

**Katarina B. Radojković Ilić**

Univerzitet u Novom Sadu

Pravni fakultet, Beograd

katarinarilic@gmail.com

UDK 371.3::0/9

Stručni članak

10.19090/mv.2016.7.403-422

## **NASTAVA JEZIKA ZA POSEBNE NAMENE KAO ZASEBNO PODRUČJE DIDAKTIKE**

### APSTRAKT

Predmet ovog rada je analiza pojedinih specifičnosti nastave stranog jezika za posebne namene u kojoj su aktivnosti usmerene više ka osposobljavanju učenika za izvršavanje profesionalnih zadataka koji uključuju upotrebu jezika nego ka usvajanju jezičkih elemenata. Izdvajanje pojedinih kompetencija u zavisnosti od potreba učenika, nepostojanje unapred utvrđene gramatičke progresije, pridavanje posebnog značaja razvoju sociolingvističke, interkulture i različitih vanjezičkih kompetencija učenika, posebna uloga autentičnih dokumenata, specifična evaluacija i neprestano prilagođavanje svih didaktičkih elemenata potrebama učenika neki su od elemenata koji su analizirani na primeru nastave francuskog jezika sa ciljem da se ukaže na postojanje značajnih razlika između nastave jezika za posebne namene i nastave opšteg jezika i na opravdanost izdvajanja metodike nastave jezika za posebne namene kao zasebnog područja didaktike.

**Ključne reči:** nastava jezika za posebne namene, nastava jezika struke, francuski jezik.

## **TEACHING LANGUAGE FOR SPECIFIC PURPOSE AS A SEPARATE FIELD OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING METHODOLOGY**

### APSTRACT

The subject of this study is the analysis of several characteristics of teaching language for specific purposes which activities are focused on completion of professional tasks rather than on acquisition of language forms. Focus on partial competencies, depending on the needs of students, lack of predetermined grammatical progression, attaching

special importance to the development of sociolinguistic, intercultural and different extra linguistic competencies of students, the special role of authentic materials, specific evaluation and continuous adjustment of all didactic elements to the students' needs are some of the elements that were analyzed in French language teaching classes in order to indicate the existence of significant differences between the teaching language for specific purposes and the teaching of general language and the justification of using the methodology of teaching languages for specific purpose as a separate field of didactics.

**Keywords:** teaching language for specific purposes, vocational language teaching, french language.

## 1. UVOD

Za razliku od nastave opšteg jezika čiji je prevashodni cilj razvijanje jezičkih i komunikativnih kompetencija učenika, nastava jezika za posebne namene usmerena je ka razvoju kompetencija potrebnih za izvršavanje profesionalnih zadataka koji uključuju upotrebu jezika. Zbog toga je u najvećem broju slučajeva karakterišu neke od sledećih posebnosti: izdvajanje pojedinih kompetencija u zavisnosti od potreba učenika (na primer fokusiranje na usmeno izražavanje ili samo na pismeno razumevanje), nepostojanje unapred utvrđene gramatičke progresije, pridavanje posebnog značaja razvoju sociolingvističke, interkulturene i različitih vanjezičkih kompetencija učenika, posebna uloga autentičnih dokumenata, specifična evaluacija i neprestano prilagođavanje svih didaktičkih elemenata potrebama učenika i zadacima koje će u budućnosti izvršavati u profesionalnom okruženju. Iako su neke od navedenih karakteristika u manjoj ili većoj meri zastupljene i u nastavi opšteg jezika, one su svakako izraženije u nastavi jezika struke/jezika za posebne namene. Stoga se postavlja pitanje može li se govoriti o metodici nastave jezika struke/jezika za posebne namene, kao posebnoj oblasti didaktike. Da bismo odgovorili na ovo pitanje pokušaćemo prvo da preciznije definišemo pojmove jezik za posebne namene i jezik struke na primeru francuskog jezika, a zatim da ukažemo na nekoliko specifičnosti ovog vida nastave koje se odnose najpre na predmet nastave, na karakter zadataka oko kojih se organizuje nastava a koje su uslovljene potrebama učenika, potom na odabir kompetencija i elemenata nastave, kao i na neke specifičnosti vezane za evaluaciju nastave jezika za posebne namene i korišćenje autentičnog nastavnog materijala.

## 2. PODRUČJE NASTAVE JEZIKA STRUKE/JEZIKA ZA POSEBNE NAMENE

Kada je reč o terminologiji na francuskom jeziku, danas se najčešće koristi termin *français sur objectifs spécifiques* (FOS) – francuski za posebne namene, kako u naučnoj literaturi tako i u komunikaciji među nastavnicima i komunikaciji između učenika i institucija koje organizuju ovaj vid nastave, najverovatnije zbog toga što obuhvata najviše nastavnih situacija. Kako navodi Jasna Vidić (2009: 131) *Rečnik metodike francuskog kao stranog i drugog jezika*<sup>1</sup> poznaje samo dve odrednice: francuski opšti jezik (*français général*) i nasuprot tome francuski za posebne namene (*français sur objectifs spécifiques – FOS*), pri čemu odrednica FOS obuhvata sve nastavne situacije bilo da se odnosi na određenu struku ili ne. Naziv *français sur objectifs spécifiques – FOS* predstavlja terminološki kalk koji potiče od engleskog naziva *English for Specific Purposes* koji su prvi put upotrebili Hatčinson i Voters (Hutchinson and Waters 1987) u knjizi *English for Specific Purposes, a Learning centered approche*, u kojoj su istakli da je osnovni princip ovog pristupa da se sadržaj nastave i metodologija zasnivaju na potrebama učenika.

U stručnoj literaturi na francuskom i srpskom jeziku se pored pojma francuski jezik struke – *français de spécialité*, koji datira od pedesetih godina prošlog veka, danas mogu sresti i sledeći nazivi: francuski za posebnu namenu – *français sur objectif spécifique* – u jednini ili francuski za posebne namene – *français sur objectifs spécifiques* – u množini. Pored toga, za nastavu francuskog jezika u profesionalnom kontekstu koriste se sledeća četiri naziva: francuski jezik za profesionalnu komunikaciju – *français de la communication professionnelle* (Moulhron-Dallies 2006, 2008), francuski jezik za profesionalne svrhe – *français à visée professionnelle* (Vidić 2009, Cakeljčić 2011, Moulhron-Dallies 2006, 2008, Qotb 2009), profesionalni francuski – *français professionnel* (Moulhron-Dallies 2006, 2008, Qotb 2009, Cakeljčić 2011, Vidić 2009) i francuski kao profesionalni jezik – *français langue professionnelle* (Moulhron-Dallies 2006, 2008, Qotb 2009, Cakeljčić 2011, Vidić 2009)<sup>2</sup>. Poslednjih godina uvedeno je još nekoliko naziva kada je reč o nastavi namenjenoj studentskoj populaciji, koja počinje da se izdvaja kao poseban koncept pod nazivom francuski za univerzitetske namene

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

2 U prošlosti su za različite vidove nastave francuskog jezika u profesionalnom kontekstu korišćeni i nazivi *français militaire* (dvadesetih godina XX veka), *français instrumental* (sedamdesetih godina XX veka) i *français fonctionnel* (počev od 1974. godine).

– *français sur objectifs universitaires* (u množini), skraćeno FOU, (Dinić 2011, Cakeljčić 2011) ili francuski za univerzitetsku namenu – *français sur objectif universitaire* (u jednini) (Mangiante, Parpette 2011).

Da se ne bismo izgubili u ovoj „džungli naziva“, kako je naziva jedna od najistaknutijih naučnica u ovoj oblasti (Mourlon-Dallies 2006: 25) i da bismo odredili područje koje obuhvata ova oblast potrebno je da ukažemo na razlike između dva najčešće zastupljena termina: francuskog jezika struke i francuskog za posebne namene.

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

Drugim rečima, francuski jezik struke odgovara globalnom pristupu jednoj disciplini ili profesionalnoj oblasti (turizam, medicina, bankarstvo, pravo, itd.) koji je namenjen najširoj mogućoj publici, dok se francuski za posebne namene odnosi na posebne slučajeve, na nastavu organizovanu za određenu grupu čije su potrebe precizno definisane i u tom smislu može se reći da je nastava jezika za posebne namene uži pojam od nastave jezika struke. S druge strane, ako posmatramo predmet nastave, možemo da zaključimo da je francuski za posebne namene širi pojam jer je njegovo područje šire od područja jedne struke. Kao primer ćemo navesti nastavu na nekom fakultetu koja ima za cilj osposobljavanje studenata da nastave školovanje na stranom jeziku i koriste stručnu literaturu. Budući da veoma često nije moguće organizovati poseban tečaj za svaki smer na fakultetu, tako da nastava nije smeštena u određenu profesionalnu oblast, takva nastava bi obuhvatala razvoj različitih kompetencija kao što je usmeno razumevanje, hvatanje beležaka, čitanje tekstova i njihovo usmeno izlaganje<sup>3</sup>.

---

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

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

Na osnovu uvida u literaturu koja se odnosi na nastavu drugih stranih jezika, sajtove škola jezika ili prezentacije izdavača udžbenika može se zaključiti da uglavnom preovlađuje termin jezik za posebne namene: *español para fines específicos* (Llobera 2000, Calvi 2003), mada se mogu sresti i *español para fines profesionales* (Nikolić 2009) ili *español para la comunicación profesional* (Aguirre Beltrán 2000) kada je reč o nastavi španskog jezika<sup>4</sup>; *italiano per scopi specifici* preovlađuje kada je reč o nastavi italijanskog jezika u profesionalnom kontekstu, mada didaktičari navode primere za terminološku neusaglašenost i veliki broj termina u italijanskoj stručnoj literaturi – *linguaggi settoriali, lingue di specializzazione, linguaggi specialistici, linguaggi per scopi speciali* (Đorović 2011), *italiano per scopi accademici e professionali* (Cerretti 2006). Slično je i kada je reč o ruskom jeziku, autori navode da se pored *язык для специальных целей*, koriste i *язык специальности, профессиональный язык, язык профессионального общения, язык профессии*, (Janković 2011: 72).

Kada je reč o nastavi na fakultetima i drugim visokoškolskim ustanovama uobičajeni naziv je francuski jezik struke. Za to postoji nekoliko razloga: jedan od njih je ekstenzivnost ovog oblika nastave, budući da nastava traje od godinu dana do tri ili četiri godine, u zavisnosti od obrazovne ustanove, dok je jedna od odlika FOS-a odvijanje nastave u kratkom periodu – najčešće samo nekoliko meseci. Pored toga, silabusi na fakultetima najčešće su sačinjeni po modelu jezika struke: studenti Medicinskog fakulteta uče francuski za medicinsku struku, studenti Vojne akademije francuski za vojnike, učenici ekonomskih škola poslovni francuski, učenici hotelijerskih i ugostiteljskih škola francuski

4 Više informacija dostupno je na sajtu Virtualnog centra Servantes na adresi [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/ciefe/](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/) (Pristupljeno 12. 6. 2013. godine).

za turizam i ugostiteljstvo, a nastava je veoma često usmerena ka savladavanju leksike tipične za određenu struku.

Konačno, treba napomenuti da se ponekad između ovih oblika nastave ne može izvršiti jasno razgraničenje. Može se dogoditi da zahtev za organizovanjem nastave za posebne namene i program sačinjen u skladu sa tim zahtevom u velikoj meri odgovaraju programu udžbenika za jezik struke ili da se, kao što smo napred naveli, programi za posebne namene pretvore u programe jezika struke zbog velike potražnje publike. Moguće je, takođe, budući da je prilagođavanje učenikovim potrebama jedan od postulata moderne nastave, da se programi u toku samog izvođenja nastave promene i da se uvrsti više elemenata opšteg jezika ili fokus preusmeri na druge kompetencije od onih koje su prvobitno bile određene kao prioritetne.

U ovom radu, pod nastavom jezika za posebne namene podrazumeva se šire značenje ovog termina odnosno „nastava namenjena učenicima koji radi ostvarenja određenog cilja u skorijoj ili daljoj budućnosti moraju da steknu određeni kulturni i jezički kapital koji se sastoji od znanja, veština i stavova, koji će im omogućiti da se snađu u situacijama sa kojima će se suočavati u profesionalnom ili univerzitetskom životu“ (Carras 2007: 7). U tom smislu koristimo ga da bismo obuhvatili najveći broj nastavnih situacija: kako nastavu na visokoškolskim ustanovama, za koju je uobičajen naziv jezik struke, tako i nastavu organizovanu prema zahtevu određene publike koja obuhvata određene segmente profesionalne delatnosti ili je fokusirana na određene kompetencije.

### 3. SPECIFIČNOSTI NASTAVE JEZIKA ZA POSEBNE NAMENE

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

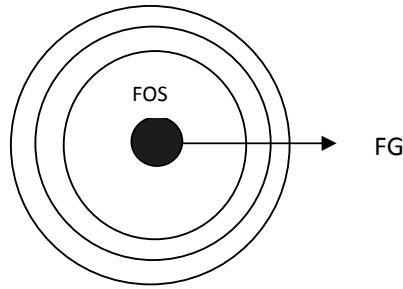
Žan Mark Manžant i Šantal Parpet (Mangiante, Parpette 2004) smatraju da se o specifičnostima nastave jezika za posebne namene ne može govoriti uopšteno već da variraju u zavisnosti od slučaja. Oni su tabelarno prikazali šest glavnih razlika između nastave opšteg francuskog jezika i francuskog za posebne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

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

Tabela 1. Razlika između nastave francuskog opšteg jezika i francuskog za posebne namene (prema Mangiante, Parpette 2004: 154)

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

nastavi za posebne namene jer nastavni program, iz nekih razloga, ne uzima u obzir profesionalne ili akademske potrebe učenika i poistovećuje se sa nastavom opšteg jezika (označeno skraćenicom FG<sup>5</sup>).



Grafički prikaz 1. Odnos između francuskog za posebne namene i francuskog opšteg jezika (Mangiante, Parpette 2007: 154).

Navedeni autori smatraju da, za razliku od planiranja nastave, gde postoje značajne razlike između nastave jezika za posebne namene i nastave opšteg jezika, sa aspekta metodike nastave ne postoje velike razlike i da su oba vida nastave u didaktičkom smislu vezana za komunikativni pristup. Smatrajući da je francuski za posebne namene sledio avangardne tokove, a zatim trijumf komunikativnog pristupa, Manžant i Parpet su izdvojili šest postulata komunikativnog pristupa koje je preuzeo francuski za posebne namene i ukazali na specifičan način na koji ih je primenio. To su: nastava zasnovana na komunikativnim potrebama učenika, razvoj komunikativne kompetencije, pored jezičke, uključivanje kulturološke dimenzije, korišćenje autentičnog nastavnog materijala, razdvajanje jezičkih kompetencija i stimulisanje komunikacije među učenicima (Mangiante, Parpette 2007: 155).

Žan Žak Riše, međutim, smatra da je negiranje specifičnosti po kojima se metodika nastave za posebne namene razlikuje od nastave opšteg jezika štetno po oba vida nastave budući da se time negira najpre specifičan sadržaj nastave za posebne namene, a zatim i problematika u vezi sa obukom nastavnika, specifičnosti učenika, planiranja nastave, vremenskog ograničenja, evaluacije, itd. (Richer 2008: 16). On polazi od tri elementa Ležandrovog didaktičkog trougla, subjekta-učenika, agensa-nastavnika i predmeta-materije, analizira

5 Skraćeno od *français général*.



njihov položaj u nastavi jezika za posebne namene i konstatuje da u ovoj didaktičkoj situaciji svaki od njih sadrži dovoljno specifičnosti da bismo mogli govoriti o didaktici jezika za posebne namene. Prvi element – predmet nastave je u toj situaciji diskurs specifičan za određeni profesionalni kontekst kao i svi vanjezički i interkulturni elementi koji ga prate. Kada je reč o učenicima, to su po pravilu odrasle osobe, uglavnom svesne svojih potreba koje su ograničene na jedan domen jezika i sastoje se u tome da, kako je to formulisao Deni Lemans „ne uče francuski nego jedan deo francuskog“<sup>6</sup> (Richer 2008: 21). Položaj nastavnika je specifičan ne samo u odnosu na kolege koje predaju opšti jezik nego i u odnosu na nastavnike drugih predmeta jer se nastavnik suočava sa tematski novom oblašću, prinuđen je da pored nastavnika bude i kreator nastavnog materijala. Ovo nas navodi na logičan zaključak da je, ako sva tri međuzavisna elementa didaktičkog trougla poseduju značajne specifičnosti, opravdano govoriti o metodici nastave jezika za posebne namene.

Polazeći od ovog stanovišta, ukazaćemo na još neke specifičnosti koje se odnose na predmet nastave jezika za posebne namene, na karakter zadataka oko kojih se organizuje nastava a koje su uslovljene potrebama učenika, na odabir kompetencija, kao i na neke specifičnosti vezane za korišćenje autentičnog nastavnog materijala i posebnu vrstu evaluacije.

### 3.1. Predmet nastave jezika za posebne namene

Treba precizirati da se pod pojmom jezik za posebne namene ne podrazumeva posebna vrsta jezika nego poseban pristup nastavi jezika. Didaktičari Hatčinson i Voters, pioniri u ovoj oblasti, prema čijem su nazivu *English for specific Purposes* i nastali kalkovi *français sur objectifs spécifiques*, *italiano per scopi specifici*, *español para fines específicos*, *язык для специальных целей*, definisali su tako engleski za posebne namene kao „pristup nastavi jezika u kome se sve odluke koje se odnose na nastavni sadržaj i metodu zasnivaju na razlozima zbog kojih učenik uči jezik“ (Hutchinson and Waters 1987: 19). Ti razlozi, odnosno učenikove potrebe vezane za učenje jezika predstavljaju polaznu tačku za kreiranje programa nastave i prema njima će se definisati izbor kompetencija, jezičkih i nejezičkih elemenata koji će biti predmet nastave, izvršiti izbor udžbeničkog ili autentičnog nastavnog materijala i odabrati najadekvatniji metodološki pristup.

6 „ces publics apprennent DU francais et non pas LE francais“ (Lehman 1993: 115).

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

„(Izraz „jezičke potrebe“) odmah nas upućuje na ono što je nekoj osobi neposredno potrebno da bi koristila strani jezik za komunikaciju u određenim situacijama, kao i na ono što toj osobi u određenom trenutku nedostaje da bi upotrebljavala strani jezik a što će nadoknaditi učenjem<sup>7</sup>“ (prema Richterich 1994: 92, autorkin prevod).

„(Cilj nastave francuskog za posebne namene) je sticanje isključivo onih znanja, veština i stavova koja su limitirana ali dovoljna da učeniku omoguće da se snađe u situacijama u kojima će se naći u profesionalnom životu, i to samo u tim situacijama i najčešće u što kraćem roku<sup>8</sup>“ (prema Richterich 1985: 48, autorkin prevod).

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

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

---

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

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

komunikacije (da li je u pitanju komunikacija među kolegama, odnos lekar-pacijent, odnos podređeni-nadređeni, itd.).

Na osnovu dobijenih odgovora, nastavnik određuje kojim će se kompetencijama dati prioritet (usmenom ili pismenom razumevanju, usmenom ili pismenom izražavanju) i definiše jezičke i vanjezičke elemente koji će biti predmet nastave.

Treba napomenuti da je analiza potreba evolutivnog karaktera, što znači da će nastavnik u toku nastave uočavati i druge potrebe koje nisu bile uvršćene u prvobitnu analizu i usklađivati sadržaj nastave u skladu sa novouočenim ili novonastalim potrebama. Jedan od problema koji se često javlja u nastavnoj praksi je da se potrebe institucije na čiji je zahtev organizovana nastava ne poklapaju sa potrebama učenika. Moguće je, na primer, da se tokom nastave pokaže da učenici brže usvajaju elemente jezika struke ali da im nedostaju elementi opšteg jezika ili da im problem ne predstavlja razumevanje stručnih termina nego neformalna konverzacija sa kolegama. Moguć je i slučaj da se u okviru iste struke, leksičke potrebe učenika poklapaju, ali da postoje bitne razlike u kompetencijama koje je učenicima potrebno da razviju. U okviru pravne struke, na primer, svi učenici će imati veoma slične leksičke potrebe ali će studenti Pravnog fakulteta koji pohađaju master studije na francuskom jeziku imati potrebu da razumeju usmena predavanja, hvataju beleške i izlažu mišljenje na stranom jeziku, dok će se zaposleni na Odseku za međunarodnu pravnu pomoć Ministarstva pravde fokusirati na pismeno razumevanje dopisa na francuskom jeziku, a pravni stručnjaci koji odlaze na naučni skup imaće potrebu da se usmere i na usmeno izlaganje na francuskom jeziku.

Druga ključna tačka oko koje je organizovana nastava jezika za posebne namene su zadaci koje će učenici u budućnosti izvršavati a koji uključuju upotrebu jezika.

Zadaci oko kojih se konstruiše nastava jezika za posebne namene su posebno kompleksni. Oni uključuju sociolingvističku komponentu (kako se obratiti kolegi ili nadređenoj osobi), stratešku komponentu (kako saopštiti dijagnozu pacijentu a da ga pri tome ne zabrinemo), sociokulturološku i interkulturnu komponentu (poznavanje sredine u kojoj će učenici obavljati svoje aktivnosti). Zbog toga je akcioni pristup prema kome je nastava konstruisana oko izvršavanja zadataka našao svoju najkonkretniju i najcelishodniju primenu upravo u ovom vidu nastave, budući da motivacija učenika potiče od njegove potrebe da izvrši konkretne zadatke u profesionalnom kontekstu: diplomata uči strani jezik da bi pripremio doček frankofone delegacije ili organizovao misiju u inostranstvu, sudija da bi razumeo i primenio odluku stranog suda ili napisao potrebne akte na stranom jeziku, policajac da bi saradivao sa inostranim

kolegama u istrazi, lekar da bi mogao da komunicira sa pacijentom prilikom pregleda, itd.

Drugi razlog zbog kojih je akcioni pristup veoma pogodan u nastavi jezika za posebne namene je što je pedagogija zadataka usmerena na smisao, a ne na formu. Zadatak postaje centralna tačka, kako u izradi programa nastave jezika struke tako i u izradi nastavnih jedinica, a ostali elementi (leksika, gramatika, fonetika, kulturološki i paralingvistički elementi) koncipiraju se kao doprinosi ostvarivanju zadatka koji je primaran.

Polazeći od definisanih zadataka koje će učenik u budućnosti izvršavati a koji uključuju upotrebu jezika, nastavnik određuje kompetencije na koje će biti fokusirana nastava. *Zajednički evropski referentni okvir za jezike* (Conseil de l'Europe 2001) može da posluži kao značajni instrument, pomoću koga nastavnik može da odabere kompetencije koje su učeniku potrebne za izvršavanje određenih zadataka, da izdvoji strategije kojima je potrebno da se služi da bi primenio svoje kompetencije, napravi inventar opštih kompetencija i komunikativnih kompetencija (lingvističkih, sociolingvističkih i pragmatikih), uključujući interkulturene i paralingvističke komponente i koncipira plan nastave koji u potpunosti odgovara potrebama učenika i nameni, odnosno cilju nastave.

Lingvistička kompetencija se, kako je opisano u *Zajedničkom evropskom okviru*, sastoji iz leksičke, gramatičke, semantičke, fonološke, ortografske i ortoepske kompetencije. Leksička komponenta je veoma važna za nastavu jezika za posebne namene i obuhvata poznavanje leksike iz date oblasti (nauka, pravo, ekonomija, medicina, turizam, itd.) koje treba da omogući učenicima da razumeju stručne dokumente i da obavljaju komunikaciju u domenu svoje profesije. U nastavi jezika struke se međutim ponekad pridaje previše velika pažnja leksici dok se drugi elementi zapostavljaju. Kada je reč o gramatičkoj komponenti, ona treba da obuhvati samo one elemente koji su neophodni učenicima da komuniciraju u profesionalnom okruženju. To znači da ne bi trebalo da postoji unapred utvrđena gramatička progresija nego da gramatički elementi moraju biti u funkciji sticanja drugih kompetencija. Neki udžbenici jezika struke uopšte ni ne sadrže gramatiku bilo zbog toga što smatraju da su drugi elementi prioritetni, bilo zbog toga što se nastava jezika struke često izvodi na nivou B1 kada se smatra da su učenici već savladali potrebne gramatičke elemente. Kao što smo već napomenuli, u okviru akcione pedagogije akcenat je na smislu i izvršavanju zadatka a ne na formi, odnosno gramatičkoj ispravnosti.

Sociolingvistička kompetencija odnosi se na upotrebu jezika u društvenom kontekstu i neizostavna je kako u nastavi jezika za posebne namene tako i u nastavi opšteg jezika, budući da se jezik uvek koristi u društvenom kontekstu. Prema *Zajedničkom evropskom okviru* čine je sledeći elementi: jezička obeležja

društvenih odnosa, pravila učtivosti, poznavanje narodnih umotvorina, razlika u registrima i dijalektalne osobenosti. Poznavanje jezičkih obeležja društvenih odnosa i pravila učtivosti veoma je značajno za upotrebu jezika u profesionalnom kontekstu. Učenik treba da nauči kako da se obrati hijerarhijski nadređenoj osobi, kako da se neformalno obrati kolegama, koji su izrazi prikladni u formalnim i zvaničnim situacijama. Značajno je, takođe, da usvoji specifične oblike obraćanja karakteristične za pojedine profesije, na primer oslovljavanje advokata sa *maître* u francuskom jeziku ili načine obraćanja u diplomatskoj komunikaciji. O značaju sociolingvističke komponente svedoči i činjenica da je poslednjih godina postala sastavni deo modernih udžbenika jezika struke. Francuska Alijansa u Briselu, koja se već preko deset godina specijalizovala za nastavu francuskog jezika u oblasti međunarodnih odnosa i evropskih integracija izdala je i CD „Kako telefonirati i pisati na francuskom jeziku“ namenjen obuci diplomata i evropskih funkcionera u kome je akcenat upravo na ovim elementima.

Budući da jezička obeležja društvenih odnosa i pravila učtivosti variraju od jedne do druge kulture, neophodno je da nastavnik ujedno razvije kod učenika i interkulturalne aspekte komunikacije. Poznavanje razlika u registrima takođe je važno u određenim profesionalnim kontekstima. Na primer, da bi označio početak sastanka direktor će reći „*La séance est ouverte*“ (formalni registar) dok će za početak sastanka sa bliskim kolegama upotrebiti *Pouvons-nous commencer ?* (neutralni registar), *On commence ?* (neformalni registar) ili *On y va ?* (familijarni registar)<sup>9</sup>. Stoga je dobro uputiti učenike u postojanje različitih registara u meri u kojoj to fond časova omogućuje.

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

Kada je reč o učenju jezika u profesionalnom kontekstu istaknimo još jednom da efikasnost realizacije zadataka često zavisi od poznavanja profesionalnih i sociolingvističkih komponenti više nego od jezičkih elemenata.

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

Na primer, poslovno pismo na francuskom jeziku može biti savršeno dobro napisano sa aspekta jezičke tačnosti ali neubedljivo ukoliko ne poznajemo socijalni kodeks svojstven francuskom poslovnom svetu. Isto tako, pravnik koji savršeno vlada stranim jezikom i poznaje čak i pravnu terminologiju neće biti u stanju da ispravno sastavi pravni akt ukoliko ne poznaje tehnike pisanja takvih akata i stil svojstven francuskom pravničkom okruženju.

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

Razvijanje interkulturalne kompetencije je nezaobilazna komponenta moderne nastave stranih jezika u skladu sa postulatima evropske jezičke obrazovne politike čiji je cilj bolje razumevanje, razvijanje otvorenosti za drugačije mišljenje, stavove i navike. U profesionalnom kontekstu interkulturalna kompetencija ima i drugu dimenziju i u poslovnom svetu posedovanje ove kompetencije može da bude ključ uspeha i mobilnosti. Elementi kulture prisutni su u svim segmentima komunikacije u profesionalnom okruženju: od hijerarhijskog uređenja institucija, načina ophođenja, držanja tela do navika koje se odnose na vreme, na primer kašnjenje od 15 minuta u jednoj kulturi se smatra normalnim ili čak uobičajenim, dok je u drugoj kulturi krajnje uvredljivo. Upoznavanje učenika sa interkulturalnim elementima koji se odnose na okruženje u kome će se naći u budućnosti i poznavanje jezičkih obeležja društvenih odnosa u velikoj meri će im pomoći da prevaziđu anksioznost koja se javlja pri svakom interkulturalnom susretu. Pored toga, razvijanje sposobnosti kritičkog procenjivanja svoje i tuđe kulture, kao i upoznavanje sa informacijama vezanim

za profesionalni milje omogućíće im da se brže adaptiraju na novu sredinu i uspješno razmjenjuju iskustva sa kolegama iz drugih zemalja.

Noviji udžbenici francuskog jezika struke sadrže značajan broj stranica posvećen interkulturalnim aspektima, kao na primer *Objectif diplomatie*<sup>10</sup>. Sadržaji su namenjeni nastavi francuskog za međunarodne odnose. Posle svake lekcije sledi stranica posvećena usvajanju interkulturalnih znanja i sticanju veštine tumačenja novih znanja i poređenja elemenata sopstvene i tuđe kulture. Elementi koji se obrađuju na ovim stranicama su različiti, od načina pozdravljanja i oslovljavanja, preko običaja koji se odnose na vreme, tačnost, korišćenje mobilnih telefona, navika u vezi sa ishranom i stanovanjem, do pravila protokola, kojima se posvećuje posebna pažnja, budući da je reč o udžbeniku namenjenom nastavi jezika u oblasti međunarodnih odnosa.

### 3.2 Autentični nastavni materijal

Autentični nastavni materijal ima specifično mesto u okviru nastave jezika za posebne namene. Njegova uloga je dvostruka: najpre u planiranju nastave (etapa prikupljanja autentičnih dokumenata predstavlja izuzetno važnu fazu i pruža nastavniku-kreatoru programa informacije o karakteristikama određenog diskursa, jezičkim i nejezičkim elementima karakterističnim za komunikaciju u određenom profesionalnom miljeu). Potom, u toku same nastave, služi kao dragoceni korpus pomoću koga učenici brže i efikasnije usvajaju različite jezičke i nejezičke sadržaje i razvijaju različite kompetencije. Imajući u vidu mnoštvo različitih situacija i konteksta koji ovaj vid nastave obuhvata, u nekim slučajevima ovo može čak biti isključivi nastavni materijal, ako se ispostavi da nijedan udžbenički materijal ne odgovara potrebama učenika i postavljenom cilju. Pored toga, autentični nastavni materijal sadrži neophodne sociolingvističke, kulturološke i druge vanjezičke elemente bez kojih je nemoguće zamisliti uspešnu komunikaciju u profesionalnom okruženju. Učenici mogu da uoče odlike diskursa u profesionalnom miljeu, razlike u jezičkim registrima i brojne nejezičke elemente koji se odnose na profesionalno okruženje.

Kao jednu od mogućih ilustracija navešćemo autentični video-materijal koji smo koristili u nastavi francuskog jezika pravne struke koju je Francuski institut organizovao za zaposlene u Ministarstvu pravde Republike Srbije 2009. godine. Reč je o dokumentarnom filmu Rejmona Depardona „*10e chambre*:

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

*instants d'audience*<sup>11</sup> koji prikazuje autentične sekvence snimljene prilikom suđenja u jednom francuskom sudu. Svaka sekvenca traje oko 15 minuta i prikazuje saslušanje okrivljenog, njegov iskaz, iskaz tužioca, pitanja koja sudija postavlja okrivljenom ili izricanje presude. Pored jezičkih elemenata, na ovim autentičnim sekvencama video-materijala učenici su mogli da uoče odlike diskursa u sudnici, razlike u jezičkim registrima (govor sudija, advokata i okrivljenog), načine obraćanja aktera u sudnici i brojne nejezičke elemente vezane za profesionalno okruženje (izgled sudnice, položaj aktera, redosled postavljanja pitanja, način vođenja postupka, itd.).

### 3.3. Evaluacija nastave jezika za posebne namene

Specifičnosti evaluacije takođe govore u prilog tezi da možemo govoriti o metodici nastave jezika za posebne namene kao posebnoj oblasti. Za razliku od nastave opšteg jezika koja se obično završava evaluacijom učenikovih jezičkih ili komunikativnih postignuća, glavna evaluacija nastave jezika za posebne namene odvija se mnogo kasnije, u realnoj situaciji u kojoj se pokazuje da li je učenik sposoban da izvršava zadatke koji uključuju upotrebu jezika ili nije. U tom pogledu didaktičari razlikuju internu ili institucionalnu evaluaciju i evaluaciju na terenu (Carras et al 2007: 50) koja je karakteristična za nastavu jezika za posebne namene. Evaluacija na terenu odvija se kada se učenik nađe u situaciji da primeni znanje koje je stekao. Stoga se može smatrati da je program nastave za posebne namene postigao cilj ukoliko je učenik u stanju da po završetku nastave obavlja profesionalne zadatke: obuka lekara koji odlazi na stažiranje u stranu bolnicu je postigla cilj ako je on u stanju da razume pacijente, da im postavlja pitanja, da napiše potrebne dokumente i da koristi jezik na nivou koji je u skladu sa svakom situacijom; obuka studenata koji će pratiti nastavu na stranom fakultetu može se smatrati uspešnom ako njihov nivo znanja jezika omogućuje da razumeju predavanja, napišu zadatke, komuniciraju sa drugim studentima, itd. Drugim rečima, uspešnost nastave meri se mogućnošću učenika da izvršavaju zadatke koje je obuhvatao cilj nastave.

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

---

11 *10e chambre: instants d'audience*, Raymond Depardon, 2003.



#### 4. ZAKLJUČAK

Specifičnosti koje se odnose na predmet nastave jezika za posebne namene i specifične potrebe učenika ukazuju na postojanje značajnih razlika u pristupu nastavi jezika za posebne namene i nastavi opšteg jezika. Činjenica je da je elemente nastave jezika za posebne namene teško striktno definisati upravo zbog velikog broja različitih situacija koje ovaj vid nastave obuhvata i da postoje velike razlike u nastavi jezika struke na nekom od nematičnih fakulteta, nastave namenjene zaposlenima u državnim institucijama, stručnjacima u usko specifičnoj oblasti koji odlaze na usavršavanje u inostranstvo, naučnicima koji sa inostranim kolegama saraduju na posebnom projektu, zaposlenima u inostranim bankama ili međunarodnim kompanijama, itd. Ipak, i pored velike raznolikosti nastavnih situacija evidentno je da postoje brojne zajedničke karakteristike koje nastavu jezika za posebne namene razlikuju od nastave opšteg jezika.

Pokazali smo da predmet nastave jezika za posebne namene predstavlja skup onih jezičkih i nejezičkih elemenata koji su učeniku potrebni za snalaženje u profesionalnom okruženju i da podrazumeva izdvajanje onih kompetencija koje su se pokazale kao prioritetne u odnosu na učenikove potrebe. Zadaci oko kojih se konstruiše nastava jezika za posebne namene su posebno kompleksni i pored jezičke uključuju sociolingvističku, stratešku, sociokulturološku i interkulturnu komponentu. Stoga se kao najadekvatniji nameće akcioni pristup, u kome se pažnja učenika usredsređuje na realizaciju zadataka sličnih onima koje će u budućnosti izvršavati i u kome je prioritet izvršenje zadatka a ne jezička ispravnost. Nastavni materijal koji se koristi u nastavi jezika za posebne namene takođe je drugačiji nego kod nastave opšteg jezika i prevashodno se sastoji iz autentičnih dokumenta koji sadrže informacije o karakteristikama određenog diskursa, jezičkim i nejezičkim elementima karakterističnim za komunikaciju u određenom profesionalnom miljeu. Pokazalo se i da evaluacija suštinski nije deo nastave kao što je to slučaj kod nastave opšteg jezika već da se odvija kasnije kada se učenik nađe u situaciji da izvršava profesionalne zadatke koji uključuju upotrebu jezika. Drugim rečima, istinska uspešnost nastave meri se performantnošću učenika u profesionalnom okruženju.

Iako neke od navedenih karakteristika koje smo analizirali na primeru nastave francuskog jezika za posebne namene mogu biti zastupljene i u nastavi opšteg jezika, one su svakako izraženije u nastavi jezika za posebne namene i ukazuju da je opravdano posmatrati nastavu jezika za posebne namene kao zasebno područje didaktike.

## LITERATURA

- Aguirre Beltrán, B. (2000). "El español para la comunicación profesional Enfoque y orientaciones didácticas" in *Actas del I Congreso Internacional de Español para Fines Específicos*. Pristupljeno 20. 5. 2013. URL: <[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/ciefe/](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/)>
- Cakeljčić, V. (2011). "Novi izazovi u nastavi francuskog poslovnog jezika", in *Jezik struke, izazovi i perspektive*, ed. Ignjačević et al. (Beograd: Društvo za strane jezike i književnost Srbije): 631–639.
- Calvi, M. V. (2003). "El componente cultural en la enseñanza del español para fines específicos" in *Actas del II Congreso Internacional de Español para Fines Específicos*. URL: <[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/ciefe/](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/)> Pristupljeno 20. 5. 2013.
- Carras, C., Tolas, J., Kohler, P., Szylagyi, E. (2007). *Le français sur Objectifs Spécifiques et la classe de langue*. Paris: CLE International.
- Cerretti, G. (2006). "Mi passi la gomma per favore? ", master in didattica dell'Italiano come lingua non materna. Pristupljeno 20. 5. 2013. URL: <<http://elearning.unistrapg.it/dspace/bitstream/2447/60/1/cerretti.pdf>>
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de références pour les langues- Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.
- Cuq, J-P., Gruca, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble: PUG.
- Dinić, T. (2011). "Francuski jezik za univerzitetske namene", in *Jezik struke, izazovi i perspektive*, ed. Ignjačević et al. (Beograd: Društvo za strane jezike i književnost Srbije): 624–630.
- Đorović, D. (2011). "Nastanak i razvoj italijanskog jezika struke", in *Jezik struke, izazovi i perspektive*, ed. Ignjačević et al. (Beograd: Društvo za strane jezike i književnost Srbije): 752–761.
- Hutchinson, T., Waters, A. (1987). *English for specific purposes, A learning centred approach*. Cambridge: Cambridge university Press.
- Janković, N. (2011). "LSP-A lifelong challenge", in *Jezik struke, izazovi i perspektive*, ed. Ignjačević et al. (Beograd: Društvo za strane jezike i književnost Srbije): 69–81.
- Lehman, D. (1993). *Objectifs spécifiques en langue étrangère*. Paris: Hachette.
- Llobera, M. (2000). "Aspectos semióticos del discurso en la enseñanza de EpFE: Ideaciones y dimensión educativa", in *Actas del I Congreso Internacional de Español para Fines Específicos*. Pristupljeno 20. 5. 2013. URL: <[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/ciefe/](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/)>

- Mangiante, J-M., Parpette, Ch. (2004). *Le Français sur Objectif Spécifique*. Paris: Hachette.
- Mourlhon-Dallies, F. (2006). “Penser le français langue professionnelle“. *Le français dans le monde* no 346: 25–28.
- Mourlhon-Dallies, F. (2008). *Enseigner une langue à des fins professionnelles*. Paris: Didier.
- Nikolić, M. (2009). “El espanol para fines profesionales en las facultades no filologicas de Belgrado“, in *Jezik struke – teorija i praksa*, ed. Vučo et al. (Beograd: Univerzitet): 286–292.
- Qotb, H. (2009). *Vers une didactique du français sur objectifs spécifiques médié par Internet*. Paris: Publibook.
- Richer, J-J. (2008). “Le français sur objectifs spécifiques (F.O.S.): une didactique spécialisée? “. *Synergies Chine* 3: 15–30.
- Richterich, R. (1985). *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*. Paris: Hachette
- Richterich, R. (1994). “A propos des programmes“, in *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues (1986–1988)*, ed. D. Coste, Credif-Hatier Didier, LAL.
- Vidić, J. (2009). “Francuski jezik struke na Filozofskom fakultetu u Beogradu: teškoće i izazovi“, in *Jezik struke – teorija i praksa*, ed. in: Vučo et al. (Beograd: Univerzitet): 130–138.

Katarina Radojković Ilić  
University of Belgrade  
Faculty of Law  
katarinarilic@gmail.com

## TEACHING LANGUAGE FOR SPECIFIC PURPOSE AS A SEPARATE FIELD OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING METHODOLOGY

### Summary

The subject of this study is the analysis of several characteristics of teaching language for specific purposes which activities are focused on completion of professional tasks rather than on acquisition of language forms. Taking an example of teaching French for specific purposes we emphasize a number of characteristics of this specific teaching approach: focusing on partial competencies (for example with the emphasis on oral or written comprehension), development of curricula that will meet the specific needs of the students, specific importance of sociolinguistic, pragmatic, intercultural and extra linguistic components in teaching language for specific purposes, implementation of the action based approach that is primarily based on task outcome rather than on accuracy of prescribed language forms, a novel approach to evaluation of acquired knowledge that will take place in a real situation, not in classroom, and a specific role of authentic learning material as a source of sociolinguistic, intercultural and extra linguistic elements. The analysis leads to the conclusion that specific purpose language teaching should be observed as separate field of foreign language teaching methodology.

The study also offers a clear distinction between the vocational language and specific purpose language in order to achieve a higher level of terminological precision in this field of applied linguistics.

**Keywords:** teaching language for specific purposes, vocational language teaching, french language.

Primljeno: 29. 3. 2016.

Prihvaćeno: 9. 5. 2016.