, 2007, str. 44), odnosno uz njegovo diskretno usmeravanje, praćeno razmišljanjem o praksi i karakteristikama učenika. Kako „sa starenjem ljudi postaju nefleksibilniji”, to jest kako „stavovi

⁷ Sredinom sedamdesetih godina prošlog veka u Savetu Evrope vode se diskusije u vezi sa interkulturalnim dijalogom i napuštanjem etnocentrizma, a termin „interkulturalno” prvi put se pominje uz učenje francuskog kao stranog jezika sredinom osamdesetih godina (Charaudeau, 1987). U poslednjoj deceniji XX veka formuliše se „interkulturalni pristup” (Durbaba, 2011, str. 49), koji podrazumeva komparativni postupak i igru „ukrštenih pogleda”, kao i poštovanje različitosti drugačijih kultura. Uz „plurilingvizam” i „plurikulturalizam”, „interkulturalno” jedna je od ključnih reči *Zajedničkog evropskog okvira* (2001), nezaobilazne publikacije za savremenu nastavu stranog jezika u Evropi.

o politici, religiji, moralu i dužnostima mogu biti veoma čvrsti” (Savićević, 2007, str. 233), korišćenje književnog teksta u aktivnostima učenja moglo bi dovesti do suptilnijeg preispitivanja stavova.

Zatim, kad se iskusnijim čitaocima ponude tekstovi složenije strukture, kakvi su neretko književni, to iziskuje veći napor učenika, čime se, kako pokazuje empirijska istraživanja kognitivnih psihologa, podstiču na bolje zaključivanje (Golder, Gaonac’h, 2004, str. 137–138), pa i potpunije zadovoljstvo, što je neophodan činilac učenja i mladih i odraslih. Osim zadovoljstva, odrasli od učenja očekuju i neposrednu korist (Savićević, 2007, str. 217), što je moguće postići i korišćenjem književnog teksta u zadacima o kojima govorimo u posljednjem delu rada (veza sa izdavačkom ili nekom drugom delatnošću u kulturi).

Prethodni citat uzet je iz publikacije Saveta Evrope, koju ćemo u radu skraćeno nazivati *Zajednički evropski okvir*, a čija se pak teorijska podloga najčešće vezuje za Vigotskog (Vygotski) i Brunera (Bruner). Reč je o referentnom delu za učenje, nastavu i evaluaciju stranih jezika⁸, što znači i za autore savremenog udžbeničkog materijala. U njoj se, između ostalog, ukazuje na važnost očuvanja jezičke i kulturne raznolikosti, na smislenost i pozitivne ishode učenja više stranih jezika u školi:

Iako poznavanje jednog stranog jezika i kulture ne uspijeva uvijek da prevaziđe barijere etnocentrizma u odnosu na ‘maternji’ jezik i kulturu, i ponekad čak može imati suprotan efekat (nije rijetko da učenje *jednog* jezika i kontakt s *jednom* stranom kulturom umjesto da smanji, pojača stereotipe i predubjeđenja), poznavanje više jezika ipak doprinosi prevazilaženju određenih stereotipa i istovremeno uvećava potencijal za učenje. (*Zajednički evropski okvir*, 2003, str. 148)

Sposobnost čitanja književnih tekstova na više jezika, uz uočavanje univerzalnog i različitog u književnostima više nacija, takođe je jedan od intrinzičnih faktora motivacije pojedinih odraslih učenika stranog jezika, koji doprinosi prevazilaženju „barijera etnocentrizma”, prepoznatljivih u udžbenicima francuskog jezika, naročito onih iz sredine XX veka. Razvijanje te sposobnosti učenicima i nastavnicima u XXI veku olakšano je potpuno drugačijim pristupom informacijama (udžbenik je izgubio nekadašnji značaj) i potpomognuto prilično drugačijim shvatanjem sopstvene uloge – danas je jasno da smo svi doživotni učenici, manje ili više samousmereni (autonomni), s pravom na kvalitetno obrazovanje, u formalnom, neformalnom i informalnom okviru⁹.

⁸ *Zajednički evropski okvir za žive jezike (Le Cadre européen commun de référence pour les langues – CECRL, 2001)* preveden je na crnogorski jezik, te u citiranju koristimo prevodni tekst iz 2003. godine.

⁹ O te tri potkategorije u doživotnom učenju v. *Mémorandum sur l'éducation et la formation tout au long de la vie* (2000, str. 9) i Kulić, Despotović (2004, str. 109). O odnosu samousmerenog učenja prema njima v. Kulić, Despotović (2004, str. 102).

U novom društvenom kontekstu „informatičko/tehnološke revolucije” „u kome dolazi do prave ‘teorijske groznice’ i pojave ‘teorijskih ratova’” (Đorđević, 2009, str. 10), kultura, s njom i književnost, ili preciznije „postkultura”, gubi značenje „posebne vrednosti” i „velikih umova”. Ideja o doživotnom učenju može se posmatrati kao „fenomen postmoderne” (Kulić, Despotović, 2004, str. 105), a taj period obeležen „različitim postteorijskim tokovima – postmarksizmom, poststrukturalizmom, postmodernizmom, postkolonijalizmom” (Đorđević, 2009, str. 5) istražuje još jedna relativno nova oblast, studije kulture¹⁰. One „imaju za cilj da raskrinkaju interese i diskurse koji stoje iza zvaničnih i poželjnih kulturnih vrednosti” (Đorđević, 2009, str. 9–10), a „protiv ideje zatvorenih i homogenih kultura, protiv elitizma bilo koje vrste i protiv diskriminacije svake vrste” (Đorđević, 2009, str. 13). Iako daleko manje ambiciozno, naše istraživanje u ovom radu ide u sličnom smeru, s tim što se akcenat stavlja na izbor književnih tekstova koji ukazuju na kulturne vrednosti, kao i na prateće aktivnosti, koje govore o očekivanjima od mladih i odraslih.

„Zatvorene kulture”: izbor tekstova francuskih pisaca u udžbenicima stranog jezika sredinom XX veka

Sve do sedamdesetih godina prošlog veka nastava francuskog kao stranog jezika na srednjem i višem nivou odvijala se sa književnim tekstovima kao najznačajnijim predlošcima. Njihova integrativna didaktička uloga (Puren, 1988, str. 171–172), to jest mogućnost da se na njima istovremeno radi na jeziku, književnosti i kulturi, izdvaja ih do današnjih dana od drugih tzv. autentičnih dokumenata.

U udžbenicima francuskih autora učenicima se nude izabrani tekstovi velikih francuskih pisaca, kako bi, s jedne strane, u njima osetili „duh” francuskog naroda i obrazovali se, a s druge strane, razvijali a potom i primenili svoje jezičko i opšte znanje prilikom „objašnjavanja teksta” (*explication du texte*), usmene aktivnosti karakteristične za francuski obrazovni sistem. Biraju se tekstovi pogodni za stvaranje željene slike o francuskom narodu kod očekivanog (i priželjkivanog – „elitnog”) profila učenika.

Književnost, dakle, predstavlja krunu učenja stranog jezika i sponu između nastave kulture i jezika, što je primetno u četvorotomnom udžbeniku Gastona

¹⁰ „Relativno nova oblast” znači druga polovina XX veka, koju u radu posmatramo. Moguće je uspostaviti još jednu paralelu između andragogije i glotodidaktike: na našim prostorima, početkom šezdesetih godina XX veka andragogija se konstituše „i kao nastavni predmet univerzitetskih studija i kao teorijska misao” (Savićević, 2007, str. 89), isto kad i glotodidaktika (Durbaba, 2011, str. 11), iako su već bile „relativno samostalne nauke” počev od tridesetih godina (andragogija) (Savićević, 2007, str. 46; 119), odnosno pedesetih godina (glotodidaktika sa nastankom audio-oralne metode u Americi) (Germain, 2001, str. 137–141).

Možea *Cours de langue et de civilisation françaises* (Gaston Mauger, 1953–1959), zbog svojih korica poznatom kao „plavi Može”, jednom od najrasprostranjenijih udžbenika francuskog kao stranog jezika u svetu (Peytard *et al.*, 1982, str. 39) i tokom dve decenije po prvom objavljivanju najprodavanijem udžbeniku (Robert, Rosen, & Reinhardt, 2011, str. 87). U predgovoru prvog toma ovog zvaničnog udžbenika Francuske alijanse, koji je korišćen i u Jugoslaviji u formalnom i neformalnom obrazovanju, ističe se da praktični razlozi nisu primarni kada stranci i „strana elita” odlučuju da uče francuski jezik, da to čine prvenstveno kako bi se „obrazovali i obogatili proučavanjem sjajne književnosti”, a zatim i zato što znaju da je to „lep i ujedno koristan jezik” (Mauger, 1953, str. VI). U predgovoru trećeg toma autor se nada da će posle godinu dana svakodnevnog dvočasovnog učenja studenti moći da čitaju francuske pisce, te poslednji, četvrti tom udžbenika predstavlja zbirku tekstova najvećih pisaca nacije, pod naslovom *Francuska i njeni pisci (La France et ses écrivains)*¹¹. Ponuđen je veliki broj tekstova i podataka iz kulture, koje strani učenik i ne može uvek da razume (Gruca, 1993, str. 88), nalik udžbenicima za maternji jezik, ali, za razliku od njih i za razliku od domaćih udžbenika tog perioda namenjenih višem nivou, organizacija tekstova nije hronološka, nego tematska, što pogoduje nastavi civilizacije (odnosno razvijanju opšte kulture). Najzastupljeniji su savremeni prozni i prevashodno deskriptivni romaneskni tekstovi, budući da je roman odličan dokument o društvu i stvarnosti jednog vremena, bez frankofonih pisaca, iako se pominje termin „frankofonija”¹², uz objašnjenje da su uzeti u obzir samo pisci rodom iz Francuske. Stiče se utisak da se tim udžbenikom žele preneti vrednosti jednog superiornog društva, da je Možeovo viđenje francuske kulture elitističko, što je, dakle, sasvim suprotno aktuelnim tendencijama isticanja i poštovanja interkulturnih razlika i sličnosti. Ono je, međutim, suprotno i tadašnjem populističkom viđenju naših autora udžbenika.

Izbor tekstova i pisaca u udžbenicima s jugoslovenskog prostora takođe je ideološki „obojen”, saobrazno tadašnjim društveno-političkim zbivanjima, isticanim vrednostima u našem društvu i programskim zahtevima. Kod učenika III i IV razreda gimnazije¹³ tog perioda stvara se slika o francuskom narodu i njego-

¹¹ Naslov tog udžbenika već dovoljno govori o periodu još uvek jake usmerenosti ka piscu, što će se promeniti sedamdesetih godina, kada će, pod uticajem strukturalizma, bitniji biti sam tekst i kada će, kako uočava Mirej Natirel (Naturel, 1995), „dijahronijsku viziju i panoramsku ambiciju” (str. 17) „plavog Možea” zameniti savremeni pisci „crvenog Možea”, o čemu govore i podnaslovi tada cenjenih udžbenika: *Književni tekstovi* (udžbenik *La France en direct* 4, 1972) i *Stranice savremenih autora* (udžbenik *Le Français et la vie* 4, 1980).

¹² Međunarodna organizacija za frankofoniju (*L'Organisation internationale de la Francophonie*) osnovana je 1970. godine, što znači trinaest godina posle pojavljivanja ovog udžbenika, čiji autor, reklo bi se, nije želeo da bude previše „avangardan”.

¹³ Reč je o *Francuskoj čitanci* za VII i VIII razred gimnazije (sedmu i osmu godinu učenja) iz 1952. godine (Marodić, Dimitrijević), u kojoj su zastupljeni pisci pripadnici komunističke partije, kao što je Žan-Rišar

vom odnosu prema nama izborom „naprednih” pisaca (čime se primat takođe daje vaspitno-obrazovnom a ne jezičkom cilju nastave). U domaćim udžbenicima i tematika i cilj ostaju isti i u narednoj deceniji: odlomak iz romana *Uspomene lepo vaspitane devojke* Simone de Bovoar (Simone de Beauvoir, *Mémoires d'une jeune fille rangée*, 1958, u Radivojević, Dragović, 1965) dobar je povod za razgovor o studijama, prijateljima, ali i o naprednoj omladini i „intelektualcima levičarima”, dok je čak pet časova predviđeno za obradu odlomka iz romana *Oni koji žive* Žana Lafita (Jean Laffitte, *Ceux qui vivent*, 1947), u kojem se govori o borbi francuskog Pokreta otpora (kojem je pripadao i sam pisac).

Gimnazijalac od sedamnaest, osamnaest godina koji je imao priliku da koristi i francuski (Moževov) udžbenik i neki od domaćih udžbenika, a naročito odrasli učenik stranog jezika na tečaju ili u „ustanovama za obrazovanje odraslih (radnički i narodni univerziteti i njihove asocijacije)” iz pedesetih i šezdesetih godina XX veka (Savićević, 2011, str. 80), morao je primetiti dve različite predstave jedne stvarnosti, makar one bile uvijene u „oblandu” fiktivnih tekstova, koje je manje ili više vešto najčešće „objašnjavao” nastavnik. Te su se manjkavosti pokušale ublažiti u narednom periodu, kada su se „postepeno (su se) razvili novi institucionalni oblici obrazovanja odraslih”, između ostalog „multikulturno (interkulturno) obrazovanje” (Kulić, Despotović, 2004, str. 183), karakteristično i za učenje i nastavu stranog jezika.

Dijalog o „poželjnim kulturnim vrednostima”: književni tekst u didaktičkom materijalu počev od kraja osamdesetih godina XX veka

Promena koja u udžbenicima nastupa osamdesetih godina prošlog veka nije značajna samo zbog toga što su elitizam i populizam zamenjeni vizijom (frankofonog) sveta povezanog mnogostrukim sličnostima i razlikama, vizijom koja je, uostalom, postojala samo u udžbeničkom materijalu francuskih autora i koja se, do današnjih dana, verodostojnije može nazvati težnjom ka još jednom idealu. Bitniji od ideološke vizure postaju uticaji kognitivizma i konstruktivizma, koji puno poverenje poklanjaju sposobnostima samih učenika da smisao daju (knji-

Blok (Jean-Richard Bloch), zatim pisci čiji tekstovi govore o Pokretu otpora – Luj Sorel (Louis Saurel), o komunističkim zemljama i Jugoslaviji – Žan Kasu (Jean Cassou), o borbi francuskog naroda protiv fašista – Emanijel Bov (Emmanuel Bove). Fokus na vaspitnom cilju nastave stranog jezika manje je uočljiv, na primer, u *Udžbeniku francuskog jezika za VII razred gimnazije Vere Mosković i Zore Zagode*, ali i te autorke, 1957. godine, biraju, između ostalih, tekstove Anrija Barbisa (Henri Barbusse), dobrovoljca u Prvom svetskom ratu i komunista, Žana Lakroa (Jean Lacroix), koji piše o francuskom socijalizmu, ili Rožea Martena di Gara (Roger Martin du Gard), tvorca Žaka Tiboja koji, pre početka Prvog svetskog rata, pripada međunarodnoj revolucionarnoj omladini.

ževnom) tekstu i sopstvenom učenju i koji osvajaju prvo duhove istraživača mentalnih aktivnosti u procesu čitanja na maternjem i stranom jeziku, zatim autora udžbenika i dodatnog didaktičkog materijala, konačno i nastavnika-praktičara u (van)institucionalizovanoj nastavi. Pernu (Perrenoud, 2003), jedan od zagovornika konstruktivizma u XXI veku, duhovito ga poredi s drugim „izmima” (marksizam, rasizam, egalitarizam, optimizam i dr.), odnosno militantnim doktrinama, naglašavajući da se konstruktivizam bori protiv uvrežene predstave da je učenje jednosmerno prenošenje informacija i znanja s vaspitača na učenika. Shodno tome, stimulatívno a ne dogmatsko korišćenje književnih tekstova za učenje stranog jezika i osmišljavanje obrazovanja nastavnika u sociokonstruktivističkom duhu predstavljaju dobar put ka uklanjanju „barijera etnocentrizma”.

Krajem osamdesetih godina, dakle, jedan od važnih kriterijuma za izbor književnog teksta za učenje francuskog jezika postaju elementi koji omogućavaju sticanje interkulturalne kompetencije, što podrazumeva i pedagoške aktivnosti bliske onome što se ranije nazivalo „proučavanje civilizacije” (Charaudeau, 1987, str. 25), ali s naglašavanjem kontrastiranih predstava koje postaju predmet proučavanja (Charaudeau, 1987, str. 29) i koje se očitavaju u diskursu (Charaudeau, 1987, str. 31). Polazi se od „sveta odakle dolazimo” da bi se na tim osnovama gradila nova znanja o „svetu kome idemo”, odnosno „saznanje o načinu na koji neka zajednica ‘gleda’ na onu drugu, što se obično javlja u obliku stereotipnih predstava” (*Zajednički evropski okvir*, 2003, str. 117). Izbor književnih tekstova i priložne aktivnosti vode, dakle, kritičkom dijalogu, pozitivnom i podsticajnom elementu u učenju i mladih i odraslih.

Prvi primer razvijanja kulturne kompetencije, koju čini poznavanje savremene Francuske, frankofonog sveta i povezanost kultura različitih naroda, izdvojamo iz udžbenika namenjenog odraslima i školskoj publici – starijim adolescentima, *Archipel 3* (Courtillon & Argaud, 1987)¹⁴. U odlomku iz Malroovog eseja *Iskušenje zapada* (André Malraux, *La Tentation de l'Occident*, 1926), u prepisci Francuza i Kineza predočava se slika Evrope kakvu daje čovek sa Istoka. Posle rada na razumevanju odlomka, učenik treba da izloži svoje viđenje teme iz književnog teksta, koji već po samoj žanrovskoj pripadnosti podstiče razmišljanje i iskazivanje različitih gledišta. Predlažu se i pismene produktivne aktivnosti: pisanje pisma (čemu prethodi analiza odlomka iz Monteskejevih *Persijskih pisama* kako bi se uporedile različite vizije naratora), čime se sugerise i to da je poželjno u nastavu stranog jezika uneti i elemente intertekstualnosti, i pisanje deskriptivno-argumentativnog teksta, u kojem učenik treba da opiše svoju zemlju upoređujući je s Francuskom. Slika koju stranci imaju o Francuskoj vodi preispitivanju predstava

¹⁴ *Archipel 3* (1987) i drugi poznati udžbenik iz tog doba *Espaces 3* (1991) namenjeni su publici koja je francuski jezik učila otprilike 250, 300 sati, što odgovara današnjem (recimo srednjem) nivou A2/B1.

koje sami Francuzi imaju o sebi i drugima, i to je dobar primer učenicima koji su takvim tekstovima neminovno podstaknuti na razmišljanje o predstavama koje imaju o svojoj i o zemlji čiji jezik uče.

Drugi i nešto drugačiji primer izdvajamo iz dopunskog materijala posvećenog književnosti (čitanju i pisanju) – *Si tu t'imagines...* (Douënel, Jackson, & Raoul, 1994), čiji podnaslov (*Atelier de littérature, lecture, écriture*) sugerise da je knjiga nastala kao plod iskustva stečenog u umetničkoj radionici, mestu učenja i neprestane razmene, i često potcenjenom vidu neformalnog obrazovanja. U neobičnom književnom tekstu Žorža Pereka (Georges Perec, *L'infra-ordinaire*, 1989), u vidu jedanaest kratkih sadržaja razglednica, učenik treba da uoči „opsešije” Francuza na letovanju, to jest da izdvoji informacije (o smeštaju, hrani, lepom vremenu itd.) koje se ponavljaju, čime se takođe podstiče poređenje sa običajima iz vlastite kulture, kao i usvajanje iskaza koji se mogu koristiti u „situaciji pisanja razlednica”, odnosno određenog društveno-kulturnog ponašanja, „svakodnevne” kulture. I funkcionalno i kreativno pisanje podsticajno deluju ne samo na mlade nego i na odrasle učenike – prvo daje smisao učenju, a drugo često omogućava izražavanje onog dela sebe koji se nije smeo ili nije mogao iskazati na maternjem.

Debata o običajima u Francuskoj i u zemlji porekla učenika česta je aktivnost u udžbeniku *Espaces 3* (Capelle, Gidon, & Molinié, 1991), jednako predlagana i posle čitanja književnih i posle čitanja neknjiževnih tekstova, ali ne i posle tekstova frankofonih pisaca, koji prvenstveno služe kao ilustracija „bogatstva frankofonih kultura i kvaliteta njihovih književnosti” (Capelle *et al.*, 1991b, str. 8). Iako rad na njima nije didaktički osmišljen, treba istaći činjenicu da je svaki treći odeljak tematskih jedinica tog udžbenika iz poslednje decenije XX veka posvećen frankofoniji¹⁵ i da su frankofoni pisci obavezno zastupljeni u zbirkama književnih tekstova XXI veka.

Te iste zbirke¹⁶ podstiču interkulturni pristup primenom intertekstualnog pristupa književnom tekstu, odnosno povezivanjem različitih umetničkih tekstova, što čini jednu od karakteristika konstruktivističkog pristupa učenju i jednu od mogućnosti savremenog doba za upoznavanje s književnim delima, temama, piscima, i za motivisanje učenika da čitaju i da se tim povodom stvaralački izraze. Miodrag Pavlović (2009) podseća na činjenicu da „književnost i školsko štivo nisu izolovani od života” (str. 132), a značajnu ulogu u ostvarivanju mogućnosti da književnost bude „živa i svima pristupačna” (Naturel, 1995, str. 101) imaju,

¹⁵ Prema mišljenju autora udžbenika, odlomci iz frankofone književnosti mogli bi da budu teški za učenike srednjeg nivoa, te ih ne treba obavezno čitati. Osim veoma poznatih autora XX veka – F. Male-Žoris, Ž. Grin, E. Jonesko, L.S. Sengor, T. Ben Želun, zastupljeni su i manje poznati pisci.

¹⁶ To su: *Livres ouverts* (Estéoule-Exel & Regnat Ravier, 2008, za nivoe A2–C2), *Lectures d'auteurs: 45 textes littéraires annotés avec exercices* (Barthe & Chovelon, 2005, za više nivoe B2–C1), *Littérature progressive du français: avec 600 activités* (Blondeau, Allouache, & Né, 2004).

prvo, novinski članci, radio i televizijske emisije iz književnosti¹⁷, zatim internet, kao „prostor interaktivnosti”, razmene gledišta, prevazilaženja školskih okvira, koji često demotiviraju. Internet je novi pokretač diskusija u kojima učenici mogu da pomognu jedni drugima u interpretiranju književnog teksta, povezujući ga često s drugim umetničkim formama, kao što se to takođe predlagalo u didaktičkom materijalu iz poslednje decenije XX veka. U andragoškoj literaturi pronalazimo isti pravac razmišljanja – „postoje i drugi putevi uticaja na pojedince, putevi usvajanja znanja i kulturnih vrednosti kao što su, na primer, uticaji medija, čitanje knjiga i to je nešto što se dešava tokom čitavog života” (Savićević, 2007, str. 26) i što čini deo informalnog učenja i obrazovanja, koje „kao što je poznato, ima značajnu ulogu u skoro svim razvojnim fazama životnog ciklusa” (Kulić, Despotović, 2004, str. 121).

Komparativno istraživanje različitih umetničkih izraza i pravaca, jedne iste teme koja povezuje različite umetnosti ili književna dela (na primer, žena u književnosti i slikarstvu, priroda kao izvor inspiracije u književnosti), jedna je od odlika francuskog udžbenika namenjenog višim nivoima – *Nouveau sans frontières 4* (Girardet, 1993). Jedan od ciljeva, istaknutih u predgovoru (Girardet, 1993, str. [3]), jeste usavršavanje sociokulturne kompetencije upoznavanjem sa savremenom sociologijom, istorijom, psihologijom, politikom, književnošću, filmom, slikarstvom, arhitekturom, muzikom. Učenik se podstiče da uoči uticaj političke i kulturne klime na nova shvatanja u književnosti i uticaj moderne psihologije. Razvijanje sociokulturne kompetencije postiže se metodičkim vođenjem učenika u istraživanju smisla teksta i usvajanju informacija iz kulture i književnosti, uz podsticanje transfera znanja iz maternjeg jezika i opšte kulture i uočavanje specifičnosti u francuskoj književnosti, kao i pružanjem globalnog uvida – na kraju knjige data je hronologija događaja iz kulture do druge polovine XX veka i u njoj kratak pregled književnosti¹⁸.

Svaki dosije udžbenika *Nouveau sans frontières 4* počinje člancima iz štampe i izvodima iz knjiga okupljenih oko nekog savremenog društvenog problema. Na polaznu temu nadovezaće se i drugi delovi dosijea, pa tako i odlomci iz francuske i frankofone književnosti, kao što tu temu i najavljuju citati iz nekog književnog dela, ispred svake tematske jedinice. U delu dosijea posvećenom književnosti, predstavljeni su najznačajniji pisci i književni tokovi. Taj udžbenik, kako uočava Grika (Gruca, 1993), liči na udžbenike za francuske gimnazijalce iz osamdesetih

¹⁷ Primeri su poznate emisije Bernara Pivoa (Bernard Pivot) *Apostrophes* i *Bouillon de culture*, iz sedamdesetih i devedesetih godina.

¹⁸ Na primer, pod istom odrednicom „Novi roman i pozorište apsurdna” nalaze se predstavnici tih književnih pokreta, broj stranica na kojima se pojavljuju u udžbenicima sva četiri nivoa, kao i zajedničko određenje: „Iz posleratnog pesimizma nastaje književnost koja dovodi u pitanje osnovne elemente: psihologiju i likove” (Girardet, 1993, str. 220).

godina, ne samo po velikom broju književnih tekstova, nego i po reprodukcijama slika i izvodima iz kritičkih eseja o raznim umetničkim pokretima (str. 458) – jedna stranica u udžbeniku može se posmatrati kao „ilustracija” jednog umetničkog pokreta. Istraživanje teksta povezano je s činjenicama iz kulture i književnosti. Na primer, posle predložene analize odlomaka iz romana Alena Rob-Grijea *U lavirintu* (Alain Robbe-Grillet, *Dans le labyrinthe*) i Natali Sarot *Planetarijum* (Nathalie Sarraute, *Le Planétarium*) istraživanje se usmerava tako da se može uočiti evolucija u romanesknom žanru i razlikovati novi od tradicionalnog romana (upoređivanjem likova i njihovog govora, vremena, prostora, dekora); potom se širi zahvaljujući reprodukciji slika – učenik treba da uoči povezanost umetničkih izražajnih sredstava, a autor udžbenika mu u tome pomaže objašnjenjem: „Novoj koncepciji književnog lika odgovara novi način predstavljanja čoveka u umetnosti” (Girardet, 1993, str. 115), posle čega se očekuje da učenik analizira sliku *Tajnoviti dijalog* Đorđa de Kirika (Giorgio de Chirico, *Dialogue mystérieux*), predstavnika tzv. metafizičkog slikarstva.

U ovom udžbeniku uočljive su brojne istraživačke aktivnosti, što je vid učenja koji „više odgovara odraslima” (Savićević, 2007, str. 60): pronaći u književnom tekstu karakteristike nekog književnog pokreta na osnovu datih podataka, uočiti elemente koji određuju neku epohu, istražiti kako se neka tema pojavljuje u književnosti i slikarstvu zemlje porekla učenika, predstaviti pisce koji su obradili tu temu, zatim zadaci kojima se učenici podstiču na razmišljanje o intertekstualnosti i o sličnosti postupaka različitih svetskih pisaca – novi roman: Žid (Gide), Prust (Proust), Džojls (Joyce) i različitih žanrova (novi roman i pozorište apsurdna). Obrazovno-vaspitni cilj takvih aktivnosti podseća na završni tom udžbenika tradicionalnih metoda, ali konkretno formulisani nalozi upućuju na udžbenik modernog doba, koji vodi računa kako o pluridisciplinarnim tendencijama u učenju i nastavi stranog jezika, tako i o aktivnosti učenika koju je moguće podstaći izborom motivišućih tekstova i prikladnih aktivnosti¹⁹.

Gotovo da nema udžbenika objavljenog u XXI veku koji ne sadrži umetničke oblike bliske književnom tekstu, odnosno u kojima se poruka prenosi u drugu semiolingvističku oblast i delimično koristi jezički kod (Albert & Souchon, 2000, str. 170) – šansona, strip, filmski dijalog, skript za film. Jedna od odlika učenja i nastave stranog jezika postaje, dakle, povezivanje različitih umetnosti, pri čemu je to najčešće spajanje muzike i poezije u šansoni, pozorišne umetnosti i dramskog teksta u predstavama koje izvode učenici, književno-filmskog scenarija i dijaloga, crteža i poezije (kaligrami). Reč je, očigledno, o aktivnostima zastupljenim i u neformalnim oblicima učenja odraslih, koji pospešuju dijalog o „poželjnim

¹⁹ Učenicima je obično najzanimljivije dovođenje u vezu književnog teksta i filma, naročito ako je film raden po tekstu romana – na primer, *Ljubavnik* Margerite Diras, kao u dodatnom materijalu *Si tu t'imagines...* (1994).

kulturnim vrednostima” i u kojima se najčešće zadovoljavaju kulturne potrebe (Kulić, Despotović, 2004, str. 180), a koje, naročito u ruskoj andragoškoj literaturi, odlikuje „kulturno-estetska koncepcija”, „proširenje kulturnog vidokruga” (Onuškin i Ogarev, prema: Kulić, Despotović, 2004, str. 116).

Od „objašnjavanja teksta” iz sredine XX veka do „akcione analize književnih tekstova” s početka XXI veka

Sredinom prošlog veka učenik se podstiče da govori o književnom tekstu (poželjno je da to bude odlomak iz savremenog romana) tako što mu se postavljaju pitanja a on u odgovorima upotrebljava neke od jezičkih oblika koje je tekst uveo, ali i tako što izdvaja nova znanja iz kulture, istovremeno mobilisući već postojeća, u čemu Piren (Puren, 2006) vidi sličnost sa savremenom perspektivom u učenju i nastavi stranog jezika (str. 4). Sama aktivnost „objašnjavanja teksta” nije toliko oprečna aktuelnim tendencijama koliko je to tadašnje zamarivanje učenikovih interesovanja i sposobnosti izborom književnih tekstova kao uzoraka velike književnosti, velikih ideja i lepog jezika. Sastavljači udžbenika, dakle, nisu razmišljali o učenikovoj recepciji (ni o realnim potrebama), nego o izboru pogodnih tekstova za ostvarivanje prvenstveno obrazovno-vaspitnog cilja nastave. Tek će tridesetak godina kasnije istraživači poput Sofi Moaran (Sophie Moirand, 1979), Fransin Sikirel (Francine Cicurel, 1991) i Klodet Korner (Clodette Cornaire, 1999) isticati usku povezanost sociokulturnih znanja i dobre recepcije svih tekstova²⁰. Stoga bi, na početku učenja stranog jezika, bez obzira na uzrast, valjalo predlagati tekstove poznatog kulturnog sadržaja, tematike bliske učenikovom iskustvu, i književna dela već pročitana na maternjem jeziku. Zatim bi valjalo pružiti objašnjenja za specifične informacije, nedovoljno poznate ili nepoznate učeniku, u čemu se prepoznaje još jedna sličnost s tradicionalnom aktivnošću „objašnjavanja teksta”, ali se, za razliku od nekadašnje prakse, preporučuje „doziranje” informacija – pružanje onih zaista smislenih, odnosno potrebnih za izvršavanje zadatka, što znači ne svih i ne odjednom.

Ista logika prepoznatljiva je i u Pirenovom predlogu za akciono „objašnjavanje teksta” (Puren, 2006, str. 13–15)²¹, „modernoj” verziji koja podrazumeva

²⁰ Sikirel, recimo, najveći problem u razumevanju tekstova ne vidi u gramatici i vokabularu, nego u čitaocu i njegovoj nedovoljnoj opštoj kulturi (Cicurel, 1991, str. 13).

²¹ Osim Pirenove, postoje i druge savremene verzije „objašnjavanja teksta” kojima nastavnik pokušava da aktivira i motiviše učenike novog doba. O jednoj varijanti, proistekloj iz sopstvenog profesorskog iskustva (u nastavi francuskog kao maternjeg jezika), govori pisac Filip Delerm (Philippe Delerm) u autobiografskom delu *Écrire est une enfance* (Delerm, 2011, str. 163–164). Delerm je praktikovao objašnjavanje teksta šansona, koje bi

korišćenje književnih tekstova u zadacima/projektima²² (Puren, 2012, str. 3), a koju odlikuje planiranje samo najkorisnijih zadataka za globalni projekat, a ne svih mogućih zadataka u vezi sa jednim tekstom. Ako je projekat, na primer, izbor i montaža ilustracija za novelu, nastavnik učenicima može prvo da ponudi objašnjavanje teksta (novele), kako bi ga bolje razumeli, a „akciona analiza” sastojala bi se iz niza zadataka čijim bi rešavanjem učenik, između ostalog, trebalo da uoči i elemente koji upućuju na društvenu stvarnost i reakcije koje bi tekst mogao da izazove kod čitalaca, a u odnosu na koje će se napraviti ilustracije. Reč je, očigledno, o realističkoj aktivnosti bliskoj svetu odraslih, korisnoj i početnicima u izdavaštvu, na primer.

Piren (Puren, 2009) takođe govori i o neophodnosti osposobljavanja učenika ne samo za „život s drugima” (u nekoj evropskoj zemlji) i za razumevanje drugoga (sličnosti i različitosti) nego i za efikasno delovanje, rad s drugima (*co-agir*), što bi predstavljalo prelazak s interkulturnog na kokulturno (str. 162–163). Shodno tome, zadatak učenika u XXI veku nije više samo da čita/interpretira/piše fiktionalne tekstove, razumejući bitne interkulturne sličnosti i razlike nego i da sa drugima „stvora sličnosti”, smatra tvorac tog neologizma, razmišljajući o novim načinima upotrebe književnog teksta u nastavi stranog jezika (Puren, 2012, str. 8–9), kao što su: osmišljavanje naslovne stranice, pisanje teksta za zadnje korice, pisanje kritika za novine, časopise, radio, televiziju, sajtove izdavača, blogove, pravljenje časopisa, intervjui sa autorima i književnim kritičarima, organizovanje javnih debata, dodela književnih nagrada i svečanosti posvećenih književnosti, aktivnosti prevodenja itd. Uočavamo veliku podudarnost kokulturne/akcione perspektive u glotodidaktici sa poimanjem aktivnog/akcionog učenja u andragogiji:

Akciono učenje je takav vid učenja čija je suština *rešavanje problema*, traženje alternativnih pristupa u akciji, kritičkoj refleksiji (mišljenju). U tom procesu ljudi se suočavaju s neizvesnošću, suočavaju se

potom učenici pevali, dok bi sam profesor svirao gitaru. Prvo je to radio s „klasičnim” šansonama – Brel (Brel), Brasens (Brassens), a zatim i sa savremenim tekstovima literarne vrednosti, među kojima izdvaja Anu Silvestr (Anne Sylvestre) i Alena Sušona (Alain Souchon). Delerm, zapravo, čini ono što mnogi didaktičari preporučuju, a to je stvaranje opušajuće, neformalne klime za učenje uz povezivanje književnog teksta sa drugim oblicima umetničkog stvaralaštva.

²² Savremeni didaktičari smatraju da pedagoški projekti predstavljaju najbolji način da se učenici pripreme za društvene aktivnosti (Puren in Robert *et al.*, 2011, str. 61) komunicirajući na stranom jeziku, tako što se prvo podstiču da nešto urade u razredu (Puren, 2006, str. 7), da izvrše zadatke nalik problematičnim situacijama iz svakodnevice. Projekti mogu biti veoma motivišući ukoliko se izvršavaju u tri etape: razgovor o zadatku i planiranje, zatim etapno izvršavanje zadatka i učenikova jasna svest o tome da se do završnog zadatka stiže postepenim ispunjavanjem manjih zadataka i, konačno, predstavljanje realizacije projekta, kada dolazi do procene uspešnosti i eventualne korekcije. Primećujemo da takav način rada naročito odgovara odraslim učenicima, sposobnim da primene metakognitivne strategije i motivisanim za učenje jedino ukoliko vide smisao onoga što rade.

sa greškama i nastoje da pronađu alternative za budućnost. (Savićević, 2007, str. 265)

Učenje otkrivanjem, projektno učenje: razvija se kad odrasli rade u grupama sa ciljem da reše izazovne i teže probleme, koji su autentični, jedinstveni, originalni i često interdisciplinarni. [...] Rešenje problema i projekata može direktno da se primeni u životnim i radnim situacijama odraslih. (Oljača, 2013, str. 41)

Primere uklapanja literarnih odlomaka u kolektivne kreativne projekte nalazimo u udžbeniku za odrasle učenike i starije adolescente *Écho 3* (Girardet *et al.*, 2008)²³: izrada plakata s fragmentima autobiografije, do čije se realizacije stiže, prvo, razumevanjem odlomaka iz autobiografija poznatih pisaca, a zatim pisanjem o sebi; pisanje teksta i eventualno muzike za šansonu; formiranje frankofone medijateke za potrebe razreda. Ako bi to uslovi dozvolili, te aktivnosti bi se mogle realizovati u vanškolskim okvirima, što je bitna odlika akcione perspektive, kao i činjenica da zadaci nisu birani prema izabranim književnim tekstovima nego su ti tekstovi u službi „društvenih akcija” (osmišljavanje korica) i završnog zadatka, koji je „izdavačkog” tipa (plakat ili brošura) (Puren, 2012, str. 8). Učenike motiviše mogućnost slobodnog izbora oblika krajnje produkcije – autobiografija, na primer, može biti rukopisna ili na kompjuteru rađena knjižica, plakat, zvučni snimak sa muzikom u pozadini itd. (Girardet & Stirman, 2009, str. 52), kao i javnog izlaganja ostvarenja, u vidu izložbe, praćene razgovorom, intervjuom, čitanjem odlomaka i slično. Projekat bi trebalo da podstakne učenike na dalje čitanje i pisanje, van školskih okvira (na autonomno učenje)²⁴, a najveću razliku u odnosu na opisanu aktivnost iz sredine prošlog veka čini predstavljanje rezultata projekta, zbog čega su učenici obično motivisaniji i za sledeće projekte, puni samopouzdanja da u svom mikrodruštvu zaista deluju kao pravi aktivni građani čije je delovanje vidljivo i merljivo. Time se podmiruje potreba za poštovanjem, značajna za razvoj motivacije odraslih u hijerarhiji potreba humanističkog psihologa Maslova, i otvara mogućnost razvoja „viših” potreba (Oljača, 2013, str. 90; 95).

²³ Udžbenik mogu da koriste učenici koji su francuski već učili 240 do 360 časova. S obzirom na taj broj, udžbenik bi se mogao posmatrati kao udžbenik za napredni nivo nezavisnog korisnika (B2), što uglavnom prevazilazi srednjoškolske okvire.

²⁴ Po Tofovom istraživanju iz 1979. godine, autonomno tj. „samoplanirano, odnosno, samovođeno učenje u kome pojedinac sam planira i usmerava učenje potpuno svestan zašto to čini i kakvu korist ima od toga” (Tof, prema: Kulić, Despotović, 2004, str. 101) iznosi oko 80 procenata celokupne aktivnosti učenja odraslih, dok ostatak („ledeni breg”) čini deo u „organizovanim oblicima učenja i obrazovanja (kursevi, seminari)” (*ibid.*, str. 100).

Zaključak

Istraživanjem dodirnih tačaka učenja i nastave stranih jezika za mlade i odrasle kad se kao predložak koristi književni tekst, na primeru francuskog jezika i udžbenika domaćih i stranih autora počev od sredine XX veka, uočili smo brojne sličnosti. Podudarnosti prvo primećujemo u sadašnjem trenutku, od kojeg u radu polazimo, u ciljevima i pristupima te dve relativno mlade naučne discipline sa zajedničkim poreklom, opštom naukom o vaspitanju i obrazovanju. Značajni zadaci glotodidaktike i andragogije odnose se na razvijanje opšte kulture učenika, na podsticanje (samo)razvoja, na otkrivanje i preispitivanje sopstvenog identiteta, iskustvenih i akademskih predstava, što je osnova za izgradnju novih znanja i za šta je upotreba književnog teksta sasvim prirodna. Kognitivno-konstruktivistički pristup učenju, demistifikacija uloge nastavnika i transmisivne paradigme, zadovoljstvo ali i neposredna korist kao motivacioni faktori, ideja o doživotnom učenju, kao „fenomenu postmoderne”, takođe su neke od uočenih sličnosti.

Vrativši se šezdeset godina u prošlost, u drugom poglavlju teksta pokazujemo ideološku pozadinu upotrebe književnog teksta u učenju i nastavi stranog jezika, i u jugoslovenskim i u francuskim udžbenicima, koja, iz sadašnje perspektive posmatrano, nije mogla voditi efikasnom učenju. Ne samo da je u novom vremenu, obeleženom sve intenzivnijim korišćenjem medija, izbor tekstova morao postepeno da evoluiru u smeru suprotnom od etnocentrizma nego su i aktivnosti morale da prate drugačiji način razmišljanja, vrednovanja i motivisanja mladih i odraslih. To znači da je počev od sedamdesetih, osamdesetih godina prošlog veka tzv. enciklopedijski pristup udžbenika tradicionalnog tipa koji izlažu, „serviraju” činjenice u vezi sa jezikom i kulturom zamenjen pristupima zasnovanim na tehnikama koje učenike podstiču na istraživanje i angažovanje svih resursa i strategijskih sposobnosti. Takve aktivnosti, koje uključuju i čitanje književnih tekstova, favorizuju interkulturni pristup i aktivnu ulogu učenika, interaktivno čitanje i kreativno pisanje (zadovoljstvo u učenju), razvijanje kritičkog stava i vođenje kritičkog dijaloga, uviđanje smisla sopstvenog učenja (između ostalog, predlaganjem funkcionalnog pisanja), komparativno istraživanje različitih kulturno-umetničkih izraza i pravaca uz transfer znanja, što vodi zadovoljavanju kulturnih potreba.

U XXI veku vodi se računa i o zadovoljenju potrebe za (samo)poštovanjem i pripremi mladih učenika za realne situacije. To znači da se, u formalnom i neformalnom učenju stranog jezika, sve češće predlaže izvršavanje završnog zadatka i projekta, za šta je potrebno da se, upotrebom odgovarajućih strategija čitanja, prvo „izvuku” pertinentni elementi. Drugim rečima, s akcionim pristupom učenju i nastavi stranog jezika, čitanju i pisanju književnih tekstova pridružilo se i realistično delovanje, a „delovati” znači „interpretirati” (igrati pozorišnu predsta-

vu, javno čitati književne tekstove, pisati i pevati šansonu), „napraviti” (internet prezentaciju, korice za knjigu, plakat, brošuru), „organizovati” (priredbu, okrugli sto, intervju). Složeni zadaci (projekti) koje učenici ispunjavaju, između ostalog zahvaljujući književnom tekstu, od literarnog teksta čine veoma podsticajne predloške za učenje jezika i upoznavanje sa francuskom kulturom, naročito ukoliko je reč o zrelijoj publici profilisanog ukusa.

Literatura

- ALBERT, M.-C., & SOUCHON, M. (2000). *Les textes littéraires en classe de langue*. Paris: Hachette Livre.
- BARTHE, M., & CHOVELON, B. (2005). *Lectures d'auteurs: 45 textes littéraires annotés avec exercices, Niveaux B2–C1*. Grenoble: Presses universitaires de Grenoble.
- BLONDEAU, N., ALLOUACHE, F., & NÉ, M.-F. (2004). *Littérature progressive du français: avec 600 activités, Niveau intermédiaire*. Paris: CLE International.
- BRAJOVIĆ, J. (2013). *Književni tekstovi u udžbenicima i priručnicima francuskog jezika iz perspektive savremenih pristupa nastavi stranih jezika* [online]. Dostupno na: <https://fedorabg.bg.ac.rs/fedora/get/o:9456/bdef:Asset/view>, pristupljeno 29. oktobra 2016.
- CAPELLE, G., GIDON, N., & MOLINIÉ, M. (1991). *Espaces 3*. Paris: Hachette.
- CAPELLE, G., GIDON, N., & MOLINIÉ, M. (1991b). *Espaces 3, Guide pédagogique*. Paris: Hachette.
- CHARAUDEAU, P. (1987). L'interculturel: nouvelle mode ou pratique nouvelle ?. *Le Français dans le monde*, numéro spécial, 25–33.
- CICUREL, F. (1991). *Lectures interactives: en langues étrangères*. Paris: Hachette.
- COMMISSION DES COMMUNAUTÉS EUROPÉENNES. (2000). *Mémoire sur l'éducation et la formation tout au long de la vie*. Bruxelles.
- CONSEIL DE L'EUROPE. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Paris: Didier.
- COURTILLON, J., & ARGAUD, M. (1987). *Archipel 3*. Paris: Didier–Hatier International.
- DOUËNEL, L., JACKSON, G., & RAOUL, S. (1994). *Si tu t'imagines...: Atelier de littérature, lecture, écriture*. Paris: Hatier, Didier.
- DURBABA, O. (2011). *Teorija i praksa učenja i nastave stranih jezika*. Beograd: Zavod za udžbenike.
- ĐORĐEVIĆ, J. (2009). *Postkultura: uvod u studije kulture*. Beograd: Clio.
- ESTÉOULE-EXEL, M.-H., & REGNAT RAVIER, S. (2008). *Livres ouverts, Niveaux A2–C2*. Grenoble: Presses universitaires de Grenoble.
- GERMAIN, C. (2001). *Évolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*. Paris: CLE International.
- GIRARDET, J. (1993). *Nouveau sans frontières 4: Arts – Culture – Littérature*. Paris: Clé International.

- GIRARDET, J., PÉCHEUR, J., & GIBBE, C. (2008). *Écho 3*. Paris: CLE International.
- GIRARDET, J., & STIRMAN, M. (2009). *Écho 3, Livre du professeur*. Paris: CLE International.
- GOLDER, C., & GAONAC'H, D. (2004). *Lire et comprendre: Psychologie de la lecture*. Paris: Hachette.
- GRUCA, I. (1993). Les Textes littéraires dans l'enseignement du FLE – Étude de didactique comparée (Thèse de doctorat).
- KONČAREVIĆ, K. (2002). *Savremeni udžbenik stranog – ruskog jezika: struktura i sadržaj*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- KULIĆ, R. & DESPOTOVIĆ, M. (2004). *Uvod u andragogiju*. Beograd: Svet knjige.
- MAUGER, G. (1953). *Cours de langue et de civilisation françaises, I*. Paris: Hachette.
- MOSKOVIĆ, V. & ZAGODA, Z. (1957). *Udžbenik francuskog jezika za VII razred gimnazije*. Beograd: Nolit.
- NATUREL, M. (1995). *Pour la littérature: de l'extrait à l'œuvre*. Paris: CLE.
- OLJAČA, M. (2013). *Andragoška didaktika*. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- PAVLOVIĆ, M. (2009). Stvaralačke aktivnosti učenika povodom tumačenja književnih dela. *Književnost i jezik, 1–2*, 117–135.
- PERRENOUD, PH. (2003). Pour ou contre la gravitation universelle ? Le constructivisme n'est ni un dogme, ni une mode. *Résonances, 3*. Dostupno na: http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2003/2003_22.html.
- PEYTARD, J. ET AL. (1982). *Littérature et classe de langue: français langue étrangère*. Paris: Hatier-Crédif.
- PUREN, CH. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris: Nathan-CLÉ International.
- PUREN, CH. (2002). Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures: vers une perspective co-actionnelle co-culturelle. Dostupno na: <http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2002b/>
- PUREN, CH. (2006). Explication de textes et perspective actionnelle: la littérature entre le dire scolaire et le faire social. Dostupno na: <http://www.aplv-languesmodernes.org//spip.php?article389>.
- PUREN, CH. (2009). Variations sur la perspective de l'agir social en didactique des langues-cultures étrangères. *Le Français dans le monde, Recherches et applications, 45*, 154–167.
- PUREN, CH. (2012). Perspectives actionnelles sur la littérature dans l'enseignement scolaire et universitaire des langues-cultures: des tâches scolaires sur les textes aux actions sociales par les textes. Dostupno na: www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2012d/.
- RADIVOJEVIĆ, J. & DRAGOVIĆ, LJ. (1965). *Francuski jezik za IV razred gimnazije*. Beograd: Institut za strane jezike.
- ROBERT J.-P., ROSEN É., & REINHARDT, C. (2011). *Faire classe en FLE: Une approche actionnelle et pragmatique*. Paris: Hachette.
- SAVET EVROPE (2003). *Zajednički evropski okvir*. Podgorica: Ministarstvo prosvjete i nauke.

- SAVIĆEVIĆ, D. (2007). *Osobenosti učenja odraslih*. Beograd: Zavod za udžbenike.
- SAVIĆEVIĆ, D. (2011). *Uvod u metodologiju andragogije*. Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje.
- TITSCHER, S., MEYER, M., WODAK, R., & VETTER, E. (2000). *Methods of Text and Discourse Analysis*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington, DC: SAGE Publications.

Jelena Brajović²⁵
 Faculty of Philology, University of Belgrade

Literature as a Part of the Socio-cultural Content in Youth and Adult Teaching/Learning Through the Example of French as a Foreign Language

Abstract: This paper offers a summative review of the functions of literary text as a cultural component of foreign language teaching, with a focus on French language textbook materials aimed at adolescents and adults, and with respect to the common traits with adult education/teaching. It is shown that French- and Yugoslavian-authored textbooks dating from the mid-20th century imply a didactic/educational aim of handling literary texts, in other words, an elitist and populist view of culture. The end of the 1980s sees the ideologically-based criteria for choice of literary texts in teaching foreign language on the one hand, and a transmissive pedagogy, on the other, replaced with cultural content now increasingly adapted to presumed skill levels, learners' needs and motivations, as well as dominant values of the new era. Such values include, among other things, overcoming ethnocentrism within each aspect of the educational process (curriculum author, textbook, teacher, student), with the view to beneficial communication and coexistence with foreigners. In line with new attitudes, the 21st century sees an update of the old educational activities, through an inclusion of the analysis of the literary text in multidisciplinary and project-based tasks, equally suitable for the young and the adults.

Keywords: literature, culture, foreign language learning/teaching, adult learning/education, French language.

²⁵ Jelena Brajović, PhD is Assistant Professor at the Faculty of Philology, University of Belgrade.