

СРПСКИ КАО СТРАНИ ЈЕЗИК У ТЕОРИЈИ И ПРАКСИ II

ТЕМАТСКИ ЗБОРНИК РАДОВА

Филолошки факултет
Центар за српски као страни језик

ЗБОРНИК

Организациони одбор
Др Милорад Дешић
Др Предраг Пипер
Др Вељко Брборић
Др Весна Крајишник
Мр Небојша Маринковић

Уређивачки одбор
Др Милорад Дешић
Др Весна Крајишник
Мр Небојша Маринковић

Главни уредник
Др Весна Крајишник

Одржавање скупа и штампање зборника финансирани су
Министарство науке и технолошког развоја РС
Филолошки факултет

Издавач
Филолошки факултет
Центар за српски као страни језик

Штампа
Ситоја
Ш Т А М П А

Тираж
500 примерака

ISBN 978-86-6153-058-6

СРПСКИ КАО СТРАНИ ЈЕЗИК У ТЕОРИЈИ И ПРАКСИ II

ТЕМАТСКИ ЗБОРНИК РАДОВА

Филолошки факултет
Центар за српски као страни језик
Београд, 2011.

РЕЧ ПРИРЕЂИВАЧА

На Филолошком факултету у Београду од 22. до 24. октобра 2010. године организован је други по реду Међународни научни скуп посвећен изучавању и учењу српског као страног језика на тему *Српски као страни језик у теорији и пракси II*. Укупан број учесник на скупу био је 46, од чега 44 са рефератима и 2 без реферата, 15 референата из иностранства и 31 из земље.

Највећи број реферата бавио се методичким, уже граматичким и лингвокултуролошким аспектима наставе српског као страног језика, новим технологијама у наставном процесу, анализом грешака и контрастивним приступом проучавању српског језика. Неки од референата су указали и на специфичности учења српског као страног језика у дечијем узрасту, али и српског као језика националне мањине. Кроз дискусију је разматрана и проблематика српског језика у региону.

Током рада вођена је дискусија о тезама заступљеним у рефератима, а по звршетку рада Скупа учесници су се сагласили о најважнијим проблемима у вези са организацијом и наставом српског као страног језика у земљи и иностранству:

– успостављање тешње сарадње са надлежним министарствима у циљу стварања јединствене базе података о настави српског језика у иностранству на свим нивоима (предшколском, школском и универзитетском) и на основу тога стварање јединствене стратегије за подршку и развој наставе;

– што пре у активности Филолошког факултета и Центра за српски као страни језик уврстити обуку лекторског кадра и то у оквиру мастер студија или друге врсте обуке;

– успостављање ближе сарадње са земљама у региону у којима још увек није покренут или се тек покреће програм за наставу српског језика;

– обезбеђивање средстава да се скупови овог типа организују у краћим интервалима, пошто је до сада организован на сваке четири године.

У зборнику су штампана 34 рада, оним редом којим су излагани на Скупу. На жалост, неки од аутора који су излагали своје реферате нису били у могућности да нам доставе своје радове за штампу.

Приликом уређивања овог Зборника вршена је лектура рукописа, како у домену правописа и стила, тако и у домену усклађивања са српским језиком

и његовом синтаксом. На захтев појединих аутора, радови су објављени латиничним писмом и/или на оригиналном језичком изразу аутора.

Штампање овог Зборника, као и одржавање Скупа, финансирани су Министарство науке и технолошког развоја РС (данас Министарство просвете и науке РС) и Филолошки факултет у Београду, на чему им се и овом приликом захваљујемо. Посебно се захваљујемо колегама са Катедре за српски језик и Катедре за српску књижевност који су нам својим стручним саветима и несебичним залагањем помогли у организовању Скупа.

Приређивачи

Зона Мркаљ
Филолошки факултет, Београд

РАЗУМЕВАЊЕ ПРОЧИТАНОГ

Током дугогодишњег рада са страним полазницима на учењу српског језика као страног у почетној и средњој групи, као посебно занимљив може се издвојити проблем разумевања прочитаног. У овом раду извршиће се увид у представљене нивое разумевања различитих текстова који се читају (без обзира на разлике у присуству читања и тумачења одломака из књижевноуметничких текстова и способности полазника да квалитетно разумеју новинске чланке, речнике и лексиконе, административне обрасце и стручну секундарну литературу). Указаће се на посебности разматрања разумевања прочитаног са психолошког, методичког и литерарног становишта (уз неопходности праћења најредовања полазника са различитим предзнањем, не само на лексичком и семантичком нивоу, већ и увидом у синтаксичку структуру и стилске особености текстова). Осврнуће се на одређивање функционалности текстова-лекција у актуелним уџбеницима за српски језик као страни, у односу на језичке јединице којима се подстиче разумевање прочитаног. Истаћи ће се значај особљавања полазника за превођење текста са српског језика на неки од страних језика (или обрнуто), при чему се активира компаративни приступ разумевању текста, у релацији: српски језик, неки други страни језик, мајтерњи језик полазника.

Кључне речи: читање, разумевање прочитаног, нивои знања, српски језик као страни

Током дугогодишњег рада са страним полазницима на учењу српског језика као страног у почетној и средњој групи, као посебно занимљив издвојио се проблем разумевања прочитаног текста.

За разлику од разумевања текста писаног на матерњем језику, где у оквир разматрања улазе и многе познате теорије о читању, настава српског језика као страног ретко кад подразумева дубље бављење књижевноуметничким текстом јер сложене интерпретације подразумевају и виши ниво знања језика.

Познато је да когнитивна поетика представља новију научну дисциплину у приступу читању. Савремени когнитивни поетичар Питер Стоквел (STOCKWELL 2007) тумачи когнитивну поетику као „науку о читању“ пошто поставља „разумевање нашег ангажовања у читалачки процес литерарних текстова“ у први план истраживања. Њен је задатак да одговори на питање како читалац конструише значење у процесу читања док одговара на литерарно-естетичке изазове уметничких текстова.

Читање литерарних текстова било је приоритетан истраживачки задатак у науци о књижевности 20. века (Компањон 2001). Бројни су радови у књижевној критици који користе херменеутички приступ, као и они који се служе контекстуалним приступом у интерпретацији и рецепцији поезије. Међу емпиријским истраживањима, усмерење на литерарни текст новијег је датума, свега неколико деценија. И сама парадигма емпиријског истраживања процеса читања конституише се тек од половине 20. века. Посебно је Јакобсонов појам *литерарности* (према EAGLETON 1987), као дистинктивно обележје уметничког текста, довео до опречних ставова у науци и указао на пут могућих квантитативних истраживања. Постављало се изнова вечно питање: шта један текст чини уметничким или који су то све елементи својствени уметничком тексту/дискурсу. Друго, можда значајније и теже питање, односи се на начине како емпиријски проверавати утицај уметничких ефеката на читаоца и како објаснити функционисање сложених когнитивних процеса читања у току рецепције уметничких текстова. Многи когнитивни психолози¹, све до седамдесетих година прошлог века, искључивали су стилистичке и уопште уметничке одлике текста.² Сложеност проблема, међутим, захтевала је повезивање различитих знања из више научних области. Логична је претпоставка да уколико теоретичари књижевности знају о тексту, психолози знају веома много о читаоцу, те се на тај начин ваљано може сагледати проблем значења текста кроз процес читања. Когнитивна поетика се управо бави оваквим приступом: стилистичким и реторичким одликама уметничких текстова у оквирима науке о књижевности и лингвистике, са посебним освртом на конструкт читања као когнитивни феномен. Своје методе ова дисциплина развија ослоњена на изучавање теорије жанрова и реторике, најстарије „књижевне критике“³. И савремена стилистика, која се након дужег времена вратила у средиште естетичких и књижевно-теоријских анализа пошто је „преживела нападе лингвистике“ (Компањон 2001), пружила је свој допринос развоју когнитивне поетике. Такво реторичко и стилистичко утемељење когнитивне поетике праћено је концептуалном идејом: шта нам текст значи и како се то значење

¹ Као реакција на бихевиоризам, когнитивна психологија је дозволила психолозима да прошире конструкте као што су сврха, интенција и мотивација до ширих феномена, укључујући перцепцију, пажњу, разумевање, учење, меморију и контролу мета-когниције.

² Већи број истраживања односно се, пре свега, на: функционисање главних меморијских система који су основ за разумевање језика (дугорочна меморија, краткорочна меморија, радна меморија и прелазни облици као што је нпр. посебан регистар – дугорочна радна меморија), на брзину читања, на тзв. опсег читања, као и за утврђивање *индекса читљивости* (семантика речи, густина пропозиција текста, број аргумената, облици закључивања, структура реченице и остали фактори).

³ Реторика као теорија дискурса испитује начине на који различити дискурси остварују значење и одређени ефекат, односно деловање језичких облика и поступака на поједине читаоце, у одређеним условима. Когнитивна поетика испитује, поред језичких облика и анализе дискурса, и когнитивне процесе који учествују у таквој рецепцији текста.

језички конструише, или како читалац обрађује текст и његове литерарне одлике. Данас се, на пример, објављују бројни радови у водећим стручним часописима посвећени феномену актуелизације⁴, те се испитује улога и учешће језичких стилских средстава, као што су поређење, метафора или оксиморон у активирању процеса мишљења. Теоријске претпоставке затим се емпиријски проверавају и касније, након анализе и дискусије резултата, употпуњују или рedefинишу.

Међутим, да би се у настави српског језика као страног доспело до овог, највишег нивоа бављења текстом и његовог сложеног разумевања, неопходно је начинити многе претходне кораке на вишегодишњем путу активног учења.

При том се као полазиште намеће одређивање нивоа знања језика који се учи. Ови нивои могу се довести у везу са Образовним стандардима за крај обавезног образовања⁵, разврстаним на почетни, средњи и напредни ниво и везаним и за област *вештина читања и разумевања њроцијаној*, као једну од четири области (читање, писање, језик и књижевност) у оквиру проучавања предмета српски језик као матерњи.

Многи од предложених стандарда могу се искористити у раду са страним полазницима пре свега као правилно дефинисани циљеви или исходи које желимо да остваримо, уз уважавање читавог низа околности које условљавају правилно разумевање прочитаног.

На основном нивоу, у области *вештина читања и разумевања њроцијаној* ученик/ученица: разуме текст (ћирилични и латинични) који чита наглас и у себи; разликује уметнички и неуметнички текст; уме да одреди сврху текста: експозиција (излагање), дескрипција (описивање), наратија (приповедање), аргументација, пропаганда; препознаје различите функционалне стилове на једноставним примерима; разликује основне делове текста и књиге (наслов, наднаслов, поднаслов, основни текст, поглавље, пасус, фуснота, садржај, предговор, поговор); препознаје цитат; служи се садржајем да би пронашао одређени део текста; проналази и издваја основне информације из текста према датим критеријумима; разликује у тексту битно од небитног, главно од споредног; повезује информације и идеје изнете у тексту, уочава јасно исказане односе (временски след, средство – циљ, узрок – последица и сл.) и изводи закључак заснован на једноставнијем тексту; чита једноставне нелинеарне елементе текста: легенде, табеле, дијаграме и графиконе.

⁴ *Foregraunding* је слободан превод чешког термина *aktualisace* (J. Мукаржовски), концепт развијен у прашкој лингвистичкој школи под утицајем руских формалиста. Облицима актуелизације су вишеструки, најпре лингвистичке *девијације* – нарушавања језичких правила и конвенција.

⁵ Видети сајт Завода за вредновање квалитета образовања и васпитања. www.ceo.edu.rs

На средњем нивоу, у области *вештина читања и разумевања прочитаног* ученик/ученица: чита текст користећи различите стратегије читања: „летимично читање“ (ради брзог налажења одређених информација); читање „с оловком у руци“ (ради учења, ради извршавања различитих задатака, ради решавања проблема); читање ради уживања; познаје врсте неуметничких текстова (излагање, технички опис, техничко приповедање, расправа, реклама); препознаје и издваја језичка средства карактеристична за различите функционалне стилове; разликује све делове текста и књиге, укључујући индекс, појмовник и библиографију и уме њима да се користи; проналази, издваја и упоређује информације из два краћа текста или више њих (према датим критеријумима); разликује чињеницу од коментара, објективност од пристрасности и пропаганде на једноставним примерима; препознаје став аутора неуметничког текста и разликује га од другачијих ставова изнетих у таквом тексту.

На напредном нивоу, у области *вештина читања и разумевања прочитаног* ученик/ученица: проналази, издваја и упоређује информације из два дужа текста сложеније структуре или више њих (према датим критеријумима); издваја кључне речи и резимира текст; издваја из текста аргументе у прилог некој тези (ставу) или аргументе против ње; изводи закључке засноване на сложенијем тексту; чита и тумачи сложеније нелинеарне елементе текста: вишеструке легенде, табеле, дијаграме и графиконе.

Ови нивои се могу довести у везу са нивоима постигнућа који се одnose на други вид испитивања читалачких компетенција. Наиме, уколико способности страних полазника да успешно и са разумевањем читају различите врсте текстова, почев од лекција у уџбеницима, преко свих других текстова (публицистичких, књижевноуметничких, научних) вежемо за пет диференцираних нивоа постигнућа који представљају постављене полазне критеријуме на ПИСА⁶ тестирању, долазимо до следећих сазнања.

На **првом нивоу** полазници могу да лоцирају један или више независних делова експлицитно датих информација, углавном на основу једног критеријума, да препознају основну тему или намеру аутора текста чија је тема читаоцу блиска, а тражене информације јасно уочљиве. Они могу да праве једноставне везе између информација из текста и свакодневног искуства. У континуираном тексту, могу да користе поднасловe и неке уобичајене конвенције у штампаним текстовима да би стекли импресију о основној идеји. У неконтинуираним текстовима могу да обратe пажњу на дискретне делове информације када је дато мало информација (у форми мапе, табеле или графикона), а текстуални део ограничен на неколико речи или реченица.

⁶ Видети: Павловић-Бабић, Драгица и Александар Бауцал. *Разумевање прочитаног*, PISA 2003 и PISA 2009. Београд: Министарство просвете: Завод за вредновање квалитета образовања: Институт за психологију Филозофског факултета Универзитета у Београду.

Преведено на ниво А1, студент треба да разуме једноставан и лексички ограничен текст (што се проверава одговарањем на питања), потом може да повеже ситуацију из текста са неком другом ситуацијом (што већ залази у домен примене знања) и, евентуално, да да своје мишљење о појединим деловима текста. Да би се ови циљеви могли остварити, најзначајније је одабрати одговарајући текст и проценити какав је то текст који је једноставан и лексички ограничен. У том смислу помажу одабрани уџбеници помоћу којих се градиво савладава, међутим, искуство показује да многи, наизглед кратки текстови, дати најчешће у форми дијалога, садрже мноштво граматичких конструкција које је веома тешко објаснити оним полазницима који не знају ниједан други језик осим свог, а долазе из Вијетнама, Палестине, Индије, Кине, Нигерије, из Доминиканске Републике, са Малија итд. (Нпр. пођемо ли од прве лекције и класичног примера *Како се зовеш*, наилазимо на рефлексивни глагол *звaйи се*.) Управо зато истиче се значај ваљаног уџбеника у процесу разумевања прочитаног; примереност уџбеника специфичним потребама полазника; функционалност лекција у уџбеницима не само у смислу подстицања полазника да савладају језик, већ и ради мотивисања на читање различитих врста текстова.

Увидом у доступну и најчешће коришћену уџбеничку литературу запажа се следеће:

- непознате речи и изрази коментаришу се везано за контекст; даје се значење које се тиче текста лекције и не указује се на примере с другим могућим значењима (нпр. у радној апаратури иза лекције, или на крају књиге, у оквиру речника);
- лекције представљају најчешће краће текстове, наменски срочене и тематски обликоване, док изостају одломци из књижевноуметничких текстова (макар и делимично адаптирани), као и примери новинарског, административног или научног стила;
- текстови су најчешће дати у облику дијалога што упућује наставника на даље успостављање дијалога међу полазницима, приликом њиховог читања по улогама, али се не подстиче изражајно, интерпретативно читање за које се студенти могу оспособити тек након успешног разумевања прочитаног;
- запажају се различита питања која прате текстове и она се тичу подстицања полазника на разумевање тих текстова, али се не врши обавезно функционално повезивање тумачења датог одломка са садржајем из граматике;
- разумевање текста често зависи и од врсте писма којим је уџбеник писан (најпрактичнији су они уџбеници у којима се паралелно користе оба писма);

- у многе уџбенике уводе се нелинеарни текстови (таблице, графикони, дијаграми, креативне слагалице, ребуси, укрштене речи) који такође подстичу разумевање прочитаног.

Једно од могућих наставних поступања у раду са почетном групом и полазницима чија су предзнања минимална јесте напоредо увођење текста и илустрација, као у фази припремања ученика за наставу почетног читања и писања. Док, с методичке тачке гледишта, присуство илустрација уз текст често утиче на ученички доживљај прочитаног (најчешће сугеришући решења у вези са оним што поводом прочитаног замишљамо), у раду са страним полазницима – почетницима овакав приступ обезбедиће успешније разумевање прочитаног.

На **другом нивоу** полазници могу да лоцирају један или више делова информација, али тако да се задовоље вишеструки критеријуми: могу да идентификују главну идеју текста, разумеју односе, формирају или примењују једноставне категорије, конструишу значење у ограниченом делу текста у којем потребне информације нису јасно истакнуте. Пореди или повезују текст са свакодневним знањима, или описују неку карактеристику текста, позивајући се на лична искуства и ставове.

Предвиђена постигнућа везују се за ниво А2, кад се од полазника очекује да могу да употребе и лексичке синонине за неке речи, а као значајно показује се присуство речника у књизи по којој се учи. Примећује се да у неким књигама таквог типа речници не постоје, већ се овај задатак преноси искључиво на наставника који објашњава значење појма датог у контексту, а потом указује и на друга значења речи, дајући одговарајуће примере и подстичући студенте да се речником самостално користе. (Прешла је преко моста. Прешла је преко тога. Прешла сам те! или Прошла је крај мене. Прошла је на испиту. Прошла ме је зубобоља и сл.)

Уколико уџбеник садржи речник, у њега најчешће нису укључена објашњења непознатих речи које се налазе у радним налозима. Такође, многи налози делују промашено и не подстичу стране студенте на продуктивно и креативно размишљање већ се разумевање текста своди на ниво препознавања.

Познато је да се налози везани за решавање задатака најбоље разумеју преко примера. Пожељно је избегавати непродуктивна питања (нпр. *О чему размишљати кад с'ће сами? О чему не желите да њричате?*). Налози морају бити прецизни и јасни (нпр. уколико само кажемо: *Дојуните следеће реченице*, студент не мора знати шта се од њега захтева, нити по ком критеријуму треба да смисли текст који недостаје). Или, уз налог: *Изаберите њачну реченицу*, важно је указати на шта све је потребно да се обрати пажња (нпр. ред речи у реченици, правопис, конгруенција итд). Указивање на критеријуме које је важно узети у обзир приликом читања радних налога побољшава њихово разумевање и адекватно решавање. Примери који су продуктивни

омогућују различите могућности рада на тексту (нпр. постављање питања, препричавање према хронолошком низу или уз уважавање ретроспекције, епизода и дигресија у тексту и сл.).

На **трећем нивоу** полазници проналазе, а у неким случајевима препознају, однос између делова информација, поштујући више критеријума истовремено. Могу да идентификују информације које су јасно истакнуте, али међу којима постоји несагласност. Интегришу више делова текста да би идентификовали основну идеју. Могу да конструишу значење речи или реченице. Пореди, уочавају разлике или категоришу, поштујући више критеријума. Повезују или пореди, дају објашњења, евалуирају одређени део текста. Показују потпуно разумевање текста у односу на свакодневна знања.

Наведена постигнућа могу се довести у везу са описима Б1 и Б2, при учењу српског језика као страног: разуме прочитан текст свакодневног типа (мада не и детаље); разуме једноставније новинске чланке, свакодневне штампане материјале и брошуре, као и лична писма у којима су изражена осећања; може да разуме и краћа једноставнија упутства за коришћење појединих апарата; уочава битне детаље у јасно написаном и недвосмисленом тексту и да их интерпретира на другачији начин (својим речима); може да да своје мишљење о целокупном тексту. Чита књиге савремених прозних писаца, не разумевајући све детаље, али наслућујући њихово значење из контекста; може да разуме стручне радове уколико му је тематика донекле позната; може да да своје мишљење о целокупном тексту.

На **четвртном нивоу** полазници комбинују делове информација из текста који је смештен у познат контекст и има познату форму. Могу да закључе која информација из текста је релевантна за решавање задатка. Користе висок ниво закључивања на основу текста да би разумели и применили критеријуме класификације у релативно непознатом контексту. Конструишу значење дела текста на основу значења текста у целини. Разрешавају нејасноће, идеје које су супротне очекивањима и идеје које су исказане негацијама. Користе формално или свакодневно знање да би формулисали хипотезе или критички евалуирали текст. Разумеју дуг и комплексан текст.

Усклађено са нивоом Ц1 запажа се да полазник може да разуме сложене и обимне текстове без обзира на садржај, а у случају неразумевања нејасног или тренутно нелогичног дела текста, у стању је да јасно и конкретно укаже на нејасноће; може да резимира сложен текст.

На **петом нивоу** полазници могу да деле текст на делове и комбинују делове информација од којих неке нису дате у основном тексту. Закључују које информације из текста су релевантне за извршење налога. Могу да процене веродостојност информација. Конструишу значење на основу језичких нијанси. Демонстрирају потпуно разумевање текста, уз препознавање значаја детаља и позивање на детаље. Критички евалуирају текст или фор-

мулишу хипотезе, ослањајући се на специфична знања. Решавају питање концепата који су у супротности са очекивањима. Разумеју текст који је комплексан и дуг.

У складу са нивоом знања Ц2, полазник може да прати специјализована предавања и презентације које користе дијалекатске језичке обрте и непознату терминологију.

У раду са страним полазницима проблем разумевања прочитаног може се разлучити на два посебна проблема: слушање и разумевање и читање и разумевање. Док је особа која слуша изражајно читање или казивање неког текста на матерњем језику у повољној ситуацији да се уживи у тај текст и открије његове естетске или функционалне вредности, дотле је увек поузданије да је пред страним полазником текст који може да прати и потом чита самостално. Лични, непосредни контакт са текстом побуђује на размишљање, издваја евентуалне недоумице и побуђује питања преко чијег разрешења се учи. Упућивањем на интерпункцију и реченичну интонацију такође се откривају нове могућности разумевања прочитаног.

У вези са проблемом разумевања текста на вишим нивоима учења језика неминовно се намеће проблем превођења текста. Овај проблем уводи се у наставу српског језика у осмом разреду основне школе (у оквиру наставног програма предмета српски језик) кад се ученици подстичу да преводе текстове са руског или енглеског језика на српски и обрнуто. Како је читање страног језика са разумевањем двосмерна релација (матерњи језик-страни језик), то се она као таква показује и у раду са страним полазницима. Овде наводимо пример из *Чийџанке за осми разред основне школе* (који може да послужи и као радни материјал при учењу српског језика као страног).

Ернест Хемингвеј
Сџарац и море
(одломак)

Пред тобом је кратак одломак из романа Ернеста Хемингвеја *Сџарац и море*, дат на језику оригинала, енглеском, и у преводу. Обрати пажњу на оба одломка и покушај да на часу енглеског преведеш Хемингвејев текст на свој начин.

Није желео ни да погледа рибу. Знао је да је од ње остала чийџава само половина. Сунце је већ било зашло док се он борио с ајкулама.

– Ускоро ће већ мрак – рече он. – Онда би требало да видим блесак Хаване. Ако сам зашао сувише на исток, онда ћу видећи свејла једне од нових љажа.

– Сада не моћу бићи више љако далеко – мислио је. – Надам се да се нико није прејерано забринуо. Ту је, наравно, само дечак који ће се бринући. Али

сиуран сам да није љубио веру у мене. Многи старији рибари ће бринути. И многи друти – мислио је. – Ја живим међ добрим светом. –

Риби више није могао да се обраћа, јер је риба била сувише осакаћена. А онда му неке мисли навреше у главу.

– Полурибо – рече он. – Некадашња рибо. Ојросиши ишио изађох на сиње море. Ујројасиших ишме и шебе и себе. Али дођосмо главе многим ајкулама, ти и ја, а многе друје иамтише нас дуго. Коликим ли само ти скратиши животи, рибо моја стара? Немаш ти узалуд то које на глави.

Годило му је да размишља о риби и иша би све она могла да уради ајкулама када би слободно иливала. – Требало је да јој одсечем кљун и њега ујојребим у борби – мислио је. – Али нисам имао секирицу, а онда сам и нож изљубио. –

– Али да ми је било њега, ја да ја иривежем за крај весла, какво би тек то оружје било. То нам је онда моло омоућити да се заједно боримо. А иша ћеш урадити сада, ако дођу ноћас? Иша можеш да урадиш? –

Да се борим са њима – рече он. – Да се борим са њима док не иаднем мршав. –

Превео Александар Стевановић

He did not want to look at the fish. He knew that half of him had been destroyed. The sun had gone down while he had been in the fight with the sharks.

-It will be dark soon – he said. -Then I should see the glow of Havana. If I am too far to the eastward I will see the lights of one of the new beaches. –

I cannot be too far out now, he thought. I hope no one has been too worried. There is only the boy to worry, of course. But I am sure he would have confidence. Many others too, he thought. I live in a good town.

He could not talk to the fish any more because the fish had been ruined too badly. Then something came into his head.

-Half-fish- he said. -Fish that you were. I am sorry that I went too far out. I ruined us both. But we have killed many sharks, you and I, and ruined many others. How many did you ever kill, old fish_ You do not have that spear on your head for nothing.

He liked to think of the fish and what he could do to a shark if he were swimming free. I should have chopped the bill off to fight them with, he thought. But there was no hatchet and then there was no knife.

But if I had, and could have lashed it to an oar butt, what a weapon. Then we might have fought them together. What will you do now if they come in the night_ What can you do_

-Fight them - he said. -I fight them until I die.-

1. Проучи које су реченице из понуђеног преведеног одломка верне оригиналу? Подвуци бар три.
2. Из којих реченица овог дела можеш закључити да је превод нешто слободнији? Наведи неколико таквих реченица и објасни зашто је њихов превод посебан.
3. Како би се још могле превести на српски језик следеће реченице:

He knew that half of him had been destroyed.
 Than something came into his head.
 I live in the good town.

4. Наведи шта би све књижевно дело изгубило да преводиоца може заменити електронски аутомат за преношење штампаног текста са једног језика на други.
5. Прочитај роман *Сиварац и море*. Након увида у цео текст и његовог разумевања, моћи ћеш поузданије да одредиш колико је превод добар и лакше ћеш га упоредити са оригиналом.

Разумевање прочитаног зависи од многих фактора: од врсте писма, од порекла полазника који учи српски језик као страни, његовог узраста и предзнања, интелигенције и мотивације да учи. Зависи од дужине текста, али и од његове комплексности (понекад су кратки текстови, нпр. песме или народне умотворине сложенији за разумевање и тумачење).

У припремању одговарајућих уџбеника који се користе као потпора при учењу српског језика као страног, ваљало би обратити пажњу на садржај и структуру текстова који се проучавају и представљају полазишта за увођење језичких садржаја. У том смислу могу се сачинити хрестоматије краћих целина или одабраних одломака текстова различитог типа (наративних, дескриптивних, аргументативних), преузетих из дневних новина и часописа, административних докумената, научних и научнопопуларних књига и књижевноуметничких дела. Такве изборе требало би ускладити спрам нивоа на којем се српски као страни језик учи, уз посебно обраћање пажње на потешкоће које се јављају при разумевању хомонима, синонима, паронима, полисемичних речи, метафора; различитих идиома и фраза; архаизама и других мање активних и продуктивних лексичких примера.

ЛИТЕРАТУРА

- БАЛИЋ, Љиљана и Зона Мркаљ. *Читанка за 8. разред основне школе*. Београд: Завод за уџбенике, 2010. стр. 172–173.
- БАЛ, М. *Наративологија*. Београд: Народна књига, 2000.
- ЕКО, Умберто. *Шест шећери кроз наративну шуму*. Београд: Народна књига, 2003.
- ЕКО, Umberto. *The Role of The Reader: Lector in Fabula* (200–234). Bloomington: Indiana University Press, 1979.
- ЕКО, Умберто. *О књижевности*. Београд: Народна књига, 2002.
- EMBRETSON, E. Susan & Wetzel, C. D. Component latent trait models for paragraph comprehension tests, *Applied Psychological Measurement*, 11 (1987): 175–193.
- CARUSI, Annamaria. *Textual Practitioners: A comparison of hypertext theory and phenomenology of reading*, *Arts and Humanities in Higher Education*, 5 (2006): 163–180.
- KINTSCH, Walter. The use of knowledge in discourse processing: A construction-integration model. *Psychological Review*, 95 (1988): 163–182.
- KINTSCH, Walter. An Overview of Top-Down and Bottom-Up Effects in Comprehension: The CI Perspective, *Discourse Processes*, 39 (2005): 125–128.
- STOCKWELL, Peter. Review Article: The year's work in stylistics 2007, *Language and Literature*, 17 (2008): 351–363.
- FISH, Stanley. *Is There a Text in This Class? The Authority of Interpretive Communities* (303–338). Cambridge: Harvarde University Press, 1980.
- HARRISON, C.; Sainsbury, M.; Watts, A. (ed.) *Assessing Reading from Theories to Classrooms*. Berkshire: National Foundation for Educational Research: Cambridge Assessment, 2006.

Zona Mrkalj

READING COMPREHENSION

Summary

During a career of teaching foreign students Serbian as a foreign language at the initial and a middle group, the most interesting problem can be the reading comprehension. In this paper we comment on the levels of understanding of the different types of texts (expository, narrative, descriptive and argumentative), the differences in approach and interpretation of reading passages from the texts and literature and the ability to qualita-

tively understand newspaper articles, dictionaries and thesauruses, administrative forms and vocational secondary literature.

Monitoring the progress of students with different prior knowledge in understanding the text is done not only on the lexical and semantic level, but also with the insight into the syntactic structure and stylistic features of texts.

Special attention is given to determining the functionality of texts - lessons in current textbooks for Serbian as a foreign language in relation to the details of which promote understanding of reading.

Keywords: reading, reading comprehension, knowledge levels, Serbian as a foreign language

811.163.41'367.622'366.52

811.163.41'243

*Весна Ломџар**Филолошки факултет, Београд*

РОД ИМЕНИЦА И ТИП ДЕКЛИНАЦИЈЕ У НАСТАВИ СРПСКОГ ЈЕЗИКА КАО СТРАНОГ*

У раду се говори о избору репрезентативних примера на основу којих странцима који уче српски језик на почетном нивоу треба представити везу именичког рода са одговарајућом деклинационом врстом. Поред репрезентативних примера уводе се и именице које нису типични представници одређене врсте, али су, чак и на почетном нивоу, веома фреквентне. Како су ипак именице у питању, треба се ослонити на програм који похрањује велики број информација, колико велики да може да обухвати све неситемске случајеве.

Кључне речи: српски језик као страни, род именица, тип деклинације

Једна од тешкоћа са којима се срећемо у предавању српског као страног језика на основном нивоу (A1 и A2) јесте и одређивање именичког рода. Ових проблема смо поштеђени када се ослањамо на српски као матерњи језик, где питање именичког рода, усвојено са језичким осећањем, не представља никакав проблем.

Од чега, дакле, полазимо кад је настава за странце у питању? Род именица у српском језику у највећем броју случајева у корелацији је са њиховим завршетком. У сваком случају, узимамо у обзир и род и завршетак да бисмо успоставили везу с једне стране са конгруентним атрибутом (тај, та, то), а са друге стране са типом деклинације (-а, -е, -и).

Најпре можемо издвојити типичне наставке и показати (на типичним примерима) њихову повезаност са родом:

- мушки род: завршетак на консонант (*студент, човек, град, прозор, пријатељ*)
- женски род: завршетак на -а (*жена, књига, вода, земља, година, соба*)
- средњи род: завршетак на -о или -е (*место, исмо, слово, име, море, време*)

* Рад је настао као резултат истраживања у оквиру пројекта СРПСКИ ЈЕЗИК И ЊЕГОВИ РЕСУРСИ: ТЕОРИЈА, ОПИС И ПРИМЕНЕ (бр. 178006), који финансира Министарство за науку и технолошки развој Републике Србије.

Међутим, већ на нивоу елементарне лексике (нивоа А1, А2) имамо именице које се не уклапају у дати систем. Навешћемо их према завршетку и илустровати примерима који одговарају том нивоу¹:

- именице женског рода на консонант (*јесен, љубав, ноћ, реч, веси, крв, сѝвар, младосѝ, новосѝ, сѝаросѝ* и сл.);
- именице мушког рода на -а (*ѝаѝа, гега, ѝрагега, ѝазда, колеѝа, комѝија, судија, ѝеча* и сл.);
- именица средњег рода на -а (*гоба*) (ради се само о једној именици, која се на овом нивоу јавља углавном у оквиру синтагме *ѝодишње гоба*, стога њену изузетност, што се рода тиче, није потребно посебно наглашавати);
- именице мушког рода на -о и -е (*сѝо, ѝосао, ауѝо, дечко, диско, лавабо, ниво, сако, гео, кафе* и сл.). Неке од ових именица, додуше, могуће је заменити њиховим дублетним облицима, који су системски: уместо *ауѝо* – *ауѝомобил*; уместо дечко – дечак; уместо *лавабо* – *умиваоник*; уместо *кафе* – *кафић* и сл.). Проблем је у томе што се услед фреквентности употребе и неких посебних значења ове речи не могу тако једноставно избећи. Једино се за последњи пример то може препоручити. Што се тиче именица *сѝо, ѝосао, гео*, нема потребе издвајати их као оне које имају о пореклом од *л*, јер то, на почетном нивоу, само додатно компликује објашњење.
- именице мушког рода на -и и -у: (*ѝакси, хоби, инѝервју* и сл.). Ових примера има мало и ради се о речима страног порекла, које су студентима и на овом нивоу обично познате. У неким удбеницима могу се наћи и облици *јуни* и *јули*, али њих треба избегавати, с обзиром на то да постоје и облици *јун* и *јул*.

Што се конгруентног атрибута тиче, треба га везати за завршетак у једноставним, типичним случајевима. На овом нивоу најпре се усвајају присвојне заменице, па је лако навести примере: *мој ѝрад, моја књиѝа, моје име* (иако већ овде можемо имати проблем да објаснимо зашто *њеѝово име* или *моје месѝо* и сл.).

Врло брзо морамо увести и појам природног рода да бисмо објаснили зашто је *моја мама*, али *мој ѝаѝа* и сл. Проблем у вези са овим именицама могу представљати и властита имена типа *Ива, Вања, Саша* и сл., која могу бити и женског и мушког рода (а ради се о именима која су данас релативно фреквентна). Конгруентни атрибут уз њих је двострук: мали Ива, али и мала Ива. Но, то је лако одредити ако је усвојена разлика између природног и граматичког рода. Међутим, има случајева када ни то није довољно. Можемо, дакле, објаснити да постоје именице које подразумевају и особе мушког и особе женског пола, као што су и нпр. *оѝѝимисѝа* или *сѝавалица*, али

¹ Примери за овај ниво узети су из одбрањеног докторског рада Весне Крајишник, *Лексички минимум срѝској као сѝраној језика*.

нећемо моћи да објаснимо зашто је конгруентни атрибут у једном случају у мушком роду (нпр. *велики ојџимисти*), а у другом у женском роду (*велика сјавалица*).

Треба још поменути и именице које спадају у *pluralia tantum*, а потребно је да их студенти знају на почетном нивоу. Могу бити женског (*наочаре, њанџалоне, новине, сџејенице* и сл.) и средњег рода (*кола, враџа, колица, леђа, њлуђа, усџа* и сл.). Међутим, уз ове именице конгруентни атрибут није проблем (слаже се са завршетком именице). Проблем ће бити дефлекција. Стога њихов род на овом нивоу није неопходно помињати, већ треба само нагласити број.

Дефлекционе типове можемо издвајати по завршетку, по роду, или комбинујући и једно и друго. У сваком случају треба издвојити три дефлекциона типа, именована према наставку у генитиву јединине:

ДЕКЛИНАЦИЈА -А

По овом типу мењају се именице на консонант, -и, -у (*сџуденџи, џакси, њнџерџу*), као и све именице на -о и -е (*месџо, занимање, евро, џеније*). Овде на почетном нивоу не треба наглашавати да неке именице имају проширење основе, иако неке од првих које помињемо, *име* или *деџе*, спадају у ту врсту. Ове именице се на почетном нивоу ретко употребљавају у падежима у којима долази до проширења. Изузетак од овога би могла представљати именица *време*, али она се углавном помиње у оквиру израза *немам времена*. Што се тиче различитог наставка у множини, ни то није неопходно наглашавати, јер се именице мушког рода на -о или ретко употребљавају у том облику, или имају множину у средњем роду. Проблем у вези са именицама на -о може представљати и основа (да ли крајњи вокал остаје или не: *евро – евра*, али *сако – сакоа* и сл.). Затим, код великог броја именица са завршетком на -о, као што смо поменули, у косим падежима ће се појавити -л- (*сџо – сџола*), а неке ће имати и непостојано *а* (*уџао – уџа*) и сл. То нећемо моћи да третирамо као изузетак, па ћемо, када за то дође време, успоставити помоћни модел са оваквим типовима промене. Међутим, много је теже објаснити да именица *мисао* није у истом дефлекционом моделу као именица *џосао*. У крајњој линији, могли бисмо стати на становиште да на почетном нивоу није баш неопходно уводити именицу *мисао*.

Такође треба поменути и именице које спадају у *pluralia tantum*, дакле оне које се завршавају на -е (*наочаре, њанџалоне, новине, сџејенице* и сл.), а које се мењају по другом дефлекционом типу. Како се ради о неколико примера који се јављају на овом нивоу, не остаје нам ништа друго но да их посебно издвојимо.

ДЕКЛИНАЦИЈА -Е

По овом типу мењају се све именице на -а (*жена, шаџа*). Проблем је деклинација именица типа *Француска* и сл., које у дативу и локативу немају наставке карактеристичне за овај деклинациони тип. Њих треба издвојити посебно, као семантички обједињен „подмодел“ (у питању су називи земаља).

И овде морамо поменути именице *pluralia tantum*, и то оне на -а (*кола, враџа, колица, леђа, њлућа, усџа* и сл.), које имају деклинацију другог типа. Њих, пошто се ради о малом броју примера, такође треба посебно издвојити.

ДЕКЛИНАЦИЈА -И

По овом типу мењају се неке именице на -консонант (*реч*). И овде долазимо до најтежег задатка: како описати које се именице на консонант мењају по овој деклинацији? Можемо рећи да се тако мењају најчешће оне које се завршавају на -осџ. Али, и овде се срећемо са изузецима, и то је у питању фреквентна лексика, примерена овом нивоу: *јосџ, мосџ, њосџ* и сл. Требало би, дакле, нагласити да овом деклинационом типу не припадају једносложне именице. Још једна мала помоћ била би да нагласимо како именице на сугласник, које се мењају по овој деклинацији, никад не могу означавати биће (осим именице *књи*, која за овај ниво није релевантна, јер је у употреби довољна именица *ћерка*).

Но, и даље нећемо моћи да објаснимо зашто је *реч* – *речи*, али *меч* – *меча* и сл. Укупно посматрано, упадљиво највише именица ове врсте врсте завршава се на -ст или -ост (од око 6500 хиљада колико их има у Обратном речнику, 6000 се завршава овако). Затим, око 250 именица завршава се на -ад. Остале именице имају различите завршетке и у свакој од могућих група има их испод 20. То значи да их, на овом нивоу, можемо третирати као изузетке.

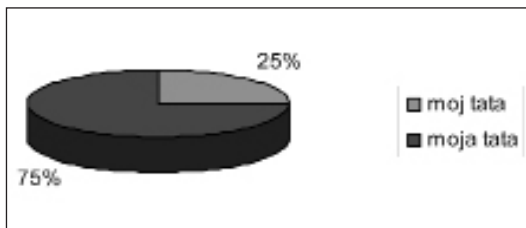
Деклинационе моделе могли бисмо поједностављено представити на три начина:

Према ЗАВРШЕТКУ	Према РОДУ
<p style="text-align: center;">Деклинација -а</p> <p>– све именице на -о, -е и већина на консонант</p> <p style="text-align: center;">Деклинација -е</p> <p>– све именице на -а</p> <p style="text-align: center;">Деклинација -и</p> <p>– један део именица на консонант (-ост, -ст, -ад и сл.)</p>	<p style="text-align: center;">Деклинација -а</p> <p>– именице мушког и средњег рода</p> <p style="text-align: center;">Деклинација -е</p> <p>– неке именице женског и неке именице мушког рода</p> <p style="text-align: center;">Деклинација -и</p> <p>– неке именице женског рода</p>
Према РОДУ и ЗАВРШЕТКУ	
<p style="text-align: center;">Деклинација -а</p> <p>– именице мушког рода (осим оних на -а) и именице средњег рода</p> <p style="text-align: center;">Деклинација -е</p> <p>– именице женског рода на -а и именице мушког рода на -а</p> <p style="text-align: center;">Деклинација -и</p> <p>– именице женског рода на консонант</p>	

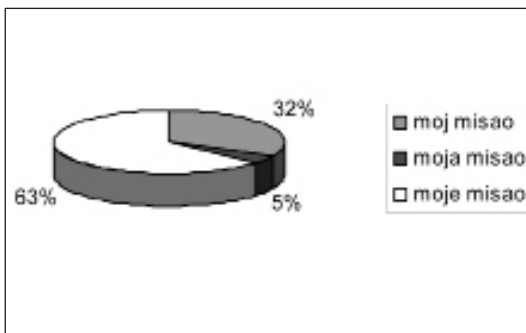
А како странци усвајају неки од понуђених модела, проверићемо на једном узорку од 50 студената са основног нивоа (А1 и А2). Ради се о студентима који су дошли са минималним предзнањем, и то из различитих земаља (како европских, тако и оних ван Европе). Испитивали смо како су они усвојили и на који начин су схватили корелацију рода и завршетка именица. Дат им је једноставан тест у којем се од њих тражи да употребе одговарајући конгруентни атрибут, или да именицу ставе у одговарајући падежни облик. И ево неких резултата:

- Када именице имају типичне завршетке за одговарајући род, 90% студената уписује правилан конгруентни атрибут.
- Када треба ставити одговарајући конгруентни атрибут уз именицу са нетипичним завршетком у односу на род, ситуација је другачија. Показаћемо неколико репрезентативних резултата:

Уз именицу тата понуђено им је да упишу мој, моја или моје. Као што видимо, за већину је био пресудан завршетак именице.



Уз именицу мисао такође им је понуђено да упишу мој, моја или моје. И овде је, као што видимо, за већину био пресудан завршетак именице. Један број студента је, вероватно, повезао именицу посао са именицом мисао, те се одлучио за наставак типичан за мушки род. Тек занемарљив проценат одговорио је тачно.



И остали резултати су слични. Закључак је једноставан и очекиван: код типичних случајева се не греша, а код нетипичних се греша.

И колико год се трудили да направимо једноставан систем за усвајање првих граматичких партија (род именица и тип деκлинације) с којима се срећу странци који уче српски, чак и на почетном нивоу број додатних правила је превелики.

Стога је овај систем потребно допунити. Један од могућих начина је једноставна анимација која би била доступна на интернету. Показаћемо како би то изгледало на једном примеру.

Студенту се омогућава да укуца именицу о којој жели да добије основне информације. Има једно поље за уписивање, захтев је једноставан. Наравно, ако није сигуран како се тачно пише именица, програм омогућава и да се укуцавањем првог слова појаве све именице (из датог речника) које тако почињу.



На примеру именице *комиција* видимо да се уз њену деklinацију наводи и конгруентни атрибут у одговарајућем падежу. У исто време студент може видети целу деklinацију (тако не би било потребно посебно наглашавати проблеме у вези са гласовним алтернацијама и сл.). Ако неко жели да види све именице које се, на пример, завршавају на *-a*, такође може добити и ту информацију у виду речника.

Search bar:

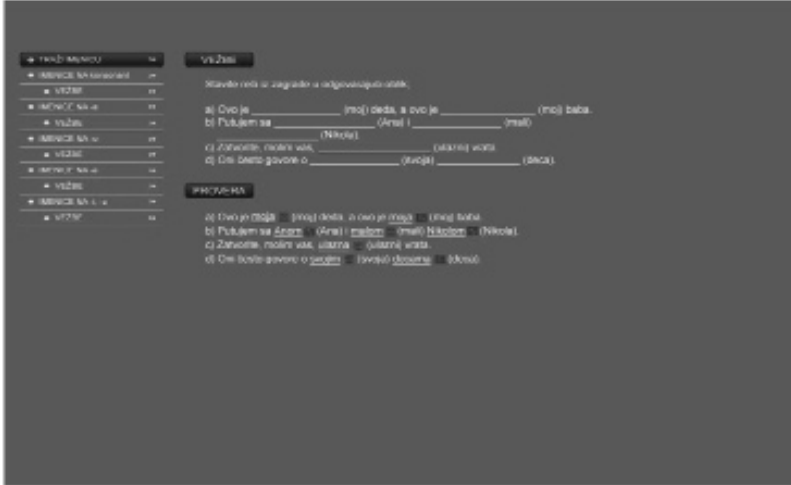
muški rod: -e deklinacija

JEDNINA		
N	moj	komocija
G	moj(a)	komocije
D	mom	komociji
A	moj(a)	komociju
V	moj	komocija
I	moj(e)	komocijom
L	mom	komocij

ženski rod: -e deklinacija

MNOŠTINA		
N	moje	komocije
G	mojih	komocija
D	moj(e)	komocijama
A	moje	komocije
V	moje	komocije
I	moj(e)	komocijama
L	moj(e)	komocijama

На крају, студент може користити и основне вежбе везане за именице са одређеним завршетком. Анимација, наравно, подразумева и могућност провере, што такође може утицати на брже и лакше савладавање градива.



Када се овакав модел постави за основни ниво, у њега је могуће накнадно укључити садржаје и за преостала два нивоа. То значи да се анимација може користити одмах, а касније се, по потреби, проширивати новом грађом.

Како, дакле, научити странце на основном нивоу (A1 и A2) да одређују именички род, односно тип деklinације? Општи закључак био би да се не можемо ослањати само на поједностављени систем са добро одабраним репрезентативним примерима. Помоћно средство у овом случају била би изградња програма који би похранио велики број информација, толико велики да обухвати све несистемске случајеве.

ЛИТЕРАТУРА

- Мразовић, Павица. *Грамађика српској језика за странце*. Сремски Карловци – Нови Сад: Издавачка књићарница Зорана Стојановића, ²2009.
- Николић, Мирослав. *Обрађни речник српској језика*. Нови Сад, Београд: Матица српска, Институт за српски језик САНУ, Палчић, 2000.
- Станољчић, Ж и Поповић, Љ. *Грамађика српској језика за гимназије и средње школе*. Београд: Завод за уџбенике, ¹¹2008.
- Шипка, Данко. *Основи морфологије*. Београд: Алма, 2005.

Vesna Lompar

THE GENDER OF NOUNS AND THE TYPE OF DECLINATION
IN THE SERBIAN LANGUAGE

Summary

This paper is about the choice of representative examples which should show the connection between the gender of nouns and the type of declination, to foreigners who study Serbian on a basic level. Along with the representative examples, nouns which are not typical examples of their categories, but used very often even on the basic level, are also introduced. When such nouns are introduced is necessary to rely on a program which stores vast numbers of information, so big that it can cover all exceptions.

Key words: Serbian as a foreign language, the gender of nouns, the type of declination

811.163.41'373

811.163.41'243

Јасмина Дражић и Јелена Ајмановић
Филозофски факултет, Нови Сад

ЛЕКСИЧКИ ПРИСТУП УЧЕЊУ СТРАНОГ ЈЕЗИКА *

У раду се представљају основне теоријске поставке лексичкој примени учењу страног језика, као и могућности примене ових начела у настави српског језика као страног. Теоријско полазиште заснива се на дефинисању фреквенцијских и за наставу релевантних синтагматских јединица речи (колокација), њихове форме и значења. Основне теоријске поставке из домена синтагматских лексичких односа илустрирају се примерима из наставне праксе. Циљ рада јесте показати да успешно учење страног језика подразумева учење и лексике и граматике у контексту.

Кључне речи: лексика, граматика, колокација, лексички приступ, српски као страни језик

УВОД

Како начинити добар баланс између учења граматике и лексике у настави страног језика и могу ли се ова два крупна плана разграничити, питања су која су стара колико и систематизована проучавања примењене лингвистике у домену учења језика. Другим речима, може ли се форма одвојити од садржине и ако може, шта чему претходи и условљава ли једно друго? Прегледом наставних метода, детерминисаних актуелним лингвистичким теоријама, психолошким истраживањима и социолошким контекстом, може се констатовати да је форма уступала место значењу и контексту. Савремене методе настају као „реакције на методе који инсистирају на граматичким правилима, а на свакодневну употребу језика не обраћају нимало или јој посвећују сасвим мало пажње.“ (Кристал 1997: 374).

С обзиром на свеприсутнији тзв. лексички приступ учењу језика, који је, најопштије говорећи, настао као последица граматичке доминације, у

* Рад је настао као резултат истраживања у оквиру пројекта САВРЕМЕНИ СРПСКИ ЈЕЗИК: СИНТАКСИЧКА, СЕМАНТИЧКА И ПРАГМАТИЧКА ИСТРАЖИВАЊА (бр. 148010), који финансира Министарство за науку и технолошки развој Републике Србије.

раду ће се сагледати основни принципи овога приступа и могућност његове примене у настави српског као страног језика. Теоријски оквир предвиђа дефинисање (а) лексичког приступа учењу језика, (б) лексичког значења, (в) граматичке компоненте значења; (г) вишелексемских спојева – колокација, с обзиром на њихове формалне и садржинске компоненте, те (д) преглед фактора који су битни у њиховом одабиру. Будући да ширење лексичког фонда ученика долази до изражаја на вишим нивоима знања језика (LEWIS 2000), као илустрација овога приступа послужиће нам примери једне тематске целине на напреднијем нивоу учења језика. На крају ће се понудити практична упутства која се тичу наставе, конкретна примена понуђених теоријских поставки у оквирима часа и то из перспективе ученика и наставниковог приступа учењу новог градива. Она се односе на домене исправљања грешака, објашњавања или истраживања, самосталности учениковог рада, припреме наставника за час и сл. Примери ће бити екцерпирани из једне лекције у уџбенику *Научимо српски 2 – Let's learn Serbian* (2006).

ЛЕКСИЧКИ ПРИСТУП УЧЕЊУ ЈЕЗИКА

На значај контекста у разумевању значења појединачних лексема, те на лексичку спојивост¹ као важан сегмент контекста, указивали су многи аутори.² Лексичке везе, такође, важан су сегмент наставе страног језика и зато се може говорити о педагошком приступу³ истраживања овог феномена. Основна идеја врло је једноставна – поједине речи праћене су другима на одређен начин (HILL, 2000: 47-67), али ова констатација отвара низ питања: како одредити спојеве који су релевантни за ученике, јесу ли сви спојеви једнако важни, тј. да ли је та лексичка веза постојанија или мање чврста и сл. Важност познавања одређених лексичких веза потврђује и чињеница да оне свакако нису исте за говорнике L1 и L2, те ће корисник L2, често користити гломазне реченице да би исказао садржај који се може рећи краће, једноставније, природније. Морган Луис (M. LEWIS 2000: 16) наводи, између осталих, следећи пример како би се ово илустровало:

set yourself a realistic objective : You must know what you want to do, but it must not be too much for it to be possible for you to do.

¹ Р. Драгићевић на основу литературе о феномену лексичког слагања пописује укупно 35 термина који се односе на ову област (Драгићевић 2007).

² Ферт, Халидеј, Кац, Постал, Лич, Картер, Синклер, Зипман, Луис и других. У домаћој лингвистици, теоријски или контрастивно лексичким спојевима бавили су се Нејгебауер, Хлебце, Готштајн, Микеш, Перваз, Прћић, Гортан-Премк, Драгићевић, Ристић и др.

³ У новије време многи аутори баве се проблемом учења језика у контексту. Занимљиво истраживање спровела је Малгожата Мартињска (MARTIŃSKA, 2002) у свом раду *Do English language learners know collocations?*

У домену примењене лингвистике, кад је у питање настава страног језика, те значај учења речи у контексту, издваја се рад Мајкла Луиса (Michael Lewis). Теоријске поставке свога истраживања Луис даје 1993. у књизи *The Lexical Approach*, а практична упутства за примену тих идеја нуди, најпре четири године касније у публикацији *Implementing the Lexical Approach: Putting Theory Into Practice*, и у каснијим радовима од којих се најпре издваја *Language in the lexical approach у оквиру значајне монографије Teaching Collocation: Further Developments in the Lexical Approach*, чији је уредник.

Идеје М. Луиса укратко се могу свести на следеће чињенице:

(1) Условно речено, стављање граматике у други план и напуштање принципа ‘презентовати – увежбавати – производити’ (тзв. PPP: presentation – practice – production), уместо чега предлаже принцип ‘посматрати – претпостављати – експериментисати / покушавати’ (тзв. ONE: observation – hypothesis – experiment). У уводу књиге *Teaching collocation* на самом почетку Луис се позива на Дејвида Вилкинса (David Wilkins) и констатује: „Без граматике се мало шта може пренети, без вокабулара ништа.” (LEWIS, 2000: 8).

(2) Разумевање језика путем лексичких целина (‘lexical chunk’) објашњава следећом констатацијом: „Основна је идеја да је флуентност заснована на усвајању обиља чврстих или мање чврстих устаљених целина, које су расположиве као основа за лингвистичку новину и креативност.”⁴ (LEWIS 1997: 15). Оваква идеја препознаје се у теорији усвајања матерњег језика (дечји механизам за усвајање језика).

(3) Лексички приступ није просто померање значаја са граматике на вокабулар, него је то померање перспективе и са граматике и са вокабулара, што аутор објашњава идејом да се „језик не састоји од традиционалне граматике и вокабулара, него од спојева речи као устаљених целина.”⁵ (LEWIS 1997: 3).

(4) Према Луису, устаљене целине, спремне за употребу (‘prefabricate chunks’) похрањене су у тзв. менталном лексикону, који је према овом аутору, већи него што се досад мислило.

(5) Спојеви речи као устаљене целине могу се, према степену своје везаности поделити, најопштије, на колокације и идиоме, при чему постоји још читава скала устаљених веза које функционишу као кохезиона средства на нивоу текста. Дефиниције и класификације колокација разликују с обзиром на теоријски приступ овом феномену. У домену примењене лингвистике и

⁴ „The essential idea is that fluency is based on acquisition of a large store of fixed or semi-fixed prefabricated items, which are available as the foundation for any linguistic novelty or creativity.” В. Торнбери (S. THORNBURY 1988: 10) у *The lexical approach: the journey without maps?*

⁵ „The language consists not of traditional grammar and vocabulary but often of multi-word prefabricated chunks.” В. Торнбери (S. THORNBURY 1988: 10) у *The lexical approach: the journey without maps?*

наставе страних језика, једну од класификација колокација нуди Џими Хил (HILL 2000: 63) и то с обзиром на постојаност и везаност конституената ових лексичких спојева:

- а) јединствене колокације ('unique collocations'), нпр. слегнути раменима, глагол се не користи у споју с другим именицама;
- б) чврсте колокације ('strong collocations'), нпр. ужегао маслац; придев се најчешће јавља с именицом маслац;
- в) слабе колокације ('weak collocations'), нпр. дуга коса; сасвим слободне и предвидиве везе;
- г) средње јаке колокације ('medium-strength'); нпр. направити грешку и сл.

КОЛОКАЦИЈЕ

Након општег прегледа Луисових идеја, кратко се треба задржати на теоријским питањима која се односе на повезивање лексема на линеарној равни, појам колокације и, у вези с ти, на место граматичког и могућег колокационог значења у оквиру лексичког значења.

С обзиром на различит степен везаности лексема, треба разграничити и дефинисати појам колокација, у вези с њиховом формалном структуром и значењским компонентама. Ово велико поље истраживања, које иде у домен лексикологије, семантике, лексикографије, корпусне лингвистике, може се, како смо видели истраживати и из педагошког угла, где би резултати истраживања имали врло јасну и практичну примену. Постоје многе дефиниције колокација, у зависности од теорије и домена истраживања. Једна од њих јесте: „Колокација представља уобичајен, а понекад и радован двочлани spoj једне лексеме с неком другом, по правили унутар одређене синтаксичке јединице...“ (Прџић 2008: 149). Према овом аутору удруживање лексема оствариво је уколико оне деле бар једно заједничко компатибилно дијагностичко обележје (сему), а структурно су сачињене од примарног и секундарног колоката. Према општости свога смисла, лексеме могу имати већи или мањи колокациони опсег, те се може говорити о отвореним, ограниченим и везаним колокацијама.

Где је место граматичког значења? Ово питање везано је донекле за питање лексичког значења, које је у својој језгреној зони сачињено од три макроконтенте: граматичка, предметно-појавна и конотативна (Драгићевић 2007: 56). „Увођење граматичког значења у лексичко оправдано је због тога што је подела по граматичком значењу први корак одређивања лексичког значења“ (Драгићевић 2007: 57).

Постоји ли колокационо значење и како до њега? Употреба лексема у одређеном контексту може бити и услов и последица њенога значења. За-

конитости комбиновања долазе у домен примене (Згуста у Драгићевић 2007: 61), а према Личу колокативно значење припада домену асоцијативног значења.

Ако се значење речи схвати и као услов и као последица колокабилности (Лајонс, Палмер и др.), непоходно је испитати који се то елементи значења речи удружују остварујући заједно једну нову, модификовану реализацију неког појма. Заједничке компоненте значења лексема које колоцирају с главним колокатом требало би да представљају јединствено лексичко поље,⁶ збир заједничких сема. Најприкладнија метода за утврђивање семантичких поља јесте компоненцијална анализа која полази од утврђивања архисема, као појмовних вредности и сема нижега ранга (диференцијалних сема).

НИВО ЗНАЊА ЈЕЗИКА И ШИРЕЊЕ ВОКАБУЛАРА

Пре него што се ове теоријске поставке илуструју примерима, потребно је повезати ниво знања језика и феномен колокација. Будући да је, као што је већ напоменуто, учење колокација везано за више нивое знања, погледаћемо како се овај лексички домен може повезати са захтевима предвиђеним *Заједничким европским оквиром за живе језике*, стандардизованим документом Савета Европе о учењу страних језика и стицању одређених језичких компетенција, те нормама тестирања и оцењивања.

Према најопштијем попису захтева и предвиђених резултата за поједине нивое, ширење лексичког фонда у виду лексичких спојева везано је за тзв. напредни ниво ('Vantage') или ниво *B2*, који, према наводи-ма у овом документу „представља значајан рез у односу на прошлост... јер су елементарне активности на овом нивоу усмјерене према ефикасно-сти аргументације.“ (Заједнички европски оквир 2003: 44). Ово би значило, између осталог, да је полазник у стању да износи и образлаже своје ставове, брани их објашњењима, аргументима и коментарима.

АНАЛИЗА ГРАЂЕ

С обзиром на разноврсност и разгранатост тематских целина које морају бити заступљене у настави неког језика као страног, те на широк спектар лексичких и граматичких средстава којима се оне формализују, за потребе овога рада ограничићемо се на једно тематско поље и то оно које се тиче *свакодневной живоїи и акїивносїи*. Ова тематска област обухвата, с

⁶ Позивајући се на Липку, Прћић констатује: „Једно лексичко поље утемељено је на груписању лексема према сродности смисла [...] преко својих релевантних семема...“ (2008: 138).

једне стране, свакодневне обавезе појединца, и, с друге стране, активности које он остварује у слободно време. При том, у оквиру ове тематске целине неизворни говорници српског језика требало би да стекну способност да искажу став о својим свакодневним активностима. У фокусу пажње овога рада биће управо лексичка средства којима говорник може исказати које активности му се свиђају а које не, те ће стога и предмет анализе бити превасходо глаголске лексеме с оваквим семантичким садржајем. Најпре ће се дати преглед глагола и глаголско-именичких веза које се усвајају у оквиру ове семантичке скупине, а затим ће се сагледати граматичко устројство спојева са датим глаголским лексемама.

Будући да су у тексту Моје обавезе у уџбенику Научимо српски – *Let's learn Serbian 2* (Алановић и др. 2006: 43), најчешће коришћени по правилу прелазни и то већином модални глаголи, посматраће се њихове допуне са морфолошко-синтаксичког и семантичког аспекта. Претпостављамо да је у овом случају нераскидива веза садржаја и форме пре свега условљена семантиком глагола који захтева обавезну комплементизацију. Значење модалних глагола врло је широко и као допуна могу да се јаве лексеме из различитих семантичких поља. Када ови глаголи, међутим, реферишу о односу говорника према ономе што га окружује у свакодневном животу, тј. његовом личном ставу према томе, обично су у питању или објекатске допуне са значењем свакодневних активности, интересовања, исказане формом глаголске именице или комплементом у форми да+презент. Зато се овакве везе, условно речено, што се тиче семантике њихових допуна, могу сврстати, с једне стране, у тзв. отворене колокације, а с друге стране, што се тиче глаголске семантике, у везане, што је свакако условљено њиховим непотпуним значењем и обавезним експлицирањем комплемента. На основу забележених примера у корпусу може се извести неколико, најпре општих, а затим конкретних закључака.

(1) У ексцерпираној грађи забележен је један број глагола и израза којима се исказује позитиван или негативан став говорника према, с једне стране, свакодневним обавезама, и, с друге стране, према активностима које он реализује у слободно време. Најфреквентније су глаголске лексеме које припадају класи, најшире говорећи, модалних глагола.

(2) Централну позицију заузимају свакако глаголи волети, односно не волети, а овај емотивни однос и став може бити на неки начин градиран навише: нешто или неко може се обожавати или мрзети. Позитиван однос може се исказати глаголима допадати се и свиђати се, а негативан не подносити, или изразима мука ми је, иде ми на живце, нервира ме.

(3) С обзиром на концептуално јединство и морфолошко-синтаксичка врста допуна биће донекле уједначена, с напоменом да се у забележеном корпусу најчешће јавља допуна у виду конструкције да+презент, девербативна именица по изузетку. Инфинитив је незабележен, иако очекиван као

регуларна допуна модалним глаголима, с обзиром на то да је семантичка улога инфинитива, па и девербативних именица, за разлику од конструкције да+презент, између осталог, анонимизација агенса те је очекивано да ће се овим језичким јединицама дати предност у оквиру имперсоналних структура.

(4) Позитиван однос према одређеним активностима могу се исказати глаголом *уживајџи* који као допуну добија именицу у облику локатива са предлогом у: у *фоџоџрафисању заисџа уживам*. Именице које се јављају у функцији допуне наведеног глагола могу бити девербативне или могу означавати објекат какве радње, при чему дата радња може бити, ређе, експлицирана у површинској структури исказа (нпр. *уживам у чиџању књиџа*) или, далеко чешће, изостављена из ње (нпр. *уживам у књиџама, у филмовима, у храни, у џићу* и сл.).

(5) Када је реч о изразима *џе (ми) на живџе* и *мука (ми) је*, којима се указује на емоционално стање у ком се налази субјекат, њихова синтаксичка структура подразумева у оба случаја именовање особе која се налази у датом стању и означавање каузатора који је довео до датог стања. У позицији субјекта се у оба случаја реализује именица, обавезно с обележјем [живо+], или лична заменица у облику датива, док се у позицији каузатора могу реализовати именице с обележјем [живо+/-] или заменице у облику номинатива или генитива с предлогом *оџ*.

Што се тиче примене ових закључака у настави српског језика као страног, анализирани примери могу сведочити о следећем:

а) једном научена коснструкција *Волим + да чиџам / + чиџање књиџа / + књиџе*, што се лексике тиче, може се искористити као модел за учење нових глагола из ове семантичке класе (*мрзим, не џодносим, обожавам* и сл.), као и изрази: *џе ми на живџе, мука ми је оџ (џоџа да)* и сл.;

б) семантички и граматички план готово су нераздвојиви, те када је у питању педагошки апект, неопходно је учења ових структура као целина.

ЗАКЉУЧАК

Из свега наведеног поставља се питање, наизглед једноставно, а у пракси врло комплексно и захтевно: *Како учиџи колокаџије, џџ. како џодучаваџи сџуденџе колокаџама?* Савети М. Луиса и његових сарадника у књизи *Teaching collocation* били би следећи:

Наставник треба да препозна колокаџије, да упућује на њих и да тражи од студената да их записују у што бројнијим примерима, у различитим контекстима.

Не треба одмах исправљати грешку, него је треба констатовати и тражити примере других лексема које се појављују с датом лексемом (нпр. *какав*

сок: од вишиње, брескве... ћусћи; шћа је још ћусћо... суйа, чорба (ДГО 'течно'), али и коса и шума...).

Значење речи не треба давати готово из речника, нити објашњавати, него треба истраживати (нпр. разлика између речи сличног значења: *рана* и *ћовреда*: давати примере: *ћросћрелна рана* : *озбиљна ћовреда*, *ћовреда ноће*, али не и **рана ноће* и сл.)

Сачинити више од већ постојећег знања и то увек у контексту (нпр. постоји претпоставка да студенти знају везу *чуваћи шћајну*, али не и *одаћи/одавати шћајну/шћајне*. Ово се може увести постављањем питања: *Да ли увек чуваће шћајне или их некад и одајеће?*).

Освестити ученике да учење вокабулара није само учење нових речи, него је то често учење познатих речи у новим комбинацијама.

ЛИТЕРАТУРА

- ДРАГИЋЕВИЋ, Рајна. *Лексиколоија српског језика*. Београд: Завод за уџбенике. 2007.
- Zajednički evropski okvir za žive jezike: učenje, nastava, ocjenjivanje*. Podgorica: Ministarstvo prosvjete i nauke. 2003.
- KRISTAL, Devid. *Kembrička enciklopedija jezika*. Beograd: Nolit: 1987.
- LEWIS, Michael (Ed.) *Teaching Collocation: Further Developments in the Lexical Approach* Hove, England: Language Teaching Publications. 2000.
- LEWIS, Morgan. There is nothing as practical as a good theory. In *Teaching Collocation: Further Developments in the Lexical Approach* Hove, England: Language Teaching Publications. 2000.
- MARTINSKA, Magorzata. Do English language learners know collocations? *Investigationes Linguisticae*. vol. XI. Institute of Linguistics. Poznań. 2002.
- Oxford Collocation Dictionary for Students of English*. Oxford University Press, Oxford. 2002.
- PRĆIĆ, Tvrtko. *Semantika i pragmatika reči*. Novi Sad: Zmaj, 2008.
- THORNBURY, Scott (1998) *The lexical approach: the journey without maps?* <http://www.thornburyscott.com/assets/Lexical%20approach.pdf>
- HILL, Jimmie. Revising Priorities: from grammatical failure to collocational success. In *Teaching Collocation: Further Developments in the Lexical Approach* Hove, England: Language Teaching Publications, 47-67 (2000).

ИЗВОР

- АЛАНОВИЋ, Миливој и др. *Научимо српски – Let's learn Serbian 2*. Нови Сад: Филозофски факултет. 2006.

Jasmina Dražić and Jelena Ajdžanović

LEXICAL APPROACH TO LEARNING A FOREIGN LANGUAGE

Summary

The paper shows basic theoretical postulates of the *lexical approach* to learning a foreign language, as well as the possibilities of applying these postulates in teaching Serbian as a foreign language. The theoretical postulate is based on defining frequent and for teaching relevant collocations, their form and meaning. The basic theoretical postulates in the domain of syntagmatic lexical relations will be illustrated by the practical examples from the class. The aim of the paper is to show that in order to successfully learn a foreign language one must learn both lexis and grammar in context.

Key words: lexis, grammar, collocation, lexical approach, Serbian as a foreign language

811.163.41'367.625

811.163.41'243

Маја Миличевић
Филолошки факултет, Београд

ПРОДУКТИВНОСТ ПОВРАТНОГ И УЗАЈАМНО-ПОВРАТНОГ СЕ: ИМПЛИКАЦИЈЕ ЗА НАСТАВУ СРПСКОГ ЈЕЗИКА КАО СТРАНОГ*

У раду се говори о степену усвојености њоврајних и узајамно-њоврајних облика српског језика код ученика којима је матерњи језик италијански. Иако и српски и италијански језик као маркере њоврајног и узајамно-њоврајног значења користе клишике и најлашене заменице, њовшеба клишика мање је слободна у српском језику, где се одређени глаголи чешиће јављају са најлашеним заменицама. Резултати емпиријске студије засноване на процени њрихвалљивости реченица јоказују да се разлика између српског и италијанског језика у њродуктивности клишика одражава на процене ученика, који облик се у српском смајрају њрихвалљивим и у контекстима у којима га изворни говорници одбацују. На основу добијених резултата јредлаже се њриситиуј настјави у коме ће се њажња њосвећивати и оваквим одликама српског језика, које нису дејтаљно описане у дескриптивним јрамајшикама, али моју бити врло значајне за контексте у којима се српски језик јредаје као страни.

Кључне речи: њоврајни облик, узајамно-њоврајни облик, клишика се, њродуктивност

УВОД

Проблем утицаја матерњег језика на страни (нематерњи, други) језик већ је дуже време у центру пажње теорије усвајања језика, где се овакав утицај најчешће означава термином *њрансфер*. Једна од области за које се показало да су веома подложне трансферу јесте глаголска морфологија, тачније морфолошко маркирање промена у аргументској структури глагола. Као пример могу се узети истраживања степена усвојености каузативно-инхоативне алтернације (*Иван је ојворио враиа – Враиа су се ојворила*),

* Рад је заснован на ауоровој докторској дисертацији, одбрањеној на Универзитету у Кембрицу, Велика Британија, у новембру 2007. године.

која показују да у случајевима када матерњи језик обавезно маркира инхоативни облик (као што се догађа у српском), ученици имају тенденцију да и у страном језику одбацују облике који нису морфолошки маркирани, чак и онда када су такви облици сасвим примерени за дати страни језик.¹ Са друге стране, уколико матерњи језик има немаркиране инхоативне облике, ученици их често прихватају и користе и у страним језицима који их не допуштају.

Међутим, док постоји читав низ истраживања посвећених контекстима у којима један од језика маркира, док други не маркира одређену глаголску алтернацију, мањи број студија се бавио ситуацијама у којима је морфолошко маркирање обавезно и у матерњем и у страном језику, али између дата два језика постоји разлика у врсти маркера које користе. Истраживање које је предмет овог рада тиче се једне такве ситуације, тачније маркирања повратног и узајмно-повратног облика у српском језику, у контексту његовог усвајања као страног језика од стране ученика чији матерњи језик је италијански. Резултати показују да до трансфера долази и у овом случају, односно да је разлика у врсти маркера довољна да доведе до проблема у усвајању глаголских алтернација у страном језику, што је чињеница са значајним практичним импликацијама за наставу српског језика као страног. Пре описа самог истраживања, изнећемо основне типолошке податке о маркирању повратног и узајмно-повратног облика, приказ ситуације у српском и италијанском језику, као и кратак преглед претходних истраживања на тему морфолошког трансфера.

МАРКИРАЊЕ ПОВРАТНОГ И УЗАЈАМНО-ПОВРАТНОГ ОБЛИКА

Као повратни дефинише се онај глаголски облик у коме агенс врши радњу исказану глаголом на самом себи, док у узајано-повратном облику два или више учесника врше радњу исказану глаголом једни на другима (LICHTENBERG 1994).² Главна заједничка особина ова два облика састоји се у томе што је у оба агенс глаголске радње истовремено и њен пацијенс, а будући да се ова ситуација разликује од семантички немаркиране ситуације у којој су агенс и пацијенс два различита ентитета, ови облици су најчешће

¹ Као илустрација немаркираног инхоативног облика може послужити енглеска реченица *The door opened*, дословно „Врата су отворила“.

² У раду говоримо о повратном и узајамно-повратном облику (а не о повратним и узајамно-повратним глаголима) услед тога што узимамо у обзир само облике који су синтаксички повратни или узајамно-повратни, односно изведени од прелазних глагола, и у којима граматички гледано постоји међусобна заменљивост маркера *се* и *себе* / *један другом*. Будући да се не ради о глаголима који су лексикализовани као повратни, већ о резултатима правилне и предвидиве алтернације са прелазним глаголима, сматрамо да је термин *облик* најприкладнији.

и морфолошки маркирани (CENNAO 1993).³ Поред ове основне чињенице, битно је истаћи и то да већина језика за маркирање повратног и узајамно-повратног значења користи више различитих елемената. У језицима који спадају у групу са два различита маркера, један од маркера је увек морфо-фонолошки економичнији, односно краћи, док је други дужи и самим тим мање економичан.⁴ Контраст између два типа маркера је релативне природе и у различитим језицима може имати различит конкретан облик, тако да се може радити о глаголском афиксу и заменици (као што је случај у руском, *-ся : себја, групјуја*), о клитици и заменици (нпр. у српском, *се : себе, један групјој*), или о ненаглашеној и наглашеној заменици (нпр. у немачком, *sich : sich selbst, einander*) (KÖNIG and Vezzosi 2004, SMITH 2004).

Још је битније нагласити да краћи и дужи маркери имају различите дистрибуције. Поред тога што су краћи маркери најчешће ограничени у погледу синтаксичких и дискурских контекста у којима се могу јавити,⁵ чак и тамо где би требало да могу подједнако да се јаве оба маркера постоји тенденција (у неким језицима и обавеза) да се понекад употреби један, а понекад други маркер; другим речима, уз неке глаголе типично се јавља краћи маркер, а уз неке дужи.

Једна од широко прихваћених претпоставки јесте да на дистрибуцију утиче значење глагола уз који се маркер јавља. Односно, сматра се да се у контексту повратних облика краћи маркер типично јавља уз тзв. *инџринзичне* предикате, а дужи маркер уз *екстџринзичне* (*intrinsic and extrinsic predicates*, HAIMAN 1983, KÖNIG and Vezzosi 2004, SMITH 2004), при чему први тип предиката означава радње које се типично изводе на самом себи (*умиџи, обуџи, обријаџи*), док други тип означава радње или стања која су претежно окренута ка другима (*волеџи, мрзеџи, униџиџи*). Паралелна дистинкција прави се и за узајамно-повратни облик, између глагола који означавају нужно или типично *симетџричне* радње (*сресџи, уџознаџи, џољубиџи*), и оних чије радње су претежно *несиметџричне* (*убиџи, џовредџи, отџроваџи*) (HAIMAN 1983). Алтернатива овом схватању је повезивање избора маркера са учесталашћу повратне, односно узајамно-повратне употребе глагола. Према овом виђењу, краћи маркери се употребљавају уз глаголе који се често користе као повратни, док се уз глаголе који се ретко користе као повратни јављају дужи маркери (HASPELMATH 2008). Истраживање о коме говори овај рад компатибилно је са оба схватања, али се у већој мери ослања на идеју

³ Изостанак морфолошке маркираности могућ је, на пример, у неким случајевима у енглеском језику: *John shaved* „Дон се обријао“, *John and Mary kissed* „Дон и Мери су се пољубили“.

⁴ У литератури на енглеском језику овај контраст се најчешће означава терминима „лаки“ и „тешки“ маркери (*light and heavy markers*).

⁵ Тако у српском језику заменице морају бити употребљене уместо клитика у предлошко-падежним конструкцијама, координацији, контрастирању и одговорима на питања.

директне повезаности између учесталости повратне / узајамно-повратне употребе и избора маркера.

ПОВРАТНИ И УЗАЈАМНО-ПОВРАТНИ ОБЛИК У СРПСКОМ И ИТАЛИЈАНСКОМ ЈЕЗИКУ

На први поглед, повратни и узајамно-повратни облици у српском и италијанском језику изгледају веома слично. Оба језика користе клитике и наглашене заменице, а главну разлику представља то што српски језик користи исти облик за сва три лица и оба броја, док италијански има различите маркере за свако лице и број. Тачније, српски користи повратну клитику *се*, наглашену заменицу *себе* у повратном, и заменички израз *jedan drugoi* у узајамно-повратном значењу. Насупрот томе, италијански користи облике *si* и *sé* само за треће лице (једине и множине), док остали облици одговарају наглашеним и ненаглашеним личним заменицама (в. табелу 1). Поред тога, за разлику од израза *jedan drugoi* у српском, италијанска узајамно-повратна заменица *l'un l'altro* не може самостално вршити функцију директног објекта, већ се уз њу мора јавити и одговарајућа клитика.⁶

	<i>Једнина</i>	<i>Множина</i>
1. лице	<i>mi/me</i>	<i>ci/noi</i>
2. лице	<i>ti/te</i>	<i>vi/voi</i>
3. лице	<i>si/sé</i>	<i>si/sé</i>

Табела 1. Повратни маркери у италијанском језику

Паралелни примери повратних и узајамно-повратних реченица за српски и италијански језик наведени су у (1) – (4).

- (1) а. *Анија се облачи.*
 б. *Anita si veste.*
- (2) а. *Дарио воли себе.*
 б. *Dario ama sé.*

⁶ Посебно напомињемо да клитике *се* и *si* не сматрамо енклитичким акузативним обликом повратних заменице *себе* и *sé*, већ морфолошким маркерима детранзитивизације глагола (в. синтаксичке доказе у GRIMSHAW 1982, SELLS *et al.* 1987, МОСКОВЉЕВИЋ 1997, САМАРЦИЋ 2006). Сходно томе, контраст између реченица које садрже ове маркере не посматрамо као контраст између две врсте директног објекта, ненаглашеног и наглашеног, већ између означавања повратног или узајамно-повратног значења непрелазним морфолошки маркираним глаголом и прелазним глаголом са директним објектом.

- (3) а. *Ема и Ана се добро познају.*
 б. *Emma e Anna si conoscono bene.*
- (4) а. *Марио и Иван су ранили један другог.*
 б. *Mario e Ivan si sono feriti l'un l'altro.*

Најзад, оно што је посебно битно за овај рад јесте да се српски и италијански језик разликују у томе колико продуктивно користе клитике као маркере повратног и узајамно-повратног значења. Наиме, док се у италијанском језику клитике могу користити врло слободно, са свим предикатима који могу имати повратни односно узајамно-повратни облик, у српском језику се ради о донекле проблематичном питању на које не постоји јединствен одговор. Неки аутори сматрају да је и у српском језику употреба повратних и узајамно-повратних клитика у потпуности продуктивна (MARELJ 2004), док други тврде да је ограничена на мањи број интринзичних предиката (PEROVIĆ 2003). Подаци из корпуса указују на 'средње решење', будући да заменице свакако доминирају уз неке глаголе (нпр. уз *волећи* и *мрзећи* у повратном, или уз *убићи* и *напасати* у узајамно-повратном значењу), али појава клитика уз те глаголе није потпуно искључена (в. МИЉЕВИЋ 2008). Као што ће се видети у даљем тексту, и оцене изворних говорника одсликавају нејасан статус клитика с обзиром на продуктивност, јер их уз наведене 'проблематичне' глаголе један део изворних говорника прихвата, а други не. Оно што се свакако може закључити јесте да у српском језику клитике нису једнако продуктивне као у италијанском језику.

ПРЕТХОДНА ИСТРАЖИВАЊА МОРФОЛОШКОГ ТРАНСФЕРА

Проблему усвајања морфолошког маркирања повратних и узајамно-повратних облика у случајевима различите продуктивности маркера до сада није посвећена значајнија пажња, због чега се у овом одељку позивамо на истраживања морфолошког трансфера код сродних граматичких појава.

Једна од најранијих студија посвећених морфолошком трансферу бавила се утицајем присуства и одсуства повратних маркера у матерњем језику на усвајање страног језика. Аутор (ADJÉMIAN 1983) је утврдио да говорници енглеског језика често изостављају повратни маркер *se* у француском као страном (као у примеру 5), док говорници француског у енглеском као страном језику често користе повратни маркер и онда када он није потребан (што показује пример 6).

- (5) *Cette règle appliquée à tous.* (исправно: *s'applique*, енглески: *apply*)
 'Ово правило важи за све.'

- (6) *They want to fight themselves against this.* (исправно: *fight*, француски: *se battre*)
 ‘Они хоће да се боре против тога.’

Затим, као што је већ речено у уводном делу рада, већи број истраживања која су се бавила каузативно-инхоативном алтернацијом утврдио је да је у процесу усвајања страног језика морфолошко маркирање глагола под снажним утицајем матерњег језика. Једно од значајних истраживања које указује на то спровела је С. Монтрул (MONTRUL 2000, 2001), која је пратила усвајање каузативно-инхоативне алтернације у енглеском, шпанском и турском. У њеној студији забележено је, између осталог, да су ученици енглеског којима је матерњи језик шпански често одбацивали реченице попут оне наведене у примеру (7), док су говорници енглеског језика који су учили шпански одбацивали исправне реченице попут (8а), а прихватили неграматичне реченице попут (8б), услед утицаја матерњег језика (енглески има немаркиране инхоативне облике, док је у шпанском обавезно маркирање повратном клитиком *se*).

- (7) *The window broke.*
 (8) а. *La ventana se rompió.*
 б. **La ventana rompió.*
 ‘Прозор се разбио.’

Слично томе, Тот (TOTI 2000) је у истраживању различитих употреба вишезначне шпанске клитике *se* утврдио да говорници енглеског језика чак ни после експлицитне наставе о њеној употреби не престају да изостављају ову клитику у контекстима који нису морфолошки маркирани у њиховом матерњем језику.

Сагледани заједно, резултати претходних истраживања јасно указују на то да савладавање правила морфолошког маркирања глаголских алтернација у страном језику представља значајан проблем кад год се тај језик разликује од матерњег језика ученика у погледу присуства/одсуства маркера. Међутим, остаје отворено питање тога шта се у процесу усвајања догађа када матерњи језик ученика и страни језик који ти ученици усвајају у одређеним контекстима користе различите врсте морфолошких маркера.

ПОВРАТНИ И УЗАЈАМНО-ПОВРАТНИ ОБЛИК У СРПСКОМ ЈЕЗИКУ
КАО СТРАНОМ: ЕМПИРИЈСКО ИСТРАЖИВАЊЕ*Мотивација за истраживање и основна хипотеза*

Као што је претходно већ наведено, главни циљ нашег истраживања био је да испита да ли се морфолошки трансфер јавља у случају када је неки глаголски облик маркиран и у матерњем и у страном језику, али се ради о другачијем типу маркера. На основу резултата претходних студија, које указују на врло наглашен морфолошки трансфер у различитим контекстима, може се очекивати да се утицај матерњег језика испољи и у случају употребе два различита маркера, а не само када је у питању присуство / одсуство маркирања. У конкретном случају усвајања повратног и узајамно-повратног облика српског језика од стране говорника италијанског, на основу описа ових језика изводимо хипотезу да ће се морфолошки трансфер испољити тако што ће ученици услед веће продуктивности клитика у матерњем него у страном језику прихватати повратно и узајамно-повратно *се* са свим глаголима, за разлику од изворних говорника, који ће уз одређене глаголе, тачније оне глаголе који се ретко употребљавају у повратном / узајамно-повратном облику, бирати наглашене заменице *себе* и *један друго*.

Испитаници

Учесници истраживања били су студенти група за стране језика са више италијанских факултета, који су српски учили као други или трећи страни језик. Већина испитаника тестирана је на својим факултетима, у Падови, Венецији, Удинама, Ђенови, Торину и Трсту, а мања група приликом студијског боравка на Филолошком факултету у Београду.⁷ Будући да су у питању били испитаници који су у просеку имали између 30 и 50 часова српског језика годишње, већином се радило о ученицима на почетном нивоу знања српског језика, које није било довољно за потребе истраживања. Било је могуће формирати свега две мање групе средњег нивоа, нижу средњу, у којој је било 9 испитаника, и вишу средњу, у којој је било 7 испитаника. У истраживању је учествовала и контролна група, коју је чинило 20 изворних говорника српског језика. Основне информације о испитаницима резимиране су у табели 2.⁸

⁷ Аутор се захваљује предавачима који су омогућили спровођење истраживања, а то су Александра Џанкић (Ђенова), Маша Плешковић (Падова), Љиљана Бањанин (Торино), Марија Митровић (Трст), Александра Младеновић (Венеција), Alice Parmeggiani (Удине) и Весна Крајишник (Београд), као и свим учесницима.

⁸ У даљем току рада користећемо следеће скраћенице: СР-КГ – контролна група (изворни говорници српског језика), ИТ-НС – нижа средња група ученика, ИТ-ВС – виша средња група ученика; СД – стандардна девијација.

<i>Група</i>	<i>Број</i>	<i>Просек година</i>	<i>СД</i>	<i>Распон година</i>
СР-КГ	20	22,30	5,02	18-33
ИТ-НС	9	23,78	5,76	20-38
ИТ-ВС	7	23,43	4,35	20-33

Табела 2. Подаци о испитаницима

Овде треба напоменути и то да се на универзитетима у Италији српски језик углавном не одваја од хрватског, односно ови језици се најчешће још увек предају под некадашњим заједничким називом „српскохрватски“, при чему доминација одређене варијанте зависи од лектора. Будући да српски и хрватски деле одлике битне за појаву коју овде испитујемо, међу испитаницима није прављена разлика по овом основу.

Материјали

Истраживање је било засновано на упитнику који се састојао из више делова: теста процене нивоа знања, теста превода појединачних глагола, и два теста процене прихватљивости реченица (уз слике и без слика).⁹ Будући да је истраживање о коме овде говоримо само један део ширег истраживања, у раду ћемо се ограничити на релевантне делове теста и његових појединачних задатака.

Тест процене нивоа знања чинио је задатак испуњавања празнина (*Cloze Test*). Овај задатак је био заснован на кратком наративном тексту из кога је била обрисана свака седма реч, чиме је добијено укупно 40 празнина. Ниво знања ученика одређен је поређењем њихових резултата са резултатима изворних говорника српског језика.

Тест превода садржао је листу глагола које је требало превести са српског на италијански. Циљ овог задатка била је провера тога да ли испитаници познају значење глагола који су употребљени у главном задатку. Уколико неки испитаник није превео одређени глагол, или га је превео погрешно, његови (или њени) одговори за реченице које садрже тај глагол у задатку процене прихватљивости реченица искључени су из анализе. Задатак је садржао 22 глагола релевантна за тему продуктивности клитике *se*. Ови глаголи су били подељени у повратну и узјамно-повратну групу, а унутар њих у по три подгрупе, с обзиром на учесталост употребе у повратном и узајамно-повратном облику (Група 1 – глаголи који се веома често користе као повратни/узајамно-повратни, Група 2 – глаголи који се нешто ређе користе као повратни/узајамно-повратни, Група 3 – глаголи који се веома ретко користе као повратни/узајамно-повратни). Сви глаголи су наведени у табели 3.

⁹ Упитник представља прилагођену верзију методе коју је развила С. Монтрул (MONTRUL 2000, 2001). Тест превода глагола су радили само ученици српског као страног језика.

<i>Повратни облик</i>			<i>Узајамно-повратни облик</i>		
<i>Група 1</i>	<i>Група 2</i>	<i>Група 3</i>	<i>Група 1</i>	<i>Група 2</i>	<i>Група 3</i>
<i>ојрајти</i>	<i>бранијти</i>	<i>волејти</i>	<i>пољубити</i>	<i>иignorисати</i>	<i>убити</i>
<i>обући</i>	<i>заштитити</i>	<i>мрзети</i>	<i>зајрлити</i>	<i>избејавати</i>	<i>отпоровати</i>
<i>обријати</i>	<i>маскирати</i>	<i>поштовати</i>	<i>мазити</i>	<i>провоцирати</i>	<i>ранијти</i>
<i>сиремити</i>	<i>наоружати</i>		<i>ујознати</i>		<i>најасити</i>

Табела 3. Глаголи употребљени у истраживању

Исти глаголи употребљени су и у задатку процене прихватљивости реченица уз слике.¹⁰ Део задатка релевантан за овај рад садржао је 44 слике, уз које су стајале по две реченице чију прихватљивост је требало оценити на скали од -3 до $+3$. Вредности унутар скале биле су дефинисане на следећи начин:

- -3 потпуно неприхватљиво
- -2 неприхватљиво
- -1 релативно неприхватљиво
- 0 не могу да се одлучим
- $+1$ релативно прихватљиво
- $+2$ прихватљиво
- $+3$ потпуно прихватљиво

Испитаници су добили упутство да користе оцену '0' искључиво за реченице које су разумели, али су их сматрали граничним случајевима у погледу прихватљивости, док је требало да реченице које не разумеју означе знаком питања.¹¹

Разлог због кога су у упитнику постојале 44 слике, односно због кога се слика за сваки глагол јављала по два пута, јесте у томе што је сваки глагол био употребљен у четири различите конструкције, које су расподељене у насумичне парове, уз понављање слике, уместо да се све заједно прикажу уз једну слику. Овај методолошки поступак је изабран због тога што је процењено да би оцењивање четири сличне реченице одједном било презахтевно за испитанике, који би на тај начин лакше уочили и тачан циљ задатка.

Међу конструкцијама у којима су глаголи били употребљени за овај рад релевантне су (а) глагол + повратна/узајамно-повратна клитика, и (б) глагол

¹⁰ У раду нећемо говорити о другом задатку процене прихватљивости реченица.

¹¹ Реченице означене знаком питања искључене су из даље анализе.

+ повратна/узајамно-повратна заменица. Примери који показују тачан изглед ових конструкција у самом задатку приказани су на слици 1 за повратни, а на слици 2 за узајамно-повратни контекст.



Ivica se maskirao. -3 -2 -1 0 +1 +2 +3

Ivica je maskirao sam sebe. -3 -2 -1 0 +1 +2 +3

Слика 1. Пример повратних реченица из теста



Đura i Žile su se napali. -3 -2 -1 0 +1 +2 +3

Đura i Žile su napali jedan drugog. -3 -2 -1 0 +1 +2 +3

Слика 2. Пример узајамно-повратних реченица из теста

Резултати

Тест нивоа знања бодован је тако што су сва прихватљива решења оцењена као тачна и добила су 1 поен. Решењима која су била граматички прихватљива, али су доводила до промене у значењу текста додељено је 0,5 поена. Процентуално исказани резултати приказани су у табели 4. Разлику између група потврдила је и статистичка анализа (Крускал-Валисов тест $H(2)=28,293$, $p<0,001$). Тачније, две групе ученика се према нивоу знања српског језика разликују од контролне групе (Ман-Витни тест $U=0,000$, $p<0,001$), као и једна од друге ($U=0,000$, $p<0,01$).

Група	Број	Средњи резултат	СД	Распон резултата
СР-КГ	20	92,19	4,37	85,00-98,75
ИТ-НС	9	40,14	5,98	30,00-48,75
ИТ-ВС	7	56,25	8,23	50,00-73,75

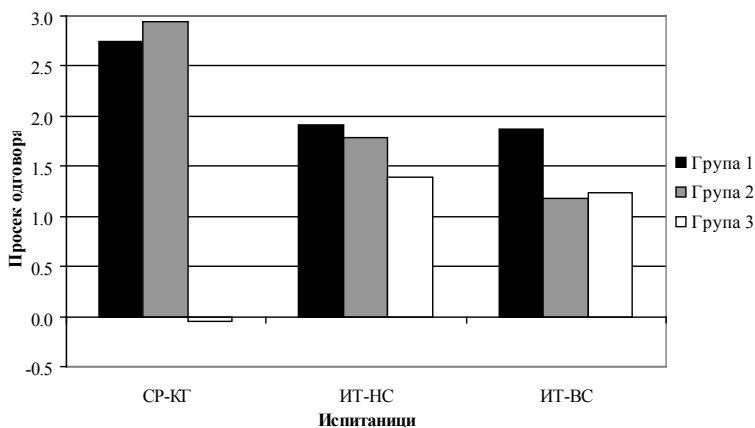
Табела 4. Резултати теста нивоа знања (%)

У табели 5 приказану су просечни проценти тачних одговора који су две групе ученика дале у задатку превода глагола. Виша средња група постигла је врло висок резултат на готово свим глаголима, док је нижа средња група имала одређене проблеме, пре свега са глаголима *најасїи* и *мазїи*.

<i>Група</i>	<i>Број</i>	<i>Средњи резултат</i>	<i>СД</i>	<i>Распон резултата</i>
ИТ-НС	9	75,56	18,56	40,00-93,33
ИТ-ВС	7	92,38	13,01	73,33-100,00

Табела 5. Резултати задатка превода глагола (%)

Најзад, пошто су два контролна задатка потврдила да постоји разлика између три групе испитаника, као и да ученици у високом степену познају глаголе употребљене у тесту, прелазимо на резултате главног задатка, задатка процене реченица. Средње оцене свих група испитаника за повратне клитике употребљене уз различите глаголе приказане су на слици 3. Резултати су груписани према групама испитаника (СР-КГ, ИТ-НС и ИТ-ВС), док се ознаке Група 1, Група 2 и Група 3 односе на три групе глагола (в. табелу 3).

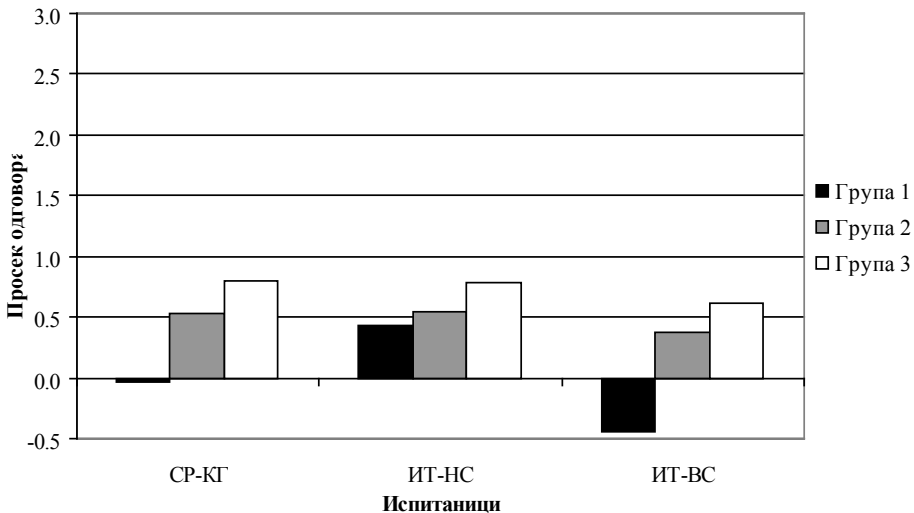


Слика 3. Средње оцене за повратне клитике

Већ из самог графика је јасно да је наша основна хипотеза у случају повратног облика потврђена. Наиме, док су им судови слични за глаголе из група 1 и 2, контролна група и ученици на другачији начин оцењују глаголе из групе 3 (*волейи*, *мрзейи*, *йошїюваїи*). Другим речима, и нижа средња и виша средња група дају клитици *се* уз предикате који се ретко користе у повратном облику више оцене него изворни говорници. Ова разлика између резултата ученика и контролне групе је и статистички значајна (Крускал-Валисов тест $H(2)=6,796, p<0,05$).

На исти закључак упућују и поређења оцена које су појединачне групе испитаника дале за различите групе глагола. Контролна група је дала врло високе средње оцене глаголским групама 1 и 2 употребљеним са повратном клитиком, али је њена просечна оцена за глаголску групу 3 готово једнака нули, што доводи и до статистички значајне разлике између оцена три групе (Фридманов тест $\chi^2(2)=35.314$, $p<0.001$). Посебно је занимљива ситуација са глаголима из групе 3. Наиме, 9 од 20 испитаника из контролне групе означава их као неприхватљиве, 8 као прихватљиве, док 3 испитаника дају оцену '0'. Овај расцеп поклапа се са неслагањима у теоријској литератури између аутора који сматрају да су клитике у српском продуктивне, и оних који сматрају да су ограничене на интринзичне предикате. Овој теми би свакако требало да буде посвећена детаљнија студија, будући да подаци не указују довољно јасно ни на искључиво индивидуалну, нити на регионалну/дијалекатску варијацију. Међутим, у контексту овог рада изузетно важно је истаћи да, за разлику од изворних говорника српског језика, ученици не праве разлику између три групе глагола и подједнако прихватају клитике са свима.

Насупрот ситуацији са клитикама, за наглашене повратне заменице све три групе испитаника дају сличне оцене (в. слику 4). Ово потврђује и изостанак статистички значајних разлика између испитаника. У овом случају су сви резултати производ великих индивидуалних варијација унутар група, које доводе и до тога да резултати нису статистички значајно различити од нуле (која означава неопредељеност).



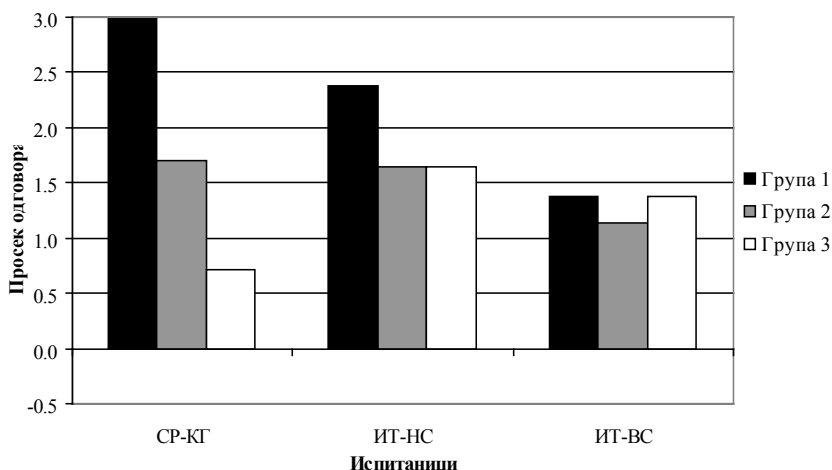
Слика 4. Средње оцене за повратне заменице

С обзиром на слику 4 треба приметити још и то су оцене дате заменицама укупно гледано врло ниске, што је барем за предикате из групе 3 врло неочекивано, будући да се уз њих повратно значење у српском језику типично означава управо заменицама. Можемо претпоставити да су изворни говорници дали ниске оцене овим реченицама услед тога што се заменица у њима налазила у положају иза глагола, који представља маркирани положај за заменице у српском језику.¹² Наиме, широко је прихваћено схватање да је у српском језику положај лево од глагола немаркиран (тј. неутралан), док је положај иза глагола наглашен и користи се пре свега када је у питању деклитичка употреба заменица, или њихово изразито наглашавање (Stojanović 1997, Perović 2003, Progovac 2005). Ово се може илустровати реченицама у примеру (9), преузетим од Љ. Проговац (Progovac 2005: 13).

- (9) а. Милена не воли њега. (контрастирање)
 б. Милена њега не воли. (неутрално значење)

Међутим, ово не мења чињеницу која је за наш рад најбитнија, а то је да изворни говорници уз глаголе из група 1 и 2 дају више оцене клитикама, а уз глаголе из групе 3 заменицама, док ученици у свим случајевима дају више оцене клитикама.

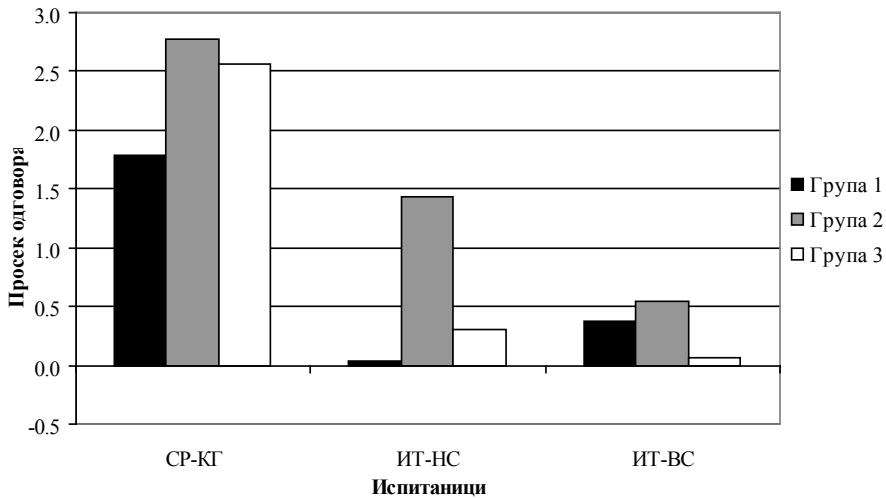
Тенденције сличне онима забележеним за повратни облик јављају се и за клитике употребљене уз типично и нетипично узајамно-повратне предикате. Ово показује слика 5.



Слика 5. Средње оцене за узајамно-повратне клитике

¹² Разлог за употребу заменица иза глагола у тесту били су резултати прелиминарне студије, у којој су говорници српског језика оценили поствербални положај као неутралнији за повратну заменицу коју прати интензификатор *сам*, који је био кориштен у свим реченицама са заменицама. Међутим, као што подаци показују, исти резултат није добијен у главном истраживању.

И у овом случају подаци иду у прилог хипотези студије, мада нешто мање наглашено него код повратног облика. Јасно је да изворни говорници српског језика дају предност клитикама уз глаголе из групе 1, а заменицама уз глаголе из групе 2, и посебно групе 3. Ови испитаници праве статистички значајну разлику између три типа предиката за оба маркера (Фридманов тест, за клитике: $\chi^2(2)=31.194$, $p<0.001$, за заменице: $\chi^2(2)=21.536$, $p<0.001$). Са друге стране, ученици уз све три врсте глагола дају предност клитикама и не праве разлику између глаголских група.¹³ Оцене узајамно-повратних заменица приказане су на слици 6.



Слика 6. Средње оцене за узајамно-повратне заменице

Разлике између група испитаника овде су посебно велике, јер се ученици разликују од контролне групе у оценама свих група глагола (Крускал-Валисов тест, група 1: $H(2)=12,083$, $p<0,01$; група 2: $H(2)=21,919$, $p<0,001$; група 3: $H(2)=18,329$, $p<0,001$). Али, треба додати да је у овом случају потребна додатна доза опрезности у тумачењу резултата, услед тога што на оцене ученика вероватно утиче и чињеница да у италијанском језику клитике преовлађују и због тога што је заменички облик *l'un l'altro* 'један другог' немогуће употребити самостално у функцији директног објекта (в. пример 4).

¹³ Остаје нејасно због чега ИТ-ВС група даје релативно ниске оцене клитикама уз предикате из групе 1.

ДИСКУСИЈА И ИМПЛИКАЦИЈЕ ЗА НАСТАВУ

Резултати изложени у претходном одељку потврђују основну хипотезу истраживања, односно претпоставку да до морфолошког трансфера долази и када се матерњи и страни језик разликују само у врсти маркера који користе. Тачније, показало се да ученици којима је матерњи језик италијански не праве разлику између различитих типова глагола у комбинацији са клитиком *се*, што је у супротности са оценама изворних говорника српског језика, који праве статистички значајну разлику између глагола који су типично и нетипично повратни / узајамно-повратни и прихватају *се* у знатно већој мери са првим типом. Ситуација је нешто јаснија за повратни, него за узајамно-повратни облик, будући да се само за повратни облик групе испитаника статистички међусобно разликују, али одређене разлике свакако постоје и код узајамно-повратног облика.

Наравно, будући да је наша студија обухватила веома мали узорак ученика, резултати се не могу сасвим поуздано уопштити и слично истраживање би свакако требало поновити са већим бројем испитаника. Такође би било пожељно укључити додатне нивое знања и детаљније размотрити утицај ове варијабле, будући да у студији приказаној у овом раду нису добијене значајне разлике између ученика на нижем средњем и вишем средњем нивоу. Поред тога, проширивање истраживања на више различитих матерњих језика би могло значајно допринети објашњењу морфолошког трансфера у усвајању повратних и узајамно-повратних маркера у српском језику као страном.

Међутим, и поред извесних недостатака, и из података којима већ располажемо могу се извести одређени закључци. Наиме, чињеница да је морфолошки трансфер присутан и у релативно напредном стадијуму учења какав је виши средњи ниво наводи нас на претпоставку да његов узрок барем делимично лежи у недовољној заступљености испитиваних појава у инпуту. Будући да су глаголи код којих се овај тип трансфера јавља управо они који се ретко употребљавају у повратном / узајамно-повратном облику (глаголи означени као група 3 у претходном одељку), могуће је да ученици једноставно нису имали довољно прилика да се са њима сусретну у одговарајућем контексту, што је оставило слободан простор за утицај матерњег језика и прихватање клитике *се* тамо где би изворни говорници употребили *себе* или *један другоі*.

Овакво стање ствари има значајне импликације за наставу српског као страног језика. Српски и италијански језик обично се сматрају врло сличнима у погледу употребе повратних и узајамно-повратних облика, тако да се у настави традиционално највише пажње посвећује савладавању разлике у форми клитика и заменица (*се* : *mi/ti/si/ci/vi/si*, *себе* : *me/te/se/noi/voi/se*), док се врло мало, можда чак нимало времена не посвећује мање очигледним

разликама, попут разлике у продуктивности клитика. Будући да и таква, мања неподударана могу довести до морфолошког трансфера и до неких непримерених употреба повратних и узајамно-повратних маркера, и будући да одговарајући инпут појаву трансфера врло вероватно може ублажити, чини се да би мање очигледне разлике требало знатно више истицати у настави.

Тачан начин на који би се истицање оваквих разлика могло спровести у пракси улази у оквир методике наставе, односно излази из домета овог рада, па ћемо се ограничити на изношење једне основне идеје. Наиме, иако је овај рад заснован на испитивању конкретних разлика између српског и италијанског језика, сматрамо да скретање пажње на питање продуктивности клитике *se* у настави не би нужно изискивало детаљно поређење српског са матерњим језицима ученика, већ да би се указивањем на дистрибуцију повратних и узајамно-повратних клитика и заменица са различитим глаголима прилагођавањем већ постојећих вежбања и евентуалним додавањем неколико нових могла ученицима скренути пажња на то који глаголи се типично користе са којим маркером, без обзира на то који језик ученици говоре као матерњи. У нашем, претежно теоријском истраживању контрастивни приступ је био неопходан ради утврђивања појаве морфолошког трансфера у претходно неиспитаном контексту, али када сазнање о трансферу већ постоји, чини нам се да контрастивна димензија није неопходна и да је општији приступ заправо прикладнији, јер уједно решава и практични проблем група које чине ученици са различитим матерњим језицима. С обзиром на то да се чак и типолошки блиски језици могу међусобно значајно разликовати у степену продуктивности краћих повратних и узајамно-повратних маркера (НАИМАН 1983, KÖNIG and Vezzosi 2004, Haspelmath 2008), појава морфолошког трансфера у овом домену може се очекивати у готово свим комбинацијама матерњег и страног језика, због чега се чини да увођење теме продуктивности клитике *se* у наставу српског језика као страног никако не може бити сувишно.

ЛИТЕРАТУРА

- ADJÉMIAN, Christian. "The transferability of lexical properties." In Susan M. Gass and Larry Selinker (Eds), *Language Transfer in Language Learning*. Rowley, MA: Newbury House, 1983, pp. 250-268.
- СЕННАМО, Michela. *The Reanalysis of Reflexives: A Diachronic Perspective*. Napoli: Liguori, 1993.
- GRIMSHAW, Jane. "On the lexical representation of Romance reflexive clitics." In Joan Bresnan (Ed.), *The Mental Representation of Grammatical Relations*. Cambridge, MA and London: MIT Press, 1982, pp. 87-148.

- HAIMAN, John. "Iconic and economic motivation." *Language* 59 (1983): pp. 781-819.
- HASPELMATH, Martin. "A frequentist explanation of some universals of reflexive marking." *Linguistic Discovery* 6 (2008): pp. 40-63.
- KÖNIG, Ekkehard and Letizia Vezzosi. "The role of predicate meaning in the development of reflexivity." In Walter Bisang, Nikolaus P. Himmelmann and Bjorn Wiemer (Eds), *What makes Grammaticalization?* Berlin and New York: Mouton de Gruyter, 2004, pp. 213-244.
- LICHTENBERK, Frantisek. "Reflexives and Reciprocals." In Ronald E. Asher (Ed.), *The Encyclopedia of Language and Linguistics*, Vol. 7. Oxford and New York: Pergamon Press, 1994, pp. 3504-3509.
- MARELJ, Marijana. *Middles and Argument Structure across Languages*. Doktorska disertacija, LOT Dissertation Series. Utrecht: LOT Publications, 2004.
- MILIČEVIĆ, Maja. "On the productivity of reflexive and reciprocal *se* in Serbian." In Marko Tadić, Mila Dimitrova-Vulchanova and Svetla Koeva (Eds), *Proceedings of FASSBL6*. Zagreb: Croatian Language Technologies Society – Faculty of Humanities and Social Sciences, 2008, pp. 85-91.
- MONTRUL, Silvina. "Transitivity alternations in L2 acquisition: Toward a modular view of transfer." *Studies on Second Language Acquisition* 22 (2000): pp. 229-273.
- MONTRUL, Silvina. "First-language-constrained variability in the second-language acquisition of argument-structure-changing morphology with causative verbs." *Second Language Research* 17 (2001): pp. 144-194.
- МОСКОВЉЕВИЋ, Јасмина. „Лексичка детранзитивизација и анализа правих повратних глагола у српском језику.“ *Јужнословенски филолоџ* 53 (1997): стр. 107–114.
- PEROVIĆ, Aleksandra. *Knowledge of Binding in Down Syndrome: Evidence from English and Serbo-Croatian*. Doktorska disertacija. London: University College London, 2003.
- PROGOVAČ, Ljiljana. *A Syntax of Serbian: Clausal Architecture*. Bloomington: Slavica, 2005.
- САМАРЦИЋ, Тања. „Реч *се* у аргументској структури дитранзитивних глагола.“ *Научни састџанак славистџа у Вукове дане* 35/1 (2006): стр. 179–193.
- SELLS, Peter, Annie Zaenen, and Draga Zec. „Reflexivization variation: Relations between syntax, semantics, and lexical structure.“ In Masayo Iida, Stephen Wechsler and Draga Zec (Eds), *Working Papers in Grammatical Theory and Discourse Structure*. Stanford: CSLI Publications, 1987, pp. 169-238.
- SMITH, Mark. "Light and heavy reflexives." *Linguistics* 42 (2004): стр. 573-615.
- СТОЈАНОВИЋ, Danijela. "Object shift in Serbo-Croatian." In James R. Black and Virginia Motapayane (Eds), *Clitic, Pronouns and Movement*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1997, pp. 301-319.

TOTH, Paul D. "The interaction of instruction and learner-internal factors in the acquisition of L2 morphosyntax." *Studies on Second Language Acquisition* 22 (2000): pp. 169-208.

Maja Miličević

ON THE PRODUCTIVITY OF REFLEXIVE AND RECIPROCAL *SE*:
IMPLICATIONS FOR TEACHING SERBIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Summary

This paper investigates the acquisition of Serbian reflexive and reciprocal forms by native speakers of Italian. Both Serbian and Italian have reflexive and reciprocal clitics and pronouns. However, the use of clitic forms is somewhat freer in Italian than in Serbian. The results of a picture judgement task show that despite being rather subtle, this difference between the two languages does lead to transfer-driven divergences between the Italian learners and the native speakers of Serbian. It is therefore argued that in instructional settings attention should be given to the specific L1-L2 differences, on top of the general properties of the area.

Keywords: reflexive forms, reflexive and reciprocal forms, clitic *se*, productivity

Ксенија Кончаревић
Православни богословски факултет, Београд

ПРИМЕНА МОДЕЛА ЛИНГВОКУЛТУРОЛОШКОГ
ПОЉА У НАСТАВИ СРПСКОГ КАО
ИНОСЛОВЕНСКОГ ЈЕЗИКА
НА МАТЕРИЈАЛУ ПОЉА «ПОРОДИЧНИ И РОДБИНСКИ ОДНОСИ»

У раду се нуди оквир за лингводидактичку примену модела лингвокултуролошког поља у настави српског као инословенског језика, на материјалу лингвокултурама које структуришу поље „Сродство (родбина и сродбина)“, које смо одабрали због његове разуђености, изразите културолошке информативности његових конституената, као и делимичне описаности из монолингвалне и конфронтиционе перспективе.

Кључне речи: лингвокултурологија, лингводидактика, српски као страни језик, терминологија сродства

Истраживања у области лингвистичке славистике с краја XX и почетка XXI века карактеришу се наглашеном културолошком оријентацијом, која је резултирала појавом већег броја лингвокултуролошких школа, праваца и методолошких оријентација (њихов преглед у лингвистичкој русистици в. у: Маслова 2000: 7-14). Истовремено, у настави живих словенских језика, посебно руског, приметан је заокрет од утилитаристичког, прагматистичког, ка ширем, културолошком концепту, у чијем оквиру се у процесу комуникативног овладавања језиком усваја пре свега одређена национална култура. Најједноставније речено: формула «језик + култура» сада се замењује принципијелно другачијом стратегијом, чија је формула: «култура њосредством језика, језик њосредством културе», што значи да се као примарни циљ наставе поставља управо усвајање појмова, представа и генерализација из културе народа-носиоца одређеног језика у процесу коришћења тога језика, а да се сам језик усваја на темељу инкултурације (о могућностима примене лингвокултуролошке парадигме у настави српског језика као страног в. Кончаревић 2003). А упознати културу не значи само стећи одређени фонд мање или више систематизованих спознаја о разним њеним аспектима у прошлости и данас, него и «осетити спознајно искуство народа оличено у језику, научити видети у језику одраз карактера народа, његових предста-

ва, симпатија и антипатија, формирати умења креативног коришћења тих разноврсних информација у интеркултурној комуникацији и интеракцији» (МИТРОФАНОВА 2000: 30). Или, како наводи зачетник културолошке лингводидактике Ј. И. Пасов: «У образовне сврхе продуктивно је сматрати да не постоје одвојени ентитети језика и културе, него да је језик органски део културе. Језичке чињенице истовремено су и чињенице културе; перфекат је исто тако чињеница немачке културе као и катедрала у Келну, свршени вид руског глагола је исто тако чињеница руске културе као и кукла *матрјошка*» (ПАСОВ 2001: 13).

Међутим, колико год то парадоксално звучало, примена културолошке парадигме наставе била је релативно изолована од фундаменталних лингвистичких истраживања, базирајући се углавном на одређеним лингводидактичким, унутарње кохерентним принципима. Међутим, лингвокултуролошка теорија има вишеструке могућности за дидактичку апликацију, што ћемо показати на примеру дидактичког транспоновања једног лингвистичког модела – модела лингвокултуролошког поља. Овај модел, заснован у руској лингвокултурологији 90-их година, значио је за њен потоњи развој исто што је за граматичку науку својевремено значила појава функционалне граматике (граматике функционалних поља): наиме, истраживања у лингвокултурологији до појаве модела ЛКП углавном су носила системско-структурални (системско-категоријални) карактер – анализа се вршила у оквирима лингвокултура посебних, хијерархијски организованих класа (нпр. лексика са доминантном културном компонентом, фразеологија, паремологија, говорна етикеција, невербална комуникација итд.), док је нови, функционални приступ подразумевао обједињавање лингвокултура разних нивоа на основу својственог им инваријантног смисла и везаности за одређену културну сферу или одређени сегмент културе у шире комплексе – лингвокултуролошка поља. Лингвокултуролошко поље (ЛКП), сходно томе, представља хијерархијски организован систем јединица обједињених заједничком семантичком припадношћу и одражавањем извесног круга појава и елемената културе као дубинског оквира поља. У малобројним радовима посвећеним теоријско-методолошком заснивању функционализма у лингвокултурологији модел ЛКП извођен је углавном из модела семантичког поља и базиран на лексичком материјалу (ВОРОБЬЕВ 1991: 101-106; ВОРОБЬЕВ 1996: 12-33; ВОРОБЬЕВ 1997: 57-73, 84-250); концепција коју ми предлагемо и чију смо теоријску разраду понудили у неколико радова фундаменталног карактера (КОНЧАРЕВИЋ 1999; КОНЧАРЕВИЋ 2000; КОНЧАРЕВИЋ 2006: 153-164, 165-184; КОНЧАРЕВИЋ 2007 а; КОНЧАРЕВИЋ 2007 б; КОНЧАРЕВИЋ 2008) претпоставља функционално обједињавање (на основу заједничког екстралингвистичког оквира) лингвокултура различитих нивоа – од лексичког као полазног преко фразеолошког, афористичког, паремиолошког, до етикецијског и паралингвистичког, а у оквиру сваког нивоа, опет, повезивање различитих класа и категорија (нпр. на нивоу лексичких

лингвокултурама повезују се ономастика, лексика реалија, посебно нееквивалентна, лексика са конотацијом, историзми, архаизми, лексеме са унутарњом формом и др.). Овако конципирано ЛКП омогућава комплексно и системско сагледавање разнородног језичког материјала на основу начела целовитости, кохерентности, узајамне детерминисаности и комплексности обухвата лингвокултуролошких вредности. При томе, истраживања у овом кључу могу имати монолингвални, одн. монокултурни карактер или бити конфронтационо усмерена, а могућност њиховог лингводидактичког транспоновања је неоспорна.

Лингвокултурема као јединице поља своју специфичност испољавају у парадигматским и синтагматским односима међу самим тим јединицама (у саставу парадигми) и у узајамним односима са другим класама лингвокултурама на нивоу синтагматике (карактеристичне валентности).

За лингвокултуролошку дескрипцију парадигме „породични и родбински односи“ определили смо се због богатства и разуђености терминологије сродства која се налази у основи анализираниог ЛКП, изразите лингвокултуролошке информативности његових конституената, лингвистичке описаности из монолингвалне – на материјалу српског (најпотпунији преглед в. у: Ракић 1991: 15-27, 99-116), руског (из лексиколошке перспективе – Филин 1948; Моисеев 1962; Ломтев 1964; из перспективе лингвокултурологије – Воробьев 1997: 133-147) и других словенских језика (поменућемо лингвокултуролошки релевантне радове Маслова 1997: 170-188; Колесов 2000: 17-72), делимично из конфронтационе руско-српске перспективе (Рељић 2000; Стефановић 2009; Стефановић 2010) и, не на последњем месту, његове релевантности за формирање комуникативне, лингвистичке и социокултурне компетенције при учењу српског језика као страног.

У вези са апликативним димензијама разматрања термина сродства за потребе наставе српског језика као инословенског и страног, напоменућемо да се чак и на највишем нормативном нивоу обучавања већи део овог веома разуђеног терминосистема усваја искључиво рецептивно или потенцијално, за потребе разумевања књижевних и публицистичких дела, док продуктивној употреби подлежу пре свега термини везани за ужу (нуклеарну) и, донекле, проширену породицу (фамилију), одабрани по начелу фреквентности, актуелности употребе, репрезентативности у односу на терминосистем и стилске неутралности (искључују се дијалектизми, архаизми, жаргонизми и супстандардна лексика уопште). У том смислу, напоменућемо да је основни минимум из терминосистема сродства за потребе усвајања руског језика као страног на нивоу А2 који је одабран за продуктивну употребу ограничен управо на први степен сродства (Митрофанова 1996: 91), с тим што се за филолошки образовни профил и највиши нормативни ниво обучавања, актуелан на студијама србистике, знатно померају и квалитативни, и квантитативни оквири тога фрагмента вокабулара (исп. Кончаревић 1996:175-177).

Називи којима се изражавају сроднички односи присутни су у вокабулару свих језика (имају статус лингвистичке универзалије), јер је и само сродство универзална социјална категорија, једна од фундаменталних институција друштвене структуре. Образовање термина сродства у сваком конкретном језику, осим иманентним, интралингвистичким чиниоцима, битно је условљено структуром сродства у датој етносоциокултурној заједници. Упознавање са екстралингвистичким чињеницама које детерминишу структуру терминосистема сродства и одређују асоцијативни фон конкретних термина значајан је задатак лингвокултуролошке парадигме методике наставе српског језика као инословенског и страног. У његовом испуњавању значајног удела може имати узимање у обзир матерњег језика и културе студената. Примера ради, у ситуацији руско-српског билингвизма, карактеристичној не само за руске и студенте србистике / славистике из бивших совјетских република, који руским владају или као матерњим, или као језиком друштвене средине, него и за већину страних студената на славистичким катедрама, којима је руски, већ према заступљености у њиховим студијским програмима и одабраном профилу, главни или помоћни студијски предмет, постоји могућност коришћења лингвистичких и екстралингвистичких чињеница које ће обезбедити позитиван трансфер (фацилитацију) или предупредити интерференцију приликом усвајања елемената ЛКП «Породични и родбински односи» – сваког понаособ и у њиховој међусобној повезаности. Рецимо, чиниоци који ће битно олакшати приступ усвајању на екстралингвистичком, а посредно и на интралингвистичком (у овом случају паремиолошком) плану везани су за ослањање на у руској култури такође изражене вредносне категорије привржености породици и широј фамилији («Русский человек без родни не живет»), уважавања и неговања породичних веза («Всякий мирянин своему брату семьянин»), старања за слогу међу сродницима и јединство породице («Вся семья вместе, так и душа на месте», «Вся семья горох молотить», «В семье и каша гуще»), као и за атрибуте традиционалне породице – доминацију мушкарца («Отец всему голова»), кључну улогу жене у вођењу домаћинства («Дом матерью держится»), тежњу ка строгој контроли у васпитању деце («Умел дитя родить, умей и научить»), потчињавање млађих старијима («Чти отца своего») (исп. Воробьев 1997: 133-135).

У даљем излагању најпре ћемо указати на неке специфичне црте српског терминосистема сродства, да бисмо затим понудили и неке елементе контрастивног постављања српског и руског материјала у дидактичке сврхе.

У литератури је констатовано да је у поређењу са терминологијама већине словенских народа (не рачунајући јужни огранак) фонд термина сродства у Срба упадљиво велики (најпотпунији преглед, израђен на основу Вуковог *Српског рјечника* из 1852, *Рјечника хрвајскога језика* Ф. Ивековића и И. Броза, *Рјечника шурцизама* А. Шкаљића и *Рјечника хрвајскога или*

српскога језика ЈАЗУ, даје *Рјечник ѿтерминологије сродства* у: РАКИЋ 1991: 57-85). Узрок стварања веома детаљних, специјализованих назива, типа *свасѿичић*, *ђеверичић*, *одивичић* и сл. налази се у специфичном формама друштвеног устројства на нашем тлу – племенском уређењу на црногорском и околном подручју и задружној породици – у већини других крајева. И у једном и у другом организационом систему ради се о бројнијим и гушћим сродничким контактима у оквирима релативно већих скупина сродника упућених на заједнички живот или просторну близину њихових пребивалишта (БАРЈАКТАРЕВИЋ 1960: 129).

За адекватан лингводидактички приступ материји која је предмет нашег интересовања ваља имати на уму и чињеницу да је српска породица током историјског развоја имала доста устаљене облике, с јачом или слабијом (социјално детерминисаном) превагом задружне, проширене над инокосном, нуклеарном породицом, и такво је стање доминирало отприлике до Другог светског рата. Такође, за разматрање тзв. правог сродства, у чији састав улазе (а) родбина – крвно, генетско сродство, «род». «крв», «својта», (б) брачна веза и (в) сродбина – сродство успостављено путем брака (РАКИЋ 1991, 35; сличну класификацију на материјалу руског језика в. у: Белоусова 1986: 90-92), ваља имати на уму чињеницу да је брак у српском народу, и поред вековних исламских утицаја, по правилу моногаман; полигамне форме нису се шире уобичајиле ни када су, у време турске владавине, међу исламитизираним становништвом биле дозвољене законским и верским прописима (исп. РАКИЋ 1991: 34). Обичајне, ритуалне и црквеноправне претпоставке условиле су и успостављање вештачких сродничких веза – грађанског (путем усвајања) и духовног сродства (кумство, побратимство, посестримство, сродство по млеку). У свим овим формама сродства веома је изразит утицај социокултурних чинилаца, чије идентификовање је предмет лингвокултуролошке обраде у настави српског језика у инословенским срединама. Рецимо, потребно је указати на специфичности институције кумства – трајног (наследног) и пригодног типа. У народу, тако, постоји крштено и венчано, али и „шишано“, „кумство умира освете“, „кумство невоље“ и сл. Кум као духовни сродник је изузетно поштован (*Бој ѿа кум*), он има моралне, обичајне и црквеноправне обавезе не само према ономе коме је кумовао (*кумашинчу*, *кумчеиу*), него и према ужој и широј родбини.

За разматрање проблематике сродства од значаја је и чињеница да се у српском народу оно не ограничава на генетско и сродство успостављено путем брака него се, у неким крајевима, односи и на особе које имају исту крсну славу, чак и уколико се ништа не зна о њиховом заједничком пореклу, или на особе које носе исто презиме (*ѿлеме*). Нешто ужа групација јесте *брајсѿиво* – група сродника повезаних крвним сродством, састављена од више родова – фамилија заједничког порекла, истог братственичког презимена, исте крсне славе и једнаких других обичаја, са неким заједничким

установама и одређеним облицима својине (Чубриловић 1959: 24-31). Ови облици сродства немају еквиваленте у руској култури, што изискује детаљно лингвокултуролошко коментарисање при семантизацији лексема за њихово означавање, уз коришћење одговарајућих прагматичних и пројективних текстова.

У српској терминологији сродства издваја се неколико етимолошких стратума. Праиндоевропског су порекла термини за чланове уже, нуклеарне породице (*син, мајка, отац, браћ, кћер, сестра*), а општесловенског термини за децу брата или сестре и за брачне другове и једних и других, затим *свјериц, маћеха, очух, њасвјорак, њосинак, њоћерка*, као и термини настали редупликацијом слогова, типа срп. *деда, њеџа, баба, нана*, рус. *џеџа, дјдја, њања* и сл. (Колесов 2000: 40-47). Са становишта лингвокултуролошке обраде најзанимљивији су случајеви лексичких контаката, односно присуство позајмљеница из других језика у овој сфери (*амица, бабо, даица, балдуза* – оријентализми, *куњадо, небуд* – италијанизми, *шојор* – хунгаризам и сл.). Скреће се пажња да у неким случајевима постоје реалне демографске претпоставке које су условиле одомаћивање позајмљеница из сфере сродства у српском језику – рецимо, присуство турцизама је, по свој вероватноћи, одраз мешовитих бракова између Османлија и српских жена; „ако је прихваћен и тако широко одомаћен термин *бабо* за оца, то је отуд што су, нарочито у време турске државне и војне експанзије, очеви заиста били прави Турци“ (Кулишић 1953: 148). Оправданост овакве претпоставке посредно доказује територијална распрострањеност овога термина – његова везаност за крајеве који су били под јаким турским утицајем и за муслиманско становништво. Опет, разлози за одомаћивање термина страног порекла могли су бити и интралингвистички, везани за постизање језичке економије употребом термина једноставнијих за изговор а са ширим обухватом значења (*кузен, шојор, куњадо*) (Ракић 1991: 48).

Лингвокултуролошка анализа терминосистема сродства у српском језику открива још једну значајну чињеницу везану за друштвено устројство. Наиме, изразита превага термина везаних за мушке сроднике, њихово узимање за основу при грађењу термина за женске сроднике и одсуство облика женског рода у бројним случајевима несумњиво сведочи о патријархалности традиционалне друштвене организације у Срба. Ово је чињеница културе оличена и у руском терминосистему сродства посматраном у тоталитету и на нивоу појединих његових елемената. Примера ради, Митра Рељић понудила је комплесну и вишедимензионалну (на нивоу компонентне анализе лексема, као и разматрања лингвокултуролошког потенцијала фразеологизама, паремија и прецедентних текстова српске и руске књижевности) компаративну анализу лингвокултуреме срп. *отац/* рус. *отец*, из које се може извести низ закључака који потврђују примат оца у традиционалној породици (Рељић 2000: 314-319). Марија Стефановић је компарирањем асоцијативних поља

срп. *син*/ рус. *сын* и срп. *кћи*/ рус. *дочь* дошла до закључака о престижнијем социјалном статусу мушког у односу на женско дете пре свега у српској, а донекле и у руској породици, за шта је нашла потврду и у репрезентативном паремиолошком корпусу (СТЕФАНОВИЋ 2009: 95-100). Слично томе, анализом асоцијативног поља *зет* и *снаха* иста ауторка утврдила је да се у свести просечног носиоца српског језика за зета везује више позитивних него негативних реакција, док број негативних реакција више него двоструко премашује број позитивних када се ради о снахи, док у руској језичкој свести негативни стереотипи о снахи нису толико изражени (СТЕФАНОВИЋ 2010: 109-114). Одабир карактеристичног лексичког, афористичког, фразеолошког материјала и његова адекватна презентација у настави српског језика као страног могу код студената изградити репрезентативне представе о односима у традиционалној српској породици.

Лингвокултуролошка информација у језичком материјалу не мора бити изражена искључиво експлицитно (нпр. као у паремијама које говоре о престижности имања мушке деце у односу на женску – *Кад се ђејџић роди, и цијле се на кући овеселе, Жудна мајџи и и девојчејџи је рада*, или о обавези да синови помажу родитељима у старости и проблемима који настају уколико они то не чине – *У сџиојџини хвала, а у једном храна; Док оџац храни синове, не чу нико; а док синови оца, зачу свак*), него и имплицитно. Тако, неки фразеологизми посредно сведоче о значају родбинских веза у свести носилаца српског језика. Рецимо, претеривање у позивању на сродство са неком особом или породицом у циљу задобијања извесних привилегија представљало је прототипску ситуацију за појаву низа фразеологизама којима се шаљиво или иронично изражава предалеко или измишљено сродство. Тако, Вуков Рјечник наводи: *куњадо бабе ђегове* „рече се ономе који хоће силом да се своји с киме“; *наше секе њезине неке Вуке Вукарече Вукићеве жене рођени неђеверни џасџорак* користи се „кад ко ђера својакање до у бог зна које кољено“, а слични су и изрази *деветџе ђеке звекејџало, десетџе вуруне жарило, кумине куме кума џа њезине друје из џрвоја села ђеверичић, моје џрија-Леке џа њезине секе ручноја девера рођено џасџорче* и др. (у савременом језику најраширенији фразеологизам овога типа је *деветџе џеџе дејџе*).

Модел лингвокултуролошког поља, као што смо показали, омогућава комплексно проучавање лексичких лингвокултурама у интеракцији са лингвокултурама других нивоа и овладавање српским језиком као страним у интеракцији са националном културом коју он опслужује. Предност функционалне презентације културолошки маркираног лексичког материјала састоји се у повезивању јединица разних нивоа и могућности концентричне расподеле тога материјала, тако да квантитативне и квалитативне димензије сваког центра буду адекватне параметрима лингвистичке, комуникативне и социокултурне компетенције која се формира у свакој конкретној етапи учења језика. Описана методолошка парадигма

може наћи своју примену у препаративној (састављање наставних програма, уџбеника, приручника), оперативној (извођење наставе) и евалуационој етапи (састављање критеријума и механизма контроле и аутоконтроле, корекције и аутокорекције).

ЛИТЕРАТУРА

- БАРЈАКТАРЕВИЋ, М. „Петрово село и живот његових становника“. – *Гласник Етнoграфској музеја*, 22-23 (1960): стр. 123-158.
- БЕЛОУСОВА, А. С. *Русские имена существительные со значением лица (лексический класс и его словарное описание). Автореферат дисс. ... канд. фил. наук.* Москва, 1986.
- ВОРОБЬЕВ, В. В. „К понятию поля в лингвокультурологии (общие принципы)“. *Русский язык за рубежом* св.5 (1991): стр. 101-106.
- ВОРОБЬЕВ, В. В. *Теоретические и прикладные аспекты лингвокультурологии. Автореферат дисс. ... д-ра фил. наук.* Москва, 1996.
- ВОРОБЬЕВ, В. В. *Лингвокультурология (теория и методы).* Москва, 1997.
- КОЛЕСОВ, В. В. *Древняя Русь: наследие в слове. Мир человека.* Санкт-Петербург, 2000.
- КОНЧАРЕВИЋ, К. „Монашка цивилизација и језик (конфронтациони лингвокултуролошки приступ)“. *Хиландар у осам векова српске књижевности. Научни састанак слависта у Вукове дане*, књ. 28/1 (1999): стр. 85-95.
- КОНЧАРЕВИЋ, К. „Функционални приступ у лингвокултурологији. Култ Св. Николаја Мирликијског кроз призму конфронтационе руско-српске лингвокултурологије“. *Српски језик* бр. 5/1-2 (2000): стр. 449-468.
- КОНЧАРЕВИЋ, К. „Конфронтациона лингвокултурологија и нова парадигма наставе српског језика као страног“. *Научни састанак слависта у Вукове дане* књ. 31/1, (2003): стр. 229-239.
- КОНЧАРЕВИЋ, К. *Језик и православна духовност. Студије из лингвистике и теологије језика.* Крагујевац, 2006.
- КОНЧАРЕВИЋ, К. „Lingvodidaktička primena modela lingvokulturološkog polja“. *Savremene tendencije u nastavi jezika i književnosti.* Beograd, 2007a: str. 9-17.
- КОНЧАРЕВИЋ, К. „О једном лингвокултуролошком моделу дидактичке презентације лексике (модел лингвокултуролошког поља у настави лексике српског језика као страног)“. *Научни састанак слависта у Вукове дане* књ. 36/1 (2007б): стр. 439-447.
- КОНЧАРЕВИЋ, К. „Уз питање о предмету конфронтационих лингвокултуролошких испитивања“. *Стил* бр. 7 (2008): стр. 151-161.
- КУЛИЌИЋ, Ш. „Razmatranja o porijeklu Muslimana u Bosni i Hercegovini“. *Glasnik Zemaljskog muzeja u Sarajevu* 8 (1953): str. 145-158.

- ЛОМТЕВ, Т. П. „Конструктивное построение смыслов имен с помощью комбинаторной методики (термины родства в русском языке)“. *Филологические науки* 2 (1964): стр. 108-120.
- МАСЛОВА, В. А. „Лингвокультурология: история и теория“. *Русский язык в центре Европы* 3, Банска Быстрица, 2000: 7-14.
- МИТРОФАНОВА, О. Д. *Пороговый уровень. Русский язык. Том I: Повседневное общение*. Москва, 1996.
- МИТРОФАНОВА, О. Д. „В поисках новой парадигмы методики преподавания русского языка как иностранного“. *Русский язык в центре Европы* 2, Банска Быстрица, 2000: 29-35.
- МОИСЕЕВ, А. И. „Типы толкования терминов родства в словарях современного русского языка“. *Лексикографический сборник* 5, Москва, 1962: стр. 23-34.
- ПАССОВ, Е. И. „Коммуникативное иноязычное образование как развитие индивидуальности в диалоге культур“. *Русский язык в центре Европы* 2, Банска Быстрица, 2000: 13-28.
- РАКИЋ, Р. *Терминологија сродства у Срба*. Београд, 1991.
- РЕЛИЧ, М. „Имя отец в русском и сербском языках“. *V международный симпозиум «Состояние и перспективы союставительных исследований русской и других языков» (Белград – Ниш, 30 мая – 1 июня 2000 г.)*. Доклады. Београд, 2000: стр. 314-319.
- СТЕФАНОВИЋ, М. „Руски и српски језик о деци у породици“. *Славистика* бр. 13 (2009): стр. 95-103.
- СТЕФАНОВИЋ, М. „Језички концепт «туђих» међу «својима» у српској и руској породици“. *Славистика* бр. 14 (2010): стр. 102-115.
- ФИЛИН Ф. П. „О терминах родства и родственных отношений в древнерусском литературном языке“. *Язык и мышление*, т. 11. Москва – Ленинград (1948): стр. 329-346.
- ЧУБРИЛОВИЋ В. *Терминологија њлеменској друштва у Црној Гори*. Београд, 1959.

Ксения Кончаревич

ПРИМЕНЕНИЕ МОДЕЛИ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО ПОЛЯ В ОБУ-
ЧЕНИИ СЕРБСКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСЛАВЯНСКОМУ
На материале поля «Семейно-родственные отношения»

Резюме

Предлагаемая работа представляет попытку обоснования прикладных аспектов модели лингвокультурологического поля, в частности при обучении лексике сербского языка в инославянской аудитории. Под лингвокультурологическим полем подразумевается совокупность разноуровневых, иерархически организованных лингвокультурем, объединенных общим содержанием и отражающих в себе систему соответствующих понятий сербской национальной культуры. На материале лингвокультурологического поля «Семейно-родственные отношения», включающего в свой состав культурно маркированную лексику разных классов и категорий, а также фразеологию и паремиологию, автор предлагает решение некоторых моментов его презентации, представляющих особый интерес для русскоязычных студентов.

Ключевые слова: лингвокультурология, лингводидактика, сербский язык как иностранный, терминология родства

371.671:003-028.31
003.349(=163.41)(091)

Бранкица Чиџоја
Филолошки факултет, Београд

О ЈЕДНОМ ДВОЈЕЗИЧНОМ БУКВАРУ, ЧУВАРУ ЋИРИЛИЦЕ И СРПСКЕ КУЛТУРНЕ ТРАДИЦИЈЕ

У овом раду реч је о двојезичном буквару српско-енглеском Јеромонаха¹ Иринеја Добријевића са насловом *Мој први буквар, црквена азбука* (*A Children's Primer The Church Alphabet*), Svetigora, 2002. намењеном деци наших исељеника у Европи, Америци и Канади. Буквар је израђен са циљем уџознавања и преношења знања из двају сејмената српске културне традиције – ћириличној писма и елементарних знања из православне хришћанства. Намењен је младој популацији, деци наших исељеника, удаљеној од домовине и њених традиционалних вредности, која су истовремено џознаваоци српској и енглеској језика.

Кључне речи: српска ћирилица, црквена ћирилица, реформа ћириличној писма, Сава Мркаљ, Вук Стефановић Караџић

Прилика је да се у *Години језика и књије*, с једне стране, и с друге стране, у години када се 16. септембра 2010. навршило тачно два века од штампања дела Саве Мркаља *Сало дебелоја јер либо азбукојројрес* у коме је изложена прва модерна реформа српске ћирилице, осврнемо на један двојезични црквени буквар аутора Иринеја Добријевића *Мој први буквар, црквена азбука* (*A Children's Primer The Church Alphabet*). Овом најзначајнијом јубилеју у 2010. години, у нашој културној средини дат је примерен значај. Такође, овај прилог посвећујем као трећи с моје стране двестагодишњици реформе српске ћирилице² у светлости сагледавања судбине ћирилице након два века у поменутом двојезичном црквеном буквару.

¹ Господин Иринеј Добријевић је сада енглеској.

² На овогодишњем Међународном научном састанку слависта у Вукове дане у реферату *Ћирилица у сћарим српским букварима пре Саве Мркаља* посебно сам се осврнула на значај реформаторског подухвата Саве Мркаља према укупним досадашњим истраживањима. На сам дан двестагодишњице (16. септембра 2010.) у емисији посвећеној нашој култури (четвртак 13,00 часова, Радио Београд 2) са колегом Ратомиром Дамјановићем разговарала сам о овом значајном јубилеју и књигама које су тим поводом штапане, и то: репринт издање Сава Мркаљ, *Сало дебелоја јер либо азбукојројрес*, Приредио и поговор написао Александар Младеновић, Матица српска, Нови Сад, 2010, и Милош Окука, *Сало дебелоја јера либо азбукојројрес Саве Мркаља у сћаром и новом руху*, СКД, Просвјета, Загреб 2010.

Изабрала сам буквар јеромонаха Иринеја Добријевића из више разлога, од којих сам два основна истакла у наслову свога рада. Ова књига својом целином има просветитељску улогу чувара традиције српске ћирилице и хришћанске православне мисли, двају значајних сегмената српске културне традиције. Поменути сегменти српске културне традиције садржани су у једноставним речима *буквар* и *црквена азбука*, на чије значење ћу се овде осврнути.

Буквар је основна и прва књига из које свако дете стиче почетна знања о своме писму и језику. У српској култури током деветовековног постојања ћириличне писмености сачувана је богата културна баштина као резултат развијене писмености којој су на почецима морале претходити прве књиге претече букварима. Најстарији сачувани и до сада означен у нашој науци као *први шћамјани буквар* јесте *Буквар Инока Саве* (Дечанца) из 1597. године, штампан у Венецији на српскословенском језику и српској црквеној ћирилици. *Друји* по значају јесте *Буквар Гаврила Стефановића Венцловића* (дуго приписиван Кипријану Рачанину) *сачуван у рукојису*, настао 1717. на српскословенском језику и српској црквеној ћирилици.

У 18. веку, под познатим друштвено-историјским околностима српски црквени језик, српска редакција старословенског језика, позната у нашој науци као српскословенски, замењена је рускословенским, тј. руском редакцијом старословенског језика, која је у црквеној употреби остала до данас у употреби за сасвим одређене потребе ове институције. Често се тај језик данас назива *новоцрквенословенски*. Руски црквени језик је у српску културу ушао 1726. године, када је у Сремским Карловцима, основана прва школа у којој се он изучавао. Српскословенски језик је тада замењен рускословенским: „Због познатих, пре свега, црквених и националних разлога, Српска православна црква је од 1726. године званично почела да замењује српскословенски рускословенским језиком, где прелази на употребу тадашњег руског црквеног језика, напуштајући српскословенски, свој традиционални црквени језик” (Младеновић 2008: 520).

Смену редакције српскословенског језика руском редакцијом учинила је „Српска православна црква намерно и организовано почев од 1726.”, што је „за Србе изузетно важан културно-историјски догађај који је имао далекосежне последице. За саму цркву то је била гаранција будућег очувања православља на свим просторима, а за српску писану реч, основну, то је значило продужење њеног вишевековног постојања, које се до тада остваривало на српском црквеном, а од тада је то трајање требало да се настави на руском црквеном језику. Захваљујући централизованом устројству Цркве, ова смена једног типа језика другим, могла се организационо сасвим успешно провести” (Младеновић 2008: 203).

Ова смена редакција у српској култури, ма колико била проузрокована националним потребама, у лингвистичком смислу имала је врло оправдане

разлоге. Руски црквени језик у српској средини било је лако прихватити и њиме заменити ранији традиционални српскословенски, јер су се ова два књижевна језика међусобно мало разликовала. У основи радило се о два варијантама истог књижевног језика, заједничког свим Словенима – старословенског књижевног језика. Као што је познато, разлике у редакцијама сводиле су се на специфичности фонолошких система руског и српског језика. Те специфичности фонолошких разлика (постојање фонеме *јери* у руском језику, другачији изговор *јаџа* и неких других слова у односу на српски језик) биле су присутне у словном саставу руске црквене и српске црквене ћирилице. Руска црквена ћирилица разликовала се од српске црквене ћирилице пре свега у изговору појединих слова, који се темељи, као што смо већ запазили, на разликама у фонолошким системима ових двају језика. У прилозима на крају овог текста, на фотографијама првих Буквара представљена је ћирилица обају језика. Минималне разлике у словном саставу ових ћириличких система нису представљале препреке у прихватању ни у коришћењу руских ћирилица (црквене и грађанске код Срба). Оне су почеле представљати проблем оног тренутка када је сазрела идеја о томе да српски књижевни језик треба да се развија на народној основи (последња тога је суфицит, непотребност одређеног броја графија) и дефицит са графијама којима би се у новом књижевном језику представљале фонеме *ћ, ђ, љ, њ, ј* и *и* (Младеновић 2008: 203–213).

Рускословенски језик и руска црквена ћирилица ушли су у српску културу са познатим букваром *Первоје учение оѡроком (НАЧАЛНОЕ ОУЧЕНІЕ Ч(Е)Л(О)ВѢКѦМЪ, ХОТѦЩЫМЪ ОУЧИТИСѦ КНИГЪ Б(О)Ж(Е)СТВЕННАГО ПИСАНІѦ)* Теофана Прокоповича, штампаним у Москви 1724. године. Овај буквар је најзначајнији буквар који се код Срба употребљавао у 18. веку и у току целог тог века доживео је многа издања и прештампавања.

Познато је да је вишедеценијска употреба руског црквеног језика у образовању код Срба са нарастајућим потребама културе изискивала веће приближавање тога језика српском читаоцу. То је захтевало и поједностављење црквеног језика у духу народног језика, читаоцу разумљивом. Ту врсту прилагођавања чинили су својим напорима српски писци световњаци, уносећи у своје текстове особине војвођанских екавских народних говора, што је након неколико деценија имало за последицу настајак новог типа српског књижевног језика – славеносрпског. За потребе славеносрпског књижевног језика у текстове су уношена слова руске грађанске ћирилице. У поменутом периоду (седме деценије 18. века) посебан значај имају *Буквар* и *Калиграфѡја* Захарија Орфелина, у којима се доносе, поред црквене и руска грађанска ћирилица.³ После Орфелина, Доситеј Обрадовић

³ Ближе појединости о Орфелиновим букварима уп. књизи Георгија Михаиловића, *Српска библиографѡја 18. века*, стр. 85–86; Срећко Ђунковић, *Буквари и букварска наставка код Срба*,

српском језику јављају сугласници *ћ, ђ, љ, њ*, сузио је функције слова *ј* само на означавање сугласника *ј*, и то у свим позицијама у српском језику, сузио је службу слова *е* само на означавање самогласника *е* (а не и секвенце *је* како је до тада било). На тај начин Мркаљ је извео „праву азбучну револуцију” (Младеновић 2010 III). Битно је истаћи да је сва граfiјска решења у својој реформи С. Мркаљ тражио и нашао у оквиру већ постојећег словног фонда које су ондашње штампарије имале, тако да је било услова да се његова реформисана ћирилица одмах примени. То, наравно, није учињено.

Четири године после Мркаља појавио се Вук Караџић, који је у уводу своје *Писменице српској језика* (Беч, 1814) дао прву научну оцену Мркаљеве реформе ћирилице. Он је том приликом рекао следеће (транскрибовано и транслитерирано): „Ја сад, имајући за намјерење успјех серпскога књижевства, не могу друге азбуке употребити него Меркајилову, јербо за серпски језик лакша и чистија не може бити од ове” (Младеновић 2010 V). Дакле, полазећи од Мркаљеве реформисане азбуке Вук Стефановић Караџић у два маха је усавршио поменућу азбуку и то 1814. и 1818. када ју је навео у целости. Да није било Мркаљеве азбучне реформе тешко да би било овакве Вукове реформе 1814. и 1818. године (Младеновић 2010 VI).

Према томе – и реч *Буквар* и *црквена азбука* у наслову књижице јеромонаха Иринеја Добријевића показују своју дубоку укорененост у основне српске културне прошлости. Књижица Саве Мркаља такође, представља своје врсте *буквар*. Она на изванредан начин претходи првим српским букварима насталим на народном језику већ првих деценија 19. века.

Каква је била реакција црквених власти на реформу ћирилице Саве Мркаља? У друштвено-историјским и културним приликама прве деценије 19. века судбину аутора ове реформе најбоље илуструје следећи цитат из књиге Милоша Окуке *Сало дебелоја јера либо азбукойројрес Саве Мркаља у сѣшаром и новом руху*: „Изразак *Сала дебелоја јера* на свјетло дана био је значајан датум у историји српске писмености, на једној страни, а на другој и почетак страдања његовог аутора, чији је живот наредне двије деценије био пун немилости и горчине, све док се није упокојио у бечкој душевној болници 1833. године. Водећа славистика онога доба и многи српски списатељи одушевљено су поздравили Мркаљеву књижицу, али је она у Цркви и у неким круговима славеносрпства дочекана „на нож”. За њих је она значила удар на српску традицију и православље уопште, те кидање веза с великом Русијом, заштитницом православља. Посебно је изазвала срџбу моћнога српског првосвештеника, Стефана Стратимировића, последњег теократе на пријестољу Карловачке митрополије, који је код аустријских власти издејствовао забрану Мркаљеве азбуке и штампање дјела српских списатеља у којима су граfiја и правопис били Мркаљеви или слични Мркаљевим”.⁷

⁷ Милош Окука, *Сало дебелоја јера либо азбукойројрес Саве Мркаља у сѣшаром и новом руху*, СКД Просвјета Загреб, 2010, стр. 18–19.

Познато је да је део такве судбине прошао и Вук Стефановић Караџић од стране истог ауторитета, Стефана Стратимировића. Међутим, Вук је био другачија природа од Мркаља (нежног, префињеног интелектуалца, песника), имао је горштакчу снагу несаломивог духа и успео је да доврши и спроведе у живот оно што је Мркаљ започео.

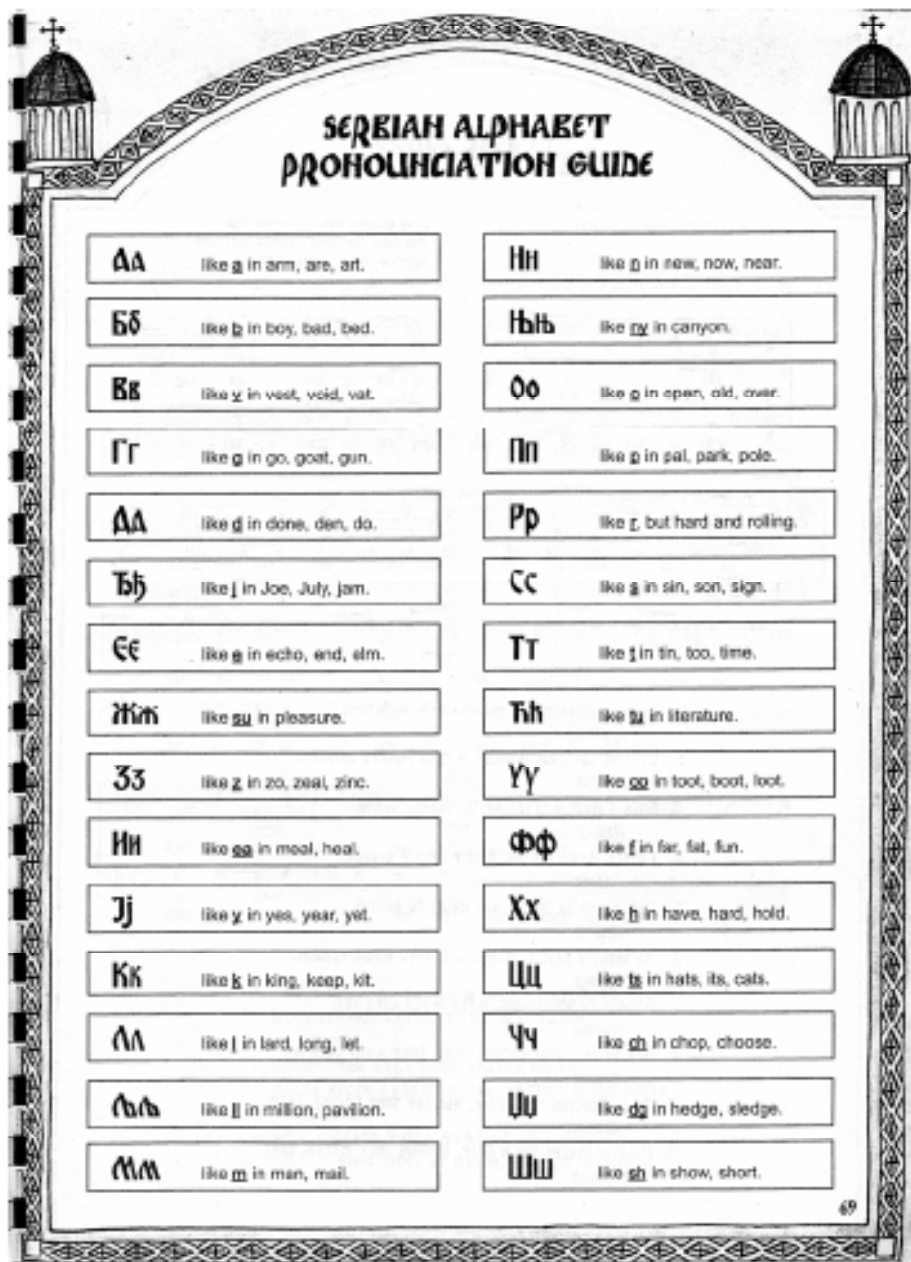
Велико је задовољство након две стотине година представити књигу *Мој њрви буквар, Црквена азбука*, јеромонаха Иринеја Добријевића, писану тим вуковским народним језиком и том српском ћирилицом, која има своје дубоке корене као што смо видели у руској црквеној (и руској грађанској) ћирилици односно у српској традицији. Књига је готово песнички писана. Емотивно и надахнуто тумачи религијске појмове, једноставно и јасно их нижући један за другим са првим словима азбуке. На пример, слово *а* илустрuje реч *анџел* коју аутор наводи и у преводу на енглески језик. Да би сачувао и објаснио везу са ранијом традицијом српских буквара, аутор наводи на првој страници значење речи *азбука*, која чува спој старих назива за прво и друго слово ћирилице.

Наводимо неколико страница из *Буквара* Иринеја Добријевића.

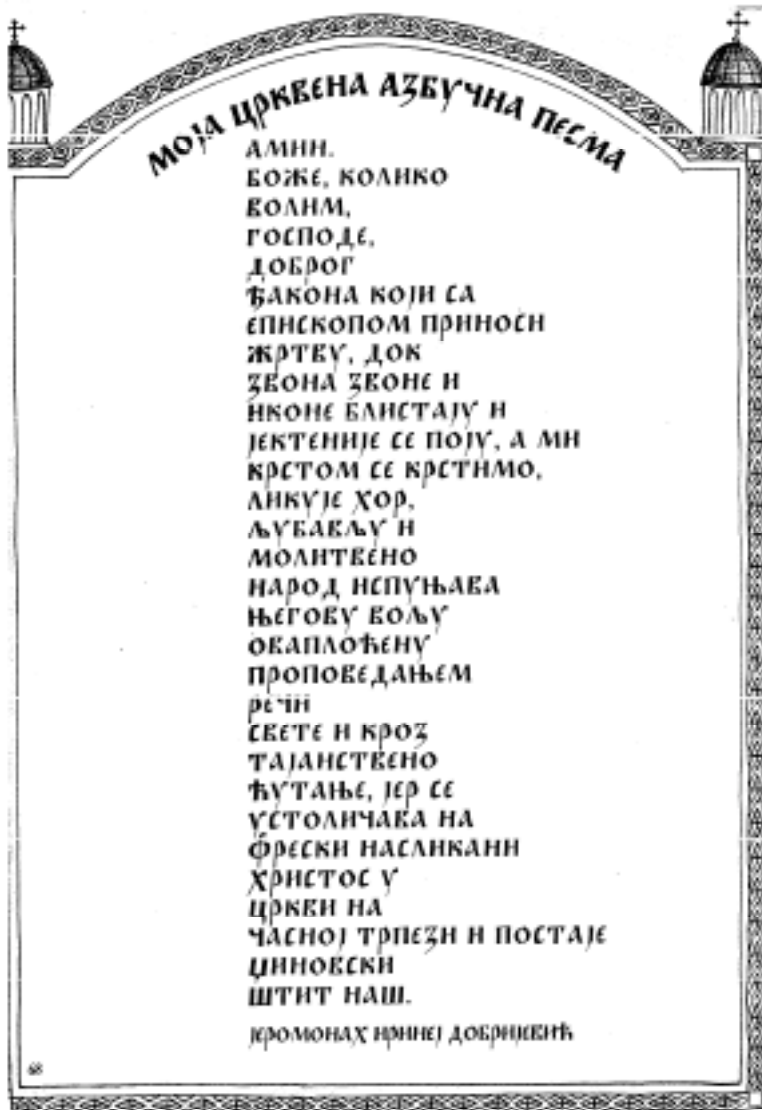




Врло практичан преглед изговора српског алфавета ученицима који говоре енглеским језиком и којима је тај језик први језик дат је у следећој табели са упутствима на енглеском језику.



На завршетку прегледа азбуке аутор је изнео своје сопствено песничко остварење са насловом *Моја црквена азбука*. Буквар завршава и нотним прилогом двеју црквених песама.

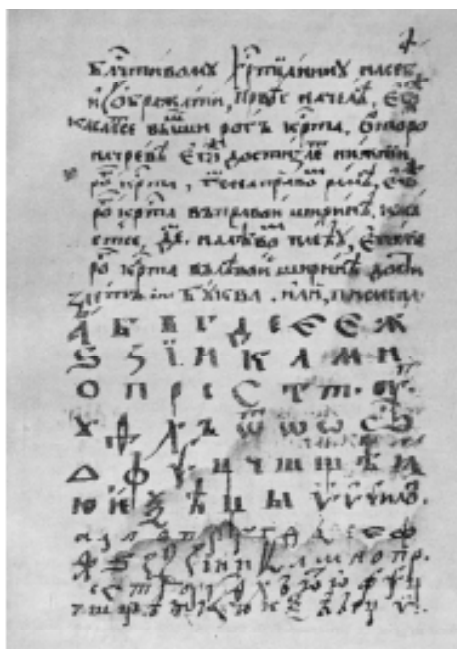


У време када се обележавају две стотине година од реформе српске ћирилице Саве Мркаља ми читамо и црквене букваре писане реформисаном ћирилицом и књижевним језиком на народној основи. Треба да будемо свесни да, иако су за нашу културу настала тешка времена, стоји чињеница да данас живимо снова многих који су зарад њих страдали. Сан Саве Мркаља се остварио.

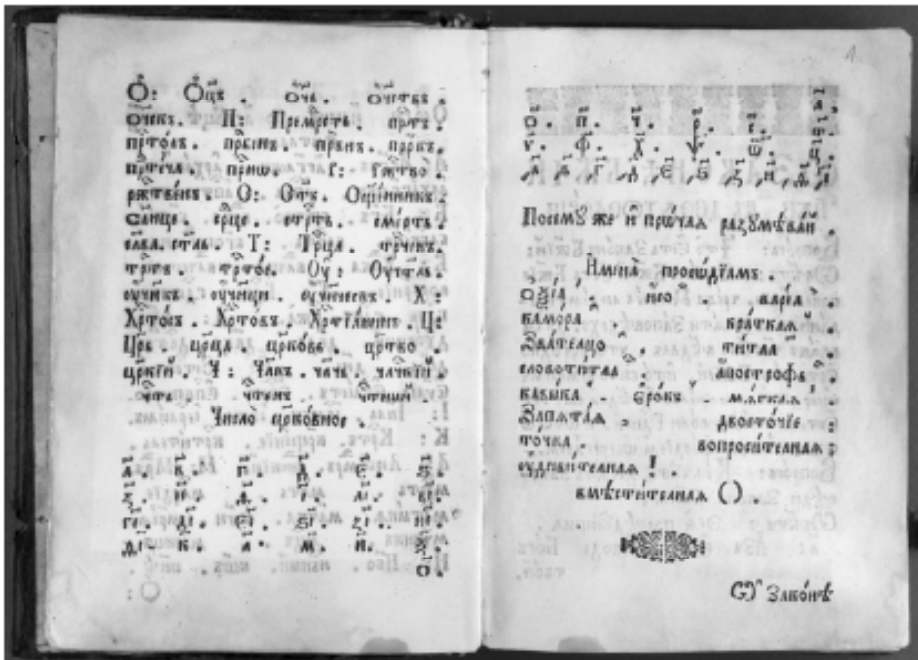
ПРИЛОГ:



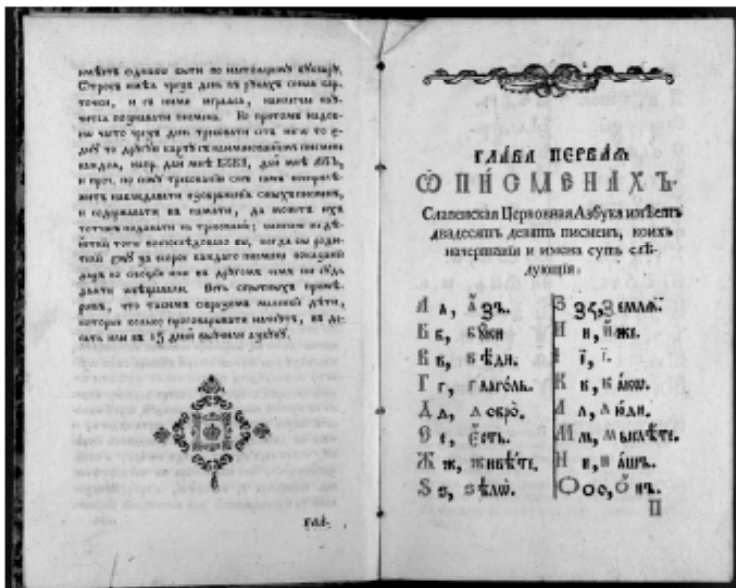
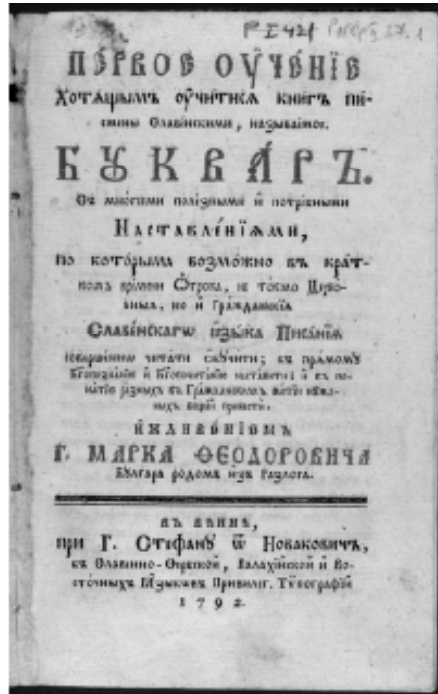
Буквар, друго издање 1597. прва страна



Младеновић 1964, 7.



Первоје ученије ойроком, Теофана Прокоповича



Первоје учение [...] Буквар Захарија Орфелина

ЛИТЕРАТУРА

- ДОБРИЛЕВИЋ, Јеромонах Иринеј. *Мој њрви буквар, Црквена азбука (A Children's Primer The Church Alphabet)*. Светигора, 2002.
- Зборник радова *Буквари и букварска настава код Срба*. Београд: Педагошки музеј, 2010.
- МЛАДЕНОВИЋ, Александар. *Историја српског језика (огабрани радови)*. Београд: Чигоја штампа, 2008.
- МРКАЉ, Сава. *Сало дебелога јера либо азбукојројрес*. Приредио Александар Младеновић. Нови Сад: Матица српска, 2010.
- ОКУКА, Милош. *Сало дебелога јера либо азбукојројрес Саве Мркаља у старом и новом руху*. Загреб: СКД Просјвета, 2010.
- ТРАЈКОВИЋ, Борјанка. *Библиографија српских буквара (1597–2008)*. Београд: Педагошки музеј, 2010.
- ЧИГОЈА Бранкица. „Кратак преглед првих српских буквара“. *Научни састајанак славистиа у Вукове дане*. Теоријско-методолошки оквир за модернизацију описа српског језика III, св. 39/3, (2010): стр. 47–72.

Brankica Čigoja

ON A BILINGUAL PRIMER, GUARDIAN OF SERBIAN CYRILLIC AND CULTURAL TRADITIONS

Summary

The paper deals with a bilingual Serbian-English primer by Irinej Dobrijević, bishop, with a title *A Children's Primer The Church Alphabet*, Svetigora, 2002. This primer is for the children of our emigrants in Europe, USA and Canada. The primer was made with a goal to transfer and meet the knowledge from two parts of the Serbian cultural tradition – cyrillic alphabet and basic knowledge from orthodox christianity. It is dedicated to young population, the children of our emigrants, far away from the homeland and it is traditional values, and both to Serbian and English speakers.

Key words: Serbian Cyrillic, church-Slavonic Cyrillic, reform of the Cyrillic alphabet, Sava Mrkalj, Vuk Stefanović Karadžić

Рајна Драићевих
Филолошки факултет, Београд

ЛИНГВОКУЛТУРОЛОШКИ ПРИСТУП У НАСТАВИ СРПСКОГ ЈЕЗИКА КАО СТРАНОГ

У раду се полази од проблема међујезика као фазе у учењу страног језика. Ова фаза подразумева недовољну комуникативну компетенцију у учењу страног језика, чак и ако је странац свекако изузетно грамаћичку и лексичку компетенцију. Констатирају се да су проблеми у употреби језика често изазвани недовољним познавањем културе народа чији се језик учи. Предлаже се увођење што више лингвокултуролошких садржаја у наставу српског као страног језика, јер се иако постиже превазилажење оних проблема у употреби језика који су изазвани специфичностима српске културе. По улогу на руске лингвокултуролошке уџбенике за учење руског као страног језика, издвајају се лингвокултуролошки садржаји са јаким националним обележјем, као што су: вербалне асоцијације изворних говорника српског језика, прецедентни текстови, говорни чинови, фразеолоизми, изреке, пословице. Наводе се примери лингвокултуролошких вежбања и креће се ижања на важности препознавања, опис и анализе национално специфичних лингвокултуролошких семената српског језика.

Кључне речи: српски као страни језик, лингвокултурологија, лексикологија, комуникативна компетенција, међујезик

1. МЕЂУЈЕЗИК И КАКО ГА ПРЕВАЗИЋИ. Још давне 1972. године, Лери Селинкер [према Хардин (HARDIN 2010)] изнео је теорију о међујезику (*theory of interlanguage*), по којој се странци који уче неки језик у комуникативним ситуацијама не понашају исто као говорници којима је тај језик матерњи. Да би комуницирали, странци формирају своју верзију страног језика, а та верзија се назива међујезик (*interlanguage*). Добро познавање граматике неког језика не гарантује подједнако висок ниво прагматичког знања. К. Хардин (2010) представља бројне радове у којима су се аутори бавили прагматичком компетенцијом оних који уче стране језике и различитим типовима манифестовања међујезика. Њена пажња била је усмерена на преглед радова о испитивању говорних чинова, као што су, на пример, захваљивање, заповест, молба, извињење, а она сама истражила је сличности и разлике у начину на који амерички студенти шпанског језика и студенти којима је шпански матерњи језик извршавају говорни чин убеђивања на шпанском језику. Задата им је одређена ситуација и затражено је од њих

да некога убеди у нешто у вези са том ситуацијом. Иако су имали исти циљ, испоставило се да Шпанци употребљавају различите језичке јединице од Американаца и да се служе различитим стратегијама да би убедили саговорника. Показало се и то да постоји одређена сличност у начину на који сви амерички студенти убеђују саговорника на шпанском језику, као и бројне заједничке нити које повезују начине на које студенти-Шпанци обављају убеђивање. У раду је констатовано и то да неки аутори мисле да странац, ма како добро научио неки страни језик, никада не овлада комуникативном компетенцијом коју поседује изворни говорник.

Рад који смо навели представља прагматичко истраживање, али *међујезик* се манифестује и на осталим језичким нивоима, па и на лексичком. Енглески студент који учи српски језик научиће да српски еквивалент енглеском придеву *good* гласи *добар*, али то није довољно, јер се употреба и значења лексичких еквивалената у два језика никада у потпуности не поклапају, па енглески придев *good* не заузима исто место у лексичком систему енглеског језика као српски придев *добар* у лексичком систему српског језика.

Међујезик настаје као последица ослањања неизворног говорника неког језика на матерњи језик и културу. Култура у којој живимо намеће одређене обрасце различитих облика понашања, па и комуникативног понашања. Тако се, на пример, показало да се Американци разликују од Шпанаца по броју наредби, сугестија, ултиматума, молби и других стратегија у говорном акту убеђивања. И једни и други носе из своје културне средине обрасце понашања у ситуацији убеђивања. Значења неких лексема у свим језицима такође носе одређени културолошки пртљак. Брагина и др. (2008: 16) констатују да постоје знања која су заједничка за цело човечанство, а постоје и она која су карактеристична само за одређени народ. Понекад је то национално знање пресликано, уткано у језичке јединице, а таква знања називају се *фонским знањима*. Странац је често у прилици да учећи страни језик, уноси у јединице тог језика фонска знања везана за еквиваленте тих јединица у свом матерњем језику, а да, из незнања, занемарује фонска знања уплетена у језичке јединице језика који учи. Још када се томе придода потреба странца да пресликава граматичка, семантичка, прагматичка и друга правила свог матерњег језика на језик који савладава, јасно је да он гради верзију страног језика која се ослања на његов матерњи језик.¹ На тај начин настају различити међујезици, нпр. енглески у српском (ако изворни говорник енглеског учи српски), немачки у шпанском (ако Немац учи шпански) итд. Што се страни језик дуже учи и што се језичка компетенција увећава,

¹ Мешање своје и туђе културе у језичком сазнању билингвала руски лингвисти називају *акулирација*. Они разликују примарну и секундарну језичку личност. *Примарну језичку личност* формира појединац живећи и социјализујући се у својој изворној култури, док се *секундарна језичка личност* формира у процесу учења страног језика и упознавања са страном културом (БРАГИНА и др. 2008: 41).

умањује се утицај једног језика на други, па се и међујезик све више трансформише у страни језик који се савладава.

Задатак наставника неког језика као страног јесте да помогне ученику да што брже трансформише међујезик у језик који учи. Наставник ће, наравно, реаговати пре свега на упадљиве грешке, а то су оне граматичке и донекле семантичке, али ће ређе реаговати на прагматичке грешке, као и на оне најсуптилније које се односе на употребу и значење културолошки обојених језичких јединица.

2. ЗНАЧАЈ КУЛТУРОЛОШКИХ САДРЖАЈА У НАСТАВИ СТРАНОГ ЈЕЗИКА.

Због тога би у наставу страног језика требало уводити што више лингвокултуролошких садржаја. У Русији је ова потреба већ увелико препозната, па се тамо објављују не само лингвокултуролошки уџбеници за студенте руског језика (нпр. МАСЛОВА 2007; З Зиновьев и Юрков 2006), већ и они који су посвећени студентима који изучавају руски као страни језик (БРАГИНА и др. 2008). Испитивање утицаја културе једног народа на његов језик све више привлачи пажњу лингвиста и у другим земљама (нпр. WIERZBIŃSKA 2006; KÖVÉCSÉS 2006), а у Србији се тим темама баве Драгана Мршевић-Радовић, Ксенија Кончаревић, Марија Стефановић, Рајна Драгићевић итд. Док је крај XX века био у знаку изучавања језичких универзалија, почетак XXI века у лингвистици обележен је изналажењем културолошких специфичности које проналазе одраз у језицима различитих народа. У ствари, језик је устројен на универзалним и специфичним принципима, па би улога наставника српског језика као страног била да: 1) има у виду посебности српског језика условљене неким специфичностима културе говорника српског језика; 2) и да, истовремено, искористи језичке универзалије које повезују матерњи језик странца са српским језиком, а које су условљене универзалним когнитивним, културолошким и другим елементима.

Руски лингвисти нас уче да се утицај културе на језик најизразитије огледа у: вербалним асоцијацијама, фразеологизмима, народним пословицама и изрекама, прецедентним текстовима, али и садржајима из савремене културе, као што су рекламе, филмови, популарне песме, па би се увођењем оваквих садржаја у наставу српског језика као страног могле превазићи посебности српског језика изазване неким специфичностима националне културе.

3. КАКО ПРЕВАЗИЋИ ЈЕЗИЧКЕ ПОСЛЕДИЦЕ МЕЃУКУЛТУРАЛНИХ РАЗЛИКА?

3.1. *Вербалне асоцијације*. Већ смо констатовали да се лексичким еквивалентима у два језика често (или обавезно) значења не поклапају у потпуности. Размислимо о томе да не морају бити велика, али понекад могу имати значајну улогу у комуникацији, тј. у правилном произвођењу или разумевању поруке. Она се обично односе само на компоненте значења лексеме, као

што је, рецимо, конотација или афективни интензитет, сплет асоцијација које лексема буди, а које речници често не могу да забележе. Ти сегменти значења битно утичу на употребу лексеме, а странци (чак и они који одлично говоре српски језик) обично су лишени способности да праве такве fine нијансе у употреби лексема. Како помоћи странцу који учи српски језик да из свих углова сагледа значење и употребу лексема у савременом српском језику? Једно од бољих решења је активна употреба *Асоцијативног речника српског језика* у настави српског језика као страног. Већина лингвокултуролога истиче значај вербалних асоцијација изворних говорника на речистимулусе као пут ка прикупљању целокупне слике о значењу и употреби лексема-стимулуса. Брагина и др. (2008: 185) смело констатују: „Ако хоћеш да владаш руским језиком као Руси, проучавај асоцијативне везе руских лексема.“ А кажу и ово (Брагина и др. 2008: 186): „У тим речницима се не бележе значења речи, већ њихова употреба, која показује кориснику речника како савремени говорници руског језика примењују свој језик у свакодневном општењу“.

ВЕЖБАЊЕ БРОЈ 1: На вишем нивоу учења српског језика као страног студентима би се повремено могло задати да упореде и анализирају асоцијативно поље одређене лексеме у *Асоцијативном речнику српског језика* и асоцијативном речнику матерњег језика. Тако би се, рецимо, руском студенту могло задати да упореди асоцијативно поље српског придева *добар* у *Асоцијативном речнику српског језика* са асоцијативним пољем руског придева *добрый* у Руском асоцијативном речнику (КАРАУЛОВ и др. 1994). Иако ова два придева представљају међујезичке парониме, јасно је да имају различиту вредност у језицима којима припадају због тога што семантичко поље српског придева *добар* покривају у руском језику два придева *добрый* и *хороший*. Без задржавања на очекиваним бројним сличностима између асоцијација у асоцијативним пољима придева *добар* и *добрый*, задржаћемо се на чињеници која би могла изненадити Руса, а то је да се придев *добар* у српском језику често асоцијативно повезује са придевима *луд* и *наиван* (чак 11 пута), док је од 512 руских испитаника само један повезао придеве *добар* и *луд*. За говорника српског језика необичан би могао бити податак да су руски студенти везивали придев *добрый* са лицима из своје непосредне околине, као што су: *друзи*, *шајка*, *деда*, *свијарац*, *домаћин*, *сусед*, *браћ*. За српске испитанике добар је у типичном случају *друзи* или *ћак*, ређе *Бој* и *дечак*. За говорнике српског језика придев *добар* представља истовремено ознаку за врхунску врлину, али се, истовремено, сматра да претерана доброта може штетити ономе ко је поседује, јер је околина спремна да је злоупотреби. Због тога нечија претерана доброта изазива сажаљење и подсмех и изједначава се са глупошћу. Овакав поглед на доброту преноси се са генерације на генерацију кроз свим говорницима српског језика добро

познате народне пословице: *Добар и луд су браћа* или *Предобар недобар*. Овај двоструки однос према доброту рефлектује се и на значење и употребу придева *добар*, а ни у једном речнику српског језика, осим у асоцијативном, овај податак се не бележи. Русу који учи српски та семантичка црта не може бити позната, јер према подацима које пружа руски асоцијативни речник, њу не поседује руски еквивалент српског придева *добар*. У руском језику, доброта је врлина коју препознајемо код оних које волимо и који нас воле, а то су деда, отац, брат итд.

Још већи значај асоцијативни речници српског (или било којег) језика имају ако наставник жели да приближи страном студенту лексеме које у српској култури не спадају тек у ознаке за неке појаве, већ представљају *културолошке концепције*. Концепт националне културе чини слика која одражава фрагмент националне слике света, сачуване у лексеми (БРАГИНА и др. 2008: 86). Нажалост, можемо само интуитивно одређивати културолошке концепте у српском језику, јер се тим проблемом српски лингвисти углавном нису бавили, за разлику од страних лингвокултуролога. То би, рецимо, био *хлеб* као симбол хране, *вода* као елементарно пиће, *Србија* као име државе, *дом* као симбол породичног живота, *џуџа*, *срећа*, *бес*, *љубав* као базичне емоције итд. Око ових лексема развија се ореол ирационалних представа, које се граде, утврђују и појачавају животом у српској културној заједници, али и утицајем књижевности, обичаја, медија итд. *Асоцијативни речник* непогрешиво региструје тај сегмент афективних значењских компонената.²

ВЕЖБАЊЕ БРОЈ 2: Осим задатака у којима се од студента који учи српски језик као страни тражи да упореде асоцијативно поље одређених лексема у *Асоцијативном речнику српскога језика* са асоцијативним пољима њихових еквивалената у асоцијативном речнику матерњег језика, студентима се може задати да упореде и анализирају информације о значењу лексема у описном речнику српског језика (као што је, рецимо, *Речник српскога језика* Матице српске) са подацима о употреби лексема у *Асоцијативном речнику српскога језика* или да не пореде два речника, већ да анализирају податке које даје *Асоцијативни речник*. Пример доброг задатка тог типа читамо у руском лингвокултуролошком уџбенику за странце (БРАГИНА и др. 2008: 209): Од студента се тражи да анализира асоцијативно поље придева *млад* и то тако што ће одговорити на питања: 1) за које именице се придев *млад* најчешће везује; 2) којим придевима се може заменити придев *млад*; 3) зашто су се у асоцијативном пољу придева *млад* нашле именице *војник*, *свадба* итд.

3.2. *Прецедентни њексџови*. Овај термин увео је 1986. године руски лингвиста Ј. Н. Караулов. Прецедентни текст мора поседовати следеће

² Тако се, на пример, за *хлеб* везују и ове асоцијације: *живоџ*, *насуџини*, *основно*, *џавно*, *неоџходно*, *оџсџанак*, *џородиџа*, *свеџиџа*, *Боџ*, *дуџа*, *народни*... У асоцијативном пољу именице *вода* најфреквентнија асоцијација је *живоџ*, а јављају се и следеће: *извор живоџа*, *неоџходна*, *сџас* итд.

одлике (Брагина и др. 2008: 151): 1) он мора бити добро познат представницима одређене језичко-културолошке заједнице; 2) он се често користи у свакодневној неформалној комуникацији (обично у сажетој форми); 3) његов смисао не одговара суми значења делова који га сачињавају; 4) да би се разумео, није га потербно стављати у шири контекст. Иако се под прецедентним текстом може подразумевати чак и синтагма, најбољи примери за ове текстове јесу: народне пословице и изреке, фразеологизми, бајке, песме, општепознати дијалози из филмова, рекламе, новински наслови итд. Поред прецедентних текстова, постоје и прецедентна имена, као што су у српској култури: *Краљевић Марко*, *Хајдук Стјанко*, *Милош Обилић*, *Мајка Јујовића*, али и имена која спадају у светску културну баштину: *Ајолон*, *Херкулес*, али и: *Морнар Појај*, *Паја Пајак* итд.

На вишим нивоима учења српског језика као страног, странце треба упознавати са прецедентним текстовима, јер они представљају добар пример везе између културе и језика. Говорници српског језика обично се упознају са њима још у раном детињству и на основу њих формирају сазнања и прототипе, обрасце о свету у којем живимо. Тако се, на пример, кроз лик Краљевића Марка вековима градио појам храбрости, борбености, одважности³, кроз лик Светог Саве идеал формирао се идеал учитеља, скромног, пожртвованог, умног човека итд.

Прототипи који се везују за одређене појмове утичу на значење лексема којима се они именују. Ако је за говорника српског народа прототип храброг човека Марко Краљевић, онда није необично што придев *храбар* у својој семантици поред честољубља носи и компоненте осиноности, дрскости, па и бахатости коју је показивао Марко Краљевић у српским народним песмама. Лексички еквивалент српског придева *храбар* у другим језицима не мора поседовати ове компоненте и зато странцу треба скретати пажњу на њих.

Обично се о доброти и храбрости размишља као врхунским врлинама. Представили смо само неке показатеље који указују на двоструку природу ових концепата у српској слици света, па и у употреби језика. Овај проблем анализирао је и Ј. Јовановић (2006 I: 265–292), показавши смисаони раскол неких народних пословица. Тако се, на пример, на брата гледа као на најближег сродника и потпору у животу: *Тешко браћу без браћа, а ђевојци без свайа*, али и као на највећег непријатеља, божју казну: *Ако злоћвора немаш, мајка ти ја је родила*. Памет се, такође двоструко вреднује: *Кад Бој*

³ Изабрали смо Краљевића Марка као прототип храброг човека у српском народу због тога што то одговара вишевековном стању ствари у српској националној култури. Међутим, *Асоцијативни речник српског језика* региструје колико су друштвене промене, пре свега глобализација, утицале на промену такве слике. Тако се, као асоцијација на придев *храбар*, поред Марка Краљевића и Милоша Обилића, појављују још и Херкулес, Мел Гибсон, Хи Мен, Робин Худ, Бетмен, Бошко Буха, Хогар Страшни, Конан, али и Ђинђић, Шешељ итд.

хоће која да казни, најјрије му узме ѿаметї, али: Бољи је їрам среће неїо сїо ока ѿаметїи.

Српска фразеологија такође показује слику света говорника српског језика. То је показала Д. Мршевић-Радовић (2008), истражујући кроз фразеологију како говорници српског језика концептуализују простор, време, људске особине, емоције итд. Показало се да се до истих података о концептуализацији страха долази анализом вербалних асоцијација за које *сїрах* представља реч-стимулус и фразеологизама о страху (ДРАГИЋЕВИЋ 2010).

ВЕЖБАЊЕ БРОЈ 3: Ако се жели странцу предочити на шта мисли изворни говорник српског језика док употребљава лексеме свог матерњег језика, највише ће се постићи ако му се истовремено предочи више језичких складишта српске културе, као што су, рецимо, фразеологизми, пословице и вербалне асоцијације. Зато би занимљив и користан задатак био тражити од странца који учи српски да погледа како је, рецимо, *срећа* представљена у пословицама, фразеологизмима и у *Асоцијативном речнику срїскої језика*.

Странац који учи српски језик научио би понешто о савременој српској култури и погледу на свет српског народа, о новијим текстовима који су ушли у групацију прецедентних ако би му наставник објаснио због чега се у *Асоцијативном речнику срїскої језика* као честа реакција на, рецимо, стимулус *механизам* појављује *филм* (по називу популарног домаћег филма), на *їело – вреїено* (према популарној песми), на *као – какао* (такође према песми), на *мосї – Иво Андрић* (према називу романа знаменитог писца), на *Тийо – и ја* (према наслову гледаног и популарног филма), на *оїїор – їесница* (према симболу покрета *Оїїор*), на *їинк – їелевизија* (према називу телевизије), на *новине – Полиїика* (према називу новина), на *їолераницја – крава* (према телевизијској реклами), на *обећање – лудом радовање* (према пословици), на *чај – нана* (према врсти чаја који се најчешће пије у Србији) итд.

И афоризми су често засновани на прецедентним текстовима и због тога се морају посебно објашњавати странцу. Тако је, на пример, стих: *Америка и Енїлеска биће земља їролеїтерска* из једне општепознате песме која се певала широм СФРЈ, након Другог светског рата постао прецедентни текст који и дан-данас подстиче машту афористичара. Ево неколико примера: *Америка и Енїлеска биће земља їролеїтерска. А знам и друїе клеїве* (Слободан Симић); *Америка и Енїлеска биће земља їролеїтерска! А їде ћемо се онда задуживаїи?* (Петар Лазић); *Коїа їомажу Америка и Енїлеска – биће земља їролеїтерска* (Грујо Леро). Чувена конструкција *браїсїїво и јединсїїво*, која је била обавезни део већине политичких говора у време постојања СФРЈ такође је инспирисала афористичаре: *Ковали смо срећу, а исковали браїсїїво и јединсїїво* (Милко Стојковић); *Браїсїїво јединсїївено убисмо* (Ратко

Павићевић); *На све сѝране варничѝ. Кује се брајѝсѝтво и јединсѝтво* (Милован Вржина); *Градићемо брајѝсѝтво и јединсѝтво, до исѝребљења* (Вукоман Бошковић).⁴ Афоризми се могу користити на часовима српског језика као страног као драгоцен лингвокултуролошки материјал.

3.3. *Говорни чиновѝ.* Сфера у којој се најлакше запажа да се странац служи *међујезиком*, јер још увек није у потпуности овладао страним језиком који учи, јесте сфера говорних чиновѝ, комуникативних актова, као што су: захваљивање, извињавање, ословљавање, молбе, савети, изјаве саучешћа, поздрављање, упознавање, изражавање сагласности и несагласности итд. На овом пољу преплићу се прагматика и лингвокултурологија. Важан задатак наставе српског језика као страног јесте да помогне странцу да на овом пољу овлада комуникативном компетенцијом. Треба постављати студента у што више замишљених ситуација и пратити како ће се он снаћи у њима: како млад човек поздравља вршњака, а како одраслог; коме се можемо обратити по имену; коме персирамо; које реченице спадају у репертоар оних којима започињемо разговор са познаником на улици; како се захваљујемо за ситницу, а како за крупну ствар; како се захваљујемо другу, а како непознатој особи; како формулишемо комплименте; како изјављујемо саучешће итд. У питању је велики репертоар ситуација и устаљених прикладних форми саопштавања које су веома важан део комуникативне компетенције. Руски лингвиста Стернин подједнако се бави и *вербалним* и *невербалним комуникативним понашањем* Руса и других народа. Он констатује, на пример, да се Руси ретко смеју и да то раде само онда када им је нешто стварно смешно. То значи да би се у Русији претерано и беспотребно осмехивање, толико добродошло, рецимо, у Енглеској, схватило као извештачено и неискрено. Ако Енглезѝ учимо српски, морамо га научити у којим је ситуацијама примерено захвалити се, а у којима није, јер се они знатно чешће захваљују него Срби. Дакле, ни претерана учтивост није увек добродошла.

3.4. *Коришћење универзалним когнитивним способностима.* Настава страних језика може се ослонити и на универзалне когнитивне механизме. Нашу пажњу је у том смислу привукло питање могу ли говорници језика А, који никада нису учили језик Б да препознају значења фразеологизама из језика Б које никада раније нису чули. У том смислу смо направили малу анкету у којој је од педесет четворо студената српског језика који никада нису учили шпански тражено да претпоставе шта би значили шпански фразеологизми чији буквалан превод гласи: *имати главу љуну љишца* (= каже се за особу која је склона да машта о остваривости подухвата који, у ствари, нису у досегу њених могућности), *имати гуљачко лице* (имати љут, незадовољан израз лица, изразом лица показивати да нешто није у реду), *бити јори од сирћеѝа* (= бити јако лош човек). Сви ови фразеологизми засновани су на

⁴ Наведене афоризме добили смо од колеге Ђорђа Оташевића, који их је сакупио, тематски класификовао и припремио за штампу.

метафори, а она представља универзалну мотивацију за грађење фразеологизама. Може ли универзална људска склоност ка грађењу и разумевању метафоре помоћи у превазилажењу међујезичких и међукултуралних разлика и претворити их у међукултуралну сличност? Јер, ако смо способни да декодирамо метафоричке шифре у страним језицима, онда бришемо међукултуралне разлике, јер је у фразеологији једног језика осликано искуство народа који говори тим језиком. То искуство може бити универзално и национално. Фразеологизми мотивисани националним искуством углавном се морају учити, али морају ли се учити и они који су засновани на универзалном искуству? Тако су, рецимо, неки фразеологизми у шпанском језику засновани на националном искуству у вези са коридом (*баџиџи ој-риџач, срљаџи у црвено њлајџно, ухваџиџи бика за ројове, њледаџи/видеџи бикове/кориду иза ојраде*). Значење оваквих фразеологизама мора се учити. Питање је морају ли се учити и они који су предмет наше мале анкете, а који су засновани на универзалном искуству.

Ево како је педесет четворо студената српског језика одговорило на питање које особине има особа за коју се у Шпанији каже да има главу њуну џџиџа: *маџиџовиџи; маџиџовиџи, у облаџима; маџиџовиџи; расџиресен, не-одџоворан; маџиџовиџи; саџар и маџиџар; креаџиџиван, џун идеџа; бриџан; расеџан; конџузан (не зна џиџа хоџе); креаџиџиван; маџиџовиџи, узџуркан; не-сџалан, расеџан; расџироџен; има бубиџе; џричљив; маџиџовиџи; идеалисџа, саџар; у облаџима, заџиџљен; заљубљен, среџан; у облаџима (заљубљен или у бриџама); саџар, несреџен, у облаџима; маџиџовиџи, саџар; креџиџиван, бриџљив; брбљив, весео; брзоџлеџи, враџоласџи; маџиџовиџи; расеџан, одсуџан; леџрџав, несџалан; има хаос у џлави; слободан, леџрџав; маџиџовиџи; маџиџовиџи; безбриџан; безбриџан; неозбџљан, оџуџиџен; несреџен, деџоџенџирисан; маџиџовиџи, занесен; расеџан, расеџан; џолеџан, враџоласџи; луџкасџи, неџиран; слободоџман; џиџоџфрен; мноџо мисли; расеџан, неџаран; конџузан; неорџанизован; несџабилан; забораџан; несџабилан; не може да седи на једном месџу.*

Очигледно је да је много говорника српског језика препознало значење метафоре на основу које се птице у глави разумеју као лепршаве мисли, планови, идеје, па су особу која има главу пуну птица разумели као маштовиту. Оно што углавном нису успели да протумаче то је фокус фразеологизма – да ли је та маштовитост корисна или бескорисна, да ли она делује на личност позитивно или негативно и, према томе, да ли је похвала или покуда реџи неџоџе да име главу пуну птица. Испитаници који су дали одговоре типа: *креаџиџиван, враџоласџи, безбриџан, џолеџан* очигледно позитивно оцењују ту маштовитост, па погрешно тумаче значење фразеологизма као могуџи комплимент који би се неџоџе могао упутити, док они који су одговорили: *конџузан, несреџен, расеџан, неозбџљан, неорџанизован, несџабилан* негативно оцењују ту маштовитост као реметилачки фактор у свакодневном

животу. Њихови одговори су значајно ближи стварном значењу овог фразеологизма у шпанском језику. Ова кратка анализа показује да је у учењу неких фразеологизама у страном језику могуће користити универзални когнитивни капацитет. Наравно, наставник има улогу да коригује одговоре испитаника и да им помогне да дођу до коначног одговора на питање како се користи фразеологизам у страном језику.

На питање како се осећа онај ко је направио дугачко лице, српски испитаници су најчешће одговарали: *изненађено* (14), *зачуђено* (11), *шужно* (7), *збуњено* (6), *ућлашено* (4), *избезумљено* (3), *зайечено* (2), *меланхолично*, *зайрејашћено*, *зайањено*, *разочарано*, *јосрамљено*, *као да је у недоумици*, *као да се досађује*. Препознали су, дакле, да човек који направи дугачко лице исказује тиме неку негативну емоцију, али се нису усагласили у вези са тим која је то емоција. И то је довољно као први корак у учењу значења ове језичке јединице.

У српском језику се не каже да је неко гори од сирћета. Међутим, слика је толико универзална да чак ни студенти српског језика нису били сигурни у то могу ли искористити овај фразеологизам или не. На питање да ли је у српском језику прихватљиво рећи да је неко гори од сирћета 29 испитаника је одговорило одрично, а чак 24 испитаника је дало потврдан одговор. Двоје није могло да се одлучи. Ови одговори најбоље показују како универзално искуство преликано у језик може представљати помоћ у учењу страних језика.

Инспирисани занимљивом анализом српских народних пословица о метафорици образа коју је спровела Јелена Јовановић (2006: 262–263), испитали смо малу групу страних студената, учесника Међународног скупа слависта 2010. године, шта значи српска народна пословица: *Кожа му је на образу као ђон*. Наиме, у српској култури, човек без моралних скрупула представља се као неко ко има тврд и дебео образ. О томе сведочи неколико народних пословица: *Девеј чараја има на образу*, *Образ му је као ојанак*, *Кожа му је на образу тврда као у вола*, *Кожа му је на образу као ђон* итд. Изгледа да је ова метафорика непозната Бугарима, Украјинцима, Финцима, Италијанима, јер студенти из ових земаља немају у свом матерњем језику овакав тип пословица. Метафору тврдог, неосетљивог образа који не може да порумени и да се постиди, страни студенти нису успели да декодирају. Ево њихових објашњења ове пословице: *кожа му је тврда*, а то значи да је јако затегнута, што значи да је озбиљан; *особа која има тврд образ изгледа млађе*: године нису успеле да је додирну; *човек са тврдим образом је непријатан*; *човек са тврдим образом не воли*, не зна да се смеје – мислим да је то лош човек; *особа са тврдим образом је имала тежак живот* и то се види на лицу; *особа која има образ као ђон је тврдоглава*; *особа са тврдим образом није осетљива*, може много трпети, то је јака особа; *ради се о човеку који је веома стар* па има наборано лице или му се кожа променила након дугих година пушења.

Студенти су правилно протумачили да се овом пословицом квалификује особа према некој непожељној особини, али нису схватили о којој је особи ни реч, јер је повезивање морала са дебљином образа, изгледа, део српске националне културе, а не универзална метафора. Занимљиво је да је само један странац правилно протумачио да се пословица односи на неосетљивог човека, али јој је придао позитиван афективни интензитет, па је, тако, испало да је особа са тврдим образом јака личност.

Закључујемо да се у учењу страног језика може ослонити на универзалну способност тумачења метафора које нису строго национално обојене, али то ослањање може бити само делимично. Наставник страног језика има важну улогу у уобличавању коначне интерпретације језичких јединица и лексичких механизма. Ипак, у настави се као први корак може искористити и мисаона активност и креативност оних који уче страни језик.

ВЕЖБАЊЕ БРОЈ 4: Пажњу привлаче задаци у лингвокултуролошком уџбенику за руски као страни Брагине и др. (2008: 98–99). У руском (па и у српском) језику постоји важан културолошки концепт *хлеб – со*. Има много изрека и пословица у којима се јавља ова конструкција. Да би се странац упознао са значењем тих фразеологизама и да би разумео овај важан национални концепт, аутори уџбеника наводе шест фразеологизама у којима се појављује *хлеб и со* (пише се као полусложеница *хлеб-со*) и за сваки од њих дају три могућа значења. Странац треба да изабере тачан одговор. У следећем задатку наводи се неколико примера у којима се констукција *хлеб-со* појављује у служби моралне оцене поступака људи. Од странца се тражи да препозна о каквим се то моралним оценама говори у примерима. На тај начи, странац истовремено учи страни језик и упознаје се са националном културом народа чији језик учи. За српски језик такав тип задатака могао би се дати у вези са образом, хлебом, водом и другим концептима значајним за националну културу.

4. ЗАКЉУЧАК. У учењу страних језика све се више инсистира на лингвокултуролошком приступу, на неприметном, али осмишљеном провлачењу оваквих садржаја кроз наставу. Време је да се њима посвети више пажње и у учењу српског језика као страног. Први корак би био издавајање национално специфичних лингвокултуролошких сегмената српског језика, а други – осмишљено уношење тих сегмената у наставу српског језика као страног.

ЛИТЕРАТУРА

- БРАГИНА, М. А, В. В. Дронов, Н. А. Красс, В. П. Синячкин, Е. Ф. Тарасов. *Линівокульџуроведческие аспекти формирования языкового сознания иностранных студентов в процессе изучения русского языка*, Москва, 2008: Российский университет дружбы народов.
- WIERZBIŃSKA, Anna. *English Meaning and Culture*, Oxford, New York, 2006: Oxford University Press.
- ДРАГИЋЕВИЋ, Рајна. *Вербалне асоцијације кроз српски језик и културу*, Београд: Друштво за српски језик и књижевност Србије.
- ЗИНОВЬЕВА, Е. И. и Е. Е. Юрков. *Линівокульџурологија*, Санкт-Петербург, 2006: Санкт-Петербургский государственный университет.
- ЈОВАНОВИЋ Јелена. *Књига српских народних њословица I, II*, Београд, 2006: Научно друштво за неговање и проучавање српског језика.
- КАРАУЛОВ, Ю. Н, Ю. А. Сорокин, Е. Ф. Тарасов, Н. В. Уфимцева, Г. А. Черкасова. *Асоцијативный тезаурус современной русской языка*, Т. I, Русский ассоциативный словарь, кн. 1: *Прямой словарь: от стимула к реакции*, Москва, 1994; кн. 2: *Обратный словарь: от реакции к стимулу*, Москва, 1994; Т. II, кн. 3, Москва, 1996; кн. 4, Москва, 1996; Российская академия наук.
- KÖVECSES Zoltán. *Language, Mind, and Culture*, Oxford – New York, 2006: Oxford University Press.
- МАСЛОВА, В. А. *Линівокульџурологија*, 3-е издание, Москва, 2007: Академия.
- МРШЕВИЋ-РАДОВИЋ, Драгана. *Фразеологија и национална култура*, Београд, 2008: Друштво за српски језик и књижевност Србије.
- ПИПЕР, Предраг и И. А. Стернин. „Сербское и русское коммуникативное поведение (обзор вопросов)“. *Русское и сербское коммуникативное поведение*, вып. 19, Воронеж, 2004: Истоки.
- ПИПЕР, Предраг, Рајна Драгићевић и Марија Стефановић. *Асоцијативни речник српскога језика*, Београд, 2005: Београдска књига, Службени лист, Филолошки факултет.
- СТЕФАНОВИЋ, Марија. „Руски и српски језик о деци и породици“, *Славистика*, књ. XIII, 2009, 95–103.
- HARDIN, Karol J. „Trying to persuade: Speech Acts in the Persuasive Discourse of Intermediate Spanish Learners“, in Kenneth A. McElhanon and Ger Reesink. *A Mosaic of Languages and Cultures: Studies Celebrating the Career of Karl J. Franklin*, 155–179, SIL e-Books 19, [Dalas]: SIL International. <http://www.sil.org/silepubs/abstract.asp?id=52526>.

Rajna Dragičević

LINGVO-CULTURAL APPROACH IN TEACHING SERBIAN
AS A FOREIGN LANGUAGE

Summary

This paper discusses the interlanguage as a phase in a foreign language learning process. This phase is characterized by the insufficient communicative competence, even in the cases when the learner has acquired extraordinary grammatical and lexical competence. It is concluded that language usage problems are caused by inadequate knowledge of the culture that language belongs to. It is recommended that more of lingvo-cultural contents should be added to foreign language curriculum to avoid problems that could arise from the cultural uniqueness. Following the example of Russian lingvo-cultural handbooks for learning Russian as foreign language, lingvo-cultural content of ethnic distinctive features, for example, verbal associations of Serbian speakers, precedent texts, speech acts, idioms, and proverbs should be added. The examples of lingvo-cultural exercises are given, and the importance of specific lingvo-cultural segments of Serbian language is emphasized.

Key words: Serbian as a foreign language, lingvo-culturology, lexicology, communicative competence, interlanguage

Зорица Несћоровић
Филолошки факултет, Београд

САДРЖАЈИ УСМЕНЕ КЊИЖЕВНОСТИ У НАСТАВИ СРПСКОГ КАО СТРАНОГ ЈЕЗИКА (МЕТОДИЧКИ ПРИМЕРИ)

Аутор предочава неколико методичких образаца у којима се садржаја из усмене књижевности у настави српског као страног језика. Обрасци се прилагођавају нивоима компетенције полазника и показују различитост употребе варијанти како једног истог примера на различитим нивоима (А,Б,Ц), тако и различитих примера за реализацију одређеног умења и стицање знања (драматички домени, културноисторијски домени, књижевни домени...).

Кључне речи: усмена књижевност, фонологија, морфологија, синтакса, нивои компетенције полазника, интеркултурне везе

Различити су разлози због којих неко пожели да научи неки страни језик. Ако по страни оставимо оне везане за професионално и социолошко одређење сваког студента стране филологије на свету, пред нама се појављује широк спектар мотива који су везани за лични избор. Он сусрет са језиком који нам није матерњи смешта у нека наша искуства која тек посредно имају везе са методама учења језика, његовом граматиком или лексиком, искуства која су у блиској вези са нашим афинитетима према музици, филмској или ликовној уметности, литератури, науци, спорту, историји... Шта више, она су у вези са нашим погледом на свет. Колико пута смо чули да је неко почео да учи страни језик јер му се допало одређено јело које припада националној кухињи, роман неког страног писца, чак и ако га је читао у преводу на свој матерњи језик, спортски дух и успеси неког спортисте, историја неког народа, мелодија коју је заволео, начин на који се доживљавају свет и човека у одређеним културама... Зашто бисмо све ове разлоге, снажно мотивишуће при избору језика, заборавили у тренутку када полазник почиње да открива његов граматички склоп и учи се да га разуме и говори? Баш оно што је одређену индивидуу привукло одређеном језику, треба преточити и у један део садржаја који ћемо користити у настави не бисмо ли његову пажњу не само задржали, већ и унапредили. У том смислу мотивишуће делују не само

оне различитости међу народима и културама које су нам каткад привлачне већ при првом контакту са другим народима, већ и оно што у непосреднијем сусрету са њима препознајемо као нешто нама слично.

Имајући управо те сличности и разлике на уму, размотрили смо начине употребе садржаја из усмене књижевности у настави српског као страног језика. Следи неколико практичних предлога који су иначе вишеструко проверени током рада аутора текста на пословима лектора у Центру за српски језик као страни на Филолошком факултету у Београду.

Када су у питању садржаји из усмене књижевности указаћемо на прозне врсте које су врло функционалне као дидактички материјал. (табеле 1. и 2.)

(ТАБЕЛА 1)



(ТАБЕЛА 2)



ГРАМАТИЧКИ ДОМЕН: ФОНОЛОГИЈА

Почетни ниво (ниво А)

- На почетном нивоу садржаје из усмене књижевности можемо користити у реализацији следећих стандарда:

- (1) Уочавање разлике између фрикатива и африката (ћ/џ; з/ж; с/ш; ч/ћ)

Пример: Полазницима се да да наглас прочитају народне пословице, брзалице, бројалице... које обилују овим гласовима. Такође је у том смислу подстицајно и вежбати писање на ћириличном и латиничном писму.

– „Каменчићем ћеш ме, каменчићем ћу те.“

- (2) Глас **ј** се чује и бележи

Пример: Формулативни почеци бајки типа: „Био једном један цар, па имао три сина...“ као и други примери поготову из краћих прозних врста усмене књижевности, доприносе уочавању овог проблема.

- (3) Уочавање фонетских промена (палатализације и сибиларизације) на основном нивоу

Пример: У том смислу врло су подстицајни примери обраћања и дозивања (вокатив) који се налазе у разним врстама народне прозе.

Средњи ниво (ниво Б)

На средњем нивоу ове садржаје можемо користити у реализацији следећих стандарда и то у домену објашњења, примена правила и рада на примерима:

- (1) Уочавање фонетских промена палатализације и сибиларизације
- (2) Уочавање фонетске промене јотовања
- (3) Уочавање фонетске промене непостојано **а**
- (4) Уочавање фонетске промене прелаз **л** у **о**

Пример: Полазницима се зада следећи тип задатака уз инструкцију
„Допуните следеће реченице:“

„Више виде _____, него око.“ (номинатив множине именице *око*)

„Далеко од _____, далеко од срца.“ (генитив множине именице *око*)

„_____, _____, куд ће наше коже?“ (вокатив једине именице *Бої*)

„Ко о чему, баба о _____“ (локатив множине именице *ушїїїак*)

„Врана врани _____ не вади.“ (акузатив множине именице *око*)

„Боље је веровати _____ (акузатив множине именице *око*), него _____ (акузатив множине именице *ухо*)

ГРАМАТИЧКИ ДОМЕН: МОРФОЛОГИЈА

- Садржаји из усмене књижевности функционални су у оквиру овог домена највише у раду са полазницима средњег и вишег нивоа језичке компетенције.
- Користимо их у реализацији следећих стандарда за средњи ниво (ниво Б)

(1) разумевање и примена свршених и несвршених глагола

Пример: Изабере се одломак из неке од наших народних бајки са задатком да се у тексту одреде сви глаголи и уради анализа њиховог вида. На основу добијеног материјала одређују се парови свршених и несвршених глагола тако што уколико у тексту постоји глагол у свршеном облику, тражи се његов несвршени парњак и обратно. Том приликом уочавају се поступци градње таквих облика (најчешће префиксација). Аутор је у досадашњем раду користио одломке из следећих народних бајки „Свети Сава и ђаво“, „Немушти језик“, „Пепељуга“, „У цара Тројана козје уши“ и народну приповетку „Тамни вилајет“. Врло добри резултати постигнути су при раду на народним бајкама у којима је централни мотив интернационалан јер су полазници често налазили сличне примере и у својим народним књижевностима.

(2) разумевање и примена аориста

Пример: у материјалу везаном за аорист своје место могу наћи изреке и апофтегме:

– „Два лоша **убише** Милоша.“

– „**Дођох, видех, победих.**“

Њихова је обрада вишеструка јер се могу укључивати и у реализацију других стандарда па и оних везаних за писано изражавање у смислу давања поенте у одређеној расправи, закључивању...

ГРАМАТИЧКИ ДОМЕН: СИНТАКСА

- У овој области примена садржаја из усмене књижевности је најпродуктивнија. Користимо их у реализацији следећих стандарда:

(1) Усвајање одређених облика независних и зависних реченица

Пример: Разликовање врста реченица врло успешно се ради на нетипичном примеру као што је одломак из народне приповетке „Тамни вилајет“.

„Приповиједа се како је некакав цар дошавши с војском на крај свијета, пошао у *тамни вилајет*, гдје се никад ништа не види; не знајући како ће се натраг вратити, оставе ондје ждребад од кобила да би их кобиле из оне помрчине извеле. Кад су ушли у тамни вилајет и ишли по њему, све су под ногама осјећали некако поситно камење, а из мрака нешто повиче: „Ко овога камења понесе, кајаће се, а ко не понесе, кајаће се.“ Гдјекоји помисли: „Кад ћу се кајати, зашто да га носим?“ а гдјекоји: „Дај барем један да понесем“ Кад се врате из таме на свијет, а то оно све било драго камење; онда они који нијесу понијели стану се кајати што нијесу, а они што су понијели, што нијесу више.“

(2) Усвајање поређења по сличности и по супротности – употреба поновљених везника на синтаксичком нивоу

Пример: употреба израза и пословица

– „Нит’ је воли, нит’ је другом даје.“

– „Нит’ лук јео, нит’ лук мирисао.“

– „И вук сит и овце на броју.“

- (3) уочавање семантичке истоветности на релацији – матерњи језик : српски језик као страни
- (4) уочавање семантичке сличности са посебним нагласком на варијације
- (5) уочавање семантичке опозитности
- (6) искорак из пословице у фразеологизам
- (7) искорак из фразеологизма у афоризам

Бројни су примери у овој области. Овом приликом наводимо оне које су илустративни за 3, 4, и 5. стандард.

Након навођења одређене пословице из српског језика, предавач улази у процес објашњавања значења. Понекад може затражити од студента да на основу постојећег знања реконструишу значење тако што ће у одређеном изразу најпре објаснити речи за које уопште не знају шта значе, да би потом та значења повезали са значењима оних речи које су им већ познате. Уланчавање значења води разумевању израза у целини. Све се одвија унутар пресеног значења тако да се студенти упућују ка метафори, метонимији, симболици, поређењу. Из тих елемената отварају се нови поддомени наставног садржаја као што је, на пример, домен придева и компарације придева, постојања суплетивних облика, разликовање придева и прилога...

Други корак је када предавач предлаже да студенти у свом матерњем језику пронађу израз семантички најближи оном који су управо научили из српског језика. Поређење се врши и по сличности и по различитости. Док преводе изразе карактеристичне за свој матерњи језик на српски језик, студенти користе фразе, лексеме, релације из српског језика трудећи се да на најбољи начин пренесу значење. Дешава се реверзибилан когнитивни процес који нас је у разумевању израза из српског језика водио од дословног ка пренесеном значењу, а у превођењу израза из матерњег језика на српски од пренесеног најпре ка дословном а потом и ка пренесеном значењу. То показују следећи примери.

1. Пример из српског језика: „Боље врабац у руци, него голуб на грани.“
1.1. „Боље врабац у руци, него десет на грани.“ (арапски језик)
1.2. „Боље врабац у руци, него голуб на крову. (словеначки / словачки језик)
1.3. „Боље врабац у руци, него у жбуњу.“ (САД)
1.4. „Боље један врабац у руци, него десет на дрвету.“ (постоји у неколико језика)
1.5. „Не испуштај врапца из руке због гаврана са ограде.“ (румунски језик)
1.6. „Боље данас јаје, него сутра кокошка.“ (италијански језик)
2. Пример из српског језика: „Далеко од очију, далеко од срца.“
2.1. „Очи које ништа не виде, срце које ништа не осећа.“ (шпански језик)
2.2. „Очи виде, срце тражи.“ (румунски језик)
3. Пример из српског језика: „Очи су огледало душе.“
3.1. „Лице човека је огледало његове душе.“ (румунски језик)
3.2. „Очи су огледало срца.“ (румунски језик)
3.3. „Очи су прозори срца.“ (кинески језик)

Приликом усвајања лексике везане за делове људског лица и тела, народне пословице, изрази, загонетке и питалице постају врло подстицајни примери. На једном од часова смо полазницима средњег и напредног нивоа учења српског језика као страног затражили да у својим матерњим језицима пронађу примере за изреке која лексеме везане за људско лице и тело користе у пренесеном значењу. За ову прилику одабрали смо неколико примера. Напомињемо да нисмо вршили корекцију добијених одговора.

1 израз на страном језику	A palabras necias, oídos sordos.
ДОСЛОВАН ПРЕВОД ТОГ ИЗРАЗА	Глупим речима, глуве уши.
ОБЈАШЊЕЊЕ ЗНАЧЕЊА	Не треба да се води рачуна о глупим речима или глупостима.
2. израз на страном језику	En boca cerrada no entran moscas.
ДОСЛОВАН ПРЕВОД ТОГ ИЗРАЗА	У затворену усту, не улазе муве.
ОБЈАШЊЕЊЕ ЗНАЧЕЊА	Боље је ћутати, него превише причати да немаи проблеме.
3. израз на страном језику	Het hart op de tong hebben.
ДОСЛОВАН ПРЕВОД ТОГ ИЗРАЗА	Имати срце на језику.
ОБЈАШЊЕЊЕ ЗНАЧЕЊА	Бити врло искрено.
4. израз на страном језику	Op je wenkbrauwen looper.
ДОСЛОВАН ПРЕВОД ТОГ ИЗРАЗА	Трачати на обрвама.
ОБЈАШЊЕЊЕ ЗНАЧЕЊА	Бити исцрпљен.
5. израз на страном језику	No tener pelos en la lengua.
ДОСЛОВАН ПРЕВОД ТОГ ИЗРАЗА	Немати длаке/власове на језику.
ОБЈАШЊЕЊЕ ЗНАЧЕЊА	Говорити искрено и отворено.

Када су у питању односи кратких прозних врста усмене књижевности са фразеологизмима и афоризмима, напомињемо је да их је најбоље обрађивати са полазницима напредног нивоа. Тада се на занимљив начин остварује успешна комуникација у афективној, метафоричној и хумористичкој равни употребе језика. Најчешће се полазницима предоче одређени постојећи изрази и њихов смех често је поуздан знак да су их разумели. Онда они сами трагају за примерима у својим језицима.

- „Адаму би било паметније да је уместо ребара имао вишак мозга.“
- „Виолина је живчани инструмент.“
- „Није важно стићи први. Важно је стићи пре другог.“
- „Завршио сам ликовну академију. Сад могу да се сликам!“

Овом приликом желимо да укажемо на још један пример вишеструко проверен у пракси. Реч је о задатку типа „Саставите причу о ...“ Ево пред-

лога како би се захтев овог типа могао користити у остваривању стандарда наставе српског језика као страног на различитим нивоима:

А ниво

- састављање простих реченица или једноставнијих облика сложених реченица
- састављање упитних реченица
- састављање реченица са глаголом у одричном облику

Б ниво

- састављање сложених реченица са одговарајућим везником
- употреба дупле негације у сложеној реченици
- пребацивање реченица из директног у индиректни говор
- конструкција зависне реченице уз одговарајући везник
- употреба енклитичких облика личних заменица (датив, акузатив) и њихово место у реченици.
- компарација придева и суплетивни облици
- предлози
- узвици
- речце

Б2 и Ц ниво

- састављање дужег текста: формулативни почетак; развој фабуле: подела на целине и усаглашавање целина; формулативни завршетак; дескрипција; дијалог
- употреба речца: (1) за наглашавање и истицање личног става (**баш, бар/ вероватно, свакако, нипошто**); (2) за истицање супротности (**међутим**)

У наставку доносимо три примера остварења овог модела у настави српског као страног са полазницима Центра за српски језик као страни Филолошког факултета у Београду. Полази се од целовите приче у сликама које могу имати интернационални и локални карактер. Полазници се разврстају у онолико група колико има слика. Приликом формирања група треба водити рачуна да у њима буду заступљени полазници чији матерњи језик није исти јер су приликом тимског рада принуђени да више комуницирају на српском језику. Свака група има задатак да једну од слика опише, запази што је могуће више детаља, представи ситуацију, осмисли монологе и дијалог... Унапред се постигне договор које ће глаголско време бити коришћено у свим групама, као и како ће се звати ликови. Тако сви заједно пишу једну причу. Предавач сабира све делове, прекуцава их и означава грешке које је уочио (граматичке, стилске, лексичке, правописне). Сваки полазник добија

причу у целини са грешкама, али и са исправкама. Такође је подстицајно само означити грешке а затим од полазника тражити да их исправе. Нешто захтевније од тога могуће је реализовати на нивоу Ц2 када се од полазника тражи да пронађу грешке, одреде њихов тип и ураде њихову исправку.

Пример 1: *Црвенкапа* (летња школа, 2007)

Слика 1.

(*Džesi, Matilda, Hubert i Veronika*)

Bilo jednom jedna mala kuća, u kojoj je živila mala devojka samo sa svojom majkom, zato što njen otac je umreo.

Zato što uvek nosila crvenu kaput, dobila je ime Crvenkapa. Jednu nedelju Crvenkapa išla je je poseti svoju staru baku.

Kad je izlazila, iz kuće njena majka rekla njoj je: Srećan put i pazi se vuka!

Crvenkapa je obično nosila crven kaput i crvena suknja i cipela.

Ona je često vesela, posebno kad je išla da vidi svoju baku.

Ona ima 6 godina. Ona ju vrlo voli svoju baku, donese joj puno stari u svojoj korpici, na primer mleko, hleb, vodu, pršut, kajmak, kolać.

Слика 2.

(*Aleksandra, Korina, Jang Liao, Vladimir*)

Crvenkapa ide preko šume. Ona je srećna jer je toplo i sunčano, a ptice pevaju srpske narodne pesme.

Trava je zelena, a cveće cvetaju i su lepe i šarene.

Ona nose poklon za baku, ima u korpu domaću rakiju, flašu mleka, sladkiše i burek sa sirom.

Ona želi da pokloni baki cveće i zato počne da ih bere. Ona jako voli svoju baku i da nju taj buket.

Слика 3.

(*Kamila, Žolt, Jakub i Hojnelko*)

Crvenkapa ide preko šume da poseti svoju baku. Ali u temnoj šumi čeka je zao vuk.

Vuk hoće da pojede crvenkapu.

Vuk gleda Crvenkapu iza drveta.

Vuk izgleda strašno, ima velike zube i smeje se zlosutno i slini se na vidik Crvenkape, jer za njega devojčica izgleda veoma ukusno.

Crvenkapa se ne boji vuka, jer ga nije uvidela.

Ide mirno, bire cveće i peva radosnu pesmu, koju će posle pevati baki. Izenada Vuk je izašao iza drveta i pita Crvenkapu:

Gde ideš devojčico?

Idem kod moje bake u posetu.

Onda Vuk odluči da će ići kod Crvenkapine bake, kao prvo pojede baku, a posle toga pojede i Crvenkapu.

Pozdravi Crvenkapu i trči kod njene bake.

Svi znamo šta će biti posle i već se bojimo o Crvenkapu i njenu baku . . .

Slika 4.**(Dorota, Petar, Lelja i Džtje)**

Crvenkapa napoklon dolizi kući bake.

Kuca na vrati desnom rukom u levoj ima punu košarku cveća koje je skupila u šumi, dok je šetala, ima takođe flašu rakije.

Bakina kuća se nalazi u sredini šume. Inače baka živi sama, njena kuća je velika i vrata su isto velike. I ona mora da kuca glasno, zato što baka slabo čuje.

Kada vrata Crvenkapa jedva čeka da vrata otvore i da vidi opet svoju dragu baku, ali ona, na žalost, ne zna da baka je u truhu vuka . . .

Slika 5.**(Marta, Levente, Andrej i Patricija)**

Crvenkapa dolazi u bakinu sobu i vidi da baka leži u krevetu, ali izgleda neobično i zato Crvenkapa nju pita:

Bako, zašto imaš takve velike oči?

Da te bolje vidim.

A zašto imaš takve velike uši?

Da te bolje čujem.

Zašto imaš tako dugi nos?

Da te bolje njuham.

A zašto imaš takve oštre zube?

Da te pojedem!

U tom trenutku „baka“ skoči na Crvenkapu i onda devojka vidi da to nije baka ali vuk.

Slika 6.**(Žofija, Silvija i Paulina)**

Dobro da ta priča je se završila srećno. Baka, lovac i crvenkapa razgovaraju i odmaraju posle neprijatne situacije. Piju crnu kafu i jedu kolače.

Hvala Vam puno, gospodine lovac. Vi ste mi pomogli – kaže baka.

Ali gde je vuk? Da li on živi? – pita crvenkapa.

Lovac odgovara: Voleo sam da ga ubijem, ali on je ušao (?), jer on trči veoma brzo.

Nisam mogao da radim nešto. Međutim on se boi mene i nikad neće se vratiti ovde.

Ne morate da se boite.

Svi su živeli srećno do kraja života.

НАПОМЕНА: у овом примеру грешке су само подвучене али нису исправљене. У исправци су учествовали сви полазници на једном од наредних часова.

Пример 2: Црвенкапа (новембар 2008, група В1)

<p>Slika 1. (Guillierme) Bila jednom jedna devojčica koja se zvala Crvenkapa. Jednog sunčanog dana morala je da ide kod bake. Ona živi u lepoj žutoj kući. Oko kuće dvorište. U dvorište je lepa trava i su dva drveta. Onda ona se spremila. Ona nosi crvenu kapu, zeleni šal, crvenu haljinu i korpu. Ona pozdravlja majku i kaže joj će se vratiti odmah a majka joj želi sreć put.</p>	<p>Oko kuće se nalazi dvorište. U dvorištu rastu lepa trava i dva drveta. Crvenkapa se spremila za posetu baki. Ona nosi crvenu kapu i zeleni šal, obukla je crvenu haljinu i ima korpu. Ona se pozdravlja sa svojom majkom i kaže joj da će se odmah/brzo vratiti, a majka joj želi srećan put.</p>
<p>Slika 2. (Silvija) Devojčica je obučena u crvenu haljnu, ima crvenu kapu i cipela, zato se ona zove „crvenkapa“. Ona je u šumi, i bere cveće za svoju baku. U šumi je jedno veliko drvo i jedna mala ptica. U korpi ona nosi hranu i jednu flašu mleka.</p>	<p>Devojčica je obučena u crvenu haljinu, ima/nosi crvenu kapu i cipele pa se zato zove „Crvenkapa“/ Crvenkapa. U šumi su jedno veliko drvo i jedna mala ptica.</p>
<p>Slika 3. (Natia i Umberto) Crvenkapa ide kroz šumu i peva svoju najmilju pesmu i misli o baki. Njena baka je bolesna i leži u krevetu. Ona čeka svoju unuku. Crvenkapa u ruci nosi polsko cveće. A vuk čeka iza stabla. Vuk pita crvenkapu: – Šta radiš, crvenkapo? – Dobar dan, dragi vuče Idem kod bake. Moja baka je bolesna. Nosim cveće i sladkiše za nju. – Ti imaš divnu crvenu kapu. Od koga si je dobila. – Moja baka je isplela ovu kapu za mene. – Gde živi tvoja baka? – U malom selu, bliz šume – Sretan put, crvenkapo</p>	<p>Crvenkapa ide kroz šumu, peva svoju omiljenu pesmu i misli o baki. Crvenkapa u ruci nosi poljsko cveće. Vuk pita Crvenkapu: – Dobar dan, dragi vuče. Nosim cveće i slatkiše za nju. / Nosim joj cveće i slatkiše. – (...) Od koga si je dobila? – U malom selu, blizu /nedaleko od/ pored/ pokraj šume. – Sretan put, Crvenkapo.</p>

<p>Slika 4. (Choi) Crvenkapa je veseo zato što ona ima mnogo cveće za bolesnog baku. Crvenkapa je pored vrata Ona ću ulaziti kod bake i i zveo njenoj baku Ali ona ne mogu da sluša njeno glas. Ona samo odlući da ulazi kod bake</p>	<p>Crvenkapa je vesela zato što ona ima mnogo cveća za bolesnu baku. / Crvenkapa je vesela jer nosi mnogo cveća bolesnoj baki. Crvenkapa je/ se nalazi ispred vrata. Ona hoće da uđe kod bake/ u bakinu kuću i zato zove baku. Ne može da čuje njen glas. Ona odluči da sama uđe u bakinu kuću.</p>
<p>Slika 5. (Antonio) Crvenkapa vikala: – Bako, gde si? Vuk odgovio: – evo sam! Crvenkapa ulazi u sobu i vidi da baku leži na krevetu ona je pita – Bako, kako si? – loše, bolesna sam – zašto imaš jako mrak glas? – zato što boli me grlo – Zašto imaš velike oče – Inače ne mogu ti viditi – aha, ali zašto imaš oštre zobe. – zato što ja ću ti jedem Crvenkapa juri i uzmi stolicu kao baci na vuku. (.....) i posle spasava baku.</p>	<p>Crvenkapa viče: Vuk odgovara: Evo me! / Tu sam! / Ovde sam! Crvenkapa uđe u sobu i vidi da baka leži na krevetu. Ona je pita: – Loše, bolesna sam. – Zašto imaš/ ti je tako grub glas? – Zato što me boli grlo. – Zašto imaš/ su ti tako velike oči? – Da mi nisu tako velike oči, ne bih mogla da te vidim. / Da te bolje vidim. – Aha, ali zašto imaš tako oštre zube? – Zato što ću/ hoću da te pojedem! Crvenkapa potrči i uzme stolicu i baci je na vuka. (.....) i posle spase baku.</p>
<p>Slika 6. (Zhi Jie) Dobro da ta priča je se završila srećno. Crvenkapa, baka i lovac piju crnu kafu. Hvala vam puno spasili ste nas danas. – kaže baka. Gde je vuk? – pita Crvenkapa. Vuk je već otiša, razbio sam njega, izbio sam njegov zub iz glave. On nikad ne da se vrati. – odgovor lovac. Živeli. srećom smo. mi smo pobeđnici!</p>	<p>Dobro je da se/ što se ta priča završila srećno. Hvala vam puno! Spasili ste nas danas. – kaže baka. Vuk je već otišao, razbio sam ga, izbio sam mu zub iz glave. On nikad više neće da se vrati. – odgovori lovac. Živeli! Srećni smo jer smo mi pobeđnici! / Srećni smo zato što smo pobeđili vuka!</p>

Напомена: у овом примеру грешке су потамњене и у колони поред исправљене. У одређеним случајевима када је могао бити другачији ред речи у реченици, није ништа исправљано због слободe у стилу. Исправљени су само погрешни распореди.

Пример 3: Црвенкапа (новембар 2009, група Ц)**Slika 1.****(Anna Brzezinska, Aleksandra Szmurlik)**

Bila jednom jedna devojčica, koji svi zvali Crvenkapa, zato što uvek nosila crvenu kapu koju joj je isplela njena baka. Crvekapa je živela u jednom malom selu, koje se zvalo Valjevo, sa mamom, tatom i sestrom.

Jednog lepog dana mama joj rekla da njena voljena baka je bolesna i neko mora da nju poseti i odnesi joj hranu da baka brže ozdravi.

Pošto je Crvenkapica mnogo volela svoju baku odmah je pristala da ide kod bake. Nažalost put nije bio lak jer bakina kuća se nalazila na drugom kraju guste šume, koja je bila puna opasnosti...

Zato mama je rekla kćeri:

Molim te dušo, idi samo pravim putem i nemoj skrenuti sa puta. Šuma je opasna i ne daj Bože da ti se nešto desi. Evo ti je korpica, u kojoj ima kolač, koji sam sinoć napravila, goveđa supa i parče svečog hleba.

Crvenkapa pažljivo je slušala majku i obećala da će se držati majčinih upozorenja...

Slika 2.**(Anja Kaspšak, Aneta Homzova)**

Kad je Crvenkapa ušla u šumu, primetila je divno cveće i oduševila se lepotom tamošnje prirode. Malene ptice su pevale, šareno cveće je mirisalo, trava se zelenila na suncu, šuma ju je zvala da sedne i da se odmori. Crvenkapa je pomislila: „Ah, koliko je ovde izvanredno! Moram da donesem mojoj voljenoj baci bar mali deo ove lepote.“

Onda je Crvenkapa počele da bere cveće i zaboravila je majčine savete da pazi da ne bi skrenula sa puta pošto je šuma velika i lako može da zaluta. I tako se desilo. Crvenkapa je izgubila put i morala je da ga nađe ponovo.

Slika 3.**(Claudia, Ada)**

Kad je Crvenkapa završila da uvere cveće, išla je dale ka babi. Odjednom se vuk pojavio, koji se skrio iza drveta, razmotrivši Crvenkapu.

„Gde si, Crvenkapice, šta se radi?“

„Idem ka babi da joj odnesem kolače, vino i cveće, jer je bolesna,“ odgovorila je Crvenkapa.

„Gde ti je baba, jel živi sama?“ pita vuk.

„Živi sama u sredini šume gde nema nikoga osim nje.“

„Dobro“, kaže vuk, „nemoj da žuriš da se ne izgubiš na putu, srećan put i pozdravi babu od mene“.

„Hvala, vuče, što se tako brineš. Vidimo se!“

„Važi. Verovatno brže nego što misliš,“ kaže vuk sebi i odtrče.

Crvenkapa nemisleći ni na šta loše se šeta do babe, ali je vuk već stigao tamo.

Kucao je na vrata i sa utanjem glasu pita:

„Čao, babo, kako si? Donela sam ti kolače i vino. Pusti me unutra.“

Babine poslednje reči: „Otključena su vrata, sama ulazi, slatka moja!“

Slika 4.
(Wang Tingting, Mareş Anda)

Tako je Vuk stigao bakinoj kući, utanjio je glas i kucao:
Dobar dan, Bako, ja sam Crvenkapa.
Dobro došla si, draga moja! Uđi jer su vrata otključana.
Onda je Vuk ušao i progutao ju je. Ali nije bio sitan i odlučio je da čeka i Crvenkapu. Nakon toga je prurušio u baku, obukao je njenu pidžamu i kapicu i legao je u krevet.
Najzad je Crvenkapa stigla bakinoj kući, noseći korpu u ruci. Donela je baki kolače, mleko, jogurt i buket cveća, koji je tek ubrala u šumi. Kucala je na vrata:
Dobar dan, Bako, ja sam Crvenkapa i došla sam da ti donesem hranu jer znam da si bolesna.
Uđi, dušo moja! Dođi do kreveta da te vidim.

Slika 5.
(Paulina Truščinjska, Aleksandra Mileusnić – Buhinjak)

Crvenkapa je ušla u bakinu kuću. Stavila je korpu sa hranom na podu i prišla je baki. Devojčica je videla da baka ne izgleda baš dobro i nije htela da joj smeta. Ušla je u kuhinju i skuvala za baku čaj. Nešto joj je bilo čudno, pošto sve je bilo razbaceno. Jedna stolica je bila polomljena a na podu je ležala razbijena čača. Crvenkapa se začudila i odlučila je da pita baku šta se dogodilo.
Bako, bako, probudi se!
Šta je?
Kuhinja je u haosu, jel ti nije dobro? Jel se nešto desilo?
Sve je u redu, ništa se nije dogodilo, samo malo mi se manta u glavi zbog temperature.
Bako ipak malo čudno izgledaš, jel si sigurna?
Šta ti je čudno?
Pa ništa.
Ma reci šta mi fali!
Bako samo te pitam, nemoj da se ljutiš. Zašto imaš tako velike oči?
Da te bolje vidim.
A zašto imaš tako velike uši?
Da te bolje čujem.
A zašto imaš tako velika usta?
Da te bolje pojedem.

Slika 6.
(Miha Pongrac)

Vuk je pokazao zube i Crvenkapu se je strašno uplašila.

„Pa ti nisi moja baka, ti si vuk!“ kaže Crvenkapa.

„Tako je, šećer mali, i sad ću da te pojedem!“

Crvenkapa spustila je korpu i ubrzila se prema izlazu. A u tome trenutku, kakva sreća, došao je lovac! Kad je video vuka u odeli od starog bake u momentu je saznao da nešto nije na mjestu. „Bože, ovo nije baka, ovo je vuk!“ Hitno je uzeo pušku i počeo da puca. Vuk je bio mrtav.

Sve to je videla Crvenkapa i počela je plakati. „Hvala vam, hvala gospodin lovac, ali brzo, brzo, spasite mi moju staro baku, vuk mi je pojedeo baku!“

Lovac je uzeo nož i otvorio vuku stomak. Unutra videli su bako, živo i zdravo.

„Baka, bakica moje, živa si!“ veselila se je Crvenkapa.

„Moja mala Crvenkapa, spasile si me, hvala ti hvala!“ presretna je bila baka.

„I vi, vi gospodin lovac, hvala vama, da ste došli u pravom vremenu. Bez vaše pomoći, ja nebi bila više živa!“

„Ništa, baka, samo drago mi je, da smo vas u pravom trenutku spasili!“ kaže lovac

„E to treba, da slavimo!“ kaže baka.

„Baka, vidi, donesla sam kolače i piće!“ pokaže Crvenkapa na korpu.

„Divno, predивно!“ kazala je baka. „Ajde, sjedite, ja ću pripremiti sto i jedet i piti ćemo!“

Tako su pričali i jedeli i veselili se još više pozno več.

Напомена: у овом примеру грешке нису уопште назначене већ је тражено да чланови осталих група а не оне која је урадила целину пронађу грешке и исправе их.

Без обзира на то колико су полазници Центра имали година у тренутку када су писали ове приче, приметно је било њихово задовољство што су у прилици да на језику који им није матерњи оживе тренутке свога детињства. То упечатљиво илуструје и анкета коју смо током летњег семестра 2010. спровели међу полазницима групе Б када смо их замолили да саставе списак речи које им најлепше звуче на српском језику. Ево неколико речи које су своје место нашле на овом списку. Приметно је да су неке међу њима присутне и у садржајима из усмене књижевности чије су лепоте откривали на часовима лекторских вежбања.

- априлилили
- бајка
- голуб
- Пепељуга
- расковник
- баба
- цар
- грана
- пупак

Zorica Nestorović

CONTENTS OF ORAL LITERATURE IN TEACHING AS SERBIAN
FOREIGN LANGUAGE
(METHODOLOGICAL EXAMPLES)

Summary

Author discusses the use of folk literature in teaching process for Serbian as foreign language. The paper emphasizes genres, topics, motives and their function in teaching grammars domains. It also brings the practical solutions in organizing classes and achieving the standards in learning Serbian as foreign language.

Key words: folklore literature, phonology, morphology, syntax, level of competence, intercultural links

371.3::[821.163.41+811.163.41'243
930.85(=163.41)

Ирина Иванова

Московски државни универзитет Ломоносов, Москва

ЛИНГВОКУЛТУРОЛОШКИ КОМЕНТАР КЊИЖЕВНОГ ДЕЛА У НАСТАВИ СРПСКОГ ЈЕЗИКА И КЊИЖЕВНОСТИ

Рад је посвећен проблему коментарисања књижевног дела у циљу његовој популарности разумевања, као и упознавања историје и културе народа чији је језик и књижевност предмет студија. Аутор сматра да овом задатку највише одговара коментар концепционе врсте који приказује свакидашњи живот народа у облику система, узимајући у обзир такве димензије као што су време, простор, идеологија. Избор објеката за коментарисање може да се заснива на избору појмова специфичних за реалност која се описује у књижевном делу и која не постоји у културно-историјској стварности читаоца, али исто тако и на свакој појави за коју се може претпоставити да би била необична и нејасна за читаоца. Рад представља покушај примене означених принципа приликом стварања коментара на приповећку И. Андрића Пут Алије Берзелеза.

Кључне речи: семиотички систем, безеквивалентна лексика, коментар, балканска кућа, диванхана, хан, Андрић, традиционална градска ношња

За студенте који се упознају с књижевним делима на страном језику постоји проблем њиховог адекватног разумевања, нарочито ако су догађаји знатно удаљени у простору и у времену од читаоца, што је случај, на пример, с Андрићевом историјском прозом. Текст једног таквог књижевног дела садржи пресек мноштва семиотичких макро- и микросистема. Тако, оно што се описује у босанским романима и приповеткама Иве Андрића, одражава свет материјалне културе османлијске Босне, систем погледа, симбола, навика, веровања њених становника.

Ради лакше перцепције књижевног дела потребно је да се свакидашњи живот једног народа прикаже у облику система који би узимао у обзир такве димензије као што су време, простор, идеологија. Мора да се одреди место сваком елементу који је важан за културу тог народа. Такав елемент би требало да се повеже с његовом номинацијом која често спада у категорију речи које немају потпуни еквивалент у другом, у овом случају, руском језику, дакле у врсту безеквивалентне лексике. Таквој лексичкој врсти припадају

многе речи које су позајмљене из турског језика, које се у Андрићевим романима и приповеткама често наводе у посебном речнику који следи иза текста књижевног дела, што говори о њиховој необичности за саме носиоце српског (односно хрватског, босанског) књижевног језика.

За студенте који тек проучавају језике југословенских народа и слабо су упознати с детаљима свакидашњег живота тих народа у прошлости за које се могу употребљавати те речи, ови појмови остају нејасни. Чак и у оним случајевима кад се ради о добро познатој лексичкој јединици, као што је, на пример, реч *кућа*, читалац замишља кућу оне врсте која му је позната. Московски стручњак за међукултурну комуникацију С. Тер-Минасова истиче да руска реч *дом* и енглеска *house* у суштини нису еквивалентни, пошто се њихова лексичка дистрибуција, стилистичке и социјално-културне конотације разликују: «*Дом* и *house* – то су разне врсте кућа које имају различиту социјалну и културну структуру» (Тер-МИНАСОВА 2000: 64). Тако могао би да панорама живота која одражава културно-историјске особине развоја једног народа, захтева детаљан коментар.

Избор објеката за коментарисање може да се заснива на избору такозваних реалија, наиме појмова специфичних за реалност која се описује у књижевном делу и која не постоји у културно-историјској стварности читаоца, али исто тако и на свакој појави за коју се може претпоставити да би била необична и нејасна за читаоца. Да наведемо неколико примера. У тексту приповетке *Пути Алије Ђерзелеза* спомиње се реч *диванхана* (*диванана*) у разним контекстима. Први пут приликом описивања хана у коме је одсео Алија Ђерзелез: *исјред свих соба окол-наоколо ишла је уска и климава дрвена диванана; њој су без њресџанка шкријали и одјекивали кораци њуџника* (Андрић 1963: 9). Други пут се та реч употребљава приликом описивања погонице браће Морића и смрти њихове мајке: *Мајка им је издахнула, без јаука, кад је с диванане улегала њде их воде* (1963: 24). У оба случаја потребно је дати коментар ове речи. У реченици *Чаршилије су скакале са њејенана и машући бајавим нојама њражиле њо земљи нануле* (1963: 24) реч *њејенанак* као и *нануле* захтевају објашњење. Прва од њих треба да буде обавезно објашњена док је за другу то само пожељно. Разлог је у томе што је прва пример безеквивалентне лексике, док се за другу може наћи приближан превод.

Још један пример. У овом случају могу да се позовем на своје властито искуство. Када сам као студенткиња прочитала ову приповетку, имала сам утисак да се ради о једној легенди, о миту, пошто је у тексту о Алији речено: *Пјесма је ишла њред њим* (1963: 10), прича се и о историји настанка песме *Разбоље се Ђерзелезе, Аман, аман!* То је необично за руске прилике где не знамо за народне песме о реалним личностима осим владара и њихових достојанственика. Дакле, ако се о некоме пева песма, то је за руског читаоца митска личност, што не одговара традицији балканских народа где може да

настане песма о реалној личности, познатој по својој лепоти, снази, храбрости.

У приповеткама *Пути Алије Ђерзелеза* и *За лојоровања* срећемо неке називе делова ношње, наиме речи *бошча*, *димије*, *јечерма*, *бенсилах*, *чевкени*, *чеврма*, *чакшире*, *ахмедџија*, које исто спадају у врсту безеквивалентне лексике. Приликом превођења на руски језик те речи могу да задрже свој изворни облик или да буду преведене помоћу речи које означавају предмет одевања сличне намене, или описно, укључујући на тај начин коментар у сам текст реченице. Сваки део ношње чини јединицу семиотичког система, то је детаљ по коме упућени читалац може да догради облик социјалне личности о којој се ради. Ко је носио тај елеменат одеће у турској Босни, који су га други елементи допуњавали, какав је био однос према тој врсти одеће – само детаљан одговор на та питања може да оживи далеке и туђе појмове.

Коментар који би одговарао том задатку, јесте коментар концепционе врсте, чија врхунска остварења су, према мишљењу М.Л.Гаспарова, *Преглед живописа руског илемства из Оњеинове времена (Очерк дворянског бытия онеинской поры)* Јурија Лотмана, коментар Густава Шпета на Дикенсов Пиквиков клуб (*Комментарий к роману Чарльза Дикенса «Посмертные зайиски Пиквикского клуба»*). Како примећује М.Л.Гаспаров, *Лотману је било добро познато да људи радије уче из коментара него из уџбеника, и зашто за своје коментаре на Пушкинов роман он бира облик есеја* (ГАСПАРОВ 2004). Може се рећи да Лотманови фасцинантни *Беседе о руској култури* исто тако су коментар о делима руске књижевности 19. века. Истовремено се може обратити пажња и на то да Лотман наводи одломке из литерарних дела који служе као илустрација епохе о којој се ради. Такав рад је важан извор информација за студенте који проучавају језик, књижевност и културу другог народа.

У избору врсте коментара, веома је важно да текст који служи за објашњење књижевног дела буде целокупан, повезан и да одражава одговарајући систем из области материјалне културе, погледа на свет, понашања, што обезбеђује дубљи продор у живот, историју и културу једног народа.

Да се вратимо појму *диванхана* који има истовремено свој материјални израз у облику једног дела грађевине, историју постанка као и свој филозофски смисао. Посебна улога диванхане у организацији балканске куће има историјске корене. Ова врста куће представља трансформацију номадског шатора Селџука која се временом претворила у павиљон смештен у ограђеној башти. Павиљон, затворен са три стране и отворен једном својом страном према природи, очувао је унутрашњи простор из којег се отвара прекрасан поглед на природу и који је нераздвојиво спојен са спољним вегетабилним светом. Даљим развојем урбанизма дошло је и до даљих промена у конструкцији турске куће. Настаје спрат куда води отворено дрвено

степениште, место одсутног зида заузима тераса која повезује диванхану с баштом. Све споредне функције куће остају у приземљу, ту се налазе кухиња, просторије за зимско становање и оставе. Грађено од камена, са малим прозорима, оно делује затворено. Спрат је, за разлику од приземља, конструктивно разведен, отворен, изгледа веома лако и живописно. Спрат је обично дрвен, а ако је грађен од камена, има дрвене конструктивне елементе и терасу што му даје нарочиту питорескност (REDŽIĆ 1982: 88).

Дакле, диванхана је централна соба на спрату, срце балканске куће, *највреднији простор* који према речима Хусрефа Реџића, аутора монографије *Islamska umjetnost* јесте *sjećanje na prostor jurte*. Реџић наглашава филозофски, духовни значај тог појма: *Divanhana je prešla granice funkcionalnosti, sada u prvom redu ispunjava duhovnu potrebu čovjeka za stvaranjem prostora koji ne postoji u prirodi, a koji oplemenjava dušu i raduje srce* (1982: 88). У овом делу куће окупља се породица ради обедовања, разговора, одмора, овде су укућани и спавали на душецима простртим по поду. Окружена другим просторијама, диванхана је очувала отвор према природи, где се обично налази тераса која носи исто име, диванхана. Диванхана се налазила на спрату, тај део куће је често доклатно избочен што је стварало илузију лебдења у простору. Ето како се описује тај део везировог Конака у *Травничкој хроници*: *Два зида ове дворане сасијојала су се од самих прозора од којих једни иледају на башти и сирме забране а друји на Лашву и чаршију с друје сиране моста... Седећи на шљивеиу јосиј је мојао видеији кроз... те прозоре отворену диванхану и јод њеним кровом, на смрчевој иреди, ласијавије инездо из која се чује цвркуи и ировирују влаији сламе, и јосмаијраији ойрезну ласијавицу како хијро долеће и одлеће. Поред ииих прозора било је увек иријайно седеији. Ту је увек било свејлосији и зеленила или бехара, и јовейарца, и шума воде, и цвркуија иијица, и мира за одмор, и иијиине за размишљање или дојовор* (1963а: 31).

Начин опремљења диванхане, као и других просторија, исто је повезан са историјом балканске куће, одликују га једноставност и функционалност, што је такође везано с номадском јуртом. Кућа се није морала градити за потомке, сваког тренутка могла се раставити па би породица могла да крене даље. С овом традицијом је везано коришћење јефтинијих и лакших материјала за изградњу и украшавање куће. Први спрат балканске куће је дрвен, за разлику од приземља које се гради од камена. Намештај у европском смислу скоро и не постоји, има уграђених ормарића где се смешта постељина и посуђе, има сандука, увелико се користе ћилими. Диванхану украшавају орнаменти по површини ормара и плафона састављени од летвица.

Дакле, несрећна мајка браће Морића дочекује њихову погибину на диванхани, тераси централног дела, у срцу своје некад богате породичне куће, тамо где је доживела све радости рођења и одрастања своје деце, све породичне празнике, лепе тренутке одмора и заједничког уживања у природи.

Други случај употребе речи *диванхана* у приповеци *Пуџ Алије Берзелеза* односи се на нешто другачије њено значење – тераса која окружује хотел, чија је функција слична ходнику изнесеном из унутрашњег дела зграде напоље. Употребљена у контексту који се односи на хан, реч је у мањој мери повезана с оним дубинским, филозофским значењем као у претходном случају.

Сам појам хана, где се одвија радња првог дела приповетке *Пуџ Алије Берзелеза*, може да изазове многа питања код страног читаоца пошто представља историзам специфичан за одређени географски простор. Из текста приповетке читалац сазнаје неку информацију о том објекту: *Ојромни сџари хан у облику њравокуџника био је њун као шџи. Собе су биле уске и збијене као ћелије у сађу, а исџред свџх соба шџла је уска и климава дрвена диванана; њо њој су без њресџанка шкрџијали и одјекивали кораци њуџника. Цџо је хан заударео шџјалама и бравеџином, јер су се у дну авлије сваки дан клали овнови, а коже им се сушиле, разайеџе њо зџдовима* (1963: 9).

Врло детаљну слику хана даје Бранислав Нушић у есеју из 1921. године *Београдски ханови* из којег се може сазнати колико су важну улогу у економском и социјалном животу играла преноћишта те врсте. Било би важно скренути пажњу савременог читаоца да ханови нису служили за смештај самих путника, него, и пре свега, каравана коња који су преносили разноврсну робу. Аутор есеја описује структуру хана која је подређена углавном означеној намени: *Сви су ханови били мађе више истџоја џиџа и физиономије. Просџрано дворџиџе је било најважњији део хана, јер су џу сџизали каравани [...]. На средини џоџ дворџиџа, или џде у крају, налазио се бунар или чесма и џред овом камени валов џде се џојила сџока. У друџом ћошкџ дворџиџа ојромно буњџиџе шџјалскоџ ћубреџа на коме ханџија исхрађује своју живину. То дворџиџе ојкољава са све чеџири сџране двосџрајна зџрада у којој је најлавнији део, који иде џод целом зџрадом, ар (шџјала)* (2008: 168). За спавање путника служи горњи спрат који је опасан дрвеним чардаком и где се налазе ћелије, собе где одседају кириџије. Чардак или диванхана, тераса која окружује читаву зграду веома је важан елеменат хана сличног оном који је описан у Андрићевој приповеци и у Нушићевом есеју: *У собе се улази са чардака, кроз ниска враџа која су засвођена и ојерважена џесаним каменом. Крај враџа је мала руџа која џредсџавља џрозор и на којој је обично џвоздена или дрвена решеџка* (Нушић 2008: 168).

Хусреф Реџић сматра да хан за узор има сџамбену куђу са више одаја (1982: 107). Док је и за стамбену куђу уобичајено да буде опремљена са минималном количином намештаја, у ствари без њега, и да буде украшена јефтинијим материјалима, собе у хану су опремљене спартански: *у свакој соби сав намешџај је једна џросџрана асура џо џоду и ибрик и леџен иза враџа* (Нушић 2008: 168).

У приповеци *Пуџ Алије Берзелеза* долази до супротстављања локалног и латинског света, у чему велику улогу игра начин одевања домаћих људи и Европљана, нарочито жена. Страни читаоци могу да наиђу на многе нејасноће у вези са костимима јунака приповетке.

Ради се, пре свега, о градској ношњи у једној од провинција Османлијског царства коју треба разматрати имајући у виду материјални облик костима, њихов историјски развој као и идеологију везану за ту страну свакидашњег живота у Босни. Нарочито је важно објаснити студентима да босанско градско становништво облачи оријенталну одећу независно од своје верске припадности, што би они сами тешко могли претпоставити. Наташа Анђелић у чланку *Како су се одевали Срби у време кнеза Милоша. Чоха џакли, а дукаџи* звече наводи речи Тихомира Р. Ђорђевића, аутора књиге *Из Србије кнеза Милоша* посвећеној Србији у периоду између 1815. и 1839. године: ... у Србији кнеза Милоша нико није носио евројско одело. Чак и Срби, досељеници из Аустрије, да их не би сматрали за њихујце, носили су србијанско одело. Сем њога, и Турци из унутрашњости Србије са неверењем су гледали људе у евројском оделу (Анђелић 1998).

Босанско градско одело је чак и крајем 19. века носило јако оријентално обележје о чему сведоче путописи странаца који су пролазили Босном, бројне аустријске поштанске разгледнице које су фотографске слике реалних објеката. Турски утицај се може видети како у кројевима, тако и у избору материјала. Тканине су се доносиле са Истока, као и са Запада, често из Венеције. Коришћени су чоха, сомот, атлас, разне врсте свиле, памук (NARODNE NOŠNJE U BOSNI I HERCEGOVINI 1963).

Хашамудин паша је 1794. издао прописе који су регламентирали одећу за разне слојеве босанских немуслимана. Босански католици, православци и Јевреји су испољавали своју жељу да се облаче по узору на владајућу класу, зато су морали да плаћају глобе. Тако су, на пример, црвену чоху могли да носе само муслимански феудалци. Немуслиманима се дозвољавало да носе обућу само црне боје. То је тешко падало женама па су оне, нарочито Јеврејке, често кршиле правила, о чему сведоче глобе које су плаћале јеврејске верске заједнице.

Као илустративни материјал за популарност турског начина одевања код разних слојева босанског друштва може да послужи текст који се налази на сајту туристичког завода Херцегбосанске жупаније: *За њурске окујације и мушка и женска ношња ливањских крићана била је скромнија од муслиманске одјеће. Крићанке су носиле антиерије. Ни усунувале се нису обличии димије – оне су биле резервиране за хануме. Нејдје њојкрај њурске ујраве, ѡред аустроујарску окујацију, Мара Перић Кике Биланова ѡрва се у Ливну одважила обући димије. Збој њога ѡдвѡа неки је сујраћани ѡрозваше бејовицом. Друјим крићанским женама већ није било ѡешко слиједити је.*

*За вријеме аустријоугарске ујраве ливањске кришћанке су се сасвим биле при-
викле на димије (HBZUP).*

А. Фотић, описујући ношњу српског становништва Османлијског царства, бележи да је хришћанима и Јеврејима било забрањено да носе одећу зелене, беле, црвене боје, скупоцену ношњу из увоза као и обућу намењену муслиманима на високом положају. Немуслимани су морали да носе неки знак – посебни детаљ као што је, на пример, појас одређене боје, вез или апликација. Православци су носили црвене појасеве, католици љубичасте, а муслимани разнобојне. Верска припадност се могла разликовати и по боји феса. Али, реализовање постојећих прописа зависело је од локалне ситуације (2005: 66).

Постојале су одређене норме према којима се разликовала одећа муслимана која је истицала класне и сталешке разлике. Тако су представници турског племства носили искључиво богату ношњу јарких боја, као на пример *чохану одећу црвене, зелене, љаве боје са златним или сребрним везом* (Фотић 2005: 64). Такву богату одећу носи Алија Ђерзелез: [...] *дући, чистиим златном везени чевкени на Ђерзелезу сјали су и њоиравали на вјећуру* (Андрић 1963: 10). За разлику од османлијског племства, трговци и занатлије су ишли у *одећи од тамне чохе украшене црним јајћаном* (Фотић 2005: 64).

Мушка градска одећа се обично састојала од једне од три варијанте панталона. То су могле да буду чакшире, чохане панталоне са наборима у струку, широке у свом горњем делу и уске у доњем. Чакшире су изврсно прилагођене јахању на коњу. У такве панталоне обучен је и Алија Ђерзелез, у приповеци читамо: *Борају (му – И.И.) се чакшире* (1963: 21). Осим њих, мушкарци су носили шалваре дужине до колена или димије, широке дугачке шалваре. Уз њих се носила кошуља са широким рукавима без оковратника. Око струка се омотавао дугачак широк ткани појас – Андрић пише: *оћјасао му се њојас од ибришима вишњеве боје* (1963: 21), а изнад њега кожни појас бенсилах, који носи Алија Ђерзелез: *У њишини се чуло како му шкрији кожа на бенсилаху и њозлуцима* (1963: 17). Мушко градско одело је укључивало прслук или јакне разних модификација који су се облачили преко кошуље – то је могао да буде кратак прслук на закопчавање или без копчања – или кратка јакна с рукавима, фермен или џемадан. Одозго се стављала врста хаљине или дуге кошуље, антерија чија се дужина варијала. Одећа је често богато украшена.

Овако се описује поставка традиционалне градске ношње у новопазарском музеју Рас: *Мушка градска ношња састјојала се од чакшира рађених од чохе, њејећ или бордо боје. Око њејова, њура и њореза за ноје, чакшире су биле бојито украшене њамучним или вуненим јајћаном [...] Преко кошуље је ношен мушки јелек или џамадан, урађен од чохе и бојито украшен јајћаном или златновезом. Бојитији трговци су носили мисирабе (јелек с рукавима) од црвене или њејећ чохе, бојито украшене моћивима од при-*

шивеној њајџана и са „чейкен“ рукавима. На љави су носили фес [...]. Новоџазарски мајстори су одећу израђивали од различитих материјала: чохе, кадифе, свиле, свиленој броката, сомота, ајласа и украшавали их срмом – сребрном или џозлаћеном жицом [...], као и свиленим концем и њајџанима. Љејоћом израде, бојајством злајћовеза и моћивима издвајају се џримerci мисираба. Љејоћом се истичу и милјани [...], крајќи хаљеци до стјука са дућим и уским рукавима, који су у доњем делу оћворени. Раћени су од чохе различитих боја и бојаћо украшени злајћовезом“ (MUZEJNAS).

У Зајадној Босни чакшире су биле од белој, црној или џамнојлавој сукна [...] украшене везом од црвеној њајџана у срјским и хрвајским ношњама, а код муслиманских и зеленим њајџаном. Од обуће су се носиле цийеле и чизме од фине коже – џозлуке (NARODNE NOŠNJE U BOSNI I HERCEGOVINI 1963). Ђерзелезу шкрипи кожа на тозлудима док хода.

У Османлијском Царству, женска одећа која се носила по кући разликовала се од одеће која се носила јавно. Немачки маршал Хелмут фон Молтке који је боравио у Стамболу 1835-1839. забележио је да је женска кућна ношња сувиише оћворена, док је улична џревише заћворена (TURIZM).

Градска одећа за кућу састојала се од равне кошуље од танког памучног или свиленог платна с дубоким изрезом у предњем делу и широких, испод колена набраних гаћа од истог платна. Преко тога су се облачиле димије. У приповеци Пућ Алије Ђерзелеза описују се димије циганке Земке: Земкине димије су се љлеле и виле у стћо набора, лејршале и шибале небо, њене димије од џамбасме лејршају као барјак (1963: 19). Страни читалац који не зна да су те шалваре од чохе, свиле или броката могле да буду направљене и од 12 метара тканине (чешће од 6 метара), помислио би да се ради о хиперболизацији. Представа о димијама може да се стекне ако се сетимо широких шалвара које су биле саставни део костима источних лепотица у балетима руских сезона у Паризу.

Преко кошуље жене су облачиле фермен, кратак јелек отворен на прси-ма, јечерму, прслук или јакну на преклапање, везивање или закопчавање од свиле или сомота. Удате жене су преко кошуље могле да носе антерију, врстју дује хаљине од сомота или свиле са бојаћим злајћовезом и злајћним украсним џракама (NARODNE NOŠNJE U BOSNI I HERCEGOVINI 1963). Антерија је била звонастог кроја, отворена у предњем делу, са већим изрезом на грудима и дугим рукавима расеченим при дну. Жене су носиле ткани или метални појас са филигран копчом. На ногама су имале памучне чарапе и кожную обућу, разне врсте папуча и ципела.

У Пућу Алије Ђерзелеза се оријентални костими Циганке Земке, Пољакиње Катинке, Русиње Јекатерине супротстављају европској ношњи прекрасне Млечанке. Она је имала на себи шиоку зелену хаљину и бијел вео (1963: 14). Још је дуго Ђерзелез видео пред собом Влахињу у шиокој хаљини од зелена сомота, с малом љавом изнад оковрајника од крзна (1963: 18).

Зачудо, европско одело, које јасније оцртава женски стас, чини за Ђерзелеза ову Влахињу тајанственијом од домаћих жена које носе слојевиту одећу која их скрива од туђих погледа. Андрић каже о Ђерзелезу док тај посматра лепу Европљанку: *Мљечанка у сомоју и крзну чије се шело, вијико и йлеменијо, не може ни замислији* (1963: 31). Уз то треба приметити да је код мушког света у Османлијском царству била развијена способност да се замисли целина женског тела по ономе што се могло видети. То се може показати на примеру једне севдалинке:

*Пошејала Хана Пехливана,
Испред двора Фирдус-кајетана.
За њом иде Кумрија робиње,
Кумријице, јо боју сестрице,
Је л' ми крајика њеча и фереца?
Виде л' ми се џанфезли димије?
Виде л' ми се ноје до шљанака?
Гледа ли ме Фирдус-кајетане,
Гледа ли ме и бејенише л' ме (SEVDALINKE)?*

Из песме следи да Фирдус-капетан треба да стекне представу о лепоти ове девојке према узаном делићу ноге између врха обуће и ножних чланака. Дакле, облик традиционално одевене жене омогућава да се њен лик може замислити јасније него облик жене у европској, туђој ношњи, која добро оцртава њено тело.

Зауоставили смо се само на неколико примера речи и појмова који захтевају коментар. Прича која се односи на сваки од њих израста у миниесеј који укључује и многе друге појмове на којима се базира дотични семиотички систем, тако да студенти могу да се упознају са читавом разгранатом структуром одређене области живота једног народа, што би им омогућило разумевање књижевног дела.

ЛИТЕРАТУРА

- ГАСПАРОВ, Михаил. „Ю.М.Лотман и проблемы комментирования.“ *НЛО*. 2004. <<http://magazines.russ.ru/nlo/2004/66/gasp6.html>> 01.03.2010.
- НУШИЋ, Бранислав. „Београдски ханови 1921.“ *Сјари Београд – њујојиси из XIX века*. Нови Сад: ЗД+, 2008: стр. 167 – 171.
- ТЕР-МИНАСОВА, Светлана. *Язык и межкультурная коммуникация*. Москва: Слово, Slovo. 2000.
- ФОТИЋ, Александар. „Између закона и његове примене.“ *Приватни животи у српским земљама у освиј модерној доба*. Београд: Слио. 2005: стр. 27 – 71.

АНЂЕЛИЋ, Nataša. „Џоха cakli a dukati zveče. Kako su se odevali Srbi u vreme kneza Miloša.“ *Srpsko nasleđe*. Decembar 1998.

<<http://www.srpsko-nasledje.co.rs/sr-l/1998/12/article-8.html>> 20.02.2010.

HBZUP: <<http://hbzup.com/livno/zanimljivosti.php>> 20.02.2010.

MUZEJRAS: <http://74.125.39.104/search?q=cache:0Eg0W5Bd-NQJ.www.muzejras.org/etnologija_1.html+muska+gradska+nosnja&hl=ru&ct=clnk&cd=7&gl=ru> 01.03.2010.

NARODNE NOŠNJE U BOSNI I HERCEGOVINI 1963: *Narodne nošnje u Bosni i Hercegovini*.

<<http://www.bosnafolk.com/sehara/nnosnje.php>> 20.02.2010.

REDŽIĆ, Husref. *Islamska umjetnost*. Beograd, Zagreb, Mostar: Spektar, Prva književna komuna, 1982.

TURIZM: <<http://www.turizm.gov.tr/EN/Genel/BelgeGoster.aspx?12A16AE30572D31371BE64510F6C8BC98BBFB6B84C1928B4>> 23.09.2010.

ИЗВОРИ

АНДРИЋ, Иво. *Сабрана дела*. Књига 8. Београд: Просвета, 1963.

АНДРИЋ, Иво. *Сабрана дела*. Књига 2. Београд: Просвета, 1963а.

SEVDALINKE: <<http://www.zimba.nl/sevdah/osevdahu.php#9>> 01.03.2010.

Ирина Иванова

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ КОММЕНТАРИЙ К ХУДОЖЕСТВЕННОМУ ПРОИЗВЕДЕНИЮ В ПРЕПОДАВАНИИ СЕРБСКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ

Резюме

При работе над художественными текстами в процессе обучения иностранному языку возникает проблема адекватного понимания текста, особенно при чтении исторической прозы. Содержание такого произведения представляет собой пересечение множества семиотических систем. К максимально полному пониманию значения иноязычной лексики можно прийти при использовании лингвокультурологического комментария, в частности комментария концепционного типа.

Ключевые слова: семиотической системы, дезэквивалентная лексика, комментарий, Балканский домов, диванхана, хан, Андрич, традиционные костюмы города

Весна Крајишник
Филолошки факултет, Београд

ЛЕКСИЧКИ АСПЕКТИ У СРПСКОМ КАО СТРАНОМ ЈЕЗИКУ*

Лексика, као што је познато, има доминантну улогу у процесу учења језика, како мајтерње, тако и страном. Семантичком вредношћу лексема, говорник, посебно у почетном стадијуму учења, надомјешта недостигамак у познавању граматичких правила постижући основни циљ – базичну комуникацију. О избору лексике у настави страном језика доста што је урађено, одређени су принципи за избор лексике, а у оквиру Европској референтној оквиру препоручена су тематска поља и унутар њих лексичке јединице. Међутим, на путу до тог циља и предавачи и студенти се често суочавају са различитим могућностима и различитом ефикасношћу предавања и усвајања лексике страном језика. Поред тога, и у лексички врло простом изразу долази до грешака у комуникацији, проузрокованих ипрешно изабраном или ипрешно изабраном лексиком у одређеном контексту. У овом раду ће се указати на неке могућности избора и усвајања лексике кроз процес активне наставе, као и на значај контекстуализације у циљу ипрешно ипрешно ипрешно информације.

Кључне ријечи: лексика, фреквенција, асоцијација, контекстуализација, функционалност, српски као страни језик

Из чињенице да лексика представља основу језичке структуре, произилази и њен примат у односу на све друге језичке нивое. Лексика је основно средство за успостављање комуникације и језичко исказивање, за разлику од свих других језичких нивоа који утичу на правилност или стил језичког израза. Овакво указивање на значај лексике често има једнодимензионалну представу о рјечнику са изолованим лексичким јединицама, свака са својим семантичким садржајем, које је довољно научити напамет и сматрати да је тиме завршен процес учења, при чему се потпуно занемарују творбена, функционална и валентна својства лексике. Поред тога, за разлику од свих других језичких нивоа који имају прилично ограничене могућности употребе условљене егзактним језичким правилима, лексички корпус представља обиље јединица различитих семантичких вредности са безбројним

* Рад је настао као резултат истраживања у оквиру пројекта СРПСКИ ЈЕЗИК И ЊЕГОВИ РЕСУРСИ: ТЕОРИЈА, ОПИС И ПРИМЕНЕ (бр. 178006), који финансира Министарство за науку и технолошки развој Републике Србије.

могућностима комбинација, из чега произилазе и нова значења. Иако већина ријечи има свој семантички садржај, врло мало је њих које се оставрују саме као изоловани систем словних карактера. Њихова потпуна и прецизна семантичка реализација је могућа тек у контексту са дугим лексичким јединицама, када се остварују бројни међулексички одоси.

Узимајући у обзир комплексност лексике, у систему глотодидактике се намеће потреба да се овом проблему приступа кроз призму бројних лексичких аспеката, а у овом раду ће се указати само на неке од њих: селекцију (фреквенција и асоцијација) и контекстуализацију и функционалност.

СЕЛЕКЦИЈА ЛЕКСИКЕ

Селекција лексике је у великој мјери одређена уџбеником који се користи у наставном процесу. Међутим, у једном ранијем истраживању, спроведеном за потребе другог рада¹, установљено је да је такав избор врло индивидуалан и да, у великој мјери, зависи од процјене аутора. Наиме, анализирајући три уџбеника за почетни ниво учења српског као страног језика показало се да су у њима зоступљене укупно 4203 појединачне лексеме. Преклапањем појединачних уџбеничких корпуса добијен је пресјек од само 378 лексема присутних у сва три уџбеника. Ове вриједности указују на огромно расипање лексике и захватање различитих семантичких вриједности од стране аутора уџбеника, иако је њихова намјена иста. Међутим, упркос различитим представама аутора о потребној лексици, остале су лексичке празнине које су се указале преклапањем уџбеничког и рецептивног корпуса формираног на основу великог броја писмених и усмених исказа страних студената. Пресјек је показао да 11 процената потребних лексема није заступљено ни у једном анализираном уџбенику. Наравно, немогуће је створити уџбеник (нити неки други радни материјал) који ће покрити све семантичке садржаје потребне појединцу одговарајућег нивоа знања, јер их сваки страни студент носи у свом културном миљеу, у свом матерњем језику. Намеће се питање како у једном ограниченом оквиру као што је наставни процес захватити ону лексику која је потребна студентима различитих професија, нивоа знања, језичког, културног и социјалног поријекла. Једна од могућности која ће бити приказана у овом раду је подстицање и усмјеравање студената да сами пронађу и искажу њима потребне семантичке вриједности. Подстицање студената да узму активно учешће у наставном процесу одавно заступају свјетски методичари наглашавајући когнитивни значај у процесу смисаоног учења (Озбел), при чему се углавном мисли на граматiku. С тим у вези су и термини отворена (*overt*) и скривена (*covert*) граматика, при чему се прва

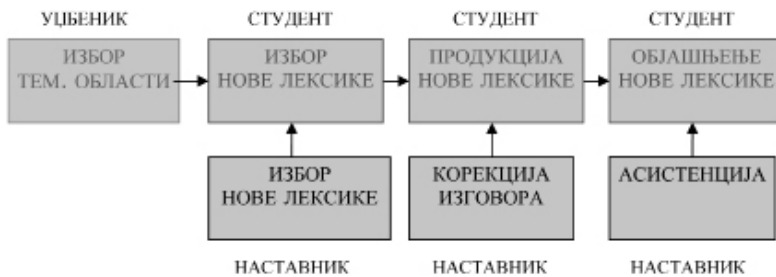
¹ Весна Крајишник, *Лексички минимум српског као страног језика*, докторски рад одбрањен 2005. године.

односи на индуктивно, а друга на дедуктивно учење. *Дедуктивно учење се заснива на учењу њавила и одређених информација о језику. Затим долази до њримене њавила која се илустрирују њимерима. Код индуктивног учења не уче се њавила директно, већ се ученику њређују да их сам открије кроз искуство у употреби језика. Док дедуктивно учење почиње њриказом њавила, индуктивно почиње њимерима из којих касније ученик извлачи њавило* (Стојановић 2007:65). Исти принцип може сасвим успјешно да се примијени и на учење лексике, јер су предности активне наставе, без обзира на то којим нивоом језика се овладава, вишеструке. Прије свега мисли се на већу мотивацију студената да одговоре на захтјев, развијање колективног духа у том процесу, а затим, што свакако није на последњем мјесту када се говори о учењу језика, дуготрајнија меморија. *Ако се решавању проблема њристину заједнички, у раду са другима у групи, ученици стичу додатну језичку њраксу која не мора да се остварује само кроз интеракцију наставник : ученик. Смисаоно учење је, за разлику од учења на тему, у тесној вези са теоријом систематског заборављања* (Стојановић 2007 : 66). Овакав вид наставе захтијева нешто другачију подјелу у наставном процесу у учионици. Предавач престаје да буде једини који одлучује и тиме намеће своје ставове, него постаје сарадник у заједничком рјешавању проблема. Студенти престају да пасивно прате ангажовање предавача и одговарају (обично на крају часа) на питања која се односе на рекапитулацију „наученог“ током часа, него се активно укључују све вријеме часа, бивају ангажована на избору материје која се учи, активирају све комуникативне могућности (и вербалне и невербалне) да објасне нову јединицу.

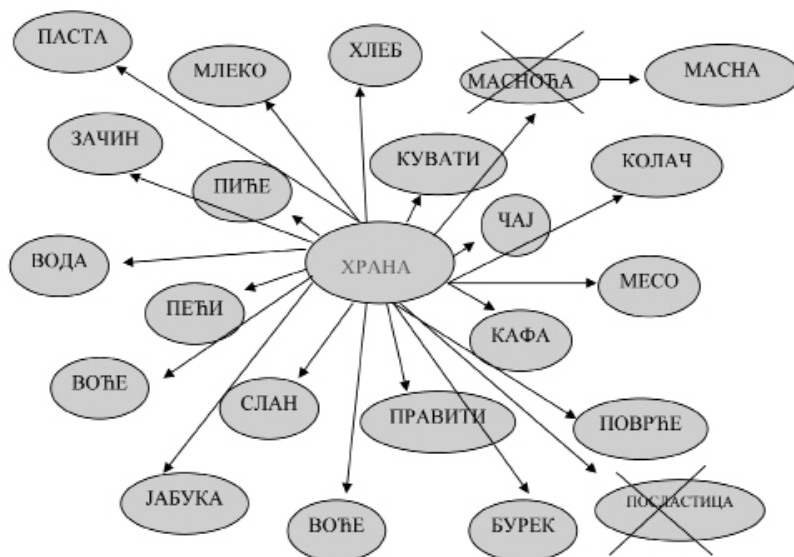
С обзиром на то да сви актуелни уџбеници за српски као страни језик имају, мање-више, у својим садржајима тематске јединице које су одређене Европским референтним оквиром, избор лексике је прилично усмјерен, али не и стриктно одређен. Управо ту се ствара простор за ауторску индивидуализацију у избору лексике, или способност предавача да изабере вриједности потребне циљној групи студената. Уколико се прати класично представљане тематске јединице, уочава се следеће: наставник чита лекцију, објашњава непознате ријечи, а онда те нове семантичке садржаје студенти увјежбавају кроз разне облике вјежби. Сваки накнадни покушај предавача да прошири лексику обрађене лекције има врло ограничен успјех, јер студенти врло тешко излазе из оквира наметнуте и првобитно научене номинације појма. Уз то, предавач има основну функцију, док је функција студената прилично пасивна. Њихова једина улога је да кроз разне облике вјежби продукују представљену лексику.



Из предочене шеме се види да је активност студената минимализована и заступљена само у завршном дијелу процеса учења језика. Уколико се процес концепцијски промијени, тиме што ће се студентима, прије представљања лекције у уџбенику, представити само тематска јединица са захтјевом да семантичке вриједности унутар ње студенти пронађу сами, шема активности учесника у настави ће изгледати сасвим другачије. Студенти ће, уз употребу рјечника, морати да пронађу одговарајућу лексему, да је изговоре и да је објасне другим студентима користећи вербалне и невербалне методе.



Оваквим поступком се постиже максимална активност и учешће свих студената на часу и ствара се позитивна конкуренција условљена потребом да се пронађе што више повезаних вриједности. Значај студената у процесу избора лексичких облика се појачава и спознајом да је сваки студент одговоран за „своју“ ријеч, јер ју је потребно и додатно објаснити другим студентима, чиме се знатно утиче на меморисање нових ријечи. У овако организованом наставном процесу предавач има улогу оног који усмјерава ток избора лексике, из мноштва предочене лексике (коју су студенти пронашли у рјечнику) бира најфреквентније и најадекватније за лексичку реализацију одговарајућег значења, али и за одговарајући ниво знања студената и коригује фонетску реализацију нових ријечи.



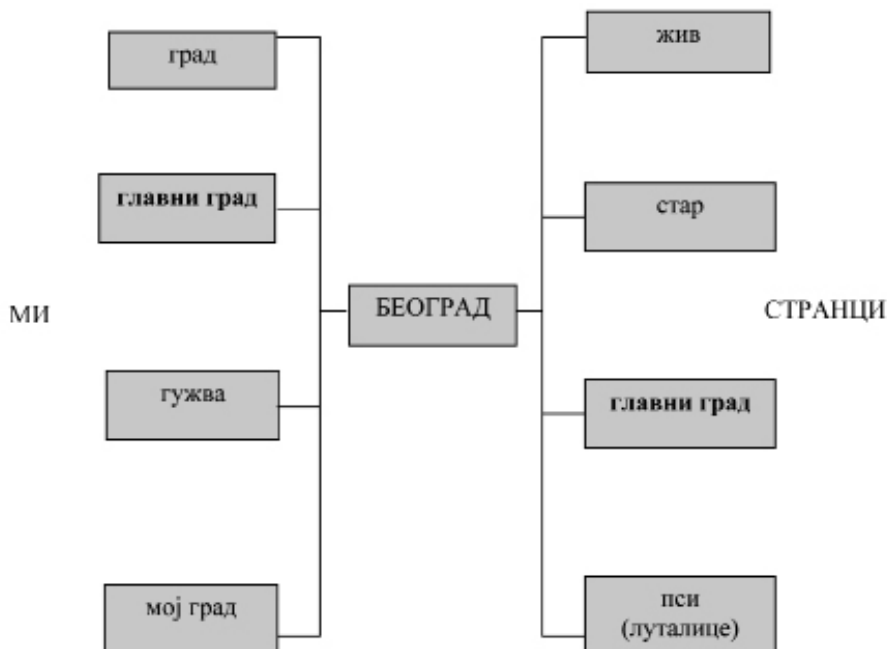
Након овако семантизоване тематске јединице, студентима се представља лекција, чије ријечи су студентима већ познате, јер њихов избор ријечи углавном обухвата лексику лекције, али је, асоцијативним путем, проширен и обogaћен вриједностима из њиховог социо-културног миљеа.

На вишим нивоима учења језика могуће је на сличан начин од студената испровоцирати и синтагме сложеније семантичке структуре и граматичког облика. Постављањем једноставних питања *како*, *зашто*, *шта још* итд. студенти ће покушати да контекстуализују изабрану ријеч или да је повежу са ријечима истог или сличног семантичког поља.

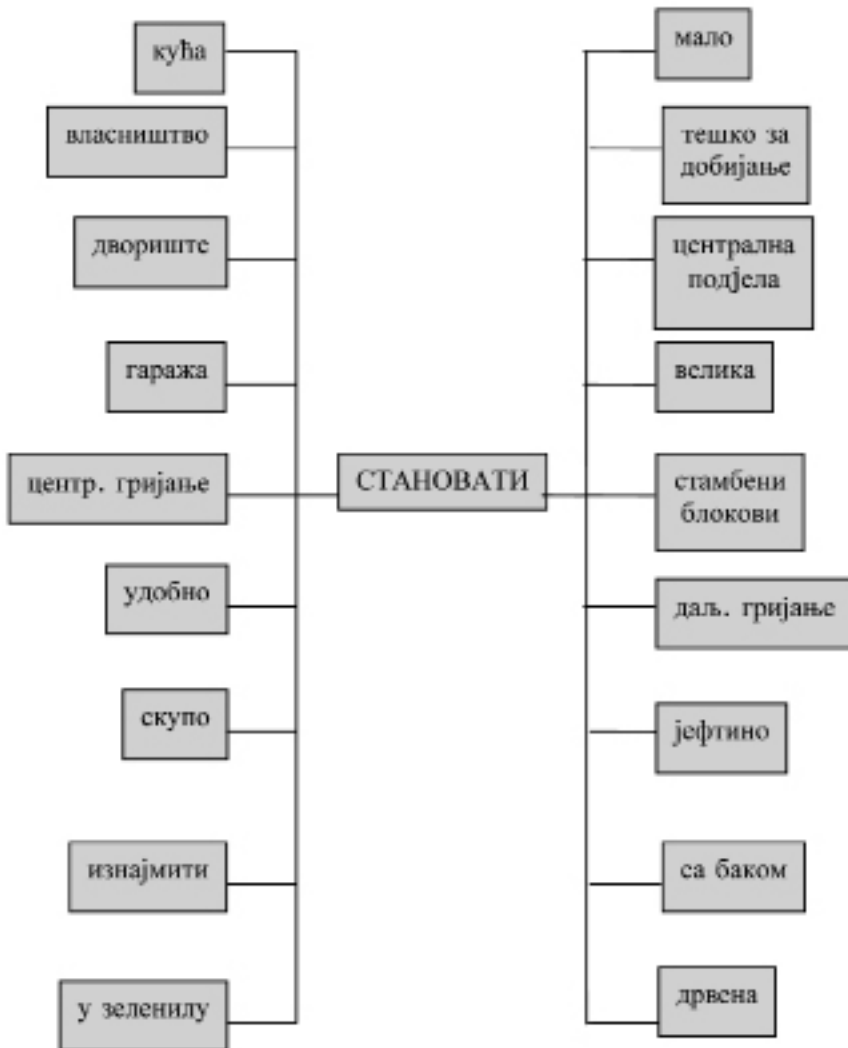
Поред фреквентности лексике која утиче на избор најпотребнијих лексема, присутних у свим језицима, којима се именују основни појмови из свакодневног живота, на избор лексике утиче и асоцијативни аспект. Асоцијативни аспект лексике представља индивидуално емоционалне, националне и културне везе међу различитим семантичким вриједностима лексема. У потрази за асоцијативном вриједношћу, студент ће је најприје потражити у матерњем језику, па је уз помоћ рјечника превести на српски језик. Овладавањем вишим нивоима језичке, културне и историјске грађе, асоцијативно поље ће обухватати и локалне специфичности.

Асоцијативни однос најчешће бива заснован на антонимним облицима (посебно код придјева), али и на сличностима (по боји, намјени, врсти, начину кретања, простору, укусу итд). То подразумијева спајање лексике на нивоу њеног *асоцијативној* и *менталној* значење (Бланке 1973) резултирајући стварањем менталног асоцијативног поља. Овај начин богаћења лексике, поред изражене индивидуалности у перцепцији стварности, представља и

јасан израз различитог социо-културног поријекла. Испитујући значај индивидуалне перцепције у избору лексике, урађена је анкета међу страним студентима који уче српски језик. Требало је да напишу на шта их асоцира ријеч *Београд*. Одговори су упоређени са одговорима који се налазе у *Асоцијативном речнику српскога језика* (Пипер, Стефановић, Драгићевић 2005), а добијени резултати указују на широку лепезу индивидуалности у перцепцији општепознатог, али другачије доживљеног.



Значај социо-културног у асоцијативности лексике су испитивали Бон и Шрајтер (Бон, Шрајтер 1996) на основу ријечи *сџановаџи*, према којој су њемачки и руски студенти написали следећа различита асоцијативна поља:



КОНТЕКСТУАЛИЗАЦИЈА И ФУНКЦИОНАЛНОСТ

Лексикализацијом познате семантичке вриједности на страном језику формира се одговарајући лексички корпус, али тек када се та ријеч смјести у одговарајући контекст, могу се избјећи грешке које често настају усвајањем лексике страног језика.

Свака семантички реализована ријеч има одговарајући однос, *референцу* према ванјезичкој стварности око нас, а свака од тих реалности се исказује

на другачији начин у различитим језицима. Основна функција лексике јесте да графемски и звуковно реализује референтне вриједности које је потребно исказати у одговарајућем комуникативном изразу и већина референтних вриједности је еквивалентна у свим језицима. Али понекад референтне вриједности нису исте, што, приликом усвајања стране лексике, доводи до семантичке непрецизности. Нпр. уколико природни говорник њемачког језика каже да је Копаоник *брго* (*Kopaonik ist ein Berg*), што је сасвим прикладна референција у њемачком језику, та ријеч неће имати одговарајућу функционалност у српском језику јер има другачију референтну вриједност (Шторх 2008). Погрешну референцију у српском језику би имала и ријеч *дјевојчица* за женску особу од 18 година, израз *Добар дан!* употријебљен на растанку итд, а то су само неке од врло честих грешака у употреби језика.

Други вид семантичких грешака настаје из преводне методе у изналагању лексичких облика. Тако често можемо чути изразе *слонићи* папир, *куваћи* пицу, *најлаистићи* конобару итд. Оне представљају тачно преведене ријечи из матерњег језика, али погрешно употријебљене у српском језику. Обе врсте грешака су видљиве тек у процесу контекстуализације.

Контекстуализација, поред откривања грешака, омогућава да функционалне ријечи, ријечи врло отвореног семантичког поља постигну семантичку прецизност. Нпр. глагол *ћехи* је врло ограничене семантичке вриједности и означава само припремање одређене хране у рерни (*Јуче сам ћекла колач*). Насупрот томе, глагол *куваћи*, поред основног значења припремања хране у води, значи и уопште процес спремања хране или умијеће спремања хране (*Он сваки дан кува. Скувала сам чај. Не знам да кувам*). Ширећи семантичко поље увиђа се да лексему *ћравити* одликује још већа функционалност, јер покрива све начине припремања хране (*Сваки дан ћравим ручак. Наћравила сам колач. Наћравила сам чај...*) у оквиру врло продуктивне семантизације овог глагола. Поред тога, глагол *ћравити* одликује и знатна отвореност према другим ријечима разних семантичких вриједности: *ћравити кућу, ћравити рукама, ћравити ћрви ћрви, ћравити ћолако, ћравити се ћаметан* итд. Сличне вриједности имају многе ријечи код којих је, преко синтагматских, парадигматских и деривационих односа, могуће формирати одговарајуће семантичке низове, врло битне и потребне у почетној, али и каснијој настави српског као страног језика.

Из напријед реченог може се закључити да лексика, поред тога што има доминантан положај у процесу учења (српског као) страног језика, често бива изабрана без задовољења основних критеријума потребности или погрешно употријебљена у контексту. Да би се изабрала одговарајућа лексика која ће представљати лексички корпус српског језика, поред оне заступљене у уџбенику, било би добро уврстити и ону коју студенти изаберу као потребну. Један од начина да се ово постигне је активна настава која је заснована на аспектима селекције и контекстуализације и функционалности лексике.

На овај начин се у потпуности задовољава потреба студената да семантичке вриједности које исказују на матерњем језику искажу и на српском не правећи, при том, типичне грешке и постижући пуну семантичку прецизност у изражавању.

ЛИТЕРАТУРА

- AUSUBEL, D. A. *Cognitive Structure and the Facilitation of meaningful verbal learning*. Journal of Teacher Education 14 (1963): стр. 217-221.
- BLANKE, Gustav H. *Einführung in die semantische Analyse*. München: Hueber, 1973.
- BOHN, Rainer und Schreiter, Ina. *Arbeit in lexikalischen Kenntnissen*. In: Henrici/Riemer Hg. 1996, стр. 166-201.
- ПИПЕР, Предраг, Стефановић, Марија и Драгићевић, Рајна. *Асоцијативни речник српскога језика*. Београд: Београдска књига, 2005.
- СТОЈАНОВИЋ, Смиљка. „Откривена“ и „скривена“ граматика“. Зборник радова *Српски као страни језик у теорији и пракси*. Београд, стр. 65-72.
- STORCH, Günter. *Deutsch als Fremdsprache - Eine Didaktik*. Fink GmbH&Co, 2008.

Vesna Krajišnik

LEXICAL ASPECTS IN SERBIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Summary

The paper deals with possibilities of choice and acquisition of vocabulary within the active learning process. Respecting the principles of frequency and associability of lexicon allows to the students to participate actively in choice, presentation and description of the new lexicon. This way is creating conditions that in education enters the lexicon which is really needed for students, depending of their level of knowledge, language needs and sociocultural origin. In the process of education students are transforming their roles from passive to active and take influence on the choice of language material which are acquiring. Beside the choice of lexicon, the paper shows the importance of contextualization and functionality of lexicon aiming to avoid typical mistakes in lexicon use, as well as achieving clarity and precision in information transfer.

Keywords: vocabulary, frequency, associations, contextualization, functionality, Serbian as a Foreign Language

Драјана Вељковић Сџанковић
Филолошки факултет, Београд

РАЗВИЈАЊЕ КОМУНИКАТИВНЕ И КУЛТУРНЕ КОМПЕТЕНЦИЈЕ У НАСТАВИ СРПСКОГ ЈЕЗИКА КАО СТРАНОГ НА ПРИМЕРУ ГОВОРНОГ ЧИНА МОЛБЕ И УПОТРЕБЕ ГЛАГОЛА *МОЛИТИ И МОЉАКАТИ*

Развијање комуникативне и културне компетенције подразумева познавање прамајичког система другојезика (Л2), а ипак оне и у језик урасле аксиолошке подсистеме везане за различите сфере људског живота. Неативан социјалмајички трансфер може бити узрок несјоразума и јојреиној схваћања менталијетта одређене језичке заједнице. Такве прајмајичке конфликтне најбоље је разрешити и објаснити у комуникативним ситуацијама, или уз јојотребу адекватних, ваљано контекстуализованих примера из књижевних дела. Зато је у раду најпре размјотрена концептуализација јоворној актиа молбе, јојом и јојотреба глагола молиити, а на јримеру девербативној јориватиа мољакати јоказане су: а) комуникативна вредност јиворбено условљене семантичке модификације, б) мојутности коришћења адвербијалној инскрипциа за исказивање адресантијовој сјава јрема јоворном чину молбе, в) аксиолошка јодлоја исказа (размјотрена на јримерима ексцерпираним из романа Милоша Црњанској Друја књија Сеоба, у којима је јоворни чин молбе ексјлицитно доведен у везу са значењем глагола мољакати, или, јак, окарактерисан као мољакање). Презентијовани комуникативно-функционални јрисјутуј намењен је ученицима најредној курса срјској језика као сјраној, је јоред јнајређења комуникативне и културне компетенције јодразумева јроширивање активној вокабулара, осјособљавање за варирање исказа јојотребом блискозначница, а ипак оне и јримерено коришћење фразеолојизама у различитим комуникативним ситуацијама.

Кључне речи: прајмајичка компетенција, културна компетенција, социјалмајички трансфер, ејнојпрајмајичка

1. Познато је да се процес усвајања културних вредности одвија паралелно са процесом усвајања матерњег језика и социјализацијом. Тако се појединац адаптира у културни и друштвени миље из кога потиче и постаје суверен на тлу свог језика. С друге стране, учење страног језика представља искорак са тог познатог терена и улазак не само у непознат код, већ у унеколико друкчији културни амбијент у коме лингвистичка компетенција – сама по себи – не осигурава потпуно задовољавајуће сналажење.

1.1. Организација и вредност лингвистичких елемената у контексту, умешност перформансе и вештина с којом се језичка знања активирају у усменом и писменом изражавању зависе од степена развијености комуникативне компетенције и познавања културног кода, вредности, традиције, па и табуа једне језичке заједнице. Отуда је тешко говорити о досезању комуникативне компетенције без познавања културне сфере која је сложена, те њом није једноставно овладати, јер не подразумева само површну информисаност о поднебљу и људима који говоре језиком који се учи као страни, већ и у језик урасле аксиолошке подсистеме везане за различите сфере људског живота.

1.2. Учење страног језика подстиче на свестан напор да се разумеју саговорников исказ и његов став, али не само то, већ да се у садржају саопштеног разазнају, а потом и следе доминантни начини концептуализације изворних говорника. Дакле, други језик не може се учити нити упознавати независно од духовних вредности језичке заједнице које су у њему, с временом, наслојене, док се у идиолектима изворних говорника овај културолошки слој активира спонтано, уз минималан напор.

2. Упознавање културе једне језичке заједнице обично укључује несистематично стицања знања о историји, обичајима и традиционалним вредностима, при чему се веома лако стварају и потхрањују различите предрасуде (исп. Драгићевић 2004: 37). Учећи српски као страни језик, неки полазници су већ у својој матичној земљи, током школовања, понешто чули о обичајима, начину живота у Србији, познатим људима, на пример, о уметницима и научницима, али те информације су углавном штуре и непотпуне. Није редак случај да индивидуална интересовања и амбиције везане за будући позив многе ученике наводе да истражују и открију више, али за велик део оних који српски језик уче као страни основни извори знања су текстови из уџбеника, медији, разговори с изворним говорницима, а ређе књижевна дела и стручна литература.

2.1. Стицање знања о страном језику неминовно води упоређивању културних вредности (оних које су уткане у културу из које ученик долази са вредноћама културе коју тек упознаје). Истовремено се упознају и ставови изворних говорника наслојени у значењима (и облицима употребе) појединих лексема и израза, а њихова прагматичка вредност најбоље се разумева и проверава у свакодневним комуникативним ситуацијама.

3. Савремена проучавања прагматике подразумевају интердисциплинарни приступ: познавање модерне методологије образовне лингвистике, али и актуелних постигнућа других наука које се баве језиком (прагматике, етнопрагматике, антропологије, психологије, психолингвистике, социолингвистике, комуникологије и др.).

3.1. Интерјезичка прагматика је млада научна дисциплина, зачета последњих деценија прошлог века, а бави се изучавањем прагматичког

трасфера између матерњег (Л1) и страног језика (Л2) (исп. KASPER, BLUM-KULKA 1993: 4-10). На постојање и значај прагматичког трасфера указала је још контрастивна анализа, али се овој појави, у оквиру едукативне лингвистике раније није придавала већа пажња. Наиме, матерњи језик, као и културни миље коме онај ко страни језик учи припада условљавају језичку интерференцију чији утицај на усвајање другог језика може бити позитиван, али и негативан. Удаљеност култура, а такође и постојање типолошких разлика између језика подстичу негативан трансфер чак и у случајевима када ученик већ у довољној мери усвоји знања о граматичком систему другог језика и када је способан да их на задовољавајући начин примени у свакодневној комуникацији.

3.2. Учинак негативног социопрагматичког трасфера најчешће се не очитује као неразумевање садржаја исказа, већ као погрешно тумачење етнопрагматичких особености другог језика и комуникативног понашања изворних говорника. На пример, полазници виших курсева српског језика као страног у језичким турнусима често запажају оне значењске елементе који им се, с обзиром на културне норме језика и средине из које долазе, чине необичнима.

3.2.1. Употреба појединих речи и израза је за говорнике српског језика као матерњег не само прородна, већ у многим случајевима и неизбежна, али странац у њима може чути и „разумети“ необичан подтекст. Примерице, један ученик, пореклом с Далеког истока, на основу свог невеликог комуникативног искуства, запазио је склоност изворних говорника српског језика према употреби глагола *морати*, што га је навело да пита: Зашто се све овде *мора*? Када сам упитао како да стигнем до Народног музеја, рекли су ми: *Морате* да идете овом улицом право, па лево; када сам хтео да пошаљем пакет, казали су: *Морате* да испуните формулар.

Пошто је већ знао разлику у значењу и употреби глагола *ћребаћи* и *морати*, ослушкујући разговоре и учествујући у њима, уочио је не само неправилну употребу глагола *ћребаћи*, већ и прилично убедљиву доминацију глагола *морати*, па му се наметнуо закључак да је српски језик у понечему ригидан, тачније да изворни говорници често прибегавају сценарију који подразумева неку врсту искључивости.

3.2.2. Ово је само једна од илустрација негативног социопрагматичког трасфера који је, на основу површних запажања, генерализован, те је постао основа погрешног закључка о менталитету лингвокултурне заједнице. Оно што је поменути ученик занемарио јесте укупност комуникативне ситуације, јер онај од кога је тражено да пружи сасвим одређена упутства подразумева да саговорник - да би успешно реализовао своју намеру - *мора* да поступи управо онако како му је објашњено, док би употреба модалног глагола *ћребаћи* подразумевала нижи степен обавезности (нпр. треба/требало би ..., али није неопходно и сл.), што би, с тачке гледишта изворног го-

ворника српског језика, могло угрозити и комуникативни и практични циљ адресата.

4. Поред израза срдачности, топлог гостопримства, уз честу употребу деминутива (WIERZBIŃSKA 2003: 50-56), ученицима који долазе из далекоисточних земаља, посебно онима из Јапана, нису промакле етнопрагматичке специфичности сценарија молбе у српском језику. Није тешко уочити поједине црте ригидности у типичном сценарију молбе, па и извињења (уп. максимална заштита образа; THOMAS 1995: 168-169), јер се неретко од понекога може чути да се „никада не извињава, да му на памет не пада да моли“. У оба случаја говорник чува свој образ, а припадници језичких заједница у којима се афирмишу емпатија, скромност и комуникативне стратегије којима се у први план истиче концепт позитивног образа у уљудном опхођењу, овакав сценарио доживљавају као одударан у односу на културне вредности и ставове инкорпориране у свој матерњи језик (DRESSLER, MERLINI BARBARESI 1994: 72-80).

4.1. Примарна функција извињења јесте да побољша пољуљане односе између саговорника. При томе се подразумева постојање свести адресанта да је одређеним понашањем узроковао нарушавање склада и тиме створио препреку неометаној комуникацији. Зависно од односа саговорника, њихових друштвених улога и околности у којима се разговор води, извињење може бити формулисано на различите начине, али то не мање бит овог говорног чина који подразумева претњу лицу/образу.

Концепт извињења као говорног чина представља панкултуралну појаву, а у оквиру појединих језичких заједница могу се запазити извесне разлике у уобичајеним формама, степену развијености навике и вољности говорника да се у одговарајућим ситуацијама извињавају. Нека испитивања показују да се, на пример, Јапанци извињавају чешће и експлицитније од припадника англосаксонске културе, који се, с друге стране, мање устежу приликом јавног извињавања (GUAN, PARK et al. 2009: 42). Међутим, као и у интерперсоналним односима, јавна извињења могу имати различите модалитете, а понекад се, упркос употреби перформативног глагола (извинити се), могу сматрати псеудоизвињењима (исп. КАМРФ 2009: 2260-2268).

5. Извињење се може разумети и као молба да се какав поступак или чин не узму за зло (исп. РСАНУ s.v. *извинити /се/, извињење*). Молбе и извињења не подразумевају увек употребу перформатива, јер принцип уљудности карактерише висок степен индиректности (уп. извињење: *Извиниће шћо сам закаснио. Збиља ми је жао шћо касним*. псеудоизвињење: *Уколико су Вас моје речи љовредиле, љрећийосћављам да би љребало да Вам се извиним*. и сл.). Ипак, чак и када се не употреби глагол *молим*, молба има директивну интенцију (тј. илокутивна функција исказа јесте изазивање одређеног вербалног или невербалног понашања адресата), док употреба глагола *молићии* најчешће подразумева поларизованост позиција саговорника.

5.1. Значење глагола *молићи* недвосмислено указује на молиочево очекивање да се удовољи његовој жељи (молби). У типичној комуникативној ситуацији молбе молилац има подређен статус, стога се таква позиција избегава, а њено избегавање пресликава се на негативан став говорника према самом говорном акту. Ово је посебно уочљиво у значењу и употреби девербатива *мољакати*, чији социопрагматички профил показује одбојност према угрожавању образа у интерперсоналним односима.

РСАНУ: **молити I. 1.** (некога) **а.** *на лей начин, лейим речима обраћати се некоме с њредлојом, са жељом да нешто учини, њредузме.* – Ви ћете потрчати и лизат ћете моје јаничарске пете молећи ме да се вратим (Крањч. Стј. 2, 223). **3.** (у 1. л. најчешће јд., обично у непотпуним или елиптичним реченицама) **а.** *учишво захџевати (нешџо), џозивати, џредлајати да се нешто учини.* б. *у учишвом обраћању, ословљавању.*

молилац *онај који моли, који се на лей начин обраћа некоме џражећи нешто; онај који ујућује захџев, обично званични, џисмени каквој усџанови и сл.*

молба 1. а. *захџев, жеља која се ујућује некоме молећи џа да нешто учини, да нечему удовољи.* – Та ме мисао охрабри, господине, да дођем к вама с молбом, да вратите мени ... то оружје (Андрић М., БК 1898, 589). Зашто не замолиш госпођу? Можда би ти седела као модел? ... Ја не волим да молим ... Кад зажелите да ме сликате, изволите. Само једна реч молбе (Јанк. Мил. 1, 22).

6. У многим језицима слични ставови могу се препознати било у денотатима појединих лексема, било у њиховом конотативном омотачу, који се активира у контексту. Нема сумње да су, с временом, оваква значења толико урасла у језик да их је – током усвајања српског језика као матерњег, па и као страног – немогуће посматрати, учити, разумевати ни употребљавати оделито од њихових етноцентричних корена. Отуда и наше залагање за функционалну примену комуникативне ситуације у учењу српског језика као страног, јер она подразумева актуелизацију различитих говорних чинова у којима се активирају и лексеме чија су значења у већој или мањој мери ослоњена на вредносне параметре језичке заједнице.

Једна од таквих речи јесте глагол *молићи* и дериват овог глагола – *мољакати*. Размотрићемо укратко типичну употребу тих глагола у говорном чину молбе, а потом и конотативно поље деривата *мољакати*, и то на примерима из романа Милоша Црњанског *Друја књија Сеоба*.

6.1. Овакав редослед сугерише оријентацију на комуникативно-функционални концепт усвајања страног језика: прво, употреба модалних глагола у контексту молбе веома је честа, дакле, најпре се води рачуна о активирању знања из језика (уп. лингвистичка компетенција); друго, молба, као директивни исказ чији је циљ да се вербално утиче на понашање адре-

сата, има значајан удео у развијању комуникативне компетенције; и треће, али не мање важно, упоређивањем семантичких поља глагола *молићи* и *мољакаћи* открива се став говорне заједнице према самом говорном чину молбе.

Књижевни контекст, који нуди сагледавање карактера различитих ликова уметничког дела, одбран је да би се што уверљивије показао утицај колективног аксиолошког параметра на индивидуалне реализације молбе и уочили разлози отпора према говорним чиновима који, као, на пример, и извињења, угрожавају интегритет адресанта.

6.2. У овом методичком моделу утицај прагматике на образовну лингвистику огледа се у употреби и интерпретацији језичких исказа, а когнитивни приступ ученицима омогућава лакше разумевање концептуализације комуникативних улога, које изворним говорницима не задаје никакве тешкоће. Њима, на пример, није потребно посебно указивати на то да се перформатив *молим* у молбама може јавити у облику презента, као реализација експлицитне формуле која обухвата пропозицију исказану конструкцијом *да + њрезенћ* (молим те да *ме сачекаш*), али и у облику потенцијала и футура I (*замолио бих вас за услуђу; замолићу вас да ми њомојнећте*), као ни то да увођењем у исказ модалних глагола *хћетћи* и *желетћи* (*желела бих да те замолим...*) илокутивна снага слаби, при чему молба постаје мање наметљива, те има мекше обресе, а образ адресанта је мање угрожен, јер се овим глаголима у иницијалној позицији акценатују *његово* хтење или жеља. Ипак, реализација овог чина, као што јасно сигнализују глаголи *хћетћи* и *моћи*, зависи од воље адресата (*хћетће/можеће* ли ми, молим вас, помоћи да...). Овисност о туђој вољи поима се као деградација, зато претња лицу, односно образу одвраћа говорнике од молбе, мада то није специфичност само српског језика. Избегавање је индуковано доживљавањем тог комуникативног акта као понижавајућег (уп. *зависности ... од њуђе воље*), што се јасно препознаје и у лекикографској дефиницији глагола *замолићи*:

РСАНУ: **замолити** **I. 1.** *зајражитћи нешћо од некоја на начин који исћиче зависности исћуђења ѡражње од његове воље.* – Подигнутим к небу рукама замоли у Баторића милост за човјека (Ђал. 6, 59). Дошли смо у име цијелога села ... да вас с добра замолимо да не купујете овај мајур под шумом (Бен. 6, 335).

7. Избегавање молбе боље ће се разумети када се, с једне стране, схвате концептуализација овог говорног акта и положаја адресанта, а с друге, семантички помак деривата *мољакаћи* и фигуративна значења оних глагола (нпр. савијати се, пузити, спустити се) који се могу користити приликом варирања полазног исказа.

7.1. Положај молиоца концептуализује се као подређен и асоцира на губитак самопоштовања. Истовремено, самом молбом саговорнику се от-

вара повлашћена позиција у којој може, али и не мора да испољи великодушност и добронамерност (односно, може, али није обавезан да удовољи молби). Метафора МОЛИЛАЦ ЈЕ ДОЛЕ, МОЉЕНИ ЈЕ ГОРЕ активира негативну представу о себи, која не импонује, па се у већини случајева жели заобићи. Пошто МОЛИТИ ЗНАЧИ БИТИ У ПОТЧИЊЕНОМ ПОЛОЖАЈУ, ова појмовна метафора открива културни модел умрежен у менталне представе изворних говорника, које утичу на језичко и нејезичко понашање.

8. Усвајање знања о семантици и комуникативној вредности деривата *мољакаџи* подразумева запажање пејоративне нијансе коју суфикс *-ака* индукује у девербативним твореницама (нпр. *џужакаџи (се)*, *сељакаџи (се)*, *љубакаџи (се)* и сл.). Детериоративност, која је у неким контекстима мање, а у другима више изражена, изграђена је на аксиолошкој потки колективних етичких параметара. Уопштено узевши, издвајају се два случаја: 1) када је негативна оцена условљена друштвеном неприхваћеношћу вршења радње мотивног глагола (нпр. *џужакаџи (се)* < тужити /кога/), а творбена модификација то додатно истиче; 2) ако радња основног глагола није маркирана као непожељна, детериоративно значење може се унети атенуацијом, али само када се творбено активира негативна адвербијална палета – „вршити радњу X на непримерен, ружан, недостојан, непристојан ... начин“, при чему се неодобравање, логично, преноси и на вршиоца (или вршиоце), мотиве, циљеве вршења радње и др.

8.1. За учовање оваквих (творбено условљених) семантичких помака неопходан је добро одабран контекст у коме ће исказ моћи да буде директно доведен у везу с аксиолошким ставом говорника, и то без могућности амбивалентног тумачења, које неретко представља проблем и за изворне говорнике, а за оне који српски језик уче као страни може постати озбиљна препрека разумевању садржаја и телеолошке усмерености исказа.

9. Устаљеност асоцијативног повезивања с прилошким одредбама које у твореницу уносе различите степене пејорације условљава негативну конотацију, а контекст нам помаже да препознамо ком је адвербу творбени процес дао примат.

9.1. Као што контекст, активирањем опозитних адјектива, може условити антонимна значења истих деноминалних евалутивних деривата (нпр. дем. *књижица*, осим вредносно неутралног значења „мала књига“, може имати хипокористично „добра, вредна, драга књига“, али и пејоративно „лоша, безвредна књига“ и сл.), код девербативних деривата аксиолошки помаци на скали добро – лоше често зависе од денотативних и/или конотативних адвербијалних инскрипта. Тако је, на пример, у РСАНУ глагол *мољакаџи* (и *мољакаџи*) дефинисан на следећи начин: „упорно молити, досађивати молећи“, што може резултирати конотацијом „молити скрушено, (сувише) понизно, недостојанствено, понижавајући се понављањем молби“ и сл. Као добра илустрација могу послужити примери из *Друје књије Сеоба*:

- (1) Идем, а пре њу просити у Кијеву, него да мољакам пардон у Темишвару (исказ Петра Исаковича, 2/1, 377).
- (2) Ђурђе је мрзео да пише акта [...] За себе ће навести колико је заробио непријатељских официра. Не намерава да мољака [за војнички чин] (о Ђурђу Исаковичу, 2/2, 216).
- (3) Кад се вратила, са тог пута, и отишла да своју познаницу мољака, да јој пусти мужа из затвора ... (о Евдокији Божич, 2/2, 51).
- (4) На мољакање Исаковичево, секунд-секретар грофа Кајзелринга пристао је да Павле преноћи у Грацу ... (о Павлу Исаковичу, 2/1, 438).

9.1. Најпре се запажа основна *differentia specifica* између мотивног и изведеног глагола (*мољакати* < молити; гл. им. *мољакање*): атенуацијом унет прираштај значења везан је за *начин* вршења радње (према коме говорник заузима најчешће негативан став). Творбеном модификацијом маркира се и екстернализује однос према самој радњи; овим ставом, у неким случајевима, могу бити обухваћени субјекат и објекат радње, а каткад и њен (не)посредни изазивач, подстрекач, инспиратор и сл.

Други корак у оспособљавању ученика за правилно разумевање и употребу оваквих твореница јесте уочавање да такво контраховање значења у оквиру једне речи резултира ширењем њеног конотативног поља и могућношћу стилског нијансирања, чиме се истовремено остварују економичност и упечатљивост израза.

9.2. Сагледавање значења које глаголи субјективне оцене развијају у конкретним контекстима најчешће је комплексно, јер степен њихове инхерентне експресивности није свакад исти и зависи од различитих фактора; некад је, на пример, оцена у већој мери зависна од индивидуалног става, а некад од колективног. Наиме, сасвим је очекивано да доминација етичког параметра оцене резултира типском оценом: став језичке заједнице према одређеним радњама каткад је изричито негативан (нпр. *шужакати*, *мољакати*), па се готово без изузетка пресликава у идиолекте већине говорника.

9.3. У наведеном примеру (3), као и у сличним случајевима, начин вршења радње може указивати на узрок(е) (или на проузроковаче); нпр. неки циљ се не може остварити уобичајеним средствима, па, због постојања извесне препреке, коју није увек лако превазићи, субјекат прибегава учесталом, упорном понављању радње („упорно молити ...“). Контекст, такође, показује да ли је одбојност провоцирана једино понављањем (радње), које говорник сматра неприхватљивим (нпр. Могу да замолим, али нећу да мољакам; разг.), или је за вредносни суд важнији лични став субјекта према вршењу радње мотивног глагола (*молити*). Као што се јасно види у прва два примера, овакав став често је провоциран сплетом ванлингвистичких чинилаца (исп. МАТИЈАШЕВИЋ 1999: 168–174). У разматраном примеру (3)

контекст сугерише и друга адвербијална значења „понизно, скрушено (и упорно) молити“, док само у последњој цитираној реченици (4), на основу ширег контекста¹, можемо установити појачано и прагматички условљено истицање вишеструког понављања. То, међутим, не значи да се конотативна значења глагола субјективне оцене могу произвољно тумачити, али не треба изгубити из вида чињеницу да се под утицајем текстуалног окружења предзнак аксиолошко-емотивне оцене гдекад битно мења. Зато, разматрајући сваки поједини случај, ваља имати на уму релевантно окружење, тј. довољно широку контекстуалну подлогу која ће омогућити јасно сагледавање и прецизно распознавање денотативног и конотативног значења.

10. Запажањем и правилним тумачењем емотивних и/или аксиолошких индуктора оцене размишљања и осећања књижевног лика постаће читаоцу блискија, а језичко понашање изворних говорника српског језика разумљивије. Уз то, знања о семантици и прагматичкој вредности деривата имају широку примену и у свакодневним комуникативним ситуацијама. Тако, на пример, Ђурђева изјава да „не намерава да *мољака*“ открива његов темперамент, потврђујући раније истакнуте карактерне црте, а у датом контексту указује на говорничково гнушање над недостојанственим молитељима и недостојношћу мољених. У питању су, дакле, етички став субјекта и на њему заснована вредносна оцена, коју, захваљујући употреби блискозначног глагола, разумевамо као варирање контекстуалног инскрипта.

10.1. Аксиолошку потку најбоље је приказати преформулацијом исказа, чиме се истовремено проширује вокабулар и подстичу асоцијативна и вербална флуентност:

- не намеравам да се *йонижавам молећи* ...
- не намеравам да се *савијам* пред њима ...
- нећу (не пада ми на памет) да *йузим* зарад онога што сам заслужио ...
- нећу *се сйусийиши* тако ниско да молим ...
- не намеравам да *се срамоишим* (понижавајућим) молбама ...
- неприхватљиво је *унижавати се* молбама ...

У свим наведеним исказима, који варирају став говорника, употребљене су блискозначнице (понижавати се, савијати се, пузити, спустити се, срамотити се, унижавати се), али, свака понаособ представља унеколико ограничен, прецизније и строже одређен мисаони и емотивни садржај. Но, глагол *мољакати* поседује семантички потенцијал који му омогућава да их све истовремено обједини, или да, околиционално, фокусира и истакне само једну од могућих значењских варијанти, већ према томе који се од понуђених, а

¹ Павле Исакович је упорно писао и слао молбе за аудијенцију код царице; жеља да је види и да разговара с њом постала му је права опсесија (исп. Милош Црњански, *Друја књија Сеоба*).

по снази нужно неједнаких исказа сматра најприхватљивијим. Све то јасно открива деловање *fuzzy determiner-a* (исп. Ивић 1982: 54–56; фн 9), који обезбеђује разноврсне значењске преливе, одвећ мале да би сви, без остатка, могли бити обухваћени лексикографском дефиницијом.

10.2. Фигуративна значења глагола *савијати се*, *иузајати* и *спусијати се*, као и изрази преузети из РМС показују да довођење у саоднос ових лексема и израза – *савијати главу иред ким*, *савијати коме врати* и сл. – подстиче успостављање семантичких веза које ученицима помажу да лакше усвоје већи број речи, да препознају место које оне имају у лексикону говорника српског језика као матерњег, а такође и да их сами на адекватан начин користе у различитим комуникативним ситуацијама.

савијати (се) несвр. и уч.; **савити** свр. 3. фиг. *иојчинити*, *иокорити*, *сломити*.

Изр. **савити главу** (рогове, врат) *иред ким* – *иокорити се коме*.

савити коме врат – *онесиособити* за борбу која.

пузати 4. (пред ким) фиг. *ласкањем*, *улаивањем задобивати*, *стицајати чију наклоност*, *договарајати се*, *улаивати се*, *улизивати се*.

спустити се 4.б. *ослабити*, *онемоћати*.

Поменути пример (3) „... отишла [је] да своју познаницу *мољака*, да јој пусти мужа из затвора ...“ у коме семантички помак произведен деминуцијом окупља смисоно повезани (и отворени) адвербијални скуп – „*усрдно*, *скрушено*, *ујорно*, *вајирено*, *иредано* ... *молити*“ – показује да контекстуално значење понекад не апсорбује само један, за дату ситуацију карактеристичан прилог, већ да често захтева координацију већег броја адвербијалних модулатора. Приликом усвајања страног језика, ово је једна од већих тешкоћа, те ученици, настојећи да разумеју бит творбене модификације, често трагају за универзалном семантичком формулом, која је у овом случају неодржива, јер би подразумевала елиминацију осталих, у неким контекстима конкурентних, а овде садејствених прилошких одредаба. Стога је овакав приступ захтеван и нерационално га је користити у подучавању полазника који нису постигли завидан степен лингвистичке компетенције.

11. Да закључимо. Језик је ризница али и огледало различитих параметера који постају координате етоса језичке заједнице, а у настави страног језика управљање према овом координатном систему отвара путеве развоја комуникативне компетенције. Зато је, поред асоцијативне флуентности и аналошког расуђивања, важно подстаћи формирање менталних слика, а то се најједноставније постиже увођењем разноврсних материјала, анализом језичког садржаја говорних турнуса, разумевањем положаја, осећања и ставова изворних говорника, као и начина на који они – у сагласју са културном потком свог језика – доживљавају и концептуализују комуникативне улоге и како, у складу с тим, обликују свој језички израз.

ЛИТЕРАТУРА

- ДРАГИЋЕВИЋ, Рајна. „Учење И. А. Стернина о комуникативном понашању“, *Зборник Мајишце српске за славистику* 65-66, (2004), стр. 31-44.
- DRESSLER, Wolfgang, Lavinia Merlini Barbaresi. *Morphopragmatics: Diminutives and Intensifiers in Italian, German, and Other Languages* (Trends in Linguistics, Studies and Monographs 76, ed. Werner Winter), Mouton de Gruyter: Berlin – New York, 1994.
- GUAN, Xiaowen, Hee Sun Park, Hye Eun Lee. „Cross-cultural differences in apology“, *International Journal of Intercultural Relation* 33 (2009): str. 32-45.
- ИВИЋ, Милка. „О неким принципима глаголске префиксације у словенским језицима“, *Јужнословенски филолоџ XXXVIII* (1982), стр. 51–60.
- КАМПС Зохар. „Public (non-)apologies: The discourse of minimizing responsibility“, *Journal of Pragmatics* 41, (2009), str. 2257-2270.
- KASPER, Gabriele, Shoshana Blum-Kulka. *Interlanguage Pragmatics*. Oxford University Press: New York, Oxford, 1993.
- МАТИЈАШЕВИЋ, Јелка. „О аксиолошким параметрима у деривацији“, *Славистику* III, (1999), стр. 168–174.
- THOMAS, Jenny. *Meaning in Interaction: An Introduction to Pragmatics*. London: Longman, 1995.
- WIERZBIŃSKA, Anna. *Cross-Cultural Pragmatics – The Semantics of Human Interaction*, Mouton de Gruyter: Berlin – New York, 2003.

ИЗВОРИ

- РЕЧНИК СРПСКОХРВАТСКОГ КЊИЖЕВНОГ ЈЕЗИКА [РМС]. I–VI, Матица српска: Нови Сад, 1967–1976.
- РЕЧНИК СРПСКОХРВАТСКОГ КЊИЖЕВНОГ И НАРОДНОГ ЈЕЗИКА СРПСКЕ АКАДЕМИЈЕ НАУКА И УМЕТНОСТИ [РСАНУ], I–XVIII Београд: Српска академија наука и уметности, 1959-2010.
- РЕЧНИК СРПСКОГ ЈЕЗИКА [РСЈ]. (редиговао и уредио Мирослав Николић), Нови Сад: Матица српска, 2007.
- ЦРЊАНСКИ, Милош. *Друџа књиџа Сеоба*, Београд: Нолит, 1978.

Dragana Veljković Stanković

DEVELOPING OF COMMUNICATIVE AND CULTURAL COMPETENCE IN
SERBIAN AS A FOREIGN LANGUAGE TEACHING ON THE EXAMPLE
OF SPEECH ACT OF REQUEST AND THE USE OF THE VERBS
MOLITI AND *MOLJAKATI*

Summary

The developing of communicative and cultural competence involves the knowledge of grammatical system of the second language (L2) and also axiological subsystems implanted in language dealing with some various spheres of human life. Negative socio-pragmatic transfer may cause misunderstandings and wrong understanding of mentality of a particular language community. The best way to solve and explain such pragmatical conflicts can be found in communicative situations or by using proper examples correctly contextualized from the literature. That is why conceptualization of the speech act of request is considered in this work first, then the use of the verb *moliti* and on the example of deverbative derivative *moljakati* it is showed as follows: a) the communicative value of semantic modification stipulated by formation, b) the possibility of using adverbial inscription for stating addresser's attitude toward the speech act of request, c) axiological base of statement (considered on the examples excerpted from the novel *Druga knjiga Seoba* by Miloš Crnjanski in which the speech act of request is explicitly linked with the meaning of the verb *moljakati* or taken as *moljakanje*). The presented communicative functional approach is intended for the students of advanced course of Serbian as a foreign language, so besides the improvement of communicative and cultural competence it involves the enhancement of active vocabulary, qualifying for varying statements by using synonyms and also proper use of phrases in various communicative situations.

Key words: pragmatical competence, cultural competence, sociopragmatical transfer, ethnopragmatics

Небојша Маринковић
Филолошки факултет, Београд

ОДНОС ГРАМАТИЧКЕ И КОМУНИКАТИВНЕ КОМПЕТЕНЦИЈЕ У НИВОИМА Б1 И Б2*

Рад указује на разлике у дескрипторима заједничкој европској оквира за нивое знања страног језика Б1 и Б2. Рад има за циљ да укаже на неопходност увођења граматичких категорија, како би се постигле задовољавајуће граматичке, комуникативне, дискурзивне и лингвистичке компетенције на одређеним нивоима знања. Показује се да постојећа уџбеничка литература не праћи адекватно увођење граматичких категорија којима би се постигло достизање одређених нивоа знања и њихова употреба, односно прамајичка компетенција.

Кључне речи: прамајичка и прамајичка компетенција, ниво Б1 и Б2, усвајање прамајичких категорија, дескриптори

Широко распрострањена и разрађена проблематика прага знања у савременим европским језицима није праћена у многима од њих и детаљним описима знања и компетенција потребних за постизање знања страног језика на следећем нивоу Б2. Стога ћемо се задржати, пре свега, на прегледу општих описа појединих нивоа и њихових компетенција.

Одреднице опште језичке способности разликују између два нивоа средњег обима знања Б1 и Б2 поседовања широких језичких скала знања, да би се могле описивати непредвидљиве ситуације, образлагати главне ставке неког проблемског питања или идеје и износити мишљења о апстрактним и културолошким појавама, као и догађајима (музика, филм и сл.). Од студента се захтева да могу да се изражавају на јасан начин, а да не остављају утисак да прилагођавају свој језички исказ ономе што желе да кажу. Прецизније, праг знања, ниво знања Б1, захтева да студент/ученик поседује довољно језичких знања да би могао да се снађе, уз извесна коришћења перифразе, у тематским областима као што су: породица, разонода, домен интересовања, посао, путовања и актуелна дешавања. Због ограниченог фонда речи може доћи до понављања, али и до проблема у формулисању израза.

* Рад је настао као резултат истраживања у оквиру пројекта СРПСКИ ЈЕЗИК И ЊЕГОВИ РЕСУРСИ: ТЕОРИЈА, ОПИС И ПРИМЕНЕ (бр. 178006), који финансира Министарство за науку и технолошки развој Републике Србије.

Већ за виши ниво усвајања језика студент мора да поседује широку скалу језичких знања да би правило јасне описе, изражавао сопствена гледишта и градио аргументације, и то без очигледног тражења правог израза. Од њега се захтева да употребљава сложене језичке структуре.

Погледајмо сада детаљније различите компетенције и њихове нивое које прописује заједнички европски оквир. На лексичком нивоу праг знања подразумева да студент поседује довољно лексичко знање да уз помоћ перифразе говори или пише о темама из свакодневног живота, забаве, свог домена интересовања, посла, путовања и актуелних дешавања. С друге стране, раван Б2 подразумева да студент поседује широк распон лексичког фонда о темама из свог домена интересовања и о општим темама, тако да може да употребљава различите формулације, не би ли избегао честа понављања. На овом нивоу се допушта да недостатак лексике може довести до оклевања, као и употребе перифразе, али не и до понављања.

Праг знања, стога, за владање речником/вокабуларом тражи од студента добро владање елементарном лексиком, а допушта могућност озбиљнијих грешака када је реч о исказивању сложенијих мисли и идеја. Виши ниво знања – Б2 поставља далеко већи захтев пред студента. Он тражи да правилна употреба лексичког фонда буде на далеко вишем нивоу, а уколико дође до понеке недоумице и погрешно употребљене речи, оне не смеју изазвати застој у комуникацији.

Правилна употреба граматике је одвојена од претходних параметара и, чини се, да не представља најзначајнији елемент описа говорникових компетенција. Међутим, за словенске језике веза између граматичке и лексичке компетенције делује нераскидиво, а самим тим чини граматичку компетенцију подједнако значајном са познавањем лексикона. Праг знања подразумева да се студент у познатим ситуацијама изражава на задовољавајућем граматичком нивоу, да, углавном, добро влада граматичким знањима упркос очигледног утицаја матерњег језика и да може правити грешке, мада општи смисао мора остати јасан. Ниво Б2 подразумева степен граматичке компетенције код студента који му омогућава да има добру контролу над граматичким знањима, иако може, повремено, доћи до грешака и спорадичних омашки, као и мањих синтаксичких неправилности. Оне морају бити ретке, а студент мора сам накнадно да их исправи. На још вишем нивоу знања, а у оквиру нивоа Б1, граматичка компетенција подразумева да студент, који је достигао праг знања, може да се служи, у оквиру одређеног репертоара, на задовољавајућем граматичком нивоу често употребљаваним језичким изразима и обртима у предвидљивим ситуацијама. Студент који је постигао виши ниво знања у оквиру нивоа Б2 мора поседовати добру контролу лингвистичких знања. Он не сме да прави грешке које изазивају неспоразуме. Опис граматичке организације језика је врло уопштен и састоји се од елемената (морфема, корен, афикс, префикс, суфикс); речи; категорија (број,

род, падеж, конкретне/опште именице, свршени/несвршени вид, прелазни, непрелазни, пасивни глаголи, презент, футур, перфекат); врста (конјугације, деklinације, речи отвореног типа, речи затвореног типа); структура (сло-женице, синтагме, зависне клаузе, реченице); процеса (номинализација, афиксација, градација, транспозиција, трансформација) и односа (слагање, валенција, ред речи).

За фонолошки систем од студента на нивоу прага знања захтева се да изговор буде сасвим разумљив, мада се понекад чује акценат странца или на-праве грешке у изговору. Ово представља изузетно висок захтев за студента који треба да савлада ниво прага знања, с обзиром на релативно ублажене критеријуме у дескрипторима нивоа граматичких компетенција. Још више, студент вишег нивоа знања, Б2, треба да има природне и јасне изговор и интонацију, што би пре могло да буде у опису фонолошке компетенције за оне студенте који су достигли трећи ниво знања, Ц1 или Ц2.

Владање правописом је од великог значаја за утврђивање нивоа линг-вистичке компетенције. На нивоу прага знања студент би морао да зна да напише углавном прегледан и знаимљив текст од почетка до краја. На том степену, правопис, пунктуација и организација странице морају бити при-лично добри да би га други могли лако прихватити. Већ виши ниво знања захтева од студента да напише јасан и занимљив текст поштујући правила употребе и организације странице једног текста. Од њега се захтева да му правопис и пунктуација буду релативно добри, али се допушта могућност повременог утицаја матерњег језика.

Како језичка компетенција поред лингвистичке компетенције обухва-та и још неколико компетенција, тако и средњи нивои знања разликују потребна достигнућа у оквиру тих компетенција. Код социолингвистичке компетенције од студента прага знања се тражи да може да се изражава и одговара у широјој лепези језичких функција употребљавајући уобичајене изразе у неутралном регистру. Свестан правила лепог понашања он треба и да се понаша у складу са њима. Такође мора бити свестан најизраженијих разлика између обичаја, навика, понашања, вредности и веровања које доминирају у новом друштву и у својој земљи. Тако он може описати црте распознавања. Студент вишег средњег нивоа би требало да може да се изра-жава сигурно, јасно и учтиво у формалном и неформалном регистру, приме-рено ситуацији и лицима којима се обраћа. Требало би да може да одржава однос са изворним говорником, а да не изазове подсмех, нервозу или да дође у ситуацију да се према њему опходе другачије него као према изворном говорнику. Тада он може да се изражава сходно датој ситуацији не правећи очигледне грешке у формулацији исказа.

Прагматичка компетенција се приказује кроз описе умећа изражавања. Студент који поседује виши ниво прага знања, Б1+, требало би да уме да прилагоди начин изражавања у мање уобичајеним или чак отежаним

ситуацијама, док би студент који је тек савладао ниво прага знања требало да може да користи широке скале једноставних израза, како би успео да саопшти суштину онога што жели да каже. Студент вишег средњег нивоа који се већ приближава високом нивоу знања, B2+, мора имати способности да прилагоди начин изражавања одређеној особи и ситуацији, као и одреди примерен формални ниво комуникације у датим околностима. Студент који је прешао ниво прага знања морао би да уме да се прилагоди променама теме, начина и тона изражавања у разговору коме присуствује. На овом нивоу он већ може да користи разноврсне формулације за оно што жели да каже. Код узимања речи, започињања разговора или улажења у неки разговор као основним деловима теорије говорних чинова, прагматичке компетенције се знатно разликују на различитим нивоима. Док студент који је увелико савладао праг знања може да се укључи у неку дискусију о блиским темама употребљавајући подесан израз да привуче пажњу, онај студент који је тек достигао овај ниво треба да зна да почне, настави и заврши једноставан разговор у непосредном контакту са неком особом о блиским темама и обичним стварима. Студент вишег средњег нивоа који већ поседује довољно језичке компетенције треба да зна да се укључи у дискусију на одговарајући начин употребљавајући примерене језичке изразе. Он треба да зна да започне, одржава и заврши неки разговор на одговарајући начин успешно пратећи и поштујући редослед излагања, као и да зна да започне разговор, узме реч у правом тренутку и заврши разговор када то жели. И на овом нивоу су дозвољене мале неспретности. Но, без обзира на то, студент нивоа B2 мора да употребљава готове језичке изразе, тј. фразеологизме, како би добио на времену док размишља о правим изразима за наставак разговора.

Тематско организовање исказа јесте део прагматичке компетенције, али и дискурзивне компетенције и посебно је везан за познате појмове из лингвистике текста и анализе дискурса. Студент нивоа прага знања би требало да зна да са извесном лакоћом, у линеарној равни, исприча или опише неки једноставан догађај, а студент вишег средњег нивоа би требало да може да опише или направи јасну причу са развијеном аргументацијом за најважнија места, као и са много детаља и одговарајућих примера. Са становишта ових лингвистичких дисциплина један од најважнијих појмова су кохезија и кохеренција текста или исказа. Они чине главне одлике дискурзивне компетенције. Од студента који је постигао знање на нивоу прага знања очекује се да може да повеже краће, једноставне и препознатљиве елементе у повезани говор. Онај студент који савршено влада вишим нивоом знања треба да успешно употребљава велики број везника и речи за напоредне односе како би јасно указао на идејну нит текста. Студент који је тек прешао праг знања може да употребљава само ограничени број артикулатора за повезивање језичког израза, мада се дешава да током неке дуже интервенције дође до празног хода. Дискурзивна компетенција разликује

течност и прецизност изражавања. Студент нижег нивоа прага знања може да прича на начин да се разуме, али уз паузе и успутне исправке код дужих излагања на слободне теме. Виши ниво прага знања захтева од студента да може тачно да се изражава до одређеног нивоа уз повремене проблеме у формулисању исказа, паузе и застоје, али без помоћи наставља започети исказ. Студент нижег ниво Б2 може да говори релативно дуго, правилно се изражавајући, уз могућа оклевања код тражења правих језичких обрта и исказа, али без дужих пауза. Ниво течности у комуникацији њему омогућава несметану и нормалну интеракцију са изворним говорником. Онај студент који је већ у потпуности савладао све нивое средње равни требало би да може да се изражава спонтано и да исказује изузетну течност и лакоћу у изражавању, чак и код прилично дугих и сложених језичких израза. Опис прецизности у изражавању варира од захтева да студент може да изнесе једноставну информацију истичући део који му се чини важним за почетни ниво прага знања, односно да може већ прецизно да објасни главне ставке из садржаја о некој идеји или проблему за студента завршног нивоа прага знања. Од студента вишег средњег нивоа се тражи поузданост у преношењу информација са свим детаљима.

Не само описи граматичких компетенција, већ пре свега они који се баве граматичком и дискурзивном компетенцијом, указују на велику важност усвајања лексике, али и свих нивоа граматике. У настави српског као страног језика постојећа уџбеничка литература варира у начину, поступности и времену увођења различитих граматичких категорија. Старији уџбеници до детаља уводе деклинациони систем не обраћајући никакву пажњу на глаголска времена, односно уводећи их прекасно, чак и она основна као што су футур и перфекат. Новији уџбеници имају несразмеру код увођења именичких и глаголских облика. Сви они граматiku посматрају у најужем смислу те речи, као морфолошки систем. Фонолошки систем се описује исувише сажето, са недовољним вежбањима, а синтаксички систем се уводи недоследно и без система у презентацији изузетно сложеног семантичког и синтаксичког односа зависних и везника за координацију. Ниво компетенција прага знања, како га схвата заједнички европски оквир, подразумева знање целокупног фонетског и супрасегменталног система језика, свих именичких и глаголских облика који су у свакодневној употреби, као и већине синтаксичких облика једног језика.

Студент који мора да савлада ниво Б2 српског као страног језика би тако током тог дела учења морао само да допуњује знања из фонетике, а пре свега из акцената, да проширује знања из морфологије мање фреквентним значењима падежа (квалификативни гентив, етички датив, микросистем предлошко-падежних конструкција за инструментал и акузатив и сл.), глаголским облицима карактеристичним за књижевни језик (плусквамперфекат, имперфекат, глаголски прилог времена прошлог), да употпуни си-

стем везника за координацију (као што су везници за градационе односе или мање фреквентни везници саставних односа) и да систематизује кроз усвајање микросистема класу везника за субординиране односе. Да би се постигло усвајање фразеологизама, великог броја нових лексема, али и проширила свест о полисемији већ усвојеног лексичког система, неопходно је да праг знања подразумева да студент може да користи цео базични систем морфологије нашег језика, да га употребљава како у простим, тако и у сложеним реченицама, да без оклевања употребљава предлошко-падежне конструкције у синтагмама, али и основна времена у сложеним глаголским предикатима. Да би се ово постигло, увођење глаголских времена мора почети што раније, у току усвајања нивоа А1, као и да падежни систем мора у најопштијим цртама бити усвојен већ на нивоу знања А2. Оклевања и местимична увођења глаголских облика и везника на прва два нивоа усвајања језика тешко касније могу бити надокнађена на степену учења прага знања или морају проширити тај ниво учења на знатно дужи период. Самим тим не могу бити довољно аутоматизована како би се испунили врло захтевни критеријуми у дескрипторима за опис нивоа знања Б2.

ЛИТЕРАТУРА

- Common European Framework of References for Languages, learning, teaching, assessment.* Strasbourg: Council of Europe.
- Čeština jako cizi jazyk – Úroveň B2.* Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České Republiky, 2005.
- Prahová úroveň – Čeština jako cizi jazyk,* FFUK, UJOP. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2001.

Nebojša Marinković

RELATION BETWEEN GRAMMATICAL AND COMICATIV COMPETENCE ON LEVELS B1 AND B2

Summary

The paper deals with the content of the descriptions of grammatical, linguistical, discursive and pragmatival competence in Common European Framework. Descriptions for both level B1 and B2 are very demanding concerning the acquisition of Serbian as a foreign language. They are implicating a great deal of knowledge in Serbian grammar to be achieved on previous levels in order to fulfill tasks given in the descriptors for B1 and especially B2 level. Special attention is given to the overall pragmatival competence

which includes a large skills in phraseology, speech acts and written activities which cannot be accomplished without full competence in declension, conjugation, system of connectors and dependent clauses of Serbian language.

Key words: grammatical and pragmatic competence, the level of B1 and B2, the adoption of grammatical categories, descriptors

Душанка С. Звекић-Душановић
Филозофски факултет, Нови Сад

УЏБЕНИЦИ ЗА СРПСКИ КАО НЕМАТЕРЊИ ЈЕЗИК У ОСНОВНОЈ ШКОЛИ*

У раду се приказују уџбенички комплети за предмет Српски као нематерњи језик од I до VIII разреда основне школе (сликовнице, читанке, поуче из језика и правописа, грамаике и радне свеске) као и праћећи приручници за наставнике, које је Завод за уџбенике штампао у периоду од 2005. до 2010. године. Сагледевају се њихове концепцијске карактеристике и дају препоруке за коришћење појединих уџбеничких јединица у зависности од матерњег језика ученика и средине у којој се настава овог предмета остварује.

Кључне речи: српски језик, нематерњи језик, уџбеници, основна школа, методика

1. С почетком ове школске године (2010/2011) довршен је интензиван рад на издавању нових уџбеника за предмет српски као нематерњи језик за основне школе који је започет 2005. године. Наиме, у издању Завода за уџбенике штампан је комплет за осми разред, чиме су заокружени уџбенички комплети за овај предмет од првог до осмог разреда. Осим уџбеника, за потребе наставе овог предмета, објављени су и пратећи приручници за наставнике.¹

Циљ овога рада јесте да се прикажу основне концепцијске карактеристике ове серије уџбеничких комплета и да се укаже на могућност њихове употребе у различитим условима реализације наставе.

Ипак, пре него што се пређе на приказ ових уџбеника, неопходно је истаћи неке специфичности саме наставе српског као нематерњег језика и осврнути се на претходну уџбеничку литературу.²

* Овај рад је настао у оквиру пројекта СТАНДАРДНИ СРПСКИ ЈЕЗИК (148010), који финансира Министарство за науку и технолошки развој Републике Србије.

¹ Списак уџбеничких јединица и приручника за наставнике приложен је на крају овога рада у одељку *Извори*.

² Кратак историјски преглед уџбеника за српски као нематерњи језик и размишљања о смерницама за израду нових уџбеника даје се у раду Д. Звекић-Душановић (2007).

2. Настава српског као нематерњег језика (раније српскохрватског као језика друштвене средине) има дугу традицију. Као обавезан предмет почео се изучавати одмах после Другог светског рата, у једном периоду имао је статус факултативног предмета, а последње две деценије поново је на списку обавезних предмета у одељењима основних и средњих школа у којима се настава остварује на језицима националних мањина. Од самог почетка циљ ове наставе био је продуктивно овладавање језиком и оспособљавање за свакодневну комуникацију, иако се концепција саме наставе мењала у складу с новим сазнањима о феномену усвајања другог језика, што је уграђивано у програме за овај предмет. Уџбеници су тако, као основно наставно средство, сачињавани у складу с програмима и у њих су уграђивана актуелна знања из различитих наука, првенствено лингвистике и методике наставе другог/страног језика.

У првом периоду наставе овог предмета, у недостатку специфичних уџбеника, махом су се користили уџбеници за српски као матерњи језик. Година 1965. може се узети као прекретница јер те године Завод за издавање уџбеника у Новом Саду започиње с издавањем уџбеника за српскохрватски/хрваткосрпски као језик друштвене средине.³ Издавање ових уџбеника подудара се и с почетком примене новог плана и програма за овај предмет који је сачињен на тада новим концепцијским основама.⁴ У првих пет година издавачког рада Завод је објавио уџбенике од III до VIII разреда основне школе и од I до IV разреда средње школе. За I и II разред основне школе уз сликовнице су штампани и приручници за наставнике. Поред уџбеника и приручника, у то време штампана је и лектира за основне школе са наставом на језицима народности, као и серија речника за потребе ове наставе. Значајна специфичност овога периода јесте да су се издавали посебни уџбеници у зависности од матерњег језика ученика и у зависности од средине у којој се настава реализује (хомогена/мешовита средина). Ова пракса задржала се до осамдесетих година када су се уџбеници махом свели на две варијанте: једна је била намењена мешовитим срединама и онима у којима је матерњи језик ученика један од словенских, а друга хомогеним срединама

³ Према подацима Библиотеке Матице српске, као и према Библиографијама наведеним у литератури, поред Завода за издавање уџбеника у Новом Саду, који је и издао највећи број ових уџбеника (намењених одељењима са мађарским, словачким, румунским и русинским наставним језиком), уџбенике за српскохрватски као нематерњи издавали су и Завод за уџбенике и наставна средства у Београду (за одељења са бугарским наставним језиком) и Завод за уџбенике и наставна средства САН Косова у Приштини (одељења са албанским наставним језиком).

⁴ У концепцију тога програма уграђена су тада најсавременија сазнања из лингвистике и психологије везана за учење страног језика. У праксу је овај програм ушао школске 1966/67. године. Детаљан приказ теоријских основа учења нематерњег језика и упутства за реализацију програма дати су у Приручнику за учитеље и наставнике (Коџић и др 1966). О основним поставкама наставе српскохрватског језика као језика друштвене средине уп. и Бурзан (1979).

са несловенским матерњим језиком ученика. На тај начин уважавали су се различити услови у којима се настава овога предмета остварује. Временом се и ово напустило, те од деведесетих година имамо јединствене уџбенике за све ученике независно од матерњег језика и средине. Програм за овај предмет такође је јединствен, а различити услови у којима се ова настава реализује уважавају се тако што је у њему предвиђен основни (минимални) део и проширени (изборни) део. У уџбеницима је ова диференцијација видљива тако што су садржаји који припадају проширеном делу графички означени.

Ако имамо у виду да наставу српског као нематерњег језика похађају ученици различитих матерњих језика, јасно је колико је тежак задатак написати уџбеник који ће задовољити овако различите могућности усвајања српског језика.

3. Издавање нових уџбеничких комплета пратило је реформу основне школе. Према томе, они су, једним делом, резултат прилагођавања новим плановима и програмима. Осим тога, ово је била прилика да се у њих уграде новија сазнања и искуства из наставе српског као нематерњег језика, да се она сагледају спрам европских препорука за учење страног језика (*Zajednički evropski okvir za učenje, nastavu i ocenjivanje jezika*) поштујући, разуме се, специфичности наше језичке и културне средине, те да се уџбеници обликују и према савременим стандардима квалитета уџбеника (Ивић 2008; Пингел 2005).

У овом периоду су, за I и II разред, штампане сликовнице за ученике и пратећи приручници за наставнике, а, за потребе наставе од III до VIII разреда, штампани су уџбенички комплети које чине: 1) читанке, 2) радне свеске и 3) поуке из језика и правописа (од III до VI разреда), односно граматике (у VII и VIII разреду). Ове комплете прате и два приручника за наставнике, један уз уџбенике за III и IV разред, и један уз уџбенике од V до VIII разреда.

4. Прва етапа усвајања српског као нематерњег језика обухвата I и II разред. Ову етапу карактерише орални приступ. Програм предвиђа овладавање правилним изговором српских гласова, увежбавање реченичне интонације, усвајање најфреквентније лексике и основних реченичних модела кроз свакодневне ситуације, познате и блиске ученицима. Приступ је глобалан, што подразумева истовремено овладавање различитим језичким нивоима и практичном употребом језика већ од првих часова. Граматички елементи усвајају се несвесно, односно приступ граматички је имплицитан. Препоручују се разноврсне лексичке, структурне и комуникативне вежбе у циљу савладавања основа српског језика.

У сликовницама се приказују различите теме и ситуације предвиђене програмом. Илустрације су основ за семантизацију лексике и увођење реченичних модела, као и за организацију различитих типова вежби.

Сликовнице су истовремено и радног карактера јер, поред језичких, садрже и низ мануелних активности (типа повезивања илустрација, исецања, лепљења, бојења, доцртавања...) које су предуслов за вербалну активност. Ово делује веома подстицајно на ученике, који се тиме мотивишу за извештавање о обављеним задацима.

Комплементарни приручници за наставнике садрже текстове који прате илустрације у сликовницама, дидактичко-методичка упутства у вези са сваком лекцијом, као и вежбе, задатке и краће дијалоге с упутствима за њихову реализацију.

5. Од III разреда започиње друга етапа у усвајању српског језика у којој се, поред даљег развијања говорних вештина, очекује и савладавање читања и писања. Текстови у читанкама имају вишеструку функцију, а првенствено су основ за стварање комуникативних ситуација и база лексичких и фразеолошких јединица. Читанке садрже далеко више текстова од онога што је потребно обрадити у једном одељењу у току једне школске године. Наиме, од понуђених текстова наставник треба да одабере оне који су најадекватнији конкретним условима рада, односно могућностима ученика. Текстови су тематски груписани и у оквиру сваке теме дато је више текстова од којих су неки језички и стилски једноставнији, најчешће и краћи, а други су сложенији и језички захтевнији. Препорука је да се из сваке тематске области одабере најмање један текст да би се у току школске године обухватиле све теме предвиђене програмом, а тиме и обезбедила адекватна лексика.

Текстови који се налазе у читанкама делом су прописани програмом, а делом представљају избор самих аутора. Приликом одабира текстова аутори су се руководили тематским областима датим у програму, као и узрастом ученика, њиховим интересовањима и предзнањима. Притом се водило рачуна и о естетским и васпитним критеријумима. Настојало се да оптимално буду заступљени и савремени текстови и текстови који садрже елементе традиционалне културе, па и текстови који припадају различитим жанровима и функционалним стиловима.⁵

У нижим разредима у већој су мери заступљени конструисани текстови, што је последица потребе усклађивања тематике с језичком материјом предвиђеном за одређени разред. С повећавањем оспособљености за разумевање лексички и граматички сложенијих текстова смањује се број конструисаних, а повећава се број аутентичних текстова.

⁵ Детаљнија анализа адекватности текстова који су присутни у овим уџбеницима, њихове усклађености са стандардима квалитета садржаја уџбеника и доприноса остваривању циљева и задатака наставе српског као нематерњег језика тек предстоји. Поједини сегменти, као што су заступљеност обичајне лексике и утицај тематских и лексичко-стилских карактеристика текста на разумевање његовог садржаја, сагледани су и приказани у раду Д. Звекић-Душановић (2010) и саопштени на 40. међународном научном састанку слависта у Вукове дане (одржаног у Београду, 8-11. 09. 2010. године).

Сваки текст у читанци праћен је дидактичко-методичком апаратуром која пружа основу за разноврсне говорне и писмене вежбе.

6. Радне свеске представљају новину у уџбеничким комплетима за српски као нематерњи језик. Оне су резултат потребе да се обогати наставни материјал јер је уочено да претходна серија уџбеника не обезбеђује у потпуности остваривање циљева и задатака ове наставе. Наиме, текстови у читанкама, иако усклађени с предвиђеним темама, не могу увек да пруже ону лексику и оне ситуације које су неопходне у свакодневној комуникацији. С друге стране, поуке из језика и граматике првенствено су усмерене на усвајање структуре језика и развијање језичке компетенције, те комуникативна страна није увек у довољној мери заступљена, мада се мора истаћи да се и у њима поштује принцип да се језички елементи усвајају у контексту.

Основни циљеви радних свезака су: развијање комуникативне компетенције стварањем ситуација у којима се ученици могу наћи у свакодневном животу, богаћење вокабулара речима и изразима неопходним у свакодневној комуникацији и подстицање ученика на активну и креативну примену усвојеног градива уз коришћење претходно стеченог животног искуства. У складу с тим оне садрже разноврсне преткомуникативне и комуникативне вежбе, као и различите типове лексичких вежби.

Лекције су у радним свескама од III до V разреда у нешто већој мери повезане с текстовима из читанки, с тим да се многе вежбе могу реализовати и независно од њих. Концепција радних свезака од VI до VIII разреда нешто је другачија. У њима су присутне и теме из других наставних предмета јер се показало да оне у настави српског као нематерњег нису довољно заступљене, што након завршене основне школе често представља проблем ученицима који школовање настављају на српском језику. Опредељење је, зато, у овим радним свескама, да се обухвате основни појмови које ученици стичу на матерњем језику из различитих предмета.

7. Поуке из језика и правописа/граматике покривају програмске садржаје који су првенствено усмерени на усвајање структуре језика. Наиме, од I до VI разреда програм садржи одељак 'језичка материја' у којем су дати основни реченични обрасци издвојени за потребе усвајања српског језика, а од IV до VIII разреда заступљен је и одељак 'граматика'. Ове уџбеничке јединице прате концепцијско опредељење према којем се препоручује постепен прелаз са имплицитне на експлицитну граматику. Тако се основна граматичка терминологија, прилагођена узрасним могућностима и предзнањима ученика, постепено уводи од IV разреда, да би се, у VII и VIII разреду, у потпуности прешло на експлицитну граматику.

Језичка материја је у програму дата кумулативно, што значи да се из разреда у разред језички модели понављају и употпуњују новим елементима. Обрасци се најпре уводе у основном облику, а у сваком разреду уводи се

по један нови елемент. Лекције у поукама из језика и правописа организоване су тако да обухватају одређени језички образац који се презентује у контексту, затим се истичу његова граматичка својства и ученици се наводе на закључивање о правилима функционисања истакнутог елемента. Највећи део сваке лекције посвећен је разноврсним вежбама у којима доминирају вежбе структурног типа (допуњавања, супституције и трансформације). Ове вежбе имају за циљ стварање навика правилне употребе одређених конструкција да би, након тога, ученици били оспособљени за њихову употребу у одговарајућој комуникативној ситуацији.

Два завршна разреда основне школе припадају трећој етапи усвајања српског језика. Очекује се да су до тада ученици савладали основе српског језика. У седмом и осмом разреду тежиште је на систематизацији и утврђивању материје која је усвајана у претходном периоду. Граматичким садржајима приступа се из другачијег угла, те су и лекције у уџбеницима распоређене према граматичким категоријама. И даље је, ипак, највише простора дато вежбањима, док је граматичка теорија у функцији учења језика.

8. Приручници за наставнике настали су с циљем да се нови уџбеници концепцијски и садржајно приближе наставницима и да им се помогне у организацији наставе овога предмета.

У њима се налазе: дидактичко-методичка упутства с акцентом на специфичностима наставе српског као нематерњег језика, прикази уџбеничких комплекта с препорукама за њихово коришћење, примери методичких обрада наставних јединица и оријентациони распореди градива, односно оријентациони планови рада посебно за хомогене и мешовите средине.

9. Уџбенички комплекти пружају много више материјала него што је могуће, а и потребно, обрадити у једном одељењу. Концепцијско опредељење у њима је да се задовоље и потребе оних средина у којима је предзнање ученика, па и могућност савладавања српског језика слабије, али и оних у којима су предзнање и могућности напредовања далеко већи.

Зато је веома важно да наставник реално сагледа услове у којима се настава овог предмета реализује и да од понуђеног материјала одабере оно што је најфункционалније за конкретне ученике. На пример, нефункционално је инсистирати на обради великог броја текстова из читанке, инсистирати на учењу граматике (наравно у вишим разредима) у срединама у којима се теже савладавају и основни облици комуникације на српском језику. Расположиво време треба искористити за усвајање структуре српског језика, за стицање вештине употребе структура у свакодневним ситуацијама у складу са темом и саговорником, односно настави српског као нематерњег треба приступити више као настави страног језика. Гледајући материју уџбеника за овај предмет, то значи да је препоручљиво у што већој мери искористити лекције у радним свескама и поукама из језика и правописа. С друге стране, сувишно је да ученици који добро владају српским језиком губе време

увежбавајући поједине језичке моделе. Много је функционалније расположиво време искористити за обраду захтевнијих текстова, пружити им и нека књижевно-теоријска знања, подизати културу изражавања на виши ниво, посветити више пажње обради граматичких садржаја. Другим речима, наставу српског као нематерњег језика је, у таквим срединама, могуће приближавати настави српског као матерњег језика, што обезбеђују текстови у читанкама означени као „тежи“, као и елементи граматике који су заступљени у поукама из језика од IV до VI разреда и граматикама за VII и VIII разред.

ЛИТЕРАТУРА

BURZAN, Mirjana. *Metodički priručnik za nastavu srpskohrvatskog kao jezika društvene sredine od III do VIII razreda osnovnog vaspitanja i obrazovanja*. Novi Sad: Pedagoški zavod Vojvodine, 1979.

Zajednički evropski okvir za učenje, nastavu i ocenjivanje jezika

<http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/eu-okvir-za-ucenje-oth-srb-t07.pdf>

ЗВЕКИЋ-ДУШАНОВИЋ, Душанка. „Српски као нематерњи језик – значај, преглед и перспективе уџбеничке литературе.“ *Уџбеник и савремена настава. Зборник њоводом 50 година рада Завода за уџбенике* (2007): стр. 61-67.

ЗВЕКИЋ-ДУШАНОВИЋ, Душанка. „Обичајна лексика у уџбеницима за српски као нематерњи језик (Ускрс, Божић и крсна слава).“ *Научни сасиџанак славистиа у Вукове дане* 39/1 (2010): стр.. 319-330.

ЗВЕКИЋ-ДУШАНОВИЋ, Душанка. „Граматичко-лексичке карактеристике текста и степен његове разумљивости у српском језику као нематерњем“. *Научни сасиџанак славистиа у Вукове дане* 40. (у штампи).

ИВИЋ, Иван, Ана Пешикан, Слободанка Антић. *Водич за добар уџбеник. Ојшњи сџангарди квалиџеџија уџбеника*. Нови Сад: Платонеум, 2008.

КОЌИЃ, Nikola, Andrej Ćipkar, Jovan Jerković, Elemer Brunet. *Srpskohrvatski u školama narodnosti, Priručnik za učitelje i nastavnike 1*. Novi Sad: Pokrajinski zavod za izdavanje udžbenika, 1966.

МАРКОВИЋ, Бранислава (ур.). *Библиоџрафија издања Завода за уџбенике и наставана средсџива: 1993-1997*. Београд: Завод за уџбенике и наставана средства, 1997.

МАРКОВИЋ, Бранислава (ур.). *Библиоџрафија издања Завода за уџбенике и наставана средсџива: 1998-2002*. Београд: Завод за уџбенике и наставана средства, 2002.

ПЕШКОВА, Алена, Драгица Тубић-Буда, Зденка Зима, Илона Пашћик, Ержебет Чордаш, Јармила Сладечек, Флоаре Марина, Славко Сабо (ур.). *Библиоџрафија, Завод за издавање уџбеника 1986-1990*. Нови Сад, 1991.

- ПИНГЕЛ, Фалк. *Приручник Унеска за ироучавање и ревизију уџбеника*. Нови Сад: Платонеум, 2005.
- ЧИПКАР, Андреј, Карољ Шароши, Самуел Дубовски, Лукреција Рајкић, Ђура Варга (ур.). *Библиографија, Завод за издавање уџбеника 1965-1985*. Нови Сад, 1985.

ИЗВОРИ

Уџбеници и приручници од 1. до 8. разреда:

- БУРЗАН, Мирјана, Јован Јерковић. *Поуке из језика и иравойиса. Срџски као немајтерњи језик за 5. разред основне школе*. Београд: Завод за уџбенике, 2008.
- БУРЗАН, МИРЈАНА, ЈОВАН ЈЕРКОВИЋ. *Поуке из језика и иравойиса. Срџски као немајтерњи језик за 6. разред основне школе*. Београд: Завод за уџбенике, 2008.
- БУРЗАН, Мирјана, Јован Јерковић. *Грамајтика. Срџски као немајтерњи језик за VII разред основне школе*. Београд: Завод за уџбенике, 2009.
- БУРЗАН, Мирјана, Јован Јерковић. *Срџски као немајтерњи језик. Грамајтика за 8. разред основне школе*. Београд: Завод за уџбенике, 2010.
- ДОБРИЋ, Наташа, Биљана Максимовић. *Учимо срџски 1. Срџски као немајтерњи језик за ирви разред основне школе*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, 2005.
- ДОБРИЋ, Наташа, Биљана Максимовић. *Учимо срџски 1. Срџски као немајтерњи језик за ирви разред основне школе. Приручник за настаивнике*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, 2005.
- ДОБРИЋ, Наташа. *Учимо срџски 2. Срџски као немајтерњи језик за друји разред основне школе*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, 2005.
- ДОБРИЋ, Наташа. *Учимо срџски 2. Срџски као немајтерњи језик за друји разред основне школе. Приручник за настаивнике*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, 2005.
- ДОБРИЋ, Наташа. *Срџски као немајтерњи језик. Чаролија речи. Чијанка за 3. разред основне школе*. Београд: Завод за уџбенике, 2007.
- ДОБРИЋ, Наташа, Маја Живковић. *Срџски као немајтерњи језик. Радна свеска уз чијанку Чаролија речи, за 3. разред основне школе*. Београд: Завод за уџбенике, 2007.
- ДОБРИЋ, Наташа. *Срџски као немајтерњи језик. Поуке из језика за 3. разред основне школе*. Београд: Завод за уџбенике, 2007.
- ДОБРИЋ, Наташа, Гордана Штасни. *Срџски као немајтерњи језик. Дај ми звезду један круј. Чијанка за 4. разред основне школе*. Београд: Завод за уџбенике, 2007.

- ДОБРИЋ, Наташа, Гордана Штасни. *Српски као нематерњи језик. Радна свеска уз читанку Дај ми звезду један круи, за 4. разред основне школе*. Београд: Завод за уџбенике, 2007.
- ДОБРИЋ, Наташа. *Радна свеска уз читанку Пејаво деињство, за српски као нематерњи језик, за 5. разред основне школе*. Београд: Завод за уџбенике, 2008.
- ДОБРИЋ, Наташа, Душанка Звекић-Душановић, Гордана Штасни. *Српски као нематерњи језик. Плејиво од речи. Читанка за 6. разред основне школе*. Београд: Завод за уџбенике, 2008.
- ДОБРИЋ, Наташа; Душанка Звекић-Душановић, Гордана Штасни. *У олегалу Сунца. Српски као нематерњи језик. Читанка за VII разред основне школе*. Београд: Завод за уџбенике, 2009.
- ЗВЕКИЋ-ДУШАНОВИЋ, Душанка, Наташа Добрић. *Српски као нематерњи језик. Поуке из језика за 4. разред основне школе*. Београд: Завод за уџбенике, 2007.
- ЗВЕКИЋ-ДУШАНОВИЋ, Душанка, Наташа Добрић. *Приручник за наставнике српској као нематерњи језика уз уџбенике за 3. и 4. разред основне школе*. Београд: Завод за уџбенике, 2008.
- ЗВЕКИЋ-ДУШАНОВИЋ, Душанка, Наташа Добрић, Гордана Штасни. *Српски као нематерњи језик. Радна свеска уз читанку Плејиво од речи за 6. разред основне школе*. Београд: Завод за уџбенике, 2008.
- ЗВЕКИЋ-ДУШАНОВИЋ, Душанка, Наташа Добрић, Гордана Штасни. *Српски као нематерњи језик. Радна свеска за VII разред основне школе*. Београд: Завод за уџбенике, 2009.
- ЗВЕКИЋ-ДУШАНОВИЋ, Душанка, Наташа Добрић, Гордана Штасни. *Српски као нематерњи језик. Радна свеска за VIII разред основне школе*. Београд: Завод за уџбенике, 2010.
- ЗВЕКИЋ-ДУШАНОВИЋ, Душанка, Наташа Добрић. *Приручник за наставнике за српски као нематерњи језик од 5. до 8. разреда*. Београд: Завод за уџбенике, 2010. (у штампани).
- ЉУШТАНОВИЋ, Јован. *Пејаво деињство. Српски као нематерњи језик. Читанка за 5. разред основне школе*. Београд: Завод за уџбенике, 2008.
- ШТАСНИ, Гордана, Наташа Добрић. *Недокучиве тајне ума и срца. Српски као нематерњи језик. Читанка за VIII разред основне школе*. Београд: Завод за уџбенике, 2010.

*Dušanika Zvekić-Dušanović*TEXTBOOKS FOR SERBIAN AS A SECOND LANGUAGE
IN PRIMARY SCHOOLS

Summary

After a short view on the specifics of learning Serbian as a Second Language and the textbooks for this subject from the previous period, this paper shows the textbook series for Serbian as a Second Language from 1st to 8th grade in a primary school (picture books, readers, grammars and workbooks) as well as the teacher books published by Zavod za udžbenike, Belgrade, in a period from 2005 to 2010.

With regards to the fact that the textbooks for Serbian as a Second Language are not differentiated by the students' mother tongue, i.e. they are the same for the students who study in one of the minority languages, the paper, in addition to the review of their basic conceptual characteristics, gives suggestions for using certain textbook units depending on the students' mother tongues and the environment in which the Serbian as a second language teaching occurs.

Key words: Serbian language, non native language, textbooks, elementary school, methodology

371.3::811.163.41'243(497.11)

Анџелина Ђорђевић
Француска школа, Београд

УЧЕЊЕ СРПСКОГ КАО СТРАНОГ ЈЕЗИКА У ФРАНЦУСКОЈ ШКОЛИ У БЕОГРАДУ ЗА ДЕЦУ ОД 6 ДО 11 ГОДИНА

У овом раду реч је о настави српског као страног језика у Француској школи у Београду за ученике млађих разреда основне школе. Наиме, већ шест година у Француској школи одвија се настава српског као страног језика за децу од првог до петог разреда основне школе.

Раду ће приказати организацију наставе, методологију, усклађивање наставног плана и програма са француским програмима и европским оквиром, сарадњу с локалним, педагошким, културним и високонаучним институцијама, као и досадашње постигнуте резултате.

Кључне речи: српски као страни језик, Француска школа, заједнички европски референтни оквир за језике, организација наставе, програми, европски портфолио, уџбеници, званична сертифициција.

ПРЕДСТАВЉАЊЕ РАДА И УЧЕЊА СРПСКОГ КАО СТРАНОГ ЈЕЗИКА У ФРАНЦУСКОЈ ШКОЛИ У БЕОГРАДУ

Од 2004. године Француска школа у Београду уводи српски језик као обавезан предмет. У овом раду биће речи о организовању наставе српског као страног језика за ученике од 6 до 11 година. Сваке године четрдесетак ученика похађа наставу српског као страног језика и то једанпут недељно по сат времена. Имајући у виду да све више ученика учи српски већ неколико година, указала се потреба да оформимо групу напредних полазника. Пошто до сада нисмо били у могућности да организујемо наставу напредне групе, страни полазници који добро владају српским језиком похађају наставу српског као матерњег језика. Од укупног броја ученика у млађим разредима основне школе двадесетак њих добро разуме српски и лепо се сналази у говорном језику.

ФРАНЦУСКИ ЗАКОНИ И ЗВАНИЧНИ ПРОПИСИ

Све француске школе у иностранству су под директном надлежношћу Министарства просвете Француске и такозване Агенције француских школа у иностранству (AEFE). Француска школа у Београду припада зони југоисточне Европе у којој се налази 19 француских школа из 12 различитих земаља.

У том смислу Француска школа у Београду има обавезу да поштује законе и правилнике француског Министарства просвете, као и упутства Агенције. То значи:

– да се ученици другог циклуса (првог и другог разреда основне школе) рано упознају с постојањем неког другог страног језика. У том узрасту приближавање се врши усменим путем, тј. језик се учи кроз песмице и игрице. Ученик упознаје и усваја лексику која је везана за личност и свакодневни језик;

– да на крају трећег циклуса учења (трећи, четврти и пети разред) ученици владају умећима која су неопходна за основну комуникацију и достигну ниво А1 заједничког европског референтног оквира за језике;

– да су француске школе у иностранству обавезне да се повежу са земљом домаћина и у том смислу организују званично полагање испита језика који су у складу са европским референтним оквиром;

– да су обавезне да обезбеде потребна средства у погледу фонда часова, наставног особља, као и обуку наставника.

ПРИЛАГОЂАВАЊЕ НАСТАВНОГ ПРОГРАМА НА ОСНОВУ ФРАНЦУСКОГ СЛУЖБЕНОГ ГЛАСНИКА ИЗ 2008. ГОДИНЕ

Након нове реформе француског школства, француски Службени гласник из 2008. године тачно одређује норме које треба да испоштују све француске школе у учењу страних језика. Те норме су у складу с европским референтним оквиром, где су заступљене све четири компетенције. Тачно је описано шта би сваки ученик требало да зна и којим компетенцијама да влада¹.

¹ Видети веб-сајт: <http://eduscol.education.fr/>

ПРЕДСТАВЉАЊЕ ЕВРОПСКОГ ПОРТФОЛИЈА ЗА ДЕЦУ ДО 11 ГОДИНА

Сваки ученик Француске школе поседује свој језички пасош или европски портфолио. Постоје три различите врсте пасоша: један је за млађи узраст основне школе, други је за старије разреде основне школе и трећи за средњошколце. У пасошу су заступљене четири компетенције којима би ученик требало да влада, а то су писмено и усмено разумевање, затим писмено и усмено изражавање. Такође, заступљене су вештине које полазник треба да усвоји у трећем, четвртном и петом разреду. Ученик сам попуњава рубрике за језике којима влада, а не похађа их у својој школи. Портфолио добијају ученици који су положили званичне испите из језика у страним културним центрима, али и они који нису полагали испит из језика, а пре петог разреда напуштају Француску школу.

ПРИЛАГОЂАВАЊЕ ПЛАНА И ПРОГРАМА ЗА УЧЕЊЕ СРПСКОГ КАО СТРАНОГ ЈЕЗИКА

Наставни планови и програми су прилагођени на основу француских планова и програма, као и европског референтног оквира. Њихова валидност је призната на основу одлуке Француске педагошке инспекције.

Наставни садржаји

Ученик уме:

– да се представи, да наведе делове тела, опише свој школски прибор, опише какво је време, научи дане у недељи, месеце у години, годишња доба, да опише одећу, да изрази неко осећање, неки чулни осећај, да објасни шта је прослава славе, да наброји сезонско воће и поврће, да наведе храну, затим да познаје лексику везану за животиње и њихову младунчад, да опише своју породицу...

Граматика

Граматика је у служби комуникације и не представља циљ сам по себи. Већини граматичких структура се приступа најпре у трећем циклусу кроз поједине тематске блокове. Уочавање и потреба тих структура постепено води до почетка промишљања о функционисању језика (распознавању рода, промени глагола у првом и трећем лицу једнине, препознавању множине...), али се граматика не обрађује засебно.

Елементи културе и цивилизације

С нашем културом и цивилизацијом страни ученици се први пут сусрећу кроз разноврсне садржаје које слушају, понављају и уче, а то су српске народне приче и бајке, пословице, народне песме, игре, бројалице, затим цртежи, илустрације, фотографије и остали сликовни документи који визуелно прате усвајање лексичких и граматичких структура српског порекла.

Упознавање са географским особеностима, историјским наслеђем и савременом културом одвија се на француском језику и ти садржаји могу да обухвате следеће:

– *географију Србије* (градови, планине, реке, региони, упоређивање са осталим балканским земљама или Француском, бојење карте, квиз-игра питања и одговора, лото),

– *најзначајније догађаје из српске историје* (средњи век, XIX и XX век, новије доба наше историје...),

– *уметности и занатлије* (опанци, народна ношња, гусле, иконе, архитектура града),

– *изворна докумената* (новац и новчанице, поштанске марке, улазнице за музеје, рекламе),

– *нејосредне додире са српским светом* (гостовања појединих уметника, спортиста, класична или електронска преписка, екскурзије, размене са неком школом из Београда).

Сарадња Француске школе с локалним педагошким и културним институцијама

У оквиру своје мисије Француска школа у Београду тесно сарађује с београдским основним школама, факултетима (Филолошким и Учитељским), музејом „Никола Тесла“, Музејом примењених уметности, Етнографским музејом, галеријом „Бабка“ у Ковачици и позориштем „Душко Радовић“. Сарадња се одвија у циљу реализације неких научних, педагошких или ликовних пројеката.

МЕТОДЕ И НАСТАВНА СРЕДСТВА КОЈИ СЕ КОРИСТЕ У ФРАНЦУСКОЈ ШКОЛИ

Имајући у виду потпуни недостатак наставних средстава за учење српског као страног језика за мале полазнике, основни параметар су ми били уџбеници за учење страних језика издати у Француској. То су уџбеници за учење руског језика, француског као страног, затим једна граматика српскохрватског језика на француском језику и, на крају, три уџбеника

за одрасле полазнике издата у нашој земљи. Детаљан списак је наведен у поглављу Литература.

Наставник сам прави читав списак игрица, песмица и бројалица које користи у настави.

ПОЛАГАЊЕ ИСПИТА НА ФИЛОЛОШКОМ ФАКУЛТЕТУ У БЕОГРАДУ

Крајњи циљ учења српског као страног језика је да страни полазници верификују своје знање на Филолошком факултету где полажу испит, једанпут годишње, који је у складу с европским референтним оквиром. У оквиру заједничке сарадње са професором српског језика из Француске школе у Београду, испити су осмишљени и припремљени од стране професора из Центра за српски као страни језик, проф. Крајишник и проф. Маринковића.

Припремљени су за млађе полазнике од 8 до 11 година, затим за ученике од 12 до 18 година и одрасле полазнике.

Када је реч о најмлађим полазницима, испити су осмишљени у виду сликовнице, полажу се четири компетенције и тачан опис начина полагања испита је утврђен правилником за полагање испита, као и посебним уговором који је Француска школа потписала са Филолошким факултетом. За последње две године сарадње испит је положило 8 ученика и то нивоа А1, А2, а ради се и на осмишљавању нивоа Б1.

ЗАКЉУЧАК

Наставу српског као страног језика похађају сви ученици Француске школе као обавезан предмет. До сада ју је похађало више од 200 ученика разних националности. У млађим разредима основне школе највише се инсистира на основном разумевању и говорном језику. У том смеру се и организује настава, а коначан циљ је верификовање знања језика ученика полагањем испита из језика.

Француска школа у Београду и Филолошки факултет у Београду успешно сарађују већ две године. Реализација заједничких пројеката се може сагледати као средство популаризовања и ширења учења српског као страног језика међу ученицима страног порекла, као и жеља да омогућимо српском језику да пронађе своје место међу другим европским језицима тако што ћемо конкретизовати његов улазак у европски заједнички оквир.

ЛИТЕРАТУРА

- БЈЕЛАКОВИЋ, Исидора и Јелена Војновић. *Научимо српски*. Нови Сад: Универзитет у Новом Саду, Дневник-Новине и часописи, 2004.
- Bulletin Officiel du Ministère de l'Éducation Nationale*, 2008: 19 juin, numéro 3, hors série, horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire.
- JOUAN-LAFONT, Véronique et Françoise Kovalenko. *Рејорџај*. Paris: Livre russe 1, édition Belin, 2005.
- MONNERIE-GOARIN, Annie et Évelyne Siréjolis. *Champion 1*. Paris: Méthode de français, livre de l'élève, Clé International, 2001.
- РОРОВИЋ, Alexandre et Michel Popović. *Manuel pratique de langue serbo-croate*. Paris: édition Klincksieck, 1986.
- СЕЛИМОВИЋ-МОМЧИЛОВИЋ, Маша и Љубица Живанић. *Српски језик за сѝранце, љочејни тѝчај 1*. Београд: Институт за стране језике, 2007.
- ЋОРИЋ, Божо. *Српски за сѝранце*. Београд: 2004.

Angelina Đorđević

L'ENSEIGNEMENT DU SERBE LANGUE ETRANGERE A L'ECOLE
PRIMAIRE DE L'ECOLE FRANÇAISE DE BELGRADE

Résumé

Nous avons présenté dans ce travail l'enseignement du serbe langue étrangère à l'école française de Belgrade pour les enfants non serbophones de 6 à 11 ans. Vous trouverez dans ce texte la description de l'organisation de l'enseignement du serbe langue étrangère à l'école française, l'adaptation du programme et des progressions à partir des textes officiels français et Cadre commun européen des langues, les méthodes utilisées par l'enseignant, et l'organisation de la passation des certifications officielles à la faculté de philologie de Belgrade comme objectif final.

Les mots clefs: l'enseignement du serbe langue étrangère, l'école française de Belgrade, le Cadre commun européen des langues, le portfolio européen, les textes officiels, l'organisation de l'enseignement, les méthodes, la certification officielle

*Дивна Касирајковић
ОШ „Руђер Бошковић“, Београд*

КОМУНИКАТИВНИ ПРИСТУП НАСТАВИ СРПСКОГ КАО СТРАНОГ ЈЕЗИКА СА МЛАЂИМ УЗРАСТИМА И ДИДАКТИЧКА СРЕДСТВА У НАСТАВИ

У раду се указује на проблеме наставе српског као страног језика у нижим разредима и са млађим узрастима. Истовремено се приказују критеријуми за избор нужне и адекватне лексичке грађе за тај узраст као и искуства наставала у том процесу на основу самостално израђених материјала примењених у настави. Овај ионијски рад у дајој области даје и иоврајну информацију из праксе наставала у раду са децом, истовремено нуди иредлоје мейода за остваривање шћо бољих резултата.

Кључне речи: наставни циљеви, лексички критеријум, дидактички материјал, технике наставе, реалије, графофолије, комуникативна функција

Учење језика је од давнина било привилегија малог броја људи. Свет је у последњих неколико декада прерастао у глобално село захваљујући технолошком развоју средстава комуникације, што је учинило да учење језика престане да буде само предност и постане потреба. Хиперкомуникације омогућавају ступање у контакт са било ким, било када и било где. Егзотичне земље и Америка нису више предмет маштарија Жила Верна и Карла Маја, већ приступачне туристичке и пословне дестинације. Посве је очигледно да познавање других језика у многоме проширује видике, отвара бројне перспективе, руши предрасуде и поспешује толеранцију међу људима, чинећи од сваког појединца амбасадора своје нације и културе. Опште образовање отвара многа врата, а знање страних језика је као откривање нових непознатих светова са свим пратећим „аудио-визуелним ефектима“.

Нашавши се у ситуацији да предајем српски (иако сам по струци германиста), као страни језик малим странцима у нижим разредима, открила сам потпуно нову димензију и сагледала проблеме са којима се полазници срећу учећи овај словенски језик.

Уџбеник за наставу српског као страног језика за млађе узрасте (деца старости од 8 година) зачудо не постоји. Наставно средство – по коме се

тада, 2006. године, радило у Немачкој школи у Београду¹ био је приручник проф. Ђорића.

Концепт по коме је сачињен овај приручник за учење српског језика, у овом случају није био погодан за примену у настави за децу пошто ни приближно није тематски одговарао интересовањима ученика.

У дилеми да ли користити потпуно неадекватан уџбеник (где је један од наслова „У вину је истина“) или се мало помучити и прилагодити садржаје узрасту деце, определила сам се за ово друго. Тако је започела моја „језичка“ авантура и захваљујући томе настао је мали руком рађени приручник са тридесетак радних листова.

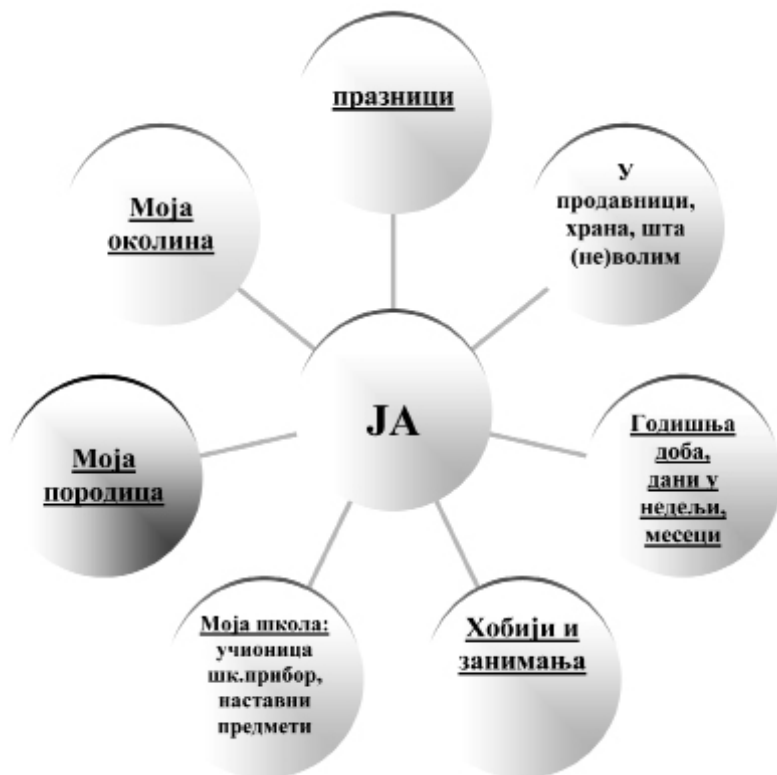
На основу сопственог дугогодишњег искуства могу рећи да не постоји идеалан уџбеник. Методика наставе страних језика дала је у XX веку мноштво развојних линија које су настале као потреба друштва са једне стране и условљене технолошким развојем са друге стране..

Стечено искуство у настави немачког као страног језика ми је притом веома помогло, пошто сам од 1976. год. имала прилику да користим и дођем у додир са различитим дидактичким средствима, упознам изванредне методичаре, а као учитељица првог разреда у Немачкој школи у Београду могла сам да користим наставна средства и уџбенике предвиђене за наставу различитих предмета које сам предавала, између осталог и немачког као матерњег језика. Сва та искуства и обиље материјала сакупљеног током дугогодишњег бављења наставом омогућили су ми да концептуално обрадим теме и остварим постављене циљеве у настави српског као страног језика у школи.

Наставни циљеви су били:

- савладавање абецеде
- савладавање правила читања и писања
- савладавање ћирилице у мери довољној да ђаци могу да се потпишу, читају називе улица и „преведу“ кратке реченице
- обрада следећих тема:

¹ *Deutsche Schule Belgrad*-Немачка школа у Београду налази се на Сењаку и обухвата основну (четири разреда) и средњу школу (гимназију и реалку)



Требало је осмислити сврсисходна вежбања, будући да их поменути приручник није нудио у адекватној форми. Подстрек за говор и комуникативне функције структура (питања и одговори; рад у паровима) су притом били најважнији. Примена одређених говорних структура била је повод за говор изражавања жеље тј. намере.

У намери да се створи лексичка база за основну комуникацију, пошла сам од интернационализама, којих има најмање 2000. За ту сврху биле су погодне речи које се слично или исто пишу и изговарају као на српском.

Са глаголом БИТИ и интернационализмима, може се одмах на почетку наставе, без обзира да ли постоји неко предзнање или не, написати десетак реченица, што психолошки и мотивационо позитивно делује.

Због различитости језика, веома је важно уочити гласове својствене српском језику. Тако су по угледу на буквар начињени и настали радни листићи за сваки глас појединачно.

У настави српског као страног језика примењивана је комуникативна метода и многобројне технике које треба да помогну ученику да ситуационо примени научени вокабулар.

ОД СЛИКЕ ДО РЕЧИ

Једна од врло мотивишућих техника у подучавању деце млађих узраста је комбиновање ликовног и вербалног изражавања. У примарној етапи деца кроз цртеж и колаж описују себе, кроз појаве које воле, односно не воле. У следећој фази деца имају задатак да опишу своје другове/другарице из разреда.

У овом је узрасту укључивање ликовних техника у наставу вишеструко корисно, будући да је једнако подстицајно како за испољавање индивидуалности, развој имагинације и оригиналности, тако и за врло ефикасно усвајање градива кроз активно ангажовање у процесу учења.

То се јасно показало у изузетној мотивисаности ученика, као и у изразитој оригиналности радова који су том приликом настали.

ОД РЕЧИ ДО СЛИКЕ

То је техника обрнутог смера од претходно поменуте, и веома ефикасан начин да се провери степен усвојености и разумевања научених речи.

У ту сврху користи се тзв. Сликовни диктаг где наставник описује слику: на слици је мала кућа са два прозора и плавим вратима..., а задатак ученика је да је да нацртају споменуто.

Ефикасна техника да се провери познавање бројева, придева, предлога...

ВЕШАЛА

Ова игра је такође имала своје место у настави као освежење, увежбати се могу било које речи чије увођење или употреба одговарају теми. Притом се на крајње неконвенционални начин увежбавају гласови, писање и изговор.

ВИЗУЕЛИЗАЦИЈА РЕЧИ

Ово може бити веома забавна игра која помаже да речи због комбинације слике и речи пређу у трајно памћење. Један од деци најзабавнијих примера је ВИСИБАБА – баба која виси.

Оригиналне и квалитетне идеје могу се срести у најразличитијим уџбеницима из разних области. Изузетно је делотворно користити све те за

наставу пригодне материјале, без обзира на актуелни уџбеник, јер се на тај начин настава обогаћује, чини ефикаснијом и динамичнијом.

Слика сачињена од речи једно је од веома оригиналних решења. Пред ученике различитих нивоа знања стављају се различити задаци. На почетном нивоу довољно је препознати речи и њихово значење, следећи корак је сврставање речи према роду и броју, или додавање одговарајућих придева, као и састављање простих реченица. На вишим нивоима знања, деца инспирисана датом сликом пишу кратке приче или есеје.

„РЕАЛИЈЕ“ КАО ДИДАКТИЧКИ МАТЕРИЈАЛ

Ово је наставна техника која деци у нижим разредима није непозната и која их веома ангажује и мотивише. Прве међу тзв. „реалијама“ са којима се сусрећу у настави, како осталих предмета, тако и страног језика, су природни материјали који карактеришу годишња доба. Уколико је тема јесен, деца добијају задатак да прикупе суво лишће, кестење и сличне предмете и од њих направе колаже, односно асамблаже. Као резултат овог креативног процеса настаје чулна спознаја нових речи; осетити, оживети и овековечити јесен у слици, а описати је речима.

Небројени материјали за наставу могу се наћи свуда. Све што се налази у видокругу, може да нађе своју сврсисходну примену – од сувог лишћа до реклама за разне акције и распродаје.

Нова генерација реклама за снижење цена прехранбених производа изванредна је за прављење радних листића и дидактичког материјала за наставу. Мени су послужиле да направим игрицу, која се изводи у неколико етапа. Прво треба наћи парове. На зеленим папирићима су намирнице, а на црвеним назив производа и цена. У следећој фази намирнице се именују:

„То / Ово је... Овај производ се зове...“ Могу се постављати питања: „Шта си нашао/ла?... Шта је то?...“ Шта и како ће се касније радити, зависи од амбиције наставника и мотивације ученика.

Могуће је:

- понављати бројеве – шта се може купити за одређену своту новца;
- дефинисати навике у исхрани – доручак, ручак, вечера, ужина;
- изражавати афинитете – шта волим, а шта не;
- систематизовати намирнице: воће, поврће, месо...;
- дефинисати шта је здраво, а шта не;
- систематизовати укусе: слатко, слано, кисело, горко.

Додатни задатак може да буде писање кратког текста. „Шта једем за ужину“ и сл.

Са још млађим узрастима може се коришћењем чула мириса или додира утврђивати о ком се воћу или поврћу ради: припреме се комадићи воћа

увијених у фолију. Ученици треба затворених очију да према мирису одреде о коме се воћу ради и за награду, ако га воле, могу и појести.

ОСТАЛЕ ДИДАКТИЧКЕ ТЕХНИКЕ

Учење дечијих песмица и писање кратких текстова показало је своје добре стране како код усвајања новог лексичког материјала, тако и код утврђивања претходно стечених знања, увежбавања изговора и правилне дикције.

Што је настава више узимала маха и идеја је било све више. Интеракција са децом показује да су њихове идеје неретко изузетно оригиналне и представљају драгоцен материјал за даљу надоградњу креативних метода и техника у настави.

Дечије игре, песмице, бројалице, брзалице све су нашло своје место у настави српског језика у Немачкој школи у Београду.

У другом полугодишту почело се са учењем ћириличног писма. Помоћу азбуке научили су да пишу своје име и основне податке о себи. У ту сврху пригодно су се могли користити текстови из Буквара, који би се „преводили“ са ћирилице на латиницу и обратно.

КОРИШЋЕЊЕ ГРАФОФОЛИЈА У НАСТАВИ

Почетком '80их година учествовала сам као један од коаутора у пројекту „Слика, реч, комуникација“, који се бавио креирањем и применом графофолија у настави страног језика, што је у то време био технолошки напредан медиј. Идеја госпође Еве Краус-Сребрић², иницијатора овога пројекта, и нас, њених сарадника, била је да се од слике, преко речи, дође до комуникације. Фолије су покривале све тематске области задате наставним програмом, ликовно и стилски су биле хармоничне и деци доста блиске, будући да је садржај био обрађен у стрипској форми, пратећи цртане јунаке кроз различите ситуације. Могло би се рећи да је то била претеча коришћења видео техника у настави. Бирајући одговарајуће сегменте, ове фолије су се користиле на различитим нивоима и укључивале сву присутну децу у активну интеракцију.

Једна од фолија приказују активности једне од главних ликова у току дана, тако да се могу описати дневне активности.

² Ева Краус-Сребрић, аутор уџбеника за енглески језик, познати методичар и дидактичар

Мада сам са зебњом прихватила задатак да као германиста подучавам децу свом матерњем језику, свака добро реализована идеја доносила је велику радост и елан да се уради још више и боље.

Предност дидактичких материјала и вежбања израђених и усклађених на овако искуствено-едукативан начин је та, што као резултат настају наставни инструменти апсолутно примерени потребама узраста деце и нивоима њиховог знања.

Сваки аутор књиге има неку своју идеју водилу коју следи стварајући, док реализатор одређеног наставног плана, осим што може следити нечију замисао, има слободу и да постане стваралац сопственог наставног стила, у чему је свакако интеракција са самом децом од кључног значаја. Стварање дидактичког материјала заједно са њима уме да буде веома креативно, а корист је вишеструка. Активни креатор наставе треба да тежи да кроз креативни приступ примењујући многобројне технике реализује постављене захтеве, јер то је једини начин да се наставни програм оживи и знање пренесе тако да остави дубок и значајан траг на деци која су му поверена. Педагог остварује свој задатак мотивишући учеснике да реагују не као објекти, већ као субјекти међусобне интеракције у наставном процесу.

За потребе наставе превела сам и препевала дечије песмице. Користећи различите методе и технике, покушала сам да учиним наставу занимљивом и ученицима и себи. Материјал је ту, у нашем видокругу: рекламе из новина, песмице, поједини текстови из буквара, вежбања из уџбеника за немачки као матерњи језик, као и телевизија и интернет као извори информација.

Представљање спортова или занимања пантомимом, кооперативно учење да се утврди и боље запамти научено, драмско извођење бајки, цртање, прављење честитки за празнике – све то су начини да се извуче максимум и савладају циљеви постављени за тај ниво.

Постоје нова решења и често деца којој предајемо дају веома конструктивне предлоге. Наше је да ослушкујемо и будемо све бољи и оригиналнији.

Теодор Фонтане³ (*Heinrich Theodor Fontane*) завршава своје познато дело „Ефи Брист“⁴ речима: „*Das Leben ist ein weites Feld*“ (*Животи је једно широко поље*). Не само живот, већ је и језик једно такво пространство, које нуди многе изазове, огромне могућности и у креирању и у реализацији.

Сматрам да предавач страног језика не сме себи дозволити да подлегне шаблонима. Стварање захтева време, али то је труд који се многоструко исплати. Повратна информација код примене комуникативне и активне, а не класичне наставе, обично превазилази наша очекивања.

³ Heinrich Theodor Fontane (1819-1898) најзначајнији заступник поетског реализма у немачкој литератури.

⁴ *Effi Briest* чувени роман Теодора Фонтане, сматра се врхунцем поетског реализма.

Као дугогодишњи наставник немачког језика, не могу а да не приметим да се једино професори језика баве активном наставом. Лично сам имала среће да упознам и учим од изванредних дидактичара и практичара, као што су Ева Краус-Сребрић, некадашњи аутор уџбеника за енглески језик, и проф. Еберхард Пифо⁵ (*Hans-Eberhard Piepho*) чије је дело „Наставне скице у подучавању страног језика“ пресудно утицало на мој рад и стил.

ЛИТЕРАТУРА

- AUFDERSTRASSE, H, Bock, H, Mechthild, G, Müller, H. *Themen 1*. München: Max Hueber Verlag, 1983.
- HAHN, Rebekka. *Fremdsprachenlehmethoden. Studienarbeit*. München: Grin Verlag, 2008.
- LARSEN-FREEMAN, Diane. *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 2001.
- METTENLEITER, P, Knöbel, S. *Blickfeld Deutsch*. Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh, 2000.
- NEUNER, G, Hunfeld, H. *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung*. Berlin: Langenscheidt, 1993.
- NEUNER, G, Krüger, M, Grewer U. *Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht*: Langenscheidt, 1981.
- NEUNER, G, Desmarests, P, Funk, H, Krüger, M, Scherling, T. *Deutsch konkret*. Berlin: Langenscheidt, 1983.
- PIEPHO, Hans-Eberhard. *Deutsch als Fremdsprache in Unterrichtsskizzen*. Heidelberg: Quelle und Meyer, 1980.
- UTZ, Heidrun. *Schritt für Schritt – selbstständig Deutsch lernen/ Heft1*, München: List-Schroedel Verlag, 1991.

⁵ Hans-Eberhard Piepho (1929-2004) један је од најутицајнијих немачких глотодидактичара XX века.

Divna Kastratović

THE COMMUNICATIVE TEACHING APPROACH FOR SERBIAN AS
A FOREIGN LANGUAGE WITH CHILDREN AND DIDACTIC MATERIALS
FOR TEACHING PRAXIS

Summary

This article is dealing with teaching Serbian as a foreign language at beginner's level and the ways of introducing it to primary school children. It also points out problems the teacher is dealing with, when there is no appropriate Serbian teaching book for children, which encourages teaching staff to be creative and make suitable flash cards, games etc. The text also describes teaching techniques used in the teaching process and feedbacks.

The displayed objectives are both the criteria in choice of lexical material necessary and adequate for that age, as well as the experiences gained throughout the process of teaching language, relying on the materials I created and applied in classes. This pioneer work in the mentioned area provides also the feedback on effects that the praxis of such work with children has, suggesting new methods for achieving optimal results.

Key words: teaching goals, lexical criteria, didactic materials, teaching techniques, transparency and communicative function

Весна Јовановић
Шлезиски унверзитет, Катовице

ЕФИКАСНОСТ ИЗАБРАНИХ МЕТОДА У ПРАКТИЧНОЈ НАСТАВИ СРПСКОГ ЈЕЗИКА (НА ОСНОВУ ПРЕДАВАЊА СТУДЕНТИМА ШЛЕЗИЈСКОГ УНИВЕРЗИТЕТА)

Сврха рада је да се представи ефикасности примене изабраних метода у настави предмета „Практичне вежбе српског језика“ као страног језика у Пољској. Ови теоријско-методолошки приписани илустрирани су примерима са предавања студентима на дипломским и мастер студијама Шлезиског универзитета.

У раду је скренута пажња на одговарајуће наставне методе којесу под утицајем неких иновација у педогогичким теоријама, а бележи се и тенденција спровођења индивидуалног приписа, јер сваки студент има не само различите развијене језичке способности, већ и различиту мотивацију за учење српског језика.

Кључне речи: српски језик, методе у настави, индивидуалне разлике међу студентима, мотивација

Правилан избор и примена одговарајуће наставне методе рада услов је за свестрану активност студената у току студирања српског језика. Методе које користим за време практичне наставе српског језика уопштено делимо у следеће групе: 1. конвенционалне које обухватају директну, аудиолинвалну, драматичко-преводилачку, коинитивну методу; 2. неконвенционалне које обухватају методе: *Total Physical Response* – тзв. методу реаговања целим телом, *The Silent Way*, *Counselling Language Learning (Community Language Learning)*, *The Natural Approach* – тзв. природну методу; 3. еклектичка метода комуникативног приписа.

Да бисмо могли изабрати одговарајуће методе, помоћу којих ћемо припремити наставу за дату групу студената, неопходно је, пре свега, узети у обзир индивидуалне разлике међу студентима, поред чинилаца као што су број студената у групи, те да ли је српски њихов први или други страни језик. Наставник није у могућности да утиче на све те разлике, али се ипак мора потрудити да их упозна и да их узме у обзир, а потом ради са студентима на датом градиву. Самим тим, уочава се да је процес учења

ефикаснији и да се брже постижу бољи резултати у практичној настави српског језика.

У научној литератури, као главне индивидуалне разлике међу студентима, разматрају се узраст, пол, интелигенција, латерализација, меморија. Индивидуалне разлике међу студентима, према класификацији Х. Коморовске (КОМОРОВСКА 2002: 119) повезане су такође са следећим битним факторима:

1. Први од њих је **модалност**. Као што је познато у литератури, постоје три основне сензорне модалности: визуелна, аудитивна, кинестетичка.

Да би за студенте наука била што ефикаснија и да не би предавање било монотono, вреди за време наставе увести аудитивне, визуелне и моторне елементе преношења информација. Сваки студент има индивидуалан образац мишљења, због тога и индивидуалан начин учења. Неки студенти више воле да слушају и разговарају на часу, а други више воле да анализирају текстове или да уче аудиолингвалном методом. Проблеми за време наставе, иако је коришћена дата метода, могу се појављивати ако превидимо тип студента (визуелни или аудитивни). Дакле, визуелни тип студената лакше памти градиво које учи, ако се представи помоћу научних помагала, као што су: слике, шеме, дијаграми. Неки студенти памте написани текст, јер га у мислима имају онаквог какав је приказан на датом материјалу (на пример, на копираној страни часописа). Међутим, увек треба имати на уму да већина студената припада мешовитом или амбивертном типу па у таквим ситуацијама трудимо се да за време наставе не радимо само помоћу једне одређене методе.

Као што показују резултати праксе, вреди понекад увести у наставу помагала, као што су филмови на српском језику. Студенти аудитивно-визуелног типа тиме брже уче и настава им је занимљивија. Предлажемо уједно историјске, културолошке филмове (нпр. *Ивкова Слава*, *Нож*), старије комедије (неки делови *Жикине Династије*, *Тесна кожа*), те актуелне филмове са простора Србије – нпр. филмове у којима чујемо жаргонске речи, препознајемо колоквијални говор (*Чийуља за Ескобара*, *Кад њорасишем бићу кенџур*, *Ми нисмо анђели* и др). Гледање српских филмова даје студентима могућност да чују живи језик и помаже им у усвајајању новог вокабулара који ће им бити од користи у разговорном језику.

2. **Стратегије учења**. Студенти се разликују у стратегији учења која је повезана са њиховом модалношћу, а те стратегије примењују уједно и свесно и подсвесно. Вреди скренути пажњу студентима да посматрају усвајање информација за време наставе и да запазе помоћу којих техника им учење иде боље, а када теже. То уједно помаже нама да сазнамо шта ствара студентима највеће потешкоће у учењу српског језика. На тај начин можемо мењати методе и прилагођавати их индивидуалним потребама студената.

3. Типови личности студената. Делимо их у следеће групе:

а) Интровертни студенти, плашљиви и стидљиви, неће се добро осећати у захтеваној независности, храбрости и одговорности методе *Counselling Language Learning*. За такве студенте је више одговарајућа граматичко-преводиличка метода јер захваљујући тој методи студенти могу радити на датом тексту без непрекидног усменог излагања. Вреди ипак обратити пажњу на тај тип студената и полако их охрабривати увођењем у употребу, бар на почетку, аудиолингвалне уместо комуникативне методе.

б) Екстравертни студенти, који се понашају супротно горе наведеним особинама, енергични су, причљиви, динамични и сигурно се не би добро осећали на часу базираном на методи која захтева тишину и концентрацију, на пример *The Silent Way* (TSW). Према таквим студентима најбоље је припремити час базирајући га на директној или комуникативној методи. Међутим, радикални индивидуалисти невољни да им се намеће начин рада, радо бирају методу TSW и са олакшањем ће примати слободно изражавање путем покушаја и грешака у оквиру когнитивне методе.

в) Друге различите индивидуалне карактеристике тичу се самооцењивања. Ова група обухвата студенте са претераном самокритиком, студенте који избегавају прилику за изражавање на часу, улажу мање напора у учење мислећи да ионако неће постићи добре резултате, супротно од самоуверених студената. Ипак, претерана самокритика студената може довести до смањења количине рада, а тиме и лошијег савладања језика. Из истог разлога ни превелика самоувереност студената није корисна.

г) Студенти који избегавају ризик. Њихова самокритика је такође повезана са склоношћу ка преузимању и избегавању ризика, а када нису сигурни у правилност говора или реченице, ћуте (јер се плаше да направе грешке). Због тога је за такве студенте пут ка савладању српског језика тежи и спорији. Међутим, студенти који покушавају да ризикују, брже савладају говорне вештине, иако њихова граматичка компетенција није баш најбоља. На Шлезејском универзитету такво понашање је највише уочљиво код студената код којих је српски други страни језик, а као први је обично други словенски језик – словеначки, бугарски, македонски, чешки, словачки.

4. **Мотивација и ставови студената.** Ако је реч о позитивној мотивацији да се, на пример, завршетком факултета постигне нека лична или професионална корист, афирмација у друштву или жељени циљ, онда је учење знатно олакшано, боље се памти, а знања остају много сигурнија и трајнија. У случајевима када постоји воља за неким сазнањем учи се лакше и брже. Интересовање за дати предмет треба да буде за студенте мотив учења. Већи број студената на Шлезејском универзитету има праву мотивацију за што боље савладавање српског језика, како би га могли и даље користити у личном животу као и у пословној делатности, пре свега у преводиличкој пракси.

5. **Практичне језичке потребе студената** одређују мотивацију студирања и утичу на боље резултате у настави. Студирање српског језика није обавезно. Учење српског бирају студенти углавном заинтересовани за културу и историју Србије, бивше Југославије и Балкана.

Као што је већ познато, не постоји једна једина најефикаснија наставна метода. Зато је, узимајући у обзир већ споменуте индивидуалне разлике међу студентима, најбоље користити различите методе. То може допринети већој ангажованости свих студената у настави и може позитивно утицати на то да се, за време часа, студенти не досађују. На пример, првих 45 минута посвећујемо пажњу разговору на српском језику, те се концентришемо на једну методу. Остало време се вежба граматика, или, када је уочљиво да се концентрација за време предавања смањује, примењује се техника појединих вежби методом *Total Physical Response* (уносимо тада у наставу мало покретљивости и опуштења).

Вреди такође имати у виду дату групу студената, јер на Шлезијском универзитету је двостепени систем: трогодишњи (дипломски – тзв. лиценцијатски) и двогодишњи (магистарски). На дипломским студијама много пажње посвећује се разговорном језику. Циљ, углавном, представља савладавање што бољег говора и слободног изражавања. На пример, избор јединствене граматичко-преводиљачке методе није одговарајући. Много је корисније да се припреми дато градиво на основу когнитивне методе (методе тзв. покушаја и грешака). Међутим, на I и II години на мастер студијама, више се скреће пажња на превођење са пољског на српски и обрнуто у оквиру предмета *Практичне вежбе српског језика*. Студенти имају већа очекивања, јер се на тим студијама могу слободно изражавати на српском, знају неопходна граматичка правила, имају богат речник. Дакле, ако је циљ студената умеће читања научних текстова и превођења с пољског језика на српски и обрнуто, онда нема потребе да се одлучујемо на предавање аудиолингвалном или неком другом методом. У таквим случајевима вреди увести у употребу елементе граматичко-преводиљачке методе.

На основу примене споменутих теоријско-методолошких приступа, те сопственог искуства у раду са студентима српског језика Шлезијског универзитета, дошли смо до неколико битних закључака:

1. У зависности од индивидуалних разлика међу студентима и њиховог индивидуалног обрасца мишљења, као и нивоа дате групе, део студената жели да им се увек наводе објашњења и преводи дати материјал на пољски језик, док се остали студенти томе супротстављају и више цене објашњења садржаја којег не разумеју на страном, српском језику. Дакле, за студенте на почетном нивоу који желе да им се преводи и наводе објашњења на пољском језику, док упознају граматику и вокабулар, није одговарајућа настава која обухвата само аудиолингвалну методу. За такве студенте највише одговара когнитивна метода. У исто време за студенте почетнике највише одговара

директна метода јер на тај начин можемо уводити у наставу конверзацију само на српском. Али, с друге стране, радећи само на тој методи стварамо потешкоће за тај део студената који исто тако воли да им се директно преводе значења датих фраза само на пољски језик, те да им се објашњава на пољском језику све шта не разумеју. Међутим, сваки наставник мора да обрати посебну пажњу на интровертне студенте. У раду са њима најефикаснија је директна метода која се заправо концентрише на слободно изражавање на страном језику не базирајући се на исправљање грешака у току говора.

2. Природна метода погодна је уједно и за интровертне као и за студенте са високом самокритиком, као и за аудитивни тип студената јер скреће пажњу на разумевање оног што чују. Та метода је погодна на II и III години дипломских студија када наставник употребљава у говору речи које студенти већ знају, те наводи нов вокабулар, али тако да студенти разумеју дати контекст. Увођење наведене методе је ефикасно за све групе студената, јер њен циљ је елиминација напетости на часу. Улога наставника који користи ту методу је да пренесе интересантне и уједно разумљиве изразе. Због тога, заправо, природна метода може бити од користи и за све типове личности студената, јер свако ради боље и напредује у пријатној атмосфери. На пример, кад студенти праве калкове с пољског језика као што су: *Чекам на Марка* (пољ. *Czekam na Marka*), исправљамо их, на суптилан начин, понављајући правилно реченицу (срп. *Чекам Марка*). Тада се студент осећа сигурно, штавише, не затвара се у себе и труди се да говори иако прави грешке.

3. За студенте почетнике најадекватнија је метода *Counselling Language Learning*. Ако студенти желе да изразе нешто за време предавања на српском, а још увек не владају добро српским вокабуларом и граматиком, могу да се изразе на пољском. Наставник преводи, а потом студент опет понавља и самим тим део студената брже може да запамти речи и савлада српски језик.

4. Поједини студенти на I и II години мастер студија имају и већа очекивања у вези са будућим послом преводиоца, те се у раду са њима активније користе граматичко-преводиоачка метода. Учење правописних и стилистичких правила вежба се ефикасно на фрагментима научно-популарних и публицистичких текстова, који су, заправо, повезани са културолошким садржајима и актуелним достигнућима српске културе. На пример, живот и делатност чувених српских просветитеља: *Св. Саве, Десџоџа Стефана Лазаревића, Вука Караџића, Доситеја Обрадовића*; појединих чувених српских научника као што су *Јован Цвијић, Никола Тесла* и други; неки од актуелних чланака из новина, са интернета, нпр. о најпознатијим српским тенисерима, као што су *Новак Ђоковић, Ана Ивановић, Јелена Јанковић* и њиховим достигнућима; материјали повезани са историјом српских градова, манастира, цркава; годишњи трубачки фестивал у Гучи и други фестивали повезани са фолклором - нешто што не постоји у традиционалној култури Пољака. Примећује се да се на основу разноврсних, занимљивих и припремљених

текстова и слика, постиже више ангажовања и заинтересованости студената у настави. Уочава се брже усвајање датог материјала, повећава се мотивација студената.

5. Већина студената на мастер студијама цени, углавном, динамичке активности типичне за еклектичку комуникативну методу. Ова категорија студената се осећа сигурније у говору, јер знају доста неопходног вокабулара, граматичка правила захваљујући чему ова метода доприноси још ефикаснијем напретку у савладавању српског као страног језика. Презентација новог градива је ситуациона и визуелна, на часу се скоро и не користи пољски језик, осим када су неопходна нека објашњења.

Да бисмо могли оптимизовати практичну наставу српског језика на Шлезијском универзитету, дужни смо да размотримо све чиниоце које утичу на избор најефикаснијих метода. Осим уочавања индивидуалних разлика међу студентима, те њихових језичких потреба, у своме послу морамо узети у обзир чињеницу да не постоји велики избор уџбеника за потребе студената на разним нивоима (као рецимо велики број приручника и књига за енглески језик). Због тога, по мом мишљењу, што је и занимљивије за студенте, јер није свако предавање предвидљиво, вреди припремити сопствене наставне материјале. То омогућава максимално прилагођавање сваком студенту или групи и њиховим циљевима и потребама. Разматрајући поменуте чињенице, пре свега недостатак уџбеника, наставник српског језика у Пољској мора активно да уводи у своју наставу припремање сопственог наставног материјала.

Да би учење српског језика било ефикасније, следећи битан задатак наставника је мотивисање студената да уче и ван часова. Задаци ван наставе стимулишу савладање страног језика. Метода *The Silent Way* помаже у самосталном усавршавању језика, кад тишина и концентрација појачава ефикасност памћења одређеног градива. Штавише, да би савладавање српског језика било за студенте ефикасније, вреди припремати чешће тестове и усмене провере. Самим тим, можемо да проверимо знање појединих студената, те приметимо да ли изабране методе доприносе резултату у настави.

Закључујемо да сви наставници треба да повећају своје знање о индивидуалним разликама и индивидуалним обрасцима мишљења међу студентима, али и да приђу свом раду с радошћу, те да примене одговарајуће методе, што ће, без сумње, имати јачи утицај на студенте да што боље савладају српски језик.

ЛИТЕРАТУРА

- HAMER, Hanna. *Klucz do efektywności nauczania : poradnik dla nauczycieli*. Warszawa: Veda, 1994.
- KOMOROWSKA, Hanna. *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna, 2002.
- KRUSZEWSKI, Krzysztof (yp.). *Sztuka nauczania : podręcznik akademicki*. [T. 1], *Czynności nauczyciela*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2004.
- ТОЧАНАЦ-МИЛИВОЈЕВ, Душанка. *Методге у настави и учењу сѣраної језика*. Београд. Завод за уџбенике и наставна средства, 1997.

Vesna Jovanović

THE EFFECTIVENESS OF SELECTED METHODS IN THE PRACTICE OF
SERBIAN LANGUAGE TEACHING
(based on the classes with the students of The University of Silesia)

Summary

The purpose of this article is to present the effectiveness of Serbian language teaching methods, taught as a foreign language in Poland. The selected teaching methods were presented in the course of 'The practice of Serbian language teaching' with the bachelor's and master's students at the University of Silesia.

First of all, the article draws attention to the individual differences between the students. A correct recognition of these differences has an influence on a proper preparation of a class material by the lecturer and, consequently, more effective Serbian language acquisition.

Key words: Serbian language, teaching methods, individual differences between students, motivation

Милораг Дешић
Филолошки факултет, Београд

СРПСКИ ЈЕЗИК КАО СТРАНИ У БХС КОНТЕКСТУ

Послије распада Југославије крајем 20. вијека српскохрватски језик је, њолиничким њуџем, ѡреименован у српски, хрватски, босански (бошњачки), ѡа и у црногорски језик. У новије вријеме мјесто српскохрватског ѡјавио се ѡзв. БХС језик. У ствари, ријеч је о српској, хрватској и бошњачкој варијанти лингвистички једној језика, чије је име још увијек ѡредмет расправа. С обзиром на ѡто, ѡребало би на вишим нивоима наставе српској језика као сјраној ѡлазнице ѡознаѡи са главним особинама хрватске и бошњачке варијанте. Овом ѡриликом ѡоређене су српска и хрватска варијанте.

Кључне ријечи: *српски језик/варијанте, хрватски језик/варијанте, настава, ѡрамаѡика, лексика, ѡравоѡис*

1. Језик Срба, Хрвата, Бошњака и Црногораца је, у лингвистичком смислу, један језик. Као потврда за то, довољне су двије чињенице: 1) иста основна језичка структура и 2) припадници српског, хрватског, бошњачког и црногорског народа комуницирају између себе без посредника (преводиоца). Крајем 20. вијека распала се Југославија, а заједнички *српскохрватски* језик преименован је, политичким путем, у *српски, хрватски, босански (бошњачки)*, најзад и у *црногорски* језик, иако сви ти језици заједно чине једну грану у групи јужнословенских језика. Проблем настаје кад хоћемо да именујемо тај лингвистички један језик. Мале шансе има назив *српскохрватски*, јер је на неки начин већ „потрошен“, скоро га и нема у Србији, Хрватској, Босни и Херцеговини и у Црној Гори, а још мање шансе има један сложени, гломазни назив који би укључивао све три, односно четири компоненте: српску, хрватску, босанску (бошњачку) и евентуално црногорску. Иако језик о којем говоримо има све главне одлике Вуковог и вуковског језика, тешко му је дати заједничко име по једном народу, јер се њиме служи више народа. Различите, до извјесне мјере, реализације истог језика свакако су његове *варијанте*, и онда кад се та варијантност именује термином *језик*. Значи, *хрватски* и *босански језик* (тачније *бошњачки*) имају *варијантску* вриједност, док је тзв. *црногорски језик* у суштини *српски* језик ијекавског изговора.

2. У посљедње вријеме говори се о босанском (бошњачком), хрватском и српском језику као о посебној цјелини. Та цјелина назива се *БХС комплекс*, па и *БХС језик*. Ова скраћеница, формирана према абеседном редослиједу, замјењује ранији назив *српскохрватски*. Изгледа да је настала на Западу из чисто практичних разлога – економичније је за једну установу или фирму да ангажује једног предавача или преводиоца него три особе. Не може се искључити ни политичка мотивисаност – језичким обједињавањем, као и привредном и културном сарадњом, стварају се услови за помирење завађених народа и настанак какве-такве регионалне цјелине, с којом ће друге државе лакше и брже успостављати везу у различитим областима живота. БХС комплекс, односно БХС језик, није прецизно дефинисан ни теоретски, ни практично. Овдје ћемо расправљати о српском језику као страном у српско-хрватско-бошњачкој варијантској комбинацији, ограничавајући се углавном на српско-хрватске односе, што не противрјечи БХС контексту у најширем смислу ријечи.

3. Сматрамо да на непочетним нивоима наставе српског језика као страног треба слушаоце постепено упознавати, можда већ од нивоа Б1, са основним особинама хрватске и бошњачке језичке варијанте. Пожељно би било да од сличног става полазе и они који предају странцима хрватски или бошњачки језик (хрватску или бошњачку варијанту) – да у каснијој фази учења полазницима објашњавају уз хрватску варијанту и специфичности српске и бошњачке варијанте, односно да уз бошњачку варијанту указују на особености српске и хрватске варијанте. Овакав однос једне варијанте према другим двјема током наставе лингвистички једног језика као страног требало би да постоји и кад наставни предмет носи назив *српскохрватски*.

Инсистирањем на интегралном приступу у настави омогућава се полазницима да своја знања и вјештине максимално искористе у свакодневном животу: у комуникацији са онима који се служе српском, хрватском или бошњачком варијантом, при обављању различитих послова: предавачких, преводилачких и др. Наравно, овакав приступ је могућ само ако наставник уложи додатне напоре и боље се припреми него иначе. Ово је потребно истаћи зато што предавач најчешће добро познаје само једну језичку варијанту – ону којом се сам служи и која је највећим дијелом била предмет његових студија.

4. На часовима српског језика као страног слушаоци ће се упознавати са карактеристикама хрватске варијанте према прецизно утврђеном програму, и то последице савладаног основног курса, кад странци проговоре српски. Анализирајући и увјежбавајући цјеловите текстове, полазници ће моћи да учо преовлађујуће сличности са српским текстовима, у основним језичким елементима, као и евентуалне разлике. А управо о неким од тих разлика овдје ће бити ријечи. Најприје о онима које се тичу граматике.

4.1. Лексеме у српској и хрватској варијанти могу се разликовати у фонетском лику, односно у једном гласу или у групи гласова. То за странца не представља никакву тешкоћу јер значење остаје исто:

џачан – џочан, џачно – џочно, џачка – џочка; офанзива – офензива; кромџир – крумџир; милион – милијун; акџуелан – акџуалан; берза – бурза; финансије – финансије, финансијер – финансијер, финансираџи – финансираџи; инсисџираџи – инзисџираџи, консулџанџи – конзулџанџи, консулџација – конзулџација; Киџар – Циџар; бирокраџија – бирокраџија, демокраџија – демокраџија; хаос – caos, хаоџичан – каоџичан, хемџа – кемџа, хемџар – кемџар, хирурџи – кирурџи, хирурџија – кирурџија, хроника – кроника, хронолоџија – кронолоџија: оџиџи – оџи, оџиџина – оџина, оџиџије – оџије, свеџиџеник – свеџеник.

У српском језику *л* прелази у *о* у примјерима: *во, со, сџо*, а у хрватском *л* остаје: *вол, сол, сџол*. Осим тога, у хрватском стандарду чува се *х* у ријечима као: *духан, кухаџи, кихаџи*, док се у српском тај консонант замјењује сионантима *в* или *ј*: *дуван, куваџи, кијаџи*. Консонант *х* јавља се у хрватском и у ријечима: *хрваџи се, хрвач, хрџа*, а у српском су стандардни облици без *х*: *рваџи се, рвач, рџа*. Додајмо овоме и чињеницу да је европска новчана јединица у Србији и Републици Српској *евро* (са *в*), док је у Хрватској и Црној Гори *евро* (са *у*).

Једна од специфичности српског стандарда је двоизговорност: равноправна употреба екавског и ијекавског изговора. Наравно, настава намијењена странцима изводи се на једном изговору, а са оним другим слушаоци се упознају на вишим нивоима учења. С обзиром на то да је хрватска стандардна варијанта једноизговорна, само ијекавска, може се поставити питање: да ли су једнаке српска и хрватска ијекавица? Јесу једнаке у једносложној замјени некадашњег гласа *јата*: *џџџма, џџџца* (српски екавски *џџџма, џџџца*). Разлике се тичу двосложне замјене *јата*: у српској ијекавици два су слога и у писаној и у говорној форми – *лџџџи, лиџџџа/лиџџџа*, а у хрватској ијекавици *ије* се пише двосложно, али се изговара једносложно, дифтоншки – *лиџџџи, лиџџџа* (са акцентом као у српској екавици: *лџџџи, лџџџа*). Ријетки су примјери двосложног изговора *ије* у хрватској ијекавици: *гџџџи, џрџџџи* (тако гласе и у српској ијекавици, чему одговара екавско *гџџџи, џрџџџи*). Осим тога, статус акцентованих дужина у рефлексима *јата* није исти у српској и у хрватској варијанти. За српски стандард карактеристично је двојство: мјесто дугог неакцентованог *јата* у екавском је дуго *е*, а у ијекавском је двосложно *ије* (оба слога су кратка) – *гџџџџи – гџџџџи, џџџџи – џџџџи*. У хрватским рјечницима налазимо *ије* са дугим *е*: *гџџџџи, џџџџи* (АНИЋ 1994), *џрџџџи, џџџџи* (али *гџџџџи*) (ЏОНЈЕ 2000). Хрватске граматике различито третирају замјену дугог неакцентованог *јата*: у једној (ВАРИЋ и др. 1997) не наводи се дужина: *џрџџџџи, џрџџџџи* (89), *џџџџџи*

(276), а у другој (SILIĆ, PRANJKOVIĆ 2005) дају се примјери са дужином и без ње: *гд̀нијетѝи* (82), *й̀рд̀дријетѝи* (71) и *й̀рд̀дријетѝи* (73).

Обрада књижевног акцента свакако је најтежи дио у настави српског језика, кад се учи као страни, али и као матерњи језик. Странце упознајемо са стандардним акцентом тако што их благо коригујемо од самог почетка, док изговарају појединачне ријечи или краће и једноставније реченице, да бисмо постепено, у каснијим фазама учења, долазили с њима до основних правила акцентуације. Та правила, иако постоје одређене разлике у акценту појединих ријечи и облика, у основи су иста у српској и хрватској варијанти. Одступања од њих везана су само за неке категорије. Обично је ријеч о нарушавању правила по којем силазни акценти могу стајати само на првом или на једином слогу ријечи, тј. о појави силазних акцената на непочетним слоговима. Такву појаву у српској варијантзи срећемо у сложеницама: *куй̀бй̀р̀даја*, *й̀ољ̀ој̀рй̀врџеда*, *самод̀дбрана*, *самой̀д̀слуја* (у ствари, узет је акценат другог дијела сложенице). У хрватским рјечницима нема одступања од норме у наведеним сложеницама, у средини је узлазни акценат: *куй̀бй̀р̀даја*, *й̀ољ̀ој̀рй̀врџеда*, *самод̀дбрана*, *самой̀д̀слуја* (ANIĆ 1994, а тако и ŠONJE 2000, гдје се јавља и *смообрана*). Хрватске граматике наводе сложенице са узлазним акцентом, а дозвољавају и одступања од норме (силазна интонација на унутрашњем слогу): *самод̀дбрана* (344), *й̀ољ̀дй̀рй̀врџеда* – *й̀ољ̀ој̀рй̀врџеда* (71) – *й̀ољ̀ој̀рй̀врџеда* (341) (BARIĆ i dr. 1997); *једнокй̀иница*, *малой̀р̀даја* (само у разговорном стилу) (SILIĆ, PRANJKOVIĆ 2005:171). Поменућемо још двије категорије. Прво, српски стандард зна за акценатски тип: *зага́иѝак* – *зага́иѝа̀к̑а*, *домаћинсѝиво* – *домаћинсѝи́а̀в̑а*, у којем се дугоузлазни акценат именица м. и ср. рода повлачи у ген. множине на претходни слог скраћујући се. Тиме се одликује и хрватски стандард, али ген. множине може имати и друкчији акценат: дугоузлазни из осталих падежа – *бродарсѝи́а̀в̑а* (ANIĆ 1994), *й̀ога́иѝа̀к̑а*, *домаћинсѝи́а̀в̑а*/*домаћинсѝи́а̀в̑а* (ŠONJE 2000), *добй̀иѝа̀к̑а* (BARIĆ i dr. 1997:115) или дугосилазни на истом мјесту, противно основном правилу – *мушк̑арй̀иѝа̀в̑а*, *иск̑усѝи́а̀в̑а* (BARIĆ i dr. 1997:71). Друго, стране ријечи се прилагођавају српском акценатском систему на два најчешћа начина: акценат се помјера на претходни слог тако да силазна интонација прелази у узлазну: *команднѝи* – *ком̑анданѝи*, *аѝиенѝи́а̀й̀тор* – *аѝиенѝи́а̀й̀тор*; акценат се задржава на истом слогу, с тим да силазна интонација прелази у узлазну: *инѝи́реснѝи́ан* – *инѝи́ресанѝи́ан*, *дефини́ѝиѝа* – *дефини́ѝиѝа*. У говору се често не поштује норма, чују се силазни акценти ван првог слога: *команднѝи*, *аѝиенѝи́а̀й̀тор*, *инѝи́реснѝи́ан*, *дефини́ѝиѝа*. Хрватски лексикографи уважавају акценатску норму: *ком̑анданѝи*, *аѝиенѝи́а̀й̀тор*, *инѝи́ресанѝи́ан*, *дефини́ѝиѝа*, *дирй̀иенѝи*, *резим̑е*, *й̀телевѝиѝиѝа*, *реализа́ѝиѝор*, *дефекѝи*, *асѝи́енѝи*, *конѝи́иненѝи*, *рок̑д̑к̑о* (изговор обично *рококо̑д̑о*) (ANIĆ 1994); слично је и у ŠONJE 2000, с напоменом да су забиљежени и дублети: *инѝи́ресанѝи́ан*, (*инѝи́ресанѝи́ан*), *й̀телевѝиѝиѝа*, (*й̀телевѝиѝиѝа*), а уз *рок̑д̑к̑о* не објашњава се

да ли се тако заиста говори. Хрватски граматичари такође поштују акценатску норму, али дозвољавају и одступања од ње: *дириџенџи* – *дириџенџи*, *информџитор* – *информџитор*, *резимџ* – *резимџ*, *џелевџиџа* – *џелевџиџа* – *џелевџиџа*, *Волџер* – *Волџер* (BARIĆ i dr. 1997:71); одступања допуштена само у разговорном стилу: *орџанизџитор*, *дефџекџи*, *асисџенџи*, *конџинџенџи* (20), *џровокџитор* (171) (SILIĆ, PRANJKOVIĆ 2005).

4.2. Неке разлике између српске и хрватске варијанте тичу се морфологије и грађења ријечи. На примјер, један број именица припада различитим деклинационим типовима због разлике у облику, тиме и у роду – у српском је *a* на крају ном.јд. (ж.род), а у хрватском је консонант (м.род):

џосџа/џосџа – *џосџи*, *деџониџа* – *деџониџи*, *деџениџа* – *деџениџи*, *џериџориџа* – *џериџориџи*; лингвистички термини: *фонџма* – *фонџм*, *морфџема* – *морфџем*.

Према уобичајеном хрватском завршетку *-иџ* стоји српско *-иџа* у претходним примјерима, али код неких именица у српском може да се јави завршетак *-иџм*: *криџериџум* – *криџериџи*, *алуџиниџум* – *алуџиниџи*. Овог пута род остаје исти (мушки). Међутим, код именица на *-аџи(a)* и *-исџи(a)*, које означавају лица, постоје разлике између српске и хрватске варијанте – у облику, граматичком роду и деклинацији:

српски: *диџломаџа*, *акробаџа* – ж.род *идеалисџа* (мн. *идеалисџи*), *моџернисџа* (мн. *моџернисџи*) – ж.род у једнини, м.род у множини;

хрватски: *диџломаџи*, *акробаџи* – м.род; *идеалисџи*, *моџернисџи* – м.род.

Понеки пут српски и хрватски префикси и суфикси не гласе једнако, али имају исто значење:

одџрана (српски) – *обрана* (хрватски), *сараџник* – *сураџник*; *чиџалаџ* – *чиџаџиџ*, *сџудџениџкиџа* – *сџудџениџиџа*.

Компаративни облици придјева ријетко се не подударају: *чисџи* – *чисџиџи* (српски), *чисџи* – *чиџиџи/чисџиџи* (хрватски); *мрџак* – *мрџкиџи*, *мрџак* – *мрџи/мрџкиџи*.

Упитно-односне замјенице *ко* и *џиџа* у српском нешто друкчије гласе у хрватском: *џко* и *џиџо*. Поред тога, лична повратна замјеница *себе* само у хрватској варијанти има у дативу енклитику *си*.

У српској варијанти обичнији су збирни бројеви са суфиксом *-оро*: *чеџворо*, *џеџоро*, *џеџоро* и др., а у хрватској са *-еро*: *чеџверо*, *џеџеро*, *џеџеро* и др.

Одређени број глагола има суфикс *-ира-* и у српском и у хрватском: *лаџираџи*, *џарџираџи*, *џроџнозираџи*, *џелеџфонираџи* и др. Глаголи са овим суфиксом обично су двовидски. Међутим, мјесто неких глагола на *-ира-* у хрватском употребљавају се у српском глаголи на *-ова-* и *-иса-*: *дириџираџи* – *дириџоваџи*, *комџбинираџи* – *комџбиноваџи*, *орџанизираџи* – *орџанизоваџи*; *деџфинираџи* – *деџфинисаџи*, *конџструираџи* – *конџструисаџи*, *коменџираџи* – *коменџарисаџи*. Треба истаћи да се глаголи на *-ова-* и

–иса- разликују од одговарајућих глагола на –ира- не само по суфиксима него и по морфолошким врстама (*диријовајти, диријујем – диријирајти, диријирам; дефинисајти, дефинишем – дефинирајти, дефинирам*), по акценту (*кџмбиновајти, кџмбинујем – комбинирајти, комбинирам*) и по морфолошким алтернацијама (*констируисајти, констируишем – констируирајти, констируирам*).

5. Основна лексика је иста у српској и хрватској варијанти. Ипак, треба указати и на извјесне разлике. Једна од њих је чешће коришћење ријечи страног поријекла у српском него у хрватском. Ако су у питању интернационалне ријечи, учење једног дијела лексике биће странцима знатно олакшано. Код Хрвата веома је изражен пуризам, а хрватска лексика све је богатија неологизмима, насталим према постојећим језичким моделима или оживљавањем архаизама: *велейослансџиво, ѝросвјед, дјелажник, љуџовница, љовјеренсџиво, ноџомеј, драџовољац*. Навешћемо, према областима, један број примјера варијантски маркиране хрватске и њој одговарајуће српске лексике:

друштвени живот и политика: *велейослансџиво – амбасада, џасноџоворник – љорџџарол, засџујник – џосланник, ѝросвјед – ѝројесџ;*

просвјета и наука: *дуџик – аџој, знаносџ – наука, књџжница – библиџека, свеучилиџиџе – универзџиџеј;*

умјетност: *џазба – музика, складажџељ – комџозиџор, казалџиџе – џозориџиџе; кино – биоској; кџџар – вајар;*

привреда: *џосџодарсџиво – ѝривреда, дјелажник – радник, државни ѝрорачун – буџеј, џворница – фабрика, џечајна лџџа – курсна лџџа;*

администрација, судство, руковођење: *џовјеренсџиво – комџиџа, ѝрисџојба – џакса, љуџовница – џасош, џајник – секретар; одвјџник – адвокџ; равнаџељ – дирекџор;*

спорт: *врајтар – џолман, изборник – селекџор, ноџомеј – фудбал, џјеловјежба – џмнасџика;*

породица: *мировина – џензија, обџељ – џородица, суџуџ – саучеџе;*
 остале области: *десџељеџе – деценија, дојам – уџисак, драџовољац – добровољац, кџџ – сџрајџ, мобџџел – мобилни џелефон, Низоземска – Холандија, особно рачунало – лични рачунар, сџанка – џауза, џисуџа – хиљада, џесџарина – џуџарина, чеџворни метар – квадрајни метар, џкаре – маказе.*

Лексичка група састављена од назива мјесеци у години дијели се на двије подгрупе: српску (*јануар, фебруар, марџ* итд.) и хрватску (*сијечањ, вељача, ожујак* итд.).

Разлика између неких фразеологизама може бити веома мала – само у једном гласу: *сџавиџи џачку на неџџо* (‘коначно прекинути с нечим’), *од а до ш* (‘од почетка до краја’) (у српском) – *сџавиџи џочку на неџџо, од*

a do ж (у хрватском). Однос гласова је: *a* (*џачка*): *o* (*џочка*), *ш* (последње слово у азбуци): *ж* (последње слово у абеди).

6. И поред великих сличности, постоје извјесне разлике између српског и хрватског правописа, као и између самих хрватских правописа. Задржаћемо се само на неколико правописних несагласности.

Прије свега, у српској варијанти употребљавају се два писма: ћирилица и латиница. Образовани људи, и они којима је српски матерњи језик и странци, требало би да владају и ћирилицом и латиницом, с тим да узимају ћирилицу као основно, традиционално српско писмо. На другој страни, у хрватској варијанти користи се само латиничко писмо.

Различита ријешења су везана за губљење сугласника. Према *Правопису српскога језика* (Пешикан и др. 2002) *џ* се губи у примјерима: *џубици*, *заџаци* (151), *заџонеци*, *џријов(и)џеци* (поред *заџонеџки*, *џријов(и)џеџки*) (159), а чува се у групи *сџин* у новијим образовањима: *азбесџини*, *џроџесџини* (152). Према *Hrvatskom pravopisu* (Вавић и др. 2003) сугласник *џ* се чува у примјерима: *леџици*, *наџиџици*, *заџонеџици*, *џријовиџеџици* (поред *заџонеџки*, *џријовиџеџки*) (54), док су облици *азбесџини* – *азбесни*, *џроџесџини* – *џроџесни* представљени као дублети (55). Међутим, *Pravopis hrvatskoga jezika* (Анић, Силиц 2001) прописује друкчија правила, слична онима у српском правопису – начелно се губи *џ* у примјерима: *наџуџак* – *наџуци* (134), *џубиџак* – *џубици* (351), *заџаџак* – *заџаци* (884), *заџонеџка* – *заџонеци/заџонеџки* (886), *џријовиџеџка* – *џријовиџеци/џријовиџеџки* (682), али се напомиње да се у пракси јављају и облици *наџуџици* и сл. (134). Од овог правила се одступа кад се хоће да избјегне хомонимија: *леџац* (‘кристал’) – *леџци*, *леџак* (‘лист хартије с текстом пропагандног, огласног карактера’) – *леџици* (135). Сугласник *џ* се пише (али не изговара) у примјерима: *азбесџини* (изговор *азбесни*) (136), *џроџесџини* (703).

У најтежа питања из области правописа свакако спадају она која се односе на састављено и растављено писање ријечи, јер није увијек лако утврдити да ли је неки израз једна ријеч (састављено написана) или су то двије или више засебних ријечи (одвојено написаних). Природно је онда што у правописима налазимо различита рјешења. Увјерићемо се у то кад упоредимо правила о писању приједлошких спојева. Наиме, у *Правопису српскога језика* (Пешикан и др. 2002) састављено се пише: *бесџраџа*, *доџодине*, *дозлабоџа* (116), *наџлас*, *наџомак*, *наџохваџи*, *наџжалосџи*, *наџаџмеџи* (117), *низџбрџо* (‘наниже’), *уџвис*, *уџдаљ* (у спорту), *уџзбрџо* (‘навише’) (118), *уџисџину*, *уџкруџи*, *уџсџуџи* (119), а растављено: *до ноџу* (поразити) (116), *к враџу* (117), *на џрим(ј)ер* (118), *у сџивари* (119). У *Hrvatskom pravopisu* (Вавић и др. 2003), код одговарајуће именице, растављено се пишу приједлошки спојеви: *без џраџа* (439), *на домак* (205), *на дохваџи* (204), *на жалосџи* (493), *низ брџо*(174), *у даљ* (195), *уз брџо* (174), *к враџу* (472), *на џримџер* (370); састављено су написани спојеви: *доџодине* (204), *дозлабоџа* (208), *наџлас* (291), *наџаџмеџи* (294),

увис (460), уисџину (449), усџуџи (458). *Pravopis hrvatskoga jezika* (АНИЋ, СИЉИЋ 2001) досљедно даје примјере састављено написаних приједлошких спојева: *бесџраџа* (240), *доџодине* (297), *дозлабоџа* (305), *наџлас* (487), *наџомак*, *наџо-хваиџ* (485), *нажалосџи* (505), *наџамеџи* (495), *низџрџо* (524), *увис* (861), *удаџ* (837), *узџрџо* (863), *уисџину* (841), *укруџи* (844), *усџуџи* (856); *доноџу* (потуџи, 301), *квраџу* (441), *наџримџер* (496).

Српски и хрватски правопис само дјелимично се слажу у писању футура, и то зависно од инфинитивног завршетка и положаја енклитике. Глаголи на *-џи* једнако се пишу у футуру, тј. растављено, независно од мјеста енклитике: *он џе доџи*, *доџи џу* (ПЕШИКАН и др. 2000:119); *ја џу доџи*, *доџи џу* (ВАВИЋ и др. 2003:78). Међутим, футурски облици глагола на *-џи* не пишу се на исти начин ако енклитика долази иза инфинитива. Према српском правопису дијелови футура пишу се растављено ако је енклитика испред инфинитива: *ви џеџе чуџи*, *ја џу џресџи*, али ако је енклитика иза (скраћеног) инфинитива, футур се пише састављено: *чуџеџе*, *џрешџу* (ПЕШИКАН и др. 2002:119). За хрватски правопис карактеристично је растављено писање футура без обзира на положај енклитике, с тим да је инфинитив без финалног *-и* уколико се енклитика налази иза њега: *џи џеш чииџи*, *он џе џресџи – чииџи џеш*, *џресџи џе* (изговара се: *чииџаџеш*, *џрешџе*) (ВАВИЋ и др. 2003:78) (у другом хрватском правопису (АНИЋ, СИЉИЋ 2001) наведени су, међу примјерима, и облици: *моџи џемо* (15), *џослаџи џемо* (13)).

Треба указати и на различите називе неких интерпункцијских знакова. У српском правопису уобичајени су термини *џачка* и *узвичник* (ПЕШИКАН и др. 2002:253), којима одговарају хрватски називи *џочка* и *ускличник* (АНИЋ, СИЉИЋ 2001:7; ВАВИЋ и др. 2003:86). Традиционални српски термин *зайеџа* замијењен је, Правописом 1960, хрватским термином *зарез*. Овај други назив користио се у српској средини неколико деценија, а посљедњих петнаест година у употреби су и *зарез* и *зайеџа*. Можемо рећи да данас преовлађује стари термин *зайеџа*.

7. Завршавајући излагање о српском језику као страном у БХС контексту, можемо рећи да је језик којим се служе Срби, Хрвати, Бошњаци и Црногорци лингвистички један језик, који се реализује у три варијанте: у српској, хрватској и бошњачкој. Мање је важно како ће се звати тај језик и његове варијанте: *срџскохрваџски језик*, *БХС језик*, односно *срџски*, *хрваџски* и *босански* (*бошњачки*) *језик*, или пак *срџска*, *хрваџска* и *босанска* (*бошњачка*) *варијанџа*. Наведене разлике граматичке, лексичке и ортографске природе између српске и хрватске варијанте нису толике да угрожавају јединственост језика. Од изнесених ставова треба полазити у настави српског језика као страног. Инсистирајући на интегралном приступу, неопходно је, на вишем нивоу учења, постепено упознавати полазнике са главним одликама хрватске и бошњачке варијанте. На тај начин они ће добити јасну представу о

цјеловитости једног језика, али истовремено ће моћи да стечена знања примијене у свакодневном животу.

ЛИТЕРАТУРА

- ANIĆ, Vladimir. *Rječnik hrvatskoga jezika*. Zagreb: Novi Liber, 1994.
- ANIĆ, V. i Silić, J. *Pravopis hrvatskoga jezika*. Zagreb: Novi Liber, Školska knjiga, 2001.
- BAVIĆ, S, Finka, B i Muguš, M. *Hrvatski pravopis*. Zagreb: Školska knjiga, 2003.
- BAVIĆ Eugeniја i dr. *Hrvatska gramatika*. Zagreb: Školska knjiga, 1997.
- ПЕШИКАН, М. Јерковић, Ј. и Пижурица, М. *Правопис српскога језика*. Нови Сад – Београд: Матица српска, Завод за уџбенике и наставна средства, 2002.
- SILIĆ, J i Pranjković, I. *Gramatika hrvatskoga jezika*. Zagreb: Školska knjiga, 2005.
- ŠONJE, Jure. (ur.). *Rječnik hrvatskoga jezika*. Zagreb: Leksikografski zavod „Miroslav Krleža“, Školska knjiga, 2000.

Milorad Dešić

SERBIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN BCS CONTEXT

Summary

In this paper, the author claims that, from a linguistic point of view, the language of Serbs, Croats, Bosniaks and Montenegrins is a single language, present in three variants: Serbian, Croatian and Bosniak. In his opinion, it is less important how this language and its variants will be called: Serbo-Croatian, BCS, or Serbian, Croatian and Bosniak, or Serbian, Croatian and Bosniak variant. Further, differences of grammatical, lexical and orthographic nature between the Serbian and Croatian variant are listed, which are such that they do not affect the unity of language. It is also pointed out that the expressed views should be applied in teaching Serbian as a foreign language. The author insists on an integral approach – it is necessary, at an advance level, to gradually introduce main characteristics of Croatian and Bosniak variant to the students. In this way, they would have a clear understanding of the unity of a single language, but also be able to apply the gained knowledge in everyday situations.

Key words: Serbian language/variant, Croatian language/variant, education, grammar, lexicon, orthography

Весна Цидилко

Хумболтов универзитет, Берлин

О КОНЦЕПТУ НАСТАВЕ СРПСКОГ ЈЕЗИКА И КЊИЖЕВНОСТИ У НЕМАЧКОЈ

Тема излагања је концепт наставе српског језика и књижевности који се естаблирао после реформе немачког високог школства у оквиру такозване „Болоњског процеса“ и актуелних културних токова данашњега времена. Реферат се бави како формалним и педагошким, тако и садржинским аспектима наставе. Осим тога, покушава се приказати стање данашње немачке славистике и указати на важност деловања државних институција, како немачких, тако и српских, у датом контексту.

Кључне речи: немачка славистика, реформа високог школства, Болоњски процес, културни токови

1. НЕМАЧКА СЛАВИСТИКА ОД 19. ВЕКА ДО НОВОГ МИЛЕНИЈУМА

Деветнаести век није био само „златно доба“ немачко-српских културних прожимања, већ и време настајања и развоја славистике као филолошке дисциплине на немачком говорном подручју. После Другог светског рата две новонастале немачке државе су под утицајем владајућих друштвено-политичких система развиле различите концепте славистичких студија где су, на једној страни, у Демократској Републици Немачкој научне и културне везе са Совјетским Савезом биле од одлучујућег значаја, а на другој је, посебно педесетих година, од утицаја на славистику у тадашњој Савезној Републици Немачкој био „хладни рат“. Средином седамдесетих година двадесетог века, са појавом Михаила Горбачова и политичким променама које су следиле, дошло је у Савезној Републици Немачкој до пораста интересовања за руски као страни језик у школама и школовања одговарајућег наставног кадра. Нове импулсе донео је са собом пад Берлинског зида и уједињење Немачке. Традиционално снажна русистика у обе некадашње немачке државе и полонистика утврдиле су своју позицију, при чему су се други словенски језици и књижевности морали на нов начин позиционирати, пре свега они

мањи у које се убрајао и тада још званично постојећи српскохрватски језик и југословенске књижевности. Рат и распад југословенске државне заједнице, уз прилив егзиланата и избеглица, додатно су променили слику. Данас у Немачкој делује нова генерација слависта са неким специфичностима везаним како за опште културне и научне токове времена, тако и за посебне политичке и друге услове у односу на поједине земље, језике и културе. Евидентан је, уз то, општи пад нивоа у целокупном образовном систему, праћен тенденцијом ка специјализацији за једну одређену, уску област, без познавања целине. То почиње већ у школи, па је тако познавање немачке књижевности на пример, које немачки гимназијалци имају, благо речено, више него скромно. Исто се може рећи и за општу културу или знање из других предмета. Темелно се овлада једним ограниченим делом, али се не познају ни основне структуре, нити целина из које је дати део узет. Таква је ситуација и у највећем делу данашње немачке славистике ако се има у виду такозвана млађа генерација. Овај развој при том не представља немачку специфичност, већ је конформан актуелним токовима у науци и култури на наднационалном нивоу. Све то се одражава на наставне планове и концепцију појединих студијских група на славистици, а следствено и на степен и квалитет образовања апсолвентата. Проблем представља и Болоња, чија структура и садржаји не представљају побољшање и оптимирање како студија самог, тако и обима знања које се преноси и стиче. Но пођимо редом.

2. КО СУ НАШИ БРУЦОШИ? КАКВИ СУ НАСТАВНИ САДРЖАЈИ ПОСЛЕ „БОЛОЊЕ“?

У односу на раније године структура уписника се променила. Студије славистике на групи за јужнословенске језике, културу и књижевност од раних деведесетих карактеристише равномеран пораст процента уписаних Немаца, при чему су они који се одлучују за ове студијске групе често мотивисани боравком пре свега у Босни у оквиру волонтерског рада у некој од међународних или невладиних организација. На нашем универзитету, који узимам као пример актуелног развоја, студира и велики број Пољака и младих људи досељених из бившег Совјетског Савеза који такође уписују нашу групу као други предмет. Највећи део новоуписаних студената, међутим, чине припадници друге или треће генерације бивших југословенских грађана на привременом раду или избеглице доспеле у Немачку током југословенских ратова. Стиче се утисак да се структура уписника поново делимично мења. Ове године имамо у Берлину уписаних преко 20 студената, при чему је однос између оних пореклом из Босне, Хрватске или Србије и „правих“ Немаца уједначенији него ранијих година. Многи желе да постану преводиоци, мада то код нас, а и у целој Немачкој, што

представља парадокс своје врсте, уопште није могуће студирати¹. Јужна славистика се данас у Немачкој изучава у оквиру политичких наука, антрополошких и етнолошких студија и мањим делом у оквиру интересовања за словенску компоненту Европе и европске културе. Очито је померање фокуса виђења и мотивације. Студенти немају скоро никакво или веома ограничено предзнање у односу на општу културу, историју, али и језик и културу своје сопствене земље. Разлог за то је већ поменута ситуација у немачком школству, однос према култури и данашње схватање о њеној релевантности и природи. Тако се не може очекивати да немачки гимназијалац зна шта је то „Гордијев чвор“, на пример, или да је Мартин Лутер превео Библију на новонемачки. У зависности од тога какву гимназију су посећивали, студенти су у стању да, мање или више, успешно анализирају текстове или то нису у могућности. Оваква полазна ситуација, која одсликава опште стање немачког школства и образовног система уопште, не погодује оптималном развоју и практичној реализацији студија на поменутој студијској групи. Уз то, студенти, пре свега они са јужнословенским коренима, долазе са потпуно другим представама и жељама шта желе да упознају, науче и студирају, у супротности са наставним програмом и концепцијом, али и реалном понудом. О жељи да се студира преводилаштво већ је било речи. То је често једина представа коју будући апсолвенти имају о могућем професионалном раду, о славистици као занимању. Често је евидентна жеља да се студира књижевност у смислу упознавања српске или хрватске књижевности или да се научи првенствено босански, хрватски или српски језик, не схватајући да се не ради о студију националне филологије и да филологија у Немачкој практично више не постоји², пре свега због тријумфалног и агресивног похода културологије. Културологија пак, фокусирајући се првенствено на социолошке аспекте, сматра у неким случајевима да може без историје и географије, тако да су ови наставни садржаји потиснути са нивоа семинара у оквир језичких вежби, где их се треба некако „успут“ интегрисати³.

На питање шта су конкретни садржаји јужнославистичких студија после Болоње, релативно је лако дати одговор. Циљ је да студенти овладају извесним техничким способностима, науче да се користе модерним техникама научног рада почевши од Power-Point-презентације до примене могућности које нуде виртуелне учионице и интернетске платформе, уз упознавање са стручним, научним садржајима везаним за предмет који студирају. Међутим, пошто канона, не само у књижевности, већ пре свега

¹ Из неразумљивих разлога је на нашем универзитету је пре пар година укинута преводилачка смер, „заостао“ још из времена комунистичке Источне Немачке.

² Осим у германистици, то јест у сопственим националним оквирима.

³ Тако у данашњим програмима није на већини немачких факултета предвиђено оно шта се раније означавало појмом *Landeskunde* и обухватало управо историју и географију, те основне елементе културе дате регије.

у славистичкој науци више нема и то *per definitionem*, ова садржајна страна остаје неостварена или тек „начета“, тако да формално овладавање техничким могућностима постаје како циљ, тако и резултат. Пренесено на наставу увода у књижевност то значи да се већ у почетном курсу, у првом семестру студенти конфронтирају искључиво са књижевним теоријама и то на нивоу који је раније био предвиђен негде за трећу годину студија, или само парцијално упознају са методама анализе књижевног текста, уз то не учећи обавезно на примерима из јужнословенских књижевности. Са конкретним јужнословенским књижевним текстом студент се у прва два семестра не мора сусрести.

Садржинска концепција језичке наставе такође је неадекватна. Круте структуре језичких модула онемогућавају прилагођавање наставе конкретним потребама по правилу врло хетерогених група, при чему недовољан број предвиђених часова представља често непремостиву тешкоћу. После болоњске реформе не само да није могуће индивидуално, по потреби прилагођавати језичку наставу датој студентској генерацији или групи, већ нису предвиђени ни курсеви за почетнике, што управо у случају такозваних „малих“ језика, који се уз то у школи не уче као страни, представља проблем⁴. Стара истина о потреби познавања језика, без обзира на то чиме се будући слависта жели детаљније бавити, данас се, бар у Немачкој, великим делом пренебрегава и игнорише. Сматра се да лекторски посао може да обавља свако, да за наставу језика, у суштини, осим компетенције такозваног „матерњег говорника“ (која је пак често сумњива у смислу да се не влада језичком нормом и стилистиком књижевног језика) у суштини ништа друго није потребно, мада се конкурси расписују за апсолвенте филолошких наука. Дешава се, да би се удовољило захтевима паритета и политичке коректности (то је случај на једном од већих немачких универзитета), да лекторско место деле два лектора од којих један представља „решење из нужде“ јер није битна његова стручна квалификација⁵, већ чињеница да фунгира као лектор за један од стандарда или језика (овде конкретно босански) који се

⁴ На нашем институту је од зимског семестра 2010/11 уведен тзв. *Propädeutikum* који траје два семестра и апсолвира се пре посећивања два програмом предвиђена језичка модула.

⁵ О којој сам се могла у овом конкретном случају уверити када ми је допао руку његов превод једног стручног чланка, препун грешака, не само лексичких, већ и језичких, које илуструју повреде граматичких правила, стилског и изражајног аспекта. Оно због чега студентима смањујем оцену, овде је подигнуто на ниво нормативног, па тако имамо „примат фамилије“, „гурање под свјетлост“, „сексуално робовање“ уместо „зависности“ или пак турског пашу окарактерисаног као „османски функционер“, уз немачку синтаксу и очигледно помањкање осећаја за стил и израз ван колоквијалног нивоа породице и улице. Све ово ме је веома подсетило на седамдесете и ране осамдесете године прошлога века и прва искуства са двојезичним (са немачког преведеним) формуларима у оквру пензијског осигурања и званичним тумачима и преводиоцима неких државних институција у тадашњој Немачкој – тада већ остарелим, по правилу необразованим емигрантима доспелим у Немачку током или непосредно после Другог светског рата.

сматра политички пожељним⁶. Са непоштовањем знања језика и тиме да се владање језиком у суштини и не сматра потребним, славистика и универзитет се враћају, спуштају на поменути ниво⁷ тумача и судских и других преводилаца са којима су се раније сусретали југословенски „гастарбајтери“ у Савезној Републици Немачкој. У истом контексту делује и чињеница да је данас у Немачкој евидентно занемаривање и недовољно неговање и сопственог, матерњег језичког израза, све до његовог очигледног потискивања, пре свега у науци и привреди⁸.

Упознавање са јужнословенским културним простором, при чему књижевност ту чини занемарљиво мали удео, има исте карактеристике као и језичка настава. Парцијално се нуди увид у поједине области, без да се студент упозна са целовитом сликом, која би послужила као основа за продубљивање стеченог знања. Полазиште су, при том, често актуелни тематски и теоријски поступци попут колонијалног дискурса или визууре искључиво из ракурса родних студија. Тежиште се ставља на социолошке или антрополошке феномене, а уколико се ради о књижевности, обично је реч о селективном избору из претежно савременог стваралаштва одређених аутора. Оно што је некада било тешко замисливо, наиме непознавање не само целокупне књижевне слике и историјског развоја, већ и секундарне литературе на пример⁹, постаје сасвим нормалан феномен. Студентима се не пружа могућност да упознају најважније књижевне ауторе и дела. Разлог је сам систем који на пример у бечелорском смеру на нашем универзитету предвиђа само једно двочасовно предавање у току летњег семестра које треба да упозна са босанском, хрватском, српском и црногорском књижевношћу, поред два, такође двочасовна семинара. Када је тема једног од њих „партизански филм“, а другог родна проблематика на примеру три ауторке које се парцијално представљају, може се лако замислити колико студенти после

⁶ На берлинском универзитету „Хумболт“ постоје такође два лекторска места, међутим, из потпуно других разлога. До тога је дошло због укидања словенске филологије на „Слободном универзитету“ и спајања обе берлинске славистике у априлу 2002.

⁷ Види напомену број 5.

⁸ Тако је на годишњој седници реномиране «Академије за језик и књижевност» у Дармштату једна од тема било и «напуштање немачког језика», које се манифестује пре свега у науци и привреди „In Darmstadt ist man /.../ überzeugt, dass nicht etwa Anglizismen der Feind sind. /.../ Als Gefahr erachten die Sprachpfleger dagegen das komplette Aussteigen aus dem Deutschen. Das geschieht längst nicht mehr nur im vieldiskutierten Migrantenumfeld, sondern auch im wissenschaftlichen und wirtschaftlichen Diskurs, wenn Geschäftsinteressen oder Forschungsvorhaben gleich auf englisch formuliert werden.“, Sandra Kegel, Sprechen, pflegen, lieben und bewahren. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 25. 10. 2010, 248, 27.

⁹ Тако се на једном месту студентима наводи Иван Чоловић као једини извор информација о народној књижевности, или се од свих радова Душана Иванића о реализму у српској књижевности у списку препоручене литературе налази само један његов сумарни критички преглед књижевности 19. и 20. века у једном зборнику објављеном на немачком језику.

апсолвирања предвиђених модула и завршетка факултета знају о српској, хрватској или некој другој књижевности.

Важност „људског фактора“, наиме улога и деловање високошколског наставника, не може се довољно често нагласити. Није све тако суморно искључиво због реформе и болоњског процеса. Навела бих као илустрацију случај мотивисане и за јужнословенске књижевности заинтересоване студенткиње која у једном од два поменута семинара држи реферат и пише семинарски рад о савременом књижевном феномену који налазимо првенствено у англосаксонској и делом у актуелној немачкој књижевној јавности и за који у јужнословенским књижевностима нема примера¹⁰. А не зна и није чула за „Киклопа“ Ранка Маринковића, Лалићеву „Лелејску гору“ или за Пекића на пример. Са друге стране, јако се пази на такозвану „политичку коректност“, говори се о црногорској и босанској, а не само о хрватској и српској књижевности. Све то остаје на нивоу испразног формализма који сам себи постаје сврха – као и много тога другог у данашњем свету. Свеprisутност Босне и босанског, која је постала синоним за цео регион, нарочито се често сусреће у комбинацији непознавања језика и језичких узуса. Тако се Владимир Арсенијевић у једном интернетском часопису од стране аутора фамилијарно апострофира као „Владо“, говори се о феномену „неукорјености“ и нуди једна благо речено чудна анализа Арсенијевићевих дела, пре свега његове књиге „Мексико – ратни дневник“ из које је видљива симбиоза новог манира у немачкој славистици и нивоа стручне упућености најновије генерације немачких слависта, уз тамна сећања на нешто прочитано или научено осамдесетих година када је немачка славистика била фундирана научна дисциплина, из које су потекли многи познаваоци јужнословенских простора¹¹. Данас постаје нормалност да не само свршени студенти не владају одговарајућим знањем, већ и они који их обучавају не поседују увид у неке основне ствари везане за струку. Са друге стране, уводе се аспекти за које самозваним културолозима недостаје компетенција коју може имати једино социолог, антрополог, музиколог или филмолог на пример. За смислено бављење предметом који студирају студенти морају сами пуно више учинити од њихових колега из претходних генерација. Неопходан је лични ангажман који далеко превазилази оквире учења и самосталног рада у нормалним оквирима. Проблематичан је обим неопходности самосталног откривања стручних садржаја и, пре свега, основа саме дисциплине.

¹⁰ Ради се о феномену означеном као Poetry Slam.

¹¹ Арсенијевићу се подмеће исцрпна лектира Павићеве „Историје српске барокне књижевности“ (sic!) и Андрићеве „Проклете авлије“, а све са циљем усавршавања и стварања сопственог књижевног израза – који се, успут речено, оцењује наравно као постмодернистички – шта би друго могао и бити.

3. УМЕСТО ЗАКЉУЧКА: АПЕЛ ДРЖАВНИМ И КУЛТУРНИМ ИНСТИТУЦИЈАМА

У околностима које су описане, од великог значаја је деловање државних и културних институција пре свега у Србији. У ситуацији када се политичари и одговорни за културу у самој Немачкој морају сензибилизovati у односу на важност не само словенских и других страних култура, већ и за неговање своје сопствене културе и упутити на то да је неопходно за високо школство издвојити одговарајућа материјална средства, српска страна никако не би смела да се поведе аргументацијом о лошој материјалној ситуацији и укине, на пример, стипендирање страних студената и омогућавање да део својих студија апсолвирају на некоме од универзитета у Србији. Од примарног значаја је и подржавање издавања одговарајућих уџбеника за српски као страни језик и материјала за језичке вежбе. Развијање културне и научне сарадње такође спада у приоритете тренутка. Све то су инвестиције у будућност једне европски познате и признате Србије.

Vesna Cidilko

ZUR KONZEPTION DES SERBISCHUNTERRICHTS UND DER VERMITTLUNG DER SERBISCHEN LITERATUR IN DEUTSCHLAND

Zusammenfassung

Der Aufsatz problematisiert die Konzeption des Serbischunterrichts und die Vermittlung der serbischen Literatur an den deutschen Universitäten nach der Hochschulreform im Rahmen des sogenannten „Bologna-Prozesses“ sowie im Kontext aktueller Entwicklungen auf kulturellen Gebiet. Behandelt werden sowohl formale und pädagogische Fragestellungen als auch inhaltliche Aspekte des Unterrichts. Außerdem wird die heutige Situation der deutschen Slavistik behandelt und auf die Relevanz der deutschen und serbischen staatlichen und kulturellen Institutionen in diesem Kontext hingewiesen.

Stichworte: die deutsche Slavistik, Hochschulreformen, den Bologna-Prozess, kulturelle Strömungen

Vesna Požgaj Hadži i Tatjana Balažić Bulc
Filozofski fakultet, Ljubljana

SRPSKI U SLOVENIJI – NOVO STOLJEĆE, NOVE MOGUĆNOSTI

U radu se prikazuje status i položaj nekadašnjega srpskohrvatskog jezika (do 1990) i današnjega srpskog jezika u Sloveniji (od 1990), i to na tri razine: osnovnoškolskoj, fakultetskoj i u slovenskome društvu. Što se osnovnoškolske razine tiče, u bivšoj Jugoslaviji srpskohrvatski je bio obaveznim predmetom u 5. razredu sa po 2 sata tjedno sve do 1993/94., kada je zbog društveno-političkih promjena, ali i nekvalitetne nastave ukinut. Slovenska osnovnoškolska reforma ponudila je niz izbornih predmeta u 7, 8. i 9. razredu osnovne škole, među kojima je i srpski jezik čiji je program prihvaćen 2007. godine. Na fakultetskoj razini studiji srpskohrvatskoga jezika i književnosti postoje kontinuirano sve od osnivanja Ljubljanskog sveučilišta (1919) s manjim promjenama 80-ih godina prošloga stoljeća. Društveno-političke, a naročito jezične promjene te nastanak novih standardnih jezika uvjetovale su 90-ih godina preoblikovanje programa u Južnoslovenske studije te reorganizaciju ispita iz znanja srpskoga jezika na razini C1. Problematiziraju se „posebnosti“ ljubljanske južne slavistike i iznose prijedlozi za unapređenje srpskoga kao stranog jezika u Sloveniji, naročito na fakultetskoj razini, pri čemu se ističe nedostatak srpskoga lektora.

Ključne riječi: južna slavistika, srpski kao strani jezik, hrvatski kao strani jezik, status jezika, jezično testiranje

1. UVOD

O srpskome jeziku kao stranom u Sloveniji bilo je riječi u prošlom zborniku radova *Srpski kao strani jezik u teoriji i praksi* (ĐUKANOVIĆ 2007) uzimajući u obzir prije svega radove neke objavljenije u Sloveniji (POŽGAJ HADŽI i BALAŽIĆ BULC 2005) i autoričin „pogled izvana“ o statusu i položaju srpskoga jezika u slovenskom školskom sustavu, a posebice o potrebi otvaranja razmjenskoga lektorata srpskoga jezika na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Ljubljani. Ovaj se rad bavi istom temom o kojoj govori iz druge perspektive – daje se „pogled iznutra“.

Srbohrvaščina, odnosno srpskohrvatski jezik, imao je u Jugoslaviji status prestižnoga jezika (usprkos ustavnim odredbama koje su garantirale ravnopravnost jezika i pisama naroda Jugoslavije), a u Sloveniji i status rezervnoga koda

(većina stanovnika Slovenije bila je posredno bilingvalna, jer je srpskohrvatski jezik bio jezik medija, znanstvene i popularnoznanstvene literature, jezik kongresa itd.). Raspadom Jugoslavije srpskohrvatski je u Sloveniji dobio negativan predznak, koji se danas polako gubi, a novonastali jezični standardi dobivaju status stranih jezika (više o tome v. POŽGAJ HADŽI, BALAŽIĆ BULC i dr. 2009). Cilj je ovoga rada prikazati status i položaj nekadašnjega srpskohrvatskog jezika (do 1990) i današnjega srpskog jezika u Sloveniji (od 1990), i to na tri razine: osnovnoškolskoj, fakultetskoj i u slovenskome društvu.

2. SRPSKOHRVATSKI JEZIK DO 1990.

2. 1. Osnovnoškolska razina

Iako je srpskohrvatski u bivšoj Jugoslaviji, kao što smo naglasili u uvodu, imao status prestižnoga jezika, a u Sloveniji također status rezervenoga koda, njegova zastupljenost u nastavnim programima slovenskih osnovnih škola, što se broja sati tiče, bila je sporedna. Posljednja dva desetljeća prije ukidanja predmeta (ukinut je 1993/94) bio je obaveznim predmetom u 5. razredu osnovne škole sa po 2 sata tjedno, dakle ukupno 70 sati (POŽGAJ HADŽI i BALAŽIĆ BULC 2005). Nažalost, zbog niza razloga (kao što su npr. zastarjeli i neprimjereni udžbenički komplet Mile Vlašić Gvozdić, neodgovarajuća stručnu sprema nastavnika, nedostatak stručnoga obrazovanja nastavnika, nesustavna briga nadležnih institucija itd.), dobio je status „suvišnoga i neozbiljnoga“ predmeta koji je samo smetao i učenicima, i nastavnicima, i roditeljima, a posebice nadležnim institucijama kojima je bio „na teret“. Po našem sudu zaista nije bilo razloga za opstanak tako koncipiranoga predmeta (POŽGAJ HADŽI, SMOLIČ i dr. 2007). „Rješenje“ statusa predmeta ubrzala je društveno-politička situacija 90-ih godina prošloga stoljeća. U jesen 1991. tadašnji Zavod Republike Slovenije za školstvo i sport, pod pritiskom roditelja, predlaže ukidanje srpskohrvatskoga u slovenskim osnovnim školama. U tada izuzetno napetoj društveno-političkoj situaciji o tom se prijedlogu nije moglo stručno raspravljati; naime sve su rasprave neminovno imale političke konotacije i obračune. Navedimo kao primjer niz članaka o toj temi u slovenskim medijima obilježenima jezikom mržnje, ali i „zburnjenošću“ javnosti (pa i stručnjaka) zbog raspada srpskohrvatskoga jezika i pretjeranoga jezičnog inženjeringa te „novotarija“ novonastalih standarda, posebice susjednoga hrvatskog jezika (više o tome u CIGLAR 2004). U slovenskoj javnosti, a naročito među jezikoslovcima (vidi o tome anketu u časopisu *Jezik in slovstvo*¹) isticalo se da negativno političko raspoloženje nije dobro za bilo kakve rasprave o srpskohrvatskome jeziku u slovenskoj osnovnoj školi: da ili ne. Zato su i rasprave o tome

¹ V. Anketa o položaju hrvaščine/srbščine v slovenski šoli, *Jezik in slovstvo* 38/3, 1992/93, 95–105.

bile uglavnom emocionalno obojene i nisu dale odgovor na postavljeno pitanje. Oprečna su mišljenja imali čak i jezikoslovci: od negativnoga stava prema srpskohrvatskome jeziku, do tolerantnog pragmatičnog stava o njegovu zadržavanju u osnovnoj školi. Budući da odgovora nije bilo, predmet je ukinut 1993/94. s mogućnošću fakultativne nastave, ali i sa spoznajom da takav interes u onoj društveno-političkoj situaciji ionako ne bi postojao (više o tome POŽGAJ HADŽI, SMOLIČ i dr. 2007).

2. 2. *Fakultetska razina*

Za razliku od osnovne škole na fakultetskoj razini možemo govoriti o kontinuitetu studija srpskohrvatskog jezika i književnosti bez drastičnijih promjena, i to sve od osnivanja Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Ljubljani (1919) do danas². Ipak treba spomenuti sredinu 80-ih godina 20. stoljeća koju su obilježile dvije značajnije promjene: a) ukinuti su studiji srpskohrvatskoga jezika i književnosti koji su postojali na bivšim pedagoškim akademijama u Ljubljani i Mariboru, kada su one prešle u fakultete (1985) i b) iste je godine makedonski jezik dobio status diplomskoga predmeta na tadašnjem Odsjeku za slavenske jezike i književnosti (od 2002. Odsjek za slavistiku). Zato je studijska grupa preimenovana u Hrvatski, srpski i makedonski jezik s književnostima (skraćeno HSM), koja se mogla studirati pedagoški i nepedagoški te povezivati sa studijskim grupama ne samo našega već i drugih fakulteta ljubljanskoga sveučilišta. Studijski programi HSM-a prilagođavali su se novim potrebama na koje su utjecale društveno-političke promjene. Najveća se promjena očitovala u većem broju studenata koji su dolazili na studij u Ljubljani iz bivše Jugoslavije. Tako se bitno promijenio prvi jezik studenata; on više nije bio slovenski nego neki od novonastalih standarda bivšega srpskohrvatskog jezika. Zato je i učenje/poučavanje jezika trebalo didaktički/metodički prilagoditi novonastalim potrebama. Nadalje, ukidanjem srpskohrvatskoga u slovenskoj osnovnoj školi umjesto pedagoškoga usmjerenja težište učenja/poučavanja jezika (v. npr. program iz 1999.) bilo je na: a) standardnom jeziku i njegovim funkcionalnim stilovima, b) interferencijskim pogreškama, lektoriranju i jezičnoj kulturi te c) prevodenju. Riječ je naime o područjima koja su „pokrivala“ tadašnje (ali i današnje) potrebe slavista u slovenskome okruženju.

² Kao zanimljivost navedimo da je prvo mjesto profesora srpske i hrvatske književnosti na preporuku Aleksandra Belića krajem 1920. dobio Aleksander Stojićević koji u Ljubljani ostaje do 1952. godine.

3. SRPSKI JEZIK OD 1990.

3. 1. Osnovnoškolska razina

Slovenski obrazovni sustav na pragu tisućljeća bio je obilježen velikom kurikularnom reformom (od osnovnoškolske do fakultetske). Najuočljivija je novina reforme devetogodišnja osnovna škola i velik broj izbornih predmeta u 3. trogodištu (od 6. do 9. razreda) – čak stotinjak³. Izborni su predmeti podijeljeni u dvije skupine: na prirodno-tehničke i društveno-humanističke. Nadalje se predmeti u svakoj skupini dijele s obzirom na godine učenja. Tako se npr. društveno-humanistički predmeti dijele na: a) trogodišnje predmete (riječ je o drugim stranim jezicima čiji su programi doduše trogodišnji, ali učenici ih mogu birati za samo jednu i/ili dvije godine, odnosno mogu ih upisivati u 8. i/ili 9. razredu ako imaju potrebno predznanje); b) trogodišnje predmete koji mogu biti i kraći; c) jednogodišnje predmete vezane za određeni razred; d) jednogodišnje predmete, koji su i najbrojniji. Među deset drugih stranih jezika (grupa a) uz engleski, francuski, talijanski, latinski, njemački, ruski i španjolski nalaze se i hrvatski, srpski te makedonski jezik kao izborni predmeti u 7., 8. i 9. razredu, čiji su programi prihvaćeni 2000. za hrvatski, odnosno 2007. godine za srpski i makedonski.⁴ U pisanju programa koristili smo rezultate dosadašnjih kontrastivnih proučavanja hrvatskoga i slovenskoga jezika (BALAŽIĆ BULC 2004, POŽGAJ HADŽI 2002a). Osim što su programi⁵ utemeljeni na suvremenim teorijama (od teorije interkulturalizma do teorije o učenju/poučavanju stranog jezika), nastava hrvatskoga, srpskoga i makedonskoga jezika utemeljena je na komunikacijsko-kontrastivnom pristupu u kojem se posebna pozornost posvećuje razlikama u sustavima dvaju srodnih jezika. Da bi ti jezici što prije zaživjeli u slovenskim osnovnim školama, trebaju kontrastivni udžbenici, vježbenice, priručnici itd. u kojima ćemo iskoristiti sličnosti najrodnijih jezika, polazeći od poznatoga k nepoznatom, ali i puno pozornosti posvetiti interferencijskim pogreškama.⁶ Svjesni smo također da bez stručnoga obrazovanja učitelja neće biti uspješne nastave jezika, zato smo i u koncipiranju programa za stručno obrazovanje učitelja koristili rezultate kontrastivno-sociolingvističkih i korpusnih proučavanja hrvatskoga i slovenskoga jezika. Navedimo neke od tema održanih seminara: kontrastivni pristup učenju/poučavanju hrvatskoga jezika kao izbornoga predmeta, i to jezičnim, književnim te temama iz

³ V. popis izbornih predmeta na http://www.mss.gov.si/si/solstvo/osnovnosolsko_izobrazevanje/program_osnovne_sole/abecedni_seznam_izbirnih_predmetov_v_devetletni_osnovni_soli/ (10. 2. 2011).

⁴ Programi su dostupni na stranicama slovenskog ministarstva za školstvo i sport, v. bilješku 3.

⁵ Programi za hrvatski, makedonski i srpski koncipirani su isto; detaljnije o programu za hrvatski v. Požgaj Hadži i Benjak 2002b.

⁶ V. primjer nastavne jedinice iz budućeg udžbenika, radnih listova i priručnika za učitelje hrvatskog jezika u slovenskim osnovnim školama u Požgaj Hadži i Benjak 2003. ili na adresi: www.gewi.kf.unigraz.ac.at/gralis/ (10. 2. 2011).

kulture i civilizacije; interkulturalni sadržaji u nastavi hrvatskoga kao izbornoga predmeta; jezične djelatnosti; nove metode i tehnologije u nastavi (hrvatskoga) jezika itd.⁷ Budući da su seminari bili održani prije uvođenja srpskoga kao izbornoga predmeta, na seminarima smo se bavili hrvatskim jezikom uz napomenu da je jedna je od neizostavnih tema razlike između hrvatskoga i srpskoga jezika te razlike između slovenskoga i hrvatskoga odnosno srpskoga jezika. Kako je program hrvatskoga kao izbornog predmeta prvi potvrđen (2000. i tiskan 2004.⁸), za taj je predmet i najviše napravljeno prije svega zahvaljujući „entuzijazmu“ profesora Odsjeka za slavistiku ljubljanskoga Filozofskog fakulteta, a ne brizi neke od slovenskih nadležnih institucija. Spomenimo npr. promocije predmeta po osnovnim školama i medijima odnosno slovenskome društvu uopće; CD izdan za predstavljanje hrvatskoga kao izbornog predmeta na informativnom danu škole, seminare stručnoga obrazovanja u sklopu kojih su bile i stručne ekskurzije u Hrvatsku za učitelje⁹, hospitacije studenata, te s hrvatske strane financirani i nabavljeni didaktički izvori (od udžbenika, rječnika itd.) i dvotjedni seminari dopunske nastave u Hrvatskoj.¹⁰ Usprkos tome moramo otvoreno reći da su hrvatski, srpski i makedonski jezik zasada izborni predmeti samo na papiru. Naime, nijedna od slovenskih nadležnih institucija (Zavod RS za školstvo, Ministarstvo za školstvo i sport) o njima sustavno ne vodi brigu i one se uglavnom javljaju samo onda kada im treba stručna pomoć u vezi s nekim problemom koji najčešće dođe iz kabineta ministra. Osim toga spomenimo još jedan gorući problem s kojim se susrećemo: hrvatski, srpski i makedonski jezik kao izborni predmeti često se „iskorištavaju“ za rješavanje problema tih jezika kao manjinskih tako da dolazi do miješanja termina (namjerno?) stranoga jezika i dopunske nastave prvoga (materinskoga) jezika. Tu činjenicu s jedne strane „iskorištava“ Slovenija kada dokazuje svoju višejezičnost u Evropskoj uniji, a s druge strane matične države navedenih jezika nisu svjesne hijerarhije rješavanja problema, pa se tako npr. prvo prihvaćaju rješavanja problema statusa jezika u osnovnoj školi, a ne važnijega pitanja lektorata stranoga jezika na fakultetu, o čemu će biti riječi u nastavku rada. Još jednom treba istanknuti da bez nadležnih institucija Slovenije i pojedinih država te posrednika među njima (veleposlaništva) ti predmeti neće zaživjeti u slovenskom školskom sustavu i slovenskome društvu općenito. To naravno vrijedi i za srpski jezik.

⁷ Program za školsku godinu 2010/2011 dostupan je na stranici http://www.ff.uni-lj.si/fakulteta/Dejavnosti/CPI/ProgramiProfesionalnegaUsposabljanja/tisk_PPU_2010.pdf (10. 2. 2011).

⁸ Od te godine Zavod više ne tiska programe izbornih predmeta već se oni nalaze na internet-skim stranicama.

⁹ Tako npr. zadnji seminar održan je 2006. godine iako su seminari bili odobreni svake godine na njih se nije prijavilo dovoljno sudionika (30) i zato ih ministarstvo nije financiralo.

¹⁰ Treba pohvaliti pomoć i korektnost hrvatskoga Ministarstva prosvjete i športa, hrvatskoga veleposlaništva u Ljubljani te mnogih izdavačkih kuća (npr. Novog Libera, Školske knjige itd.) – oni bi mogli postati model kako početi rješavati i statuse drugih jezika (srpskoga, bosanskoga i crnogorskoga).

3. 2. *Fakultetska razina*

Kao što je već rečeno, novo tisućljeće pokazalo je da slovensko društvo treba široko obrazovane stručnjake–slaviste, zato smo novi studijski program zasnovali na južnoj slavistici (slažemo se s kolegicom Đukanović (2006) koja navodi Ljubljanu, Zagreb, i Sofiju kao centre južne slavistike). Na prvome stupnju bolonjskoga programa Južnoslavenskih studija (od 2009/2010) studenti stječu komunikacijske kompetencije u južnoslavenskim jezicima, dakle hrvatskom i srpskom, makedonskom te bugarskom jeziku, kao i kompetencije u poznavanje južnoslavenskih književnosti te kultura. Na drugome stupnju studenti će se specijalizirati za određeno područje: studij prevođenja ili studij kulture. Prema posebnom pedagoškom programu na drugome stupnju obrazovat će se i budući učitelji, odnosno nastavnici južne slavistike.

U čemu se očituje posebnost studija ljubljanske južne slavistike? Budući da je riječ o srodnim jezicima, srpskom i slovenskom, najveći problem u učenju/poučavanju predstavljaju interferencijske pogreške, koje su toliko nesvjesne i tvrdokorne da često ostaju i trajne. Prema tome srodnost jezika uvjetuje izrazito kontrastivni pristup predavljanju i učenju/poučavanju jezika, pa se ne samo jezične djelatnosti, već i jezikoslovno gradivo opisuje i predavlja kontrastivno (zato je naša stalna lektorica i profesorica slovenskog jezika). Nadalje, na ljubljanskoj slavistici, kao i na mnogim stranim slavistikama (spomenimo npr. slavistike u Grazu, Klagenfurtu, Beču itd.), studiraju studenti različitih prvih (materinskih) jezika – uz slovenski navode se hrvatski, srpski, bosanski, pa i makedonski. Prema tome strani lektor bez obzira na svoj prvi jezik mora biti vrlo tolerantan i otvoren prema drugim jezičnim standardima. Treći, načelni problem vezan je uz izbor standardnoga jezika na slavistikama stranih sveučilišta na kojima studiji jezika imaju različit status, što je u autonomnosti stranih fakulteta, a naše države, nažalost, nikako da to shvate. Na stranim slavistikama najčešće postoji jedan profesor „našega“ jezika koji bira i nameće svoj standard nudeći teorijsko poznavanje i drugih standarda. Posebnosti drugih standarda i njegove kulture i civilizacije u najširem smislu prepuštene su stranim lektorima određenih jezika (ako postoje). Pogledajmo primjer ljubljanske slavistike: sve od prvoga lektora srpskohrvatskoga jezika (1955) Dalibora Brozovića svi su profesori bili iz Hrvatske (Vatroslav Kalenić, Alojz Jembrih, Vesna Požgaj Hadži) – pa možemo reći da od sredine prošloga stoljeća postoji tradicija predavljanja nekadašnje zapadne varijante, a danas hrvatskoga jezika. Na katedri za hrvatski i srpski jezik uz profesoricu (Vesna Požgaj Hadži) imamo domaću lektoricu (Tatjana Balažić Bulc) i od 2000. razmjenski lektorat hrvatskoga jezika (u ovome je mandatu lektorica Maša Plešković). Ostaje otvoreno pitanje srpskoga lektorata. Naime, prema programu suradnje između Republike Slovenije i Republike Srbije od 2008. godine na beogradskom Filološkom fakultetu predaje slovenska lektorica – na srpskoj strani ostaje da što prije riješi status srpskoga lektorata u Ljubljani, što je stvar ne samo

političke volje već i, prije svega, financijskih mogućnosti. Dakle, to je prvi korak za rješavanje statusa srpskoga jezika u obrazovnom sustavu Slovenije. U prilog tome ide i činjenica da je od 2009/2010. prvi put na ljubljanskom Filozofskom fakultetu, u sklopu bolonjskog programa Južnoslavenski studiji, studentima ponuđen zaseban kolegij Južnoslavenske kulture i civilizacije. Novopokrenuti studijski kolegij uključuje lektorske vježbe o kulturi i civilizaciji zemalja nastalih nakon raspada bivše Jugoslavije – Bosni i Hercegovini, Crnoj Gori, Hrvatskoj, Makedoniji i Srbiji za koji je predviđeno da ga vode strani/razmjenski lektori.¹¹ Program predviđa dva sata nastave tjedno tijekom jednog semestra za svaku od navedenih država. Dosad su kulturološke teme bile dijelom nastave jezika i književnosti, a kao što je nama poznato, tako je to i na većini slavistika u svijetu. Južnoslavenske kulture i civilizacije zamišljene su dakle kao poseban kolegij kojemu je zadatak objediniti kulturološke i jezične sadržaje, a utemeljene su na komunikacijskom modelu u kojemu su kulturološki sadržaji strukturirani u teme otvorenoga tipa. One pružaju mnogobrojne mogućnosti ne samo za uvođenje i primjenu interkulturalnoga odgoja i obrazovanja već i za razvijanje jezičnih djelatnosti.

3.3. Srpski u slovenskom društvu

Globalizacijski procesi na pragu tisućljeća otvorili su i pitanje ne samo učenja/poučavanja različitih stranih jezika već i njihova vrednovanja – upravo je provjeravanje i certificiranje znanja (različitih) stranih jezika i dalje jedna od glavnih tema evropske jezične politike. Tim potrebama prilagodili smo se i na Odsjeku za slavistiku Filozofskog fakulteta u Ljubljani. Naime, do 90-ih godina prošloga stoljeća imali smo ispite iz tada aktivnoga znanja hrvatskosrpskoga/srpskohrvatskoga jezika i uglavnom manji broj kandidata kojima su potvrde trebale za različite svrhe (najčešće za upis na magisterij, određeni posao, stipendije itd.). Kao što smo već rekli, zbog društveno-političkih, a naročito jezičnih promjena 90-ih g. 20. stoljeća nastali su novi standardi koji su u Sloveniji polako dobivali status stranih jezika, što je bilo i razlogom povećanja broja kandidata za ispite. Osim toga velika navala kandidata bila je u vrijeme kada su turističke agencije u Sloveniji za svoju registraciju trebale potvrde da njihovi namještenici znaju najmanje dva strana jezika, pa se broj kandidata za ispite povećao. Osim novih društvenih okolnosti i jezičnih promjena prevladavalo je (pogrešno) mišljenje da svatko »naš« jezik zna i da je na taj način najlakše doći do potvrde o znanju jezika (koja naravno vrijedi u EU kao potvrda za bilo koji drugi strani jezik). Te su nas činjenice »prisilile« na reorganizaciju ispita iz znanja hrvatskoga i ispita iz znanja srpskoga jezika.¹² Ispit je reorganiziran sredinom

¹¹ Akademske godine 2010/11. ciklus predavanja iz srpske kulture i civilizacije održan je zahvaljujući bilateralnom projektu *Strategije formalnoga učenja tujih jezika u Sloveniji in Srbiji: jezikovna politika in jezikovna stvarnost* između Slovenije i Srbije koji imamo s kolegama iz Filološkog fakulteta iz Beograda.

¹² Zasada imamo oraganizirani ispit iz znanja hrvatskoga te iz znanja srpskoga jezika. U budućnosti bi trebalo riješiti i problem bosanskoga i u međuvremenu priznatoga crnogorskog jezika.

90-ih godina prošloga stoljeća; uz nove testove, vodič za polaganje ispita (POŽGAJ HADŽI i BALAŽIĆ BULC 2004) organizirali smo i tečajeve za polaganje ispita iz znanja hrvatskoga jezika i ispita iz znanja srpskoga jezika na visokoj razini, odnosno prema Zajedničkom europskom jezičnom okviru (CEFR) razina C1. Ispit se može polagati samo na Filozofskom fakultetu u Ljubljani; osim toga testovi su (kao i za slovenski) standardizirani.¹³

Sve potrebne informacije kandidati koji žele polagati ispit iz znanja hrvatskog ili srpskog jezika na visokoj razini mogu dobiti u vodiču (POŽGAJ HADŽI i BALAŽIĆ BULC 2004), počevši od detaljnoga opisa znanja koje se očekuje na visokoj razini do primjera testa i kriterija ocjenjivanja. Nakon informacija o ispitu, vodič sadrži poglavlje *Iz hrvatske gramatike* te dva aktualna poglavlja s vježbama (o odnosu hrvatskoga i srpskoga te hrvatskoga i slovenskoga jezika) koja će kandidatima pomoći u predusretanju i otklanjanju tipičnih interferencijskih pogrešaka. Na kraju vodiča nalaze se uzorci testova s rješenjima kao i osnovnom dodatnom literaturom te rječnikom lingvističkih termina prevedenim na slovenski jezik koji će omogućiti kandidatima lakše snalaženje u vodiču.

Možemo zaključiti, a isto pokazuju i rezultati nedavnog istraživanja javnoga mnijenja u Sloveniji (POŽGAJ HADŽI, BALAŽIĆ BULC i dr. 2009), da nekadašnji negativni predznak koji je imala *srbohrvaščina* 90-ih godina prošloga stoljeća polako nestaje, odnos prema novonastalim jezicima neutralizira se i oni postaju stranim jezicima. Budući da mlađe generacije sve manje razumiju srpski jezik, ne začuđuje činjenica da se polako pokazuje i zanimanje za jezične tečajeve, posebno tečajeve poslovne komunikacije.

4. KAKO DALJE

Nakon ovoga pregleda nekadašnjega srpskohrvatskog, a današnjega srpskoga jezika u slovenskome školskom sustavu i slovenskome društvu općenito treba naglasiti da uvođenje srpskoga kao izbornoga predmeta u osnovne škole, a i organizacije Južnoslavenskih studija ne bi bilo bez profesora (bivših i sadašnjih) Odsjeka za slavistiku Filozofskoga fakulteta u Ljubljani, ali i „politike“ samoga fakulteta, razumijevanja i potpore slovenskih nadležnih institucija ili bolje reći „pravih ljudi na pravome mjestu“. Usprkos nekim nedostacima, slovenska je jezična politika tu pokazala svoju otvorenost uvodeći izborne predmete, što neki autori ističu kao poučno i podsticajno (v. npr. BOŠNJAKOVIĆ i STANKOVIĆ 2007). Nedostaje koncept promocije i „zaživljavanja“ tih predmeta u osnovnoj školi i slovenskome društvu. Što se fakultetske razine tiče najveći problem u ovome trenutku jest neriješen status srpskoga lekorata. Na potezu je prije svega srpska politika odnosno njezine nadležne institucije (npr. Ministar-

¹³ Momentalno se na Filozofskom fakultetu u Ljubljani izrađuju javno važeći obrazovni programi za različite strane jezike koji će postati osnova za jezično testiranje i certificiranje.

stvo prosvete i sporta Republike Srbije) koje se voli hvaliti brojkama („u ovom trenutku oko 10 000 studenata širom sveta studira srpski jezik...“) i kritizira fakultete koji nisu sposobni „’odnegovati’ kadar“ umjesto da sustavno (prije svega financijski) riješi status lektora srpskoga kao stranog jezika (BANAUH-BJELANOVIĆ 2007: 224). Kao primjeri dobre prakse mogu biti lektorati slovenskoga jezika u svijetu (lektore zapošljava Centar za slovenski jezik kao drugi/ strani pri Odsjeku za slovenistiku Filozofskog fakulteta u Ljubljani) ili npr. lektorati hrvatskoga u svijetu (lektori su zaposleni na Ministarstvu prosvjete i športa Republike Hrvatske). Samo riješen status lektora srpskoga jezika i briga matične države o lektoratima na stranim sveučilištima i srpskome u svijetu uz srpska veleposlanstva kao „povezivače“ pridonijet će bržem rješavanju položaja i statusa srpskoga jezika u Sloveniji.

LITERATURA

- BALAŽIĆ BULC, Tatjana. „Jezikovni prenos pri učenju sorodnih jezika (na primeru slovenščine in srbohrvaščine).“ *Jezik in slovstvo* 49/3–4, 2004: str. 77–89.
- BANAUH-BJELANOVIĆ, Blanka. „Položaj srpskog kao stranog jezika u zemlji i inostranstvu.“ *Srpski kao strani jezik u teoriji i praksi*. Beograd: Filološki fakultet i Centar za srpski kao strani jezik, 2007: str. 243–245.
- BOŠNJAKOVIĆ, Žarko i Stanković, Stanislav. „Srpski kao strani jezik u Republici Makedoniji“. *Srpski kao strani jezik u teoriji i praksi*. Beograd: Filološki fakultet i Centar za srpski kao strani jezik, 2007: str. 319–324.
- CIGLAR, Veronika. *Slovenščina in (srbo)hrvaščina: vprašanje statusa nekoč in danes*. Diplomaska naloga. Ljubljana: Filozofska fakulteta, 2004.
- ĐUKANOVIĆ, Maja. „Srpski jezik kao strani u Sloveniji.“ *Srpski kao strani jezik u teoriji i praksi*. Beograd: Filološki fakultet i Centar za srpski kao strani jezik, 2007: str. 311–317.
- POŽGAJ HADŽI, Vesna. *Hrvaščina in slovenščina v stiku/Hrvatski i slovenski u kontaktu*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete, 2002a.
- POŽGAJ HADŽI, Vesna i Benjak, Mirjana. „Hrvatski jezik kao izborni predmet u slovenskoj devetogodišnjoj osnovnoj školi.“ *Komunikacijska kompetencija u višejezičnoj sredini: prikazi, problemi, putokazi : reviews, problems, guidelines*. Ur. Kovačević, M. i Pavličević-Franić, D. Spektar, knj. 7, 9. Jastrebarsko: Naklada Slap, 2002b: str 70–77, 156–157.
- POŽGAJ HADŽI, Vesna i Benjak, Mirjana. „Hrvatski jezik u slovenskoj osnovnoj školi: (primjer programske/udžbeničke jedinice).“ *Psiholingvistika i kognitivna znanost u hrvatskoj primijenjenoj lingvistici: zbornik radova*. Ur. Stolic, D. i dr. Zagreb–Rijeka: Hrvatsko društvo za primijenjenu lingvistiku, 2003: str. 635–647.

- POŽGAJ HADŽI, Vesna i Balažic Bulc, Tatjana, *Hrvatski jezik/Srpski jezik. Vodič za polaganje ispita na visokoj razini*. Ljubljana: Oddelek za slavistiko Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani, 2004.
- POŽGAJ HADŽI, Vesna i Balažic Bulc, Tatjana. „Kam je izginila srbohrvaščina? Status jezika nekoč in danes.“ *Večkulturnost v slovenskem jeziku, literaturi in kulturi* (41. seminar slovenskega jezika, literature in kulture). Ur. Stabej, M. Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik pri Oddelku za slovenistiko Filozofske fakultete, 2005: str. 30–39.
- POŽGAJ HADŽI, Vesna. „Primjena rezultata kontrastivnih proučavanja srodnih jezika.“ *Primenjena lingvistika*, br. 4, 5, 6. Ur. Točanac D. i Jovanović, M. Beograd: Jugoslovensko društvo za primenjenu lingvistiku, 2003-2006, 2005, knj. 3: str. 71–79.
- POŽGAJ HADŽI, Vesna, Smolić, Marija i Benjak, Mirjana. *Hrvatski izvana*. Zagreb: Školska knjiga, 2007.
- POŽGAJ HADŽI, Vesna, Balažic Bulc, Tatjana i Miheljak, Vlado. „Srbohrvaščina v Sloveniji. Nekoč in danes.“ *Med politiko in stvarnostjo: jezikovna situacija v novonastalih državah bivše Jugoslavije*. Ur. Požgaj Hadži, V., Balažic Bulc, T., Gorjanc, V. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete, 2009: str. 27–40.

Vesna Požgaj Hadži and Tatjana Balažic Bulc

SERBIAN IN SLOVENIA – NEW CENTURY, NEW POSSIBILITIES

Summary

The former Serbo-Croatian language was the prestigious language in Yugoslavia, while its status in Slovenia was that of a spare code. Although in terms of the number of class hours, it had only a secondary role in Slovenian schools for almost half a century, most of the inhabitants were bilingual, since Serbo-Croatian was the language of the media, scientific and popular-scientific literature, congresses, etc.

Dissolution of the common state led to disintegration of the Serbo-Croatian language standard into (today) four standard languages: Bosnian, Montenegrin, Croatian and Serbian. After the breakup of Yugoslavia, Serbo-Croatian had a negative connotation in Slovenia and even its speakers were stigmatized for some time. New socio-political developments, as well as low-quality teaching, contributed to abolition of Serbo-Croatian in primary schools in the school year 1993/94.

Today, however, the attitude toward Serbo-Croatian is gradually getting more neutral and the status of Serbian as a foreign language is gaining on importance. Slovenian primary education reform enabled introduction of a series of elective subjects, among them Serbian as an elective in grades 7, 8 and 9; the program was adopted in 2007. The

principal aim of the subject is to help pupils acquire communication competence and get acquainted with Serbian culture and civilization, thus contributing to more efficient intercultural communication and intercultural understanding.

In contrast to the primary education system, Serbo-Croatian studies have been offered continually, and without drastic changes, at the university level since 1919. In recent years, the Slovenian society has recognized the need for highly educated specialists – Slavists, so a new study program was established as the course of South-Slavic studies, which includes Croatian, Serbian, Macedonian and Bulgarian languages, their literature and culture. The paper presents new possibilities for improvement of Serbian as a foreign language in Slovenia, notably at the university level, with special emphasis on the lack of foreign-language (Serbian) instructors.

Key words: south slavistics, Serbian as a foreign language, Croatian as a foreign language, status of the language, language tests

*Артур Карасињски и Ирена Савицка,
Универзитет Никола Коперник, Торунь*

СРПСКИ ЈЕЗИК НА УНИВЕРЗИТЕТУ НИКОЛА КОПЕРНИК У ТОРУЊУ

У реферату се представља историја настанка српског језика на Универзитету Никола Коперник у Торуну у оквиру, најпре, словенске филологије, а затим, балканске филологије. У програму балканске филологије српски постоји као главни језик, као други језик, и на другом степену студија такође као трећи језик. У прва два случаја он постоји у контексту осталих филолошких предмета, као што су историја књижевности, дескриптивна граматика, историја језика. Српски као главни или други језик обично функционише у комбинацији с бугарским или албанским језиком. Настанак српског у оквиру балканистике оправдан је тиме што српски стандард има неколико балканских морфосинтаксичких обележја (као што су форма фуџура, има у локалним реченицама, крајња форма дајива у посесивној функцији, да конструкција уместио инфинитива, мањи број падежних форми у односу на северословенске језике), а такође тиме што већина дијалекатског српског подручја представља чисту или скоро чисту балканску језичку форму (а то су, пре свега, кризненско-шумочки дијалекти, а осим тога, у мањем степену, и косовско-ресавски и смередевско-вршачки).

Кључне реч: српски језик, српска филологија, балканистика, Универзитет Никола Коперник

Српска филологија на Универзитету Никола Коперник у Торуну основана је пре 15 година у неколико етапа. То је тада била најмлађа србистика у Пољској и није трајала дуго. Почетак увођења појединих словенских филологија био је постепен. Почели смо половином деведесетих година са тригодишњим лиценцијатом српскохрватског језика (поред чешких и албанских студија). Те студије биле су отворене само за студенте Универзитета Никола Коперник као додатни смер. После годину дана одлучили смо да пратимо ток догађаја и променили смо назив у 'филологија хрватског језика' због тога што у том тренутку нисмо могли наћи српског лектора. Студенти других смерова третирали су те студије као бесплатни лекторат страног језика, па је коначно диплому добила само једна особа, која је у ствари научила српски, а не хрватски (и она је била позната на Београдском универзитету бивша лекторка пољског језика у Београду, др Ана Коритовска). Године 1998. отворена је била регуларна словенска филологија. Од-

мах је био конструисан двостепени програм према такозваном болоњском процесу – три године основних студија и две године магистарских студија. Почели смо са чешком филологијом, наредне године уведена је бугарска филологија и тек 2002. године српска филологија. План је био да на сваку од ових филологија примамо студенте сваке треће године. Успели смо довести до краја само два циклуса. У међувремену у Пољској су уведени нови стандарди, с обзиром на кадровске услове доста нереалистични, који су се тицали броја професора са одређеном научном титулом. Услов је био да постоји довољан број кадрова за сваки словенски језик посебно, а наше опште компетенције се нису узимале у обзир. То је значило у пракси, да, ако будемо запослили тражени кадар - за њих неће бити довољно часова. То је довело до гашења више славистика у Пољској. И ми такође нисмо били у могућности да задовољимо те услове, тим више што смо још, исте године, започели студије балканске филологије. Морали смо изабрати и одлучили смо се за балканску филологију. Све се то дешавало у току бурних деведесетих година. Догађаји на Балкану проузроковали су раст интересовања за овај језички ареал, па смо дошли до закључка да би имало смисла да се проблематика појединих јужнословенских језика покаже на ширем тлу. Осим тога Пољска је била ангажована у војним мисијама на Балкану и одједном су постали потребни специјалисти који познају дати регион са свим етничким особеностима и у стању су да преводе са више језика. И заиста, много наших апсолвената је радило као војни преводиоци у Босни и на Косову (и ја сам био међу њима). Сада на нашем универзитету српска филологија се студира у комбинацији с бугарском или албанском филологијом, ређе с хрватском. Примамо око шездесет студената сваке године од чега половина студира српски. Последња контрола од стране министарства, која је била ове године, дала нам је врло добру оцену. Сада и други универзитети покушавају увести сличне студије.

Програм балканске филологије, у поређењу са чистом филологијом једног језика има извесне недостатке, јер су чисто филолошки предмети доста ограничени. То су, у ствари, две филологије, па можемо дати само основне информације без улажења у детаље (то су, поред општефилолошких предмета – годишњи курс историје књижевности, годишњи курс дескриптивне граматике и семестрални курс историје језика с елементима историјске граматике и дијалектологије). Дубље знање студенти добијају тек на другом степену и то једино у оквиру одабраног смера на специјализацији. На другом степену уведен је и трећи балкански језик. Инвентар могућих језика који се студирају као трећи језик нешто је већи и варира зависно од наших тренутних кадровских могућности. Осим српског, хрватског, бугарског или албанског то може бити и румунски или новогрчки. Осим тога у програм првог степена ушли су и општебалкански предмети као *увод у балканологију* који обухвата информације о врстама класификација језика, а нарочито о

ареалној класификацији, податке о балканском језичком савезу и кратке историје појединих балканских језика. Наравно програм историје балканских земаља доста је широк. Осим тога у програму су предмети које предвиђују прописи нашег министарства за сваку филологију као што су филозофија, логика, увод у лингвистику, увод у науку о књижевности, црквенословенски језик, латински језик или информатика. На другом степену, осим трију балканских језика, транслатолошких вежби, магистарског семинара и монографских предавања уводе се и специјализације. Ове године предложили смо студентима три специјализације – лингвистичко-транслатолошку, књижевно-културолошку и међународне односе (такозвано *балканознање*). Читав (актуелни) програм представљен је на крају текста.

Број часова из српског језика на првом степену, када је он један од два главна језика, износи сада 540, од чега на првој и другој годни по 210 часова, а на трећој 120. Раније је то било више – чак и по 300 часова годишње, али се показало да је то сувише, а већи број часова није праћен бољим резултатима. Осим тога балканска филологија и без тога има више часова него што то предвиђају прописи нашег министарства, због тога што је то, у ствари, комбинација двеју филологија. Исто толико часова као главни језик има и други језик. Поред практичне науке језика у програму су историја књижевности, дескриптивна граматика, историја језика са основама историјске граматике и дијалектологије. Шта се тих предмета тиче сматрамо да имају премало часова, али ту ништа нисмо у стању променити, јер нам не дозвољавају прописи нашег министарства и финансијска ограничења. Раније је сваки од тих предмета имао више часова. После претпоследње контроле морали смо драстично смањити број часова. За сада се још предаје граматика српског и хрватског језика заједно, због практичних разлога, само се посебно наглашавају оне тачке где има разлика. Исто тако се предаје и књижевност, али је ту разлог друкчији. Наиме, тешко је понекад раздвојити југословенску књижевност на националне и регионалне књижевности, а осим тога сматрамо да студенти имају прилику да се упознају са ширим балканским тлом. Штета што не можемо унети још бар преглед румунске и неогрчке књижевности. Додуше, старогрчка књижевност се предаје на другом степену на једној од специјализација – тај се предмет зове *ойшша књижевност*.

На другом степену српски као главни или други језик учи се на првој години укупно 120 часова, по 60 часова у семестру, плус 30 часова транслатолошких вежби, а као трећи језик, дакле од почетка - на првој годни 180 а на другој 120 часова. Уопште узев, резултати нису најбољи. Али ствар није у систему, пошто су резултати учења осталих балканских језика много бољи. Мислимо да је проблем био у лектору који је био изванредан, јер је знао заинтересовати студенте за српску културу, створио је изванредан певачки балкански ансамбл, познат не само у Пољској. Осим тога, приредио је са

студентима неколико позоришних комада који су били много бољи од онога шта се могло видети тада у државном позоришту у Торунју. Нажалост, он није знао да предаје језик. После његове смрти нису нам дозволили да за- послимо новог лектора, па не знамо шта ће даље бити. Српски је апсолутно потребан на студијама балканске филологије. Чекамо да се заврши криза у Пољској.

Садашња криза има не само финансијски карактер, што значи више- страна ограничења, него још подразумева да, после различитих школских реформи, на прву годину морамо сада примати студенте на основу њихових школских оцена и да не можемо проверити њихова знања ни способности, а чак најбољи матуранти су сада на много нижем нивоу него пре три го- дине. Тако да на првој години студенти морају да науче основне ствари, како формулисати текст, чак и реченице, како читати научне текстове, како мислити аналитички и синтетички, како разграничавати смисао од форме и тако даље. Дакле, сада је прва година нулта година. И још један проблем садашњег времена јесте то што нема више интересовања за чисто филолош- ке смерове – студенте сада највише интересује такозвано балканознање, тј. међународни односи или културологија, етнологија - класични филолошки предмети нису сада популарни, лингвистика (осим когнитивистике) добија сада погрдни назив *hard linguistics*, чисто књижевна анализа ограничена је сада на *шїа је ауїор желео пећу*, историјске или дијалектолошке студије уопште не постоје, мада су у ствари веома потребни чак и за тај тип студија који је сада популаран, а то су историја и промене у оквиру менталитета, идентитета и слично.

Што се тиче метода предавања језика, наши лектори имају слободу из- бора. Пошто, као што је речено, у вези са српским језиком, нисмо имали најбоље резултате, припремили смо свој приручник. Први део - *Срїски за њочейнике* - састављен је на традиционалан начин, то значи – у свакој лекцији дају се: кратак текст, нешто граматике без улажења у објашњавање форми, кратак речник, дијалог и вежбе (више него што је уобичајено у так- вим приручницима). Први степен обухвата основни речник свакодневног живота и потребан минимум граматике да би се студент слободно служио српским језиком у кући, на улици, у радњи, у уредима. Намера је била да дисциплинирамо нашег лектора, али је он и даље настављао предавања по своме – његов начин је био превођење књижевних текстова одмах од прве године, што, наравно, без познавања граматике и основног речника није давало задовољавајуће резултате. Тај приручник је постао веома по- пуларан у Пољској, мада је од стране стручњака доста критикован због тога што текстови у њему нису аутентични, него су их аутори сами састављали. Ипак, на почетку учења друкчије се не може. За разлику од прве књиге, у другом делу приручника – *Срїски за најредне* – који је сада у штампи – текстови су ексцерпирани из српских извора, из књижевности, штампе и

интернета. Текстови су доста дуги – неки имају и по двадесет страница, понекад за неке тематске области даје се по неколико краћих текстова. У том тому се понављају основне граматичке информације и додају нове (граматичке форме ређе употребе, изузеци, дублетне форме, даје се латиница као опционална, дају се информације о ијекавској варијанти). Вежби има знатно више и различитог су типа (разумевање текста, развијање речника, граматичке вежбе и тако даље). Књига има око 500 страница, између прве и последње лекције постоји знатна разлика у нивоу. У припреми је трећи део са специјалистичким речником, са типичним текстовима из разних области (права, бизниса, индустрије итд.), са облицима српских докумената и тако даље. Наравно користимо у настави и друге приручнике, српске и америчке, користимо и друге текстове, ипак основу чине ова наша издања. Наравно, граматика српског језика се још предаје као посебан предмет.

ЛИТЕРАТУРА

- Duškov Milan, Korytowska Anna, Sawicka Irena. *Język serbski dla początkujących. Część pierwsza*. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, 2005.
- Duškov Olivera, Korytowska Anna, Sawicka Irena. *Język serbski dla zaawansowanych*. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, 2011 (у штампи).
- SAWICKA, Irena. *Ćwiczenia z gramatyki języka serbskiego*. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, 2003.

Artur Karasiński and Irena Sawicka

SERBIAN LANGUAGE ON THE NICOLAS COPERNICUS UNIVERSITY IN TORUN

Summary

The paper presents the history and development of Serbian language teaching under first Slavic Philology, then Balkan Philology at the University of Nicolas Copernicus in Torun. The beginnings of the Serbian language in Torun reach the mid-nineties of the twentieth century. Today, the Serbian language functions as a first or second language in Balkan Philology. In addition to the Serbian Balkan Studies, the Albanian, Bulgarian and Croatian languages also exist.

Key words: Serbian language, Serbian philology, Balkan studies, Nicolas Copernicus University

PROGRAM STUDIÓW I STOPNIA
SPECJALNOŚĆ: FILOLOGIA BAŁKAŃSKA
Razem I-III rok studiów 2310 godzin i 183 punktów ECTS
Program rozpoczęty w 2010/2011

I ROK				
BLOK PRZEDMIOTÓW	LICZBA GODZIN		PUNKTY ECTS	
Przedmioty podstawowe	420		20	
Przedmioty kierunkowe	255		33	
Pozostałe przedmioty	90		7	
RAZEM	765		60	
Nazwa przedmiotu	Typ Zajęć	Liczba godzin w semestrze	Forma zaliczenia	Punkty ECTS
PRZEDMIOTY PODSTAWOWE				
Semestr I				
Praktyczna nauka pierwszego języka	Ćw.	120	Ocena	5
Drugi język	Ćw.	120	Ocena	5
Razem		240		10
Semestr II				
Praktyczna nauka pierwszego języka	Ćw.	90	Ocena	5
Drugi język	Ćw.	90	Egzamin	5
Razem		180		10
PRZEDMIOTY KIERUNKOWE				
Semestr I				
Wiedza o literaturze	Wykład	30	Ocena	5
Historia pierwszej literatury	Wykład	30	Zaliczenie	3
Historia pierwszej literatury	Ćw.	15	Ocena	1
Kultura obszaru pierwszego języka	Konw.	15	Zaliczenie	2
Kultura obszaru drugiego języka	Konw.	15	Zaliczenie	2
Razem		105		13
Semestr II				
Wstęp do bałkanologii	Wykład.	30	Ocena	5
Gramatyka opisowa pierwszego języka	Wykład.	30	Zaliczenie	3
Gramatyka opisowa pierwszego języka	Ćw.	15	Ocena	1
Wiedza o języku z elementami psycholingwistyki	Wykład	30	Ocena	5
Historia pierwszej literatury	Ćw.	15	Zaliczenie	1
Historia pierwszej literatury	Wykład.	30	Egzamin	5
Razem		150		20
POZOSTAŁE PRZEDMIOTY				
Semestr I				
Razem				
Semestr II				
Logika	Ćw.	30	Ocena	2
Technologie informatyczno- komunikacyjne	Ćw.	30	Zaliczenie	2

Razem		60		4
Semestr I lub II				
Przedmiot dodatkowy do wyboru	Ćw./W	(min) 30	zal./ocena/ egzamin	(min)3
Razem		30		3

II ROK (2011/12)				
BLOK PRZEDMIOTÓW	LICZBA GODZIN		PUNKTY ECTS	
Przedmioty podstawowe	540		24	
Przedmioty kierunkowe	300		30	
Pozostałe przedmioty	150		9	
RAZEM	990		63	
Nazwa przedmiotu	Typ Zajęć	Liczba godzin w semestrze	Forma zaliczenia	Punkty ECTS
PRZEDMIOTY PODSTAWOWE				
Semestr I				
Praktyczna nauka pierwszego języka	Ćw.	120	Ocena	5
Drugi język	Ćw.	120	Ocena	5
Język zachodnioeuropejski	Ćw.	60	Zaliczenie	2
Razem		300		12
Semestr II				
Praktyczna nauka pierwszego języka	Ćw.	90	Egzamin	5
Drugi język	Ćw.	90	Egzamin	5
Język zachodnioeuropejski	Ćw.	60	Ocena	2
Razem		240		12
PRZEDMIOTY KIERUNKOWE				
Semestr I				
Gramatyka opisowa pierwszego języka	Wykład	30	Egzamin	3
Gramatyka opisowa pierwszego języka	Ćw.	15	zaliczenie	1
Język scs z elementami gramatyki porównawczej	Konw.	30	Ocena	3
Historia drugiej literatury	Wykład.	30	Zaliczenie	2
Historia drugiej literatury	Ćw.	15	Ocena	1
Historia krajów bałkańskich	W	30	Zaliczenie	3
Razem		150		13
Semestr II				
Język scs z elementami gramatyki porównawczej	Konw.	30	Egzamin	4

Gramatyka opisowa drugiego języka	W.	30	Zaliczenie	3
Gramatyka opisowa drugiego języka	Ćw.	15	Zaliczenie	3
Historia drugiej literatury	Ćw.	15	Zaliczenie	1
Historia drugiej literatury	Wykład	30	Egzamin	4
Historia krajów bałkańskich	W	30	Zaliczenie	4
Razem		150		16
POZOSTAŁE PRZEDMIOTY				
Semestr I				
Historia filozofii	W	30	Zaliczenie	2
Wychowanie fizyczne	Ćw.	30	Zaliczenie	-
Razem		60		2
Semestr II				
Historia filozofii	W	30	Egzamin	4
Wychowanie fizyczne	Ćw.	30	Zaliczenie	-
Razem		60		4
Semestr I lub II				
Przedmiot dodatkowy do wyboru		(min) 30	Zal./ocena/ egzamin	(min)3
Razem		30		3

III ROK (2012/13)				
BLOK PRZEDMIOTÓW	LICZBA GODZIN		PUNKTY ECTS	
Przedmioty podstawowe	300		23	
Przedmioty kierunkowe	225		33	
Pozostałe przedmioty	30		4	
RAZEM	555		60	
Nazwa przedmiotu	Typ Zajęć	Liczba godzin w semestrze	Forma zaliczenia	Punkty ECTS
PRZEDMIOTY PODSTAWOWE				
Semestr I				
Praktyczna nauka pierwszego języka	Ćw.	60	Ocena	5
Drugi język	Ćw.	60	Ocena	5
Język zachodnioeuropejski	Ćw.	60	Egzamin	3
Razem		180		13
Semestr II				
Praktyczna nauka pierwszego języka	Ćw.	60	Egzamin	5
Drugi język	Ćw.	60	Egzamin	5
Razem		120		10

PRZEDMIOTY KIERUNKOWE				
Semestr I				
Język łaciński	Ćw.	30	Ocena	2
Gramatyka opisowa drugiego języka	Wykład	30	Egzamin	4
Gramatyka opisowa drugiego języka	Ćw.	15	Zaliczenie	1
Historia krajów bałkańskich	W	30	Egzamin	6
Historia pierwszego języka z elementami gramatyki historycznej i dialektologii	Konw.	15	Ocena	4
Seminarium dyplomowe	Sem.	30	Zaliczenie	3
Razem		150		20
Semestr II				
Język łaciński	Ćw.	30	Egzamin	4
Historia drugiego języka z elementami gramatyki historycznej i dialektologii	Konw.	15	Ocena	4
Seminarium dyplomowe	Sem..	30	Ocena	5
Razem		75		13
POZOSTAŁE PRZEDMIOTY				
Semestr I lub II				
Przedmiot dodatkowy do wyboru		(min)30	zal./ocena/ egzamin	(min)3
Razem		30		3
Semestr II				
Praktyki		4 tyg.	Zaliczenie	1
Razem				1

PROGRAM STUDIÓW II STOPNIA
SPECJALNOŚĆ: FILOGIA BAŁKAŃSKA
(Główny język – BUŁGARSKI, drugi język – ALBAŃSKI)
Razem I-II rok studiów 960 godzin i 121 punktów ECTS
Program rozpoczęty w 2010/2011

I ROK				
BLOK PRZEDMIOTÓW	LICZBA GODZIN		PUNKTY ECTS	
Przedmioty obowiązkowe	420		41	
Przedmioty do wyboru	120		14	
RAZEM	540		60	
Nazwa przedmiotu	Typ zajęć	Liczba godzin w semestrze	Forma zaliczenia	Punkty ECTS
PRZEDMIOTY PODSTAWOWE I KIERUNKOWE				
A. PRZEDMIOTY OBOWIĄZKOWE				
Semestr I				
Praktyczna nauka języka bułgarskiego (kontynuacja) z elementami akwizycji języka obcego	Ćw.	30	ocena	5

Język albański (kontynuacja)	Ćw.	30	ocena	5
Język serbski	Ćw.	90	ocena	3
Translatorium	Ćw.	30	ocena	1
Seminarium magisterskie	Sem.	30	Zaliczenie	5
Razem		210		19
Semestr II				
Praktyczna nauka języka bułgarskiego	Ćw.	30	egzamin	8
Język albański	Ćw.	30	Egzamin	5
Język serbski	Ćw.	90	Ocena	4
Seminarium magisterskie	Sem.	30	Zaliczenie	5
Razem		180		22
Semestr I lub II				
Przedmiot do wyboru	W/Ćw.	(min)30	zal/ocena/ egzamin	(min)5
Razem		30		5
B. BLOKI TEMATYCZNE DO WYBORU				
BAŁKANOZNAWCZY				
Semestr I				
Społeczno-polityczna myśl słowiańska	W	30	Egzamin	3
Historia Europy południowo-wschodniej do XV wieku	W.	30	Egzamin	4
Razem		60		7
Semestr II				
Zmiany polityczne na Bałkanach w XIX w.i na początku XX w.	Kon.	30	Egzamin	4
Wykład monograficzny	W	30	Zaliczenie	3
Razem		60		7
JĘZYKOZNAWCZO-TRANSLATOLOGICZNY				
Semestr I				
Wykład monograficzny	W	30	zaliczenie	3
Teoria przekładu	W.	30	Egzamin	4
Razem		60		7
Semestr II				
Gramatyka tekstu	Kon.	30	Egzamin	3
Gramatyka porównawcza języków słowiańskich	Ćw.	30	Egzamin	4
Razem		60		7
LITERATUROZNAWCZO-KULTUROZNAWCZY				
Semestr I				
Wykład monograficzny	W	30	Zaliczenie	3
Wiedza o kulturze	Kon.	30	egzamin	4
Razem		60		7
Semestr II				
Teoria literatury	W	30	Egzamin	3
Literatura powszechna	W.	30	Egzamin	4
Razem		60		7

II ROK 2011/12				
BLOK PRZEDMIOTÓW	LICZBA GODZIN			PUNKTY ECTS
Przedmioty obowiązkowe	330			52
Przedmioty do wyboru	90			9
RAZEM	420			61
Nazwa przedmiotu	Typ zajęć	Liczba godzin w semestrze	Forma zaliczenia	Punkty ECTS
PRZEDMIOTY PODSTAWOWE I KIERUNKOWE				
A. PRZEDMIOTY OBOWIĄZKOWE				
Semestr I				
Praktyczna nauka języka bułgarskiego	Ćw.	30	ocena	5
Język albański	Ćw.	30	ocena	5
Język serbski	Ćw.	60	ocena	4
Seminarium magisterskie	Sem.	30	Zaliczenie	5
Razem		150		19
Semestr II				
Praktyczna nauka języka bułgarskiego	Ćw.	30	Egzamin	7
Język albański	Ćw.	30	Egzamin	7
Język serbski	Ćw.	60	Ocena	4
Seminarium magisterskie	Sem.	30	Ocena	10
Razem		150		28
Semestr I lub II				
Przedmiot do wyboru	W/Ćw.	(min)30	zal/ocena/egzamin	(min)5
Razem		30		5
B. BLOKI TEMATYCZNE DO WYBORU				
BAŁKANOZNAWCZY				
Semestr I				
Wykład monograficzny	W	30	Zaliczenie	3
Zmiany polityczne na Bałkanach po II wojnie światowej	Konw.	30	Egzamin	3
Zmiany polityczne na Bałkanach po roku 1990	Kon.	30	Egzamin	3
Razem		90		9
JĘZYKOZNAWCZO-TRANSLATOLOGICZNY				
Semestr I				
Wykład monograficzny	W	30	zaliczenie	3
Teoria przekładu	W.	30	Egzamin	4
Razem		60		7
Semestr II				
Gramatyka tekstu	Kon.	30	Egzamin	3
Gramatyka porównawcza języków słowiańskich	Ćw.	30	Egzamin	4
Razem		60		7

LITERATUROZNAWCZO-KULTUROZNAWCZY				
Semestr I				
Wykład monograficzny	W	30	Zaliczenie	3
Wiedza o kulturze	Kon.	30	egzamin	4
Razem		60		7
Semestr II				
Teoria literatury	W	30	Egzamin	3
Literatura powszechna	W.	30	Egzamin	4
Razem		60		7

Маша Плешковић
Филозофски факултет, Љубљана

МОТИВАЦИЈА СТУДЕНАТА ЉУБЉАНСКОГ УНИВЕРЗИТЕТА ЗА СТУДИЈЕ ЈУЖНОСЛОВЕНСКИХ ЈЕЗИКА

Јужнословенски језици као други и/или страни језици још нису довољно истражена тема у домену савремених педагошкодидактичких истраживања. Досад објављени радови о тој теми углавном се баве језичком проблематиком и културолошким садржајима у настави, док полазници наставе још увек нису предмет истраживања у њом подручју. С обзиром на чињеницу да истраживања показују како мотивација игра одлучујућу улогу у процесу усвојеног овладавања другим и/или страним језиком, у овом раду истраживања је усмерена на оријентацију студената јужнословенских језика (хрватског, српског и македонског) с књижевности као двојредних студија на Филозофском факултету Универзитета у Љубљани. Истражује се разлози збој којих словеначки студенти уписују студије српског, хрватског и македонског језика који се уче у оквиру тих студија. Истражује се да ли се разликују ти разлози с обзиром на одабир другог студијског програма и с обзиром на порекло студената, као и то у каквом су односу мотивација, усвојеног и знања студената. Мотивација је ипак представљена као динамичан процес, подстиакнут различитим разлозима, који обухвата избор неке активности, истраживање у њој и најор уложен да се одабрани циљ оствари. Закључује се да би истраживања других двеју фаза – фазе извршења задатака и фазе мотивацијске рефлексивности засигурно дала конкретније одговоре.

Кључне речи: мотивација, оријентација, јужнословенски језици, други и/или страни језик

УВОД

Рецентна педагошкодидактичка истраживања показују како једну од најважнијих улога у успешном овладавању другим и/или страним језицима има ученикова мотивација. Наиме, на различит успех појединаца у овладавању другим и/или страним језиком могу да утичу разлике у доби ученика, полу, склоности, мотивацији, когнитивним стиловима, особности и стратегијама учења (Larsen-Freeman i Long 1991; R. Ellis 2000; Saville-Troike 2008), као и интелигенција, те друге индивидуалне карактеристике. Иако питање узрочно-последичне везе између успеха с једне стране, те мотивације и ста-

вова према страном и/или другом језику и његовим говорницима с друге стране, није сасвим разјашњено, истраживања у овом подручју показују како ови афективни фактори играју одлучујућу улогу у процесу успешног овладавања другим и/или страним језиком. Чини се да је однос између успеха и мотивације узајаман: мотивација утиче на успех, али и успех у учењу на мотивисаност појединца у настојању да овлада страним језиком. Такође, испитивања о односу ставова према језику и језичкој заједници те успеха у учењу, доказала су исту врсту реципрочног односа (LIGHTBOWN I SPADA 2006). Без довољног нивоа мотивације, сасвим несумњиво, ни појединци изразито развијених интелектуалних способности неће постићи дугорочан успех, док ће, доказано је, високо мотивисани појединци остварити и боље резултате (DÖRNYEI 1998).

Научна истраживања и радови посвећени мотивацији темеље се на различитим тумачењима тога појма. Како бисмо поближе одредили циљ нашег истраживања, осврнућемо се укратко на основне поставке приступа који мотивацију приказује као процес (*Process Oriented Approach*) (DÖRNYEI I OTTÓ 1998).

1.1. Одређење појма мотивације

Под појмом мотивације у најширем смислу подразумева се смер и магнитуда деловања појединца: избор одређене активности, истрајност у тој активности и напор уложен у њу. Управо је мотивација одговорна за то *зашто* људи одлучују да нешто учине, *колико дуго* су спремни да истрају у томе и *колико одлучни* су да то постигну (DÖRNYEI I SKENAN 2003:614). У оквирима науке о овладавању другим и/или страним језиком прихваћен је став да је мотивација сложен, вишеслојан конструкт и да је много фактора који на њу утичу. Дерњеј (DÖRNYEI) разликује три фазе мотивације: (1) почетну фазу генерисања везану за избор циља или задатка који ваља обавити, (2) фазу извршавања задатка у којој треба задржати потребан ниво мотивације, те (3) тзв. мотивацијску ретроспекцију, односно процену успешности обављеног задатка или постигнутог циља. Ова је последња фаза, по његовом мишљењу, одлучујућа за све будуће активности јер процена постигнутог успеха утиче на мотивацију за даљње деловање (DÖRNYEI 2001). Синтетизирајући у тако представљеном моделу различите смернице постојећих истраживања, Дерњеј (DÖRNYEI 1998:125) свакој од три димензије мотивације приписује више саставних делова: ниво језика (односи се на културу, језичку заједницу, интелектуалне и прагматичне вредности овладавања језиком, те корист стечену његовим познавањем), ниво везан за личност ученика (индивидуалне карактеристике појединца), и ниво окружења у којем се учи језик (укључује наставу - силабус, наставне материјале, методе и задатке учења; наставника – његов карактер, понашање и стил поучавања; групу којој ученик припада

- динамику групе, кохезију, усмереност према заједничком циљу и слично). Овако постављен, модел приказује мотивацију у настави страних језика као динамичан процес наглашене темпоралне димензије (DÖRNYEI I OTTÓ 1998; DÖRNYEI 2001). Заснован је на темељној претпоставци да мотивација није статична појава, него се константно мења и развија у зависности од различитих унутрашњих и спољашњих утицаја којима је појединац изложен.

Почетна фаза Дерњејевог модела одговара концепту мотивације што су га у науку увели Ламберт и Гарднер (LAMBERT I GARDNER 1972), а на чијим су се темељима током идућих деценија градиле многе научне теорије о овој проблематици. Мотивација је према Гарднеру (GARDNER 1985) комбинација настојања и жеље да се постигне циљ у учењу језика, те ставова према учењу језика који то олакшавају. Исходиште јој може бити различито: интегративни се разлози учења ослањају на позитивне ставове о другој друштвеној и језичкој заједници и односе се на жељу за интеракцијом с припадницима исте, на настојање да се постане сличан њима те, на крају, и интеграцијом у њу, а инструментални на прагматичне циљеве који се настоје остварити учењем језика, као што су могућност запошљавања или напретка у каријери. Из овога произлази да се мотивација разликује од оријентације: оријентација се односи на разлоге за учење другог или страног језика и служи као почетни подстицај, а мотивација на непосредна настојања појединца да тај језик научи (DÖRNYEI 1998:123). Према данашњим схватањима подела на интегративни и инструментални тип оријентације показала се недовољном да обухвати сву сложеност ове појаве, као и подела с обзиром на интринзичке или екстринзичке мотиве учења. Интринзичким мотивима сматрају се они подстакнути изазовом, знатижелошћу, жељом за учењем или усавршавањем, а екстринзичким они изазвани жељом за награђивањем, проценом или признањем од стране других особа, дакле спољним факторима (DECI I RYAN 1985). Новија истраживања врста оријентације ове класификације проширују другим категоријама, па се тако на пример уз интегративне и инструменталне наводе и ови разлози: путовања, пријатељство, жеља за знањем (CLÉMENT I KRUIDENIER 1983) афективни, академски, културолошки, комуникацијски, жеља за постигнућем и сл. (MIHALJEVIĆ ĐIGUNOVIĆ I ZERGOLLERN-MILETIĆ 2003).

2. МОТИВАЦИЈА СТУДЕНАТА ЉУБЉАНСКОГА УНИВЕРЗИТЕТА ЗА СТУДИЈЕ ЈУЖНОСЛОВЕНСКИХ ЈЕЗИКА

2.1. Циљ и проблем истраживања

Досад објављени радови о јужнословенским језицима као другим и/или страним језицима углавном се баве језичком проблематиком и културолошким садржајима у настави, док полазници наставе, ученици или студенти,

још увек нису предмет истраживања. Зато је у овоме раду пажња усмерена на мотивацију, тачније на оријентацију студената *Хрватскога, српскога и македонскога језика с књижевностима* као двопредметних студија на Филозофском факултету Универзитета у Љубљани. На тај се програм, те уједно и на дугогодишњу традицију поучавања ових језика на љубљанском Филозофском факултету, где, под различитим називима, постоји још од 1919. године, наставља данашњи нови болоњски програм *Јужнословенске студије* уведен у академској години 2009/2010.

Подстакнути пре свега прошлогодишњим лошим успехом студената¹, одлучили смо да спроведемо истраживање о мотивацији, које би понудило могуће одговоре на питање о узроцима слабе пролазности на крају академске године. Осим изворних говорника словеначког језика (студената којима је матерњи језик словеначки), студије јужнословенских језика уписују и студенти који живе или студирају у Словенији, а чији је матерњи језик неки од јужнословенских идиома (српски, хрватски или пак македонски језик). С обзиром на чињеницу да су то двопредметне студије и да их уз студенте филолошког усмерења уписују и студенти других, нефилолошких студијских програма (географија, историја, социологија, филозофија и сл.), желели смо истражити разликује ли се оријентација међу овим групама студената.

Дакле, циљ је овога истраживања био да се испита оријентација, односно разлози због којих студенти Љубљанскога универзитета уписују управо ове студије. Покушали смо истражити разликује ли се оријентација студената с обзиром на студијски програм и с обзиром на порекло студената, односно на матерњи језик.

2.2. Хипотезе

Претпоставка је била да ће се оријентација студената којима је матерњи језик словеначки разликовати од оријентације оних којима је матерњи језик српски или хрватски². Друга је претпоставка била да ће се оријентација разликовати и између студената филолошких и нефилолошких група.

3. МЕТОДОЛОГИЈА

3.1. Узорак

Испитивање је спроведено међу студентима 2, 3. и 4. године студија старога (предболоњскога) студијскога програма *Хрватски, српски и македонски језик с књижевностима*. Међу испитаницима (n=38) је било 35

¹ Истраживање се односи на академску годину 2009/2010.

² Македонски је матерњи језик само за два студента, па је због тога испитивање проведено само за српски и хрватски језик.

студенткиња и 3 студента у доби од 19 до 27 година. С обзиром на то, у истраживању је као варијабла искључен пол испитаника.

матерњи језик		студијски програм	
словеначки	друго	филолошки	нефилолошки
22	16	26	12

Таблица 1. Број испитаника с обзиром на матерњи језик и студијски програм

Словеначки језик је матерњи за 22 студента, а српски, хрватски или македонски језик матерњи су за 16 студената. Од укупнога броја испитаника њих 26 похађа филолошке студијске програме, а 12 нефилолошке.

3.2. *Инструмент и инструмант*

Испитивање је спроведено помоћу упитника о разлозима одабира студија, упитника о самопроцени знања и теста знања. Упитници су, као и тест знања, били анонимни. У општем делу упитника студенти су навели основне податке: пол, доб, годину студија, матерњи језик, оцене из језичких предмета, број положених испита на студијама, просек оцена на студијама и други студијски програм. Упитник о разлозима одабира студија јужнословенских језика садржавао је 20 тврдњи. Слагање с одређеном тврдњом о разлозима одабира студија студенти су изражавали на скали од 1 до 5 Ликертовог типа, при чему је 1 означавао „уопште се не слажем“, а 5 „у потпуности се слажем“. На скали истог типа изражавали су и слагање с тврдњама о властитом знању језика. Тврдње у упитнику за самопроцену знања усклађене су с нивоима компетенције (од А1 до Ц2 нивоа), одређенима Заједничким европским референтним оквиром за језике (ЗЕРОЛ 2005). Спроведен је и кратак тест знања за све језичке области.

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

ПРЕЛИМИНАРНО СУ ТЕСТИРАНЕ РАЗЛИКЕ МЕЂУ ГРУПАМА СТУДЕНАТА КОЈИМА ЈЕ МАТЕРЊИ ЈЕЗИК СЛОВЕНАЧКИ И ОНИХ КОЈИМА ЈЕ МАТЕРЊИ ЈЕЗИК НЕКИ ОД НАВЕДЕНИХ ЈУЖНОСЛОВЕНСКИХ ЈЕЗИКА, ТЕ ИЗМЕЂУ СТУДЕНАТА ФИЛОЛОШКИХ И НЕФИЛОЛОШКИХ СТУДИЈА У ОДНОСУ НА РАЗЛОГЕ ОДАБИРА СТУДИЈА. ПОКАЗАЛО СЕ ДА НЕ ПОСТОЈИ СТАТИСТИЧКИ ЗНАЧАЈНА РАЗЛИКА ИЗМЕЂУ СТУДЕНАТА СЛОВЕНАЦА И ОСТАЛИХ СТУДЕНАТА С ОБЗИРОМ НА РАЗЛОГЕ ОДАБИРА СТУДИЈА, КАО НИ РАЗЛИКА ИЗМЕЂУ СТУДЕНАТА ФИЛОЛОШКИХ И НЕФИЛОЛОШКИХ СТУДИЈСКИХ ГРУПА. И ЈЕДНИ И ДРУГИ ПРОСЕЧНО СУ МОТИВИСАНИ ЗА СТУДИЈЕ (СРЕДЊА ОЦЕНА 3,5), БЕЗ ОБЗИРА НА ПОРЕКЛО ИЛИ ПРОГРАМ СТУДИЈА.

Посматрано је такође постоји ли корелација између мотивације за студије, успеха и знања студената те како она корелира с пореклом и другим студијским програмом. Притом је коришћена сумарна мера мотивације.

Истраживање корелације између успеха (као показатељи узети су просек оцена на студијама и број положених испита) и знања (за показатеље су узети резултати самопроцене знања, теста знања и оцена на предмету) те порекла (матерњег језика), другог студијског предмета и мотивације, показало је да успех и знање позитивно корелирају с мотивисаношћу студената.

	знање	тест	оцена	самопроцена
мотивација	.51**	.20	.16	.71**

* = $p < ,05$; ** = $p < ,01$

Таблица 2. Корелација између мотивације и знања

Мотивација је позитивно повезана са знањем ($p=0,51$; $p<,01$). То се пре свега односи на самопроцену као један од показатеља ($p=0,71$; $p<,01$), но не и на тест знања или оцене на предмету, као што се види из таблице ($p<,05$). Студенти који су слагање с тврдњама о нивоу свога знања (самопроцена знања) изразили вишом оценом, били су и мотивисанији за учење јужнословенских језика.

	знање	тест	оцена	самопроцена
мотивација – матерњи СЈ	.43*	.09	.01	.75**
мотивација –матерњи ХСМ	.57*	.37	.34	.65**

* = $p < ,05$; ** = $p < ,01$

Таблица 3. Корелација између мотивације, знања и матерњег језика

Однос мотивације и знања показао се сличним за говорнике словеначког ($p=,43$; $p<,05$) и јужнословенских језика ($p=0,57$; $p<,05$).

	просек оцена	број испита
мотивација	.42**	.39*

* = $p < ,05$; ** = $p < ,01$

Таблица 4. Корелација између мотивације и успеха

Резултати везани уз однос успеха (као показатељи успеха узети су број положених испита на студијама и просек оцена) и мотивације такође потврђују карактер узајамности у односу између успешног овладавања другим и/или страним језиком и мотивисаности за његово учење. Мотивација, дакле, позитивно корелира и с успехом. То је израженије када је реч о про-

секу оцена ($r=42$; $p<,01$), а нешто мање с бројем положених испита ($r=39$; $p<,05$).

	просек оцена	број испита
мотивација – матерњи СЈ	.39	.42
мотивација – матерњи ХСМ	.63*	.39

* = $p <,05$; ** = $p <,01$

Таблица 5. Корелација између мотивације, успеха и матерњег језика

То вреди поготово за оне студенте којима матерњи језик није словеначки, него неки други јужнословенски идиом (српски, хрватски или македонски). Што је процес њихових оцена виши, више су и мотивисани за учење тиц језика.

5. РАСПРАВА

Резултати су, супротно нашим очекивањима, показали да не постоји статистички значајна разлика у разлозима одабира студија између студената чији је матерњи језик словеначки и оних којима је матерњи језик неки други јужнословенски идиом (српски, хрватски или македонски). Такође, не постоји статистички значајна разлика у разлозима одабира студија ни међу студентима филолошких и нефилолошких програма. У оба случаја студенти су били просечно мотивисани (3,5).

Хипотеза да ће се разлози избора студија студената којима су матерњи језик српски или хрватски разликовати од разлога студентата којима је матерњи језик словеначки није доказана. Претпоставка је била да ће први одабрати студије јер познају циљни језик и културу, било да су у њој одрасли, било да из ње потичу, као и да ће, из истих разлога, њихови ставови према језику и језичкој заједници бити позитивни. Мотивација и позитивни ставови према језику и језичкој заједници, као што су показала досадашња истраживања (LIGHTBOWN I SPADA 2006), повезани су с успехом у учењу језика. Како је оријентација, односно разлози одабира неке активности, прва фаза мотивације представљене као динамичан процес што се протеже кроз време (DÖRNYEI I OTTÓ 1998), она може бити од пресудне важности за коначан успех у остваривању постигнутог циља, у овоме случају овладавања језиком.

С обзиром на чињеницу да не постоји статистички значајна разлика у односу према разлозима избора студија ни међу студентима филолошких ни нефилолошких програма, није потврђена ни хипотеза да ће се студенти филолошких студијских група и они нефилолошких студија разликовати с обзиром на разлоге одабира студија. Таква су се очекивања темељила на прет-

поставци да су студенти који уписују филолошке студије више оријентисани према учењу језика, а тиме и мотивисанији, те успешнији од студената нефилолошких програма.

Разлози одабира студија јужнословенских језика, према Дерњејевом моделу, почетна су фаза у испитивању мотивације (Dörnyei i Ottó 1998). Претпоставке да ће порекло и студијски програм утицати на разлоге избора студија (оријентацију), а тиме и на мотивацију, нису се потврдиле. Студенти су били просечно мотивисани. Ни порекло ни програм нису утицали на њихов избор. То показује да узроке слабе пролазности студената на крају академске године ваља тражити у другим факторима. Како се, према Дерњејевом моделу мотивације, разликују три њене димензије од којих свака поседује више аспеката (ниво језика, ниво везан за личност ученика, те ниво окружења у којем се језик учи) и неки од ових фактора у томе могу играти важну улогу, па би их свакако требало укључити у будућа истраживања. Надаље, истраживања других двеју фаза мотивације – фазе извршавања задатка и фазе мотивацијске ретроспекције на још већем броју испитаника помоћу упитника који би јасније указао на врсту мотивације, вероватно би дала конкретније одговоре.

С друге стране, резултати везани за однос успеха, знања и мотивације још су једном упозорили на већ раније споменуто чињеницу о узајамности односа успешног овладавања страним језиком и мотивисаности за његово учење.

6. ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА

Спознаје о природи мотивације и разлозима који стране студенте мотивишу на учење јужнословенских језика, односно њиховој оријентацији, могле би помоћи у обликовању не само програмских садржаја него и осмишљавању наставе којом би се константно подстицала њихова мотивација и кроз остале фазе (фазу извршавања задатака и фазу мотивацијске ретропсекције). На тај начин могло би се придонети и успеху у учењу. Те би спознаје понајвише могле помоћи у осмишљавању наставе на страним лекторатима у поучавању хетерогених група ученика/студената с обзиром на њихово предзнање, интересовања и потребе, као и друге карактеристике. Стога сматрамо оправданим и нужним будућа истраживања у томе смеру.

ЛИТЕРАТУРА

- CLÉMENT, R. i Kruidenier, B. G. „Orientations in second language acquisition: I. The effects of ethnicity, milieu and target language on their emergence.“ *Language learning*, 33, (1983): 272-291.
- DECI, E. L. i Ryan, R. M. *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum, 1985.
- DOUGHTY, C. J. i Long, M. H. (ed.) *The Handbook of Second Language Acquisition*. Blackwell Publishing.
- DÖRNYEI, Z. „Motivation in second and foreign language teaching.“ *Language Teaching*, 31, (1998): 117-135.
- DÖRNYEI, Z. i Ottó, I. „Motivation in action: A process model of L2 motivation.“ *Working Papers in Applied Linguistics*, Vol. 4, London: Thames Valley Universtiy, (1998): 43-69.
- DÖRNYEI, Z. *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- DÖRNYEI, Z. i Skehan, P. „Individual Differences in Second Language Learning.“ U: Doughty, C. J. i Long, M. H. (ed.) *The Handbook of Second Language Acquisition*. Blackwell Publishing, 2003: 549-628.
- DÖRNYEI, Z. „Attitudes, Orientations, and Motivations in Language Learning: Advances in Theory, Research and Applications.“ *Language Learning*, 53-1, (2003): 3-32.
- ELLIS, R. *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 2000.
- GARDNER, R.C. *Social Psychology and Second Language Acquisition: the role of attitudes and motivation*. London: E. Arnold, 1985.
- LARSEN – FREEMAN, D. i Long, M. H. *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. London – New York: Longman, 1991.
- LIGHTBOWN, P. M. i Spada, N. *How Languages are Learned*. Oxford: Oxford University Press, 2006.
- MIHALJEVIĆ ĐIGUNOVIĆ, J. i Zergollern-Miletić, L. „Što, kada i kako u obrazovanju budućih nastavnika stranih jezika“. *Metodika*, 6, (2003): 77-90.
- SAVILLE-TROIKE, M. *Introducing Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 2008.

Maša Pleškovič

THE MOTIVATION OF THE UNIVERSITY OF LJUBLJANA STUDENTS
FOR LEARNING SOUTH SLAVIC LANGUAGES

Summary

South Slavic languages as foreign and/or second languages are an emerging theme in contemporary language teaching research. Published research has mainly explored language issues and cultural content in the course, while those taking the course have not been the focal point of such research. Taking into consideration the fact that research has shown motivation to be the key factor in successful foreign and/or second language acquisition, this paper explores the orientation of students enrolled in a double major programme of South Slavic Studies at the University of Ljubljana's Faculty of Arts. The paper looks into the reasons behind Slovenian students' decision to enrol into Croatian, Serbian and Macedonian language course taught as part of the programme. The paper explores whether those reasons differ considering students' majors and nationality, and how students' motivation, achievement, and proficiency relate to each other. Motivation is presented as a dynamic process based on various reasons and encompassing the choice of an activity, perseverance, and effort invested in achieving a goal. The author concludes that researching the other two phases – the task completion phase and the motivational retrospection phase – would undoubtedly yield more specific results.

Key words: motivation, orientation, South Slavic languages, second/foreign language

378.147::811.163.41*243(497.2)

Димка Савова,
Универзитет „Св. Климент Охридски“, Софија

ФУНКЦИОНАЛНИ ПРИСТУП У НАСТАВИ ЛЕКСИКЕ СРПСКОГ ЈЕЗИКА ЗА БУГАРСКЕ СТУДЕНТЕ

У раду је представљен модел једног циклуса предавања из лексике српског језика за бугарске студенте србисте. Модел је израђен према принципима наставе и моделу предавања, које је руски аутор В. Коростелов предложио у својој књизи о функционалној настави сиране лексике. Тај модел је незнатно промењен због специфичности наставе српског језика за бугарске студенте који говоре блиски словенски језик.

Кључне речи: функционална обука, настава сиране лексике, говорна мотивација, лексичке навике, индивидуални смисао речи

У методици наставе страног језика све се више говори о настави с активном перспективом, која би појачала мотивацију за обуку код студената. Из ове перспективе се као основни елемент не издваја облик, већ садржај језичких јединица које се морају усвојити. Овај се садржај помоћу различитих метода повезује са личношћу човека који учи језик да би се могло постићи мотивисано и дуготрајније памћење страних језичких јединица, што доводи, на свој начин, до њиховог слободнијег коришћења. Овај задатак, који и иначе стоји пред методиком страног језика, нарочито је актуелан у данашње време – време активних интеркултуралних контаката и коезистенције.

У позадини оваквих друштвених и културних процеса наставу страног језика из исте језичке породице за студенте филологе карактеришу различите специфичности. У процесу обуке страног језика бугарски србисти морају усвојити практична и теоретска знања о систему српског језика, да би стекли умећа да га користе како у усменом, тако и у писаном виду у свакојаким функционалним стиливима и жанровима, а исто тако – да се припреме за обављање преводилачке активности на професионалном нивоу. Међутим, студенти, у ствари, често боље усвајају умећа везана за писану употребу страног језика, док усмена употреба, а нарочито говор, за њих остаје проблематична. Томе доприноси и добро позната тенденција лакшег разумевања, али теже усмене продукције страног језика из исте језичке по-

родице. Зато пред наставом српског језика за бугарске србисте стоји задатак да се пронађу делотворни методи стварања говорних умећа.

У вези с решавањем овог задатка занимљив је, према нама, функционални метод наставе стране лексике, презентован у књизи В. Коростељова (Коростељов 1990). Тај се метод презентује у оквиру почетне етапе рада с говорном грађом из странаог језика – етапе формирања говорних навика¹. У наведеном раду се овај метод озбиљно и убедљиво образлаже аргументима из области неурологије (разматрају се зоне у људском мозгу, које су задужене за когнитивну и говорну активност и процеси који се у њима врше), когнитивне и психоллингвистике, психологије и експерименталне методике.

Код функционалног приступа мотивација за рад ђака, за које је иначе модел Коростељова разрађен, мора се тражити у смислу исказа, у мисли (не у усвајању чулно-говорног лика датог појма – стране речи). Тачније, код ђака се мора створити потреба да изражавају своје мисли о неком проблему (тзв. садржајна база), при чему те мисли морају бити повезане с особом ученика, с његовим емоцијама и потребама. Аутор књиге о функционалној обуци, као и многи други истраживачи, разликује значење од смисла речи. Док је значење, према њему, стабилан систем генерализација, који дата реч има за све говорнике неког језика, смисао је индивидуализовано значење речи. Везе речи (смисаоне, парадигматске, синтагматске) се односе на дати тренутак и ситуацију, оне су особно-смисаоне везе и зато се постојаније усвајају. Зато није довољно да ђака ставимо у комуникативну ситуацију помоћу препорука типа: „Замислите да сте у продавници“, јер тамо смисао страних лексичких јединица неће бити особен, већ ће бити надрисмисао².

Поступак настанка и извршења једног говорног чина Коростељов презентује на следећи начин: 1) на самом почетку чина код говорника је настао мотив исказа (који је реакција на неко унутрашње стање или спољашњи утицај); 2) овај мотив побуђује мисао (говорну интенцију); 3) која се подвргава унутрашњем програмирању. Аутор истиче да се унутрашње програмирање врши на некој врсти унутрашњег говора, за које није још увек утврђено какав код оно користи; 4) следећа етапа настанка говорног чина састоји се од два процеса: лексичког разгртања и граматичког конструисања; 5) следи моторно остваривање добијене конструкције преко спољашњег говора.

Овај редослед одражава настанак говорног чина на матерњем језику, а код говорног чина на страном језику додаје јој се и једна међуетапа. Поново се почиње од настанка мотива, побуђивања мисли и извршења унутрашњег програмирања те мисли. За четврту етапу – лексичко разгртање и граматичко конструисање – аутор истиче да се аутоматски врши најпре на матерњем

¹ Аутор најављује и следеће, више етапе: усавршавање говорних навика и развој говорних умећа.

² Под „лексичким јединицама“ Коростељов разуме речи, устаљене синтагме, говорне клише.

језику и сматра да се ова етапа не може поништити. Штавише, ову етапу је најбоље извршити управо на матерњем језику јер ће то одузети минималну количину времена, те код ђака неће нестати побуђени мотив – да обави спонтани исказ (код осталих начина семантизације стране речи потребно је више времена и напора, који у ђаку „бришу“ мотив). Коришћењем специјалних табела, о којима ће доле бити речи, разгртање и конструисање ће се готово одмах после тога извршити и на страном језику, на којем ће се остварити као спољашњи говор и сам говорни чин. Веома је важно „да се обезбеди брз и адекватан прелаз са актуализованих средстава на матерњем језику ка моторној реализацији говорне интенције помоћу нових страних речи *без ирејходној учења форме* (курзив је мој – Д.С.)“ (Коростељов 1990:66). Код поступка реализовања говорне интенције ће се, према аутору, испољити „један од најзначајнијих закона о формирању функционалних система – закон о смањењу, редукацији „сувишних“ карика (елемената), у нашем случају – речи из матерњег језика“ (Коростељов 1990:67).

Као што постаје јасно, водећа улога у усвајању лексичке јединице на страном језику код функционалне обуке додељује се њеној функцији – не њеном облику. И пошто се на часу из страног језика по традиционалним методима стварају вештачки услови за учење језика, код којих се лексичке јединице не вежу за конкретне, актуелне потребе ђака, нарочита пажња код функционалног приступа посвећује се стварању мотивације. У ову сврху аутор, пре свега, препоручује кратке, с емотивним набоем филмове-епизоде, слике по сижеу, фотографије и сл. Њихова намена је да код ђака изазову неку живу реакцију и емоцију, која ће код њега побудити потребу да изрази своје мисли о виђеном, директно повезане с његовим личним ставом. Ова ванјезичка помагала морају у себи садржати не једноставно неку епизоду, већ једну проблематичну ситуацију – ситуацију која је, с једне стране, ђацима занимљива и узбудљива, а с друге – побуђује код њих разносмерна тумачења и гледишта да би дошло до спора који би их натерао да бране и побијају ставове (а не да једноставно изражавају осуду или подршку ономе што су видели или чули). Према методици Коростељова ови ванјезички објекти (најбоље би било да су то филмови – епизоде који су специјално за то снимљени) морају се емитовати на самом почетку часа. На тај начин се постиже брзо и делотворно „брисање“ емоција и утисака који су се накупили код ђака за време пре почетка часа а који би сметали раду, као и директно емотивно и мисаоно ангажовање ђака постављеним проблемом за чије ће решавање они употребити, поред већ научених, и нове, досада непомињане лексичке јединице из страног језика.

Након што одгледају кратки филм, ђаци добијају специјално разрађена учила – функционално-смисаоне табеле (ФСТ), које укључују лексичке јединице из страног језика адекватне за разматрање постављеног проблема. Те јединице се наводе у паровима с речима из матерњег језика и тако ђак

одмах реализује говорну интенцију на страном језику, а да претходно не учи реч. Од нарочитог значаја је и друго – да ђак обавља самостални избор њему потребних лексичких јединица, што исто доприноси бољем упамћивању. После тога, разгртање и увођење речи у систем синтагматских веза врши се поново помоћу табела где се налазе синтаксичке конструкције већ познате њему, које су такође специјално одабране и организоване у ову сврху. Тако се, у ствари, страна реч с њеним везама у јединству реализује на страном језику, а да се њеном облику не посвећује посебна пажња (што је, према аутору, веома важно на овој почетној етапи усвајања говорних навика). На тај начин се делатност ђака не усмерава толико на усвајање речи, колико на формирање целовитог говорног поступка на страном језику још од првог сусрета с новим речима. У раду се наводи пример с употребом трију таквих функционално-смисаоних табела, од којих је свака нешто компликованија у односу на претходне. На пример, у другој табели се додају и друге познате речи, при чему се истовремено већ занемарују еквиваленти нових речи на матерњем језику, јер су ђаци визуелно и према њиховим местима у табелама запамтили стране лексичке јединице. У трећој, пак, табели су уместо нових речи употребљене слике које асоцирају на значење, при чему аутор наводи да се с тим циљем могу као асоцијације употребити и антоними или синоними тражених речи и сл. У крајњем левом делу табела налазе се говорне формуле које ђаци могу користити код конструисања својих исказа и које такође могу постајати све компликованије у свакој следећој табели. На тај начин функционално-смисаоне табеле садрже три елемента: нове лексичке јединице, познате синтаксичке конструкције и познате говорне формуле.

Питање како да се одаберу адекватне нове речи за задовољавање потребе за изражавањем мишљења о постављеном проблему и познате синтаксичке конструкције и говорне формуле Коростелъов решава на следећи начин. Он израђује говорно-смисаоне задатке, питања о оном што се може сазнати из филма-епизоде, које предлаже другом колективу састављеном од вршњака ђака за које су лекције намењене. Услов је да информанти на питања одговарају на матерњем језику. Израђени говорно-смисаони задаци се такође испитују, при чему анкетирани вршњаци морају одабрати оне који су прикладни. Прикупивши грађу од довољног броја информаната, аутор одабира најфреквентнија мишљења, разврстава их у групе па их адаптира и преводи. Групе лексичких јединица у табелама нису састављене према лексичко-семантичком, као што се то обично ради, већ према функционалном обележју, узимајући у обзир потребе ђака које су одређене према резултатима спроведених анкета.

У последњој етапи из циклуса часова посвећених усвајању одређене скупине непознатих, нових речи, примењује се употреба условно-говорних и говорних вежби и говорно-смисаоних задатака ради стабилизовања научене грађе. У вези с циљевима ових вежби Коростелъов спроводи аналогију

између етапе у формирању лексичке навике говорења и типа вежби. Појединачне етапе у формирању лексичке навике говорења аутор повезује са следећим пратећим типовима вежби: имитационе, са замењивањем, трансформативне и репродуктивне вежбе. Иако се код њих пажња обраћа на различите састојке процеса формирања лексичких навика, водећа улога припада говорном задатку јер их на тај начин ђаци доживљавају као процес комуникације. Код ових вежби ђаци користе табеле ФСТ-1. Професор презентује оно што се тражи у вежби у виду реплика из природног дијалога који се води о постављеном проблему: *Појврдиће је ли ѿо сѿварно истѿина* (код имитационих вежби), *Порециѿе моје мишљење ако се с њим не слажеѿе* (вежба са замењивањем), *Рециѿе да и ви намераваѿе да ѿосѿуѿиѿе као јунак филма, ако ѿо одговара сѿварносѿи* (трансформативна вежба), *Рециѿе, ѿрема вама,...?* – с неким апстрактнијим питањем по разматраном проблему (репродуктивна вежба). Могу се применити и говорни задаци према проблемима који филм поставља. Професор их може почети помоћу стимула: *Наведи своју ѿроцену да ли..., Докажи да..., Објасни..., Исѿричај о себи...* Од вежби се захтева да доприносе постепеном уклањању вербалних потпора из рада ђака.

На крају Коростелов представља модел одржавања таквог типа лекција за формирање лексичких навика, у оптималном случају по две лекције у једном циклусу. У првој лекцији, пре него што почне са емитовањем филма-епизоде, професор, ради обезбеђивања циљаног формирања садржајне основе (тј. мисли и мишљења о проблему) код ђака, поставља низ питања о којима ће се после емитовања одржати расправа. После филма почиње рад с првом табелом, где су нове речи разврстане у парове „реч из матерњег језика – страна реч“.

Професор поставља прво питање, после чега, са циљем првобитне аутоматизације, чита полако и са станкама за понављање скупину лексичких јединица које су потребне за расправу о постављеном питању. Он чита речи са упитном интонацијом којом ће стимулисати ђаке да одаберу потребну варијанту. Након што чују и понове за професором нове речи, ђаци бирају најпогодније лексичке јединице за изражавање свог мишљења. Даје им се време да би припремили своје излагање помоћу табела, а кад буду одговарали, више неће у њих гледати. Одговарајући на тај начин на ово и на следећа питања, они се морају научити да комбинују лексичке јединице из табеле, почињући постепено да је целу користе. Затим се уводе, опет са циљем аутоматизације нових речи, условно-говорне вежбе, које се постепено компликују. У другој лекцији се долази до две битне промене: 1) уклањање вербалних ослонаца, при чему се за то користе друга и трећа варијанта табела – без речи на матерњем језику и са асоцијативним везама нових речи уместо самих речи, и 2) транспонованье проблема о коме се расправља на личност ђака. Предлажу се говорно-мисаони задаци различитих врста, при

чему се пред крај часа очекује да се већина ђака изјашњава без вербалних ослонаца.

Користећи се вишенаведеним моделом циклуса лекција и придржавајући се захтева и принципа презентованог функционалног приступа, ми смо израдили сличан циклус часова из српског језика за бугарске студенте срби-сте. Сматрамо да је добро да се такве вежбе за формирање лексичких навика не спроводе на првој години, када се напори улажу углавном на усвајање граматике, већ на другој години, када се упознавање с граматичким особинама српског језика завршава па се све више пажње посвећује циљаном нагомилавању лексичког фонда. Осим тога, да би се код студената побудиле особно-смисаоне везе нових лексичких јединица које би биле везане за праву, а не за опонашану или вештачки стимулисану потребу за комуникацијом, морали би се предлагати проблеми који ипак претпостављају једну нешто каснију етапу у усвајању страног језика да би били интересантни за одрасле особе. Важно је још и то да ће на другој години, упркос учињеним грешкама, говорни производ студената имати карактер разборитог текста који ће им пружати неко задовољство, док је сумњиво да би на првој години, ако се контрола граматичке исправности уклони, производ личио на српски текст.

Околност да ове лекције обрађујемо са студенте друге године доводи до понеких промена у односу на изворни модел. Најпре, ми предвиђамо да због компликовања грађе оптимални циклус часова буде три, а не два двочаса. Друга разлика се односи на наше функционално-смисаоне табеле. Говорни производи на овој разини су већ проширенији, што доводи до немогућности да се предвиде све потребне синтаксичке конструкције, тим пре што се студенти не би смели суздржавати у њиховој жељи да изражавају своје мисли. Међутим, принцип да се граматичким погрешкама не скреће пажња студенту гарантује да он може без санкција продуковати своје текстове, што ће му омогућити да се усредсреди, пре свега, на своје мисли – говорне интенције.

Ми не располажемо филмом-епизодом, за који се иначе у моделу који пратимо признаје да је најприкладније средство за побуђивање мотивације за говорење (Коростелов с разлогом у ту сврху не препоручује употребу епизоде из играног филма јер сматра да ови филмови често изазивају јаке емоције које не стимулишу гледаоца да ступа у контакт, већ обрнуто – подстичу га да индивидуално преради оно што је видео). Зато користимо кратак, али интересантан текст из часописа о теми која је, према нама, блиска студентима – о односима између младих супружника, који смо узели из Хрестоматије српских текстова (Хрестоматија 2002). Текст је, по нама, погодан не само због тога што поставља интересантан проблем за младе људе, већ и због тога што претпоставља различите сценарије, као и различите тачке гледишта, тј. испуњава услов да изазива разнолика тумачења и мишљења.

Након што два пута споро прочитамо текст у којем је доста нових лексичких јединица, ми ни на који начин на њих не свраћамо пажњу студената,

чиме се, према нама, лингвистички објекат доживљава са своје садржајне, а не с формалне стране, и по игнорисању језичког плана приближава се ванјезичком објекту – филму (можемо само превести понеку реч која би студенту сметала да разуме текст). Текст је следећи:

МОЈА ЛОВА – ТВОЈА ЛОВА

Кад се склади брак, њарџнери се обавезују њред маџичарем да ће делџи добро и зло. У заједничком живоџу сукоби заџим насџају кад џреба џоделиџи ово друџо. Углавном је џо џроклетџа „лова“. Пракса је џоказала да нема идеалноџ начина да се џу џосџиџне брачна хармонија џа, ма колико се џрудили да џубавни еџџузиџазам не наруџиџе џако џрозаичним сџиварима, увек ћеџе се осећаџи оџџећенима. Ако сџе се доџоворили да се обе џлаџе сџављају на џомилу, обоје сџе у себи одлучили да ћеџе – красџи или уџајиваџи. Ако је с џаковом џримиџљу на овакву џоделу новца џрисиџао само један, а друџи је дословце схватиџо доџовор, џрокљувиће кад-џад да је џреварен и џолудеће. И обрнуџо. Ако сџе обоје имали џоџџене намере, џрво оџкриће да се нисџе везали за савршену особу навешџе вас на џо да разочарење ублаџиџе џешеће се џајном осветџом у облику џоџроџње „лове“. Равноџежа је џоремећена. Један џочиње красџи. Друџи шизџи.

Варијанџа друџа. Мушкарац узима буџеџ у своје руке. Смаџра вас, ваљда, малоумном да би вам џоверио не само своју, неџо и вашу џлаџу. Побуниџе се, само је џиџање хоће ли уоџиџе реаџоваџи на џо. Већ вам је дао до знања да му ваш ум не значи мноџо.

Варијанџа џрећа. Чим џрими „лову“, даје је у ваше руке. Или има црни фонд, или џако мало зарађује да му на џамеџ не џада да џокуша да своја маџеријална џиџања реши џако бедном своџом. Ако вам не усџева да се о џородичном буџеџу добро бринеџе, оџворена му је моџућностџ да врџиџи на вас и изазива у вама џриџњу савесџи и комџексе расџикуће. Вуџиџе. Иџак је боље да ви знаџе куда одлази џеџова лова, неџо да знаџе да ће ваша биџи џоџроџена онако како он џо жели.

Четџврџа варијанџа. Он вам даје за клоџу и режије. Задрђава џеџарац. Пажња! Тако се навикава да има џраво да задрђи неџиџо за себе и сџуран је да је део џеџове лове код вас. Средином месеца ће вам даџи до знања да се џреварио у рачуну, да је био џрешкрџ џрема себи и џраџиће да му враџиџе неџиџо од џоџа...

И џако даље... И џако даље...

Пре него што прочитамо текст, постављамо студентима следећа питања:

1) До какве њромене у начину живојѡа човека доводи склајање брака и зашћо је то ѡако? 2) Је ли добро да се у њородици ѡлаће брачној ѡара сћављају на ѡмилу? Може ли се ѡшме један од сујружника окорисћићи и како? 3) Ако муж узме ѡродични буѡећ у своје руке, шћа он мисли о себи, а шћа о својој жени? 4) Је ли за жену добро да она брине о ѡродичном буѡећу, хоће ли је муж окривићи ако јој сћвари не иду сасвим како ѡреба? 5) Хоће ли мужу одјоварати да из своје ѡлаће издваја и жени даје новац за клоју и режије, а себи остћави ѡѡарац? Шћа ће муж најравићи ако му ѡре времена ѡнесћане новца?

Осврћемо се на непознате речи само до те мере до које оне не дозвољавају да се општи смисао питања разуме.

Након што два пута полако прочитамо текст, додељујемо студентима табеле³ са новим лексичким јединицама које су узете не из самог текста, већ из прикупљених мишљења о њему од групе информаната и одговора на постављена питања. Ове нове речи могу укључивати, уколико се срећу у одговорима, и речи из текста (одабир речи за табеле врши се на темељу њихове фреквенције у текстовима – одговорима информаната). Нове лексичке јединице из питања које се не срећу у одговорима информаната студенти памте (а да се пажња не обраћа на њихов облик) тако што свако од њих понавља питање пре него што на њега одговори. У првој табели пишемо речи у паровима, с леве стране – на матерњем језику, с десне – на страном. Од одговора на постављена питања припремили смо за табелу следеће нове речи и устаљене синтагме:

склајање брака, делићи нешћо с неким, брачни друј, изјубићи нечије ѡверење, неслоја, ѡ ѡићјањима новца, рачунаћи с неким, сујружници; сћављати на ѡмилу, коликим новцем расћолажем, уздамо се једно у друјо,варати, узајамно, окоришћавати се, ѡајно, сумње, зараћујем за живој; не долази до ѡоја, ѡродични буѡећ, ѡоузданији, ионако, одјоворност, ојћужичи, сћвари не иду добро, ѡребаћићи кривицу на некоја, новац за клоју и режије, ѡѡарац, то ми одјовара, осећам се, ѡодрећен, ѡнесћаје ми новца.

Поделили смо нове лексичке јединице, које смо прикупили из одговора информаната на матерњем језику, у неколико врста, али према горе наведеном захтеву – не према лексичко-семантичким обележјима, већ према функционалном начелу: 1) именице добијене од апстрактне визије о глаголској радњи – односу у породици; 2) глаголи који изражавају радње и односи

³ Израдили смо две табеле, за једну мање од Коростељова, јер, према нама, табела са сликама код студената није толико потребна, а повећао би се сувишно и број часова посвећених датој теми.

према себи или партнеру; 3) карактеристике према неком обележју једног или двоје супружника; 4) изрази који се односе на новац; 5) ситуације из заједничког живота које се доживљавају као безличне, као да се врше саме од себе; 6) одредбе за начин у одговарајућој теми.

1) склањање брака љубињак њоверења неслоја сумње одговорности управљање шкртости поријетности узајамна сајласност њовод корисност самојоуздање	2) делићти с неким рачунањти с нечим уздајти се једно у друго варајти окоришњавајти се ојшњужити пребацијти на некоја кривицу јто ми одговара осећајти се задржајти за себе сналазити се с нечим доводити у њињање сњавити некое нешњо у дужности прузимајти (иницијативу, кривицу) саблазити се зарађивајти на животи	3) брачни друг, сујружник сујружници јодрећен јоузданији једно домаћинство јава јородице
4) јо њињању новца на јомилу (сњављам) коликим новцем расјолажем јородични бујети, ојшњти ~ новац за клоју и режије јейарац јлаћање злојојребе јриходи и расходи ушњећевина	5) не долази до јтоја сњвари не иду добро јонесњаје ми новца склон сам ... јријада ми	6) узајамно шјајно ионако релативно сијурно

Синтаксичке конструкције у које студенти могу укључивати нове лексичке јединице које су самостално изабрали су следеће:

- У заједничком животиу јосле... човек мора да...*
- То доводи до...*
- Уколико/Ако/ У случају да...*
- То ја/је/их може јодсјицајти да...*
- Добро је/Лоше је да...*
- Је ли добро да...?*
- То омојује/ономојује сујрују/сујрузи да...*

Одговара ми/не одговара ми да...
 Сијурно (засијурно) ће се једној дана дојодити да...
 Зајтражиће да...
 Хоће ли зајтражити да...?
 Он/Она ће издвајати од своје йлатије ...
 Обоје су...
 Једно од њих...
 Не би йребало да...
 Није ред да...

С леве стране табеле могу се наћи и говорни изрази, иначе студентима познати, ради њиховог обнављања:

По мом мишљењу,...
 Слажем се/ Не слажем се с йобом.
 Смайрам да...
 Како смайраш, да ли...?
 То је истина/То није истина.
 Ти хоћеш рећи да...?
 С једне сйране..., с друје сйране,...
 Ййак
 На жалосй

У моделу Коростељова нема неких нарочитих проблема да се нове речи – именице, глаголи, придеви – уграде у наведене синтаксичке конструкције у табелама, углавном познате, зато што је тај модел изграђен на темељу енглеског језика, и то за почетну етапу усвајања страног језика. У својим захтевима према вежбама уз циклус лекција Коростељов истиче потребу да се помоћу учила избегну било какве грешке у употреби језичких јединица, чиме би се код студената уклонио страх од грешака. Зато смо ми одлучили да се на презентованој врсти лекција не обраћа никаква пажња на граматичке погрешке студената да се не би пореметио основни принцип утемељен у ову етапу функционалне обуке – несметано стварање говорног механизма на страном језику.

После рада с табелом број 1 приликом одговарања на постављена питања на почетку овог циклуса, студентима постављамо нова питања, која, с једне стране, обнављају лексику у вези с постављеном темом, а, с друге стране, освежавају разговор и вежу тему за личности самих студената. То су следећа питања: 1) *Шйа, йо вашем мишљењу, мисли о остйалима човек који злоуйо йребљава свој службени йоложај?* 2) *Је ли и данас на снази сйара йтрадиција да муж брине о новцу, а жена – о домаћинсйву?* 3) *Како се морамо, йо вама, йонашайи йрема човеку који је нехойице нанео шййейу*

себи и нама? 4) *Мора ли, према вама, један сујружник знаћи на шта његов брачни друј шроши новац, или је важно сачувати узајамно поверење? Је ли у брачном живоју појребна контрола?* На ова питања студенти одговарају на бугарском језику, затим уз помоћ професора преводе своје одговоре на српски. Док то раде, сви записују наведене речи за све одговоре. А затим раде у паровима: један чита свој одговор на бугарском, а други га преводи.

Ради даљег усвајања нове и обнављања већ познате лексике прелазимо на условно-говорне вежбе, које, као што смо већ поменули, могу бити имитацијске, са замењивањем, трансформативне и репродуктивне. Нагласили смо већ да је код њих од значаја да се услови задатака формулишу као говорни чинови, који ће у студентима побуђивати лични однос према продукованом тексту, а неће од њих захтевати да врше активности које су одвојене од њихове потребе да изразе своје мишљење.

Имитацијске вежбе (понављање фразе коју изговара професор): *Пошврдиће ако сматраће да: -није добро да злоупотребљавамо незнање друјих; .. сујружници морају делићи и добро и зло; – се у браку моју сиварати проблем, ако сујружници не рачунају један с друјим; – да у породичном живоју не сме доћи до губитка узајамног поверења.*

Је ли истина да: -се брачни друјови морају узајамно поштовати? – у породичном живоју морамо рачунати једно на друјо? -је боље да породичним буџетом располаже онај сујружник који је поузданији у погледу новца?

Вежбе са заменом (студент замењује реч или израз које је чуо у питању са једним од нових):

Да ли се слажече са мном да: – жена нема никад довољно одговорности у кући? – у породици мора бити новца само за клоју и режије? – никад не треба знаћи ко коликим новцем располаже? – се брачни друјови никад не моју сложити по питањима новца?

Зар није истина да: – жене увек варају своје мужеве? –је живећи у неслози право задовољство? – су у браку губитак поверења и сумње неминовни? – се човек увек може извличити пребацујући своју кривицу на друјоја?

Трансформативне вежбе (студент подешава оно што је професор рекао према другим објектима или условима):

Је ли добро иако постојати и како бисте ви у таквим приликама постојали: – Неке сујрује/Неки сујрузи мисле да моју заједнички новац шатији и шажно шрошићи за своје сврхе. – Имам пријатељицу која нема трижњу савести збој шоја што шроши као шрава раскићна. – Моја сестра се јако разочарала у свој мужа, али не би желела да му се свети. – Кад ми понесшане новца, ја ја увек код некој посуђујем. – Једна моја колејница никад не да деци шетарац.

Репродуктивне вежбе (студенту се не даје модел који би он морао пратити):

Реципите шта се може догодити кад брачни другови у свом породичном буџету сављају обе њлаше на њомилу. – Исирчајте шта ради обично суружник који не уйравља породичним буџетом кад савари с новцем не иду баш сјајно. – Шта ће се једној дана догодити кад неко од брачних другова вара другоа њо њишањима породичној новца? – Хоће ли вам одговарати ако вам будући муж/будућа жена буде остављала само њејарац и заштио њако мислите?

По завршетку рада у овом сету вежби дајемо следеће говорне вежбе, поново с укљученим новим речима: – *Докажите да је однос њрема породичном буџету од великој значаја у браку. – Објасните заштио је њонекад њешко одржати брачну гармонију. – Реципите како ћеће ви у својој будућој породичи решити њроблем са заједничким буџетом. – Шта мислите, хоће ли ваша колењница (ту стоји име неке колењнице) њприсјати да њен будући муж уйравља породичним буџетом? Пишајте је да бисте видели да ли сите њопрешили.*

На крају студентима дајемо говорно-мисаоне задатке који се у већој мери удаљују од наведених нових речи и синтаксичких конструкција у табелама. Таква су следећа питања: *Шта је у једној породичи важније – љубав и њоверење или маѡеријална обезбеђеност и сиурност? – Може ли муж или жена њоново њоверовати свом брачном другу, за која је њрви њуѡи сазнао/ла да се ѡајно окористио породичним новцем? – Оиштите какво би се решење моѡло наћи да породични буџет не би ремеѡио брачну равнотежу и гармонију. – Како би, њо вама, морале сјајати савари с породичним буџетом у породичи иде је жена само домаѡица?*

Код последњих врста вежби – репродуктивних, говорних и говорно-мисаоних – студенти користе другу врсту табела, без еквивалената нових речи на матерњем језику и с функционалним групама допуњеним познатим лексичким јединицама: уз прву функционалну групу – *ѡошѡовање, добри односи, оѡвореност, гармонија*; уз другу – *сумњам у некоа, волим некоа, одговоран сам, инсистирам*; уз трећу – *ѡоѡустљив, ѡолеранѡан, лукав, увређен*; уз четврту – *новац, маѡеријална средсѡва, ѡлаша, ѡрошиѡи*; уз пету – *исѡало је да; ѡо код некоа не ѡали*; и уз шесту – *једно ѡрема другом, ѡосебно, ѡошѡено, без сумње*.

На последњој етапи усвајања лексике везане за проблем који се досада разматрао поново предлажемо студентима текст из Хрестоматије, који смо им предложили и на почетку циклуса. Сад се већ осврћемо и на остале непознате лексичке јединице које досад нису биле укључене у досадашње вежбе, што већ од студената захтева много мање когнитивних напора да препознају њихов смисао из контекста јер им је читаво ово подручје већ добро познато. За домаѡи задатак они могу, рецимо, да сами смисле говорно-мисаоне задатке према овом тексту и да по њему напишу есеј.

У целини узев, иако неке непознате речи из текста *Моја лова – њвоја лова* можда остају не тако добро научене, према нама он успешно одиграва основну улогу коју му одређује функционални приступ у формирању лексичких навика, да код студената побуди мисли у вези с неким проблемом и потребу да их изразе. Сматрамо да би се функционална обука у лексички страниг језика, коју смо овде презентовали и демонстрирали, могла успешно примењивати као део комуникативног приступа у настави страних језика.

ЛИТЕРАТУРА

- Хрестоматија: Д. Дончева, Г. Иванова, В. Најденова, *Помајало њо србски и хървайски език*, Пловдив, Университетско издателство „Паисий Хилендарски“, 2002.
- Коростелъв, В. *Основы функционального обучения иноязычной лексики*, Воронеж, Воронежский университет, 1990.

Димка Савова

ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ ПОДХОД В ПРЕПОДАВАНИИ СЛОВАРЬ СЕРБСКИЙ ЯЗЫК БОЛГАРСКИХ СТУДЕНТОВ

Резюме

В статье представлен примерный цикл занятий по сербскому языку для болгарских студентов, посвященный усвоению лексики. Предложенная модель, разработанная русским автором В. Коростелевым, опирается на функциональном подходе и на создании индивидуальной мотивировки для усвоения незнакомых слов и выражений. Цель этих занятий создать у студента искренние эмоции и желание выразить эти эмоции на чужом языке, причем для их самого быстрого и непосредственного выражения применяются специально выработанные таблицы и упражнения.

Ключевые слова: функциональный тренинг, обучение лексики, мотивация речи, лексической привычки, индивидуальный смысл слов

811.163.41'243(520)

378.147::811.163.41'243(520)

Кајоко Јамасаки
Филолошки факултет, Београд

СРПСКИ КАО СТРАНИ ЈЕЗИК У ЈАПАНУ

У Јапану се српски језик изучава од групе њоловине њолошлѡ века. Развоју србислѡи-ке допринели су књижевни преводаоци и славислѡи. Данас постоји неколико универзитетских центара у којима се учи српски језик, као шлѡ су Универзитет у Токију и Универзитет у Окајама.

Овај рад даје крашак преглед курсева српског језика у Јапану као и приказ уџбеника и речника српског језика за њочетнике. Изучавање српског језика развија се захваљујући јапанским славислѡима, одличним њознаваоцима културе и историје јужнобалканских народа. Посебно се истиче курс српског језика на Универзитету у Окајама на коме овај језик данас учи око 160 њолазника. Овај курс је њокрену проф. др Мишиака Сузуки, истакнути историчар византијске уметности, с којим сарађују млади јапанолози са Филолошког факултета у Београду, стипендисти Јапанске владе.

На крају рада биће приказани њихови ставови о учењу српског као страног у Јапану. Млади јапанолози, као волонтери, виде њознавање српске културе као важан њодстицај за учење српског језика. Поред њога, сматрају да је важно да се лектори њознају са културом њолазника, њј. јапанском. Аутор ових редова закључује да је њотребна посебна стипендија за даљи развој учења српског језика у јапанским универзитетским центрима, нарочито на Универзитету у Окајама, који има одличну сарадњу са Филолошким факултетом у Београду.

Кључне речи: српски као страни језик, Јапан, Универзитет у Окајама, Универзитет у Токију, Мишиака Сузуки, Нобухиро Шоба, мошивација, култура, млади јапанолози из Србије

ПОЧЕЦИ ПРОУЧАВАЊА СРПСКОГ ЈЕЗИКА У ЈАПАНУ

Српски језик је почео да се проучава у Јапану тек у другој половини плошлог века. Међу првим проучаваоцима истичу се Казуо Танака, Шигео Курихара и Хироши Л. Јамасаки-Вукелић. Казуо Танака је боравио у Београду као стипендиста Социјалистичке Федеративне Републике Југосавије од 1964. до 1971. године специјализирајући се у области историје византијске уметности. Иако није припадао ниједној званичној научно културној или образовној институцији, посветио је живот превођењу најзначајнијих

књижевних дела као што су дела Ива Андрића и Петра П. Његоша. Његов утицај на млађу генерацију истраживача био је неизмерно велики. Видети се са Танаком пре одласка у Југославију, скоро да је био ритуал сваког младог стипендисте. И ауторка ових редова, када је добила стипендију југословенске владе, посетила га је пре него што је отпутовала у Сарајево 1979. године. Танака је свакоме несебично давао драгоцене савете да би га спремио као будућег научника или преводиоца. Могли бисмо рећи да је био утемељивач једне школе балканологије у Јапану. Др Шигео Курихара, професор славистике на Универзитету у Токију, иако није имао прилике да живи у Србији за дуже време, темељно је проучавао српску књижевност. Драгоцен је допринос његово превођење Андрићевих романа као и научни радови о савременим писцима, али и компаративно типолошко проучавање народне књижевности. Хироши Јамасаки-Вукелић је дошао у Београд 1963. године такође као државни стипендиста. Као књижевни преводилац за јапански и српски језик и данас живи у Београду. К. Танака и Х. Јамасаки-Вукелић превели су заједно збирку приповедака И. Андрића, *Горски Вијенац* и *Луча Микрокозма* П. П. Његоша.

Прве приручнике српског језика саставили су управо К. Танака и Х. Јамасаки-Вукелић. Прва књига је приручник *1500 основних речи српскохрватског језика* који је објавила издавачка кућа Даигакушорин у Токију 1979. године. Садржи 1500 речи које су неопходне за свакодневни живот. У књизи, као додатак, налазе се бројеви, имена месеца, дана у недељи, правца, годишњих доба, као и називи земаља и народа. Приложена је и граматика. Због систематичности, практичности и концизности, приручник су радо користили они који су дуже боравили на југословенским просторима, али и они који су учили српскохрватки језик у Јапану. У то време у Јапану немали број истраживача се занимао за покрет несврстаних земаља, али и за радничко самоуправљање. Поред тога, економска веза између Југославије и Јапана била је доста активна. Далеко већи број Јапанаца је боравио на територији бивше Југославије него данас. Исте године, исти аутори објавили су и други двојезични приручник под насловом *Конверзација на јапанском и српскохрватском језику*. Као што је написано у поговору, књига је била првобитно намењена јапанским туристима који посећују Југославију и студентима који желе да почну са учењем српскохрватког језика. И ову књигу су користили не само туристи или студенти, већ и људи из привреде и дипломатије који су боравили у Југославији. Приручник се састоји од 13 животних ситуација под следећим насловима: 1. Сваки је почетак тежак; 2. Питања – први корак у конверзацији; 3. На аеродрому; 4. У хотелу; 5. У ресторану; 6. Разгледање града; 7. Путовање по земљи; 8. У куповини; 9. Пошта, телеграф, телефон; 10. Посета, пријатељство и још понешто; 11. О чему разговарати – осим о времену; 12. Упознајмо Југославију; 13. На расстанку. Све јединице чине јединствену сижејну структуру: од доласка јапанског туристе на аеродром до

његовог одласка. Као прилози, налазе се бројеви, дани у недељи, годишња доба, месеци, време, правци, земље и народи. Свака лекција се састоји од списка нових речи, израза и конверзације. Лева страна је подељена на два поља: јапански текст и изговор приказан латиницом. Десна страна је српски текст, уз који је приказан изговор јапанским знаковима што је практично за туристе или почетнике. 1985. године уз приручник су изашле касете које омогућавају лакше учење изговора. Снимила их је филолог Милка Иматоки. Код истог издавача К. Танака је објавио двојезичну лектуру *На Дрини Ћуирија* (1986), док је Х. Јамасаки-Вукелић саставио приручник за читање новина *Чиџајмо Полиџику* (1994) као и *Српско-јапански речник* (2001) који садржи 6000 појмова, да би објавио и *Јапанско-српски и српско-јапански речник* (2002; 2008) у Београду.

Осамдесетих година покренути су курсеви за грађане. Међу њима је курс *Асахи култура* у организацији новинске куће Асахи шинбун, као и курс *Даџакушорин* при истоименој издавачкој кући. Као предавачи ангажовани су К. Танака и проф. др Еиџи Ћино, слависта, професор чешког језика на Токијском универзитету за стране студије. Ангажован је и Бода Мијалковић, који се данас успешно бави међународном трговином. Покренути су специјални курсеви који се тичу јужнословенских књижевности и култура на Женском универзитету у Токију. Колико нам је познато, био је ангажован К. Танака, а касније Н. Шиба као спољни сарадници.

ПРОУЧАВАЊЕ СРПСКОГ, ОДНОСНО ХРВАТСКОГ ЈЕЗИКА И СТИПЕНДИСТИ ЈУГОСЛОВЕНСКЕ ВЛАДЕ ОД 1970. ДО 1980.

Међу стипендистима, који су боравили у Југославији до седамдесетих и осамдесетих година прошлог века истиче се неколико истраживача који су допринели проучавању српског, односно хрватског језика. Проф др Јуми Накађима, данас угледни лингвиста на Хитоцубаши универзитету, била је на студијском боравку на Филозофском факултету у Новом Саду током 1978. године, да би наредне године проучавала македонски језик у Скопљу. Објавила је уџбеник српскохрватког језика под насловом *Екусуџуресу Серубиа куроаџиа ѿ (Ексџрес српскохрватски језик, Хакусуџиша, Токијо, 1987)*. Заједно са славистом млађе генерације Мотојуки Нوماђијем, обновила је издање 2010. године под новим насловом *Нови ексџрес српски или хрватски језик*. Књига је подељена на 20 лекција које се састоје од главног текста у облику конверзације на српском, превода на јапански, списка речи, граматичких елемената уз објашњење. Текстови се односе на животне ситуације у којој би могао да се нађе млади студент из Јапана у Београду. Разговор воде јапанска студенткиња и Београђани. Књига садржи и девет вежбања (задаци са одговорима). На крају се налази глосар са више од седамсто речи.

Уз ово издање приложен је ЦД који полазницима омогућава аудио вежбе. За снимање су ангажовани синолог Алма Окађима, јапанолози Бранка Такахаши и Иља Муслин.

Проф. др Кеико Митани, истакнути слависта која се бави словенским језицима на Универзитету у Кјоту, после студијског боравка у Загребу, написала је граматику хрватког језика под насловом *Куроађиа ѿ хандо буку (Приручник за хрвајкски језик)* 1997. године. Књига се бави фонетиком, морфологијом и синтаксом хрватског језика. Први део је посвећен фонетици. Други део који је сегментован на двадесет лекција бави се основним граматичким елементима, док трећи део, подељен на двадесет поглавља, систематски приказује сложеније граматичке појаве.

Поред лингвиста, треба поменути имена двојице научника, који су покренули курс српског језика на универзитетима. Проф. др Нобухиро Шиба, историчар који је био стипендиста Југословенске владе од 1975. до 1977. године, основао је курс српскохрватског језика 1993. године на Универзитету у Токију. Проф. др Миђитака Сузуки, историчар уметности који је био у Југославији на специјализацији од 1976. године до 1979. године, такође је увео српски језик као факултативни предмет у наставу на Универзитету у Окајама 2000. године. Јапански студенти, који долазе са њихових факултета на Универзитет у Београд, углавном могу да воде једноставну конверзацију већ на самом почетку студијског боравка, што много значи у научном истраживању.

КУРСЕВИ СРПСКОГ ЈЕЗИКА НА УНИВЕРЗИТЕТСКИМ ЦЕНТРИМА У ЈАПАМУ

Као што смо већ поменули, српски језик као страни изучава се на Универзитету у Токију и на Универзитету у Окајама. Проф. др Нобухиро Шиба и проф. др Миђитака Сузуки одговорили су на питања која је послала ауторка ових редова путем е-поште у децембру 2010. године. Овде ћемо приказати њихов рад на основу њихових одговора.

Српски језик на Универзитету у Токију

Курс припада Факултету хуманистичких наука Универзитета у Токију. Тачан назив је Курс српскохрватског језика. Основан је 1993. године. Постоји почетни степен који данас похађа око двадесетак полазника, као и средњи степен на коме се налази пет полазника. Раде три лектора који су ангажовани као спољни сарадници. Један је историчар Шинићи Јамазаки, који је боравио на Београдском универзитету две године током деведесетих година, док је двоје из бивше Југославије, чија имена нису поменута у одговору.

За почетни степен као уџбеници се користе *Реч њо реч* (Институт за стране језике, Београд) и *Добро дошли* (Школска књига, Загреб). За средњи степен нема одређених уџбеника, већ наставници припремају разне текстове. Поред тога, годишње два пута се приказује неки играни или документарни филм на српском језику.

Што се мотивације полазника тиче, професор Јамазаки наводи следеће:

1. Интересују се за бившу Југославију. Неки су имали прилику да путују по земљи; неки се интересују за спорт, посебно за фудбал; неки су изабрали српски језик јер су се одлучили да проучавају неку тему везану за бившу Југославију.
2. Интересују се за језике. Неки желе да изучавају језике који нису довољно истражени.

Полазници се занимају и за филмове, али и историју.

Настава се организује једанпут недељно по деведесет минута. На факултету ови курсеви имају статус трећег страног језика. На почетном степену настава се највише базира на конверзацији са лектором коме је српски или хрватски матерњи, док се на часовима средњег степена углавном читају неки текстови на оригиналном језику. Неки од полазника ових курсева имају прилику да одлазе у регионе ради студијског боравка на универзитету.

На питање шта је потрбно за развој курсева српског језика, професор Јамазаки сматра да је неопходно обогаћивање материјала за учење, посебно за почени степен, као што су уџбеници, лектуре и речници. Поред тога, корисно би било да се организују пројекције филмова да би подстакли студенте.

Курс српског језика на Универзитету у Окајама

Курс српског језика припада Филозофском факултету Универзитета у Окајама. Покренут је 2000. године. Постоји само почетни степен, али број полазника је веома велики: 160 студената. Наставник је проф. др Мићитака Сузуки, с којим сарађују као волонтери студенти или постдипломци из Јапанологије са Филолошког факултета у Београду који тамо бораве као стипендисте Јапанске владе. Као уџбеник се користи већ поменити *Нови експрес српски или хрватски језик* који су написали Накађима и Номађи. Као додатни материјал се употребљавају делови из књиге *Teach yourself Books, Serbo-Croat* (Лондон, 1975).

Мотивације полазника су, према проф. др Сузукију, следеће:

1. Желе да искористе ретку прилику да учи српски језик.
2. Хоће да уче што више језика (студенти који студирају лингвистику).
3. Имају пријатеља из Србије на Универзитету у Окајама.

Од полазника овога курса до сада само три студента су добили стипендију од српске владе после 2002. године. Проф. др Сузуки сматра да треба посебно упутити молбу српској влади преко Амбасаде Србије у Токију како би студенти могли да усавршавају српски под повољним условима.

Настава се организује једном недељно по деведесет минута. Овај курс је отворен и према другим факултетима. Највише полазника долази са Правног факултета.

У настави, поред објашњења о граматици, проф. др Сузуки говори и о историји Србије. У току вежбања полазницима дели улоге за конверзацију из уџбеника. Први час одржава проф. др Сузуки, а затим два часа волонтери у мањим групама по педесетак студената ради вежбе изговора.

Поред Универзитета у Токију и Универзитета у Окајама, постојао је курс српског и хрватског језика који је водила др Ајако Оку на Токијском универзитету за стране студије 2010. године. То је био специјални курс који се одржао само у првом семестру. Било је око 25 полазника, који су се занимали за културу бивше Југославије. Као уџбеник користио се *Нови експрес српски или хрватски језик*. Настава се организовала недељно једанпут по деведесет минута. На часовима су се углавном бавили кључним фразама, неопходним свакодневном комуникацији.

УЛОГА МЛАДИХ ЈАПАНОЛОГА НА УНИВЕРЗИТЕТУ У ОКАЈАМИ

Као што смо већ поменули, на курсу српског језика на Филозофском факултету у Окајама са проф. др Сузукијем сарађују млади јапанолози из Београда, који су на студијском боравку као стипендисти јапанске владе. Ова сарадња траје од 2007. године. До сада су ангажована четири студента односно постдипломца. Ауторка ових редова послала им је питања е-поштом да бисмо стекли јасан увид о њиховој активности. Овде ћемо приказати њихове одговоре. Неки подаци се понављају, али сматрамо да је важно овде дати њихово мишљење у интегралном облику.

Јелена Николић, постдипломац, радила је као волонтер од октобра 2008. до марта 2009; од октобра 2009. до марта 2010; од октобра 2010. до марта 2011. Прва два пута по једанпут недељно (по 90 минута), а од октобра 2010. до марта 2011. два пута недељно (по 90 минута). Број студената се мењао: од октобра 2008. до марта 2009. око 15 студената; од октобра 2009. до марта 2010. око 60; од октобра 2010. око 160 студената на часу граматике и 60 на часу изговора.

Што се интересовања студената тиче, Ј. Николић запажа следеће:

Приметила сам да су заинтересовани за културу, јер у Јајану немају ћирилице да се сусрећу са српском културом и језиком. Увек заинтересовано

слушају када професор Сузуки говори о неким својим искуствима током боравка у Србији и о неким обичајима и епизодама из свакодневне живота Срба. Мушки студенти се посебно интересују и за спорти, а сви студенти радо слушају о српској храни, знаменитостима, о томе како се живи у Србији и како Срби размишљају и виде свет.

Николићева даје следећи опис активности у учioniци:

На почетку семестра на првом часу, ми, студенти из Србије, држимо Поверљиву презентацију о Србији. Тада их упознамо са земљом и културом, са српском музиком и традицијом, храном, народним играма, све то у циљу да би имали јаснију слику о земљи чији језик уче. На часовима драматике професор Сузуки објашњава драматичке јединице и вокабулар, преводи лекцију. Затим Ивана и ја читамо лекцију у јару. Често додајемо и неки коментар везан за тему из лекције. Онда сви заједно читамо нови вокабулар и лекцију тако што студенти настављају за нама и радимо вежбања. На другом часу који следи после драматике, поделимо студенте у две групе и дејално прелазимо лекције које смо читали на претходном часу и вежбамо изговор. Том приликом студенти читају лекције у јару или редом. Одвајамо неку ситуацију из лекције и вежбамо слободну конверзацију. Ми им представљамо питања везана за тему из лекције на која треба да дају одговор из личног искуства. Радимо и роле игра: сцена у ресторани, на ијаци и сл.

О студентима бележи следеће:

Има доста студената који су заинтересовани за језик и вредно играју настави. Неки од њих су и изразили жељу да дођу у Србију преко размене студената. Има и оних који савајају на часу драматике јер има 160 студената и тешко је играју. Али на часу изговора, сви играју настави: сви су активни и укључени. Стикла сам уписак да је многи ефикасније када их укључимо у конверзацију, када професор, поред игра из лекција, говори о неком свом искуству, када сви заједно читамо или им се директно обратимо и вежбамо. Моје рећи да студенти који похађају оба часа имају мање потешкоћа око изговора или неких драматичких целина. Приметила сам, упркос томе, да им је драматика јако тешка. Темно часова је поприлично брз и мислим да им је потребно више времена за јединичне драматичке јединице. Најтеже схватају дајеже, а тешки су им и графички облици.

О томе како је доживела своју улогу, пише:

Јако занимљиво искуство. Увек ми је драго да видим историју јуну младих људи који се интересују за моју земљу и мој језик. Са задовољством се трудим да им пренесем што више знања. Желим да на крају курса имају лепо слику о српском језику, људима и култури. И да достигну макар основни ниво знања који ће им омогућити да се снађу у свакодневном животу када буду посетили Србију без проблема. Моје рећи да сам и ја од њих научила доста ствари јер често на предавањима размењујемо искуства о томе

како се нешто ради у Србији, а како у Јапану. Са некима од њих сам одржала контакт и након предавања.

За развој курса српског језика у Јапану, она види следеће потребе:

Мислим да је потребно да лектор има прелиходно знање о јапанској култури и начину размишљања како би могао да заинтересује студенте за језик. Мислим да јапански студенти многа више цене практичан него теоријски приступ. Зато треба тежити ка томе да им се материја приближи на начин на који ће им бити занимљив и привући њихову пажњу. Мислим да је професор Сузуки у томе успео повезујући језик са културом.

Игор Мијаиловић је радио као волонтер два пута током свога студијског боравка: од априла 2007. до јула 2007. године; од априла 2009. до фебруара 2010. године, недељно једанпут (по 90 минута). Број студената је био 18 (2007.године); око 50 студената 2010. године.

О интересовању студената пише овако:

Мушки студенти су пре свега били заинтересовани за снорис (фудбал), а девојке за тенис. Студенти који студирају лингвистику занимали су се за ћирилицу. Међутим, највећи број студената се одлучио за курс српског језика из радозналости. Глас о начину предавања професора Сузукија се брзо пренео међу студентима, што мислим да је превасходно утицало на најло повећање броја студената.

Следи је његов опис часова:

Свако предавање се састоји од читања лекције, објашњења граматичких структура и нових речи, као и вежбања изговора.

О студентима пише овако:

Студенти су доста различити. Било је студената који су долазили на предавања само да би сазнали нешто више о Србији, из радозналости. Али било је и оних студената који су озбиљно прихватили учење језика и трудили су се да напредују за крајко време. Мислим да би таквим студентима требало омогућити додатну наставу како би могли да усаврше знање.

О томе како је доживео ово искуство као волонтер, изјављује следеће:

За мене је била велика част и задовољство да помоћем професору Сузукију. У току предавања сазнао сам многа о сопственој земљи, био сам веома срећан што толики број студената у далеком Јапану жели да учи о Србији. Мислим да је то најмање што ми, студенти са Филолошког факултета у Београду, можемо да урадимо за професоре који су се изборили да добијемо прилику да студирамо у Јапану. Волео бих једног дана да имам прилику да озбиљније радим на подучавању српског језика јапанским студентима.

За развој курса српског језика у Јапану сматра непоходним следеће:

Потребна је пре свега добра воља и мотивација да се реално представи Србија. Мислим да лектор мора да поседује одлично знање из траматике

мајтерњеј језика и изјовор који се смајра сјандардним у срјском језику. Лекјор није само јрофесор језика, већ и амбасадор своје земље у Јајану. Сјоја смајрам да је њејова обавеза да јружа информације о кулјури, исјорији, јрадицији и јривреди Србије. Поред јоја, мислим да је јојребан јисани мајтеријал (ујбеник, збирка са вежбањима, јрамајшика срјској језика) да би се мојло сисјемајски јредавајши.

Ивана Савић, као стипандиста за основне студије, учествовала је у настави у периоду од октобра 2009. до јануара 2010, недељно једанпут (по 90 минута). На нејном часу је учествовало око 50 полазника.

О интересовању студената каже следеће:

Мој ујисак је да су највише заинтересивани за сјорји, јосебно фудбал. Заинјересовани су и за једну далеку и не јолико јознајшу кулјуру као шјо је срјска.

Следи њен опис часова:

Наша улоја је била да сјуденјима јомојнемо око изјовора. Током часа били су јодељени у јрује. Посјавили бисмо јишјање сваком сјуденју: да каже неку реч или реченицу на срјском. Професор Сузуки је јредавао јрамајшику и објашњавао речи из лекција, а ми бисмо јомајали око неких недоумица које јосјоје у срјском језику. После њејовој објашњења, ми смо најлас читјали лекције како би сви чули, а зајим би и сјуденји јонављали за нама.

Савићева даје следеће мишљење о студентима:

Сјекла сам ујисак да сјуденји не знају мнојо о срјској кулјури. Мислим да мноји од њих нису имали јредсјаву о јојме шја их чека када крену са учењем срјској језика. Али са друје сјране, било је јолазника који су били веома јшаленјовани. На крају, мислим да смо код свих њих јробудили инјересовање за Србију, језик и кулјуру.

Курс српског језика је овако доживела:

За мене је јодучавање срјској језика било јоучно искусјиво. Схвјшила сам да јосао јрофесора није нимало лак и да јодучавање језика није нимало лако. Поред јоја, схвјшила сам да је срјски језик јежак за друје лјуде који у својим језицима немају јласове јојуш ш,ђ,ч,ж,ћ, али и јадеже. Ово сам јримејшила као најјеже за сјуденје.

За развој курса српског језика, има следећи предлог:

За оне који су заинјересовани да уче срјски језик у Јајану, неојходни су нови и занимљиви ујбеници, али и досјуйносј срјске музике, филмова, књја, како би јолазници мојли да схвјше живојш у Србији и срјску кулјуру шјо боље. Такође и већи број часова недељно био би корисјан за оне који желе да науче срјски језик. Појребно је да јолазници буду сјо више у конјакју са срјским језиком да би лакше и боље научили.

И Ивана Милановић, студент Јапанологије треће године, која се налази на Филозофском факултету у Окајама, ангажована је од октобра 2010,

једном недељно (по 180 минута). Број студената је око 120 на часовима граматике, док је на часовима вежбања око 80.

О интересовању студената Милановићева пише следеће:

Студенти су показали интересовање за иреничне ирике у Србији. Занимао их је српски сирот, али и кухиња и домаћа јела. Занимају се за одређене појмове – како се на српском зову неке сивари.

Њен утисак о часу изгледа овако:

На часовима изговора, пошто се ради у мањим групама, лакше је остварити контакт са студентима – они постају опуштенији и радије учествују у раду. Потребно им је било понудити неке занимљиве садржаје и подстаћи их да праве дијалоге користећи оно што су на претходним часовима научили.

Даје следеће мишљење о студентима:

Веома су вредни и редовно похађају часове. Међутим, нису сви подједнако заинтересовани за учење српског језика. Они који остају на часовима изговора најчешће су веома мотивисани. И после часова увек имају ишања и желе да продубе оно што су учили, а није им најјасније.

Милановићева доживљава своју улогу овако:

Мислим да је ово било веома корисно искуство за мене. По први пут сам учествовала у оваквом пројекту. Нисам раније имала додир са оваквом врстом посла, односно нисам била у улози лектора. На овај начин лакше се упознајем са свакодневним животом јапанских студената. Поред тога, побољшала сам своје знање јапанског језика јер сам морала студентима да објашњавам појмове који се тичу драматике, као и да им предложем на који начин да употребе неке драматичке партије које су обрађивали.

На крају, даје следећи предлог за наставу српског језика.

Важно је имати доста сирљева у раду са студентима. Пошто су ирине велике, тешко је одржати иажњу свих студената: мора се имати у виду и колико им је занимљиво радиво које се обрађује, на који начин им се представља. Садржаји у књизи нису увек довољно занимљиви. Потребно је интересовање студената пробудити креативношћу, уз нове и занимљивије садржаје вежбања. Пошто је програм убрзан и треба обрадити велики број лекција за краћак временски период од једног семестра, мислим да је пожељно организирати часове барем два пута недељно да би се уочили ипозицији и бројнији резултати.

Као што смо видели, упркос другим обавезама, сви волонтери заволели су улогу сарадника на часовима српског језика. Скоро сви су приметили да је култура циљног језика веома важна јер истински мотивишу полазнике. Могли бисмо рећи да учење страног језика и упознавање са културом има интерактивни однос. Када неко почне да учи страни језик, култура циљног језика подстиче учење језика. А истовремено, страни језик сваком помаже да се дубље и боље упозна са културом којој припада тај језик. Српски је

најбоји језик за проучавање српске културе. Ниједан страни језик не може да такне тананост и слојевитост колективног памћења.

Друго, на основу њихових одговора можемо закључити да је важно и корисно да лектор добро познаје културу полазника. Као што смо приметили, млади јапанолози из Србије успешно су успоставили контакт са студентима захваљујући њиховом знању јапанског језика и културе. Занимљиво је да су волонтери боље познавали интересовање студената од професора Сузукија, који има другу улогу на овом курсу. Чини нам се да је веома важан рад у малим групама у којима се лакше гради добар људски однос.

Треће, јасно се осећа да постоји узајамно поверење и поштовање између професора Сузукија и наших волонтера. Могли бисмо рећи да је велики број полазника резултат рада добро уиграног тима у коме су одличан јапански познавалац српске културе и млади јапанолози којима је српски матерњи.

На крају треба рећи да су њихови предлози и сугестије веома драгоцене за развој учења српског језика у Јапану. Као што су приметили, заиста је потребно направити нове уџбенике, лектуру и остале материјале који су прилагођени савременом животу.

ЗАКЉУЧАК

Као што смо видели, проучавање српског језика у Јапану почело је за време Социјалистичке Федеративне Републике Југославије. Развоју изучавања српског језика допринели су стипендисти југословенске владе који су постали данас истакнути стручњаци који се баве књижевношћу, лингвистиком, историјом, византологијом и др. У првој развојној фази (од седамдесетих до осамдесетих) примећују се значајни доприноси зачетника проучавања југославистике у Јапану, који су деловали углавном ван званичних институција. Састављени су приручници и мали речници. У другој развојној фази (од деведесетих до данас) формира се средња генерација проучавалаца, који ће допринети формирању курсева српског или хрватског језика на универзитетским центрима, чиме се систематизује учење српског језика као страног.

Да би се даље развијало проучавање овога језика у Јапану, потребно је имати јасну стратегију. Као што смо видели, највише полазника има на Филозофском факултету у Окајами, који има одличну сарадњу са Филолошким факултетом у Београду. Досадашње искуство на Универзитету у Окајами, чини нам се, отвара нове могућности за даљи развој проучавања србистике у Јапану.

Што се кадрова тиче, било би добро да студентима јапанологије, којима је додељена стпендија Јапанске владе, пре одласка на Филозошки факултет у Окајами, пружимо едукативни програм из области методике наставе српског

језика, као и праксу у Центру за српски као страни језик и у Међународном славистичком центру на Филолошком факултету у Београду. На тај начин могли бисмо систематизовати њихов рад на курсу српског језика на Универзитету у Окајама.

Увођење новог страног језика у образовни систем захтева од нас посвећеност раду, као и јасну стратегију. Поред знања и праксе из педагошког рада, потребно је несебично ангажовање на изграђивању добрих односа између Србије и Јапана. Чини нам се да је сваки мали корак много важан, поготово данас, када се то често заборавља.

ЛИТЕРАТУРА

- JAMASAKI-VUKELIĆ, Hiroši. *Japansko-srpski i srpsko japanski rečnik*, Beograd: Zavod za udžbenike, 2002; 2008, 437 str.
- MITANI, Keiko. *Kuroachia go hando bukku, (Priručnik hrvatkog jezika)* Tokyo: Daigakushorin, 1997, 260 p.
- MITANI, Keiko. *Kuroachia go joyo 6000 go (6000 reči hrvatkog jezika)* Tokyo: Daigakushorin, 1998, 373 p.
- MITANI, Keiko. *Kuroachia go no shikumi (Gramatika hrvatkog jezika)* Tokyo: Hakusuisha, 2009, 144 p.
- NAKAJIMA, Yumi. *Ekusupuresu serubia kuroachia go (Ekspres srpskohrvatskog jezika)*, Tokyo: Hakusuisha, 1987, 138 p.
- NAKAJIMA, Yumi i Nomachi, Motoki. *Nyu ekusupuresu serubiago kuroachia go (Novi ekspres srpskog ili hrvatkog jezika)* Tokyo: Hakusuisha, 2010, 149 p.
- TANAKA, Kazuo i Hiroshi, Yamasaki. *Serubia kuroachia go kiso 1500 go (1500 osnovnih reči srpskohrvatskog jezika)*, Tokyo: Daigakushorin, 1979, 111 p.
- TANAKA, Kazuo i Hiroshi, Yamasaki. *Serubia kuroachia go kaiwa renshucho (Konverzacija japanskom i srpskohrvatskom jeziku)*, Tokyo: Daigakushorin, 1979, 193 p.
- TANAKA, Kazuo. *Dorina no hashi (Na Drini Čuprija)*, Tokyo: Daigakushorin, 1985, 174. p.
- YAMASAKI, Hiroshi. *Poritika o yomu (Čitajmo Politiku)*, Tokyo: Daigakushorin, 1994, 198. p.
- YAMASAKI, Hiroshi. *Serubia joyo 6000 go, (6000 reči srpskog jezika)* Tokyo: Daigakushorin, 2001, 335 p.

Ауторка ових редова дуђује захвалносћ њроф. др Нобухиро Шиби, њроф. др Миђиђака Сузукиђу, др Шиниђи Јамазакиђу, њроф. др Мођоки Номађиђу, њроф. др Кеико Миђиђани, др Ађако Ођу, Јелени Никוליћ, Иђору Миђаиловићу, Ивани Савић и Ивани Милановић који су јођ одђоворили на њена ѡиђтања е-ђошиђом у децембру 2010. ѡдине и јануару 2011. ѡдине.

Kayoko Yamasaki

THE SERBIAN LANGUAGE AS A FOREIGN LANGUAGE IN JAPAN

Summary

In Japan, the Serbian language has been studied since the second half of the 20th century. Literary translators and Slavic scholars have contributed to the development of Serbian studies. Today, there exist several university centres where the Serbian language is studied, among them Tokyo University and Okayama University.

This paper provides a brief overview of Serbian language courses in Japan, as well as a review of Serbian dictionaries for beginners. Serbian language studies have developed owing to Japanese Slavic scholars, who are great connoisseurs of the culture and history of south Balkan peoples. The course of Serbian language taught at Okayama University stands out in particular; today, it is attended by around 160 students. The course has been initiated by Prof. Michitaka Suzuki, PhD, a prominent historian of Byzantine art, who cooperates with a number of young Japanologists from the Faculty of Philology of Belgrade University, who are the recipients of grants provided by the Japanese government.

To end with, the paper will present their views on studying Serbian as a foreign language in Japan. Young Japanologists, as volunteers, view getting acquainted with Serbian culture as an important stimulus for learning the Serbian language. In addition to this, they consider it important for the lecturers to get acquainted with the culture of the course participants, that is, Japanese culture. The present author concludes that what is required is a strategy for further developing Serbian language studies for the benefit of Japanese university centres, in particular Okayama University, which maintains excellent cooperation with the Faculty of Philology of Belgrade University.

Key words: Serbian as a foreign language, a Serbian language course in Japan, Okayama University, Tokyo University, Michitaka Suzuki, Nobuhiro Shiba, motivation, culture, young Japanologists from Serbia

378.147::811.163.41'243(495)

Војкан Стојичић и Предраг Мушавцић
Филолошки факултет, Београд

МОТИВАЦИЈА ГРЧКИХ СТУДЕНАТА ЗА УЧЕЊЕ САВРЕМЕНОГ СРПСКОГ КАО СТРАНОГ ЈЕЗИКА

If you talk to a man in a language he understands, that goes to his head.
If you talk to him in his language, that goes to his heart.
(Nelson Mandela)

Питање мотивације за учење страних језика у последње време обрађено је детаљно са више аспеката у релевантној лингвистичкој литератури. Осим личне заинтересованости и мотивисаности треба навести и друге факторе, на пример, друштвену отвореност, миграциона кретања, културне факторе и сл. Србија је у грчким медијима у последњих неколико година приказана као земља са јаким економским потенцијалом, али о којој грчки студенти са Универзитета Македонија у Солуну имају тек површне информације. Ова и друга сазнања приказана су у анализираним резултатима спроведене илојт-анкете међу двадесет ситудената који уче српски језик као страни на овом универзитету.

Кључне речи: учење српског језика као страног, Грчка, грчки студенти, мотивација, друштвена отвореност

1. О ОДНОСУ И ПОЛОЖАЈУ СРПСКОГ И ГРЧКОГ ЈЕЗИКА

На основу опште лингвистичке слике и већински и мањински језици на Балканском полуострву припадају групи такозваних „малих“ језика¹ (FERGUSON, 1996: 269-270, STEWART, 1968: 542). По броју нативних говорника, а процене се крећу и до дванаест милиона (видети статистику по земљама у *Додатку I* на крају рада), српски се налази на 76. месту у свету, док грчки

¹ Припадници заједница које говоре језицима који су „мали“ или релативно „мали“ (односно „мали“ и „мањи“, каква је ситуација на Балкану), не могу а да не брину о статусу сопствених језика, најпре у земљи, затим у тзв. дијаспори (где реално најмање могу да утичу), и на крају, у суседним земљама, без обзира да ли им језици имају или немају статус (националне) мањине.

језик заузима 74. место са 12,3 милиона², што јасно указује да оба језика припадају категорији малих језика. Са друге стране, уколико се упореде проценти броја говорника којима је било један било други језик Л2, грчки се налази у далеко бољој позицији од српског: како званичних статистичких података још нема, слободне процене социолингвиста су да грчки данас у свету као Л2 говори приближно два милиона људи (ΧΑΡΙΔΟΥ, 1992: 216; ΡΑΛΛΗ, 1994: 335-337), а српски тек неколико десетина хиљада (JOHNSON, 1998: 298).

Заинтересованост за учење грчког у Србији је већа него што је заинтересованост Грка да уче српски, имајући у виду, на пример, економску и привредну сарадњу, која је до пре само неку годину бележила велики раст, захваљујући бројним грчким инвестицијама у нашој земљи³. Главни језик комуникације између привредника био је и јесте енглески, мада га грчки све више истискује, док српски, по правилу, остаје ван употребе. Ово се може објаснити чињеницом да Грци који долазе пословно углавном не сматрају да им нешто значи знање српског језика, на исти начин као ни знање било ког другог језика, кад имају енглески који служи као *lingua franca*. Дипломираним⁴ студентима неохеленистике, главно занимање је консекутивно превођење, ређе писано и симултано, обично уз обавезу да знају и енглески.

Један од релевантних предмета социолингвистичких истраживања јесте питање шире друштвене утрошивости једног језика (VEDOVELLI et al, 2009: 14), односно истраживање потреба и могућности његовог прихватања и ширења у другим срединама. Она је један од кључних елемената који битно утичу на популарност сваког језика ван његових националних граница. Друштвена утрошивост се може посматрати и као практична исплативост знања једног језика у некој страниој средини. Да би се школовао академски кадар у области науке о језику, свако друштво мора уложити знатна економска средства. Отуда се питање опредељења за поједини језик или језике који ће се изучавати директно везује за економску исплативост изучавања једног језика као Л2 у страниој средини. Како су у последње две деценије Грци далеко више присутни у Србији у својству економских партнера, као што је већ речено, исплативост изучавања грчког језика у Србији се показала као велика предност (видети статистику у *Додатку 2* на крају рада), док таква иста или приближна исплативост сада не постоји у Грчкој.

² Према неким виђењима, број нативних говорника се пење и до 15 милиона.

³ Осцилације по питању сарадње, економске и сваке друге, и њихов друштвени утицај није предмет овог рада.

⁴ Катедра за неохеленске студије основана је 1995, први студенти су дипломирали (редовно) 1999, тако да је до сада дипломирало око 370 студената (просечно тридесетак годишње) што сведочи о успешном раду једине катедре за неохеленистику на Балкану, где се изучава грчки као страни језик, а да није у оквиру катедре за класичне науке.

Својевремено⁵ је велики број Грка⁶ студирао у бившој СФРЈ, због чега су морали да уче наш језик. Нема података, колико се зна, о томе да ли су Грци који су се вратили икада више били у прилици да користе српски језик у пословне сврхе и, уколико заиста јесу, у којој мери. Није истражено ни да ли су ови студенти по повратку у Грчку можда предавали српски језик⁷, с обзиром да располажемо подацима да је један број грчких држављана полагао и положио испит у Центру за српски као страни на Филолошком факултету у Београду, постигавши ниво језичке компетенције Ц1 или Ц2. Увођењем званичне сертификације за грчки језик, Центар за грчки језик у Солуну, који делује при Министарству образовања, доживотног учења и вера пружио је особама које поседују диплому на највишем нивоу (делта⁸) могућност да изводе наставу грчког језика као страног на било којој државној или приватној установи у свету. Поставља се и питање да ли кандидати који поседују сертификат о знању српског језика који је издао Центар за српски као страни Филолошког факултета у Београду, могу предавати српски језик у иностранству, у нашем случају у Републици Грчкој?

Наша држава није се постарала да Грке који су студирали у Србији искористи као могућност за продубљивање и јачање свих веза са Грчком, укључујући ту и њихово знање српског. Овде, пре свега мислимо на организовање културних вечери и изложби слика наших аутора при дипломатско-конзуларним одељењима наших амбасада итд. Тиме је можда пропуштена прилика за боље позиционирање нашег језика и културе у грчком друштву. Уједно, требало би напоменути да млади у Грчкој готово не праве разлику између српског, хрватског, македонског, па и словеначког језика, називајући их све једним именом Γιοуκοσλάβικα⁹. Изузетак представљају Грци који живе у пограничним крајевима, Македонији и Тракији, а који могу осетити разлике између српског, македонског и бугарског језика.

Поред друштвене утрошivosti, постоје и други фактори који се директно тичу једног народа, попут културних, историјских, цивилизацијских или религијских. Наиме, „страни језици на начин на који се данас уче не олакшавају интеркултурну комуникацију... Да би неко био у стању да разуме културу једног народа, он мора добро овладати језиком тога народа. То је једини начин, како мислим, да та особа избегне било коју врсту отуђења и заиста постане део тог друштва, наравно, уколико то жели“ (GOGAS, 2008: 244). У оквирима нове научне дисциплине, лингвокултурологије, питање

⁵ Између 1975. и 1991.

⁶ Званичних података о њиховом броју нема, а ни систематских истраживања о разлозима да студирају у бившој Југославији.

⁷ Овде, пре свега, мислимо на наставу у школама страних језика и тзв. фронтестирију (φροντιστήριο).

⁸ Πιστοποητικό Ελληνομάθειας Δ' επιπέδου.

⁹ Југословенски.

односа и повезаности језика, културе, као и директне мотивисаности странаца за учење било ког језика као страног, сматрају се најважнијим, као што наводи Варабјев да је реч о „комплексној научној дисциплини синтетичког типа која проучава узајамну повезаност и интеракцију културе и језика у његовом функционисању и репрезентује тај процес као интегралну структуру јединица у јединству њиховог језичког и ванјезичког (културног) садржаја“ (Ворољев 1999: 126). Ништа мање нису битни уврежени колективни стереотипи и предрасуде о неком народу, будући да колективно памћење једног друштва умногоме одређује опредељење целокупне заједнице према језику/језицима који ће се као страни изучавати на њеној територији.

Посебну пажњу представљају и миграторна кретања која су данас више усмерена из Србије ка Грчкој него обратно. Током протекле две деценије велики број Срба се настанио у Грчкој – иако нема званичног податка¹⁰, процена из 2007. године јесте да тренутно живи и ради у тој земљи око 9.000 Срба. Исто тако, колико Грка тренутно живи, ради или студира у Србији није могуће сазнати на основу наших званичних статистичких података. Долазак српских економских емиграната у Грчку, посебно током 90-тих прошлог века, свакако је утицао да се грчка средина колико-толико упозна са нашим језиком, али то ни у ком погледу није условило да се јави већа заинтересованост младих Грка за његово учење.

Лично опредељење за изучавање једног језика као Л2 подразумева не само реалну потребу свих оних који су тај језик на академском нивоу савладали да се запосле, него и њихову жељу да се укључе у културу језика који изучавају, односно да се на одређен начин интегришу у друштво чији су језик студирали¹¹. Отуда је „језичко тржиште“ битна социолошка категорија, будући да јасно показује да ли је и у ком је обиму један страни језик привлачан, интересантан, пожељан, подесан, прихватљив за учење на међународном нивоу (CALVET, 2000:154). Овакви подаци, нажалост, још нису доступни када је реч о српском језику у свету. Оно што се може наћи на страницама интернета јесте да се број полазника на страним универзитетима где се српски језик изучава креће око пет, када је реч о катедрама, односно око или до петнаест, када је реч о лекторатима и семинарима.

Мотивисаност за учење једног језика огледа се и у могућности туристичког или студијског боравка у земљи у којој се он говори. У Грчкој се Србија, за разлику од Грчке у Србији, не сматра атрактивном туристичком дестинацијом било за дужи одмор, било за краћу посету, без обзира што поседујемо национална, друштвена, културна и природна блага

¹⁰ Сви странци у Републици Грчкој, без обзира на њихову националну и верску припадност, статистички се воде једино као „остали“. Наведене процене, које су далеко од поузданих, потичу из амбасаде Републике Србије у Атини као и нашег конзулата у Солуну.

¹¹ Ту су од пресудног значаја лични контакти са нативним говорницима српског, затим утисци, доживљаји, стечена искуства о земљи и људима.

која у одређеној мери могу парирати грчким археолошким ископинама и музејима¹². Све ово јасно показује да наша земља нема још способности да се наметне нити да предложи своје вредности (културне, цивилизацијске и економске) које би биле прихваћене ван наших уских државних граница.

На одређење за учење српског језика у Грчкој утичу и додатни фактори. Као прво, Србија, за разлику од Грчке није толико привлачна земља када је реч о миграторним кретањима (углавном је транзиторна), а тек у последњих неколико година је постала донекле привлачна за стране инвеститоре. Три су кључна елемента која знатно утичу да један језик постане шире заступљен и привлачан у страним срединама (VEDOVELLI & BARNI, 2005: 175). Ни у нашем као ни у грчком основношколском и средњошколском едукативном систему не постоји реципрочност изучавања иједног језика. У Србији је грчки језик могуће студирати једино на Филолошком факултету Универзитета у Београду при Катедри за неохеленске студије, док се на Филозофском факултету у Београду изучава као други/страни језик у трајању од највише две године. На Универзитету у Нишу грчки језик се такође учи као страни при Лекторату за грчки језик Филозофског факултета, док се на Универзитету у Новом Саду последње три године настава грчког као страног изводи на Филозофском факултету. Поред тога, грчки се може у целој Србији учити и по бројним приватним школама језика. У последње време врше се интензивне припреме да се грчки језик уведе као факултативни предмет у основно и средње образовање у Србији. У Грчкој, нажалост, овакав одзив и интересовање не постоје када је реч о српском језику. Уједно, треба назначити да је већ две године у Србији активан Хеленски фонд за културу – огранак у Београду, док у Грчкој нека слична српска институција културног карактера уопште не постоји. Све изнесено наводи нас на закључак како се у Србији не води довољно рачуна о српском језику као страном. У том смислу посебно треба похвалити напоре Центра за српски језик као страни при Филолошком факултету Универзитета у Београду који има водећу улогу у популарисању и у координацији наставе српског као страног на Универзитету Македонија¹³ у Тесалоники/Солуну у Републици Грчкој.

2. ПИЛОТ-АНКЕТА И ЊЕНИ РЕЗУЛТАТИ

Како се мотивација генерално сматра једним од основних параметара који одређују степен активног учешћа ученика у процесу учења (ANDROULA-

¹² Податак о 600.000 издатих виза прошле године из конзулата Републике Грчке у Београду довољно говори о броју грађана Србије који су посетили Грчку, док је у истом том периоду у нашу земљу дошао неупоредиво мањи број грчких држављана, углавном привредника.

¹³ Треба свакако одати признање и госпођи Марици Јелић која изводи наставу српског језика на овој високошколској институцији.

kis, 2008:70), настојали смо да сазнамо колики је њен учинак на поменутом Универзитету Македонија. Аутори овог рада направили су једно истраживање колико су студенти овог Универзитета мотивисани за учење нашег језика као страног, односно који су њихови (мотивациони) ставови по питању изучавања српског језика, као и о представама које имају о Србима и Србији. Нашом пилот-анкетом обухваћена је група од двадесет грчких студената који уче српски језик (17 девојака и 3 младића узраста од 19 до 23 године) и који поседују различите нивое језичке компетенције српског језика као страног. Свима њима је српски језик изборни језик на трећој и четвртој години студија, будући да им је главни страни језик или руски или турски. Поред српског, у могућности су да изаберу и неки други језик: арапски, бугарски, румунски и пољски. Како су и сами истакли у анкети, углавном је реч о студентима који су иначе заинтересовани за учење и савлађивање страних језика, поред главне дисциплине коју студирају (економија, менаџмент итд). Један од критеријума да се одреде за српски, а не за неки други изборни језик, свакако је и њихово исправно увиђање постојања морфосинтактичких и лексичких сличности између руског и српског језика које им знатно олакшавају савлађивање српског. Питања у анкети груписали смо у две целине: једна се тиче њиховог знања о српском језику, друга задире у културну сферу, додуше у најопштијим цртама. Тиме смо покушали да сазнамо како грчки студенти доживљавају српски језик те шта и колико знају о Србији и Србима.

Пре него што сте уписали студије, да ли сте ишта знали о српском језику?				
ОДГОВОРИ	Не	Да	И да и не	Друго
БРОЈ ОДГОВОРА	19	0	1	0
На основу садашњих сазнања, како бисте оценили по тежини српски језик у поређењу са грчким?				
ОДГОВОРИ	Тежак, али савладив	Изузетно тежак	Прилично тежак, али савладив	Друго
БРОЈ ОДГОВОРА	17	2	1	0
Поређајте на скали од 1 (најтеже) до 5 (најлакше) према тежини следеће језичке сегменте: фонетика, морфологија, синтакса, ортографија, лексика.				
ОДГОВОРИ	1 морфологија	1 морфологија и синтакса	2 синтакса	3 синтакса и фонетика
БРОЈ ОДГОВОРА	8	10	7	6
ОДГОВОРИ	4 фонетика	4 фонетика и ортографија	5 ортографија	5 ортографија лексика
БРОЈ ОДГОВОРА	9	4	11	3
ОДГОВОРИ	5 лексика			
БРОЈ ОДГОВОРА	10			

Шта мислите, колико ће Вам знање српског језика помоћи у Вашој даљој каријери?				
ОДГОВОРИ	Знатно	У великој мери	Можда	Уопште
БРОЈ ОДГОВОРА	15	5	0	0
Који су Ваши разлози за учење српског језика?				
ОДГОВОРИ	Знање српског је прилика да лакше ступим у контакт са лепим Српкињама.	Свиђа ми се Србија као земља.	Зато што ми се начелно свиђа учење страних језика.	Одлучила сам се за српски, јер је суседан језик са грчким.
БРОЈ ОДГОВОРА	3	3	3	2
ОДГОВОРИ	У односу на друге језике из окружења, српски ми се више допада.	Због добрих односа са српским народом.	Са знањем српског могу комуницирати са 25-30 милиона људи у свету!	Насумично сам одабрао/ла.
БРОЈ ОДГОВОРА	2	2	1	1
ОДГОВОРИ	Зато што су Србија и Грчка земље на Балкану и веома су блиске.	Због пријатеља у Србији.	Познато је да су Срби велики филхелени, јер долазе углавном у Грчку на одмор, а има и много грчких компанија у Србији (посебно банака).	
БРОЈ ОДГОВОРА	1	1	1	

Наведите представе које сте имали о Србима и о Србији, пре него што сте почели да учите српски језик.				
ПОНУЂЕНИ ОДГОВОРИ	Једино сам знао/ла да су дружељубиви и гостољубиви.	Нисам знао/ла ништа о Србима.	Нисам имао/ла икакву представу о Србима и Србији.	Србија и Грчка имају много тога заједничког, посебно исту веру и старо пријатељство.
БРОЈ ОДГОВОРА	5	4	3	3
ПОНУЂЕНИ ОДГОВОРИ	О Србији сам знао/ла једино што је научено у школи.	Срби воле Грке и грчку музику.	Поносни и тврдокорни људи, пуни самопоштовања и културе, али не тако широких видика и веома су тврдоглави.	
БРОЈ ОДГОВОРА	2	2	1	
Да ли се Ваше мишљење у међувремену променило о Србима?				
ОДГОВОРИ	Није	Делимично	Јесте у потпуности	
БРОЈ ОДГОВОРА	10	2	8	

Када је реч о делу анкете која задире у културну и друштвену сферу, видљива је велика шароликост у одговорима.

Наведите два српска филма и имена њихових режисера.				
ОДГОВОРИ	„Ко то тамо пева“	„Лепа села лепо горе“,	„Црна мачка, бели мачор“	„Маратонци трче почасни круг“,
БРОЈ ОДГОВОРА	17	8	4	4
ОДГОВОРИ	„Ране“	„Ничија земља“	Не сећам се ниједног филма.	
БРОЈ ОДГОВОРА	2	1	2	

Нико од анкетираних није навео имена режисера ових филмова. Велика већина студената није знала да тачно одговори на следеће питање:

Из низа понуђених језика (турски, немачки, мађарски, италијански, албански, арапски, турски) издвојите два која су у званичној употреби у нашој земљи, поред српског.				
ОДГОВОРИ	Турски и руски	Мађарски и руски	Албански и руски	Мађарски и албански
БРОЈ ОДГОВОРА	13	3	1	3
Из колико се покрајина састоји Република Србија?				
ОДГОВОРИ	Ниједне	Три	Две	
БРОЈ ОДГОВОРА	12	2	6	

Иако су сви студенти знали да се Приштина налази на КиМ, када је требало да повежу географски (јужна Србија, западна Србија, централна Србија, Војводина) и градове у Србији (Зрењанин, Врање, Ужице, Крагујевац), половина њих је делимично урадила задатак, друга половина није уопште ни покушала да ишта уради. Тако се може прочитати следеће:

- Врање се налази у централној Србији, односно у Војводини,
- Зрењанин је у јужној Србији, односно у западној Србији,
- Крагујевац је у јужној Србији, односно у Војводини.

У свега два случаја су извршена тачна географска лоцирања.

Грчким студентима очигледно нису познати наши писци нити њихова дела, иако су на часовима српског језика они помињани. У четрнаест анкета поља су остала делимично празна. Од студената је тражено да споје имена и презимена српских књижевника (Витезовић, Андрић, Павић, Селенић, Велмар-Јанковић) са њиховим делима („Дорћол“, „Хазарски речник“, „Шешир професора Косте Вујића“, „Злочин из страсти“, „На Дрини ћуприја“). Намерно смо бирали оне ауторе чија су дела већ преведена на грчки језик. Четири анкете су попуњене сасвим тачно, а две делимично (студенти су, на пример, повезали Андрића са „Шеширом професора Косте Вујића“, одно-

сно „Злочином из страсти“, Селенића са „Дорћолом“, односно са „Шеширом професора Косте Вујића“, а Витезовића са „На Дрини ћуприја“, односно са „Хазарским речником“).

Као типичног представника српског народа студенти су навели Вука Караџића, Горана Бреговића, Марка Краљевића, а према њиховом виђењу, најпознатији Србин/ Српкиња у Грчкој је данас (према броју навода): Ана Прелевић, Новак Ђоковић, Цеца, Предраг Стојаковић, Душан Бајевић, Кустирица, Милан Станковић, Никола Тесла и Жељко Јоксимовић.

Наредни задатак подразумевао је да студенти споје имена и презимена одређених Срба (Милутин Миланковић, Милка Ивић, Јосиф Панчић, Горан Бреговић, Јелена Карлеуша, Никола Тесла, Паја Јовановић, Борис Тадић, Милош Обреновић) са њиховим занимањем. Сви до једног су тачно назначили занимања Бориса Тадића, Јелене Карлеуше, Николе Тесле и Горана Бреговића. У једном случају је назначено да је Паја Јовановић певачица, што јасно показује да је студент размишљао руководећи се граматичким родом. Свега два студента су правилно одговорила на овај захтев.

3. ЗАКЉУЧАК

Иако је реч о пилот-анкети (узорак није довољно репрезентативан у статистичком погледу), као један општи закључак проистиче да грчки студенти не поседују довољно знања о Србији и Србима, поготово у културном погледу. Недељни фонд часова српског језика по свој прилици није довољан како би студенти стекли једну општу слику о Србији, о Србима и о нашој култури. Са друге стране, велика одговорност лежи и на самим грчким студентима који, у већини случајева, желе само да што пре положи испит без великог удубљивања у материју. Међутим, српски студенти који изучавају грчки, било као главни било као изборни предмет, о Грцима и о њиховој култури знају неупоредиво више. Али, ови резултати нису неочекивани. Иако је узорак испитиваних студената мали, ипак се може извести закључак који показује да се балкански народи релативно слабо или готово уопште не познају, и поред тога што вековима живе једни уз друге. Чињеница је, међутим, да су грчки студенти навели постојање тесних економских, пријатељских и филхеленских веза Срба са Грцима, што показује да су донекле упућени у наше савремене друштвене и политичке токове и да су свесни колико их Срби цене и поштују.

Најзад, на нама самима почива одговорност да нашу културу, нашу земљу и наш језик још више приближимо Грцима. Може се закључити да је култура народа чији језик уче један од кључних фактора у јачању мотивисаности студената за учење (тог језика). Како заинтересованост за учење српског језика у Грчкој постоји и како су студенти подстакнути на његово

усвајање, превасходно због јаке мотивисаности, неопходно је размишљати о даљем унапређењу и осавремењивању наставе, отварању Лектората за српски језик у Атини као и о размени искустава међу наставницима и студентима. Студентима је јасно, како су навели и у анкети, да се знање српског језика исплати, односно да се помоћу њега може радити и зарадити.

ЛИТЕРАТУРА

- ANDROULAKIS Georges. „Les attitudes linguistiques et culturelles á l'ère de la mondialisation et leur rôle dans l'appropriation des langues: le cas des élèves en Grèce.” *Πρακτικά του διεθνούς Συνεδρίου «Ευρωπαϊκό έτος διαπολιτισμικού διαλόγου: Συνομιλώντας με τις γλώσσες- πολιτισμούς»*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης – Τμήμα Γαλλικής Γλώσσας και Φιλολογίας, 2008: стр. 69-82.
- ВОРОБЬЕВ, В. В. *Линівокульту̀роло̀гїя: теорїя и методї*. Москва: Издательство РУДН, 1999: стр. 126.
- CALVET, L. *Le marche aux languages*. Paris: Plon, 2000.
- FERGUSON, Charles A. „The Role of Arabic in Ethiopia: A Sociolinguistic Perspective“. *Sociolinguistic Perspectives-Papers on Language in Society 1959-1994*. Ed. Thom Huebner. New York-Oxford: Oxford University Press, 1996.
- GOGAS, Themistokles. „Intercultural Communication and the Organic Intellectuals”. *Πρακτικά του 2^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου «Η διδασκαλία των ξένων γλωσσών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση» (7-8 Ιουνίου 2007, Ηγουμενίτσα)* (επιμέλεια: Στέφανος Βλαχόπουλος – Θεμιστοκλής Γκόγας). εκδ. Carpe Diem, стр. 235-246.
- ΧΑΡΙΔΟΥ, Ν. „Το σήμερα των Νέων Ελληνικών: οι ξένοι ομιλητές της γλώσσας μας στον κόσμο“. *Πρακτικά 10^{ου} Γλωσσολογικού Συνεδρίου Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, 1992: стр. 207-223.
- JOHNSON, Michael. „Die serbische Sprache als L2 Sprache in heutigen Europa“. *Sprachwissenschaftlichen Untersuchungen*. No. 3-4 (April-Jun, 1998), 1998: стр. 289-301.
- ΡΑΛΛΗ, Αγγελική. „Η γλώσσα μας στις ξένες χώρες – μια προσπάθεια στατιστικής έρευνας“. *Πρακτικά 12^{ου} Γλωσσολογικού Συνεδρίου Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, 1994: стр. 328-341.
- STEWART, William A. „Sociolinguistic Typology of Multilingualism“. *Readings in the Sociology of Language*. Ed. Joshua Fishman. The Hague: Mouton Publishers, 1968: стр. 531-545.

- VEDOVELLI, M, Barni, M. „Da ‘Italiano 2000’ all’Osservatorio Linguistico Permanente“. (N. Ceramella-G. Massara, eds.) *Merica. Forme dela cultura italoamericana*. Roma: Cosmo Iannone Editore, 2005: стр. 167-186.
- VEDOVELLI, M, Barni, M, Bagna, C, Marchetti, S. *Vademecum – Le certificazioni di competenza inguistic in italiano come lingua straniera*. Siena-Roma: FAPI, 2009.

Војкан Стојичић и Предраг Муџавцић

МОТИВАЦИЈА ДЛЈА ОБУЧЕНИЯ ГРЕЧЕСКИХ СТУДЕНТОВ СОВРЕМЕННЫМ СЕРБСКИМ КАК ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ

Резюме

Несмотря на то, что современный сербский язык принадлежит к группе так называемых малых языков, к которой относят и современный греческий, греческие студенты из Университета «Македония» в Салониках мотивированы для его изучения и восприятия.

К этому нас привели результаты одного экспериментального обследования, которое мы проводили среди двадцати студентов, изучающих сербский язык как иностранный.

Все проанализированные ответы, хотя некоторые из них были неполными, особенно, если речь идёт о тех, которые касались культурно-исторической и социально-политической картины Сербии, показывают, однако, что студенты изучают сербский язык по собственному желанию, и это их основная мотивация для изучения сербского языка.

Недостаточное знание студентами культуры и истории Сербии и сербов как нации неудивительно: как мы уже отмечали, балканские народы не знают историю соседних народов, живущих рядом с ними.

Дополнительная мотивация для изучения сербского языка как иностранного состоит в том, что греческие студенты знают: знание сербского языка позволяет им работать и зарабатывать в Греции, а это значит, что их знание сербского языка экономически эффективно.

Ключевые слова: изучение сербского языка как иностранного, Греция, греческие студенты, мотивация

ДОДАТАК 1

Држава	Број говорника	Статус језика	Година	Извор
Аустралија	68 879	српски као матерњи или као други	2006	Australian Bureau of Statistics
Аустрија	177 320	српски као матерњи или као други	2001	Statistik Austria
Македонија	35 939	српски као матерњи или као други	2002	Државен завод за статистика
Босна и Херцеговина	4 590 310, 37,1%	српски као матерњи у Републици српској; српски као признати службени језик у Федерацији БиХ	2008	CIA <i>The World Factbook</i>
Италија	58 174	српски као матерњи	2004	Istituto Nazionale di Statistica
Канада	50 110	српски као матерњи	2001	Statistics Canada
	31 245	српскохрватски као матерњи		
Мађарска	4186	српски као матерњи језик или као други	2003	Magyar Központi Statisztikai Hivatal
Немачка	330 608	српски као први или други језик	2007	Statistisches Bundesamt Deutschland
Румунија	20 377	српски као матерњи или као други	2002	Institutul Național de Statistică
САД	140 337	српски као матерњи	2000	U.S. Census Bureau
Словенија	38 964	српски као матерњи	2002	Statistični urad Republike Slovenije
Србија	6 620 699	матерњи језик	2002	Републички завод за статистику
Хрватска	201 631	српски као већински	2001	Државни завод за статистику
	4 961	српскохрватски као матерњи		
Црна Гора	393 740	матерњи језик	2003	Завод за статистику Црне Горе
Швајцарска	111 400	српскохрватски као матерњи	2000	Office fédéral de la statistique
Шведска	3800	матерњи језик	2007	Statistiska Centralbyrån

ДОДАТАК 2

У милионима USD:

Година	Извоз	Увоз	Укупно	Салдо
1998.	114,0	175,2	289,2	-61,2
1999.	73,8	86,7	160,5	-12,9
2000.	74,7	75,9	150,6	-1,2
2001.	63,2	104,9	168,1	-41,7
2002.	82,4	130,0	212,4	-47,6
2003.	60,5	154,9	215,4	-94,4
2004	120,5	214,7	335,2	-94,2
2005	122,4	163,4	285,8	-41,0
2006	153,9	200,2	354,1	-46,3
2007	182,7	280,0	462,7	-97,3
2007/5	72,8	107,4	180,2	-34,6
2008/5	89,6	130,8	193,4	-41,2

Табеларни приказ водећих грчких инвестиција
у Републици Србији

Грчка компанија	Српско привредно друштво/ банка	Износ инвестиције у милионима EUR
National Bank of Greece	Vojvodanska banka	425
OTE	Telekom Srbija	330
Eurobank EFG	Post banka Nacionalna štedionica	130
Alpha Bank	Jubanka	152
Piraeus bank	Atlas banka	28
Coca Cola Hellenic Bottling	Vlasinka-Vlasinska rosa	142
Titan	Fabrika cementa Kosjerić	44
Hellenic Sugar	Šećerana Crvenka Šećerana Žabalj	11 9
Veropoulos	Supervero	28,5
Neochimici L.V.Lavrentiadis	Društvo za proiz.ulja Rafinerije nafte Beograd	16,3
Alumil Mylonas	Alumil Yu	9,5
Intralot	Yugolot	3,5

Извор:

<http://ino.komora.net/Tr%C5%BEi%C5%A1ta/Ju%C5%BEnaiJugoisto%C4%8DnaEvropa/Gr%C4%8Dka/Bilaterarnasaradnja/tabid/1960/language/sr-Latn-CS/Default.aspx>
15.10.2010.

378.4.014.242(4)

37.018.43::811.163.41'243

Љиљана Суботић и Исидора Бјелаковић
Филозофски факултет, Нови Сад

HOOK UP! – ПЛАТФОРМА ЗА УЧЕЊЕ СТРАНИХ ЈЕЗИКА

У раду се даје краћак опис пројекта Campus Europae, једног од међународних пројеката Савета Европе. Представиће се краћак историјат овога пројекта, његове основне смернице, као и досадашњи резултати. Акцент ће бити на оном сећмећу овога пројекта који се односи на учење страних језика на даљину.

У контексту размене студената и боравка на страним универзитетима, једна од идеја овога пројекта јесте учење језика на јосиујућем универзитету. Платформа Хук ап (Hook up!), базирана на илајформи Мудл (Moodle), нуди могућност онлајн учења језика пре доласка у земљу у којој ће студент боравити јодину дана. У раду ће бити представљене могућности које нуди ова илајформа за дизајнирање курсева.

Кључне речи: пројекат Campus Europae, онлајн учење страних језика, Moodle

У документу „Промовисање учења језика и језичке разноликости: акциони план за 2004-2006.“, који је издала Европска комисија при Савету Европе, представљена је, између осталог, и идеја о већем уважавању свих језика, без обзира на њихов статус, дакле, без обзира на то да ли су у питању мањински, регионални језици, језици имиграната и сл. Да би се таква замисао остварила, уводи се идеја о тзв. lifelong learning-у. У области високог образовања у овом документу истиче се потреба за већом мобилношћу студената, која би се могла остварити уколико би сваки студент у Европи провео бар један семестар у иностранству, студирајући на страном језику, односно на језику средине у којој борави, чиме би се обогатило и његово академско образовање. На тај начин, истовремено би се омогућило и промовисање малих језика (в. Суботић и Бјелаковић 2007: 176).

Као један од резултата ове идеје у Савету Европе основан је појекат Campus Europae (<http://www.campuseuropae.org/en/>). У оквиру овог пројекта студентима из Европе омогућује се студијски боравак у некој од европских земаља и студирање на језику земље-домаћина. Тренутно у овом пројекту учествује 12 земаља (Португалија – Универзитет у Авеиру, Шпанија Универзитет у Алкали, Француска – Универзитет у Нансију, Немачка – Универзитет у Грајфсвалду и Хамбургу, Аустрија – Универзитет у Бечу, Пољска

– Универзитет у Лођу, Литванија – Универзитет у Каунасу и Вилнусу, Летонија – Универзитет у Риги, Русија – Универзитет у Санкт Петербургу, Италија – Универзитет у Тренту, Турска – Гази универзитет у Анкари, Финска – Универзитет у Јоенсуу и Србија – Универзитет у Новом Саду). Будући да се у мрежи универзитета пројекта Campus Europae (CE) налазе и они на којима се настава одвија на једном од мањих језика, односно језика који се обично не уче у земљама из којих студенти долазе, овај пројекат даје могућност студентима (*CE movers*) да пре доласка науче тај језик. Тако су у почетку овог пројекта на гостујућим универзитетима пре почетка наставе организовани интензивни једномесечни курсеви језика. Временом је настала и идеја о конципирању онлајн курсева свих језика који се налазе у мрежи овог пројекта, које би студенти похађали пре одласка у иностранство, где би опет имали могућност похађања интензивног курса у септембру, али сада на вишем нивоу знања језика (најмање А2). На тај начин, уколико је реч, на пример, о полазнику који није имао никакво предзнање о језику који треба да учи (дакле, о апсолутном почетнику), након ова два курса (онлајн и интензивног), студент би могао да се од октобра укључи у наставу на факултету са положеним А2 нивоом знања. Поред тога, студенти су дужни да и током академске године похађају курс језика и да на крају школске године стекну знање које одговара Б1 новоу према *Заједничком европском оквиру за живе језике* (Common European Framework of Reference for Languages).

Као резултат овакве идеје настао је *Hook up! CE Language Learning Gateway* (<http://languagelearning.campuseuropae.org>), пројекат у оквиру Campusa Europae. Hook up! је основан уз подршку програма *Lifelong Learning Programme of the European Commission* и користе га универзитети који учествују у програму Campus Europae.

Хук ап (Hook up!) омогућава студентима учење једног (или више) од дванаест језика који се налазе у оквиру мреже универзитета CE. За сваки језик предвиђено је да се креирају онлајн курсеви за нивое знања од А1 до Б2 како би се студенти оспособили да студирају на једном од универзитета који су чланови Европске универзитетске фондације.

У програму *Хук ај* (Hook up!) комбинује се самостално учење са интерактивним учењем на даљину (онлајн) и редовном наставом. Упис на курсеве почиње током ускршњих празника, управо када студент одлучује да иде у иностранство на студије, а „интерактивни“ часови завршавају се током лета. Када се студент нађе у иностранству, Хук ап (Hook up!) у комбинацији са часовима који се редовно одржавају служи да подупре учење језика током целе школске године.



Приликом дизајнирања свих онлајн курсева коришћена је платформа Мудл (Moodle). Мудл (Moodle)¹ је бесплатан софтвер који омогућује креирање система широког спектра, којим се универзитети, различите организације и институције, али и индивидуални инструктори из различитих области, служе како би мултимедијалним средствима и технолошким иновацијама обогатили и освежили своје курсеве.

Према неким подацима, преузетим из 2007. године, више од 30.000 образовних институција широм света употребљава Мудл (Moodle) приликом креирања онлајн курсева ради допуњавања и освеживања традиционалних *face-to-face* курсева (v. COLE AND FOSTER 2007: IX).²

ШТА СВЕ МОЖЕ МУДЛ (MOODLE)?

Мудл (Moodle) омогућује кориснику и /или лектору

1. да приликом креирања онлајн курса учита сав неопходан материјал (текстове, линкове, граматичка објашњења, напомене, задатке, звучне записе, видео материјал и сл.);
2. да уведе у рад форуме и причаонице (Chat sessions) као начин комуникације изван интерактивног онлајн часа. С једне стране,

¹ Назив *Moodle* јесте, у ствари, скраћеница за *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment* (COLE AND FOSTER 2007).

² Moodle је преведен на преко 70 језика. Свако ко се служи овим програмом може да изабере језик на којем жели да се појаве инструкције и задаци (v. COLE AND FOSTER 2007).

форуми дају студентима могућност постављања питања у вези са курсом, коментарисања часа и сл., али са дистанце јер се не одвијају симултано и остављају довољно времена и за постављање питања и за одговарање. Свака послата порука прослеђује се аутоматски мејлом свим полазницима тог курса, као и лектору. Причаонице, с друге стране, омогућавају полазницима курса да симултано комуницирају (са лектором посебно или у оквиру конференције – сви заједно);

3. креирање онлајн квиза, тј. теста – на основу којег се може (1) утврдити ниво знања полазника са извесним предзнањем (улазни тест), и (2) пратити напредак полазника курса;
4. креирање, реализовање и проверу писмених задатака;
5. праћење напредовања у учењу сваког регистрованог полазника – у сваком моменту лектор може да прегледа активности полазника, његове оцене, присуство на курсу, регуларност израде домаћих задатака (в. COLE AND FOSTER 2007: 2-3).

КАКО ЈЕ КОНЦИПИРАН ХУК АП (HOOK UP!)?

Поред основних података о самом пројекту, формулара за пријаву и онлајн курсева за дванаест језика, Хук ап (Hook up!) нуди и (1) тзв. пробне курсеве (taster courses) за сваки понуђен језик, (2) саветовалиште за учење језика (Language Learning Counseling), (3) novosti (Site news), као и (4) онлајн тренинг за лекторе.

Пробни курсеве (taster courses) подразумевају кратке курсеве за све понуђене језике, који се реализују самостално и чији је циљ мотивисање студената, али и промовисање језика и државе. Сваки пробни курс садржи основне информације о држави, регији и/или граду универзитета домаћина, интересантне линкове и неколико вежби за почетни ниво учења језика, како би студенти добили једну општу слику о језику, држави и граду у којем треба да бораве.

Novi Sad, the city of EXIT Festival!

http://eng.novisad.org/

In English the articles, in Serbian the cases are said to be the most difficult to learn.

We will show you that Serbian cases are not so dangerous.



Language Learning Counseling | **Discover your own** | **View all images**

- Basic information about Serbian (Wikipedia)
- The best alphabets
- How to introduce yourself (grammar)
- Personal pronouns
- Verbs (present tense)
- Introduction
- Introduction
- Introduction
- How to introduce yourself
- Discover the City of Novi Sad
- Signposts on foot
- Main reasons why you should come to Serbia


Well-done!

Now you can introduce yourself in Serbian!

Internet | Protected Mode Off

Language Learning Counseling nastao je kao rezultat potrebe studenata za odgovorima na različita питања и проблеме на које могу да наиђу током боравка у иностранству, а односе се на учење језика (могућности, предности, мотивацију и сл.).

Hook up! Module Novisad LLC



Want to make language learning more fun?

Check out [Language Learning Counseling](#) which offers different ways of learning to enhance different types of skills.

Profile

- Participants

Activities

- Forums
- Chats

Search Forums

Advanced search

Administrations

- Forums
- Files
- Control the Hook LLC
- Profile

My courses

- Spanish (I) - Spanish (I)
- Did I send that up?
- Starting in Spain
- AdminControl
- Admin login on what?
- Diagram - "Hook up, what size?" - Evaluation and

Topic outline

Dear Reader!

My name is Barbara, and I am glad you came across this page.

This letter is written to you, because I have been on a Campus Europe exchange stay myself and had to face some topics that might interest you, too. My home university is in Vienna, Austria, where I studied German as a Foreign Language, pedagogy and theology. I chose to go to Novi Sad, Serbia, where I finished a Master Programme in Teacher Training, and, as I imagine, you are preparing to go abroad as well.

Good for you!

Where is it you will study? Why have you chosen your particular country and university? And, are you already excited??

As you can tell, I am very happy, but for a good reason. I assure you!

I write this letter as an introduction and a general Hello for you, because the following pages will be about YOU!

For I have designed the Hook Up Module [Language Learning Counseling](#) to offer you help and guidance during your exchange stay through:

- new tools like the "learning biography" or "Ho log", which lay the foundation to your success in learning the new language of your host country
- time to reflect on your various strategies, which will show you where you are already doing well and where there might still be room to improve
- guidance when it comes to everyday challenges of academic life, such as preparing a presentation or writing an essay

You will find out much more, if you click on to the following chapters of my Module:

Your success in learning a new language and in adjusting quicker and easier to your new academic surroundings does not depend on this Module. However, if you feel like you could use a helping hand, you are welcome to start your way through The Language Learning Counseling Module.

If you want to, you will also learn a lot about yourself, your way of studying and your ways of learning. You will learn how to keep track of your progress, you will be able to stop and even have time to be proud of yourself. Very important!

The very hypertexts (as seen above) within me will for example ask you: "What do you do exactly to prepare for an oral exam?" or "What study plans work better for you, the library or your library's services at home?", and "What do you need from the professors in order to reach successfully?"

Questions about your bio-rhythm will occur as well as questions such as "What helps you when you feel you loose concentration?" or even "Do you think of yourself rather as a talker or a listener?", too. (Incidentally, a great book to help me in my work for you was: "A guide to learning independently" by Laurence Marshall and Frances Rowland. Check it out!)

Latest News

(No news has been posted yet)

Upcoming Events

There are no upcoming events.

Go to calendar.

Recent Activity

Activity since Sunday, 17 October 2015, 09:43 PM
Full report of recent activity...

Nothing new since your last login.

Internet | Protected Mode Off

На почетној страни платформе Хук ап (Hook up!) регуларно се ажурирају новости у вези са бројем студената, полазника курсева, конференцијама у свету посвећеним учењу страних језика или учењу језика на даљину, промовисању пројекта (dissemination activities) и сл.

Тренинг за лекторе био је организован током одржавања онлајн курсева. Једном недељно организоване су интерактивне конференције и састанци, који су били посвећени одговарајућој теми (причаоницама, видео конференцијама и сл.), на којима су лектори могли да размењују информације и искуства.



Могло би се закључити да Хук ап (Hook up!), поред тога што пружа могућност учења једног од дванаест наведених језика, омогућује полазницима да се сретну са студентима из других земаља који се укључују у исти процес учења и које ће упознати на универзитету на који долазе, да усвоје и вештине у пољу информационо-комуникативних технологија (ICT) које им усавршавају навике у учењу, осамостаљују их и припремају их да активно учествују у „друштву знања“ (*knowledge society*).

ЛИТЕРАТУРА

- COLE, Jason and Helen Foster. *Using Moodle. teaching ith the popular open source course menagment system*. 2nd edition. O'Reilly Community Press. 2007
- СУБОТИЋ, Љиљана и Исидора Бјелаковић. *Центар за српски језик као страни на Филозофском факултету у Новом Саду (искуства и њерсејектине)*. Српски као страни у теорији и пракси. Зборник радова. Београд: Филолошки факултет. 2007: 173-183.
- www. Common European Framework of Reference for Languages (skraćeno: CEFRL)

ИЗВОРИ

- <http://www.campuseuropae.org/en>
<http://moodle.org>
<http://languagelearning.campuseuropae.org/>

Ljiljana Subotić et Isidora Bjelaković

HOOK UP ! – PLATEFORME D'APPRENTISSAGE
DES LANGUES ÉTRANGÈRES

Résumé

Ce travail donne une brève description du projet Campus Europae, un des projets internationaux du Conseil de l'Europe, avec l'histoire de ce projet, ses objectifs et des résultats obtenus jusqu'à présent. Le travail analysera surtout la partie du projet concernant l'enseignement des langues à distance.

Dans le contexte d'échanges des étudiants et de leur séjour aux universités étrangères, une des idées de ce projet est l'enseignement des langues à ces universités. La plateforme Hook up! s'appuie sur la plateforme Moodle et offre la possibilité d'apprendre la langue en ligne avant de venir dans le pays où l'étudiant passera une année scolaire.

Hook up! aussi permet aux apprenants l'acquisition des compétences au niveau des technologies informatiques et communicatives (ICT) qui facilitent l'apprentissage, rendent les apprenants plus autonomes et les préparent pour la participation active dans la société du savoir (knowledge society).

Les mots clefs: le projet Campus Europae, l'enseignement des langues à distance, Moodle

*Исидора Бјелаковић и Јелена Ајмановић
Филозофски факултет, Нови Сад*

ОНЛАЈН КУРС СРПСКОГ ЈЕЗИКА КАО СТРАНОГ: КОНЦИПИРАЊЕ И РЕАЛИЗАЦИЈА

У раду се описује концепција курсева српског језика намењених страним студентима који уче језик на даљину. Описује се садржај курсева распоређен према стандардизованим нивоима знања. Овај садржај даље се распоређује према захтевима који се односе на језички систем и према онима који се тичу језичких вештина. Представитиће се могућности у оквиру платформе Мудл (Moodle) предвиђене за различите потребе у настави овога типа: презентовање лекција, усвајање вокабулара, граматике, итд. итд. вежби за ове области, средства за усвајање све четири језичке вештине, као и итд. итд. и могућности провере знања, оцењивања студената, евалуације курсева и самоевалуације.

Кључне речи: онлајн учење језика, српски као страни

Campus Europae јесте један од пројеката који организује и реализује могућност размене студената и њихов боравак на страним универзитетима. Један од важних фактора у реализацији овога пројекта јесте познавање језика средине у којој ће боравити гостујући студенти. Како би се убрзао процес учења језика, савладао већи обим градива те постигао виши ниво знања, на једном од састанака комисије за језике у Алкали (фебруар 2008) одлучено је да се приступи креирању онлајн курсева.

Пројекат је назван HOOK UP! (<http://hookuplanguagelearning.weebly.com>) и укључује следеће универзитете: Грајфсвалд, Алкала (Шпанија), Нанси, Рига (Летонија), Луксембург, Беч, Лођ, Авеиро (Португалија), Јоенсу (Финска), Анкара, Каунас (Литванија), Ст. Петербург и Нови Сад. Током последње две године израђени су, примењени и евалуирани курсеви за нивое А1, А2 и Б1 према Заједничком европском референтном оквиру за живе језике. За израду ових курсева изабран је систем или платформа Мудл (MOODLE – Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment, <http://moodle.org>).

Веб сервер за Хук ап (Hook up!) инсталиран је у Грајфсвалду, а дизајн и садржај језичког модула организују сами координатори за сваки језик. Поред улоге координатора, предвиђене су и активности које ће обављати настав-

ници као и сарадници са страних универзитета. Посебно се цени рад сарадника (са страних универзитета), који учествују у формирању и реализацији ових курсева, а који су компетентни за тај језик. Тако је за руски језик један од сарадника из Немачке, за француски из Шпаније и сл. Модул за српски језик има једног сарадника из Литваније, чији је задатак био конципирање петојезичног речника (српско-енглеско-немачко-француско-руског) за ниво знања А1-Б2.

КОНЦЕПЦИЈА ОНЛАЈН КУРСЕВА СРПСКОГ ЈЕЗИКА У ОКВИРУ ПЛАТФОРМЕ HOOK UP!

Након приступа одговарајућем курсу са почетне странице (<http://languagelearning.campus-europe.org/>) корисник добија могућност израде улазног теста (уколико има извесно предзнање).



Поред тога, на овој страници налази се и линк о Новом Саду, који омогућује полазницима да се упознају са градом у који долазе, његовом културом, историјом, актуелностима и сл.



Након израде улазног теста (*placement test*), према нивоу знања језика, студент има могућност приступа једном од, за сада, три понуђена курса (A1, A2, B1). Сви курсеви конципирани су према *Заједничком европском референцијном оквиру за језике* (нпр. када је у питању први ниво учења језика (A1), најкраће речено, студент треба да савлада оне језичке садржаје који му омогућују да представи себе, али и другу познату особу, да поставља питања и даје изјаве о својим основним непосредним потребама, да усвоји једноставне свакодневне изразе, да разуме лагано и пажљиво артикулисан говор, кратке и једноставне текстове, поруке, као и онај лексички фонд и оне граматичке структуре уз помоћ којих ће моћи да обавља свакодневну, основну комуникацију – да тражи или да да нешто, да се служи бројевима, да је способан да се поздравља и опрости, да каже колико је сати, како је, где станује, одакле је и сл.).

Сви су курсеви подељени на теме, чији број није лимитиран, али је њихов садржај јасно дефинисан. Курсеви српског језика подељени су на десет тема (*topics format*) и конципирани, у оној мери у којој је то могуће, према принципима савремене комуникативне методе. У сваку од десет понуђених тема унесен је жељени садржај, који је структуриран према језичким системима (граматика и вокабулар) и вештинама (читање и разумевање, говорне вежбе, писање). За сада ниједан од понуђених онлајн курсева за српски језик нема вежбе слушања, али су оне планиране у коначној реализацији курсева. Звуч-

ни записи, ипак, постоје будући да је сваки текст у .pdf формату озвучен, (осим текстова који се односе на граматичке категорије), тако да је полазник у могућности да слуша изворне говорнике српског језика и после часа. На тај начин омогућено му је и самостално стицање компетенције у читању. Поред тога, у оквиру сваке теме понуђени су тестови, линкови, форуми, евалуације (после сваке треће лекције) и сл.

Полази се, дакле, од потребе корисника, те од оних категорија које се уклапају у задате исходе. Грађа која представља основу за ове курсеве преузета је из постојећих уџбеника *Научимо српски 1 и 2* (Алдановић и др. 2004; Алановић и др. 2006; Алановић и др. 2006а; Бјелаковић и Волновић 2009), али је у великој мери допуњена, освежена новим текстовима, вежбама, линковима и сл.

Изглед странице. Страна је подељена на три колумне. Централни део је средишња колумна и на њој се налазе, у оквиру првог прозора, уводне напомене намењене корисницима (добродошлица, инструкције у погледу инсталирања српске ћириличне и латиничне тастатуре, садржај курса и сл.). Након уводних напомена, централни део стране посвећен је лекцијама. У оквиру леве и десне колумне налазе се информације о лекторима, садржају појединих лекција, присутним учесницима, предстојећим активностима, догађајима, порукама које су оставили студенти и сл. У оквиру леве колумне налазе се и линкови који се односе на граматику српског језика и енглеско-српски речник, као и линкови ка поједином радио станицама и телевизијама.



Платформа Moodle показала се као одличан избор приликом конципирања курсева јер пружа бројне могућности. Лектор може да организује курс хронолошки, по недељама, на пример, тематски и сл. Курсеви српског језика организовани су тематски, на 10 лекција.

У свим курсевима за српски језик свака је лекција подељена, с обзиром на језичке системе и вештине, на неколико делова. Сваки од ових домена увек је посебно истицан и маркиран истом бојом (нпр. граматика – црвеном, читање и вокабулар – зеленом, писање, говорне активности – жутом).

Сви текстуални садржаји (текстови за читање, граматичка објашњења) преведени су на енглески (за А1 ниво) и постављени, у оквиру меморандума овог пројекта, на платформу у .pdf формату.

Граматичке и лексичке вежбе углавном су рађене у програму *Hot potatoes*, мада је постављено и неколико линкова са других платформи за учење српског језика.

За говорне вежбе креирани су оригинални документи, у виду низања фотографија и цртежа, тематски уклопљених, у програму *Movie maker* и *Photo Story1*.

Свака лекција завршава се тестом, рађеним у програму који нуди *Mudl* (Moodle), а пробни завршни (*sample test*) и завршни тест (*final test*) налазе се у оквиру последњег централног прозора. Завршним тестом оцењују се полазникове вештине писања, познавања оба алфабета, читања и разумевања, граматике и вокабулара, као и говорна компетенција.

Унутрашња евалуација курсева рађена је у програму *Survey Monkey*. Студентима је понуђено неколико питања на основу којих би се могла добити општа слика о ставу полазника према садржају курса, динамици, лекторима, проблемима и сл. Евалуације су понуђене после сваке треће лекције и након 10. леције како би се благовремено извршиле одговарајуће измене и како би се квалитет курса и интерактивних часова побољшао.

Сви линкови, постављени на платформу, праћени су одговарајућим фотографијама, тематски су уклопљени и односе се на одговарајући културни, историјски, социо-политички аспект Србије (нпр. за А1 ниво – линк ка сајту о Вуку Стефановићу Караџићу, о Београду, Петроварадинској тврђави, за А2 о Војводини, манастиру Хопово, Голупцу, за Б1 – о Е. Кустурици, манастиру Манасија и Милешева, о Сирогојну, Златибору, Егзит фестивалу, Срђану Драгојевићу, филмовима *Ми нисмо анђели*, *Животи је чудо* и *Underground*, о Кустендорфу, Немањићима и сл.). Број линкова расте пропорционално с курсевима, од А1 ка Б1. Сви су линкови за А1 и А2 ниво на енглеском, док су за Б1 на српском језику.



На порталима курсева за А2 и Б1 ниво понуђени су, у оквиру леве колумне, линкови ка радио и телевизијским кућама БЕ92 и РТС1.

ОРГАНИЗОВАЊЕ КУРСА

Током јула и августа 2009. и јуна, јула и августа 2010. организована су три онлајн курса у Центру за српски као страни, на Филозофском факултету у Новом Саду. Групе су бројале највише седам полазника, што представља оптималан број за рад у групи. Организована су два типа курса – двомесечни и тронедељни интензивни курс. У оквиру двомесечног курса часови су се одржавали три пута недељно (од 45 минута до сат времена), а у оквиру интензивног – 5-6 пута недељно по сат времена. Интерактивни часови одржавани су преко програма Скајп (Skype)¹. Сви су часови имали сличну структуру: (1) говорне активности путем којих се проверавало претходно градиво, (2) презентовање новог градива које се прати на екранима, (3) увежбавање садржаја помоћу табле коју нуди Скајп и усмено, (4) задавање

¹ Осим путем Скајпа, часови су се могли организовати и уз помоћ програма WIZIQ, који је напреднији јер има више могућности за разне активности и симулира наставу у учионици.

домаћег задатка корисницима (израда постојећих вежбања, писмене вежбе). Поред тога, једном недељно организоване су и причаонице (Chat sessions) у којима су студенти писмено комуницирали са лектором и међусобно. После сваке треће лекције и по завршетку наставе студенти су евалуирали курс.

ЗАКЉУЧАК

Могло би се закључити да се, због бројних могућности које пружа, платформа Мудл (Moodle) показала као одличан избор приликом конципирања курса, али истовремено она представља и одлично средство за усавршавање компетенције у области информационо-комуникативних технологија (ИСТ), како лектора тако и студената.

ЛИТЕРАТУРА

- Алџановић, Милан, Миливој Алановић, Исидора Бјелаковић Јелена Војновић, Јасмина Дражић, Душанка Звекић. *Научимо српски 1 (Let's learn serbian 1)*. Радна свеска. Нови Сад: Универзитет у Новом Саду. Катедра за српски језик и лингвистику, 2004.
- Алановић, Миливој, Исидора Бјелаковић, Наташа Бугарски, Јелена Војновић, Јасмина Дражић, Марина Курешевић (2006). *Научимо српски 2 (Let's learn serbian 2)*. Нови Сад: Универзитет у Новом Саду. Катедра за српски језик и лингвистику, 2006.
- Алановић, Миливој, Исидора Бјелаковић, Наташа Бугарски, Јелена Војновић, Јасмина Дражић, Марина Курешевић. *Научимо српски 2 (Let's learn serbian 2)*. Радна свеска. Нови Сад: Универзитет у Новом Саду. Одсек за српски језик и лингвистику. Центар за српски као страни, 2006а.
- Бјелаковић, Исидора и Јелена Војновић. *Научимо српски 1 (Let's learn serbian 1)*. Нови Сад: Универзитет у Новом Саду. Катедра за српски језик и лингвистику, 2004.
- COLE, Jason and Helen Foster. *Using Moodle. teaching ith the popular open source course menagment system*. 2nd edition. O'Reilly Community Press. 2007.

ИЗВОРИ

<http://languagelearning.campuseuropae.org/>
 www. Common European Framework of Reference for Languages (skraćeno: CEFRL)

<http://hookuplanguagelearning.weebly.com>

<http://moodle.org>

Isidora Bjelaković et Jelena Ajdžanović

LE COURS DE SERBE (LANGUE ÉTRANGÈRE) EN LIGNE:
CONCEPT ET RÉALISATION

Résumé

Ce travail décrit le concept des cours de serbe destinés aux étudiants qui apprennent la langue à distance. Le contenu des cours est déterminé selon les niveaux de connaissance standardisés concernant le système langagier et les capacités langagières. Ce travail décrit les différentes modalités d'apprentissage en ligne grâce à la plateforme Moodle : présentation des modules, acquisition du vocabulaire, grammaire, exercices du développement des quatre compétences, interaction, tests, évaluation, autoévaluation. Les auteurs du travail constatent que Moodle est une excellente plateforme d'apprentissage en ligne et en même temps un outil pratique pour le perfectionnement des compétences du domaine des technologies informatiques et communicatives (ITC) des formateurs ainsi que des apprenants.

Les mots clés: apprentissage de la langue en ligne, le serbe comme la langue étrangère

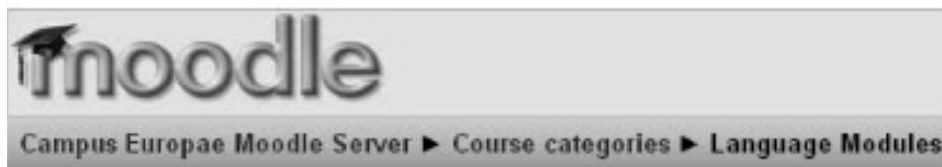
Љиљана Субојић и Јасмина Дразић
Филозофски факултет, Нови Сад

ИНФОРМАТИЧКО-ПРОГРАМСКА РЕШЕЊА ЗА КОНЦИПИРАЊЕ ОНЛАЈН КУРСА СРПСКОГ ЈЕЗИКА

У раду су презентоване техничке могућности које нуди платформа Moodle уз помоћ које је креиран онлајн курс српског језика. Дати је краћак опис постављања материјала на поменућу платформу, његовој коришћења, као и могућности ревизије. Поред тога, поменућу је опис програма које Moodle подржава. Предности и недостаци оваквог вида учења само су наведени с обзиром на краћак временски период реализације овог вида наставе.

Кључне речи: онлајн курс, Moodle, српски језик, ниво знања језика

Платформа MOODLE. Приликом креирања онлајн курсева за српски језик у оквиру пројекта *Hook up!* (<http://hookuplanguagelearning.weebly.com>) изабрана је платформа MOODLE – *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment* (<http://moodle.org>). Предност овог система је у томе што је једноставан за употребу и што је бесплатан. О његовим квалитетима сведоче следећи подаци: користи се у 160 земаља, на 75 језика и регистровано је 9 милиона корисника.



Предрађе. Након постављања почетног оквира за креирање курса (A1, A2, B1), који подразумева подешавања у погледу језика који ће се користити (за A1 – енглески, али за A2 и B1 – српски), броја тематских поља (за српски је узето 12 – 1 за уводне напомене и добродошлицу, 10 за лекције и 1 за завршни тест) и сл, активирањем опције 'укључи уређивање', добија се могућност формирања садржаја лекције. Битно је нагласити да креатори курса морају имати тзв. улогу експерта, координатора, вође или наставни-

ка, те тако имати своју шифру и налог како би приступили свом *језичком модулу*. Статус особе која ради на изради курса добија се од стране координатора пројекта Campus Eureka (Hook Up!). Када се постави оквир који се тиче језика, тематских поља, организације странице, може се приступити формирању лекције, што, између осталог подразумева:

1. постављање новог материјала, линкова, креирање вежби, задатака и тестова;
2. брисање или премештање постојећих садржаја;
3. мењање статуса постојећих садржаја у погледу доступности / недоступности полазницима курса, уз могућност одређивања датума када би одговарајући документ био доступан;
4. могућност техничке, визуелне хијерархизације у оквиру једне лекције;
5. модификацију појединих постојећих садржаја.



Речник. Будући да постоји могућност груписања лексике која се користи у лекцијама на једно место, све речи организоване су у виду речника, који је повезан са лекцијом те је тај лексички фонд означен другом бојом у тексту и врло брзо, кликом на реч добија се одговарајући еквивалент (у нашем случају, речи су преведене на енглески, немачки, француски и руски језик).



Креирање и постављање материјала. Садржај лекције може да се формира према понуђеним опцијама 'додај ресурс' или 'додај активност'. За сваку од наведених опција постоји могућност подешавања одговарајућих параметара, нпр. за опцију 'додај активност' постоје следећи параметри:

- општи: назив, временско ограничење и максималан број одговора;
- опције за оцењивање: бодовање, максимална оцена, могућност да се лекција види поново, број поновљених покушаја, увид у тренутно стање;
- контрола тока лекције: дозволити студенту преглед, максималан број покушаја, акција након тачног одговора и сл.;
- форматирање лекције: приказ слајд по слајд, ширина, висина, позадина и сл.;
- контрола приступа: са лозинком или без ње, постављање крајњег рока или не и сл.;

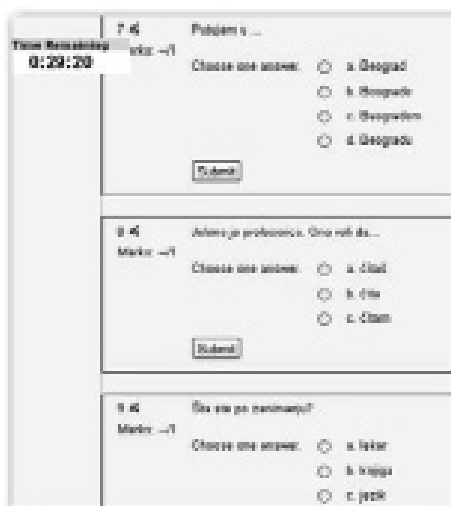
Под опцијом 'додај ресурс' подразумева се како постављање оригиналног материјала (најпре формираног у .doc формату, а затим снимљеног у .pd формату) тако и линкова ка одговарајућим веб сајтовима. За курс српског језика документи у .pd формату служили су за постављање одговарајућих текстова, тематски уклопљених, и граматичких категорија, обрађиваних у оквиру датог поља. У недостатку сличних онлајн курсева, као линкови послужили су готово искључиво садржаји чија је функција била информисање из домена опште културе, историје Србије и сл. (за А1 ниво линкови на енглеском, а за А2 и Б1 – на српском).

У оквиру опције 'додај активност' постоје бројне могућности. Једна од их је постављање вежби, израђених у програму *Hot potatoes*. Већина граматичких и лексичких вежбања за курс српског језика рађена је у овом програму. *Hot potatoes* пружа могућност креирања неколико типова вежбања:

1. попуњавање празнина,
 2. повезивање,
 3. вишеструки избор,
 4. укрштене речи и
 5. мешавину претходних типова.
- Hot potatoes* омогућаје кориснику аутоматску корекцију.



Тестови. Поред вежби у овом програму, *Moodle*, такође, омогућаје израду и постављање тестова. Пре него што кандидат почне да похађа одређени курс, потребно је да уради улазни тест (placement test). Након завршеног курса, проверава се знање такође у виду теста. У курсу за српски језик тестове се налазе на крају сваке лекције. Након 10. лекције постављен је пробни завршни и завршни тест. Приликом креирања теста могу се бирати различити типови задатака: попуњавање празнина, вишеструки избор, повезивање садржаја и сл.



С обзиром на то да овај вид учења не сме да занемари ниједну језичку вештину, коришћени су разни програми којима се омогућује стицање компетенција за читање, писање, слушање и говорење. Приликом конципирања говорних вежби врло често су креирани кратки филмови у виду слајдова, урађени у програмима *Photo story* и *Movie Maker*. Полазници су имали задатак или да опишу фотографију, да кажу колико је сати, да реконструишу неки догађај на основу фотографије и сл.

Активност типа 'онлајн текст', коју Моодле нуди, омогућује лектору да зада писмену вежбу и да је коригује и оцени, а полазнику да напише састав и добије исправљен текст, као и оцену.

Активности слушања и разумевања у најмањој мери су заступљене у курсу. Једна од бројних могућности, која је нашла примену и у нашем курсу Б1 јесте вежба у којој студенти треба да забележе речи које недостају у оквиру песме коју слушају. На тај начин полазницима се, поред учења језика, пружа и могућност упознавања са ширим културним контекстом средине у којој се тај језик говори.

Комуникација с полазницима. Сви су часови организовани путем програма скајп (*Skype*). Могућност четовања путем скајпа отвара је простор ка виртуелној табли за писање и објашњавање појединих граматичких категорија и лексике. Врло је корисно овакво синхронизовано дописивање и приликом учења ћирилице. Часови могу бити организовани и помоћу програма *WIZIQ*, који се сматра напреднијим јер симулира наставу у учионици те се зато и зове виртуелна учионица.

Евалуација. Веома корисна повратна информација од стране студената добија се у предвиђеној евалуацији курса. Студенти, наиме, на крају курса имају могућност да га оцене. Питања с понуђеним одговорима у виду скале с оценама, празнинама које се попуњавају и сл. дефинисана су у програму *Survey Monkey*.

Предности и недостаци онлајн курса. Добри резултати сведоче о квалитетима и потребама за постојањем онлајн курса, посебно као припремне фазе за даље учење језика у средини у којој ће се боравити и на којем ће се слушати настава. Оно, међутим, што се показало као недостатак, могло би се свести на следеће:

- период у којем се одвија настава – лето, није добро време с обзиром на сезону одмора, те одсуствовања студената са часова;
- различито лингвистичко предзнање, филолошки бекграунд, нехомогене језичке групе полазника, ремете уједначено усвајање градива и ритам у процесу учења језика;
- просторна удаљеност не омогућује довољан увид у то колико су студенти разумели градиво, да ли су задовољни, где би се требало зауставити и дати додатна објашњења, што се на класичној наста-

ви види, пре свега у невербалној комуникацији (посебно кад су у питању почетни нивои учења језика);

- дужина часа од пола сата кратак је период за учење, понављање, проверу домаћих задатака, посебно кад је група већа и кад се треба посветити сваком студенту једнако.

Оно што се не може сматрати недостатком учења на даљину, али што јесте проблем у креирању лекција, вежби и тестова, те свих видова језичког испољавања – језичких вештина за српски језик, као и за друге словенске језике, отежавајућа околност за конципирање оваквог вида курса јесте његова флективна структура, те је заступљеност граматике у великој диспропорцији са језичким вештинама и вокабуларом. За кратко време треба савладати велики број морфолошких облика, синтаксичких функција и семантичких категорија. Зато су циљано бирани само они облици и структуре који су неопходни за овај ниво знања.

Планови за будућности

1. Након одржаног курса, увидели смо да би га требало преуредити, смањити обим лекција, ускладити граматiku и развијање језичких вештина, користити и друге алате у Мудлу и програме за креирање презентација лекција. Мултимедијални, аудио и видео програми, доступни на интернету пружају могућност комбинације слике, звука и текста и на једноставан, занимљив и креативан начин наставу чине ефикаснијом. Ово су само неки од постојећих програма који служе за моделирање мултимедијалних фајлова.
 - FLICKR: (<http://www.flickr.com/photos/lelwani333/4045597813/>) погодан за комбинацију слике и текста (нпр. фотографија птице на коју се уписују делови тела);
 - ETHERPAD: (<http://etherpad.com/7q31ZpB6fN>) програм који препознаје грешке у тексту и маркира их;
 - PHOTOPeach (<http://photopeach.com/album/juvjgi#>) комбинује звук, слику и текст (нпр. хронолошким редом дате слике из било које области чине једну причу који прати текст и звук);
 - TWITTER (<http://twitter.com>) омогућује формирање блогова.
2. Према захтевима постављеним од стране комисије у оквиру пројекта Campus Europae, закључно са мајем месецом треба имати завршене и постављене курсеве за А2, Б1 и Б2 нивое. Настава за А1 ниво требало би ове године да почне нешто раније, после Ускрса. Виши и захтевнији курс за Б2 ниво, треба организовати нешто другачије, са што више аутентичних материјала, адаптираних текстова различитих функционалних стилова, аудио и видео записа.
3. Организоваће се евалуација курсева од стране координатора постојећих модула и користиће се сугестије за побољшање квали-

тета курса. То ће бити врло корисна повратна информација с обзиром на недовољну едукацију за овакве активности, као и на то да ће постојати могућност поређења и размене различитих искустава.

Допринос методици наставе. Допринос оваквог курса пре свега се тиче промоције нашег језика и културе на просторима ван наше земље. Ово је такође добар пример примене постојећих знања из области методике наставе страних језика, али и надоградња тих знања и вештина, употребом могућности које нуде нове технологије. О квалитетима и потребама за оваквим видом наставе посведочиће свакако време, али је сигурно да ново доба носи са собом комплексније захтеве за добијање информација и стицања знања новијим, ефикаснијим и бржим начинима.

Ljiljana Subotić and Jasmina Dražić

IT SOLUTIONS FOR THE CONCEPT OF ONLINE COURSE OF SERBIAN LANGUAGE

Summary

The paper shows technical possibilities offered by the platform *Moodle* which was used in creating the online course of Serbian. The paper also gives a short depiction of placing the material into the above mentioned platform, its usage, as well as the possibility of its revision. Furthermore, it offers the list of programs *Moodle* supports. The advantages and disadvantages of this way of learning are not thoroughly analyzed given the fact that so far this way of teaching has been used for a very short period of time.

Key words: online course, Moodle, Serbian language, level of knowledge

811.163.41'243(495)
371.3::811.163.41'243(495)

*Марица Јелић – Кубуригу
Македонски универзитет, Солун*

СРПСКИ ЈЕЗИК У ГРЧКОЈ

Предмет рада је приказ стања ситуација српског језика и интересовања за њих у Грчкој, а пре свега на универзитетима. У новије време настава српског језика везује се за отварање Школе за балканске језике, а од 2000. српски као страни језик се изучава и на универзитетима. Поред тога у Солуну постоји и ради српска школа за млађе узраст. У реферату је изложено тренутно стање и перспектива учења српског језика у Грчкој.

Кључне речи: српски језик, грчки језик, стање, мотивација, интересовања, перспектива

Од 1995. Европска заједница је промовисала начело по коме је учење страних језика приоритет који треба уважавати у свим земљама чланицама. Отуда је 2001. године 29. септембар и симболично проглашен даном језика.

На основу података из истраживања која се налазе на сајту (www.deutch.gr/img/1613_eurovarometro.pdf), а тичу се заступљености и учењу страних језика у појединим земљама света, Грчка се не убраја у земље са високим степеном учења страних језика. Према поменутом истраживању у скандинавским земљама, на пример, велики проценат становништва, готово њих 90%, говори неки страни језик. Па ипак, у односу на многе европске земље, Грчка у том погледу не заостаје пуно. Док у Италији и Британији око 35% становништва говори неки страни језик, у Грчкој је то 50%. На првом месту се налази енглески језик, а затим следе француски, немачки, а нешто мање су заступљени италијански и шпански. Грци су, што је занимљиво, мање заинтересовани за језике суседних земаља.

Прва организована настава српскохрватског језика одржана је у установи ΕΤΑΙΡΙΑ ΜΑΚΕΔΟΝΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ – COMPANY MAKEDONIANS STUDIES. О условима рада, потешкоћама и интересовањима, писац Πλαστήρας (Пластирас 2007) детаљно је изложио у књизи Εταιρία Μακεδονικών Σπουδών 1939 – 2007. COMPANY MAKEDONIANS STUDIES је основана од стране утицајног духовног и трговачког света ове земље, 29 априла 1939. Циљ ове хетерије био је прикупљање, снимање, класификација,

одржавање, изучавање, објављивање језичког и археолошког материјала везаног за културу Македоније. Смештена је у три зграде које се убрајају међу три најбоље у Европи. У првој згради је смештена управа Хетерије, рачуноводство, библиотека, књижара, просторије за седнице, издавачка просторија и одељење за проучавање историје и језика. У другој згради се налази биоскоп, позориште и просторије за изложбу уметничких дела.

Библиотека је почела са радом 1951. Највише књига је поклонила Вера Папаилаки 1954. године. У овој библиотеци се налазе и књиге за изучавање историје и језика словенских народа. У овим просторијама су одржани и први часови српскохрватског језика. Наставу је припремао и изводио Миस्ताкидис Сотириос.

Марта 1953. основан је Балконолошки институт у Солуну (И.М.Х.А) као огранак Хетерије македонских студија. У делатности Института спадају следеће активности:

- истраживање у области историје, архелогичке, културе и економије балканског простора,
- организација научних скупова и седница,
- настава балканских и руског језика,
- организација и реализовање грчког језика за странце.

У Школи за балканске језике, као што се наводи у раду Сотириоса Миस्ताкидиса и Ксеније Георгини (Мистакидис 2007), српскохрватски језик се предаје од 1965. године. Од тада па до данас, српскохрватски је предавало десет предавача, а школу је завршило 430 ученика. Настава се у почетку организовала по програму уџбеника Славне Бабић *Српскохрватски за странце*. У почетку рада ове школе, наставу су могли похађати само цариници, војна лица, полицајци, студенти и научници. Школовање је било бесплатно. Данас наставу могу да похађају сви они који желе да науче неки од балканских језика. Интезивни курсеви трају четири месеца. Реализују се годишње два четворомесечна течаја, од октобра до краја јануара и од средине фебруара до краја маја. Школа ради и као испитни центар за стицање дипломе о познавању руског језика у сарадњи са Државним институтом за руски језик А.О. Пушкин у Москви, бугарског језика у сарадњи са универзитетом у Софији „Свети Климент Охридски“, српског језика у сарадњи са Центром за српски као страни језик при Филолошком факултету у Београду, албанског језика у сарадњи са универзитетом у Тирани и турског језика у сарадњи са Групом за изучавање турског језика ТОМЕР при универзитету у Анкари. Испити се реализују у јуну месецу.

На Филозофском факултету у Атени, у Центру за изучавање страних језика, српски као страни се учи од 1994. године. Прва група је имала само осам кандидата. Сваке године број заинтересованих је различит. До сада их је највише било 2008. године – 30 кандидата.

На почетку рада овог центра наставу српског језика могли су да похађају само студенти Филозофског факултета, а данас је доступан свим студентима који желе да науче неки од балканских језика. Настава траје две године, четири часа недељно. Предавач је Ивана Ђорђевић. Пошто се ради о Центру за стране језике, где наставу може да прати сваки студент Атинског универзитета који то жели, њихова знања су неуједначена. На овим курсевима студенти могу да овладају језичком компетенцијом до нивоа Б1.

На сајту Министарства спољних послова Грчке¹ под насловом „Образовање и културне везе“, наведени су факултети и школе у Србији где се изучава старогрчки и новогрчки језик и септембра 2000. године донесена је одлука да се и на грчким универзитетима уведе српски језик као страни, у Флорини на Одељењу за балканске студије и у Солуну на Македонском универзитету на Одељењу за балканске, словенске и источне студије.

У Флорини, на универзитету Западна Македонија, на Одељењу за балканске студије, српски као страни се изучава осам семестара. Студенти од почетка до краја студија могу да изучавају један од понуђених језика: српски, бугарски, румунски, албански или руски. Након завршетка четвртог семестра могу да бирају, уколико су заинтересовани, још један од датих језика. Број заинтересованих студената је сваке године различит. У последњих пет година се креће од 13 до 25 кандидата. Настава језика се одвија два пута недељно по два часа. На четвртој години студија имају додатно још и четири часа недељно из историје и културе Србије. За почетни ниво учења користи се уџбеник Маше Селимовић и Зорице Живанић *Реч њо реч*, а у трећој и четвртој години учења *Научимо српски 1* и *2* Исидоре Бјелаковић и Јелене Војновић. Након четири године учења студенти овладавају језичком компетенцијом нивоа Б2.

Универзитет Западна Македонија има дугогодишњу сарадњу са Филозофским факултетом у Новом Саду, који у летњим месецима за њихове студенте организује курсеве српског језика. На Факултету у Флорини наставу изводи двоје предавача из Грчке који су дипломирали на Београдском универзитету.

У Солуну, на Македонском универзитету, на Одељењу за балканске, словенске и источне студије, српски као страни се изучава само последња четири семестра. Од почетка студија обавезни су да бирају један од два понуђена језика, руски или турски. У петом семестру могу да бирају, уколико желе, један од наведених језика: бугарски, румунски, пољски, арапски или српски. Почетком 2000. године па све до 2004. били су обавезни да бирају и други језик. У том временском периоду нисмо имали проблеме око формирања групе. Сви језици су имали задовољавајући број студената.

¹ <http://www.mfa.gr>

Међутим, променом плана и програма, појавиле су се и неке потешкоће у организацији наставе српског језика, јер студенти сада, уместо другог страног језика, могу да бирају неки други понуђени предмет.

Србија није чланица Европске уније, па многи програми, истраживања, мастер студије и сл. нису од користи студентима уколико се одреде за српски језик. Тако се многи налазе у дилеми између српског или бугарског. Српски бирају зато што им је леп и мелодичан језик, а бугарски зато што је говорни језик земље која је чланица Уније. Број заинтересованих студената је различит. Креће се од 9 до 31.

Постоје проблеми и са уџбеницима. У Грчкој студенти и ђаци добијају бесплатно уџбенике, али под условом да се ти уџбеници штампају у Грчкој. Пошто наши уџбеници, које ми користимо за српски као страни, нису штампани на територији Грчке, студенти могу да користе само фотокопије тих уџбеника. Користи се различита литература, а према предлозима и саветима колега из Центра за српски као страни језик.

У новије време значајну помоћ у учењу српског језика представља интернет преко којег се омогућава жива комуникација са говорницима српског језика, али и употреба разноврсних текстова. Међутим, како настава и даље остаје најорганизованији вид наставно-образовног рада, а предавач често једини природни говорник језика који се учи, задатак предавача је да пронађе средства и начине који ће на најјелисходнији начин допринети савладавању језика. Овде је од посебног значаја стручност и мотивисаност предавача да изабере одговарајуће методе и дидактичка средства. Најбољи резултати се постижу комбиновањем вербално-текстуалне и илустративно-демонстративне методе. Вербално-текстуална метода се заснива на усменом излагању, разговору и текстовима разних облика. Основна наставна средства која подржавају ову методу су уџбеници и приручници. Илустративно-демонстративна метода има приоритетну функцију у почетној настави учења, пре свега због своје значењске универзалности. Као основно средство је гест, а на нешто вишем нивоу знања и игра. Затим цртежи, фотографије, разни предмети, стрип, филм.

Једно од средстава у процесу учења језика је и екскурзија – посета земљи чији језик се учи, чији ефекти се не односе само на усвајање језика, него и социокултуролошких вредности.

Да би више сазнали о Србији, нашој историји и обичајима, веровањима, навикама, врлинама и манама, било би добро да постоје уџбеници за странце који би поседовали кратке и занимљиве лекције са наведеним темама. Поред тога, од велике помоћи би била и граматика српског језика за Грке, као и богати српско-грчки речници.

Имамо добру сарадњу са Министарством просвете Републике Србије, које нам већ годинама даје стипендије за све студенте који желе да дођу и да уче српски језик. Такође и са Филолошким факултетом у Београду, који

настоји да у сваком погледу својим радом и гостопримством допринесе што бољем и успешнијем и пријатнијем боравку студената.

Осим на факултетима, на подручју Грчке српски језик се изучава и у српским школама. У Солуну је 2002. године учитељ Пеђа Старчевић отворио српску школу „Свети Сава”, намењену за узрасте од предшколског до деветог разреда основне школе. Школа је почела са радом са малим бројем ђака чија су предзнања српског језика била веома неуједначена. Многа деца нису знала ниједну реч српског језика. Уз наше песме и игре брзо су научили и заволели другу домовину. Уз велико залагање господина Старчевића, број ђака се брзо повећавао, а и број наших српских школа. Почетком јануара 2003. таква школа је отворена и у Катеринију, недалеко од Солуна, а 2009. и у Лептокарији. Од 2010. су почеле са радом српске школе и у Атини и на Криту.

Грчке власти су омогућиле да се настава одржава у просторијама локалних школа, што није био случај и са другим страним језицима. Ученици ових школа су углавном деца из мешовитих бракова.

Као што се наводи у раду Љиљана Бањанин проблеме у Италији после распада Југославије и промена на политичкој мапи у Европи, економска криза као директна последица ембарга према Србији, имало је негативне последице, не само у Италији и Грчкој, него и у свету уопште. До тада су Грци одлазили у великом броју на студије у Србију. У то време многи су учили наш језик. А онда је наступило затишје. Нико више није одлазио у Србију на студије, а предузећа нису могла да сарађују због ембарга. у новије време се ситуација донекле променила. Постоје многе Грчке банке, више се сарађује, све су бројнији српски туристи. Поново се враћа интересовање за српски језик, враћа се интересовање за студије на српским факултетима, за пословање са Србијом, као и могућност комуникације са српским туристима.

Према анкети коју смо спровели међу студентима Македонског универзитета у Солуну издвојили смо следеће одговоре као разлоге који су утицали на њихово опредељење за српски језик:

- ради комуникације ван граница Грчке (јер грчки језик не спада међу велике језике);
- зато што имам жељу да се дружим;
- желим да посетим друге земље и живим у некој од њих (млади све више одлазе и остају у другим земљама);
- слушала сам српски на филмовима и српске песме, мелодичан је и леп језик;
- желим да боље упознам културу и историју Србије;
- сматрам да је Србија земља будућности за економску сарадњу (сви очекују да ће Србија ускоро бити чланица Европске уније)
- желим да се бавим трговином или туризмом везаним за Србију;

- сматрам да ми знање српског језика помаже да комуницирам са људима из земаља бивше Југославије.

Као што видимо, разлози за изучавање српског као страног језика су многобројни и различити, а навели смо само оне најчешће. Интересовање за српску културу, историју, књижевност, обичаје и музику, представља јаку мотивисаност при избору српског језика као страног.

Посматрајући развој културне и језичке сарадње између Грчке и Србије, тј. бивше Југославије, примећујемо да су интересовања варијирала у зависности од политичке и економске ситуације на Балкану. У почетку су то биле преводилачке активности и углавном преводи са грчког језика. Данас се све више преводе српски писци. У Грчкој као и у Србији отвара се све више школа и универзитета у којима се уче српски и грчки језик. На избор неког страног језика утичу, пре свега, политички и економски интереси, поред оних културно-историјских, који су у свим временима били незаобилазни. На жалост, због економске кризе у Грчкој, постоји велика претња да се српски језик, али и неки други језици, на Македонском факултету у Солуну можда наредних година изоставе из плана и програма. Чињеница је да српски језик има највећи број студената, што показује да интересовање постоји. Стога се морају уложити заједнички напори, како од стране предавача на грчким универзитетима и школама, тако и од стране надлежних институција Републике Србије, да би се сачувало постојеће стање, али и створили услови за његово унапређење.

ЛИТЕРАТУРА

- Бањанин, Љиљана. *Лекџорати српско-хрватској / српској језикау Италији: историјат, стање, перспективе*. Српски као страни у теорији и пракси. Зборник радова. Београд: Филолошки факултет, 2007: 267-276.
- Георгина, К, Мистакидис, С. и Меритас, И. *Српски као страни језик на Балканолошком инстџитуту И.М.Х.А. у Солуну*. Српски као страни у теорији и пракси. Зборник радова. Београд: Филолошки факултет, 2007: 277-286.
- Πλαστήρας, Κ. Ν. *ΕΤΑΙΡΙΑ ΜΑΚΕΔΟΝΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ 1939 – 2007*. ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ: 2007.

Marica Jelić Kuburidu

THE SERBIAN LANGUAGE AS A FOREIGN LANGUAGE
IN GREECE

Summary

The report deals with some issues: the condition of foreign languages in Greece; short display of the institutions at which the Serbian language is taught as foreign language; what are the most common problems during the study of Serbian as a foreign language; the most common reasons that influence students preference for Serbian as a foreign language.

Key words: Serbian language, Greek language, current situation, motivation, interests, perspectives

37.018.43:811.163.41'243

37.018.43:811.131.1'243

Ljiljana Banjanin
Fakultet za strane jezike i književnosti, Torino
Lorenzo Guljelmi
Univerzitet u Veneciji, Venecija

(TELE)TANDEM KAO INSTRUMENT U UČENJU STRANIH JEZIKA: PILOT-PROJEKAT: SRPSKI I ITALIJANSKI

Cilj referata je da se predstavi teletandem i njegova elektronska verzija e-tandem kao jedna od inovativnih metoda autonomnog učenja/usavršavanja stranog jezika koja svojim brojnim mogućnostima ali i teorijskim problemima koje literatura pokušava da utvrdi, stiče sve veći značaj ne samo kao oblik neformalne komunikacije nego i na nivou univerzitetskih studija. Nastao iz bilingvalnih (francusko-nemačkih) kruseva a od devedesetih godina vrlo prisutan na gotovo svim evropskim univerzitetima i među svim evropskim jezicima, teletandem ili e-tandem - kada se radi o našem jeziku i iz italijanske perspektive, - predstavlja novinu i tek treba da pokaže svoju validnost. Uvodni deo sadrži kratak istorijat metode i osnovnu terminologiju, centralni deo donosi kritički osvrt na osnovne principe, ključne pojmove sa teorijskim postavkama na kojima se zasniva i funkcioniše ovaj metod. Praktično funkcionisanje e-tandema primenjenog na srpski i italijanski jezik ilustruje jedan interakcijski primer četovanja transkribovan u referatu, koji je rezultat i deo probnog eksperimenta sa grupom studenata srbofona i italofona čiji je autor i rukovodilac bio L. Guljelmi (L. Guglielmi).

Ključne reči: (tele)tandem/e-tandem, istorijat, poliedričnost, autonomija, recipročnost, interakcija, motivacija, pilot-projekat, srbofoni, italofoni

1. 1. UVOD

Reforma italijanskih univerziteta, sprovedena radikalno poslednjih godina prošlog veka, imala je cilj da se tradicijom opterećeni sistem studija modernizuje i podmladi. Ovaj proces je naročito pogodovao stranim jezicima koji su do tada bili i formalno i suštinski zapostavljeni, posmatrani kao neka vrsta egzotičnog „priveska“ ozbiljnih filoloških ili književnih studija odgovarajućih studijskih grupa, pri čemu ni italijanska slavistika nije bila izuzetak.

Važnu novinu u nastavu jezika unelo je osamostaljivanje jezika kao predmeta u odnosu na književnost, tj. njihovo udvajanje. Novi osavremenjeni programi su

kao cilj učenja jezika postavili njegovu aktivnu upotrebu. Izmenjena organizacija nastave, njeno semestralizovanje, tj. vremensko ograničavanje predavanja i smanjen broj lektorskih vežbi, izmenili su i ulogu studenta, od kog se traži da postane akter, a ne samo pasivni učesnik u nastavnom procesu. Svest o važnosti autonomnog učenja, koje se na nekim univerzitetima i vrednuje, način je da se studenti motivišu u dostizanju pragova znanja koji su prilagođeni evropskim zahtevima postavljenim za „velike“ evropske jezike kao što su pre svega engleski, francuski, nemački i španski, ali u okviru pojedinih univerziteta postaju sve prisutniji i u realnosti „malih“ jezika kao što su to naši, južnoslovenski ili, preciznije, srpsko-hrvatski ili njihovi derivati, srpski, hrvatski itd.

1.2. Pretpostavke autonomnog učenja

Koncept „autonomije“ je cilj svakog ljudskog sazrevanja i svakog učenja, pa i stranog jezika (LS). Autonomija ne predstavlja prirodan rezultat procesa učenja nego njegov sastavni deo, do kog se ne dolazi iznenada, pogotovo ne kada se radi o stranom jeziku. Naprotiv, autonomija se tu razvija postepeno, za razliku od maternjeg jezika gde se učenje odvija paralelno sa primenom u svakodnevnoj komunikaciji. Institucionalizovana didaktika daje studentima mogućnost da uče/nauče jezik ali ne i da ga koriste kao sredstvo komunikacije u drugačijim kontekstima. Zbog toga je neophodno da se studentu pruži input ili interakcijski kontakt koji će stimulisati autonomno korišćenje ciljnog jezika. Termin „autonomija/autonomnost“ u tom smislu označava sposobnost studenta da sam programira, kontroliše i evaluira faze svog učenja i napredovanja. Vodi poreklo iz engleske teorijske literature sedamdesetih i osamdesetih godina XX veka i pionirskim može da se smatra istraživanje *Autonomy and foreign language learning* (1981) čiji je autor Anri Ole (Henri Holec), jedan od prvih pobornika tandema, dok se u Nemačkoj prednost daje terminu „samostalnog/samoupravnog učenja“ koji je dobio široku primenu poslednjih decenija zahvaljujući brzom razvoju tehnoloških oblika komunikacije (elektronska pošta, internet). Pred studente i učenike srednjih škola, u okviru Evropske zajednice, postavljeni su zahtevi aktivne upotrebe i primene stranih jezika, pre svega onih koji služe komunikaciji u okviru evropskih institucija. To znači da je došlo uspostavljanja direktne veze između teorijskog učenja, konkretizovanog u obliku znanja i njegove praktične primene, van školske/univerzitetske učionice. Tome su doprinele i brojne mogućnosti sticanja iskustva na različitim univerzitetima, ono što se naziva „mobilitnost“ studenata i obuhvata razne programe studijskih boravaka, pre svega Erasmus, Socrates i dr. Ovi faktori, nazovimo ih spoljašnjim, zajedno sa novom percepcijom i samosvešću samog studenta, uticali su da se, pored tradicionalnih i institucionalizovanih oblika nastave, razviju i modeli autonomnog učenja i usavršavanja jezika kao LS, među njima i (tele)tandem ili e-tandem.

Kada se govori o učenju jezika preko tandema (ili e-tandema),¹ imamo u vidu dva subjekta sa različitim polaznim jezikom kao L1 koja međusobno komuniciraju u fizički konkretnom prostoru ili telematski, sa ciljem da svaki od njih nauči/ usavrši maternji jezik svog partnera. U tom smislu se može prihvatiti i tvrdnja Brefni O'Rurka (Breffni O'Rourke) da „je učenje jezika u tandemu najverovatnije postojalo u neformalnim oblicima od kako su narodi počeli da uče strane jezike [...], kao metod prvobitno lišen teorijskih osnova“ (O'ROURKE 2007: 43) i prema tome, početak tandemskog učenja bi mogao da se locira u davna vremena ljudske prošlosti. Interesovanje za razvijanje i eksperimentisanje metodama tandema/e-tandema, ipak, vezuje se za drugu polovinu XX veka i na neki način tekovina je dugog ekonomsko-političkog i kulturnog procesa stvaranja evropskog identiteta.

1.2.1 Istorijat tandema

Nastao kasnih šezdesetih godina u Nemačkoj iz tzv. bilingvalnih kurseva namenjenih mladima koje je promovisala organizacija DFJW (Deutsch-Französisches Jugendwerk), ovaj metod se preneo u Španiju, ali je sve do osamdesetih bio tretiran isključivo kao dopuna nastavnih programa, pri čemu su prevladavali unapred odabrani i pripremljeni materijali, najčešće u obliku dijaloga. Veoma važan korak u širenju ove metode i iskorišćavanju njenih potencijala bila su teorijska razmatranja o tandemu kao autonomnom procesu učenja u okviru projekta „Uni-Tandem“ švajcarskog Institut für Deutsche Sprache u Friburu a čiji je urednik bio Anri Ole². Od devedesetih godina ovaj metod se proširio na celu Evropu, a masovna upotreba elektronske pošte omogućila je da se od 1992. ostvari partnersvo preko elektronskog foruma između univerziteta (Bochum i Rhode Iland), tako da se e-tandem od tada javlja i kao metod učenja na daljinu, a danas se praktikuje na svim nivoima, od srednje škole do univerziteta i obuhvata veliki broj jezika i međunarodnu mrežu univerziteta *International E-Tandem Network* čiji je koordinator Helmut Bramerts (H. Brammerts) sa univerziteta u Bohumu koji je i jedan od njegovih najvažnijih zagovornika i teoretičara. E-tandem je ostvaren između većine jezika evropske zajednice, funkcioniše i na italijanskim univerzitetima (Torino, Pisa, Roma/La Sapienza, Lecce), od skora i na venecijanskom Ca' Foscari gde je uključen i srpski jezik³.

¹ U ovom tekstu koristićemo formulaciju „e-tandem“ kao sinonim za „teletandem“ (tj. tandem putem e-mejla, skajpa, msn-mesindžera i sličnih softvera iz oblasti kompjuterske komunikacije (CMC/*Computer Mediated Communication*), dok će termin „tandem“ biti upotrebljavan svaki put kada se bude uzimao u obzir tandem u prisustvu. Tandem/e-tandem se upotrebljava ukoliko su pojmovi zajednički za obe verzije tandema.

² A. Ole je autor brojnih publikacija na ovu temu. Vrlo iscrpna bibliografija je sadržana u *Apprendimento autonomo delle lingue in tandem* (a cura di Georg Hehmann, Donatella Ponti), Torino: Trauben, 2003: str. 189-200.

³ Raspoložemo podatkom da od devedesetih godina u Švajcarskoj postoji tandem za hrvatski jezik sa italijanskim i sa nemačkim.

1.2.2 Učenje jezika u tandemu/e-tandemu: neki ključni pojmovi poliedričnog učenja

Kada se govori o učenju jezika u tandemu, bez obzira na to da li se pri tome misli na stariji model „tandem u prisustvu“ ili na mlađu, ali već zrelu varijantu e-tandema (ili teletandema), neizbežna je asocijacija na bicikl za dvoje kao zaštitni znak. Sportski par savladaće prepreke kao što su nagibi, nepredviđena ulegnuća ili klizišta terena, dužina maršrute, umor ili momenti obeshrabrenosti, vremenski faktori i slično, samo ukoliko oba člana budu umela da skladno i podjednako doprinesu ostvarivanju zajedničkog poduhvata i dostizanju cilja. Preterana brzina jednog, ali i prekomerno oslanjanje na okretanje pedala drugog, dovodi do brzog iscrpljivanja snaga i napuštanja poduhvata. Vraćajući se sa ovog područja sportske metafore u realnu situaciju u kojoj dva učenika/studenta sa pozicija različitih L1 saraduju fizički iz blizine ili udaljeni, telematski, kako bi savladali maternji jezik svog partnera, dolazi do izražaja čitav niz fundamentalnih pojmova kao što su autonomija, motivacija, kolaboracija/saradnja, ravnopravno mentorstvo, uloga nastavnika, afektivni filter i *scaffolding*. Pre nego što se osvrnemo na posebnosti učenja tandema/e-tandema, neophodno je sa pozicija istraživača, spoljašnjih posmatrača ili tutora konkretizovati ove pojmove.

Prema Bramercovoj definiciji, koja može da se primeni na oba navedena modela, moguće je govoriti o tandemu/e-tandemu kada „dve osobe sa različitim maternjim jezikom komuniciraju kako bi naučile jedna od druge. Obema je cilj da:

- poboljšaju sopstvene komunikativne sposobnosti na maternjem jeziku partnera;
- bolje upoznaju partnera i njegov kulturni *background*;
- iskoriste partenrova znanja i iskustva na profesionalnom planu ili u slobodnom vremenu, na primer [...]“ (BRAMMERTS 2003: 14).

Ovde nužno ulaze u igru kako princip recipročnosti tako i autonomije i to u onoj meri u kojoj svaki učesnik odlučuje o sadržajima i vremenu sopstvenog učenja kao i o vrsti pomoći koju želi da dobije, a istovremeno i spremnosti da uzvрати partneru sopstvenim sposobnostima i znanjem, u momentu kada se uloge budu promenile.

Tandem, u telematskoj verziji e-tandem, po svojoj prirodi je vrlo fleksibilan⁴ i zbog toga je potrebno sačiniti neku vrstu „osnovnog protokola o saradnji“ kojim će se regulisati interaktivni aspekti komunikacije putem e-mejla, četa ili video-poziva. Jedan od modela bi mogao da izgleda ovako:

- broj sekcija: minimum dve sedmično po 45 minuta, na jednom od ciljnih jezika;

⁴ Učenje u tandemu/e-tandemu moguće je personalizovati i prilagoditi zahtevima partnera, otuda višestrukost i raznolikost brojnih modela u zavisnosti od kognitivnih stilova, metoda učenja i sl.

- upotreba fontova oba strana jezika (LS) u cilju ortografske kontrole, kako u četvrti tako i u mejlovima⁵;
- racionalno korišćenje vremena, tj. ne „pisati uprazno“ u četovanju, tek da se nešto piše. Partneri treba da poštuju redosled u pisanju, vodeći računa o ikonama koje signaliziraju da li drugi partner trenutno piše;
- arhivirati audio i pisane tragove da bi se uz pomoć instrumenata kojima raspolažemo moglo autonomno razmišljati o njima, a i da bi bile na raspolaganju tutoru, ako se radi o e-tandemu;
- održavati fokus na lingvističkoj komunikaciji, ograničiti ikoničku (*emoticons*);
- smenjivati komunikacione kanale (četovanje, poziv, e-mejl) kako bi se omogućila što kompletnija i što raznovrsnija smena primarnih i integrativnih lingvističkih sposobnosti;
- konstantno koristiti instrumente autonomnog učenja;
- poštovati termine e-tandem sekcija koji su prethodno ugovoreni.

Na osnovu ovih uvodnih zapažanja jasno proizilazi da tandem/e-tandem ne može da se poistoveti sa metodama samoučenja, mada se sa njima dopunjuje. Sem toga, već od najranijih eksperimenata tandem/e-tandem je znatno doprineo lingvističkim, pedagoškim i metodičkim raspravama o pojmu autonomije⁶.

2. AUTONOMIJA I RECIPROČNOST U UČENJU NA DALJINU

Autonomija u oblasti e-tandema može da se protumači preko engleskog pojma *in(ter)dependence*. Sposobnost da se u početnoj fazi samostalno postave ciljevi sopstvenog učenja („šta i kada želim da naučim“), da se preispitaju i autoevaluiraju, *in itinere* i *ex post*, u direktnoj je vezi sa svešću da njihovo ostvarenje zavisi od recipročne podrške među partnerima. Kada se radi o učenju na daljinu, Anderson i Garison (Anderson, Garrison) su bili među prvima (WHITE 2007: 60) koji su kritikovali preveliku važnost koja je pripisivana kategoriji nezavisnosti u definisanju učeničke autonomije. Ova dva istraživača su, naime, istakla da je veoma važno da učenik tokom faze učenja postigne i svesno razvija sposobnost kontrole. Andersenovi i Garisonovi zahtevi su postavljeni kao tri međusobno povezana ključna faktora kontrole a to su, *independence* (samostalnost), *proficiency* (znanje) i *support* (pomoć). Naime, učenik treba da bude svestan nivoa do kog je

⁵ Ako je jedan od dva strana jezika (označen u tekstu kao LS) slovenski ili skandinavski, kontrola ortografije je jedan od primarnih zadataka i fontovi treba da budu regulisani tako da odgovaraju specifičnim slovima, mada su izvorni govornici u međusobnoj komunikaciji (npr. mobilni telefon, skajp) navikli da koriste engleski font.

⁶ Up. opštu bibliografiju (HEHMANN G., PONTI D., 2003)

slobodan da bira u procesu učenja, znanja koja razmenjuje kao i motivacije i smelosti potrebnih da bi se istrajalo i uspelo u učenju, i sredstava koja su dostupna i pomažu mu da smisleno i aktivno učestvuje u procesu učenja na daljinu (WHITE 2007: 61).

I pored toga što kognitivna autonomija učenika može da se smatra njegovom individualnom, ličnom osobinom, vezanom za njegovo shvatanje odgovornosti, u e-tandemu kao i u drugim oblicima učenja na daljinu, ona neposredno zavisi od saradnje oba partnera i od spoljašnjeg tutorstva. U učenju jezika, prema tezi D. Litla (D. Little) koju preuzima i S. Vajt (C. White), autonomija može da se razvije samo kroz interakciju jer ne postoji nezavisnost bez interzavisnosti (WHITE 2007: 61). Otuda akcenat na ulozi reciprociteta u e-tandemu, ali i na autonomiji, jer student mora da bude u stanju da „preuzme na sebe teret sopstvenog učenja“ (HOLEC 1981: 3), što nije urođena sposobnost, nego se stalno razvija i u vrlo tesnoj vezi je sa procesima komunikacijske interakcije. Ako nastavimo sledeći Oleove ideje, mogli bi da zaključimo da tandem/e-tandem kao metod učenja omogućava čoveku da od „produkta svog društva“ postane „stvaralac sopstvenog društva“ (HOLEC 1981: 1), da stimuliše učenika/studenta da postane subjekat koji je sposoban da saradujući sa partnerom oblikuje ambijent učenja i da nad njim vrši kontrolu.

2.1. Instrumenti za razvijanje autonomije

Razmišljanje o mogućim instrumentima za razvoj autonomije u tandemu/e-tandemu vodi do Olea i njegovih stavova iznesenih u vrlo podsticajnom *Autonomy in foreign language learning* gde je „preuzimanje tereta“ objašnjeno kao preuzimanje odgovornosti vezano sa svim aspektima učenja (HOLEC 1981: 3), a to znači:

- odrediti ciljeve;
- definisati sadržaje i korake koji progresivno treba da se preduzimaju;
- odabrati metode i tehniku koje će se koristiti;
- kontrolisati sastavne delove procesa učenja (ritam, tempo, mesto itd.);
- vrednovati naučeno.

Ove polazne tačke predstavljaju osnovu modela sa tri operativna stepena (WALKER 2003: 1): 1) autoevaluacija komunikativne kompetencije u raznim oblicima; 2) određivanje ciljeva; 3) vođenje dnevnika u koji se unose ciljevi pre sekcije tandema/e-tandema i naknadno razmišljanje o tome da li su postignuti.

Postavljanje ciljeva može da se realizuje prema ovoj ili sličnoj shemi (WALKER 2003: 74):

Šta želim da naučim?	Do kada?	Koje instrumente ću koristiti?	Frekventnost?	Gde?
----------------------	----------	--------------------------------	---------------	------

Dan i sat.

Dnevnik predstavlja veoma važan korak u kognitivnom procesu zbog toga što stimuliše promišljanje i reflektivnost o tome kako „učim da naučim“ i može da se usredsredi na razne aspekte procesa učenja, od kojih navodimo samo neke:

- kritička evaluacija dostignutih opštih ciljeva (šta je funkcionisalo a šta nije, stepen zadovoljstva sopstvenim ili partenrovim doprinosom i sl.);
- stav prema ispravljanju grešaka, u ulozi učenika i izvornog govornika;
- sposobnost da se iskoriste gramatičke strukture i leksika koje poseduje partner, usavršavanje izgovora i prozodijskih crta „oponašajući“ partenrov model (up. tabelu 1);
- revizija materijala (tragovi četovanja, e-mejl, audio); cilj je da se utvrdi da li su se pojavili neki novi momenti u učenju, teme pogodne za diskusiju, zanimljivosti koje se odnose na jezik i kulturu partnera.

2.1.1. E-tandem kao model dijalektičkog konstruisanja znanja

S obzirom na ove pretpostavke o pojmu autonomije u učenju na daljinu, jasno je da e-tandem s punim pravom može da se uvrsti u konstruktivizam. E-tandem, slično prethodniku tandemu „u prisustvu“, trebalo bi da na najvišem nivou ostvari ono što R. Dolči (Roberto Dolci) definiše kao „dijalektičku razmenu“ (up. primer četovanja 2.1.3) koja omogućava realizovanje „konstrukcije kon-senzusa“ (DOLCI 2004: 84). Osnovni principi konstruktivističkog postupka prisutni u kontekstu e-tandema mogli bi da se svedu na sledeće (DOLCI 2004: 84-85):

- „Učenje kao aktivan proces. Učenje se ostvaruje kada onaj ko uči stupa u vezu sa okolinom“. U ovom kontekstu e-tandem, naročito kada je L1 jednog partnera strani jezik (LS) drugog i obrnuto, oba partnera postaju/ jesu predstavnik i personalizovani kanal (svakako ne ekskluzivan i lišen kritika) pristupa jednom jeziku i njegovoj kulturi;
- „Ljudi uče da uče dok uče [...] i ono što nauče omogućava im da lakše shvate smisao sličnih iskustava“.
- „Uči se samo ako su prethodno stvorene ili se poseduju strukture sa znanjima na koja je moguće osloniti se“. Ako je tačno da svaki partner predstavlja onom drugom privilegovani kanal pristupa, ta pozicija ipak nije neutralna: u e-tandemu lično smo pozvani da kritički preispitamo svoja znanja, uverenja, predrasude u okviru interlingvističkog i interkulturološkog konfrontiranja, pri čemu se veza između „Ja“ (lična funkcija) i „Ja i ti“ (interpersonalna/regulativna funkcija) nužno

prenosi na „Ja i ti u svetu“ (referencijalna, poetičko-imaginativna, metalingvistička funkcija) (BALBONI 2002: 75);

- „Učenje je društvena aktivnost [...], tesno povezana sa kvalitetom i kvantitetom naših veza sa drugima, sa nastavnicima, kolegama, ekspertima, porodicom“. E-tandem nije isključen iz realnog konteksta relacija i veza, nego je njihov sastavni deo: u dijaloškoj interakciji, bez obzira na to o kakvoj se vrsti projekta radi, dva subjekta ne postoje izolovano, nego je prisutna i čitava potencijalna mreža veza i doživljaja, neka vrsta „zajednice učenika uz posredstvo trećeg lica“ koja učestvuje na manje ili više aktivan i samosvestan način;
- „Konstruisanje znanja je u suštini mentalni proces pri čemu se aktiviraju i druge sposobnosti i čula“;
- „Učenje podrazumeva jezik: jezik koji upotrebljavamo utiče na učenje“. Neće biti nevažno da li će partneri u e-tandemu (a to će se odraziti i na njihov projekat) sklopiti ili ne neku vrstu „protokola o saradnji“⁷ sa nekoliko osnovnih pravila (up. pogl. 1). Pa ipak, problem jezika koji će se koristiti karakteriše svaki aspekt učenja i veze *in itinere* (ispravljavanje grešaka, objašnjenja, digresije na određene teme, izbor registra, tabui, *code switching* itd.);
- „Motivacija ne omogućava samo učenje nego je i njegova suštinska komponenta“. Recipročna svest o vrsti motivacije i o ulozi koju ona igra, u e-tandemu je osnovna pretpostavka da bi se u svim fazama (didaktički momenat/*peer tutoring*, tutorisanje, spoljašnje savetovanje) realizovala funkcija definisana kao *scaffolding*, koja je sastavni deo procesa učenja i motivacije, a koja utiče na „zonu narednog razvoja“. U institucionalizovanim kontekstima kao što su srednje škole ili univerziteti, priprema projekta e-tandema trebalo bi uvek da se zasniva na preliminarnom istraživanju vrsta motivacije (egodinamčna, rezultativna, integrativna, instrumentalna itd.), sposobnosti i biografije učenika.

2.1.2. Interakcijski primer

Sve ove komponente dolaze do izražaja u sledećem interakcijskom primeru četovanja između dva partnera (srbofona i italofona) koji predstavlja deo pilot-projekta e-tandema između studenata srpskog jezika (Università Ca' Foscari i Torino) i studenata italijanskog (Univerzitet u N. Sadu). Prilažemo tabelu sa komentarima koja ilustruje primer:

⁷ Jezici u mreži, naročito kada se radi o neformalnoj komunikaciji, pokazuju izvesne izražajne konotacije (morfosintaktičke posebnosti, pravopisni nemar, posebna upotreba registara, skraćenica, ikona i dr.) koje odstupaju od standardnog korpusa raznih jezika koji se uče kao LS. E-tandem iziskuje određeni stepen svesti učenika/studenta o gramatičkim sadržajima standardnog jezika studija.

Originalna konverzacija (bez ispravki)	Analiza interakcije
<p>[7:29:15 PM] V.: Čao [7:29:26 PM] V.: Kako si? [7:29:40 PM] D.: dobro hvala ti? [7:29:51 PM] V.: Dobro. Danas sam dosta učio. [7:30:22 PM] D.: ooh bravo! ja sam se malopre vratila iz posla [7:31:00 PM] V.: Nisam znao da radiš. (inače pravilnije je reći „vratila sam se SA posla”) [1] [7:31:38 PM] D.: (hvala :)) [7:32:00 PM] D.: pa da radim kao „profesorica“ italijanskog jezika [7:32:21 PM] V.: Ništa, to su samo nijanse u jeziku. [2] [7:32:30 PM] V.: A gde radiš? U nekoj školi? [7:33:24 PM] D.: u nekom udruženju ..neznam da li se tako kaže associazione [3] [7:33:35 PM] V.: Da! tako se kaže [7:33:47 PM] V.: i piše se „NE ZNAM”[4] [7:34:07 PM] D.: to uvek grešim, non stop [7:34:25 PM] V.: Nije strašno, to greše i oni kojima je srpski maternji jezik.</p> <p>[7:32:00 PM] D.: pa da radim kao „profesorica“ italijanskog jezika [7:32:21 PM] V.: Ništa, to su samo nijanse u jeziku (sfumature della lingua) [7:37:32 PM] D.: pa moram i napisati neki rad a nisam još odlučila temu [5] [7:37:54 PM] V.: Je li’ možeš da biraš neke teme? Imaš li nešto ponuđeno_ [7:38:04 PM] D.: razmišljam o: Difficolta’ per gli apprendenti di madre lingua serba nell’imparare l’italiano“ nešto tako [5] [7:38:44 PM] V.: To je intersantno. Imaš i iskustva u tome. Evo sa mnom.[5] [7:38:47 PM] V.: :) [7:39:25 PM] D.: evo evo :) [7:39:58 PM] V.: Jesi pročitala onaj Dnevnik iz Beograda, što sam ti poslao link ? [7:40:44 PM] D.: ne sve još..a citaću!! Imam toliko stvari da čitam trenutno! [7:41:06 PM] D.: Počela sam knjigu Moma Kapora Magija Beograda [7:41:28 PM] V.: Ja Momu jako volim, ali tu knjigu nisam čitao. [7:41:35 PM] V.: Čitao sam „Una” [7:42:34 PM] D.: to je moja prva knjiga..kući imam i A guide to serbian mentality na engleskom a nisam pročitala</p>	<p>[1] V. ispravlja predlog („sa“ umesto „iz“). Pre ispravke V. stimuliše D. i postavlja još jedno pitanje. D. se zahvaljuje, nastavlja sa pričanjem o onome čime se bavi.</p> <p>[2] V. podvlači da predložna greška [1] ne spada u teške gramatičke greške. V. nastavlja konverzaciju stimulišući D. novim pitanjima.</p> <p>[3] Srpsko-italijanski „Code switching“, zahtev da se potvrdi korektna upotreba termina.</p> <p>[4] Ispravljanje tipične greške u pisanom obliku interlingve: D. piše „neznam“ umesto „ne znam“ po modelu glagolskog oblika „nemam“. V. precizira da je to greška koju često čine i izvorni govornici.</p> <p>[5] V. se šali na sopstveni račun uz komentar da će D. zahvaljujući njemu moći da napiše dobar diplomski, pošto joj je tema greške srbofona koji studiraju italijanski. V. je upravo ispravio D. grešku, ali priznaje da je situacija slična i implicitno pristaje da nastavi sa tandemom. Radi se o odličnom primeru empatijske komunikacije i prihvatanju recipročnih radnih objektiava.</p> <p>[6] V. stimuliše D. da pomeri težište svoje pažnje na književne teme o kojima su razgovarali prethodni put i raspituje se da li je imala vremena da otvori link koji joj je poslao. D. prihvata predlog i započinje razgovor o piscu koji se dopada oboma.</p> <p>[7] D. traži objašnjenja o jednom glagolu iz romana koji se ne spominje u dvojezičnim rečnicima. V. nudi objašnjenje primerom koji je identičan onom iz romana. V. specifikuje da se radi o pozajmici.</p>

Originalna konverzacija (bez ispravki)	Analiza interakcije
<p>[7:42:58 PM] D.: a super je stvarno..nekoliko reči nema u rečniku al dobro..</p> <p>[7:43:31 PM] V.: Zapisi šta ne razumeš, pa ću ti ovde objašniti</p> <p>[7:44:12 PM] D.: dinstati?</p> <p>[7:44:57 PM] V.: To je glaglol, znači kuvati (u vodi), na primer dinstati luk...</p> <p>[7:45:58 PM] D.: aha kuvati u vodi..da upravo piše dinstati luk..primetila sam da je bio glagol u vezi sa kuvanjem ali nisam tačno razumela.</p> <p>[7:46:22 PM] V.: Da, to nije srpska reč, ali ne znam iz kog je jezika uzeta...</p> <p>[7:53:04 PM] D.: prvi put kad sam došla u Srbiju (Bg), bila sam malo sumnjiva da priznajem</p> <p>[7:53:04 PM] D.: a odmah sam se dobro osećala!!!!</p> <p>[7:53:43 PM] V.: Zasto si bila SUMNJIČAVA? Zbog onoga što si čula na TV-u?</p> <p>[7:56:29 PM] V.: Tu si</p> <p>[7:58:42 PM] D.: daa izvini moj skype je malo „birichino“</p> <p>[7:58:51 PM] V.: Ok, nema veze</p> <p>[7:59:46 PM] D.: tako da...uvek sam se dobro provela u Srbiji</p> <p>[8:00:05 PM] V.: Zašto si mislila da se nećeš dobro provesti, to mi nisi objasnila?</p> <p>[8:01:12 PM] D.: neee samo nisam znala kako će tamo biti, nisam znala jezik i nisam imala pojma da je Beograd toliko velik!!! (mogu da kažem toliki grad?)</p> <p>[8:01:55 PM] V.: Da, jeste veliki grad. (obično kažemo „veliki“ grad)</p> <p>[nastavi...]</p>	<p>[8] Izbijaju na površinu zanimljiva zapažanja, kako lingvistička tako i kulturnološka. D. navodi adjektiv „sumnjiva“ po modelu sopstvenog L1 („nutrire dei dubbi, delle perplessità“).</p> <p>Pridev je sa formalne tačke gledišta pogrešan jer ima značenje „sospetta“ (sumnjiva) i V. predlaže ispravni oblik „sumnjičava“ (Perché eri „sospettosa“?) u sledećem pitanju ne insistirajući na pogrešnom izboru, kako bi se razgovor nastavio.</p> <p>Naredne replike pokazuju dva različita načina razmišljanja. D. nije bila „sumnjičava“ nego je jednostavno pokazala svoju nesigurnost u vladanju jezikom, ali i zapanjenost neočekivanim dimenzijama grada Beograda. S druge strane, pogrešna upotreba prideva, greška u transferu, dovodi do nesporazuma, pre nego što je individualizovan.</p> <p>V. pita D. da li je na nju uticao televizijski program. Po V. taj uticaj je implicito negativan, što potvrđuje i naredno V. pitanje (“Perché pensavi che non ti saresti divertita?“). Nesporazum nastaje kao posledica greške u leksičkom transferu, ali istovremeno pokazuje nezadovoljstvo mnogih građana Srbije zbog toga kako su međunarodna medijska sredstva predstavljala njihovu zemlju tokom 90-tih godina sve do pada Miloševića.</p> <p>Nesporazum se rešava tako što D. nudi validna objašnjenja.</p> <p>Kontekst sledećih izjava poništava dvosmišlenost početne poruke, ali ipak leksička greška u ovom slučaju nije ispravljena. Ova dva partnera, slično mnogim drugim parovima i većini njih, nisu prosleđivali materijal sedmično, nego odjednom, po završetku projekta. Posledica je nemogućnost da se konstanto pruža spoljašnja pomoć u meta-kognitivnim procesima, zbog čega su propuštene neke dragocene prilike da se razvije refleksivni momenat o jeziku i kulturi, ali je ostao na raspolaganju materijal za istraživanje. Ipak je potvrđena jedna od polaznih hipoteza ovog pilot-projekta a to je da je potrebno produbiti kako na teorijskom tako i na eksperimentalnom planu, moguće modele spoljašnjeg tutorisanja kao i implikacije sa tačke gledišta relacionih, motivacionih dinamika kao i onih koje se odnose na razvoj autonomije kod učenika.</p>

2.2.1 Motivacioni faktori

E-tandem je jedan od relativno dostupnih instrumenata učenja. Sve češće je moguće naići na besplatne servere koji promovišu ovakvu vrstu učenja i omogućavaju lakše povezivanje osoba sa različitim jezicima i kulturama. Pa ipak, ta činjenica sama po sebi nije garancija dobrog funkcionisanja ovog instrumenta, a ni efikasnosti u učenju. Dakle, sa jedne strane, rastu mogućnosti da se spontano formiraju parovi koji će raditi u e-tandemu, koji će se međusobno pomagati u postizanju ciljeva po sistemu „samouprave“, tj. na neinstitucionalizovan način, sa druge, postavlja se i pitanje o kompleksnosti e-tandema i ambijentu učenja, što potvrđuju i brojne međunarodne inicijative čiji je cilj da se ovo područje istraži eksperimentalno, na različitim nivoima obrazovnih sistema (škole, univerziteta), sa najrazličitijim kombinacijama jezika, tipologijama studenata i raznovrsnim ciljevima, kako na kurikularnom tako i na ekstrakurikularnom nivou (PELLETTIERI 2000; WARSCHAUER 2000; HEHMANN, G., PONTI, D. 2003; SCHWIENHORST 2004; TUDINI 2005; O' ROURKE 2007; BELZ 2007; VINAGRE 2007; LEE 2009; MULLEN, APPEL, SHANKLIN 2009; LEONE 2009; LIAW, BUNN-LEE MASTER 2010).

Prikazaćemo ovde i neke aspekte ovog prvog pilot-eksperimenta e-tandema između studenata italofona (kojima je srpski i/ili hrvatski strani jezik, LS) i slavofona sa srpskim kao maternjim jezikom (kojima je italijanski LS). U projektu koji je zvanično započet u aprilu mesecu 2010. g. i završen u avgustu iste godine, učestvovali su, sa italijanske strane, studenti i nastavnici sa venecijanskog i torinskog univerziteta, i studenti i nastavnici sa novosadskog Filozofskog fakulteta⁸.

Kompletan *excursus* ovog prvog eksperimenta e-tandema moguće je izložiti preko sledećih deset „koraka“ i parabolu koja je trajala oko osam meseci, od januara do jula/avgusta 2010:

1. Organizovanje direktnih i *on-line* susreta (mejl/četovanje) između nastavnika i lektora pojedinih jezika, sa ciljem da se prikažu osnovne osobine e-tandema i čitav projekat;
2. Razmatranje raznih aspekata eksperimenta (vremenski period/ciljevi);
3. Ispunjavanje upitnika sa težištem na motivaciji i upotrebi tehnoloških sredstava;
4. Kritička revizija upitnika, konačno sastavljanje i prevođenje na odgovarajuće studijske jezike studenata (italijanski za srpske studente/srpski za italijanske);
5. Predaja upitnika koje je trebalo da studenti ispune kod kuće, u štampanoj verziji ili *on-line*;
6. Interpretacija rezultata i vrednovanje izvodljivosti;

⁸ U početnoj fazi u projekat su bili uključeni i univerziteta u Zagrebu i Udinama, ali tehničko-organizacioni problemi prisilili su rukovodioca L. Guljelmija da ograniči projekat samo na Srbiju. Cilj je da se on ipak proširi i na druge oblasti istog jezičkog područja.

7. Organizovanje susreta sa studentima u obe zemlje i prikazivanje projekta, diskusija o njegovim osobinama na nivou komunikativnih dinamika, upoznavanje sa osnovnim pravilima, instrumentima za autonomni rad i, na kraju, otklanjanje eventualnih sumnji i prikupljanje sugestija;
8. Izbor parova e-tandema na osnovu profila i podataka iz upitnika i preventivno organizovanje eventualnih zamenika;
9. Predstavljanje parova putem e-mejla sa uputstvima o načinu rada, o upotrebi istrumenata u početnoj fazi, tokom i na kraju eksperimenta i vrste spoljašnjeg tutorisanja. Period eksperimenta: minimum 6 sedmica;
10. Zaključivanje projekta, ispunjavanje završnog upitnika-intervjua i autoevaluacija.

Ovom prilikom ćemo se zadržati samo na nekim aspektima ovih faza koje smatramo bitnim za opštu raspravu o osobinama e-tandema.

2.2.2 Upitnik o motivaciji i upotrebi tehnoloških dostignuća u komunikaciji⁹

Smatrali smo shodnim da se u obe grupe (potencijalno zainteresovanih) studenata pomoću upitnika-intervjua kvalitativnog tipa, sprovede istraživanje sa težištem na tri tačke:

- vrsta motivacije u učenju odgovarajućeg stranog jezika (LS), interesovanja i stav prema raznim aspektima vezanim za ciljni jezik i kulturu;
- odnos prema internetu s posebnim osvrtom na postojeće komunikacijske softvere (*skype, voip, messenger* i dr.), sa ciljem da se utvrdi onaj koji je pogodan za upotrebu u vezi sa studijskim LS;
- potencijalna zainteresovanost/spremnost za lingvističku razmenu.

Pri sastavljanju pitanja u upitniku cilj je bio da se razmotre sledeći aspekti koji su prisutni u motivaciji: egodinamična, integrativna komponenta i instrumentalna, rezultativna komponenta. Egodinamična komponenta (BALBONI 2002: 39) koja može da se svede na „oleodinamični model“ iz 70-tih godina (TITONE 1998: 101) odnosi se na učenje vezano za sveukupno shvatanje sebe, tj. na samopotvrđivanje tamo gde su „integrativna“ i „instrumentalna“ komponenta (GARDNER-LAMBERT 1972) vezane za želju jedinke da se identifikuje i da postane deo jednog jezika i kulture, ili pak, za potrebu da se nauči jezik kako bi se stekao određen društveni i profesionalni status, putem stimulanja, naknada, nagrada koje utiču na individuu spolja (SCAGLIOSO 2008: 202). Mehanizmi dužnosti regulišu „rezultativnu motivaciju“ i zbog toga učenje jednog jezika potpomaže postignuti uspeh i, naravno, lično zadovoljstvo i društveno priznanje, kao i sliku o sebi. Potrebno je ipak naglasiti da se rezultativno područje ne iscrpljuje isključivo osećanjem

⁹ Lorenzo Guljelmi je pripremio i sastavio upitnik.

dužnosti, nego može često da posluži i kao podstrek opštoj sklonosti ka učenju (SCAGLIOSO 2008: 143). Međutim, kada se radi o onoj motivacijskoj komponenti koja se može definisati kao „zadovoljstvo u učenju“, neophodno je istaći da se mehanizmi istraživanja zadovoljstva i uživanja mogu svesti kako na egodinamični nivo strategija („zadovoljstvo zasnovano na planu/projektu“), tako i na taktički nivo *hic et nunc* pojedinačnih manje ili više strukturiranih i autonomnih iskustava u učenju, kao što su želja za otkrivanjem, za rešavanjem problema, za novinom, za nepredvidivim i neobičnim stimulansom, za otkrivanjem gramatičkih mehanizama jednog jezika itd. (BALBONI 2002: 38-39).

Paralelno istraživanje kulturoloških i lingvističkih interesovanja, tesno povezano sa motivacionim faktorima, bilo je takođe važno pri sastavljanju profila studenta i njegovog stava prema projektu, kao što je bilo bitno shvatiti i odnos studenta prema internetu i to sa sledećih aspekata: dostupnost i kvalitet konektovanja, vrsta i korišćenje softvera, programa, veb sajtova i dr., frekventnost (sedmični nivo) i, najzad, posebno korišćenje mreže sa ciljem da se neguju sopstvena lingvistička i kulturološka interesovanja i da se komunicira na stranom jeziku (LS) sa partnerima kojima je to maternji jezik.

Upitnik je bio sastavljen od otvorenih, poluvezanih i vezanih pitanja, sa vrednosnom skalom od 1 do 5, uz mogućnost da se napiše i komentar otvorenog tipa, na maternjem ili na stranom jeziku, kako bi se sa jedne strane, olakšalo utvrđivanje procesa pažnje i preciznosti *feedback*-a, a sa druge, kako bi se izbeglo rasipanje eventualnih ličnih informacija koje su korisne za upoznavanje studenta i njegovog ambijenta (up. Upitnik u prilogu).

Analiza upitnika, koja ovde nema za cilj produbljivanje istraživanja, pokazuje ipak neke dodirne tačke, ali i razlike u motivaciji i lingvističkoj biografiji studenata:

- u obe grupe su dominantno prisutne egodinamična i integrativna komponenta u učenju stranog jezika, dok su rezultativna i intrumentalna manje izražene. Studenti uče i srpski i italijanski jer žele da nauče jezik i da tako postanu deo njegove kulture. Društveni faktori, kao porodica ili prestiž, i mogućnosti profesionalnog potvrđivanja ostaju u drugom planu i pored činjenice što je italijanski u srpskom okruženju vrlo prestižan, što na neki način može da opravda prisustvo intrumentalne i utilitarističke motivacije, što nije slučaj sa srpskim u Italiji.
- U učenju italijanskog kod srbofona važnu ulogu ima i izuzetno pozitivna predstava o Italiji viđenoj kao „*Belpaese*“ koja je prisutna u lokalnim sredstvima masovne informacije. Mali je broj studenata koji izjavljuje da je otkrio italijanski jezik preko direktnog kontakta sa izvornim govornicima i/ili posle putovanja u Italiju, dok gotovo svi italofoni počinju da uče srpski jezik posle direktnog iskustva, najčešće je to putovanje u bivšu Jugoslaviju, često pravdajući svoje interesovanje i „egzotičnom“ privlačnošću Balkana i nekadašnjih socijalističkih

zemalja koje se percipiraju kao nešto daleko i pored relativne geografske blizine.

- Zanimljiva je i činjenica da su studenti srbofoni bez ikakvih političkih ambicija, rekli bismo „depolitizirani“, to jest gotovo sasvim nezainteresovani da prodube sociološko-političke aspekte savremene Italije, dok su izuzetno zainteresovani da upoznaju neke opštepoznate, gotovo klasične aspekte vezane za italijansku nacionalnu kulturu, kao što su na primer film, muzika, sport, kulinarstvo i dr. Italijanski studenti su većinom rođeni sredinom osamdesetih godina; predstavljaju, dakle, neku vrstu međugeneracijskog segmenta i stiče se utisak da pristupaju učenju srpskog jezika bez nekih opštih znanja vezanih za istorijske događaje koji su doveli do raspada Jugoslavije, ali postupno proširuju horizonte svojih interesovanja. Svi italijanski studenti ispoljavaju interesovanje i za političke i socijalne aspekte života u Srbiji i, stupivši u kontakt sa njima, postaju deo grupe koju možemo nazvati „neformalnom mrežom“ balkanista u Italiji.

Odlučili smo da ovaj segment istraživanja, zbog lako uočljive i prisutne asimetričnosti uzoraka i materijala, predstavimo na kvalitativnom planu ali i u tom obliku ispoljava se niz faktora koje ne bi trebalo zapostaviti. Pre svega, upoznavanje motivacije u početnoj fazi omogućava da se tokom dugog vremenskog perioda prati eventualna evolucija stavova/naklonosti/interesovanja prema dotičnom jeziku i kulturi ali i evolucija/promene same motivacije, da se dođe do važnih podataka, da se poboljša individualizovano tutorisanje (STICKLER 2003) i utvrde lingvistički sadržaji i didaktički ciljevi, u slučaju da projekat e-tandema zaista i postane integrativni deo kurikularnog programa studija stranog jezika.

ZAKLJUČAK

Sve veće interesovanje u promovisanju e-tandema na institucionalizovanom nivou i sve šire mogućnosti da se e-tandem realizuje sasvim autonomno, otkriva postojanje suštinskog problema, a to je da je e-tandem prividno vrlo jednostavan, ali zapravo i vrlo kompleksan, pošto se njegovi korisnici/partneri nalaze u situaciji punoj izazova da potpuno autonomno konstruišu sopstveni ambijent za učenje koji je sve samo ne virtuelan. Autonomija, recipročnost, nezavisnost i dogovaranje, sve su to veštine čiji razvoj podrazumeva znatno zalaganje na meta-kognitivnom nivou. Ukratko, ako je e-tandem sa određene tačke gledišta omogućio da se razviju novi oblici autonomije i njenog ispoljavanja, prisutna su mnoga teorijska i metodološka pitanja koja su postojala i ranije, vezana za metode koje su mu prethodile. Biti u mreži ne znači da automatski postoji i sposobnost da se autonomno koriste procesi učenja: „Internet sam po sebi ne predstavlja metod, ili bar ne više nego što to jesu knjige, table ili biblioteke“ (WARSCHAUER 2000: 45).

Da su problemi različiti potvrđuje i veoma bogata literatura o ovim temama koja nam stoji na raspolaganju. Uloga i vrste tutorisanja, metodologija i projektovanje ambijenata, razmena iskustava do kojih se došlo na terenu, razmatranje o vrstama komunikativnih kanala u tele-saradnji, analiza razgovora i pronalaženje pravog značenja, predstavljaju samo neke od ključnih tema koje ukazuju na potrebu da se ova forma učenja na daljinu uvrsti u efikasne instrumente promovisanja plurilingvalnog obrazovanja.

LITERATURA

- BALBONI, PAOLO E. *Le sfide di Babele*, Torino: Utet Libreria, 2002.
- BELZ, JULIE A. „The Development of Intercultural Communicative Competence in Telecollaborative Partnership“, in O’ DOWD, R. (ed), *On line Intercultural Exchange*, Clevedon: Multilingual Matters, 2007.
- BRAMMERTS, HELMUT, CALVERT MIKE, KLEPPIN KARIN „Obiettivi e percorsi nella consulenza individuale“, in HEHMANN, G. , PONTI, D. (a cura di) *Apprendimento autonomo delle lingue in tandem*, Torino: Trauben, 2003.
- BRAMMERTS, HELMUT, JONSSON, BENGT, et al. „Consulenza individuale in diversi contesti tandem“, in HEHMANN, G. , PONTI, D. (a cura di) *Apprendimento autonomo delle lingue in tandem*, Torino: Trauben, 2003.
- DOLCI, ROBERTO. „Glottodidattica, costruttivismo e tecnologie“, in SERRAGIOTTO, G. (a cura di), *Le lingue straniere nelle scuole*, Torino: Utet Libreria, 2004.
- HEHMANN, GEORG , PONTI, DONATELLA (a cura di). *Apprendimento autonomo delle lingue in tandem*, Torino: Trauben, 2003.
- HOLEC, HENRY. *Autonomy in Foreign Language Learning*, Oxford: Pergamon, 1981.
- LEE, LINA. „Promoting intercultural exchanges with blogs and podcasting: a study of Spanish-American telecollaboration“, in *Computer Assisted Language Learning*, 22, 2009: 5.
- LEONE, PAOLA. „Comunicazione mediata dal computer e apprendimento linguistico: gli incontri tele tandem“, in *Studi di Glottodidattica*, 1, 2009: 90-106.
- LIAW, MEEI-LING, BUNN-LEE MASTER, S., „Understanding telecollaboration through an analysis of intercultural discourse“, in *Computer Assisted Language Learning*, 23, 2010: 1.
- MULLEN, TONY, APPEL, MARIE-CRISTINE, SHANKLIN, TREVOR. „Skype-Based Tandem Language Learning and Web 2.0“, in THOMAS, M., *Handbook of Research on Web 2.0 and Second Language Learning*, Hershey-New York: Information Science Reference, 2009.
- O’ ROURKE, BREFFNI. „Models of Telecollaboration: eTandem“, in O’ DOWD, R. (ed), *On line Intercultural Exchange*, Clevedon: Multilingual Matters, 2007.

- PELLETTIERI, JILL. „Negotiation in cyberspace: The role of chatting in the development of grammatical competence“, in WARSCHAUER, M., KERN, R. (ed), *Network-based Language Teaching*, Cambridge: Cambridge University Press, 2000.
- SCAGLIOSO, CAROLINA M. *Suonare come parlare*, Roma: Armando, 2008.
- SCHWIENHORST, KLAUS. „Native-Speaker/Non-Native-Speaker Discourse in the MOO: Topic Negotiation and Initiation in a Synchronous Text-Based Environment“, in *Computer Assisted Language Learning*, 17, 2004: 1.
- STICKLER, URSULA. „Consulenza per l'apprendere in tandem“, in HEHMANN, G., PONTI, D. (a cura di), *Apprendimento autonomo delle lingue in tandem*, Torino: Trauben, 2003.
- TITONE, RENZO. „Sui fondamenti psico-educativi dei programmi di immersione bilingue“, in RICCI GAROTTI, F. (a cura di) *L'immersione linguistica*, Milano: Franco Angeli, 1998.
- TUDINI, VINCENZA. „Chatlines for Beginners: Negotiating Conversation at a Distance“, in HOLMBERG, B., SHELLEY M., WHITE, C. (ed) *Distance Education and Languages*, Clevedon: Multilingual Matters, 2005.
- VINAGRE, MARGARITA. „Integrating Tandem Learning in Higher Education“, in O' Dowd, R. (ed.), *On line Intercultural Exchange*, Clevedon: Multilingual Matters, 2007.
- WALKER, LESLEY. „Il ruolo del diario per sostenere e sviluppare l'autonomia dell'apprendere in tandem“, in HEHMANN, G. , PONTI, D. (a cura di), *Apprendimento autonomo delle lingue in tandem*, Torino: Trauben, 2003.
- WARSCHAUER, MARK. „On line learning in second language classrooms: An ethnographic study“, in WARSCHAUER, M., KERN, R. (ed.). *Network-based Language Teaching*, Cambridge: Cambridge University Press, 2000.
- WHITE, CYNTHIA. „Autonomy, independence and control: mapping the future of distance language learning“, in GARDNER, D., (ed.), *Learner autonomy, Integration and support*, vol. 10, Dublin: Authentik, 2007.

Ljiljana Banjanin e Lorenzo Guglielmi

(TELE)TANDEM COME STRUMENTO DI STUDIO DELLE LINGUE
STRANIERE: PROGETTO PILOTA SERBO-ITALIANO

Riassunto

In questo lavoro vengono presentati una serie di aspetti teorici e operativi tipici dell'apprendimento delle lingue in tandem. Particolare attenzione viene riservata al tan-

dem nella sua più recente evoluzione, l'e-tandem (o teletandem), nel contesto di un progetto pilota con studenti universitari serbofoni e italofofi. Per e-tandem ci riferiamo a un ambiente di apprendimento telematico che, attraverso le e-mail e i canali di comunicazione (videochiamata e chat) forniti da software come skype, Voip o msn messenger, mette in comunicazione due persone di lingua madre diversa allo scopo di migliorare, in modo reciproco e autonomo, le proprie abilità e competenze nella lingua madre del partner, conoscere meglio il partner e il suo background culturale, traendo beneficio dalla sua „enciclopedia del mondo“. La ricognizione teorica sui concetti di autonomia, reciprocità e motivazione tipici di questo particolare ambiente di apprendimento *on line* e le considerazioni su ciò che implica una chiave di lettura costruttivista sono corredate da un esempio di interazione (con commento) in lingua serba via chat tra uno studente serbofono e una studentessa italofofi tratto da una sessione di e-tandem avvenuta nel corso del progetto pilota del 2009 tra le università di Ca' Foscari (Venezia), Torino e Novi Sad, descritto nei principali aspetti didattici e organizzativi.

Parole chiave: (tele)tandem/e-tandem, storia, versatilità, autonomia, reciprocità, interazione, motivazione, progetto pilota, serbofoni, italofofi

PRILOG

UPITNIK O MOTIVACIJI I UPOTREBI TEHNOLOGIJA PRI UČENJU
SRPSKOG (HRVATSKOG, BOSANSKOG) JEZIKA U ITALIJI

A) Ukratko prepričaj svoj prvi dodir sa srpskim (hrvatskim, bosanskim) jezikom i kako se razvio tvoj interes za taj jezik

B) Iz kojih si razloga odlučio/la da studiraš srpski (hrvatski, bosanski)?

- Za svaki primer od 1-10 obeleži odgovor i napiši pismeni komentar:

1) Imao/la sam prijatelje u svojoj zemlji koji su ga učili i oni su me upoznali sa njim DA / NE

2) Imao/la sam kontakte sa Srbima (Hrvatima, Bošnjacima, itd.) pa sam želeo/želela da naučim njihov jezik DA / NE

3) Privlačilo me kako jezik zvuči
 nimalo; malo; srednje; mnogo; jako (vrlo) mnogo

4) Potakli su me roditelji i/ili rodbina
 nikad; ponekad; prilično često; često; uvijek
Na kakav su te način poticali?

5) Zanimala su me putovanja
 nimalo; malo; srednje; prilično; jako
Kamo/Kuda si htio/htjela/hteo/htela putovati? Što/Šta si htio/htjela/hteo/htela vidjeti/vi-
djeti?

6) Negovao sam kulturne interese vezane za Srbiju DA / NE Ako da, koje vrste?

7) Želeo/želela sam neko vreme živeti i/ili studirati na tom jezičkom području
 nipošto/nikako; malo; srednje; prilično; jako
Prepričaj ideju ili plan koji o tome imaš ili si imao

8) Mislio/la sam na buduće profesionalne mogućnosti
 nikad; ponekad; prilično često; često; uvijek/uvek

9) Imao/la sam poslovne odnose sa Srbijom i/ili ostalim susednim republikama DA / NE

Ako da, koje vrste? U kojem sektoru?

10) Imao/la sam rodbinu i prijatelje u poslovnim odnosima sa Srbijom i/ili ostalim susednim republikama DA / NE Ako da, koje vrste? U kojem sektoru?

11) Ostalo _____

C) Aspekti u kojima bi želeo/želela produbiti znanja o srpskom (hrvatskom, bosanskom) jeziku i kulturi. Za svaki aspekt označi odgovor i napiši komentar

1) Moda, sport, zabava

nimalo me ne zanima; malo me zanima; srednje me zanima; zanima me; jako me zanima

2) Enogastronomija

nimalo me ne zanima; malo me zanima; srednje me zanima; zanima me; jako me zanima

3) Umetnost, arhitektura i dizajn

nimalo me ne zanima; malo me zanima; srednje me zanima; zanima me; jako me zanima

4) Putovanja

nimalo me ne zanima; malo me zanima; srednje me zanima; zanima me; jako me zanima

5) Klasična muzika i opera

nimalo me ne zanima; malo me zanima; srednje me zanima; zanima me; jako me zanima

6) Savremena muzika (rock, pop, jazz, autorske pesme, etno i folklor)

nimalo me ne zanima; malo me zanima; srednje me zanima; zanima me; jako me zanima

7) Kinematografija

nimalo me ne zanima; malo me zanima; srednje me zanima; zanima me; jako me zanima

8) Književnost

nimalo me ne zanima; malo me zanima; srednje me zanima; zanima me; jako me zanima

9) Esejistika (povest/istorija, društvene znanosti/nauke, novinarstvo, antropologija, zemljopis/geografija, umetnost, itd.)

nimalo me ne zanima; malo me zanima; srednje me zanima; zanima me; jako me zanima

10) Jezički aspekti (povest/istorija jezika, lingvističke studije, podučavanje jezika, itd.)

nimalo me ne zanima; malo me zanima; srednje me zanima; zanima me; jako me zanima

11) Političke aktuelnosti, hronika

nimalo me ne zanima; malo me zanima; srednje me zanima; zanima me; jako me zanima

12) Običaji i društvo

nimalo me ne zanima; malo me zanima; srednje me zanima; zanima me; jako me zanima

13) Ostalo

D) Srpski (hrvatski, bosanski) jezik i upotreba tehnologije

I) Imaš li pristup adsl-u ili bežičnom internetu kod kuće? DA / NE

II) Koliko često si na internetu? (Ako je odgovor „nikad“, preskoči sva pitanja koja slede)

Nikad; Najviše jednom nedeljno, nekad i rjeđe; 1-2 puta nedeljno; 3-4 puta nedeljno; svakodnevno

III) Označi programe gde si registrovan kao korisnik:

Skype ; Voip ; Facebook ; Msn ili slični messengeri ; E-mail

Ostalo _____

IV) Koristiš li internet za čitanje, slušanje, pisanje, komunikaciju sa nekim na srpskom (hrvatskom, bosanskom) jeziku?

Označi odgovor za svaki primer:

1) Skype i/ili VoIP

Nikad; Najviše jednom nedeljno, nekad i rjeđe/ređe; 1-2 puta nedeljno; 3-4 puta nedeljno; svakodnevno

2) Facebook ili slične programe

Nikad; Najviše jednom nedeljno, nekad i rjeđe/ređe; 1-2 puta nedeljno; 3-4 puta nedeljno; svakodnevno

3) Youtube

Nikad; Najviše jednom nedeljno, nekad i rjeđe/ređe; 1-2 puta nedeljno; 3-4 puta nedeljno; svakodnevno

4) On line sajtove novina i časopisa

Nikad; Najviše jednom nedeljno, nekad i rjeđe/ređe; 1-2 puta nedeljno; 3-4 puta nedeljno; svakodnevno

5) On line radio i vesti

Nikad; Najviše jednom nedeljno, nekad i rjeđe/ređe; 1-2 puta nedeljno; 3-4 puta nedeljno; svakodnevno

6) Blog na srpskom (hrvatskom, bosanskom) jeziku

Nikad; Najviše jednom nedeljno, nekad i rjeđe/ređe; 1-2 puta nedeljno; 3-4 puta nedeljno; svakodnevno

7) Forum, njusgrupe, diskusijske grupe

Nikad; Najviše jednom nedeljno, nekad i rjeđe/ređe; 1-2 puta nedeljno; 3-4 puta nedeljno; svakodnevno

8) Msn messenger ili slične programe

Nikad; Najviše jednom nedeljno, nekad i rjeđe/ređe; 1-2 puta nedeljno; 3-4 puta nedeljno; svakodnevno

9) E-mail

Nikad; Najviše jednom nedeljno, nekad i rjeđe/ređe; 1-2 puta nedeljno; 3-4 puta nedeljno; svakodnevno

9) Ostalo _____

E) LIČNI PODACI:

Polja označena s (*) su obavezna, sva ostala su fakultativna.

Dob/Starost:

M ; Ž *

Ime:

Prezime:

Datum i mesto rođenja:

e-mail:

Fakultet i adresa*:

Godina studija*:

Jezici koje govoriš*: materinski/maternji: _____;

Ostali jezici koje poznaješ (označiti s 1= početna razina/početni nivo 2=srednja/srednji 3=napredna/napredni):

a) _____ b) _____ c) _____
d) _____ e) _____

* Da li bi želeo/želela preko međunarodne fakultetske saradnje stupiti u kontakt sa partnerom tj. studentom ili studenticom/studentkinjom italijanskog kojem je maternji jezik srpski ili hrvatski i sa kojim bi organizir(ov)ao/la jezičnu razmenu preko interneta? (Razmena funkcionira/funkcioniše tako da on/a tebi pomaže u srpskom i/li hrvatskom a ti njemu/njoj pomažeš u italijanskom).

nimalo me ne zanima; malo me zanima; srednje me zanima; zanima me; jako me zanima

378.147::821.163.41(44)

371.383:792.091(44)

811.163.41'243(44)

Сава Анђелковић
Универзитет Сорбона, Париз

ТЕКСТОВИ СРПСКИХ ПЕСНИКА И ДРАМСКИХ ПИСАЦА ОД КАТЕДРЕ ДО СЦЕНЕ

У чланку је представљен начин рада који повезује часове из наставе књижевности са извођачким искуством студената. Разматрају се предавања са часова књижевности, који подразумевају тумачења текстова на конвенционалан начин и рад на истим текстовима приликом припреме представа за сценско представљање, који одступају од традиционалне праксе. Посебна пажња је обрађена на учење текста за сцену и резултате у савладавању српског као страног језика.

Кључне речи: поезија, драма, сценско извођење, неуролошка база учења, мотивација

1. ИМЕНА

Говорићемо о искуству стеченим у раду «Атеље театра на српскохрватском језику» основаног 1994. на катедри за славистику Универзитета Париз IV-Сорбона који делује већ 16 година. Најпре да објасним именовање Атељеа у којем се налази непопуларни назив за језик, како у српској тако у хрватској средини. У време оснивања Атељеа, чији је иницијатор био проф. Пол-Луј Тома, званичан назив за језик на овом универзитету био је српскохрватски. Сада је то, у преведу на српски, био БЦХС (босански, црногорски, хрватски, српски), док би према ћириличној транскрипцији имао назив БСХЦ. (Иначе, поред званичног назива језика, у оквиру катедре фигурира назив за предмете који се изучавају нпр. књижевности, лингвистике, цивилизације или историје у којима је одговорни за катедру одлучио, водећи рачуна о заинтересованости студената, а и да сачува траг српско-хрватског језика, стављајући најпре српски и хрватски, потом босански и црногорски.)

Како историје наших малих земаља имају невероватно брз ход који је тешко пратити, још више актуализирати је у званичним документима, задржали смо наслов из времена оснивања, значи српскохрватски, додајући у

заградама нови званични назив истог језика, што сматрамо исправним, јер се атеље бави ауторима из свих наведених земаља.

Да резимиримо досадашне резултате Атељеа. На српском језику извели смо само драматизацију прозе Душана Радовића *Женски разговори* (1997). Остале представе су билингвална извођења (српски и француски): Маје Пелевић *Поморанџина кора* (2008), као и један одломак из драме *Породичне ѝриче* Биљане Србљановић, представљен у оквиру *Чишћања драмских ѝексѝова данас* (2003.) на Међународном симпозијуму театролога, организован на Сорбони, «Драмски текст данас у Босни и Херцеговини, Хрватској и Србији и Црној Гори», монолошке деонице у делу Боре Станковића *Ташана, Софка и Кошѝана, јунакиње из Врања* (2003), адаптацију стихова, за поетске представе према: Мирославу Антићу *Гарави сокак* (2002), Васку Попи *Очију ѝвојих да није* (2004)¹, Нини Живанчевић *Раѝни извеѝијаји, извеѝијаји срца* (2005), Бранку Радичевићу *Ђачки расѝанак* (2007), Бранку Миљковићу *Мишљење ѝевања* (2010), затим према збирци ромске пезије Рада Ухлика и Бранка В. Радичевића *Вече циѝанске ѝоезије* (2002.) и један потпури љубавне поезије који смо назвали *Тијо ноћи* (2000) у којој су уз сценску музичку пратњу певани или говорени стихови Ђ. Јакшића, Ј. Ј. Змаја, Л. Костића, Ј. Дучића, М. Митровића, А. Шантића, М. Ракића, И. Андрића, С. Раичковића.

Иначе, одиграли смо и 9 комедија Јована Стерије Поповића, о којима смо већ писали (Анђелковић: 2009): *Покондирена ѝиква* (1995), *Женидба и удадба* (1996), *Лажа и ѝалажа* (1997), *Зла жена* (1998), *Родољубици* (1999), *Помирење* (2000), *Тврдица* (2000), *Симѝаѝија и анѝиѝаѝија* (2001) и *Цандрљив муж* (2005).² Дакле, на репертоару Атељеа је било 20 премијера српских аутора, поред 11 премијерно изведених представа босанских, хрватских и црногорских аутора.

¹ Са представом В. Попе, као и Стеријиним *Цандрљивим мужем* изашли смо из наших балканских оквира, када смо их играли у оквиру манифестације «Од Јадранског мора до Волге» у престижној сорбонској дворани Кардинал Ришеље.

² Осим тога играли смо и хрватске ауторе: Мирослава Крлежу (*Агам и Ева* 1998), Мира Гаврана (*Ноћ бојова* 2001), Мирјану Гензе Шарец (*Умишљени болесник* 2004), Миљенка Јерговића (*Кажеш анђео* 2006), Весну Парун (*Друѝа обала* 2008), и Слободана Шнајдера (*Босна-Пасагена* 2110); драмске писце из Босне и Херцеговине: Алију Исаковића (*Хасанаѝиница* 1999), Алмира Имширевића (*Кад би ово била ѝредсѝава* 2003) и Џевада Карахасана (*Гозба* 2007), као и Његоша чије дело присвајају српска и црногорска књижевност (*Луча микроkozма* 2003), док драму *Тобелија* црногорског писца Љубомира Ђурковића припремамо за следећу годину (2011).

2. ОРГАНИЗАЦИЈА ЧАСОВА

На другој години студија обавезни су часови књижевности (Л3 и Л4 СБ 03 ЛИ). Пре реформе, то су били часови усменог и писменог изражавања у трајању од пет сати недељно. На овим часовима студентима се пружају основна знања из књижевности уопште, нарочито поезије и драмског стваралаштва, са акцентом на ауторе чија дела ће бити представљена на сцени. Један фонд ових часова се односи на практичан рад на представи (читајуће и мизансценске пробе). На располагању имамо два простора: салу за часове и амфитеатар (овај само сваке друге недеље у трајању од три и по сата).

Један од проблема који се редовно јавља јесте неуједначено знање језика што утиче на организацију рада Атељеа. Увек има неколико студената «лажних почетника» који боље знају језик, јер су део школовања провели у Србији или су стекли неко знање језика у својој породици (ови студенти су посебан проблем, када усвоје дијалекат какав се говори у породици; нарочито им је тешко да усвоје локатив и акузатив). Насупрот њима су прави почетници, Французи који су тек завршили средњу школу или нешто старији, који се поред неког завршеног факултета одлучују за наше студије, као и студенти са нашим именима и презименима који уопште не знају језик (а који лакше савладавају падежни систем).

Да би студентима прецизирали задатке, најпре искушавамо њихова интересовања, а потом испробавамо њихове могућности, пре почетка рада на представи. Упитник који испуњавају служи да се боље упознамо са њиховим индивидуалним афинитетима и као полазни оквир за формирање група студената, јер учешће у Атељеу подразумева три различита начина. Први и најбројнији су они који припремају улоге и извођење представе пред публиком, други – рад на споредним задацима (плакат, музика, шивење или адаптација костима, прављење и бојење декора или суфлирање) и трећи – најмање заступљени – семинарски радови који се тичу одређених проблема драмског текста у припреми, за који се одлучују студенти који раде и не могу редовно да долазе на часове. За сва три вида учешћа подразумева се и рад ван часова и код куће. У току седмице у којој се одржава премијера трудимо се да организујемо пар проба у дужем трајању ван факултета, у алтернативним просторима.

3. РАД НА ЧАСОВИМА

Пажњу ћемо усмерити на часове «позоришта», како студенти зову рад ван клупа, тачније на вежбе које претходе мизансценским пробама.

Како студенти треба на сцени да «произведу» осећања, осим што ће изговорити текст, почињемо најједноставнијим вежбама – дисањем: узимањем

и испуштањем ваздуха, које ће им омогућити да у свој дах «ставе» научене стихове или реченице, а нешто касније, и како да осете шта изговарају. Иначе, Арто тврди да «до осећања се може допрети преко дисања» (Арто 1971:148). Затим инсистирамо на различитим врстама дисања да би потврдили која врста дисања одговара некој прилици.

Када је тело у питању, највише пажње се поклања рукама, јер су оне, као најпокретнији и најслободнији део тела, најчвршће повезане са осећањима. Када обрате пажњу на њих и ако их правилно употребљавају, читаво тело ће «[...] на сцени постати 'мудро'» (Ћенов 2004:72). Оно што се чини врло једноставним понекад је тешко извести, а да изгледа природно – ход, нпр. У преласку сцене са једног краја на други треба их ослободити реалне ситуације да их посматрамо док ходају, јер студент не занемарује тако лако ову чињеницу. Потом уочавамо различите начине хода и нарочито инсистирамо на врло успореном ходању и на «замрзавања покрета» у току хода. Неке радње које изводе на пробама уградиће се у њихова моторичка сећања, тако да ће их извести без размишљања, ако то буде потребно на представи.

Вежбе са гласом уводимо тек пошто тело «проради». Најпре је то само изговарење свих вокала (различитог интезитета, потом «емотивно покривених»), затим речи (такође инсистирамо на нивоима гласности, као и емотивној обојености, а успут исправљамо акценте, додајући дужине), да би дошли до реченица и наглашавања појединих речи у њима. Утврђујемо логичке акценте у једној истој реченици у измењеним ситуацијама. Интонација је, као што знамо, један од језичких елемената који се учи (поред самих речи, реда речи и морфологије). Инсистира се доста на емоцији из два разлога: јер на сцени они морају да прозведу искрене емоције и пренесу их у публику, и због чињенице да захваљујући њима брже уче текст.

Касније, покушавамо да ускладимо тело и глас, при чему водимо рачуна о паралингвистичким средствима изражавања.

Сваки предавач, да би његов час био што успешнији, треба да има моменте опуштања код слушалаца (отварање извесних актуелних или забавних парантеза) у којима слушалац није само «упијач знања» већ се укључује и «суделује» (смехом, мешкољењем, или неком другом врстом реакције), јер је створена повољна емоционална атмосфера која поспешује памћење. Према истраживањима неуролошке базе учења (Rolls, Treves 1998; Rolls 2000) људски мозак прима све чулне побуде као пријатне или непријатне. Када су нам информације препознатљиве, људски мозак (захваљујући искуству) унапред их класификује у категорију пријатних или непријатних побуда. Када се јави неутрална драж мозак је лишен претходне процене и због тога мора да трага за асоцијацијама које могу бити потенцијална награда или казна. Истраживања која су вршили Ролс и Тревс показала су да је епизодијски контекст памћења изузетно значајан за ефикасност памћења. То што чини епизодијске компоненте учења на нашим часовима су стварање група (3-4

студента) који истовремено изводе исте вежбе, као и интеракције између више група студената. Дакле ствара се атмосфера емоционалне пријатности, примерене могућностима ученика, како би изазивало интересовање, а дијалог, иначе начин остварења сваког драмског текста, има свој значај у комуникацији, у размени мисли о ономе што је урађено.

Вежбе доприносе добром расположењу у групи и њеној кохезији, поготову када се (без текста, потом и са импровизованим текстом): изводе ре-кламни скечеве, импровизације, имитације или пантомима... на задату тему или по избору у пару, или у групи, после краћих припрема и међусобног договарања. Овакве вежбе помажу развијању имагинације. Размишљајући о себи на сцени, пошто би усвојили редитељски концепт, студенти су имали идеје које су биле плодноне и искоришћене у представи.

Касније смо за извођење оваквих «етида» на задату тему увели музичку подлогу. Одабрали смо три инструменталне нумере у трајању од пет минута, различитог емоционалног набоја и ритма (спора драмска тема, брза тема ведрога типа, неутрална музичка подлога променљивог ритма).

У прегледу вежби учествују сви студенти, износећи своја запажања (интерактивност унутар група). Највише пажње обраћамо на нејасне радње, покушавајући да утврдимо због чега оно што су замислили не допире до студената који гледају вежбу. Касније, после прочитане сцене, студенти треба да идентификују ситуацију у којој се налазе ликови, установе сукобе међу њима јер имају задатак да помоћу фонда речи који им је познат и могућности сналажења, импровизују исту ситуацију.

Посебно имамо вежбе које развијају њихову концентрацију (једна од њих је покушај ометања студента у извршењу својих радњи).

После часова вежби следи рад на ликовима који би почињао од визуелних обележја истих и кретао се ка карактерним особинама које се испољавају поступцима. Студенти су морали да образлажу и да бране поступке својих ликова. Нисмо се ограничавали само на размишљања о поступцима лика у свакој сцени посебно, већ и у хипотетичним ситуацијама, што им је могло помоћи да очувају свој лик када су дуже присутни на сцени без реплика или у евентуалним непредвиђеним ситуацијама у току представе. Сукобе, ситуације и односе међу ликовима, односно конкретне задатке на тексту који се представља, развијамо постепено на пробама када студенти боље овладају текстом.

4. УСВАЈАЊЕ ТЕКСТА = УСВАЈАЊЕ ЈЕЗИКА

Када студенти науче напамет текстове песама или једног комада који траје сат и по или два сата, извесно је да је и њихово свеукупно владање језиком много боље. Многи посетиоци представа су изненађени како студен-

ти, који непуне две године уче страни језик, успевају да науче толике количине текста за сценско извођење. Не ради се само о учењу напамет реченица текста, већ и о емотивној подлози при којој се тај текст изговара. Овакво памћење са емоционалном конотацијом омогућује брже усвајање одређеног текста, а иначе говорнику пружа сигурност приликом конструкције нових реченица у говорном језику. Значи, језик му постаје средство комуникације у којој се користи ново стечено знање, које му нуде српски песници и драмски писци. Осим овог, часови «театра» им омогућују да усвоје и нова културолошка и књижевна знања.

Још један фактор утиче да се текстови лакше упамте. То је положај тела у простору у коме се текст говори. Поред емоција, које се временом фиксирају, студент «памти телом» када утврди у ком делу сцене или приликом ког покрета треба изговорити одређени текст. Моторика покрета му помаже да се његово тело и текст споје, исто колико и његово емотивно улагање при репродукцији тог текста. Ово се, углавном, постиже на мизансценским пробама, где понављање, основ сваког учења језика, има пресудну улогу.

Мотивација приликом учења језика је изузетно важан фактор. Студенти који су се одлучили за наше студије због емотивних разлога (заљубљеност у особу или очараност људима и државом) имали су боље резултате на испитима. Тако је и са овим Атељеом и студентима којима је учешће у извођењу представа био изазов.

Принцип рада у Атељеу је ближи идуктивном учењу, при коме студенти откривају правила самом употребом језика, него дедуктивном, путем самих правила, на чему се инстира на другим часовима. Уосталом маркантне грешке, приликом њиховог изражавања без граматике (према: «На овим часовима заборавите на граматiku») нотирају се и упућују сваком студенту на крају часа.

5. НЕКИ РЕЗУЛТАТИ

Сорбонски «Атеље театар на српскохрватском језику» чији рад почиње од анализе текстова, преко припреме представа, а завршава се извођењем позоришне представе показао је да позоришна представа може бити инструмент очигледне наставе. Осим изучавања књижевног дела неког аутора, студенти се упознају са проблемима везаним за поезију и њено сценско адаптирање, док током практичног рада на драмском тексту или његовој адаптацији успевају да апсолвирају двојни карактер драме, односно разлике између драмског текста и представе тог истог текста на сцени.

Студенти добијају одређена знања језика и културе, али извлаче корист и на индивидуалном плану. Овај рад их персонализује јер нису само студенти који прате предавања и појаве се на испиту као кандидати са одређеним

уписним бројем. Стварајући представу, они истовремено раде и на себи самима, постају сигурнији у себе, ослобађају се страха.

Атеље који је настао у време када су се национални проблеми на нашим просторима изоштрили и потврдили ратовима, својевремено је врло позитивно утицао да се студенти различитог порекла који студирају на нашој катедри зближе путем нечег корисног за њих саме. И сада, када је то мање потребно него раније, «Атеље театар на спрскохрватском језику» има улогу зближавања оних који не разумеју довољно друге, све док их боље не упознају.

ЛИТЕРАТУРА

- АНЂЕЛКОВИЋ, Сава. «Од Стеријиних текстова до студентских представа». *Зборник Мајице српске за сценске уметности и музику* бр. 40 (2009): стр. 39-48.
- АРТО, Antoan. *Pozorište i njegov dvojniki*. Prevela Mirjana Miočinović. Beograd: Prosveta, 1971. (ARTAUD, Antonin. *Le Théâtre et son double*, Paris: Editions Gallimard, 1938.)
- ROLLS, Edmund T. «Memory systems in the brain». *Annual Review of Psychology* (Palo Alto, California) 51, 2000: стр. 599-630.
- ROLLS, Edmund T. and TREVES, Alessandro. *Neural networks and brain function*. Oxford: Oxford University Press, 1998.
- ЋЕHOV, Mihail A. *O tehnici glumca*. Prevela Anđelija Polikarpova. Beograd: NNK Internacional, 2004.

Sava Anđelković

LES TEXTES D'ÉCRIVAINS ET D'AUTEURS DRAMATIQUES SERBES DES COURS MAGISTRAUX À LA SCÈNE

Résumé

L'article est consacré à l'activité de l'Atelier théâtre serbo-croate, qui fait partie des cours obligatoires en deuxième année d'études serbes, croates, bosniaques et monténégrines du département de slavistique de la Sorbonne. On y présente comment les textes sont étudiés de manière classique dans les cours de littérature, avant d'être abordés d'une autre façon – non traditionnelle pour les études universitaires – au cours de la préparation de spectacles qui seront joués par les étudiants.

Les mots clefs: poésie, théâtre performance sur scène, la base neurologique de l'apprentissage, la motivation

811.163.6'243

061.6:811.163.6'243(497.4)

Маја Букановић и Борко Ковачевић
Филолошки факултет, Београд

ДОСТИГНУЋА У НАСТАВИ СЛОВЕНАЧКОГ ЈЕЗИКА КАО СТРАНОГ¹

Центар за словеначки језик као друш/страно језик сада међу водеће европске институције у области наставе словеначког језика као друш/страно језика на различитим нивоима. У раду су представљена најновија досијешна и тенденције развоја у овој врсти наставе, што може представљати подстицај за њихово имплементирање у настави српског као страног. Од 1965, када је првобитно основан, до данашњих дана, Центар је развио шест посебних програма који обухватају наставу словеначког на страним универзитетима, различите облике течајева словеначког језика као страног, издавачку делатност, истићи центар, образовање и усавршавање предавача словеначког језика као страног и сл. Лекторати словеначког језика постоје на више од 50 универзитетима у свету, а у раду је детаљније представљена њихова организација, састав лектора, уџбеници и помоћна литература, могућности стручно усавршавања и предавача и самих студената словеначког језика. Веома успешно дугогодишње деловање Центра за словеначки као друш/страно језик, а посебно програма Словеначки језик на страним универзитетима, био би одличан модел за уређење савремене хаотичне ситуације лектората српског језика по свету.

Кључне речи: словеначки језик, настава страних језика

Република Словенија је наставу словеначког језика и ширење словеначке културе сврстала међу своје приоритетне активности. У том смислу велика пажња се поклања различитим питањима везаним за словеначки језик као страни. Он се у иностранству подучава на више начина: у друштвима Словенаца у дијаспори, на различитим типовима течајева, у оквиру допунске наставе у основним и средњим школама, путем интернета и - свакако најутицајније - на универзитетском нивоу.

Универзитетска настава словеначког језика тренутно се одвија на 57 универзитета широм света.² Рад свих тих лектората/катедара/студијских

¹ Рад је настао у оквиру пројекта «Стандардни српски језик: синтаксичка, семантичка и прагматичка истраживања» (бр. 178004), који је финансиран од стране Министарства за науку и технолошки развој Републике Србије.

² Београд, Берн, Бјелско-Бјала, Братислава, Брно, Брисел, Будимпешта, Буенос Ајрес, Клагенфурт, Кливленд, Беч, Гдањск, Гент, Гетеборг, Грац, Гранада, Хамбург, Катовице, Киргланланд, Кијев, Краков, Ла Плата, Лоренс, Лисабон, Лођ, Лондон, Лувен, Лавов, Москва, Мин-

група координира Центар за словеначки језик као други/страни језик, који делује у оквиру Филозофског факултета Универзитета у Љубљани. Циљ овог рада је да представи начин на који је Центар за словеначки језик као други/страни језик организован, којим се све делатностима бави и на који начин руководи радом лектората.

Словеначки језик је био, а и сада је, један од најзначајнијих фактора у очувању словеначког националног идентитета. Наиме, током хиљаду година, управо је језик био карика која је повезивала словеначко становништво под страном влашћу. Данас је словеначки језик један од званичних језика Европске уније, са високим педагошким достигнућима и резултатима у настави словеначког језика као матерњег, а можда још и значајније у настави словеначког језика као страног.

Центар за словеначки језик као други/страни језик организационо припада Катедри за словенистику Филозофског факултета у Љубљани. Његов рад није ограничен само на развијање наставе словеначког језика као страног, него запослени у Центру на најбољи начин шире знања и о словеначкој литератури и култури на међународном плану, подстичу међународна словенистичка научна истраживања, организују стручне и научне скупове, а посебна пажња је усмерена на развијање целокупне инфраструктуре потребне за проверу знања словеначког језика као другог или страног (NIDORFER ŠIŠKOVIČ, Zupan Sosič : 2009). Рад центра организован је у шест засебних целина, односно програма. Делатност Центра финансира Министарство за високо школство, науку и технологију Републике Словеније.

Године 1965. тадашња Катедра за словенске језике и књижевности организовала је први Семинар словеначког језика, књижевности и културе на којем је учествовало неколико десетина иностраних слависта. Број учесника се сваке године увећавао, па их је, рецимо, 1972. било 120, на колико је, отприлике, ограничено пријављивање и до данашњих дана. У то време Центар још није имао сопствено име, али је била чврсто формирана идеја о »Slovenicitum«, институцији која би се бавила промоцијом словеначког језика, књижевности и културе у међународним оквирима. Почетком седамдесетих година је у оквиру Комисије за међународне односе Универзитета у Љубљани³ основано посебно тело, задужено за праћење лектората словеначког језика на универзитетима ван Словеније. Школске 1972/73. године то тело је прерасло у Комисију за развој словеначког језика на универзитетима ван Словеније. Под овим називом Комисија ради све до 1992, кад је преименована у Словеначки на страним универзитетима (Slovenščina na tujih univerzah), а делује у оквиру Центра за словеначки као други/страни језик.

хен, Напуљ, Нитра, Нотингем, Нови Сад, Падова, Пардубице, Падова, Париз, Пекинг, Перм, Праг, Регенсбург, Рим, Санкт Петербург, Сиетл, Скопље, Софија, Сомбатели, Токио, Трст, Тибинген, Варшава, Удине, Виљнус, Задар, Загреб

³ У то време Универзитет Едварда Кардеља

Године 1979. Катедра за словенске језике и књижевности први пут организује међународни симпозијум *Obdobja*, првих година као пратећу активност Семинара за словеначки језик, књижевност и културу, у оквиру које се подробније разматрају поједини периоди у развоју словенистике. Симпозијум *Obdobja* од деведесетих година прошлог века постаје самосталан програм у оквиру Центра и почиње да се усмерава ка дубљој научној проблематици, уз знатно учешће научника из иностранства. Радови изложени на симпозијуму су, уз строге рецензије, објављени у зборнику (Ђукановић : 2010).

У Словенији су доста давно стручњаци за словеначки језик постали свесни потребе за наставом словеначког језика за потомке словеначких исељеника у дијаспори, а у новије време се интензивно развија и настава словеначког језика за децу имиграната из некадашњих југословенских република, што је део начина решавања проблема њихове интеграције у ново окружење. Године 1983. одржана је прва Летња школа словеначког језика, намењена младим Словенцима из дијаспоре, што је допринело сазревању идеје о оснивању Центра за словеначки као други/страни језик у форми у којој данас постоји. Под окриље Центра су крајем осамдесетих ушли различити курсеви за странце који су се раније одржавали на радничким универзитетима. Тако од 1990. у оквиру Центра постоје Зимска, Јесења, Пролећна и Летња школа, Годишња школа словеначког језика, специјализовани течајеви за преводиоце, студенте на размени, припрема за испит из словеначког језика за стране држављане који се запошљавају у Словенији, а од 2006. године организује се и летња школа за најмлађе потомке Словенаца из дијаспоре.

За све ове програме била је неопходна одговарајућа инфраструктура. Због тога се интензивно развијају две значајне делатности, а то је интерно образовање специјализованих наставних кадрова и издаваштво. Ове две делатности допринеле су да Центар постане део многих домаћих и међународних пројеката, као и да постане централна тачка истраживачких делатности за област словеначког језика као страног.

У оквиру Центра за словеначки као други/страни језик организује се низ течајева за странце. Они су различити како по интензитету, тако и по свом садржају, а деле се на: обичне језичке курсеви (на којима се пажња подједнако обраћа на све језичке компетенције - писање, говор, слушање, читање), специјализоване течајеве (намењене специфичним корисницима који имају посебне циљеве, нпр. полагање испита из знања словеначког језика потребног за запослење; течајеви за преводиоце у ЕУ и сл.), као и програми за децу и омладину. Сви ови течајеви се одвијају у складу са званичним програмом Словеначки за странце.

Веома значајна делатност Центра је издаваштво. Центар објављује научне и стручне публикације из свих области које покрива. То су зборни-

ци радова за научних и стручних скупова (Симпозијум *Obdobja*, Семинар словеначког језика, књижевности и културе, Скрипта - зборници радова са стручних скупова професора словеначког језика као страног), а од посебног је значаја читав низ уџбеника и приручника за учење словеначког језика као страног. Поред папирних издања, Центар интензивно припрема и систематизовану мрежу наставног материјала, која ће бити доступна и у штампаној и у електронској форми, а постоји и тзв. електронски дискусионни форум, на којем своја искуства размењују било лектори, било полазници одређених течајева. Наравно, све ово је представљено и на маштовитим информативним проспектима, програмима за поједине делатности и сл.

За Семинар словеначког језика, књижевности и културе може се рећи да је најзначајнија манифестација Центра за словеначки као други/страни језик, јер је најстарија, а одржава се од 1965. и претеча је свих осталих активности које су се развиле током наредних деценија. Семинар је намењен страним славистима, посебно словенистима - универзитетским професорима, научним радницима, студентима, као и културним и просветним радницима из словеначке дијаспоре. Сваке године се на Семинару окупи око 130 учесника из око 25 земаља. За полазнике са лошијим знањем словеначког језика организује се додатни интензивни течај недељу дана пре почетка редовне наставе на Семинару.

Сваке године се одређује једна централна тема у оквиру које се полазницима представљају најновија сазнања о словеначком језику, књижевности и култури. Преподневни програм обухвата лекторске вежбе, предавања, конверзацију и изборне јутарње курсеве. Поподневни и вечерњи програм намењен је упознавању са словеначким филмом, позоришним представама, посетама музејима, галеријама и библиотекама, организују се музичке и књижевне вечери, округли столови, стручна разгледања Љубљане, а током викенда полазници одлазе на целодневну стручну екскурзију у различите делове Словеније. На крају Семинара се полазницима пружа могућност полагања испита из активног знања словеначког језика на различитим нивоима. Многим данас значајним научницима, преводиоцима и предавачима овај Семинар је представљао мотивацију за даље бављење словенистиком и проширивање аутентичних знања о Словенији. Већину стипендија за овај Семинар даје Министарство за високо школство, науку и технологију. Расподела се обавља на основу међудржавних уговора и споразума, а неке организациони одбор Семинара додељује директно организацијама у дијаспори или заинтересованим и заслужним појединцима. Тако и наш факултет сваке године добије две редовне и једну додатну стипендију, које добијају најбољи студенти словеначког језика. Сви студенти Филолошког факултета из Београда, који су били полазници Семинара словеначког језика, књижевности и културе од деведесетих година наовамо, и данас се на овај или онај начин баве словеначким језиком.

Необично висок квалитет наставног кадра почива на одлично и смислено организованим усавршавањима предавача словеначког језика као страног. Дипломирани професори словеначког језика усмеравају се на специјализована усавршавања у настави словеначког језика као страног и свим специфичностима у вези са тим. Сви лектори и предавачи словеначког језика окупљају се три пута годишње на Филозофском факултету у Љубљани на стручним семинарима, у оквиру којих бивају обавештени о новим публикацијама, договарају се о заједничким пројектима и ефикасно вођеним разговорима побољшавају наставу словеначког језика на универзитетима у иностранству. Два пута годишње организују се и семинари за све предаваче словеначког као страног у самој Словенији, а који предају на многобројним специјализованим курсевима.

Центар све чешће организује различите врсте специјализованих течајева за наставнике у основним и средњим школама, посвећених лакшој интеграцији деце чији први језик није словеначки, затим за наставнике словеначког језика у дијаспори, испитиваче на испитима из активног знања словеначког језика и сл.

У оквиру центра је високо развијен програм Словеначки језик на страним универзитетима. Он се не бави само језиком, већ води рачуна о целовитој промоцији словеначке културе. Програм словеначког језика на страним универзитетима не своди се само на организовање лектората словеначког језика и студија словенистике широм света, и успостављање и одржавање контаката са предавачима словеначког језика из иностранства, него је усмерен на промоцију словенистике, словеначке науке и културе, као и целе Словеније. Овогодишњи број лектората словеначког језика у свету је 57. Број студената који учи словеначки језик на универзитетима износи око 1900. Од тога значајан број припада Филолошком факултету у Београду, где се ове године за словеначки језик као изборни страни језик у првој години одлучило 60 студената, на старијим годинама их има такође око 60, чак њих 600 је изабрало Увод у словеначку културу као изборни предмет, а и 150 студената српског језика и књижевности је на другој и трећој години одабрало словеначки језик као изборни предмет. Поред лектора, наставу, наравно, изводе и домаћи професори.

Лектор словеначког језика на неком од иностраних универзитета може постати дипломирани словениста, који има одређена искуства у настави словеначког језика као страног, донекле познаје језик и културу државе у коју иде, а уз то говори још један или два светска језика. Пре одласка на ново радно место, они пролазе оспособљавање у Центру за словеначки језик као други/страни језик, хоспитују на различитим течајевима словеначког језика за странце, као и на летњем Семинару словеначког језика, књижевности и културе.

Од посебног значаја за функционисање лектората је тимски рад. Сви лектори и предавачи словеначког језика у иностранству повезани су, пре свега, мејлинг-листима, тако да су у свакодневном контакту. Поред тога, три пута годишње се виђају на стручним усавршавањима у Љубљани, где размењују искуства и договарају се о извођењу заједничких активности на универзитетима.

Наиме, Центар је пре неколико година покренуо Светске дане словеначке културе, у оквиру којих су до сада организовани Светски дани превођења савремене словеначке књижевности, Светски дани словеначког филма, Светски дани словеначке књижевности на филму, Светски дани савремене словеначке књижевности.

Ови програми представљају врло важан елемент у универзитетској настави словеначког језика. Учествујући у њиховој припреми, међусобно се повезују студенти у оквиру самог лектората, повезују се са колегама са других универзитета, промовишу тај програм у јавности, организују одговарајућу манифестацију у сарадњи са словеначким дипломатским представништвима и локалним културним установама, а сама приредба и објављивање урађених превода велики је подстицај за даље учење. Публикације које су објављене значајан су допринос промоцији Словеније у иностранству.

Програм Словеначки језик на страним универзитетима финансира Министарство за високо школство, науку и технологију, а у организовању учествује и Министарство иностраних послова, док део средстава донирају спонзори у Словенији и у свету.

Важан део у активностима Центра представља међународна делатност програма Словеначки на страним универзитетима, односно мобилност студената и предавача, што омогућавају програми Socrates/Erasmus Европске уније и CEEPUS за Средњу Европу (Central European Exchange Programmes for University Studies). У Словенији овакве програме омогућава организација СМЕРИУС, а академску размену подстиче и словеначка фондација Ad futura.

Програм словеначки језик на страним универзитетима покрива и друге делатности, као што је помоћ у организацији стручних екскурзија у Словенији, организовање књижевних, музичких, кулинарских и сличних вечери, гостовања словеначких писаца и културних радника у иностранству и слично. У основи ове необично успешне организације лежи висока организованост, стручност запослених кадрова и жеља за промоцијом словеначког језика, књижевности и културе.

ЛИТЕРАТУРА

- ЂУКАНОВИЋ, Маја. „Српски и словеначки језик - развој контрастивних проучавања“. Предраг Пипер (ур.), *Контраситивна проучавања српског језика: њивци и резултати*. Београд: САНУ, Одељење језика и књижевности, Одбор за српски језик у поређењу са другим језицима, Београд, 2010, стр. 147-154.
- NIĐORFER ŠIŠKOVIĆ, Мојца и Zupan Sosič Alojzija. „Program slovenščina na tujih univerzah kot del infrastrukture slovenščine in slovenistike“. *Obdobja 28 – Infrastruktura slovenščine in slovenistike, Razvoj slovenskega strokovnega jezika*. Љубљана: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za slovenistiko, Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik, стр. 279-283.
<http://www.centerslo.net/>

Maja Đukanović and Borko Kovačević

ACHIEVEMENTS IN TEACHING SLOVENIAN AS
A FOREIGN LANGUAGE

Summary

Since 1965, when the Department of Slavic Languages and Literature at the Faculty of Arts of the University of Ljubljana organised the first Seminar of Slovene Language, Literature and Culture, the Centre for Slovene as a Second/Foreign Language extends understanding of the Slovene language, literature and culture on an international scale. It also encourages international research in Slovene language and literature, organises professional and scientific conferences and develops the complete infrastructure for attaining, examining and certifying proficiency in Slovene as a second/foreign language. The activities of the Center are arranged in six specific programmes: Courses of Slovene, Slovene at foreign Universities, Examination Center, Publishing, News, Seminar of Slovene Language, Literature and Culture, Education, Symposium Obdobja and Projects.

Key words: Slovenian language, foreign language teaching

376.7-054.57:811.163.41
37.014.5-054.57(497.11)

Јелена Филиповић
Филолошки факултет, Београд

СРПСКИ КАО ЈЕЗИК ОБРАЗОВАЊА У ОБРАЗОВАЊУ ЕТНОЛИНГВИСТИЧКИХ МАЊИНА У СРБИЈИ

Српска образовна језичка политика декларативно тежи развоју билингвизма и афирмацији образовања на језицима националних мањина. Уводећи ирејиславску (коју је иојребно емпиријски иојврдити) да иројрам образовања на језицима мањина у Србији на нивоима вишим од основношколској води ка минималном развоју комјетениција ових ученика на српском језику, те да се они моју идентификовати као ируиације које одликује висок ризик од академској неуспеха, у овом раду се разматра улоја и иоложај српској као језика образовања и Л2 уојитије у заједницама етнолингвистичких мањина у Србији. Како би се овим ученицима иружила ирилика да у иојиунојсти остваре своје академске иојенцијале, иојребно је да се сви учесници у образовном иројесу (иојесори, настјавници, исихолози, иедајози, ојтали ученици, али и крејијори образовне иојитике и иредстјавници образовних инсистиуција на свим нивоима, од локалној до државној) обавежу и иосебно иосеите задовољавању њихових образовних иојреба. То ире свеја значи инсистирање на увођењу образовних иројрама који воде ка развоју адитивној билингвизма како у мањинским ијако и у већинској заједници у Србији и ка обезбеђењу ојтималних индивидуалних иосијиућа са сјановишја језичких иенитијета, професионалних интересовања и личне афирмације све деце у Србији.

Кључне речи: језик образовања, академска и базична комјетениција, етнолингвистичке мањине, адитивни билингвизам, академска иосијиућа

УВОД И ТЕОРИЈСКЕ ПОСТАВКЕ

У складу са европским језичким и образовним језичким политикама, као и у складу са политиком језичких људских права¹, говорнике мањинских језика на европском континенту препознајем као значајан национални, регионални, континентални и светски ресурс. Говорницима мањинских језика се мора посветити посебна пажња како би им се обезбедило једно од основних људских права на постизање сопственог академског максимума,

¹ Погл. Хашке ирејоруке у вези с образовним иравима националних мањина (*Hague recommendations on the Educational Rights of National Minorities*) и Документ о ставу UNESCO-а према образовању у вишејезичном свету (*UNESCO Education Position Paper: Education in a multilingual world*) из 2003. године, цит. у Skutnab-Kangas (2004).

права које би требало да припада свој деци у оквиру образовног система коме припадају. Реалност у већини образовних система у свету, међутим, јесте да на групном нивоу деца говорници мањинских језика и припадници мањинских заједница веома ретко успевају на академском и професионалном плану. Другим речима, чини се да они појединци који се успешно афирмишу и интегришу у ширу заједницу то чине *упркос* образовном систему, а не захваљујући њему. Управо стога, један од стубова образовног система Србије, земље коју одликује етнолингвистичка разноликост, треба да буде отварање стабилних и системских могућности за максимални приступ образовању деци која припадају мањинским етнолингвистичким заједницама.

Вишедеценијска истраживања у земљама са високим процентом популације која у образовни систем улази са Л1 који је различит од већинског званичног језика шире заједнице указују на чињеницу да је академско постигнуће директно пропорционално језичким компетенцијама у датом већинском језику (односно језику образовања). Ауторке и аутори који се баве корелацијама између академских и језичких компетенција имигрантске деце у САД, на пример, (погл., рецимо, CUMMINS 1981a; 1981b; 1984, SHORT & SPANOS, 1989, SAVILLE-TROIKE, 1984; 1991, итд.) указују на чињеницу да је потребно језичке компетенције раздвојити у две категорије: **базична комуникативна компетенција**, коју говорници мањинских језика стичу релативно брзо по укључивању у образовни систем на неком другом језику (њихов Л2), и која се односи на способност комуникације са вршњацима као и са осталим говорницима датог Л2 ван образовног контекста и **академска компетенција**. Ова друга се, када се школа похађа на нематерњем, језику, односно на Л2, стиче много теже, у процесу који траје и по неколико година (5-7 година како би се говорници мањинских језика изједначили у академским постигнућима са говорницима који језик образовања говоре као Л1). Базична комуникативна компетенција је високо контекстуализована и подразумева присуство не-лингвистичких или паралингвистичких средстава, као што су гест, мимика, покрет, односно могућност парафразирања, преформулације и понављања лингвистичке поруке и слично, док се академска лингвистичка компетенција одликује крајње редукованим контекстом у коме је улога посебних регистара (специфичне терминологије у вези са одређеним наставним предметима, нпр. математика, физика, уметност, историја, и сл.) као и формалног стила, граматичких структура и сложености реченице, употреба интернационализама и латинизама, итд.) у уџбеничкој литератури од пресудног значаја.

Већина ауторки и аутора који истраживања спроводе у области примењене и образовне лингвистике сложиће се у ставу да постоји постоји висок степен корелације између општег когнитивног развоја и компетенције у Л1. А када се ради о деци која се у образовни систем укључују преко

L2, неометан развој компетенција у L1 који иде паралелено са развојем компетенција у L2 значајно унапређује њихове шансе за постизање сопствених академских максимума. Даље, позитиван став према говорницима и култури L2, и обрнуто, позитиван став ученица и ученика које припадају већинској заједници према представницима мањинских заједница, као и поседовање критичке свести и уважавање и вредновање различитости, такође су од великој значаја за академски развој ученика из етнолингвистичких мањинских група. Наравно, такође је неопходно у обзир узети и индивидуалне когнитивне, емотивне, психолошке и социјалне карактеристике ученица и ученика које свакако играју значајну улогу у процесу постизања академских и образовних циљева на личном нивоу.

У већини европских земаља, (в. нпр. HELOT & YOUNG, 2002) упркос све већем интересовању и све већем присуству билингвалних наставних програма који укључују комбиновање званичних језика државе са такозваним «великим светским језицима» (попут енглеског, француског, шпанског, немачког, руског), **адитивна** билингвална настава која би свим етнолингвистичким мањинским заједницама обезбедила остваривање њиховог основног људског и језичког права на неговање свог L1 (мањинског језика) уз паралелно напредовање на L2 (језика већинске заједнице и језика образовног система) практично не постоји². Различити облици билингвалне наставе често воде ка развоју компетенција у L2 на уштрб компетенција на L1. Ради се о тзв. *quick-exit* програмима, у којима се настава на мањинском/имигрантском језику обавља током кратких периода у почетку процеса интеграције деце, и води ка постепеној, али релативно брзој замени мањинског/имигрантског језика већинским. Таква је већина билингвалних програма у САД, а резултати академских постигнућа деце која кроз њих пролазе нису брилијатни: ученице и ученици у билингвалним програмима (макар и са минималним бројем сати наставе на L1) тек после 4-5 година школовања у САД постижу академске резултате сличне просечнима за популацију својих вршњака којима је енглески L1 (COLLIER, 1987, цит. у LEWELLING, 1991).³ Као што се може и предвидети, тзв. *late-exit* програми (у којима се настава на

² Када су у питању језици имиграната у Европи, ситуација је још тежа (в., на пример, THALHAMMER et al. 2001; HANQUINET et al. 2006), али то није тема овог рада.

³ Ма колико забрињавајући горе наведени резултати изгледали, они су још увек много бољи од оних који се односе на постигнућа ученика који су кроз образовни систем у САД пролазили искључиво на енглеском као L2: COLLIER (1988) и COLLIER & THOMAS (1988) (цит. у LEWELLING, 1991), анализирали су време које је потребно имигрантској деци да постигну ниво академских постигнућа својих вршњака којима је енглески L1 на стандардизованим тестовима. Резултати указују да су ученици који су у САД дошли са мање од 12 година после најмање 2 године школовања у сопственој земљи, успевају да достигну 50. перцентил успешности у читању, језичким вештинама, природним наукама и друштвеним наукама успели тек после 5-7 година боравка у САД. Деца која су у САД дошла са 4-6 година, без образовања у земљи порекла, после 6 година боравка и учења у САД нису још стигла до 50. перцентила, са пројекцијом да тај просечни резултат достигну тек после 7 до 10 година боравка у САД!

мањинском језику спроводи у периоду од 4 до 6 година пре преласка на наставу на енглеском језику), дају су значајно боље резултате (в. SCUTNABB-KANGAS, 2004). Управо на основу горе наведеног, THOMAS & COLLIER (2002, цит. у SCUTNABB-KANGAS, 2004) тврде следеће: „најјачи предиктор академског постигнућа ученика који кроз образовни систем пролазе на Л2 је дужина трајања формалног образовања на Л1. Што више наставе у основној школи на Л1, то боља постигнућа у учењу на Л2”⁴.

Скутнаб-Кангас (2004) такође наводи да већина мањих студија широм света указује на сличне закључке. Њено истраживање из 1987. године, које је пратило финску децу из имигрантских породица у Стокхолму у Шведској, указује да су финска деца из радничких породица која су 9 година пролазила кроз образовни систем на финском (свом Л1) језику, уз ефикасну наставу шведског као Л2, на резултатима теста из шведског језика (који често корелира са социјалним статусом ученица и ученика, тј. деца из нижих друштвених слојева на тесту постижу лошије резултате него деца која припадају средњој класи) показали исте или нешто боље резултате него мали Швеђани припадници средње класе⁵. То води ка још једном потенцијалном закључку, који може бити од великог значаја када је ромска популација у питању, да социо-економски статус игра мање значајну улогу од неких других фактора у процесу успешног образовања ученика припадника мањинских заједница⁶.

⁴ «The strongest predictor of L2 student achievement is the amount of formal L1 schooling. The more L1 grade-level schooling, the higher L2 achievement». (прев. Ј.Ф.)

⁵ Дужна сам на овом месту навести и изузетно критичке ставове одређеног броја еминентних аутора у односу на језичку политику, пре свега на европском континенту. Како наводи Скутнаб-Кангас (2004), упркос теоријским знањима о предностима адитивног билингвизма у образовном систему (у коме настава на Л1 претходи настави на Л2 (језику већинске заједнице), односно у коме се језик већинске заједнице **додаје** првом језику мањинских група), у већини земаља у свету и у Европи образовање представника мањинских заједница обавља се на језику већинске заједнице, што води једнојезичности на датом језику, не високом нивоу плурилингвизма. Упркос сугестијама високог комесара за националне мањине ОСЦЕ-а, садржаног у *Хашким њејоруканама у вези са образовним њравима националних мањина*, или у *Оквирној конвенцији о заштити националних мањина* Савета Европе, Саветодавно тело (*Advisory Committee*) које надгледа спровођење конвенције често упућује државе чланице Савета Европе да децу из мањинских заједница (нарочито Роме, али и остале) укључују у «редовну наставу» где треба да се «интегришу» са децом из већинске заједнице (знаци навода преузети из текста SCUTNABB-KANGAS, 2004: 5). Другим речима, Скутнаб-Кангас европским творцима језичке и образовне политике пре свега замера декларативно решавање проблема националних мањина (на нивоу административних одлука и одговарајућих докумената) без реаговања на реалну ситуацију на терену.

⁶ Када су стандардизовани тестови у Европи у питању, међутим, ситуација је, чини се, слична оној у САД. Према извештају директора Европског центра за праћење расизма и ксенофобије (*European Monitoring Center on Racism and Xenophobia, OEBS*) из 2005. године, деца припадници имигрантских и већине мањинских популација постижу значајно ниже резултате на тој врсти тестова, на шта указују, на пример, извештаји OECD-а са PISA истраживања обављеног у децембру 2004. године.

2. ОБРАЗОВАЊЕ ДЕЦЕ ИЗ ЕТНОЛИНГВИСТИЧКИХ МАЊИНСКИХ ЗАЈЕДНИЦА У СРБИЈИ

2.1. Законска регулатива и реалности

Закони о основном и средњошколском образовању у Републици Србији од краја 2. светског рата наовамо, па тако и Закон о основама система образовања и васпитања Републике Србије из 2009. године, утврђују да сва деца у оквиру основношколског и средњошколског образовања у Србији треба да се образују на српском као Л1 (традиционално третиран као «матерњи» језик). Деца из етнолингвистичких мањинских заједница (националне мањине признате законима Републике Србије) могу се школовати на језику своје националне мањине као Л1, односно на српском језику као Л2 уз могућност изборног предмета «матерњи језик са елементима националне културе», то јест у оквиру билингвалне наставе⁷ (за детаљнији преглед, погледати чланове 3, 4, 6, 9 и 26 горе наведеног Закона).

У реалности, међутим, постоји значајна диспропорција између приступа образовању, посебно на нивоима вишим од основношколског, ученица и ученика који припадају већинској етнолингвистичкој заједници (која говори српски као Л1) и оних који припадају мањинским етнолингвистичким заједницама. Настава на мањинском језику као Л1 подразумева веома ограничен фонд часова српског као Л2 (најчешће свега 2 школска часа недељно) што води **суптрактивном билингвизму** (Микеš, 2001). Суптрактивни билингвизам карактеристичан је за низ генерација говорника регионалних језика чији је ниво компетенције у српском језику толико низак да они нису у стању да наставе школовање или нађу задовољавајуће послове ван својих регионалних заједница.

Са друге стране, велики број припадника регионалних заједница себи свесно ускрађује право на образовање на свом Л1 како би себи обезбедили могућност за даље школовање и успешно и профитабилно запослење у оквиру већинске заједнице, те се тако одлучују за похађање наставе на српском као језику образовања (за детаљнију расправу, в. Filipović et al., 2007; Filipović 2009).

2.2. Адитивни билингвизам као увод у обезбеђење права на образовање деце етнолингвистичких мањинских заједница у Србији

Добри образовни програми, како за децу припаднике мањинских, тако и за децу припаднике већинских заједница, требало би да воде ка следећим

⁷ Иако закон предвиђа и могућност организовања билингвалне наставе, према мојим сазнањима она се спроводи само у једном региону на српском и бугарском језику, а њен основни недостатак су нејасноће у вези са предметима који треба да се реализују на регионалним, односно на српском језику. (Стојановић 2005).

постигнућима са становишта језичких идентитета, професионалних достигнућа и личне афирмације:

1. висок ниво плурилингвизма
2. објективно позитивни изгледи за напредовање у школи
3. изградња позитивних плурилингвалних и плурикултурних идентитета и ставова према другима
4. развој критичке свести и интеркултурних компетенција које воде ка изградњи равноправних локалних и глобалних заједница, етничких, културних и сл. (в. SKUTNABB-KANGAS, 2000)

Када се ради о образовању деце из мањинских етнолингвистичких заједница, поставља се питање како је могуће обезбедити им «објективне позитивне изгледе за напредовање у школи» и «изградњу позитивних плурилингвалних и плурикултурних идентитета и ставова према другима», те «развој интеркултурних компетенција» уколико им не обезбедимо равноправан приступ како њиховом Л1 тако и већинском језику (њиховом Л2) у процесу стицања академских компетенција које воде ка обезбеђењу пута у више нивое школовања. У том смислу, мишљења сам да је једини прави и ефикасан начин за реализацију ових високих и често само прокламованих циљева увођење и систематично развијање **адитивних билингвалних програма** који треба да буду у понуди и деци из већинских етнојезичких заједница.

SKUTNABB-KANGAS (2000) и BAKER (2000; 2001) билингвалне образовне програме деле на **јаке и слабе**. Циљеви наставе у јаким билингвалним програмима су адитивни билингвизам и писменост на оба језика. Такви програми воде развоју билингвалних/плурилингвалних⁸ појединаца код којих се језичке и културне компетенције „сабирају” (отуд термин **адитивни билингвизам/плурилингвизам**), и који развијају висок ниво критичке свести и интеркултурних компетенција⁹ које нам свима помажу да боље функционисемо у савременом вишекултурном и вишејезичном свету.

Сви остали програми билингвалне наставе могли би се назвати **слабим** јер за циљ (имплицитно или експлицитно) имају постепен или нагао

⁸ Овде намерно остављам позајмљеницу *йлурилинџвизам*, како бих, следећи смернице Савета Европе, направила свесну разлику између *мулџилинџвизма*, који се односи на план државе и често је искључиво декларативног карактера, и *йлурилинџвизма*, који подразумева познавање више језика на нивоу појединца који је у стању да те језике успешно користи у међукултурној и међународној комуникацији. Оба појма, плурилингвизам и мултилингвизам се на српски језик за сада преводe термином *вишејезичносћ*, чиме се губе значајне разлике у значењу.

⁹ Интеркултурна компетенција: претпоставља пре свега низ облика понашања који се у свим културама јасно препознају и позитивно вреднују, као што су: поштовање, емпатија, флексибилност, стрпљење, радозналост, отвореност, мотивација, смисао за хумор, толеранција на различитост, спремност на критичку промену мишљења, става, итд. (в. FILIPOVIĆ et al. , 2007; FILIPOVIĆ, 2009).

прелаз са мањинског језика на већински који води ка образовању на језику већинске заједнице као крајњем циљу. Дакле, слаби билингвални програми готово никада не воде ка развијању адитивног билингвизма/плурилингвизма или развијању критичке свести о значају плурикултурности у савременом свету, односно о значају сваког појединца унутар ужих и ширих заједница. Плурилингвизам, или барем стабилан адитивни билингвизам како на ни-воу базичне, тако и на нивоу академске компетенције јесте кључни циљ адитивних билингвалних програма. Као што сам у претходном одељку већ наговестила, према многим ауторима, када су мањински језици у питању (за разлику од тзв. «великих језика, светских језика», као што су енглески, француски, италијански, шпански, немачки, и сл., који су све популарнији у контексту билингвалне наставе и у основношколском и у средњошколском образовању у Европи, САД, Канади, па и у Србији), билингвално образовање је право веома малог броја мањинских заједница: нпр., шведски говорници у Финској, говорници африканера и енглеског у Јужној Африци или говорници руског у Естонији¹⁰. Већини етнолингвистичких мањинских заједница у свету ово основно људско и језичко право у реалности није обезбеђено.

ЈЕЗИЦИ ОБРАЗОВАЊА И ЕВРОПСКИ ЈЕЗИЧКИ ПОРТФОЛИО (СРПСКИ КАО ЈЕЗИК ОБРАЗОВАЊА И ЈЕЗИЦИ ЕТНОЛИНГВИСТИЧКИХ МАЊИНСКИХ ЗАЈЕДНИЦА)

3.1. Концепт «језици образовања» и љурикултурно и љурилинвално образовање

Од 2005. године наовамо, Савет Европе започиње значајан пројекат формирања базе података на основу које би се могао развити свеобухватни документ (попут *Заједничкој евројској референцијној оквира за језике*), овога пута за језике образовања, како већинске (најчешће стандардизоване, званичне и националне језике), тако и за језике етнолингвистичких мањина у Европи. Управо у том контексту, отвара се простор за формирање курикуларног оквира за наставу српског као Л2 и комплементарну наставу мањинских језика у Србији у оквиру контекста билингвалне наставе која треба да уведе плурилингвално и плурикултурно образовање у наше учионице. У том смислу, ад-хок група Савета Европе је 2009. године објавила *Плајфформу ресурса и референци за љурилинвално и љурикултурно образовање* чији су базични принципи следећи:

¹⁰ Важно је истаћи да се у свим овим случајевима ради о заједницама које су у једном тренутку имале значајну политичку и војну моћ на датој територији, те иако сада више не могу да значајно утичу на животе представника већинских заједница, још увек имају довољно ПОЛИТИЧКЕ моћи да утичу на процес образовања своје деце (в. SCUTNABB-KANGAS, 2000).

- Препознавање језичке и културне разноликости коју гарантују конвенције Савета Европе
- Право свакога да користи свој језички варијетет као средство комуникације, у процесу учења и као средство за изражавање сопствене припадности
- Право свакога да научи већи број језика (језик образовања, матерњи или Л1, страни језик, итд.) уз пратеће културне димензије у складу са сопственим потребама и интересовањима (како когнитивним, тако и естетским, друштвеним или афективним потребма) као и право на развијање потребних компетенција у другим језицима по изласку из образовног система (према: LANGUAGE POLICY DIVISION, 2009)

Дакле, концепт адитивног билингвизма/плурилингвизма може се препознати као фокус плурилингвалног и плурикултурног образовања, које, према препорукама Савета Европе треба да укључи језике и културе који се предају у школи, оне који се у школи препознају али се не предају, као и оне који се нити препознају нити предају у школи (пре свега мањински, мигрантски или регионални језици). Слика 1. графички приказује горе наведене концепте и циљеве плурилингвалног и плурикултурног образовања.



Слика 1. Језици образовања и плурикултурно и плурилингвално образовање (према: *Language Policy Division*, 2009)

3.2. Европски језички портфолио (српски као језик образовања и језици етнoлинџивистичких мањинских заједница)

Враћајући се на преглед језичких и академских компетенција из првог одељка овог рада, поставићу питање на који начин би се овако схваћено ин-

теркултурно образовање могло спровести у вишејезичној и мултиетничкој држави попут Србије, у којој деца из етнолингвистичких мањинских заједница имају ограничен приступ образовању на српском језику уколико искористе своје уставно право на образовање на матерњем језику. По мом мишљењу, један од првих корака ка увођењу равноправнијег и демократичног образовања за све у Србији је препознавање потребе за дефинисањем компетенција (језичких и академских) како у српском као Л2 тако и у матерњим језицима дате деце. Развијање Европског језичког портфолија (ЕЈП) за српски као језик образовања и ЕЈП-а за језике етнолингвистичких мањинских заједница, као и њихова примена као почетног дидактичког средства у формалном образовању представља веома корисно оруђе које се у те сврхе може понудити.

Према истраживањима Савета Европе (в. SCHÄRER, 2004), до 2004. године преко 1 250 000 Европљана и Европљанки користило је ЕЈП у различитим земљама и у различитим образовним контекстима, а повратне информације коју су истраживачи од корисника добијали углавном су биле позитивне (SISAMAKIS, 2006). На веб презентацији Савета Европе посвећеној ЕЈП-у тренутно се налази листа од 108 акредитованих модела ЕЈП-а¹¹.

У нашој земљи тренутно је у припреми ЕЈП за српски као језик образовања за ромску децу, који је комплементаран са ЕЈП-ом за наставу и учење ромског језика (који је Савет Европе приредио и који се тренутно пилотира у 5 земаља Европе, укључујући и Србију)¹². Према мојим сазнањима, за сада у Европи постоје само два портфолија за језике образовања (и само један, претходно наведени, ромски портфолио за мањинске језике у образовном систему): у Ирској је у примени ЕЈП за енглески као Л2 за имигрантску децу, и у Немачкој постоји модел ЕЈП-а за мигрантску популацију одраслих говорника.

Циљ сваког ЕЈП-а, па и ових који се односе на језике у образовном систему јесте да подржи ученице и ученике који говоре мањински (али и већински) језик у процесу образовања, у самој школи, али и ван ње, у процесу неформалног учења у заједници или у реалним комуникативним ситуацијама у школи, у породици, у вршњачкој групи, на јавном месту, уз примену различитих стилова и регистара. Кроз ЕЈП се препознају, подвлаче и позитивно вреднују и наглашавају индивидуална постигнућа и успеси, те он помаже формирању позитивно мотивисаних и самоуверених особа које се усмеравају на максимално искоришћење сопствених академских и личних способности и могућности. Исто тако сваки ЕЈП претпоставља равномеран развој и примену свих основних језичких вештина, те нуди позитивна и стимулативна средства за реализацију широког опсега активности како

¹¹ Доступно на: http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/?L=E&M=/main_pages/portfolios.html

¹² Кроз пројекат *QUALIROM: Quality Education for Romani in Europe*, који координира Универзитет у Грацу, Аустрија, а финансира Европска комисија.

би се научио и адекватно користио једанс језик. Активно учешће у процесу учењу кроз развој метакогниције и само-евалуацију, пружа могућности за сталном личном афирмацијом и препознавањем сопствених успеха.

Сваки овакав документ мора да препозна и простор за учење и наставу језика кроз 1) наставу већинског језика као језика образовања, 2) наставу језика образовања и мањинских језика кроз друге образовне предмете, и 3) наставу страних језика.

ЗАКЉУЧЦИ

Друштва у којима живимо су мултикултурна и мултилингвална, али се варијантност и вишеструкост идентитета, језика и етничитета на различите начине препознају (или не препознају) у образовним системима различитих земаља. Плурикултурно и плурилингвално образовање стога мора препознати и укључити различите језике и то пре свега: званичне језике земље/региона који су уједно и језици већинског образовног система, као и остале језике релеватне за заједницу (пре свега језике етнолингвистичких мањина и „светске језике“ које заједница препознаје као ресурс у својој средини). Њихов положај у наставним плановима и програмима мора да покрива различите комуникативне функције и ситуације, да укључује академску и комуникативну компетенцију (кроз примену различитих стилова и регистара) и кроз наставу већег броја наставних предмета, те да децу припрема за компетентну употребу датих језика у различитим језичким доменима. Та настава мора да препознаје интеркултурност, да вреднује различитост и да отвара простор за разумевање и прихватање другог и другачијег, те за развијање личних и колективних идентитета деце базираних на различитим психолошким, социо-културним, етничким и лингвистичким факторима. Једино на тај начин можемо обезбедити квалитетно образовање за сву децу, што представља једно од њихових основних људских и језичких права. Другим речима, сва деца Србије морају бити у могућности да остваре своје право да науче већински језик, српски, као језик образовања како би себи обезбедили приступ вишим нивоима образовања у нашој земљи. Са друге стране, сва деца која припадају етнолингвистичким мањинским заједницама морају остварити своје право да науче сопствени Л1 и да га користе у различитим комуникативним контекстима у школи и ван ње. И коначно, деци из већинске, српске, говорне заједнице треба отворити простор за усвајање и активну употребу језика мањинских заједница са чијим говорницима ступају или желе да ступе у контакт. Наравно, све ово никако не искључује наставу и учење „великих“ страних језика који су од кључног значаја за интеграцију Србије у европске и светске токове знања, економије и бизниса.

Како би плурилингвално и плурикултурно образовање укључило све аспекте плуралитета и хетерогености наше деце, потребно је јасно дефинисати циљеве образовања и очекивања ученика у различитим фазама образовања. Дефинисање компетенција према доменима језичке употребе, језичким вештинама, врстама комуникативних ситуација и регистрама могуће је кроз израду посебних ЕП-а за српски као језик образовања и за језике етнолингвистичких мањина у Србији. Дескриптори формулисани тако да обезбеђују континуирано само-праћење и само-евалуацију и позитивно вредновање напретка у учењу значајно ће допринети успешној интеграцији све деце у Србији у формални образовни систем.

ЛИТЕРАТУРА

- BAKER, C. *A Parents' and Teachers' Guide to Bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters, 2000.
- BAKER, C. *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*, Clevedon: Multilingual Matters, 2001.
- CENTAR ZA PRAVA MANJINA. Godišnji izveštaj Lige za Dekadu 2006. Beograd: Norveška narodna pomoć, REF & Open Society Institute, 2007.
- COLLIER, V. P. Age and rate of acquisition of second language for academic purposes. *TESOL Quarterly*, 21, 1987, 617-641.
- COLLIER, V.P., & W.P. THOMAS. Acquisition of cognitive-academic second language proficiency: A six-year study. Paper presented at the American Education Research Association conference, New Orleans, USA, 1988.
- COUNCIL OF EUROPE. *Curriculum Framework for Romani*. Strasbourg: COE, 2007.
- COUNCIL OF EUROPE. *Explanatory report to the Framework Convention for the Protection of National Minorities*. Strasbourg: COE, 1995.
- COUNCIL OF EUROPE. *Framework Convention for the Protection of National Minorities*. Strasbourg: COE, 1995.
- COUNCIL OF EUROPE. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- COUNCIL OF EUROPE. *European Language Portfolio: Principles and Guidelines*. Strasbourg: Council of Europe, 2004.
- COUNCIL OF EUROPE AND EUROPEAN UNION. *How you can learn languages*. (European year of languages guide). Strasbourg: Council of Europe and European Union, 2001.
- CUMMINS, J. „The role of primary language development in promoting educational success for language minority students“. In California State Department of Education (Ed.), *Schooling and language minority students: A theoretical*

- framework*. California State University, Los Angeles: Evaluation, Dissemination and Assessment Center, 1981a.
- CUMMINS, J. „Age on arrival and immigrant second language learning in Canada. A reassessment“. *Applied Linguistics*, 2, 1981b, 132-149.
- CUMMINS, J. *Bilingualism and special education: Issues in assessment and pedagogy*. Clevedon, England: Multilingual Matters, 1984.
- FILIPOVIĆ, J., J. Vučo & Lj. Đurić. „Critical review of language education policies in compulsory primary and secondary education in Serbia“. *Current Issues in Language Planning*, 8 (1) (2007): 222-242.
- FILIPOVIĆ, J. *Moć reči: Ogledi iz kritičke sociolingvistike*. Beograd: Zadužbina Andrejević, 2009.
- HANQUINET, L., V. Vandezande, D. Jakobs & M. Swyngedouw. *Comparative study of the measurement of the attitudes of tolerance of majority groups towards ethnic minorities*. Report prepared for the „Ullens Project“ (Interuniversity Consortium on Immigration and Integration) in association with the Foundation Roi Badouin – Koning Boudewijn Stichting. Leuven University, 2006. <http://www.kbs-frb.be/uploadedFiles/KBS-FRB/Files/NL/PUB_1633_Ullens_MeasurementAttitudesTolerance.pdf> 12. 12. 2010.
- HELOT, C. & A. Young. „Bilingualism and language education in French primary schools: Why and how should migrant languages be valued?“. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 5(2) (2002): 96-112.
- LANGUAGE POLICY DIVISION. *A platform of resources and references for plurilingual and intercultural education. DG IV / EDU / LANG (2009)2* [April 09]. Strasbourg: Council of Europe, 2009. <www.coe.int/lang> 14. 10. 2010.
- LEVELLING, V. *Academic achievement in a second language. ERIC Digest*. Washington DC: ERIC Clearinghouse on languages and linguistics, 1991.
- LOTHERINGTON, H. Bilingual education, u: A. Davies & C. Elder (ur.) *The Handbook of Applied Linguistics*, Malden, Oxford, Carlton: Blackwell Publishing, 2004.
- MIKEŠ, M. Sociolinguistic backgrounds of kindergarten children in bilingual settings. *International Journal of Sociology of Language*, 151 (2001): 49-67.
- OSCE: *Hague Recommendations Regarding the Education Rights of National Minorities* <http://www.osce.org/documents/hcnm/1996/10/2700_en.pdf> 12. 12 2010.
- SHORT, D.J, & G. Spanos. *Teaching mathematics to limited English proficient students. ERIC Digest*. Washington, DC: ERIC/CLL, 1989.
- SAVILLE-TROIKE, M. What really matters in second language learning for academic achievement? *TESOL Quarterly*, 17 (1984): 199-219.
- SAVILLE-TROIKE, M. Teaching and testing for academic achievement: the role of language development. NCBE *FOCUS: Occasional Papers in Bilingual Education*, Number 4, Spring 1991.

- SCHÄRER, R. *A European Language Portfolio: From Piloting to Implementation (2001-2004): Consolidation Report – final version*. (No. DGIV/EDU/LANG (2004)6 – Final). Strasbourg: Council of Europe, 2004.
- SISAMAKIS, E. *The European Language Portfolio in Irish Post-Primary Education: A Longitudinal Empirical Evaluation*. Unpublished Ph.D. dissertation. Trinity College, University of Dublin, Ireland, 2006.
- SKUTNABB-KANGAS, T. *Linguistic genocide in education-or worldwide diversity and human rights?* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2000.
- SKUTNABB-KANGAS, T. The right to mother tongue medium education-the hot potato in human rights instruments. Opening Plenary, *II Mercator International Symposium Europe 2004: A new framework for all languages?*, 2004.
<<http://www.ciemen.org/mercator/pdf/simp-skuttnab.pdf>> 12. 12. 2010.
- STOJANOVIĆ, B. „Zakonska regulativa o obrazovanju na jezicima nacionalnih manjina“. U: L. Erdelj (ur.) *Izazovi obrazovanja na manjinskim jezicima*. Novi Sad: Pedagoški zavod Vojvodine, 2005: str. 48–54.
- SWAIN, M & R. K. Johnson. „Immersion education: a category within bilingual education“. U: R. K. JOHNSON & M. SWAIN (ur.) *Immersion education: International perspectives*. Cambridge: Cambridge UP, 1997: pp. 1-16.
- THALHAMMER, E., V. Zucha, E. Enzenhofer, B. Salfinger and G. Ogris. *Attitudes towards minority groups in the European Union: A special analysis of the Eurobarometer 2000 survey on behalf of the European Monitoring Centre on Racism and Xenophobia*. Technical report. Vienna: SORA, 2001.
- THOMAS, W. P. and V. Collier. *A National Study of School Effectiveness for Language Minority Students' Long-Term Academic Achievement Report: Project 1:1*. Fairfax, Virginia: VREDE, George Mason University, 2002.
- UNESCO. *UNESCO Education Position Paper: Education in a multilingual world*. Paris: UNESCO, 2003.
<<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129728e.pdf>> 26. 11. 2010.

Jelena Filipović

SERBIAN AS THE LANGUAGE OF EDUCATION IN EDUCATION
OF ETHNOLINGUISTIC MINORITIES IN SERBIA

Summary

In this paper an overview of language education policies in bilingual/multilingual settings is outlined with special emphasis on majority languages as languages of education for ethnolinguistic minorities. Serbian language education policies should be designed in accordance with international documents supporting human language rights

which open up new possibilities for each and every child (regardless of their L1 and ethnic background) to achieve optimal individual academic achievement. This includes curriculum design which would lead to the development of additive bilingualism in both minority and majority communities, as well as commitment by all agents in the education process to meet individual and collective needs of children from ethnolinguistic minority communities.

Key words: language of education, basic interpersonal communicative skills, cognitive academic language proficiency, ethnolinguistic minorities, additive bilingualism, academic achievement

Гордана Илић Марковић
Филолошки факултет, Беч

УПОТРЕБА САВРЕМЕНИХ ТЕХНОЛОГИЈА У НАСТАВИ СТРАНОГ ЈЕЗИКА ЕЛЕКТРОНСКА ПЛАТФОРМА „НЕМА ПРОБЛЕМА“

Овај рад има за циљ да прикаже могућности употребе електронске платформе као традиционалне медије у универзитетској настави страног језика на примеру наставе српског/хрватског/бошњачког језика на Катедри за славистику Универзитета у Бечу. Путем електронске платформе наставни материјал постаје свејерисан широм, позитивно легано, омогућава брисање границе између времена за учење и слободног времена у којем се студенти посвећују језику и култури народа чији језик изучавају. Као неапативна страна се може учинити ојасној од поврности ако се учење не пристиуа свесно. У универзитетској настави се тежисте ставља на електронске медије као традиционалне средства у настави које има за циљ да фазу самосталног рада учини ефикасној. Тежисте је на изражавању садржаних могућности, буђењу интересовања за садржаје ван обавезног програма, проналажењу оптималне методе стицања знања. Електронска платформа мора да пружи изузетно разноврсан садржај у различитим формама и све то у далеко ширем обиму од програмом предвиђеној. Нови медији не смењују изв. старе медије, јер се од њих не разликују ни садржајем ни дидактичком концепцијом. Они се зајамно прожимају и видљив је утицај једних на друге. Нови медији су нове технологије (дигитализација) које карактерише лака доступност и флексибилност подешавања садржаја према групи. Као пример биће представљени делови електронских скриншота „Нема проблема“ за први ниво учења језика, као и анализа резултата примене електронске платформе као традиционалних средстава у настави при савладавању при стандарда полицентричног језика у студентским групама са знајним разликама у језичкој биографији.

Кључне речи: електронска платформа, електронске скриншоте, полицентрични језик, језичка хетерогеност групе, „нови и стари медији“, blended learning, традиционално учење

УВОД

Примена медија у настави није ни у ком случају новина. Поменимо овде само један пример – већ у 17. веку Коменијус скреће пажњу на корист од употребе слика и објеката при савладавању градива (Comenius 1658), залаже се за обавезу примене цбеника у настави. Коменијус у све савршенијој

форми нове технологије свога доба, штампаној књижи, види средство за спровођење својих педагошких идеја. Уз помоћ данашњих технолошких могућности ова идеја постаје само приступачнија и тиме интересантнија, пошто дигитализација омогућава просторно и временско прилагођавање садржаја. У ком обиму је заиста оправдана и делотворна употреба савремених технологија у настави, предмет је истраживања у различитим областима као нпр. у психологији – деловање медија на когнитивном нивоу студента или педагогији – дидактичко-методијска организација наставе. Основна карактеристика нових медија не лежи у дидактичкој или садржајној концепцији већ у технолошкој основи. Предмет истраживања дакле не представљају сами медији већ могућност реализовања дидактичких принципа у технолошким оквирима (LEUTNER 1998). Савремена компјутерска технологија, изнад свега развој интернета, прожима већ све сфере људске делатности, тако да је неминовно постала релевантна и у педагогији. Педагошка перспектива захтева да се истраживања о примени медија у настави и наравно и сама примена поставе у шире оквире дидактичке условљености. Досадашња емпиријска истраживања показују да је у сваком случају од користи ако су наставни садржаји доступни мултимедијално.

2. САВРЕМЕНЕ ТЕХНОЛОГИЈЕ У ПРОЦЕСУ УЧЕЊА

Основни принцип мултимедијалног учења помоћу интернета је омогућавање што већег броја приступа једној те истој теми као и разноликост материјала. Приликом формирања сваке електронске платформе потребно је понудити различите текстуалне, аудио и видео материјале, да би студенти индивидуално могли вршити одабир зависно од тога да ли се налазе у информативној фази – у којој се углавном употребљавају аудио-визуелни материјали (сажети прегледи итд.) у активној фази учења – у којој се приступа решавању постављених задатака (интерактивност) или у кооперативној фази у којој долази до овладавања знањем путем ступања у контакт са другим студентима или са предавачем. При томе је за структуру учења примарно постојање обавезног дела, за који се сви остали материјали везују. Идеално би било поставити примарни хипертекст у којем би већ били имплементирани линкови за даље проучавање, који би упућивали директно на графике, анимације, текстуалне пасаже, речнике, лексиконе, енциклопедије. Ова метода прати природну кортикалну обраду података. Учење путем интернета је орјентисано ка решавању задатака, кроз активно деловање, уз рад на примерима, што доводи до новог проблема, постављања новог задатка, који опет условљава активно деловање студента. При томе се учењу може приступити дедуктивно (Top-Down метода) -од општег ка специфичном и индуктивно (Bottom-Up метода) -од специфичног ка општем (MADER 2006: 64).

У случају употребе електронске платформе као пратећег наставног медија, као што је то случај у примерима наведеним у овом раду, обавезни део који осигурава структуру осигуран је обавезним похађањем предавања. Комбиновање праћења наставе, електронске платформе и традиционалног учења на даљину представља тзв. *Blended Learning* (KRÖGER 2004), дидактички концепт, све присутнији у последње време као одговор на захтеве, како се уобичајено истиче, савременог друштва за „доживотним учењем“, при чему треба нагласити да је стицање знања током целог живота условљавало опстанак током целе људске историје, тако да не би требало говорити о новини већ о померању тежишта у систему образовања.

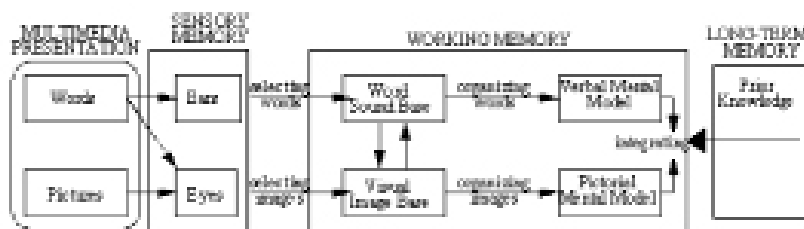
Мајерова генеративна теорија мултимедијалног учења базирана на дуалном систему кодирања, когнитивном капацитету памћења и конструктивизму, даје студенту улогу „of a knowledge constructor who selects and connects visual and verbal knowledge“ (MAYER 1997: 4). Мајер говори о тростепеном процесу овладавања мултимедијално представљених информација потребних за овладавањем знања из одређене области:

а) селекција: студент активно селектује информације прослеђене сликом и текстом и меморише их, али површно и одвојено само поједине садржаје без успостављања веза између њих.

б) организација: овде долази до разумевања информација и стварања модела између којих се успоставља релација – настанак тзв. каузалних модела

в) интерпретација: на овом нивоу учења долази до повезивања менталних модела који омогућавају интеграцију и корелирају са стеченим предзнањем што омогућава дугорочно памћене градива.

Сликовне и текстуалне информације се при томе обрађују у одвојеним системима. Предност оваквог дуалног кодирања информација је у повећаној способности меморисања.



Графика 1: Обрада информација по генеративној теорији мултимедијалног учења (извор: MORENO & MAYER 2000)

Употреба савремених технологија омогућава широку могућност комбинација текста, слике и тона. Затим на располагању су и инструменти који

омогућавају интерактивност – избор тока садржаја и његово структусање. Јасна структура и прегледност електронске платформе омогућавају истовремено представљање обимног садржаја у једном простору што пружа услове за индивидуалан начин учења који студент, у складу са захтевима наставе, подешава својим циљевима и сопственом предзнању.

3. ЕЛЕКТРОНСКЕ ПЛАТФОРМЕ

У задњих шест година све моје вежбе и просеминари, као и екскурзије, пропраћене су одговарајућом електронском платформом. Оне представљају допуну традиционалној настави, дакле ради се о *blended learning* концепту. Информатичка служба Бечког универзитета¹ нуди, како за студенте тако и за предаваче, курсеве из области електронског учења – од техничког оспособљавања за вођење платформе, преко правних питања у вези са ауторским правима до дидактичких садржаја², а у почетној фази, на захтев предавача, уступа и татора. Тренутно је могућ избор између два програма: *Fronter* и *Moodle*. Оба програма подржавају ћирилично писмо. Досадашње платформе сам радила у *Fronter* програму, али због далеко бољих могућности *Moodle* програма (компактибилност, графика, репродукција итд.) које показују резултати евалуације више програма (*Evaluation 2009*), садржаји наредних платформи ће бити понуђени студентима преко *Moodle* програма. У односу на традиционалан начин предавања, имплементирање електронске платформе захтева, нарочито у почетној фази, инвестирање додатног броја радних сати да би се усагласио дидактички концепт у односу на самостално учење путем интернета и присуство на настави, извршио одабир на интернету доступних постојећих електронских наставних материјала, дигитализовао сопствени материјал, те технички поставили сви садржаји на платформу у компактибилном формату. Томе још треба додати и промену програма. Током семестра предавач је у редовном контакту са студентима путем електронске поште и заједничког форума, што такође изискује додатно време, али и замењује класичан облик консултација. Протекле евалуације наставе су показале да се студенти без изузетка изјашњавају позитивно о овој методи.

3.1. Разлози за њрину електронске платформе на Бечкој славистици

а) ВРЕМЕ: и поред тога што формирање и вођење електронске платформе изискује улагање додатног времена, из семестра у семестар се ово релативизира, нарочито ако се садржаји вежби понављају. Уз то се стечена

¹ ZID – Zentral Informatikdienst

² детаљније на <http://ctl.univie.ac.at/>

дидактичка искуства могу импементирати у наредне платформе. Тиме бих закључила да, дугорочно гледано, примена електронске платформе за предавача представља уштеду времена.

б) АКТУЕЛНОСТ: зависно од састава групе, веома једноставно се и у току семестра, путем допуњавања, редукације и пререструктурисања материјала, могу подестити садржаји.

в) СВЕПРИСУТНОСТ: доступност материјала у сваком тренутку и на сваком месту.

Поред наведених општих разлога за употребу електронске платформе, у случају наставе босанског/хрватског/српског језика на Универзитету у Бечу, још два разлога су била пресудна за примену електронске платформе:

г) ПОЛИЦЕНТРИЧНОСТ ЈЕЗИКА: у иностранству се у великој мери језик означава као босански/хрватски/српски³, те тиме захтева предавање сва три стандарда. Електронска платформа даје простор за понуду адекватну захтевима овладавања полицентричним језиком. У настави страног језика је поимање културе народа који тим језиком говори свакако од великог значаја. Реткост је ипак да се и политика укључује већ на почетку овладавања новим језиком. Колико политике може да поднесе језичка настава је питање који пре или касније постави себи сваки предавач српског језика на катедри ван Србије. Не улазећи овом приликом у анализу зашто и на који начин је дошло до деструкција, деконструкција, пререструктурирања српскохрватског језика, односно његовог преименовања, остаје чињеница да је овај процес започет и примарно политички дефинисан деведесетих година, оставио велике последице на коцепцију наставе у иностранству. Иако је од тада прошло већ 20 година, процес није завршен, још увек нема јединственог решења како назвати језик/језике који се изучава/изучавају. Ово стање неминовно доводи до суочавања са темом стандардизације језика већ у почетним предавањима, где овој теми још не би требало да буде место. Последњих година настава, истина, поприма нове, рекло би се мирније облике, све мање управљане политичким факторима, а све више концентрисане на научну основу. Ипак је још увек присутно питање: Колико политике може поднети настава језика? (ILIĆ MARKOVIĆ 2010) Неусаглашеност у дефинисању назива и стандарда једног језика те проблеми који из тога произилазе у области образовања, није непозната, а ни нова појава. Без претензије да се овде да свеобухватан историјски приказ, наводи се илустративно неколико примера који могу објаснити проблем с којим се суочавају предавачи када језик наставе није јасно дефинисан, односно када постоји више стандарда, па чак и неусаглашеност норме у оквиру једног стандарда.

У Уставу Краљевине СХС из 1921. и касније у Уставу Краљевине Југославије из 1931. стоји: “Службени језик Краљевине је српско-хрватско-

³ У Аустрији на свим славистичким катедрама као и у основном и средњем школству.

словеначки.“ Уставом Социјалистичке Републике Србије из 1947. и 1963. није дефинисан назив језика, већ регулисано да сви народи и народности имају право на примену свог језика. Назив језика изостаје и у наредном Уставу СР Србије (Устав СРЈ 1974/7/146). На подручју Србије назив језика се појављује тек у Уставу Србије из 1990. године – „У Републици Србији у службеној је употреби српскохрватски језик и ћирилично писмо, а латинично писмо је у службеној употреби на начин утврђен законом. На подручјима Републике Србије где живе народности у службеној употреби су истовремено и њихови језици и писма на начин утврђен законом“ (Устав 1990/8). Тек 2006. се, након скоро 200 година у Уставу Србије појављује назив српски за службени језик, како је последњи пут насловљено у Уставу Кнежевине Србије (Устав 1835 / 11-127). Регулисање назива језика показује у Босни и Херцеговини компликованију слику. Након анексије БиХ 1878., немачки је проглашен службеним језиком, а за “Landessprache“ се не налази одрђени назив. У првим актима за школство је назначено “језик наставе је земаљски језик“, а уџбеници за све предмете сем за наставу језика су наручени из Беча, а језички приручници из Загребa: Почетница, Буквар и Читанка за други разред (Verordnung 1880). У каснијим актима се појављују називи српскохрватски, хрваткосрпски и хрватски, те на крају краће време и босански. Уставом из 1907 је дефинисан српскохрватски као службени језик, али у употреби остаје и назив босански. У Земаљском уставу из 1910. не спомиње се назив језика. Ако погледамо даље акта за регулисање наставе у школама Босне и Херцеговине из периода Краљевине СХС (Краљевине Југославије) наилазимо такође на неусаглашеност назива школског језика. Тако је у Наставном плану за основне школе из године 1926/27 наведен „српско-хрватско-словеначки“, 1934/35 „народни језик (српскохрватскословеначки)“, а у Наставном плану из 1926/27 за грађанске школе трговачког типа „српски или хрватски“, док се те исте године у Наставном плану за учитељске школе као предмет наводи „народни језик“ (Палић 1984: 48, 60, 62, 78).

После ових примера није тешко наслутити да се тако у школској пракси није увек било једноставно одлучити за јединствен назив језика – ситуација је коју имамо и данас, првенствено на универзитетима у иностранству.

д) ХЕТЕРОГЕНОСТ ГРУПЕ: славистичке катедре у иностранству су у оквиру

- преструктурисања универзитетске наставе, нарочито последњих година, претрпеле различите промене, које, увећавањем мобилности, доводе и до све хетерогенијег састава студената, тако да не можемо увек говорити о традиционалном свеобухватном студирању словенске филологије. Тренутно се могу дефинисати следеће групе:

- студенти филолошког смера (БХС је први, други или трећи словенски језик);
- студенти наставничког смера⁴ (Lehramt Studium) који захтева студирање два наставна предмета за средње школе⁵;
- студенти основних или докторских студија других студијских праваца (од историје преко политичких наука, педагогије, социјологије, англистике, романистике итд. па све до техничких наука) који су се определили за један од модула на Одсеку за славистику.

Из наведеног може се закључити висок степен хетерогености у погледу циљева – док су једни окренути филолошким студијима, докле другима студирање босанског/хрватског/српског језика представља првенствено стицање језичке односно интеркултуралне компетенције у циљу омогућавања употребе стручне литературе за истраживања у области примарних студија. Поред овога, приметан је и све већи број студената који се по традиционалним стандардима не могу сврстати у „типичне студенте“: запослени су, не ретко и пуно радно време, имају породицу, студирање су отпочели након дужег или краћег радног искуства. За ову групу је од великог значаја временска флексибилност, коју им у многоме омогућава постојање електронске платформе – повезивање са другим студентима и предавачем, свеprisутност материјала и термина.

4. ПРИКАЗ ИЗАБРАНИХ ПЛАТФОРМИ

4.1. Језичке вежбе – босански/хрватски/српски: основе језика

Тип: вежба / трајање: једносеместрално: зимски семестар / недељни фонд часова: 7 / број бодова: 15 ЕСПБ / оцена: обавезно присуство на вежбама, активна примена електронске платформе, рад у студентском тандему, презентација два извештаја о културним манифестацијама у Бечу, везаним за циљни језик, усмени и писмени испит

Циљна група:

Редовни студенти Универзитета у Бечу по наведеним студијским програмима:

а) основне академске студије (славистика: главни, други или трећи језик БХС);

⁴ На Одсеку за славистику Бечког универзитета нуде се просветни смерови за босански/хрватски/српски, руски, словеначки, чешки, а од зимског семестра 2010. и пољски и словачки.

⁵ Поред могућности да се изаберу два славистичка смера, студенти се, углавном због веће могућности запослења у аустријским средњим школама, чешће опредељују за комбиновање са другим језичким предметом (енглески, француски, италијански или шпански) или за комбинацију са математиком, физиком, биологијом итд.

б) изборни предмет у оквиру основних или мастер студија – модул: Основна славистичка компетенција I;

в) наставнички смер (наставни предмет БХС).

Општи образовни циљеви: У сагласности са општим циљевима универзитетске наставе, циљ је овладавање базним знањем на научној основи: почетно формирање вештина говора, слушања, писања и читања (латинично и ћирилично писмо), савладавање стратегија које омогућавају аналитичко бављење језиком, овладавање технике рада са речницима и језичким лексиконима, стицање вештине пријема и размене информација на примерима текста једноставног садржаја и структуре. Сечено знање на крају семестра би требало да одговара приближно нивоу А2 према Заједничком европском оквиру за живе језике. *Специфични образовни циљеви* су условљени хетерогеношћу групе у односу на индивидуалне језичке биографије (матерњи језик студената: немачки, БХС, градишћански хрватски, румунски итд., а језик образовања углавном немачки) и у односу на индивидуалне основне студије. Одређени садржаји електронске платформе су дефинисани са циљем да одговоре на специфичне потребе студената, зависно од њиховог предзнања, док се настава на вежбама са интегрисаним предавањима орјентише према филолошким студијама БХС као страног језика.

Наставне методе:

Теоријски и практични садржаји се смењују, како у фази наставе у учионици (7 часова недељно), тако и фази учења путем електронске платформе (минимум 6 часова недељно):

а) *фронтиална настава* (теорија);

б) *групни рад*: кооперативно учење у већим и мањим групама, учење размењивањем искустава;

в) *индивидуални рад*: тестови на настави и online (решења за самоконтролу су доступна дан после вежбе), вежбе слушања путем видео и аудио материјала понуђеног на платформи, вежбе читања, писања и савладавања вокабулара у време наставе и путем online вежби.

г) *комуникација – дијало и дискусија*: на настави и путем електронске поште и форума за заједничку комуникацију преко електронске платформе, како са другим студентима тако и са предавачем.

Садржај електронске платформе:

Обавезни део:

- *општи информације* (садржај предмета; листа препоручене литературе: граматике, речници, лексикони, уџбеници; информације о испиту; технике учења језика; контакти);
- *основни наставни материјал* (електронска скрипта „Нема проблема I“: 11 лекција које обухватају основе језика: граматичке области, вежбе, текстови и аудио и видео материјал);

- *материјали за учење у њандему – обавезан део* (БХС *native speaker* и *native speaker* немачког језика састају се ван обавезне наставе, додатни материјал за ове самосталне вежбе постављен је на платформу и студенти врше индивидуално одабир, са предавачем су у контакту путем електронске поште;
- *културолошка област* (редовно актуализована листа културних манифестација у Бечу везаних за изучавани предмет: филмови, концерти, предавања, изложбе; сваки студент мора посетити две манифестације по сопственом избору и о њима написати кратак извештај на немачком језику, који се поставља на платформу) факултативни део;
- структура и историја БХС, збирка славистичких линкова: нпр. часописи и библиотеке, линкови уџбеника и приручника доступних на интернету, додатна лектира у електронском формату, музички клипови, материјали за стицање интеркултуралне компетенције.



Илустрација бр. 1: Почетна страна платформе „Нема проблема I“



Илустрација бр. 2: 18. страна лекције бр. 8 из електронске скрипте „Нема проблема I“



Илустрација бр. 3: 10. страна лекције бр. 9 из електронске скрипте „Нема проблема I“

4.2. Екскурзије

Поред тога што електронска платформа представља додатно дидактичко средство у универзитетској настави, она може бити примењена и као основни медиј за самостално учење – до сада сам то применила за две екскурзије које нису биле везане за одређено предавање из студијског програма. Овде се радило о пружању могућности за обнављање, током славистичких студија већ стеченог знања и/или стицање новог, везаног за садржај планиране екскурзије. Примена електронске платформе се из више разлога показала као добро дидактичко средство: студенти су се могли припремити за екскурзију сходно својим интересовањима и полазећи од већ стеченог знања, како пре тако и после, могли су бити у контакту са учесницима екскурзије и са референтима чијим су предавањима присуствовали током екскурзије, материјале као и стечене контакте су могли користити за своје даља истраживања, било да се радило о изради семинарског или о припреми за тему дипломског рада.

4.1.1. Вуков сабор, 2009.

Представом „Бечки прозори“, која има за тему живот Срба у Бечу током 18. и 19. века, студенткиње и студенти Бечке славистике су отворили 75. Вуков сабор. У оквиру екскурзије посетили су Лозницу, Шабац и Ваљево. Као што је на почетку наведено, састав студената је хетероген, а екскурзија није била пропраћена претходним предавањем. Из тог разлога је било неопходно пре екскурзије понудити садржаје који би омогућили индивидуалну припрему за планирани програм и електронска платформа се показала као одговарајући медиј. Путем платформе учесници су и после екскурзије остали у међусобном контакту као и у контакту са представницима институција

које су посетили, могли су размењивати прикупљени материјал (литературу, фотографије, музику итд.), објавити своје извештаје (сваки од 24 студента је имао задатак да напише извештај о једној теми) те користили те садржаје. И после годину и по од спровођења екскурзије, платформа је активна, што је предавачу видљиво по редовном приступу и редовном додавању нових садржаја. Као пример овде је укратко представљена платформа за екскурзију у Западну Србију.



Илустрација бр. 4: Почетна страна електронске платформе „Вук Ст. Караџић“



Илустрација бр. 5: Део садржаја⁶ електронске платформе „Вук Ст. Караџић“

⁶ Сваки наведени појам је повезан са линковима који садрже више информација (биографије, књижевна дела, научни чланци, илустрације, исечци из филмова итд.)

4.1.2. Војводина, 2008.⁷

Централна тема је била упознавање вишејезичности и мултикултуралности Војводине, како кроз историју тако и актуелне ситуације језичке политике Србије, са тежиштем на словенске мањине. Посећене су научне, образовне и институције културе у Новом Саду, Ковачици, Руском Крстуру, Суботици, Апатину, Сомбору и Вршцу, са завршном посетом Институту за српски језик САНУ у Београду и Филолошком факултету у Београду. Сваки студент је у припремној фази написао реферат, који је преко платформе био доступан свим учесницима као увод у истраживање на терену, а током екскурзије су вођени протоколи који су такође путем платформе, по повратку, свима били доступни. Овим је једна веома опширна тема коју не би било могуће у овако кратком периоду свеобухватно обрадити, била доступна студентима како у припремној тако и у фази касније обраде података.

Разлози за употребу платформе:

- а) екскурзија није била везана за одређено предавање,
- б) три предавача и 17 студената различитих студијских смерова,
- в) комуникација у припремној фази и у периоду после спровођења екскурзије:

- комуникација између организатора екскурзије и представника институција у Србији (екстерни партнери као и спонзори су се преко платформе могли информисати о циљевима екскурзије) што је у многоме допринело адекватнијој припреми садржаја,
- комуникација између предавача и студената,
- комуникација између студената и представника институција да би се припремили за писање извештаја о појединим темама и припремити питања за задате интервјуе. На платформи се налазе биографски и библиографски подаци свих стручњака чија предавања су студенти имали прилику чути, као и стручна литература из датих области (српски језик, мањинска и језичка политика Републике Србије, историја и култура Војводине, историја и култура националних мањина Србије).

⁷ Извештај је доступан на интернет страници: <http://epk.univie.ac.at/praxis/good-practice/slawistik/fachexkursion-des-instituts-fuer-slawistik-nach-vojvodina/>

Ова платформа је због опширног саджаја имала велики број корисника из разних области, што резултовало широку виртуалну умреженост студената. Искључена је из техничких разлога, јер је универзитет прешао на други формат за електронске платформе (са *Blackboard*⁸ на *Fronter* и *Moodle*⁹).

ЗАКЉУЧАК

Примена електронских платформи се знатно проширила у последњој деценији и постала важан саставни део универзитетског образовања. Примена електронске платформе као интегралног дела редовних вежби поставља у центар учење, а не подучавање. Активним учешћем студената у процесу одабира наставног материјала, развијање самосталности у постављању и остваривању циљева и ширим избором стратегија учења, утиче се на адекватније стицање знања. Мобилност у оквиру студија и потреба за индивидуално постављеним задацима у односу на личне језичке биографије студената те све већи број студената босанског/хрватског/српског језика на Бечком универзитету и предавање три стандарда и два писма у оквиру једног предмета, захтевају, нарочито у почетној фази, примену нових технологија у настави. Приказани примери представљају уобичајени приступ употребе електронске платформе као додатне компоненте у традиционалној настави са фокусом на редовне студије. Циљ развоја примене електронске платформе у универзитетској настави би требало да буде стварање мреже студената славистике са различитих универзитета, али у оквиру концепта *blended learning*, у тандему са традиционалном наставом.

ЛИТЕРАТУРА

- COMENIUS, Iohannes Amos. *Orbis sensualium pictus*. Noribergese, 1658.
- ILIĆ MARKOVIĆ, Gordana. „Bosnisch / Kroatisch /Serbisch: Die Auswirkung der Koexistenz mehrerer Standardsprachen auf den Sprachunterricht“. *Theorie und Praxis*, Serie A/Bd. 13, Universität Graz, 2010.
- KRÖGER, H. i Reisky, A. *Blended Learning – Erfolgsfaktor Wissen*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, 2004.
- LEUTNER, D. *Programmierter und computerunterstützter Unterricht*. in: D.H. Rost: *Handwörterbuch der pädagogischen Psychologie*, 1998, 198-205.
- MAYER, R. E.: *Multimedia Learning. Are We Asking the Right Questions?* In: *Educational Psychologist*, 32, 1997, 1-19.

⁸ <http://www.blackboard.com/>

⁹ <http://moodle.org/>

- MAYER, R. E. (ed.) *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning*. Cambridge University Press, 2005.
- <http://books.google.at/books?id=SSLdo1MLIywC&printsec=frontcover&dq=The+Cambridge+handbook+of+multimedia+learning++Von+Richard+E.+Mayer&source=bl&ots=uRCaQ4U0Ht&sig=DUG8WW6rpakwvBsdMqQw4_dfvrl&hl=de&ei=FTssTZT4HMuhOp2vkYUK&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=3&ved=0CC8Q6AEwAg#v=onepage&q&f=false > 13.10.2010.
- MEDER, Norbert. „Web-Didaktik. Eine neue Didaktik webbasierten, vernetzten Lernens“. Aus: *Wissen und Bildung im Internet, herausgegeben von N. Meder*, Band 2. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, 2006.
- MORENO, R, Mayer, R. E. “A Learner-Centered Approach to Multimedia Explanations. Deriving Instructional Design Principles from Cognitive Theory“. In: *Interactive Multimedia Electronic Journal of Computer-Enhanced Learning*, 2000.
- <<http://imej.wfu.edu/articles/2000/2/05/index.asp> > 16.10.2010
- ПАПИЊ, Митар: *Школско во у Босни и Херцеговини (1918-1941)*. Сарајево: Веселин Маслеша, 1984.

ИЗВОРИ

- Evaluation of e-learning platforms. mSysTech, Frankfurt am Main, Stand: 02.03.2009. http://www.eworks.de/research/2009/03/Evaluierung-E-Learning-Plattformen/Evaluation_of_e-learning_platforms.pdf
- Zbirka Ustava Bosne i Hercegovine, „Službeni list BiH, Sarajevo, 1997.
- Ustav Kraljevine Srba, Hrvata i Slovenaca, Izdavačka knjižarnica Gece Kona, Beograd, 1921. (28.06).
- Ustav Kraljevine Jugoslavije, Državna štamparija Kraljevine Jugoslavije, Beograd, 1931. (3.09).
- Устав СФРЈ, 1963. Службени лист Социјалистичке Федеративне Републике Југославије, година XIX, број 14, Београд, 10. април 1963.
- Устав СФРЈ, 1974. Службени лист Социјалистичке Федеративне Републике Југославије, година XXX, број 9, Београд, 21. фебруар 1974.
- Odluka o proglašenju Ustava Federacije Bosne i Hercegovine, Službene novine Federacije Bosne i Hercegovine, br. 1/94 v. 30. 3. 1994.
- Verordnung der Landesregierung in Sarajevo von 10. Mai 1880, Nr. 9228, betreffend die Einrichtung von Volksschulen, an welchen k.k. Unteroffiziere den Unterricht erhalten werden.

Gordana Ilić Marković

ANWENDUNGSMÖGLICHKEITEN MODERNER TECHNOLOGIEN
IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT
E-LEARNING PLATTFORM „NEMA PROBLEMA“

Zusammenfassung

Am Beispiel des Serbisch/Kroatisch/Bosnisch-Unterrichts am Institut für Slawistik der Universität Wien werden die Möglichkeiten aufgezeigt, wie Internetplattformen als begleitendes Medium im universitären Fremdsprachenunterricht eingesetzt werden können. Die Anwendung einer E-Learning Plattform als integraler Bestandteil des Präsenzunterrichts stellt das Lernen und nicht das Lehren in den Mittelpunkt. Aufgrund der aktiven Teilnahme der Studierenden soll ein höherer Lernerfolg erzielt werden. Über den Stoff der Vorlesung im engeren Sinne hinaus werden die Zusatzmaterialien zur Verfügung gestellt. Dank einer webbasierten Lernplattform werden Unterrichtsmaterialien allgegenwärtig, wodurch eine klassische Differenzierung zwischen Lern- und Freizeit hinfällig wird. Der negative Aspekt hingegen ist, dass durch die Fülle an Materialien, die Gefahr zur Oberflächlichkeit bzw. zur Desorientierung beim Lernen besteht. Deswegen sind beim Implementieren der E-Learning Methode eine klare Struktur der Inhalte der Lernplattform, die auf die Inhalte des Präsenzunterrichts abgestimmt sind, wie auch ein eindeutig vorgegebener Pflichtbereich, von großer Bedeutung. Im universitären Unterricht werden elektronische Medien primär als begleitende didaktische Lehrmittel eingesetzt – *blended learning*, mit dem Ziel, das selbständige Arbeiten effizienter zu gestalten. Unter Betreuung des Lernenden soll es zur Individualisierung des Lernprozesses kommen. Die Kernpunkte dabei liegen im Entdecken eigener Fähigkeiten, dem Wecken von Interesse für Inhalte außerhalb des Pflichtprogrammes und im Auffinden einer optimalen Methode zur Aneignung des Lernstoffes. Daher müssen Internetplattformen besonders vielfältige Inhalte in verschiedenen Formaten anbieten und in einem viel größeren Ausmaß, als dies im Lehrplan vorgesehen ist. Neue Medien lösen klassische Medien keineswegs ab, da sie sich von ihnen weder inhaltlich noch im didaktischen Konzept unterscheiden. Vielmehr ergänzen sie einander und der gegenseitige Einfluss dabei ist deutlich erkennbar. Der Begriff „neue Medien“ steht hier für neue Technologien, wie etwa Digitalisierung, die das Implementieren der multimedialer computergestützter Lehr- und Lernkonzepte ermöglicht und einen einfacheren Zugang wie auch flexiblere Anpassung der Inhalte an die Gruppe, die immer mehr durch ihre Heterogenität gekennzeichnet ist, gewährleistet. Als Beispiel wurden Informations-Plattformen für selbständiges Lernen vorgestellt, welche die Inhalte einer Exkursion verfolgen, sowie Beispiele aus dem elektronischen Skriptum „*Nema problema I*“, für die erste Sprachlernstufe mit der Ergebnisanalyse der Anwendung der Internetplattform als begleitendes didaktisches Lehrmittel beim Bewältigen dreier Standardvarietäten einer plurizentrischen Sprache innerhalb heterogenen Gruppen der Studierenden – ihre sprachlichen Biographie und ihrer Lernzielsetzung betreffend.

Stichworte: elektronische Plattform, e-skripte, polyzentrischen Sprache, sprachliche Heterogenität der Gruppe, „neuen und alten Medien“, *blended learning*, Lernstrategien

Nataša Jovanov
Aristotelov Univerzitet, Solun

INTERFERENCIJA GRČKOG KAO L1 U SRPSKI KAO L2

Cilj ovog experimenta je da predstavi neke od najfrekventnijih problema sa kojima se susreću učenici kojima je grčki maternji jezik, a uče srpski kao strani. Greške koje ovi učenici produkuju na morfo-sintaktičkom nivou, kao i stupanj interference gramatike L1 u L2 na različitim nivoima (A1-B2) biće takođe prezentovani. Neke od najznačajnijih kognitivnih i metakognitivnih metoda biće prikazane, kao i rezultati upitnika, kojim su učesnici ocenili koje su strategije najefikasnije za učenje srpskog kao L2.

Ključne reči: interferencija, srpski jezik, grčki jezik, kognitivne i metakognitivne strategije učenja L2

1.0. PRESEK GRAMATIKE GRČKOG JEZIKA

Grčki spada u grupu jezika koji poseduju determinativni član, koji je nastao od demonstrativne zamenice (TZARTZANOS 1946). Određeni i neodređeni član se menjaju u zavisnosti od padeža, broja i roda. Postoji kongruencija između imenice, prideva i determinativnog člana:

1a. I / Mia apithani istoria
 Ta.nom.ž.Jd/jedna.nom. ž.Jd. neverovatna.Nom. ž.Jd. priča.Nom. ž.Jd.
 'Ta / jedna neverovatna priča'

U grčkom jeziku postoje četiri padeža: nominativ, genitiv, akuzativ i vokativ. Uzimajući u obzir da ovaj jezik poseduje demonstrativni član, morfološke informacije (padeža, roda i broja) su podeljene između člana i imenica, te se ova vrsta padeža naziva strukturalna.

U vezi sa ličnim zamenicama, grčki jezik poseduje distinkciju zamenica/enklitika. Enklitike mogu da se nađu na bilo kom mestu u rečenici ili da se pojave dva puta u istoj rečenici:

1b. Ton Jani ton idha.
 Jani.ak.m ga.ak. video/la.aor.
 'Janija, video/la sam ga'.

Iz primera se može zaključiti da postoji morfofonološka sličnost između determinativnog člana u akuzativu i 3. lica enklitike (TSIMPLI i Stavrakaki 1999; MARINIS 2000).

Posmatrajući glagolski system grčkog jezika, može se zaključiti da je to morfološko bogat jezik. Kongruencija se pojavljuje na svim glagolskim formama, a infinitiv je iščezao iz ovog jezika. Glagolska vremena se dele na prošla i sadašnja (past vs. no past tense), dok rečca ‘tha’ određuje futur, a rečca ‘na’ konjuktiv. Svi glagolski oblici sadrže aspekt, koji može biti izražen na glagolskoj osnovi ili kao glagolski nastavak (sufiksom):

1c. fevgh –o	1d. figh –o	1e. e-fevgh-a	1f. e-figh-a
odlazim-IMP.1.Jd.	odem-PERF.1.Jd.	odlazio/la/lo-IMP.1.Jd.	otišao/la/ loPERF.1.Jd.

U grčkom jeziku označavanje glagolskog vremena ne može se morfofonološki odvojiti od označavanja kongruencije kod glagola. Stanje glagola može biti aktivno ili pasivno, mada se pasiv u pravom smislu ne koristi u novogrčkom. Osnovni red reči u ovom jeziku je diskutabilan, jer postoje mnoga neslaganja između lingvističara oko tog fenomena. Smatra se da su oba reda reči SVO i VSO osnovni za grčki (HORROCKS 1982), dok neki naučnici smatraju da je VSO osnovni red reči (PHILIPPAKI-WARBURTON, 1982, TSIMPLI, 1990 između ostalih). Obe ove naučnice smatraju da je SVO rezultat tematizacije subjekta (topicalisation), dok u VSO redu reči, subjekat zauzima svoju pravu poziciju.

1.2. PRESEK GRAMATIKE SRPSKOG JEZIKA

Srpski jezik, kao i većina slovenskih jezika, ne poseduje determinativni član (TRENKIĆ 2004). To je morfološki bogat jezik koji poseduje sedam padeža u jednini i množini: nominativ, genitiv, dativ, akuzativ, vokativ, instrumental i lokativ. Kod padeža morfološka informacija je dodata na nastavak imenice. Nominativ ima funkciju subjekta rečenice, dok objekat može biti bilo u genitivu ili u akuzativu. Svi padeži, osim nominativa i vokativa mogu imati i odgovarajuće predloge.

Red reči u srpskom jeziku je relativno slobodan, mada se smatra da je osnovni nenaglašen red reči SVO (subjekat-glagol-objekat) (BELIĆ 1933; STANOJIĆ i POPOVIĆ 1992; PROGOVAC 1996). Druge permutacije reda reči u rečenici su gramatičke i razlikuju se po emfazi kao i nekim drugim diskursnim svojstvima (GOĐEVAC 2000).

Imenice su muškog, ženskog ili srednjeg roda. Pridevi su u kongruenciji sa imenicama u rodu, broju i padežu:

2a. tv-o-g(a) lep-o-g(a) brat-a

U srpskom jeziku takođe postoji distinkcija između lične zamenice i enklitike. Demonstrativne i posesivne zamenice se ponašaju kao pridevi, tj. menjaju se po pridevskoj promeni. Osnovna pozicija enklitika je na drugom mestu u rečenici

(second-position clitics) bilo iza prve reči (2b) ili prvog konstituenta (2c) (ZEC i INKELAS 1990; SCHÜTZE 1997; FRANKS i KING 2000):

2b. Taj joj ga je čovek poklonio.

2c. Taj čovek joj ga je poklonio.

U vezi sa poretkom između enklitika kada se nalaze u grupi (clitic cluster), on je strogo određen (BOŠKOVIĆ 1995; FRANKS i KING 2000). Enklitike se ne mogu naći na prvom i poslednjem mestu u rečenici u srpskom jeziku, dok je to moguće za lične zamenice, koje se mogu naći na bilo kojoj poziciji u rečenici (RADANOVIĆ-KOČIŠ 1988).

Glagoli u srpskom jeziku imaju različita gramatička svojstva: lice (1, 2, 3), broj (jednina, množina) i vreme (prošlo, sadašnje i buduće), aspekt, a ponekad i rod. Stanje može biti aktivno ili pasivno. Glagolska vremena se obeležavaju bilo dodavanjem sufiksa na glagolsku osnovu (na pr. radi-*m*) ili dodavanjem pomoćnog glagola i određenog skupa sufiksa koji se dodaju na glagolsku osnovu (radi-*o/la/lo sam*). Takođe, obeležavanje roda kod glagola je određeno imeničkim rodnom.

Bitno je pomenuti i glagolski aspekt. Aspekt je leksički realizovan na glagolu. Ovu leksičku distinkciju aspektne kategorije kod glagola u slovenskim jezicima u smislu derivacione morfologije kod većine Slavista naziva se Aktionsart (COMRIE 1976; PAUNOVIĆ 2000). Drugim rečima, unutrašnje značenje glagola određuje njihovu podelu na perfektivne (svršene) ili imperfektivne (nesvršene). Razlika između ova dva tipa aspekta obeležava se procesom prefiksacije ili sufiksacije. Perfektivni glagoli se formiraju od imperfektivnih prefiksacijom (3a) a imperfektivni od perfektivnih sufiksacijom, dodavanjem nastavka (3b):

3a. pisati-*napisati* pevati - *otpevati*

3b. kupiti- *kupovati* pomoći -*pomagati*

Glagoli u srpskom su zadržali i oblik infinitiva.

2.0. TEORIJE INTERFERENCIJE I USVAJANJA L2 (SECOND LANGUAGE ACQUISITION)

Svi učenici koji uče jedan jezik kao strani, imaju sposobnost da akumuliraju strukturalne jedinice jezika-mete, ali takođe se suočavaju sa poteškoćama pri organizovanju tog znanja u odgovarajuće, koherentne konstrukcije (RUTHERFORD 1987; BHELA 1999). Pitanjâ koje se ovde postavljaju su sledeća: a) u kom stupnju L2 učenici uspevaju da savladaju značajan raskorak koji se javlja između akumulacije i organizovanja znanja nekog stranog jezika i b) kakav je zapravo taj L2 jezik koji pišu i produkuju učenici.

U svojoj monitor teoriji, Krašen smatra da svaka osoba poseduje dva različita sistema za razvoj sposobnosti u L2: *nesvesno usvajanje* L2 (subconscious acquisition) i *svesno učenje* L2 (conscious learning) (KRASHEN 1981). Iako ova dva sistema međusobno "sarađuju", Krašen smatra da je proces nesvesnog

usvajanja mnogo bitniji. Ovaj proces je sličan onom kojim deca usvajaju L1, a ispravljanje grešaka i učenje zakona u L2 nije neophodno u usvajanju L2. Mnoge studije su pokazale da u procesu pisanja i govora učenici L2 imaju tendenciju da se oslanjaju na gramatičke strukture svog maternjeg L1 jezika. Pa ipak, u nauici koja istražuje usvajanje stranih jezika (Second Language acquisition) postoje brojne rasprave i neslaganja oko toga da li je unutrašnja jezička sposobnost, tj. *univerzalna gramatika* (UG) kako se imenuje u studijama Čomskog (Innate language faculty, CHOMSKY 1995), koja se pripisuje deci, funkcionalna i u procesu usvajanja stranih jezika. Činjenica je, ipak, da je proces usvajanja L2 drugačiji od procesa usvajanja L1. Odrasli učenici L2 vrlo retko dostignu tu prirodnu sposobnost i fluentnost koja je zastupljena kod dece koja uče maternji jezik (BROWN 1998). Neki naučnici smatraju da razlog zbog kog je to tako je činjenica da UG ne funkcioniše pri L2 učenju. Neki drugi naučnici, između kojih WHITE (1989), smatraju da su u pitanju neki drugi faktori, kao na primer različiti mehanizmi učenja (koji su već savladani u L1 procesu) i koji pored UG doprinose uspešnom učenju L2.

Tsimpli i Roussou (1991) i Hawkins i Chan (1997), između ostalih, smatraju da je problem u sintaksi i objašnjavaju to na sledeći način. Podržavajući teoriju o delimičnoj dostupnosti UG (UG's partial availability), ovi naučnici smatraju da je UG prisutna i dostupna u procesu usvajanja L2, ali da neke formalne odlike L2 gramatike, koje nisu zastupljene u L1 ili su drugačije postavljene (different setting), uslovljavaju probleme pri učenju L2. Drugim rečima, univerzalna gramatika L1 ograničava razvoj L2 gramatike, tj. svojstva i osobine L1 direktno ili indirektno utiču na L2 (TSIMPLI i ROUSSOU 1991).

Jedan od značajnih fenomena koji su zastupljeni u procesu učenja L2 svakako je i *varijacija*; bilo da je u pitanju varijacija znanja gramatike učenika koji uče L2 ili varijacije u jezičkoj upotrebi L2 (L2 performance). Iz perspektive Čomskog i njegove Minimalističke teorije (CHOMSKY 1995), mnogi naučnici, između kojih i SORACE (2007) i TSIMPLI (2006), smatraju da je pojam varijacije pri učenju L2 direktno povezan sa problemom koji nastaje između nivoa sintakse i diskursa ili sintakse i morfo-fonologije pri procesu produkcije i razumevanja, a nije povezan sa lingvističkim znanjem koje poseduju L2 učenici.

Još jedan fenomen, neizbežan u teoriji izučavanja L2, svakako je *inerferencija*, tj. *transfer L1 u L2*. Ovaj fenomen se odnosi na učeničko primenjivanje L1 gramatike na L2. DULAY i saradnici (1982) definišu interferenciju kao automatski transfer koji nastaje zbog navike i koji se prenosi sa površinske strukture L1 u istu strukturu jezika-mete. U zavisnosti od toga na kom stupnju se L1 i L2 razlikuju, usvajanje L2 biće proporcionalno tome: što je veća razlika između L1 i L2, veći je i procenat grešaka u L2 gramatici (ELLIS 1997). Sa druge strane, FAERCH i KASPER (1983) smatraju da je učenje najuspešnije kad se procesi u okviru kojih se uče dva jezika L1 i L2 drže na odgovarajućem odstojanju. Naime, proces učenja L2 zahteva od učenika da „spreče“, tj. isključe L1 gramatičke strukture iz procesa

učenja L2 posebno u slučaju kad se ta dva jezika značajno razlikuju. BEARDSMORE (1982) predlaže u svojoj studiji da većina poteškoća u fonologiji, leksikonu i gramatici L2 sa kojima se susreću učenici L2 nastaje zbog transfera navika iz L1. Formalni elementi L1 se koriste u okviru L2 konteksta što rezultira greškama u L2, naročito kad su strukture L1 i L2 različite.

2.1. Istraživačka pitanja

Ovaj jednostavan tip eksperimenta pokušao je da odgovori na sledeća pitanja:

– Da li postoje sličnosti i/ili razlike između sintaktičkih struktura L1 i L2 u pisanom tekstu učenika L2, tj. da li nedostatak/postojanje određenih sintaksičkih struktura L1 prouzrokuje poteškoće u L2?

– Da li učenici razumeju sintaktičke strukture L2, tj. da li su greške koje su napravili izazvane slučajno i nepažnjom (mistake) ili namerno, tj. neznanjem (error) terminologije (ELISA 1997)?

– Koje od sinaktičkih struktura L2 prouzrokuju probleme na različitim nivoima učenja L2?

2.2. Metodologija eksperimenta

Ovaj eksperiment je imao za svrhu da otkrije nešto od složenosti jezičke upotrebe u pisanom tekstu nekoliko učenika srpskog kao L2. Cilj mu je takođe bio da izanalizira upotrebu jezika L2 učenika na morfo-sintaktičkom nivou kako bi bilo moguće da se proceni stepen interference L1 u L2. Sa druge strane, intervju je težio da otkrije jezičko znanje učesnika eksperimenta.

2.2.1. Učesnici

U ovom eksperimentu je učestvovalo 10 učenika srpskog kao stranog jezika, kojima je grčki maternji jezik, a koji su učili/ili uče i engleski ili francuski kao prvi strani jezik, ali niko od njih nije dvojezičan. Svi učenici su na uzrastu između 20-40 godina, a nalaze se na prvoj, drugoj ili trećoj godini učenja srpskog jezika (nivoi A1 (2), A2 (2), B1(2) i B2(4 učenika)). Neki od njih pohađaju srpski kao strani na univerzitetima u Solunu ili Florini, neki pohađaju privatne časove, a neki su učenici na Institutu za Balkanske studije jezika (IMXA) u Solunu.

2.2.2. Procedura eksperimenta

Trebalo je da učesnici eksperimenta napišu priču od 10 rečenica gledajući dve grupe slika.

Prva grupa se sastojala od sledećih sličina:

1. Dečak koga grdi majka
2. Dečak pere auto
3. Dečak usisava stan

4. Dečak je tužan i setan
 5. Dečak igra tenis
 6. Grupa dečaka igra fudbal
 7. Grupa dečaka igra košarku
- Druga grupa slika:
 Gužva na autoputu
 Devojka vozi auto i priča telefonom
 Sudar auta i kamiona
 Operaciona sala
 Devojka na bolesničkoj postelji se oporavlja

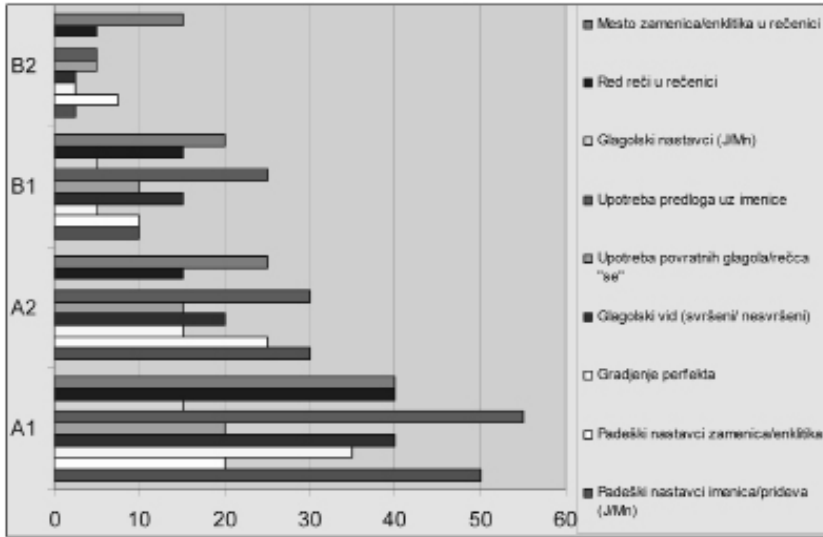
Učesnici su imali kao zadatak da napišu dve priče gledajući prethodno slike pišući prvo na srpskom, a zatim na grčkom jeziku. Vremensko trajanje eksperimenta nije bilo ograničeno. Nakon pisanja priče usledio je individualan intervju, pri kome su učesnici upitani zašto su upotrebili određene gramatičke strukture i fraze u oba jezika. Oni su takođe upitani o tome šta znaju o određenim sintaktičkim strukturama L2 u kojima su grešili. Na kraju učesnici su zamoljeni da sami isprave greške koje su načinili, ukoliko je to moguće.

3.0. REZULTATI

Proces pisanja sastava trajao je u proseku sat vremena. Tekst koji su učesnici napisali su analizirala dva profesora srpskog jezika i utvrđeno je devet tipova grešaka. S obzirom na to da je od učesnika traženo da napišu deset rečenica, procenat grešaka koji je načinio svaki subjekt dobijen je metodom srednje vrednosti. Sa druge strane, da bi se odredila statistička značajnost (ukoliko je postojala između određenih nivoa), korišćena je Pirsonova X na kvadrat teorija (Pearson's X-square theory).

Kao što je očekivano, učenici A1 nivoa demonstrirali su najviše grešaka (35%), zatim slede učenici nivoa A2 (19%), pa B1 (13%) i na kraju B2 (5%) od ukupnog broja grešaka.

Posmatrajući A1 nivo, može se zaključiti da su u gotovo u svakom tipu grešaka učenici ostvarili visok procenat netačnosti, izuzev u *glagolskim nastavcima* (samo 15%). Kod učenika nivoa A2, primećuje se bitno poboljšanje, a najveća netačnost od 30% javlja se u dva tipa: kod *nastavaka imenica/prideva*, kao i kod *upotrebe odgovarajućeg predloga uz imenicu*. Kod nivoa B1, gde se primećuje upotreba složenijih oblika, zapažen je povišen stepen grešaka kod *upotrebe odgovarajućeg predloga uz imenicu* (25%) i kod tipa *mesto zamenice/enklitika u rečenici* (20%). Kod B2 nivoa, najčešći tip greške bio je takođe *mesto zamenice/enklitika u rečenici* pri kome su učenici demonstrirali 15% netačnosti.



Između nivoa A1 i B2 pojavila se statistička razlika pri greškama vezanim za padeške nastavke imenica/prideva ($x^2 = 3.99$, $p < 0.05$), kao i pri upotrebi odgovarajućeg predloga uz imenicu ($x^2 = 4.99$, $p < 0.05$).

Ovde su prezentovane neke greške smisla/fraza, tj. direktni transfer L1 → L2:

B1: „Ne je imala je pažnju“ (nije obraćala pažnju)

„priča na telefonu“ (telefonira)

„žele da imaju vremena sa drugom decom“ (...da se igraju sa drugom decom)

„Dečak igra sa decom“ (Dečak se igra sa decom)

„On često pomogne mami i tati“ (On često pomaže..)

„Polako-polako će biti bolje“ (postepeno će biti bolje ...)

„Nije videla semafor koji je bio crven“ (nije videla crveno svetlo)

„Imali su na njoj operaciju“ (operisali su je)

B2: „Njena situacija bila je ozbiljna i opasna“ (bila je/nalazila se u lošem stanju)

„njena pažnja nije bila na putu“ (nije bila skoncentrisana na vožnju)

„Njegovo mišljenje je bilo da igra tenis“ (on je želeo da igra tenis)

Kada su nakon pisanja teksta učenici intervjuisani, utvrđeno je da je većina grešaka bila slučajna, tj. učenici svih nivoa su uspeali da sami koriguju svoje greške nakon pažljivog analiziranja napisanog teksta.

3.0.1. Diskusija

Greške pri građenju perfekta, korišćenju glagolskog vida, upotrebe povratnih glagola, kao i mesta zamenica/enklitika u rečenici nastale su zbog interferencije L1 u L2.

Učenici svih nivoa oslanjajući se na gramatiku maternjeg jezika, perfekat su obično gradili samo participom, s obzirom na to da je u grčkom jeziku perfekat

prosto glagolsko vreme, tj. aorist je taj koji ima funkciju perfekta u grčkom. Isto tako, glagolski aspekt u grčkom jeziku veoma se razlikuje od aspekta (Aktionsarta) slovenskih jezika i često je vrlo problematičan kod učenika nivoa A1-B1. Ovaj problem mogao bi se objasniti drugačijom postavom gramatika L1 i L2 u terminologiji Tsimpli i Roussou (1991). Kao što je već pomenuto u uvodnom delu prezentacije, smatra se da je UG L1 delimično dostupna u procesu usvajanja L2 i ona usporava razvoj L2 gramatike. Stol je u svojoj studiji istraživao razumevanje Aktiosarta na predškolskoj deci u Rusiji i Poljskoj i otkrio da deca tog uzrasta već imaju jasno razumevanje razlike aspekta svršenih i nesvršenih glagola (STOLL 1998). Učenici kojima je grčki L1, a uče srpski kao L2, iako se suočavaju sa poteškoćama pri usvajanju Aktiosarta zbog svojstava i osobina L1 koje direktno ili indirektno utiču na L2, na višim nivoima uspeavaju da ga usvoje uspešno.

Učenici su se takođe oslanjali na gramatiku grčkog jezika pri upotrebi prelaznih glagola (na pr. glagol *igrati se* u grčkom nije refleksivan, pa ga učenici obično upotrebljavaju bez rečice “se“). Na kraju, treba pomenuti mesto enklitika koje predstavljaju najveći problem učenicima svih nivoa. Kao što je ranije prezentovano, enklitike u grčkom imaju potpuno drugačije svojstvo, tj. mogu se naći na početku, sredini ili kraju rečenice, mogu se čak pojaviti i dva puta u istoj rečenici i to se često može primetiti u tekstovima učenika. To znači da učenici u većini slučajeva nisu uspeli da isključe L1 gramatičke strukture iz procesa učenja L2, kao što predlažu Faerch i Kasper (1983), s obzirom na to da se L1 i L2 značajno razlikuju u vezi sa enklitikama.

3.1. Efikasne strategije učenja L2

Još od prvih studija početkom sedamdesetih godina 20. veka, koje su se bavile temom strategija učenja L2, strategije su bile podeljene na one koje utiču direktno i one koje utiču na učenje L2 indirektno (RUBIN 1975). Od tog perioda pa do danas u literaturi postoje brojne podele strategijâ i teorije koje pokušavaju da objasne proces učenja L2. Ipak, ja bih izdvojila metode koje predlažu O'MALLEY i CHAMOT (1990) i OXFORD (1990). Sledeći ideje Rignija (RIGNEY 1978), O'Malley i Chamot (1990) su podelili sve strategije na kognitivne, metakognitivne i socijalne. Kognitivne strategije su dirtektne, a metakognitivne indirektno u terminologiji Rubina. Oxford (1990) je ovim strategijama pridodala još četiri, ali je i sama priznala da je moguće da se neke od kategorija preklapaju i prepliću.

Gnostičke, tj. kognitivne metode veoma su značajne u procesu učenja L2. Korišćenje rečnika za traženje novih reči i pravljenje novih rečenica, držanje beleški, postavljanje pitanja ako postoji nerazumevanje pri učenju nove jedinice, kombinovanje manjih smisaonih elemenata u nove celine, korišćenje već usvojenog znanja iz gramatike L1 u L2, samo su neke od korisnih metoda koje se često i uspešno mogu primenjivati. Naravno, tu pripada i prevođenje, jer je u početku osnova uvek maternji jezik a poznato je da početnici koriste više prevod i slike, a manje razumevanje iz konteksta. Metakognitivne metode su vezane za učenika i

zavise od njega. Neke od značajnih su planiranje i raspored učenja, ponavljanje i utvrđivanje prethodno naučenog gradiva, pripremanje za čas i samoisppravka.

Koristeći se testom adaptiranim od WENDEN (1987), pokušali smo da saznamo mišljenje učenika o tome koja je metoda najefikasnija po njihovom mišljenju.

Iz testa proizilazi da su učenici ocenili kao najbitnije elemente pri učenju srpskog kao stranog četiri sledeća faktora:

- a) učenje jezika u školi/na fakultetu u Srbiji,
- b) učenje gramatike,
- c) pohađanje časova kod profesora kome je srpski maternji jezik i
- d) lična motivacija/želja učenika da nauči srpski.

Uzimajući u obzir generalni problem učenika koji uče srpski kao L2 u Grčkoj, a to je nedostatak konverzacije i usmenog izražavanja, izdvojila bih par korisnih metoda za rad u grupama (saradnja između učenika) kojima se služim:

- a) kratki i korisni dijaloz (u restoranu, banci, na fakultetu),
- b) intervju o ličnim informacijama (na primer, učenik A intervjuiše učenika B o tome čime se on bavi, šta studira, kako provodi radni dan i sl.),
- c) aktiviranje imaginacije na humoristički način (šta biste savetovali Jorgosu Papandreu ili Putinu, kako bi se poboljšala ekonomska situacija?),
- d) igra "izgubljeni na putu" (učenik A je meštanim a učenik B turista koji uz mapu i različitim pitanjima pokušava da nađe željenu ulicu, muzej, bioskop, park...)

3.2. Zaključak

Iz prethodnog eksperimenta jasno je da je interferencija kod učenika kojima je L1 grčki i uče srpski kao L2 prisutna. Bilo da su u pitanju greške vezane za glagole ili enklitike. Pa ipak, greške koje se odnose na padeške nastavke imenica ili prideva bilo u jednini ili množini, ne spadaju u kategoriju interference sa obzirom na to da većina padeža koji postoje u srpskom jeziku nije zastupljena u grčkom. U tom slučaju, greške možemo pripisati nepažnji učenika u određenom trenutku kada je bilo potrebno da se upotrebe određeni padeški nastavci. Da je u pitanju nesmotrenost, a ne neznanje, utvrđeno je preko intervjuja, kada su učenici u većini slučajeva ispravili svoje greške. Pa ipak, taj tip greške nije bio zastupljen uvek i u istoj meri i na svim nivoima, što bi se moglo objasniti varijacijom koja nastaje u datom trenutku produkcije, a nije vezana za znanje koje poseduju L2 učenici (SORACE, 2007; TSIMPLI 2006).

Učenici u procesu učenja L2 formiraju sopstvene privremene zakone (interim rules) koristeći znanje gramatike L1 (SELINKER, 1971). Kada je gramatika L1 veoma različita od L2, zapaža se fenomen interferencije, koji se gubi postepeno, na višim nivoima znanja.

LITERATURA

- BEARDSMORE, Hugo Baetens. *Bilingualism: Basic Principles*. Tieto, Avon, 1982.
- BHELLA, Brenda. "Native language interference in learning a second language: Exploratory case studies of native language interference with target language usage". *International Education Journal knj. 1, sv. 1.* (1999): str. 22-31.
- BELIĆ, Aleksandar. *Srpski Jezik. Predavanja*, Beograd, 1933.
- BOŠKOVIĆ, Željko. "Participle Movement and Second Position Cliticization in Serbo-Croatian". *Lingua sv. 96,* (1995): 245-266.
- BROWN, Cynthia. A. "The role of the L1 grammar in the L2 acquisition of segmental structure". *Second Language Research. knj.14, sv. 2* (1998): str. 136-193.
- CHOMSKY, Noam. *The Minimalist Program*. Cambridge, MA: MIT Press, 1995.
- COMRIE, Bernard. *Aspect: An Introduction to the Study of Verbal Aspect and Related Problems*. Cambridge: Cambridge University Press, 1976.
- DULAY, Heidi., Marina. Burt and Krashen, Steven. *Language Two*. New York: Oxford University Press, 1982.
- ELLIS, Rod. *Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1997.
- FAERCH, Claus. and Gabriele. Kasper, (ed.) *Strategies in Interlanguage Communication*. London: Longman, 1983.
- HAWKINS, Roger and Cecilia. Chan. "The partial availability of Universal Grammar in Second language acquisition: the failed functional features hypothesis". *Second Language Research sv. 13* (1997): str. 187-226.
- HORROCKS, Geoffrey. 1982. "The order of constituents in MG". In G. Gazdar, J. Pullum, & E. Klein (Ed.), *Order, concord and constituency*, Dordrecht: Foris. (1982): str. 95-111.
- MARINIS, Theodoros. "The acquisition of clitic objects in Modern Greek: single clitics, clitic doubling, clitic left dislocation". *ZAS, Papers in linguistics*, Berlin. sv. 15 (2000).
- O'MALLEY, J. Michael. and Anna Uhl Chamot. *Learning Strategies in Second Language Acquisition*, CUP Oxford, 1990.
- OXFORD, Rebecca .L. *Language learning strategies: What every teacher should know*. NY: Harper & Row /Newbury House. (now Boston: Heinle & Heinle / Thomson International). 1990.
- PAUNOVIĆ, Željka. "Aspectual-Temporal Relations in Serbo-Croatian Verbal Morphology. Proceedings of 9th Postgraduate Linguistics Conference, University of Manchester. (2000): str. 171-196.
- PHILIPPAKI-WARBURTON, Irene. "Provlimata sxetika me ti seira ton oron stis elinikes protaseis" [Problems regarding word order in Greek clauses]. *Glossologia sv. 1.*(1982): str. 99-107.

- PROGOVAC, Ljiljana. "Clitic in Serbian/Croatian: Comp as the Second Position". In Halpern, A. L. and Zwicky, A. M., (ed). *Approaching Second: Second Position Clitics and Related Phenomena*. Stanford, California. CSLI Publications, 1996.
- RADANOVIĆ-KOČIŠ, Vesna. "The Placement of Serbo-Croatian Clitics: A Prosodic Approach". In A. Halpern and A. Zwicky (ed). *Approach Second: Second Position Clitics and Related Phenomena*. CSLI Publications, 1988.
- RUTHERFORD, William .E. *Second Language Grammar: Learning and Teaching*. London: Longman, 1987.
- SCHÜTZE, Carson. "Serbo-Croatian Second Position Placement and the Phonology-Syntax Interface". *MITWPiL* sv. 21 (1997): str. 373-473.
- SELINKER, Larry. "The psychologically relevant data of second language learning" in *The Psychology of Second Language Learning*, (ed.) P. Pimsleur and T. Quinn, London: Cambridge University Press, 1971.
- SORACE, Antonella. "Selective optionality in language development". In Cornips L and Corrigan K (ed). *Bilingualistic and sociolinguistic accounts of syntactic variation*. Amsterdam: Benjamins, 2007.
- STANOJIĆ Živojin. and Ljubomir Popović. *Gramatika srpskoga jezika*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, 1992.
- STOLL, Sabine Erika. "The role of lexical Aktionsart for the Acquisition of the Russian Aspect". *First Language* sv. 18 (1998): str. 351-378.
- TSIMPLI, Ianthi Maria. "The clause structure and word-order of Modern Greek". *University College London Working Papers in Linguistics*, sv. 2 (1990): str. 226 – 258.
- TSIMPLI, Ianthi Maria. "Variation in Second Language Acquisition". In *Encyclopedia of Language and Linguistics*, 2nd edition. Elsevier. (2006): str. 387-394.
- TSIMPLI, Ianthi Maria and Anna Roussou. "Parameter-resetting in L2?" *UCL Working Papers in Linguistics* sv. 3, (1991): str. 149–70.
- TSIMPLI, Ianthi Maria and Stavroula Stavrakaki. "The effect of morphosyntactic deficit in the determiner system", *Lingua*, sv. 108(1999): str. 31-85.
- TZARTZANOS, Aihilleas. *Neoelliniki Syntaxis*. [New linguistic Syntax] Athens: OESV, 1946.
- WHITE, Lydia. *Universal Grammar and second language acquisition*. Amsterdam: John Benjamins, 1989.

IZVORI

- ALEXIADOU, Artemis., *Greek word order patterns*. In: Alexiadou, A., Horrocks, G., Stavrou, M. (Ed.), *Studies in Greek Syntax*. Kluwer Academic, Dordrecht, (1999): str. 45–65.

- COMRIE, Bernard. *Tense*. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.
- COPPIETERS, Robert. "Competence differences between native and near-native speakers", *Language* knj. 63, (1987): str. 544-73.
- FRANKS, Steven. "Clitics in Slavic". *Proceedings of Comparative Slavic Morpho-syntax* Spencer, Indiana, 1998.
- MCDONOUGH, Steven. *Strategy and Skill in Learning a Foreign Language*, Arnold, 1995.
- PAPADOPOULOU, Despina and Harold Clahsen,. "Parsing strategies in L1 and L2 sentence processing: as study of relative clause attachment in Greek". *Studies in Second Language Acquisition* sv. 25 (2003): str. 501-528.
- PHILIPPAKI-WARBURTON, Irene. "Word order in Modern Greek". *Transactions of the Philological Society* sv. 2 (1985): str. 113–143.
- SORACE, Antonella. "Incomplete vs divergent representations of unaccusativity in near-native grammars of Italian". *Second Language Research* knj. 9, (1993): str. 22-47.
- SORACE, Antonella. "Syntactic optionality in L2 acquisition", *Second Language Research* sv. 16 (2000): str. 93-102.
- STEVANOVIĆ, Mihailo. *Gramatika Srpskohrvatskog Jezika*. Beograd: Znanje, 1951.
- WILDER, Chris. and Davor Ćavar. "Long Head movement? Verb Movement and Cliticisation in Croatian". *Lingua* sv. 93 (1994): str. 1-58.

Nataša Jovanov

INTERFERENCE OF GREEK AS L1 IN SERBIAN AS L2

Summary

The current study aims to investigate the most frequent grammatical errors that are produced at different stages of the learning process by Greek native speakers, who learn Serbian as L2 as well as to discuss some of the learning strategies, which can be helpful to students in L2 acquisition (O'Malley et al. 1990 Oxford 1990).

It is commonly believed that the linguistic behavior of the L1 and the L2 speakers differs as to the levels of grammar, the accuracy of pronunciation, as well as to the social and pragmatic features of language use (Tsimpli 2006).

Students who learn one language as L2 have the ability to accumulate the structural units of target-language. Nevertheless, they also present problems organising this knowledge into coherent structures (Bhella 1999).

Empirical research on L2 grammatical development has shown that, in the process of writing and speaking, second language learners have the tendency to rely on the grammatical structures of their mother tongue. Therefore, if L1 differs from L2 drastically, a

high frequency of errors can be expected, a fact that indicates the interference of L1 on L2 (Dechert 1983; Ellis 1997).

In order to answer the research question regarding the extent to which the interference of L1 in L2 is present, 10 students who learn Serbian as L2 (A1-B2 levels) participated in this experiment. The comprehension of L2 syntactic knowledge was assessed through writing samples and simple interviews.

Results revealed higher percentages of L1 interference on the part of the students at lower levels of acquisition (A1-A2); however, students of higher levels, in their attempt to produce more complicated grammatical structures, were in some cases affected by their L1 as well.

Furthermore, this presentation aims to illustrate the differences and similarities between the Serbian and the Greek grammar (intonation, basic word order, personal pronouns and clitics, verb aspect, articles, cases), in order to explain the mistakes, errors and instances of interference of the Greek language which were noticed during this experiment. Finally, some of the cognitive and metacognitive methods that improve L2 acquisition will also be discussed.

Key words: interference, Serbian language, Greek language, cognitive and metacognitive learning strategies in L2

САДРЖАЈ

РЕЧ ПРИРЕЂИВАЧА	5
<i>Зона Мркаљ</i>	
РАЗУМЕВАЊЕ ПРОЧИТАНОГ	7
<i>Весна Ломџар</i>	
РОД ИМЕНИЦА И ТИП ДЕКЛИНАЦИЈЕ У НАСТАВИ СРПСКОГ ЈЕЗИКА КАО СТРАНОГ	19
<i>Јасмина Дражић и Јелена Ајмановић</i>	
ЛЕКСИЧКИ ПРИСТУП УЧЕЊУ СТРАНОГ ЈЕЗИКА	29
<i>Маја Миличевић</i>	
ПРОДУКТИВНОСТ ПОВРАТНОГ И УЗАЈАМНО-ПОВРАТНОГ СЕ: ИМПЛИКАЦИЈЕ ЗА НАСТАВУ СРПСКОГ ЈЕЗИКА КАО СТРАНОГ	39
<i>Ксенија Кончаревић</i>	
ПРИМЕНА МОДЕЛА ЛИНГВОКУЛТУРОЛОШКОГ ПОЉА У НАСТАВИ СРПСКОГ КАО ИНОСЛОВЕНСКОГ ЈЕЗИКА На материјалу поља «Породични и родбински односи»	57
<i>Бранкица Чиоја</i>	
О ЈЕДНОМ ДВОЈЕЗИЧНОМ БУКВАРУ, ЧУВАРУ ЋИРИЛИЦЕ И СРПСКЕ КУЛТУРНЕ ТРАДИЦИЈЕ	67
<i>Рајна Драјићевић</i>	
ЛИНГВОКУЛТУРОЛОШКИ ПРИСТУП У НАСТАВИ СРПСКОГ ЈЕЗИКА КАО СТРАНОГ	81
<i>Зорица Несџоровић</i>	
САДРЖАЈИ УСМЕНЕ КЊИЖЕВНОСТИ У НАСТАВИ СРПСКОГ КАО СТРАНОГ ЈЕЗИКА (Методички примери)	95
<i>Ирина Иванова</i>	
ЛИНГВОКУЛТУРОЛОШКИ КОМЕНТАР КЊИЖЕВНОГ ДЕЛА У НАСТАВИ СРПСКОГ ЈЕЗИКА И КЊИЖЕВНОСТИ	113
<i>Весна Крајишник</i>	
ЛЕКСИЧКИ АСПЕКТИ У СРПСКОМ КАО СТРАНОМ ЈЕЗИКУ	123
<i>Драјана Вељковић Сџанковић</i>	
РАЗВИЈАЊЕ КОМУНИКАТИВНЕ И КУЛТУРНЕ КОМПЕТЕНЦИЈЕ У НАСТАВИ СРПСКОГ ЈЕЗИКА КАО СТРАНОГ НА ПРИМЕРУ	

ГОВОРНОГ ЧИНА МОЛБЕ И УПОТРЕБЕ ГЛАГОЛА МОЛИТИ И МОЉАКАТИ	133
<i>Небојша Маринковић</i>	
ОДНОС ГРАМАТИЧКЕ И КОМУНИКАТИВНЕ КОМПЕТЕНЦИЈЕ У НИВОИМА Б1 И Б2	145
<i>Душанка С. Звекић-Душановић</i>	
УЏБЕНИЦИ ЗА СРПСКИ КАО НЕМАТЕРЊИ ЈЕЗИК У ОСНОВНОЈ ШКОЛИ	153
<i>Анијелина Ђорђевић</i>	
УЧЕЊЕ СРПСКОГ КАО СТРАНОГ ЈЕЗИКА У ФРАНЦУСКОЈ ШКОЛИ У БЕОГРАДУ ЗА ДЕЦУ ОД 6 ДО 11 ГОДИНА	163
<i>Дивна Кастрајновић</i>	
КОМУНИКАТИВНИ ПРИСТУП НАСТАВИ СРПСКОГ КАО СТРАНОГ ЈЕЗИКА СА МЛАЂИМ УЗРАСТИМА И ДИДАКТИЧКА СРЕДСТВА У НАСТАВИ	169
<i>Весна Јовановић</i>	
ЕФИКАСНОСТ ИЗАБРАНИХ МЕТОДА У ПРАКТИЧНОЈ НАСТАВИ СРПСКОГ ЈЕЗИКА (На основу предавања студентима Шлезијског универзитета)	179
<i>Милорад Дешић</i>	
СРПСКИ ЈЕЗИК КАО СТРАНИ У БХС КОНТЕКСТУ	187
<i>Весна Цигилко</i>	
О КОНЦЕПТУ НАСТАВЕ СРПСКОГ ЈЕЗИКА И КЊИЖЕВНОСТИ У НЕМАЧКОЈ	197
<i>Vesna Požgaj Hadži i Tatjana Balažić</i>	
SRPSKI U SLOVENIJI – NOVO STOLJEĆE, NOVE MOGUĆNOSTI	205
<i>Аријур Карасињски и Ирена Савицка</i>	
СРПСКИ ЈЕЗИК НА УНИВЕРЗИТЕТУ НИКОЛА КОПЕРНИК У ТОРУЊУ	217
<i>Маша Плешковић</i>	
МОТИВАЦИЈА СТУДЕНАТА ЉУБЉАНСКОГ УНИВЕРЗИТЕТА ЗА СТУДИЈЕ ЈУЖНОСЛОВЕНСКИХ ЈЕЗИКА	229
<i>Димка Савова</i>	
ФУНКЦИОНАЛНИ ПРИСТУП У НАСТАВИ ЛЕКСИКЕ СРПСКОГ ЈЕЗИКА ЗА БУГАРСКЕ СТУДЕНТЕ	239
<i>Кајоко Јамасаки</i>	
СРПСКИ КАО СТРАНИ ЈЕЗИК У ЈАПАЛУ	253

<i>Војкан Стојичић и Предраг Муњаковић</i>	
МОТИВАЦИЈА ГРЧКИХ СТУДЕНАТА ЗА УЧЕЊЕ САВРЕМЕНОГ СРПСКОГ КАО СТРАНОГ ЈЕЗИКА	267
<i>Љиљана Суботић и Исидора Бјелаковић</i>	
НООК UP! – ПЛАТФОРМА ЗА УЧЕЊЕ СТРАНИХ ЈЕЗИКА	281
<i>Исидора Бјелаковић и Јелена Ајмановић</i>	
ОНЛАЈН КУРС СРПСКОГ ЈЕЗИКА КАО СТРАНОГ: КОНЦИПИРАЊЕ И РЕАЛИЗАЦИЈА.....	289
<i>Љиљана Суботић и Јасмина Дражић</i>	
ИНФОРМАТИЧКО-ПРОГРАМСКА РЕШЕЊА ЗА КОНЦИПИРАЊЕ ОНЛАЈН КУРСА СРПСКОГ ЈЕЗИКА.....	297
<i>Марица Јелић – Кубуригу</i>	
СРПСКИ ЈЕЗИК У ГРЧКОЈ.....	305
<i>Љиљана Ванђанин</i>	
(TELE)TANDEM КАО INSTRUMENT У УЧЕЊУ СТРАНИХ ЈЕЗИКА: PILOT-ПРОЈЕКАТ: SRPSKI I ITALIJANSKI	313
<i>Сава Анђелковић</i>	
ТЕКСТОВИ СРПСКИХ ПЕСНИКА И ДРАМСКИХ ПИСАЦА ОД КАТЕДРЕ ДО СЦЕНЕ	335
<i>Маја Букановић и Борко Ковачевић</i>	
ДОСТИГНУЋА У НАСТАВИ СЛОВЕНАЧКОГ ЈЕЗИКА КАО СТРАНОГ	343
<i>Јелена Филиповић</i>	
СРПСКИ КАО ЈЕЗИК ОБРАЗОВАЊА У ОБРАЗОВАЊУ ЕТНОЛИНГВИСТИЧКИХ МАЊИНА У СРБИЈИ	351
<i>Гордана Илић Марковић</i>	
УПОТРЕБА САВРЕМЕНИХ ТЕХНОЛОГИЈА У НАСТАВИ СТРАНОГ ЈЕЗИКА ЕЛЕКТРОНСКА ПЛАТФОРМА „НЕМА ПРОБЛЕМА“	365
<i>Наташа Јовановић</i>	
INTERFERENCIЈА ГРЧКОГ КАО L1 У SRPSKI КАО L2	381

