

СРПСКИ КАО СТРАНИ ЈЕЗИК У ТЕОРИЈИ И ПРАКСИ III

ТЕМАТСКИ ЗБОРНИК РАДОВА

Филолошки факултет
Центар за српски као страни језик

ЗБОРНИК

Организациони одбор
Др Предраг Пипер
Др Вељко Брборић
Др Весна Крајишник
Др Весна Ломпар
Др Зорица Несторовић
Мр Небојша Маринковић
Мср Никица Стрижак

Уређивачки одбор
Др Весна Крајишник
Мр Небојша Маринковић
Мср Никица Стрижак

Главни уредник
Др Весна Крајишник

Одржавање скупа и штампање зборника финансирао је
Филолошки факултет Београдског универзитета

Издавач
Филолошки факултет Београдског универзитета

Штампа
Чигоја
ШТАМПА
e-mail: office@cigoja.com
www.chigoja.co.rs

Тираж
500 примерака

ISBN 978-86-6153-313-6

СРПСКИ КАО СТРАНИ ЈЕЗИК У ТЕОРИЈИ И ПРАКСИ III

ТЕМАТСКИ ЗБОРНИК РАДОВА

Филолошки факултет
Центар за српски као страни језик
Београд, 2016

РЕЧ ПРИРЕЂИВАЧА

На Филолошком факултету у Београду је 24. и 25. октобра 2014. године организован трећи Међународни научни скуп посвећен изучавању и учењу српског као страног језика на тему *Српски као страни језик у теорији и пракси*. Укупан број учесника који су излагали своје радове био је 45, од чега је 12 референата било из иностранства.

Највећи број реферата бавио се методичким, уже граматичким и лингвокултуролошким аспектима наставе српског као страног језика, анализом грешака и прегледном анализом изучавања српског језика у иностранству.

У зборнику су штампана 33 рада, груписана по тематским профилима. 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, финансирао је Филолошки факултет у Београду.

Приређивачи

371.3:: 811.163.41'243
378.147::811.163.41'243(497.11)

Весна Р. Крајишник
Филолошки факултет, Београд

НЕКА ПИТАЊА ИЗ МЕТОДИКЕ НАСТАВЕ СРПСКОГ КАО СТРАНОГ ЈЕЗИКА

Већ дуги низ година методичка истраживања указују на специфичности наставе страног језика у односу на наставу матерњег језика. Те специфичности се огледају у методичким, дидактичким, глотодидактичким, али и ширим лингвистичким аспектима. И док се методици наставе страног језика у свијету придаје све већа пажња, у нашој земљи се тек последњих година бојажљиво указује на дистинкцију двију методика, специфичности једне у односу на другу и потребу за примјеном и унапређењем методике наставе српског као страног језика.

У овом раду ће се указати на неке моменте у организацији наставе српског као страног језика у српском и страном језичком окружењу, на типологију часа и, с тим у вези, на посебне карактеристике лекторског часа са организационог и структурног аспекта. У раду се не прејудуцирају методичка рјешења него се само указује на неке могућности које су се искристалисала кроз дугогодишњи рад са страним студентима, а могу послужити као одговор на нека основна питања онима који се први пут сусрећу са овим видом наставе, како у земљи, тако и у иностранству.

Кључне ријечи: методика наставе страног језика, српски као страни језик, лекторски час, организација наставе

1. УВОД

Концепт методике наставе страног језика¹, као системског скупа наставне праксе и учења језика, и трагања за методама које дају најбоље резултате представљали су преокупацију наставника и стручњака примијењене лингвистике током читавог 20. вијека. Тражили су се одговори на разна структурна, садржајна, организациона, психолшка, когнитивна и многа друга питања везана, како за предавање и учење, тако и за повезивање теорије и праксе.

¹ У последње вријеме је све чешће у употреби термин *глотодидактика* (Дурбаба, Вучо), али ће се за потребе овог рада користити термин *методика наставе* с обзиром на то да је предмет овог рада избор различитих приступа проблематици наставе српског као страног језика од стране наставника са циљем остваривања што бољих резултата у наставном процесу.

Друга половина 20. вијека у развоју методике често се дефинише као „Доба метода“, током које су дате бројне препоруке за учење језика. У Великој Британији је преовладала метода ситуативног учења језика, а паралелно с њом у САД се појавила аудио-лингвална метода. Из ових двију метода временом се развила комуникативна метода, а све друге методе учења језика нашле су се у њеној сијенци. Комуникативна метода је заснована на следећим принципима:

- ученици уче језик кроз његово коришћење у комуникацији,
- аутентична комуникација мора да буде циљ активности у учионици,
- флуентност говора је важна димензија комуникације,
- комуникација укључује интеграцију различитих језичких вјештина,
- учење је креативно конструисан процес који укључује провјере и грешке.

Ова метода наставе језика је развила и бројне варијетете, као што су природан приступ, кооперативно учење језика, настава заснована на садржају, настава заснована на задацима итд.

Комуникативна метода у учењу страних језика задржала се и до данашњих дана, а њени различити варијетети, карактеристике, приступи и циљеви дефинисани су у бројним радовима у области примијењене лингвистике и методике наставе страних језика (Larsen-Freeman 2000; Richards and Rodgers 2001; Howat 1984; Вучо 2009; Дурбаба 2011).

Данас се методици наставе страних језика приступа као равноправној научној дисциплини у оквиру шире области – примијењене лингвистике, која се бави основним питањима учења и наставе страних језика при чему се примењују објективни, научни методи и анализе, на основу научних критерија установљених достигнућима лингвистике, антропологије, психологије, педагогије и других дисциплина (Вучо, 2009: 15).

За разлику од неких „великих“ језика који су се почели учити као страни (L2) када у нашим подручјима још није била развијена ни писменост, српски као страни језик се системски почео учити тек половином прошлог вијека, како у земљи, тако и у иностранству. Оснивају се прве школе за стране језике, а између осталог и за српски као страни језик, посебно у Београду, у којима се спроводе интензивни курсеви језика (Коларчев народни универзитет, Институт за стране језике итд.). Средином педесетих година прошлог вијека Република Србија, у склопу савезне државе, почиње да закључује споразуме о упућивању предавача на иностране универзитете, односно прихвату контрактуалних лектора страних језика на нашим универзитетима. Од 1976. године Министарство просвете (Завод за међународну научну, просветну, културну и техничку сарадњу) интензивно унапређује и шири изучавање српско(хрватско)г језика на иностраним факултетима. Од 1986. године почиње са радом и Центар за српски као страни језик на Филолошком

факултету, за потребе обуке страних студената који желе да студирају на Београдском универзитету и прихвата страних студената славистике који су долазили на усавршавање језика у нашу земљу, чиме се учење српског као страног језика подиже на један виши и организованији ниво. Међутим, за све то вријеме у српским лингвистичким круговима није се препознавао значај методике српског као страног језика нити се указивало на њену дистинкцију у односу на методику српског као матерњег језика. Предавачи који су се бавили наставом српског као страног језика развијали су, свако за себе, свој метод рада, учили се на грешкама и „тајно“ се ослањали на уџбенике страних језика црпећи идеје, моделе и приступе језичкој материји, а у методичким анализама за наставу страних језика проналазили начине и поступке извођења наставе.

Уобличавањем комуникативних задатака и њиховим дефинисањем кроз конкретне вербалне и невербалне вјештине Савјет Европе је почетком деведестих година дефинисао *Европски језички портфолио* (приручник за наставнике, наставнике-менторе и наставнике на неком степену усавршавања), односно *Заједнички европски оквир за живе језике: учење, настава, оцјењивање*, до сада најзначајнији покушај обликовања курикулума овог типа.

Полазећи од премисе да учење страних језика током школовања нема за циљ коначни производ (који би претпостављао потпуно познавање страног језика), већ се оно схвата као стварање основе за даље учење и усавршавање (које би у повољним околностима могло или требало да буде доживотна активност), ЗЕО представља покушај да се детаљно опише језички учинак на одређеном нивоу; на основу тога би и појединци и институције могли имати тачан увид у језичка постигнућа и остварене компетенције (нпр. у циљу настављања учења језика). Пошто не представља опис ниједног појединачног језика, већ искључиво способности појединца да обави најразноврсније језичке делатности, он омогућава максималну упоредивост нивоа компетенције у различитим језицима. ЗЕО, наиме, обухвата скалу са шест нивоа компетенције подељених у три ступња: елементарно коришћење језика (А1 и А2), самостално коришћење језика (Б1 и Б2), компетентно коришћење језика (Ц1 и Ц2) (Дурбаба, 2011: 136).

Преводом овог документа на српски језик 2003. године он почиње да се примјењује у дефинисању језичких вјештина у наставнонаучним институцијама (за стране језике), а од 2004. године Центар за српски као страни језик на Филолошком факултету у Београду усклађује свој програм према шест наставних нивоа на основу препорука *Заједничког европског оквира*. Ово представља прву дефинисану и системску активност у нашој земљи којој је циљ приступ српском језику као страном. У вези са тим, дефинишу се језичке вјештине и језичке компетенције за сваку од њих, а за потребе њиховог савладавања развијају се и нове наставне методе, што, на неки начин, представља почетак развоја методике наставе српског као страног језика.

Развоју функционалног приступа настави српског као страног језика у оквиру примијењене лингвистике значајно доприносе два Зборника радова (*Српски као страни језик у теорији и пракси I*, 2007. и *Српски као страни језик у теорији и пракси II*, 2011) у којима су приказани радови са научних конференција посвећених изучавању српског као страног језика у земљи и свијету, а који представљају својеврсне методичке приручнике за све који се баве овом врстом наставе.

У складу са новим тенденцијама у проучавању стратегија учења, методика уопште, а посебно методика страних језика, последњих година добија све већи значај у модерном образовном процесу. Ослушкујући потребе за дефинисањем и образовањем новог профила наставника који би на компетентан и савремен начин био у стању да страним студентима пренесе језичке и културолошке садржаје свог матерњег језика, Филолошки факултет је покренуо и мастер програм *Српски као страни језик*, дајући примат функционалној употреби језика и методици наставе српског као страног језика.

2. ОПШТЕМЕТОДИЧКЕ ОСОБЕНОСТИ НАСТАВЕ СРПСКОГ КАО СТРАНОГ ЈЕЗИКА

Свако ко се нађе у ситуацији да предаје страни (L2) језик, па тако и српски као страни, суочиће се са безброј питања у вези са организацијом и реализацијом наставе, поготово у ситуацији када је потребно самостално организовати и програмски дефинисати наставу:

- Који је тип наставе изабрати?
- Који тип часа примијенити и у складу са тим које методе изабрати?
- Каква је најпродуктивнија атмосфера на часу и како мотивисати студенте?
- Како изабрати наставни материјал?
- Како се врши процјена знања?
- Колико треба да траје час и колики број часова је оптималан за савладавање одговарајућег нивоа знања?
- Који је број студената оптималан у једној наставној групи и какав је састав студената с обзиром на језичко (пред)знање и матерњи језик?

Свим овим питањима, али и многим другим, кључним за структуру наставног процеса и организацију наставе страног језика, баве се многе комплементарне научне дисциплине – педагогија, психологија, лингвистика, културологија, социологија, антропологија, дидактика, а све оне заједно, кроз своје области истраживања обједињене су у плотодидактику, односно методику наставе страног језика.

2.1. Облик наставе

Од кад у људској цивилизацији постоји језик као средство комуникације и развијена свијест о различитим културама и различитим језицима, постојала је потреба да се успостави међукултурална комуникација преко језика. Међутим, тек са развојем школског система почео је и развој метода и техника за наставу и учење страног (другог, трећег, четвртог итд.) језика.

Институционализована настава страних језика (класичних и живих) постоји практично од самог настанка школског система у модерном смислу речи (у највећем броју европских земаља најмање два века) (Дурбаба, 2011: 11).

Дуго је школски систем познавао само један облик наставе – **учионички**, *in vivo*, у коме су биле јасно дефинисане и ограничене улоге наставника и ученика. Настава страног језика у учионици пролазила је различите фазе током којих су се постепено помијерале улоге наставника и ученика, као главних судионика – од потпуне доминације наставника и апсолутне пасивизације ученика до активне интеракције и доминације ученика у складу са савременим захтјевима плотодидактике. Настава у учионици ствара услове за стални контакт између предавача и студента, као и међу студентима, што омогућава правовремену реакцију од стране предавача и перманентни увид у степен разумијевања и напредовања.

За разлику од учионичког типа наставе гдје одређена група студената учи са једним или више предавача, **индивидуална** настава претпоставља једног предавача и једног студента. Предност овог типа наставе огледа се у томе што темпо рада зависи искључиво од рецептивно-перцептивних способности студента, пажња предавача је усмјерена искључиво на језичке потребе једног студента, што обезбјеђује услове за брже напредовање. Са друге стране, недостатак овог типа часа је изостанак шире комуникације и живље атмосфере коју обезбјеђује група у учионици, као и самопозиционирање студента у односу на друге студенте.

Развојем информационих технологија крајем прошлог вијека, наставне активности почињу да се одвијају у „паметним“ учионицама, а настава се организује и „на даљину“. Сви популарни језици данас могу се учити **онлајн**, а међу њима и велии број „малих“ језика. Српски као страни језик први пут су представили преко електронске платформе аутори са Филозофског факултета у Новом Саду, који су свој уџбенички материјал прилагодили систему учења на даљину. Убрзо и Центар за српски као страни језик на Филолошком факултету у Београду покреће онлајн наставу српског као страног језика постављајући на *Moodle* платформу посебно припремљен материјал.

Онлајн учење страних језика је у последње вријеме постало врло атрактивно, прије свега због практичних разлога: може се самостално учити

било који језик, у било којој земљи, у било које вријеме и у условима који су најудобнији за студента, под условом да има одговарајуће техничке могућности. Поред тога, овај вид наставе омогућава и сталну самоевалуацију о напретку у усвајању језика, као и прилично неограничен број покушаја рјешавања језичких задатака. Међутим, искуства са овом врстом наставе показују да она не може у сваком случају замијенити наставу у учионици, нити је увијек могуће постићи исте или боље резултате у односу на класичан вид наставе. На основу стеченог искуства, али и увидом у резултате овог облика наставе за друге језике, уочавају се неки знатни недостаци у односу на класичну учионицу: неусклађеност временских зона приликом консултација са предавачима (скајп) или разговор са другима кандидатима (чет), кратко вријеме консултација „уживо“ које ова платформа омогућава, немогућност предвиђања свих одговора на одређене језичке захтјеве (поготово у процјени слободне продукције) што намеће потребу строго дефинисаних захтјева чији се одговори могу предвидјети, а то као последицу има ограничавање употребе језичких садржаја у свим областима, посебно на вишим нивоима знања. Као највећи недостатак онлајн наставе свакако је недостатак живе интеракције који је један од најбитнијих услова за развијање вербалне продукције (Крајишник–Ломпар 2015).

2.2. Тип часа и методе

Увидом у типологију часа како је одређују дидактичари уочавамо неколико реализација, које се односе на наставу уопште:

- интродуктивни тип – увођење у нова знања и нове технике;
- информативни тип – систематско информисање о битним елементима наставног рада
- експликативни тип – карактеристични елементи објашњавања
- демонстративни тип – демонстрација радних операција и наставних садржаја
- репродуктивни тип – понављање и вјежбање знања и вјештина
- креативни тип – развој креативних (мисаоних и когнитивних) способности
- корективни тип – корективне интервенције у наставном раду
- верификативни тип – систем вредновања знања и вјештина
- апликативни тип – примјена знања и способности (Продановић, Ничковић, 1974: 234)

Без обзира на то што ова типологија није намијењена само настави страног језика, лако је уочити да се она може примијенити и у плотодидактици. Основни тип часа у настави страног језика је **лекторски час** који подразумева комбинацију свих типова часа како се детерминишу у дидактици. *Час је интерактивни однос између наставника, ученика, наставних*

садржаја и дидактичко-технолошких окружења (Вилотијевић, 1999: 106) и управо стална интерактивност, у писменом и вербалном облику чини основну карактеристику лекторског часа. Како би се боље схватила комплексност овог типа часа, указаћемо на неке од његових најважнијих карактеристика и методе које их подржавају:

2.2.1. Акција, реакција и интеракција – предавач побуђује интересовање студената указивањем на језички проблем који може да буде фонетске, граматичке, лексичке или стилске природе, у зависности од тога какву реакцију жели од студен(а)та. Уколико је импут добро осмишљен, реакција од стране студен(а)та неће изостати, а улога наставника јесте да је прихвати, уколико је тачна, или коригује, уколико има потребе. Нпр. импут може да буде слика, системски постављена одређена граматичка законитост или компаративно дат примјер два стилска рјешења. Реакција ће бити лексичка реализација задатог семантичког садржаја (слика), уочавање и дефинисање граматичког правила или одређивање адекватног стилског рјешења. Након одговарајуће реакције могуће је развити интеракцију између наставника и студен(а)та проширујући или увјежбавајући одговарајући језички садржај. Бројне су методе које се примјењују у овом процесу и зависе од врсте језичког садржаја, али и од инвентивности и склоности предавача: вербално-текстуална, илустративно-демонстративна (гест, разне врсте илустрација, постери, стрипови, цртежи), аудио-визуелна (посебно значајна приликом указивања на дистинкцију у артикулацији и графички гласовног или акценатског система) итд.

2.2.2. Повезивање ситуација – у оквиру интеракције пожељно је студента што више активирати на начин да му се постављају питања у вези са задатом тематском или граматичком јединицом која се обрађује или утврђује. Без обзира на то о којој врсти језичке материје се ради, најбоља реакција студента се постиже персонализовањем ситуације. Нпр. тематска јединица – Здравље, граматичка јединица – перфекат: током или након објашњавања лексичког и граматичког слоја у лекцији студенту А се постави питање: „Да ли ти волиш да идеш код доктора?“ Очекиван је негативан одговор, мада ни позитиван неће пореметити концепцију развијања и повезивања ситуације. За студента је следеће питање предавача: „Зашто?“ неочекивано, јер се подразумијева да одлазак код доктора изазива код свих слична, негативна осјећања. Студент се труди да уобличи свој одговор, а он је најчешће: „Плашим се.“ Предавач укључује и друге студенте тако што пита студента А да ли се и студент Б плаши да иде код доктора. Студент А очекивано не зна, а предавач од њега тражи да постави питање студенту Б. Његов одговор треба да пренесе предавачу. На овај начин је могуће укључити све студенте у учионици, али и повезати ову конструкцију са следећом: „Чега се још плашиш?“ (Чега се бојиш?, Од чега те је страх?). Ови модели су прилично тешки за студенте јер овакве конструкције нису синтаксички еквивалентне у

већини индоевропских језика. Питање може да се односи на сваког студента појединачно. Овај начин повезивања је изузетно користан јер активира све студенте, принуђени су да слушају свако питање предавача и сваки одговор студената зато што не знају какво питање ће они добити, а при томе могу да искористе неки одговор који чују за свој одговор. На вишим нивоима знања врло захтјевне теме за проширење језичких садржаја и њихову вербализацију су политика, религија, међуљудски односи итд. Резултат је активно учешће свих на часу, повезивање тематских и граматичких јединица са личним искуством, меморисање и разумијевање реченичног модела, учење нових ријечи кроз забавну и продуктивну атмосферу на часу.

2.2.3. Импровизација – подразумијева реакцију предавача *ad hoc*, која је врло честа, упркос доброј припреми часа. С обзиром на врсту наставе, немогуће је предвидјети апсолутно позитивну реакцију студената на све што се обрађује, нити је могуће претпоставити колико ће студенти бити мотивисани да учествују у интеракцији. Често се дешава да се „проблем“ јави потпуно неочекивано (у сваком од језичких садржаја) и да поремети замишљени план. Улога предавача је да прати, иницира и адекватно реагује у складу са затеченим стањем у учионици, те да у врло флексибилним оквирима усмјерава даљи ток часа.

2.2.4. Научено одмах примијенити – ова премиса произилази из чињенице да страни студент треба да проговори на српском језику: да се идентификује, да исказе своје потребе, намјере, осјећања, да именује људе и предмете из свог окружења и домена интересовања, да разумије саговорника и информације којима је изложен, да изнесе и заступа свој став о битним темама итд. Да би се то постигло у релативно кратком времену и често у ограниченим условима (у ситуацијама када студент ван учионице није изложен српском језику), предавач мора да води рачуна о избору сваке лексичке јединице и сваке граматичке појаве у језику. Изабрани садржаји морају да буду функционални, примјенљиви чим се напусти учионица – на улици, у хотелу, на послу, на факултету, у студентском дому, на пијаци, у болници итд. Потребно је имати у виду да меморијски капацитети студента нису неограничени и да их треба попуњавати потребним и продуктивним језичким садржајима.

2.2.5. Ништа се не подразумијева – оно што је говорнику матерњег језика сасвим природно и о чему не размишља док говори или пише, страном студенту може да буде потпуно непознато и да изазове праву конфузију. Такви проблеми се јављају у дистинкцији артикулације фрикатива и африката, акценатском систему у падежној парадигми, гласовним промјенама, синтагмама са бројевима, разликовању, творби и употреби глаголског вида, реду ријечи у реченици у вези са енклитичким облицима, употреби замјеничких енклитичких облика итд. Ове појаве у језику свакако не треба избјегавати јер су оне саставни дио нашег стандардног језика, али их треба имати у виду

приликом планирања часа и активности на часу и приступити им као језичком проблему који треба ријешити, најбоље на системском плану, дедуктивном методом како би се постигла што активнија улога студената.

2.2.6. Превести или објаснити – дилема која врло често мучи све који се нађу у ситуацији да предају страни језик. Лакше је превести, уколико постоји заједнички језик студената и предавача, али су ефекти памћења знатно слабији. Студенту се постављају сви садржаји у готовом облику, он треба да меморише и продукује. Све прилично личи на *ex cathedra* наставу. У другом случају, када се проналазе начини да се објасни непозната појава у језику или ријеч, студенти су максимално активни да повежу оно на шта предавач указује, помажу му приликом објашњавања и заједнички долазе до рјешења. Поред тога, студент не само да дугорочније памти нови садржај, него памти и ситуацију у којој је он објашњен. Ово је један од момената у настави језика када је инвентивност предавача непроцјенљива: нацртати, показати, одглумити, гестикулирати, све су то елементи који од предавача прави „чаробњака“. Наравно, постоје и садржаји које је тешко објаснити наведеним методама и функционалније и ефикасније их је превести, али у сваком случају треба искористити сваку ситуацију која може утицати на динамичност часа и активност студената.

2.2.7. Стална евалуација – с обзиром на то да учење језика представља комплексан процес заснован на аналитичком, синтетичком и меморијском нивоу, неопходно је добро селекувати и умјерено доzirати нове садржаје, што је обично детерминисано програмом и уџбеником, али је улога предавача у току припреме и реализације часа од битне важности. Након усвојене правилности (изговора, системске појаве или граматичког правила) и аналитичког повезивања са еквивалентом у матерњем језику (што студентима умногоме олакшава усвајање и употребу новог језика), потребно је тај језички сегмент активирати на тај начин што ће се омогућити да га студент употријеби (вербално) у што већем броју ситуација или говорних модела, што омогућава предавачу да уради прву евалуацију новостеченог знања студента. Процјене знања је потребно вршити континуирано, кроз различите облике употребе језика, не занемарујући ниједну језичку вјештину. За ове потребе добре резултате даје вербално-текстуална метода (развијање ситуативних модела, самостална вербална или писмена продукција, тест итд.).

Ово су само неке од карактеристика лекторског часа које га чине другачијим и често захтјевнијим од било ког другог типа часа. Наравно да овим нису исцрпљени сви задаци предавача, него је само указано на комплексност и одговорност посла који, уколико се ради са довољно знања, енергије и маште, врло брзо доводи до очекиваних резултата.

2.3. Мотивација студената и атмосфера на часу

Мотиви за учење језика могу бити различити: школовање, потребе на послу или услов за добијање посла, приватни, потреба за интеграцијом у новој животној средини итд. Врло често је један студент мотивисан на неколико начина да учи нови језик. Када је у питању српски као страни језик, најчешће га уче студенти који су на универзитетској размјени једно вријеме на нашем Универзитету и користе прилику, или им је то дио програма, да похађају наставу српског језика, и људи који се ради својих приватних потреба налазе у нашој земљи и језик им је потребан за језичку интеграцију у новој средини.

Међутим, за разлику од иницијалног, покретачког мотива за учење језика, који се у општој психологији учења назива *секундарна мотивација*, *примарна мотивација* студента углавном зависи од његових очекивања, задовољства у учењу, могућности уклапања у нову средину, тежине градива које учи итд. *Мотивација је, поред општих и парцијалних способности, један од најзначајнијих психолошких фактора постизања успеха у учењу. То је стање у коме индивидуа поседује неку врсту унутрашње снаге или порива који подстиче, регулише и усмерава учење. Та практичка снага омогућиће ученику да покрене или започне делатност учења, да управља обимом (ширином, екстензитетом) и степеном (дубином, интензитетом) учења и да осигура да учење потраје извесно (жељено, планирано) време* (Кончаревић, 2004: 67).

На развој примарне мотивације, међутим, може да се утиче током наставног процеса, а најважнију улогу у томе свакако има предавач. Побуђивање мотивације да се савлада захтјевна материја као што је страни језик није лак задатак. Сви смо током процеса школовања имали искуства са „до-садним“ и „занимљивим“ предметима, а често смо на основу тога стицали и професионална опредјељења за читав живот. Шта је то што један предмет, једну материју чини интересантном? Ако се искључе урођени афинитети за једну врсту знања, претпоставка је да свако ново знање које се стиче може бити занимљиво за учење уколико се презентује на довољно инвентиван и инспиришући начин. Настава страног језика је можда најзахвалнији примјер за то јер пружа прегршт начина, техника и модела којима се студенти (без обзира на узраст) могу мотивисати до те мјере да се радују одласку на час, активно учествују на њему и улажу додатни напор да савладају предвиђене садржаје. У учионичком типу часа, предавач је реализатор свих метода и захваљујући њему сваки језички садржај може да се креира у духу добре атмосфере и плодне подлоге за стицање нових знања. Али, исто тако, не постоји довољно добра метода ни довољно добар инструмент које немотивисан и недовољно стручан предавач не може упропастити.

2.4. Избор наставног материјала

Избор наставног материјала је условљен избором методе којом се представља језички садржај. Основна наставна средства која подржавају вербално-текстуалну методу су уџбеници и приручници. Уџбеник и приручник се појављују на истом нивоу, иако је ријеч о различитим стварима, јер њихов садржај није исти, нити се обликују на исти начин и са истом намјеном. Уџбеник је књига из које се учи и учи како се учи, што даје посебну одговорност ауторима уџбеника. Уџбенички корпус је, без обзира на то што је намијењен учењу страног језика, припадајући дио научног интересовања и васпитно-образовног процеса. Садржај приручника је методички. Заснован је на теорији и пракси проучавања и намијењен је искључиво студентима. Његов значај се огледа у подршци уџбеничке грађе, посебно оних области које су теже за усвајање.

На жалост, у настави српског као страног језика, за разлику од многих других језика, који нису нужно већи и значајнији од нашег, још увијек постоји проблем са недовољним бројем и неодговарајућим квалитетом уџбеника, а поготово приручника, који не задовољавају препоручене курикуларне услове од стране Европске заједнице. Поред тога, сви остали текстуални материјали су препуштени иновационим, стручним и маштовитим дјелатностима предавача, који, у зависности од нивоа знања студената, припремају, одабирају и представљају различите облике текстова у циљу обраде одговарајуће грађе.

На вишим нивоима знања језика драгоцијен текстуални материјал су новински чланци. Ово је студентима омиљено штиво, јер, са једне стране одражава актуелну ситуацију, чији су основни догађаји студентима углавном познати (политика, економија, спорт, култура, огласи, рекламе итд.), а са друге стране оживотворује пасивно знање језика. Задатак који им се овим поставља је исказивање релативно познатог садржаја на језику који уче, слиједећи језичка правила и већ научене садржаје. Добро припремљен час на коме се обрађује новински текст омогућава обраду разних врста граматичке и лексичке материје, као што су глаголски облици, творба ријечи, конструкција реченице, нова лексика итд.

Сличну вриједност имају и прилагођени књижевни текстови, чија је вриједност, поред језичке и социокултуролошка. Неопходно је овакав текст прилагодити нивоу знања студената и циљу који се жели постићи његовом обрадом.

Међу статичким наставним средствима илустративно-демонстративне методе најчешће се користе цртежи, фотографије, разни предмети, стрип и филм. Врло зхвално средство – цртеж или фотографија омогућава студенту сагледавање значења или ситуације, што утиче на његову сигурност у разумијевању теме на којој се ради. Са друге стране, предавач, ослобођен потребе да објашњава непознате ријечи или ситуацију, на много бржи и ефикаснији начин обрађује материју којој је цртеж или фотографија средство. Супротно

овоме, велику активност студената подстиче и захтјев предавача да се нацрта задата тема, а све у циљу максималне активности у праћењу наставе.

Употреба стрипа као наставног средства подразумијева нешто виши ниво владања језика, да би студент могао да објасни ситуације које слиједи једна за другом, али и обрте ситуација (одличан начин увјежбавања зависних реченица). Дакле, стрип је средство које предвиђа ток радње и активности унутар ње, али и поред тога оставља студенту довољно простора за његову инвентивност у исказивању садржаја. Добро сачињен стрип има предности и за предавача и за студенте. Предавач је у овом случају слушалац, који само иступа у случају корекције исказа. Студент влада ситуацијом и у њој учествује и као аутор и као коректор других радова.

Филм је најкомплексније и најзахтјевније средство илустративно-демонстративне методе, које подразумијева довољно добро познавање језика који се учи. Филм представља садржај који омогућава пуну аудиовизуелну комуникацију и као такав захтијева од студента да прима и визуелни (што је лакше) и звучни, тј. језички садржај (што је теже). Разумијевање филма се провјерава препричавањем филма или дијалогском формом, при чему и једно и друго захтијевају активну присутност студента током презентације филма и његово учешће у накнадним језичким активностима.

Лабораторијско-експериментална метода у учењу језика подразумијева употребу лабораторије, посебно опремљене за извођење ове врсте наставе. Основни циљ који се постиже овом методом је правилност употребе одговарајућег сегмента или више њих унутар језичког корпуса. У зависности од концепције рада и избора језичког материјала, лабораторијски услови су идеални за овладавање фонетским законитостима у језику (правилан изговор изолованих гласова, ријечи, синтагми, препознавање акцента и његове дистинктивне вриједности), препознавање и разумијевање текста, увјежбавање и употреба лексике итд. Лабораторијска техника као наставно средство омогућава студенту да, без нелагодности (јер чује само себе и предавача) активно и самостално учествује у свим захтјевима који му се намећу, а при томе у исто вријеме подлијеже самокорекцији и корекцији од стране предавача (Крајишник 2008).

2.5. Процијена знања

Учење страних језика неминовно укључује и компоненту тестирања, односно провере знања. У најопштијем смислу, тестирање, испитивање, евалуација и оцењивање представљају поступке за утврђивање и анализу знања, умећа и способности (Дурбаба 2011).

Сваки предавач бира начин и вријеме за процијену напредовање и постигнућа ученика. С обзиром на вријеме извођења провјера знања Кончаревих

наводи иницијалну, финалну, етапну и текућу контролу (Кончаревић 2004), на основу којих је могуће установити ток напредовања студента, од почетка учења језика до завршетка одређеног циклуса предвиђеног планом и програмом. Иницијална провјера знања је потребна код студената који имају одговарајуће предзнање. На основу постигнутих резултата иницијалног тестирања предавач дефинише наставне групе и дефинише програм рада. Етапна и текућа контрола омогућавају, како предавачу, тако и студентима, увид у ток процеса усвајања језика, али и сигнал за евентуалне корекције у стратегији предавања или учења језика. Финална провјера даје кумулативни резултат усвајања језика након одређеног временског и програмског периода.

Динамика провјере знања зависи од става и потребе предавача да увиди и процијени степен овладавања одговарајућег сегмента језичког садржаја од стране студента, али и ефекте примјене одговарајућих метода и стратегија у наставном процесу. Са друге стране, студентима омогућава сагледавање личног напретка и евентуалне недостатке у познавању одређених језичких сегмената.

С обзиром на врсту процјене знања, оно се обично дијели на писмену и усмену, при чему се основне четири језичке вјештине – читање, писање, слушање и говор не могу ефикасно провјерити само једним начином. Писмена провјера знања је погодна за процјену слушања (разумијевање текста који се слуша), читања (разумијевање текста који се чита) и писања (граматичка и лексичка компетенција), док се говор као врста језичке компетенције која подразумијева вербалну реакцију на примљену информацију процјењује усменом провјером.

2.6. Час као јединица времена

Колико треба да траје један час? Не постоји јединствено правило о дужини трајања часа. У различитим државама, па чак и у различитим административним јединицама исте државе постоје различита правила о дужини трајања школског часа. На нивоу универзитетске наставе такође постоје различита рјешења. На временско дефинисање часа утичу многи аспекти: психолошки (узраст и у складу са тим когнитивне способности и психичка зрелост ученика/студената), педагошки (ефикасност у коришћењу времена), методички (начин реализације програмског садржаја), организациони (организација просторних капацитета и дидактичких средстава) итд. *Час је интерактивни однос између наставника, ученика, наставних садржаја и дидактичко-технолошких окружења који се, по правилу, остварује у временском трајању од 45 минута* (Вилотијевић, 1999: 106).

За одрасле полазнике – студенте настава се углавном организује у блоковима од једног сата, два школска часа, рјеђе три или више. Оваква концепција омогућава одраслим полазницима да, у складу са својим когнитивним

способностима, прате наставне садржаје довољно концентрисано, а предавачу да, у оквиру ширег временског оквира, испредаје заокружену тематску и(ли) граматичку јединицу користећи се различитим методама и поступцима и облицима рада.

Колико часова је потребно? Ни на ово питање не постоји прецизно одређен одговор. Број часова прије свега зависи од језичког поријекла студен(а)та (знатно мањи број часова је потребан за студенте из сродне језичке породице), начина на који се учи језик (индивидуални, самостални, у оквиру курса, у оквиру студијског програма), циља који је потребно остварити (овладавање одговарајућим нивоом знања), времена за које је потребно реализовати циљ, као и од наставног планирања унутар наставне институције (дистрибуција језичког садржаја током трајања образовног процеса).

У Центру за српски као страни језик организује се блоковска настава од по три школска часа дневно, при чему седмично оптерећење зависи од нивоа знања студената. За студенте који немају никакво предзнање и треба да у току два семестра и укупно 450 часова овладају основним знањима из свих језичких области (фонетика, фонологија, морфологија, синтакса и лексика) до нивоа А2, у циљу постизања континуитета потребног за продуктивно усвајање језика, настава се организује свакодневно у трајању од по три школска часа (један блок). За студенте са одговарајућим предзнањем, настава је конципирана четири пута седмично по један блок, док за студенте са вишим нивоом знања наставна динамика се смањује на три пута по један блок, јер је таквим студентима потребно да овладају одређеним сегментима у језику, за шта није нужан строг временски континуитет.

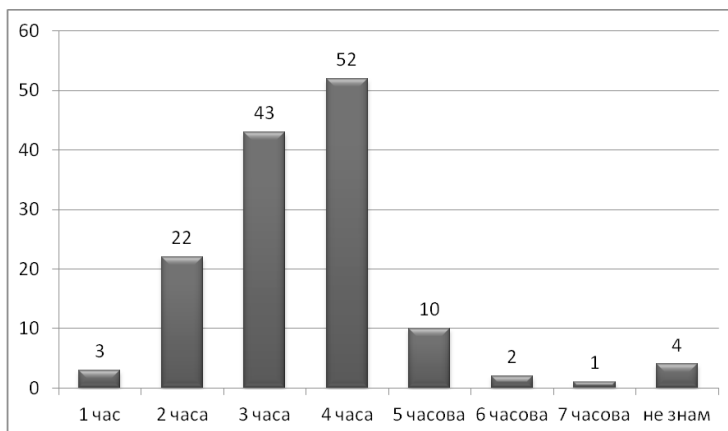
На основу искуства запослених у Центру (са одраслим полазницима) најбољи резултати се постижу током тзв. интензивне наставе: свакодневна настава у трајању од по три или четири школска часа. Свјесни смо да овакву наставу није увијек могуће организовати, поготово када је она дио универзитетског наставног програма и када укупан број часова чине и часови других наставних предмета. Ефекат овакве наставе се, наравно, појачава уколико се она одвија у природној говорној средини.

Међутим, број часова није нужно пропорционалан постигнутим резултатима. Искуство нам показује да настава од по шест или више часова дневно² није у цјелини продуктивна, обиман језички материјал који предвиђа

² Од 2010. до 2015. године запослени у Центру за српски као страни језик изводили су наставу српског језика страним студентима, стипендистима Владе Републике Србије. У оквиру пројеката *Свет у Србији* и *Србија за Србе из региона* студенти су учили српски језик са укупним фондом од 960 часова у трајању од осам мјесеци. Циљ је био да овладају нивоом знања Б1 како би могли наставити студије на српском језику на неком од факултета Београдског универзитета. Међутим, само једна трећина ових студената је успијевала да овлада предвиђеним нивоом, док је највећи број њих успио да достигне ниво А2. На постигнуте резултате, поред времена проведеног у учењу, умногоме је утицао и матерњи језик студената (сличност са језичком структуром српског језика или њеним појединачним сегментима), као

овако велики број часова није могуће меморисати темпом коју диктирају часови, те студенти, упркос теоријском знању језичког система, нису у стању да вербализују језичка знања на задовољавајући начин.

У жељи да добијемо јаснију слику о томе колики број часова је оптималан за продуктивно учење језика, за потребе овог рада спровели смо истраживање међу студентима који у Центру уче српски језик. Њихови одговори су били прилично очекивани:



Број часова дневно у оквиру интензивног курса језика

Највећи број студената сматра да три или четири школска часа дневно представљају оптимално вријеме за учење језика.

Оваква временска организација омогућава предавачу:

- да започне и заврши једну језичку јединицу,
- да је развије на довољно репрезентативан, разумљив и пријемчив начин за потребе студената,
- да активира студенте и обезбиједи довољно простора за њихово језичко изражавање,
- да изврши текућу евалуацију претходно и ново наученог.

Са друге стране, студентима се омогућава:

- да научене језичке садржаје задрже у активном облику јер их понављају свакодневно,
- да активно учествују у реализацији часа јер је час довољно релаксиран,
- да развију навику за учење и употребу језика које намеће континуитет и динамика наставе.

и мотивација и укупна зрелост студената да се суоче са различитим врстама изазова у новој средини.

2.7. Састав групе

Када се говори о саставу групе, мисли се на три аспекта:

- језичко поријекло студената,
- степен (пред)знања језика и
- број студената.

2.7.1. Језичко поријекло студената, као што је напријед речено, утиче, како на планирање наставе, тако и на брзину постизања циља. Најлакше је организовати наставу за хомогену језичку групу чији је матерњи језик близак, сродан језику који се учи (нпр. језици унутар словенске породице језика). Поред сличне граматичке и препознатљиве лексичке структуре, што знатно олакшава успостављање прве комуникације, али и даљи ток трансфера знања новог језика, предавач има могућност да знатно брже напредује у реализацији наставе и да се задржи на „проблематичним мјестима“ типичним за контакте два језика. Наиме, сваки језик испољава своје битне карактеристике у процесу учења новог језика које могу бити на било ком или на сваком језичком нивоу и које утичу на појављивање типских грешака реметећи правилност језичког израза језика који се учи. Уочавајући ове наносе матерњег језика, предавач је у могућности да се довољно посвети њиховом кориговању пошто истим садржајем вјежби (истим поступцима) третира конкретан језички проблем код свих студената у групи.

Настава за студенте чији језици припадају различитим породицама у оквиру индоевропске групе језика олакшава предавачу организацију и реализацију наставе у том смислу што може да се ослони на заједничко поријекло језика (индоевропско), што значајно олакшава трансфер знања српског језика: фонетско писмо, структура ријечи и реченице, граматичке појаве у језику итд.

Организација наставе за студенте чији матерњи језик припада другој језичкој породици (азијски, семитски, афрички итд. језици) подразумева знатно систематичнији приступ језику, свим његовим нивоима: фонетско-фонолошки, морфолошко-синтаксички и лексички систем се предају од самог почетка пошто се ниједан сегмент у језику не подразумева нити га студент препознаје. Припадници сродних језика многе појаве и значења у језику могу да наслуте на основу сличности са матерњим језиком, али у случајевима различитих језичких породица сваку појаву у језику је потребно објаснити на задовољавајући начин како би се омогућила адекватна разумљивост.

Насупрот језички хомогеној групи, хетерогена језичка група захтијева од предавача знатно већу концентрисаност у раду и познавање (макар на теоретској основи) основних карактеристика, ако не сваког језика, макар језичке породице, како би помогао сваком студенту да препозна сличности и уочи разлике између свог матерњег и језика који учи.

2.7.2. Настава страног језика апсолутним почетницима у себи увијек носи одређену дозу изазова. Успостављање прве комуникације са студентима који у почетку не реагују ни на „Добар дан!“ и разговори са њима на крају одређеног наставног циклуса о различитим темама на, за њих, новом језику, ствара и код студената и код предавача осјећај поноса и задовољства. Међутим, успјех у трансферу језичког знања код апсолутних почетника умногоме зависи од способности предавача и његове дјелатности: избор метода и техника, правилно дозирање језичког садржаја, активирање свих студената на часу и развијање њихове интерне мотивације (о чему је већ било ријечи). На почетном нивоу учења студенти углавном зависе од предавача и његове способности и знања да им пренесе нове језичке садржаје, док на вишим нивоима знања студенти испољавају већу самосталност у свом раду и користе и друге изворе из којих црпе информације и додатна објашњења.

Међу методичарима наставе страних језика подијељено је мишљење о томе да ли је боље предавати језик апсолутним почетницима или студентима који већ имају предзнање о језику који уче. Наравно, све зависи од тога о којој врсти предзнања је ријеч. Опште је позната чињеница да студенти који са собом доносе одређено, ограничено знање стечено у кући или друштву (наши грађани у дијаспори) постижу знатно лошије резултате у процесу учења од оних који нису имали никакво предзнање. Узрок томе је што је то обично дијалекатски облик језика, граматички и лексички неправилан или архаичан и, пошто је стечен у раном узрасту, јако тешко се исправља у познијим годинама. Други разлог слабијем напредовању је што је студент са оваквим знањем ипак у стању да успостави комуникацију и да се вербално искаже, што знатно умањује његову мотивацију за даљим учењем и исправљањем грешака. Међутим, уколико се ради о коректном владању одговарајућег нивоа стандардног језика, наставак учења језика и усвајање виших нивоа знања, уз добро осмишљен програм и реално постављен циљ одвија се без проблема.

Најтежи облик наставе је у случајевима кад студенти у једној групи имају различит ниво (пред)знања, што и није тако риједак случај, без обзира на то да ли је у питању настава унутар студијског програма или курса језика. У том случају предавач треба да конципира наставу тако да омогући и једним и другим да усвоје нова или интерпретирају усвојена језичка знања: вербалним или писменим исказом на задату тему (у оквиру својих језичких могућности), комуникацијом са студентима уз употребу циљаних језичких средстава, замјеном улога гдје студенти са бољим знањем преносе информације осталим студентима, формирањем мјешовитих група са циљем рјешавања језичких задатака, већим оптерећењем студената са бољим знањем (давање примјера за језичка правила, проналажење другачијих рјешења, објашњење непознатих ријечи итд.). При томе, што није лако, треба водити рачуна да се довољно мотивишу и једни и други за заједнички рад, а то ће

се постићи само тако што ће сви студенти бити подједнако укључени у наставни процес и уколико ће сви они након часа имати осјећај да су научили нешто ново.

2.7.3. Колики број студената је оптималан за наставу страног језика? Не постоји јединствено мишљење ни правило, постоје мишљења на основу различитих врста искустава. Обично техничке и организационе могућности диктирају одговор на то питање. Са методичког становишта, час је могуће организовати са једним студентом, са неколико студената и са групом студената (од 5 и више). У зависности од тога, прави се динамика и концепција часа.

Час са једним студентом, тзв. индивидуална настава (као што је напријед поменуто), претпоставља могућности и способности једног студента и према томе се прилагођава читав наставни процес. Предавач је у позицији да се потпуно посвети студенту, прилагоди темпо излагања његовим потребама и актуелизује интересовања студента кроз различите врсте вјежби, што може знатно да убрза остваривање предвиђеног циља. Са друге стране, могућности за интерактивни рад су сведене искључиво на дијалог између студента и предавача и самим тим прилично ограничене, недостатак других саговорника онемогућава студенту да своје знање позиционира у односу на знање других и, можда и најважнији недостатак ове врсте наставе, недостатак атмосфере која омогућава живост и природност језичке реакције.

Час са неколико студената ствара природније окружење за језичку акцију и реакцију: предавач је фокусиран на неколико студената и на основу тога може да прилагоди динамику наставе, студенти су растерећени континуиране пажње предавача, атмосфера на часу је опуштенија и самим тим природнија за актуелизацију језичког садржаја, језичке садржаје је могуће увјежбавати кроз различите типове вјежби чиме се повећава могућност евалуације и самоевалуације.

Час са групом студената (која често може да буде и прилично бројна) захтијева способност предавача да својим ауторитетом влада ситуацијом на часу, различитим способностима, захтјевима и могућностима студената. Предавач треба да пронађе адекватан начин интерпретације и евалуације језичког садржаја тако што ће дати могућност сваком студенту да се језички изрази или затражи додатна објашњења, што није нимало лако јер је за све то вријеме потребно одржати пажњу свих студената. То је могуће постићи формулацијом различитих типова вјежби и, прије свега, развијањем вербалне комуникације са и међу студентима. Оно што се добије као повратна информација од једног студента треба да послужи као тема о којој треба да дају мишљење и остали студенти. На тај начин се постиже задовољавајућа пажња на часу, а сви студенти су активни учесници у креирању и реализацији језичких активности.

Без обзира на то да ли је у питању један студент или већа или мања група студената, предавач треба да буде само навигатор часа, онај који бира адекватан садржај, методе и средства за његову реализацију и усмјерава језички израз студената у жељеном правцу. При томе, час треба да буде и простор и вријеме у коме ће страни студенти моћи да се искажу на функционалном српском језику, који ће моћи употријебити одмах по изласку из учионице.

3. ЗАВРШНЕ НАПОМЕНЕ

Методички приступ настави страног језика, па тако и настави српског као страног језика, подразумијева комплексну врсту одговорности и организације од стране предавача. Прије свега, улога предавача је да изабере и интерпретира одговарајући језички садржај у складу са програмом и у оквиру предвиђеног времена, на начин који је разумљив свим студентима и који је довољно инспиративан да изазове језичку реакцију од стране студената, а као коначни циљ – овладавање студената језичким вјештинама одговарајућег нивоа. Да би коришћене методе и средства дали задовољавајући резултат, наставу је потребно конципирати у складу са одређеним захтјевима:

- дефинисати **правила и обавезе** студената током трајања наставе;
- инсистирати на **активности** свих студената на часу у складу са њиховим могућностима;
- учавати, вредновати и поштовати **мултикултуралне вриједности и различитости** међу студентима;
- успоставити **дијалог повјерења** са и међу студентима;
- остварити **комуникацију од првог часа**;
- контролисати и усмјеравати **комуникацију** и друге језичке активности међу студентима;
- употребљавати **функционални језик** кроз **актуелне теме**.

ЛИТЕРАТУРА

- Howatt, A. (1984). *A history of English language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Krajišnik, V. (2008). Multidisciplinarnost u izboru nastavnih sredstava u nastavi srpskog kao stranog jezika. U: *Multidisciplinarnost u nastavi jezika i književnosti*. Nikšić, 27–33.
- Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and principles in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Richards, J. and T. Rodgers (2001). *Approaches and methods in language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

*

- Вилотијевић, М. (1999). *Дидактика 1, 2, и 3*. Београд: Научна књига, Учитељски факултет.
- Вучо, Ј. (2009). *Како се учио језик*. Београд: Филолошки факултет.
- Дурбаба, О. (2011). *Теорија и пракса учења и наставе страних језика*. Београд: Завод за уџбенике.
- Кончаревић, К. (2004). *Савремена настава руског језика*. Београд: Славистичко друштво Србије.
- Крајишник В. и В. Ломпар (2015). Искуства у онлајн настави српског као страног језика за ниво А1, *Научни састанак слависта у Вукове дане*, 44/3: 75–84.
- Продановић, Т. и Р. Ничковић (1974). *Дидактика*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Vesna Krajišnik

SEVERAL QUESTIONS ON FOREIGN LANGUAGE TEACHING

Summary

This paper describes important elements of organizing Serbian as a foreign language teaching, in Serbian as well as in foreign language environment. Lesson typology and special characteristics of a foreign language class are pointed out, both from organizational and structural aspect. Paper does not offer solutions or rules, but illustrates possibilities which emerged from long term of experience in foreign language classroom. Purpose of this paper is to help those who are entering Serbian as a foreign language classroom for the first time, in Serbia and abroad.

Key words: methods in teaching foreign language, Serbian as a foreign language, lecturing classes, organisation of classes

Svetlana M. Velimirac
Filološki fakultet, Beograd

ULOGA NASTAVNIKA SRPSKOG KAO STRANOG JEZIKA

Pored raznovrsnih razloga za učenje stranih jezika, pa tako i srpskog kao stranog, od velike je važnosti sam nastavnik koji podučava grupu ili pojedinca i njegova spremnost da svoj rad prilagodi različitim zahtevima koji se pred njega postavljaju. Uloga nastavnika srpskog kao stranog jezika je višestruka. Pored organizacionih zadataka, ona podrazumeva da nastavnik svoje učenike zainteresuje za materiju koju predaje, da ih motiviše, da pokuša da im u što većoj meri prenese znanje koje poseduje i da ih podstakne na samostalan rad. U ovim nastojanjima, metodika nastave i teorija usvajanja stranih jezika pomažu nastavniku da na najbolji način ostvari svoju ulogu na času srpskog kao stranog jezika.

Ključne reči: nastavnik, uloge, srpski jezik kao strani, motivacija, usvajanje jezika

UVOD

Jedno od prvih pitanja koje nastavnici i profesori stranih jezika postave polaznicima tokom uvodnog časa određenog kursa, tiče se razloga iz kojih su oni odlučili da uče strani jezik. Odgovori koje možemo da čujemo tom prilikom raznoliki su: počev od profesionalnih potreba zbog poslovnog okruženja, preko ličnih interesovanja, preseljenja na određeno govorno područje ili pak zbog nametnute obaveze učenja datog jezika. Bez obzira na razloge učenja stranog jezika, pa tako i srpskog kao stranog, od velike je važnosti sam nastavnik koji podučava grupu ili pojedinca i njegova spremnost da svoj rad prilagodi različitim zahtevima koji se pred njega postavljaju. Uloga nastavnika srpskog kao stranog jezika je višestruka, ali pre svega podrazumeva da nastavnik svojim učenicima bude jedan od prvih vodiča kroz novi, nepoznati i neobični svet stranog jezika. Nije neuobičajeno da nastavnik srpskog kao stranog predstavlja osobu sa kojom budući govornik srpskog jezika deli prve utiske i kontakte sa novom sredinom u kojoj se našao, ukoliko se nastava odvija u zemlji govornika i nastavnika srpskog jezika.

Kako su razvoj i napredovanje u profesionalnoj sferi života zavisni i od komunikacije koja se vrši u poslovnom svetu, veoma često je interesovanje stranaca u Srbiji da nauče srpski jezik motivisano poslovnim prilikama. Sa druge strane, razumevanje svakodnevnog govora, poznavanje kulturnih obrazaca, vrednosnih

stavova, kao i tumačenje nijansi neverbalne komunikacije govornika jednog područja predstavljaju neodvojiv segment interakcije među ljudima različitih govornih prostora.

Ne može svaki govornik srpskog jezika da bude i odgovarajući nastavnik srpskog jezika. Toga postajemo svesni kada neku nama uobičajenu frazu, gramatičko pravilo ili jezičku konstrukciju poželimo da prenesemo ili objasnimo osobi koja srpski jezik ne govori. Neretko, tek tada postajemo svesni složenosti jezičkog sistema kojim se služimo, a za koji postoje tvrdnje da spada u grupu težih jezika za učenje.¹ Ovakva situacija ne treba da nas obeshrabri: lepotu srpskog jezika možemo upornošću i strpljivošću da prenesemo učenicima zainteresovanim za naš jezik i da im pomognemo da ovladaju njime. Za to je potrebno vreme, kvalitetan program i nastavni materijal i iznad svega, nastavnik spreman da se upusti u ovakav poduhvat.

Ovaj rad rezultat je iskustava sa časova srpskog jezika za strance početnog nivoa, u toku kojih su se iskristalisale višestruke uloge u kojima se nastavnik srpskog jezika nalazi tokom svog rada; principa metodike nastave, kao i ključaka teorije usvajanja drugog/stranog jezika. Teorija usvajanja L2 pomaže nam da na osnovu istraživanja i iskustava iz učenja i usvajanja drugih stranih jezika donosimo odluke u našoj učionici kako bismo učenicima srpskog olakšali savladavanje našeg jezika. Lingvistička podloga u nastavi stranih jezika od velike je koristi jer „kada se susretnemo sa izuzecima ili komplikovanim pitanjima, kao dobro obučeni nastavnici možemo da primenimo lingvističke metode, smislimo primere ili ih sakupimo koristeći korpuse, i analiziramo distributivne odlike kako bismo izveli obrasce za upotrebu određenog lingvističkog obeležja“ (Whong, 2013: 234). Lingvistička obuka takođe nam omogućava da razlikujemo deskriptivnu i preskriptivnu gramatiku i njihove odlike predstavimo na časovima u zavisnosti od potreba naših polaznika tj. da li im je srpski jezik neophodan za nastavak formalnog obrazovanja, poslovnih razgovora ili će se susretati sa jezikom u kontekstima gde se govori neformalnim registrom ili gde sagovornici govore različitim dijalektima.

¹ Odeljenje za spoljne poslove (Foreign Service Institute) pri Stejt departmentu Sjedinjenih Američkih Država sproveo je istraživanje sa ciljem da se utvrdi koliko je potrebno vremena prosečnim govornicima engleskog jezika da savladaju određene strane jezike ukoliko ih uče u kontinuitetu određeno vreme. Srpski jezik po ovom istraživanju spada u četvrtu od formiranih pet grupa, pri čemu je rangiranje utvrđeno počev od jezika bliskih engleskom (prva grupa) do izuzetno teških za govornike engleskog (peta grupa). Srpski jezik, po ovoj proceni, spada u grupu jezika sa „značajnim lingvističkim i/ili kulturološkim razlikama od engleskog“. Ovo istraživanje, naravno, treba uzeti u obzir uslovno zbog mnogobrojnih individualnih razlika pojedinaca koji uče jezik, razlika među samim jezicima, metodologije istraživanja i sl.

IMPUT U NASTAVI SRPSKOG KAO STRANOG JEZIKA

Počev od pozdravnih reči kojima se prvo obratimo našim učenicima srpskog jezika, dobro je od samog početka rada osmisliti čas tako da učenike što više izložimo slušanju jezika, da čuju kako srpski jezik zvuči. Situaciju nam olakšava ukoliko se polaznik kursa nalazi na govornom području jezika koji uči, jer je na taj način svakodnevno izložen srpskom jeziku, kako u međuljudskim kontaktima, tako i putem medija, televizije, štampe i sl. Komunikativni pristup u nastavi stranih jezika aktuelan je model u učionicama od kraja osamdesetih godina dvadesetog veka, tako da je interakcija sa nastavnikom i grupom koja uči strani jezik značajan element učenja i usvajanja jezika koji polaznik kursa želi da nauči.

Na početnom nivou učenja, nepoznate reči i nepoznata fonologija mogu našim učenicima da zvuče nerazumljivo, komplikovano i teško savladivo. Stoga, nastavnik srpskog jezika može da prilagodi sadržaj kojem izlaže učenika na časovima tokom nastavnog procesa, a samim tim da omogući i olakša usvajanje srpskog kao stranog jezika u okvirima učionice.

Polazeći od osnova teorije usvajanja stranog/drugog jezika, koja potcrtava razlike, ali nalazi i određene sličnosti u procesima usvajanja maternjeg i drugih jezika, jasno je da u uslovima učenja jezika u učionici uz pomoć nastavnika postoji neophodnost pravljenja plana učenja i postavljanja ciljeva koje će učenik da ostvari po okončanju kursa. Da bismo to uspešno mogli da učinimo, trebalo bi da uzmemo u obzir sledeće, početne parametre:

1. Ko su naši učenici:

- *deca*, koja u većoj ili manjoj meri već vladaju svojim maternjim jezikom, i u tom slučaju nastavu treba prilagoditi stupnju kognitivnog razvoja deteta ili
- *odrasli*, koji se već služe jednim, ili poznaju više jezika, i imaju u potpunosti razvijen kognitivni sistem, a neretko, imaju oformljene stavove čak i o tome na koji način bi želeli da uče jezik.

2. Koji su razlozi studenata za učenje srpskog jezika – posao, privatni razlozi ili nešto drugo. Samim tim, nastavu prilagođavamo potrebama učenika. Od razloga za učenje stranog jezika zavisi i niz faktora koji će se ispoljiti tokom procesa učenja i usvajanja. Ti faktori mogu biti unutrašnji ili spoljašnji, odnosno, direktno zavisni od motivacije učenika da uči dati jezik, uzrasta, psiholingvističkih karakteristika pojedinaca i sl. (unutrašnji faktori) i sa druge strane, zavisni su i od ličnosti i pristupa nastavnika koji je u učionici, društvenog okruženja, ostalih učenika u grupi, itd. (spoljašnji faktori).

3. Realne mogućnosti za izvođenje nastave – nedeljna dinamika realizacije nastave, obim nastave i vreme za dodatni rad van časa. Ishodi učenja koje planiramo da naši učenici ostvare po završetku časova i polaganju ispita ne mogu biti formirani na osnovu želje ili čak motivacije učenika; oni moraju da odražavaju

ostvareni uspeh kroz nastavnu praksu planiranu u zadatom vremenskom okviru. Sa ovim u vezi, važno je naglasiti da su realne mogućnosti jezičkog postignuća svakog pojedinačnog učenika zavisne od niza faktora kao što su uzrast, ne/izloženost stranom jeziku van učionice, količine i učestalosti formalne obuke i niz drugih unutrašnjih i spoljašnjih faktora.

Nastavnik stranog jezika kome je jezik koji predaje maternji, posebno treba da uzme u obzir neophodnost postupnosti u savladavanju srpskog, kao i svakog drugog stranog jezika. To se postiže odgovarajućim planom i programom za učenje, kao i nastavnim materijalom koji ćemo da koristimo. Pored samih nastavnih sredstava, na usvajanje stranog jezika veliki uticaj imaju imput² i interakcija u nastavnom procesu. Krašenovu hipotezu o razumljivom imputu (Krashen 1985) kao neophodnom činiocu da bi došlo do usvajanja stranog jezika možemo dopuniti Longovim (Long 1980) stavom da ukoliko želimo da imput bude razumljiv, moramo da ga prilagodimo: hipoteza o prilagođenom imputu. Prvi je na ovu pojavu skrenuo pažnju Ferguson (1971: 141–150) nazivajući ovakav, prilagođeni govor *govorom stranca*, a tu pojavu karakteriše lingvistička jednostavnost koju govornik iskazuje kada se obraća deci ili sagovornicima kojima jezik date komunikacije nije maternji, pri čemu se prilagođavanje vrši izborom jednostavnijih gramatičkih konstrukcija, rečnika i samog izgovora: usporavanjem govora, glasnijim govorom, pauziranjem, ponavljanjima itd. (Macaro, 2010: 195–196). Interakcija u usvajanju stranog jezika i razumljivi imput smatraju se pokretačkim mehanizmom u procesu usvajanja drugog/stranog jezika.

IMPUT U PISANOJ FORMI, NEVERBALNA KOMUNIKACIJA

U našoj državi koristimo i ćirilično i latinično pismo, a ćirilica je pismo službene upotrebe u Republici Srbiji. Jedan od početnih izazova strancima u našoj zemlji mogu predstavljati natpisi na ćirilici, odnosno, nazivi ulica i putokazi označeni ovim pismom. Uloga nastavnika je i da identifikuje potrebe studenata i na njih odgovori, te je jedna od mogućih vežbi za savladavanje poteškoća izazvanih upotrebom ovog pisma čitanje, prepoznavanje i pisanje na ćirilici svoje, kao i adresa koje su učeniku važne već od prvih dana boravka u našoj zemlji. Jang-Šolten, koja je proučavala usvajanje fonologije kod učenika stranih jezika, tvrdi: „Što je učenik stariji, verovatnije je da će većinu imputa dobijati u pisanoj formi, pogotovo u L2 učionici. Ono što ćemo nazvati ortografskim inputom (OI) je nedovoljno proučavani aspekt L2 fonologije... U L2 učionici, učenik dobija OI imput iz udžbenika i kroz pisanje nastavnika po tabli, i u zavisnosti od uzrasta učenika, časovi izgovora mogu da se baziraju na učenju čitanja L2 sa pravilnim akcentom.“ (Young–Scholten, 2013: 223)

² Prema najjednostavnijoj definiciji, *input* predstavlja jezik kome je učenik izložen (Macaro, 2010: 195).

Zaključujemo da bi učenicima srpskog kao stranog jezika pomoglo da prate isti redosled kao kod usvajanja maternjeg jezika dece: usvajanje srpskog fonološkog sistema pre vežbi čitanja, naročito ćirilicnog pisma, sa posebnim osvrtom na foneme Č, Ć, Đ, DŽ i druge koje učeniku mogu da budu teške za izgovor, u zavisnosti od razlika koje se javljaju u odnosu na maternji jezik učenika.

Pored jezičkog sistema kojim učenici srpskog jezika pokušavaju da ovladaju, postoji i niz razlika na nivou neverbalne komunikacije među pripadnicima različitih govornih područja. Na te razlike takođe je potrebno ukazati, kako se ne bi dogodile neželjene situacije izazvane nepoznavanjem ili pogrešnim tumačenjem različitosti. Sa druge strane, upoznavanje sa ovim razlikama produbljuje razumevanje nove kulture sa kojom se naši polaznici sreću. Jedna od upadljivih razlika koja strancima skreće pažnju jeste npr. običaj razmene tri poljupca pri pozdravljanju u Srbiji. S tim u vezi, učenje svakog stranog jezika podrazumeva i upoznavanje sa kulturološkim karakteristikama određenog naroda i podneblja. Ove karakteristike svakako bi trebalo da dobiju svoje mesto i u nastavi srpskog kao stranog jezika.

UČENIK U CENTRU NASTAVNOG PROCESA

Već od prvih rečenica koje nauče, učenici treba da budu u centru govorne situacije na času: što više da izgovaraju i pokušaju da prenesu misao koju žele da iskažu. Nastavnik srpskog jezika tada preuzima ulogu slušaoca. Pažljivim slušanjem šta je izgovoreno, nastavnik utvrđuje gde je učenik napravio grešku, a daljom analizom može da utvrdi i zašto je greška nastala (npr. zbog nerazumevanja određenog pojma, transfera iz maternjeg jezika, pogrešnog izgovora). Ukoliko je razlog za nastanak greške nerazumevanje pojma ili pogrešno tumačenje, to je signal da treba ponovo da objasnimo određeni pojam. Zapravo, korektivni feedback možemo da primenimo u različitim varijantama, od ispravljanja grešaka kod učenika tako što ćemo da ponovimo rečenicu sa napravljenom greškom i damo ispravan odgovor, preko objašnjavanja razlike u određenoj jezičkoj konstrukciji u učenikovom maternjem i srpskom jeziku (ukoliko je to moguće sa učenicima kojima predajemo), do ukazivanja na greške koje učenik ne primećuje da pravi ili ih prave svi učenici (Lightbown & Spada, 2006: 179).

S obzirom da kao nastavnici kojima je srpski jezik maternji sa lakoćom vladamo svojim prvim jezikom, pri vežbanjima na času nikako ne treba da zaboravimo da našim učenicima omogućimo dovoljno vremena da razmisle pre nego što od njih zatražimo odgovor; tokom tog vremena „tišine“ učenik zapravo razume, povezuje i primenjuje sadržaje koje usvaja kroz vežbanja. Teorijsku postavku perioda tišine pri usvajanju jezika (*silent period*) postavio je Krašen (Krashen 1985), smatrajući da se tada učenik fokusira na razumevanje. Kvalitet u nastavi podrazumeva i dovoljan sveukupni vremenski period predviđen za savladavanje

određenih sadržaja, kako učenik ne bi imao osećaj prelaženja na nove nastavne jedinice bez prilike da utvrdi ono što je prethodno naučio.

Psihologija je potvrdila da pozitivno potkrepljenje ima više efekta od kazne ili kritike. Kako se to odražava na učenje stranog jezika? Kada odrasli polaznici uče strani jezik, veoma je bitno ne narušiti sliku učenika o sopstvenim kompetencijama. Srpski jezik nije lak za učenje govornicima drugih jezika, neki od njih se po prvi put susreću sa npr. padežom. Često je početni neuspeh praćen osećajem frustracije, pa i nezadovoljstva. Kako bismo izbegli ove neželjene reakcije kod učenika, trebalo bi da vodimo računa o tome da od njih ne tražimo da iskažu nešto što je za njih novo, što im nije prethodno objašnjeno ili da pretpostavljamo kako će sami da izvode složene zaključke o našoj gramatici ili vokabularu. Naravno, postavlja se pitanje pristupa u nastavi koji nameravamo da koristimo. Ukoliko insistiramo na komunikativnom pristupu, određena očekivanja sigurno ćemo imati o *usvajanju* naspram *učenja* jezika, ali, tokom kurseva koji su vremenski ograničeni, sa malim brojem časova i sa odraslim polaznicima, često se javlja želja samih učenika da se fokus prebaci na formu iskaza.

Nastava srpskog jezika zahteva strpljenje i učenika i nastavnika, potrebno je mnogo ponavljanja nepravilnih oblika, i kako se učenicima ponekad čini, razumevanje nelogičnih konstrukcija. Tek kada polaznici savladaju određeni nivo, možemo da se trudimo da u naše časove uključimo vežbe koje bi se bazirale na *tečnosti* iskaza, a sa druge strane, da zadržimo vežbe kojima je cilj *tačnost* iskaza. Ove dve vrste vežbi ne bi trebalo da kombinujemo jer su izuzetno zahtevne ukoliko se sprovode istovremeno, pogotovo na nižim nivoima učenja.

MOTIVACIJA U UČENJU SRPSKOG KAO STRANOG JEZIKA

„Uloga nastavnika ne ogleda se samo u njegovoj profesionalnosti, spremnosti i stručnosti nego i u njegovom pristupu nastavi, svom predmetu, i, svakako, odnosu prema učenicima“ (Raičević, 2012: 59). Opšte je poznato da motivisan učenik mnogo lakše i brže savladava gradivo koje se pred njega postavi. Postoje različite podele i tumačenja motivacije u učenju, pa tako i učenju stranih jezika. U metodici i psiholingvistici govori se i o *integrativnoj* i *instrumentalnoj* motivaciji, pri čemu integrativna motivacija podrazumeva prisustvo motiva u učenju stranog jezika s ciljem da se pojedinac brže i lakše „integriše“, uključi u život jedne strane zemlje, društvene i etničke zajednice čiji se jezik uči, dok je instrumentalna karakteristična za školski sistem nastave, pri čemu se jezik doživljava kao instrument uz pomoć kojeg se može postići obrazovni, profesionalni ili neki drugi cilj (Raičević, 2012: 56). Stoga bi jedan od početnih koraka koje nastavnik preduzima mogao da bude upoznavanje sa razlozima za učenje srpskog jezika i oblastima interesovanja naših učenika, i time pokušamo da kroz nastavu jezika približimo učeniku takve sadržaje. Ukoliko su razlozi za učenje jezika poslovne

prirode, u sadržaj nastavnih jedinica možemo da uključimo tipične izraze koji se koriste u poslovnom žargonu srpskog jezika, karakteristične za određenu struku ili žanr. Sa druge strane, zarad ostvarivanja sociokulturološke kompetencije učenika srpskog jezika možemo da u nastavu uključimo odlomke i dela iz književnosti na našem jeziku, da ih upoznamo sa našim slikarstvom, istorijom, folklorom. Takođe, narodne umotvorine i brzalice ne samo da prenose duh i misao našeg naroda, već omogućavaju uvežbavanje pojedinih glasova u srpskom jeziku. Sve to pruža nam niz mogućnosti za kreativno osmišljavanje časa, a istovremeno i za upoznavanje sa kulturološkim odlikama i razlikama zemlje čiji se jezik uči. Produblјivanjem razumevanja društva u kome će učenik srpskog kao stranog jezika da komunicira doprinosi njegovom nastojanju da što više o tom društvu sazna, tako da motivaciju učenika srpskog jezika podižemo na još viši stepen.

Iz ugla teorije usvajanja stranog jezika, još jedna od Krašenovih hipoteza je hipoteza o afektivnom filteru, kojom se tvrdi da na usvajanje stranog jezika utiču i faktori koji nisu lingvistički, a u njih spadaju motivacija, samouverenost i strah. Prilikom podizanja afektivnog filtera, kod učenika se javljaju nervoza, trema, dosada ili otpor prema učenju čime se stvara svojevrsna psihološka barijera, i usvajanje jezika je onemogućeno ili smanjeno (Krashen 1985). Zadatak nastavnika stranog jezika je da se efekti ovih afektivnih filtera svedu na minimum. „Za uspešno izvođenje nastave srpskog jezika kao stranog neophodna su i adekvatna didaktičko-metodička znanja i sposobnosti nastavnika, bilo da se ta nastava odvija u srpskoj, bilo u stranoj govornoj sociokulturnoj sredini“ (Raičević, 2007: 21). Stručnjak za nastavu engleskog jezika, Džeremi Harmer, govorio je o različitim ulogama koje nastavnik stranog jezika treba da odigra u nastavi, a kroz te uloge nastavnik: kontroliše, ocenjuje, organizuje, podstiče, učestvuje, istražuje, omogućava, služi kao izvor informacija i kao mentor (Harmer, 1991: 235). Harmer dalje navodi: „nastavnik se tokom različitih aktivnosti na času različito ponaša, u skladu sa prirodom aktivnosti“ (Harmer, 1991: 235) koju obavlja zajedno sa učenicima. Nastavnik je taj koji stvara određenu atmosferu na času. Od njega velikim delom zavisi da li će učenik da stiže na čas sa stavom „Opet *taj* srpski“ ili sa znatiželjom. Učionica u kojoj se odvija nastava stranog jezika nikada ne sme da bude mesto na kome će se čuti podsmeh ili izazivati neprijatnost – a nastavnik svojim ponašanjem treba da ulije osećaj sigurnosti učenicima da smeju i da pogreše, jer su greške sastavni deo procesa učenja. Pohvala truda i napretka na učenika deluje veoma podsticajno. Odnos poverenja gradi se postepeno, i ogleda se u obostranom poštovanju i uvažavanju, ali istovremeno sasvim prirodno postavља nastavnika u poziciju autoriteta u učionici.

ZAKLJUČAK

Koji god motivi da preovladavaju kod polaznika kursa srpskog kao stranog jezika, uloga nastavnika podrazumeva mnogo više od pukog prezentovanja gramatike i vokabulara; nastavnik je tumač okruženja u kome se učenik nalazi, ukoliko se nastava odvija u zemlji u kojoj se govori srpski jezik. Na nastavniku je da osmisli i prilagodi nastavu svojim učenicima, da ih zainteresuje za materiju koju predaje i da sadržaj koji prezentuje učenicima, bilo da je on u govornoj ili pisanoj formi predstavi na razumljiv način kako bi usvajanje jezika na času bilo zastupljeno u što većoj meri. Takođe, nastavnik srpskog ima i zadatak da učenika upozna sa nizom vanjezičkih faktora koji su neodvojivi od samog jezika. Na taj način, učenika srpskog kao stranog jezika nastavnik na času vodi kroz različite lingvističke, društvene, kulturne ili psihološke situacije trudeći se da mu olakša razumevanje i usvajanje nepoznatog jezika i približi nove sadržaje koji otkrivaju neprocenjivu lepotu zvuka i značenja u srpskom jeziku.

LITERATURA

- Ferguson, C. (1971). Absence of copula and the notion of simplicity: A study of normal speech, baby talk, foreigner talk and pidgins. In: *Pidginization and creolization of languages* (D. Hymes, ed.), Cambridge: Cambridge University Press, 141–150.
- Harmer, J. (1991). *The Practice of English Language Teaching*. London-New York: Longman.
- Krashen, S. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. London: Longman.
- Lightbown, P. M. and N. Spada (2006). *How Languages are Learned*. Oxford University Press.
- Long, M. (1980). *Input, interaction, and second language acquisition*. Unpublished doctoral dissertation: University of California, Los Angeles.
- Macaro, E. (2010). *The Continuum Companion to Second Language Acquisition*. Bloomsbury Publishing.
- Raičević, V. (2007). *Opšta metodika nastave slovenskih jezika u inoslovenskoj sredini*. Beograd: Zavod za udžbenike.
- Raičević, V. (2012). *Motivacija i kreativnost u nastavi stranih jezika*. Beograd: Interpres.
- Whong, M. (2013). Applied Generative SLA: The Need for an Agenda and a Methodology. In: *Universal Grammar and the second language classroom* (M. Whong, K.H. Gil and H. Marsden, eds). 16. Springer Science & Business Media, 231–248.
- Young-Scholten, M. (2013). Great Expectations in Phonology? Second Language Acquisition Research and Its Relation to the Teaching of Older and Younger

Learners. In: *Universal Grammar and the second language classroom* (M. Whong, K. H. Gil and H. Marsden, eds). 16. Springer Science & Business Media, 207–230.

<http://www.effectivelanguagelearning.com/language-guide/language-difficulty>
<http://www.state.gov/m/psi/newlanguagestudents/index.htm>; sajtu pristupljeno 18.10.2014. god.

Svetlana Velimirac

TEACHER'S ROLE IN SERBIAN AS A FOREIGN LANGUAGE CLASS

Summary

In addition to a variety of reasons for learning foreign languages, Serbian as a foreign language included, the teacher of a group of learners or of an individual student is of utmost importance as well as the teacher's willingness to adapt his/her work to different requirements that emerge. Teacher's role in Serbian as a foreign language class is manifold. Besides organizational tasks, it primarily engages the teacher in raising the students' interest in the subject matter, in motivating them, in trying to transmit the knowledge to students as much as possible and finally, in moving them towards learning on their own. In this endeavor, teaching methodology and second language acquisition theory help the teacher to successfully fulfil his/her role in Serbian as a foreign language class.

Key words: teacher, roles, Serbian as a foreign language, motivation, language acquisition

811.163.41'367.635
371.3::811.163.41'243

Jasmina N. Dražić
Filozofski fakultet, Novi Sad

PARTIKULE U NASTAVI SRPSKOG JEZIKA KAO STRANOG – KOLOKACIJSKA PERSPEKTIVA

Kompleksnost usvajanja partikula u L2 uslovljena je nizom formalno-sadržinskih i nejezičkih faktora, od kojih se kao najvažniji izdvajaju sledeći: (a) partikule su onaj deo leksikona koji nema denotat u vanjezičkoj stvarnosti, nego svoje značenje realizuju u konkretnom komunikativnom aktu, modifikujući iskaz u celini ili njegov deo, te njihovo značenje korespondira sa pragmatičkim okvirom, tj. presupozicijama; (b) kako su to reči subjektivne ocene, u uskoj su vezi sa socio-kulturnim osobenostima govornika jednog jezika i time donekle nose obeležje idiosinkratičnosti, te se na međujezičkim relacijama uočavaju velike nepodudarnosti. Osim toga, značaj poznavanja partikula u L2 ogleda se i u njihovoj visokoj učestalosti, naročito u govorenom iskazu, budući da se u komunikativnoj situaciji realizuju komponente sa ilokutivnom snagom. Rad ima za cilj da ponudi model prezentovanja i usvajanja partikula na primeru restriktivne partikule bar u okvirima teorije o kolokacijama, tj. dešifrovanje značenja u najneposrednijem okruženju. Iako se funkcija modifikacije u ovom slučaju ne ostvaruje u sintagmatskom spoju, savremena istraživanja partikula, kao i analiza elektronski zabeležene građe savremenog srpskog jezika, ukazuju na to da postoje frekventne leksičke jedinice i gramatičke forme koje se realizuju uz određene partikule i uz pomoć kojih se lakše utvrđuje usmerenost date partikule prema leksičkom i sintaksičkom konstituentu, kao i njena dubinska semantika (bar da / da bar; bar ne; bar /quant/ malo, jedan; ili bar i sl.). Analizirani primeri biće grupisani prema fokusiranom segmentu iskaza, na pragmatičkom planu, te rečeničnom članu, na sintaksičkom planu i presuponiranoj informaciji govornika (npr. da je bar vode da se napijemo, da su se bar napili; obed traje bar jedan sat). Na osnovu datih parametara, predočiće se adekvatni zadaci za razumevanje značenja partikule bar u datom iskazu, kao i primena uočenih pravilnosti u vežbama utvrđivanja.

Ključne reči: partikule, bar, modifikacija, fokusiranje, pragmatičke implikacije

1. TERMINOLOŠKO ODREĐENJE

Heterogena, višeslojna priroda partikula (König 1991) uslovljena je njihovom funkcijom, značenjem i distribucijom u jezičkom iskazu, što kao posledicu ima različitu, kako njihovu identifikaciju i poziciju u sistemu vrsta reči, tako i terminološko rešenje,¹ o čemu svedoče (samo neka) od sledećih određenja:

¹ O statusu i klasifikaciji reči u serbokroatističkim gramatikama v. u V. Lompar (1998: 239–246).

termin *partikula* u „gramatičkoj deskripciji označava nepromenljivu jedinicu [...], naročito takvu koja se ne može lako uklopiti u uobičajenu podelu na vrste reči“ (Kristal, 1998: 181).

„*Discourse particles*, in our terminology, are words that are uttered not because of their contribution to propositional content, but because of *some pragmatic function* for the ongoing discourse“² (Stede and Smitz, 2000: 126); „We define a discourse particle as an indeclinable word which is *grammatically peripheral* has no or little conceptual content and may fulfill a wide range of interpersonal and textual functions“ (Aijmer et al., 2003).

„*Речце* су категорија сасвим другачија од свих других речи. [...] све речи у језику именују и означавају [...] или поједине појмове или релације између појединих појмова; речце не именују и не означавају ни појмове, ни релације међу њима; оне именују и означавају *однос лица* које говори према вези појмова у реченици (*модалне речи*) или однос према једном појму (*партикуле*)“ (Гортан-Премк, 1994: 125).

„Партикуле спадају у класу граматичких речи које немају денотате у изванјезичкој реалности, па им се значење реализује у тексту (говору), у комуникативном акту конкретне говорне ситуације. [...] морају се узети у обзир фактори релевантни за комуникацију: *учесници*, говорна ситуација и променљива својства предмета и појава“ (Ристић, 1999: 94–95).

Navedeni primeri upućuju na određene zaključke: (a) postoji niz termina³ koji pokrivaju razučeno polje leksičkih jedinica sa modalnim značenjem (partikule, rečce, diskursne partikule, modalne reči)⁴; (b) relevantna je uloga učesnika u komunikaciji i sama govorna situacija, gde se u iskazu iznosi stav jednog od učesnika prema celokupnom iskazu ili jednom njegovom delu, te tako funkcionišu kao pragmatičko-komunikativni indikatori; (c) *lični stav govornika, učesnici u komunikaciji, pragmatička funkcija*⁵ spone su među gotovo svim pokušajima definisanja jedne grupe reči u semantičkoj kategoriji modalnosti, koja se „ne

² Diskursne partikule, u našoj terminologiji, jesu reči koje se izgovaraju ne zbog njihovog učešća u propozicionalnom sadržaju, nego zbog neke pragmatične funkcije odgovarajućeg diskursa.

³ „Uzimajući u obzir kako ne postoji općenito prihvaćeni naziv kojim bi se označili ovi jezični elementi, a nema ni jedinstvene definicije koja bi ih jasno i jednoznačno opisala, nedostatak konsenzusa tipičan je za svaku raspravu koja se bavi ovom temom. S druge pak strane, dokaz o diskursno-pragmatičkom statusu diskursnih partikula (kao skupini jezičnih entiteta koji imaju slična funkcionalna svojstva i koji olakšavaju proces razumijevanja govornog iskaza) gotovo je nedvojbeno prihvaćen. Sami autori/same autorice studija u zborniku pri imenovanju jezičnih elemenata svojih istraživanja naizmjenično se koriste nazivima diskursne/pragmatičke i partikule (čestice)/oznake (markeri)/konektori“ (Dedaić i Mišković-Luković, 2010: 385–470).

⁴ Čestice, odnošajne (relacione) reči, rečenični prilozi; te dalje klasifikacije prema različitim kriterijumima, kao npr. *pragmatic particles* (pragmatičke partikule); prilozi stava; diskursni markeri; *focus adverbs*; *focus particles*.

⁵ „In conversational discourse interlocutors not only express propositions, but often also communicate the psychological states with which they entertain these propositions, so called propositional attitudes“ (Andersen and Fretheim 2000).

može vezati za jedan jezički nivo, niti za jedan tip jezičkog sredstva“ (Zvekić-Dušanović, 2011: 43).⁶

U radu će se opisani jezički fenomen nazivati partikulama s obzirom na to da se pre svega posmatra njihova funkcija modifikacije i isticanja stava, te da je donekle irelevantna precizna identifikacija u pogledu terminološkog rešenja kada je u pitanju data tema i cilj rada (partikule u nastavi srpskog kao L2), kao i jasno određenje koje navodi S. Ristić (1999: 94): „показало се да у лексикографско-лексиколошком приступу назначеним феноменима има смисла све ове јединице објединити заједничким називим *партикуле* [...]“. U prilog ovome idu i stavovi mađarskih gramatičara (Balogh i dr.), koji partikule odvajaju od ostalih vrsta reči na osnovu, pre svega suprotstavljanja priložima i modalnim rečima. Tako su *modalne reči* samostalne komunikativne jedinice i latentne su rečenice, dok *partikule* nemaju funkciju rečeničnog člana, mogu se izostaviti iz rečenice i nose emocionalni sadržaj (up. Zvekić-Dušanović, 2011: 46).

Dalje, nemala literatura o partikulama na domaćem i međunarodnom terenu izdvaja njihova sledeća relevantna sadržinska i formalna obeležja: (1) nemaju specifikovano značenje, nego ono zavisi od konkretne upotrebe (*Samo da znaš!* : *Samo mi dođi kasno kući!* : *Samo da mi se on vrati!*) (up. Mrazović–Vukadinović, 2009: 466); (2) pošto nemaju semantički sadržaj, partikule ne ostvaruju sintagmatske veze, „[...one] су синтаксички неваленцијске ријечи (својом лексичком семантиком не предодређују синтагматску комбинаторност с било којом другом категоријом ријечи)“ (Ковачевић, 1996: 60); (3) modalni okvir značenja obrazuje ocena situacije od strane govornika, što predstavlja pragmatički deo značenja i, u tom smislu, iako postoji npr. opozicija komponenti 'malo' – 'mного' (npr. *čak* : *samo*), ne ostvaruje se antonimski odnos (npr. *On je čak kapetan* : *On je samo kapetan*) (Ристић, 1999: 95).

2. ASPEKTI ISTRAŽIVANJA PARTIKULA

Aspekti istraživanja partikula ukazuju na kompleksnost ovog jezičkog fenomena. Pre svega, izdvaja se interesovanje za prevođenje ovog segmenta modalnih leksičkih sredstava budući da se vrlo često ne može govoriti o leksičkim ekvivalentima, te se kao rezultat dobija neprirodan iskaz (švedsko-engleski na paralelnom korpusu: partikule *well, so, isn't it* (Hellberg 2013)⁷; *well* u danskom

⁶ Autorka otvara pitanje da li *modalne reči*, koje se diferenciraju u odnosu na partikule (rečice) i modalne priloge, čine posebnu vrstu ili pripadaju nekoj od već utvrđenih vrsta reči, te dalje, ako ne pripadaju, treba li ih uvrstiti u partikule ili priloge.

⁷ Naslov upućuje na kompleksnost terminološke određenosti: *Translating pragmatic markers – or whatever you want to call them*.

i švedskom (Aijmer 2003); polisemija⁸ diskursnih markera i šta se čini prevodom (Degand 2001) – primer francuskog *alors* (engl.: ‘then/so/well’, hol.: ‘zeg/dan/dus’); dajemo srpsku interpretaciju (‘dakle/onda/pa’):

- | | |
|---|--|
| – <i>Alors</i> Maman, tu viens? | – <i>Dakle</i> , ideš, mama? |
| – Je dois encore travailler un peu ... | – Imam još malo da radim. |
| – Mais <i>alors</i> tu ne verras pas le début du film. | – Ali, <i>onda</i> nećeš videti početak filma. |
| Tu fais quoi encore? | Još uvek radiš? |
| – J’écris un article. Une de mes collègues va avoir 60 ans, <i>alors</i> on lui offre un livre. | – Pišem jedan članak. Jedan od mojih kolega puni 60 godina, <i>pa</i> mu se priprema knjiga. |
| – Et ça va être bien? | – I biće dobro? |

Dalje, postoji niz radova o razumevanju partikula kod dece, gde se zaključuje da petogodišnjaci usvajaju značenje naglašene partikule (*doch* u nemačkom ‘ali/već/nego’) kao markera govornikovog novog uverenja i to samo u kontekstu (Schmerse et al., 2014: 1390).⁹

„Children aged 4 to 5 were able to generate contrastive information for both pre-subject *only* and pre-object *only* sentences. This indicates that they are not deficient in pragmatic knowledge at this age. However, they made many scope spreading errors. They had a fairly strong tendency to assign the scope of *only* to the object constituents for both pre-subject *only* and pre-object *only* sentences“ (Kim, 2011: 127).

Svakako da se usvajanje partikula u L1 može povezati sa njihovim učenjem u L2. O tome govori Iričanin (1998: 357–365) na primeru učenja nemačkog, gde, najpre daje primere međujezičkog razmimoilaženja u pogledu jedinstvenih ekvivalenata (npr. nem. *aber* prema srp.: *ala, al, baš, što, pa; e baš* i sl.), te zaključuje da, budući da nastava treba da bude komunikativno orijentisana, neophodno je obezbediti autentične tekstove u formi dijaloga (na svim nivoima učenja), te prvo uvežbavati one čija komunikativna funkcija dominira (ilokucione).

⁸ D. Gortan-Premk isključuje mogućnost ostvarenja polisemije kod partikula i dodaje: „[...] u rečenicama su rečice ponekad date sa više realizacija, ali to još uvek ne сведочи о њиховој полисемантичности, способности семантичког варирања, развијања једног семантичког садржаја из елемената другог, већ је то знак могућности њихове употребе у различитим контекстима“ (1994: 126).

⁹ „Children at the age of five have acquired the meaning of the accented discourse particle *doch* as a marker of belief revision. However, increased inferential load in assessing a speaker’s belief leads to limited comprehension in 5-year-old children. From a developmental perspective this suggests that children first learn the meaning of the discourse particle *doch* in contexts where the speaker’s belief is easily inferable“ (Schmerse et al., 2014: 1390).

Što se tiče serbokroatističkih istraživanja partikula, izdvaja se na prvom mestu zbornik radova *South Slavic Discourse Particles / Južnoslavenske diskursne partikule* (ur. Dedaić i Mišković-Luković 2010), u kojem se, na principima teorije relevantnosti i argumentacije, te pristupu zasnovanom na koherenciji, analiziraju partikule – bugarski veznik *ama* ('ali'), *kamo* u makedonskom, *baš* i *kao* u srpskom, 'bosanska partikula *ono*', *dakle* u hrvatskom. S druge strane, o povezanosti i diferencijaciji partikula i veznika¹⁰ govori M. Kovačević, posmatrajući njihove spojeve u funkciji intenzifikacije (*tek kad, samo kako, tek kada, bar dok, još dok, samo ako* i sl.) (Ковачевић, 1998: 215–228), dok drugom prilikom govori o jednom tipu perifrastičke intenzifikatorske partikule (1996: 70–85) (npr. *(ni)ko drugi do/nego/osim/sem*), pri čemu svoje stanovište o jedinstvenoj funkciji partikule temelji na Belićevoj ideji da postoje cele sintagme u ovoj službi. Za razliku od ovog strukturno-sintaksičkog pristupa, S. Ristić o partikulama i njihovim funkcionalnim ekvivalentima govori koristeći kognitivni i integralni (pragmatičko-kognitivni) pristup, gde ih, s obzirom na kriterijum prvog plana *govornik : sadržaj iskaza*, klasifikuje na (1) partikule modalnosti – komentara, uverenosti, isticanja, tvrdnje, odricanja, traženja informacije, direktivnosti, kooperativnosti i (2) partikule logičkih odnosa – logički (smislaoni) sled, suprotstavljenosti, dopusnosti, ograničavanja, proširivanja (Ристић, 1999: 93–117). Oslanjajući se na Filmorovo polazište o pragmatiskim partikulama, gotovo čist pragmatički pristup analizi segmenta ovog fenomena ima M. Ivić analizirajući partikule *još* i *već* kao „najtipičnije pragmatске oznake neočekivanosti u srpskom jeziku“ (Ivić, 2005: 46).

3. PREDMET, CILJ I ZADACI ISTRAŽIVANJA

Uzimajući u obzir sve predočene aspekte ovog formalno-jezičkog sredstva za iskazivanje modalnosti, heterogene grupe reči (grupa reči), nejasnih granica prema drugim vrstama reči, koje povezuju leksički plan sa planom govornih činova, sa velikim nepodudarnostima na međujezičkom planu, što se reflektuje i na samo terminološko određenje, postavlja se pitanje kako im pristupiti u nastavi stranih jezika, tj. kako učiti značenje, upotrebu i distribuciju ovih (malih) reči, bez kojih iskaz, u većini slučajeva, može da ostane sadržajno i formalno validan, ali nepotpun u pogledu informativnosti, fokalizacije i stila. Ako se uporede samo primeri:

- (1) Marija je osvojila srebrnu medalju.
- (2) Marija je osvojila *bar* srebrnu medalju.
- (3) *Bar* je Marija osvojila srebrnu medalju.

¹⁰ Dvojaki status (formalno) – prilog : partikula, uzvik : partikula, veznik : partikula (pitanje leksikografske obrade).

jasno je da se radi o trima različitim informacijama: jedan propozitivni sadržaj (asercija) (1) modifikovan je uverenošću govornika o donjem limitu (najmanjem) rezultatu koji je postigao subjekat (presupozicija: verujem u nju; ona postiže različite rezultate → ako ne i zlatnu) i (2) izdvajanjem subjekta iz većeg skupa entiteta (niko drugi nije → dovoljno je da je neko; ali i očekivali smo da još neko, doza nezadovoljstva). Kako na planu komunikativne aktualizacije (tematizacije), u ovom slučaju, partikulu *bar* treba posmatrati i sa stanovišta formalnog ustrojstva: jasno je usmerena prema objektu (2) ili subjektu (3) date rečenice. Dalje, odlučujuću ulogu u formulisanju iskaza (2) i (3) ima i leksička semantika predikata budući da ima semu gradiranja, dostizanja, tj. 'mesto' na skali gore – dole (*osvojiti bar 53. mesto) i semantičku valencu – subjekat /+živo/ i, u tom smislu, restriktivan je za ostale partikule u paradigmi ograničavanja, limitiranja, usmeravanja – *samo, jedino, isključivo*. Ako se ovome dodaju samo još neki primeri tipa:

Ali, bar znam da, kada me je voleo, voleo me je onako kako nikad niko nikoga nije voleo. (KSSJ)

može se zaključiti da se partikula usmerava i prema predikatu čiji se semantički sadržaj fokusira i izdvaja od svih drugih, potencijalnih predikacija, sa stanovišta govornika ekstrahuje se važna, jedina, ali moguće ne i dovoljna 'aktivnost' – spoznaja (up. Znam... : Bar znam → ako ništa drugo, ono...; minimalan uslov u datoj situaciji). Uz to, kada se ovi primeri posmatraju kroz modalnu (kondicionalnu) paradigmu, gde se faktivnost transformiše u kontrafaktivnost¹¹ (da smo bar znali), uočava se (čini se) da stepen govornikovog pozitivnog odnosa prema 'dovoljnom uslovu', želja za ostvarenjem aktivnosti denotirane datim glagolom, raste, kao i da postoji dodatna komponenta nezadovoljstva, razočarenja, budući da je presuponirana negirana predikacija (→ nismo znali), što kao posledicu ima nerealizovanu radnju u upravnoj rečenici.

Na osnovu ovoga mogu se postaviti smernice za učenje partikula u srpskom kao stranom jeziku, koje bi obuhvatale komunikativni, gramatički i leksičko-semantički aspekt upotrebe, značenja i distribucije partikula. Na primeru partikule *bar* pokazaće se kako se praktično može razumeti iskaz modifikovan njome i to, pre svega, na osnovu njenog najužeg okruženja, tj. leksičkog i gramatičkog kompatibiliteta rečeničnih konstituenata. Iako se partikule po svojoj funkciji ne ulančavaju u postojane, frekventne sintagmatske spojeve, u literaturi označene kao kolokacije, u radu se polazi od hipoteze da je za potrebe učenje stranog jezika najprimerenije posmatrati ih u najbližem okruženju, te to okruženje identifikovati sa semantičkog i sintaksičkog aspekta, što je najbliže integralnom opisu koji koriste S. Ristić (prema Apresjanu). Primetno je, naime, udruživanje ove partikule sa pojedinim leksemama, različitog značenja i funkcije (*bar + Adv.: bar samo, bar*

¹¹ Terminologija prema Lyons (1978).

tako; *bar* + Quant: *bar nekoliko*, *bar trećina*, *bar malo*; *bar* + Conj: *ili bar*, *bar da*, *bar kad*; *bar* + ne/nije i sl.). U tu svrhu, izdvojeno je iz elektronskog korpusa srpskog jezika prvih 300 primera¹² u kojima se beleži partikula *bar* i sagledana je spojivost sa leksemama iz drugih kategorija vrsta reči i njihovih funkcija.

4. *BAR* U PARADIGMI PARTIKULA SA ZNAČENJEM LOGIČKIH ODNOSA

Na osnovu leksičkog značenja ova je partikula svrstana u grupu onih koje znače logičke (smisaone) odnose i diferenciraju se prema većoj grupi sa značenjem modalnosti, koje u prvi plan ističu govornika i ukazuju na neki njegov odnos prema ostalim elementima komunikacije. Uz partikule *samo*, *jedino*, *isključivo*, *bar* se uvrštava u one koje realizuju odnos ograničavanja i imaju funkciju modifikovanja. Hipoteza je da se ograničavanje na određene pojave i entitete ukrišta sa drugim značenjima u paradigmi logičkih odnosa, tj. odnosima limitiranja (*skoro*, *gotovo*, *umalo*, *zamalo*; *zaključno*, *otprilike*, *oko*); usmeravanja (*pravo*, *tačno*; *osobno*, *lično*); izuzimanja (*izuzev*, *sem*, *osim*, *do*, *izuzetno*) i izdvajanja (*osobito*, *naročito*, *pogotovu*, *posebno*, *prvenstveno*). S druge strane, s obzirom na široku komunikativnu funkciju modifikacije, moguće je da će se aktivirati pojedine komponente sa značenjem komentara, gradiranja, isticanja (partikule iz 1. grupe, sa značenjem modalnosti). Druga je pretpostavka da će se, uprkos jasnoj usmerenosti ka ekspliciranom rečeničnom članu, ova partikula odnositi na čitavu propoziciju, tj. obuhvataće i neeksplicirani, presuponirani sadržaj. U tom smislu, posmatraće se propozitivne, realizovane komponente, presupozitivne (elementi saznanja) i modalne kao ocena i stav govornika (up. Ристић, 1999: 138). Vrlo sličan pristup, mada ne integrativan u potpunosti, nalazimo u analizi engleskih partikula *only* i *even* (Kim 2011), gde autor parcijalno izdvaja, kako navodi, sintaksu i semantiku ovih partikula, npr.:

- a. Adjective: He is *only* handsome.
- b. Adverb: He finished the job *only* partially.
- c. Verb: He *only* slept.
- d. Numeral: *Only* two people joined the election.
- e. Sentence: *Only*, he wasn't in his room last night.
- f. Noun: *Only* God can do it.

¹² Korpus od 120 000 000 reči beleži ovu partikulu u približno 22 000 primera.
<http://www.korpus.matf.bg.ac.rs/korpus/mainmenu.php>

5. REALIZACIJE PARTIKULE *BAR*

5.1. Restriktivna kvantifikacija 'minimalno, zanemarljivo malo, ali, za govornika, značajno gradiranje'

Intenzifikuje se prilog malo (*bar malo*), kojim se upućuje na potreban minimum da bi se realizovalo određeno stanje, radnja ili količina kakvog brojivog ili nebrojivog entiteta, kvantitet kakve pojave, doživljaja, osećanja (*plata, kupovna moć; želja, raspoloženje, vreme*). Može se interpretirati i kao forma sa inkapsuliranim prilogom mnogo – *više*, koje bi u nekim slučajevima potpuno bilo komutabilno sa datom strukturom (*bar malo [više] želje; bar malo [više] vremena*). Tamo gde to nije slučaj, očekivanje formalizovano objektom determinisano je komparativom, kojim se upućuje na viši stepen željenog stanja (*veća plata, veseliji ton, veća kupovna moć*).

... kad bi *bar malo* želje pokazali da se nekuda krenu; tako da ne vredi uzdisati što nemamo *bar malo* vremena za neku zajedničku akciju; ...s nadom da će i kupovna moć publike tada biti *bar malo* veća; Obradovan što je pitanje novca za put rešeno tako neočekivano lako i da bi celom razgovoru dao *bar malo* veseliji ton, Davil je rekao napola u šali: – Zahvalan sam vam; Lekove u apotekama, hranu i grejanje u bolnicama i redovne, ako Bog da, i *bar malo* veće plate zdravstvenim radnicima; Nedostajao si mi. Jesam li i ja tebi, *bar malo*?; ...i da se i naš Beograd *bar malo* približio Evropi.

5.1.1. 'najmanje' 'približno određivanje'

(a) gradira se minimum leksikalizovan numerički (brojevi jedan i/ili dva), pri čemu se iznosi pretpostavka, procena da određenih entiteta, vrednosti ima i više; dok se (b) višim vrednostima (iskazanim višim ciframa) iznosi ista pretpostavka, ali je sadržana i informacija o pozitivnom ili negativnom odnosu govornika o datoj količini (npr. *popužio je bar četrdest cigareta danas; on mu pokazuje tipa od bar sto pedeset kila.*). U irealnim kondicionalnim rečenicama naglašen je značaj (a) dovoljnog uslova za realizaciju radnje u upravnoj rečenici (da je *radio bar jedan semafor*, sve bi bilo drugačije). (c) Intenzifikacija potrebnog ili konstatovanog stanja leksikalizovana prilogom *još* može biti fokusirana i gradirana partikulom *bar*.

(a) Obed traje *bar jedan* sat, uz vino, belo i crno, i sir; Sve vrste pisaljki iz Turske Carevine, Persije i Egipta bile su *bar* sa *po jednim* primerkom predstavljene u toj zbirci; *Bar će jedan* sa mnom. Pet!; Njegove bolesti, doduše, uvek su imale *bar dva* uzroka; ...kad bi *bar jedan* trenutak imao takvu veru, kao što su je imali prvi apostoli; A da je te noći radio *bar jedan* semafor u Titogradu, sve bi bilo drugačije; hteo je imati *bar jednu* ruku da sebi život otme.

- (b) Bio je dve godine mlađi od mene, ali *bar pedeset* puta inteligentniji; *Bar pedeset* zemlja već je naručilo vakcinu; u informativnim emisijama je *bar sto* puta ponovljeno da je rešena misterija Mona Lize; Oni mu pokazuju tipa od *bar sto pedeset* kila; ministar za dijasporu ističe da bi se stanje popravilo kada bi, za početak, bilo angažovano *bar hiljadu* predavača za srpski jezik.
- (c) izašao iz roditeljske kuće u kojoj je nameravao da se gnezdi *bar još* deset godina; naša bi čaršija bila rada da vidi *bar još* jednog ovakvog da nabaviš; postoje negde na svetu *bar još* dvojica; Uh: – othukuje komšija i hoće svakako da izvuče *bar još reč – dve*.

5.2. Disjunktivnost 'druga, (moguće) manje poželja, ali ostvarljivija mogućnost, kvalitet, aktivnost'

Upućuje se na postojanje bar dveju mogućnosti, koje se međusobno ne isključuju, nego se dopunjuju, a partikule iskazuju da je realizacija sadržaja iskaza moguća ako se izabere bilo koji element (*partikule dopusnosti* iz 11. paradigme prema S. Ristić: *ipak, svejedno, makar, doduše, ono*). Udružena s veznikom ili partikula *bar* ograničava obim i stepen aktualizacije predikacije (*znala je : bar je je verovala da zna*), što se postiže i spojem *ako ne ... ono bar / ako već ... bar* (ako ne *najlepša, ono bar najelegantnija*), gde je perspektiva govornika usmerena na zadovoljavajući kvalitet, entitet, stanje. U pitanjima tipa *je li bar lepa?* presuponirano je: ako ništa drugo... ono...

dalje bi značilo da je znala ko sam ja, *ili je bar* verovala da zna; Zar nemaju ovi ovde nigđi utrine od žute zemlje, *ili bar* od peska i šalitre, za svoje mrtve?; Kako takve žene ovde služe samo u jednu svrhu, i prijatelji se čak mogu i poslužiti njima, *ili im bar* ne ukazivati nikakvu pažnju ako neće; i htede nasloniti čelo na blisko okno i zaplakati se kao nad ganutljivim svršecima; *ili bar* otići ocu i reći mu: „Moj oče, šta sam ja tako strašno učinio?“;

U svom selu ona će biti ako ne *najlepša ono bar najelegantnija*; Digli su svakako galamu što bi svi želeli da budu *bar* podoficiri, bar kaplari; *Ako* mu je, detetu mome dobrom, *već* bila takva talija da ga more udavi, *bar* da ga ono mrtvo vrati materi zemlji; *Je li bar lepa?* – Nažalost strašna, oče; *A je li bar* suma bila povelika? – To nije bio novac.

5.3. Restriktivna personalizacija 'samo, jedino, isključivo neko, a ne drugi'

Izdvađa se određeno lice koje, za razliku od drugih, voljno ili nevoljno, čini određenu radnju koja se, sa stanovišta govornika realizuje u dovoljnoj meri, taman onoliko da bi se diferencirala od neekspliciranog mnoštva (*Ja bar činim nešto za njega* → drugi ne čine ništa). Afirmacija se u propoziciji transformiše u negaciju u presupoziciji i obrnuto (*Ja bar ne verujem u te priče...* → drugi veruju). Uz značenje ograđivanja od mnoštva izdvađa se stav govornika koji ograničava svoju spoznaju, iznosi dozu nesigurnosti (*Bar sam ja tako mislila*), što je

eksplicirano prilogom *tako* (na taj način), i razlikuje od načina uverenja ostalih. Indikativni su glagoli kognitivnih i perceptivnih sposobnosti: *misлити, činiti se, izgledati, smatrati*. Inicijalna pozicija partikule *bar* u ovim primerima upućuje na njenu dodatnu funkciju rečeničnog konektora, kojim se ograničava čitav propozicioni sadržaj u odnosu na prethodni iskaz (oni su bili surovi | mislim (tako) + drugi ne misle (tako) + nisam u potpunosti sigurna (u to)).

samo da bi bio tu i kada voz već pođe i samo da bi mi *bar on* mahnuo rukom kada napustim to tlo.; *Ja bar* činim nešto za njega...; *Ja bar* ne verujem u te priče o prodavanju duše đavolu; *Oni bar* ne videše devojkę; Je li *bar tebi* jasna ova njena odluka?

Oni su bili surovi. *Bar sam ja tako* mislila. *Bar se tako* činilo mladiću koji se zvao Rade. *Tako se bar* pričalo. Ili *bar to tako* izgleda za širu javnost. *Bar su tako* smatrali selenolozi.

5.4. Restriktivna adverbizacija 'minimalni, zadovaljavajući prostorni / vremenski okvir'

Kombinatorna sposobnost partikule *bar* i određenih vremenskih i prostornih priloga i priloških izraza, te predložko-padežnih konstrukcija s ovim značenjem upućuje na to da je na formalnom planu moguće identifikovati minimalan segment vremena i prostora koji je, prema stavu govornika, dovoljan za realizaciju određene radnje ili zadovoljenje datog stanja. Priloški izrazi koji se vezuju za ovu partikulu imaju značenje 'malo', 'kratko' (*tada, sada, za sada, za neko vreme*), što isključuje sve ostale koje znače 'mnogo' (**bar* dugo, *bar* stalno i sl.). Izvan ovoga su primeri s imenicama koje znače duži vremenski period (*godinu dana, pet meseci*), koji se uvrštavaju u restriktivnu kvantifikaciju ili su deo irealnih kondicionalnih rečenica (*kad bi ostao bar godinu dana; da je bar duže trajalo* i sl.)

Možeš im slobodno kazati, da znaju *bar sada* kad već ranije nisu mogli znati, da od toga nema ništa; Smatram da sam, *bar za sada*, bezbedan; ...ne trudeći se da pred njom pokuša da to sakrije, da je *bar za neko vrijeme* održi u vjerovanju da je voli; ...kako bi čovek mogao nabaviti, *bar jednom* u životu i *bar za kratko vreme*, sve što mu je potrebno; Ovako ste *bar u svojoj zemlji*. Ne volite svoje selo?; A molim, gospodo, 'oće l biti *bar sutra* lađe za Krf?; Mislim da je sad već gotovo. *Bar se odande* više ništa ne čuje.

5.5. Restriktivna predikacija 'minimum akcije kao rezultata, namere, želje govornika'

Subjekt, adverbijalna dopuna ili objekat samo su gramatičke, eksplicirane forme na koje se usmerava partikula *bar*, ali njeno upućivanje obuhvata celu propoziciju, čiji je konstitutivni član predikat. Svakako da su širi kontekst i rečenična intonacija indikatori fokusa koji se ostvaruje partikulom (**ja** *bar* tako mislim : ja *bar* **tako** mislim : ja *bar* (tako) **mislim**), ali je i neekspliciran predikat, u stvari primarni semantički argument (Jesam li ti nedostajala? *Bar malo?* → nedostaja-

la). Kada je *bar* najuže vezano za predikat, izdvojiće se jedna aktivnost čijom se realizacijom govornik zadovoljava u minimalnoj meri (On uči. : On *bar* uči.), pri čemu je, opet, moguća dvostruka interpretacija: *ako ništa drugo... ono bar to* ili restriktivna personalizacija: → *drugi ne, ti ne*. Budući da se gotova svaka aktivnost može fokusirati kao relevantna i dovoljna za govornika, izdvojena od svih ostalih kao minimum, sa značenjem, dakle: *ako ništa drugo (ne radi), drago mi je / bilo mi je drago / bilo bi mi drago...* da postoji nešto što radi i to u svim glagolskim oblicima (*bar* jede; *bar* je jeo; *bar* jede!...), izdvaja se frekventna veza partikule *bar* s veznikom *da* (*da bar, bar da*) s ekspliciranim, češće neekspliciranim modalnim glagolima *smeti, moći, trebati, želeti*. S obzirom na polifunkcionalnost veznika *da*, kad je u pitanju zavisna klauza koju uvodi, izdvojićemo najfrekventnije kondicionalne, mahom irealne rečenice.

Izdvaja se grupa primera u kojima *bar da* uvodi afirmativnu (dubinski negiranu u perfektu) irealnu klauzu i to kao komentar (*želeo bih, voleo bih* kad bi se to desilo), u kojem bi izostanak partikule transformisao iskaz u informativno i komunikativno nepotpun:

Uz osmejak pun prezira reče: *Bar da sam se borio!* hoteći time bezmalo reći da bi pobjeda bila njegova; Znači, njima je sve to čak bilo i prijatno. *Bar da su zaplakala!*; – *Bar da stignemo do reke*, rače lovac, i to nešto znači.

Slična je komunikativna namera, tj. značenje komentara kada je ovaj spoj udružen s glagolom *moći (hteti)*, koji je površinski eksponent minimuma mogućnosti, želje, očekivanja govornika (up. npr.: *Bar da ogledala izmene!* : *Bar bi mogli ogledala da izmene!*). Ovi se primeri jasno ograničavaju na personalne rečenice (*Da se bar može* brže stići : */). Glagol *smeti*, ograničenije semantike, ne podleže ovakvim transformacijama (*Pa, bar da sme* da ga izljubi!).

Bar bi mogli ogledala da izmene!; *Mogla bi bar da* porazgovaraš s nama! *Bar bi mogla da* mi pomogneš!; *Pa bar da hoće* da ga puste da na miru gladauje! Ne. On je u Belgiji; Kući, bre! *Bar da te ne gledam!*

U irealne kondicionalne klauze partikula *bar* unosi semantičko obeležje žaljenja, nezadovoljstva zbog neostvarenog (minimalnog, jednog ali dovoljnog uslova). Leksičko-semantička obeležja glagola, pre svega obavezna tranzitivnost, uključuju svakako u dovoljan uslov i objekat.

Da sam mu *bar rekao*: Bio bih najsrećniji kada bih ... odjednom doznao da nisi ti moj otac; *Da sam bar dobila* po šiling svaki put kad sam pokrenula pretragu za Ružom, bila bih bogata; Razmišljam, kako bi bilo toplije *da nije bar* ove tame; Da, to je ona. *Da je bar stvarno ostala*, bila bi srećnija, mislim; *Da je bar nešto rekla*, bilo bi mi lakše.

6. ZAKLJUČAK

Pošlo se od pretpostavke da se partikule, kao jedno od heterogenih modalnih leksičkih sredstava, u nastavu stranog jezika najpodesnije uvode putem najbližeg okruženja, tj. udruživanja sa frekventnim leksemama. Analizom građe potvrđeno je da je primarno značenje partikule *bar* ograničavanje na minimalan, za govornika zadovoljavajući / nezadovoljavajući sadržaj. Ovom se restrikcijom obuhvataju brojivi i nebrojivi entiteti, lica, radnje, kao i načini, mesta i vreme njihove realizacije. U tom smislu, važno je pri obradi date teme u nastavi primenjivati integralni pristup, kojim se obuhvatno posmatraju gramatički, leksički i pragmatički plan.

Ovim se istraživanjem želelo ukazati i na mogućnost analize sinsemantičkih reči iz perspektive kolokacija, tj. posmatranja ovih, prevashodno diskursnih sredstava, koja modifikuju celokupan rečenični sadržaj, te ne stupaju u sintagmatske veze. Ipak, učestalo pojavljivanje partikula s određenom vrstom reči, kao i njihova usmerenost na funkcijski različite rečenične konstituente opravdava analizu njihovog značenja i uloge u kontekstu manjem od rečenice ili šireg teksta.

LITERATURA

- Aijmer, K. et al. (2003). The Discourse Particle *well* and its Equivalents in Swedish and Dutch. *Linguistics* 41/6: 1123–1161.
- Andersen, G. and F. Thorstein (2000). 'Introduction'. In: *Pragmatic Markers and Propositional Attitude*. (eds. Andersen, G. and Thorstein F.). Amsterdam: John Benjamins, 1–16.
- Dedać, M. i M. Mišković-Luković (2010). *South Slavic Discourse Particles/ Južnoslavenske diskursne partikule*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Hellberg, S. E. (2013). *Translating pragmatic markers – or whatever you want to call them*. Linnéuniversitetet, Institutionen för språk.
- Ivić, M. (2005). *O rečima. Kognitivni, gramatički i kulturološki aspekti srpske leksike. Lingvistički ogledi, pet*. Beograd: Biblioteka XX vek.
- Kim, S. (2012). Focus particles at syntactic, semantic and pragmatic interfaces: the acquisition of *only* and *even* in English. *Language Acquisition: A Journal of Developmental Linguistics*. 19/4: 324–326.
- König, E. and S. Requardt (1991). A relevance-theoretic approach to the analysis of modal particles in German. *Multilingua* 10. Mouton de Gruyter, 63–77.
- Kristal, D. (1998). *Enciklopedijski rečnik moderne lingvistike*. Beograd: Nolit.
- Lyons (1978). *Semantics* 2. Cambridge University Press.

- Mrazović, P. i Z. Vukadinović (2009). *Gramatika srpskohrvatskog jezika za strance*. Novi Sad – Sremski Karlovci: Izdavačka knjižarnica Zorana Stojanovića.
- Schmerse, D. et al. (2014). Discourse Particles and Belief Reasoning: The Case of German *doch*. *Journal of Semantics* 31: 115–133.
- Stede, M. and B. Smitz (2000). Discourse Particles and Discourse Functions. *Machine Translation* 15. Kluwer Academic Publishers, 125–147.
- Zvekić-Dušanović, D. (2011). *Modalnost. Motivaciona modalnost u srpskom i mađarskom jeziku*. Novi Sad: Filozofski fakultet.

*

- Гортан-Премк, Д. (1994). Типови и врсте речи. *Јужнословенски филолог* L: 117–128.
- Иричанин, Г. (1998). Проблеми институционализованог учења страних језика (српског и немачког) у вези са партикулама. *Научни састанак слависта у Вукове дане 27/2*: 357–365.
- Ковачевић, М. (1996). О једном типу перифрастичке интензификаторске партикуле. *Ријеч*. II/1–2. Никшић: Институт за језик и књижевност Филозофског факултета, 70–85.
- Ковачевић, М. (1998). Диференцијација партикула и хомоформних (дијелова) везника. *Научни састанак слависта у Вукове дане 27/2*: 216–228.
- Ломпар В. (1998). Статус и класификација речци у сербокроатистичким граматицама. *Научни састанак слависта у Вукове дане 27/2*: 239–246.
- Ристић, С. (1999). *Реч. Смисао. Сазнање*. Студија из лексичке семантике. Београд: Филолошки факултет.

IZVORI

<http://www.korpus.matf.bg.ac.rs/korpus/mainmenu.php>

Jasmina Dražić

PARTICLES IN TEACHING SERBIAN AS A FOREIGN LANGUAGE –
COLLOCATIONAL PERSPECTIVE

Summary

The complexity of acquiring particles in L2 depends on a number of factors, which are both form and content related, as well as on some extra-linguistic ones. The significance of being familiar with the particles in L2 is seen in their great frequency, especially in utterances, as components with illocutionary power are realized in the communication situation. This paper aims to offer a model of presenting and acquiring particles and uses the restrictive particle ‘*bar*’ as an example within the theory of collocations, ie. the decoding of the meaning in the immediate surroundings.

Key words: particles, *bar*, modification, focusing, pragmatic implications.

811.163.41'367.625
371.3::811.163.41'243

Jelena T. Ajdžanović
Filozofski fakultet, Novi Sad

MODALNI GLAGOLI I NJIHOVI PERIFRAZNI EKVIVALENTI U NASTAVI SRPSKOG JEZIKA KAO STRANOG

U radu se analiziraju dvočlane postojane strukture modalnog značenja, sačinjene po modelu glagol operator i neglagolska komponenta (imenički/pridevski/priloški izraz) kao značenjsko težište predikacije. Na semantičko-sintaksičkom, te pragmatičkom planu posmatra se korelacija ovakvih veza sa jednoleksemskim ekvivalentom, te predočava obim njihove argumentske strukture (X želi + $V_{da+Prez/inf}$: X ima želju + $V_{da+Prez}$ / X ima želju + $Prep_{za} + NDev_{Acc}$). Sagledavaju se pri tom sledeće karakteristike ovih spojeva, kao diferencijalne crte prema jednoleksemskim glagolskim ekvivalentima: (a) kategorija agentivnosti u zavisnosti od semantike neglagolske komponente (X može da uradi (uraditi) nešto : X ima mogućnost / X ima pravo / X je sposoban da uradi (uraditi) nešto : X je dobio dozvolu); (b) fazne semantičke komponente (komponente durativnosti, inhoativnosti, terminativnosti) (želeći : dobiti želju / rodila se želja / pojavila se želja i sl., ali i izgubiti želju / nestala je želja i sl.) te, konačno, (c) one semantičke komponente koje doprinose konciznijem iskazivanju novih informacija (up. Ivić 1995) (želeći : obuzela me je želja). Doprinos ovog istraživanja ogleda se pre svega u tome što ove strukture predstavljaju visoko organizovan, gramatički izgrađen deo rečnika, te su tako svojom idiosinkratičnošću nepredvidljive u istoj meri kao i prave lekseme (up. Topolinjska 1982).

Ključne reči: modalno značenje, glagol operator, neglagolska komponenta, semantika, sintaksa

1. UVOD

1.1. Semantičko-pragmatička kategorija modalnosti, koja se najšire može shvatiti kao izražavanje mišljenja ili stava govornika prema propoziciji iskazanoj u rečenici ili prema situaciji koju propozicija opisuje (Dušanović-Zvekić, 2011: 62), izražava se velikim brojem različitih gramatičkih i leksičkih sredstava – intonacijom, određenim glagolskim oblicima, rečeničnim prilozima i sl. Određeni tipovi modalnih značenja mogu biti označeni i pojedinačnim glagolskim leksemama – modalnim glagolima: *moći, morati, trebati, hteti, smeti, imati* (u značenju '*morati, trebati*'), *umeti* (u značenju '*imati sposobnost za izvođenje neke radnje*') i (*za*)*želeći*, te njihovim perifraznim ekvivalentima, postojanim sintagmatskim

leksičkim spojevima, po pravilu idiomatizovanog karaktera (Dražić, 2014: 747) – *imati mogućnost / moć / vlast, imati pravo, imati dozvolu, imati želju* i sl.

1.2. Glagolske perifraze, postojani višeleksemski spojevi kojima se denotira jedna celovita situacija, složene su strukture sačinjene od dvaju konstituenata – **glagola**, oslabljenog ili izmenjenog značenja, i **neglagolske komponente**. Funkcionalni glagol (Mrazović, 2009: 113), odnosno glagol u ulozi verbalizatora ili operatora (Радовановић, 1977: 61; Просвирина, 1983: 85) načelno nosi gramatička obeležja lica, broja, vremena, načina, stanja. Uz to, u najvećem broju slučajeva, funkcionalni glagol jeste i modifikator značenja obeležene glagolske radnje, jer unosi semantičke komponente relevantne za ostvarivanje denotirane situacije (trajanje, intenzitet, faza i sl.), te stoga služi i „да обезбеди структурну матрицу у коју се могу интегрисати различите лексичке јединице које представљају регулаторе значења читавога израза“ (уп. нпр. *imati mogućnost : biti u mogućnosti; imati sposobnost : biti sposoban* i sl.) (Алановић, 2013: 40). Dalje, leksičko-semantički fokus jeste na neglagolskom delu posmatranih struktura (уп. Штрбац, 2010: 78), jer su, најчеšће, nominalizovani izraz (Радовановић, 1977: 61; Тополињска, 1982: 36; Всеволодова, 2000: 168; Штрбац, 2010: 78; Дражић, 2014: 747; Алановић, 2013: 41), rede pridev ili prilog, kojima se neposredno referiše o radnji u koju su uključeni svi učesnici situacije (Алановић, 2013: 41), semantičko težište predikativnosti. Kao bitna obeležja perifraza u literaturi se ističu sledeća, u kojima se ogleda i opravdanost potrebe za istraživanjem ovih veza iz ugla učenja srpskog jezika kao stranog. Prvo, ukazuje se na idiomatizovanost ovakvih spojeva, te njihov idiosinkratični karakter, zbog čega su upravo inventar funkcionalnih glagola, ali i spojevi glagola i neglagolskih leksema, iz ugla učenja srpskog jezika kao L2, nepredvidljivi fenomeni (Тополињска, 1982: 36). Drugo, s obzirom na nejednaku semantiziranost glagola i njihovih imeničkih izvedenica (Ivić, 1995: 183), derivacionih i/ili semantičkih, perifraze doprinose preciznijem izražavanju. Takvi spojevi mogu da unose u iskaz dodatne semantičke komponente – ukazuju na fazu ili intenzitet kakvog procesa (уп. нпр. *steći pravo : imati pravo; želeti : obuzela me je želja*), nose modalnu komponentu, predstavljajući denotiranu situaciju kao neočekivanu (нпр. *stvorila se mogućnost*), te preciziraju stepen agentivnosti učesnika u denotiranoj situaciji (нпр. *imao je pravo : ste- kao je pravo*) ili da preduprede njegovu dvosmislenost (уп. нпр. *moći : imati pravo / imati mogućnost*). Zbog ovakvih svojih obeležja perifraze su vrlo često odlika specijalnih funkcionalnih stilova; njihova upotreba karakteristična je za intelektualizovane i apstraktne oblike izražavanja (Radovanović, 1990: 53–54). Distribucija iskaza sa jednoleksemskim glagolskim formama, odnosno onih sa odgovarajućim perifrazama često je jasno omeđena i ograničena isključivo na određeni funkcionalni stil, te neretko ne postoji mogućnost njihove proizvoljne supstitucije (уп. нпр. *moći : imati pravo*). Treće, formalna struktura glagolskih perifraza specifična je, budući da neretko semantičko jezgro predikata može biti izvan glagolskog kompleksa, te se nalaziti na poziciji gramatičkog subjekta (нпр.

snažna želja me je obuzela), gramatičkog objekta (npr. *imati mogućnost, imati želju, imati pravo*) ili pak adverbijala (npr. *biti u stanju, biti u mogućnosti*), što implicira da su, u tim slučajevima, sintaksički i semantički plan iskaza u koliziji, te ih je neophodno razgraničiti.¹

Iz svega navedenog sledi da je važno na pravi način pristupiti obradi glagolskih perifraza u nastavi srpskog jezika kao stranog, što implicira fokusiranje kako na njihovu formalnu strukturu tako i na značenje koje imaju, te pravila njihove upotrebe i distribucije. Stoga rad ima za cilj da ukaže na osnovna semantička obeležja prototipičnih predstavnika pojedinih tipova modalnosti (*moći* i *želeti*), strukturne forme u kojima se realizuju perifraze ovih glagola, kao i na semantičke i sintaksičke restrikcije u pogledu sadržajnih i formalnih svojstava date perifraze, te na mogućnost njihove stilske markiranosti ili situacione determinisanosti. Naime, iz perspektive stranog jezika, svakako da nije dovoljno usvojiti datu formu, nego je potrebno, koordinirano usvajati i situacionu markiranost, te ideo subjektivne procene u iskazu, tj. njegovo odsustvo (up. npr. *imam pravo da grešim! : u mogućnosti sam da živim kao pisac zahvaljujući podršci Ministarstva kulture : ogromna mi je želja da se plasiramo na svetsko prvenstvo* (KSSJ).

1.3. Upotreba modalnih glagola najfrekventnija je u modalnom tipu neepistemičke, motivacione modalnosti (up. Звекић-Душановић, 2014: 140). Semantička struktura motivacione modalnosti, kako to određuje Zvekić-Dušanović, zasniva se na razlikovanju, s jedne strane, 'podsticaja' i 'mogućnosti' i, s druge strane, na razlikovanju 'spoljašnje' i 'unutrašnje' motivacije, što zavisi od toga da li su podsticaj / mogućnost u samom vršiocu propozicije ili potiču od nekog drugog izvora (Звекић-Душановић, 2014: 140). Polazeći od ovako postavljenog sistema, Zvekić-Dušanović navodi sledeća značenja modalnih glagola (gl. *moći*):

- 1.a. spoljašnja mogućnost deontičkog tipa, tj. dozvola (npr. *rekli su da možemo početi sa radom : dali su nam dozvolu za rad*), i situacionog tipa, tj. mogućnost koja nastaje sticajem okolnosti;
- 1.b. unutrašnja mogućnost, tj. sposobnost (npr. *pametan je on, može on to da uradi : on je sposoban da to uradi*);
- 2.a. spoljašnji podsticaj slabijeg intenziteta kao što su predlog i savet (npr. *mogao bi pomoći svojim roditeljima : Ø*);
- 2.b. unutrašnji podsticaj, tj. podsticaj ili želju (npr. *Mogla bih se i odmoriti : imam želju da se odmorim*).

Od svih izdvojenih značenja jedino značenje spoljašnjeg podsticaja ne podleže perifrazi, jer, čini se, ono nije leksikalizovano već se isključivo realizuje u

¹ U okviru funkcionalnogramatičkog pristupa skreće se pažnja na to da, iako je kategorija predikata usko vezana za glagole kao vrstu reči, on se može identifikovati drugim aktantnim formama (Всеволодова, 2000: 168), npr. apstraktnim imenicama sa obeležjem procesualnosti (Зологова, 2003: 96, 143) kao eksponentima logičkog predikata (Арутюнова, 2003: 123). O mogućnosti, potrebi, nekad čak i neophodnosti razgraničenja sintaksičkih i semantičkih kategorija rečenice v. Арсенијевић, 2009: 188; Алановић, 2012: 150; Алановић, 2013: 41–42.

kontekstu, odnosno uslovljeno je značenjem reči sa kojima se vezuje ili glagolskim oblikom u kojem se ostvaruje. Dalje, struktura perifraza, tačnije inventar glagolskih i neglagolskih leksema koje se upotrebljavaju, te, u zavisnosti od leksičke semantike funkcionalnih glagola, padežna forma imenice ili prideva koji ulaze u njihov sastav, određena je tipom modalnog značenja koje se iskazuje. Navedeno ćemo, ovom prilikom, ilustrovati na primerima perifraza dvaju modalnih glagola: *moći* i *želeti*.

2. ANALIZA

2.1. Glagolske perifrize sa značenjem spoljašnje mogućnosti

2.1.1. Značenje spoljašnje mogućnosti deontičkog tipa izražava se polisemantičnom modalnom glagolskom leksemom *moći* onda kada se on upotrebljava u značenju „smeti činiti nešto, imati odobrenje da se nešto učini“ (RMS): *Ne možete ući!*; *Zar se možemo dizati protiv svojih učitelja i bogova?* i sl. Glagolske perifrize sa ovakvim značenjem mahom su strukturirane po modelu: tranzitivan glagol i imenica u akuzativu (*imati pravo, imati dozvolu, dobiti dozvolu, steći pravo, izgubiti pravo*), daleko ređe po modelu intransitivan glagol i imenica u nominativu (*pripada mu pravo*). Glagolski član ima uglavnom nespecificovanu semantiku – u takvom sintagmatskom spoju glagol realizuje opšte značenje 'posedovati kakav entitet na osnovu kojeg se omogućuje dalja manipulacija', formalizovano u vidu strukture 'X poseduje Y-a' i ekvivalenta 'Y pripada X-u'. Zavisni sintagmatski član jeste apstraktna imenica koja je, budući da sadrži deontičku značenjsku komponentu, u semantičkoj vezi s glagolom *moći* upotrebljenim u značenju 'smeti činiti nešto'. Datu poziciju, dakle, zauzimaju imenice sa semantičkim obeležjem permisivnosti (*pravo, dozvola, dopuštenje, vlast*) (up. – Zvekić-Dušanović, 2011: 281), čije bi se značenje moglo parafrazirati kao 'dopuštenje, odobrenje, pristanak, kojim se dozvoljava da se što vrši' (Ајдановић, 2008: 130).

2.1.2. Među zabeleženim glagolskim perifrazama sa značenjem spoljašnje mogućnosti deontičkog tipa, tj. dozvole dominiraju spojevi *imati / nemati pravo / dozvolu / dopuštenje*, kao nemarkirani glagolsko-imenički izrazi, kojima se izražava značenje 'smeti činiti nešto, imati odobrenje da se nešto učini' bez isticanja dodatnih značenjskih komponenti. Pravo (dozvola, dopuštenje), u ovom slučaju, rezultat su procene samog subjekta o ponašanju, delovanju u određenim situacijama, o čemu svedoče sledeći primeri:

Šta hoćete, da ustanem kada vi govorite ? <Imam pravo> i da zviždim kao poslanik – rekao je jednom od svojih političkih učenika (KSSJ)
Na kraju, ja <imam pravo> i da grešim. (KSSJ)

S druge strane, negirana forma *nemati pravo* prevashodno upućuje na to da je subjektu onemogućena određena aktivnost od strane, po kakvom kriterijumu, nadređenog lica, propisa i sl.:

Ti hoćeš suviše da znaš, a nemaš pravo na to! Ja učim i <imam pravo> da znam, došao sam s kraja sveta da upoznam biblioteku (KSSJ).

Upitne forme, čini se, jesu granični slučaj u pogledu dopuštenja, tj. procena subjekta o angažovanju u datoj situaciji – može se interpretirati i kao sopstveno preispitivanje (*smem li?*), ali i kao traženje čije dozvole:

Imam li pravo da pitam ko mi se obraća? (KSSJ).

2.1.3. U ostalim spojevima glagolska reč jeste nosilac gramatičkih obeležja, ali „у исто време и модификатор значења дате глаголске радње будући да се њоме извучи на површину онај семантички елемент који се сматра битним“ (Штрбац, 2010: 79). Tako su glagolske perifraze *dobiti pravo / dozvolu / dopuštenje*, *steći pravo*, s jedne strane, te *izgubiti dozvolu / dopuštenje / pravo*, s druge strane, markirane, budući da je u njihovo značenje utkana komponenta faze jer signaliziraju početnu ili završnu fazu realizacije denotirane situacije. Prve su obeležene kao inhoativne, pa se u njihovom interpretativnom transformu pojavljuje predikacija bazirana na predikaciji „počinje da...“ (Тополињска, 1982: 37), odnosno „sada može da...“. Druge su pak markirane kao terminativne sa parafrazom baziranom na predikaciji 'bliži se kraju', 'završava se', odnosno „ne mogu više da...“.

2.1.3.1. Inhoativni spojevi dalje se granaju na osnovu dodatnih značenjskih komponenti. Izrazi *dobiti pravo* i *steći pravo* međusobno su suprotstavljeni prema obeležju agentivnosti, tačnije prema stepenu angažovanosti nosioca denotirane situacije. Spoj *steći pravo* referiše o aktivnom učešću vršioca. Funkcionalni glagol čuva semantičku komponentu sadržanu u svom osnovnom značenju 'doći do nečega radom, nastojanjem' (RMS), a na osnovu toga dati glagolsko-imenički izraz podrazumeva sledeći propozitivni sadržaj „nosilac denotirane situacije jeste aktivni realizator kakve radnje, što mu dalje omogućuje realizaciju kakve druge radnje“. S druge strane, glagolska perifraza *dobiti pravo* u fokus postavlja nosioca situacije kao adresata, odnosno primaoca dozvole na osnovu koje mu se dopušta realizacija kakve druge radnje.

2.2. Glagolske perifraze sa značenjem unutrašnje mogućnosti

Značenje unutrašnje mogućnosti izražava se takođe polisemantičnom modalnom glagolskom leksemom *moći*, ali u situaciji kada on realizuje značenje „imati moći, snage, sposobnosti za izvršenje nečega“ (RMS). Glagolske perifraze sa ovim značenjem strukturirane su po modelu tranzitivan glagol *imati* i imenica *mogućnost* u akuzativu ili kopulativan glagol *jesam / biti* u spoju sa imenicom *mogućnost* u obliku lokativa blokiranog predlogom *u* ili u spoju sa pridevom

sposoban u obliku nominativa. Konstrukcioni modeli sa kopulativnim glagolom frekventniji su od modela sa glagol *imati* i imenicom *mogućnost* u bespredložkom akuzativu, što je svakako u korelaciji sa denotiranim značenjem. Unutrašnji je podsticaj ili stanje u kojem se nalazimo, a koje dalje inicira nekakvo delovanje (*u mogućnosti sam da ti to proverim*), ili pak predstavlja kakvo inherentno čovekovo svojstvo (*sposobnost*), na osnovu kojeg se on i kvalifikuje (*on je sposoban da to uradi*).

2.3. Glagolske perifrize sa značenjem unutrašnjeg podsticaja

Značenje unutrašnjeg podsticaja izražava se glagolom *želeti*, a kao imenski član u glagolskim perifrazama s ovakvim značenjem realizuje se samo imenica *želja*. Leksički spoj koji čine funkcionalni glagol *imati* i imenica *želja* u obliku akuzativa u potpunosti je nemarkiran i ima gotovo istu semantičku i izražajnu, stilsku vrednost kao jednoleksemska forma (up. npr. *želim da oputujem nekud* i *imam želju da oputujem nekud*). Daleko je veći, međutim, broj onih spojeva u kojima je u semantičkom sadržaju lekseme *želja* prisutno obeležje samokativnosti, te se ona udružuje sa glagolskim leksemama kojim se denotiraju različiti procesi svojstveni živim organizmima, uključujući i fizičke i hemijske faktore odgovorne za nastanak, razvoj i tok života, kako i mehanizme koji regulišu životne procese (Штасни, 2011: 575; Шведова 1998), zauzimajući formalno centralnu sintaksičku funkciju gramatičkog subjekta: *rodila se želja, nestala je želja, umrla je želja; raste želja*. Značenje ovakvih izraza uključuje dodatne semantičke komponente koje referišu o fazi u realizaciji denotirane situacije ili pak izražava eskalaciju u intenzitetu date relacije (Тополињска, 1982: 37).

3. ZAKLJUČAK

Kako se da zaključiti, glagoli *moći* i *želeti* mogu se dekomponovati pri čemu se može (a) zadržati gotovo ekvivalentno značenje (*imati želju = želeti*) ili (b) ono može biti modifikovano unošenjem komponenti: faza stanja (*dobiti : izgubiti pravo*); subjektivnost (*imam pravo da grešim!* → smatram da mogu da se ponašam / činim nešto što nije u skladu s normama); fokusiranje stanja/potrebe označenih imenicom (*želja mi je da te vidim*), što na planu stila iskazu daje drugačiju, ličniju nijansu.

U nastavi srpskog jezika kao stranog, prema ovom modelu, mogu se uvoditi i druge perifrize, s obaveznim upućivanjem na domen upotrebe. Rad je imao za cilj, pre svega, da nastavnicima predoči teorijski okvir usvajanja modalne perifrize, ali i da posluži kao ilustracija ove problematike za prezentaciju u nastavnom procesu, kao i u nastavnom materijalu:

- (a) značenje spoljašnje mogućnosti
moći = „smeti činiti nešto, imati odobrenje da se nešto učini“
 = *imati pravo, imati dozvolu, dobiti dozvolu, steći pravo, izgubiti pravo.*
- (a) 'dopuštenje, odobrenje, pristanak, kojim se dozvoljava da se što vrši'
imati / nemati pravo / dozvolu / dopuštenje
 = 'smeti činiti nešto, imati odobrenje da se nešto učini'
 bez isticanja dodatnih značenjskih komponenti.
- (b) *dobiti pravo / dozvolu / dopuštenje, steći pravo; izgubiti dozvolu / dopuštenje / pravo*
 'smeti činiti nešto, imati odobrenje da se nešto učini' + komponenta faze + uloga agensa je relevantna.
- (b) značenje unutrašnje mogućnosti
moći = „imati snage, sposobnosti za izvršenje nečega“
imati + mogućnost (Acc)
 kopulativan glagol *jesam/bit* + u + *mogućnost (Loc)*
- stanje u kojem se nalazimo a koje dalje inicira nekakvo delovanje (*u mogućnosti sam da ti to proverim*).
 - inherentno čovekovo svojstvo (*sposobnost*), na osnovu kojeg se on i kvalifikuje (*on je sposoban da to uradi*).
- (c) značenje unutrašnjeg podsticaja
želeti = želiti
 = (a) *imati + želja (Acc)*
 (b) *želja* obeležje /samoaktivnost +/ + V (roditi se, nestati, umreti, rasti)

LITERATURA

- Dražić, J. (2014). Glagol *imati* kao konstituent glagolske perifrize u srpskom jeziku. *Jezici i kulture u vremenu i prostoru III*. Novi Sad: Filozofski fakultet, 749–758.
- Ivić, M. (1995). *O zelenom konju. Novi lingvistički ogledi*. Beograd: Biblioteka XX vek.
- Mrazović, P. (2009). *Gramatika srpskohrvatskog jezika za strance*. Novi Sad – Sremski Karlovci: Izdavačka knjižarnica Zorana Stojanovića.
- Radovanović, M. (1990). *Spisi iz sintakse i semantike*. Sremski Karlovci – Novi Sad: Izdavačka knjižarnica Zorana Stojanovića.

Zvekić-Dušanović, D. (2011). *Modalnost. Motivaciona modalnost u srpskom i mađarskom jeziku*. Novi Sad: Filozofski fakultet.

*

- Ајдановић, Ј. (2008). Лексичко-граматичка перифраза модалних глагола (синхроно-дијахрони план). *Научни састанак слависта у Букове дане* 37/1: 127–137.
- Алановић, М. (2012). О комплементарности синтаксичких и семантичких јединица реченице. *Зборник Матице српске за филологију и лингвистику* LV/1: 149–175.
- Алановић, М. (2013). Типични структурно-семантички модели перифраза са глаголима просторно-мобилних односа. *Зборник Матице српске за филологију и лингвистику* LVI/2: 39–59.
- Арсенијевић, Н. (2009). Синтаксичке улоге семантичког (дубинског) објекта. *Зборник Матице српске за филологију и лингвистику* LI/1: 179–190.
- Арутюнова, Н. (2003). *Предложение и его смысл*. Москва: УРСС.
- Всеволодова, М. В. (2000). *Теория функционально-коммуникативного синтаксиса. Фрагмент прикладной (педагогической) модели языка*. Москва: Издательство Московского университета.
- Звекић-Душановић, Д. (2014). О глаголу *моћи* у аподози иреалних кондиционалних реченица. *Зборник Матице српске за филологију и лингвистику* LVII: 137–150.
- Золотова, Г. А. (2003). *Коммуникативные аспекты русского синтаксиса*. Москва: УРСС.
- Просвирина, О. А. (1983). Глагол *чинити* и његови синоними у функцији вербализатора. *Јужнословенски филолог* XXXIX: 85–97.
- Радовановић, М. (1977). Декомпоновање предиката (на примерима из српскохрватског језика). *Јужнословенски филолог* XXXIII: 53–80.
- Речник српскохрватскога књижевног језика I–VI* (1967–1976). Нови Сад – Загреб: Матица Српска – Матица Хрватска.
- Тополињска, З. (1982). Перифрастични предикатски изрази на међусловенским релацијама. *Јужнословенски филолог* XXXVIII: 35–50.
- Шведова, Н. Ю. (1989). Русские бытийные глаголы и их субъекты. *Слово и грамматические законы языка: Глагол* (Н. Ю. Шведова и В. В. Лонатин, ред.). Москва: Наука.
- Штасни, Г. (2011). Семантичко-деривациони потенцијал глагола основних физиолошких стања. *Граматика и лексика словенских језика* (Зборник радова с међународног симпозијума): 571–580.
- Штрбац, Гордана (2010). Глаголске перифразе са значењем комуникативних делатности. *Зборник Матице српске за филологију и лингвистику* LIII/2: 77–88.

IZVOR

KSSJ: *Електронски корпус савременог српског језика на Математичком факултету у Београду*: <http://matf.bg/korpus>.

Jelena Ajdžanović

MODAL VERBS AND THEIR PERIPHRASTIC EQUIVALENTS IN TEACHING
SERBIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Summary

This paper focuses on the analysis of two-part fixed structures with modal meanings, formed after the model: verb operator and non-verbal component (adjectival/adverbial/noun phrase) as the semantic centre of the predication. On the semantic-syntactic and pragmatic level, the correlation of such connections with a single-lexeme equivalent is examined. At the same time, the following characteristics of these combinations are examined as differential features in relation to single-lexeme verbal equivalents: (a) the category of agentivity depending on the semantics of the non-verbal component; (b) *fazne* semantic components, and, finally, (c) those semantic components which contribute to a more concise expression of new information (cf. Ivić 1995).

Key words: modal verbs, periphrasis, syntax, semantics.

371.3::811.163.41'243
811.163.41'366.55

Слободан Б. Новокмет
Институт за српски језик САНУ, Београд

КОМПАРАЦИЈА ПРИДЕВА У НАСТАВИ СРПСКОГ ЈЕЗИКА КАО СТРАНОГ*

Тема нашег рада је компарација придева у настави српског језика као страног. На основу увида у литературу која се бави српским језиком као страним анализирамо како је граматичка јединица компарације придева методолошки и садржајно обрађена и уклопљена у наставу граматике српског језика за стране студенте. Такође, на основу завршних тестова полазника семинара Међународног скупа слависта закључићемо које су типичне грешке у усвајању компаратива придева и који примери студентима представљају највише проблема у савлађивању ове граматичке категорије.

Кључне речи: компарација, придеви, настава српског језика за странце, приручници, граматике

1. Предмет нашег рада је компарација придева у настави српског језика као страног. У раду намеравамо да представимо методолошку и садржајну обраду компарације придева у изабраним приручницима и граматикама српског језика као страног, са посебним освртом на коментар датих правила. У другом делу рада анализирамо најфреквентније погрешке које се дешавају при усвајању компарације придева у тестовима студената полазника семинара *Међународног скупа слависта*.

1.2. Једна од тешкоћа са којима се сусрећемо у настави српског као страног језика, поготово на почетним нивоима, јесте и степеновање придева. Највише тешкоћа у обради ове граматичке јединице ствара немогућност да се успоставе недвосмилена правила без изузетака, а усвајање ове граматичке категорије, посебно на почетним нивоима, отежава и неопходно познавање и примењивање одређених фонетских језичких правила. На основу увида у програм заједничког европског референтног оквира за учење српског језика као страног (од А1 до Ц2 нивоа) компарација придева предвиђена је за об-

* Овај рад је настао у оквиру пројекта 178009 *Лингвистичка истраживања савременог српског стандардног језика и израда Речника српскохрватског књижевног и народног језика САНУ*, који у целини финансира Министарство за просвету и науку и технолошки развој Републике Србије.

раду на А2 нивоу учења језика (обрађују се род, број и падеж придева, врсте придева: описни, присвојни, од личних имена, градивни, компарација и антоними) док се на Б1 нивоу учења језика ова јединица обнавља и проширује (обнавља се род и број и падеж придева, врсте придева, уводе се описни, присвојни, градивни, временски, месни, компарација и суплетивизам у компарацији придева (*добар – бољи, зао – гори*)).

1.3. Страним студентима српског језика компарација придева се обично предаје у неколико фаза. Прва фаза представља увод о значењу компарације придева и тростепеном систему степеновања придева. У том сегменту студенти се упознају са терминима *позитив*¹ (основни облик придева којим се означава особина појма уз који придев стоји), *компаратив* (први степен поређења, означава да је особина појма уз који придев стоји заступљена у вишем степену од оне која је означена позитивом) и *суперлатив*² (други степен поређења којим се означава да је особина заступљена у појму уз који придев стоји у највишем степену).

Друга фаза предавања компарације придева је морфолошког типа и подразумева системско описивање грађења облика компаратива од позитива придева. Студенти се у овој фази упознају са трочланим системом компаративних наставака (негде стоји и суфикса или компаративних суфикса) који у већини граматика српског језика као страног имају облике:

-ји (млађи),
-ији (новији),
и *иш* (лепши, лакши, мекши).³

¹ Иако позитив формално представља основни облик придева (номинатив једине мушког рода) у систему компарације он се означава као први од три степена компарације (в. Станојчић–Поповић, 2004: 95). Формално поређење позитивом може се остварити на синтаксичком нивоу, нпр. *Петар је леп (исто) као Марко*. Међутим, у *Нормативној граматици српског језика* налазимо да позитив није степен поређења, већ основни облик придева, а да се позитив употребљен у поредбеној ситуацији (*Ана је висока као њена сестра*) назива *екватив* (Клајн–Пипер, 2013: 134).

² Најчешће се изостављају конструкције којима се остварује поређење употребом суперлатива, као што је нпр. синтагма *од + генитив* (Он је најбољи од њих); *међу + инструментал* (Он је најпоштенији међу њима) или *између + генитив* (Иван је најстарији између њих), *један од + придев у суперлативу* (*Тетак му је био један од најбољих људи*) итд. (Ковачевић, 2009: 29). Такође, поређење у суперлативу остварује се и у синтаксичко-семантичком окружењу (*Александар је највреднији ученик у разреду* упућује на то да је од све деце у разреду /са којом се пореди Александар/ он највреднији).

³ У српским граматицама различито се наводе наставци за грађење компаратива. *Грамматика српског језика за средње школе* разликује две врста наставака (-иј и -ш), док наставка за облик који зависе од рода именице (-и, -а, -е) не спајају са ликом компаративног наставака. Наставак -ј(и) не спомиње се као посебан наставак, већ се каже да се граматички наставци за мушки, женски и средњи род додају на јотовани аломорф основе (млађ + и) (Станојчић–Поповић, 2004: 95–96). У *Нормативној граматици* се такође одвајају наставци за род од наставака за компаратив, па су наставци: -иј-и(-иј-а, -иј-е); -ј-и (-ј-а, -ј-е) и -ш-и (-ш-а, -ш-е) (Клајн–Пипер, 2013: 134–135).

и грађењем суперлатива помоћу префикса *нај-* који се додаје на облике компаратива (*најмлађи, најлепши*). У овој фази студентима се не предаје реализација компарације у реченици, већ морфолошко-фонетски поступци грађења компаратива и суперлатива придева од основе позитива (или компаратива). Такође, у овом сегменту говори се о фреквентним гласовним алтернацијама до којих долази при компарацији, пре свега јотовању (*млад – млађи, драг – дражи*), непостојању А (*опасан – онаснији*), једначењу по месту изговора (*густ – гушћи*), једначењу по звучности (*љубак – љупкији*), претварању Л у О на крају слога (бео од бел = бељи), губљењу сугласника (*мастан – маснији*). Иако је неправилна компарација предвиђена за Б1 ниво учења језика, обично се у овој фази представља и систем придева са неправилном компарацијом, најчешће због учесталости придева *добар* као једним од чланова тог система (*добар, бољи, најбољи/ велики, већи, највећи/ зао, гори, најгори/ мали, мањи, најмањи*).

Трећу фазу можемо означити као синтаксичко-прагматичку, пошто подразумева активирање компарације у синтаксичком окружењу и описивање њене конкретне реченичне употребе. Она се најчешће састоји од описа поредбене конструкције са компаративом придева у којој се компарирани појам уводи у реченицу предлошко-падежном формом *од + генитив* (Он је лепши од њега), или *него + номинатив* (Он је лепши него он).

1.4. Граматичку јединицу компарације придева анализирали смо у четири уџбеника/приручника.⁴ То су *Граматика српског језика за странце* Ивана Клајна, *Граматика српског језика за странце* Павице Мразовић и Зоре Вукадиновић, *Лекторска вежбања, приручник за српски језика као страни* Међународног славистичког центра и *Научимо српски 1 и 2* Универзитета у Новом Саду.

⁴Због дужине рада посматрамо само одељак о грађењу компаратива.

а) 1.4.1

<i>ГРАМАТИКА СРПСКОГ ЈЕЗИКА ЗА СТРАНЦЕ</i> , Иван Клајн (Завод за уџбенике и наставна средства, 2006)	
три суфикса	Наставак -ији (-ија, -ије) додаје се првенствено на основу двосложних и вишесложних придева: <i>познат – познатији, зелен – зеленији, спонтан – спонтанији, сумњив – сумњивији, тврдоглав – тврдоглавији</i>
-ИЈИ	Ту спада и већина придева са непостојаним а : <i>уморан – уморнији, округлао – округлији</i> укључујући у оне чија се основа губитком тога А своди на један слог: <i>ситан – ситнији, тужан – тужнији, храбар – храбрији, кротак – кроткији, витак – виткији</i> <i>љубак – љупкији</i> (једначење по звучности)
	Наставак -ији додаје се и на основу једносложних придева, првенствено оних с кратким самогласником у основи <i>нов – новији, вешт – вештији, прав – правији, сит – ситији, прост – простији</i> Ту можемо убројати и придеве са основом на глас -л, који у номинативу прелази у -о: <i>мио – милији, зрео – зрелији, врео – врелији</i>
-ЈИ	Не јавља се у том облику него увек изазива јотовање претходног сугласника. Долази на основу једносложних придева , претежно оних са дугим самогласником у основи: <i>жут – жући, млад – млаћи, јак – јачи, драг – дражи, тих – тиши, брз – бржи, црн – црњи, скуп – скупљи, груб – грубљи, жив – живљи</i>
	Јотовање и једначење по месту изговора: <i>густ – гући, чест – чећи, чврст – чврћи, бесан – беши, тесан – теши</i>
	Придеви на -АК, -ЕК, -ОК обдацују тај завршетак и добијају наставка -ји: <i>кратак – краћи, плитак – плићи, сладак – слаћи, редак – рећи, узак – ужи, близак – ближи, низак – нижи, далек – даљи, жесток – жеши</i> Не губи завршетак придев <i>горак</i> с компаративом <i>горчи</i> Од скраћене основе изведен је компаратив придева <i>дебео – дебљи</i>
-ШИ	Наставак -ши долази само после три придева: лак, мек, леп

б) 1.4.2.

<i>ГРАМАТИКА СРПСКОГ ЈЕЗИКА ЗА СТРАНЦЕ</i> , Павица Мразовић, Зора Вукадиновић (Издавачка књижевница Зорана Стојановића, Нови Сад, 2009).	
<p>Могућност поређења имају: скоро сви квалификативни придеви; референцијални придеви, нпр. <i>овдашњи, јучерашњи</i>.</p> <p>Ови придеви се могу поредити: или путем промене (флексије) <i>бео, бељи, најбељи</i>; или путем грађења речи: <i>прелеп, прескуп</i>, или лексичким средствима – <i>врло лепа девојка</i> (320).</p>	
три наставка	<p>Од једносложних придева са дугим вокалом: <i>бео (од бел) – бељи, брз – бржи, чест – чешићи, врућ – врући, жут – жући</i></p>
-ЈИ	<p>Од само три придева са кратким вокалом: <i>дуг – дужи, строг – строжи, тих – тиши</i></p>
	<p>Од неких двосложних придева обично са крајњим слоговима: -(А)К, -ОК, -ЕК, ЕЛ: <i>сладак – слађи, висок – виши, далек – даљи, дебео – дебљи</i></p>
	<p>Код неких двосложних придева на (А)К, -А(Н) наставак се додаје на неокрњену основу <i>горак – горчи (од горк-ји), тесан – тешњи (од тесњи, од тесн-ји)</i></p>
-ИЈИ	<p>Наставком -ији граде се компаративи вишесложних и већине двосложних придева код којих се наставак додаје на неокрњену основу: <i>гладак – глаткији, јасан – јаснији, јефтин – јефтинији, храбар – храбрији, каменит – каменитији, мастан – маснији, отворен – отворенији, задовољан – задовољнији</i></p>
	<p>Наставком -ији граде се компаративи једносложних придева са кратким вокалом: <i>лош – лошији, нов – новији, зрео – зрелији</i></p>
-ШИ	<p>Наставком -ши граде се компаративи трију придева: <i>леп, лак, мек</i></p>

в) 1.4.3.

<i>ЛЕКТОРСКЕ ВЕЖБЕ, ПРИРУЧНИК ЗА СРПСКИ ЈЕЗИК КАО СТРАНИ,</i> Међународни славистички центар, Београд, 2010	
Наставци	Облици компаратива добијају се додавањем наставак на основу позитива придева.
-Ј(И)	Већина једносложних придева са дугим вокалом у основи: <i>јачи, млађи, бржи</i>
	Неки једносложни придеви са кратким вокалом у основи: <i>дужи, строжи</i>
	Велики број двосложних придева с крајњим слоговима -АК, -ОК, -АН, -ЕК, -ЕЈ: На окрњену основу позитива: <i>виши (висок), нижи (низак), даљи (далек), дебљи (дебео)</i> На пуну основу позитива: <i>тешињи (тесан), бешињи (бесан), горак (горчи).</i>
-ИЈ(И)	Већина једносложних придева са кратким вокалаом у основи: <i>здравији, новији, старији</i> Неки једносложни придеви са дугим вокалом у основи: <i>сланији, светији, финији</i> Већина вишесложних придева: <i>ведрији, мудрији, интелигентнији</i>
-Ш(И)	НАСТАВКОМ -Ш(И) граде се компаративи следећих придева: <i>лакши (лак), лепши (леп), мекши (мек).</i>

г) 1.4.4.

<i>НАУЧИМО СРПСКИ 2, Универзитет у Новом Саду, Летња школа,</i> Одсек за српски језик и лингвистику, Центар за српски језик као страни	
1.	једносложни придеви + и (млад – млађи) д + ј = ђ, к + ј = ч, г + ј = ж, х + ј = ш, т + ј = ћ, з + ј = ж, н + ј = њ, ст + ј = шћ, сн + ј = шњ, б + ј = блъ, п + ј = плъ, в + ј = вљ, м + ј = мљ
2.	вишесложни придеви + -ији (радостан – радоснији)
3.	лак, леп, мек + -ши (лашки, лепши, мекши)

1.5. На основу анализе начина обраде компарације у овим граматицима и приручницима закључујемо да се поједностављена правила степеновања придева, која не подразумевају гласовне алтернације или препознавање квантитета наглашеног слога, могу успоставити за:

- а) наставак -Ш(И) (три придева: *леп, лак, мек*);
- б) грађење суперлатива (префикс НАЈ- на основу компаратива придева);
- в) вишесложне (више од два слога) придеве који се изводе наставком -ИЈ(И) и немају непостојано А (*занимљив – занимљивији*) и
- г) за ирегуларну компарацију (*добар, мали, зао, велик*).

1.6. Регуларно грађење компаратива наставцима -Ј(И) и -ИЈ(И) подразумева низ правила чија примена обавезује претходно знање:

- а) о термину *слог* и подели речи на *слогов*е (једносложне, двосложне и вишесложне речи),
- б) о разлици између дугих и кратких наглашених самогласника (*гнут/нов*);
- в) о принципима гласовних алтернација које настају комбиновањем компаративних наставка са окрњеном или неокрњеном основном позитива придева, губљењу непостојаног А и промени Л у О.

Код тумачења и усвајања правила можемо наићи на низ квалификација као што су „претежно“, „првенствено“, „већина придева“ или „неки придеви“ којима се уводе могућности за бројне изузетке. По питању наставка -ИЈ(И) у питању су *вишесложни* и *већина двосложних* придева код којих се наставак додаје на неокрњену основу (*задовољан – задовољнији, познат – познатији*). Међутим, изузетак од овог правила чини низ *једносложних* придева који се такође граде наставком -ИЈ(И), али којима је наглашени вокал у основи кратак. Овде треба активирати квантитет наглашеног вокала као дистинктивну особину придева која одређује његов тип компарације. То су придеви: *лош, нов, вешт, прав, сит, прост*, а у ову групу спадају још и неки мање фреквентни као што су *слаб, здрав, стрм, фин, штрт*. И. Клајн ту убраја и придеве са основном на глас Л (који у номинативу прелази у О): *мио, зрео, врео* (Клајн, 2006: 75). Ми бисмо додали још и придев *чио*, а издвојили као изузетак придев *бео* који једини одступа од ове групе, па иако има кратак акценат његов компаратив се добија од основе *бел*, са дугим акцентом, и наставком -Ј(И) (*бели*). Такође, у ову групу не треба сврстати ни вишесложни придев *дебео* чији се компаратив изводи наставком -Ј(И), али на окрњену основу. У већину двосложних придева који добијају компаратив наставком -ИЈ(И) овде се убрајају *гладак, јасан, јефтин, храбар, мастан, познат, зелен, сумњив, ситан, тужан, витак, љубак*. Код ове листе придева намећу се две врсте проблема:

1.6.1. Први проблем представљају двосложни придеви који се завршавају наставком -АК и чији се компаратив не изводи наставком -ИЈ(И), већ

наставком -Ј(И). Већ код случаја *гладак – глаткији*, како стоји у грамтици П. Мразовић (РСАНУ наводи као књижевни само облик *глаћи*) имамо придев који демантује то правило, а има кратак акценат: *сладак – слаћи* (*сладак* спада у групу придева који добијају компаратив одбацивањем наставка -АК, а такви су и *кратак, редак, узак* итд.). Од фреквентних двосложних придева који се завршавају групом -(Д)АК једино *једак* има компаратив са наставком -ИЈ(И) (*јеткији*), док придеву *жидак* норма признаје *жићи* и *житкији*. Наставак -ИЈ(И) имају још и придеви који се завршавају на -(Б)АК: *љубак* и *гибак* (*љупкији* и *гипкији*), придеви који се завршавају на -(З)АК: *резак, дрзак, клизак* и *мрзак* (*рескији, мрскији, клискији* и *мрскији/мржи*), придеви који се завршавају на -(Т)АК: *витак, питак, читак* (*виткији, питкији, читкији*) и придев *громак* (*громкији*) и *опак* (*опакији*). Сви други придеви који се завршавају на групу -АК одбацују тај завршетак и граде компаратив наставком -Ј(И) на окрњену основу придева.

1.6.2. Други проблем односи се на придеве који губе непостојано А у грађењу компаратива. И. Клајн напомиње да се већина компаратива придева са непостојаним А гради додавањем наставка -ИЈ(И): *уморан – уморнији, округао – округлији* (Клајн, 2006: 75), а ту укључује и оне чија се основа губљењем А своди на један слог: *ситан, тужан, храбар, кротац, витак*. Овде треба обратити пажњу на то да страни студенти не могу да препознају непостојано А у основи придева и да им се стога мора скренути посебна пажња на то где се непостојано А налази, а то је најлакше урадити поделом придева према вокалско-консонантским групама на које се завршавају. Тако, слично придеву *округао*, напреднијим студентима треба представити и друге придеве тог типа: *топао, натекао, светао, нагао, ужегао, изнемогао* итд. Међутим, од њих треба разликовати придеве где би губљењем А дошло до тешких консонантских група за изговор: *радознао, неваљао* или *малаксао*. Такође, већина вишесложних придева који се завршавају на -АН имају непостојано А које у компаративу губе: *уморан, тужан, удобан, злобан, способан, забаван, славан, вредан, згодан, слободан, будан, чудан, слободан, жедан, гладан, ружан, важан, крупан, спаран, кваран* итд. Такође, треба нагласити да придеви као што су *тесан* и *бесан* не спадају у ову групу (*тешњи, бешњи*). Од ових придева исто тако треба разликовати придеве на -АН који су пореклом трпни гл. придеви и који немају непостојано А у основи као што су: *похабан, ужурбан, увежбан*. Такође, сви вишесложни придеви који се завршавају на -АР губе непостојано А у компаративу: *храбар, ведар, модар, мудар, мокар, хитар, оштар*. Једносложен придев као што је нпр. *стар* нема непостојано А у компаративу (*старији*). Придеви који се завршавају на -АВ немају непостојано А: *грбав – грбавији* итд.

<i>ПРИДЕВИ ЧИЈИ СЕ КОМПАРАТИВ ИЗВОДИ НАСТАВКОМ -ИЈИ И КОЈИ ИМАЈУ НЕПОСТОЈАНО А</i>		
Придеви који се завршавају на -АН	<i>уморан, тужан, удобан, злобан, способан, забаван, славан, вредан, одан, згодан, слободан, будан, чудам слободан, жедан, гладан, ружан, важан, крупан, спаран, кваран, ситан</i>	Изузеци су придеви који су пореклом трпни гл. придеви
		<i>похабан, ужурбан, увежбан</i>
		<i>тесан, бесан</i> Граде се наставком -Ј(И)
Придеви који се завршавају на -АР	<i>храбар, ведар, модар, мудар, мокар, хитар, оштар, жустар, бодар</i>	Изузетак (једносложни придеви кратког акцента)
		<i>стар</i>
Придеви који се завршавају на -АК	<i>кротак, читак, питак, витак, дрзак, громак, клизак, резак, жидак, једак, љубак, гибак</i>	Изузетак су придеви на -АК чији се компаратив гради одбацивањем тог наставка и суфиксом -Ј(И)
		<i>гледак, реда, сладак, жидак, близак, мрзак, тежак, низак, узак, танак, кратак, плитак</i>
		<i>опак – опацији</i>
Придеви који се завршавају на -АО	<i>топао, натекао, светао, нагао, ужегао, изнемогао, округао</i>	Изузеци
		<i>радознао, неваљао, малаксао</i>
Придеви који се завршавају на -АВ	<i>грбав, крвав, пегав, рђав, буђав, знојав, длакав, флекав, алкав, штрокав, лукав, жилав, ћелав, маљав, блатњав, праињав, клемпав, тупав, гарав, здрав, блесав</i>	
		НЕМАЈУ НЕПОСТОЈАНО А

1.7. Наставак -Ј(И) подразумева обавезно јотоване претходног сугласника у зависности од тога да ли је у питању окрњена или неокрњена основа позитива. Овде уводимо категорију дужине наглашеног самогласника, пошто наставак -Ј(И) долази на основу *једносложних* придева са *дугим* самоглас-

ником у основи: *жут, млад, јак, драг, тих, брз, црн, скуп, груб, жив, густ, чест, чврст, бесан, тесан, врућ, сед*. Овде морамо да поменемо и једначење по месту изговора које се дешава у примерима: *густ – гушћи, чврст – чвршћи* итд. Такође, као вид дистинктивне вежбе можемо да упоредимо придеве *прав* и *жив* који имају различите дужине наглашених вокала на основу који се и одређује њихов компаратив: *прав – правији*, а на *прављи*; *жив – живљи*, а не *живији*. Формирање недвосмисленог правила нарушавају 3 изузетка једносложних именица са кратким вокалом: *дуг – дужи, строг – строжи, тих – тиши*. Такође, из граматика и приручника сазнајемо да *двосложни* придеви који се завршавају на -АК, -ЕК, -ОК и -ЕЛ одбацују тај завршетак и добијају наставак -Ј(И) (изузетак су неки придеви на -АН који добијају наставак на пуну основу позитива: *бесан* и *тесан*). Код ове констатације морамо да будемо обазриви. Већ смо видели да не добијају сви придеви који се завршавају на -АК компаратив на начин како је овде описано, има и примера где се на целу основу (уз губљење непостојаног А) додаје наставак -И(ЈИ) (*гибак, љубак, једак, жидак* итд.). Треба упозорити на придеве који се завршавају на -АК, а који су једносложни, па код њих нема изостављања групе -АК, већ додавања наставка на целу основу нпр. *млак – млачи*. Такође, изузетак је и придев *крепак* чији компаратив није *крепљи* већ *крепчи/крепкији* или *горак* где се наставак додаје на неокрњену основу (*горчи*). Придева који се завршавају на -ОК има неколицина и то су *висок, дубок, широк* и *жесток* (имамо јотовање и једначење по месту творбе) и они се могу доследно навести, а исто важи и за придеве који се завршавају на -ЕК од којих налазимо само *далек (даљи)*. Забуну студентима може правити наставак -ЕЛ пошто се он, заправо, односи на промену Л у О и налазимо га код придева *дебео* (дебљи). Овде такође морамо издвојити изузетке као што су придеви *весео* (веселији) и *кисео* (киселији). Од свих придева који се завршавају на О које је пореклом Л само придеви *бео* и *дебео* добијају компаратив наставком -Ј(И), остали на -ИЈ(И): *весео, кисео, мио, чио, зрео, врео, округло*.

Придеви на -АК	Компаратив се добија наставком -Ј(И) на окрњену основу позитива	Компаратив се добија наставком -ИЈ(И) и губљењем непостојаног А
гиБак	(не гибљи)	гипкији
љуБак	(не љубљи)	љупкији
глаДак	глађи	(не глаткији)
реДак	ређи	(не реткији)
слаДак	слађи	(не слаткији)
јеДак	(не јеђи)	јеткији
жиДак	жиђи	житкији
блиЗак	ближи	блискији =
реЗак	(не режи)	рескији
мрЗак	мржи	мрскији
теЖак	тежи	(не тежији)
клиЗак	(не клижи)	кискији
ниЗак	нижи	(не нискији)
уЗак	ужи	(не ужији)
дрЗак	(не држи)	дрскији
гроМак	(не громљи)	громкији
таНак	тањи	(не танкији)
краТак	краћи	(не краткији)
виТак	(не вићи)	виткији
плиТак	плићи	(не плиткији)
пиТак	(не пићи)	питкији
чиТак	(не чићи)	читкији
кроТак	(не кроћи)	кроткији

1.8. Као што видимо, тешко је формирати јасна и функционална правила која би обухватила све примере. Одступања, дублети и изузеци увек

морају да постоје, а од процене аутора приручника/граматика или самог предавача и лектора зависи колико ову граматичку јединицу жели да оптерети поменути изузецима, што опет зависи од стадијума учења и нивоа предзнања студената. Олакшавајућу околност представља чињеница да се већина проблематичних придева ретко користи чак и на вишим нивоима учења (нпр. *љубак, жидак, једак, резак, клизак* итд.). Примећујемо да покушај упрошћеног описа компарације без укључивања компоненте дужине наглашеног слога (као што је дат у приручнику *Српски за странце 2*) може представљати проблем у обради ове јединице, јер се моментално намећу примери који одступају од предочених правила. Такође, видимо да компарацију придева не би требало радити са студентима док не савладају, или се макар не упознају са поделом речи на слоге, дугим и кратким наглашеним слоговима у речима и основним правилима гласовних алтернација.

2. ТИПИЧНЕ ГРЕШКЕ СТРАНИХ СТУДЕНАТА ПРИ УСВАЈАЊУ КОМПАРАЦИЈЕ ПРИДЕВА

2.1. Овај део рада посветићемо истраживању задатака са степеновањем придева у тестовима које су студенти српског језика као страног радили као полазници семинара *Међународног скупа слависта* од 2012. до 2014. године. Анализа је подељена у две групе: прву групу чине тестови студената почетника, који су у том тренутку српски језик учили једну или две године, а другу групу чине напреднији студенти који су српски језик учили три или четири године. Циљ овог истраживања је да увидом у типичне грешке приликом усвајања компаратива направимо смернице које нам могу помоћи да идентификујемо проблематичне типове или појединачне примере којима је потребно посветити посебну пажњу.

Прва група (од 1 до 2 године учења српског језика):

1. вежбање: Напишите суперлатив наведених примера:

ВРЕДАН _____

ГЛУП _____

ЈАК _____

ДОБАР _____

Резултати:

ВРЕДАН – 55% тачних одговора. Типичне грешке: НАЈВРЕДНИ И НАЈВРЕДАНИЈИ. Грешке се тичу писања непостојаног А у основи придева у компаративу.

ГЛУП – 22% тачних одговора. Типичне грешке: НАЈГЛУПИ, НАЈГЛУПИЈИ, НАЈГЛУПШИ. У овом примеру очекујмо од студената да примене јотовање наставком -ји на целу основу придева (пример је једносложна реч

дугог акцента), међутим већина додаје наставак -ИЈ(И) на целу основу предева (најглупИЈИ), а имамо и један пример додавања наставка -ШИ.

ЈАК – 0% тачних одговора. Типичне грешке: НАЈЈАКШИ, НАЈЈАК-ШИЈИ, НАЈЈАКИЈИ. Очекујемо од студенте да примене јотовање са наставком -ји. Међутим, студенти додају наставак -ИЈИ на целу основу (јакији) или погрешно изводе резултат јотовања ($K + J = Ш$).

ДОБАР – 33% тачних одговора: Типичне грешке: НАЈДОБРИЈИ, НАЈДОБРИ, НАЈБОЛИЈИ. Студенти разлажу љ на л и ј (најболији), или покушавају да направе регуларну комшарацију наставком -ИЈИ (добрији).

2. вежбање: Напишите компаративе следећих придева:

ВЕЛИК _____

ЛАК _____

СИТ _____

ТУЖАН _____

Резултати:

ВЕЛИК – 66% тачних одговора. Типичне грешке: ВЕЛИКИЈ, ВИШЕ, БОЉИ. Студенти покушавају да направе регуларну компарацију (велик + ији – великији) наставком -ИЈИ, а негде долази до погрешно научене компарације, па се добија бољи или виши.

ЛАК – 66% тачних одговора. Типичне грешке: ЛАКШЕ, ЈАКШИ, ЛАКЧИ. Двоје студената наводи правилну компарацију, али у погрешном роду (средњем), а бележимо и пример ЛАКЧИ, где се погрешно јотује консонант К под претпоставком да се компарација врши додавањем наставка ј(и).

СИТ – 25% тачних одговора. Типичне погрешке: СИЧИ, СИШИ, СИЋИ, СИТЈИ. Од студената се очекује да изведу компарацију наставком -ИЈ(И) на једносложну реч са кратким акцентом (као нов, вешт), међутим већина изводи компаратив наставком -ји ($T + J(И) = Ћ$) (као резултат добијамо: сиши, сичи, сићи).

ТУЖАН – 66% тачних одговора. Типичне погрешке: ТУЖНИЈ, ТУЖАНИЈЕ, ТУЖАНИЈ. Додају наставак -ИЈИ = ТУЖАНИЈИ, не одбијају непостојано А, а неки додају само наставак и: – ТУЖАНИ.

Друга група (од 3 до 4 године учења српског језика):

1. вежбање:

Мира је лепа, али Весна је _____

Зоран је добар, али Жика је _____

Професор је строг, али професорка је _____

Зец је брз, али пума је _____

ЛЕП – 100% тачних одговора.

ДОБАР – 72% тачних одговора. Две погрешке у роду, БОЉА уместо БОЉИ.

СТРОГ – 72% тачних одговора. Типичне грешке: СТРОГИЈА, СТРОЖИЈА. Гради се компаратив наставком -ИЈИ, строжија (грађење са -ији и јотовањем).

БРЗ – 81% тачних одговора. Две грешке у роду, БРЖЕ уместо БРЖИ.

2. вежбање: Напишите суперлатив наведених примера:

ВРЕДАН _____

ГЛУП _____

ЈАК _____

ДОБАР _____

ВРЕДАН – 100% тачних одговора.

ГЛУП – 93% тачних одговора. Типична погрешка: НАЈГЛУПЈИ. Није извршено јотовање до краја.

ЈАК – 85% тачних одговора. Типичне погрешке: НАЈЈАКШИ, НАЈЈАЋИ. Погрешно извршено јотовање сугласника К (К даје Ш или Ћ уместо Ч).

ДОБАР – 100% тачних одговора.

2.2. Примећујемо да студенти почетници имају проблема код једносложних речи пошто мешају два типа извођења компаратива. На њих већи утицај има наставак -ИЈ(И) који додају и на основе придева који се изводе наставком -Ј(И) (*глуп – глупији, јак – јакији*). Такође, имају проблема и са резултатима јотовања код извесних консонаната, па тако К може да да Ш (*јак – јакиши*). Придеви који се завршавају на -АН изазивају недоумице код непостојаног А (*вреданији*), а чак и придеви који имају неправилну компарацију могу представљати проблем ако студенти на њих примене регуларну компарацију (*добар – добрији*). Студенти у напреднијим фазама учења српског језика генерално показују завидне резултате на вежбањима из компарације придева, проблеми настају код оних придева за које смо уверени да ни изворни говорници српског језика не знају правилну компарацију као што су *строг, кротак, гладак* итд.

3. УМЕСТО ЗАКЉУЧКА

3.1. Видимо да је изазов успоставити кохерентни систем правила који не би био оптерећен бројним изузецима и дублетима. С друге стране листе придева и њихових компаратива, са изузецима и дублетним облицима, додатно компликују и оптерећују ову граматичку јединицу, поготово у почетним фазама учења језика. Циљ уџбеника не треба да буде да се наведу сви примери, већ да се објасне принципи на којима се правила могу примењивати. Међутим, неке информације које се могу учинити сувишним страним студентима, као нпр. оне о гласовним алтернацијама, ипак су интегрални и

незамењиви део ове граматичке јединице. На основу анализе понуђених уџбеника и приручника, увиђамо да је потребно направити исцрпнији и комплекснији систем правила са што више примера, чија ће примена углавном морати да зависи од нивоа знања студената и процене лектора/наставника о томе које примере ће употребити на часу.

ЛИТЕРАТУРА

- Алановић, М., И. Бјелаковић и др. (2007). *Научимо српски 2*. Нови Сад: Универзитет у Новом Саду, Летња школа, Одсек за српски језик и лингвистику, Центар за српски језик као страни.
- Група аутора (2010). *Лекторске вежбе, приручник за српски језик као страни*. Београд: Међународни славистички центар.
- Драгићевић, Р. (2012). Компарација и други начини степеновања придева у настави српског језика. *Књижевност и језик*, вол. 59, бр. 1/2: 79–86.
- Клајн, И. (2006). *Грамматика српског језика за странце*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Клајн, И. и П. Пипер (2013). *Нормативна грамматика српског језика*. Нови Сад: Матица српска.
- Ковачевић, М. (2009). *Огледи из српске синтаксе*. Београд: Друштво за српски језик и књижевност Србије.
- Мразовић, П. и З. Вукадиновић (2009). *Грамматика српског језика за странце*. Нови Сад: Издавачка књижарница Зорана Стојановића.
- Станојчић, Ж. и Љ. Поповић (2004). *Грамматика српског језика, уџбеник за I, II, III и IV разред средње школе*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Slobodan Novokmet

COMPARISON OF ADJECTIVES IN TEACHING SERBIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Summary

The subject of our paper is the comparison of adjectives in the teaching Serbian language for foreign students. Our goal is to examine the methodology and content of this grammatical unit in textbooks and grammars for Serbian as a foreign language and Serbian language for foreign students learning process. Using final students' tests from an *International Slavic conference*, we will determine and discuss typical student errors in this grammatical unit and try to suggest methods for its improvement.

Key words: comparison, adjectives, Serbian as a foreign language, textbooks

371.3::811.163.41'243
811.163.41'366.55

Весна Ј. Ломпар
Филолошки факултет, Београд

ЈЕЗИЧКЕ ИГРЕ И МОДЕЛИ У НАСТАВИ СРПСКОГ КАО СТРАНОГ ЈЕЗИКА НА ПРИМЕРУ КОМПАРАЦИЈЕ ПРИДЕВА

У раду се говори о потреби за увођењем посебних приступа у настави граматике српског језика као страног на примеру грађења компаратива придева наставком -ји. За ниво А1 и А2 предлаже се издвајање посебних модела на основу којих студенти сами могу изводити облике компаратива задатих придева. За увежбавање градива предлаже се и увођење задатака који подстичу мотивацију студената за учење граматике српског језика.

Кључне речи: српски језик као страни, компарација, језичке игре

1. Предавање граматике српског језика као страног, опште је познато, битно се разликује од предавања граматике српског као матерњег језика. Међутим, различит приступ материји не односи се подједнако на све граматичке теме.¹ На сличан начин можемо предавати, на пример, грађење глаголских облика (јер се не морамо у потпуности ослањати на српски као матерњи језик). Међутим, неке граматичке теме захтевају потпуно другачији начин излагања градива кад је српски као страни језик у питању. Дobar пример за то је грађење компаратива у српском језику.

2. Ако пођемо од тога да за грађење компаратива служе три граматичка наставка (-*иј(и)*, -*ј(и)* и -*ши*), можемо запазити да се странцима на посебан начин мора представити само модел са наставком -*ј(и)*. Наиме, наставак -*иј(и)* додаје се на основу свих вишесложних придева, већине двосложних и неких једносложних, и уз њега не треба посебно помињати одређене гласовне алтернације. Придеви који овако граде компаратив, а имају непостојано *а*, могу се навести посебно, а ова њихова особина може се посебно нагласити. Наставак -*ши* додаје се директно на основу само три придева. Наставак -*ј(и)*, међутим, због промењене основе придева услед гласовних алтерна-

¹ У једном од ранијих радова бавили смо се тешкоћама при представљању рода именица у предавању српског као страног језика на основном нивоу (А1 и А2) (Ломпар, 2011: 19–29).

ција, захтева посебан начин предавања (странци, на пример, у компаративу *дубљи* не виде везу *дубок* + *-ји* и сл.).

2.1. У граматицама српског језика (као матерњег) у вези са наставком *-ји* наглашава се јотовање претходног сугласника посматрано са историјског становишта, а са синхронизационог становишта помињу се алтернације ненепчаних сугласника предњонепчанима, осим уснених сугласника *б*, *п*, *м* и *в*, за које се наглашава да се замењују сугласничким групама *пљ*, *бљ*, *мљ* и *вљ* (Станојчић–Поповић, 2014: 98). Такође, уз наставак *-ји* помиње се и окрњена основа неких двосложних придева (нпр. *дуб(ок)* + *-ји*).

2.2. У једној граматици намењеној странцима такође се издваја модел компаратива придева са наставком *-ји*, с тим што се наглашава да се овај наставак никад не јавља у том облику, него увек изазива јотовање претходног сугласника (Клајн, 2006: 75). Такође се наводи да придеви на *-ак*, *-ек*, *-ок* одбацују тај завршетак и добијају наставак *-ји*.

2.3. Видимо да у овом случају нема велике разлике између објашњења намењеног матерњим говорницима и оног намењеног странцима. Искуства са часова са странцима показују да у представљању овог проблема треба наћи ново решење, које би искључило помињање наставка *-ји*, јер на нивоу А1 и А2 странци немају подразумевана предзнања о гласовним алтернацијама. Страни студенти овакве примере доживљавају као ирегуларне, тј. оне које треба памтити појединачно (то се нарочито односи на примере типа: *бео* → *бељи*, *низак* → *нижи*, *горак* → *горчи*, *тесан* → *тешињи* и сл.). Стога ћемо навести један предлог представљања компарације придева са наставком *-ји*, који се у пракси показао успешним.

3. Према резултатима једног истраживања човек запамти само 20% онога што чује, 30% онога што види, 50% онога што види и чује, 70% онога што успешно репродукује и 90% онога што лично – непосредно уради. Дакле, да би студенти боље памтили нове облике и да би им то знање било трајније, добро би било да им се да модел на основу којег би сами² могли доћи до облика компаратива одређених придева.

3.1. Ако узмемо у обзир придеве који компаратив граде наставком *-ји* и који се јављају на нивоу А1 и А2, можемо издвојити седам модела.³ Да бисмо избегли било какво помињање наставка *-ји*, издвојићемо само последњи слог са алтернатом. Део позитива који се не види у компаративу можемо једноставно подвући (тако избегавамо додатна објашњења у вези са алтернацијама). Од студената се тражи да на основу понуђеног модела сами

² „Већа је вероватноћа да ће правила која сам ученик кроз искуство открива у индуктивном учењу и која се више уклапају у његову менталну структуру него она која су му наметнута, довести до преноса тих правила из краткорочне у дуготрајну меморију“ (Стојановић, 2007: 66).

³ Примери за овај ниво узети су из одбрањеног докторског рада Весна Крајишник *Лексички минимум српског као страног језика*.

изведу компаратив придева из исте групе. Моделе ћемо наводити почев од оних који имају највећи број примера.

Модел 1

-ЖИ

брз → бржи
(бр + жи)

дуг → _____

драг → _____

строг → _____

низак → _____

узак → _____

близак → _____

Модел 2

-ЉИ

скуп → скупљи
(скуп + љи)

глуп → _____

туп → _____

сув → _____

дебео → _____

дубок → _____

Модел 3

-ЋИ/-ШЋИ

љуџ → љући
(љу + ћи)

жуџ → _____

кратак → _____

плитак → _____

густ → _____

чест → _____

Модел 4

-ЊИ

млад → млађи
(мла + ђи)

блед → _____

тврд → _____

луд → _____

редак → _____

сладак → _____

Модел 5

-ЊИ/-ШЊИ

та~~н~~ак → тањи
(та + њи)

теса~~н~~ → _____

беса~~н~~ → _____

Модел 6

-ЧИ

ја~~к~~ → јачи
(ја + чи)

гора~~к~~ → _____

Модел 7

-И

широ~~к~~ → шири
(ши + ри)

тежа~~к~~ → _____

Овако издвојеним моделима могли бисмо прикључити и придеве с наставком *-ши*, уз које бисмо, поред придева *леп*, *лак* и *мек* могли навести и придеве *висок* и *тих*.

Модел 8

-ШИ

леп → лепши
(леп + ши)

лак → _____
тих → _____

мек → _____
висок → _____

4. Да би студенти што пре усвојили тридесетак нових облика придева, поред традиционалних вежбања (в. табелу 1) можемо увести и она која би се могла посматрати као језичке игре⁴ у најширем смислу. Постоје различити типови језичких игара: осмосмерке (в. табелу 2), логичке загонетке (в. табеле 3 и 4), различити квизови (в. табелу 5), Милерове аналогиије (в. табелу 6), језички икс-окс (в. табелу 7), асоцијације (в. табелу 8), дублети (в. табелу 9) итд. У модерној методици, између осталог, инсистира се на томе да вежбања за усвајање граматичке грађе буду пропраћена „неконвенционалним инструкцијама, које би ученике ангажовале и интелектуално, и емоционално-доживљајно, стварајући уједно свест о потреби изграђивања одређених језичких навика са становишта њихове комуникативне и спознајне сврсисходности“ (Кончаревић, 2014: 159).

Табела 1. *Пример традиционалног задатка*

Повежите и допуните.

_____ ТА	ЖИ	_____ БРЖИ _____
БРЗ _____ БР	ЊИ	_____
_____ МЛА	ЋИ	_____
_____ ЛЈУ	ЂИ	_____

⁴О потреби за увођењем језичких игара у наставу граматике српског језика било је речи у раду Ломпар–Пејић, 2014: 329–341.

Табела 2. Пример језичке игре „осмосмерка“

Пронађите компаратив придева брз.

Б	Р	З	И
У	Б	Ж	Р
Б	Р	З	О
Б	З	А	Р
Ј	А	Ч	И

Табела 3. Пример језичке игре „логичке загонетке“

Напишите *Ана* или *Милица*:

Ана пије кафу са три кашичице шећера, а Милица са пола кашичице шећера.

_____ : „Твоја кафа је слађа од моје.“

_____ : „Твоја кафа је горча од моје.“

Табела 4. Пример језичке игре „логичке загонетке“

Допуните табелу на основу текста.

Ана има сестру Марију и брата Марка. Ана је млађа од Марије, али старија од Марка. Марко је највиши у породици. Ана је виша од Марије, али нижа од Марка.

2, 16, 175cm, 18, 180cm, 170cm

	Године	Висина
Марија		
Ана		
Марко		

Табела 5. Примери из језичке игре „квиз“

- 1) Дунав је дубљи од Саве. = Сава је _____ од Дунава.
- 2) Питање: Ко је _____, тигар или лав? Одговор: Тигар.
- 3) Питање: Која је реч _____, учионица или научити? Одговор: Учионица.
- 4) Питање: Која је реч _____, учионица или научити? Одговор: Научити.

Табела 6. Примери „Милерових аналогија“

кратак	:	краћи	=	плитак	:	?
густ	:	гушћи	=	?	:	чешћи
строг	:	?	=	благ	:	блажи

Табела 7. Пример игре „језички икс-окс“

Милош је уписивао компаративе придева који се у позитиву завршавају на *-п*, а Никола компаративе придева који се завршавају на *-к*. Ко је победио?

тупљи	дубљи	даљи
сувљи	скупљи	дебљи
бељи		глупљи

Табела 8. Пример игре „асоцијације“

леп	није велики	поређење	одступа од норме
добар	принц	лепши	без правила
млад	као зрно бибера	дужи	ирегуларан
стар	фудбал	виши	неисправан
ПРИДЕВ	МАЛИ	КОМПАРАТИВ	НЕПРАВИЛАН

МАЊИ

Табела 9. Примери из језичке игре „дублети“

Варијанта 1

У следећим примерима промени само једно слово да добијеш компаратив другог придева.

- а) млађи → _____ (слађи) б) тањи → _____ (мањи)
 в) виши → _____ (тиши) г) дебљи → _____ (дубљи)

Варијанта 2

У следећим примерима промени само једно слово да добијеш компаратив придева.

- а) тећи → _____ (већи) б) жури → _____ (жући)
 в) слани → _____ (слађи) г) теби → _____ (тежи)
 д) горки → _____ (горчи) њ) реци → _____ (рећи)

5. Придева који имају компаратив са јотованим аломорфом основе и који се уче на нивоу А1 и А2 има тридесетак. На предложени начин студенти их могу усвојити индуктивним, а не дедуктивним методом учења. Модерна методика истиче да индуктивни метод усвајања страног језика даје добре резултате.

5.1. Генерација студената у Центру за српски језик као страни школске 2015/2016. године, са којом је компаратив рађен на приказани начин, врло брзо је меморисала наведене примере. То нам показује да граматика српског као страног језика захтева додатна преиспитивања чак и кад су у питању „обичне“ теме.

ЛИТЕРАТУРА

- Клајн, И. (2006). *Грамматика српског језика*. Београд: Завод за уџбенике.
 Кончаревић, К. (2004). *Савремена настава руског језика*. Београд: Славистичко друштво Србије.
 Кристал, Д. (1987). *Кембричка енциклопедија језика*. Београд: Нолит.
 Ломпар, В. (2011). Род именица и тип деκлинације у настави српског језика као страног. У: *Српски као страни језик у теорији и пракси II* (В. Крајишник, ур.), Београд: Филолошки факултет, 19–29.
 Ломпар, В. и М. Пејић, (2014). Примена језичких игара у настави граматике српског језика. *Књижевност и језик*, LXI, 3/4, 329–341.
 Мразовић, П. и З. Вукадиновић (2009). *Грамматика српског језика за странце*. Нови Сад: Издавачка књижарница Зорана Стојановића.
 Николић, М. (2000). *Обратни речник српскога језика*. Нови Сад-Београд: Матица српска, Институт за српски језик САНУ.

- Станојчић, Ж. и Љ. Поповић (2014). *Граматика српског језика за гимназије и средње школе*. Београд: Завод за уџбенике.
- Стојановић, Смиљка. „Откривена“ и „скривена“ граматика. У: *Српски као страни језик у теорији и пракси* (М. Дешић, ур.), Београд: Филолошки факултет, 65–72.
- Шипка, Д. (2005). *Основи морфологије*. Београд.

Vesna Lompar

LINGUISTIC GAMES AND MODELS IN TEACHING SERBIAN
AS A FOREIGN LANGUAGE ON THE EXAMPLE OF COMPARISON
OF ADJECTIVES

Summary

This paper is about a necessity for implanting special approaches in teaching grammar of Serbian as a foreign language on the example of building comparative of adjectives using the ending *-ji*. Separating special models based on which students may form comparative on their own, is suggested for levels A1 and A2. Furthermore, implementing tasks which encourage students' motivation for learning Serbian grammar, is also suggested.

Key words: Serbian as a foreign language, comparison, linguistic games

Небојша В. Маринковић
Филолошки факултет, Београд

ДИСТРИБУЦИЈА ГРАМАТИЧКИХ КАТЕГОРИЈА У НАСТАВИ СРПСКОГ КАО СТРАНОГ ЈЕЗИКА

Неравномерна расподела граматичког материјала у уџбеницима српског као страног језика огледа се пре свега у диспропорцији заступљености падежног и глаголског система. Приступу у глотодидактици српског језика могу бити различити као и методе, али се увек мора водити рачуна да страни студенти на сваком нивоу учења српског језика морају усвајати граматичке категорије тако да буду у стању да продукују минималне, али целовите делове говора или текста. Приликом увођења граматичких категорија мора се посебно обрађати пажња на примере из лексичког фонда српског језика.

Кључне речи: српски као страни језик, граматичке категорије, критеријуми дистрибуције, одабир примера, принципи увођења граматичких јединица

Увођење граматичких категорија у наставу српског као страног језика може се остварити на више начина. Класичне граматичко-преводне методе почињу са увођењем деклинационог система, поступно, али свеобухватно. Тако се у глаголски систем не улази скоро уопште, чекајући да се у потпуности прикаже и усвоји цео систем падежа и сва могућа одступања од парадигме и изузеци код појединих речи. Методе које су ближе комуникативном приступу више воде рачуна о уравнотеженијем увођењу и речи са деклинацијом и речи са коњугацијом. Свуда се, ипак, тежиште ставља на деклинациони систем. Сваки начин презентације граматичких категорија има своје оправдање у оквиру методе које заступа и ни један се не може у потпуности одбацити.

Сваки курс српског као страног језика је специфичан у зависности од промене одређених параметара. Први параметар може бити место одржавња курса, односно да ли се настава одвија у средини или у инојезичкој средини. Са овим је и уско повезан параметар састава групе студената тј. да ли су сви полазници истог матерњег језика или не. Трећи битан параметар је везан за општа граматичка знања студената и познавања структуре свог, матерњег језика. Фактор интересовања студената је врло битан параметар. То, пре свега, зависи од њихове професионалне усмерености, да ли су филолошке

или неке хуманистичке струке, или нису. У плотодидактици је врло важан и узраст ученика или полазника, но када говоримо о учењу српског као страног језика, не као језика средине, највише се сусрећемо са универзитетском популацијом. Често се могу јавити и групе полазника одређених занимања. Мотивација игра велику улогу у усвајању страног језика као и сврха учења тог страног језика. Различита су интересовања студената који уче језик ради дуготрајног боравка и контакта са изворним говорницима, најчешће због студија, усвршавања и живота и рада у средини или су та интересовања окренута ка специфичним научним дисциплинама, краћим боравцима, писању неког рада и сл. Све ово обликује приступ предавача проблематици увођења граматичких категорија и прилагођавању уџбеничког материјала и наставних садржаја.

У нашем Центру за српски као страни језик на Филолошком факултету прва два параметра су увек била константна. Сем по изузетку, групе студената су састављене од полазника из различитих земаља. Остали параметри су варирали од године до године, а сазнања о структури будућих студената, професионалном интересу и њиховим предзнањима нису увек била доступна унапред, а стога ни прилагођавања курсева нису могла бити учињена много пре почетка самог курса. Премда је комуникативни приступ усвојен као главни методички постулат, тежили смо комбиновању других приступа из осталих савремених метода, а посебно када је реч о усвајању граматичких категорија и јединица.

Српски језик спада у групу језика коју карактерише реченична организација око конгруенције и рекције, свих врста слагања. Ове синтаксичке категорије представљају стожер граматичке структуре нашег језика и упућују нас на паралелно увођење речи са деклинационим променама и глагола, њихових промена и изузетака. Сваки курс страног језика почиње неким уобичајеним поздравима, питањима, елементарним говорним чиновима за упознавање и захваљивање, молбу, као и неких учтивих или хонорифичких фраза. Већ на четири основна поздрава могуће је показати категорију рода: *Добар дан* за мушки род, *Добро вече* и *Добро јутро* за средњи род, *Лаку ноћ* за женски род. Како овај последњи пример има именицу која припада четвртој деклинационој парадигми, по Стевановићу, она не може бити погодна за увођење категорије женског рода на елементарном А1 нивоу, али је сасвим одговарајућа за почетак другог почетног нивоа, А2. Сви ови изрази су и одлична илустрација конгруенције у оквиру именске синтагме, а за ниво А2 и скривене рекције глагола *желети*. У нашим постојећим уџбеницима избор примера, лексема, за увођење студента у категорију рода није много репрезентативан. *Књига*, *оловка* и *свеска* јесу објекти у видокругу студента и предавача, али чим се пређе на локатив, који је у већини уџбеника први коси падеж код увођења парадигме, долазимо до сибиларизације. Ови примери илуструју једну подврсту деклинације именица женског рода и тре-

бало би да буду заступљени тек на следећем кораку упознавања са овом дефлексијом. Стога смо мишљења да прво треба дати примере без фонетских алтернација, макар у парадигми јединине као што су лексема *вода* или *кафа*. Сви овакви примери са фонетским алтернацијама делују на студенте који нису слависти, а ни филолози и који имају слаба предзнања о свом матерњем језику помало инхибиторно. Пером више не пишемо, одећа нису неизоставни део одевања, уз то се могу лако помешати значења лексема *одела* и *одећа*, и слично. Именице *јутро* или *море* су свакако бољи избор за успостављање категорије и парадигме средњег рода.

Раније смо указивали на говорне чинове за захваљивање и упознавање као на врло захвалну могућност почетка увођења у енклитичке облике личних заменица, ово свакако само на крају почетног А1 нивоа. Граматике нашег језика најчешће говоре о три или четири дефлексије, но код сваког табеларног прегледа тих дефлексија даје се увек више од десет дефлексионих типова. Стога дефлексије именица мушког рода или средњег рода нису најједноставнији пример за упознавање страног говорника са падежним системом, велики број дефлексионих типова, алтернација, комбинације алтернација и осталих специфичности делују збуњујуће. Ако пођемо са становишта когнитивних теорија за учење страног језика, дефлексија именица женског рода, треће врсте по Стевановићу, изгледа упечатљивије и јасније. У првих пет падежа те дефлексије наставци су сви различити, и то је свих пет вокала српског језика. Број фонетских алтернација, бар у парадигми јединине, није толико велики, те самим тим број изузетака не представља превелику препреку усвајању парадигме.

Упоредо са избором прве парадигме коју треба представити студентима када се упознају са нашим падежним системом поставља се питање редоследа увођења падежа, зависних или косих падежа. Најчешће се полази од локатива, то је једини падеж који увек иде са предлогом и представља одговор на једно од четири елементарна питања (*Где?*). Ако се одредимо за интегрални приступ граматици што би представљао захтев да студент од скоро самог почетка може да продукује основне, али целе реченице, чини се да би акузатив могао бити први у парадигми косих падежа. Тако би се постигла могућност стварања основних реченица са субјектом и правим објектом. Овој идеји се може приговорити да код именица мушког рода наставци алтернирају у зависности од значења именице, но пођемо ли од именичке парадигме женског рода где је наставак јединствен у акузативу можемо избећи ову препреку на самом почетку курса и упознавања студената са падежима.

За све студенте из инословенских језичких подручја од велике важности је поступност увођења у граматички систем са што једноставнијим примерима, фреквентним лексемама, али са што је могуће мањим бројем морфофонолошких препрека. Од врло једноставних примера треба ићи ка

оним сложеним. Јасно је да се не могу увек задавати сви путеви методичких поступака, али се одређена упутства-импликације могу исказати по обрасцу: *ако – онда*. Оваква упутства имају аналогију са језичким универзалијама. Сваки од оваквих исказа у методичкој пракси води ка сложенијем граматичком проблему или захтевнијој семантичкој области, а студент већ на почетку елементарних курсева постаје свестан сложености система и повезаности морфологије са семантиком. Уколико се одредимо за то да је акузатив први коси падеж који уводи студента у парадигму, долазимо до семантичке опозиције живо/неживо, а ако пођемо од локатива у упознавању са парадигмом одмах студента стављамо пред опозицију значења предлога *у* и *на*. С друге стране, увођење локатива не захтева увођење других глагола осим глагола *јесам*. Ако пођемо на почетном нивоу А1 курса од акузатива, морамо одмах увести и неке елементарне, транзитивне глаголе. Како сви наши уџбеници не обрађају довољно пажње систему глагола и глаголских времена и начина, полазак од акузатива иде ка успостављању баланса у заступљености ова два система, деклинационог и коњугационог, у плотодидактици српског језика.

Већина студената српског као страног језика у нашој земљи долази из индоевропског језичког подручја, или из земаља у којима им је неки од европских језика – језик школовања. Други студенти долазе из семитских или далекоисточних подручја. Како у већини тих језика нема развијене деклинације, не чуди што се именицама, заменицама и придевима и њиховој промени поклања у уџбеничкој литератури највећа пажња. Комуникативни приступ, с друге стране, тежи увођењу студената у целовите говорне ситуације, а онда је неопходно и већу пажњу посветити глаголском систему. Старији уџбеници неки пут у прве две трећине свог курса, у 16 или 18 од 24 лекције, немају ниједан други до копулативни глагол *јесам*, посвећујући сву пажњу речима са деклинацијом до последњег изузетка, да би тек у последњих неколико лекција увели систем три основна времена, али не и велики број глагола. Чињеница да највећи број студената долази из језичких подручја које имају бар та три основна времена може бити додатни разлог да се заложимо за што раније увођење глагола у почетни ниво учења језика. Уводећи реченице са глаголским предикатом, а не само са именским, студента упознајемо са основном конгруенцијом у реченици српског језика, оном између субјекта и предиката. Ова конгруенција је и битнија од оне унутар именске синтагме за успостављање елементарне комуникације. Студенти прелазе тако са система у којима ред речи у реченици одређује функцију на систем у коме слагање и рекција одређују функције.

Сада ни редослед увођења падежа не мора остати исти. Датив, који се увек даје као последњи падеж у нашим уџбеницима више не мора бити последњи у плотодидактичкој парадигми, а посебно стога што се облички не разликује од локатива.

Почетни нивои су увек ограничени лексичким фондом јер се строго мора водити рачуна о могућностима усвајања. Антропоними, с друге стране, могу послужити као изврсни примери код увођења падежног система. Не служе само као илустрација парадигми, неоптерећујући су за памћење студента, а полако уводе и лингвокултурну компоненту језичке компетенције. На даљим нивоима, А2 и Б1, могу послужити и за изузетно тешке јединице као што је проблем граматичког и природног рода. Често се срећемо са непознавањем елементарних антропонима и топонима српског језика код оних студената који имају завидан ниво граматичке компетенције на нивоу прага знања или неком вишем. Студенти тих нивоа често са неповерењем гледају на мушка и женска имена истог корена, а онда се не сналазе у разликовању парадигми тих имена.

Колико год мали лексичким фонд почетног нивоа био, не могу се избећи примери који у раној фази усвајања српског као страног језика доносе изузетке, парадигме неправилних промена. Уколико желимо избећи артифицијелност текстова, неки граматички изузеци се морају дати и у првим лекцијама. На нивоу А2 се могу представити и ређе појаве у нашем деклинационом систему. Илустровање оваквих појава се може ограничити на свега два или три примера. Интегралне листе речи са неправилном променом нису неопходне, али увођење ових појава се чини потребним. Именице *pluralia tantum* у реченицама *Табла је бела* и *Врата су бела* могу бити уведене врло рано. Довољно је дати две оваква именице средњег рода и три женског рода (врата, кола; наочаре, новине, панталоне).

Бројни граматички проблеми искрсавају код употребе врло фреквентних речи, те се може прићи њима и на нижим нивоима, али само на ограниченом броју тих високо фреквентних примера. На нивоу А2 студентима се може показати проблем логичко-семантичке конгруенције наспрам формално-граматичке конгруенције. Примери се могу узети и из разговорног језика, комшија, тата, деда, али и мушка властита имена на *-а*. Знатно касније, на нивоу заокруживања прага знања, студенте ваља упознати са проблемом двоструке конгруенције, који се јавља у множини именица мушког пола *e* деклинације.

Највећи број топонима српског језика, особито они преузети из страних језика су или мушког или женског рода. С обзиром на велики број студената с којима се сусрећемо у Центру за српски као страни језик, јавља се потреба упознавања са затвореношћу или ограниченошћу категорије средњег рода. Увек се нађе понеко ко је дошао из Токија или Бордоа или Бакуа. Упознавање са макар једном парадигмом неког од ових топонима је довољна илустрација за ову појаву за полазнике почетног нивоа, а будући да у њима не долази до фонетских алтернација, неће представљати несавладиву препреку за усвајање парадигме *a* деклинације.

На самом почетку увођења парадигми наших деклинација мора се водити рачуна о избору примера за илустровање тих промена. Код увођења парадигми најчешће алтернације које се јављају су палатализација и сибиларизација. Ово свакако има корена у методици наставе српског као матерњег језика. Много значајнију препреку студентима српског као станог језика представљају алтернације *једначења по звучности* или *непостојано а*. Ове фонетске алтернације су далеко више распрострањене, а самим тим и битније у стицању граматичке и језичке компетенције за стране говорнике. Једначење сугласника је значајно и за упознавање са нашим правописом и његовом фонетском заснованошћу, чему се недовољно посвећује пажње у нашим уџбеницима. Фонетски принцип у правопису је једнако нов и интересантан и за словенске, и за инословенске студенте. Поред обавезне транскрипције страних имена, топонима и имена држава, којом почињемо скоро сваки почетни и средњи (Б1 и Б2) ниво курса, ове називе и имена градова и људи можемо користити у представљању парадигми деклинационог система. Ово је корисно пре свега да би се фонетске алтернације уводиле у парадигму што поступније, а да се избегну примери у којима се на једном месту јављају две или више алтернација (*Петар – Петра versus задатак – задаци*).

Увођење глаголског система не мора ићи праволинијски као ни увођење деклинационог система. Упознавање студената са перфектом и футуrom, тако не мора да чека потпуно увођење презента и свих презентских група и подгрупа. Творба перфекта и футура је релативно лака код већине глагола и стога не видимо разлога за тако касно упознавање студената са овим основним временима, особито са тако касним увођењем футура у свим уџбеницима српског као страног језика. Ово је битно како за оне студенте који долазе из језичких система који немају развијена ова времена, али и за студенте из словенских земаља, како би што раније упознали употребу и значења перфекта, а изнад свега футура у нашем језику.

Чини се да је изнад свега највише запостављена граматичка категорија глаголског вида. Ово се види и кроз текстове лекција, али и кроз бројна понуђена вежбања, било после самих лекција, било у посебним приручницима и вежбанкама. Ова категорија која је карактеристична за највећи број словенских језика, мора се врло пажљиво и поступно уводити, доследно и непрекидно обнављати и вежбати. Поред поступности, најважније и најосетљивије је питање избора примера. Они морају бити пажљиво одабрани у најрепрезентативнијим паровима. Набрајање превеликог броја презентских група и инфинитивних група може деловати обесхрабрујуће чак и за оне студенте који су се приближили прагу знања, нивоу Б1. Условно говорећи, глаголи се могу разврставати по бинарном принципу. У почетку на правилне и неправилне, односно на оне којима се две основе, презентска и инфинитивна, поклапају и на оне којима се те две основе не поклапају. Група

„неправилних“ глагола се може даље поделити на оне чија се инфинитивна основа завршава на *-ти* и на оне на *-ћи*. Како група глагола са инфинитивном основом на *-ћи* представља праве неправилне глаголе, стога њу можемо прво поделити на оне са једном и на оне са две презентске основе. Из ове прве подгрупе глагол *ићи* је као најфреквентнији увек први са којима се студенти упознају. Знатно касније можемо увести и његове деривате, али тек пошто смо увели категорију глаголског вида. Група глагола са различитим презентским основама заокружује праг знања као најтежа врста неправилних глагола, дакле на крају курса нивоа Б1, али глагол *рећи*, његов императив или перфекат се из практичних потреба уводе знатно раније. Озбиљно овладавање овом групом глагола не престаје завршетком Б1 нивоа, већ се наставља и на Б2 и на Ц1 курсу. Проблеми продукције говора и писаног текста са овим глаголима захтевају не само више посвећености на нижим нивоима, него и константно враћање на њих на вишим нивоима курсева српског језика као страног.

Поступност представља основни захтев код увођења у граматичке категорије страног студента. Она може ићи у различитим правцима, али мора следити унапред задате принципе. Изузеци се не могу увек избећи, нарочито ако се жели одржати „природност“ текста, уџбеничких материјала и ситуација. Граматичке категорије не смеју бити препрека равномерној дистрибуцији у усвајању основних врста речи. Теже граматичке јединице не морају се увек остављати за нови, виши ниво учења ако пажљиво одаберемо мали број репрезентативних примера. На овај начин постижемо да се студент упозна са језиком којим говоре и изворни говорници, а и да осети веће самопоуздање у самосталној продукцији као и задовољство што је и на почетним нивоима учења језика у сатњу да успостави комуникацију на циљном језику са другим студентима или са изворним говорницима.

ЛИТЕРАТУРА

- Babić, S. (1991). *Serbo-Croat for Foreigners*. Book I. Beograd
Ćorić, B. (1998). *Srpski jezik za strance*. Beograd.
Селимовић-Момчиловић, М. и Љ. Живанић (1998). *Српски језик за странце I*. Beograd.

*Nebojša Marinković*ON DISTRIBUTION OF THE GRAMMAR CATEGORIES IN TEACHING
SERBIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Summary

Unproportional distribution of the grammar materials in textbooks of Serbian language for foreign students is most evident in unequal presence of declensional and verbal systems. Approaches and methods in teaching Serbian as a foreign language can differ, nevertheless attention to ability that student can produce oral and textual contents at any stage and level of learning the language must be paid. This goal can be reached by more equalized implementation of the grammar categories, both in texts and in situational drills. Full attention should be turned also, to the appropriate choice of lexicon from the morphological point of view, as well as from the pragmatical and linguocultural view.

Key words: Serbian as a foreign language, grammar categories, criteria of the distribution, choice of the lexicon, the principles of introducing grammar units

811.163.41'342.8
378.147::811.163.41'243(480)

Душица И. Божовић
Универзитет у Хелсинкију, Финска

НАСТАВА НОВОШТОКАВСКОГ АКЦЕНТА ЗА СТРАНЦЕ

Новоштокавски акценатски систем, са својим слободним акценом, осетљивошћу на квантитет слога, као и узлазним и силазним тоном, представља увек велики изазов за странце, а посебно за оне чији матерњи језик има потпуно другачију акценуацију. Према анкети спроведеној међу наставницима српског као страног језика (Божовић 2013), неки наставници сматрају да је објашњавање овога система непотребно или презахтевно за странце, док одређени број истиче значај упознавања са њим и сматра да се недовољно подучава. На Универзитету у Хелсинкију су 2011. и 2013. године одржана два специјална курса посвећена новоштокавској акценуацији за странце и ово излагање ће представити циљеве, садржај и неке резултате та два течаја.

Кључне речи: акценат, мелодијски акценат, настава акцената, прозодија, новоштокавски акценат

УВОД

У процесу учења страног језика ученик пролази кроз сложен процес усвајања, како сегментала, тако и супрасегменталних елемената језика. Осим што је важно да добро савлада све гласове језика, мора усавршити и акценат, ритам, интонацију и флуентност (Colantoni, Steele, Escudero, 2015: 312). Један корак у учењу представља само разликовање тих елемената у говору изворних говорника, за шта је већина ученика способна. Ипак, посебан изазов представља употреба наведених елемената, и то на функционалан начин. Студије су показале да перцепцију разлика међу тоновима ученици могу унапредити после тренинга (Wang, Spence, Jongman, Sereno 1999). Што се тиче усвајања тона, досадашње студије истраживале су могу ли говорници, чији матерњи језик нема тон, усвојити тон у страном језику, као и да ли су говорници тонског језика у предности над њима. Један од закључака је да и продукција и перцепција с временом напредују, да продукција чак напредује више од перцепције, али није још увек јасно да ли говорници једног тонског језика брже усвајају други тонски језик од говорника нетонског језика (Colantoni, Steele, Escudero, 2015: 319).

Новоштокавски акценатски систем, са својим слободним акцентом, као и значајном улогом разлика у квантитету и квалитету слога, представља велики изазов за странце. Тонеме се не бележе у тексту (осим у стручним књи-гама), па је ученику странцу препуштено да их научи напамет. Чак и многи изворни говорници сматрају акценатски систем врло сложеним и већина њих ће успешно одредити само место акцента. И наставници у редовним школама заобилазе у настави ову тему, а ситуација је слична и при настави српског као страног језика.

Према анкети спроведеној међу наставницима српског као страног јези-ка, наставници сматрају да је објашњавање овога система непотребно или презахтевно за странце, док одређени број истиче значај упознавања с њим и сматра да се акценат недовољно подучава. На Универзитету у Хелсинкију су 2011. и 2013. године одржана два курса посвећена новоштокавској акцен-туацији за странце и у овом чланку ће бити представљени циљеви, садржај, као и резултати та два течаја.

АНКЕТА О НАСТАВИ НОВОШТОКАВСКОГ АКЦЕНТА ЗА СТРАНЦЕ

У јулу 2013. године спроведена је анкета међу лекторима за српски као страни језик. У анкети је учествовало четрнаесторо лектора за српски у иностранству и у Србији. На питање који је матерњи језик њихових студената, шесторо је рекло да предаје мешовитим групама, четворо да су студенти говорници пољског језика и један да предаје говорницима немачког. Једана-есторо је радило на универзитету, двоје у приватној школи језика, а двоје је давало приватне часове. Од тога, седморо је одговорило да нема ни засебне часове ни засебан течај о акценту, а шесторо да предаје акценат засебно.

У пољу за коментар колеге су навеле:

- да су акценти тема која одговара само напредним ученицима,

Акценти се предају само на највишем нивоу (Ц1, Ц2).

Не могу рећи да нема потребе, већ да студенти на том нивоу наставе нису у стању да схвате сву компликованост српског нагласка, а то није толико ни важно. О акценту се детаљније говори на предмету Описна граматика српског језика.

Само на високом нивоу имам часове посвећене искључиво акценту, мис-лим да смо у претходном семестру имали три часа. Прво место акцента, онда утврђивање да ли је дуг или кратак, онда разлика између дугих, и са-свим мало разлика између кратких. На почетном нивоу исправљам акце-нат само ако је много различит од норме и ако утиче на разумевање. На средњем нисам радила ове године, али бих можда и на том нивоу радила акценте озбиљније.

- да су и сами несигурни у вези с акцентима,

Не предајем акценте јер их у свом варијетету немам. Исправљам место акцента (то знам). У школи у којој радим акценте предаје само једна колегиница, и то када се укаже потреба, односно када полазници то експлицитно захтевају.

- да акцентима евентуално посвећују део часа,

Најчешће акцентима посветим један део часа, обично последњи део, јер мислим да је цео час (90 минута) предуг за вежбање акцената, а посебно за ниже нивое.

На неколико часова заредом вежбам акценте 30–45 минута по часу.

Занимљиво је приметити да је један лектор рекао како не предаје акценте јер има наставу само на вишем нивоу, што је у супротности с првом групом коментара. Најпесимистичнији је био колега који ради с говорницима пољског, који је рекао: „По мени, исправљање акцента је чисто губљење времена, јер се акценат може научити само ако се неки језик непрестано слуша и ако је акценатски систем донекле сличан између оба језика.“ Као што је у уводу рада споменуто, у теорији наставе тона за странце још увек није јасно јесу ли говорници другог тонског језика уопште у предности.

Више од половине, осморо, понекад исправља акценат својим студентима, али без утврђеног правила. Троје акценат исправља увек, а троје га исправља само кад је акценат важан за значење. Колеге су уз објашњење навеле да акценте не исправљају у конверзацији, али исправљају при читању текста, да исправљају само место акцента, и то увек, али ни то ако има превише грешака, затим да исправљају само „осетне грешке“, и то уколико тема часа дозвољава.

Тринаест колега је означило да исправљају место акцента, петоро исправља и квантитет акцентованог слога, док само двоје исправља и квалитет акцентованог слога. Нико није означио да коригује квантитет неакцентованог слога (будући да аутор овог текста није и сам учествовао у анкети).

У последњем делу анкете колеге су могле написати нешто што им се чини важним у вези с овом темом. Наводимо њихове одговоре.

Сматрам да су акценти у српском део морфолошког система скоро подједнако важан као и наставци за облик, а ретко се, нажалост, тако доживљавају. У најбољем случају се третирају као грешке у фонетском нивоу, па би се грешка у акценту третирао као, на пример, алвеоларни изговор /т, д/ уместо денталног, какав је у српском.

Пажња се скреће на акценат у целини (правилан изговор у оквиру речи), без улажења у детаље. Уосталом то је превише компликовано да би се студентима објашњавало имајући у виду њихов ниво знања.

Разликовање кратких је проблем, али мислим да ни ја у спонтаном говору не правим довољно разлике међу њима. Ако је матерњи језик, језик са фиксираним местом акцента, и нарочито ако је то последњи слог, врло споро се дешавају промене. Поста акценатске дужине се често перципирају као акценатовано место и то је велики проблем.

Студенти на вежбама често праве крупније грешке, лексичке или граматичке. Заустављање студента током конверзације доводи до његовог збуњивања, а остали постају заплашени и тада тај део часа пропада. Уколико бих исправљао изговор/акцент, био бих принуђен да заустављам и исправљам студента сваких три секунде и то би изузетно лоше утицало на остале аспекте наставе.

Понекад се осећам несигурно при одређивању квалитета кратких акцената тамо где по правилима дистрибуције има простора за дилему, па ме је та лична несигурност спутавала да се настави акцената максимално посветим.

Као што видимо, двоје колега наводи личну несигурност као разлог за избегавање ове теме. Двоје колега сматра да је таква тема превише сложена или да би исправљање акцента било оптерећујуће за студенте. Само један колега наводи да акценте сматра веома важним и истиче жаљење што се у начелу недовољно предају странцима.

ТЕЧАЈЕВИ ПОСВЕЋЕНИ АКЦЕНТУ НА УНИВЕРЗИТЕТУ У ХЕЛСИНКИЈУ

Српски језик се (2015. године) на Универзитету у Хелсинкију изучава на Одељењу за западнословенске и јужнословенске језике Катедре за савремене језике. Основни течајеви језика трају три године и понуђени су као главни или изборни предмет (сви студенти наставу похађају заједно). Осим основних курсева језика, из године у годину се организују курсеви из области јужнословенске и словенске филологије: Увод у јужнословенске студије, Старословенски језик, Увод у балканистику, Словенски језици, као и неки општи курсеви. Такође, одређени број течајева мења се из године у годину и кроз њих је предавачима дата прилика да студентима пренесу знање о ономе чиме се тренутно баве или о ономе што сматрају важним за текућу генерацију студената. Тако је 2011. и 2012. године изведен и течај посвећен штокавској акценатуацији.

Подстицај за одржавање оваквог курса дошао је од самих студената, који су знали да је њихов тренутни предавач раније радио као асистент на предмету Акцентологија српског језика на Филолошком факултету у Београду. Како су имали прилике да чују о специфичностима тог акцента, али не и да добију детаљнија објашњења о њему, предложили су одржавање

једног таквог течаја. Предавач се сложио с тим будући да теоријско познавање акценатског система представља неизоставни део студија српског језика као главног предмета и да ће упознавање са системом допринети не само целини познавања језика већ и олакшати разумевање морфологије и морфофонологије.

Оба течаја трајала су седам наставних седмица (један наставни период у школској години) или двадесет осам сати наставе. Настава се на првом курсу одвијала у регуларној учионици, док је за други курс кориштен језички студио (уз употребу софтвера *Sanako*).

Облици наставе укључивали су: слушање и понављање акцената, разликовање акцената у говору и записивање акцента који су чули (видео и звучни снимци, говор наставника или професионалног глумца), као и читање акценатованих текстова. У теоријском делу студенти су се, осим акцента у стандардном језику, упознали и са кратком историјом система, акцентима у дијалектима, као и изазовима стандарднојезичке акцентуације. На курсевима је углавном употребљавана ћирилица будући да је наставник сматрао лакшим читање акцената на писму које нема дијакритичке знаке на консонантима (изузетак су били текстови директно копирани из књига). Читање студената забележено је звучно после првог, као и пре и после другог течаја, са намером да се тај материјал искористи у сврхе проучавања успеха курса и његовог унапређивања.

ТЕЧАЈ 2011. ГОДИНЕ – УЧЕСНИЦИ И ЕКСПЕРИМЕНТ

На првом течају учествовало је пет студената, од којих је четворо фински језик имало као једини матерњи, а један студент је био финско-шведски билингвал. Фински језик има везани динамички акценат и акценат је увек на првом слогу. И акценатовани и неакцентовани слогови могу бити дуги и кратки, а постоји и могућност секундарног акцента (Karlsson, 1999: 12–16). Шведски дијалекат у Финској под утицајем финског језика има слободни динамички акценат силазне интонације, па се не би могло говорити о сусрету два мелодијска акцента, како бисмо прво очекивали, будући да шведски језик у Шведској има мелодијску акцентуацију (Bruce 2004; Kim 2006).

Три студента из групе су у том тренутку била на нивоу Б2, а два на нивоу А2. Четворо њих је у том моменту међу словенским језицима српски говорило најбоље, док је једноме главни предмет био бугарски. Свакако, ова група није идеалан скуп испитаника јер је учесника било премало и група није хомогена, али ипак очекујемо да се може доћи до неких закључака о томе с коликим успехом Финци уче акценатски систем српског језика.

Студентима су на крају курса била дата два непозната текста, један књижевни и један из области популарне лингвистике. Оба текста су имала

по 137 акцентованих речи и сваки од њих је био приказан у две верзије: акцентованој и неакцентованој. Оба текста била су написана на екавском изговору српског језика. Студенти су имали задатак да те текстове прочитају и сваки је добио другачији редослед текстова (само двоје је читало у истом редоследу), па није било очекивано да редослед читања утиче на коначне резултате. На крају, за сваког студента су добијена четири снимка – два различита текста, сваки у акцентованој и неакцентованој верзији.

Два текста су у анализи узета заједно и њихово читање није поређено. Циљ је био истражити успех у акцентовању текстова са означеним акцен-тима и без њих. Наводимо пример акцентоване и неакцентоване реченице из текста:

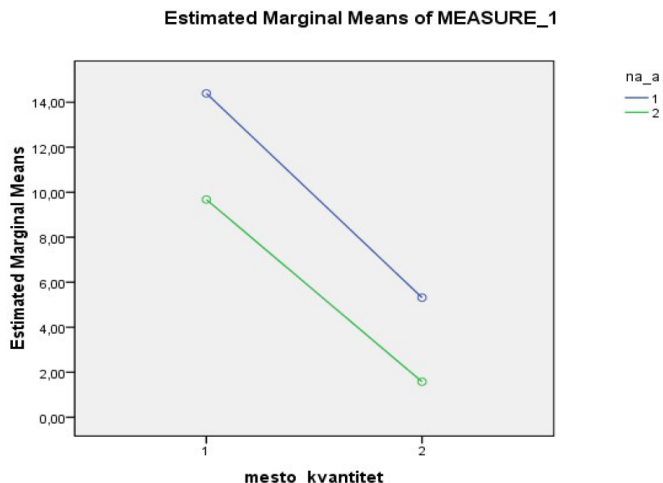
Попели смо се на највише његове остатке и тамо седели.

Пђпѐли смо се на најѳишѐ њѐгове остѳатке и тѳмо сѐдели.

Друга посматрана појава био је успех студената у погледу места и квантитета акцентованог слога. Због особина финског језика (везан акценат, разлике у квантитету), хипотеза је била да ће студенти бити успешнији у тачном читању квантитета акцентованог слога. Грешке су избројане и представљене у процентима. Процент није одређен у односу на број свих акцентованих речи, већ у односу на број свих акцентованих речи у којима је могло доћи до грешке. То значи да у укупан број речи нису ушле клитике, као ни једносложне и двосложне речи – у случају када смо мерили успех у акцентовању тачног слога. Што се тиче мерења успешности квантитета, клитике и речи с грешком у месту акцента нису ушле у укупан број речи у односу на које је мерен проценат грешака.

На крају, поређена је и брзина читања неакцентованих и акцентованих текстова.

У анализи значајности грешака послужили смо се статистиком, тачније двофакторском анализом варијансе. Анализа је показала да постоји значајна разлика између читања акцентованих и неакцентованих текстова, таква да је читање акцентованих текстова значајно боље. Такође је показано да постоји значајна разлика у акцентовању места и квантитета акцентованог слога, таква да је квантитет акцентованог слога значајно боље прочитан. Између ових варијабли није пронађена интеракција. На слици испод може се видети приказ графикона двофакторске анализе варијансе. Тачке 1 и 2 на хоризонталној оси приказују успешност у месту и квантитету, док прва линија изнад осе приказује те вредности за акцентовани текст, а друга вредности за неакцентовани текст.



Stress vs. quantity: $F=59.217$, $p=.002$, $df1=1$, $df2=4$

Annotated vs. non-annotated text: $F=32.861$, $p=.005$, $df1=1$, $df2=2$

Брзина читања је приказана у доњој табели и изражена у минутима и секундама.

	студент 1	студент 2	студент 3	студент 4	студент 5
неакцентовани	06:19	05:59	05:20	05:55	05:34
акцентовани	07:54	06:59	08:20	06:57	08:39

Колоне у овој табели представљају студенте, први ред брзину читања неакцентованог текста, а други брзину читања акцентованог текста. Поређење текстова изведено је помоћу Т-теста с поновљеним мерењима. Тест је показао да постоји значајна разлика у читању, таква да је читање акцентованог текста значајно спорије од читања неакцентованог текста. Наравно, овакав резултат се могао очекивати и са изворним говорница – како неувезбаним, тако и са увезбаним говорницима. Он је последица и значајно већег присуства аутокорекција при читању акцентованих текстова, док код неакцентованих текстова аутокорекција не постоји. Један студент је тешку реч читао и до четири пута читајући акцентовани текст.

Осврнимо се сада на типове грешака које су студенти правили. Како нисмо улазили у анализу квалитета акцентованог слога, овде треба напоменути да су код анализе грешака студената кориштена само два знака за обележавање квантитета: ■ за кратак слог и ■ за дуг слог. У стандардној акцентуацији кориштена је стандардна анотација акцената.

У погледу места акцента наилазимо на три ситуације. У првом случају студент је акцентовао први слог уместо унутрашњег, на пример (горњи примери из материјала, доњи стандардне форме)¹:

òстатке, кáменитим, òживе/òживе
(остáтке, камèнитѝм, оживћ)

Број ових грешака наведен је у колони 1 у приложеној табели, док су студенти појединачно наведени у редовима табеле.

Друга ситуација је акцентовање унутрашњег слога уместо првог, на пример:

огрòмно, кона́чну, просèчни
òгрòмно, кòначну, прòсечнѝ

	тип 1	тип 2	тип 3
студент 1	10	22 (9)	2 (2)
студент 2	11	14 (9)	3 (1)
студент 3	8	12 (10)	1
студент 4	10	15 (8)	1
студент 5	10	22 (8)	0

Број оваквих примера приказан је у колони 2 дате табеле. Број у загради означава ситуацију кад је грешком акцентован слог који у стандарду носи неакцентовану дужину.

Трећа ситуације представља акцентовање једног унутрашњег слога уместо другог, нпр.:

нестрпљиво, појèдинац, балсамѝрани
нестрпљиво, појèдинац, балсамѝрãни

Као што се из колоне 3 може видети, најмање је оваквих случајева. Очигледно је да највећи број грешака студенти чине када акцентују неки унутрашњи слог уместо иницијалног. Ипак, ово су само апсолутни бројеви, па је узрок и тај што је било много више случајева када је требало акцентovati први слог него унутрашњи слог. Међутим, број у заградама, који показује акцентовање слога који треба да носи неакцентовану дужину показује да посебну пажњу у настави треба посветити увежбавању ове појаве – комбинације акцента и поста акценатске дужине непосредно иза њега.

Што се тиче грешака у читању квантитета акцентованог слога, постоје два типа: кратак уместо дугог слога и дуг уместо кратког слога.

¹ Анализиран је само екавски изговор речи.

Кратак уместо дугог слога (колона 1 у табели):

noħ, same, početak
noħ̂, same, početak

	тип 1	тип 2
студент 1	14	4
студент 2	10	3
студент 3	9	2
студент 4	7	1
студент 5	13	6

Дуг уместо кратког слога (колона 2 у табели):

glědaју, животиње, лежи
glědaјӯ, животиње, лeжӣ

У табели видимо да је више грешака у којима се уместо дугог слога јавља кратак. Могуће објашњење је да, иако се начелно сматра да су говорници финског у предности због осетљивости на квантитет у свом језику, може бити да је дуги акценат у српском краћи од финског дугог слога, па његово идентификовање може бити теже него што се очекује. Било би интересантно видети да ли би резултати били исти да су студенти имали прилику да уче језик од говорника из Херцеговине. Такође, овај тип грешака може бити потврда за већ наведени податак да постојање сличног система у матерњем језику не утиче значајно на лакше усвајање одређеног типа акцента.

На основу овога можемо рећи да је интерференција са финским системом само један од могућих разлога за чињење грешака. Други, можда још значајнији фактор јесте идеја коју говорници финског имају о акцентуацији у српском језику. Они су свесни да је акценат често на унутрашњим слоговима и повремено чине грешке претерујући у имитирању тог акцента. Поменули смо већ раније звучни ефекат који неакцентовани дуги слог има, нарочито после кратког акцентованог слога. Оно што такође доводи до грешака је промена акцента у парадигми. Може се догодити да студент зна акценат основног облика, па га користи и у другим облицима речи у којима је акценат другачији. На пример, акценат на другом слогу у речи „затекао“ може бити последица угледања на облик женског рода радног глаголског придева или инфинитива тог глагола, где налазимо акценат на другом слогу. Осим акцента основног облика речи, на погрешан акценат могу утицати и сличне речи. На пример, акценат у на првом слогу у речи „опасност“ може бити последица повезивања с речју „опасан“. И на крају, мада ови студенти нису провели много времена живећи у оквиру говорне заједнице српског

језика, теоретски је неке од грешака могуће приписати и контакту са говорницима из староштокавских говора.

Ако покушамо да проникнемо у факторе који можда доводе до грешака у погледу квантитета акценованог слога, један од разлога је већ поменуто могуће различито трајање дугог слога у двама језицима и потенцијално другачија перцепција дугог–кратког. Могући су и други фактори: акценат у парадигми речи (поменут већ са грешкама у месту), на пример, у случају кратког акцената у генитиву множине речи „маса“, који може бити последица угледања на друге облике те речи.

Исто је и у случају акцентовања кратким акценом речи „ста̀рог“ уместо „ста̀рѿг“. Такође, у речи „дру̀гом“ уместо „дру̀гѿм“ акценат може долазити по аналогiji с другом речју сличног акцената, нпр. „дру̀ѿм“, а дуги акценат у „гра̀ђевина“ може бити у вези с акценом глагола „гра̀дити“. Могући фактор је и семантика придева, будући да је двоје студената придев „дү̀гѿ“ прочитао као „дү̀ге“.

У овом случају такав акценат не бисмо објаснили хомографом, већ управо семантиком речи „дуг“. Ову појаву смо проверили и на неколико обрзованих говорника призренско-тимочког дијалекта (замолили смо их да кажу какав је акценат у књижевном језику) и они чине исту грешку. О могућем утицају финског бележења дугих и кратких гласова говорићемо ниже, у вези с другим истраживањем.

Свакако, нису све речи дате у текстовима од раније биле познате студентима. Посматрајући оне за које смо сматрали да су им највероватније биле непознате, приметили смо да су неке прочитане с добрим акценом, а неке не. Ово нам даје увид у то како говорник финског језика претпоставља акценуацију нове, непознате речи у српском језику. Нисмо могли доћи ни до каквог закључка о томе који слог би акценовао, али би је највероватније изговорио са кратким акценом. Ово нам не говори само о томе како фински говорници доживљавају акценат у српском, већ је вероватно и у вези с фреквенцијом дугог и кратког акцената у језику уопште.

Коју корист наставник српског као страног језика може имати из ових сазнања? Као прво, студентима би требало скренути пажњу на промену акцената у парадигми речи. Посебне вежбе с хомографима такође би им могле помоћи да схвате значај акцената у разликовању значења. Такође, будући да су фински говорници често неакцентовану дужину изговарали као акцентовани слог, требало би начинити вежбања у којима ће студенти савладавати разликовање те две појаве или им се могу представити тзв. сталне дужине (презент, генитив множине и сл.). Коначно, ово истраживање би могло послужити као смерница за креирање финског уџбеника за наставу српског језика. Иако говорници финског показују значајно бољи успех у изговарању квантитета него места акцената, било је корисно сазнати да инструкције за читање помажу у значајном побољшању оба ова аспекта.

Могуће је да би ради поједностављивања система анотације било добро користити и једноставнији систем од онога који се користи са изворним говорницима. Ипак, сматрамо да квалитет тона не би требало сматрати не-савладивим аспектом неоштокавског акцента и да би о њему прво требало спровести истраживање, па затим закључити колико се бележење квалитета акцента „исплати“. О различитим начинима представљања акцента за странце биће речи ниже.

ТЕЧАЈ 2013. ГОДИНЕ – УЧЕСНИЦИ И ЕКСПЕРИМЕНТ

Други течај је похађало пет студената, од којих је четворо снимљено пре и после течаја. Троје студената је имало фински, а један студент тајски језик као матерњи. Особине финског акцента наведене су у претходном одељку (динамички везани акценат). Тајски језик је тонски језик: има пет тонова, као и разлику између дугих и кратких вокала (Iwasaki–Ingkaphirom 2005). Двоје студената је било на другој години студија (отприлике ниво Б1), а двоје је било на трећој години (ниво Б2 или високи Б2 у једном случају). У моменту снимања, од свих словенских језика сви су најбоље говорили српски језик.

Оно што је у овом истраживању било другачије јесте то што су коришћени текстови који су студентима од раније били познати. Један од њих је касније током течаја коришћен за обуку у изговарању. Проверавали смо да ли текст који је познат од раније може да се увежба још боље на оваквом курсу, да ли у томе помажу акценатски знаци, као и да ли се читање уопште унапређује после оваквог курса.

Студентима су, дакле, била дата два позната текста. Те текстове су користили на свом регуларном језичком течају годину или две раније. Назвали смо те текстове А и Б. Први текст је имао 59 речи, а други је био нешто дужи, па смо из њега узели само првих 59 речи (у анализи, мада су студенти читали све). Оба текста су имала акценатовану и неакцентовану верзију и прочитани су пре и после курса. Студентима су акценатски знаци површно били познати још од раније и стога им је било могуће прочитати акценатоване верзије и пре курса. Текстови су били директно преузети из књиге, па је писмо било латиница, а изговор екавски.

Осим свих поменутих активности на течају, студенти су у другој половини имали тренинг у читању текста Б са професионалном глумицом из Београда.² Истраживачка питања су била:

- има ли разлике у читању акценатованих и неакцентованих текстова,
- има ли разлике у читању одређеног текста пре и после курса,
- има ли разлике у читању текста А и Б, будући да су студенти током течаја посебно увежбавали текст Б.

² Овом приликом се желимо захвалити Светлани Бојковић на издвојеном времену, као и жељи да унапреди садржај оба курса и буде део експеримента у оквиру другог курса.

У мерењу је и овога пута (као у претходном истраживању) коришћено одређивање погрешног места и квантитета, као и у првом истраживању. У анализи смо се послужили дескриптивном статистиком, а бројеви које ћемо приказати у наредним табелама представљају апсолутни број грешака по тексту.

У следећој табели може се видети просечан број грешака за сваки текст. Прво читање текста А је означено са А1, а друго (после курса) са А2. Тако је и са текстом Б. У последњем реду је дата просечна вредност за све текстове. У колонама су дате вредности за неакцентоване и акцентоване текстове.

	неакцентовани	акцентовани
А1	6,75	4,5
А2	7,75	4,5
Б1	3,5	1
Б2	3,75	2,25
просек	5,4	3,1

Можемо видети да сви текстови имају мање грешака када су акцентовани: и увежбавани и неувежбавани текст, као и пре и после течаја посвећеном акцентима. Свакако, то се приказује и у просечном броју грешака. Дакле, иако су текстови били познати и могли смо у њима очекивати прилично добро читање и са и без знакова, показало се да студенти боље читају када су текстови акцентовани. С друге стране, примећено је да акценатски знаци могу и збунити студенте, наводећи их да прочитају нешто „специјално“. У овој табели то није приказано (али се може се видети у табели с појединачним резултатима) – један студент је читајући акцентовани текст Б пре курса (Б1) удвостручио број грешака.

Следећа табела нам приказује просечан број грешака пре и после курса (колоне). У редовима су приказани резултати за текст А (први ред) и текст Б (други ред), као и просечну вредност за оба курса (трећи ред).

	пре	после
А – неувежбаван текст	5,6	2,25
Б – увежбаван текст	6,1	3
просек	5,85	2,6

Видимо да су оба текста боље прочитана после курса, што се приказује и у просечној вредности. Ипак, чини се да је напредовање у читању подједнако уколико упоредимо текст који је током течаја увежбаван и онај који није. Ово је било неочекивано, будући да смо очекивали већу разлику код текста који је трениран током течаја, односно значајније побољшање у читању. Овде би се могло закључити да је курс сам за себе толико унапредио њихово читање да се ефекат увежбавања једног конкретног текста није могао приказати значајним, посебно због тога што ни први текст није био потпуно непознат. Такође, важно је рећи да бисмо до дефинитивног одговора могли доћи само у случају да за истраживање можемо наћи још четворо студената који нису похађали курс о акцентима и затим проверити да ли се студентима изговор у сваком случају поправио током седам недеља похађања регуларних језичких курсева.

У следећој табели је приказан број грешака за сваког студента појединачно и сваки текст појединачно. У колонама видимо текст А и Б, пре (1) и после курса (2), као и са (А) и без акценатских знакова (НА), а у редовима четири студента.

	A1-НА	A1-A	B1-НА	B1-A	A2-НА	A2-A	B2-НА	B2-A
студент 1	9	4	13	2	4	0	6	1
студент 2	4	2	3	2	3	0	4	0
студент 3	7	9	5	12	6	3	3	6
студент 4	7	3	10	2	1	1	2	2

Без улажења у детаље о сваком од студената појединачно, погледајмо дистрибуцију грешака за сваког од њих. Њих троје је имало увек мање грешака читајући акценатовани текст, док је четврти студент (говорник финског) у томе успео само једном – са текстом А после течаја. Ипак, сви студенти су имали мање грешака после курса.

Осврнимо се сада на типове грешака и евентуални напредак у њиховом отклањању. Погледајмо следећу табелу. У првој колони је приказан број грешака у квантитету акценатованог слога, а у другој број грешака у месту акцента. За сваког студента прво је дат укупан број грешака, а затим и у реду испод број грешака пре и после курса.

	Квантитет наглашеног слога		Место акцента	
студент 1	21 (18)		18	
пре/после	14	7	14	4
студент 2	13 (11)		5	
пре/после	7	6	4	1
студент 3	28 (19)		23	
пре/после	18	10	15	8
студент 4	25 (21)		3	
пре/после	20	5	2	1

Први и трећи студент прилично уједначено праве грешке на ова два начина. Велики број грешака се за бар једног од њих може довести у везу са чињеницом да му је матерњи језик тајски, језик изолативног типа који има тон на сваком слогу (Iwasaki–Ingkaphirom, 2005: 3), па место акцента може посебно бити тешко. Други студент је студент који је и иначе својим читањима одступао од групе. Други и четврти знатно више греше у квантитету.

Без обзира на разлике у пропорцији грешака, сви имају више грешака у квантитету акцентованог слога. Ово је врло изненађујући резултат будући да је у супротности са резултатима претходног истраживања, заснованог на другим текстовима и студентима.

Ако упоредимо бројеве пре и после курса, видимо да су сви студенти у сваком аспекту напредовали после курса (са изузетком једног студента у погледу квантитета, који има приближно исти број грешака). Мора се признати да нам мали број студената, као и њихово разнолико порекло, не дозвољавају да донесемо дефинитивне закључке и послужимо се ичим другим до дескриптивном статистиком, тако да се рад може сматрати студијом случаја изведеном на четворма испитаницима. Ипак, чини се да се с поузданошћу може рећи да акцентовање текстова доприноси бољем читању. Такође, занимљив је закључак да сам течај доприноси побољшању читања, више него увежбавање једног конкретног текста. Уколико је закључак валидан, ово је врло корисно сазнање јер показује да студенти не уче напамет текстове, већ су заиста напредовали током курса. Сви студенти су показали напредовање у оба аспекта (место и квантитет акцента). Студенти су изненађујуће и у супротности с првим истраживањем чинили више грешака у квантитету слога негу у месту. Разлог је можда и тај да су читали познате текстове и

да су се места акцента боље сећали, али узрок може бити и утицај финског бележења дугих гласова (и вокала и консонаната). Наиме, у финском језику се дуги слогови обележавају двама словима, нпр. *tule* („доћи“ – са кратким „у“ и „е“), *tuulee* („дува (ветар)“ – са дугим „у“ и „е“) и *tulee* („(он) дође“ – са кратким „у“ и дугим „е“). Чак и деца српског порекла која су рођена у Финској имају проблем у писању на српском јер понекад за дуг слог напишу два слова за означавање вокала (сва деца у једног групи реч „во“ написала као „воо“). Сматрамо да би можда ова разлика можда могла допринети и већем броју грешака при којима студенти једно слово читају као кратак вокал уместо дугог, што је био случај и у првом истраживању.

АНОТАЦИЈА АКЦЕНАТА ЗА СТРАНЦЕ

Поменули смо до сада неколико пута да бележење акцента за странце сматрамо корисним, а до тог закључка смо дошли на основу анализе снимака одређеног (додуше врло ограниченог) броја студената. Истражујући какви све начини постоје да се новоштокавски акценат обележи за странце, наишли смо на пет начина бележења. Кренућемо од најједноставнијих начина бележења и ићи ка сложенијима:

1. Вера Јаварек, *Serbo-Croatian Prose and Verse*

*Синоћ, кад се вратих из топла хам'ама,
Прођох покрај баите ст'арога им'ама;*

У овом случају бележи се само акценат на речима које имају најмање три слога. Не бележе се никакви други елементи – ни квантитет ни квалитет слога, а место акцента је обележено непосредно испред вокала у акцентованоме слогу.

2. Отон Гроздић, *Serbo-Croatian Grammar and Reader*

Кад и'зађете из куће, ви'дећете их на у'лици.

И у овом уџбенику се бележи само место акцента, али на други начин – апостроф се ставља после акцентованог слога.

3. Ронел Александер, *Bosnian, Croatian, Serbian: A textbook, with exercises and basic grammar*

У уводу овог уџбеника се наводи да је студенту једино важно да познаје место акцента, као и мањи број примера у којима дужина акцента има улогу. Ипак, у уџбенику се наводе све особине, али на другачији начин.

*три р'ужне ствари
деведесет три р'ужне ствари*

Уместо пет знакова из класичне анотације, користе се само два знака. Подвучено слово говори да се је слог дуг, а ознака за акценат да је у питању узлазни акценат. Дугоузлазни акценат, дакле, обележен је обама овим знацима, краткоузлазни има само ознаку акцената. Ако нема ознаке акцената, ради се о силазном акценту, свакако на првом слогу, а он може бити дуг (подвучено слово) или кратак (без подвлачења). Исто тако, дуг неакцентовани слог означен је подвученим словом које означава вокал.

4. Божо Ћорић, *Српски за странце = Serbian for foreigners*

– *Марија, какве су сукње?*

– *Та сукња је мдѣрна, али је уска.*

У овом уџбенику се користи стандардна анотација – са пет знакова: четири за акценте и један за поста акценатску дужину.

5. Мидхат Риџановић: *Bosnian for Foreigners*

У овом уџбенику се сматра лошим то што се у класичној акцентуацији квалитет и квантитет бележе једним знаком. Због тога се уводи нови начин бележења.

Је ли она код куће:?

Ради се о систему који бележи све опозиције које и стандардна акцентуација бележи, чак и више од тога, али се то чини на другачији начин од онога који користимо за изворне говорнике. Дуги слог се бележи двотачком иза слова за означавање вокала. Квалитет слога се означава на следећи начин: силазни акценти се не бележе, а узлазни се бележе. То значи да вишесложну реч треба акцентовати са силазним акцентом на првом слогу осим ако је другачије обележено. Међутим, како овај уџбеник одбацује нека крута правила стандарднојезичке акцентуације, у неколико примера ће бити кориштена и (другачија) ознака за силазни акценат ван првог слога, нпр.:

преварант

Оно што овај систем доноси као новину у односу на стандардни начин бележења јесте означавање акценатских целина – стављањем доње црте између речи. Ово свакако може помоћи странцима, будући да правилно изговарање клитика (њихово уклапање у добру акценатску целину) такође доприноси утиску о добро савладаном акценту и нешто је што студенти такође треба да вежбају и јесу увежбавали на часовима течаја посвећеном акценту, али и у редовној настави језика.

Мада аутори понекад износе разлоге за свој начин анотације акцената и образлажу тај избор сматрајући га најприкладнијим, сматрамо да сваки од ових система има своје предности и мане, као и да би сви несумњиво дали резултат у побољшању читања, па и усвајања акцената. Ипак, тек посебно истраживање би нам могло дати увид у то који од ових система би био нај-

подеснији. Треба имати у виду да се савладавањем класичне анотације стице приступ и јужнославистичкој литератури, па би упознавање с том анотацијом свакако било препоручљиво.

Међутим, с обзиром на показан ефекат успоравања, сматрамо да би текстове требало акцентовати, али у посебном додатку уџбеника, који би се звао „Приручник за читање“, а могућа опција је и израда фолија које би се могле ставити преко текста у књизи, а затим и уклонити.

ЗАКЉУЧАК

У два наведена истраживања бавили смо се успешношћу течајева посвећеним новоштокавском акценту за странце, изведених на Универзитету у Хелсинкију 2011. и 2013. године.

У првом случају (читање непознатих текстова), утврдили смо боље читање с акцентованим текстовима у односу на текстове без означених акцената. Студенти су били успешнији у читању квантитета акцентованог слога у односу на место акцента. Ипак, показало се да студенти значајно спорије читају текстове уколико су акцентовани, посебно због тога што ознака акцента доноси често самокориговање.

На материјалу другог курса (читање познатих текстова) посматрали смо успешност у читању пре и после курса и закључили да студенти читају боље после течаја. Студенти су и овде показали бољи успех у читању текстова са акценатским знацима. Током течаја је само један од та два текста трениран с професионалним глумцем, али нисмо показали да увежбавање једног конкретног текста значајно побољшава његово читање, већ је побољшање постојало за оба текста. Иако је ово изненађујуће, корисно је знати да, према овом истраживању, „бубање текстова“ не помаже у усавршавању акцента, већ управо усавршавање у познавању акценатског система, као и увежбавање читања акцената уопште. Такође је било изненађујуће да су студенти овог пута имали више проблема с квантитетом него с местом акцента, што је у супротности с првим истраживањем. Ипак, у оба истраживања грешке у квантитету су чешће на начин када је кратак акценат прочитан уместо дугог. То би се могло повезати с неколико узрока. Један могући разлог је да перцепција дугог акцента није тако добра и да се дуг акценат понекад перципира као кратак. Такође, могуће је да систем писања у финском језику утиче на то, као и фреквенција дугог и кратког акцента у српском језику (у случају читања неакцентованог текста).

Основни закључак овога рада јесте да уџбеници за странце треба да садрже инструкције за читање, ако не у главном делу књиге, онда у специјалном одељку са акцентованим текстовима. Истраживање је показало да студенте акценатски знаци значајно успоравају, што доприноси утиску

о тачности читања, па би специјалним додаток или фолије које се по потреби могу ставити преко текста биле боље решење. Такође, оставили бисмо могућност коришћења упрошћеног система за бележење акцената. С друге стране, како се на основу скромног узорка види, и место и квантитет слогова се боље читају уколико су обележени, па би бар те две компоненте требало бележити. До сада нам није познато истраживање о успешности савладавања квалитативних опозиција међу акценцима, па би нам резултати из једног таквог истраживања помогли да увидимо колико се од странаца у том погледу може очекивати и да ли је потребно користити анотацију која бележи опозицију узлазно–силазно.

Ограничења ових истраживања су мали број студената (петоро и четворо). Други недостатак је непостојање контролне групе, уз помоћ које би се могло проверити да ли студенти и без специјалног течаја напредују у прецизности акцентовања. Ово је нешто о чему би требало водити рачуна у будућим истраживањима.

ЛИТЕРАТУРА

- Bruce, G. (2004). An intonational typology of Swedish. In: *Proceedings of Speech Prosody* (Bel, B. & I. Marlien, eds.), 175–178.
- Colantoni, L., J. Steele and P. Escudero (2015). *Second Language Speech*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fulcher, G. (2003). *Testing second language speaking*. Harlow: Longman.
- Iwasaki, S. and P. Ingkaphirom (2005). *A reference grammar of Thai*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kim, Y. (2006). *Variation and Finnish Influence in Finland Swedish Dialect Intonation*. Working Papers. Lund University, Centre for Languages & Literature, Dept. of Linguistics & Phonetics 52: 77–80.
- Wang, Y., M. M. Spence, A. Jongman and J. A. Sereno (1999). Training American listeners to perceive Mandarin tones. *The Journal of the Acoustical Society of America* 106/6: 3649–58.

ИЗВОРИ

- Alexander, R. and E. Elias-Bursać (2006). *Bosnian, Croatian, Serbian: A textbook, with exercises and basic grammar*. Wisconsin: University of Wisconsin Press.
- Grozdić, O. (1969). *Serbo-Croatian Grammar and Reader*. London: Hafner Publishing Company.

- Javarek, V. (1958). *Serbo-Croatian Prose and Verse*. London: University of London, The Athlone Press.
- Ridjanovic, M. (2012). *Bosnian for foreigners*. E-book: <http://midhatridjanovic.ba/home/>
- Ђорђевић, Б. (2008). *Српски за странце/Serbian for foreigners*. Београд: Чигоја штампа.

Dušica Božović

TEACHING NEO-ŠTOKAVIAN ACCENT TO FOREIGNERS

Summary

This paper presents insights from university level courses dedicated to the Neo-Štokavian accent, which foreigners are usually not taught in the form of a separate course, and often not at all. The first part of the paper outlines previous research on foreigners' acquisition of the pitch accent in other languages, as well as the results of a survey conducted among teachers of Serbian as a foreign language. This is followed by the description of courses held at the University of Helsinki in 2011 and 2013 as well as the results of the study conducted about the courses. The conclusion is that both stress and quantity marking significantly improves the accuracy of reading, but on the other hand it significantly slows it down. Therefore, the suggestion is that textbooks should have annotated texts, but in a separate section dedicated to pronunciation. In the last section of the paper the different types of Neo-Štokavian accent annotations in textbooks for foreigners are presented.

Key words: accent, pitch accent, teaching accent, prosody, foreigners, textbooks for foreigners, Neo-Štokavian, Serbian as a foreign language, BCS

Вељко Ж. Брборић
Филолошки факултет, Београд

НАСТАВА ПРАВОПИСА СРПСКОГ ЈЕЗИКА У НАСТАВИ ЗА СТРАНЦЕ

У раду се говори о обради правописних партија у настави српског као страног језика. Наиме, у настави српског језика као страног најчешће се заобилазе правопис и правописна проблематика. Истина, ако се погледају уџбеници и приручници који се користе у настави, лако се може закључити да у њима има свих правописних области, али да нема ваљаних објашњења. Тако сусрећемо правописне области: писма, екавски и ијекавски изговор, гласовне промене и гласовни односи, писање великог слова, састављено и растављено писање речи, писање скраћеница, интерпункција, растављање речи на крају реда и писање имена и речи из страних језика. Покушаћемо да укажемо на правописни минимум српског језика у настави за странце.

Кључне речи: српски језик, правопис, настава правописа за странце, правописне области, уџбеници.

1. УВОД

Намера нам је да скренемо пажњу на обраду правописних партија у настави српског језика као страног, односно када је српски други (страни) језик.¹ Наиме, приликом усвајања било кога језика, био он страни или матерњи, полази се од тога да је један језик нормиран (описан и прописан) у три основне књиге – граматички, речнику и правопису. Разуме се да уз ове три књиге иде израда одговарајућих уџбеника и приручника и она је условљена различитим факторима, а највише нивоом усвајања језика, у овом случају српског као страног језика. Чињеница је да, за сада, немамо квалитетну литературу, а то се пре свега односи на ону уџбеничку и приручничку за оне којима је српски језик страни. Иако се о овоме одавно говори и пише, мало је урађено да се правим странцима омогући учење српског језика уз одговарајуће уџбенике и приручнике. Тако ми данас, у другој деценији 21. века, немамо релевантну граматичку српског језика за странце, немамо одговарајући речник, па непостојање било каквог правописног приручника

¹ Разуме се да се ово не односи на оне који су у Србији национална мањина и којима српски језик није матерњи. Они живе у билингвалним срединама и то је други проблем.

можемо сматрати потпуно очекиваним (нормалним). Успут, правопис нам у настави српског као страног језика мање недостаје у поређењу са одговарајућим уџбеницима и речницима.²

2. ПРАВОПИС У ПРОГРАМИМА ЗА СРПСКИ КАО СТРАНИ ЈЕЗИК

Овде ћемо прво утврдити како су овом проблему приступали програми намењени настави српског језика као страног. Тако смо прво видели како је то изгледало у *Програму српскохрватског језика за стране држављане*, оном из 1987. године (Службени гласник СРС – Просветни гласник бр. 12), који је за наставу српског језика као страног предвиђао два семестра и 500 часова годишње, где сусрећемо позивање на правопис српског (тада српскохрватског језика).³ Правопис је у том програму нашао своје место са 34 часа, а то је 6,8% укупног броја часова, што није мало, јер, рецимо, једносеместрални предмет *Правопис српског језика* на Филолошком факултету има 30 часова.⁴

Правопис се у *Програму српскохрватског језика за стране држављане* (из 1987. године) помиње и директно и индиректно, при чему директно два пута:

- а) **Први семестар:** Писма (ћирилица и латиница); Писање великог и малог слова; Интерпункцијски и правописни знаци (Програм 1987: 12). У првом семестру за наставу правописа било је предвиђено 14 часова.
- б) **Други семестар:** Растављање речи на крају ретка; Правила у вези са једначењем по звучности; Скраћенице; Писање страних имена (Програм 1987: 12). У другом семестру за наставу правописа било је предвиђено 20 часова.

² Овде бисмо и од других имали штогод научити. Довољно би било видети како то раде они с дужом традицијом у учењу страних језика и с озбиљнијим приступом овом питању и помало их копирати. Није спорно да су овде урађени стандарди (нивои) којих се придржава велики број језика и култура. Тако је и Центар за српски као старни језик Филолошког факултета у Београду још 2004. године урадио измене наставног програма учења и полагања српског језика као страног.

³ Овај програм је био подршка врло интензивном курсу српскохрватског језика за странце (стране држављане). Курс је подразумевао свакодневну наставу, уз интензиван рад и оспособљавање полазника да се после курса укључе у универзитетске студије у Србији на српском језику. Програм српскохрватског језика за стране држављане предвиђао је наставу у трајању од два семестра са 500 часова годишње и представља најинтензивнији курс за учење страног језика (Службени гласник СРС – Просветни гласник, бр. 12 од 1987).

⁴ Овај предмет је студентима Катедре за српски језик обавезан, а другим студентима Филолошког факултета остављена је могућност да им то буде један од изборних предмета (курсева).

У оквиру граматичког минимума у оба семестра наилазимо и на оне граматичке партије које сусрећемо у нашим правописима и правописним приручницима. Можемо закључити да 34 часа за наставу правописа није мало, као и да су заступљене скоро све правописне области. Недостаје осврт на екавски и ијекавски изговор и састављено и растављено писање речи. Заправо, ове две правописне области не помињу се директно у програму, али реализација наставе без њих није могућа, јер се полазници са њима често сусрећу.

Овај програм из 1987. године заменио је, на неки начин, наставни програм за шест нивоа који је урађен у Центру за српски као страни језик. Истина, ово није програм у правом (званичном) смислу те речи, али критеријуми испитивања знања по нивоима јесу нека врста програма. Сматрамо изузетно корисним и оправданим то што је Центар урадио овај програм и што је он усклађен са стандардима који постоје и за друге језике. Аутори програма су у уводној речи на јасан и прецизан начин објаснили своје намере: „Без обзира на шароликост курсева и програма по којима се учи наш језик, као и на потребе полазника тих курсева, већ дуже време постоји потреба за уједначавањем критеријума испитивања знања српског језика као страног. Заједнички европски оквир за учење страних језика и Европски заједнички портфолио прописују оквире за различите нивое знања европских језика. Прилагођавајући се тим оквирима у Центру за српски као страни језик на Филолошком факултету у Београду 2004. године извршене су измене наставног програма за учење и полагање српског језика“ (Крајишник и Маринковић, 2009: 5). Тако је Центар за српски као страни језик, као компетентна институција Београдског универзитета, објавио збирку тестова за полагање српског језика као страног и те тестове (за различите нивое) прате наставни програми за шест нивоа: А1, А2, Б1, Б2, Ц1 и Ц2. Овај наставни програм за шест нивоа је, свакако, добра основа за све будуће уџбенике и приручнике за српски као страни језик, али и за сва питања који се тичу теорије и праксе српског језика као нематерњег. Овде ћемо дати целовит увид само у наставу правописа у свих шест нивоа, са неким објашњењима и коментарима.

Ниво А1 у одељку **писање (диктат и писмо)** предвиђа да полазник: „Уме да напише полако и разговетно прочитан или изговорен текст, који се састоји од једноставних реченица. Уме да уочи разлику у артикулацији гласова и да их правилно напише у облику одговарајућих словних карактера“ (Крајишник и Маринковић, 2009: 9). Уз то, он је оспособљен и да се служи са оба наша писма: „Уме да се служи и једним и другим писмом, на тај начин што уме да препише текст са латинице на ћирилицу и обрнуто“ (Крајишник и Маринковић, 2009: 9). Уз ниво А1 налази се и уредна напомена о правопису. Заправо, уз сваки од нивоа наводи се шта онај који полаже испит из одређеног нивоа мора знати из правописа, то је нека врста правописног минимума. Ево тог дела за најнижи ниво (ниво А1): „Писање великог слова где

је потребно (почетак реченице; властита имена; географски појмови итд.); Интерпункцијски знаци на крају и унутар реченице (тачка, знак питања, знак узвика, зарез (запета), две тачке); Писање речце **ли**; Писање негације испред глагола, придева и именица“ (Крајишник и Маринковић, 2009: 10). Можемо констатовати да се на нивоу А1 очекује сасвим добра правописна обука, односно основно правописно знање (познавање оба писма, писање великог почетног слова, основни интерпункцијски знаци, писање речце **ли**, писање речце **не**...). Истина, може се десити да је ово презахтевно и било би корисно да повремено стоји напомена да се мисли на основне појмове, јер је писање негације и имена географских појмова врло захтевно и није реално да се савлада на почетном нивоу.

Ниво А2 у одељку **писање** предвиђа да полазник: „Уме да напише разговетно прочитан или изговорен текст, који се састоји од једноставних реченица. Уме да уочи разлику у артикулацији гласова и да их правилно напише у облику одговарајућих словних карактера“ (Крајишник и Маринковић, 2009: 29). Ако направимо поређење, можемо констатовати да се не прави јасна разлика између нивоа А1 и нивоа А2 – иако, истина, постоји једна разлика: за ниво А1 се каже „уме да напише **полако**“, а за ниво А2 само „уме да напише“. Уз одељак **писмо** налазимо идентичне захтеве као и у нивоу А2: „Уме да се служи и једним и другим писмом, на тај начин што уме да препише текст са латинице на ћирилицу и обрнуто“ (Крајишник и Маринковић, 2009: 29). Јасна је намера да се што пре савладају оба писма; то је потреба оних који уче српски као страни језик, али није најсрећније решење да нема разлике између два нивоа.

Уз део који се односи на правопис јасно стоји напомена о правописним областима: Писање великог слова где је потребно (почетак реченице, властита имена, географски појмови итд.); Интерпункцијски знаци на крају и унутар реченице (тачка, знак питања, знак узвика, зарез (запета), две тачке); Писање речце **ли**; Писање негације испред глагола, придева и именица (Крајишник и Маринковић, 2009: 31). Као што се види, нема значајне разлике између нивоа А1 и нивоа А2 и мислимо да је разлика морала бити јасна и прецизна.⁵ Заправо, морала се направити нека диференцијација.

За **ниво Б1** познавања правописа српског језика као страног, у одељку **писање**, наводи се да полазник: „Уме да напише разговетно прочитан или изговорен текст, чији су елементи међусобно повезани и имају смисла. Уме да уочи артикулациону границу међу речима и да их правилно напише, иако не познаје значење речи. Уме да спелује гласове не познајући садржај“ (Крајишник и Маринковић, 2009: 51). Такође се каже да са завршеним нивоом Б2 полазник курса: „Уме да се служи и једним и другим писмом, на тај начин

⁵ Уз ниво А2 предложени су уџбеници Маше Селимовић и Љубице Живанић, *Српски језик, Почетни течај за странце*; Исидоре Бјелаковић и Јелене Војновић, *Научимо српски 1* и Боже Ђорића, *Српски за странце*.

што уме да препише текст са латинице на ћирилицу и обрнуто“ (Крајишник и Маринковић, 2009: 51). Део који се даје уз одељак **правопис** наводи следеће области (делове правописа српског језика): Писање великог слова где је потребно (почетак реченице, властита имена, географски појмови итд.); Интерпункцијски знаци на крају и унутар реченице (тачка, знак питања, знак узвика, (зарез (запета), две тачке); Писање речце **ли**; Писање негације испред глагола, придева и именица (Крајишник и Маринковић, 2009: 53).

Ниво Б2 уз рубрику **писање** (диктат и писмо) наводи да се полазник курса оспособљава и за следеће: „Уме да напише нормалним темпом прочитан или изговорен текст, без обзира на садржај текста. Уме да уочи артикулациону границу међу речима и да их правилно напише, иако не познаје значење речи. Уме да спелује гласове и да напише спеловане гласове не познајући садржај“ (Крајишник и Маринковић, 2009: 73). Уз поглавље **писмо** стоји да полазник: „Уме да се служи и једним и другим писмом, на тај начин што уме да препише текст са латинице на ћирилицу и обрнуто“ (Крајишник и Маринковић, 2009: 73).

Уз то се каже, уз напомену о правопису, да је задатак овог нивоа да се науче следеће области из правописа: Писање великог слова где је потребно (почетак реченице, властита имена, географски појмови итд.); Интерпункцијски знаци на крају и унутар реченице (тачка, знак питања, знак узвика, запета, две тачке...); Писање речце **ли**; Писање гласа **ј** у свим положајима у речи; Писање негације испред глаголских облика, придева и именица; Правилно коришћење правописних знака у директном говору (наводни знаци, две тачке, запета, знак узвика, знак питања) (Крајишник и Маринковић, 2009: 75).⁶ Ни овде, као ни у случају нивоа А1 и А2, није направљена јасна разлика у познавању правописа и ниво Б1 и Б2 су веома слични, скоро идентични, па можемо рећи да је и овде нужно направити осетливу разлику.

На **нивоу Ц1** уз део који се односи на **писање** (диктат и писмо) каже се да полазник курса: „Уме да напише брзо прочитан или изговорен текст, без обзира на садржај текста, па чак и ако постоје акустичне или артикулационе сметње приликом изговарања или слушања текста. Уме да напише правилно текст, чак и ако је он изговорен са неким погрешкама (акцентским, дијалектским и сл.)“ (Крајишник и Маринковић, 2009: 95). Уз део **писмо** налазимо само напомену: „Подразумева се коришћење једног и другог писма“ (Крајишник и Маринковић, 2009: 95).

Уз одредницу **правопис** овде се каже да се подразумева коришћење свих правописних правила (подвукао В. Б.) стандардног српског језика (Крајишник и Маринковић, 2009: 96). Овај захтев нам изгледа нереалан. Такође вре-

⁶ Ниво Б предвиђа да полазници, поред уџбеника и приручника са нивоа А1 и А2, користе и следеће књиге: Гордана Вићентијевић и Љубица Живанић, *Српски за странце 2*; Исидора Бјелаковић и Јелена Војновић, *Научимо српски 2*, Славна Бабић, *Serbo-croatian for foreigners II*, као и Весна Крајишник, *Научимо падеже*.

ди напоменути да се на списку препоручене литературе наводи и *Правопис српског језика, Приручник за школе* Милорада Дешића, који је више него довољан за потребе оних којима је српски страни језик.⁷ Наиме, у правила српског правописа иде и транскрипција страних речи и израза, која нигде није директно помињана и мислимо да је њу ваљало посебно предавати на нивоу Ц2 (најнапреднији ниво).

Најнапреднији ниво, **ниво Ц2**, у одељку **писање** (диктат и писмо) од полазника очекује да поседују следећа правописна знања: „Уме да напише брзо прочитан или изговорен текст, без обзира на садржај текста, па чак и ако постоје акустичне или артикулационе сметње приликом изговарања или слушања текста. Уме да напише правилно текст, чак и ако је он изговорен са неким погрешкама (акцентским, дијалекатским и сл.)“ (Крајишник и Маринковић, 2009: 117). Поред овога, уз одељак **писмо** стоји и следеће објашњење: „Уме да се служи једним и другим писмом, на тај начин што уме да препише текст са латинице на ћирилицу и обрнуто или да напише диктира-ни текст на оба писма. Приликом читања не обраћа пажњу на писмо којим је писан текст, у смислу да су му оба писма подједнако блиска“ (Крајишник и Маринковић, 2009: 117). И овде се као и уз ниво Ц1 наводи исти захтеви, тј. коришћење свих правописних правила стандардног српског језика (Крајишник и Маринковић, 2009: 118). На списку литературе је школско издање правописа Милорада Дешића.⁸ Ако се упореде нивои Б (Б1 и Б2) и нивои Ц (Ц1 и Ц2), видна је само једна разлика и она се огледа у томе да нивои Б подразумевају писање разговетно прочитаног или изговореног текста, а нивои Ц доносе и одредницу да се то напише **брзо**, мада брзина писања може бити релативна и може зависити како од читања, тако и од тога одакле је полазник. У одељку **писмо** постоји разлика, али је она у првом реду у томе што ниво Ц2 подразумева све оно што је рађено на ранијим нивоима и нема неких новина, сем констатације да су полазницима оба писма подједнако блиска.

3. ПРАВОПИС У СРПСКОМ ШКОЛСКОМ СИСТЕМУ ЗА НАЈМЛАЂЕ

Како бисмо направили поређење шта се од полазника свих нивоа српског језика као страног очекује из правописа, урадићемо кратак увид у про-

⁷ Овде се на списку литературе налази и уџбеник Живојина Станојчића и Љубомира Поповића, *Граматика српског језика*. Ни ова препорука нам не изгледа превише оправданом, већ сматрамо да је примеренија нека од основношколских граматика.

⁸ Овде су списку литературе додате још неколике одреднице: додатни материјал који се користи у Центру за српски као страни језик; Дневна и недељна штампа; Књижевни текстови разних аутора и различитих епоха и праваца, као и *Речник српскога језика* (Матица српска, 2007).

грам правописа за наше ученике млађих разреда основне школе (од првог до четвртог разреда основне школе). Основна знања из правописа српског језика изучавају се у млађим разредима основне школе и овде наводимо те садржаје.⁹ Сматрамо да би се при поправци постојећег програма за странце ово могло консултовати и бити добра основа за израду прецизније правописне обуке. Тако наши ученици у **првом разреду** основне школе уче следеће садржаје из правописа: употреба великог слова на почетку реченице, у писању личних имена и презимена, имена насеља (једночлана); правилно потписивање (име, па презиме); употреба тачке на крају реченице; место и функција упитника и узвичника у реченици. Ово прате одговарајуће ортографске вежбе са преписивањем речи и кратких реченица и писање одговарајућих диктата. У **другом разреду** основне школе наставни програм предвиђа следеће садржаје из области правописа: употреба великог слова у писању личних имена и презимена, надимака уз лично име, имена животиња, вишечланих географских имена и улица (једноставнија решења); писање адресе; растављање речи на крају реда (основна правила); писање речце *ли* у упитним реченицама и речце *не* уз глаголе у одричним реченицама; скраћенице за мере (корелација са наставом математике); тачка; упитник; узвичник; две тачке и запета у набрајању; усвајање латинице – читање и писање у другом полугодишту. Наставни садржаји који су предвиђени у **трећем разреду** односе се на овладавање техником читања и писања на оба писма; обнављање и вежбе у примени правописних правила; употреба великог слова у писању имена народа, вишечланих географских имена, празника, наслова књига, часописа и новина; писање датума; писање назива улица; писање бројева словима; писање речце *не* уз глаголе, придеве и именице; писање речце *ли*; азбука и абецеда – изговор напамет и уочавање примене у списковима ученика и сл; интерпункцијски знак на крају обавештајних, упитних, узвичних и заповедних реченица; писање сугласника *ј* у речима (отклањање грешака ако их ученици чине) – између самогласника и – о / о – и; писање скраћеница типа: *бр., уч., стр., год.* и скраћенице за мере. У **четвртном разреду** основне школе од наших ученика се очекује да савладају следеће области из правописа српског језика: употреба великог слова у писању: имена држава и покрајина и њихових становника; имена насеља (градава, села) и њихових становника; писање управног и неуправног говора (сва три модела); наводници; заграда; писање присвојних придева изведених од властитих имена (-ов/-ев, -ин/-ски); писање сугласника *ј* у придевским облицима на -ски, и у личним именима и презименима; писање скраћеница типа: *итд., и сл., нпр.* и скраћеница које означавају имена држава; понављање, увежбавање и

⁹ Сви изводи из наставних програма за прва четири разреда основне школе преузети су са сајта Завода за унапређење образовања и васпитања (<https://www.zouv.gov.rs>, 20. 10. 2014), а доступни су и на другим електронским адресама.

проверавање оспособљености ученика за примену обрађених правописних правила.

При наставном приступу учењу правописа српског језика сматрамо да је потребно цео правопис српског језика свести на девет области, без обзира на то да ли се мисли на наш школски систем или наставу која је намењена учењу српског као страног језика. Ево тих девет области: 1. Писма; 2. Екавски и ијекавски изговор; 3. Гласовне промене и гласовни односи; 4. Писање великог слова; 5. Састављено и растављено писање речи; 6. Растављање речи на крају реда; 7. Скраћенице; 8. Интерпункција; 9. Писање имена и речи из страних језика.

После тога бисмо видели која област је намењена за који ниво или, још прецизније, који њен део. На тај начин бисмо област писања великог слова или област интерпункције могли сместити у неколико нивоа, и то тако што би се ишло од лакшег ка тежем и од једноставнијих примера ка сложенијим (захтевнијим). Исто тако бисмо могли рећи да је задатак сваког нивоа понављање и утврђивање раније стеченог градива.

Вреди напоменути да се питању писама којима се служи српски језик (ћирилица и латиница) мора посветити пажња на самом почетку (ниво А1). Наиме, већини полазника је ближа латиница, али је из функционалних разлога нужно да полазници што раније овладају и латиницом и ћирилицом.¹⁰

4. ЗАКЉУЧАК

1. Програм свих шест нивоа српског језика као страног наводи правописне области као свој саставни део и то је добро. Правопис и правописна проблематика неизоставни су део наставног градива у усвајању српског језика као страног.

2. Неке правописне области недостају, не наводе се експлицитно, мада за ниво Ц2 јасно стоји „коришћење свих правописних правила стандардног српског језика“. Тако, рецимо, у понуђеном програму недостају следеће области: екавски и ијекавски књижевни изговор, састављено и растављено писање речи, писање речи и имена из страних језика, растављање речи на крају реда.

3. Понекад однос правописних партија није најбољи и има непотребног понављања. Нема прецизне границе између шест нивоа, а ми мислимо да би она могла бити јаснија и видљивија.

4. Уџбеници за српски језик као страни немају никакву правописну обуку и то није најсрећније решење. Мислимо да би уџбеници и приручници

¹⁰ Овде се вреди подсетити нашег Устава и његовог тумачења писама: „У Републици Србији у службеној употреби су српски језик и ћирилично писмо. Службена употреба других језика и писама уређује се законом, на основу Устава“ (Устав 2006, члан 10).

могли доносити, негде при крају, кратке правописне подсетнике са основним правилима и кратким објашњењима.¹¹

5. Што се тиче основног правописног приручника, то би могао бити, бар за сада, *Правопис српског језика – школско издање*, чији је аутор Милоград Дешић, али би се могао урадити и мањи дериват, који би био намењен онима који српски језик уче као страни.

ИЗВОРИ

- Алановић, М. и И. Бјелаковић (2007). *Научимо српски 2*. Нови Сад.
- Бјелаковић И. и Ј. Војновић (2006). *Научимо српски 1*. Нови Сад.
- Вићентијевић Г. и Љ. Живанић (1988). *Српски језик за странце 2*. Београд.
- Дешић, М. (2015). *Правопис српског језика* (школско издање), Београд.
- Клајн, И. (2005). *Граматика српског језика*, Београд.
- Кликовац, Д. (2010). *Граматика српског језика за основну школу*, Београд.
- Крајишник, В. (2004). *Научимо надеже*. Београд.
- Крајишник В. и Н. Маринковић (2009). *Тестови за полагање српског као страног језика*. Београд.
- Наставни програм образовања и васпитања за први и други разред основног образовања и васпитања*. (<https://www.zou.v.gov.rs>, 20. 10. 2014)
- Наставни програм образовања и васпитања за трећи разред основног образовања и васпитања*. (<https://www.zou.v.gov.rs>, 20. 10. 2014)
- Наставни програм образовања и васпитања за четврти разред основног образовања и васпитања*. (<https://www.zou.v.gov.rs>, 20. 10. 2014)
- Програм српскохрватског језика за стране држављане* (1987). Службени гласник СРС – Просветни гласник, бр. 12, 65–69, Београд.
- Селимовић-Момчиловић, М. и Љ. Живанић (2007). *Српски језик, почетни течај за странце 1*. Београд.
- Ћорић, Б. (2006). *Српски за странце*. Београд.
- Универзитет у Београду 1838–2005. Сто година првог српског Закона о универзитету* (2005). Београд.

¹¹ Списак уџбеника који се користе у настави српског као страног језика налази се на крају рада.

*Veljko Brborić*TEACHING ORTHOGRAPHY OF SERBIAN LANGUAGE
TO FOREIGN STUDENTS

Summary

Ortography seems to be quite often neglected in teaching Serbian as a foreign language. Textbooks and manuals show that orthography is well presented, but with a lack of explanations. Here we have following areas of Serbian ortography: alphabets, ekavian and ijekavian pronounciatian, phonetical alternations and relations, capitalization, using hyphen and dash, abbreviations, interpunction, and transcription of foreign words and names. Paper shows the ortographical minimum in teaching Serbian to foreign students.

Key words: Serbian language, ortography, teaching ortography to foreign students, ortographical topics, textbooks

371.3::811.163.41'243

811.163.41'35

Милорад П. Дешић
Београд

ОРТОГРАФИЈА И ОРТОЕПИЈА У СРПСКОМ КАО СТРАНОМ ЈЕЗИКУ

У раду се на почетку говори о повезаности ортографије и ортоепије. Касније се врши анализа тестова из српског као страног језика (ниво Б2). Циљ је да се, на основу добијених резултата, дође до одређених закључака, из којих би произишле препоруке о унапређивању посебног облика наставе српског језика.

Кључне ријечи: ортографија, ортоепија, тестови, анализа, ћирилично и латиничко писмо, гласови, правописна норма, правописне и говорне вјезбе

1. Цјеловито сагледавање језичких појава подразумијева проучавање и писане и говорне форме. Отуда и питање односа *ортографије* и *ортоепије*, исказано добро познатом и често навођеном реченицом: *Пиши као што говориш, читај како је написано*. Ово правило указује на фонолошки (дуго називан фонетски) правопис, што се види из чињенице да се једнако биљеже различите изговорне варијанте истога гласа (отвореност и затвореност вокала, варирање консонаната у зависности од гласовног окружења и сл.). Поред тога, треба скренути пажњу и на слједеће: правописна правила важе само за посебне ријечи (*напретка* од *напредка* – *д:т*), али не и за ријечи у додиру (пише се *под креветом* иако се говори *пот креветом* и као једна ријеч; пише се *с другом*, а чита *з другом* – *с:з*); понекад се у написаној ријечи не види да је у говору извршена гласовна промјена (пише се *представа*, *подишишати се*, а изговара се *претстава*, *потиишишати се* – *д:т*).

2. Нека правописна правила директно су везана за дужину слога, акценат и интонацију. На примјер, стари глас јат дао је у екавском изговору *е*, а у ијекавском *је* у кратким и *ије* у дугим слоговима – *бежати:бјежати*, *лѣпа:лијена*. Такође, један од услова за настанак сложеница је свођење више акцената на један: *плав'коса* (састављено написано) од *плѣвѣ к'са*, док полусложенице настају ако ријечи задржавају свој акценат: *спдмѣн-плдча* (пише се цртица). Исто тако, замјенице с рјечицом *год* пишу се растављено кад су опште и кад је *год* акцентовано: *ко гдд* (свако ко) – *Нека игра ко гдд жели*, али рјечца *год* се у писању не одваја од замјенице ако цијела комбинација

има неодређено значење и ако *год* није акцентовано: *к'год* (неко) – *Можда ће те запитати к'год*. Додајмо претходном чињеницу да се тачка пише на крају потврдних и одричних реченица, које се завршавају силазном интонацијом и обично изразитијом паузом: *Јавио се ових дана. – Не воли да ради*. Слично је са запетом у набрајању: она сигнализира силазну интонацију, не онолико колико испред тачке, и обично кратку паузу – *Један од њих је старији, мудрији, јачи, ближи стварном животу*.

3. У нашим правописима у више поглавља обрађује се материја која углавном припада фонетици, али се по традицији уноси у правописне приручнике: екавски и ијекавски изговор, сугласници *x, j, ч и ђ, њ и љ*, једначење сугласника по звучности итд. Оправдање за такав поступак је у томе што се грешке из говорног језика преносе у писани: *оћу* мјесто *хоћу*, *печу* мјесто *пеку*, *читаоц* мјесто *читалац* итд. Да би се овакве грешке исправиле, треба изводити и говорне и писмене вјежбе. Правописа у најужем смислу ријечи тичу се они случајеви у којима се писана форма разликује од изговорне. Поред поменутог односа *д:т* (*представа – претстава, подишишати се – потшишишати се*), навешћемо потврде које се односе на сонант *ј*: *који, богатији, не убиј* – *ј* се слабо чује или се уопште не изговара у комбинацијама са сличним гласом *и* (*ј+и, и+ј+и, и+ј*: *кои, богати, не уби*). Овдје се *ј* пише зато што се изговара у другим облицима, другим гласовним комбинацијама – *који: која, коју*.

4. Ортографска и ортоепска проблематика заузима значајно мјесто у настави, у учењу и усвајању српског као страног. Да бисмо нешто више сазнали о специфичностима ове области и о неким питањима односно тешкоћама које се јављају у пракси, анализирали смо 20 тестова из српског као страног језика – ниво Б2, који су рађени на београдском Филолошком факултету, у Центру за српски као страни језик (углавном 2013. и 2014. године). Сваки тест има по 7 листова и најчешће 10 до 11 задатака чији садржај варира. Структура тестова омогућава у доброј мјери да се утврди колико су слушаоци усвојили, поред осталог, правописну и изговорну норму српског језика. Наводимо задатке који су рјешавани (2 сата) на писменом испиту:

1. Диктат.
2. Следећи текст препишите ћирилицом, писаним словима.
3. Пажљиво прочитајте следећи текст и одговорите на питања.
4. Речи из заграде напишите у одговарајућем надежу.
5. Попуните табелу тако што ћете направити именицу и глагол од датог придева, као у примеру а).
6. Упишите глаголе из заграде у облику пасива.
7. Препишите реченице и ставите глаголе у аорист.
8. Пребаците реченице у индиректни говор, а подвучене речи замените енклитикама заменица и правилно распоредите у реченици, као у примеру а).
9. Препишите реченице тако што ћете употребити глаголске прилоге, садашњи и прошли.
10. Опишите Ваше идеално место за живот (где бисте волели да живите – земља, град, село, кућа, стан, окружење, посао, средства за живот итд.).
11. Опишите филм који сте гледали и који је на Вас оставио јак утисак (или

Опишите како и зашто сте дошли у Београд: шта сте знали о Београду, од кога сте чули за Београд, шта је био мотив Вашег доласка, како сте путовали, какви су Ваши утисци о Београду и боравку у њему, шта бисте рекли својим пријатељима када се вратите кући...).

Анализом тестова доћи ћемо до закључака који могу бити од користи за наставу српског језика као страног. Гледано у цјелини, постигнути су доста добри резултати, али овдје ћемо говорити само о пропустима које су направиле појединци.

5. Једна од лако уочљивих појава јесте мијешање ћириличног и латиничког писма. Оно се односи на велика и на мала слова, на писана и на штампана. У ћириличким низовима јављају се латиничка слова – латиничко и мјесто ћириличног у (и: у): *илазило* (= *улазило*), *љиди* (= *људи*), *везије* (= *везује*), *си* (= *су*), *послижавника* (= *послужавника*), *дрижила се* (= *дружила се*), *и себе* (= *у себе*), *дипломатији* (= *дипломатију*), *измите* (= *узмите*), *КУЋЕ* (= *КУЋЕ*), *вечераји* (= *вечерају*); латиничко *b* мјесто ћириличног *б* (*b*: *б*): *изгубљена* (= *изгубљена*), *гибаницу* (= *гибаницу*), *ВРАТА* (= *БРАТА*), *ВиХ* (= *БиХ*); латиничко *c* мјесто ћириличног *ц* (*c*: *ц*): *срно* (= *црно*), *сели* (= *цели*); латиничко *P* мјесто ћириличног *П* (*P*: *П*): *РОВРЧЕ* (= *ПОВРЋЕ*); латиничко *g* мјесто ћириличног *г* (*g*: *г*): *градског* (= *градског*); латиничко *d* (*D*) мјесто ћириличног *д* (*D*): (*d* (*D*): *д* (*D*)): *продавале* (= *продавале*), *да* (= *да*), *Други* (= *Други*), *Два* (= *Два*), *Да би* (= *Да би*); латиничко *N* мјесто ћириличног *Н*: (*N*: *Н*): *НЕКО* (= *НЕКО*); латиничко *I* мјесто ћириличног *И*: (*I*: *И*): *Испред* (= *Испред*), *И КРУПНИМ* (= *И КРУПНИМ*).

Понекад се латинички диграфи *lj* и *nj* пресликавају у ћириличком тексту – *лј*: *љ*, *нј*: *њ*: *Полјакиња* (= *Пољакиња*), *лјудских насеља* (= *људских насеља*), *Извињавам се* (= *Извињавам се*); *б*) нека ћириличка писана слова замијењена су сличним писаним: *ш* са *т* – *погретног*) мјесто *погрешног* (црта изнад мјесто испод), *ђ* са *ћ* – *раћен* мјесто *рађен*; *в*) често се једни гласови замјењују другима: *ч* са *ћ* – *ћипкама*, *пијаћног*, *бућног*; *ћ* са *ч* – *вечину*, *будућности*, *чисточа*, *чућањем*, *повечати*, *веч*, *вручину*, *ВОЧЕ*; *и* са *ђ* – *ђем*; *ж* са *ш* – *трашио* или са *з* – *падези*, *тразио*; *з* са *с* – *СА ЖИВОТИЊЕ*, *РАСГОВОР*; *ш* са *с* – *У СУСТИНИ*, *утесне*.

6. Сугласник *x* губи се у примјерима: *Ипак би желео да живим*. – *Дошао сам... да би ...наставио да студирам*.

Губи се и сонант *j* у међувокалском положају: између *и-а* (*специалности*) и *о-и*, тј. испред вокала *и* (*кои*, поред *који*).

7. Забиљежене су нестандартне форме у којима није извршено једначење сугласника по звучности односно по мјесту артикулације: *одкако*, *безкрајним*; *корисћен*. Насупрот томе, у примјеру *з друге стране* писмено је исказано једначење по звучности, какво се догађа у говору, али правописна норма не признаје биљежење промјена међу ријечима у додиру.

8. У писању почетног великог и малог слова понекад се одступа од правила. На примјер, мало слово је написано мјесто великог: *Мехмед други освајач* (мјесто *Мехмед Други Освајач*), *првог светског рата* (мјесто *Првог светског рата*), *немачка* (мјесто *Немачка*), *светог Саве* (мјесто *Светог Саве*). Обрнуто, велико слово стоји мјесто малог у примјерима: *Европске Уније* (мјесто *Европске уније*), *Средњег века* (мјесто *средњег века*). Невоља је у томе што су неки задаци писани штампаним словима, па је тешко утврдити разлику између великих и малих почетних слова (која су неки пут средње величине – а ниједан правопис не прописује средње слово).

9. Састављено и растављено писање ријечи је област правописа која је доста компликована и за оне којима је српски матерњи језик и за странце. Зато није чудно што смо у тестовима запазили различите врсте одступања од норми. Једну групу чине примјери у којима је примијењено растављено писање мјесто састављеног: *ни један*, *западно немачке*, *тако речи* (мјесто *такорећи*), *у главном*, *Њу Јорку* и *Њу-Јорку* (мјесто *Њујорку*), *сто годишњице*. У другој групи су примјери састављеног писања мјесто растављеног: *свремена на време*, *рећићу*, *незнам*, *непростиремо се*.

10. Грешком је изостала тачка иза редног броја исказаног бројком: *1461 године*, *1980 године*.

11. Запета је интерпункцијски знак који задаје највише тешкоћа, како Србима тако и странцима. Она се, противно норми, веома често изоставља у инверзији реченица, али и у другим случајевима. Нема је, на примјер, у супротним и накнадно додатим реченицама, као ни иза глаголских прилога који се налазе у скупу са више речи: *шта се може а шта не може тражити* (без запете испред супротног везника *а*); *Рођена сам у Словачкој где сам и провела највише времена* (без запете испред *где*); *Плачући од љутих напричица јела је врућу пљескавицу* (нема запете испред *јела*); *Ушавши у аутобус откуцао је карту* (нема запете испред *откуцао*).

Запета је изостављена и у примјеру *Отворивши новчаник је видео да нема довољно новца*, али је и ред ријечи поремећен – глаголска енклитика је на погрешном мјесту (реченица би требало да гласи: *Отворивши новчаник, видео је да нема довољно новца*).

12. Цртица је погрешно употријебљена у ријечима које се састављено пишу: *ко-продукција*, *западно-немачке*.

13. Примиијетили смо да они који су полагали писмени дио испита најчешће избјегавају растављање ријечи на крају реда, такорећи бјеже од краја, тако да су исписани редови различите дужине. Поред малобројних примјера правилног растављања, забиљежен је примјер погрешног преношења дијела ријечи у нови ред: *ВЛАДАРС-КА* мјесто *ВЛАДАР-СКА*.

14. Иако анализирани корпус није велики, могло се ипак доћи до корисних података и до закључака важних за извођење наставе српског језика као страног.

- На писменом испиту за ниво Б2, кандидати су најшешће гријешили у слједећем: мијешали су ћирилицу и латиницу, једне гласове замјењивали су другима, нису у писању довољно узимали у обзир у говору извршено једначење сугласника по звучности односно по мјесту артикулације, правили су грешке у писању великог и малог слова, у састављеном и растављеном писању ријечи, у употреби интерпункцијских знакова (нарочито изостављање запете). Јасно је да се мора, на свим нивоима, нешто више водити рачуна о ћириличком писму и изговору гласова, као и о правопису. Требало би да се систематски комбинују правописне и говорне вјежбе.
- Писаном изразу, у том склопу и правопису, ваљало би поклонити довољно пажње и због новијих начина писмене комуникације (мејлови, СМС поруке, друштвене мреже).
- Добро би било, тамо гдје се екавски говори, да се у задацима за ниво Б2 нађе и понеки ијекавски текст. То помаже полазницима курса да се лакше снађу у ијекавској средини (у Босни и Херцеговини, Црној Гори и Хрватској) – као што би требало да се у Бањој Луци и Никшићу слушаоци упознају са основним особинама екавског изговора.

ЛИТЕРАТУРА

- Дешић, М. (2015). *Правопис српског језика – школско издање*. Београд: Klett.
- Петровић, Д. и С. Гудурић (2010). *Фонологија српскога језика*, Београд–Нови Сад: Институт за српски језик САНУ, Београдска књига, Матица српска.
- Правопис српскога језика* (2010). Измењено и допуњено издање. Нови Сад: Матица српска.

*Milorad Dešić*ORTHOGRAPHY AND ORTHOEPY IN SERBIAN
AS A FOREIGN LANGUAGE

Summary

The paper primarily addresses the connection between orthography and orthoepy. The main part of the paper consists of analysis of texts from Serbian as a foreign language (B2 language level). It showed that those taking the written test often confused Cyrillic with Latin alphabet, as well as certain phonemes with others, and made orthographic errors. It has been recommended that, in teaching, more attention should be paid to Cyrillic alphabet, phonetics and orthography, and to the combining of orthographic and oral exercises. It has also been suggested that the lessons for B2 level in an ekavian environment should also include iekavian texts.

Key words: orthography, orthoepy, tests, analysis, Cyrillic and Latin alphabet, phonemes, orthographic standard, orthographic and oral exercises.

811.163.41'243

811.163.41'35:811.511.141

Dušanka S. Zvekić-Dušanović
Filozofski fakultet, Novi Sad

ORTOGRAFSKE GREŠKE U SRPSKOM KAO NEMATERNJEM JEZIKU*

Cilj nastave predmeta Srpski kao nematernji jezik jeste da učenici produktivno ovladaju srpskim jezikom, što podrazumeva ovladavanje i usmenim i pisanim jezičkim veštinama. Stoga je jedan od zadataka ove nastave i savladavanje grafijskog sistema srpske ćirilice i latinice, kao i usvajanje osnova pravopisa srpskog jezika. U pismenim zadacima učenika čiji je maternji jezik mađarski evidentirane su karakteristične greške koje nastaju pod uticajem mađarske ortografije, a uočen je i uticaj mađarskog fonološkog sistema na odnos fonema i grafema u srpskom jeziku. Ovaj rad ima za cilj da, na korpusu pismenih zadataka od 4. do 8. razreda učenika mađarskog maternjeg jezika, opiše i protumači zabeležene greške i na taj način i ovim segmentom upotpuni saznanja o teškoćama u usvajanju pravilne upotrebe srpskog jezika. Uvid u raznovrsne teškoće s kojima se učenici susreću nesumnjivo može doprineti boljoj organizaciji i unapređivanju nastave Srpskog kao nematernjeg jezika.

Ključne reči: srpski jezik, mađarski jezik, interferencija, ortografija, ortoepija

1. UVOD. Srpski kao nematernji jezik obavezan je predmet za učenike koji nastavu pohađaju na nekom od jezika nacionalnih manjina u Srbiji. Nastava ovog predmeta zastupljena je u svim razredima osnovne i srednje škole, i njen primarni cilj jeste da učenici produktivno ovladaju srpskim jezikom. Jedan od zadataka ove nastave jeste i da učenici „savладају два српска писма и основе правописа ради коректног писменог изражавања у границама усвојених језичких структура и лексике“.¹

S ciljem da se stekne uvid u specifične teškoće s kojima se učenici suočavaju usvajajući srpski jezik kao nematernji i da se na osnovu njih unapredi nastava ovog predmeta, do sada su vršena brojna kontrastivna istraživanja na relaciji srpskog i maternjeg jezika učenika, kao i istraživanja na planu interferencije maternjeg i jezika koji se uči.² Pod pojmom interferencije najčešće se podrazumeva uticaj si-

* Ovaj rad nastao je u okviru projekta *Sintaksička, semantička i pragmaticka istraživanja standardnog srpskog jezika* (178004), koji finansira Ministarstvo za prosvetu i nauku Republike Srbije.

¹ Plan i program za predmet Srpski kao nematernji jezik za osnovnu školu (http://www.zuov.gov.rs/novisajt2012/naslovna_nastavni_planovi_programi.html).

² Relativno iscrpan spisak priloga na temu mađarsko-srpske interferencije može se naći u radu D. Zvekić-Dušanović (2010).

stema maternjeg jezika pod kojim nastaju greške u jeziku koji se uči i tada je reč o međujezičkoj interferenciji primarno-sekundarnog smera.³ Ovoj pojavi podložni su svi jezički nivoi od fonetsko-fonološkog do tekstualnog i stilističkog.

Ovom prilikom pažnja će se posvetiti greškama koje su zabeležene na ortografskom nivou učenika čiji je maternji jezik mađarski. Budući da se interferentne pojave često i ne mogu ograničiti samo na jedan nivo, u radu će se dati i zapažanja o povezanosti ortografskih pravila s nekim drugim pravilima u ova dva jezika, prvenstveno ortoepskim. Rezultati ovog istraživanja dopuniće ovim segmentima sliku o mađarsko-srpskim jezičkim uticajima kod učenika mađarske nacionalnosti u Vojvodini, a mogu se iskoristiti i u nastavnoj praksi, naročito ako se ima u vidu da je jedan od suštinskih zadataka kontaktno-kontrastivnih istraživanja primena saznanja u nastavi jezika.

Korpus ovog istraživanja čine pismeni zadaci učenika od 4. do 8. razreda osnovne škole iz Novog Orahova, Gunaroša, Skorenovca i Kanjiže.⁴ Izdvojene su greške za koje je pronađeno više potvrda.

2. LATINICA. Prema programu za predmet Srpski kao nematernji jezik, učenici u 2. ili 3. razredu (u zavisnosti od sredine i predznanja srpskog jezika) počinju da usvajaju srpsko pismo i time započinje razvijanje veština čitanja i pisanja na srpskom jeziku. Program predviđa da se najpre usvaja ono pismo čije su grafeme bliže grafemama maternjeg jezika. Učenici mađarskog maternjeg jezika, dakle, prvo uče srpsku latinicu. Mađarska i srpska latinica razlikuju se u nekim grafemama. Odnosno, ima identičnih fonema u srpskom i mađarskom jeziku koje se zapisuju različito. Fonema /s/⁵ u srpskom se zapisuje grafemom <c> u ćirilici i grafemom <s> u latinici, a u mađarskom digrafom <sz>; fonema /dʒ/ (kao u reči *đak* (sr.)) u srpskom – grafemom <ђ> u ćirilici i <đ> u latinici, u mađarskom digrafom <gy>; fonema /tʃ/ (kao u reči *ćup* (sr.)) u srpskom – grafemom <h> u ćirilici i <ć> u latinici, u mađarskom digrafom <ty>;⁶ fonema /tʃ/ (kao u reči *čep* (sr.)) u srpskom – grafemom <ч> u ćirilici i <č> u latinici, u mađarskom digrafom

³ Up. o različitim shvatanjima i tipovima interferencije kod M. Burzan (1984: 16–21).

⁴ Gradu su na terenu prikupili studenti studijske grupe Srpska filologija u kontaktu s mađarskom filologijom Odseka za srpski jezik i lingvistiku na Filozofskom fakultetu u Novom Sadu. Deo građe prikazan je u diplomskom radu Timee Sunjog *Mađarsko-srpska interferencija kod učenika osnovne škole u Skorenovcu* i masterskom radu Suzane Čikoš *Greške u srpskom kao nematernjem jeziku (analiza pisanih radova učenika iz Gunaroša i Novog Orahova)*, koji su rađeni pod mentorstvom autora ovog rada.

⁵ Za označavanje fonema i njihovih glasovih realizacija u radu su korišćeni simboli Međunarodnog fonetskog alfabeta (HIPA 2007). Tip transkripcije označen je različitim vrstama zagrada, i to // – za fonemsku transkripciju, [] – za fonetsku, dok su ortografski zapisani primeri dati između uglastih zagrada – <> (prema Subotić, 2012: 24–25), izuzev u citatima.

⁶ Glasovi [dʒ] i [tʃ] u ova dva jezika nemaju potpuno identičnu artikulaciju, oni se u mađarskom čuju kao „mekši“. Razlika je primetna u regiji na koju naleže jezik. U srpskom pri njihovom izgovoru prednji deo jezika naleže na „алвеоларну (постденталну), односно на предњопалаталну регију“ (Петровић, 2010: 275), dok u mađarskom naleže na palatalnu, odnosno na srednji deo перца (Kassai, 1994: 621–622). U izgovoru ovih glasova često dolazi do interferencije dominantnog jezika govornika.

<cs>. Otuda nastaju greške u kojima se umesto srpskih latiničnih grafema upotrebljavaju digrafi mađarske latinice:

- <Kuća je bio pored Tise, *deszet* metara.> (Novo Orahovo, VI)⁷
- <Dečak je video u drugoj strani *Tisze* čoveke pecali.> (Novo Orahovo, VI)
- <On je imala *uštegyen* novac.> (Novo Orahovo, VI)
- <Nova *kutya* je pored Tise.> (Novo Orahovo, VI)
- <Ona je *prodavacsica*.> (Kanjiža, V)

Leksički fond mađarskog i srpskog jezika sadrži posuđenice koje su se u ovim jezicima adaptirale na različite načine.⁸ Tako se, na primer, imenice *sport* i *stadion* u oba jezika pišu identično, ali se izgovaraju drugačije. U srpskom se <s> izgovara [s], dok se u mađarskom grafema <s> izgovara kao [ʃ]. Učenici su ove reči zapisali onako kako ih izgovaraju u mađarskom jeziku i primenili grafemu srpske latinice <š>. Radi se, dakle, o ortoepskoj interferenciji koja se odrazila i na planu ortografije:

- <(…) oblači se *športski*.> (Novo Orahovo, V)
- <Moje selo ima (...) fudbalski *štadion*.> (Gunaroš, VII)

U srpskom jeziku geminate (udvojeni suglasnici) sreću se prilično retko.⁹ U mađarskom suglasnici mogu biti dugi i kratki,¹⁰ dužina suglasnika utiče na značenje reči (*A Magyar helyesírás szabályai*, 2000: 11). Ovo se na ortografskom nivou beleži tako što se pišu udvojeno, a na ortoepskom nivou ogleđa se u produženom trajanju suglasnika. Neka mađarska imena i prezimena sadrže ovakve suglasnike i učenici ih tako zapisuju i kada pišu na srpskom jeziku:

- <Zovem se *Elizabetta* Orosi.> (Gunaroš, VII)
- <Tata se zove Kalmar *Attila*.> (Novo Orahovo, V)
- <Isšminkala sam se i otišla kod *Bettine*.> (Skorenovac, VII)
- <Upoznali smo se i počeo je da udvara *Bettini*.> (Skorenovac, VII)

Pisanje udvojenih suglasnika evidentirano je i u nekim posuđenicama koje imaju identičan ili sličan glasovni sklop u srpskom i mađarskom jeziku. Takve

⁷ Primeri su navođeni izvorno, bez ispravljanja grešaka u ućenićkim radovima.

⁸ Konsultovani rećnici navedeni su u spisku literature na kraju ovog rada.

⁹ „Jedinu geminatu u srpskom jeziku ćine dva /j+j/, tj. [j:] u superlativima prideva tipa [naj:aći], [naj:ednostavnii:], što nalaže i ortoepska norma, a što se i u našem pravopisu registruje kao udvojeno pisanje <najjaći>, <najjednostavniji>“ (Subotić, 2005: 112). Na pravopisnom planu nalazi se udvajanje i drugih suglasnika, na morfermskoj granici, u primerima tipa <poddijalekat>, <vanna-stavni>, i ovakve su geminate novijeg porekla (Subotić, 2005: 112–113).

¹⁰ Iako se dužina suglasnika tradicionalno shvata kao relevantno fonološko obeležje, noviji pristupi istiću da u sistemu mađarskih suglasnika dužina nema takvu distinktivnu ulogu kao što je to slućaj kod samoglasnika, opozicija kratki – dugi suglasnik ima ogranićenu vrednost, podleže mnogim ogranićenjima, stoga predstavlja sekundarno, periferno obeležje. Ukoliko bi se drugaćije posmatralo, broj mađarskih suglasnika bi se udvostrućio, umesto 24 postojalo bi 48 ravnopravnih, međusobno nezavisnih suglasnićkih fonema (up. detaljnije Siptár, 1994: 184–192).

su, na primer, <cigareta> (mađarski: <cigaretta>), <pica> (mađarski: <pizza>) i <horor> (mađarski: <horror>):

<On je pušio *cigarette*.> (Gunaroš, VII)

<Naručili smo *pizzu*, gledali smo televizor, pričali smo.> (Kanjiža, VIII)

<Počela je da pada kiša pa smo izmislili da gledamo neki *horror* film.> (Skorenovac, VIII)

Učenici koji se školuju na maternjem jeziku nacionalne manjine, pored srpskog kao nematernjeg jezika, uče još po jedan ili dva strana jezika. Većina ih uči engleski te i on ponekad uzrokuje greške u srpskom jeziku. U nekima se vidi direktan uticaj engleskog pravopisa (engleski: <tennis>, mađarski: <tenisz>, srpski: <tenis>), a ima i onih u kojima se prepliću pravila sva tri jezika (engleski: <football>, mađarski: <labdarugás> i <futball>, srpski: <fudbal>):

<Mi zajedno igramo košarku, fudbal, *tennis*, igrice na kompijuter.> (Novo Orahovo, V)

<Ja ću ići u nedelju *fudball*.> (Kanjiža, IV)

3. ĆIRILICA. U Srpskom kao nematernjem jeziku ćirilica počinje da se uči u IV razredu. Ovom prilikom prikazaće se greške u pisanju ćirilčnih grafema koje se mogu pripisati uticajima latiničnih grafema. Učenici se često zbunjuju u pisanju onih ćirilčnih grafema koje su identične nekim latiničnim grafemama, ali označavaju različite foneme.¹¹ Identičnom grafemom se pisanim slovima latinice i ćirilice označavaju foneme /i/ i /u/, odnosno grafemom <и> se u latinici beleži fonema /u/, a u ćirilici fonema /i/. Otuda su česte greške upotrebe grafeme <и> umesto <у> za označavanje foneme /u/ u sastavima pisanim ćirilicom:

<Ја ћи читати вечерас.> (Kanjiža, IV)¹²

<Криво је био и си ни у кад голману засени очи, или киша кад лопта била мокра или клизава.> (Kanjiža, VIII)

<Она имала близицу, сукњицу и, кратке чарапе и плитке ципеле.> (Kanjiža, VIII)

<Мама кува кафе. Тата се обуче.> (Kanjiža, V)

<Весна иде сваког јутра и школу.> (Kanjiža, V)

Grafemom <р> se u latinici označava fonema /p/, a u ćirilici fonema /r/, te se dešava da je učenici pišu umesto ćirilčne grafeme <р>. Grafema <с> u latinici označava fonemu /c/, a u ćirilici fonemu /s/, otuda i pisanje ove grafeme umesto ćirilčne <с>:

¹¹ Ova se pojava ne pripisuje uticaju mađarskog jezika, budući da i učenici kojima je srpski jezik matenji greše, odnosno prave omaške u pisanju latiničnih i ćirilčnih grafema u fazi njihovog usvajanja i uvežbavanja.

¹² Jedino je građa prikupljena u Kanjiži dosledno zapisana onim pismom kojim su učenici pisali pismene zadatke. Otuda su svi ćirilčni primeri, navedeni u ovom radu, iz Kanjiže.

<Она имала кратак карут и њ.> (Kanjiža, VIII)

<Ја кирујем банану.> (Kanjiža, V)

<Тоја је срвена.> (Kanjiža, V)

<Њво.мте, новас.> (Kanjiža, IV)

Jedan od alografa kojim se u latinici označava fonema /g/ (varijanta tzv. malog pisanog slova) identičan je alografu kojim se u ćirilici označava fonema /d/ (takođe, malim pisanim slovima). Otuda grafema <g> umesto očekivane <d>:

. Могу да платим? (Kanjiža, IV)

Grafema <њ> u ćirilici pokriva fonemu /v/, a u latinici fonemu /b/. Greške su zabeležene u pisanju grafeme <њ> umesto <ѝ>, i obrnuto, pisanje grafeme <ѝ> umesto <њ>:

<Ја се не војим од зубара.> (Kanjiža, IV)

<Он боли делити шамаре.> (Kanjiža, VII)

Zabeleženi su i primeri ubacivanja ćirilичnih grafema u tekst pisan latinicom. U pisanju ćirilичne grafeme <ћ> moguć je uticaj latinične grafeme <d>, budući da obe imaju identičan dijakritički znak:

<Ја бих га зовеа Лили, јер ми то име свића.> (Kanjiža, VIII)

<Највише ми се свића галерија, јер тамо је слика мог оца.> (Kanjiža, VIII)

Kreativnost učenika, odnosno nastojanje da se primeni naučeno pravilo, pokazuje sledeći primer:

<. Моја наставница је Тађана.> (Kanjiža, VIII)

Vlastita imenica Tatjana zapisana je kao Тађана. Na to je moglo uticati uvežbavanje reči kod kojih dolazi do jotovanja (tipa *ljut – ljući, tvrd – tvrdi, prut – pruće, grozd – grožđe*), čemu se u nastavi srpskog kao nematernjeg jezika posvećuje dosta pažnje, te je dobijeno jotovano Таčана, a zatim je primenjeno i pravilo „piši kao što govoriš“ pošto učenik očigledno čuje i izgovara zvučno /dz/, a ne bezvučni par /tʃ/. Nije isključena ni analogija prema vlastitoj imenici Slađana.

4. GRAFEME <j> I <lj>/<љ>. Srpski jezik razlikuje foneme /j/ i /ʎ/ (kao u reči *ljut*). Za fonemu /j/ i u ćirilici i u latinici rezervisana je grafema <j>, a /ʎ/ se označava digrafom <lj> u latinici, odnosno grafemom <љ> u ćirilici. Savremeni mađarski jezik ne raspolaže fonemom /ʎ/. Ova fonema, koja je postojala ranije, danas je izjednačena s fonemom /j/ (Kiefer, 2006: 26). Međutim, grafijska norma savremenog mađarskog jezika i dalje je beleži digrafom <ly>. Odnosno, danas se za glas [j] vezuju i grafema <j> i digraf <ly>, a ortografska pravila uslovljava istorijski momenat. Usvajanje pravila pisanja <j> i <ly> učenicima nije lako ni u

maternjem jeziku.¹³ U srpskom kao nematernjem jeziku na ortoeopskom nivou se ova fonološka razlika između dva jezika odražava tako što učenici umesto glasa koji bi bio tipična realizacija foneme /ʎ/ izgovaraju glas koji je tipična realizacija foneme /j/,¹⁴ a izgovorom glasa /ʎ/ često ne ovladaju.

Na ortografskom nivou приметно je više vrsta grešaka. Veoma često umesto latiničnog <lj> ili ćiriličnog <љ> pišu <j>, zato što tako i izgovaraju:

<Oni još uvek dolaze u Skorenovac ali on je *jut* na mene.> (Skorenovac, VII)

<Atila je *najutio* i on je dao puno gol.> (Skorenovac, VI)

<Plakat je *najavjivao* mađioničara.> (Gunaroš, VII)

<Učenik je odgovorio da imamo raznih ptica: pevačice, *grabjivice*, selice.> (Gunaroš, VIII)

<Kako ga *proslavjaš*? Ja lepo *proslavjam*.> (Novo Orahovo, V)

<Ko je *obavjao* taj posao?> (Novo Orahovo, VI)

<Mamine *hajine* i tatina odela će poslužiti kao kostimi.> (Novo Orahovo, VI)

<Mikica je bio uvek *mrzovojan*.> (Novo Orahovo, VII)

<Međutim, u raznim kraljevima sveta *judi* piju mleko i drugih životinja.> (Gunaroš, V)

<Jedva sam čekala da dođu jer sam se *zajubila* u jednog dečaka.> (Skorenovac, VII)

<Nova godina je *vojeni* praznik.> (Skorenovac, VII)

<Izvadio sam zlatan list i *pojubio* je i pretvorila se u devojkju.> (Skorenovac, V)

Ništa manje nije zastupljena ni obrnuta pojava, pisanje latiničnog <lj>, čak i ćiriličnog <љ> umesto <j>. Ovo je rezultat uticaja mađarske pravopisne norme i svesti o tome da se i u mađarskom nekada glas [j] zapisuje kao <ly>:

<Kakve poklone najčešće *dobiljaš*?> (Novo Orahovo, V)

<Mala kazaljka je počela da *pokazulje* minute, a velika sate.> (Gunaroš, V)

<U *Indilji*, na primer, polovina mleka koje narod pie je mleko bivolice.> (Gunaroš, V)

<(...) zove *komšilje* u pomoć.> (Novo Orahovo, VII)

<Uvek idemo napolje bacamo petarde, budimo *komšilje* koji spavaju.> (Skorenovac, VII)

<Tamo vezamo i *smeljemo*.> (Skorenovac, VII)

<Od tri praznika od kojih sam *nabroljio*, najviše volim Novu godinu.> (Skorenovac, VII)

<Na rođendan je došao nepozvan lutkin *uljak*.> (Kanjiža, IV)

<Međutim, u raznim *kraljevima* sveta *judi* piju mleko i drugih životinja.> (Gunaroš, V)

¹³ Iako postoje neke smernice, mađarski pravopis upozorava da za pisanje grafeme <ly> nema preciznih pravila te da je, u slučaju nedoumice, potrebno konsultovati rečnik (MHSZ, 2000: 39).

¹⁴ Na ovo svakako utiče činjenica da između spektralne slike laterala /ʎ/ i neke od realizacija [j] postoji upadljiva sličnost. To je i osnova za objašnjenje zamene foneme /ʎ/ fonemom /j/ u pojedinim dijalektima srpskog jezika (Петровић, 2010: 181).

<Зато сам одлучила да те људе однесем у прву државу, где че мочи да *уживаљу*, ида се играју са децама.> (Skorenovac, VI)

Nekada na ove greške verovatno utiče i pojavljivanje obe ove foneme, odnosno grafeme u jednoj reči:

<U internatu sede dva *priljatelj*a.> (Novo Orahovo, VII)

<Pozvali smo tatinog *priljatelj*a.> (Skorenovac, VII)

<*Приљателџи* ме увек прихвате у разговоре, у игре.> (Skorenovac, VII)

<Plakat je *naljavljiva*o mađioničar.> (Gunaroš, VII)

<Oni su bili njeni *naljbolji* drugovi.> (Kanjiža, VII)

<Tada se ljudi iz selo *skupjalju* i gledaju mlade glumce.> (Gunaroš, VII 7)

Dešava se i da se primeni digraf mađarske umesto srpske latinice:

<Kad sam bio mali morao sam da učestvujem o pevanju o *bilykama*.> (Skorenovac, VI)

5. IZOSTAVLJANJE GRAFEME <j>. U građi je zabeleženo i više primera izostavljanja suglasnika [j] u rečima u kojima ga treba pisati.

Glas [j], u zavisnosti od susednih glasova u reči, nekada se bolje, a nekada slabije čuje. On je po artikulaciji veoma blizak vokalu [i],¹⁵ usled čega dolazi do pravopisnih i izgovornih alternacija i dvojstava.¹⁶ Pravopisna norma određuje da se suglasnik [j] po pravilu piše između samoglasnika [i]-[a],[i]-[e], [i]-[u] i [i]-[i], a ne piše se između samoglasnika [i]-[o] (osim u slučajevima kada je [j] deo osnove) i u grupama vokala kada se [i] nađe na drugom mestu (osim u slučajevima kada je [j] deo osnove reči ili tvorbenog formanta). Osim navedenih pravila, u pisanju ovog suglasnika poštuje se i pravopisna tradicija, a postoje i izuzeci (Пешикан, 2010: 32–35).

Na izostavljanje grafeme <j> u rečima u kojima ga treba pisati svakako utiče njegova redukcija¹⁷ u govoru u nekim pozicijama, kada učenici ne registruju odgovarajuću fonemu. Ovu pojavu možemo pripisati i analogiji prema pravilima srpskog jezika u situacijama kada se ovaj suglasnik ne piše, budući da se u nastavi često više pažnje posvećuje pravilima kada ne treba beležiti ovaj glas jer upravo

¹⁵ Prirodu glasa [j] detaljno objašnjava Lj. Subotić: „U fonetskom pogledu [j] je u stvari neslogovna varijanta vokala [i]. Ovaj glas je veoma nestabilne i promenljive artikulacije (...). Da li će se [j] realizovati kao vokal, kao poluvokal ili kao spirant, ili se uopšte neće ostvariti, određuje fonetsko okruženje u kojem se ovaj glas nađe na sintagmatskog osi (...). Osim u inicijalnom položaju i iza suglasnika, gde se [j] ostvaruje kao spirant, u svim ostalim pozicijama ono se u različitim stepenima redukuje pa je često teško identifikovati šta se čuje kao realizacija foneme /j/, a dosledan izgovor ovog glasa čuje se samo u posebno razgovetnom, usporenom i scenskom govoru. Neizgovaranje [j] u navedenim pozicijama ne znači i njegovo ne registrovanje u pisanju. Naprotiv“ (Subotić, 2005: 69–70).

¹⁶ Up. primere *radio*, gen. *radija*; *Mihailović* i *Mihajlović* (Пипер, 2013: 24).

¹⁷ Petrović napominje da „због своје неизразите артикулације у систему гласова српског језика *j* се сматра прелазним гласом, а у зависности од његовог вокалног окружења он се често може потпуно редукovati“ (Петровић, 2010: 259).

tu često greše i učenici kojima je srpski jezik maternji. Greške ovoga tipa mogu biti uslovljene i mađarskim pravopisom.

Uticao maternjeg jezika svakako je prisutan u rečima koje postoje i u mađarskom jeziku i pišu se bez <j>, kao što su <piac> (srpski: <pijaca>), <fiáker> (srpski: <fijaker>) i <ökológia> (srpski: <ekologija>):

<Svake subote je *piaca*.> (Gunaroš, VII)

<Opiši patkicu koju je majka donela *s piace*.> (Novo Orahovo, VI)

<Ja kupujem na *piaci* jabuka, banana i narača.> (Kanjiža, V)

<Izašao je iz *fiakera*.> (Gunaroš, V)

<Nauka koja se bavi zdravljem planete zove se *ekologia*.> (Gunaroš, VI)

Pravilo nepisanja ovog suglasnika učenici proširuju i na reči kojih nema u mađarskom:

<*Sudia* je znao da dečak nije uhvatio magarcu.> (Novo Orahovo, VI)

<Kakve poklone najčešće *dobias?*> (Novo Orahovo, V)

<Trenutak *kasnie* tiho nas pozove iza staje.> (Gunaroš, V)

<U Indilji, na primer, polovina mleka koje narod *pie* je mleko bivolice.> (Gunaroš, V)

<Желите нешто да *нуеме?*> (Kanjiža, IV)

<Dečak je plakao jer je na *kapiu* izašao Perin tata.> (Kanjiža, IV)

<U *historii* se uči Grci i Gali.> (Skorenovac, V)

<Patka je bila smešna, bela sa tankom crnom *liniom*, koja joj se spuštala niz šiju.> (Novo Orahovo, VI)

<(…) je pomagala mužu u svim onim trikovima sa *jaima*, hartiljicama i gutanjem vatre.> (Gunaroš, V)

<Dobijam: dezodorant, *maice*.> (Novo Orahovo, V)

<Ja се не *боум* зубара.> (Kanjiža, IV)

6. VOKALNO /r/. U standardnom srpskom jeziku [r] može biti nosilac sloga i tada se naziva vokalno [r]. Ovaj glas se smatra pozicionim alofonom suglasničkog [r], što znači da se suglasničko [r] i samoglasničko [r] nalaze u komplementarnoj distribuciji (Subotić, 2005: 87). To je, dakle, jedna fonema, ali sa dve upotrebe (Петровић, 2010: 193). Vokalno [r] ne sreće se u svim položajima u reči, a prisutno je: u medijalnom položaju između suglasnika [prst], u inicijalnom položaju reči ispred suglasnika [rdza], iza vokala ispred morfološke granice, kada je taj vokal deo prefiksa reči sa inicijalnim [r] [zařdzati] i u stranim rečima u finalnom položaju [žanř] (Subotić, 2005: 87–88).

U mađarskom jeziku jezgro sloga uvek je samoglasnik, suglasnik [r] ne može biti nosilac sloga (A. Jászó, 2007: 136). Učenici mađarskog maternjeg jezika teško izgovaraju reči s vokalnim [r] i često iza njega ubacuju vokal za olakšavanje izgovora,¹⁸ po pravilu jedan od visokih (zatvorenih) vokala – [i] ili [u]. Kako

¹⁸ Spektralne slike pokazuju da se u srpskom jeziku ispred i iza vokalnog [r] javlja neutralni potpomi vokal [ə], jače ili slabije izražen u zavisnosti od glasovnog okruženja (Петровић, 2010: 193–199).

izgovaraju, tako i zapisuju, a zabeležene greške u pisanju zapravo su posledica izgovora ovih reči:

Primeri ubacivanja vokala [i] iza [r]:

- <(…) kratku *crivenu* kosu.> (Novo Orahovo, VIII)
- <Moj tata *četrideset* tri godina ima.> (Novo Orahovo, V)
- <*Četrideset* jedan godina ima.> (Novo Orahovo, V)
- <On ima *četrideset* četiri godine.> (Novo Orahovo, V)
- <Pripremila sam stvari za nastup belu kosuja i *crine* pantalone.> (Skorenovac, VI)
- <Jer je ona stara i ne može da se penje na *drivo*.> (Skorenovac, VI)
- <Popela sam se na *vrih* driveta.> (Skorenovac, VI)
- <A ja *mrizim* da slušam viceve.> (Skorenovac, VI)
- <Da koja je zrelija, *crivenija* i slađa.> (Skorenovac, VI)
- <Jež je izvukao iz *drivenog* suda i šetao po sobi.> (Novo Orahovo, VI)

Primeri ubacivanja vokala [u] iza [r]:

- <Liz i majka *družale* su se za ruke.> (Gunaroš, V)
- <U školi učimo enliski, nemački i *srubski* jezik.> (Gunaroš, VII)
- <Kad će lovac čuti *pruvi* savet?> (Novo Orahovo, VI)
- <Patka je bila smešna, bela sa tankom *crunom* liniom.> (Novo Orahovo, VI)
- <Zatim sam se *bruzo* obukao i izjurio u hodnik.> (Gunaroš, V)
- <U početku je majstor *tručao* za točkom.> (Gunaroš, VIII)

Primer ubacivanja vokala [e] može biti i posledica tzv. „harmonije vokala“ (Siptár, 2006: 30):

- <Nikada ne veruj u ono što ne može biti – reče ptičica sa *dreveta*.> (Kanjiža, VI)

7. ZAKLJUČAK. Imajući u vidu da je cilj nastave predmeta Srpski kao nematernji jezik produktivno ovladavanje srpskim jezikom i na usmenom i pisanom planu, jasno je da je jedan od zadataka ove nastave i savladavanje grafijskog sistema srpske ćirilice i latinice, kao i usvajanje osnova pravopisa srpskog jezika.

U ovom radu izdvojene su i opisane neke karakteristične greške koje se javljaju u pismenim zadacima učenika čiji je maternji jezik mađarski. Jedan tip grešaka odnosi se na grafijsku normu i tu se mogu izdvojiti: a) one koje nastaju pod uticajem mađarske latinice i b) one koje nastaju usled interferiranja latinice i ćirilice. U drugom tipu grešaka može se, osim ortografskog uticaja, rekonstruisati i uticaj mađarske ortoepije koji rezultira: a) greškama u pisanju grafema <j> i <lj>/<љ>, b) izostavljanju grafeme <j> i c) dodavanju vokala iza srpskog vokalnog [r].

Rad je imao za cilj da ovim segmentom upotpuni saznanja o teškoćama u usvajanju pravilne upotrebe srpskog jezika. Uvid u raznovrsne teškoće s kojima se učenici susreću nesumnjivo može doprineti boljoj organizaciji i unapređiva-

nju nastave Srpskog kao nematernjeg jezika, naročito ukoliko se ima u vidu da analiza grešaka, kao jedna od oblasti kontaktno-kontrastivne lingvistike u učenju/ usvajanju nematernjeg/drugog/stranog jezika, dobija svoju pravu vrednost kada se njeni rezultati primene u praksi.

LITERATURA

- A. Jászó, A. (2007). Hangtan. In: *A magyar nyelv könyve* (A. A. Jászó, ed.). Budapest: Trezor Kiadó.
- A Magyar helyesírás szabályai* (Gy. Pomázi, ed.) (2000). Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Bakos, F. (2003). *Idegen szavak és kifejezések szótára* (2. kiadás, változatlan lenyomat). Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Burzan, M. (1984). *Interferencija u predikatu srpskohrvatske rečenice u jeziku učenika mađarske nacionalnosti*. Novi Sad: Filozofski fakultet u Novom Sadu, Institut za južnoslovenske jezike.
- HIPA (2007). *Handbook of the International Phonetic Association: A Guide to the Use of the International Phonetic Alphabet*. Cambridge University Press.
- Kassai, I. (1994). A fonetikai háttér. In: *Strukturális magyar nyelvtan. 2. Fonológia* (F. Kiefer, ed.). Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Magyar értelmező kéziszótár* (1987). (J. Juhász et al., eds.), Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Magyar–szerbhorvát kéziszótár* (1988). (E. Palich, ed.), Budapest: Terra.
- Siptár, P. (1994). A mássalhangzók. In: *Strukturális magyar nyelvtan. 2. Fonológia* (F. Kiefer, ed.), Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Siptár, P. (2006). Hangtan. In: *Magyar nyelv* (F. Kiefer, ed.), Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Subotić, Lj. (2005). *Ortoepska i ortografska norma standardnog srpskog jezika*. Novi Sad: Filozofski fakultet, Odsek za medijske studije, Beograd: WUS Austria.
- Subotić, Lj., D. Sredojević, I. Bjelaković (2012). *Fonetika i fonologija: ortoepska i ortografska norma standardnog srpskog jezika* [Elektronski izvor]. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Tótfalusi, I. (2004). *Idegenszó-tár: Idegen szavak értelmező és étimológiai szótára*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- Vasić, V., T. Prčić, G. Nejgebauer (2001). *Rečnik novijih anglicizama: Du yu speak anglosrpski?*. Novi Sad: Zmaj.
- Zvekić-Dušanović, D. (2010). O još nekim interferentnim pojavama u mađarsko-srpskom dvojezičju. *Riječ* 16/3: 116–127.

*

Клајн, И., М. Шипка (2006). *Велики речник страних речи и израза*. Нови Сад: Прометеј.

Наставни планови и програми.

http://www.zuov.gov.rs/novisajt2012/naslovna_nastavni_planovi_programi.html

Петровић, Д., С. Гудурић (2010). *Фонологија српског језика*. Београд: Институт за српски језик САНУ, Београдска књига, Матица српска.

Пешикан, М., Ј. Јерковић, М. Пижурица (2010). *Правопис српског језика*. Нови Сад: Матица српска.

Пипер, П., И. Клајн (2013). *Нормативна граматика српског језика*. Нови Сад: Матица српска.

Речник српског језика (2007). (М. Николић, ур.), Нови Сад: Матица српска.

Речник српскохрватског књижевног језика I–VI (1967–1976). Нови Сад – Загреб: Матица Српска – Матица Хрватска.

Dušanka Zvekić-Dušanović

ORTHOGRAPHIC MISTAKES IN SERBIAN AS A SECOND LANGUAGE

Summary

This paper analyzes orthographic errors of the students whose native language is Hungarian and who attend the classes of Serbian as a second language in Vojvodina. The corpus consists of written assignments given to students from 4th to 8th grade. One type of errors refers to a graphic norm and there can be distinguished: a) those that are made under the influence of the Hungarian Roman alphabet, and b) those arising from the interference of the Latin and Serbian Cyrillic script. In the second type of errors, apart from the orthographic influence, we could reconstruct the influence of Hungarian orthoepy, ie. the sound system of the Hungarian language, which results in: a) errors in the writing of graphemes <j> and <lj>/<љ>, b) omitting grapheme <j>, and c) adding vocals after Serbian vocal [ɾ]. The aim of this paper is to complete the knowledge of difficulties in acquiring the proper use of the Serbian language. An insight into the various difficulties that students encounter can contribute to better organization and improving the teaching of Serbian as a second language, especially if one bears in mind that the analysis of errors, as one of the areas of contact-contrastive linguistics in teaching/acquisition of a language, gets its right value when its results are put into practice.

Key words: Serbian, Hungarian, interference, orthography, orthoepy

Biljana M. Babić
Filozofski fakultet, Novi Sad

GREŠKE U TVORBI OBLIKA PARTICIPA AKTIVA NA POČETNIM NIVOIMA UČENJA SRPSKOG JEZIKA KAO STRANOG*

Predmet rada je morfološka analiza grešaka u oblicima participa aktiva. Analiza se sprovodi na korpusu formiranom totalnom ekscerpcijom grešaka, u ovoj kategoriji, iz pismenih sastava studenata koji su intenzivni kurs srpskog jezika kao stranog – u trajanju od jednog ili dva semestra, na nivoima znanja A1 i A2 – pohađali u Centru za srpski jezik kao strani (pri Odeku za srpski jezik i lingvistiku) na Filozofskom fakultetu u Novom Sadu. Ciljevi analize su: identifikacija grešaka, izdvajanje unutarjezičkih grešaka, njihova sistematizacija prema tipovima, opis unutarjezičkih grešaka, kao i uzroka njihovog nastanka (u svim slučajevima u kojima je to moguće), kvantifikacija i statistička obrada, zatim izlaganje rezultata analize prema tipovima grešaka, učestalosti njihovog pojavljivanja i prema maternjem jeziku studenata (budući da su etnički i jezički vrlo raznovrsni). Očekuje se da analiza grešaka pokaže mnoge probleme koji nastaju u vezi s građenjem participa aktiva, kao i stepen uticaja ranije (naučenih prezentskih oblika srpskog jezika na glagole i njihove oblike participa aktiva, koji se usvajaju nakon prezenta. Time analiza može, posredno, nastavnici srpskog jezika kao stranog da ukaže na to čemu treba posvetiti veću pažnju prilikom obrade i uvežbavanja participa aktiva, odnosno perfekta i potencijala.

Ključne reči: srpski jezik, morfologija, particip aktiva, analiza grešaka, početni nivoi

Budući da se u nastavi srpskog jezika kao stranog uči srpski standardni jezik, greškama se smatra svako odstupanje od srpske standardnojezičke norme (normativni pristup, Bugarski, 1996: 156; Ellis, 1996: 51). Zbog toga se forme koje studenti grade u pisanoj jezičkoj produkciji ovde porede sa formama srpskog standarda. Zatim se identifikuje i opisuje svaka greška pojedinačno, i tom prilikom uočavaju se dva osnovna uzroka njihovog nastanka – jedan je prenos navika i znanja iz prvog jezika studenta (ili međujezička interferencija), drugi je prenos navika i znanja iz samog jezika koji se uči, iz ciljnog jezika (ili unutarjezička interferencija). Ako se shodno tome greške u nastavi stranih jezika klasifikuju na međujezičke i unutarjezičke, ako se unutarjezičke definišu kao greške nast-

* Rad predstavlja nastavak ranije započetog istraživanja grešaka u tvorbi glagolskih oblika (oblika prezenta i oblika futura I, up. Babić 2014 i Babić 2015).

le pod uticajem samog jezika koji se uči (Richards, 1971: 173), ako se greške mogu uočiti i analizirati na svakom jezičkom nivou pa i na morfološkom, onda bi unutarjezičke greške na morfološkom nivou bile one koje nastaju izborom i upotrebom pogrešnih morfoloških sredstava jezika koji se uči, i pod uticajem samog tog jezika.

Na ovaj način analizirane su greške u građenju oblika participa aktiva u nastavi srpskog jezika kao stranog, na nivoima znanja jezika A1 i A2. Korpus je formiran totalnom ekscerpcijom grešaka, u ovoj kategoriji, iz pismenih sastava studenata koji su intenzivni kurs srpskog jezika kao stranog – jednosemestralni ili dvosemestralni, na nivoima znanja A1 i A2 – pohađali u Centru za srpski jezik kao strani (pri Odseku za srpski jezik i lingvistiku) na Filozofskom fakultetu u Novom Sadu. Pregledana su ukupno 503 sastava, i ekscerpirano je 78 grešaka.

Ciljevi analize su: identifikacija grešaka, izdvajanje unutarjezičkih grešaka, njihova sistematizacija prema tipovima, opis unutarjezičkih grešaka, kao i uzroka njihovog nastanka (u svim slučajevima u kojima je to moguće), kvantifikacija i statistička obrada, zatim izlaganje rezultata analize prema tipovima grešaka, učestalosti njihovog pojavljivanja i prema maternjem jeziku studenata (ukupno 18 jezika).

Prema metodičkoj koncepciji nastave u Centru za srpski jezik kao strani, od svih pravila koja se odnose na tvorbu participa aktiva i njegovu osnovu (infinitivnu), strani studenti u nastavi srpskog kao stranog (na nivoima A1 i A2) uče samo jedno, najjednostavnije pravilo – da osnovu za particip aktiva dobijamo od infinitiva kada infinitivnom nastavku *-ti* prethodi vokal.¹ U svim ostalim slučajevima, kada se infinitiv završava na *-sti* ili *-ći*, primenjuje se najjednostavnije i najlakše rešenje – studentima se daju gotovi oblici participa aktiva. Sve drugo zahtevalo bi mnogo više truda i vremena, i od samih studenata i od lekora – učiti ih da infinitivnu osnovu traže preko 1. lica jednine aorista (Стевановић, 1964¹: 337; Станојчић и др., 1989¹: 99; Клајн–Пипер, 2013: 151–152), koji pri tom i ne znaju, ili preko 3. lica množine prezenta uz izvesna ograničenja (Mrazović – Vukadinović, 1990: 89–90; Klajn, 2005: 125–127), i da pored svega toga postoje još i nepravilni participski oblici.²

¹ Ovakvih je glagola najviše na nivoima A1 i A2 – oko 515 od blizu 560 glagola imaju ovakav završetak, prema popisu u Babić 2011.

² Začarani krug u kojem se nalaze i strani studenti i njihovi lektori, kada na red dođu prezent i particip aktiva, najbolje ilustruju, naizgled – sasvim jednostavna, pravila i objašnjenja koja daju gramatike srpskog jezika:

- a) za tvorbu prezentskih oblika potrebna je prezentska osnova, koja se dobija odbijanjem ličnog nastavka od 1. lica mn (ili 2. lica jd) prezenta (up. Стевановић, 1964¹: 336, 345; Станојчић и др., 1989¹: 99, 105; Клајн–Пипер, 2013: 151),
- b) „Infinitivna osnova većine glagola najčešće je jednaka osnovi radnog prideva (ispred gramatičkog sufiksa *-l-*)“, iz čega sledi da se osnova participa aktiva najjednostavnije dobija odbijanjem nastavaka za oblik, i rod i broj od samog participa aktiva (up. Клајн–Пипер, 2013: 152).

U analizi grešaka u oblicima ovog participa polazim od njegovih strukturalnih elemenata, tj. od osnove i nastavaka. Iako bi se nastavci mogli razložiti na dva dela: nastavak sa vremenskim značenjem (-l-) i nastavak za rod i broj (-Ø, -a, -o; -i, -e, -a) (Клајн–Пипер, 2013: 152–153), ja to neću činiti jer je pregled građe pokazao da nema potrebe za takvim pristupom. Nastavke ću posmatrati kao celinu (-o/-ao, -la, -lo, -li, -le, -la), onako kako ih strani studenti uče i onako kako ih posmatra većina gramatika srpskog jezika (Стевановић, 1964¹: 348–349; Станојчић и др., 1989¹: 108; Мразовић–Вукадиновић, 1990: 107; Клајн, 2005: 125–127). U greške u nastavku (za rod i broj: -o/-ao, -la, -lo, -li, -le, -la) svrstani su samo oni oblici u kojima su narušena tvorbena pravila. Oblici koji su morfološki pravilni, a u kojima je došlo samo do zamene nastavaka za rod i broj, i što za posledicu ima neslaganje između subjekta i predikata, biće analizirani drugom prilikom.

I GREŠKE U OSNOVI

Pored infinitivne osnove, kao – uslovno rečeno – jedine osnove od koje se u standardnom srpskom jeziku gradi particip aktiva,³ u pismenim sastavima stranih studenata zabeležene su i druge osnove ili oblici, među njima:

- a) prezentska osnova
 - sa nastavkom za prezent, ili
 - bez njega
- b) puni oblik infinitiva
- c) infinitivna osnova glagola na -sti dobijena po modelu koji važi za glagole sa vokalom ispred infinitivnog nastavka
- d) okrnjena infinitivna osnova
- e) infinitivna osnova sa fonološkom greškom
- f) oblik imperativa

A. Kao osnova za građenje ovog glagolskog oblika studentima je poslužila **prezentska osnova**⁴ (npr. JED-), i to:

1. **sa nastavkom za prezent**, na koju je dodat nastavak za particip aktiva (npr. JED-E-M : JED-E-O). Na ovakvu osnovu jednako su dodavani nastavci za

Navedena pravila mogu se ponuditi izvornim govornicima koji uče gramatiku svog prvog jezika, i koji su te oblike davno usvojili te više nemaju potrebu da ih grade, već samo da ih opišu, ali su potpuno neprihvatljiva sa stanovišta stranaca koji sa svakim novim glagolom nailaze na isti problem – kako od jednog njegovog oblika, s kojim se susreću (npr. od infinitiva, prezenta, imperativa), doći do onog oblika koji im je potreban u datom trenutku.

³Ne može se govoriti o aoristnoj osnovi jer je strani studenti ne uče.

⁴Pod prezentskom osnovom ovde se podrazumeva onaj deo koji se dobije odbijanjem nastavka za lice od oblika 1. ili 2. lica jednine ili množine, ili 3. lica jednine prezenta (npr. *radi-m*). U cilju potpunije analize, posmatraju se i nastavci za prezent, da li su prisutni ili odsutni (*rad-i-m*).

muški i ženski rod, kao i za oba broja. Greške se javljaju kako u oblicima participa aktiva inače nepravilnog građenja⁵ (što je za očekivati, npr. *jeo*, *išao*), tako i u oblicima onih glagola kod kojih se infinitivna osnova završava vokalom (*pi-ti*, *kaza-ti*), pa bi samim tim trebalo da se lako prepozna i izdvaja:

JEDE-O⁶ sam ukusnu hranu. JEDE-O sam ribu, supu, meso i pivo. (korejski)⁷
 Kada IZAĐE-LA sam iz muzeja, napolje je bilo tamno već. (korejski)
 U već IDE-LE smo drugi grad. (korejski)
 U zgradi jele smo krofne i PIJE-LE smo kafu. (korejski)
 POSEĆUJE-LE smo zamak. (korejski)
 Njena omiljena boja je ljubičast. Ja sam KAŽE-LA Hae-Silom kako ljubičast je isto ljubavi. (korejski)

Treba spomenuti i to da je identičan oblik participa aktiva glagola *jesti* zabeležen i u govoru deteta koje je u procesu usvajanja srpskog jezika kao prvog:

Mama ugasila tevej zato što nisam JEDE-O. (R. A, Novi Sad, 2 godine i 9 meseci)

Iz čega se može zaključiti da i stranci kao i deca izvorni govornici grade oblike analogno onima koje već znaju i koji imaju osnovu jednaku prezentskoj (npr. *imam* – *imao*, *spavam* – *spavao*), a po pravilu i jedni i drugi najpre uče, tj. usvajaju oblike pravilnog građenja.

Nadalje, u korpusu su zabeležene i greške jednake onima koje se mogu čuti i od odraslih izvornih govornika:

Ja bih ŽELI-LA yedan kilogram paradajz, pola kilograma paprika, i pola kilograma ili pet sto grama luk. (engleski)
 Poneked VIDI-O sam ga vozio njegov auto. (engleski)
 Ona je ŽIVI-LA u Lancasteru, Pensilvaniji u 2009. (španski)
 On je UMRE-O kada je imao četrdeset tri godine. (portugalski)

Ako u slučaju izvornih govornika za primere *vidila*, *živila*, *želila* možemo tvrditi da nastaju pod uticajem i(je)kavskih govora, u slučaju stranaca nemamo osnova za takvu tvrdnju, pa je sasvim izvesno da oni grešku prave pod uticajem prezenta. Poslednji primer u ovoj grupi (*umreo*), strukturno gledano, mogao bi biti dvojako tumačen – pored tvrdnje da je građen od prezentske osnove (*umre-*), može se reći i da je nastao od infinitivne osnove regularno dobijene odbijanjem infinitivnog nastavka *-ti* budući da mu prethodi vokal (*umre-*). Problem je u tome što se radi o jednom od, inače, nepravilno građenih oblika participa aktiva, odn.

⁵ Ур. Стевановић, 1964¹: 351–352; Станојчић и др. 1989¹: 108.

⁶ Aoristna osnova glagola *jesti* i sadrži konsonant *d* na kraju, a pravilno građen oblik participa aktiva glasio bi *jed-a-o*, što ide u prilog tome da greške studenata nisu slučajne i potpuno neosnovane. Naprotiv, mnoge od njih i te kako imaju smisla i pokazuju se kao logične.

⁷ Uz svaki primer naveden je prvi jezik studenta.

o jednom od izuzetaka. I kao takav, ovaj oblik jednako navodi na grešku i strance i izvorne govornike.

Ono što se u slučaju izvornih govornika obrazlaže njihovim nedovoljnim poznavanjem gramatike i jezika ili nedovoljnim obrazovanjem, u slučaju stranih studenata pokazuje se kao unutrašnji mehanizam jezika, njegova unutrašnja logika koja se govorniku nameće sama od sebe, nezavisno od njegovog porekla, obrazovanja ili uzrasta.

Po ovom strukturnom modelu načinjeno je ukupno **27 grešaka** od 13 glagola (*jesti, izaći, ići, peći, piti, posećivati, kazati, trčati, ležati, želeti, videti, živeti, umreti*), u radovima 17-oro studenata kojima je prvi jezik jedan od sledećih 5: *engleski* (4 studenta), *korejski* (10), *mađarski* (1), *španski* (1) ili *portugalski* (1).

2. bez nastavka za prezent. Budući da se osnova u ovim slučajevima završava na konsonant, upotreba nastavka *-ao* sasvim je opravdana (JED-E-M : JED-AO, SREĆ-E-M : SREĆ-AO):

Da li si JED-AO nepoznatu hranu? (arapski)

Opet SREĆ-AO⁸ sam Evropinu fudbalsku groznicu. (korejski)

Zabeležene su ukupno **dve greške** kod dva studenta, od kojih je jednom prvi jezik *arapski*, a drugom *korejski*.

Na osnovu svega rečenog (upotreba pogrešne osnove, greške koje su zajedničke i strancima i izvornim govornicima, i raznovrsnost prvih jezika studenata) može se zaključiti da ova odstupanja od standardnih formi srpskog jezika nastaju pod uticajem samog jezika koji se uči, tj. srpskog jezika.

B. U tvorbi participa aktiva **infinitiv** je iskorišćen tako što je na **njegov puni oblik** dodat odgovarajući nastavak za rod i broj:

Pas je GRISTI-O njenu ruku. (korejski)

Mi smo POBEĆI-LE prema zgradi... (korejski)

U zamaku SRESTI-LE smo neki Korejci. (korejski)

Ja sam POČETI-LA sa srpski jezik časova. (portugalski)

One su REČI-LI⁹ „ovo mesto je za časove fizičkog“. (korejski)

Od pet zabeleženih glagola samo se jedan uopšte ne javlja u nastavnom materijalu koji studenti koriste u Centru za srpski jezik kao strani, na nivoima A1 i A2, to je glagol *gristi*. Ostali glagoli se uče ili na prvom (*reći*) ili na drugom nivou (*pobeći, početi, reći, sresti*). A skoro svima su zajedničke glasovne alternacije u oblicima infinitiva i aorista, odn. participa aktiva (npr. *gristi* : *griz-oh*, *reći* : *rek-oh*, *pobeći* : *pobeg-oh*, *sresti* : *sret-oh* : *sre-o*), koje strani studenti nikako ne mogu da predvide, pa samim tim – bez pomoći lektora¹⁰ – ne mogu ni da grade

⁸ Ovde posmatram samo morfološku strukturu oblika, ne ulazim u to da li je upotrebljena leksema sasvim primerena ili je istovremeno načinjena greška i na leksičkom nivou.

⁹ Uz grešku u rodu i fonološku grešku u osnovi: ć : č.

¹⁰ A to su redovne okolnosti u kojima se piše domaći.

pravilan oblik ovog participa. Isto tako, ako se u odsustvu lektora oslanjaju na dvojezične rečnike, koji su im jedini dostupni,¹¹ u njima ne mogu naći ništa što bi im pomoglo u tome. Iz čega sledi da im u ovim slučajevima već sama osnova participa aktiva predstavlja ozbiljan problem. Tome treba dodati i drugi problem koji imaju – izbor odgovarajućeg nastavka za rod i broj, jednog od šest mogućih. Na osnovu svega, pretpostavljam da studenti, zanemarujući osnovu, svoju pažnju usmeravaju na lakše savladiv problem (upotrebu nastavaka) i tako od punog oblika infinitiva pomoću nastavaka za rod i broj grade particip aktiva.

Ovih **pet grešaka** u tri pismena sastava napravilo je troje studenata, jednom od njih prvi jezik je *portugalski*, a dvoma *korejski*.

C. Infinitivna osnova glagola na *-sti* dobijena je odbijanjem nastavka *-ti*, onako kako se to čini kod glagola sa vokalom ispred infinitivnog nastavka (SRES-TI, PROVES-TI):

U 11:30 sati mi smo SRES-LI prijatelji koji su se zovu Dunja i Monika. (korejski)
 (Imam dve drugarice.) PROVES-LE smo mnogo vreme od 2002 godine do ovih leta. (korejski)

U jednom sličnom primeru moglo bi se govoriti o istom postupku dobijanja osnove, ali i o razbijanju konsonantske grupe vokalom *e*:

U Ljubljani Jakov sestra, Ana, je SRES-E-LA nas. (finski)

Svega **tri greške** napravilo je troje studenata sa *korejskim*, odn. *finskim* kao prvim, pa se može reći da se ovaj tip nepravilnosti (kao i prethodni) javlja sporadično. No i pored toga, u svim slučajevima radi se o upotrebi pogrešnih morfoloških elemenata srpskog jezika i različitim prvim jezicima studenata, što mi daje za pravo da ih smatram unutarjezičkim greškama.

D. Jedan broj oblika načinjen je od **okrnjene infinitivne osnove**, skraćene:

1. za jedan vokal – u njenoj sredini, ili na njenom kraju:

U drugom januaru, išle smo u Beč, a Marijana je OTŠ-LA u Italiju. (korejski)
 Ona je ČEK-LA nekoga na ulici blizu mene. (korejski)
 KUP-LA sam i spavala. [KUPA-LA sam se]¹² (mađarski)
 U Tirani, glavni grad, spavali smo u hostelu, gde vlasnik je GLED-O kao džin. (poljski)
 Ako to je jedan huligan, bih RAZGOVAR-O sa njim. (poljski)

Dok za prva tri primera nemam drugo objašnjenje osim nepažnje studenata, za četvrti i peti mogu pomišljati da su nastali i pod uticajem razgovornog jezika, kojem su studenti svakodnevno izloženi, a u kojem neretko dolazi do sažimanja

¹¹ U vreme kad je prikupljana građa za ovo istraživanje, *Naučimo srpski 1 i 2 – Rečnik glagola* (Babić, 2011) nije bio objavljen.

¹² U uglastim zgradama, samo kad je to neophodno i da bi se izbegla dvosmislenost, na osnovu šireg konteksta rekonstruiše se odgovarajući pravilan oblik.

krajnjih vokala kod participa aktiva. Ovih **pet grešaka** napravilo je četvero polaznika kojima je prvi jezik *korejski* (2 studenta), *mađarski* (1) ili *poljski* (1).

2. za dva ili tri glasa, koja uglavnom ne čine slog (-iv-, -ov-, -ra-, -il-, -kov-). S obzirom na to da je osnova skraćena za svoj završetak (npr. DORUČKA-LI, STUDI-LA), ne može se odrediti ni kao prezentska ni kao infinitivna. Ali kako se particip aktiva gradi od infinitivne, onda ovo odstupanje posmatram kao odstupanje od te osnove:

DORUČKA-LI smo i onda išli na Bled. (finski)

Ja sam STUDI-LA¹³ srpski jezik. (korejski)

U crkvi ja sam se MO-LA. (korejski)

Mi smo RAZGOVA-LI o Bosni, starom mostu, Koreji i Srbiji. (korejski)

DORUČA-LI¹⁴ smo u pola devet. (engleski)

Može se reći da su greške ovog tipa sporadične jer ih ima samo **osam** u oblicima pet glagola (*očekivati*, *doručkovati*, *studirati*, *moliti se*, *razgovarati*). Načinilo ih je petoro studenata sa jednim od sledećih jezika kao prvim: *finskim* (1), *korejskim* (2), *engleskim* (1), *španskim* (1). Budući da se u tački 1 radi o odlikama srpskog razgovornog jezika (*gled-o*, *razgovar-o*), a u tački 2 opet o kombinaciji morfoloških elemenata srpskog jezika, smatram da su i ova odstupanja unutarjezičkog karaktera.

E. Izvestan broj oblika građen je uglavnom pravilno – od odgovarajuće osnove i odgovarajućeg nastavka, ali **sa fonološkom greškom** u jednom ili drugom delu forme.

1. Zamena konsonanata, nastala kao posledica glasovnih alternacija u morfološki srodnim oblicima:

Mi smo SMEŠTI-LE¹⁵ u korejskom hotelu. (korejski)

Posle koncerta, imala sam gosta kod kuće, večerali smo kod mene i PLEŠA-LI¹⁶ smo u Kontrastu klubu. (španski)

Sledeći dan smo preko Austriju ODIŠ-LI¹⁷ kući. (češki)

Zabeležene su **tri greške** kod troje studenata sa *korejskim*, *španskim* ili *češkim* kao prvim jezikom.

1.1. Particip aktiva glagola *stići* građen prema participu aktiva glagola *ići* (*ići* – *išle* : *stići* – *stišle*):

Posle sedam-osam sati, mi smo STIŠ-LE u Sofiji. (korejski)

I onda mi smo STIŠ-LE u Novom Sadu. (korejski)

¹³ Ovom prilikom zanemarujem zamenu lekseme *učiti* sa *studirati*, a osnova *studi-* mogla je nastati i prema engleskom glagolu *study*.

¹⁴ Ovo je moglo nastati i analogijom prema participu glagola *ručati* (*ručali* : *doručali*).

¹⁵ *smesti-ti se* : *smeštaj-*, *smešt-en*

¹⁶ *plesa-ti* : *pleš-em*

¹⁷ *otići* – *otišli* : *odem*

Jedna *korejska* studentkinja u jednom sastavu **tri puta** je napravila istu grešku, i sva tri puta u istom obliku – ženskom rodu množine.

Svih šest primera u okviru ove dve tačke imaju zajedničke odlike sa drugim oblicima srpskog jezika, bilo da su im morfološki srodni (*smeštile se : smeštaj, smešten; plešali : plešem; ođšli : ođem*) ili samo fonološki slični (*stići : ići*), te se na osnovu toga i oni mogu smatrati unutarjezičkim greškama.

2. zamena vokala u infinitivnoj osnovi:

a) na njenom kraju:

-i- umesto -a-

Kada moja mama je kupila ju [kuću], ona je mislila ju je bila u Pasadeni zato što prodavac je KAZI-LA ju ali prodavac je lagala. (engleski)
Mi smo SLUŠI-LI Zvonka Bogdana. (španski)

-a- umesto -i-

Želela bih da kupim jedan „porsche“, jedan velika kuća, kakva sam ZAMISLA-LA, i želela bih da okolo putujem ceo svet. (mađarski)
BORA-O bih kao lav. [borio bih se] (poljski)
Ne MISLA-O¹⁸ bih o bolu. (poljski)

b) u sredini:

-e- umesto -i-

On je UTECA-O mnogo svirača gitare kao Džimi Paže, Džef Bek, Erik Klapton i Džimi Hendriks. (portugalski)

Teško je objasniti kako i zašto dolazi do ovakvih zamena, ali zapažam – kao i kod prezenta – da se najčešće uzajamno zamenjuju vokali *a* i *i*, odn. oni vokali koji se najčešće pojavljuju kao završetak infinitivne osnove (barem među glagolima koji se uče na nivoima A1 i A2). Od ukupno **sedam primera**, tri puta je vokal *a* zamenjen vokalom *i*, isto toliko puta *i* je zamenjeno vokalom *a*, i samo jednom *e* se pojavljuje umesto vokala *i*. Vokal *u* (inače redak na kraju infinitivne osnove, svega 10 takvih glagola imamo na spomenutim nivoima)¹⁹ ovde se ne pojavljuje. Iz toga zaključujem da se greške mogu smatrati i morfološkim, a ne samo fonološkim, te da su samim tim i unutarjezičkog karaktera. Napravilo ih je petoro studenata sa *engleskim* (1), *španskim* (1), *mađarskim* (1), *poljskim* (1) ili *portugalskim* (1) kao prvim jezikom.

F. U samo dva slučaja može se zaključiti da je 2. lice jednine **imperativa** poslužilo kao osnova na koju su dodati nastavci za građenje participa aktiva. Obe greške, u dva različita sastava, napravio je isti student, kojem je *korejski* prvi jezik. Pri tom nikakvu ulogu ne igra činjenica da je prvu grešku napravio pre nego

¹⁸ Samo u ovom slučaju pojava vokala *a* umesto *i* mogla bi se dovesti u vezu sa istim vokalom u odgovarajućem morfološkom obliku u prvom jeziku studenta – u poljskom: *myślą*. U prethodnom primeru (*borao*), koji potiče od istog studenta, ta veza ne postoji.

¹⁹ Prema popisu glagola u Babić 2011.

što je u Centru učio imperativ, a drugu nakon toga, jer budući izložen jeziku u sredini izvornih govornika, mogao je čuti i zapamtiti i one oblike koje nije učio, pa tako i oblike imperativa.

Mož prijatelji iz Srbije su nam bile turistički vodič. One su POKAŽI-LI Karlovačku gimnaziju. (korejski)

Oko 2 sati posle podne, KRENI-LI smo. (korejski)

Strukturno gledano, u obliku *krenili* vidi se 2. lice jednine imperativa, ali ovo je ujedno još jedan nepravilan oblik svojstven i izvornim govornicima, i spada u klasu onih glagola kod kojih se i oni kolebaju između *-u* i *-i* kao završnih vokala infinitivne osnove u participu aktiva (npr. *krenio*, *skinila*, *promenuo*, *izvinula se*). Za razliku od gore izdvojenih participa (*želila*, *vidio*, *živila*), nastanak oblika *krenili* ne može se objasniti niti uticajem i(je)kavskih govora niti prezentskih formi. Iako su primeri malobrojni, iako ih je načinio samo jedan student, činjenica da nepravilan oblik predstavlja kombinaciju morfoloških elemenata srpskog jezičkog sistema dovoljna mi je da i ovaj tip odstupanja smatram unutarjezičkom greškom.

Isti model građenja participa aktiva, od iste „osnove“, nalazimo i u govoru sasvim malog deteta koje srpski jezik usvaja kao prvi:

Tete me je TUCI-LA. (R. A, Novi Sad, 2 godine i 9 meseci)

I deca su – kao i stranci – izložena oblicima čiju morfološku strukturu ne razumeju (npr. *ne tuci se!*), ali ih i te kako memorišu. Sa druge strane, u svojim iskazima imaju potrebu za participom aktiva, tj. perfektom, i u takvim situacijama, kao i stranci, koriste ono što imaju u svom registru – a to je, u ovom slučaju, 2. lice jednine imperativa. U toj fazi jezičkog razvoja, iako još uvek bez jasne predstave o osnovi, pokazuju da su svesni nastavka kao primarnog obeležja datog glagolskog oblika.

II GREŠKE U NASTAVKU

U nastavcima za rod i broj zabeležen je samo jedan tip greške – sačuvano je nepostojano *a* u ženskom rodu jednine i muškom rodu množine, a prema nastavku muškog roda jednine *-ao*. Greška se javlja uglavnom kod glagola kretanja, jer se oni – od svih glagola sa nepostojanim *a* u participu aktiva muškog roda jednine – uče prvi i najčešće se koriste.

POŠ-ALA sam na fakultet u 10 sati. STIG-ALA sam na vreme. (korejski)

U subotu, IŠ-ALI smo u Tunel Muzej. (engleski)

Do Sarajeva smo DOŠ-ALI u subotu posle podne. NAŠ-ALI smo hostel i sreli smo sa našom drugaricom iz Slovačke i njenim momkom. (poljski)

Šest grešaka u oblicima pet glagola (*poći, stići, ići, doći, naći*) načinilo je troje studenata kojima je prvi jezik *korejski, engleski* ili *poljski*. Budući da je i nepostojano *a* odlika srpskog morfonološkog sistema, i ove greške se mogu smatrati unutarjezičkim.

Analiza građe je potvrdila ono što je bilo utvrđeno letimičnim pregledom grešaka u participu aktiva – da se greške ne tiču ni nastavka sa vremenskim značenjem (*-l-*) ni nastavka za rod i broj, i da je sasvim opravdan izbor da se ova dva nastavka tretiraju kao celina.

ZAKLJUČAK

Analiza pokazuje da je u oblicima participa aktiva načinjeno ukupno 78 grešaka, od čega se svega 7 ne uklapa u klasifikaciju zasnovanu na strukturnom kriterijumu. Čak 68 grešaka (ili 87%) može se objasniti kao unutarjezičke greške, ostalih 10 (ili 13%) nemaju takav karakter.

Najbrojniji su oblici pogrešno građeni od prezentske osnove, takvih je 29, zatim slede oni od – uslovno rečeno – infinitivne osnove (21 primer), i oni nastali zamenom fonema u infinitivnoj osnovi (13). Greške u nastavku za oblik su malobrojne, ima ih 6, i sve se tiču nepostojanog *a*. Građeci particip aktiva grešili su predstavnici 11 jezika (arapskog, češkog, engleskog, finskog, italijanskog, korejskog, mađarskog, nemačkog, poljskog, portugalskog i španskog). Na osnovu činjenice da su korejski studenti napravili greške u 10 od 11 zabeleženih tipova, očekivalo bi se da je njihov udeo u ukupnom broju grešaka veoma veliki. To, međutim, nije tako jer od 78 grešaka njihove su 42 (ili 54%).

O tome koliko studentima nije lako odrediti osnovu od koje se gradi particip aktiva dovoljno govori broj grešaka načinjenih u tvorbi participskih oblika od glagola čija se infinitivna osnova završava na vokal, i čije nalaženje ne bi trebalo da predstavlja ozbiljniji problem. Od 78 grešaka, čak su 42 u osnovi 27 takvih glagola (*boriti se, čekati, doručkovati, gledati, kazati, krenuti, kupati se, ležati, misliti, moliti se, očekivati, piti, plesati, početi, pokazati, posećivati, razgovarati, slušati, smestiti se, sretati, studirati, trčati, uticati, videti, zamisliti, želeti, živeti*). Ako ovaj podatak imamo u vidu, onda nam mora biti jasno kakvu tek teškoću predstavlja tvorba oblika ostalih glagola (čija se osnova određuje preko 1. lica jd aorista) i oblika nepravilnog građenja, i koliko ih dodatno zbunjuju eventualne glasovne alternacije u infinitivu, i prezentskoj *i*/ili aoristnoj osnovi (up. tačku B). To je još jedan razlog da se studentima, kao i kod prezenta, daju gotovi morfološki oblici glagola, sa što manje pravila.

LITERATURA

- Babić, B. (2011). *Naučimo srpski 1 i 2 – Rečnik glagola*. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Babić, B. (2014). Greške u tvorbi prezentskih oblika na početnim nivoima učenja srpskog jezika kao stranog. *Jezici i kulture u vremenu i prostoru 3*. Novi Sad: Filozofski fakultet, 569–581.
- Babić, B. (2015). Greške u tvorbi oblika futura I na početnim nivoima učenja srpskog jezika kao stranog, *Jezici i kulture u vremenu i prostoru 4*, Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Bąk, P. (1995). *Gramatyka języka polskiego*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Bugarški, R. (1996). Greške u jeziku, *Lingvistika o čoveku*. Beograd: Čigoja štampa, 156–163.
- Ellis, R. (1996). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Klajn, I. (2005). *Gramatika srpskog jezika*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Клајн, И. и П. Пипер (2013). *Нормативна граматика српског језика*, Нови Сад: Матица српска.
- Mrazović, P. i Z. Vukadinović (1990). *Gramatika srpskohrvatskog jezika za strance*. Novi Sad-Sremski Karlovci: Izdavačka knjižarnica Zorana Stojanovića,
- Richards, J. C. (1971). A Non-Contrastive Approach to Error Analysis, *Error Analysis (Perspectives on Second Language Acquisition)*, London: Longman, 172–188.
- Станојчић, Ж., Љ. Поповић, С. Мицић (1989¹). *Савремени српскохрватски језик и култура изражавања*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, Нови Сад: Завод за издавање уџбеника.
- Стевановић, М. (1964¹). *Савремени српскохрватски језик (Грамматички системи и књижевнojeзичка норма)*. I Увод – Фонетика – Морфологија. Београд: Научно дело.

*Biljana Babić*ERRORS IN FORMING THE ACTIVE PARTICIPLE AT THE BEGINNING LEVELS
OF LEARNING SERBIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Summary

The subject of the paper is a morphological error analysis of forms of the active participle, which has been done on the corpus formed by total excerption of errors from essays written by students who have attended an intensive course of Serbian as a foreign language for one or two semesters at the levels A1 and A2 in the Centre for Serbian as a Foreign Language (within the Department of Serbian Language and Linguistics) at the Faculty of Philosophy in Novi Sad. The aims of the analysis are the following: the identification of errors, their systematization according to types, the excerption and description of intralinguistic errors and their cause, quantification and statistical processing, presenting results of analysing errors according to their types, frequency of their occurrence and according to students' native language.

The analysis shows that there have been made 78 errors in the examples of the active participle, out of which 7 do not fit into the classification based on the structural criterion. As many as 68 errors (87%) can be explained as intralinguistic errors, while the remaining 10 do not have such a character.

The most common errors are the forms made of:

- a) the present tense base,
- b) the form that only conditionally can be regarded as the infinitive base,
- c) forms created by substituting phonemes in the infinitive base.

Forming the active participle, representatives of 11 languages have made mistakes (Arabic, Czech, English, Finnish, Italian, Korean, Hungarian, German, Polish, Portuguese and Spanish).

Key words: Serbian, morphology, active participle, error analysis, beginning levels

811.163.41'243

811.163.41'366:811.131.1

*Olja R. Perišić Arsić**Međunarodni kulturni centar „Polski kot“, Torino*

ANALIZA GREŠAKA U SRPSKOM JEZIKU KAO STRANOM NA PRIMERU ITALOFONA

Centralna tema referata je analiza najfrekventnijih grešaka u srpskom jeziku na morfosintaksičkom i leksičkom nivou kod izvornih govornika italijanskog jezika, ali i neizvornih govornika koji se služe italijanskim jezikom u svakodnevnoj komunikaciji (L2). Analiza je izvršena na materijalu za testiranje (audio snimcima i pismenim zadacima) ponuđenom odraslim polaznicima koji su u periodu od 2010. do 2014. godine pohađali tečajeve srpskog jezika u Međunarodnom kulturnom centru „Polski kot“ u Torinu. U tekstu će biti reči o primeni humanističko-afektivnog pristupa u nastavi u kojem centralni deo zauzima pojedinac i o analizi međujezika (interlanguage) kao pokazatelja određene faze u učenju srpskog jezika koja ima tendenciju da evolvirava, ali i podleže riziku fosilizacije pojedinih pogrešno usvojenih struktura jezika.

Ključne reči: srpski jezik kao strani, andragogija, afektivni pristup, analiza grešaka, morfologija, leksika, sintaksa

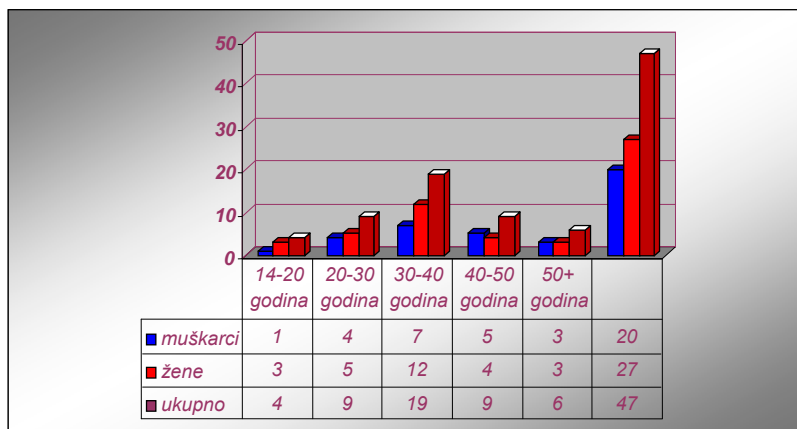
1. KURSEVI SRPSKOG JEZIKA U TORINU

Od prve godine rada (2011) u aktivnost centra „Polski kot“ uključeni su, pored kurseva ruskog i poljskog jezika, i kursevi srpskog jezika. Veliko interesovanje za naš jezik i velika posećenost naših grupa, koje brojem polaznika neretko premašuju ostale jezike, naveo nas je da ispitamo razloge za to. Ovde je neophodno, međutim, napraviti kratku digresiju. Od početka rada centra u dogovoru sa osnivačem Polskog kota Aleksandrom Ajresom (Alessandro Ajres), odlučili smo da za promociju kurseva koristimo naziv srpskohrvatski jezik. Svesni konfuzije koja i danas vlada, posebno u inostranstvu, u pogledu naziva jezika, sličnosti i razlika lingvističkih struktura njegovih varijanti, kao i statusa koji zauzima u aktuelnoj društveno-političkoj situaciji, želeli smo da na taj način svim zainteresovanima pojednostavimo i olakšamo prvi pristup jeziku. Iz tog razloga odlučili smo da u radu koristimo udžbenike i srpskih i hrvatskih izdavača. Na taj način polaznici imaju pregled obe varijante jezika, ali u većini slučajeva daju prednost srpskoj leksici koja se tradicionalno okreće internacionalizmima, pa je samim tim i lakša za usvajanje, u odnosu na hrvatsku varijantu koja iste reči prevodi kovanicama. Sa druge strane, u okviru sintakse jezika, učenici daju prednost kon-

strukciji modalnih glagola sa infinitivom, frekventnijoj u hrvatskoj varijanti, a prisutnoj i u italijanskom jeziku, u odnosu na srpsku konstrukciju *da + prezent*. Pribegavanje lakšim strukturama, posebno onima prisutnim i u maternjem jeziku učenika, beleži se posebno na nižim nivoima učenja jezika. U obraćanju studentima nastavnik koristi varijantu sopstvenog maternjeg jezika, u našem slučaju srpsku ekavicu, jer na taj način ostvaruje spontano i prirodno izražavanje. Što se upotrebe pisma tiče, prednost se daje, posebno na nižim nivoima, latiničnom pismu, ali se od prvog časa učenici upoznaju i sa ćirilicom. Nastava je organizovana tako da se kroz igru i stimulativne vežbe čitanja i pisanja početak svakog časa posvećuje ćirilici, što nailazi na pozitivan prijem i entuzijazam čak i onih polaznika koji preferiraju hrvatsku varijantu jezika.

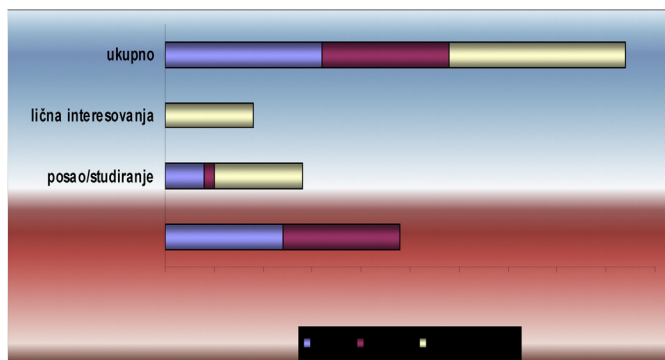
2. STATISTIČKI PODACI

U odnosu na životno doba sve učenike podelili smo u pet uzrasnih grupa, kao što se može videti iz priloženog grafikona:



Primećuje se da je veći broj učenika u grupi od trideset do četrdeset godina u odnosu na ostale grupe, kao i to da je u većini grupa broj žena nešto veći u odnosu na broj muškaraca.

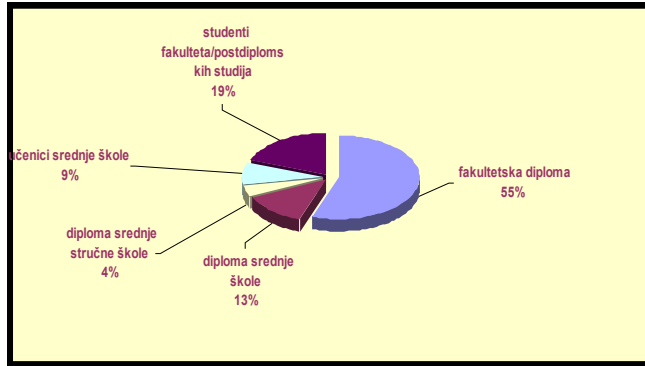
Razlozi za učenje srpskog jezika različiti su i mogu se podeliti na tri osnovne grupe: posao/studiranje, porodica/poznanstva i lična interesovanja. Priloženim grafikonom obuhvata se i podela na varijante jezika koje su polaznici preferirali na početku kursa. Odabir jezičke varijante nije bio determinantni faktor, već samo polazna motivacija, uslovljena boljim poznavanjem jedne geografske sredine i njenih stanovnika u odnosu na drugu.



Prisustvo mnogobrojnih italijanskih preduzeća koja sve češće otvaraju svoja predstavništva na teritoriji naše zemlje ili ostvaruju saradnju sa lokalnim firmama, razlog je zbog koga se jedan deo učenika odlučuje za učenje srpskog jezika. U ovom slučaju dakle govorimo o instrumentalnoj motivaciji koja ima za cilj „ograničeno služenje jezikom u određene svrhe“ (Bugarski, 1986: 155). Iz istog razloga, studenti fakulteta političkih nauka ili drugih fakulteta u oblasti međunarodne saradnje vide u poznavanju našeg jezika, koji pokriva teritoriju većine bivših jugoslovenskih republika, mogućnost zapošljavanja i građenja karijere u širokom spektru zanimanja od diplomatije do nevladinih organizacija.

Zbog geografske blizine naše zemlje Italiji jedan deo njenih građana intenzivno se interesuje za sve ono što se dešava na našim prostorima tako da im poznavanje jezika omogućava direktan pristup informacijama bez posrednika, koji su neizbežni ukoliko se ne poznaje jezik naroda čija se kultura izučava. Isto tako veliki je broj mešanih brakova u kojima jedan od supružnika želi da usavrši znanje jezika i kulture svog bračnog druga, a često su i deca iz tih brakova podstaknuta da ovladaju jezikom svojih predaka koji delimično ili čak uopšte ne poznaju.

Naredni grafikon služi kao uvod u temu andragogije, tj. predavanja stranog jezika odraslim polaznicima. 74% učenika naših kurseva je visokoškolskog obrazovnog profila: 55% poseduje diplomu fakulteta, a 19% su studenti fakulteta ili postdiplomskih studija. Iako se ne može smatrati da je preduslov interesovanja za učenje stranih jezika visoko obrazovanje, naše iskustvo pokazuje da je ova grupa učenika u prednosti u odnosu na druge, po pitanju efikasnosti u učenju i postignutih rezultata, što može biti u direktnoj vezi sa stečenim navikama i metodologijom u učenju, usvojenom tokom prethodnih studija.



3. ANDRAGOGIJA U UČENJU STRANIH JEZIKA I HUMANISTIČKO-AFEKTIVNI PRISTUP

Neke od osnovnih karakteristika odraslih polaznika u procesu učenja su sledeće: sposobni su da aktivno organizuju i vode proces učenja na samostalan način, imaju bogato životno iskustvo, koje je solidan temelj za nadogradnju već postojećeg obrazovanja, ciljno su usmereni na neposrednu primenu usvojenog znanja (Knowles, 1980: 44–45). Učenje jezika je sa jedne strane investicija, u smislu vremena koje se ulaže u pohađanje, ali i samostalno učenje kod kuće, a sa druge strane i materijalno ulaganje koje podrazumeva povraćaj uloženog novca kroz usvojeno znanje. Nastavnik je dakle neka vrsta eksperta koji poznaje jezik, pa time može da zadobije poverenje i poštovanje svojih učenika, a „kao predstavnik strane lingvističke zajednice on postaje model govornika stranog jezika i prvi sagovornik učenika u kontaktu sa stranim jezikom“ (Dumitrašković, 2011: 206).

Nekada dominantan metod u predavanju stranih jezika, gramatičko-prevodni metod, odavno je prevaziđen u nastavi. Eksplicitna usmerenost ovog metoda na gramatiku, njeno funkcionisanje, fokusiranost na doslovno reprodukovanje ispravnih gramatičkih struktura kroz vežbe ponavljanja, dovodi do zanemarivanja veštine govora i veštine slušanja. Nedostatak komunikacije u nastavi uskraćuje učenike za „živi jezik“, tj. za pragmatični aspekt u nastavi, pa u primeni ovog metoda postoji velika verovatnoća da učenik neće biti u stanju da komunicira odnosno da primeni u praksi dobro naučena i utvrđena pravila jezika. Da bi učenik bio u stanju da uspešno učestvuje u nastavi koja za osnovu ima komunikativni pristup bitno je da budu ispunjeni uslovi na kojima se zasniva humanističko-afektivni pristup: izgrađivanje klime prihvatanja, naglasak na pozitivnim stranama ličnosti učenika, deljenje iskustava sa drugima, pozitivan pristup greškama (Petrović, 2011: 214). Međujezik (*interlanguage*), kao pokazatelj jedne od prolaznih faza u učenju jezika, pretili da kompromituje i naruši sliku koju smo izgradili o sebi. Pozicija koju imamo u društvu, vizija sebe i sopstvene ličnosti u ustaljenim okvirima svakodnevne komunikacije, visoka kompetentnost u vladanju mater-

njim jezikom samo su neke od komponenata koje mogu da budu direktni povod eventualnih nezadovoljstava ili frustracija tokom učenja stranog jezika kod odraslih polaznika. Sa druge strane mnogi pronalaze utočište u novom jeziku preko kojeg uspevaju da izraze onaj deo sebe koji nikada nisu na maternjem jeziku.

4. ANALIZA GREŠAKA

Greške smo podelili na ortografske, morfološke, leksičke i sintaksičke. Treba imati u vidu da mnoge greške ostaju neotkrivene i gotovo nikada ne isplivaju na površinu zbog strategije izbegavanja (Cattana–Nesci, 2004) veoma učestale kod odraslih polaznika.

4.1. Ortografske greške

➤ U italijanskom jeziku grafem *s* može se izgovarati zvučno (kao u srpskoj reči *zima*) ili bezvučno (kao u reči *sunce*), u zavisnosti od susednih grafema (Morderc, 2004: 31).

Studenti često greše u pisanju reči u kojima je prisutna konsonantska grupa *z + b, d, g, l, m, n, r, v*:

To mi ne svuči normalno/ Sdravo draga mama/ Oni se posnaju/ Ja bih ti svao na telefon/ Ti rasmisli

U ovom slučaju radi se o interferenciji italijanskog jezika u kojem se grafem *s* izgovara zvučno ukoliko iza njega stoji neki od navedenih konsonanata.

Sličnu situaciju imamo sa pisanjem grafema *s* između dva vokala koji se i u ovom slučaju izgovara zvučno (kao naše *z*):

za vreme pause/ dobar musičar/ Oni su blisanci/ često dolase/ da ne risikujemo na basen

➤ Jedna od čestih grešaka je nerazlikovanje bezvučnih afrikata *č* i *ć* i zvučnih afrikata *dž* i *đ*. U usmenom iskazu zabeleženo je da svi učenici pokazuju poteškoće i u razumevanju i u izgovoru ovih glasova. Razlog tome je što standardni sistem njihovog maternjeg jezika ne beleži ovu razliku ni u pisanju ni u izgovoru. Evo nekih od zabeleženih grešaka:

uveće/ ćeka/ Beć/ odlučimo/ te noći/ slično/ u budućnosti/ doručkujem

➤ U italijanskom jeziku fonem *tʃ*, koji odgovara našem *č* ili *ć*, prikazuje se grafemom *c* i grafemom *i* ili *e*, na primer *cima* (ćima) ili *cera* (čera). Interferencijom dobijamo greške sledećeg tipa: *veceras/ poceo/ oblacio*

➤ U pisanju sonanta *j* koji je veoma blizak vokalu *i*, dolazi do „pravopisnih alternacija i kolebanja“ čak i kod izvornih govornika srpskog jezika (Klajn, 2006: 24). Neke od grešaka prisutnih u radovima naših polaznika su:

iz Sardinie/ Triumfalnu kapiju/ u Srbiju/ predstoi/ bijoskop/ radijonicu

Tome doprinosi i činjenica da pored redovnog izgovora u italijanskom jeziku vokal *i* može imati i vrednost poluvokala (Moderc, 2004: 32, 34) kada se njegov izgovor može izjednačiti sa izgovorom sonanta *j* u srpskom jeziku:

ieri /jeri/, piana /pjena/, noia /noja/

Neke od grešaka su:

popiu/ razgovaraiu/ imaiu/ iunaci/ zaiedno

4.2. Morfološke greške

Po uzroku nastanka greške smo podelili na greške hipergeneralizacije, tj. procesa uopštavanja morfološkog ili sintaksičkog pravila, čak i tamo gde ono ne važi (Cattana–Nesci, 2004), i interferencije maternjeg ili nekog drugog jezika koji učenik poznaje.

4.2.1 Hipergeneralizacija

a) *Išli smo u centar grad* također.

Umesto oblika u genitivu (*grada*) upotrebljen je akuzativ *i* u drugom elementu sintagme (*grad*).

b) *...vratim se kuću 22.30.*

Naučeno pravilo po kome posle glagola kretanja koristimo akuzativ uopštava se i na slučaj koji zahteva bespredložnu upotrebu dativa smera uz glagole kretanja.

c) *ispričala je povjestu grada/ videla je njihove sposobnoste*

Uopštavanje pravila akuzativa imenica ženskog roda na samoglasnik *i* na imenice ženskog roda na suglasnik.

4.2.2 Interferencija italijanskog jezika kao maternjeg ili L2

Primitili smo da je odstupanje u rodu jedna od frekventnih grešaka čiji je uzrok, pokazalo se, upravo interferencija italijanskog jezika. Često se dešava da polaznici nauče padežne nastavke i njihovu primenu, a da ipak pogreše sledeći nesvesno ili instiktivno rod imenica maternjeg jezika.

poznata po miri u 1699 godine* (“*la pace*” – ženski rod jednina)

...naša turistička vodič pričala je...* (“*la guida turistica*” – ženski rod jednina)

Ove pitanje izgledaju lagane...* (“*le domande*” – ženski rod množina)

*dobar odnos sa kolegima** (“*i colleghi*” – muški rod množina)

Na teorijskom nivou učenici obično ne pokazuju posebne poteškoće u razumevanju značenja i upotrebe padeža i memorisanju padežnih nastavaka. Prilikom primene, međutim, često se uočavaju nepravilnosti, među kojima je najfrekventnija ona vezana za inverziju u upotrebi akuzativa i lokativa, od kojih se prvi,

po pravilu, upotrebljava sa glagolima kretanja, a drugi sa glagolima mirovanja. Učenici često ne ulažu veliki napor u prevazilaženje ove greške, svesni činjenice da pogrešna upotreba ova dva padeža u funkciji priloške odredbe za mesto ne predstavlja problem u komunikaciji.

Otišao sam u Parizu/ svaki večer idem na času/ kad sam stigao u Parizu/ ima unutra kupatilu i prozoru gde mogu da vidim gradu/ koji su došli da studiraju jeziku

U navedenim rečenicama imenice: *Pariz, čas, grad, jezik* u italijanskom su ženskog roda, pa u analizi grešaka treba imati u vidu da je moglo doći i do interferencije.

4.3. Interferencija drugih stranih jezika

U slučaju učenice koja dobro poznaje ruski jezik beležimo upotrebu perfekta bez pomoćnog glagola:

Ja bila jedna mlada studentkinja... dok Marko bio student/ On bio vrlo privlačan/ jako bila ja stidljiva

4.4. Osnovni problemi na morfološkom nivou

Gramatičke kategorije koje su u italijanskom odsutne ili se u njemu ostvaruju drugačije nego u srpskom jeziku potrebno je s posebnom pažnjom objasniti polaznicima, naročito na početnom nivou učenja jezika:

➤ Pitanje gramatičkog i prirodnog roda i gramatičkog i realnog broja: gramatička i semantička kongruencija (Stanojčić–Popović, 2005: 295–298)

➤ Pitanje prisvojnih zamenica koje se u italijanskom, kao i u srpskom jeziku, slažu u rodu i broju sa posedovanim elementom (*posesumom*): *moja torba – la mia borsa, moj drug – il mio amico*. U italijanskom, međutim, rod *posesora*, tj. osobe kojoj pripada neki predmet ili osoba, ne vidi se iz prisvojne zamenice (Moderc, 2004: 132), za razliku od srpskog koji u trećem licu jednine pravi ovu razliku: *njegova torba – la sua borsa, njena torba- la sua borsa*. Sve otežava odsustvo srednjeg roda u italijanskom i činjenica da u srpskom srednji rod u jednini ima dva nastavka (-o ili -e). Lakše će, dakle, biti za usvajanje strukture u kojima se nastavak za prisvojnu zamenicu slaže sa nastavkom imenice uz koju stoji:

moje more/ njegovo vino/ tvoje dete

a teže one u kojima ovog slaganja nema, jer učenici teže da izjednače nastavak prisvojne zamenice i imenice na koju se ona odnosi:

mojo vino/ njegove* dete/ tvojo* oko*

➤ Konjugacija glagola često predstavlja problem, čak i na višim nivoima učenja jezika. Razlog tome je činjenica da u osnovi glagola često dolazi do fonetskih promena, ponekad se „između osnove i ličnih nastavaka [...] umeću različiti

vokali“ te je „posledica toga takva raznovrsnost da u srpskom nije moguće uspostaviti praktičnu podelu na konjugacije, kao recimo u latinskom ili u romanskim jezicima“ (Klajn, 2006: 142).

disam (dišem)/ misliju (misle)/ raduju (rade)/ misao (mislio)/ letiću (leteću)/ iseciš (isečeš)/ kasnemo (kasnimo)/ ponovljali (ponavljali)

➤ Poznata je činjenica da po pitanju glagolskog vida, čak i na višim nivoima, ostaje problem razlikovanja i pravilne upotrebe perfektivnih i imperfektivnih glagola. U srpskom jeziku glagolski vid je klasifikaciona kategorija (Stanojčić, Popović, 2005: 192) tj. ostvaruje se na leksičkom nivou (piti-popiti, učiti-naučiti), dok se u italijanskom jeziku kategorija vida iskazuje morfološki, tj. preko prošlih glagolskih vremena, pa je tako imperfekat (*imperfetto*) nesvršeno glagolsko vreme, dok su perfekat (*passato prossimo*), pluskvamperfekat (*trapassato prossimo*) i prosti perfekat (*passato remoto*) svršena glagolska vremena.

Moje radno mesto nađe se u Cirie/ Posle povratka u Italiju ja sretnem novu porodicu s detem/ Čim pijemo kafu s prijateljima onda idemo u kući/ Sada treba mi da nalazim ovu kuću

➤ Nesigurnost u korišćenju modalnih glagola objašnjava se činjenicom da se njihovo značenje i upotreba u srpskom jeziku ne podudaraju uvek sa glagolima ovog tipa u italijanskom. Tako na primer glagol *trebati*, kada stoji uz imenicu ili zamenicu (*treba mi knjiga*), uglavnom se prevodi italijanskom konstrukcijom *aver bisogno (ho bisogno di un libro)*, ali kada stoji uz neki drugi glagol (*treba da učiš*) može se prevesti i glagolom *dovere (devi studiare)*. U italijanskom se glagoli *morati* i *trebati* prevode glagolom *dovere* tako da se razlika između njih može objasniti preko engleskog glagola *must*. Glagol *smeti* treba sa posebnom pažnjom objasniti, jer ne postoji njegov perfektan ekvivalent u italijanskom jeziku. Neke od zabeleženih grešaka su:

Posle podne morao sam da imam ekskurzije/ Vrt mora da ima mesto gde moram da jedem i spavam na zimi također/ Moj drugi posao bi morao da je organizator žurke/ Nadam se da si dobro i hoću da dođeš kod mene u budućnosti.

5. LEKSIČKE GREŠKE

Prilikom analize leksičkih grešaka uočava se česta interferencija italijanskog jezika, tj. pogrešna upotreba leksema i leksičkih struktura usled njihovog doslovnog prevođenja na srpski. Neke od grešaka mogu biti posledica pogrešne upotrebe rečnika. U zagradi smo naveli italijansku reč ili izraz koji su usloveli negativan transfer kao i predloženu varijantu srpskog prevoda.

Stan mora biti veoma sjajan. (*luminoso* – svetao)

Nije daleko od kuće u kojoj živim sada, uvek u Collegnu. (sempre a Collegno – takođe)

Volim da idem u Mentone, zemlja koja se nalazi u Francuskoj. (il paese – gradić, mesto)

Moći ćemo da prkosimo velikim pitanjima. (Potremo affrontare le grandi domande – moći ćemo da se suočimo sa značajnim pitanjima)

Države i firme su glavni glumci. (attori principali – glavni akteri)

Hrana je prekomeran debeo. (Il cibo è troppo grasso – Hrana je premasna)

Uzrok interferencije može biti i neki drugi strani jezik (u narednim primerima, ruski):

studentkinja prvog goda/ političkie novine/ psihologičkije i fizičkije probleme/ biologijčeskije povrće

5.1 U okviru komunikacijske strategije učenici ponekad pribegavaju korišćenju reči iz maternjeg jezika, u našim primerima italijanskog i slovenačkog:

Hvala ti, što si uvek tako „disponibile“ [ne znam kako da to prevedem...] (na raspolaganju)

Ostala sam kod drugarice kiavetu na kome je poslednja verzija prevoda. (fleš memorija)

Na stenama su televizije. (zidovima)

Tako da i kad sam otišla ponovo u Italiju još smo se čuli i imamo stike (kontakte)

Ponekad se desi da učenici koriste poznatu reč u nešto izmenjenom obliku formirajući na taj način nepostojeće reči:

Ona želi imati lepo i plavušo dete. (plavokoso)

Moj profesor je rekao mi najverovatnu ocenu... (najneverovatniju)

Nadam se da neće biti razočanili... (razočarani)

Ljudi su gostoprinstlivi (gostoprmljivi)

5.2. Greške registra ili funkcionalnog stila

Više puta smo se osvrnuli na značaj komunikacijske kompetencije koja se između ostalog ogleda i u prilagođavanju leksike različitim komunikacionim situacijama ili kulturološkom aspektu jezika. Prvi primer vezan je za korišćenje kolokvijalnog izraza u pismenom zadatku koji iziskuje formalni oblik izražavanja:

...tako da su ovi filmovi zgodni i za malu decu. (prikladni)

U drugom primeru u pisanoj komunikaciji s profesorom učenica koristi izraze svojstvene žargonskom izražavanju:

Čekam onda da se ona javi, ali nema frke/ Nema frke za subotu, javi se kad imaš vesti.

6. SINTAKSIČKE GREŠKE

U analiziranim primerima naših učenika primećuje se da je uticaj maternjeg jezika u oblasti sintakse zanemarljivo mali u odnosu na druge nivoe jezika koje smo do sada analizirali. Dinamika komunikacije, kao i složene strukture psihičkih procesa koji se aktiviraju u procesu interlokucije, ali i pisanog izražavanja, dovode do toga da svaka rečenica predstavlja lični pečat autora, njegovih misli, pogleda na svet, ali i emotivnog stanja, te stoga ne sledi nužno logiku maternjeg jezika. Potrebno je imati u vidu da je jezik sklon stalnim promenama, da se pravila ne mogu uvek podvesti pod precizne formule, niti obuhvatiti sve jezičke modele i komunikativne situacije, te s toga jezik treba shvatiti kao „funktionalni sistem“ koji je u neraskidivoj vezi sa semantikom i pragmatikom (Terić, 2005). U analizi ove vrste grešaka razmatraćemo red reči u rečenici i pogrešnu upotrebu veznika i predloga u formiranju zavisnih rečenica.

6.1. Red reči u rečenici

Razvijena fleksija srpskog jezika omogućava veliku slobodu u rasporedu rečeničnih konstituenata, jer su glavni odnosi već iskazani padežnim i drugim nastavcima. Neobeženi i neutralan red reči SPO (subjekat-predikat-objekat) karakterističan je za italijanski jezik kao i za srpski, a oba jezika u markiranim konstrukcijama ili neformalnom jeziku dozvoljavaju i druge kombinacije. Posebne teškoće polaznicima pričinjava položaj enklitika. Za razliku od srpskog u kome enklitika po pravilu ne može da stoji na prvom mestu u rečenici (Klajn, 2006), u italijanskom u odsustvu subjekta red reči ostaje nepromenjen. Interesantno je da u narednim primerima samo u prvoj rečenici beležimo interferenciju italijanskog jezika:

...sa njenom mužom koji se zove Giovanni i je iz Sardinie. (...ed è della Sardegna)

Ja vratio se sam.../ Normalno su mali timi zato što ne sviđaju navijačima Torina se timi koji lagano pobede/ Moja mama zove se/ Nam ovde je divno/ Onda Marko nam predao je dare/ Dom za mladež gde mi se smestili smo je čist i udoban/ Moje prijateljice rekle mi su da mu se sviđam ja.

Prilikom analize radova primetili smo da se u međujeziku jedne učenice ustalila struktura perfekta → radni glagolski pridev + pomoćni glagol. Interesantno je da i italijanski ima istu strukturu perfekta kao i srpski jezik (subjekat + pomoćni glagol + radni glagolski pridev), ali za razliku od srpskog, i u slučaju neiskazanog subjekta pomoćni glagol zauzima prvo mesto u rečenici, jer po pravilu ne može da stoji iza radnog gl. prideva. U ovom slučaju nije došlo do pozitivnog transfera, kao što se moglo očekivati, a zanimljiv je i komentar učenice da je svesna da greši, ali da joj naprosto ovakav red reči u srpskom bolje zvuči!

Prvo išli smo avionom od Milana/ Onda unajmili smo auto i kolima išli smo četiri sata/ Trajantom prevozili smo automobil/ Mi vrlo malo razgovarali smo/ Mi krenuli smo na odmor na U.S.A./ Svi bili su ljubazni sa mnom.

6.2. Pogrešna upotreba veznika ili predloga u zavisnim rečenicama

➤ U okviru odnosnih rečenica beležimo greške u upotrebi relativne zamenice (*koji, koja, koje*), koja se po pravilu slaže s antecedentom u rodu i broju, dok padež zamenice zavisi od njene funkcije u zavisnoj rečenici (Klajn, 2006).

Prvi animirani filmovi i ovi koji ih rade danas, naravno su drukčiji/ Mi smo cenili prirodu koje u Amerike je uistinu divna/ Sama sam posetila Muzej Vojvodine koje se nalaze u centru Novog Sada

➤ Finalne implicitne rečenice (sa istim subjektom u glavnoj i u zavisnoj rečenici) u italijanskom jeziku najčešće se formiraju uz pomoć predloga *per* iza koga sledi infinitiv glagola. U narednim rečenicama došlo je do interferencije:

Bio sam u Novom Sadu za obilaziti kurs srpskog jezika... (per frequentare – da bih pohađao kurs)

Treba mi slobodno vreme za činiti domaće zadaće. (per fare – da bih radio domaće zadatke)

➤ U zavisnoupitnim rečenicama beležimo pogrešnu upotrebu veznika *ako* (*se*) umesto upitne forme *da li* zbog interferencije italijanskog jezika:

Inozemna vlast će odlučivati ako će prihvatiti kandidate i ih će pozvati tamo dole.

➤ Interesantan je primer učenice (nivo C1), koja formira uslovne rečenice preplićući pravila italijanskog i srpskog jezika. U ovom slučaju gramatička nepreciznost ne ometa prenošenje poruke na komunikacijskom nivou:

Ako će ona odlučiti da će dalje imati časove sa mnom, onda ja izgubim te dve časove.

Ako će ona da ima individualni čas u subotu, onda za sad ja bih mogla samo u ponedeljak pre sedam.

7. KRITERIJUMI U ANALIZI GREŠAKA

Polazeći od definicije greške kao „devijacije u odnosu na normu kodifikovanu od strane jedne lingvističke zajednice“ (Dardano, 1997: 668) prilikom korekcije grešaka suočavamo se sa pitanjem kriterijuma ispravnosti ili korektnosti (Cattana, Nesci, 2004). Prisustvo obe varijante srpskohrvatskog jezika u nastavi dovodi do situacije u kojoj se ova dva standarda mešaju i učenici slobodno koriste oba ne vodeći računa o uniformisanju pisanog i još manje usmenog iskaza.

Ova vrsta nedoslednosti kod učenika toleriše se i ne ispravlja, posebno na nižem nivou učenja jezika, jer se prednost daje negovanju govorne inicijative u nastavi i osposobljavanju učenika za komunikaciju u kojoj glavnu ulogu igra uspešnost prenošenja poruke. Gramatičke strukture u tom smislu postaju posebno važne u slučajevima u kojima njihova pogrešna primena može da dovede do neostvarivanja komunikacionog cilja. U odnosu na linearno iznošenje pravila kojim se ono prikazuje sa svim izuzecima, primenom sistema postepenog iznošenja pravila predavač ne ispravlja greške vezane za strukture sa kojima učenici tek treba da se upoznaju. Naravno da je u tom smislu potrebno pronaći odgovarajuću ravnotežu da bi se izbegla fosilizacija grešaka. Učenici su često ambiciozni, žele da pišu o kompleksnim problemima društva i svojim ličnim doživljajima formirajući složene rečenice koje ponekad prevazilaze njihov nivo poznavanja jezika. Detaljno ispravljanje ovakvih rečenica tako da one budu gramatički ispravne, ali i u duhu srpskog jezika, značilo bi njihovo potpuno preformulisanje i menjanje, pa se treba zapitati da li bi ovakva vrsta korekcija zaista poslužila učenicima ili bi mogla biti kontraproduktivna.

7. ZAKLJUČAK

U radu smo se bavili različitim aspektima i problemima u učenju srpskog jezika kao stranog bazirajući se na trogodišnjem iskustvu u vođenju kurseva u okviru međunarodnog centra „Polski kot“ u Torinu. Pošli smo od analize podataka vezanih za osnovne karakteristike polaznika (životno doba, pol, obrazovanje, motivacija za učenje srpskog jezika). Dotakli smo temu andragogije i humanističko-afektivnog pristupa u nastavi stranog jezika. U drugom delu rada bavili smo se konkretnom analizom najčešćih grešaka učenika na različitim nivoima jezika: ortografija, morfologija, leksika i sintaksa, koristeći se elementima kontrastivne analize. Primetili smo da do velikog broja grešaka dolazi ne samo usled interferencije maternjeg ili nekog drugog stranog jezika, već i zbog hipergeneralizacije, tj. uopštavanja i primenjivanja naučenog pravila čak i tamo gde ono ne važi. Razmatrali smo pitanje kriterijuma u ispravljanju grešaka imajući u vidu različite varijante i standarde srpskohrvatskog jezika. Istakli smo važnost afektivnog pristupa koji se zalaže za centralnost pojedinca u nastavi i njegovo osposobljavanje za samostalan rad u učenju u skladu sa ličnim potrebama, sposobnostima, karakterom.

LITERATURA

- Amato, A. (1981). *Analisi contrastiva e analisi delgi errori. Problematica*. Roma: Bulzoni editore.
- Balboni, P. (2002). *Le sfide di Babele*. Torino: Utet.
- Bilić Prijić, G. (2013). Odnos andragogije i pedagogije u ulogama nastavnika u andragoškoj nastavi engleskog jezika. *Metodički vidici* 4: 201–212.
- Bugarski, R. (1986). *Lingvistika u primeni*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Cattana, A. and M. T. Nesci (2004). *Analizzare e correggere gli errori*. Perugia: Guerra edizioni.
- D'Annunzio, B. and G. Serragiotto, *La valutazione e l'analisi dell'errore*. http://venus.unive.it/filim/materiali/accesso_gratuito/Filim_valutazione_analisierore_dannunzio_serra_teorja.pdf. Preuzeto 1.8.2014. godine.
- Dumitrašković, T. (2011). Odnos nastavnika i učenika u komunikativnom pristupu u nastavi stranog jezika. *Nova škola* 8: 202–210.
- Gulešić-Machata, M. (2013). Apriorna analiza odstupanja u gramatičkom rodu (s obzirom na prvi jezik učenika). *Opera slavica XXIII*: 174–186.
- Klajn, I. (2006). *Gramatika srpskog jezika za strance*. Beograd: Zavod za udžbenike.
- Knowles, M. S. (1980). *The Modern Practice of Adult Education: From Pedagogy to Andragogy*. New York: Cambridge Books.
- Moderc, S. (2006). *Gramatika italijanskog jezika. Morfologija sa elementima sintakse*. Beograd: Luna crescens.
- Novak Milić, J. (2002). Učenje glagolskih oblika u hrvatskom kao stranom jeziku. *Suvremena lingvistika* 53/54: 85–100.
- Petrović, O. (2011). Uvažavanje afektivnog aspekta u nastavi engleskog jezika. *Nova škola* 8: 211–218.
- Rodek, S. (2011). Novi mediji i nova kultura učenja. *Napredak* 152: 9–28.
- Savićević, D. (2003). *Komparativna andragogija*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- Sharan, B. M. (2001). Andragogy and Self-Directed Learning: Pillars of Adult Learning Theory. *New Directions for Adult and Continuing Education* 89: 3–13.
- Stanojčić, Ž. i Lj. Popović (2005). *Gramatika srpskog jezika*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Terić, G. (2005). *Sintaksa italijanskog jezika*. Beograd: Filološki fakultet.
- Zhang, M. (2006). Error Analysis and Interlanguage. *Focus-Journal of research & scholarly output* 1: 85–94.

Olja Perišić Arsić

ANALYSIS OF ERRORS COMMITTED BY ITALIAN-SPEAKING LEARNERS
OF SERBIAN LANGUAGE

Summary

The paper shows different aspects and problems of studying Serbian as a foreign language based on three years' experience in teaching adult learners in Turin, Italy. We analyzed and graphically represented data referring to students' age, sex, previous studies, motivation for learning Serbian and their preferences for one of Serbo-Croatian standards, namely Serbian, Croatian or Bosnian. We explained most important principles of andragogy from our perspective and offered some reasons for why it is important to use affective- humanistic approach in teaching adult learners.

In the second part, we have analyzed the most common mistakes learners make, namely in orthography, morphology, lexis and syntax by using the elements of contrastive analysis. We have noticed that the hyper-generalization (inappropriate generalization of grammar rules) is the most common reason for majority of the errors new learners make. We also discussed the basic criteria in correcting mistakes in relation to different standards of Serbo-Croatian. In addition, we examined affective teaching approach, which considers student and his/her character, needs, personal interests and abilities as the integral part of the learning process and progress.

Key words: Serbian as a foreign language, andragogy, affective approach, error analysis, morphology, lexis, syntax

811.163.41'243

811.161.1'242

811.163.41'36: 811.161.1

Стефан Д. Милошевић
Филолошки факултет, Београд

ТИПОЛОГИЈА ГРАМАТИЧКИХ ГРЕШАКА РУСКИХ ГОВОРНИКА ПРИ УСВАЈАЊУ СРПСКОГ ЈЕЗИКА *

У раду се разматра деловање интерференције код руских говорника при усвајању српског језика. Како би се сачинила типологија грешака, разматрају се узроци интерференције и њено деловање кроз конкретне врсте грешака. Као грађа за састављање такве типологије послужили су текстови руских емиграната из архивске грађе САНУ и грешке из тестова из Центра за српски као страни језик. У раду су се користила два приступа граматици: формални (од форме ка значењу које се том формом изражава) и функционални (од значења ка форми којом се то значење изражава). На тај начин се типологија формалних граматичких грешака на различитим језичким нивоима допуњава и грешкама у изражавању одређених семантичких садржаја.

Кључне речи: типологија грешака, интерференција, руски језик као матерњи, српски језик као страни (инословенски)

1. УВОД

Реч *типологија* потиче из грчког језика и означава испитивање карактеристичних особина већег броја бића, предмета или појава у циљу одређивања њихових врста и међусобних односа (Клајн–Шипка, 2010: 1249). У методици наставе страних језика састављање типологија ученичких грешака је изузетно важно, јер омогућава наставнику да предвиди места у језичком систему на којима ће се појавити грешке, а самим тим и да делује у смеру њихове превенције и исправљања.

Пре него што се приступи састављању типологије грешака, треба дефинисати основне појмове на којима ће се дата типологија заснивати. То се пре свега односи на појам грешке при усвајању страног језика и остале појмове проистекле из проучавања дате појаве.

* Рад представља допуњени и измењени део мастер рада *Типологија разлика између руског и српског језика (на основу грешака руских говорника при усвајању српског језика)* одбрањеног на Филолошком факултету у Београду 31. јануара 2014. године.

У методици наставе страних језика грешке се у најширем смислу дефинишу као свако нарушавање језичке норме (ортоепске, ортографске, граматичке, семантичке, стилистичке итд.) било у усменом или писаном изражавању. По свом карактеру могу бити интерлингвалне (међујезичке), које настају као резултат интерференције из матерњег језика, тј. негативног трансфера језичких чињеница из матерњег у страни језик, и интралингвалне (унутарјезичке) које се јављају као последица односа у оквиру система језика који је предмет усвајања (Раичевић, 2011: 32).

Као главни узрок интерлингвалних грешака наводи се интерференција (од лат. *inter* – између и *ferio* – дотицати, ударати) која представља узајамни однос двају језичких система у условима двојезичја који настају или при језичким контактима или при индивидуалном усвајању страног језика. Та појава одражава се у грешкама при коришћењу страног језика под утицајем матерњег (Јрцева, 1990: 197). Интерференција се дефинише слично и у српској литератури као узајамно прожимање елемената двају језика који долазе у контакт. Такво њихово узајамно деловање води ка скретањима од говорне норме као последица широког додира језичких система (Радошевић, 1973: 151). Зависно од становишта проучавања може се издвојити неколико врста интерференције:

- према језичком нивоу на коме се испољава, интерференција може бити: фонетско-фонолошка, лексичко-семантичка, граматичка, ортографска, лингвокултуролошка или комбинована;
- према начину испољавања интерференција може бити директна (огледа се у кршењу норме) и индиректна (огледа се у избегавању правила која су заједничка матерњем и страном језику);
- према смеру деловања интерференција може бити примарно-секундарна (када се норма страног нарушава под утицајем матерњег језика) и секундарно-примарна (када се под утицајем страног нарушава норма матерњег језика); (Кончаревић, 2004а: 86).

Као узроци интерферентних грешака при усвајању страног језика обично се наводе следећи:

- недиференцијација (ученик не разликује оне језичке особине у страном језику које у матерњем језику нису диференцијалне природе);
- супердиференцијација (ученик у страни језик уноси особине које му нису својствене, али постоје у матерњем језику);
- реинтерпретација (настаје када одређене језичке особине постоје и у матерњем и у страном језику, али их ученик у страном интерпретира на начин карактеристичан за матерњи језик) (Кончаревић, 2004б: 413).

У методичкој литератури обично се наводе следећи типови грешака:

- грешке регулације (настају када се изузетак покушава прилагодити правилу);
- грешке аналогije (настају када се један облик гради по узору на други за кога важе друга правила грађења);
- грешке хиперкорекције (настају када се одступање од правила преноси и на случајеве када нема одступања);
- грешке симплификације (огледају се у поједностављивању компликоване језичке структуре);
- грешке лексичко-семантичке контаминације (настају сливањем двају блиских семантичких појмова у један);
- грешке пермутације (огледају се у замени места одређених елемената);
- грешке омиције (испуштање нормативно обавезног елемента говорне структуре); (Дурбаба, 2011: 210–211)

Наведене врсте грешака могу се посматрати и на интерлингвалном и интралингвалном плану. Приликом састављања типологије грешака руских говорника при усвајању српског језика руководићемо се наведеним поделама грешака. Полазна класификација грешака биће на интерлингвалне и интралингвалне грешке. Будући да су руски и српски језик сродни, очекује се висок степен деловања интерференције, те ће се грешке у оквиру групе интерлингвалних грешака класификовати према узроку настанка, а у оквиру обе групе грешака тежиће се одређивању њихових типова.

2. ПРЕДМЕТ И ЦИЉ РАДА

Предмет нашег рада су граматичке грешке руских говорника при усвајању српског језика. За потребе рада састављен је корпус грешака који се састоји из два дела: у првом делу су грешке руских емиграната у Краљевини СХС/Југославији ексцерпирани из преписке Александра Белића и Георгија Острогорског у Архиву САНУ (фондови 14386 и 14557), док други део корпуса чине грешке руских говорника из тестова из српског језика у Центру за српски као страни језик рађених у периоду од 2006. до 2012. године. Тестови су усклађени са Заједничким европским оквиром за живе језике од нивоа А1 до Ц2. На тај начин грађа укључује дужи временски период у коме су грешке чињене, као и различите нивое усвајања српског језика што омогућава да се објективније сагледа испитивани проблем и састави релевантна типологија грешака.

Како су предмет рада граматичке грешке, у раду се користе два структуралистичка приступа граматици – формални (од облика ка значењу које се тим обликом изражава) и функционални (од значења ка облицима којима се та значења изражавају). Комбиновање двају приступа има за циљ

састављање обухватније типологије, јер поред традиционалних граматичких грешака укључује и грешке везане за изражавање одређених семантичких категорија.

Циљ рада је састављање типологије грешака руских говорника при усвајању српског језика, која би се могла применити у настави и конципирању уџбеника српског као страног (инословнеског) језика.

3. ТИПОЛОГИЈА ГРЕШАКА

3.1. Интерлингвалне (међујезичке) грешке

3.1.1. Грешке, чији је узрок недиференцијација

У грешке изазване недиференцијацијом могу се убројати следеће:

а) Неразликовање рода у облицима множине:

Ова грешка обухвата све врсте речи које имају граматичку категорију рода, а у корпусу је највише примера са придевима и глаголима. Грешка је последица чињенице да се у руском језику код именских и глаголских врста речи не разликују облици рода у множини, тј. множински облик исти је за сва три рода. На пример:

- (1) Овом приликом **пали* су са његове стране **тежке* и *увредљиве* речи. (14386/III2610)
- (2) Г-ђа Петрова и г-н Галејевски као званични **преставници* /.../ погодили су се са мнош уз плату 10 дин. на сат да им урадим **сви* техничке апстракције овог кино-бала. (14386/III2185)
- (3) Куповали су **неки* ствари за кућу. (Б1)

б) Изостављање облика помоћног глагола *јесам* у функцији копуле именског и прилошког предаката:

Наведена грешка описује последица је чињенице да се у току историјског развоја руског језика облик презента помоћног глагола *быть* изгубио. Та чињеница условиће још низ грешака везаних за употребу помоћног глагола *јесам*.

- (4) Пожељно **Ø* да дођем у лични контакт са стручњацима истог правца и да се упознам и са осталим које не познајем лично. (14386/III2056)
- (5) Лепо нам **Ø* у Београду. (Б1)

в) Грађење облика перфекта без помоћног глагола *јесам*:

Наведени примери такође показују грешку комисије:

- (6) **Разумесе* да **Ø* ја приликом уписа платио за овај месец, што је потребно те том приликом и због путовања од Битоља *утрошио сам* и ону плату коју треба да примим тек после два месеца, а шко-

ловати децу морам, јер *Ø то моја дужност као родитеља и грађанина ове земље. (14386/IV935)

- (7) Кишобран *Ø представљао симбол моћи и власти. (Б2)
 (8) Отац ме *Ø послао у школу, али ја *сам* увек *говорио*: Хоћу да будем морнар! (Б2)

г) Грађење облика 3. лица једнине перфекта повратних глагола с помоћним глаголом *јесам*:

Нешто ређе среће се и грешка регулације, која се огледа у употреби помоћног глагола *јесам* у 3. лицу једнине перфекта, где се он правилу губи. На пример:

- (9) *Сачувања огњиште руске науке у Југославији које *је се изразило стварањем руског научног института је дело вашег ума, срца и осећаја признања културног значаја руске науке. (14386/IV3577)

д) Употреба помоћног глагола *јесам* при грађењу презента:

Реч је о унутарјезичкој аналогiji, јер се помоћни глагол не користи при грађењу облика презента ни у српском ни у руском језику. Ипак, тавких примера је мало и јављају се на почетној етапи учења језика. На пример:

- (10) Човек *је пије чај. (А1)
 (11) Где *је он станује? (А1)

ђ) Грешке у грађењу и употреби аориста:

Аорист се у току историјског развоја руског језика изгубио, препустивши своје значење облицима перфекта, тако да грешке приликом употребе аориста настају како на обличком, тако и на семантичком нивоу. На пример:

- (12) Баш сам уморна, *ођох кући. (Б2)
 (13) *Сресмо се у Бечу. (Б2)

е) Грешке у грађењу и употреби футура I и II:

Приликом употребе футурских облика, грешке се срећу и у њиховом грађењу и замени њиховог значења. Код синтетичких облика футура I грешке настају услед непознавања основе на коју се додају футурски наставци, док се футур II гради по угледу на руско сложене време (од помоћног глагола *бити* и инфинитива уместо радног глаголског придева), што представља грешку аналогije. На плану употребе често долази до замене облика футура II облицима футура I, што говори о недовољном познавању синтаксичко-семантичке дистрибуције ова два облика, тј. да се футур II користи искључиво у зависним реченицама. На пример:

- (14) *Идећемо на концерт. (А1)
 (15) Ако *будеш учити, сигурно ћеш положити испит. (Б1)
 (16) Док *ћу ићи на факултет, разгледаћу излоге продавница. (Б1)

3.1.2. Грешке чији је узрок супердиференцијација

Будући да супердиференцијација представља уношење особина у страни језик својствених матерњем, у грешке чији је она узрок могу се уврстити следеће:

а) Уношење конструкције типа *мы с тобой*:

(17) То је моја комшиница *са којом смо прво кренули заједно у школу, после заједно уписали факултет. (Ц1)

б) Ред речи у реченици по узору на партиципске конструкције с трпним глаголским придевом. На пример:

(18) Потребно је само мало љубави са Ваше стране према *забаћеном и запостављеном *русу, те да му *из свог драгоценог и заузетог многим пословима времена жртвујете пар часова, да се молба повољно реши. (14386/IV932)

(19) /.../ и због потраживања о наплаћивању *искоришћеног за време нашег рада кредита у *трпезарије Руског официрског дома подносим... (14386/IV2184)

(20) Овамо се доводе и прави преступници и осумњичени за неко кривично дело – сви кога свакодневно хапси полиција у великом, *претрпаном људима граду, где се заиста чини... (Ц2)

Сви наведени примери супердиференцијације представљају примере за грешку аналогije.

3.1.3. Грешке чији је узрок реинтерпретација

Реинтерпретација настаје у случајевима кад одређени језички елементи постоје и у матерњем (руском) и страном (српском) језику, али се интерпретирају на начин карактеристичан за матерњи језик. У ову групу грешака могу се сврстати:

а) Слагање множинских облика заменица у односним реченицама са глаголима у облику једнине:

(21) Који људи иду на море? (они) који *воли сунце и пливање. (А1)

(22) Они који се *бави есперантом кажу да на том језику пише и говори између два и осам милиона људи у целом свету. (Б1)

б) Употреба именичких облика после предлога *између* и *међу*:

(23) То су липосукције, затезање лица и корекција капака код мушкараца, повећање груди и усана *између женама. (Б2)

(24) Ова особа је једна од најзначајнијих у мом животу, она ће бити међу *првих кога ћу да посетим по повратку кући. (Ц1)

Грешка настаје услед превођења руских предлога *среди* + генитив коме у српском одговара *међу* + инструментал и *между* + инструментал коме одговара *између* + генитив.

в) Коришћење инструментала у функцији допунског предикатива:

(25) /.../ чему су *сведоцима били сви *чланове /.../ (14386/IV2815)

(26) Бора је радио с Р. М. Точком који је био *пратећим вокалом у групи ПОРС. (Ц1)

Допунски предикатив и у српском језику може бити изражен облицима инструментала, али је много ређи.

г) Грађење облика генитива и датива помоћу наставака из руског језика:

(27) Две *књиги су на столу. (Б1)

(28) Дечак није размишљао дуго и вратио новчаник *газде. (Б1)

д) Грешке у рекцији глагола по узору на руски језик:

(29) Молим да *ме опростите што сам приморан узнемиравати... (14386/IV934)

(30) Професору Белићу, са најлепшим жељама честитам *Вас са Светлим празником Христово Рођења ... (14386/IV3243а)

(31) Моја сестра се разочарала у *свом избору. (Ц1)

(32) Често сумњам у *постојању ванземаљаца. (Ц1)

(33) Немања је положио испите и колеге су *га честитале. (Ц1)

ђ) Грешке у употреби генитива и акузатива у функцији правог објекта:

(34) /.../ не само књижевници и новинари, већ и глумци, сликари и студенти и сви који траже *помоћи /.../ (14386/IV2333)

(35) Пошто је истраживање византиских повеља у најјачој мери отежано тиме што најважније публикације повеља немају *индекса... (14557/1287)

(36) У музеју смо видели *неких филмова. (А2)

Ни у руском ни у српском прави објекат не стоји искључиво у генитиву или акузативу. Избор падежног облика зависи од семантике глагола. Тако употреба генитива подразумева већу апстрактност и неодређеност, док акузатив означава одређеност и конкретност. Ипак, и у руском и у српском језику генитив се све више замењује акузативом, с том разликом да је у српском језику тај процес при самом крају, док је у савременом руском у току (Станковић, 1979: 43–45).

е) Грешке у изражавању категорије аниматности/инаниматности:

(37) Ја имам петоро законите деце и жену, *којих издржавам од своје зараде. (14386/IV934)

(38) Воли да *се пријатно изненађује *људи *којих воли. (Б2)

(39) Нама су рекли да су донели нову колекцију али и бројне списе *који смо видели и прошле године. (Ц1)

ж) Увођење односних реченица са значењем припадања помоћу релативне заменице *који*:

- (40) /.../ хтео бих да се посветим археологији овог периода, *остацима које Босна изванредно обилује. (14386/III2056)
 (41) Г. Грол ми је рекао да у Београду постоји одбор за прославу, *којем сте ви на челу, и саветовао ме је /.../ (14386/IV2056)

Занимљиво је да се некада и у српском језику употребљавао генитив односне заменице *који* за повезивање односних реченица са значењем припадања. Тако Стевановић наводи следећи пример: *Беше то човек, којег син боловаше у Капернауму*. Данас таква конструкција звучи архаично (1986: 294–295).

з) Грешке у метафоричкој употреби предлога *у* и *из*:

- (42) Био бих не само вољан него и срећан да примим учешће *у Конгресу слависта у Москви (14386/IV1634)
 (43) Пошто је већ Андреадес био покупио неколико података о ценама *из византиских историчара и правних споменика, овде је први пут покупљен велики број података о ценама и платама у Византији из свију врста византинских извора, нарочито *из папируса и повела, које о томе, природно, дају највише материјала. (14557/1288)

Као и у случају са супердиференцијацијом, и грешке које илуструју реинтерпретацију представљају пример за грешке аналогije.

3.2. Интралингвалне (унутарјезичке) грешке

а) Замена падешких облика за означавање места и правца кретања:

- (44) Паралелно ја сам поднео молбу на име Културног одбора коју сам предао *у руци г-ну Орешкову. (14386/IV2184)
 (45) Кад отпутујеш *у другим деловима света и упознаш неке друге земље и градове, онда схватиш... (Б1)
 (46) Зауставио је такси на улици и отишао *у центру. (Б1)

б) Грешке у употреби глаголског вида:

- (47) Ако је поменута изјава била писмено *подношена Министарству... (14386/III2610)
 (48) Кад сам стигао у Лондон, *долазила је његова породица у посету. (Б1)
 (49) Срећом, *добијем стипендију и не морам да радим... (Ц1)

в) Грешке у употреби присвојних заменица:

- (50) Не испунивши обавезу, не *мојом кривицом, ја сам изгубила стипендију... (14386/III2581)
 (51) Највише волим *мог оца. (Б1)

Појава ове грешке изненађује, будући да у руском и српском језику важе иста правила за употребу присвојне заменице за свако лице *свој/свој*.

г) Грешке у творби речи и облика:

Грешке у грађењу речи и облика могу се груписати према следећим врстама: *етноними и ктетици* (Грк–Грукиња, Немац–Немкиња, Ирак–Иракљанин, Ираклија, Ниш–Нишљанин); *деминутиви* (позориште–позоришће, дете–дечце), затим грађење облика компаратива и суперлатива (Живот у Београду је **јефтињи* него у Паризу. (Б1) Јули је **најтопљи* месец у години. (Б1) /.../ шаљем Вам и овог пута свој **најпокорни* земни поклон са најлепшима жељама. (14386/IV934), као и грађење глагола од придева (тих–стишити, утишити, млад–омладити, брз–убрзити).

Овакве грешке сведоче о недовољном познавању правила која важе у српском језику и недовољно изграђеном језичком осећању.

4. ЗАКЉУЧАК

На основу проучавања корпуса и класификације грешака руских говорника при усвајању српског језика може се закључити да су интерлингвалне грешке бројније у односу на интралингвалне, што је последица сличности граматичких система руског и српског језика на формалном плану, док се на функционалном испољавају извесне разлике. То потврђује и чињеница да је најчешћи узрок деловања интерференције у нашем корпусу реинтерпретација, која настаје услед интерпретације оних језичких елемената који постоје и у матерњем и страном језику на начин карактеристичан за матерњи језик. Недиференцијација и супердиференцијација као друга два узрочника деловања интерференције много су ређе, али зато условљавају дуготрајније грешке које се јављају и на вишим нивоима владања српским језиком.

Интралингвалне грешке настају услед недовољног познавања односа језичких елемената у оквиру српског језика. Зато се најчешће јављају при творби речи и облика, као и приликом употребе глаголског вида и означавања места и правца.

Надамо се да ће наведена типологија бити од користи наставницима српског као страног (инословенског) језика и послужити као користан прилог при састављању наставних материјала и уџбеника, као и конципирања наставе граматике уопште.

ЛИТЕРАТУРА

- Дурбаба, О. (2011). *Теорија и пракса учења и наставе страних језика*. Београд: Завод за уџбенике.
- Клајн, И. и М. Шипка (2010). *Велики речник страних речи и израза*. Нови Сад: Прометеј.
- Кончаревић, К. (2004а). *Савремена настава руског језика: садржаји, организација, облици*. Београд: Славистичко друштво Србије.
- Кончаревић, К. (2004б). Конфронтирање у високошколској настави граматике српског језика као страног. *Славистика*, књ. VIII: 413.
- Радошевић, Н. (1973). *Процес усвајања страног (руског) језика у српскохрватској говорној средини*. Нови Сад: Универзитет у Новом Саду.
- Раичевић, В. (2011). *Речник лингводидактичке терминологије*. Београд: Завод за уџбенике.
- Станковић, Б. (1979). *Интерференција у предикатским синтагмама руског и српскохрватског језика*. Београд: Филолошки факултет.
- Стевановић, М. (1986). *Савремени српскохрватски језик I*. Београд: Научна књига.
- Ярцева, В. Н. (1990). *Лингвистический энциклопедический словарь*. Москва: Советская энциклопедия.

ИЗВОРИ

Архив Српске академије наука и уметности

фонд бр. 14386: Александар Белић

фонд бр. 14557: Георгије Острогорски

Центар за српски језик као страни

Тестови полазника чији је матерњи језик руски рађени у периоду од 2006. до 2012. године

Стефан Милошевић

ТИПОЛОГИЈА ГРАММАТИЧЕСКИХ ОШИБОК РУССКОГОВОРЯЩИХ
ПРИ ОСВОЕНИИ СЕРБСКОГО ЯЗЫКА

Резюме

В предлагаемой работе рассматриваются ошибки русскоговорящих при освоении сербского языка. Анализ проводится на основе корпуса, состоящего из двух частей: ошибки из текстов русских эмигрантов в первой половине XX века (материал из Архива Сербской академии наук) и ошибки на тестах по сербскому как иностранному (Центр для изучения сербского как иностранного языка, уровень

A1-Ц2, 2006–2012 гг.). Грамматические ошибки рассматриваются на двух уровнях: формальном (от формы к значению) и функциональном (от значения к форме). На основе анализа корпуса приходится к выводу, что преобладают ошибки, вызванные интерференцией, а ее главной причиной является реинтерпретация. Это является следствием формальной схожести грамматических систем русского и сербского языков и их функционального различия. Появляется также и другой тип ошибок, так называемые внутриязыковые ошибки. Причиной их появления является недостаточное владение правилами сербского языка и поэтому такие ошибки чаще всего встречаются при словообразовании и употреблении глагольного вида.

Ключевые слова: типология ошибок, интерференция, русский как родной язык, сербский как иностранный (инославянский) язык.

811.163.41'243
378.147::811.163.41'243(497.11)

Биљана Р. Николић
Филолошки факултет, Београд

СРПСКИ КАО СТРАНИ ЈЕЗИК С ДРУГЕ СТРАНЕ

У раду се анализирају резултати анкете спроведене међу студентима српског као страног језика у Центру за српски као страни језик на Филолошком факултету у Београду и на Авали. Укупан број испитаника је седамдесет два. Циљ спровођења анкете јесте утврђивање граматичких, лексичких и културолошких проблема са којима се студенти суочавају учећи српски језик као страни. Спроведена анкета открива и претходно језичко искуство испитаника, као и њихову мотивацију за учење српског језика.

Кључне речи: *српски као страни језик, анкета, почетни ниво учења српског као страног језика*

1. УВОД

Истраживање *Српски језик као страни са друге стране* засновано је на анализи анкете од 15 питања. Питања су осмишљена тако да одговори на њих откривају претходно језичко искуство испитаника, њихову мотивацију за учење српског језика, као и сам процес савладавања српског језика као страног. Циљ спровођења истраживања јесте испитивање нивоа знања, процеса учења и коришћења српског језика као страног, проблема са којима се студенти суочавају приликом савладавања фонолошког нивоа српског језика, али и тешкоћа узрокованих постојањем културолошких разлика између њиховог матерњег и српског језика.

До података наведених у овом раду се дошло спровођењем анкете међу студентима српског језика као страног на Авали и на Филолошком факултету у Београду (у Центру за српски језик као страни).¹ Испитаници су ан-

¹ Настава српског језика као страног на Авали се одвија у оквиру пројеката *Свет у Србији и Србија за Србе из региона*, које организују Влада Републике Србије и Министарство просвете, науке и технолошког развоја у сарадњи са Центром за српски као страни језик на Филолошком факултету у Београду. За податке о наведеној сарадњи в. <http://learnserbian.fil.bg.ac.rs/cooperation.php>; веб-сајту је приступљено 1.7.2014. године.

кетирани на редовним часовима српског језика (26. и 27. фебруара 2014. г. анкету су попуњавали студенти на Авали, а 27. фебруара 2014. г. и студенти на Филолошком факултету). У истраживању је учествовало 72 испитаника: 31 испитаник који српски језик учи на Филолошком факултету и 41 испитаник који српски језик учи на Авали. У питању су испитаници који годишње имају између 400 и 500 часова српског језика као страног, распоређених у два семестра.² У тренутку спровођења анкете, испитаници су били на почетку другог семестра учења српског језика. Већина испитаника (више од 83%) је на почетном нивоу знања српског језика.

Одговори евидентирани у попуњеним упитницима показују шта странцима највише помаже у учењу српског језика, шта им је тешко, а шта једноставно у српском језику, које речи српског језика најчешће користе и са ким разговарају на српском, шта је слично у српском и њиховом матерњем језику и на шта их асоцира српски језик. Резултате добијене овом анкетом не треба генерализовати, већ их треба посматрати као показатеље тренутног стања у процесу учења српског као страног језика за наведену групу испитаника.

2. АНАЛИЗА АНКЕТЕ И ИНТЕРПРЕТАЦИЈА ДОБИЈЕНИХ ПОДАТАКА³

Како смо раније назначили, ово истраживање је засновано на анализи анкете од 15 питања која се могу груписати у неколико целина. Прва два питања тичу се претходног језичког искуства испитаника. Треће питање тиче се мотивације за учење српског језика. Следе питања о нивоу знања, процесу учења и коришћења српског језика као страног. Наредних неколико питања бави се проблемима са којима се студенти суочавају приликом савладавања фонолошког нивоа српског језика, али и тешкоћама узрокованим постојањем културолошких разлика између њиховог матерњег и српског језика.

2.1. Који је Ваш матерњи језик?

У одговорима на ово питање забележено је 35 различитих језика за које су испитаници (њих седамдесет двоје) навели да су им матерњи језици. Нај-

² У Центру за српски као страни језик, студенти који похађају почетни ниво имају око 500 часова, док они који су на средњем нивоу учења имају око 400 часова српског језика годишње. У оквиру пројекта *Свет у Србији*, студенти на годишњем нивоу имају 960 часова српског језика. Подаци о фонду часова српског језика као страног на годишњем нивоу дати су према: <http://learnserbian.fil.bg.ac.rs/programs.php>; веб-сајту је приступљено 1.7.2014. године.

³ Табеларни приказ података прикупљених спроведеном анкетом налази се у додатку овом раду.

више је испитаника којима је матерњи језик арапски, затим енглески, кинески, француски и албански.

Анализом добијених одговора утврдили смо да највећи број језика које су испитаници наводили као своје матерње језике (46% наведених језика) припада индоевропској језичкој породици – то су: белоруски, бугарски, руски, пољски, чешки, словачки, грчки, француски, шпански, португалски, италијански, румунски, енглески, синхала и албански језик, а међу одговорима се налазе и језици из афроазијске јез. породице (арапски, ебу, марокански, хауса јез.), аустронезијске (бахаса јез.), нигер-конгоанске (игбо, кагома, катаф, лухја, лигаласки⁴, свахили), нило-сахарске (луо јез.), алтајске (турски, монголски јез.), тајске (тај, лаоски јез.), јапанске (јапански јез.), сино-тибетске језичке породице (кинески јез.) и један изолат (корејски језик).⁵ Било је и испитаника који су наводили два, односно три језика као своје матерње: један испитаник је као своје матерње језике навео хауса, катаф и кагома језике; један испитаник је као своје матерње језике навео арапски и марокански; један испитаник је као своје матерње језике навео лухја и свахили.

2.2. Које стране језике говорите?

Број страних језика које студенти (испитаници) говоре креће се од 0 до 6. Највише испитаника (86%) говори енглески језик као страни. Од укупног броја испитаника чак 49% њих је навело да говори српски језик као страни. Три испитаника којима је енглески језик матерњи навела су да не говоре ниједан страни језик (служе се само енглеским језиком).

2.3. Зашто учите српски језик?

Најчешћи одговор испитаника (58.33%) је да српски језик уче зато што студирају или зато што ће студирати у Србији. Студенти су као разлоге за учење српског језика наводили и српско порекло, жељу да живе у Србији, студрање српског језика за које су се определили у својој земљи и слично.

У одговорима добијеним од испитаника очигледан је утицај спољашњих фактора на учење страног (српског) језика – то су, пре свега, избор школе, професионална оријентација и будући позив. Комуникативне потребе и задаци, интересовање и воља појединца за учење страних језика, тежња за схватањем света који нас окружује свакако представљају један од кључних извора мотивације у учењу страних језика (Раичевић, 2012: 29, 35).

⁴ Лигаласки је језик религије из нигер-конгоанске језичке породице. Овај податак добијен је од испитаника – изворног говорника лигаласког језика.

⁵ Језичке породице су навођене према *Кембричкој енциклопедији језика* Д. Кристала (в. Кристал, 1995: 436–446).

2.4. Који је Ваш ниво знања српског језика?

Иако су циљну групу за спровођење наше анкете чинили студенти који су на почетку другог семестра учења српског језика, ово питање смо поставили како бисмо утврдили да ли постоји сагласност између очекиваних и добијених резултата у учењу, тј. да ли се оно што студенти процењују као сопствено знање (способност владања српским језиком) реално поклапа са постигнућем које се од њих објективно очекује након одређеног периода учења (српског као) страног језика. Од испитаника се очекивало да сами процене свој тренутни ниво знања српског језика без обзира на то да ли поседују сертификат који то потврђује.

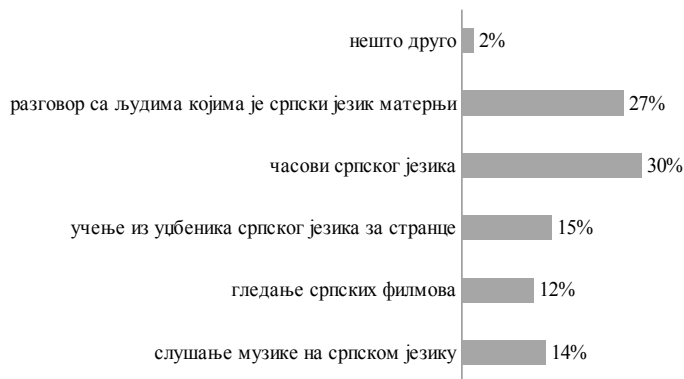
Одговарајући на ово питање, самовалуацијом је 74% испитаника навело да је њихов ниво знања српског језика А1 (почетни ниво).

2.5. Са ким разговарате на српском језику?

Испитаници најчешће користе српски језик у разговору са својим пријатељима из учионице (око 47% испитаника) и са професорима (око 42% испитаника). Само петоро испитаника (од њих седамдесет двоје) навело је да српски језик користи у разговору са људима на улици и другим местима. Овакви одговори показују да студенте треба мотивисати да језик користе и ван учионице будући да је један од главних циљева наставе (српског као) страног језика за почетни ниво учења оспособљавање студената за учествовање у једноставној конверзацији у ситуацијама из свакодневног живота.⁶

2.6. Шта Вам највише помаже у учењу српског језика?

Од испитаника се очекивало да одговарајући на ово питање означе један или више понуђених одговора, односно да допишу шта је то што им помаже у учењу српског језика. Следи графички приказ добијених одговора:



⁶ Детаљније о наставном програму за почетни ниво српског језика као страног в. Крајишник и Маринковић, 2009: 9–11, 29–31.

Испитаници су углавном означавали више понуђених одговора, а већина их се определило за то да им у учењу српског језика највише помажу часови српског језика и разговор са људима којима је српски матерњи језик. Међу њима најмање је оних (само њих четворо) који су додали свој одговор (последња понуђена могућност) – при томе је њих двоје написало да им у учењу помаже читање новина и књига на српском језику.

2.7. *Напишите десет (10) речи српског језика које најчешће користите?*

Будући да лексика има веома важну улогу у процесу учења језика и да представља основно средство за успостављање (основне) комуникације, занимало нас је које лексеме студенти на почетном нивоу учења српског као страног језика најчешће користе. Десет најзаступљенијих речи у речнику странаца који уче српски језик (за дату групу испитаника) су: *хвала* (чак 31 испитаник је навео да је *хвала* реч коју најчешће употребљава), *добро*, *шта*, *добар дан*, *ћао*, *ја*, *како*, *да* (потврдна речца), *не* (одрична речца), *молим* (*Вас*). Селекција лексема од стране студената приликом одговарања на ово питање показује да је избор лексике на почетном нивоу учења страног језика подређен тежњи за успостављањем базичне комуникације.

2.8. *Који гласови српског језика су Вам најтежи?*

Опште је познато да су странцима који уче наш језик одређени гласови тешки за уочавање (перцепцију) и изговарање. У зависности од тога који је њихов матерњи језик, странци се суочавају са различитим тешкоћама у савладавању гласовног система српског језика. Анализом одговора наведених у анкети показало се следеће:

- Говорницима француског тешки су: [ћ], [џ] и [љ]. Један говорник француског језика навео је да су му тешки [шљ] и [лњ].
- Говорницима арапског језика најтежи гласови су [б] и [п], али су им тешки и: [ћ], [ђ], [ч], [џ]. Неки од говорника арапског наводили су и [ш] и [ж] као тешке гласове. Један говорник арапског навео је као тешке вокале [о] и [у].
- Говорницима кинеског језика најтежи су [љ], [њ] и [џ], али и [р] и/или [л]. Говорницима јапанског језика најтежи гласови су [р] и [л]; једном говорнику јапанског језика тешки су [ф] и [х].
- Говорницима корејског језика тешки су: [ћ], [ч], [џ], [џ], [џ], [њ], [ч], [з], [ж], [ш] и [љ].
- Говорницима монголског јез. тешки су: [ћ], [ђ], [ч] и [ж].
- Говорницима лаоског јез. тешки гласови су: [ћ], [ђ], [ч], [џ], [с], [з], [ш], [ж], [џ], [љ] и [њ].
- Говорнику тај јез. тешки су: [ћ], [ч], [џ], [с], [з], [ш] и [ж].

- Говорнику синхала јез. тежак је глас [ж].
- Говорнику бахаса јез. тежак је глас [љ].
- Говорницима игбо језика тешки су: [ħ], [ч], [ћ] и [ц].
- Говорнику ебу језика тешки су: [ħ], [ч], [ћ], [ц] и [ш].
- Говорнику луо језика тешки су: [ħ], [ч] и [ш].
- Говорницима португалског тешки су: [ħ], [ћ], [ч], [ц], као и [с], [ж], [ш].
- Један говорник белоруског језика навео је да су му тешки [сз'] и [з'].
- Говорницима енглеског најтежи су [ч] и [ћ]. Тешки су им и [ћ], [ц], [ж], [њ] и [љ].

2.9. Да ли српски језик користите чешће у писаној или у усменој форми?

Највећи број испитаника са Филолошког факултета (21 од 31) користи српски језик чешће у усменој форми. Насупрот томе, највећи број испитаника са Авале (19 од 41) користи српски језик чешће у писаној форми. Само 3 (од укупно 72) испитаника користи српски језик подједнако и у усменој и у писаној форми. Анализом свих добијених одговора утврдили смо да 53% свих испитаника користи српски јез. чешће у усменој форми.

2.10. Које писмо Вам је привлачније – ћирилица или латиница?

Одговори наведени у анкетама које су попуњавали испитаници на Филолошком факултету показују следеће:

- Ћирилица је привлачнија говорницима енглеског, словачког, грчког, шпанског, италијанског, бугарског, чешког и белоруског језика.
- Латиница је привлачнија говорницима корејског, јапанског, турског, француског и пољског јез.
- Оба писма су подједнако привлачна говорницима кинеског, грчког и пољског језика.
- Од два испитаника којима је руски језик матерњи један је навео ћирилицу (а други латиницу) као привлачније писмо.
- Од два испитаника којима је румунски језик матерњи један је навео ћирилицу (а други латиницу) као привлачније писмо.
- Више од половине испитаника са Филолошког факултета сматра да је латиница привлачније писмо.

Друга група испитаника (они који су анкету попуњавали на часовима на Авали) давала је одговоре који имплицирају следеће закључке:

- Ћирилица је привлачнија говорницима кинеског, бахаса и луо језика.
- Латиница је привлачнија говорницима ебу, хауса, игбо, лухја, португалског, француског, лигаласког, лаоског и синхала језка.
- Оба писма су привлачна за говорнике монголског јез.

- Говорници енглеског, француског, игбо, арапског и албанског језика давали су неуједначене одговоре: нпр. један испитаник коме је енглески матерњи језик је навео да му је привлачнија латиница, други (такође говорник енглеског јез.) да му је привлачнија ћирилица, а трећи (говорник енглеског јез.) да су му оба писма подједнако привлачна.

Посматрајући све добијене одговоре можемо закључити да је латиница привлачније писмо за већину испитаника (тако се изјаснило 45 од укупно 72 испитаника).

2.11. Шта је слично у српском језику и у Вашем матерњем језику?

Испитаници су најчешће као везу између српског и свог матерњег језика издвајали сличан вокабулар, и то углавном у погледу речи преузетих из других језика (англицизми, турцизми, интернационализми итд.). Многи су, одговарајући на ово питање, наводили примере као што су: *мама, тата, проблем, интересантан, идентични, мапа, професор, телефон, телевизор, клуб, ресторан, парк, туриста, сала, табела, ваза, тефтер, чорба, пешикир, чај...* Један од занимљивијих одговора био је следећи: *Понекад има слична реч. На пример, на јапанском tushi је буба. Слично је као мушица.*

Велики број испитаника навео је и постојање фонетске/фонолошке сличности између српског и свог матерњег језика, а било је и оних који су сличност пронашли у граматици свог матерњег и српског језика. Четрнаест испитаника навело је да ништа није слично у српском и њиховом матерњем језику.

2.12. Шта Вам је тешко да научите у српском језику?

Највише испитаника (55 од 72) каже да је тешко научити граматику српског језика (конјугацију 3. лица множине, промену глагола, бројне именице, род именица, место енклитике у реченици, акцентуацију, фонетику, безличне конструкције, одступања од граматичких правила, пасив, компаратив). Од тога (од 55), највише њих је навело да им је тешко да науче падеже (31 испитаник) и глаголе (глаголске промене, глаголски вид, глаголе кретања). Осим тога, дванаест од седамдесет два испитаника каже да је тешко научити речи српскога језика, један испитаник навео је да му је све у српском језику тешко за учење, а њих четворо је навело да им ништа није тешко да науче. Један испитаник навео је да му је тешко да учи српски језик на српском језику.

2.13. Шта Вам је нелогично у српском језику?

За око 20% испитаника у српском језику ништа није нелогично. Исто толико испитаника мисли да су у српском језику нелогични падежи. Осим падежа, нелогични су: род именица, грађење речи, гласовне промене, броје-

ви. Појединачни одговори су: конјугација, ред речи у реченици, енклитике, писмо (ћирилица), слова... Занимљиво је да је само један испитаник значења неких речи означио као нелогична: нпр. *црни лук није црни, плава коса, црно вино*.

2.14. Шта је једноставно у српском језику?

Четрнаест од 72 испитаника навело је да су им у српском језику једноставна глаголска времена. При томе, велики број њих (11 од поменутих 14) је навео да су једноставни футур и перфекат, њих двоје је навело да је једноставан потенцијал, а само један испитаник је рекао да је једноставан презент. Укупно 17 (од 72) испитаника мисли да су глаголи (гл. времена, гл. вид) једноставни. За 12 испитаника ништа у српском језику није једноставно, а један испитаник није одговорио на ово питање.

Највећи број испитаника (њих осамнаест) навео је да је писање (писање ћирилицом и латиницом; писање по принципу: *Пиши као што говориш*; правопис) једноставно. Једанаест испитаника навело је да су гласови, изговор и читање једноставни.

Седморо испитаника је навело да су падежи једноставни: четири испитаника наводе деклинацију као једноставну, два испитаника издвајају номинатив као једноставан падеж и један испитаник каже да је једноставна једнакост деклинационих наставака у дативу, инструменталу и локативу множине. Само један испитаник наводи да је у српском језику једноставно све осим падежа.

Шест испитаника навело је да су речи у српском језику једноставне, а међу њима је двоје издвојило интернационализме као једноставне.

Ако сумирамо резултате, највећи број испитаника навео је да су писање (писање ћирилицом и латиницом; писање по принципу: *Пиши као што говориш*; правопис) и глаголска времена (пре свега, футур и перфекат) једноставни.

2.15. На шта Вас асоцира српски језик?

Доминантна асоцијација на стимулус *српски језик* су *словенски језици* (9 пута), а најчешће се као реакција појављује *руски језик* (5 пута). Наш језик је говорнике асоцирао и на друге (несловенске) језике: на турски (2 пута), енглески (2 пута), шпански (1 пут), латински (1 пут) и на кинески језик (2 пута). Српски језик је три испитаника асоцирао на њихове матерње језике (на свахили, односно на албански језик). Следећа најзаступљенија реакција на стимулус *српски језик* јесу *падежи* (8 пута). Шест испитаника (од 72) навело је да их српски језик не асоцира ни на шта. Забележене реакције на задати стимулус јесу *Србија* (4 пута) и *Београд* (2 пута). По два пута су се као асоцијације на задати стимулус јавиле и следеће реакције: *моја породи-*

ца, студирати, Катедра за српски језик у Кини/Кореји, читање, писање и лепе девојке.

Један одговор илуструје још увек присутне стереотипе о српском народу (то су углавном негативни стереотипи о Србима и Србији, узроковани ратним сукобима из блиске прошлости): *српски језик је асоцијација на пемме и на гласни говор кад се људи свађају или кад зовеш људе на рат.*

Појединачне асоцијације на српски језик су: *ако можете; много консонаната у једној речи; музикалан; музика; пријатељи; забава; добра храна; један велики тешки речник; моје детињство; култура; ћирилица; не знам; род; много ствари; граматика; глаголски вид; близак ми је, али ми је тежак; Ради – нема хлеба без мотике; проблеми; много учити и слушање.*

Три испитаника нису одговорила на ово питање.

Иако добијене реакције откривају слику коју странци (учесници у нашој анкети) имају о српском језику и народу, треба имати у виду да је за поуздана истраживања заснована на вербалним асоцијацијама потребно направити асоцијативни тест који садржи већи број стимулуса и који подразумева ангажовање већег броја испитаника.

3. ЗАКЉУЧАК

Анализом одговора на свако појединачно питање стиче се врло прецизна слика о томе како странци доживљавају сам процес учења српског језика, шта им у намери да преговоре нашим језиком највише помаже, а шта им отежава пут до тог циља. Ако бисмо желели да у неколико реченица опишемо како и зашто странци који су учествовали у овој анкети уче српски језик, издвојили бисмо следеће:

Странци најчешће одлучују да уче српски језик зато што планирају да студирају у Србији. Српски језик савладавају захваљујући часовима, а најчешће га користе кад разговарају са професорима или са пријатељима, који, такође, уче српски језик. Странцима је најтеже да науче падеже, а најлакше усвајају перфекат и футур. Сличност између свог матерњег и српског језика странци виде углавном у лексици (англицизмима, турцизмима итд.).

Резултати добијени овим истраживањем могли би помоћи у креирању будућих наставних садржаја и одабиру наставне методологије. Подаци о мотивацији за учење српског језика као страног, (не)наставним средствима које студенти користе, тешкоћама (граматичким, лексичким, културолошким) са којима се суочавају учећи српски језик добре су смернице за организацију наставе српског као страног језика.

ЛИТЕРАТУРА

- Кристал, Д. (1995). *Кембричка енциклопедија језика*, Београд: Нолит.
- Крајишник, В. и Н. Маринковић (2009). *Тестови за полагање српског као страног језика*. Београд: Филолошки факултет.
- Раичевић, В. (2012). *Мотивација и креативност у настави страних језика*. Београд: Интерпрес.
- <http://learnsrbian.fil.bg.ac.rs/cooperation.php>; (приступљено 1.7.2014. године)
- <http://learnsrbian.fil.bg.ac.rs/programs.php>; (приступљено 1.7.2014. године)

Biljana Nikolić

SERBIAN AS A FOREIGN LANGUAGE FROM THE OTHER SIDE

Summary

This paper analyzes the results of the questionnaire distributed among the learners of Serbian as a foreign language at the Center for Serbian as a Foreign Language at the Faculty of Philology in Belgrade and in Avala. Total number of the examinees is seventy-two. The goal of this questionnaire is to examine the level of knowledge, the learning process and the use of the Serbian as a foreign language; to determine issues which learners face when overcoming phonological level of Serbian language, as well as difficulties (lexical) caused by the existence of cultural differences between their mother tongue and Serbian language. The questionnaire reveals previous language experience of the examinee and their motivation for learning Serbian language. The answers from the questionnaire demonstrate what helps the foreigners the most when learning Serbian, what is difficult and what simple, which Serbian words they use the most and what they associate it with. The results from this questionnaire are not to be generalized, but observed as the current situation in the learning process of Serbian as a foreign language for the given group of examinees.

Key words: Serbian as a Foreign Language, Questionnaire, The Beginners' level of learning Serbian as a Foreign Language

ДОДАТАК

2.1. Који је Ваш матерњи језик?				
Мој матерњи језик је:	испитаници на Филолошком факултету	испитаници на Авали	укупно	језичка породица
албански		5	5	индоевропска (албанска грана)
арапски		10	10	афроазијска
бахаса (Bahasa Indonesia)		1	1	аустронезијска
белоруски	1		1	индоевропска (балто-словенска грана)
бугарски	1		1	индоевропска (балто-словенска грана)
грчки	2		2	индоевропска
дијалекат српског језика	1		1	индоевропска (балто-словенска грана)
ебу		1	1	афроазијска
енглески	2	4	6	индоевропска (германска грана)
игбо		2	2	нигер-конгоанска
италијански	1		1	индоевропска (романска грана)
јапански	2		2	јапанска
кагома		1	1	нигер-конгоанска
катаф		1	1	нигер-конгоанска

кинески	5	1	6	сино-тибетска
корејски	3		3	изолат
лао/лаоски		3	3	тајска
лигаласки		1	1	нигер-конгоанска
луо		1	1	нило-сахарска
лухја		1	1	нигер-конгоанска
марокански		1	1	афроазијска
монголски		2	2	алтајска
пољски	2		2	индоевропска (балто-словенска грana)
португалски		4	4	индоевропска (романска грana)
румунски	2		2	индоевропска (романска грana)
руски	2		2	индоевропска (балто-словенска грana)
свахили		1	1	нигер-конгоанска
синхала		1	1	индоевропска (индоиранска грana)
словачки	1		1	индоевропска (балто-словенска грana)
тај		1	1	тајска
турски	1		1	алтајска
француски	3	2	5	индоевропска (романска грana)
хауса		1	1	афроазијска

чешки	1		1	индоевропска (балто-словенска грana)
шпански	1		1	индоевропска (романска грana)

2.2. Које стране језике говорите?

страни језик	испитаници на Филолошком факултету	испитаници на Авали	укупно
не говорим ниједан страни језик	3		3
енглески	27	35	62
игбо		1	1
италијански	1	2	3
јоруба		1	1
лигаласки		1	1
лингалу	1		1
кинески	1		1
немачки	4		4
португалски		1	1
румунски	1		1
руски	2		2
словачки	1		1
српски	15	20	35
тај		3	3
француски	8	8	16
хауса		1	1
холандски	1		1
шведски	1		1
шпански	5	5	10

2.3. Зашто учите српски језик?

	испитаници на Филолошком факултету	испитаници на Авали	укупно
Зато што (желим да) живим у Србији.	3		3
Зато што (желим да) радим у Србији.	1		1
Зато што волим да учим стране језике. Обожавам Србију, (а Новак је веома популаран у нашој земљи).	2		2
Зато што волим српски језик.		1	1
Зато што волим српску културу.	1		1
Зато што желим да причам на српском и да читам књиге на српском.	1		1
Зато што (желим да) студирам у Србији.	3	39	42
Зато што желим да читам српску књижевност.	1		1
Зато што живим и радим у Србији.	2		2
Зато што имам српско порекло.	2		2
Зато што је за мене српски језик тежак.	1		1
Зато што је користан за бављење туризмом у Грчкој.	1		1
Зато што ме занимају словенски језици.	2		2

Зато што ми се допада српски језик.	2		2
Зато што сам добио/добила стипендију да учим српски језик.	1	1	2
Зато што сам желела да студирам нешто што није популарно и српски језик има лепу ћирилицу.	1		1
Зато што студирам српски језик у Кореји/ у Словачкој.	3		3
Зато што су Србија и Грчка пријатељске земље и зато што је српски један од словенских језика.	1		1
Зато што ће ми бити лакше да нађем посао у Кини.	1		1
Зато што хоћу да студирам историју Југославије.	1		1
То је судбина.	1		1

2.4. Који је Ваш ниво знања српског језика?

	испитаници на Филолошком факултету	испитаници на Авали	укупно
A1	14	39	53
A2	6		6
B1	10		10
Не знам	1	1	2
Просечни		1	1

2.5. Са ким разговарате на српском језику?

	испитаници на Филолошком факултету	испитаници на Авали	укупно
нешто		1	1
ни са ким		1	1
са Београђанима	3		3
са газдом	1		1
са девојком/дечком	3	1	4
са колегама	1		1
са људима из Србије	1	3	4
са људима који долазе код нас, а не знају руски језик	1		1
са људима који знају српски језик		1	1
са људима на пијаци	1		1

са људима на факултету	3		3
са људима напољу		1	1
са људима у теретани	1		1
са огледалом	1		1
са породицом	3		3
са пријатељима/пријатељицама	12	22	34
са пријатељима из Србије	6	4	10
са продавцима	4		4
са професорима	9	21	30
са свима на улици и свуда	4	1	5
са странцима	1		1
са ујаком		1	1
са цимером/цимерком	1	4	5
само на часу	3	1	4
Срби са којима разговарам увек желе да причају на енглеском.		1	1
ћаскање на Фејсбуку		1	1

2.6. Шта Вам највише помаже у учењу српског језика?				
		испитаници на Филолошком факултету*	испитаници на Авали	укупно
	слушање музике на српском језику	8	19	27
	гледање српских филмова	7	17	24
	учење из уџбеника српског језика за странце	12	18	30
	часови српског језика	26	32	58
	разговор са људима којима је српски језик матерњи	25	28	53
	ракија	1		1
нешто друго	читање новина/књига	2		2
	Герит	1		1
Заједно (испитаници са Филолошког факултета и са Авале):				
	слушање музике на српском језику		27	
	гледање српских филмова		24	
	учење из уџбеника српског језика за странце		30	
	часови српског језика		58	
	разговор са људима којима је српски језик матерњи		53	
	нешто друго		4	

2.7. Напишите десет (10) речи српског језика које најчешће користите

1. реч	2. реч	3. реч	4. реч	5. реч	6. реч	7. реч	8. реч	9. реч	10. реч									
1	полако	ивините	хвала	добро	немач	много	шта	ја	тешко									
2	Чекај!	Невероватно!	Молм.	Хвала.	Ивините.	Колмо.	Броо.	Полако.	Изволте.									
2	ја	ти	даме	факултет	спине	јести	те	свеска	улица	аутобус	град							
4	Добар дан	Добро ујтро	Добро ујтро	Добро вече	Добро вече	Не разумејем	Српски језик	Шта радиш?	Раменије	Ја се зовем								
5	добар дан	добро ујтро	добро ујтро	добро вече	добро вече	хвала	не	ја	књига	свеска	мајка	брат						
6	пријатеље	време	књесу	слушање	где	терefon	кафрини	хоћу	нада	договоре	важно							
7	идем	вол куће		другарица	улица	станујем	тешко	слушам	говорим									
8	хвала		да	књигу	леп	мост	мало	улицу	парк									
9	ја	ти	разли	могу	јести	шта	где	добро	супер	хвала	полако							
10	књига	питане	тражити	наћи	уопште	природа	заборавити	продавати	улица									
11	да	не	добро	хвала	ивините	где	који	колико	мој									
12	ћао	хвала	молм	добро	ајде	здраво	јесам/есте	чекај	полако									
13	Да	Не	Јесте	Хвала	Ивините	Ћао	Довиђења	Хоћу	добро									
14	Здраво	живели	чевалчиће	незнам	што	шта	стварио?											
15																		
Ивините не знам како да кажем на српском – овде је само 8 речи, али мислим их користим најчешће.																		
16	Добар дан	хвала гучо	добро	живели	љубим те	боже	каде си	само мало	пријатно									
17	да	не	хвала	пријатно	ја ћу...	имати	јести	видети										
18	хвала	ћао	добро	равоја	добро	може	пиво	шта разлиш?	како иде?	молм	ајде	супер	одлично	укусно	ћешти			месо

30	Добар дан	Како сте?	Куда идете?	Пријатно	Хвала	Извинте	храна	кромпир	вољим	Учили										
31	и ода	вољим	неу	но је то	где си била	будућност	како	суда	играм	ушим	храна									
32	Жасти	Ичати	Дати	Или	Молим вас	Добро дан	како шт	шта	радиш	зепити										
33	Ђао	Како си?	Добро	Зашто?	Шта радиш?	Извини.	Да	Не	Видимо се	хвала										
34	Ништа	то је то	чао	цврло	како си	добро	добро јутро	добар дан	шлем се	но си ти?										
35	Добар дан	Ђао	Како	Ништа	Желим	Има	нема	Зашто	Колико	Где										
36	Па да	Где си	Са Иа	Нема Времена	Само опуштено	Цао	хвала вам гупно	Хвала	Видимо се	Морам										
37	важи	учим	молим вас	извинте	извинте	прво	најважи	последњи	после	међутим										
38			Срешмо белџ																	
39	Ја сам добро	Како је ваша породица	Подривите све	Ја сам у мојој соби	Желим да иста	Слава ми се	Гладан сам	Данас је досадно	Када ћу вратити	Тешко се изражава на српском. Учим српски, али га још не говорим најбоље!										
40	Ти си лепа.	Колико воста.	Зашто.	Хвала.	Српскине су најлепши на свету.	Не разумем.	Зелен да спавам.	«На пример» Уво аутобус иде на Алашу?	«На пример» ја желим јести кару.	Нема проблема	нема на њево.									
41																				

(везипатик шире одговорно на питање)

2.8. Који гласови српског језика су Вам најтежи?			
	испитаници на Филолошком факултету	испитаници на Авали	укупно
Ђ	11	20	31
Ђ	6	18	24
Ч	10	17	27
Џ	3	11	14
Л	4		4
Љ	4	8	12
Њ	3	2	5
Н	1	1	2
Ш	2	9	11
Ж	3	8	11
Ц	1	4	5
З	1	3	4
С		4	4
Р	5		5
Б		4	4
П		5	5
К		1	1
О		1	1
У		1	1
СЗ'	1		1
З'	1		1
Ф	1		1
Х	1		1
ШЉ	1		1
ЛЉ	1		1
ДЗ (=џ)		3	3
ЂЗ (=џ)		1	1

ЖД (=ц)		1	1
сугласници	1		1
нису тешки	7		7
глаголска промена глагола који се завршавају на -ћи	1		1

2.9. Да ли српски језик користите чешће у писаној или у усменој форми?

	испитаници на Филолошком факултету	испитаници са Авале	укупно
Српски језик користим више у писаној форми.	6	19	25
Српски језик користим више у усменој форми.	21	17	38
Подједнако користим српски језик у писаној и у усменој форми.	1	2	3
Понекад	1		1
Нисам	1		1
Ја користим српски јез. чешће	1		1
Да		1	1
Не, мало српски језик		1	1
Ја често користим српски језик када је		1	1
	31	41	72

2.10. Које писмо Вам је привлачније – ћирилица или латиница?			
	испитаници на Филолошком факултету	испитаници са Авале	укупно
ћирилица	10	9	19
латиница	17	28	45
и једно и друго	4	4	8
	31	41	

Заједно (испитаници са Филолошког факултета и са Авале):

ћирилица	19
латиница	45
и једно и друго	8

2.11. Шта је слично у српском језику и у Вашем матерњем језику?					
	испитаници на Филолошком факултету	испитаници са Авале	укупно		
слова/гласови	нека слова/ неки гласови	4	5	9	фонетска/ фонолошка сличност = 18
	лако се пише и говори	1		1	
	писмо	1	6	7	
	читање		1	1	
граматика	падежи	2		2	сличност у граматици = 12
	глаголи	1		1	
	граматичке категорије	3	5	8	
	речи са наставком -а и употреба прилога	1		1	
вокабулар	неке речи и изрази	8	6	14	сличан вокабулар = 31
	речи преузете из других страних језика	5	12	17	
	језичка породица	2		2	
	после да = номинатив		1	1	
	слични су 80%	1		1	
	скоро све	1		1	
	много тога	1		1	
	ништа није слично	7	7	14	
	не знам		1	1	
	нећу да ти кажем		1	1	

2.12. Шта Вам је тешко да научите у српском језику?				
		испитаници на Филолошком факултету	испитаници са Авале	укупно
	Тешко ми је да научим звук.		1	1
	Тешко ми је да научим изговор.	1		1
	Тешко ми је да научим слова.	2		2
	Тешко ми је да научим читање.	1	2	3
	Тешко ми је да научим речи.	7	5	12
	Тешко ми је да научим граматику (конјугацију 3. лица множине, промену глагола, бројне именице, род именица, место енклитике у реченици, акцентуацију, фонетику, безличне конструкције, одступања од граматичких правила, пасив, компаратив).	13	6	19
Тешко ми је да научим граматику.	Тешко ми је да научим падеже.	8	23	31
	Тешко ми је да научим глаголе кретања.		1	1
	Тешко ми је да научим нове глаголе.		1	1
	Тешко ми је да научим глаголски вид.		3	3
	Тешко ми је да научим како да правим реченице.		2	2
	Тешко ми је да научим да разговарам.		2	2
	Тешко ми је да научим грађење речи.		1	1
	Тешко ми је да научим бројеве.		2	2
	Све је тешко.	1		1
	Ништа није тешко.	2		2
	Тешко ми је да учим српски на српском језику.	1		1

2.13. Шта Вам је нелогично у српском језику?			
	испитаници на Филолошком факултету	испитаници са Авале	укупно
Све је логично./Ништа није нелогично.	8	7	15
Све што не знамо нам је нелогично, али када то научимо, све има смисла.		1	1
сви језик је нелогично	1		1
Ништа није логично./Све је нелогично.	1	2	3
многе ствари у српском немају логике		4	4
не знам	4		4
бројеви	1	1	2
Вук је радио одлично	1		1
гласовне промене (непостојано А, сибиларизација, прелазак Л у О)	2		2
зашто није <i>мојог</i> или <i>мог</i>	1		1
грађење речи		3	3
граматика	1	1	2
двострука негација	1		1
енклитике	1		1
како се речи (увек) мењају		2	2
налог за кинески	1		1
облик реченица	1		1
падежи	3	12	15
деклинација именица семантичког мушког рода које се завршавају на -а	1		1
писмо (ћирилица)		1	1
превођење на енглески		1	1
представљање и догађаји		1	1

промена глагола		1	1
пунктуација	1		1
пуно је речи које се мењају без разлога		1	1
ред речи	1		1
род именица		3	3
слова		1	1
звук		1	1
црни лук није црни, плава коса, црно вино (=значање речи)	1		1

2.14. Шта је једноставно у српском језику?				
	испитаници на Филолошком факултету	испита- ници са Авале	укупно	
Све је једноставно.	1		1	2
Ако желиш да учиш, све је једно- ставно.	1		1	
Ништа није једноставно./Све је тешко.	3	9	12	
не знам		1	1	
нешто		2	2	
конјугација (промена глагола)	2		2	17
глаголска времена (футур и перфе- кат, потенцијал, презент)		14	14	
глаголски вид (перфективни и им- перфективни гл.)	1		1	
енклитике	1		1	3
заменице	1		1	
личне заменице	1		1	
гласови	1		1	11
изговор	3		3	
читање	6	1	7	

има/нема (причамо да само користи- мо <i>има</i> и <i>нема</i>)		1	1	
конструкција реченице	1	1	2	
све осим падежа	1		1	8
падежи (деклинација)	2	2	4	
речи у номинативу		2	2	
једнакост деклинационих наставака у дативу, инструменталу и локативу множине	1		1	
писање	2	2	4	18
ћирилица	1	4	5	
писање латиницом	1		1	
пиши као што говориш	1	5	6	
правопис (ортографија)	2		2	
разговарати/причати	1	2	3	
разумети људе	1		1	
речи	2	2	4	6
интернационалне речи	1	1	2	
Српски језик је логичан и има добре граматичке конструкције.	1		1	
ћао, добро јутро, лепа		1	1	
упознаје, дозволите, пожурите, није- дан, неки		1	1	
Најбоље је учити полако.		1	1	

2.15. На шта Вас асоцира српски језик?			
	испитаници на Филолошком факултету	испитаници са Авале	укупно
на студије грађевине/на студирати	1	1	2
ако можете	1		1
много консонаната у једној речи	1		1
на моју породицу	1		1
моја баба је била из Србије и моја мама је говорила српски језик такође	1		1
музикалан	1		1
на Београд, музику, пријатеље, забаву, добру храну	1		1
на један велики тешки речник	1		1
на падеже	3	5	8
на моје детињство	1		1
на моју Катедру за српски језик у Кини/Кореји	2		2
на песме и на гласни говор кад се људи свађају или кад зовеш људе на рат	1		1
на Србију	3	1	4
на Србију и Београд	1		1
на културу	1		1
на ћирилицу	1		1
на друге словенске језике (руски, словачки)	4	5	9
на погрешни руски	1		1
на моје матерње језике (свахили, лухја; албански)	1	2	3
на турски језик		2	2
на енглески језик		2	2

на латински језик	1		1
на шпански језик	1		1
на кинески језик	2		2
ни на шта		6	6
не знам		1	1
род		1	1
на лепе девојке		2	2
на много ствари		1	1
на граматику		1	1
на перфективне и имперфективне глаголе		1	1
на читање и писање		1	1
на читање		2	2
на писање		2	2
на слушање		1	1
пиши као што говориш	1		1
близак ми је, али ми је тежак		1	1
Ради, нема хлеба без мотике.		1	1
проблема и много учи		1	1
It's my major.		1	1

Тина И. Поштић
Медицинска школа, Пожаревац

ФОРМАЛНО ПИСМО У НАСТАВИ СРПСКОГ ЈЕЗИКА КАО СТРАНОГ

Употреба и учење једног језика подразумева стицање језичких компетенција које се остварују кроз различите језичке активности у говору и писању. Предмет истраживања овог рада је формално писмо којим говорник српског језика као страног реализује писани текст, упућен једном или већем броју читалаца. У документу Заједнички европски оквир за живе језике: учење, настава, оцјењивање истакнуто је да се говорник, како би остварио језичку активност – интерактивно деловање у писању, треба оспособити да начини једноставно лично писмо захвалности или извињења. С обзиром на поменути компетенцију којом је потребно да говорник српског језика овлада како би стекао одређен ниво способности учења српског језика (A2), у овом раду је дат методички приказ израде формалног писма, као и области у оквиру којих је могуће осмислити вежбања. Формално писмо је врста текста специфичне структуре, те се у раду посебна пажња обраћа, како на језичке елементе, тако и на тематску организациону структуру текста. У раду се разматра и употреба конкретних форми у зависности од комуникативне ситуације (молба, жалба, извињење или захваљивање) која је условљена друштвеним контекстом.

Кључне речи: српски као страни, формално писмо, молба, жалба, извињење, захваљивање

У доба савремених европских интеграционих процеса, институције које се баве питањима језичке политике и планирања, инсистирају на учењу више страних језика, те се намеће потреба да и о српском језику размишљамо у интернационалном контексту (Филиповић 2007).

Учење језика није само овладавање новим језичким системом, већ представља и оспособљавање појединца за међуљудско споразумевање и сарадњу. Знање страних језика поспешује интеракцију међу људима, подстиче научни и културни развој у различитим друштвеним сферама, развија поштовање различитости и ширење толеранције. На индивидуалном плану, учење језика подстиче развој личности и идентитета.

У документу *Заједнички европски оквир за живе језике: учење, настава, оцјењивање* (2003) истакнуто је да се говорник, како би остварио језичку активност – интерактивно деловање у писању, треба оспособити да начини једноставно лично писмо како би изразио захвалност или извињење.

Предмет истраживања овог рада су формална писма којима се исказује: *молба, жалба, извињење и захвалност*. Ови искази тј. језичке активности које су потребне за израду формалних писама подлежу одређеним конвенцијама, затвореног су типа и условљени специфичним друштвено-историјским контекстом.

1. Лингвистичка проучавања у 20. веку усмерена су више на анализу говора, тако да научних података о писаном језику има знатно мање. Писање не треба изједначавати са говором, нити га посматрати као „забележен говор”, јер оно поседује формалне карактеристике и начине продукције и перцепције потпуно другачије од оних које користимо у говору (Кристал 1987).

„У данашње време сматра се да индивидуа не влада страним језиком уколико није савладала његов писани облик, тј. док није стекла способност да чита и пише на том језику” (Бодрич 2004). Сједињујући лингвистичке елементе и културу земље чији се језик учи, вештина писања је, као и говора, веома сложена и треба је системски и плански развијати.

Под формалним писмом подразумевамо једноставна писма која могу бити пословна, службена, али и она којима се изражава молба, жаљење, захвалност или извињење у некој свакодневној животној ситуацији. Оваква писма припадају писаном језику формалног стила, који се од неформалног разликује по степену дистанцираности међу саговорницима, ситуацији и теми разговора (Милосављевић 2007). Кореспонденција путем оваквих писама може бити остварена лично, поштом, путем факса или електронском поштом.

Сваки дискурс подразумева две заинтересоване стране које чине напор да остваре комуникацију. Аутор текста покушава да га организује и структурира тако да комуникативни садржај буде прихватљив за читаоца, а читалац ради на тумачењу значења (Ђоровић 2008). У оваквој интеракцији, да би се комуникација остварила и била усклађена са говорном ситуацијом, морају бити испоштована одређена конвенционална језичка средства. Тако је и формално писмо врста текста карактеристичне и унапред утврђене структуре, које поред специфичних чисто лингвистичких елемената, има јасно дефинисану тематску и организациону структуру. Сваки структурални део текста представља функционалну целину, састављену на основу теме или намере која се њоме преноси.

2. Већина формалних писама има своју специфичну структуру (Тошовић 2002; Катњић–Бакаршић 2000):

- Сегмент о пошљаоцу и примаоцу
- Место и датум
- Ословљавање
- Главни текст писма

- Поздрав и устаљене формулације типа: *срдачан поздрав, с поштовањем, примите изразе искреног поштовања* и др.
- Сегмент о аутору

Ове конститутивне целине карактеристичне су за већину формалних писама, са одређеним варијацијама које зависе од медијума, док ће садржај текста зависити од говорне ситуације.

2.1. **Сегменти о пошљаоцу и примаоцу** су факултативни и зависе од медијума. Подразумевају основне податке пошљаоца (адресанта) и примаоца (адресата): име и презиме, адреса, телефон, имејл, и обично се налазе у левом (подаци о пошљаоцу) и десном (подаци о примаоцу) горњем углу писма.

2.2. **Место и датум.** Обично се пишу у горњем десном углу и између њих је обавезна запета. У неким врстама формалних писама, нпр. молба, често се место и датум пишу у доњем левом углу писма.

2.3. **Ословљавање.** Формулација којом се ословљава саговорник на почетку писма зависи од тога да ли је адресанту познато име адресата и од тога какав је однос међу њима. Иза ословљавања иде обавезно запета или узвичник, и оно може бити у једнини или множини. Уколико је име непознато, или је писмо упућено некој фирми или организацији, онда треба писати *поштовани*, ако је име познато треба се, уз *поштовани*, обратити пуним именом и презименом, или само презименом. Обраћање само именом је прихватљиво уколико се саговорници добро познају и сарађују свакодневно, иначе је такво ословљавање карактеристика неформалних писама. Такође, уз *поштовани*, уз име и презиме, или уместо имена, могу се навести и називи који означавају неку професионалну, стручну или неку другу припадност (*професоре, господине, директоре* и др). Када пишемо молбу/захтев, почетни поздрави, а онда обавезно и завршни поздрави, могу бити изостављени. На том месту обично се пише предмет писања молбе (нпр. *Молба за одсуствовање, Молба за промену изборног предмета, Молба за полагање испита у ванредном року*).

2.4. **Главни текст или садржај писма** биће структуриран у зависности од комуникативне ситуације. Први ред главног текста пишемо обавезно великим словом.

Концизан, јасан исказ можемо организовати у три до четири параграфа. У првом параграфу треба **изложити** разлог писања, у другом га **образложити**, трећи параграф служи за **поентирање** основне сврхе писања, а четврти је у служби **додатног убеђивања** адресата речима скромности, захвалности и често може бити и изостављен.

2.4.1. Молба. Молба је формално писмо којим се адресат подстиче, наводи да изврши неку будућу радњу.

При компоновању садржаја молбе текст треба поделити у неколико сегмената:

1. **повод за обраћање** с наговештеном темом (*Поводом...*, *На основу...*, *Обраћам (Вам) се...*, *Пишем Вам...*);
2. **образложење** тога што се тражи (*Будући да...*, *С обзиром на то...*, *Јер...*);
3. саопштавање **конкретног захтева** (молбе) (*Молим Вас да...*);
4. речи захвалности, скромности које би биле у функцији **додатног убеђивања** (*У нади да ћете ми изаћи у сусрет/размотрити (моју молбу), унапред захвалан/захвална*).

2.4.2. **Жалба**¹ је захтев којим говорник жели да поправи штету која му је нанета и да на један љубазан начин убеди адресата да реши настали проблем у говорникову корист.

При компоновању садржаја жалбе текст треба поделити у неколико сегмената:

1. **повод за обраћање** са наговештеним разлогом писања (*Обраћам Вам се/Пишем Вам у вези са/поводом...*);
2. **образложење разлога** жалбе и информације које детаљно описују насталу ситуацију;
3. **предлог онога што адресат у будућности треба да предузме** како би се ситуација остварила у адресантову корист (*Био/Била бих Вам захвалан/захвална уколико/ако можете/бисте могли...*, *Желео/Желела бих да ми...*, *Молио/Молила бих Вас...*) и **захтев да адресат одговори у што краћем року**;
4. **речи захвалности на разумевању** које би биле у функцији **додатног убеђивања** (*Захваљујем се на разумевању...*, *Хвала Вам што сте одвојили време за решавање овог проблема...*);
5. уколико је потребно **послати и копију документације** која поддржава и доказује проблем због којег је упућена жалба.

2.4.3. **Саопштење извињења**. Примарна функција извињења је да се нарушена комуникативна равнотежа међу саговорницима побољша. У писаној комуникацији формалног стила пошиљалац исказ извињења обликује индиректно, преко исказивања жаљења (*Извињавам се, Желим/хтео/хтела бих да се извиним, Дугујем/Изражавам извињење, Жао ми је, Молим Вас да ми опростите*), са комуникативном сврхом да адресат пренебрегне и занемари нарушену комуникативну равнотежу. Извињење нема своју утврђену структуру и не постоји као утврђена форма у кореспонденцији. У овом

¹ У овом раду се не мисли на правну жалбу као формално писмо, као што је то у литератури најчешће подразумевано, мисли се на формално писмо којим се саопштава нека жалба у свакодневној животној ситуацији нпр. жалба продавцу или произвођачу на оштећен производ, примедба на износ рачуна за телефон, потрошњу гаса и др.

раду издвајамо основне карактеристике формалног писма на основу којих се може написати извињење.

При компоновању садржаја извињења текст треба поделити у неколико сегмената:

1. **повод** за писање извињења (*Извињавам се..., Желим/хтео/хтела бих да се извиним..., Дугујем/Изражавам извињење..., Жао ми је..., Молим Вас да ми опростите...*);
2. **образложење** настале ситуације, разлози који су довели до нарушавања комуникативне равнотеже;
3. **предлог реализовања одређене ситуације у будућности** којом ће говорник исправити нарушену комуникативну равнотежу;
4. **речи захвалности на разумевању и још једном истицање извињења и жаљења** због настале ситуације у функцији додатног **убеђивања** адресата да одређену комуникативну ситуацију занемари, пренебрегне, не узме у обзир (*Хвала Вам на разумевању/ одвојеном времену...Искрено/Велико/Најлепше хвала на разумевању/ одвојеном времену...*).

2.4.4. **Саопштење захвалности.** Формалним писмом којим говорник саопштава захвалност саговорнику он му признаје заслугу за насталу ситуацију. У српском језику, у писаном језику форманог стила, најчешћа илокутивна форма захваљивања јесте перформатив *захваљујем (се)* и његове перифрастичне, модализоване и пасивне варијанте, као и семантички перформатив *хвала*, који није тако чест и обично се јавља на крају захвалнице (Милосављевић, 2007: 106–122).

1. **повод за захваљивање** (*Захваљујем се..., Најискреније/Најсрдачније/Са особитим задовољством се захваљујем..., Упућујем/Изражавам/Дугујем захвалност...*);
2. **истицање значаја** учињеног за адресанта;
3. **још једном истицање захваљивања** (*Хвала Вам..., Искрено/Велико/Најлепше хвала...*).

2.5. **Устаљене формулације** типа: *Срдчан поздрав, С поштовањем, Примите изразе искреног поштовања* и др. у функцији су отпоздрава, иза којег следи запета и пише се у доњем левом углу. Овим формулацијама завршавамо писмо уколико смо га започели са *Поштовани*, од чега ће и зависити избор формулације.

2.6. **Сегмент о аутору** део је за потпис адресанта, пуним именом и презименом, уколико се писмо не шаље имејлом, на том месту може стајати и својеручни потпис. Потпис се пише без тачке, испод поздрава, у десном доњем углу, ако се пише имејл онда се потпис пише у левом доњем углу.

3. Не зна се тачно који фактори утичу на ток писања и процес стварања текста, јер се писање одвија на начин и у условима које је тешко експери-

ментално забележити. Дејвид Кристал (1987) издваја најмање три фактора који се подразумевају у процесу писања, а који опет нису коначни и не дају целокупну слику самог процеса: **фаза планирања** (у којој се организују мисли и припрема лексичко/граматичка скица); писци морају бити свесни **језичких и друштвених конвенција** које утичу на њихово коришћење писаног језика и треба да се одреде за специфични **медијум изражавања**, односно писање руком, куцање на машини или рачунару.

Методички приступ оспособљавања полазника да савладају основе српског језика као страног мора бити усклађен најпре са пореклом, предзнањем, узрастом и потребама студената који похађају курс српског језика као страног (Мркаљ 2007). Тек када се ови услови испуне, приступамо формалном писању. Најчешће користимо два приступа: приступ који је усмерен на текст као готов продукт и приступ који је оријентисан на сам процес настанка текста. Приступом усмереним на текст као готов производ наводимо их да се са формалним писањем упознају помоћу одговарајућег језичког предлошка на коме се увиђају и објашњавају одређене језичке појаве специфичне за овај жанр. Приступ по коме се писање посматра као процес подразумева упознавање полазника са његовим фазама: планирање, израда и редиговање текста.

Ослањајући се на лингвистичко знање које полазници поседују, познавање вокабулара, умећа организације текста и начина презентовања идеја, полазнике најпре треба упознати са тим шта је формално писање, његовим техничким карактеристикама и принципима компоновања садржаја, стилем, граматичким облицима и правописним правилима карактеристичним за формално писање. Велику улогу у развоју способности формалног, али и писања уопште, има и сам аутор текста, коме мора бити јасна ситуација и комуникацијска намера, предвиђајући истовремено и реакцију читалаца на оно што напише (Бодрич 2004). Тек кад ове активности буду теоријски утемељене, од њих се може очекивати и самостална израда текстова.

Наставникова улога у савладавању ове способности је веома важна. Наставник треба да пажљиво одабраним задацима развија и усавршава систем техника неопходних за израду формалног писма. Вежбања треба да буду свеобухватна, у њиховом избору треба поштовати принцип поступности (избором и распоредом садржаја) и принцип селективности (избором најосновнијих језичких законитости и информација о њима). Области у којима се вежбања могу осмислити тичу се правописа, граматике, стила, лексике и структурирања формалног писма. Треба најпре водити рачуна о лингвистичкој компетенцији, а потом и о прагматичким и културним вредностима језика.

3.1. Правописне вежбе. Правопис се савлађује путем систематских вежбања, елементарних и сложених, која се организују разноврсно и различитим облицима писмених вежби. С обзиром на бројност правописних прави-

ла у српском језику и мноштво посебних случајева и изузетака, вежбања из ове области треба да буду једноставна и функционална. Оријентисаћемо се на она правописна подручја која су карактеристична за израду формалног писма: имена институција; велико слово из поштовања (у једнини): Ви, Вас, Вашим; датум, време: 15. 3. 2013. у 8.15; бројне вредности: 8,35.000; црта/цртица; 2000–2013, не: од 2000–2013; наводници: „...“, не «...», скраћенице: г. (’година’, ’господин’) и друга уобичајена правописна правила.

3.2. Граматичке вежбе. Многи лингвистичари истичу да је граматичка компетенција од велике важности и да се друге области (нпр. изговор и лексика) на њу надовезују (Маринковић 2007). Граматички минимум подразумева познавање морфолошког и синтаксичког система. Граматичке вежбе, када је писање формалног писма у питању, посебно треба организовати у областима: употреба модалних глагола; конструкција да + презент, потенцијал, футур први и императив у контексту молбе; стратегије учтивости (перформативни искази и његове перифрастичне, модализоване и упитне варијанте; ублажени императивни искази са модификаторима *молим Вас* и *ако...*), формални везници, предлози, текстуални конектори; пасивне, безличне и номиналне конструкције и др.

3.3. **Стилске и лексичке вежбе.** Стилске одлике текста једног формалног писма чине: устаљеност лексике, прецизност формулација, унифицираност, стандардност, конзервативност, наглашена објективност као и чињенице које морају бити наведене јасно и у потпуности; не користе синоними, нема емоционалности ни експресивно обојених речи, као ни стилских фигура, доминирају именице, а глаголи су често у пасивним и обезличеним конструкцијама (Катнић–Бакаршић 1999). Не смеју недостајати информације релевантне за исход онога што се поруком жели постићи, али текст не сме садржати ни непотребне и непримерене податке.

Полазницима треба увек понудити и речник који прати одређену говорну ситуацију (молбу, жалбу, извињење и захваљивање). Генерално, у настави српског као страног, селекција лексике, иако је у великој мери одређена уџбеником који се користи, прилично зависи и од предавача и произвољна је (Крајишник 2011). При одабиру лексике треба применити следеће критеријуме: тему, фреквентност лексема, дисперзију лексема, расположивост, покривеност и научивост (Крајишник 2007).

Стилске и лексичке вежбе треба оријентисати на препознавање и разликовање формалног и неформалног писаног стила.

3.4. **Структура писма.** Технички изглед и форма писма јасно су утврђени. Вежбања треба осмислити тако да полазници умеју да направе разлику у структури различитих врста формалног писма, који су то неизоставни елементи у форми и садржини оваквих писама.

4. Познавање и активно коришћење страних језика је неопходност савременог доба а средство остварења различитих циљева и успостављања

друштвених односа. Учење српског језика као страног захтева систематичан и организован методички приступ који је уско повезан са индивидуалним разликама полазника.

У свакодневном животу писма су честа форма којом међусобно комуницирамо. У зависности од комуникацијске ситуације, намере и аудито-ријума, њима можемо објаснити, молити, честитати, извинити се, изразити незадовољство, наредити, потврдити и др. Како бисмо остварили неку од ових функција потребно је да употребимо прикладан речник, адекватан стил, примерене реченичне конструкције, да сам текст организујемо тако да порука коју желимо послати буде јасна и испуни очекивања читаоца.

Прилог бр.1

ФОРМАЛНО ПИСМО ИЗВИЊЕЊЕ

Називи који означавају професионалну, стручну или неку другу припадност, као и њихове скраћенице, пишу се малим словом (нпр. учитељ, професор, доктор, академик, магистар, директор, председник и др).

Неке скраћенице ових назива пишу се са тачком, а неке без ње: **проф.** – професор, **г.** – господин, **инж.** – инжењер, пишу се са тачком, док се скраћенице: **др** – доктор, **мр** – магистар, **гђа** – госпоња, пишу се без тачке.

Ако је писмо у форми имејла, онда се сегмент о примаоцу, датум и место писања изостављају, јер се аутоматски виде на за то предвиђеном месту.

ОБРАЂАЊЕ

Поштовани професоре Сретеновићу,

Мушка имена и презимена на -ић се мењају по падежима. Код женских имена и презимена, мењамо само име.

ПОВОД ЗА ОБРАЂАЊЕ У ФОРМИ ИЗВИЊЕЊА

Извињавам се што нисам у прилици да у договореном термину презентујем рад на Вашем курсу.

Осим *извињавам се*, можемо рећи и *жао ми је што...*, *желим да се извиним због...*, *хтела бих да се извиним јер...*

ОБРАЗЛОЖЕЊЕ НАСТАЛЕ СИТУАЦИЈЕ

Пошто сам током ноћи имала високу температуру и стомачне тегобе, сматрам да је боље да останем код куће, како бих се у потпуности опоравила и поштедела остале студенте заразе.

НЕФОРМАЛНО ≠ ФОРМАЛНО

ноћас → током ноћи

болео ме је стомак → стомачне тегобе

испити → испитне обавезе

време → термин

ПРЕДЛОГ УСПОСТАВЉАЊА КОМУНИКАЦИЈСКЕ РАВНОТЕЖЕ

Да бих испунила своје испитне обавезе, било би најбоље да изгубљени термин надокнадим онда када Ви то одредите.

РЕЧИ ЗАХВАЛНОСТИ И ИСТИЦАЊЕ ИЗВИЊЕЊА

У нади да ћете имати разумевања за насталу ситуацију, још једном се извињавам.

Можемо рећи и: *с надам да ћете ми издати у сусрет, надам се да ћете прихватити моје извињење...*

ФОРМАЛНИ ЗАВРШЕТАК И ПОТПИС ПУНИМ ИМЕНОМ И ПРЕЗИМЕНОМ

*Срдачан поздрав,
Марија Томић*

Ако се писмо пише у форми имејла, подаци о аутору се налазе у левом доњем углу.

Језичке активности које су потребне за настанак формалног писма затвореног су типа, културолошки и национално условљене и различито се одражавају у граматички. Да би говорним чином молбе, жалбе, извињења и захваљивања комуникативна намера била остварена и одговорила одређеној говорној ситуацији, морају се познавати одређена конвенционална језичка средства.

Иако постоје различити облици формалних писама, оно што им је заједничко и што мора бити њихов неизоставни елемент је **ко** шаље писмо, **коме** и **зашто** га шаље, **када** и **одакле** је послато.

Кратким освртом на оно што се о неким врстама формалног писма у литератури може наћи, покушано је да се језичке активности потребне за његову израду обједине, а комплексност овог проблема сагледа целовитије и у складу са потребама које намеће учење српског језика као страног.

ЛИТЕРАТУРА

- Бодрич, Р. (2004). *Настава писања на енглеском језику*. Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине.
- Ђоровић, Д. (2008). Текст као интеракција: могуће импликације на наставу страних језика. *Psihologia*, 6: 77.
- Филиповић, Ј. (2007). *Вредновање знања и организација испита из српског за странце према критеријумима међународних организација*. У: *Српски као страни језик у теорији и пракси* (М. Дешић, ур.), Београд: Филолошки факултет, 217–226.
- Katnić Bakaršić, М. (2000). *Lingvistička stilistika*. Prague, Budapest: Open Society Institute, Center for Publishing Development Electronic Publishing Program.
- Крајишник, В. (2007). *Потребна лексика у рјечнику прага знања српског као страног језика*. У: *Српски као страни језик у теорији и пракси* (М. Дешић, ур.), Београд: Филолошки факултет, 195–200.
- Крајишник, В. (2011). *Лексички аспекти у српском као страном језику*. У: *Српски као страни језик у теорији и пракси II* (В. Крајишник, ур.), Београд: Филолошки факултет, 123–132.
- Маринковић, Н. (2007). *Граматички минимум или минимална граматика?*. У: *Српски као страни језик у теорији и пракси* (М. Дешић, ур.), Београд: Филолошки факултет, 111–120.
- Милосављевић, Б. (2007). *Форме учтивости у српском језику*. Београд: Учитељски факултет.
- Мркаљ, З. (2007). *Проблем проучавања српског језика као страног у почетној групи*. У: *Српски као страни језик у теорији и пракси* (М. Дешић, ур.), Београд: Филолошки факултет, 227–238.
- Тошовић, Бранко (2002). *Функционални стилови*. Београд: Београдска књига.
- Серл, Џ. (1991). *Говорни чиновни*. Београд: Нолит.

Извори

- Aclam, R. and A. Crace (2006). Total English: Upper Intermediate. Students' Book. Pearson Longman.
- Clare, A. and J. Wilson (2006). Total English: Intermediate. Students' Book. Pearson Longman.
- Zajednički evropski okvir za žive jezike: učenje, nastava, ocjenjivanje (2003). Ministarstvo prosvjete i nauke, Podgorica.

*

- Кликовац, Д. *Скрипта из лингвистике текста и прагматике*. <http://www.pragmatika.fil.rs>
- Ломпар, В. (2009). *Српски језик б, граматика*. Београд: Klett.
- Ломпар, В. (2009). *Српски језик б, радна свеска уз граматiku*. Београд: Klett.
- Милосављевић, Б. (2007). *Форме учтивости у српском језику*. Београд: Учитељски факултет.

Тина Поштић

FORMAL LETTER IN TEACHING SERBIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Summary

Using and learning a language implies acquiring linguistic competence of communication, which is achieved through a variety of linguistic activities in speech and writing. The subject of this paper is a formal letter in which the speaker of Serbian as a foreign language implements written text, addressed to one or more readers.

The document *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment* points out that the speaker, in order to achieve linguistic activity – an interactive action in writing, should be trained to draft a simple personal thank-you or apology letter. Given the aforementioned competence that is required to master the Serbian language in order to gain a certain level of ability to learn Serbian language (A2), this paper presents a methodical presentation of writing a formal letter, as well as the area within which it is possible to create exercises.

A formal letter is a type of text-specific structure, and in the paper special attention is paid to both the linguistic elements, as well as the thematic organizational structure of the text. The paper discusses the use of specific forms depending on the communicative situation (request, complaint, apology or thanking) which is conditioned by the social context.

Key words: Serbian as a foreign language, formal letter, request, complaint, apology, thanking

811.163.41'243

811.163.41'374

371.26-057.875:811.163.41'373

Јулијана Ј. Вучо
Оливера М. Дурбаба
Филолошки факултет, Београд

ШЛАГВОРТ НА ТОРТИ И ПАЛАЧИНКЕ СА ШЛАГВОРТОМ¹:

О дефицитима у употреби академског вокабулара
и потреби за академским речницима српског језика
као матерњег и као страног²

Једна од основних препрека у разумевању и продукцији академског текста је веома низак ниво квалитета академског речника ученика. Познавање и контрола академског речника или недостатак познавања лексема специфичних за образовне потребе препознаје се као кључни дискриминатор у процесу школовања. Академски вокабулар је неопходна компонента у успешној промени вештина академског читања и писања и у непосредној је вези са успехом током школовања, а касније и са економским могућностима и друштвеним благостањем појединца. У раду се промовише идеја формирања академског речника српског језика и сегментираних нивоа академског вокабулара према нивоима образовања. У прилог формирању академске листе изнесе се резултати испитивања рецептивних и продуктивних знања свршених матураната, студената прве године филолошких студија везани за познавање претпостављеног академског вокабулара. Истраживање засновано на упитнику са отвореним питањима обављено је октобра 2013. године. Резултати овог истраживања могу се применити и у настави српског језика као страног или Л2, нарочито у конципирању и спровођењу курсева намењених будућим студентима универзитета на српском говорном подручју.

Кључне речи: српски језик, српски за странце, српски као нематерњи, академска компетенција, академски речник

¹ „Шлагворт на торти“ је израз забележен у исказу грађанке интервјуисане у оквиру забавне емисије на једној од телевизија са националном фреквенцијом, с намером да укаже на најлепши, коначни чин, успешан завршетак неке акције, иначе у употреби у изразу „шлаг на торти“ (Клајн—Шипка 2008: додати шлаг на торту – фиг. на нешто лепо додати још лепше). Сличну погрешку уочили смо и у истраживању које је предмет овог прилога (в. пример 97).

² Овај рад израђен је у оквиру пројекта Динамика структура српског језика, 178014, који финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

1. УВОД

Намера овог рада јесте да подстакне научну и универзитетску јавност на размишљање о потреби формирања академске листе речи српског језика, као и академског речника српског језика који би имао за циљ да на једном месту понуди речи које ће сваки ученик или студент сусрести током свог школовања.

Филмор (Филмор, 2003: 4) сматра да је академски језик широк, свеобухватан, промишљен дискурс, логична, кохерентна, повезана форма, много прецизнија у реферирању од обичног говорног језика. Академски језик је по његовом мишљењу језик који садржи онолико информација колико је потребно за тумачење смисаоних секвенци, значајан зато што укључује ону количину информација на основу којих саговорници могу да схвате о чему је реч, али не исувише података који би их збунили.

Посебну пажњу у таквом делу заслуживале би речи неопходне за студије на универзитетском нивоу на српском језику, корисне како србофоним матерњим говорницима, тако и говорницима других матерњих језика, академским имигранатима на универзитетском нивоу који долазе у Србију да би се школовали и студирали на српском језику, или онима који српски студирају на универзитетима широм света. Речник би представљао инструмент неопходан за развијање академске компетенције на српском језику која подразумева онај регистар језика који се употребљава током образовања, у различитим образовним контекстима, у језику на коме су писани уџбеници и остали наставни материјали, у језику свих врста провера знања, као и за савладавање посебне вештине академског писања на српском језику.

Академски успех ученика у низу истраживања недвосмислено се доводи у везу са развијеним вештинама академског језика (Каминс 1981; Каминс 1982; Каминс 1991; Каминс 1992; Каминс 2010; Шорт & Спанос 1989; Ди-Перна & Елиот 1999. итд.). Разликују две категорије језичких компетенција: основну (BICS, Basic Interpersonal Communication Skills) која се односи на способности комуникације у свакодневној комуникацији, изван образовног контекста (Шорт & Спанос 1989), и академску компетенцију (CALP, Cognitive Academic Language Proficiency), која је когнитивно сложенија и захтевнија и повезује се са знањем функционалних стилова, секторских језика (Каминс 1981). Карактеришу је особине као што су дуге реченице, сложене номиналне групе, честа употреба пасива итд. (Стревенс 1977) чему Халидеј додаје и лексичку комплексност (Халидеј 1987). Академски вокабулар, дакле, представља један од најбитнијих ослонаца у универзитетском образовању.

2. ИСТРАЖИВАЊЕ

У жељи да утврдимо с каквим рецептивним и продуктивним познавањем академског вокабулара студенти филологије отпочињу своје високошколско образовање, ауторке овог прилога обавиле су октобра 2013. године истраживање са испитаницима – студентима прве године филолошких студија различитог усмерења, уписаним на студијски програм ЈКК (Језик, књижевност, култура) Филолошког факултета у Београду.

Истраживање је обављено мерним инструментом упитником са отвореним питањима, а обухвата квантитативну и квалитативну анализу добијених одговора.

Испитивану групу чинило је 189 испитаника са укупно 19 катедара студијског програма ЈКК³. Упитник су решавали током наставе из предмета Општа лингвистика, који уписују полазници са свих катедара студијског програма ЈКК. С обзиром на то да је анкетање обављено на самом почетку њихове прве године студија, сматрамо да је оправдана наша претпоставка да је знање које су у испитивању показали резултат искључиво њиховог средњошколског образовања, укључујући и њихову општу језичку спремност и писменост.

Упитник је обухватао 14 појмова (одабраних методом случајног избора термина из различитих области друштвено-хуманистичких наука), а од испитаника се захтевало да их дефинишу и дају сопствени пример контекстуализоване употребе датог термина. У анализи смо најпре утврдили укупан број тачних одговора за сваку од 14 наведених одредница, а потом је обављена и садржинска анализа одговора.

Редослед одредница на анкетном листићу био је произвољан, чиме је избегнута могућност њиховог случајног значењског повезивања или класификовања према познатим критеријумима, попут језика из којег је термин преузет, дисциплине у којој се користи, врсте речи и сл. У анализи која следи одреднице су наведене редоследом учесталости тачних одговора⁴. Значење одредница проверено је у релевантним речницима страних речи и израза и у Речнику Матице српске⁵. У садржинској анализи приказаћемо најпре

³ Највише учесника (нешто више од петине укупног броја испитаника) било је с Катедра за енглески језик и књижевност, потом следе студенти италијанистике, германистике и Катедра за општу књижевност (између 10% и 15%), нешто мање било је студената француског, скандинавских језика и турског, док је по неколико учесника навело да студирају руски, мађарски, холандски, бугарски, библиотекарство, кинески, грчки; коначно, у испитивању је учествовао и по један студент пољског, шпанског, јапанског, албанског и украјинског језика.

⁴ Прва нумеричка вредност означава укупан број испитаника који су дали тачно решење – дефиницију или употребу појма. Друга вредност означава процентуални удео тачних решења у односу на укупан број испитаника.

⁵ Зарад лакше читљивости лексикографски изрази обележени су сиглама В (*Лексикон страних речи и израза* Милана Вујаклије), К/Ш (*Велики речник страних речи и израза*, аутора Ивана Клајна и Милана Шипке) и МС (*Речник Матице српске*).

лексикографске описе одреднице, а потом и студентске одговоре – дефиниције појмова или значењске еквиваленте. Нарочиту пажњу у анализи покло-нићемо контекстуализацији и колокабилности термина и другим специфич-ностима употребе⁶. Контекстуализацијом термина⁷ утврђује се способност продуктивне употребе наведеног вокабулара (што представља још једну проверу исправног разумевања значења), с једне стране, и утврђује позна-вање колокација и најфреквентнијих фактичких домена употребе, с друге стране.

У доњој табели приказан је укупан број исправних одговора које су ис-питаници навели:

редни број	термин	укупан број тачних одговора (n = 189)	постотак тачних одговора ⁸
1.	бенефит	184	97,35%
2.	морбидан	165	87,3 %
3.	емпатичан	159	84,13%
4.	аутократија	152 / 141 ⁹	80,42% / 74,6%
5.	транспарентан	143	75,66%
6.	експозиција	142	75,13%
7.	плагијаризам	140	74,07%
8.	аутокефалан	131	69,31 %
9.	алтруизам	89	47,01%
10.	елабориран	73	38,62%
11.	топографија	70	37,04%
12.	луцидан	69	36,51%
13.	реперкусија	42	22,22 %
14.	шлагворт	38	20,11%

⁶ Контекстуализацијом термина проверава се продуктивна употреба датог вокабулара, док се колокабилност односи на познавање најфреквентнијих домена примене термина.

⁷ Испитаницима су дата два радна налога: 1. Дефинишите кратким писаним исказом значење речи које следе. 2. Дајте пример њихове употребе у краткој простопроширеној реченици.

⁸ Заокружено на две децимале.

⁹ Уколико се као тачни признају и одговори који *аутократију* дефинишу само као тип власти, без детаљнијег одређења, онда важи прва наведена нумеричка вредност – 152 тачна одговора, што чини 80,42%; уколико се такав одговор одбаци као непотпун, важи друга вредност – 141 тачан одговор, тј. 74,6% (за ближе објашњење в. одредницу IV АУТОКРАТИЈА).

3. АНАЛИЗА ПОЈЕДИНАЧНИХ ОДРЕДНИЦА

3.1. Бенефит

Код термина *бенефит*, који се учестало јавља у публицистичком функционалном стилу (чини се да је у медијској употреби нарочито фреквентан на телевизији, поготово у емисијама дискусионог карактера, као и у репортажним новинарским прилозима), али и у разговорном језику, очигледно је реч о помодном англицизму, чија се сфера коришћења из економског вокабулара проширила и на свакодневни говор. Истог је мишљења и Клајн (Клајн, 2015) који сматра да би се уместо овог енглеског израза могле користити речи српског језика „корист, а може се превести и као побољшање, добитак, предност, напредак, погодност...“. У консултованом онлајн речнику енглеског језика¹⁰ констатује се једно општејезичко значење (*an advantage that something gives you; a helpful and useful effect that something has*) и пет ужих или уже стручних значења, превасходно из домена економије и социјалне економије¹¹.

Ниједан од референтних српских речника које смо користиле не познаје ову одредницу (што поткрепљује тезу да је реч о лексичкој новини). Уместо тога наводи се њен етимолошки, а делимично и значењски пандан – *бенефиција*, са творбеном варијантом *бенефицијум* (за коју се у В као синоними наводе *добит, повластица или првенство*, док се у К/Ш наводе значења *повластица, привилегија, корист*). Из одговарајуће латинске основе (*beneficium*) у оба извора се наводе још и помен *agentis бенефактор* и *бенефицијант* (В) тј. *бенефицијент* (К/Ш), у значењу *добротвор, добротинитељ*, као и помен *patientis бенефицијар*, односно *бенефицијат*. Старији речник, чије прво издање потиче из 1937. године, за одредницу *бенефицијар* наводи лексикографско објашњење: „онај који прима приход од неког *бенефициа*¹², нпр. од неке представе – кориснице; прималац прихода цркве“, и упућује на термин *бенефицијат*, који се, пак, дефинише на следећи начин: „ђак који

¹⁰ <http://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/>.

¹¹

- (I) *money provided by the government to people who need financial help because they are unemployed, ill/sick.*
- (II) *an advantage that you get from a company in addition to the money that you earn.*
- (III) *Private health insurance is offered as part of the employees' benefits package.*
- (IV) *money from an insurance company.*
- (V) *an event such as a performance, a dinner, etc., organized in order to raise money for a particular person or charity.*

¹² Наглашено у оригиналу. Интересантно је да се означена одредница у наведеном лексикону иначе уопште не наводи у датој форми, већ у варијанти *бенефис* = (фр. *benefice*) и у значењу „представа за неког глумца“. Ово значење је у међувремену постало архаично, те се у К/Ш уопште не наводи. У данашњем јавном дискурсу замењен је одредницом *хумантарни концерт/хумантарна представа*.

прима стипендију, благодејање, благодејанац“ (В). У новијем речнику, за термин *бенефицијар* се наводи дефиниција „корисник, уживалац; онај који прима помоћ, стипендију, ренту и сл“ (К/Ш). Такође, новији речник наводи адјективску изведеницу *бенефициран*, као и колокацију *бенефицирани радни стаж*.

Утицај енглеског језика (у којем је лексема *бенефит* довољно фреквентна и на равни опште и у домену стручне лексике) огледа се у неконтролисаним преузимању (у контекстима у којима постоји несумњиво адекватан еквивалент у српском). Да је свакако реч о утицају енглеског на говор младих (који су у школском контексту, а и изван њега перманентно изложени овом језику), али и свих осталих корисника, као и њиховој немогућности, неспособности и неспремности да уложи одређени ментални напор и развију осећај одговорности према сопственом начину изражавања и адекватном коришћењу туђица, говори и податак о натпросечно успешном тачном дефинисању оваквих англицизама. Наиме, у упитнику се појављују укупно две лексеме директно преузете из енглеског језика, и то обе лексикографски „непостојеће“ (не наводе се у консултованим речницима на српском). Једна од њих, термин *бенефит*, као што се види у горњој табели, представљала је убедљиво најмањи проблем у одгонетању значења међу свих 14 понуђених одредница (свега петоро испитаника није успело, или није ни покушало да дефинише овај појам), док се и други помодни англицизам, термин *плагијаризам*, показао такође натпросечно познатим.

Испитаници су термин *бенефит* углавном дефинисали као *корист, повластицу, погодност, добит, добитак, зараду, допринос, исплату у новцу, новчану надокнаду, профит, добробит, потенцијал, предност, позитивну страну нечега*¹³.

Међу примерима реченичне употребе доминирају следеће сфере употребе – економски, уједно и најчешће спомињани контекст (примери 1–5), политичко-економски или социјални контекст (6–8), као и контекст студија (9) и учења језика (10):

- (1) *Бенефит овог уговора биће видљив у будућности.*¹⁴
- (2) *Бенефит из ове инвестиције ће бити велики.*
- (3) *Бенефит ове фирме је знатно порастао у последњих годину дана.*
- (4) *Наш посао вам доноси доста бенефита.*
- (5) *Бенефит картица омогућава лакши приступ услугама.*
- (6) *Србија је добила бенефит за учешће у тој добротворној акцији.*
- (7) *Улазак Србије у ЕУ за њу може да значи само бенефит. (Да ли?)*
- (8) *Јован се нада да ће имати неког бенефита из те ситуације.*

¹³ Значењски еквиваленти се наводе према учесталости појављивања у корпусу.

¹⁴ Примери се наводе у оригиналном облику, без икаквих исправки или интервенција (осим употребе ћириличног писма).

- (9) *Студенти са одређеним картицама у иностранству имају одређене бенефите.*
- (10) *Један од бенефита учења језика је познавање позајмљеница.*

У синтаксичком смислу, термин *бенефит* углавном је праћен генитивском или предложном фразом (*бенефит нечега, бенефит из нечега*), док се најчешћи вербални спој обавља с глаголима *имати / добити / доносити бенефит*. Пример 5 показује употребу ове лексеме као помен *invarians*, што се такође може сматрати утицајем енглеског језика.

У делу контекстуалне употребе, неки испитаници су наводили примере глаголских или придевских изведеница из основе *бенефит* (примери 11–12):

- (11) *Због свог рада, он је бенефицирао.*
- (12) *Учење страних језика је бенефитно.*

На већем броју анкетних листића забележено је у овом контексту и навођење термина *бенефиција/бенефициран*, који им је вероватно познатији или употребно уобичајенији (примери 13–14):

- (13) *Данас смо уз плату добили и још неке бенефиције.*
- (14) *Он има бенефицирани радни стаж.*

3.2. Морбидан

На примерима дефиниција термина *морбидан* из три референтна извора можемо пратити и мењање његовог значења. Савремени речници, наиме, потенцирају димензију психичке/душевне нездравости (МС = „који нагиње настраности, ненормалном, болестан, нездрав; који је ван граница нормалног, настран“; К/Ш = „који има болесне идеје, који изазива тескобу и страх“), а тек као секундарно значење, и то застарело, наводе „суморан; болешљив“ (МС), односно „болестан“ (К/Ш). Најстарији извор, међутим, под овим латинизмом (насталим од облика *morbidus*) подразумева управо само значење „болестан, болешљив“, наводећи као секундарно данас готово сасвим непознато „мекан, нежан“ у сликарству.

Готово 90% испитаника исправно је интерпретирало овај термин, најчешће га тумачећи у значењу *болестан (болесног размишљања, болесног понашања, болесног изражавања; неко ко ради или прича болесне ствари; болесно одвратан; болестан у мозак)*. Уједно, ово је био термин уз који су испитаници навели највећи број могућих синонима (*тмуран, туробан; негативан; чудан; повезан са смрћу, фасциниран смрћу; изопачен; песимистичан; одвратан; језив; нездрав; бизаран; гадан, грозан; умоболан; (екстремно) ненормалан; сабласан; бруталан; настран; мрачан; суморан; суров; злочиначки; поремећен; досадан; згражавајући; ужасшавајући; непријатан за око; неукусан; неморалан; шокантан; који крши друштвене табуе; бесмислен; деструктиван*). Међу неправилним одговорима, осим облика

подобан, наведене су искључиво негативно денотиране квалификације (в. пример 15), попут *досадан*, *саркастичан*, *блед као крпа*, као и непостојећи облик *мизаран*, који вероватно представља сливеницу облика *бизаран* + *мизеран*. Ово показује да испитаници, чак и ако им није познато исправно значење термина и стога нису у стању да га продуктивно користе, макар на рецептивној основи наслућују његову употребну вредност.

(15) *Кад нешто нема смисла. На пример: Та твоја теорија је морбидна.*

Термин *морбидно* најчешће се доводи у појмовну везу са уметничким делима уопште, нпр. са књижевношћу, (хорор) филмовима, криминалистичким серијама (примери 16–19). Осим тога, у узорку се наводе и илустративни примери у којима се *морбидно* повезује са црнохуморним идејама, мислима, вицеима, шалама (пример 19)¹⁵.

(16) *Едгар Алан По је врло морбидан.*

(17) *Живот Шарла Бодлера је био морбидан.*

(18) *У Старом Вујадину су на морбидан начин приказане мере тортуре.*

(19) *Нешто што спада у црни хумор (или не мора бити хумор). Нешто што се граничи са болеићу. Нпр. Зато је мала девојчица пала са љуљашке? Зато што нема руке.*

3.3. Емпатичан

Појам *емпатије* се у МС дефинише као „уживљавање у прошлост, преношење појмова и односа из прошлости у садашњост“, с знаком да је реч преузета из француског језика (премда је она грчког порекла, настала од облика *ἐμπάθεια* = *empathia*). У К/Ш се најпре наводи да се одредница користи као термин у психологији, у значењу „идентификација с другим, у његов начин мишљења и осећања; саосећање.“ У општем смислу, ова реч представља „уживљавање у неки догађај или уметничко дело.“ Лексикон В не наводи ову одредницу, што сугерише да је она у интензивнију употребу ушла релативно недавно (из домена психоанализе, премда се термин користи и у модерним областима и вештинама, као што су маркетинг и менаџмент, а има своју употребну вредност у домену социјалне интелигенције). Адјективска изведеница *емпатичан* није наведена ни у једном консултованом речнику.

Постотак студената са исправним решењима на ово питање био је доста висок (84,13%). Укупно 18 испитаника није дало никакав одговор на питање везано за емпатичност, док је 12 одговора било нетачно – испитаници са нетачним одговорима овај термин су углавном дефинисали као *несимпатично*, *безвољно*, *поттиштено* (примери 20–22):

¹⁵ Неколико испитаника доводи *морбидно* у везу с новијим феноменом обележавања или прослављања Ноћи вештица: *Ноћ вештица је морбидан празник. Костим за Ноћ вештица му је био морбидан.*

- (20) *Осећај потиштености (не умем најбоље да објасним)*
 (21) *Неко без воље, почетак депресије, општа туга, пропаст. Чемер, јад.*
 (22) *Супротно од симпатичан, неко ко нам се не свиђа и не прија нам његово друштво.*

Међу исправно наведеним еквивалентима или дефиницијама овог појма најчешће је навођен појам *саосећајан*, док га је неколико испитаника одредило као *осећајан*, *преосећајан*, *уживљен*. Контекстуална реализација појма *емпатичан* углавном није навођена; ако су је уопште примењивали, испитаници су одређивали циљну димензију емпатије (према старима, болеснима, несрећнима, страдалима, нпр. у земљотресу). Неколико учесника анкете навело је парафразу или објашњење овог појма (примери 23–27):

- (23) *Проживљава осећања која осећају други.*
 (24) *Развијеност осећања за друге.*
 (25) *Емпатичан је. Увек ме разуме.*
 (26) *Кад сам видео те несрећне људе, постао сам емпатичан.*
 (27) *Кад неко има б чуло и може да осећа туђу бол, патњу. Углавном се то преноси са колена на колена.*

3.4. Аутократија

Наведени термин тумачи се у В као „неограничена владавина, самодрштво, систем апсолутистичке владавине“, у К/Ш као „неограничена владавина једног човека, самодржавље, самовлашће“, док се у МС наводи „неограничена владавина једног човека, неограничена власт владара, самодржавље, апсолутизам“. Дакле, сва три извора наглашавају да је за овај тип владавине карактеристично непостојање било каквих ограничења за власт појединца, због чега се као синоними наводе самодрштво (арх.) самовлашће, самодржавље и апсолутизам. Сви речници наводе да је реч грчког порекла (настала од префиксоида *ауто* = *сам*, *само-*, и лексеме *кратос* = *власт*, *моћ*) и повезују је с другим одредницама исте основе – аутократ(а), аутократски, аутократство, аутократизам.

У анкети је 37 испитаника оставило овај термин без икаквог одговора, док је 11 одговора било непотпуно – код њих се, наиме, наводи само да је реч о типу власти/ владавине, без додатне квалификације или одређења (неограниченост владавине, апсолутизам). Међу тачним одговорима превлађује навођење еквивалента *самовлашће*, *самовлада*, *самовладавина*, као и квалификације врсте власти – *потпуна власт*, *апсолутна власт*, *самостална власт*, *самоодређена власт*, *доминантна власт*; *власт једне особе/ једног човека/појединца*. Такође, неки испитаници су објаснили овај термин навођењем значења грчке основе или термина супротног значења (*демократија*; пример 28), као и давањем дефиниције енциклопедијског или уџбеничког типа или пак примера за ову врсту владавине – најчешће Немачке

у доба нацизма, али и многих других конкретних историјских момената¹⁶ (пример 29), што говори о усвајању/усвојености овог термина у оквиру наставе историје – тим пре што је већина примера и чињенично исправна (в. прим. 30):

- (28) *Аутократија влада тамо где нема демократије.*
 (29) *Облик владавине где је власт концентрисана у рукама владара са неограниченим овлашћењима. Типичан пример аутократије је Трећи рајх.*
 (30) *Цезарова аутократија завршила се на мартовске иде 44. год.*

3.5. Транспарентан

Речници за овај термин нуде неколико значењских нивоа: (а) прозиран, провидан; (б) видљив, лако уочљив, очигледан (у основном, чулном, као и у пренесеном значењу); (в) бистар, јасан, лако схватљив. У К/Ш се наводи још и додатно специфично значење у физици („који је на одређеним фреквенцијама пропустљив за електромагнетну радијацију“), док се у В образлаже значење *транспарентне фолије*¹⁷.

Интересантно је да су код овог термина у друго издање речника К/Ш (из 2008), што је иначе и најновији извор који нам је био на располагању, унета нека нова значења, која у издању из 2006. године још нису била забележена:

- „3. а. лако уочљив, очигледан“ (2006)
 „3. а. отворен према јавности; нескривен, видљив, очигледан“ (2008)

Разлоге за ово треба тражити у новијем политичком дискурсу у којем се (нарочито после 2000. године) за поступке појединаца и институција у друштвено-политичкој сфери захтева да буду јавни и јавности доступни, односно – транспарентни.

На питање везано за значење облика *транспарентан* није одговорило 25 испитаника, а забележен је и нешто већи број потпуно погрешних одговора (n = 21); најчешће навођена погрешна значења била су: *правичан, репрезентативан, невидљив* („који нестаје у етапама“), *преносив, јак, сналажљив, погодан, применљив, образложив, прилагодљив, лако уклопив...*

Тачни одговори могу се класификовати у три скупине (редослед је дат према фреквентности навођења у корпусу):

¹⁶ Као примери наводе се облици владавине у Спарти, Риму, у доба апсолутног монархизма, под Сулејманом Величанственим, Лујем XIV, Мусолинијем, Стаљином, у Северној Кореји и земљама Трећег света...

¹⁷ Да ипак није реч о предмету идентичном данашњем под истим називом произилази из датог описа: „танки, провидни (транспарентни) листови израђени од вештачке пластичне масе, по начину израде слични вештачкој свили; продају се под именом целофан, неофан, транспарин и др, а служе за заштиту животних намирница од ваздуха, влаге, за затварање конзерви, боца итд.“

(а) физички провидан, прозиран, видљив; представља особеност самог материјала или предмета начињен од неког прозирног материјала кроз који се може видети; у овом смислу навођени су примери *стакло : чаша, флаша; платно, тканина : мајица, хаљина, завесе; папир; фолија; вода* итд; забележен је чак и пример у којем се ово односи и на самог човека (пример 31):

(31) *Склони се, не видим од тебе, ниси транспарентан.*

(б) у пренесеном значењу, као индивидуална људска карактеристика, транспарентност се дефинише као обележје човека чије се понашање, одлуке, ставови, начин размишљања итд. могу лако прозрети; већина примера у овој категорији негативно је конотирана и повезује се са неправилним поступањима или нежељеним последицама (примери 32–35).

(32) *Потез којим је глумац покушао да надмудри камере је крајње транспарентан.*

(33) *Његове лажи биле су превише транспарентне.*

(34) *Његове намере су транспарентне; очигледно је да жели да је повреди.*

(35) *Његов план је био толико транспарентан да га је непријатељ врло лако осујетио.*

(в) значење које бива актуализовано у новијем јавном медијском курсу, а односи се на доступност јавности, нескривеност, отвореност, искреност речи и дела итд.¹⁸; оно се најчешће доводи у (од стране јавности захтевану) појмовну везу са јавним посленицима, политичарима), као и на доступност и обелодањивање информација, података, трансакција и сл. (примери 36–38).

(36) *Када је неки политичар транспарентан и његова кампања је искрена.*

(37) *Председник је обећао већу транспарентност у функционисању владе.*

(38) *Трудим се да све што радим буде транспарентно.*

3.6. Експозиција

Основно значење овог латинизма у консултованим речницима односи се на излагање, изношење приказивање, објашњење или тумачење неког појма (В) или друштвене стварности (МС). На наредном нивоу значења наводи се експозиција као уводни део књижевног, музичког (симфонија, соната, fuga...), сценског или драмског дела, у којем се излажу мотиви, основне теме тј. тематска грађа за даљу разраду и даљи ток радње. Следеће значење

¹⁸ О томе да се транспарентност директно повезује са јавношћу сведочи и једна од дефиниција *транспарентности*: „учешиће у разним друштвеним активностима“ (у овом нетачном образложењу квалификација друштвене активности – која би требало да је транспарентна – идентификована је са активношћу као таквом).

односи се на изложбу, односно излагање или приказивање уметничких дела на изложби, а потом се наводи и специфично значење у фотографској техници (време изложености фотографског материјала, односно емулзије, дејству светлости); с тим у вези је и последње, опште значење – изложеност сунцу и атмосферским појавама (К/Ш), односно положај објекта према ваздуху и сунцу (В).

На ово питање није одговорило 40 испитаника, док је 17 одговора било нетачно. Међу тачним одговорима доминира значење увода или уводног дела ($n = 77$), потом се наводи излагање/изложеност ($n = 40$), изложба ($n = 7$), приказ/приказивање ($n = 6$); излагање фотографијског филма ($n = 2$).

Међу исправним одговорима доминира тумачење везано за експозицију као увод у књижевно дело (примери 39–41), навођењем примера или путем хипонимског објашњења:

(39) *У експозицији романа (описана је његова породична кућа) представљени су главни ликови.*

(40) *Експозиција Ане Каређине почиње несрећом на станици...*

(41) *појам у књижевности, тј. увод, на почетку књижевног дела је експозиција, касније следи кулминација и на крају расплет радње“*

Интересантан је случај испитаника који експозицију тумачи као *разрешење*, да би потом као пример употребе ипак навео садржај уводног дела, тј. пролога Софоклове драме „Антигона“¹⁹ (42):

(42) *„Експозиција драме Антигона јавља се одлажењем Антигоне у град да би спасла брата“.*

Овај пример потврђује да испитаник на рецептивном нивоу препознаје да је реч о делу књижевног текста, али га погрешно дефинише (не као почетни, већ као завршни део), да би у контексту сопственог примера показао да експозицију ипак сматра уводом у драмско дело.

Осим у контексту књижевног дела или (самостално написаних, школских) састава, експозиција се наводи и као сегмент музичког дела (нпр. експозиција фуге, Бахове сонате итд.)

Релативно мало контекстуалних примера било је и међу нетачним одговорима; у корпусу се овде углавном наилазе тек на понеке произвољно и нејасно изабране синониме: *развојни део*; *радња*, *додатак*; *предвиђање*, *израженост* (пример 43), *откриће*, *први план*, *спектар боја*, *норме понашања* (44). У нетачне одговоре сврстани су и сви некомплетни или недовољно прецизни одговори, тј. они код којих се само наслућује домен употребе (45):

(43) *Када је нешто истакнуто, експонирано, наглашено, издвојено.*

¹⁹ Садржај је, додуше, овде тек делимично тачно приказан, будући да Антигона не одлази да спаси брата, већ, упркос Креонтовој забрани, доноси одлуку да га сахрани.

- (44) *Норме понашања, како би неко требало да се понаша да не би дошло до санкције.*
- (45) *То је нешто на оном котурчету на фотоапарату, онај објектив*

С обзиром на полисемичност облика експозиција, ваља констатовати и да се у упитницима нашао изузетно мали број одговора у којима се тумачи више од једног значења ($n = 6^{20}$). Наравно, осим претпоставке да испитаницима није познат читав спектар значења, није искључено ни да је ова чињеница последица формулације радног налога у којем није експлицитно назначена могућност вишеструког значења термина („Дефинишите (...) **значање** речи које следе.“). Ипак, неки испитаници су ипак наводили и више од једног домена употребе (пример 46):

- (46) – *Увод у неку причу, термин који се користи у књижевности – приказ – у фотографији*

Конечно, мора се напоменути да је код овог задатка релативно велики број одговора остао без контекстуализације (наведено је нпр. само *увод, излагање, изношење, приказивање*), тако да се тешко може закључити да ли би студенти били у стању да овај термин исправно употребе.

3.7. Плагијаризам

Ове одреднице нема ни у једном референтном речнику који је овде коришћен. Сва три консултована извора познају искључиво облике *плагијат, плагијатор*, док се у МС и К/Ш наводи и глаголски облик *плагирати*, Лексикографска обрада ове одреднице тиче се најпре њеног латинског порекла (у В се позива на облике *plagium* (у значењу „крађа људи, душепродаја“), односно *plagiarius*²¹, *plagiator* („лопов људи, душепродавац“), док се у МС констатује преузимање овог латинизма на основу немачког облика *Plagiat*). Најстарији извор *плагијат* дефинише најпре као књижевну крађу, а потом и уопштено као „преписивање из туђих дела, недопуштено присвајање туђе духовне својине“. У актуелном речнику страних речи, међутим, књижевно дело се не издваја посебно, већ се под плагијатом подразумева „уметничко, научно или друго дело настало подражавањем или присвајањем туђе ауторске својине“ (К/Ш). Позивање на ауторску својину овде извесно укључује и једну цивилизацијску новину – димензију њене законске заштите. У МС се уз одредницу *плагијат* и даље позива на књижевне, али и на научне и све друге текстове („објављивање туђег књижевног, научног или др. дела, текста под својим именом“). Изведеница *плагијатор* у К/Ш ослања се на основу *плагијат* („онај који је учинио или чини плагијат“), док се у МС повезује

²⁰ На три анкетна листића наведена су значења *увод/увођење* и *излагање*, на два *излагање* и *изложба*, а на једном, овде цитираном, *увод* и *приказ* (у фотографији).

²¹ У К/Ш овде стоји исправан латински облик *plagiarius*.

још и са одговарајућим обликом *poen actionis* *плагирање*, који у речнику, иначе, не представља посебну одредницу („онај који врши плагијат, који се користи плагирањем“). У В се, уз архаичани калкирани облик *душепродавац*, плагијатор означава као „књижевни крадљивац, онај који преписује из туђих дела, онај који присваја туђу духовну својину“.

Облик *плагијаризам* може се, као што је напред већ наведено у случају термина *бенефит*, сматрати помодним англицизмом (о томе сведочи чињеница да је не познају чак ни лексикографски извори објављени пре непуних 10 година). *Плагијаризам* сматрамо непотребном транслитерацијом из енглеског језика, будући да се овим обликом не додаје ниједан нови сѐм постојећим (и то из идентичног корена изведеним) латинизмима *плагијат* или *плагирање*, што представља *conditio sine qua non* за постојање и опстајање смисаоно (и облички) сличних лексема²². Чињеница је, међутим, да овај облик за већину испитаника представља познат појам и да нису имали проблема да га дефинишу сугерише да студенти филологије у овом облику очигледно не препознају безразложно позајмљивање. Наиме, само је један испитаник изразио несигурност у погледу исправног тумачења форме *плагијаризам* (пример 47). Осим овог примера, на великом броју анкетних листова забележена је контекстуализација термина *плагијат* уместо *плагијаризам* (48–49):

²² Значење енглеског облика *plagiarism* јесте *плагијат*, *плагирање* (без додатних значењских компоненти у односу на ове облике). Чини се да је и у случају овог облика на делу неселективно и немарно преузимање речи, облика и структура из енглеског језика као L2 чији узрок треба тражити у недовољном познавању лексике и правила матерњег језика, неулагању труда да се за енглеске речи употребе правилни преводни еквиваленти као и (психолошки и социолошки) лако објашњив феномен лингвистичког снобизма. Становиште да се овим обликом означава посебна врста преписивања туђих радова са интернета није довољно аргументовано, с обзиром да се у потпуно истом контексту могу употребити и уврежени термини плагијат/плагирање. Ово потврђује и наша анкета – само је један учесник плагијаризам дефинисао као академски мотивисано плагирање, док је већина наводила примере неовлашћеног преузимања музичких дела; ниједан испитаник није овај облик повезао са неовлашћеним преузимањем са интернета. Сматрамо да је разложна претпоставка да ће овај термин, уколико опстане у српском језику, ипак морати развити одређену семантичку дистинкцију у односу на *плагијат/плагирање*, пошто лингвистичка логика искључује постојање потпуно идентичних синонима без икакве значењске различитости. У случају позајмљивања ово се односи на могуће сужавање или спецификовање значења у односу на језик изворник (пример сужавања значења може бити немачка реч *шљајфна*, која у оригиналу (нем. *Schleife*) подразумева било какву увезану траку или машну, док у српском као језику преузимања подразумева новинарску/ауторску траку хартије; пример за спецификацију значења представља неологизам *ренџер* (енг. *Ranger = person whose job is to take care of a park, a forest or an area of countryside*), који се у српском у последње време јавља као назив за занимање одговорног чувара националног парка, који би требало да има и неке нове функције – што би, наводно, требало да оправда укидање традиционалних назива као што су *надзорник* или *чувар*). Могуће је стога да ће се и реч *плагијаризам* усталити у неком спецификованијем значењу, можда нпр. у смислу нарочите микроструктурне димензије научног рада (дакле, као *одређено место унутар рада* на којем није наведен цитат или каква друга референца која се односи на изворни рад).

- (47) *Ако је то исто што и ПЛАГИЈАТизам, онда је то копирање неког нпр. уметничког дела, песме и сл.*
- (48) *Као **плагијат**, кад отмеш, препишеш нечији рад.*
- (49) *Ако се утврди да је научни рад **плагијат**, такав рад ће бити поништен.*

Испитаници који су дали одговор на ово питање готово су без изузетка тачно одговорили на њега. Од 145 одговора²³, наиме, само је један био у потпуности нетачан – *народне изреке*, док су још четири одговора одбачена због сужавања тј. непрецизности значења (*прерада, прерађивање, препис, незаконита радња*).

Најчешће навођен синоним био је *копирање* (на неким местима и уз додатну квалификацију – *незаконито, противзаконито, неовлашћено, илегално, недозвољено, кажњиво*), а потом и *фалсификат, крађа, лажирање, дупликат, имитирање, опонашање, отимање, преузимање, присвајање, пресликавање*²⁴. Као објекат ове активности наводе се *туђе речи, идеје, научни радови, уметничка дела, резултати, заслуге*, али пре свега *музичка стварења*, чак и уз навођење конкретних примера плагирања²⁵.

Ваља такође приметити да су испитаници у бројним примерима истицали законске и економске последице плагирања, пре свега дефинишући га као злоупотребу, недозвољено коришћење, кршење ауторских права, интелектуалних и других добара итд, у циљу добијања користи, зарад сопствене добити (примери 50–51):

- (50) *Ухапшен је због плагијаризма.*
- (51) *Тај компакт-диск је само плагијат. Немогуће је да је тако јефтин.*

3.8. Аутокефалан

Овај термин се у свим консултованим речницима констатује као грецизам и наводи у значењу *самосталан, независан, сам свој, самоуправан*, уз додатак да се ова одредница (нарочито) односи на православне (националне) цркве *„које саме собом управљају“* (К/Ш); *„нпр. српска аутокефална црква“* (В). Осим у овом контексту, други примери се не наводе.

На ово питање није уопште одговорило 43 испитаника, док је петнаесторо дало нетачан одговор, од који су неки андегдотског карактера (алуди-

²³ Од 189 испитаника, 44 није дало никакав одговор на ово питање.

²⁴ Интересантно је да нико није повезао плагирање са једном иначе често коришћеном речју међу студентском популацијом – *преписивањем*. Могуће је да се тиме свесно или несвесно избегава изједначавање ове студентима релативно блиске „активности“ са јасно израженим нелегалним карактером плагијата.

²⁵ „*Песма групе Whitesnake по имену „Judgmentday“ је плагијат песме „Kashmir“ од групе LedZeppelin.*“

рање на име једног од цртаних јунака, штрумпа Кефала²⁶). Компонента самосталности у основном значењу (које су неки испитаници очигледно били свесни), повезана са жаргонизмом *кефало* (у значењу *ум*), код одређеног броја испитаника ($n = 8$) довела је до интерпретације термина *аутокефалан* у смислу *паметан, који брзо закључује, који лако и самостално долази до какључка, самостално размишља* и формулисања веома необичних исказа (пример 52):

(52) *Милан је аутокефалан у области логике.*

Међу тачним одговорима, као синоними наводи се *самосталан, независан, сопствен*. У појмовну везу термин *аутокефалан* доводи се у највећем броју случајева, очекивано, са Српском православном црквом, Пећком патријаршијом или Црногорском црквом, неретко уз навођење конкретних историјских података (пример 53–55):

(53) *Српска православна црква је постала аутокефална захваљујући Сави Немањићу.*

(54) *Пећка Патријаршија је добила аутокефалност 1219. године.*

(55) *Црногорска црква не може бити аутокефална.*

Бројни су и примери у којима се појам аутокефалност транспонује и на власт уопште, државе, административне области и сл. (56–58):

(56) *Аутокефална власт функционише сама за себе, без да зависи од других.*

(57) *Србија је 1835. добила аутокефалност од Турске.*

(58) *Војводина је аутокефална покрајина Републике Србије.*

Коначно, одређени број примера аутокефалност, мимо уобичајеног значења, посматра као индивидуално својство, карактеристику појединца (59–61):

(59) *Он увек завршава сам своје послове, веома је аутокефалан.*

(60) *Нисам аутокефалан, јер ме родитељи издржавају.*

(61) *Његова позиција у скупштини је аутокефална.*

3.9. Алтруизам

Речници дефинишу овај филозофски и психолошки појам као „несебичан, човекољубив и пожртвован однос према другима“ (МС), „спремност да се помогне другима“ (К/Ш), односно „начин осећања, мишљења и делања који се управља обзирима на добро својих ближњих, па и целога човечанс-

²⁶ „Има кефало за нешто, талентован за нешто.“

„Кад је неко од рођења Кефало штрумф.“

„Кад си уморан, пушти кефало на ауто-пилота. Гле' га овај аутокефалан.“

„Одбачени штрумф који се бави возњом таксија

такси = ауто тако да је аутокефалан = таксикефалан.“

тва“ (B). Реч је преузета из италијанског језика, на основу латинске основе (итал. *Altrui други*, лат. *Alteri huic овом другом*), а у Б се истиче да ју је у филозофију увео Огист Конта; као антоним наводи се термин *егоизам*.

Овај термин је исправно дефинисало мање од половине испитаника: њих 94 (односно 49,73%) уопште није одговорило, док је нетачних решења било занемарљиво мало ($n = 6$). Међу нетачним решењима нашли су се облици *фанатизам*, *самодовољност*, *независност*, *сликовитост*, док је двоје испитаника написало да је реч о болести; на основу садржаја једног од ових одговора (пример 62), можемо претпоставити да је испитаник помешао термине *аутизам* и *алтруизам*.

(62) *Врста генетског или менталног поремећаја. Број људи који болују од алтруизма је у порасту.*

Податак о изузетно малом процентуалном уделу испитаника који само препознају облик *алтруизам* сугерише да су студенти или потпуно упућени у значење термина (они који су дали тачан одговор били су не само у стању да га дефинишу, већ су готово без изузетка умели и да га исправно контекстуално употребе) или се с њим никада нису сусрели па га не распознају ни на рецептивној равни нити су у стању да претпоставе поље његове употребе.

Интересантно је да је двоје испитаника који су понудили тачне дефиниције појма као пример употребе ове речи у контексту навело *камиказе*, *пилоте самоубице* (примери 63–64). Једино објашњење овакве интерпретације могло би бити потенцирање семантичке компоненте (само)жртвовања.

(63) *Човекољубље, делање из части, љубави према идеалима. Алтруисти су пилоти самоубице који свој живот дају зарад идеала.*

(64) *Посвећеност друштву, стављање добробити друштва испред себе. Пример камиказе-самоубице*

Условљено природом самог термина (в. примере његове лексикографске обраде), испитаници га углавном нису дефинисали путем синонима (у корпусу се јављају само примери *човекољубље*, *добročинитељство*, *несебичност* и *филантропија*), на неколико места наведен је антоним *егоизам*, док су сви остали примери у форми ширих дефиниција, парафраза или објашњења, чак и веома садржајних, у којима се наглашава димензија безинтересног чињења (пример 65–66) или социјално-политички контекст доброчинства (примери 67–69):

(65) *Несебична помоћ уз одрицања, без очекивања неке награде.*

(66) *Несебично давање, не очекујеш да ти се врати.*

(67) *Био је добар са свима и никог није мрзео, до изражаја је долазио његов алтруизам.*

(68) *Он ради за Уједињене нације и велики је алтруиста.*

(69) *Гледајући раднике у фабрици како напорно раде за мале плате, у мени се пробудио алтруистички мотив да им помогнем.*

3.10. Елабориран

Речничко значење овог термина произлази из значења одговарајућег глагола (*елаборирати*) и може се схватити као подробно, детаљно, до тачина објашњено и разрађено питање, предмет, пројекат, идеја. У исту породицу речи спада и облик *елаборат*, у значењу писменог рада, разраде, студије на одређену тему.

Незнато више од половине испитаника уопште није дало никакав одговор на ово питање ($n = 95$), док је нетачних одговора било 21. Нетачни одговори су семантички толико разнородни да се опиру било каквој класификацији. Ова околност говори у прилог претпоставци да је право значење овог појама сасвим непознато, односно да су испитаници заправо нагађали, а да термин претходно нису усвојили чак ни на рецептивној равни. Као могућа објашњења наводе се следеће појмовне одреднице: *одушевљен, образован, ажурниран, општи* (примери 70–71), *виспрен, награђен титулом, укључен/ умешан у нешто, настао сарадњом/ спреман на сарадњу, избачен из сарадње/ избачен из заједнице/ изопштен из рада...*

(70) *Језик је најелаборираније средство споразумевања*

(71) *Увод у елаборирану лингвистику*

За неки од понуђених одговора може се претпоставити да су студенте на њих асоцирали интернационализми који су облички делимично слични лексеми *елабориран*, нпр. *одушевљен* ← *егзалтиран*, *образован* ← *едукован*, *укључен у нешто* ← *инволвиран*; могуће је да је чак и облик *избачен* понуђен на основу значењског паралелизма са појмом *аболитан*, који се у првом реду односи на обустављање кривичног поступка или укидање неке друштвене праксе (МС), због чега су га испитаници погрешном формалном и значењском аналогijом (← *укинут*) довели у везу са обликом *елабориран*.

Код тачних решења најчешће се наилази на облике *објашњен* (углавном уз додатну одредницу *детаљно, до у детаље, до ситних детаља*), *разрађен, разјашњен, проучен, израђен, разложен, образложен*.

Облик *елабориран* се у неким одговорима доводи у појмовну везу са производима интелектуалних активности – *идејом, исказом, излагањем, задатком, одговором, планом рада, наставном јединицом, градивом, радом (матурским, дипломским, докторским, научним...)*, али и са релативно уопштеним и мање-више неколокабилним појмовима (који не имплицирају неминовно неки вербални садржај као предмет менталне разраде), попут *догађаја, ситуације* и сл.²⁷ (примери 72–75):

(72) *Ово си лепо рекао, али елаборирај више на ту тему.*

(73) *Ситуација је детаљно елаборирана у извештају.*

²⁷ Овде бисмо морали претпоставити успостављање следеће везе: догађај или ситуација представљају тему која се разрађује или се о њој дискутује.

- (74) *Поступак је елабориран у елаборату.*
 (75) *Написали су елабориран рад о већтачким органима.*

С обзиром на компоненту подробности и детаљности, која је укључена у садржај појма елаборирања, у неким одговорима се наглашава континуирани или итеративни карактер ове активности (примери 76–77):

- (76) *Дарвинова теорија еволуције је већ много пута елаборирана.*
 (77) *Ову област смо више пута елаборирали.*

3.11. Топографија

Речници тумаче топографију као геодетску (МС), географску (К/Ш) и геодезијску (В) дисциплину која проучава, мери, снима и на картама приказује површину Земље. У ужем смислу, термин се може односити и на сам посао израде географских карата, а у ширем смислу на карактеристике Земљине површине и њихов опис. Сам термин преузет је из грчког језика, а сачињен је од облика *topos* = *место* и *grapho* = *црта*, *бележим* (В).

На питање везано за значење овог термина није одговорило 74 испитаника, 13 је у одговору навело сужено значење (*географски појам, наука о географским појмовима, географска наука, положај, место* итд.²⁸), док је чак 32 испитаника помешало термин *топографија* са лингвистичком дисциплином *топонимијом* (примери 78–82). Интересантно је да испитаници углавном знају да топоними представљају имена места, али ипак не изводе из тог значења назив дисциплине *топонимије* као формативно различит од *топографије*.

- (78) *Давање имена насељеним мјестима, ријекама и др. географским појмовима.*
 (79) *Наука која се бави проучавањима имена географских појмова. Топографија је један од обавезних предмета на Географском факултету.*
 (80) *Наука о називим локација, проучава топониме. „Сингидунум је некадашњи топоним за Београд.“*
 (81) *Именовање места на географској карти. На основу топографских ознака можемо сазнати пуно о историјату места.*
 (82) *Давање имена географским јединицама. Влашка – Власи.*

Тачан одговор дало је нешто мало више од трећине студената (око 37%). Они топографију тумаче као *науку о картама, картографију, науку о рељефу, науку која проучава површинских елемената Земље, опис рељефа, географски приказ земљишта* (пример 83). Такође, у већем броју одговора топографија се тумачи као појам из војне терминологије (пример 84):

²⁸ Један нарочито духовит испитаник овде је написао да је у питању наука о топовима.

- (83) *Географски приказ. Топографија тла је веома повољна за одбрамбени положај.*
- (84) *Израђивање војних карти... Војна топографија.*

3.12. Луцидан

Реч *луцидан* је латинског порекла, настала је на основу речи *lux* = *светлост*, *lucidus* = *светао* и у актуелном значењу означава бистрину духа, оштроумље; у психологији и психијатрији означава и тренутке присебности душевно оболелих (*луцида интервала*, *lucida intervalla*).

У вези са значењем дате речи констатује се да укупно 50 испитаника на ово питање није уопште одговорило, као и да је нетачних одговора било значајно више, чак 70, што намеће помисао да одређени број испитаника има утисак да познаје термин чије му значење заправо измиче; ова околност може проузроковати комуникационе неспоразуме, било на рецептивном било на продуктивном нивоу, тим пре што је велики број овде наведених нетачних значења у потпуној супротности са стварним садржајем термина *луцидан* (примери 85–90).

Наиме, међу нетачним одговорима доминирају негативно конотиране психолошке (категорија а), менталне (категорија б) или етичке карактеристике (категорија в), класификоване на следећи начин: (а) *психички поремећен, психички лабилан, психички нестабилан, психотичан, неурачунљив, ненормалан, сулуд, луд*; (б) *сенилан, забораван*; (в) *хладнокрван, посрнуо, покварен, пакостан*; (г) *смешан, искарикиран, имагинаран, надреалан*.

- (85) *Неко са специфичним и необичним, луцкастим понашањем. „Њен луцидан карактер довео је до многих непријатности.“*
- (86) *благо поремећен и неозбиљан... Као сви уметници, Моцарт је имао луцидност да се смеје у официјелним приликама.*
- (87) *ненормалан, луд*
 – *Шта ради онај?*
 – *Пусти га, луцидан је!*
- (88) *психотичан: Од силног размишљања постао је луцидан.*
- (89) *Није при чистој свести. „Дечко је због превеликог конзумирања постао луцидан.“*
- (90) *неурачунљив... Он неки пут прича неповезано, мало је луцидан.*

Чињеница да се за значење појма *луцидан* везују њему супротстављени денотативни садржаји очигледно почива на логичкој грешки асоцирања на основу контраста. Дакле, студенти су вероватно у оквиру наставе психологије запамтили израз *луцидни интервали* као специфичан моменат који могу доживети психички или ментално оболеле особе и погрешним контрастним асоцирањем повезали луцидност са психичким или менталним обољевањем (а не, управо супротно, с тренуцима присебности и рационалности које обо-

лели доживљавају). Осим тога, могуће је да се асоцирање овде обавља и на основу сличности форме *луцкаст* : *луцидан*, те да се на основу тога стварају и остале негативне значењске везе.

Сличну врсту логички неодрживог асоцирања распознајемо и код повезивања облика *луцидан* са различитим значењима који имају везе са *наднаравним, нестварним, сновијидним искуством* (а све то на основу психолошког феномена *луцидни снови*, о чему су студенти такође учили у својим школским данима); најдрастичнији пример овакве асоцијативности представљају дефиниције у којима се као синоними за *луцидан* наводе *сањар* и *будан*. На основу тога закључујемо да испитаници познају колокацију само на нивоу форме, али не и значења (примери 91–93):

- (91) *Свесност несвесног стања око себе, нпр. луцидни снови.*
- (92) *имагинаран... Имао је луцидне снове тих дана.*
- (93) *То је оно кад си недовољно напаван и може да ти се деси да тако бауљаш и звекнеш у бандеру.*

Исправне дефиниције су веома бројне (*блистав, јасан, светао, свестан, интелигентан, мудар, проишљив, трезвен, реалан, разуман, сналажљив, при здравој памети*) и све су употребљене у исправном контексту (примери 94–96):

- (94) *Иако има Алиџајмера, постоје тренуци када је луцидан.*
- (95) *Ретки су били тренуци када је он био луцидан.*
- (96) *Не знам да објасним али би у примеру то изгледало: Положила сам испит. Био је то моменат моје луцидности.*

3.13. Реперкусија

Сва три консултована извора наводе значења овог термина у физици (одбијање звука или светлости) и музици (понављање исте теме у варијантама), као и фигуративна значења противдејство, одјек (В), одјек, одраз, последица неког догађаја (МС), тј. непредвидива последица неког догађаја или чина (К/Ш).

Овај појам је испитаницима био претежно непознат, будући да је свега нешто више од петине успело да га правилно протумачи. Без одговора остало је 137 анкетних листића. Фактички нетачних одговора било је 10 (*крађа идеја; малтретирање, понављање, надокнада*²⁹). Међу онима који су успели да формулишу исправно решење нема ниједног ко је навео и научни термин лексеме реперкусија и њену употребу у пренесеном значењу: 23 испитаника је навело као исправан одговор *одбијање* (неколицина је навела да је реч о светлости или звуку), а 19 *последицу*, премда примери употребе

²⁹ На ово питање неколицина испитаника је дала духовите одговоре: *Не знам, знам шта су перкусије. Поновљене перкусије. То је репер који се бави дискусијом. То је чувени репер Кусија. Куси баца sic риме.*

нису увек приказивали јасну дистинкцију између узрока и (нежељене) последице нити били у потпуности колокабилни (примери 97–98).

(97) *Његова лењост је реперкусија његовог неуспеха.*

(98) *Реперкусија његових дела га је коначно сустигла и однела пред лице правде.*

3.14. Шлагворт

Два основна речничка значења речи шлагворт јесу (а) последње речи једног глумца на сцени, пре него што наступи други глумац; (б) крилатица, парола; гесло, девиза (МС), омиљен и често понављан израз (К/Ш); за ово се у В наводе следећи примери: „еманципација жена, европска равнотежа, панславизам, свој своме, корупција“. Као треће значење у В се наводи и облик (в) одредница (речничка, енциклопедијска и сл.), њена синонимна варијанта био би такође германизам *итихворт*.

Интересантно је да само К/Ш констатује употребу ове лексеме у разговорном стилу, насталу на основу првог горе наведеног значења, и то у пренесеном смислу: (г) *дати некоме шлагворт*; овом фразом означава се исказ једног од саговорника који представља повод за комуникативну реакцију другог („пружити повода за неку примедбу“). Да је овај облик чест у употреби може се видети и једноставном провером на интернету (наш упит с фразом „дати шлагворт“ у конјугационим облицима презента и перфекта дао је више од пет хиљада резултата³⁰).

Ова се реч, међутим, показала као највећа непознаница међу свих четрнаест понуђених термина. Без одговора било је 108 испитаника. Нетачно значење навело је 43 испитаника. Нетачни одговори углавном су толико удаљени од исправних значења да се намеће закључак да су производ пуког нагађања. Примера ради, код неких одговора се може констатовати само да су испитаници свесни чињенице да реч представља германизам и стога је смештају у контекст немачког говорног подручја, премда сасвим неупућени у значење (примери 99–100):

(99) *школа херметизма / окултизма око Дизелдорфа*

(100) *Школа црне магије. У Лужичкој Немачкој*

У неколико случајева констатује се поистовећивање ове лексеме (по форми) са речју *шлаг* (пример 101), односно успостављање погрешне аналогije с фразом „покупити кајмак“ (пример 102):

(101) *„Слатки фил налик на пудинг који се користи за припрему слаткиша и десерта: Наручујем палачинке са шлагвортом и вишњом.“*

(102) *Покупиће шлагворт у Немањино име.*

³⁰ Углавном у интернет издањима дневне штампе, али и на форумима, блогovima и друштвеним мрежама.

Међу исправно наведеним решењима³¹ констатујемо све четири категорије значења које се издвајају у речницима: најфреквентније (n = 20) се јавља горе наведени тип (г) – *повод, мотив, увод* у неку тему или разговор (примери 103–105); интересантно је да одређени број испитаника није могао да дâ прецизну дефиницију значења, али је успевао да исправно употреби термин (пример 105):

- (103) *Увод, увертира (према мом запажању, најчешће је користе новинари). Као шлагворт за тему данашње емисије, погледаћемо кратак прилог.*
- (104) *Нека врста увода или подсећања на нешто што следи. „Колега ми је управо дао шлагворт за наредну тему о којој ћемо говорити.“*
- (105) *Речи или реченице које нас наводе да кажемо нешто. – Рекавши да није положила испит, дала ми је шлагворт да је прекорим за досадашње понашање и неучење.*

Остала значења навођена су нешто мање фреквентно: (речничка) одредница, подвучена реч, масним словима штампана реч (n = 7); реплика глумца у позоришту (n = 6); крилатица, мото (n = 5). Интересантно је да смо у једном примеру наишли на жаргонски колокациони облик *бацити шлагворт*, наставо вероватно по аналогiji са обликом *бацити/бацати риму/риме* (в. подножну напомену бр. 29), који у омладинском жаргону има значење спонтаног и не много промишљеног формулисања (пример 106):

- (106) *Знак (последња реч) да неко почне да говори (позориште): „Баци ми шлагворт!“*

4. АНАЛИЗА РЕЗУЛТАТА И ЗАКЉУЧЦИ

Резултати нашег истраживања несумњиво потврђују несигурност у владању терминологијом код испитиваних студената, који се могу тумачити на више начина и као резултат различитих утицаја, пре свега као озбиљан недостатак школских програма у којима нема јасно изражених исхода везаних за усвајање академског речника, односно речника наставних предмета. Ни уџбеници као ни остали наставни материјали не садрже било какве вежбе које би биле посвећене неговању академског језика и који би у фокусу имали стручну лексику и оспособљавање ученика за коришћење функционалних стилова и описмењавање из области језика. Настава је оптерећена репетитивним приступом у преношењу знања и његовој евалуацији, од ученика се очекује да баратају фактографским подацима, а не да се усмеравају

³¹ Наша претпоставка да ће исправна решења давати преваходно студенти германистике, као и који су навели да су у претходном школовању учили немачки језик, није се показала тачном, пошто је од 38 тачних решења само 15 испитаника навело да је учило немачки језик (од тога је свега петоро студената германистике).

на креативно и критичко мишљење и оригиналне формулације усвојеног знања. Резултати истраживања нас недвосмислено упућују да је неопходно приступити изради школских речника функционалне, академске лексике који би били усредсређени на различите узрасне групе и обухватили све дисциплине школског курикулума, као производ заједничког рада дидактичара наставе, лингвиста и експерата разних научних области заступљених у школском систему.

Резултати овог истраживања могу се применити и у настави српског језика као страног, нарочито у конципирању и спровођењу курсева намењених будућим студентима универзитета на српском говорном подручју, србистима у свету, као и у настави српског као нематерњег језика.

ЛЕКСИКОГРАФСКИ ИЗВОРИ

- Вујаклија, М. (1992). *Лексикон страних речи и израза*. Четврто допуњено и редиговано издање. Београд: Просвета.
- Клајн, И. и М. Шипка (2006). *Велики речних страних речи и израза*. Нови Сад: Прометеј.
- Клајн, И. и М. Шипка (2008). *Велики речних страних речи и израза*. Нови Сад: Прометеј.
- Речник српскога језика* (2007). Нови Сад: Матица српска.

ЛИТЕРАТУРА

- Academic Vocabulary Lists Corpus of Contemporary American English*, <http://www.victoria.ac.nz/lals/resources/academicwordlist/>, приступљено 7.8.2015.
- The Academic Word*, School of Linguistics and Applied Language Studies at Victoria University of Wellington, New Zealand <http://www.academicvocabulary.info>, приступљено 7.8.2015.
- Веаско, Ј. С., Вурам М., Коште Д. and М. Флеминг (2009). A platform of resources and references for plurilingual and intercultural education, *Language Policy Division, DG IV / EDU / LANG 2*, [April 09], www.coe.int/lang, приступљено 7.8.2015.
- Centre for Independent Language Learning, Hong Kong Polytechnic University, Hong Kong <http://www2.elc.polyu.edu.hk/CILL/eap/wordlists.htm>, приступљено 7.8.2015.
- Cummins, J. (1980). The cross-lingual dimensions of language proficiency: Implications for bilingual education and the optimal age issue. *Tesol Quarterly*, 175–187.

- Cummins, J. (1982). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. *Schooling and language minority students*. Sacramento, CA: California Department of Education, 3–49.
- Cummins, J. (1991). Interdependence of first and second language proficiency in bilingual children. In: *Language processing in bilingual children* (E. Bialystok, ed.), Cambridge: Cambridge University Press, 70–89.
- Cummins, J. (1992). L'educazione bilingue: ricerca ed elaborazione teorica, Quadrante scolastico, In: *Educazione bilingue*, (P. Balboni, red.), Guerra, Perugia, 13–24.
- Cummins, J. (2010). Bilingual Children's Mother Tongue: Why Is It Important for Education? <http://www.iteachilearn.com/cummins/mother.htm>, приступљено 10. 12. 2010.
- Di Perna J. C. & S. N. Elliott, (1999). Development and validation of the Academic Competence Evaluation Scales. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 17: 207–225.
- Fillmore, L. W, (2003). The Role of Language in Academic Development, California Standards Test Scores, https://www.scoe.org/docs/ah/AH_language.pdf
- Glamočak, S. (2010). Nastava srpskog jezika i čitalačka pismenost, U: *Autonomija učenika i nastavnika u nastavi jezika i književnosti* (J. Vučo i B. Milatović, ur.), Nikšić: Filozofski fakultet, 106–112.
- Halliday, M. (1987). *Language as a Social Semiotic: The Social Interpretation of Language and Meaning*. London: Arnold.
- Lazarević, R. (2011). Uloga maternjeg jezika (L1) u nastavi italijanskog jezika na univerzitetu, U: *Stavovi promjena – promjena stavova*, (J. Vučo, B. Milatović, ed.), Nikšić, Filozofski fakultet, 117–177.
- Princeton Review (2015). *Cracking the SAT with 5 Practice Tests*, 2015 Edition (College Test Preparation). <http://www.princetonreview.com/college/sat-information>, приступљено 7.8.2015.
- Stevens, P. (1977). *New orientations in the teaching of English*. Oxford: Oxford <http://www.ledyard.net/lhs/academics/english/SAT100.pdf>, приступљено 7. 8. 2015.
- Schleppegrell, M. (2004). *The language of schooling: A functional linguistics perspective*, September 2004, Volume 8, Number 2, Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Short, D. J. & Spanos, G. (1989). Teaching mathematics to limited English proficient students. *ERIC Digest*. Washington, DC. State Department of Education, Oklahoma, <http://ok.gov/sde/building-academic-vocabulary#1>, приступљено 7.8.2015.
- Vučo, J. (2009a). La lingua per studiare – l'italiano e il serbo, In: *Scienza multlingue* (Carla Marelllo e Elisa Corino, eds), Torino.

Vučo, J. (2009b). Učiti na italijanskom. U: *Zbornik radova sa međunarodnog naučnog skupa Jezik struke* (J. Vučo, A. Ignjačević, M. Mirić, ur.), Univerzitet u Beogradu.

*

Вучо, Ј. (2006). У потрази за сопственим моделом двојезичне наставе, *Иновације у настави*, бр. 19, Учитељски факултет Београд, 41–54.

Julijana Vučo, Olivera Durbaba

„SCHLAGWORT AUF DER TORTE“ BZW.
„PFANNKUCHEN MIT SCHLAGWORT“³²:

Zu Defiziten bei der Verwendung des akademischen Wortschatzes
und dem daraus folgenden Bedarf an einem akademisch ausgerichteten Wörterbuch
des Serbischen als Mutter- und Fremdsprache

Zusammenfassung

Im vorliegenden Artikel werden Ergebnisse einer unter Studierenden an der Philologischen Fakultät Belgrad durchgeführten Umfrage präsentiert, in der ihre rezeptiven und produktiven Kenntnisse bezüglich des akademischen Wortschatzes überprüft wurden. Es wurde dabei festgestellt, dass die meisten der aufgezeigten Defizite – insbesondere hinsichtlich einer gewissen Unsicherheit bei der Auswahl und Anwendung mancher im akademischen Gebrauch geläufigen Begriffe – auf methodisch-didaktische Unzulänglichkeiten der Schulausbildung zurückzuführen sind, die bei der Ausarbeitung neuer Curricula, Lehrwerke und Wörterbücher mitberücksichtigt bzw. behoben werden müssten.

Schlüsselwörter: Serbische Sprache, Serbisch für Ausländer, Serbisch als Fremdsprache, akademische Kompetenzen, akademisches Wörterbuch.

³² Das erste Zitate stammt aus einer Fernsehshow und das zweite aus der diesem Artikel zugrundeliegenden Umfrage. Sie weisen auf die falsche Verwendung eines Germanismus hin („Schlagwort“ statt „Schlagsahne“).

811.163.41'243:[378.6:61(497.11Београд)

811.163.41'276:61

Милена М. Јовановић
Филолошки факултет, Београд

КЛАСИЧНИ ЈЕЗИЦИ И СРПСКИ КАО СТРАНИ ЈЕЗИК

У раду се предлаже да се у настави српског као страног језика за стране студенте медицине на БУ користи што је могуће раније медицински вокабулар, имајући у виду потребе студената. Примери треба да буду (додатна) илустрација онога што је предвиђено да се ради на часу. Како студенти буду усвајали предвиђено градиво, речи, реченице и краћи текстови могу бити компликованији и захтевнији, тј. бити у корелацији са предметима које ће студенти слушати и полагати.

Кључне речи: терминологија, терминографија, транскрипција, адаптација, латински, грчки, српски као страни језик, медицина

УВОД

Грчки и латински језик или класични језици¹ заузимају истакнуто место у породици савремених језика (иако се њима не говори), како по свом традиционалном значају за европску културу, тако и по распрострањености у домену терминологије² и терминографије. Оно што их посебно издваја у односу на све остале језике јесте њихова старина и утицај на (европско) образовање. Такав „статус“ је учинио да се класицизми³ не мењају или да се мењају веома мало, тако да се често више и не схватају као „туђице“.

У сваком језику, па тако и у српском, постоје правила за прилагођавање или адаптацију страних⁴ речи, без обзира на начин на који су стигле у дати језик. Речи из класичних језика, грецизми и латинизми, могу бити директно преузете, било у класичном или у традиционалном изговору, с тим што

¹ Код нас се под *класичним језицима* подразумевају углавном „старогрчки и латински“.

² Медицинска терминологија има дугу историју а базирана је на богатом грчком и латинском речнику (Хипократ, Гален, Целз).

³ Мислим да није неприхватљиво називати *класицизмима* све речи из класичних језика преузете у српски језик (в. бел. 1), поготово што би такав термин обухватао СВЕ латинизме, небитно када су и где настали, укључујући наравно и све грецизме (били латинизирани или не).

⁴ Грчки и латински остају и даље страни језици, не само за српски него и за све остале језике, без обзира на своју „изузетност“ као најзначајнији и најраспрострањенији, нарочито за стварање термина.

се грчке речи обично латинизују, и најзад, све оне могу бити посредоване трећим језицима⁵. Осим тога, јављају се нова значења већ презетих речи, као и нове речи, тј. неологизми, нарочито у савременим наукама као што су медицина и сродне науке, информатика, сама лингвистика итд. Отуда се проблематика терминологије и с њом у вези терминографије све више помера у центар интересовања не само плотодидактичара⁶ него и класичних филолога у смислу примењене лингвистике и контрастивне анализе. Зато је битно установити правила за савремену употребу ова два језика⁷: правила транскрипције, са неопходном адаптацијом, представљају стандард за терминографију особито у различитим стручним областима, док су правила транслитерације у принципу усклађена са међународно прихваћеном нормом. При том треба узимати у обзир и традиционалне форме, устаљене у језичкој пракси⁸, јер су се правила транскрипције и транслитерације термина и речи/ појмова у општој употреби мењала током времена, због чега постоје одступања од (данас) усвојене норме. Латински је постао доминантан⁹ не толико по фонду (изворно латинских) речи, колико по флексибилности принципа латинизовања грчких¹⁰ речи (чији је корпус готово неприкосновен у многим наукама, нпр. медицинским), чиме су створени модели за творбу појмова и у схоластичком латинитету током средњег века и у другим језицима у ново доба. Осим тога, капацитет класичних језика за стварање нових термина и ширење значења постојећих практично је неисцрпан, што је највидљивије у областима нпр. медицине и информатике, са чиме се готово сви редовно сусрећу. Савремене науке ипак толико брзо напредују, али не једнако у свим земљама, тако да многи језици не стижу да их прате у стварању термина, те онда, у изнудици, аутоматски, мада не увек вољно, преузимају (најчешће) англицизме, јер се енглески¹¹ данас углавном схвата као *лингва франка*.

⁵ Начин на који се речи из грчког и латинског језика преузимају представља по правилу стандардно и углавном стандардизовано решење за трансферисање речи из оба ова (класична) језика

⁶ Ако се сматрају плотодидактичарима само они чији је предмет истраживања учење и настава савремених језика и евалуација постигнућа, дакле, све оно што данас обухвата ЗЕОЈ.

⁷ Већина људи код нас зна да су класични грчки и латински различити језици; зна се при том да грчки постоји, али као да не постоји (осим „неких слова“ у природним наукама), јер се (и) латинизоване грчке речи сматрају латинским.

⁸ Посебну пажњу треба посвећивати прецизном преузимању антропонима и топонима (топоними најтврдокорније чувају старо стање језика).

⁹ Служио је Западној Европи готово два миленијума као *лингва франка* (*lingua franca*), али то није латински највећег римског беседника Цицерона (1. в.п.н.е.), коме припада заслуга за *sermo urbānus* или *класични латинитет*.

¹⁰ Не треба испустити из вида да су се класични грчки аутори читали често у латинском преводу или тзв. прерадама све док латински није изгубио улогу говорног језика.

¹¹ За језике који имају падеже и остале номиналне категорије, погодну је преузимање речи из енглеског, таквих какве су („без правила“), као и због „уклопивости“ у различите контексте.

Латинизирани речи из трећих страних језика подлежу истим принципима као латински неологизми или латинизирани грчке речи. Стране речи могу бити основне, као *ioga*, *-ae f. (joga)*, или (чешће) у облику израза или описа, на пример, *fabula Americae occidentalis, f. (вестерн)*¹².

Неолатинизми, или латински неологизми, могу бити новостворене речи по класичном обрасцу (пример 1: *alcoholum, etc.*), затим класичне речи у новом контексту, чиме оне добијају ново значење (пример 2 *aëronavis, etc.*) и, најзад, проширена значења постојећих речи (пример 3: [итал. *neolatino*], *etc.*)¹³:

1. *alcoholum, -i, n.* – алкохол (код Парацелса *indeclinabile*)
alcoholicus, -i m. syn. alcoholum continens (за итал. *alcolico*)¹⁴ – алкохолик или алкохоличар
alcoholismus, -i, m. – алкохолизам (мед. термин)
alcoholo imbuo или *inficio* – алкохомом натопити или наквасити
alcoholo affectus, m. ili -us, -a, -um – алкохолизиран (именица или придев)
alcoholimetria, -ae, f. syn. alcoholi mensura или *alcoholi dimetiendi ars* (за итал. *alcolometria*) – алкохолoметрија
alcoholimetrum, -i, n. – алкохолoметар¹⁵
2. *aëronavis uno machinamento mota* – једномоторац (за итал. *monomotore*)
aëronavis uno machinamento motorio inversa vi propulsa – млазни једномоторац (за итал. *monoreattore*)
3. [итал. *neolatino*]¹⁶ *recentioris aetatis sermo Latinus, m (eccl.). Syn. Latinitas aetati nostrae conveniens. 2. Sermo a Latino deductus, m. Syn. lingua vulgaris a Romano sermone*

¹² Осим неологизама грчко-грчких и латинско-латинских, постоје и грчко-латински хибриди, али и грчки и латински хибриди са трећим језицима, односно са српским, на пример, негација *ne* са именицом или придевом грчког или латинског порекла (*нерационалан*, уз напомену да правилно ирационалан има у српском другачију нијансу значења, и сл.).

¹³ Посебан је случај замене једне класичне речи другом, такође класичном, за чију појаву разлоге треба најчешће тражити у „избледелој“, односно недовољној изражајности неког појма, нпр. *Nota bene!* – *Animadvert!*, као и примери бифурковања значења, нпр. *транспарент* и *транспарентност*, појмови који имају исту основу, а значења (у српском) битно различита. Други пример је чешћи у језику струке.

¹⁴ То је заправо италијанско-новолатински речник *Lexicon recentis latinitatis*.

¹⁵ У латинским неологизмима поштована је норма вокала *i* као завршног гласа првог дела сложенице *o* деklinације, док у италијанском и српском стоји вокал *o* аналогичном према грчком моделу сложенице *o* деklinације. То је толико често да је постало правило (на класични начин, *центрипетална* и *центрифугална* сила према неklасичном *центротекстил*).

¹⁶ Грч. *neo-* и лат. *novo-* као први део сложенице углавном су новијег датума, уз напомену да се *novo-* веома ретко јавља (нпр. срп. *новокаин*), али зато се у наведеном *Лексикону* једино облик *novus, -a, -um* користи за дескрипцију медицинских термина (изузетак су медицински термини *neonatalis* и *neonatologia*).

Најзад, и у овом тексту постоји разлика у творби облика: *неолатинитет*, *неолатинизми* у односу на *новолатински, -а -о*.

derivata – (савремени) новолатински и вулгарни¹⁷ латинитет (за итал. neolatino)

Nota bene! – Animadvertete! Обрати пажњу!

ЛАТИНСКИ ЈЕЗИК И МЕДИЦИНСКА СТРУКА

Која је улога латинског¹⁸ и шта значи онима који студирају медицину? У Србији је званична медицинска терминологија, односно номенклатура, на латинском за разлику од многих (европских) земаља, тако да је латински као језик струке неопходан за писање анамнеза, дијагноза, рецепата, налаза итд. Чињеница да страни студенти, без обзира колико имају наставе на енглеском уче¹⁹ српски²⁰, говори да им је и латински потребан бар исто толико, имајући у виду претходно речено.

Студенти²¹ који долазе без икаквих предзнања српског, али су заинтересовани за (одређени) језик струке, у овом случају медицинске, представљају предмет истраживања за ову прилику. Када је реч о настави српског као страног у области медицине, па и сродних наука, треба нарочито имати у виду масивни медицински вокабулар, са којим се студент по природи ствари непрестано среће од прве године, што је општепознато и заправо и не треба истицати. Студентима би и те како значило да се у предметној настави од почетка користи језик струке, али је то практично немогуће без познавања, макар елементарног²² општег језика, што би значило да се студенти медицине суочавају са реално већим обимом градива у оквиру предмета српски као

¹⁷ Вулгарни, „ниски“ латинитет, латински неписменог народа или необразованог аристократског staleжа.

¹⁸ У програму основних студија на Медицинском факултету БУ латински има статус изборног предмета.

¹⁹ У принципу је мали број полазника који имају неко (пред)знање српског, који би се могли укључити одмах у наставу језика неке струке, а тај би се број још смањио када би се изјаснили за одређену струку, тако да преостаје да се такве групе организују према ситуацији.

²⁰ Код нас је предвиђено да сви полазници српског као страног језика, без обзира на потребе, уче на исти начин, и методолошки и методички, српски као страни језик, како би на испиту провере знања показали задовољавајући ниво познавања општег српског језика, а да потом (евентуално) уче језик струке.

²¹ Полазници српског као страног језика могли би се груписати не само према (евентуалном) знању српског језика него и према потребама, односно исходима учења. Највише би било оних који, као до сада, долазе да од почетка уче стандардни општи језик српски језик (као страни) и да стичу компетенције, како дефинише ЗЕОЈ; другу групу би чинили они који долазе без икаквих предзнања српског, али су заинтересовани за српски као језик струке; и трећу групу би чинили они који су такође заинтересовани за језик струке, али поседују предзнања из српског. Најмање би било, по свој прилици, оних у трећој групи, али можда и не би, ако би им се прикључили неки из прве групе (без обзира на разлоге или мотивацију).

²² Већ сâм боравак у туђој језичкој средини може бити довољан, да се странац уз минимум речи може споразумевати на елементарном нивоу.

страни, имајући у виду да се општи језик и језик струке не могу предавати на исти начин, јер да није тако, питање се ни ни постављало²³.

Питање које се намеће као кључно јесу критеријуми избора лексичког корпуса који морају бити усаглашени са (очекиваним) исходима (примена стеченог знања током студирања), где би требало одлучити да ли је реч о српском (само) као општем²⁴ или о српском као језику струке, намењеном корисницима/полазницима са јасно дефинисаним циљем (Б1 или Б2/ЗЕОЈ), какве су студије медицине.

Зато у овом раду фокус није на (нео)латинским и(ли) латинизованим грчким појмовима, односно неолатинизмима, него на интернационализмима из класичних језика у области медицине, преузетим у српски на основу међународно усвојених стандарда, а чији би минимум био укључен у наставу српског (као страног језика) за стране студенте²⁵ који студирају на Медицинском факултету БУ. Полазиште је српски језик у којем има речи преузетих из класичних језика и у складу са нормом адаптираних, тако да нема потребе спомињати или истицати везу са грчким или латинским, него, напротив, омогућити студентима да сами почну да препознају понешто од оног што већ знају, тако што ће се, циљано, употребити пробрана група синонима у контексту, напр. абдомен – стомак/трбух, анализа – претрага, анемија – малокрвност, интерни – унутрашњи, унутарни, екстерни – спољашњи, спољни, итд. У почетку не треба давати уско стручне појмове, довољно је да они буду из области медицине – прво у ширем, а онда у ужем смислу – битно је да су то медицински појмови које употребљава већина (образованих) људи, затим да су неолатинизми исти или слични у енглеском и по облику и по значењу, како би били препознатљиви студентима који знају минимално енглески, и што је најважније, да испуњавају основни задатак наставе српског као страног језика, а то су граматичка и остала правила, те да се од њих могу правити адекватне реченице за вежбање. Имајући у виду мотивисаност студената може се очекивати да они у међусобној комуникацији, али још више у комуникацији са домаћим становништвом науче српске синониме посрбљених латинизама/англицизама, на пример, кад странац каже „Мој абдомен боли.“, углавном ће свако разумети и аутоматски исправити у „Боли ме стомак.“ Тако се може готово за сваку реч нагласити: „Није српски неразумљиво, али је боље рећи...“.

²³ То питање не постављају студенти друштвених и хуманистичких наука, јер је њима општи језик по дефиницији истовремено мање-више и „стручни“.

²⁴ Најзад, медицинским терминима могу се „прошарати“ постојеће лекције ради вежбања или подстицати студенте да сами смишљају „измене и допуне“ дидактичких материјала. Питање избора (дидактичких) материјала готово се редовно поставља као приоритет без обзира да ли је реч о теорији, емпирији, итд.

²⁵ Тема скупа је *Српски као страни језик у теорији и пракси*.

Када је реч о медицинској (а вероватно и свакој другој) терминологији, ситуација је обрнута у смислу стандарда: мора се употребити одговарајући и граматички тачан термин или израз, на пример, ако је реч о *пернициозној анемији*, не може се језиком струке рећи „пернициозна малокрвност“.

МЕДИЦИНСКИ ВОКАБУЛАР

Избор српских речи²⁶ треба да буде у сагласју са циљевима и исходима. Предлаже се да буде заступљено пропорционално највише оних (српских) речи које имају хомофони синоним (у оба страна језика), мање или више употребљив. Неки појмови, потекли из грчког и латинског, остају у изворном облику и пишу се онако како се изговарају, али код већине је неопходно извршити одређена фонетска и морфолошка прилагођавања (адаптације)²⁷.

Друга група речи би биле оне за које не постоје прихваћени, у смислу посрбица, синоними из класичних језика него се морају научити такве какве јесу – највише проблема, што је очекивано, задају предлози, евентуално речце, којих и нема много, и наравно глаголи. Предлога у медицинској терминологији има толико, да сами, са именицом у зависном падежу, а поготово у сложеницама, траже шира објашњења, док глагола као медицинских термина нема много, али су у контексту више него захтевни.

Најзад, највећи број медицинских појмова и поготово израза преузети су из класичних језика и они се, уколико су непреводиви (буквално на српски), могу само описати. Ипак, они обично не задају превише бриге предавачу српског као страног језика, јер, прво, адаптирани, подлежу правилима нормирања у српском језику, а, друго, они као такви, нису прихватљиви за неког који тек почиње да учи српски језик. Додуше, њихова бројност представља проблем, али то је иначе тешкоћа са којом се сусрећу и домаћи студенти и не спада реално у проблематику наставе српског као страног језика.

Као пример промишљеног избора медицинског вокабулара наводим прве универзитетске уџбенике латинског језика, два на српском и један на енглеском²⁸ (Матић 1996, 1997, 2006).

²⁶ Листа у прилогу служи као пример за највећи број речи, оних које су у основи (готово) исте у сва три језика.

²⁷ При системском прилагођавању латинске лексике полазиште за преузимање именских речи може бити номинатив (сингулара), нарочито код имена, или основа, по правилу генитив плурала, мада је уобичајенији (и практичнији) генитив сингулара, поготово што нема неких битних разлога да не буде тако.

²⁸ Најзаслужнија да се на Медицинском факултету латински уведе не само за домаће него и за стране студенте (у последњој деценији 20. века) била је Радмила Матић, класични филолог и дугогодишњи професор латинског, прво и Медицинској школи, а онда и на Медицинском факултету. Она је израдила и прве уџбенике латинског за студенте Медицинског факултета, који су били модерни и методолошки и методички утемељени, у складу са напретком науке и са потребама студената и саображени потребама студената како у систему пре

Медицинску терминологију чине речи којима се описују процедуре, болести, лекови, инструменти, анатомске и патолошке структуре, стања, функције органа и све што је у вези са њима. Огроман број медицинских термина је из грчког језика, али пошто они припадају латинским флексијама са малим бројем изузетака, уобичајено је да о овој терминологији говоримо као о латинској, без обзира на велики број грчких речи у њој (в. *Увод*).

Појмове *apoplexia*, *hypochondria*, *diarrhoea*, *asthma*, *dysenteria*, *ophthalmia*, *epilepsia* срећемо још код Хипократа; адаптирани, често се користе свакодневном говору, али не сви: *хипохондрија*, *дијареја*, *астма*, *дизентерија*, *епилепсија* (*апоплексија* или *офталмија* ретко). С друге стране медицински појмови и термини, нпр. *еритроцити*, *инфаркт*, *микроскоп*, *пнеумонија*, *седиментација*, *термометар*, *туберкулоза*, итд., јесу пореклом из класичних језика, али са промењеним или сасвим новим значењима, или су неологизми, како је речено, и код нас и у страним језицима.

Иако данас енглески потискује употребу латинске медицинске терминологије у многим земљама, ипак су и тамо прихваћене „латинске номенклатуре као што су *Nomina anatomica*, *Nomina histologica* и *Nomina embriologica* које издаје Међународни комитет за анатомску номенклатуру“ (Матић, 2006, [8]).

„Медицинска дијагностика, односно номенклатура дијагноза са шифрама болести примењује се по Међународној статистичкој класификацији болести (*International statistical classification of diseases and related health problems*) коју издаје Светска здравствена организација. „Последња, десета ревизија, из 1992. године, садржи око 2.500 категорија основних обољења са могућношћу и до 10 додатних категорија основној [sc. ревизији] у односу на локалитет, етиологију и узроке болести. Стоматолошка дијагностика, такође, потпада под међународну класификацију болести у зубарству и стоматологији. Обе ове класификације преведене су са енглеског на латински језик код нас, што је најчешћи случај у земљама чији језик нема међународни карактер.“ (Матић, 2006, [8]).

Треба истаћи да су дијагнозе комплексни изрази, састављени од два или више медицинских термина, који подлежу строго дефинисаној хијерархији појмова, односно термина. Поредићи енглеску и латинску класификацију није тешко закључити да је проценат медицинских термина употребљен у дијагнозама на енглеском пропорционалан укупно преузетим терминима из класичних језика, адаптираним или не. Ово само по себи не би требало истицати, али ипак постоји тенденција „хибридних“ дијагноза и то не само у комбинацији са личним именима (епонимима²⁹) него и са појмовима који нису пореклом из класичних језика, нпр. *benign neoplasm of skin*. Већина дијагноза су у потпуности латинске или евентуално садрже енглеске

реформе, када је латински био обавезан за све који га нису учили у претходном школовању, тако и када је болоњски процес уведен.

²⁹ Изрази *morbus Hodgkin*, *tuba Eustachii*.

адаптације речи из класичних језика па су, самим тим, лако препознатљиве познаваоцима латинске медицинске терминологије (нпр. neonatal cerebral ischaemia). Има и дублета, нпр. nephropathy/renopathy исто је што и disease of kidney. Старо стање у језику је видљиво у употреби енглеске именице, али не и придева, који је обично из класичних језика (нпр. kidney : renal³⁰). Најзад, треба нарочито скренути пажњу на творбу сложеница, уз помоћ префикса и суфикса, који омогућавају логично груписање термина сходно њиховим значењима (нпр. a-/ab-, a/an, ad-, anti-, in-³¹, -itis, -osis, -pathia). Синоними су такође веома корисни, поготово ако постоје у сва три језика.

ЗАКЉУЧАК

Настава класичних језика битно се разликује од наставе свих осталих (живих) језика зато што се класичним језицима не говори; имајући у виду да они увелико помажу да се схвати структура већине модерних језика, неопходно је да наставник познаје законитости и матерњег и живих језика, како би настава класичног језика уопште имала смисла, без обзира да ли је реч о средњошколској или универзитетској.

Настава српског као страног језика, поготово ако је реч о потпуним почетницима, који говоре различитим језицима, мора почети општим језиком, и основном граматиком, али избор вокабулара за будуће студенте медицине може бити одмах прилагођен њиховим потребама, а не бити у супротности са методологијом општег језика. Примери треба да буду (додатна) илустрација онога што је предвиђено да се ради на часу.

На почетном нивоу треба користити саме термине, јер дијагнозе представљају виши степен, не само што су састављене из две или више речи него зато што постоји јасно дефинисана хијерархија појмова, односно термина. Када је реч о сложеним терминима, не треба користити оне са више од две компоненте, а ни објашњавати која је из којег језика (осим ако студенти то не ураде самоиницијативно).

Како студенти буду усвајали предвиђено градиво, речи, реченице и краћи текстови могу бити компликованији и захтевнији, тј. бити у корелацији са предметима које ће студенти слушати и полагати.

Фонд од 1500 речи би био оптималан, али није без користи и минимални фонд од 500 речи (као илустрација за граматичка правила, везаних углав-

³⁰ У демократизованом дискурсу, каквим се може сматрати интернет, све су комбинације могуће: renal colic као званични термин и све комбинације са kidney: colic of kidney или colic kidney у изразу Colic Kidney Stone Pain, kidney colic (готово увек са придодатим исправним renal colic).

³¹ У латинском може бити негација (имобилизација) или предлог (инфекција), са различитим значењима.

ном за транскрипцију и адаптацију латинских речи са којима ће се сретати током студирања). Енглески, који нема падеже, погодан је као језик посредник, или бар помоћник, за два језика који имају падеже, само зато што је претпоставка да већина студената макар елементарно познаје тај језик. При том, ни акценат није непремостива препрека, јер ниједан од три језика у принципу нема речи са акцентом на ултими. Студенти се не морају нимало, бар не на почетку, оптерећивати латинским (или грчким) језиком (то је ствар курикулума), они треба да савладају српски језик, а усвајање латинизама била би додат(н)а вредност.

ЛИТЕРАТУРА

- *** (1960), *Правопис српскохрватскога књижевног језика са правописним речником*. Правописни речник, 165–829. Израдила Правописна комисија [речник средили Радомир Алексић, Јован Вуковић, Мате Храсте]. Нови Сад: Матица српска. Загреб: Матица хрватска. (Београд: Београдски графички завод), 829 [2].
- *** (1992), *Lexicon recentis latinitatis*. Editum cura operis fubdati cui nomen „Latinitas“. Libraria editoria Vaticana in urbe Vaticana, vol. I 457, II 279.
- Брборић, В. (2013), Српски правопис на прелазу из XIX у XX век у светлу данашњих решења. У: *Интралингвистички и екстралингвистички чиниоци у формирању и развоју српског стандардног језика*. 1: 173–185.
- Брборић, В. (2012), Творба речи и правопис – писање сложених детерминативних формација са првом страном компонентом. У: *Творба речи и њени ресурси у словенским језицима : зборник радова са четрнаесте међународне научне конференције Комисије за творбу речи при Међународном комитету слависта*, 485–496.
- Matić R. (1996), *Latin in Medicine*. Beograd : School of Medicine, 182.
- Matić R. (1997), *Latinski jezik: za studente medicine*. Beograd: Vikom-grafik, 179.
- Matić R. i S. Matić (2006), *Medicinska terminologija – latinski jezik: za studente medicine*. Beograd: Elit medica, Merkur, 226.
- Пешикан, М., Јерковић, Ј. и М. Пижурица, (1994), *Правопис српскога језика: екавско издање*. II издање. Нови Сад: Матица српска, 504.
- Пешикан, М., Јерковић, Ј. и М. Пижурица, (2010), *Правопис српскога језика. Речник уз правопис*, 251–508. Измењено и допуњено [екавско] издање. Нови Сад: Матица српска, 508.
- Пешикан, М., Јерковић, Ј. и М. Пижурица, (2013), *Правопис српскога језика. Треће издање*. Нови Сад: Матица српска, 508.
- Пипер, П. и И. Клајн, (2013), *Нормативна граматика српског језика*. Београд: Завод за уџбенике; Нови Сад: Матица српска, 325.

Milena Jovanović

CLASSICAL LANGUAGES AND SERBIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Summary

Official medical terminology used in Serbia is entirely based on Latin: anamneses, diagnoses, prescriptions, findings, etc. are all written in Latin, and as such Latin is a core professional language. Foreign medical students who study medicine at University of Belgrade not only have to learn Serbian, but also must have at least an elementary knowledge of Latin. It is recommended that for these students, medical vocabulary based on Latin is introduced as an early part of the Serbian as Foreign Language course. Examples of Serbian words used as illustrations should primarily be homophonic synonyms in both Latin and English, with necessary phonetic and morphological adaptations; e.g. abdomen/trbuh, stomak [stomach] – abdomen/abdomen. As the course introduces learning complex language structures, the examples of sentences and texts should be correlated with other core medical subjects in the students' curriculum.

Key words: terminology, transcription, adaptation, Latin, Greek, Serbian as foreign language, medical terminology

APPENDIX

(редослед: латинизам³²/српски – латински/енглески)

абдомен/трбух, стомак – abdomen/abdomen
 адолесцент/младић, момак – adolescens/adolescent
 ампула/бочица (стаклена исцела) – ampulla/ampulla
 анализа/претрага – analysis/analysis
 анамнеза/историја болести – anamnesis/anamnesis (medical /case/ history)
 анемија/малокрвност – anaemia/an(a)emia
 анемичан/малокрван – anaemicus/an(a)emic
 анималан/животињски – animal/animal
 апсцес/гнојник, загној – abscessus/abscess
 артефицијалан/вештачки, извештачен – arteficialis/arteficial
 астма/сипња – asthma/asthma

гравидитет/трудноћа за graviditas/gravidity

денталан/зубни – dentalis/dental
 дијабетес/шећерна болест – diabetes/diabetes
 дијагноза/(лекарски) налаз – diagnosis/diagnosis
 дијареја/пролив – diarrhoea/diarrhoea
 дијета/режим живота – diaeta/diet
 диплопија/двоструки вид – za diplopia/diplopia
 дислокација/измештање – dislocatio/dislocation
 дистингвирати/разликовати – distinguere/to distinguish
 диференција/разлика – differentia./difference
 дифтонг/двоглас – diphtongus/diphtong
 -дукт/-вод³³ – -ductus/-duct

егземплар/примерак – exemplar/exemplar
 едукација/образовање и васпитање – educatio/education
 експерт/стручњак – expertus/expert
 екстензија/истезање – extensio/extension
 екстеран/спољни – externus/external
 екстракција/вађење – extratio/extraction
 екстрацелуларан/ванћелијски – extracellularis/extracellular

³² В. бел. 3.

³³ Иако *аквадукт/водовод* нису медицински термини, могу послужити вежбе ради као модели за стварање речи типа **холедукт/жучовод*, **лимфодукт/лимфовод*, итд. При том термини lymphoduct(us), ovoiduct(us), spermoduct(us), choleduct(us) постоје, већином као англицизирани латинизми; иако су углавном правилно изведени, а нису неприхватљиви, ипак се радије, колико ми је познато, користе облици *лимфовод*, *јајовод*, па и *спермовод*, док је *жучовод* по свој прилици застарели облик.

екстремитет/уд – *extremitas/extremity* канцер
 екцем и егзем³⁴/лишај – *eczema/eczema*
 елемент/основ(а) – *elementum/element*
 елементаран/основни – *elementarius/elementary*
 елоквенција/речитост – *eloquentia/eloquency*
 емоција/осећање – *emotio/emotion*
 еритроцит/црвено крво зрнце – *erythrocytus/erythrocyte*

интеран/унутрашњи – *internus/internal*

капсула/чаура – *capsula/capsule*
 карцином/рак – *carcinoma, cancer/ carcinoma, cancer*
 катаракта/мрена – *cataracta/cataracta*
 клавикула/кључњача – *clavicula/clavicula*
 коагулација/згрушавање – *coagulatio/coagulation*
 колумна/стуб; стубац – *columna/column*
 компактан/збијен – *compactus/compact*
 конвулзија/грч – *convulsio/convulsion*
 контузија/нагњечење – *contusio/contusion*
 корекција/исправка – *correctio/correction*
 корпулентан/крупан, дебео – *corpulentus/corpulent*

сензибилан/осетљив – *sensibilis/sensible*

фамилија/породица – *familia/ family*
 фебрилан/грозничав – *febrilis/febrile*
 -фобија/страх (од) – *-phobia/-phobia*
 фрактура/прелом – *fractura/fractur*
 фригидан, хладан – *frigidus/frigid*
 фронталан/чеони – *frontalis/frontal*
 фурункул/чир – *furunculus, pl. furunculi/furuncle*³⁵

хроничан/дуготрајан – *chronicus/chronic*

церумен/ушна маст, восак – *cerumen/cerumen, wax*

³⁴ Асимилација по звучности.

³⁵ Графема *f* у латинским, диграм *ph* уместо *f* у грчким речима.

811.163.41'243

811.163.41'374

811.163.41'367.625

Саша П. Марјановић
Филолошки факултет, Београд

ГЛАГОЛСКА ФЛЕКСИЈА У РЕЧНИЦИМА. О РЕЦЕПЦИЈСКИМ И ПРОДУКЦИЈСКИМ ПОТРЕБАМА СТРАНИХ КОРИСНИКА*

У раду је с металексикографских позиција размотрено како је представљена флексија српских глагола у постојећим двојезичним речницима у којима је српски језик полазни или циљни те у једнојезичним речницима српскога језика којима су странци потенцијална циљна скупина. Полази се од теорије о лексикографским функцијама, која у први план ставља корисника, његове потребе и ситуације у којима се корисник служи речником, како би се испитало јесу ли и у којој мери подаци о глаголској флексији системски наведени и достатни, односно одговарају ли потребама страних (понајпре франкофонских) корисника. Према томе су критерију испитани речници и оцењени. Штавише, пажња је посвећена и положају флексијских података у оквиру речничког чланка те њихову обиму, а затим и начину на који су флексијски подаци кодификовани у испитаним речницима. Наиме, наведени речници морају, с једне стране, задовољити рецепцијске потребе страних корисника, па је сагледано може ли корисник у тим речницима с лакоћом пронаћи одредницу под којом је лематизован одређени глаголски облик. С друге је стране испитано задовољавају ли продукцијске потребе, тј. проучено је нуде ли довољно података на основу којих би корисници несметано од лематизованог облика могли образовати флективне глаголске облике.

Кључне речи: флексија, глагол, речник, српски језик, страни језик, рецепција, продукција.

1. Увод. О глаголској флексији, за разлику од других граматичких података о глаголима у речнику, у металексикографској се литератури није много писало. То се донекле може оправдати тиме што се светска металексикографска литература развија на енглескоме језику, који је, познато је, слабо флективан језик: у њему је свега неколико флективних глаголских и именичких облика. Међутим, за разлику од енглескога, други светски европски језици имају подоста разгранату флексију, те се на тим језицима и писало о њој: J. Mugdan (1983) објавио је краћу студију у тематскоме зборнику на немачком језику, у којему је испитивао флексију у речницима немачкога је-

* Рад је настао у оквиру пројекта *Језици и културе у времену и простору* (бр. 178002), који финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

зика; М. Т. Фуентес Моран анализирао је – у оквиру обимне студије на шпанскоме језику посвећене граматичким информацијама у двојезичним речницима (Fuentes–Morán 1994) – како је флексија обрађена у шпанско-немачким и немачко-шпанским речницима из угла корисника којима је немачки матерњи језик. У класичну лектуру о овоме проблему убраја се и чланак Ј. Мугдана (Mugdan 1989), објављен на енглеском језику у првоме делу тротомне енциклопедије с металексикографском тематиком, и новија студија Данца С. Тарпа (Tarp 2008), који је о избору и представљању података у речнику, па тако и података о флексији, писао с позиција теорије о лексикографским функцијама, врло актуелне у данској металексикографској школи. На истој теоријској основи написан је и чланак Х. Бергенхолца и С. Тарпа (Bergenholtz–Tarp 2006). Сви наведени аутори критикују, с једне стране, слабу заступљеност података о флексији у постојећим речницима, а с друге, њихову неједнаку обраду и несистематичан одабир, те предлажу измене и разматрају могућа решења.

У словенским је језицима глаголска флексија прилично развијена. Према наводима Д. Шипке (Širka, 2005: 209–210) двовидски се прелазни глаголи у српскоме језику могу јавити у 309 облика, док остали глаголи, тврди аутор, имају мање разгранату парадигму. Тај број треба узети условно, јер један део тих флективних облика чине прости глаголски облици, док други део чине сложени облици, који се граде од простих, тако да број различитих облика није у тој мери, али свакако јесте, велик. Поред тога великог броја флективних облика, којих има и у другим језицима с развијеном флексијом, у српскоме се језику не може успоставити једноставна и недвосмислена подела глагола на конјугације за потребе наставе српскога као страног, као, како то Клајн (2006: 142) каже, у латинскоме и романским језицима: у латинскоме се на основу завршетка инфинитива презента глаголи могу сврстати у 4 конјугације, док се у шпанскоме или француском на основу истога критеријума глаголи деле у 3 групе. У српскоме таква једноставна подела није могућа, јер се, на пример, глаголи на *-ати* могу различито завршавати у првоме лицу једине презента (*гледати* → *гледам*, *звиждати* → *звиждим*, *глодати* → *глођем*), а да се притом не може предвидети завршетак.

Будући, дакле, да флексија у српскоме језику није једноставна и предвидљива, очекивало би се да се о обради флексије у једнојезичним и двојезичним речницима српскога језика расправљало у домаћој металексикографској литератури и да су постигнути значајни резултати у практичној лексикографији. Међутим, премда су се у литератури каткад зачули вапаји страних слависта (нпр. Gămulescu 1997 и Mikkelsen 1997), премда су неки страни слависти у својим речницима (нпр. Хадрович/Њомаркаи 1997 и Jeníková 2002) на занимљив и иноватниван начин представили глаголску флексију, њихов је одјек у српској (и хрватској) лексикографији изостао (кад су у питању поменути речници, претпостављамо да одјека није било јер

су ти речници, будући да су штампани у иностранству, српским (и хрватским) (мета)лексикографима недоступни. Штавише, практична је српска (и хрватска) лексикографија уопштено гледано, вероватно због комерцијалне исплативности, а можда и недовољне металексикографске освешћености лексикографа, окренута само матерњим говорницима српскога језика, којима су подаци о глаголској флексији у српскоме језику излишни. Флексији, стога, није посвећено довољно пажње ни у лексикографској теорији ни у пракси.

Приметан напредак у погледу методичких и металексикографских разматрања о обучавању странаца глаголској флексији и њеном представљању у речницима огледа се у неколико кroatистичких радова (Jelaska i sur., 2005). Коначно, конкретан теоријски и практичан допринос представљању глаголске флексије у речницима за странце дала је Б. Бабић (Babić 2011) у минималноме описном речнику глагола у српскоме језику, уз који је штампана пропратна студија. О њиховим ће резултатима бити речи у наредним деловима рада.

2. О овоме истраживању. Циљ овога рада је да се с позиција горепоменуте теорије о лексикографским функцијама размотри начело одабира и приказа података о глаголској флексији у постојећим двојезичним и једнојезичним речницима српскога језика. Ова теорија – чије су поставке прегледно разрађене у књизи С. Тарпа (Tarp 2008) – приликом планирања лексикографског дела у први план ставља корисника речника, његове потребе и ситуације у којима се корисник служи речником; према тој теорији није само битно како лексикографи разне податке могу упаковати у структуру речничкога чланка, већ је још битније како те податке корисници могу и знају распаковати и да ли су им и од какве користи. Ми ћемо, стога, у овоме раду размотрити на који се начин глаголска флексија представља у речницима намењеним франкофонским корисницима који уче српски језик, тј. корисницима којима је француски језик матерњи или бар језик друштвене средине. То никако не значи да се резултати овога рада не могу применити у речницима за нефранкофонске кориснике. Напротив. Испитаћемо како се у представљању флексије могу задовољити потребе страних корисника у различитим ситуацијама, тј. при рецепцији страног језика (1) и приликом продукције на страноме језику (2); затим, при превођењу са српскога на француски (односно матерњи) (3) и с францускога (одн. матерњег) на српски језик (4). Последње две ситуације могу се свести, кад је у питању глаголска флексија, на рецепцијску фазу (трећа) одн. продукцијску (четврта), па ћемо у овоме раду, као и код С. Тарпа (Tarp, 2008: 211) те Х. Бергенхолца и С. Тарпа (Bergenholtz–Tarp 2006), размотрити две ситуацијске потребе – рецепцијску и продукцијску, док ће пета ситуацијска потреба (када се корисник служи речником да би стекао знања о систему страног језика) бити размотрена у посебном раду.

3. Ко се мучи с флексијом? Пре него што пређемо на анализу постојећих речника, ваљало би видети на којим нивоима учења српскога језика франкофони, одн. странци уопште, могу имати потребу за подацима о глаголској флексији у речнику.

В. Крајишник (2011) наводи типичне грешке у процесу учења српскога језика на свих шест нивоа које прописује ЗЕРОЈ, с тим што се грешке у конјугацији глагола помињу на четири нивоа: док на разини А1 ученици често користе инфинитив јер нису савладали глаголску флексију, на нивоу А2 правила су флексије савладана, али се доста грешки кад та флексија, како ауторка каже, одступа од „правилне“. На средњим ступњевима ученици греше у конјугацији глагола „неправилне“ промене, на нивоу Б1 чак иако су информацију о флексији нашли у речнику, а на разини Б2 само ако она није наведена и уколико је глагол непознат те мање фреквентан. У овоме се раду, међутим, нигде не наводи шта се подразумева под „правилним“, а шта под „неправилним“ глаголима.

С. Л. Удиер (Udier, 2013: 158, 160–161) истиче да у настави на нивоу Б1 морфологија и даље, због морфолошке сложености хрватскога језика, превладава над синтаксом, али да је основна морфологија углавном добро усвојена, пре свега конјугација глагола *бити*, глагола *-ати* > *-ам*, *-ити* и *-јети* > *-им*, најфреквентнији глаголи с конјугацијом *-ати* > *-(j)ем*, *-ати* > *-им*, *-овати/-евати/-ивати* > *-ујем*, затим усвојена је конјугација глагола *ићи*, *доћи* и сличних, конјугација глагола *-нути* > *-нем*, конјугација модалних глагола *моћи*, *смјети*, *хтјети* те конјугација врло фреквентних глагола који не припадају наведеним врстама (*јести*, *пити*, *слати*, *прати*, *узети*, *стајати* и сл.). Ауторка потом каже да су говорници на том нивоу овладали творбом презента, перфекта, футура I и II, потенцијала, те императива глагола који се најчешће користе у императиву, али истиче да на тој разини презент глагола одређених глаголских врста још увек представља тешкоћу, као и глаголска времена која се ређе користе, те сложенији и ређе употребљавани глаголски облици.

Ј. Novak Milić (2002) спровела је практично истраживање којим је желела показати који језички чиниоци утичу на усвајање презента, перфекта и футура I у хрватскоме као страном језику. Истраживањем је обухватила 40 испитаника на почетноме и средњем ступњу, те засновала га на тестовима и слободним саставима; на тестовима је испитаницима најпре задала реченице с глаголима у презенту, које је требало да пребаце прво у футур I, па у перфекат, а онда реченице с глаголима у инфинитиву, које је требало ставити у презент. Ауторка је, између осталог, дошла до следећих закључака: све групе испитаника футур I и перфекат лакше граде од презента, што се, како смо видели, поклапа с наводима С. Л. Удиер о тешкоћи усвајања презента и на ступњу Б1; затим, предвидљивост и учесталост глаголске врсте утиче на тачност грађења облика, с тим што испитаници мање греше код

чешћих глагола исте врсте, него код ређих. Тако ауторка примећује да се глагол *мислити*, који је у употреби врло чест те припада предвидљивој¹ и честој глаголској врсти лакше и пре усваја него редак глагол, нпр. *звизда-ти*, који спада у непредвидљиву и ретку глаголску врсту. Поред тога, ауторка је нашла да су у слободним саставима испитаника најучесталији глаголи *-ати* > *-ам* и *-ити* > *-им*, што одговара бројном стању ових глагола у језичком систему.

Из наведеног можемо закључити да би у речницима који су намењени корисницима на разини А1, А2 и Б1 ваљало наводити податке и о „правилној“ и о „неправилној“ глаголској флексији, док би се на вишим нивоима, од Б2 па навише, могли наводити само подаци о „неправилној“ флексији. Пошто би класификација глагола у српскоме језику према типу флексије изишла ван оквира овога рада, који је металексикографскога карактера, у та се питања овом приликом нећемо упуштати².

У наредним ћемо деловима рада анализирати саме речнике тако што ћемо размотрити могу ли флексијски подаци у постојећим речницима задовољити рецепцијске (тачка 4) и продукције (т. 5) потребе страних корисника.

4. Рецепцијске потребе. У рецепцијској ситуацији страни (франкофонски) корисник проверава значење или употребу глагола у српско-францускоме речнику или у једнојезичноме речнику српскога језика, у зависности од нивоа владања језиком. Глаголске су одреднице у тим речницима лематизоване у тзв. канонском облику, тј. у инфинитиву (уп. Svensén, 2009: 105). Уколико је кориснику познат инфинитив глагола чије значење тражи, неће имати потешкоћа да га у речнику и пронађе. Уколико му је, пак, инфинитив непознат, једино је решење да га покуша реконструисати по аналогiji са сличним глаголима чија му је флексија позната или на основу знања о систему глаголске флексије у српскоме језику. Тај покушај, међутим, највероватније неће уродити плодом код глагола у чијој се парадигми јавља нека гласовна алтернација. Уколико, хипотетички речено, корисник речника у току учења језика није савладао глагол *клетити се*, а негде прочита или чује облик *кунем се*, он може помислити да инфинитив гласи, примера ради, **кунути се* или **кунати се*. Ако би у речнику потражио тај погрешно реконструисан облик, не би га, дакако, нашао, а речник би у најгорем случају оценио као лош зато што у њега није уврштен глагол који тражи. Уопште гледано, корисник никако не би могао наћи правилан облик инфинитива ако овај није наведен као одредница у непосредној близини претпостављеног инфинити-

¹ О предвидљивим глаголским врстама в. Jelaska (2005a: 182–185), Novak-Milić (2005: 355) и Jelaska (2005b).

² О неправилним глаголима у српскоме језику в. Милошевић (2012) и Ђуровић (2015), као и граматике српскога језика за изворне говорнике и странце (нпр. Клајн 2005; Mrazović 2009 и Thomas–Osipov 2012). Систематичан преглед подела глагола на врсте у хрватским граматикама написала је Jelaska (2005a).

ва. Штавише, у нади да ће пронаћи одговарајућу одредницу, корисник не би имао стрпљења да прегледа ни две-три стране речника, а камоли 75 (одреднице на *кун-* у РСЈ налазе се на странама 614–615, док је одредница *клети се* на 539. страни). Може се такође догодити да ни понеки врло фреквентан глагол корисник речника још није усвојио, нпр. глагол *звати се*. П. Радић и Ун-Хе Ким (Радић–Ким 2007) анализирали су неколико уџбеника српскога језика као страног по питању увођења и обраде глагола *звати се* и уочили су да се при томе аутори уџбеника опредељују за два основна приступа: приступ који укључује рано (1) и приступ који укључује касно (2) савладавање тог глагола у настави. Уколико франкофонски корисник учи српски по уџбенику чији су се аутори одлучили за други принцип, а наиђе на презентски облик тога глагола, неће га моћи пронаћи у речнику. Једини начин да се при овој рецепцијској ситуацији кориснику изиђе у сусрет, сагласни су сви металексикографи (Mugdan, 1989: 521; Fuentes–Morán, 1994: 227–231; Bergholtz–Tarp, 2006: 577; Tarp, 2008: 184; Svensén, 2009: 105–106, 131; уп. Jelaska–Cvikić, 2005: 213), јесте да се као одреднице наведу и флективни облици глагола код којих је инфинитивна и презентска основа различита, с тим што се ти облици упутницом могу повезати с канонским обликом. Занимљиво је да је на то указао и М. Лалевић у критичком осврту на тада тек објављени шестотомни речник Матице српске:

„Доста је речи (именице, заменице, глаголи и сл.) које у промени померају или мењају коренски или основски део речи, којих је веза с одредницом танана или слаба, а нису наведени и такви облици“ (Лалевић, 1983: 6).

Није јасно зашто лексикографски колектив који је припремао РСЈ као скраћену верзију шестотомника није, с једне стране, прихватио Лалевићеву сугестију, док је, с друге, једнотомник, како је речено у предговору (РСЈ, 2007: 7), наменио и нематерњим говорницима српскога језика. Ово се изостављање не може оправдати ни мањком простора јер таквих глагола нема много: ако их је, примера ради, хиљаду, упућивачке би одреднице у прелому какав је урађен за РСЈ, верујемо, заузеле десетак страна, што не би значајно повећало обим речника и поскупило штампање.

Овај поступак примењен је у само једном штампаном једнојезичном речнику српскога језика (Московљевић 2000)³, и то доследно, а од двојезичних може се наћи у свега неколико:

зовем в. *звати* (Московљевић 2000),
zovem see *zvati* (Benson 1993),

³ Цитирамо треће издање овога речника. Он је првобитно издат 1966. године, пре изласка из штампе првих књига шестотомнога речника Матице српске (и Матице хрватске). Прво је издање, нажалост (и, додали бисмо, неправедно), забрањено и уништено, па је овај – по многим лексикографским решењима – иновативан речник остао неоправдано скрајнут у научној и стручној јавности.

зовем *ld звати* (Хадрович/Њомаркаи 1997),
zovem → *zvati* (Dahl/Gustafsson 2001),
зове(-) *see звати* (Хлебџец 2006),

с тим што обрада ни у једном од њих није доследна (нпр. 1. лице једнине глагола *прати* дата је само у Dahl–Gustafsson, 2001). Примећује се да прва три двојезична речника наводе 1. лице једнине презента, док Хлебџец (2006), што је, према нашем мишљењу, свакако боље решење, даје основу, тематски вокал и факултативну цртицу, којом се упозорава да су могући наставци⁴. Питање је, међутим, шта ако корисник наиђе на облик 3. лица множине – *зову*: хоће ли знати да реконструише прво лице једнине? Да ли је можда требало и тематски вокал ставити у заграду или га изоставити? Додајмо још и то да је, без обзира на то што је овакав поступак из корисничке перспективе оправдан, чудно то што се о њему у предговору речника ништа не каже. Једини је изузетак Хадрович–Њомаркаи (1997: 9 и 14), у коме се вели, прво на српскоме, па на мађарском језику:

„Као упућујуће одреднице долазе и облици који се у значајној мери разликују од основне одреднице, нпр. **рекао**, *ld рећи*, **плео** *ld плести*, **кунем** *ld клети*.“

У још је једном српско-мађарскоме речнику (Ковач 1968–1975) овај поступак примењен како би се изишло у сусрет корисницима:

„Oblici i izvedenice neobični za strance, pogotovo za neslavene, sa značajnim glasovnim promenama, npr. [...] prezenti, aoristi [...] i sl. uzimaju se kao posebne odrednice. To je učinjeno da se Mađarima olakša orijentacija u srpskohrvatskom jeziku.“ (Ковач, 1968: XIII).

Упоредним прегледом неколико глагола из сва три тома овога речника запажамо, међутим, да у свим случајевима лексикографски колектив није понудио јединствено решење:

idem /*idem* (*praes*) < *íci megyek* (Ковач 1968),
koljem, *kolješ*, *kolje* (*praes*) < *klati* (Ковач 1968),
meljem (*praes sing*) < *meljati*, *mleti* (Ковач 1968),
perem, *pereš*, *pere* (*praes*) < *prati* (Ковач 1971),
zovem (*praes*) < *zvati* (Ковач 1975).

Видимо да је у неким чланцима поред 1. л. дато и 2. те 3. јд. презента (уп. *кољем*, *перем*), да се у неким чланцима посебном граматичком ознаком корисник упозорава да је реч о облику једнине (уп. *мељем*), док се у другима истим типом ознаке (*praes* „презент“) указује на то које је глаголско време

⁴Fuentes Morán (1994: 230) предлаже, као могућу опцију, да се као одредница наведе само основа или основа и непроменљиви део завршетка, а да се знаком плус у експоненту (+) сугерише да није реч о потпуном облику. У нашем би то случају изгледало овако: зов⁺ → звати.

у питању⁵; даље, само је код глагола *идем* понуђен еквивалент на мађарскоме, вероватно из перспективе корисника којима је српски језик матерњи; коначно, у обради неких глагола (нпр. *срати*) презент глагола уопште није наведен као посебна одредница.

Лако се да запазити да досад нисмо поменули нити један српско-француски речник: разлог је томе то што овај поступак није заступљен ни у једноме српско-француском речнику.

5. Продукцијске потребе. У продукцијској се ситуацији страни (франкофонски) корисник служи речником како би произвео одговарајући исказ на српскоме језику. Уколико му је глагол који му је потребан већ познат, а нису му познати његови флективни облици, може, по дефиницији, користити и српско-француске речнике и једнојезичне речнике српскога језика. Ако, пак, није научио српски кореспондент францускоме глаголу, онда ће једино у француско-српскоме речнику наћи потребну информацију.

Кад је у питању обим података о глаголској флексији који корисник речника може пронаћи, В. П. Берков (2004: 104) истиче да се у речнику уз одредницу може навести потпуна или делимична парадигма речи. Ми бисмо додали и нулту, кад подаци о флексији изостају (уп. Svensén, 2009: 126; в. још Mugdan, 1989: 519). Сасвим је разумљиво да потпуну флексију српских глагола није могуће дати у оквиру свакога чланка, јер би тако речник у папирноме формату био превивше гломазан (уп. Bergenholtz–Tarp, 2006: 578; Tarp, 2008: 212)⁶. Потпуна је флексија, признаје и Берков, могућа само кад је парадигма речи невелика. Пошто су подаци о глаголској флексији у српскоме нужни, намеће се онда чињеница да је навођење бар делимичне парадигме задовољавајуће решење. Поставља се, међутим, питање који ће флективни облици корисницима бити достатни. Другим речима, треба видети који облици кориснику омогућују да реконструише остатак парадигме⁷. Будући да се глаголски облици у српскоме језику граде од инфинитивне и презентске основе, у речнику је онда, поред инфинитива, потребно навести барем презент глагола.

5.1. Једнојезичници. У једнојезичним је општим речницима српскога језика уобичајено да се системски наводи облик бар 1. лица јд. презента, али и облици код којих се јављају гласовне алтернације те облици неправилне творбе (притом су уведени ознаком за глаголски облик). О томе се у предговору РСЈ каже следеће:

⁵ Скрећемо пажњу на то да у претходно цитираним речницима није било података о лицу, броју и/или времену флективног облика, већ је он само упућиван на инфинитив. Навођењем података о облику олакшава се рецепција и поједностављује се, како истиче Fuentes Morán (1994: 230), увид у потпуну парадигму. По овоме је питању, стога, Ковац (1968–1975) корак напред у обради флексије.

⁶ У једном је типу речника приказ потпуне парадигме могућ. О томе ће бити речи у закључку.

⁷ Tarp (2008: 219) посебно наглашава да је нужно навести све *релевантне* облике.

„[О]блик 1. лица презента код глагола [...] [наводи се] редовно, чак и кад нема никаквих (то значи ни прозодијских) алтернација (нпр. *ломити*, *-им* [...]) Остали морфолошки и прозодијски занимљиви облици наводе се често, али не и редовно...“ (РСЈ, 2007: 8).

На овај начин поступа и Московљевић (2000). Јосић–Васић (1988–1989) после инфинитива даје завршетак 1. л. јд. презента или његов пуни облик, као и облике глаголскога придева радног код глагола чије се основе разликују:

angažirati (-am) // **angažovati** (angažujem; angažовао, angažovala, angažovalo) ...

Овај је поступак у складу са захтевима које постављају З. Јеласка и Л. Цвикић (Јеласка–Свикић, 2005: 212–213). Ове ауторке истичу да би у речницима за странце ваљало системски навести 1. л. јд. и 3. л. мн. презента те облике глаголског придева радног бар у два рода.

С друге стране, у речнику педагошкога типа – ШРХЈ 2012, који експлицитно не наводи странце као циљну корисничку групу, већ „све који се служе хрватским стандардним језиком“ (ШРХЈ, 2012: xi), флексија је представљена у посебну граматичком блоку и издашније него у РСЈ. Поред 1. л. једнине и 3. л. множине системски се наводе и 2. л. једнине императива, 1. л. једнине аориста, 1. лице имперфекта свих несвршених глагола, те глаголски придев радни у мушкоме роду и, ако га има, глаголски придев трпни. Остали се облици наводе само кад су фонолошки и/или нагласно битни. Наредни би пример могао илустровати такав граматички блок:

zvati *gl. nesvrš. prijel. <prez. 1. l. jd. zovem, 3. l. mn. zovu, imp. zovi, aor. zвах, imperf. zвах/zovijah, prid. r. m. zvao, ž zvala, s. zvalo, mn. zvali, prid. t. zvan, pril. s. zovući, pril. p. zvaвši> ...*

Можемо претпоставити да су приликом конципирања овако опширна граматичког блока лексикографи имали на уму само странце, јер је он непотребан „ученицима завршних разреда основне школе и средњошколцима“ – сви су изворни говорници у том узрасту савладали флексију матерњег језика.

У минималноме речнику глагола намењеном страним корисницима (Babić 2011) у флексијскоме се блоку, које уводи латиничко Б, наводе 1. л. јд. и 3. л. мн. презента, радни глаголски придев у мушкоме роду, 2. л. императива и трпни придев у мушком роду; сви се облици одвајају усправном цртом и нису именовани ознакама као у претходном речнику:

POpiti **A** pf, tr **B** popijem, popiju | popio | popij | popijen...
zvati **A** impf/pf, tr **B** zovem, zovu | zvao, -la | zovi | zvan...

Премда је о редоследу облика писано у предговору на неколико страних језика, мислимо да би из перспективе корисника било сврсиходно да су

имена облика наведена помоћу ознака и у оквиру појединачних чланака, на пример:

POpiti A pf, tr **B** prez. popijem, popiju | part. akt. popio | imp. popij | part. pas. popijen...

С друге стране, премда су сви облици исписани у целини, не видимо разлог зашто је за женски род раднога глаголског придева исписан само завршетак.

5.2. Двојезичници са српским као полазним. У српско-шведском речнику Дала и Густафсона (Dahl–Gustafsson 2001) флексија је представљена као у РСЈ, тј. редовно је дато 1. лице јд. презента и, кад су потребни, други облици због гласовних алтернација или нерегуларног грађења. Тротомни српско-мађарски речник (Ковач, 1968–1975) по правилу наводи 3. л. једнине: код правилних је глагола неуједначено дат било завршетак било пун облик, док је код неправилних облик исписан у целини. Код непредвидљивих и неправилних глагола наводе се и остали репрезентативни облици. Они су уведени ознаком:

gledati *gleda...*

izmisлити *izmisli (vp tr, aor) izmislih izmisli, (ppp) izmišljen...*

misлити *-i (vi, ppp) mišljen...*

otpevати *-a...*

pogledати *-a...*

pevати *peva...*

sasлушати *-a (vp tr, aor) saslušah saslušā [...], (ppp) saslušan...*

slушати *-a (vi, ppp) slušan...*

zvати *zove (vi, impf) zvah/zovijah, (aor) zvah zva, (imp) zovi, (ppa) zvaо zvala, (ppp) zvan, zvat...*

Хлебец (2006) не наводи податке о флексији глагола на *-ати* > *-ам* и *-ити* > *-им*, будући да је флексија тих глагола предвидљива. У осталим случајевима наводи презентску основу, а *каткад* и друге облике, ако су по чему карактеристични (уп. Тагр, 2008: 217):

звати, през. *зове(-)*, р. прид. *звал-* (all except *звао* м јд)...

прати, през. *пере(-)*, р. прид. *прао* м јд., *прал-* others... (Хлебец 2006).

На основу ова два примера запада за око: 1) то што граматички блок у оба случаја није структуриран на исти начин, 2) што су граматичке ознаке дате на српском језику, а корисније би било да су на енглескоме, јер је тај блок намењен англофонским корисницима, и 3) што је исписан непроменљиви део флективног облика, а остатак замењен цртицом. Оваквим лексикографским поступком несумњиво се економише на простору, али је упитно колико је он корисницима речника јасан, тим пре што у предговору

речника о устројству граматичког блока нема речи. Даље, у неким чланцима подаци нису достатни: глаголи типа *пећи* обрађени су на следећи начин:

пећи, през. *пече(-)*... (Хлебец, 2006).

Јасно је да ће корисник речника, ако је савладао наставке за презент, моћи да сагради сва три лица једнине и прва два лица множине, али га речник не упозорава како гласи основа овога глагола у 3. л. множине или радни глаголски придев.

Једини српско-француски речници који дају податке о флексији српских глагола јесу Dayre–Deanović–Maixner (1960) и Perić (1959). У првоме је, међутим, редовно дато једино 1. л. једнине презента. Остали облици нису наведени ни кад се јављају гласовне алтернације, нити кад долази до промене акцента у парадигми глагола. У другоме је обрада флексијских података као у Хлебецу (2006): код глагола с предвидљивом парадигмом подаци о флексији изостају, док је код осталих наведено само прво лице једнине презента.

У свим наведеним речницима флективни су облици исписани било у пуном облику, било у виду завршетака или основе. Тај систем презентације флексије В. П. Берков (2004: 102) назива фактографским јер је језички материјал забележен у стварном виду. Други систем исти аутор назива симболичким зато што се у томе случају симболом – бројком, словом или комбинацијом обају – кориснику саопштава да се глагол сврстава у одређени конјугацијски образац. Симболички систем нужно подразумева да ће негде у речнику, да ли у предговору или у какву прилогу, бити разјашњени дати симболи (уп. Svensén, 2009: 129–130). Овај смо систем у речницима са српским као изворним језиком нашли само у Хадрович–Њоркмаи (1997) и Wenson (1993). Аутори првога речника издвојили су 24 конјугацијска обрасца и навели их у граматичкоме прилогу на крају речника; сваки су обележили бројком 44–67 (бројке од 1 до 43 упућују на деклинацијске обрасце), а онда свакој глаголској одредници у граматичком блоку одвојеном угластим заградама приписали одговарајућу бројку:

студирати [61] ...

61

1. гледам, 2. гледају, 3. гледај,
4. гледати, 5. гледао, гледала

На тај начин корисник речника сазнаје по којем се обрасцу глагол мења, налази одговарајући образац у прилогу и аналогijом с моделом конјугацијског обрасца изводи жељени флективни облик глагола који му је потребан. Занимљиво је да су у конјугацијскоме обрасцу сви облици обројчани, али нису именовани. Мада су бројке на почетку одељка о конјугацијским обрасцима дешифроване на мађарскоме, пуни испис на мађарском језику у оквиру обрасца кориснику би био целисходнији.

Бројке су у овоме речнику комбиноване с латиничким словима, који указују на подврсту конјугације, а, осим бројке, 1. л. јединице презенте наведено је редовно кад се у њему јављају гласовне алтернације:

звати [51с, зовем] ... (Хадрович/Њомаркаи 1997)⁸.

Сличан систем налази се и у Бенсоновој речнику (Benson 1993). У њему је поред сваке глаголске одреднице дата словна ознака која упућује на одговарајући акценатско-конјугацијски тип: правилна и предвидљива конјугација обележава се симболом R (енгл. *regular* „правилан“), док су остали акценатско-конјугацијски типови уведени симболима А – D, F – H, J и L. У оквиру свакога типа издвојени су глаголи с тросложним инфинитивом и обележени су бројком 1 (нпр. глагол *написати* потпада под тип В, а *писати* под В1). Сви су типови разјашњени у двојезичном предговору на равно 4 странице. Разјашњења у предговору нису, међутим, графички и типографски прегледна, а садржајно су, нажалост – усуђујемо се оценити – од већег значаја тек корисницима филолошких профила. Ознака конјугацијског типа изостаје код глагола који не потпадају ни под један тип који аутор наводи у предговору; тада је после одреднице прибележено, у свим случајевима истим редоследом, 1. л. јд. и 3. л. мн. презенте, глаголски придев радни, глаголски придев трпни, футур и императив; облици су раздвојени тачком-зарезом и нису уведени ознаком за глаголски облик. Разуме се да наведени облици неће бити дати у свим случајевима: 3. л. јд. футура I наводи се, примера ради, код глагола *пасти*, док тај облик изостаје код глагола *прати*.

Симболичкоме се систему⁹ може приговорити то што од корисника захтева више времена – јер је симбол потребно дешифровати –, али је лексикографски врло елегантно решење – тако мало података стаје у један једини симбол¹⁰: у реченику цепнога формата, какав је Хадрович–Њоркмаи (1997), нуде се поприлично исцрпни флексијски подаци.

5.3. Двојезичници са српским као циљним. Кад је у питању речник са српским као циљним, који је једини од користи ако корисник не зна српски

⁸ Занимљиво је да образац 51с у прилогу не постоји, већ је флексија глагола *звати* дата у образцу 51b.

⁹ Таг (2008: 214–216) показује да се флексијски подаци могу навести и тако што се модел конјугацијског обрасца понуди директно у чланку (нпр. *студирати* [гледати]) или тако што се после одреднице испише „мини-правило“, разјашњено у предговору или додатку, које би кориснику указало на гласовне алтернације, нпр. *брисати* <с → ш>. Корисник би онда знао да с у презенту алтернира са ш. Fuentes Moran (1994: 222–227), поред симболичкога система који смо већ објаснили на нашем примеру, пише о још једноме: уз неправилни се глагол наведе звездица (*), која корисника упућује да тај глагол потражи у првоме граматичком прилогу, где ће пронаћи модел конјугацијскога обрасца, да би потом у другоме прилогу на основу модела пронашао његову парадигму. Овај начин приказа флексије несумњиво растерећује микроструктуру речничкога чланка, али заузврат успорава потрагу.

¹⁰ Треба се само присетити Берковљевог основног лексикографског начела (Берков, 2004: 4), према коме *максималан* број информација треба да заузме *минималан* простор.

коресподент страноме глаголу, можемо – с великим жаљењем – констатовати да само један једини речник (Jeníková 2002), колико нам је познато, наводи флексију српских глагола, премда не исцрпно¹¹:

рѣси рѣѣи, -ѣем.

Ни један једини, пак, француско-српски речник не поступа овако. Ненавођење флексијских података о еквиваленту могло би се оправдати само ако је речник 1) обосмеран, тј. ако је у истој књизи штапан и, примерице, српско-француски и француско-српски речник, те 2) уколико је флексија већ наведена у српско-француском језику (уп. Fuentes Morán, 1994: 220–221). У том случају корисник би морао, пошто је нашао одговарајући српски глагол, још једном прелистати речник како би пронашао податке о глаголској флексији. Додатна потрага већину би корисника обесхрабрила, па се мора изнаћи одговарајуће лексикографско решење да се флексија понуди и у француско/страно-српском речнику. Будући да је ово нова и веома сложена тема, о њој ћемо писати у посебну раду.

6. Закључак. Досад смо разматрали речнике у штапаноме формату. Видели смо којим су се поступцима лексикографи послужили како би представили флексију глагола у српском језику. Показали смо, између осталог, да стање у француско-српској лексикографији није похвално. Рекли смо да је најидеалније решење из рецепцијске перспективе кад корисник с лакоћом може пронаћи глаголску одредницу, без обзира на то је ли глагол „правилан“ или није; даље, истакли смо да је за продукцију битно да је кориснику понуђено довољно флексијских података не би ли од инфинитива без тешкоћа могао образовати жељени флективни облик. Лексикографи су, међутим, у штапаном речницима увек спутани ограниченим простором и никако не могу понудити исцрпне податке о флексији, па чак ни кад су употребљени симболи који упућују на конјугацијски модел. У томе случају можемо се запитати хоће ли просечан корисник нефилолошкога усмерења знати по моделу конјугацијскога обрасца образовати одговарајући флективни облик (уп. Mugdan, 1989: 521). У српској се (мета)лексикографији подразумевало да хоће, па томе није придавано довољно пажње, но, будући да имамо искуства као наставници странага језика, мислимо да је то под великим знаком питања, али су за ову тврдњу потребна емпиријска поткрепљења.

Закључили бисмо овај рад констатацијом да се проблем флексије најсврхисходније може разрешити у електронским речницима (уп. Bergholtz–Taņr, 2006: 579; Svensén, 2009: 130–131): корисницима се омогући да у поље за претрагу упишу не само канонски облик глагола, већ било који флективни

¹¹ Информација о 1. л. јд. презенте неће у свим случајевима бити довољна: в. горе коментар у вези с одредницом *нећу* у Хлебѣ (2006). Треба, међутим, поменути да је избор управне црте – која сугерише да се део еквивалента после ње мења – врло добар лексикографски поступак, што уосталом и Mugdan (1989: 522) похвално оцењује.

облик, с тим што је сваки од њих у речничкој бази података повезан с чланком у којем је глагол лематизован и обрађен. Ово је за српски језик једино могуће при коришћењу *Хрватскога језичног портала* (НЈР) за већи, али не свеукупан, број глагола: ако се у поље за претрагу упише облик *радимо*, отвориће се речнички чланак глагола *радити*, ако се тражи облик *сијеку* или *сијечем* и сл., приказаће се чланак глагола *сјећи*. С друге стране, како би речник задовољио продукцијске потребе, кориснику се може омогућити да кликне на глагол – како кад је еквивалент, тако и кад је одредница у двојезичноме или једнојезичном речнику српскога језика – и да на екрану искочи прозор с потпуном или барем делимичном парадигмом тога глагола. Приказ потпуне парадигме могао би бити израђен по моделу МРСЈ.

ЛЕКСИКОГРАФСКИ ИЗВОРИ

Московљевић, М. (2000). *Речник савременог српског књижевног језика с језичком саветником*. Београд: Гутенбергова галаксија.

МРСЈ: *Морфолошки речник српског језика*, <<http://www.lexicom.rs/lexicon/Search.aspx>>.

РСЈ: *Речник српскога језика*. (2007). Нови Сад: Матица српска.

Хадрович, Л. и И. Њомаркаи (1997). *Српско-мађарски речник*. Београд: ЗУНС, Нови Сад; Форум, Budapest: Akadémiai Kiadó.

Хлебец, Б. (2006) *Стандардни српско-енглески речник: са енглеском и српском граматицом*. Београд: Завод за уџбенике.

ШРХЈ: *Školski rječnik hrvatskoga jezika*. (2012). Zagreb: Institut za hrvatski jezik i jezikoslovlje – Školska knjiga.

*

Babić, B. (2011). *Rečnik glagola: Naučimo srpski 1 i 2*. Novi Sad: Filozofski fakultet.

Benson, M. (1993). *Srpskohrvatsko-engleski rečnik*. Beograd: Prosveta.

Dahl, A. and A. Gustafsson (2002). *Jämförande ordbok från serbiska, kroatiska och bosniska till svenska*. Uppsala: Dahls.

Dayre, J., M. Deanović i R. Maixner (1960). *Hrvatskosrpsko-francuski rječnik*. Zagreb: Novinarsko izdavačko poduzeće.

НЈР: *Hrvatski jezični portal*, <<http://hjp.novi-liber.hr>>.

Jeníková, A. (2002). *Srbsko-český a česko-srbský slovník*. Voznice: Leda.

Jocić, M. i V. Vasić (1988–1989). *Školski rečnik standardnog srpskohrvatskog/hrvatskosrpskog jezika*. Knjiga I–II. Novi Sad: Zavod za izdavanje udžbenika.

Kovač, M. (ur.) (1968–1975). *Srpskohrvatsko-mađarski rečnik*. Knjiga I–III. Novi Sad: Pokrajinski zavod za izdavanje udžbenika.

Perić, A. (1959). *Srpskohrvatsko-francuski rečnik*. Beograd: Nolit.

ЛИТЕРАТУРА

- Берков, В. П. (2004). *Двуязычная лексикография: Учебник*. Москва: Астрель–АСТ–Транзиткнига.
- Ђуровић, С. (2015). Неправилни глаголи у српском језику. *Српски језик* 20: 689–696.
- Клајн, И. (2006). *Граматика српског језика за странце*. Београд: Завод за уџбенике.
- Крајишник, В. (2011). Рјечник у настави српског као страног језика. *Анали Филолошког факултета* 23/2: 245–258.
- Лалевић, М. (1983). *Речник српскохрватскога књижевног језика Матице српске I – VI: анализе и напомене*. Београд: изд. аут.
- Милошевић, С. (2013). *Облици глагола прве врсте у српском језику*. Београд: Задужбина Андрејевић.
- Радић, П. и У. Х. Ким (2007). Форме представљања и повратни глагол ‘звати се’ у методици наставе српског језика за странце. У: *Српски као страни језик у теорији и пракси* (М. Дешић, ур.), Београд: Филолошки факултет, 39–46.

*

- Bergenholtz, H. and S. Tarp (2006). Dictionaries and Inflectional Morphology. In: *Encyclopedia of Language and Linguistics* (K. Brown, ed.), Oxford: Elsevier, 577–579.
- Fuentes Morán, M. T. (1994). *Gramática en la lexicografía bilingüe: morfología y sintaxis en diccionarios español-alemán desde el punto de vista del germanohablante (Lexicographica Series Maior 81)*. Tübingen: Niemeyer.
- Gămulescu, D. (1997). Граматичке упуте у двојезичним речницима српског језика. *Научни састанак слависта у Вукове дане* 26/2, Београд: МСЦ, 421–425.
- Jelaska, Z. (2005a). Glagolske vrste. U: *Hrvatski kao drugi i strani jezik* (Z. Jelaska i sur.), Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada, 170–185.
- Jelaska, Z. (2005b). Poučavanje hrvatskim glagolima i pravila. U: *Hrvatski kao drugi i strani jezik* (Z. Jelaska i sur.), Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada, 341–352.
- Jelaska, Z. i L. Cvikić (2005). Gramatička obilježja i rječnici. U: *Hrvatski kao drugi i strani jezik* (Z. Jelaska i sur.), Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada, 206–215.
- Jelaska, Z., L. Cvikić i J. Novak-Milić (2005). Rječnici za učenje hrvatskoga. U: *Hrvatski kao drugi i strani jezik* (Z. Jelaska i sur.), Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada, 196–205.
- Jelaska, Z. i sur. (2005). *Hrvatski kao drugi i strani jezik*. Priredila Z. Jelaska. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.

- Mrazović, P. (2009). *Gramatika srpskog jezika za strance*. Sremski Karlovci–Novi Sad: Izdavačka knjižarnica Zorana Stojanovića.
- Mikkelsen, H. K. (1997). Принципи селекције и презентације граматичке информације у двојезичним речницима. *Научни састанак слависта у Букове дане* 26/2, Београд: МСЦ, 409–420.
- Mugdan, J. (1983). Grammatik im Wörterbuch. Flexion. In: *Studien zur neuhochdeutschen Lexicographie III* (E. Wiegand, ed.), Hildesheim–Zürich–New York: Olms, 179–237.
- Mugdan, J. (1989). Information on Inflectional Morphology in the General Monolingual Dictionary. In: *Wörterbücher: Ein internationales Handbuch zur Lexicographie* (F. J. Hausmann et al.), Berlin–New York: De Gruyter, 518–525.
- Novak Milić, J. (2002). Učenje glagolskih oblika u hrvatskome kao stranome jeziku. *Suvremena lingvistika* 53/54: 85–100.
- Novak-Milić, J. (2005). Djelotvornost gramatičkoga poučavanja. U: *Hrvatski kao drugi i strani jezik* (Z. Jelaska i sur.), Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada, 353–358.
- Svensén, B. (2009). *A Handbook of Lexicography: the Theory and Practice of Dictionary-Making*. Cambridge: University Press.
- Šipka, D. (2005). *Osnovi morfologije*. Beograd: Alma.
- Tarp, S. (2008). *Lexicography in the Borderland between Knowledge and the Non-Knowledge (Lexicographica Series Maior 134)*. Tübingen: Niemeyer.
- Thomas, P.-L. and V. Osipov (2012). *Grammaire du bosniaque-croate-monténégrin-serbe*. Paris: Institut d'études slaves.
- Udier, S. L. (2013). Gramatička kompetencija. U: *Hrvatski B1: opisni okvir referentne razine B1* (A. Grgić i dr., ur.), Zagreb: FF-press, 157–174.

Saša Marjanović

VERB INFLECTION IN DICTIONARIES. ON THE RECEPTIVE
AND PRODUCTIVE NEEDS OF FOREIGN USERS

Summary

From the perspective of metalexigraphy, this paper discusses how Serbian verb inflection is presented in the existing bilingual dictionaries in which Serbian is the source or the target language, as well as in the monolingual Serbian dictionaries, the potential target group of which are foreign users. The starting point is the theory of lexicographical functions, which emphasises the user, their needs, and the situations in which they use a dictionary, and the goal is to examine whether and to what extent the data on verb inflection is systematised and sufficient, i.e. whether it suits the needs of foreign users – especially French-speaking users. This is the criterion according to which the examined

dictionaries have been evaluated. Moreover, some attention is also directed to the position of inflection data within a dictionary entry, to its extent, and then to the way in which the inflection data is codified in the examined dictionaries. Namely, the listed dictionaries have to meet the receptive needs of foreign users, which is why it is examined whether in those dictionaries a user can easily find an entry under which a certain verb form is lemmatised. On the other hand, it is examined whether they meet the productive needs, i.e. it is studied whether they offer sufficient data based on which users could freely construct inflectional verb forms from lemmatised forms.

Key words: inflection, verb, dictionary, Serbian language, foreign language, reception, production.

Maja P. Miličević
Filološki fakultet, Beograd

KORPUS SRPSKOG KAO STRANOG JEZIKA (KSKS): OPIS GRAĐE I PLAN IZRADE*

U radu je prikazan plan izrade elektronskog Korpusa srpskog kao stranog jezika. U korpus će biti uključeni različiti vidovi produkcije učenika srpskog jezika kao stranog, a najvećim delom sastavi pisani na ispitima, na času ili u okviru domaćih zadataka. U prvoj fazi izrade korpusa učenički tekstovi se skeniranjem prebacuju u digitalni format i transkribuju, uz paralelno čuvanje podataka o autorima (njihovom polu i starosti, maternjem jeziku, nivou znanja srpskog jezika). U drugoj fazi tekstovima će biti dodate lingvističke informacije poput oznaka vrsta reči i osnovnih oblika, kao i informacije o greškama, uključujući i njihovu normalizaciju. Za završnu fazu planira se postavljanje korpusa na Internet i omogućavanje njegove pretrage putem korisničkog interfejsa. Svrha izrade korpusa jeste da se objedini veća količina učeničkih tekstova i da se ti tekstovi učine dostupnima istraživačima i predavačima koji žele da proučavaju proces usvajanja srpskog jezika kao stranog ili da koriste autentičan učenički materijal u nastavi.

Ključne reči: *srpski jezik, učenički korpus, anotacija grešaka*

UVOD

U okviru brzog razvoja i napretka korpusne lingvistike tokom poslednjih nekoliko decenija značajno mesto zauzimaju i **učenički korpusi** (eng. *learner corpora*) – planski sakupljene elektronske zbirke produkcije učenika određenog jezika kao stranog (v. Leech, 1998: xiv; Granger, 2003: 465). Ovakve zbirke nazivaju se i korpusima usvajanja stranog jezika ili korpusima (engleskog, španskog, češkog, itd.) jezika kao stranog. Izostavljanje atributa „učenički“ posebno je često u jezicima u kojima se imenica „učenik“ prvobitno odnosi na decu školskog uzrasta (v. Stritar, 2012: 19–20 za slovenački jezik). Međutim, u oblasti usvajanja drugog jezika ova imenica se u literaturi koristi i u značenju koje odgovara engleskom *learner* (v. npr. Kraš i Miličević u štampi, kao i Mikelić Preradović, Boras i Berać, 2014), tako da se svi navedeni termini mogu smatrati odgovarajućim.

* Rad je nastao u okviru projekta *Standardni srpski jezik: sintaksička, semantička i pragmatička istraživanja* (178004), koji finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

Učenički korpusi su usled složenosti izrade daleko manje brojni od opštih korpusa. Međutim, dostupni su ne samo za „velike“ jezike kakvi su engleski ili španski, već i za pojedine jezike sa malim brojem govornika (i učenika), poput slovenačkog (v. Stritar, 2009, 2012).¹ Na govornom području nekadašnjeg srpskohrvatskog na izradi korpusa hrvatskog jezika kao stranog radi se u centru Croaticum u Zagrebu (v. Mikelić Preradović i dr., 2014), dok u ovom radu, uz kratak pregled odlika i mogućih primena učeničkih korpusa, predstavljamo Korpus srpskog kao stranog jezika (KSKS), u čijoj izradi saraduju Centar za srpski kao strani jezik i Katedra za opštu lingvistiku na Filološkom fakultetu Univerziteta u Beogradu.

UČENIČKI KORPUSI I NJIHOVE MOGUĆE PRIMENE

Učenički korpusi predstavljaju dragocen izvor podataka za istraživanje procesa usvajanja stranog jezika. Oni istraživačima stavljaju na raspolaganje planski sakupljen autentični materijal pogodan za proučavanje različitih aspekata učeničkog međujezika (eng. *interlanguage*), a od posebnog je metodološkog značaja to što znatno olakšavaju kvantitativne analize učeničke produkcije. Gries (2008) kao osnovne formate upotrebe učeničkih korpusa izdvaja: (1) frekvencijske liste i liste kolokata, korisne za izdvajanje najučestalijih leksičkih elemenata u tekstovima učenika (i njihovo poređenje sa produkcijom izvornih govornika); (2) liste koligacija (kombinacija leksičkih i gramatičkih obrazaca), korisne za proučavanje leksičko-sintaksičkih pojava poput glagolske valentnosti; (3) konkordance, odnosno prikaze ključnih reči u kontekstu, putem kojih se mogu izučavati kako leksičke tako i gramatičke odlike tekstova. Zatim, ukoliko učenički korpus uz tekstove sadrži i detaljne informacije o učenicima (njihovom maternjem jeziku, uzrastu, nivou znanja drugog jezika i sl.), te se informacije mogu upotrebiti kao filteri prilikom pretrage, što čini korpus pogodnim za proučavanje različitih faktora koji utiču na proces usvajanja stranog jezika. Najзад, aspekt proučavanja učeničkog jezika koji posebno privlači pažnju (s obzirom na odstupanja od standarda ciljnog jezika), a koji elektronski korpusi mogu značajno olakšati, jeste analiza grešaka.

Da bi ovakvi napredni načini upotrebe učeničkih korpusa bili mogući, potrebno je da korpus ima odgovarajuće odlike. Sa jedne strane, potrebno je da sadrži relevantne **metapodatke**, odnosno podatke o maternjem jeziku učenika, njihovom nivou poznavanja drugog jezika, starosti, polu, kontekstu u kome usvajaju jezik i drugim faktorima koji se ocenjuju kao relevantni (pregled metapodataka unetih u različite učeničke korpusne može se naći u Stritar, 2012: 61). Metapodaci omogućuju grupisanje rezultata pretrage korpusa prema potencijalno značajnim

¹ Spisak učeničkih korpusa različitih jezika dostupan je na stranici <https://www.uclouvain.be/en-cecl-lcworld.html> (poslednji pristup 10. septembra 2015).

kriterijumima, kao i ograničavanje pretrage na produkciju učenika sa određenim karakteristikama (v. npr. opcije pretrage u českom korpusu CzeSL, dostupnom na adresi https://kontext.korpus.cz/first_form). Sa druge strane, upotrebljivost svakog korpusa, pa i učeničkog, u značajnoj meri je određena nivoom njegove **lingvističke anotacije** (v. Leech 2005). U slučaju učeničkih korpusa bitna je ne samo morfosintaksička anotacija (unošenje podataka o osnovnim oblicima reči, vrstama kojima reči pripadaju i gramatičkim kategorijama poput roda, broja ili padeža), koja je relevantna za sve tipove korpusa, već i **anotacija grešaka**, karakteristična upravo za učeničke korpusne (v. Gries and Berez u štampi). Anotacija grešaka sastoji se u (najčešće ručnom) označavanju grešaka koje se javljaju u učeničkoj produkciji, a kao izuzetno bitan korak prethodi joj razrada klasifikacije grešaka koje će biti označene. Česti pristupi jesu odvajanje grešaka koje se tiču pojedinačnih reči i onih koje se tiču većih celina, uz dalje izdvajanje podvrsta unutar svake kategorije (v. npr. Hana et al. 2010: 16 za češki, gde su ortografske i morfološke greške odvojene od onih koje se tiču većih celina, poput valentnosti, reda reči, leksike i frazeologije), i klasifikacija grešaka prema nivou jezičke strukture (v. Stritar, 2012: 154–155 za podelu na ortografske, leksičke, morfološke i strukturne greške u učeničkom korpusu slovenačkog jezika).

Učenički korpusi nude brojne mogućnosti i za nastavnu praksu. Na primer, u učionici i prilikom pripreme nastavnog materijala mogu biti korisni za izdvajanje leksičkih jedinica ili gramatičkih pojava koje su posebno problematične (za govornike određenog maternjeg jezika, učenike na određenom nivou znanja, ili uopšte), a mogu poslužiti i kao osnova za izradu vežbanja. Zanimljive primene mogu se pronaći i za greške, koje se mogu upotrebiti pri izradi negramatičnih distraktora u pitanjima višestrukog izbora, ili mogu biti zadate za ispravljanje (up. Stritar, 2009: 146–147).

Neki od poznatijih postojećih učeničkih korpusa jesu korpus engleskog jezika ICLE (*International Corpus of Learner English*, Granger et al. 2009), korpus nemačkog jezika FALKO (*Fehlerannotiertes Lernerkorpus des Deutschen als Fremdsprache*, Lüdeling et al., 2008) i korpus španskog jezika CEDEL2 (*Corpus Escrito del Español L2*, Lozano, 2009). U domenu slovenskih jezika posebno treba istaći već pomenute korpuse češkog (CzeSL – *Czech as a Second Language*, Hana et al., 2010) i slovenačkog (KUST – *Korpus usvajanja slovenščine kot tujega jezika*, Stritar, 2012). Zajednička osobina svih navedenih korpusa jeste da uključuju pisanu produkciju (na različite teme i različitog stepena spontanosti), a većina korpusa deli i odliku da obuhvata učenike različitih maternjih jezika (izuzetak je CEDEL2, fokusiran na maternje govornike engleskog jezika). Veličina ovih korpusa kreće se od nekoliko desetina hiljada (KUST) do nekoliko miliona reči (ICLE). Svi korpusi su u elektronskom obliku, dostupni putem namenskih sučelja ili kao datoteke (na zahtev), a anotirani su u različitoj meri i na različite načine.

KORPUS SRPSKOG KAO STRANOG JEZIKA

Izrada Korpusa srpskog kao stranog jezika započeta je 2014. godine. Prilikom osmišljavanja njegovog nacrtu pored teorijsko-metodoloških razmatranja značajnih za sve učeničke korpuse bilo je potrebno uzeti u obzir i nekoliko specifičnih praktičnih činjenica, a pre svega to da je srpski jezik sa malim brojem govornika i srazmerno malim brojem učenika koji ga uče kao strani, što se nužno odražava na ukupno moguću veličinu korpusa i dovodi u pitanje mogućnost primene usko definisanih kriterijuma u izboru građe. Među učenicima su uz to najbrojniji oni koji su na nižim nivoima znanja, sa jedne strane kao posledica relativno niskog broja učenika koji se trajno ili na duži period naseljavaju u Srbiji, a sa druge usled toga što na univerzitetima van Srbije srpski u najvećem broju slučajeva učestvuje u nastavnim programima kao jedan od nekoliko slovenskih jezika, i to najčešće ne glavni.² Ova činjenica je značajna ne samo za planiranje nivoa znanja koji će biti uključeni u korpus, već i za razradu načina anotacije grešaka, budući da se na različitim nivoima znanja očekuju različiti tipovi i različita količina grešaka. U narednim odeljcima opisujemo odluke i planove formulisane imajući u vidu ova praktična ograničenja.

IZBOR I PRIKUPLJANJE GRAĐE

Jedan od osnovnih zahteva pri izradi elektronskih korpusa uopšte jeste precizno definisanje kriterijuma izbora građe koja će biti uključena u korpus (v. Sinclair 2005). Kod učenčkih korpusa potrebno je odlučiti da li će biti sakupljana pisana ili usmena produkcija (ili produkcija u oba modaliteta), da li će prema tipu produkcija biti spontana ili elicitirana (u drugom slučaju – na koji način će biti elicitirana, kakve teme će biti pokrivena i sl.), čija produkcija će biti uključena (s obzirom na maternji jezik/jezike učenika, nivo/nivoje njihovog znanja drugog jezika, i sl.), kao i da li će biti korišteni već postojeći materijali ili će se tek pristupiti namenskom prikupljanju tekstova (up. Stritar, 2012). Prilikom donošenja odluka vezanih za ove kriterijume uvek se moraju uzeti u obzir i praktične okolnosti, odnosno dostupnost građe.

U slučaju Korpusa srpskog kao stranog jezika iz praktičnih razloga je odlučeno da se prikupljanje građe započne od materijala neposredno dostupnog istraživačima uključenim u izradu korpusa, da se zatim uputi poziv drugim istraživačima i nastavnicima za proširenje materijala, a da se kriterijumi vezani za osobine učenika definišu što je šire moguće, odnosno da u korpus bude uključena

² U periodu od akademske 2010/2011. godine izuzetak od ovog trenda predstavljaju polaznici programa Svet u Srbiji, u okviru koga stipendisti iz država članica i posmatrača Pokreta nesvrstanih zemalja po završetku intenzivnog kursa srpskog jezika nastavljaju studije na Univerzitetu u Beogradu.

produkcija učenika različite starosti i pola, različitih maternjih jezika i svih dostupnih nivoa znanja, uz kodiranje metapodataka vezanih za ove faktore. U tabeli 1 dat je pregled odlika KSKS-a s obzirom na gornje kriterijume.³⁴

Tabela 1. Kriterijumi izbora građe za KSKS

Kriterijum	KSKS
Modalitet produkcije	Pisana produkcija ³
Tip produkcije	Autentična elicitirana produkcija ⁴
Osobine učenika	Bez ograničenja
Vreme nastanka materijala	Postojeći i novi tekstovi

Najveću količinu neposredno dostupnih tekstova čine učenički sastavi pisani u okviru ispita i nastavnih aktivnosti u Centru za srpski kao strani jezik na Filološkom fakultetu u Beogradu (i institucijama sa kojima Centar saraduje prilikom organizacije ispita). Ispitni radovi dostupni su za ispitne rokove od 2006. godine do danas. Tekstovi koji se mogu uključiti u korpus predstavljaju jedan deo ispita i prisutni su od nivoa A2 (u nekim ispitnim rokovima B1) naviše, budući da se na najnižem nivou (A1) ne zadaje pisanje sastava. U pitanju je produkcija koja je uvek u nekoj meri vođena, odnosno elicitirana – sastavi su napisani na zadatu temu, a zadaci su često zasnovani na opisivanju slika (v. primer na slici 1), ili su uz temu zadate i reči koje je potrebno upotrebiti (slika 2). Najčešće su u pitanju sastavi deskriptivnog tipa (u učeničkim korpusima uopšte vrlo su zastupljeni i argumentativni eseji, v. Stritar, 2012: 67). Dužina pojedinačnih sastava u proseku iznosi 100–120 reči (dužina sastava je uglavnom srazmerna nivou), a procenjena ukupna veličina dela KSKS-a koji će činiti ovi tekstovi jeste približno 50.000 reči. Uz većinu tekstova postoje i osnovni podaci o autorima, koji imaju različite maternje jezike i različite su starosti (najvećim delom je u pitanju studentska populacija starosti 19–23 godine), dok strukturiranost kurseva i ispita prema nivoima Zajedničkog evropskog okvira za žive jezike olakšava kodiranje nivoa znanja srpskog jezika.⁵

³ Prikupljaju se i snimci usmenih materijala, ali se oni čuvaju za kasnije dodavanje, budući da je ovakva građa manje dostupna od pisane, a ujedno i teža za transkribovanje.

⁴ Brojni autori ističu da je u domenu usvajanja drugog jezika u kontekstu učionice, odakle potiče najveći deo korpusnih materijala, gotovo nemoguće govoriti o potpuno autentičnoj spontanoj produkciji, pa se autentičnim u ovom domenu smatraju tekstovi nastali u pedagoške svrhe, ili namenski za korpus, pri čijem nastanku van okvira zadavanja zadatka nije postojala značajna kontrola od strane nastavnika (v. Nesselhauf 2004).

⁵ Budući da je dostupan podatak o tome da li je određeni učenik položio ispit za dati nivo, moguće je klasifikovati ga/je u taj ili niži nivo znanja.

Slika 1. Primer (dela) ispitnog zadatka zasnovanog na slikama (nivo A2).

8. Гледајте слике и напишите причу. Користите следеће речи:
 ВЕЧЕРАТИ, СЕДЕТИ, ПОРОДИЦА, МАЧКА, СКОЧИТИ, ЧУДИТИ СЕ,
 СТО, ГЛЕДАТИ, НЕСТАТИ, ТАЏИР



Породица вечера Породица гледа телевизију
Мачка је поред стола Мачка је скочила на стол

Slika 2. Primer tekstualnog ispitnog zadatka (nivo B2).

11. Напишите пријатељу писмо (и-мејл) и употребите следеће речи:
 СВАКОДНЕВНО, ПОНЕКАД, РАДОСТ, ВЕРОВАТИ, СЕЛИТИ СЕ,
 ПРИЈАТАН, ЗАХВАЈАН, РАДОЗНАО, ПУНО, ДУХОВИТ

Zdravo Jelena

Kako si danas? Nadam se da si dobro. Svakoдневно mislim na tebe. Imam vrlo prijatnu vestku. Srećom, mogu da se selim blizu tebe, zato što sam našao jedan novi stan u tvojoj periferiji. ^{Stvarno} ja sam mnogo zahvalan za tvoju pomoć i ~~to~~ ^{takođe} radoznao kako će biti moj život ovde. Zaista verujem da sve će biti u redu, ~~to~~ puno radosti i sreće. Ponekad sam mislio da će biti teško da napustim moj život ovde, ali sada ja sam optimista za moju budućnost. Zahvaljujući tvom duhovitom karakteru sve je sada lakše za mene. ^{uskoro}

Podrav
 Nikola

6
7

Pored ispitnih tekstova, Centar za srpski kao strani jezik od početka izrade korpusa prikuplja i sastave koje učenici pišu u okviru domaćih zadataka, a određena količina materijala sakupljena je, i sakuplja se i dalje, uz pomoć lekatora koji predaju srpski jezik van Srbije. Pri sakupljanju novih tekstova beleže se i propratni podaci o njihovim autorima: pol, starost, maternji jezik, nivo znanja srpskog jezika, dužina učenja srpskog jezika, poznavanje drugih stranih jezika.⁶ U tu svrhu sastavljeni su uputstvo za prikupljanje tekstova i upitnik za podatke o učenicima (dostupni od autorke ovog rada). Upitnici za učenike sadrže i stavku u kojoj se daje saglasnost za upotrebu tekstova u svrhe istraživanja, a posebno treba podvući da se u procesu izrade korpusa nigde ne otkriva identitet ma kog od autora tekstova.

Po završetku početne faze prikupljanja građe biće sprovedena evaluacija ostvarenih rezultata, nakon čega će biti razmotrene i dodatne opcije sakupljanja. Jedna od mogućnosti jeste izrada kontrolisanijeg potkorpusa koji bi bio zasnovan na grupi tema planski zadatih većem broju učenika; up. proceduru izrade korpusa CEDEL2 (Lozano 2009), gde učenici pišu sastav minimalne dužine od 500 reči na jednu od 12 ponuđenih tema, ili Valico (Corino i Marelllo 2009), gde je učenicima zadato da napišu sastav dužine preko 100 reči na osnovu jednog od pet setova slika.

OBRADA TEKSTOVA

Kao što se može videti na slikama 1 i 2, originali tekstova koji ulaze u KSKS najvećim delom su rukopisni radovi. Prvi korak u daljoj obradi stoga nužno predstavlja čuvanje u digitalnom formatu, odnosno skeniranje tekstova, a zatim njihovo ručno prekucavanje.⁷ Iako naizgled jednostavno, prekucavanje tekstova je aktivnost koja zahteva ogromne vremenske resurse, posebno u slučaju kada je materijal rukopisni i neizbežno sadrži nečitke delove; Stritar (2009: 138) navodi da je pri izradi učeničkog korpusa slovenačkog jezika za prekucavanje teksta od 200 reči u proseku bilo potrebno približno 20 minuta. Učenički tekstovi su ujedno specifični po greškama na koje je neophodno obratiti posebnu pažnju kako bi bile verno prenete u transkriptu, a ne ispravljene u pravilan oblik, odnosno normalizovane od strane prepisivača. Među dodatnim pitanjima koja se nameću u vezi sa srpskim jezikom svakako je bitno i ono koje se tiče pisma, naime da li je bolje rešenje sve tekstove transkribovati na jedno odabrano pismo ili svuda zadržati

⁶ U slučaju nedostatka određenih podataka za pojedine učenike predviđena je upotreba oznake „nepoznato“, koja će omogućiti pretragu tekstova sa nepotpunim podacima u slučajevima kada istraživaču podaci o učeniku nisu bitni, a njihovo isključivanje u slučaju kada jesu. Ovakva praksa je uobičajena pri izradi učeničkih korpusa (up. npr. opcije u korpusu italijanskog jezika Valico, http://www.valico.org/valico_b_CORPUS.html, poslednji pristup 10. septembra 2015.).

⁷ S obzirom na broj različitih rukopisa, nije moguće koristiti neki od programa za automatsku transkripciju.

pismo originala. Odabrano je zadržavanje pisma originala, uz kasnije omogućavanje upotrebe pisma kao filtera za pretragu (što je posebno bitno za istraživanja ortografije), ali i omogućavanje jedinstvene pretrage u kojoj se razlika u pismu zanemaruje.

Sa tehničke strane, u izradi svakog korpusa izuzetno je značajan format u kome će tekstovi biti sačuvani. Budući da je u transkripciju uključen veći broj studenata Filološkog fakulteta, upućeni su da transkripte radi jednostavnosti čuvaju kao dokumente u nekom od formata koje nudi Microsoft Word. Po završnoj proveri transkripcije dokumenti će biti prebačeni u XML format, gde će svakom tekstu u zaglavlju biti pridruženi raspoloživi metapodaci: identifikaciona oznaka teksta, datum nastanka teksta, poreklo teksta, tip aktivnosti u okviru koje nastao, identifikaciona oznaka učenika, starost učenika, njegov/njen maternji jezik itd. Još jednom napominjemo da će imena i prezimena učenika radi postizanja anonimnosti tekstova biti izostavljena.

Za fazu koja će slediti posle transkripcije predviđa se lingvistička obrada tekstova, u vidu dodeljivanja oznaka za vrste reči i osnovni oblik; drugim rečima, korpus će biti tagiran i lematizovan (v. Leech, 2005). Procedura koja će se pri tome slediti najverovatnije će, usled relativno male ukupne količine materijala, biti ručna ili zasnovana na normalizaciji i naknadnoj upotrebi alatki za automatsku anotaciju, razvijenih za standardni jezik.⁸ Posebna pažnja biće posvećena učeničkim greškama.

OZNAČAVANJE GREŠAKA

Lingvistička obrada KSKS-a obuhvatiće i označavanje učeničkih grešaka, što predstavlja jedan od najkorisnijih aspekata korpusa stranih jezika. Ovaj korak u obradi korpusa biće sproveden ručno, a za njega će od posebnog značaja biti klasifikacija grešaka i osmišljavanje oznaka za njihove različite tipove, na čemu se rad upravo započinje. Iz prakse je poznato da u veće probleme u srpskom kao stranom jeziku spadaju, na primer, savladavanje upotrebe dvaju pisama, bogata flektivna i derivaciona morfologija, glagolski vid, složena pravila kongruencije i relativno slobodan red reči. Stoga će se sasvim sigurno pribeći nekom vidu višeslojne anotacije u kojoj će na različitim nivoima biti predstavljeni različiti tipovi grešaka (up. primere iz češkog i slovenačkog korpusa u gornjem tekstu), imajući na umu preporuku da sistemi anotacije grešaka treba istovremeno da budu fleksibilni i konzistentni (Granger, 2003: 467).

Anotacija grešaka tesno je povezana i sa pitanjem njihovog ispravljanja, odnosno normalizacije građe (v. napomenu 8 za razjašnjenje pojma normalizacije);

⁸Normalizacija u ovom slučaju ne predstavlja intervenciju na originalnom transkriptu, već dodavanje standardnih oblika kao novog sloja informacija, slično postupku razrađenom za druge tipove nastandardne građe (up. višeslojnu normalizaciju dijalekatske građe opisanu u Vuković 2015).

za KSKS planira se i ovaj tip anotacije. Naime, normalizacija je korisna ne samo u svrhu jednostavnijeg tagiranja i lematizacije korpusa, o čemu je bilo reči iznad, već i da bi se korisnicima korpusa omogućila pretraga prema standardnim oblicima koja bi kao rezultat dala i ispravne oblike i različite greške. Na primer, upitom kojim bi se tražio oblik *lakše* mogli bi se istovremeno dobiti i pogrešno izvedeni komparativi poput *lakšije* (v. Miličević i Vuković, 2015 za slične primere iz dijalekatske građe). Drugim rečima, anotacija grešaka koja uključuje i njihovu normalizaciju olakšava ne samo analizu grešaka prema različitim tipovima, već i paralelno pronalaženje ispravnih i neispravnih rešenja u učeničkim tekstovima, što može dovesti do otkrivanja faktora koji dovode do varijabilnosti u učeničkoj produkciji.

DOSTUPNOST KORPUSA

Za završnu fazu izrade korpusa planira se njegovo postavljanje na Internet i omogućavanje pretrage putem korisničkog interfejsa. Detalji vezani za ovaj korak biće naknadno utvrđeni.

ZAKLJUČAK

Korpus srpskog kao stranog jezika u velikoj meri će automatizovati pronalaženje reči i kombinacija reči u učeničkim tekstovima, omogućiće pretragu prema vrstama reči i osnovnim oblicima reči, uz prikaz rezultata u kontekstu i automatsko dobijanje podataka o učestalosti. Takođe će pružiti mogućnost filtriranja pretrage prema kriterijumima poput maternjeg jezika i nivoa znanja učenika. Najzad, mogućnošću pretrage prema tipovima grešaka i normalizovanim oblicima značajno će olakšati analizu grešaka. KSKS će moći da se koristi kako u istraživanjima, tako i u nastavi srpskog jezika kao stranog i u izradi nastavnog materijala. Najveći problem u izradi korpusa ostaje mala količina dostupne građe, zbog čega u zaključku želimo da pozovemo predavače koji imaju ili mogu da sakupe odgovarajuće tekstove da se uključe u izradu korpusa. Više informacija mogu dobiti kontaktiranjem autorke ovog rada ili preko Centra za srpski kao strani jezik na Filološkom fakultetu u Beogradu (<http://learnserbian.fil.bg.ac.rs/cooperation.php?id=f>).

LITERATURA

- Corino, E. and C. Marengo (2009). Elicitare scritti a partire da storie diseguate: il corpus di apprendenti VALICO. In: *Corpora di Italiano L2: Tecnologie, metodi, spunti teorici* (C. Andorno and S. Rastelli, eds), Perugia: Guerra, 113–138.
- Granger, S. (2003). Error-tagged learner corpora and CALL: A promising synergy. *CALICO Journal* 20/3: 465–480.
- Granger, S., E. Dagneaux, F. Meunier, and M. Paquot (2009). *The International Corpus of Learner English. Version 2. Handbook and CD-Rom*. Louvain-la-Neuve: Presses Universitaires de Louvain.
- Gries, S. Th. (2008). Corpus-based methods in analyses of SLA data. In: *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition* (P. Robinson and N. C. Ellis, eds), New York: Routledge, 406–431.
- Gries, S. Th. and A. L. Berez (u štampi). Linguistic annotation in/for corpus linguistics. In: *Handbook of Linguistic Annotation* (N. Ide and J. Pustejovsky, eds), Berlin & New York: Springer.
- Hana, J., S. Škodová, and B. Štindlová (2010). Error-tagged learner corpus of Czech. In: *Proceedings of the Fourth Linguistic Annotation Workshop at ACL 2010*, Association for Computational Linguistics, 11–19.
- Kraš, T. i M. Miličević (u štampi). *Ekperimentalne metode u istraživanjima usvajanja drugoga jezika*. Rijeka: Filozofski fakultet.
- Leech, G. (1998). Preface. In: *Learner English on Computer* (S. Granger, ed.), London: Longman, xiv–xx.
- Leech, G. (2005). Adding linguistic annotation. In: *Developing Linguistic Corpora: A Guide to Good Practice* (M. Wynne, ed.), Oxford: Oxbow Books, 17–29. Dostupno na adresi <http://www.ahds.ac.uk/creating/guides/linguistic-corpora/chapter2.htm> [poslednji pristup 10. septembra 2015.].
- Lozano, C. (2009). CEDEL2: Corpus Escrito del Español L2. In: *Applied Linguistics Now: Understanding Language and Mind / La Lingüística Aplicada Hoy: Comprendiendo el Lenguaje y la Mente* (C. M. Bretones Callejas, ed.), Almería: Universidad de Almería, 197–212.
- Lüdeling, A., S. Doolittle, H. Hirschmann, K. Schmidt, and M. Walter (2008). Das Lernerkorpus Falko. *Deutsch Als Fremdsprache* 45: 67–73.
- Mikić Preradović, N., D. Boras i M. Berać (2014). Učenički korpus hrvatskog kao stranog jezika. Rad izložen na 28. međunarodnom skupu Hrvatskog društva za primjenjenu lingvistiku „Višejezičnost kao predmet multidisciplinarnih istraživanja“, Zagreb, 25–27. aprila 2014.
- Miličević, M. i T. Vuković (2015). Creation and some ideas for classroom use of an electronic corpus of the dialect of Bunjevci. Rad izložen na XV International Conference on Minority Languages, Beograd, 28–30. maja 2015.

- Nesselhauf, N. (2004). Learner corpora and their potential in language teaching. In: *How to Use Corpora in Language Teaching* (J. Sinclair, ed.), Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 125–152.
- Sinclair, J. (2005). Corpus and text – basic principles. In: *Developing Linguistic Corpora: A Guide to Good Practice* (M. Wynne, ed.), Oxford: Oxbow Books, 1–16. Dostupno na adresi <http://www.ahds.ac.uk/creating/guides/linguistic-corpora/chapter1.htm> [poslednji pristup 10. septembra 2015.].
- Stritar, M. (2009). Slovene as a foreign language: The Pilot Learner Corpus perspective. *Slovenski jezik – Slovene Linguistic Studies* 7: 135–152.
- Stritar, M. (2012). *Korpusi usvajanja tujega jezika*. Ljubljana: Zveza društev Slavistično društvo Slovenije.
- Vuković, T. (2015). *Izrada modela dijalekatskog korpusa bunjevačkog govora*. Neobjavljeni master rad. Beograd: Filološki fakultet.

Maja Miličević

BUILDING A CORPUS OF SERBIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Summary

This paper outlines the procedure envisaged for the creation of KSKS (*Korpus srpskog kao stranog jezika*), the first corpus of Serbian as a foreign language. Available texts are described first: KSKS will comprise different types of learner production, for the most part short essays written during exams, as part of classroom activities or for homework. Within the first stage of corpus construction, learner texts are currently being digitised – each text undergoes scanning and manual transcription; information about the learners is also coded (e.g. their age and gender, mother tongue, and proficiency level in Serbian). The second stage will consist in annotating texts with linguistics information (part-of-speech tags and lemmas), as well as in implementing an error annotation scheme that is currently being developed and in adding normalised forms to enable standard language queries that will simultaneously provide results complying with the standard and those departing from it. In the final stage of its development the corpus will be made available online via a graphical user interface. The purpose of KSKS is to assemble a substantial amount of learner production data and to put that data at the disposal of researchers and teachers interested in studying the acquisition of Serbian as a foreign language, or in using authentic learner material in their teaching activities.

Key words: Serbian, learner corpus, error annotation

371.3::81'243

811.163.41'373.7

811.14'06'373.7

Предраг Ј. Мутаџић
Филолошки факултет, Београд
Anastassios Kampouris
Faculty of Humanities and Social Sciences, Patras

ФРАЗЕОЛОГИЈА И НАСТАВА СТРАНОГ ЈЕЗИКА НА ПРИМЕРУ СРПСКОГ И ГРЧКОГ ЈЕЗИКА*

Причају уста тек да нису пушта.

**Λέω λόγια του αέρα.*

Фразеологија (која је још позната и под називом идиоматика) представља један огроман скуп лексичких јединица, у бројној стручној литератури означених као фразеологизми, фразе, идиоми, идиоматски изрази итд, чије је значење искључиво метафоричко, будући да се семантичко значење ових сложених конструкција сасвим другачије испољава у односу на значење сваке лексеме понаособ која учествује у њиховом грађењу. За сваки језик је карактеристична његова фразеологија која се у неком другом језку (или другим језицима) у извесној мери може испољити као подударна или као сасвим идентична, без обзира на то да ли је реч о сродним или несродним језицима те да ли ти језици улазе у састав неког ширег језичког савеза (као што је то случај са балканским, на пример). Међутим, најчешће је фразеологија матерњег језика прилично различита и удаљена од фразеологије страног језика. Такав је случај са свим оним фразеолошким изразима који су посебно национално-историјски те културно-цивилизацијски обележени, односно они који се као такви једино сусрећу у матерњем језику и који немају свог одговарајућег преводног еквивалента на страном језику.

Приликом учења страног језика, а посебно на универзитетском (односно, академском) нивоу, поред усвајања лексике, неопходно је и усвајање фразеологије, а посебно на вишим језичким нивоима (Б2, Ц1, Ц2), с обзиром на то да је она саставни део како колоквијалне комуникације тако и сваког другог облика комуникационог процеса. Пошто у том процесу знатну улогу имају редувантност и ентропија из матерњег језика, савладавање фразеологије страног језика захтева од студената улагање већег напора како би се на правилан начин усвојили, приближили и разумели фразеологизми. Од пресудне је важности и улога самог предавача (наставника), односно његова спретност и умешност да приближи фразеологију страног језика својим студентима, будући да нису још довољно прецизно разрађени дидактички и методичко-методолошки поступци за подучавање фразеологије. Ово је сасвим разумљиво, пошто се фразеологија не

* Рад је написан у оквиру пројекат Министарства за науку и технолошки напредак Републике Србије, број 178002, *Језици и културе у времену и простору*.

може посматрати на исти начин као, на пример, морфологија или синтакса – главно је правило у фразеологији да правила за грађење фразеологизама нема.

Кључне речи: српски, грчки, фразеологија, усвајање, настава страног језика, вокабулар, степен преношења

1. УВОДНО РАЗМАТРАЊЕ

Учење страног језика је, поред такозваних унутрашњих, што ће рећи личних, емотивних и/или професионалних афинитета и разлога, донекле мотивисано и неким од бројних спољашњих разлога, попут историјских, културних, друштвених, традиционалних, политичких, религијских, техничко-технолошких и осталих ненаведених. Додатни проблем представља учење, односно усвајање страног језика који је, са социолингвистичке тачке гледишта, окарактерисан као „мали“ језик, сходно још важећим Фергусоновим класификационим погледима (Ferguson [1966] 1996: 269–270), какав је српски језик, и који је у једној страниј средини, каква је грчка, или сасвим непознат или недовољно познат. Такозвани језици мањег степена заступљености (*lesser used languages*) у оквиру међународне комуникације, у које се сврставају и савремени српски и грчки језик, налазе се увек у опасности да буду сасвим маргинализовани и потиснути у други план неким од великих (или светских) језика. Посматрано шире, на европском плану, у свим европским друштвеним срединама и даље постоји изузетно јака тежња да се уче и усвајају они језици који имају ширу заступљеност (или апсолутну доминацију) на међународном пољу комуникације у односу на остале језике. Ово се најбоље да сагледати у оквиру саме Европске уније – и поред тога што сва двадесет четири језика уживају статус службених језика, тек је неколицина радних језика те исте Уније. Све ово говори у прилог тези како је избор страних језика који треба да се уче у једном друштву условљен, поред историјских и традиционалних разлога – а који су пресудни за избор или опредељење једног друштва за учење појединих страних језика – и свим савременим динамичким друштвено-политичким и техничко-технолошким развојем оних нација које су се успеле наметнути као водеће, било да је реч о европском или о светском подручју.

Истина је да учење српског као страног језика у Републици Грчкој нема такву историјску позадину као што има учење не само класичног грчког него и савременог грчког језика, димотике¹ (δημοτική), у Републици Ср-

¹ Ради наше прецизности, требало би на овом месту рећи да се званично савремени грчки језик назива двојачко – и као *савремена грчка којна* (νεοελληνική κοινή γλώσσα), како стоји и у Уставу Републике Грчке, и као *неохеленски / савремени грчки језик* (νεοελληνική / νέα ελληνική γλώσσα). Иако није погрешан, назив *димотика* се у том контексту може више посматрати као облик народног именовања савременог грчког језика (у једном релативно слободно-дословном преводу би димотика значила „народни“, „народски“ /језик/).

бији, и то барем када је реч о академском (односно, о факултетском) нивоу. Учење и ширење српског језика у грчкој средини у једном већем обиму свакако одговара нашим националним и политичким интересима, баш као што и грчким одговара ширење и учење грчког језика у Србији, будући да се тиме постиже продубљивање и јачање традиционално блиских културних, друштвених и политичких односа између два народа која су повезана како заједничком историјском судбином и културом, донекле и менталитетом, тако и заједничком религијом.

Да би се успешно омогућило учење српског као страног језика на вишим степенима (Б2, Ц1, Ц2), а превасходно на универзитетском нивоу, поред правилног усвајања релативно компликованих фонетских и морфосинтактичких правила, која су иначе основна карактеристика и свих других словенских језика, пажња би требало би да буде усмерена и према развијању и јачању фразеолошке компетенције студената у оквиру укупног развијања њихове опште језичке компетенције у српском језику. Сасвим је тачно да фразеологија није (нити икако може бити) такозвани примарни вид учења и савладавања било ког страног језика и његове лексике, с обзиром на то да је за њено правилно разумевање, условљено њеном посебном структуром, неопходно добро познавање морфосинтактичке и лексичке структуре циљног језика. Ово је подвукао Елис у свом раду, посебно истакавши како „фразеологија повезује речи, граматику, семантику као и друштвену употребу језика, па истраживања у тим областима обезбеђују њено даље проучавање“ (Ellis, 2008: 5). Међутим, стицање фразеолошке компетенције код странаца подразумева не само пуко усвајање семантичких значења фразеолошких јединица, које ћемо у овом раду називати још и фразеологизмима (према Мршевић-Радовић, 1987: 13), него подразумева и способност проницања у један посебан, апстрактан и виши ступањ поимања и сагледавања како света тако и човека у њему. Сваки је језик саставни део културне праксе и језичког понашања једног народа унутар кога фразеологија заузима посебно место, будући да се у оквиру целокупног фонда сачуваних фразеолошко-лексичких јединица могу сагледати и сви културно-цивилизацијски атавизми. Због тога је те и такве фразеологизме, посматрано са данашње тачке, некада веома тешко протумачити, попут: *исправити криву Дрину, доћи на ђунију, бити ђаво од тетке, с мене па на уштан, (бити) алајбегова слама, бити шимширова грана са девете горе, бити Косовка девојка / изигравати Косовку девојку*² и слично. За већину оваквих фразеологизама углавном није могуће пронаћи чак ни приближне преводне еквиваленте на већини страних језика из простог разлога што су они и крајње специфични за српско

²На пример, овај фразеологизам се готово и структурално и значењски подудара с енглеским *to be a Florence Nightingale*. Из приложеног се увиђа да је у оба језика конотација ових фразеологизама сасвим јасна, будући да указују на женску особу пуну самилости и жеље да несебично помогну свима у невољи.

језичко подручје и што су посебно национално, историјски те културолошки обележени. Другачије речено, они су јединствени и сасвим аутентични, непоновљиви.

Због тога успешно усвајање и развијање језичке компетенције на страном језику није могуће без истовременог усвајања:

- а) свих релевантних информација које омогућавају разумевање и коришћење конотација лексичких јединица, и
- б) извесног броја ванлингвистичких знања, као што су невербале, друштвене и културолошке конвенције, које нужно прате систем комуникативног процеса.

Кад имамо на уму лексичке јединице, за потребе овог рада определили смо се да фразеологизам посматрамо једино са спољашње стране – дакле, као једну компактну лексичку језиницу – без обзира што се он, по правилу, састоји од два или више засебних лексичких чланова на нивоу унутрашње структуре.

2. О ФРАЗЕОЛОГИЈИ И О НАСТАВИ СТРАНОГ ЈЕЗИКА

О потреби укључивања фразеологије у наставни процес страних језика први пут је (додуше, само успутно) било назначено на Трећем конгресу Еуралекса³ одржаном у Будимпешти 1988. године. Тада је било истакнуто да фразеологија, и поред тога што се сматра релативно младом лингвистичком дисциплином, може у знатној мери допринети изграђивању и формирању језичке компетенције на страном језику, с обзиром на то да поседује (условно речено) све предиспозиције за то – не само да се у оквиру ње усваја и проверава лексика него се и стиче (продубљује, проширује...) адекватно знање из опште културе једног народа. Из тог разлога је Фелдеш био сасвим у праву када је назначио како су „фразеологизми жариште ’културног сећања’ једне језичке заједнице у коме се испољава говорно колективно знање а преко њега и ’језички поглед на свет’“ (Földes, 2007: 432). Колико смо до сад успели да увидимо, ослањајући се на сву расположиву литературу, употреба фразеологизама код нативних говорника се обично никада не доводи у питање, пошто се подразумева да их они спонтано уче/усвајају, да им лако прибегавају и да углавном знају кад и како треба да их употребе. Међутим, чињеница је да се фразеолошка компетенција и код нативних говорника, баш као и код свих оних који уче неки страни језик, стиче и развија

³О овоме је могуће више видети у објављеном Зборнику радова *BudaLEX 88 proceedings: papers from the 3rd international EURALEX congress* (Budapest, 4–9 September 1988), [T. Magay; J. Zsigány], Budapest: Akademiai Kiado, 1990.

постепено и слојевито. Током усвајања фразеологије код нативних говорника важну улогу играју три међусобно тесно повезана сегмента:

- I. први је базични,
- II. други је институционални,
- III. трећи је индивидуални.

Базични сегмент се усваја у породици и то од тренутка када се дете роди, односно од тренутка када почиње да проговара и учи матерњи језик. Како дете расте и сазрева те како бива социјализовано, оно долази у интеракцију и са другим људима, при чему постепено, уз вокабулар, усваја и фразеологизме и њихово значење (Nippold-Duthie 2003). Овде би требало имати на уму да је реч тек о малом броју фразеологизама, пошто дете ипак није сасвим у стању да их правилно разуме нити да их употреби (репродукује) у оквиру говорног чина. Институционални сегмент се може сматрати кључним за развијање и стицање фразеолошке компетенције говорника матерњег језика. Он се тиче непосредног процеса образовања, при чему се преко система даље социјализације и школовања сваки појединац усмерава да из одређених области усвоји основне лексичке јединице из свог матерњег језика што, на изванредан начин, представља добру основу за изграђивање његове свеукупне и језичке и фразеолошке компетенције. Ова се компетенција потом допуњава и проширује трећим сегментом – индивидуалном компонентом – која подразумева уложени напор појединца у даљем развијању и богаћењу властите језичке и фразеолошке компетенције, и то најчешће на основу читања белетристике и друге литературе сходно његовом слободном избору. Развијање и усвајање фразеолошке компетенције код нативних говорника је, дакле, један сасвим пажљиво усмерен процес који се надовезује на изградњу и надоградњу властитог језичког израза и вокабулара.

Код оних који уче/усвајају страни језик прескаче се базични сегмент и прелази се директно на институционални и индивидуални, па је зато процес савладавања фразеологије страног језика углавном тежак и релативно сложен, пошто није реч само о томе да је потребно да се фразеологизми, као лексичке целине, запамте него је потребно и да се правилно схвати њихово семантичко значење. У том процесу је најважније покушати да се на оба поља елиминису, или сасвим сведу на најмању могућу меру, интерференција фразеологије матерњег језика као и ентропија у комуникационом преносу.

И поред тога што је потребно развијати фразеолошку компетенцију код студената страних филологија, о фразеологији у настави страног језика и данас се релативно мало говори, што би се могло схватити као својеврсни парадокс: иако је, по Луису, „реч (lexis) срж или срце језика, она је у настави језика одувек била Пепељуга“ (Lewis, 1993: 89). Смисао овог исказа се понајбоље може разумети уколико поставимо следећа два питања:

- A) коју врсту фразеологије треба пренети студентима, и

Б) како треба фразеологију предавати/подучавати?

Другим речима, уз адекватно усвајање вокабулара потребно је омогућити студентима и адекватно усвајање фразеологије страног језика, и то не само у говору, него и у писању, на шта је један број аутора посебно скренуо пажњу (Howarth 1999; Gilquin et al., 2007; Coxhead 2008). Када је реч о одговору на прво питање, на универзитетском (академском) нивоу се преваходно усваја лексика и фразеологија књижевног стандардног језика, што ће рећи да су изостављени из наставних планова и програма сви жаргонизми, дијалектизми као и опсцена фразеологија. И данас постоји велики јаз између оних лингвиста који се баве чисто лексикологијом и оних чији је предмет интересовања само фразеологија. Лексиколози углавном речи посматрају попут „грађевинских блокова“ или простих структуралних елемената који се једноставно ређају чиме се стварају искази и, на крају крајева, дискурс. Из тог разлога су за њих речи засебне јединице језика са високим степеном самосталности. Међутим, унутар фразеологизама речи никада не функционишу тако, с обзиром на то да се фразеолошки ниво директно супротставља граматичком, а у већини случајева га чак и допуњава. Отуда је за идиоматичаре концепт речи као лексичке јединице више везан за ниво граfiје него за ниво семантике. Према једном теоријском схватању (Ackerman 1982), фразеологизми су ништа друго до *велике лексичке јединице* (giant lexical units) код којих се метафоричко значење усваја на сличан начин као да је реч о простим речима.

У савременој настави страног језика потребно је повести рачуна о још једном важном сегменту – о односу између уноса (такозваног инпута) фразеологизама и лексичког знања студената. Целокупан лексички фонд било ког језика је, у својој суштини, веома компликован, с обзиром на то да је реч, како смо већ назначили, о једном збиру огромног броја речи, фраза и израза у коме се раме уз раме налазе како савремени појмови тако и они који су задржани у језику, а који су настали у ранијим историјским периодима. Ова несразмера представља један од главних камена спотицања и студентима страних филологија и нативним говорницима у правилном савладавању фразеологије. Тако, на пример, сви говорници српског и грчког ће без икакве грешке разумети шта значи фразеологизам:

2.1.

<p>гледати у шољу = διαβάζω το φλιτζάνι / λέω τον καφέ</p>
--

али је чињеница да ће савремени говорници српског много теже разумети следећи фразеологизам:

2.2

однети шњур (= „зарадити много новаца“) = *πιάνω την καλή*

а грчког:

2.3.

μένω στους πέντε δρόμους (= „живети на пет путева“) =
остати без крова над главом.

Пре свега, код ових фразеологизама више се поставља питање зашто се тако каже него шта тачно значе.

Нешто слично би се могло приметити и код следећих српских и грчких фразеологизама:

2.4.

опет Јово наново = φτου κι από την αρχή (= „пу па из почетка“)

учинити (коме) медвеђу услугу = κάνω κακό/ζημιά σε κάποιον (= „учинити зло/штету“)

пасти (коме) секира у мед = δένω τον γάϊδαρό μου (= „везати свог магарца“)

бити обучен тип-топ = είμαι ντυμένος στην τρίχα (= „бити обучен у длаку“)

τρώγομαι με τα ρούχα μου (= „јести се са својом одећом“) = буни се као Грк у апсу

είμαι διαβόλου κάλτσα (= „бити ђаволова чарапа“) = бити препреден, лукав

μπαίνω στο ρουθούνι (κάλοιου) (= „улазити коме у носницу“) = ићи (коме) на јетру

ο ψεύτης και ο κλέφτης τον πρώτο χρόνο χαίρονται = у лажи су кратке ноге (= „варалица и лопов се само прве године радују“)

Исто тако, у језику постоје и сложене лексичке јединице које, посматрано са синтактичке стране, творе изразе, али са семантичке стране њихово значење може бити двојако, све у зависности од самог контекста. Ово хоће рећи да веза између лексичких јединица може бити или нешто слабија или нешто јача, а што је директна последица преовладавања других језичких принципа. Према Шипки (Šipka, 2006: 133), „граница између вишечланих лексичких јединица и слободних комбинација речи уједно је и спољна граница лексикона“. На пример, наредне синтагме *слепи путник* те *καλά κρασιά* могу се двојако схватити – и дословно и метафорички. У дословном значењу свака од лексичких јединица чува своје основно значење, док у метафоричком обе лексичке јединице чврсто учествују у грађењу нове семантичке информације; у оба случаја преводни еквиваленти јасно указују на изнесене разлике:

2.5. У авиону седи слеπн путник, треба му помоћи да изађе.
 Στο αεροπλάνο κάθεται ένας τυφλός επιβάτης, πρέπει να τον βοηθήσουμε να βγει έξω.

2.6. Открили смо слепог путника у авиону, позови полицију!
 Ανακαλύψαμε έναν λαθρεπιβάτη στο αεροπλάνο, φώναξε την αστυνομία!

2.7. Του αρέσει να πίνει μόνο καλά κρασιά.
 Воли да пије само добра вина.

2.8. Εγώ να της το πω;! Καλά κρασιά!
 Ја да јој то кажем?! Мало морген!

Да је контекст тај који одређује о каквом је семантичко-синтагматском споју реч, показују и наредни примери на грчком језику:

2.9. Εχεις λεφτά μαζί σου; Ναι, τα βάζω στο πορτοφόλι, μην ανησυχείς!
 Имаш ли пара уза себе? Да, стављам их у новчаник, не брини!

2.10. Τα βάζεις μαζί μου για τα λάθη σου;!;
Истресаш се на мене због својих грешака?!?

У овим исказима подвучене су наизглед исте лексичке јединице, међутим оне у оба исказа то нису: у примеру 2.9. уочава се спој вербала и директног објекта исказаног одговарајућом формом енклитичке заменице, а у примеру 2.10. испред предиката стоји такозвана плеонастичка заменица (енгл. dummy pronoun) која у једном знатном степену модификује семантички основно значење вербала, творећи на тај начин посебну врсту глаголских фразеологизама који су, као такви, прилично заступљени у савременом грчком језику, док су у српском сасвим непознати.

Додатни проблем који се намеће приликом савладавања фразеологије страног језика јесте и проналажење адекватног степена јачине преноса значења фразеологизма на циљни језик. У безмало сваком језику постоји низ фразеолошких синонима који, и поред тога што означавају исту (или скоро исту) ствар, ипак се између себе разликују, будући да сваки од њих носи своје особито (прецизније речено, изнијансирано) значење. Тако се, на пример, грчки глаголски фразеологизам τα έχω με (κάποιοι) може пренети на српски језик на неколико различитих начина:

се љубака
 се забавља
 се мува

2.11. Πάλι τα έχει με έναν επικίνδυνο τύπο! = Поново очијука с неким опасним типом!

се швалерише

излази

је у шеми

се спанђала

Мада је питање избора преводног еквивалента, односно одабира најприближније семантичке форме на циљном језику, са једне стране, ствар личног одређења, ипак избор, са друге стране, никада није (нити је могуће да буде) апсолутно произвољан и независан, пошто је значење фразеологизма директно условљено самим контекстом његове непосредне употребе. Другим речима, фразеологизам никада не може да „виси у ваздуху“.

Све ово говори у прилог тврдњи да је фразеологија сваког (европског и иног) језика, као вид метафоричког говора, и поред бројних сличности које се уочавају у другим језицима, сасвим особена, па и крајње специфична у појединим облицима. Због тога је основни императив у наставном процесу подучавања страног језика да се она приближи студентима и да се на што адекватнији начин објасни. Један од могућих методичких приступа би био, поред контрастивног, и конфронтативни који омогућава директно сучељавање двају (или више) језика како би се лакше схватио принцип не само формирања фразеологизама у циљном језику него и сагледавање семантичке стране значења као и конкретне употребе фразеологизама у окриву дискурса. У оквиру наставе страног језика, укључујући ту и српски, неопходно је увек имати на уму да фразеологизме одликују четири главна критеријума:

- а) стабилност њихове употребе у дискурсу;
- б) њихова структурална издвојеност унутар исказа;
- в) (више)сложеност њиховог значења, и
- г) особитост начина њиховог формирања (грађења).

Стабилност употребе фразеологизама се огледа у томе да се фразеологизми јављају у комуникацији унутар говорних образаца релативно добро познатих свим нативним говорницима. Уз то, на структуралном нивоу се фразеологизми понашају као засебне језичке (односно, лексичке) јединице које се сасвим јасно разликују од једног низа сложених речи и синтагми. На пример, уколико се упореде два наредна исказа чини се као да су наизглед идентични по свом саставу:

2.12. Бог је створио небо и земљу за шест дана.

Σε έξι ημερες εποίησεν⁴ ο Θεός τον ουρανόν και την γην.

⁴ Обично се у оваквим конструкцијама употребљава глагол ποιό који се у савременом грчком јавља данас једино у изведеним глаголским облицима, док је као такав још једино задржан у сакралној књижевности и у религијском дискурсу.

2.13. Бог је себи прво браду створио.

Ο παλλάς πρώτα τα γένια του βλογάει (= „поп прво своју браду благосиља“).

али ипак они то нису. У првом исказу сви номинални елементи унутар објекатске синтагме могу се променити (заменити, допунити...) другим номиналним елементима, при чему се и даље чува основно значење вербала стварати (= „учинити да неко или нешто постане из ничега“; РМС, 5, 1973: 1010);

2.12.1. Бог је створио човека / ваздух / универзум

У другом исказу веза између вербала и објекатске синтагме је карактеристична из два разлога:

- прво, на структуралном нивоу се уочава нешто другачији распоред лексичких елемената унутар самог исказа (услед инверзије), и
- друго, пошто је уведена нова информација у оба исказа у виду идентичног соматизма (брада / γένια), на психолошко-семантичком нивоу се веза између вербала стварати / (ευ)λογώ (= „благосиљати“) и номинала доживљава као специфична, будући да је дошло до промене семантике вербала и да се значење исказа померило ка метафори: „удовољити прво самом себи“.

Управо је ова специфична веза последица сложеног значења који целокупан фразеолошки исказ носи у себи, па се зато он опире покушајима рашчлањивања на начин као што је дат у примеру 2.12.1. Све речено се надовезује на четврти критеријум – начин грађења фразеологизама – на основу кога се разликује стабилна и слободна група речи. На пример, према устаљеном обрасцу да после вербала (по)јести / τρώω обично следи неки номинал у акузативу јединине, творе се најразличитији типови исказа у српском и грчком језику у којима се може предвидети шта се све може јестиво конзумирати:

2.14.

(по)јести хлеб / воће / сладолед / парче торте

τρώω / φάω⁵ ψωμί / φρούτα / παγωτό / ένα κομμάτι τούρτα

Са друге стране, и у српском и грчком језику постоје фразеологизми код којих се уочава крајње неспецифично семантичко-метафоричко поље јестивог. Такав је, на пример, следећи фразеологизам који у оба језика гласи сасвим исто:

2.15.

(по)јести (поштене) батине = φάω (γερό) ξύλο

⁵ Однос између вербала τρώω и φάω се посматра на нивоу глаголске аспектске комплементарности: док глагол τρώω носи искључиво значење трајности радње, докле глагол φάω означава само свршену (тренутну) радњу.

или фразеологизам код кога постоји тек делимично поклапање у структуралном и у семантичком погледу:

2.16.

(по)јести лајну = τρώω πακέτο (= „/по/јести пакег“).

Овим фразеологизмима се придружује и српски фразеологизам **јести се као пун месец** код кога постоји нулти степен еквиваленције преношења значења на грчки (а додали бисмо – и не само на грчки) језик, будући да се у грчком еквиваленту јавља, условно речено, дослован опис психичког стања: *με τρώει το μαράζι* (= „једе / изједа ме мука“). Истоветно се може приметити и приликом проналажења адекватног преводног еквивалента грчког фразеологизма **τρώω τον άμπακα** на српском језику – док у буквалном преводу он значи „(по)јести даску / дрвену плочу“, у преносном има значење *јести као ала / преждера(ва)ти се*⁶.

Све до сада изнето недвосмислено указује како је свака фразеолошка јединица образована према свом властитом правилу и како се не може извући неки општи закључак или образац по коме је могуће стварати даље јединице. Али, чињеница је да се неке аналогije у начину формирања фразеологизама могу у оба језика запазити – такви су, на пример, сви случајеви код којих уочавамо истоветне фразеолошке обрте. Реч је о фразеологизмима који су сасвим подударни како у структуралном тако и у семантичком погледу:

2.17.

јести као птица / као свиња / за десеторицу

τρώω σαν πουλί / σαν χοιρούни / για δέκα

2.18.

говорити у ветар / узимала-давала / стегнути кајиш / дићи руку (на кога)

μιλάω στον αέρα / πάρε-δώσε / σφίγγω τα λουριά / σηκώνω το χέρι (σε κάποιον)

Међутим, по природи ствари, постоји много више примера када се у оквиру фразеологизама уочавају извесне разлике, и то пре у структуралном погледу него у семантичком, попут:

2.19.

продавати маглу

πουλάω φούμαρα

хватати (шта) у лету

πιάνω (κάτι) στον αέρα

бити изгубљен случај

είμαι χαμένο κορμί

не држи (кога) место

δεν χωράει⁷ ο τόπος (κάποιον)

⁶ Овај фразеологизам би био сасвим подударан и са српском изреком за оног који је много гладан – да би и тањир / мастан папир појео.

⁷ Сви подвучени лексички конституенти у фразеологизмима су различити од одговарајућих српских. У буквалном преводу гласе: „глупости/обмане“, „ваздух“, „тело“ и „имати места/садржавати“.

Укратко, реч је о конструкцијама које се, као такве, препознају и у другим језицима. Далеко је већи проблем код такозваног нултог степена еквиваленције, односно код оних фразеологизама који се на сасвим другачији начин преносе на страни језик, будући да нису ни структурално па ни семантички подударни са циљним језиком. Према нашем виђењу, ово би могао бити један од многобројних разлога зашто настава фразеологије на универзитетском нивоу и даље нема ширу заступљеност и зашто није у већој мери уврштена у наставне курикулуме.

У извођењу наставе фразеологије мишљења смо још да би посебну пажњу требало придати и критеријуму сложености значења фразеологизама, пошто се унутар семантичког поља уочавају различита варирања и нијансирања, све у зависности од контекста. Због тога се обично говори о трима засебним категоријама фразеолошких јединица: о идиомима, о полуидиомима и о фраземима. Идиоми имају највећи степен семантичке сложености, с обзиром да се значење њихових конституената може схватити или сасвим буквално или делимично; на пример:

2.20.

Скупо ме кошта моја слобода. ≠ Реновирање стана ме **кошта као светог Петра кајгана**.

Μου κοστίζει ακριβά η ≠ Η ανακαίνιση του διαμερίσματος μου **κοστίζει ο κόουκος** ελευθερία μου. **αηδόνι** (= „кошта ме кукавица /као/ славуј“)

2.21.

τινάζω ένα δένδρο ≠ **τινάζω τα πέταλα** (= „о/трести закивке / потковице“) (про)треси дрво ≠ **отегнути / одапнути папке**

Полуидиоми су двојаког карактера: код првог се препознаје основно семантичко значење свих конституената, док код другог преовлађује измењени (метафорички) смисао:

2.22.

Σήμερα σοβαρά δεν έχω όρεξη. = Данас заиста немам апетит (= нисам гладан, не једе ми се).

Σήμερα σοβαρά **δεν έχω όρεξη για** τίποτα. = Данас нисам расположен ни за шта (= тј. није ми ништа по вољи).

Фраземи садрже најмањи степен семантичке сложености. У њима се углавном чува основно (тј. буквално) значење њихових конституената, док целокупан лексички скуп речи добија нов семантички смисао посматрано са спољашње стране:

2.23.

жута штампа ≠ **жут као лимун**κίτρινος τύπος ≠ **κίτρινος σαν κερι** (= „жут као свећа“)бели језик (медицински) ≠ **бити бео као креч / крпа**άσπρη γλώσσα ≠ **γίνομαι άσπρος σαν πανί**црно / црвено вино ≠ **дошао му црни петак**κόκκινο / ροζ κρασί ≠ **του ήρθε η μαύρη μέρα**

3. ЗАКЉУЧАК

Како су фразеологизми саставни део сваког језика, постоји оправдана и методолошка и педагошка потреба да се укључе у процес наставе страног језика, пошто се правилно владање фразеологијом сматра вишим степеном како лексичке тако и језичке компетенције. Теоријски постављено, идеални циљ наставе фразеологије јесте да се студенти страних филологија приближе оној фразеолошкој компетенцији којом влада нативни говорник, али да ли ће се то остварити зависи од великог броја различитих фактора на које се не може утицати (на пример: брзина усвајања фразеологизама, способност њиховог памћења, сналажење у говорној или писаној ситуацији итд). Студенте страних филологија треба у сваком случају подстицати да уче како значење фразеологизама тако и да савлађују њихову употребу, с обзиром да се адекватна и вешта употреба фразеологизама сматра једном од основних одлика (просечно образованог) нативног говорника. О томе су посебно писали Ерман и Ворен који су у својој студији указали да се више од половина дискурса нативног говорника заиста твори управо путем употребе фразеологије (Erman-Warren, 2000). Кјелмер је исто тако назначио како „су у свим врстама текстова колокације неизоставни елементи путем којих се наши искази у великој мери творе“ (Kjellmer, 1987: 140).

Наставници страних језика нерадо прибегавају фразеологији, и то, по нама, из два разлога:

- а) подучавање фразеологије захтева активно и циљно укључење наставника, што значи да овај вид наставе наставник мора умешно водити и усмеравати те да мора бити адекватно за њу припремљен;
- б) грешке у преношењу фразеологије страног језика на циљни су увек могуће и донекле су очекиване, будући да је, без обзира на искуство које наставник има, вероватноћа да дође до погрешног конотативног схватања, тумачења или објашњења реална и неизбежна.

То, међутим, не би требало да представља препреку или изговор за изостављање фразеологије у настави страног језика.

Са друге стране, тачна је примедба Тегелбергове (Tegelberg, 2005: 31) да се у вокабулару сваког језика рефлектују сви специфични културни елементи једног народа, што се јасно види у оквиру оних фразеолошких јединица чије је значење уско везано за посебан национално-етнички те историјско-цивилизацијски контекст. Тако се студенти страних филологија приближавају једном манифестационом делу културе народа чији језик изучавају. Такви су српски фразеологизми који на грчком фразеолошком пољу углавном немају свог правог еквивалентног парњака⁸:

2.19.

бити равно до Косова (коме)

*καρδί δεν (του) καίγεται / το ίδιο (μου) κάνει (= „не гори му...“ / „исто ми се хвата“)

касно Марко на Косово стиже

бити тврда босанска глава

*τέτοιες ώρες, τέτοια λόγια (= „такви

έχω αρβανιτικό κεφάλι (= „имати албанску главу“) часи, такве речи“)

рука руци нисмо Турци

*τα (ξανα)φτιάχνω με (κάποιον) (= „измирити се са киме“)

орати друмове

*δέρω θάλασσα (= „млатити море“)

развести / причати / почети од Кулина бана

*μιλάω διά μακρών περί (κάτι) (= „говорити надугачко о чему“)

Напоследку, мишљења смо да требало би истаћи још три важне чињенице:

- I. како се у последње време лингвисти све више баве фразеологијом из перспективе когнитивне лингвистике, било би од велике користи по студенте страних филологија да се сви њихови досадашњи резултати истраживања укључе у наставне курикулуме страних филологија и да се потом примене у самом наставном процесу. Међутим, за сада још нема адекватног педагошко-методолошког одговора на питање како и у којој мери би се когнитивна анализа фразеолошких јединица могла сврсисходно применити у настави страних језика, будући да постоје различити приступи концептуалним анализама семантике фразеологизама и различити нивои њихове анализе. Сигурно је једно, да би примена макар најосновнијег облика концеп-

⁸ Сви такви наводи су обележени астериск звездicom.

туалног погледа на фразеологизме омогућила студентима страних филологија да лакше проникну у један њима сасвим непознат поглед на свет. Да би се ова имплементација што успешније применила у настави, потребно је да студенти већ поседују одређена знања из когнитивне лингвистике како би могли да прате извођење наставе из фразеологије. У супротном, базирање на дометима концептуалне анализе свело би се на пуку фактографију која по саме студенте не би имала нити већег значаја нити би била од користи;

- II. на овом месту желимо да скренемо пажњу на недостатак двојезичних (или вишејезичних) фразеолошких речника, посебно оних језика који су мање заступљени, као што су савремени српски и грчки. Једно од главних питања које постављају Грејнџер и Моние у свом раду јесте и оно које се тиче доступности самих фразеологизама – где их лако и прегледно можемо пронаћи (Granger-Meunier, 2008: 249)? По њима, време књига и мастила је одавно одзвонило због бројних ограничења које тај вид медијума има. Због тога би у време свеопште информатичке писмености од великог значаја била израда упоредних електронских фразеолошких речника који би, у односу на класичне штампане речнике, могли:
- а) садржавати знатно већи број фразеолошких јединица,
 - б) пружити далеко више примера њихове употребе у дискурсу,
 - в) детаљније указати на њихова семантичка значења као и нијансе у употреби синонимних фразеологизама.

Уколико смо правилно обавештени, за сада нико није покренуо такав пројекат у Републици Србији или у Републици Грчкој, мада реални интерес за његово покретање свакако постоји, посебно са српске стране.

- III. онолико колико смо успели да најоквирније сагледамо, сматрамо да се у уџбеницима и приручницима за учење и српског и грчког језика као страног недовољно пажње посвећује фразеологизмима, посебно на вишим нивоима. Објективно сагледано, због обиља другог лингвистичког материјала који треба савладати као и релативно ограниченог броја часова наставе језика, фразеологији се не може поклонити довољно простора ни времена, што значи да је она и даље препуштена *ad hoc* решењу наставника – уколико се укаже згодна прилика, која се обично везује за тумачење значења неке лексеме, наставник указује и на одређени фразеологизам који је укључује као кључну компоненту. И поред тога што то није довољно нити се може сматрати доприносом (у правом смислу те речи) у развоју фразеолошке компетенције студената, ипак смо мишљења да је и овакав начин фразеолошког образовања студената много бољи и сврсисходнији него да га уопште нема.

Можда би у том погледу једно од решења било оно које је предложио Синклер у свом раду (Sinclair 2005) – да се уместо инсистирања на подучавању речи пажња усмери ка подучавању самих фразеологизама, односно, како је Портова назначила, да се такозвани лексички изрази, као „идеалне јединице учења“ које „се доказују као високо мотивисане у развијању флуентности чак и на почетним етапама учења страног језика, пошто стварају јак осећај напретка код студената“ (Porto 1998), лакше памте и касније употребљавају. Иако је мишљење Портове засновано на чистој теоријској основи, оно се тек у појединим случајевима може сматрати да је и емпиријски, додуше недовољно, доказано. Главни камен спотицања у овој поставци је тај што учење фразеологизама није исто што и учење речи: док се речи и њихово значење релативно лако памте, то није случај са фразеологизмима како због њихове сложене грађе тако и због самог метафоричког значења. Са друге стране, када је реч о прецизности овладавања речима и њиховим значењима, како сматра Ричардс, „знање неке речи значи познавање степена вероватноће њеног сусретања у говору или тексту“ (Richards, 1976: 79), што ће рећи да за већину речи већ знамо готове моделе њене примене, пошто смо их усвојили у форми фразеологизама, попут:

зобрањено воће	јужно воће	<i>απαγορευμένος καρπός</i> (= „плод“) *εσπεριδοειδή φρούτα
јавна кућа	јавна тајна	
*οίκος ανοχής (= „кућа толеранције“)	<i>κοινό μυστικό</i> (= „општа“)	
јабука раздора	смоквин лист	грожђе је кисело
<i>μήλο της έριδος</i>	<i>φύλλο συκής</i>	*όμφακες εισί (= „недозрело је“)
у Адамовом / Евином костиму	лањски снег	
*ολοτσίτσιδος	*περσινα ζινά σταφύλια (= „лањско кисело грожђе“)	

„Са практичне тачке гледишта, невоља са фразеологизмима је та што их је заиста много“ (Willis, 2003: 16), односно основни изазов у настави фразеологије јесте направити ваљан (добар, репрезентативан) избор из корпуса. Критеријум учесталости појаве речи у фразеологизмима није најмеродавнији баш као што није ни критеријум наставничковог антиципирања шта би све студенти требало да усвоје, с обзиром на то да усвајање фразе-

ологије страног језика не зависи толико од методе колико од индивидуалних и субјективних чинилаца студента. Улога наставника је ипак пресудна у погледу избора из фразеологије – што се понуди студентима разноврснији и у количини умеренији избор, тиме ће се постићи далеко бољи квалитет усвајања фразеологизама, бољи степен њиховог правилног размевања, а са функционалне тачке гледишта студенти ће боље савладати и знати њихову употребу.

Из тог разлога правовремено савладавање фразеологије у оквиру наставе српског (али и било ког другог) страног језика омогућава студентима:

- боље сагледавање граматичке и синтактичке структуре како циљног језика, српског, тако и полазног језика, грчког;
- лакше савладавање основне лексике;
- проширење знања из лексикологије савременог српског језика;
- повезивање лексикологије, фразеологије и других делова граматике српског језика;
- обogaћивање индивидуалног вокабулара;
- развијање апстрактног (метафизичког) мишљења;
- лакше разумевање употребе и значења фразеологизама;
- употребу фразеологизама у оквиру властите писане и говорне продукције.

ЛИТЕРАТУРА

- Ackerman, B. P. (1982). On comprehending idioms: Do children get the picture? *Journal of Experimental Child Psychology* 33: 439–454.
- Coxhead, A. (2008). Phraseology and English for Academic Purposes. Challenges and Opportunities. In: *Phraseology in Foreign Language Learning and Teaching* (S. Granger and F. Meunier, eds), Amsterdam/Philadelphia: John Benjamin Publishing Company, 149–161.
- Ellis, N. (2008). Phraseology: The periphery and the heart of language. In: *Phraseology in Foreign Language Learning and Teaching* (S. Granger and F. Meunier, eds), Amsterdam/Philadelphia: John Benjamin Publishing Company, 1–13.
- Erman, B. and B. Warren (2000). The Idiom Principle and the Open Choice Principle. *Text* 20: 29–62.
- Ferguson, Ch. A. [1966]. (1996). The Role of Arabic in Ethiopia: A Sociolinguistic Perspective. In: *Sociolinguistic Perspectives—Papers on Language in Society 1959–1994*. (Thom Huebner ed.), New York-Oxford: Oxford University Press.
- Földes, Cs. (2007). Phraseme mit spezifischer Struktur. In: *Phraseologie: Ein internationales Handbuch der zeitgenössischen Forschung/Phraseolo-*

- gy. *An International Handbook of Contemporary Research* (H. Burger, D. Dobrovolskij, P. Kühn and N. R. Norrick, eds), Berlin, New York: de Gruyter: 424–435. (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft/ Handbooks of Linguistics and Communication Science 28.1–28.2).
- Gilquin, G., S. Granger and M. Paquot (2007). Learner Corpora: the Missing Link in EAP Pedagogy. In: *Corpus-Based EAP Pedagogy. Special issue of Journal of English for Academic Purposes*, (P. Thompson, ed.), 6/4: 319–335.
- Granger, S. and F. Meunier (2008) In: *Phraseology in Foreign Language Learning and Teaching* (S. Granger and F. Meunier, eds), Amsterdam/Philadelphia: John Benjamin Publishing Company, 247–252.
- Howarth, P. (1999). Academic Standards in EAP. In: *Academic Standards and Expectations*. (H. Bool and P. Lugord, eds), Nottingham: Nottingham University Press, 143–158.
- Kjellmer, G. (1987). Aspects of English Collocations. In: *Corpus Linguistics and Beyond* (W. Meijs, ed.), Amsterdam: Rodopi, 133–140.
- Lewis, M. (1993). *The Lexical Approach*. Hove: LTP.
- Мршевић-Радовић, Д. (1987). *Фразеолошке глаголско-именичке синтагме у савременом српскохрватском језику*. Београд: Филолошки факултет.
- Речник српскохрватскога књижевног језика* (1973). Књига пета. Нови Сад: Матица Српска.
- Nippold, M. A. and J. K. Duthie (2003). Mental imagery and idiom comprehension: A comparison of school-age children and adults. *Journal of Speech and Hearing Research*, 32: 58–66.
- Porto, M. (1998). Lexical Phrases and Language Teaching. *Forum* 36/3 [<http://dosfan.lib.uic.edu/usia/E-USIA/forum/vols/vol36/no3/p22.htm>]
- Richards, J. C. (1976). The Role of Vocabulary Teaching. *TESOL Quarterly* 10/1: 77–89.
- Sinclair, J. (2005). The phrase, the whole phrase, and nothing but the phrase. In: *Proceedings of the Phraseology 2005 Conference*. (C. Cosme, C. Gouverneur, F. Meunier and M. Paquot eds). Université catholique de Louvain: Louvain-la-Neuve, 19–22.
- Tegelberg, E. (2005). Språkproblem och kulturkonflikter. Jonas Gardell med franska förtecken. *Tvärsnitt 1. Humanistik och samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet, 31–35.
- Šipka, D. (2006). *Osnovi leksikologije i srodnih disciplina*. Drugo izmenjeno i dopunjeno izdanje. Novi Sad: Matica srpska.
- Willis, D. (2003). *Rules, Patterns and Words. Grammar and Lexis in English Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Predrag Mutavdžić, Anastassios Kampouris

PHRASEOLOGY AND FOREIGN LANGUAGE TEACHING BASED
ON THE EXAMPLE OF THE SERBIAN AND GREEK LANGUAGES

Summary

The acquisition of phraseological competence implies adoptions of semantic meanings of phraseological units as well as an ability of penetration into a special, abstract and higher level of understanding and perception of the world and of the man therein. Every language is an integral part of cultural practices and language behaviour of a nation within which phraseology occupies a special place, since it may be considered as a fund of numerous rather well preserved phraseological-lexical units which belong to cultural and civilizational atavisms.

For successful learning of Serbian (or any other language) as a foreign language at higher levels (B2, C1-C2), primarily at the university level, in addition to proper adoption of relatively complicated phonetic and morphosyntactic rules, which are fundamental characteristics of all other Slavonic languages, a certain portion of attention should be directed towards development and strengthening of students' phraseological competence in the overall development of their general language competence in the Serbian language.

The phraseological competence in native speakers, just like in those who learn a foreign language, is acquired and developed gradually and in layers. During the process of adoption of phraseology in native speakers an important role is played by three closely inter-related segments (basic, institutional, individual), as opposed to only the last two in those who learn a foreign language. Phraseology of each language is quite distinct and specific in certain forms. Therefore, the basic imperatives are, firstly, to bring it closer to students and, secondly, to explain it in as adequate manner as possible.

We would like to underline the teacher's role which is crucial in terms of selection of phraseology – the more diversified and moderate the choice in terms of quantity, the far better quality of adoption of phraseological units is achieved, in addition to a greater level of their proper comprehension, whereby from the functional point of view, students will both acquire them and know how to use them in a better manner.

Key words: Serbian, Greek, phraseology, adoption, foreign language learning, vocabulary, equivalency.

371.3::811.163.41'243

316.72:811.163.41'243

Никица Ј. Стрижак
Филолошки факултет, Београд

КУЛТУРОЛОШКИ САДРЖАЈИ У НАСТАВИ СРПСКОГ КАО СТРАНОГ ЈЕЗИКА

Настава страног језика никада не подразумева само наставу лексике и граматике, већ и многих елемената културе чије познавање олакшава комуникацију. У раду се износе резултати истраживања о уоченим специфичностима културе свакодневног живота у Србији, рађеног са страним студентима, полазницима Центра за српски као страни језик школске 2013/2014. године. Ови резултати треба да омогуће увид у културолошке садржаје којима би било потребно посветити пажњу на часовима српског као страног језика, како у земљи, тако и, пре свега, у иностранству.

Кључне речи: *интеркултурна комуникативна компетенција, култура у настави језика*

Предавати српски језик као страни интернационалним полазницима који дужи или краћи период бораве у Србији редовно значи бити и тумач културе живљења, обичаја и понашања људи који овде живе и којима је српски матерњи језик. Да би предавач био што спремнији за овај део свога посла, потребно је да, колико је могуће, претпостави питања и недоумице својих ученика¹ у вези са оним што им се дешава или што примећују живећи у Србији, у различитим интеракцијама са матерњим говорницима. Студије културе и страног језика одувек су биле повезане, али се дуго у обзир узимала само тзв. *висока култура* (пре свега књижевност, али и уметност у најширем смислу), али не и култура свакодневног живљења (начин живота и уобичајена понашања припадника исте говорне заједнице). Како се мењала методика наставе страних језика, тако се и приступ култури у оквиру те наставе мењао. Ова промена је у плотодидактику ушла из хуманистичких наука у последњим деценијама 20. века. Традиционална дефиниција „култура, то су уметност и књижевност“ владала је у Унеску до раних осамдесетих година, а промена се десила после једне конференције у Мексико

¹ У овом раду назив *ученик* ће се употребљавати као еквивалент енглеском термину *learner* и односи се на свакога ко учи српски језик, независно од његовог узраста и нивоа образовања и независно од места, времена и методе учења. Када у раду говоримо о *студентима*, тај назив се односи на студентску популацију.

Ситију 1982. године. Након ње, створена је нова дефиниција културе, која је сада део Унескове *Декларације о културној разноликости* и која каже да је култура „скуп различитих духовних, материјалних, интелектуалних и емоционалних образаца неког друштва или друштвене групе... и обухвата, како уметност и књижевност, тако и животни стил, начине друштвеног организовања, систем вредности, традицију и веровања“ (UNESCO, 2002: 18). У овој дефиницији обједињене су висока култура и култура свакодневног живота. Ово је велика промена јер је сам термин *култура* традиционално био повезиван са високим стилем, са „добрим и исправним“ начином живота и мишљења, са темељним институцијама неког друштва и њиховим достигнућима, једном речју – са престижом. А сада у поље значења речи *култура* улази начин живота малих људи (Kramersch 2009).

На таласу укупних промена у хуманистичким наукама мењао се и начин предавања страних језика. Развија се интеркултурни приступ настави страних језика, а као један од циљева те наставе се поставља и развој интеркултурне компетенције ученика. „Познавање, свијест и разумијевање односа (битних сличности и разлика) између свијета одакле долазимо и свијета коме идемо су категорије на којима почива интеркултурални доживљај свијета... Поред објективног познавања, свијест о интеркултуралности обухвата и знање о начину на који нека заједница гледа на ону другу, што се обично јавља у облику стереотипних представа“ (ZEOJ, 2003: 119). Много аутора наглашава да је разумевање „света одакле долазимо“ једнако битно као и разумевање „света коме идемо“. Сврха овог рада јесте да читаоцима, а нарочито колегама који се први пут налазе у ситуацији да предају наш језик странцима, пружи увид у неке теме из културе свакодневног живљења које би требало поменути на часовима и посветити им одговарајућу пажњу.

ИНТЕРКУЛТУРНА КОМУНИКАТИВНА КОМПЕТЕНЦИЈА

Према Бајраму, човек који поседује интеркултурну комуникативну компетенцију је неко ко успешно остварује однос са саговорником говорећи матерњи језик тог саговорника, уме да комуницира тако да потребе оба саговорника буду задовољене, уме да интерпретира и анализира одлике обе културе, и свестан је да је његов поглед на другу културу условљен културом из које долази, а није објективан и неутралан (Вугат 1997). Традиционална настава страних језика је обиловала чињеницама и подацима о култури, али није омогућавала ученицима да разумеју начин размишљања и систем вредности носилаца друге културе. Да би се то постигло, неопходно је створити простор за разговор у коме ће се студентима омогућити да коментаришу своје утиске и у коме ће им бити дозвољено да, у дијалогу са предавачем, интерпретирају своје сусрете са другом културом (Kramersch 1996). А ово је

све у циљу развоја ученикове културне осетљивости, како према другој култури, тако и према оној из које долази². Наравно, отварање дијалога не значи нужно постизање договора нити утврђивање апсолутне истине, већ је фокус на самом разговору.

Пре три деценије Милтон Бенет је са сарадницима почео развијати скалу промене ставова према иностраној култури која је названа *развојни модел међукултурне осетљивости*.³ Иако није развијен за потребе наставе страних језика, а такође није ни једини модел за мерење промена у доживљају стране културе, управо овај модел је временом постао најчешће цитирани и највише коришћени модел за праћење развоја ставова ученика и сматрамо да може помоћи предавачима да разумеју промене које у њиховим ученицима треба да се десе током процеса упознавања са другом културом. Бенетов модел подразумева да је ученик на почетку упознавања са другом културом на позицији *етноцентризма* и да му треба помоћи да дође до позиције *етнорелативизма* (Bennet 1993; Živković 2013). Цео модел изгледа овако:

ЕТНОЦЕНТРИЗАМ

- 1) *Негирање* – порицање да постоји другачији поглед на свет од мог;
- 2) *Одбрана* – разлике почињу да се опажају и аутоматски се омаловажавају;
- 3) *Минимализација разлика* – разлике се игноришу („сви смо исти“);

ЕТНОРЕЛАТИВИЗАМ

- 4) *Прихватање* – постоје одређене вредности и у другој култури;
- 5) *Адаптација* – способност сагледавања света из другог угла;
- 6) *Интеграција* – различити погледи на свет се интегришу у сопствени став који превазилази оквире обе културне групе.

ИСТРАЖИВАЊЕ

Имајући у виду комплексност, али и необрађеност теме у нашем окружењу, желели смо да сакупимо информације о томе шта студенти српског као страног језика, са искуством живота у Србији, сматрају потребним ванјезичким садржајима које треба обрадити у учионици. Заједнички европски оквир у поглављу о социокултурним знањима даје листу од седам великих тема на које, учећи о једном друштву, треба обратити пажњу. Тих седам тема су нам биле основа анкетног упитника који смо поделили сту-

²Као илустрација ове тврдње може послужити и један одговор из наше анкете. На питање о уобичајеном радном времену, студент из Сједињених Америчких Држава је написао да је радно време у Србији знатно краће јер у Америци много продавница ради нон-стоп, и недељом и празником, али је додао да му то „сада, из ове перспективе делује непотребно“.

³У оригиналу: Developmental Model of Intercultural Sensitivity (Bennett 1993).

дентима Центра. Питање је било формулисано овако: *За сваку од следећих области наведите шта је, по вашем мишљењу, у српском друштву и српској култури специфично и другачије од онога на шта сте навикли.*

Области, са подтемама, преузете из ЗЕОЈ-а су биле:

1. СВАКОДНЕВНИ ЖИВОТ

- начин исхране, време obroka, понашање за столом
- државни празници
- радно време и радне навике
- начин провођења слободног времена, разонода

2. УСЛОВИ ЖИВОТА

- животни стандард (варијације у односу на регије, етничке и друштвене групе)
- врста, уређење и коришћење животног простора
- осигурање

3. МЕЂУЉУДСКИ ОДНОСИ

- социјална структура становништва и односи између друштвених класа
- односи међу половима
- структура породице и родбинске везе
- односи између различитих генерација
- односи на радном месту
- односи према полицији и званичним институцијама
- односи између различитих раса и заједница
- односи политичких групација и религиозних структура

4. СИСТЕМ ВРЕДНОСТИ И ВЕРОВАЊА у односу на факторе као што су:

- друштвена класа
- професија
- богатство (наслеђено и стечено)
- регионална култура
- осећај безбедности
- институције
- традиција и друштвене промене
- историја, нарочито важне личности и догађаји из историје
- мањине (националне и религијске)
- национални идентитет
- политика
- уметност
- религија
- хумор

5. НЕВЕРБАЛНА КОМУНИКАЦИЈА И ГОВОР ТЕЛА

6. ДРУШТВЕНЕ КОНВЕНЦИЈЕ

- тачност
- поклањање
- начин одевања
- теме о којима се често и пуно прича, теме о којима се не прича – табуи
- трајање посете
- начини опраштања

7. РИТУАЛНИ ЖИВОТ

- религиозни обичаји и култови
- рођења, венчања, сахране
- понашање гледалаца/слушалаца на јавним извођењима
- прославе, фестивали, начини забављања

Истраживањем су била обухваћена укупно 44 студента. За испитанике смо бирали студенте који добро владају језиком (Б2 или Ц1 ниво), очекујући да ће и њихово познавање културе живота у Србији бити комплексније. Од укупног броја анкета, 24 су урађене појединачно, а обавили смо и два разговора у две фокус групе од по 10 студената. Чини се да је за овај тип истраживања фокус група примеренији метод, јер се идеје и асоцијације слободно размењују и могуће је прикупити више разноврсних, а понекад и међусобно супротстављених података.

РЕЗУЛТАТИ

Иако је на почетку анкете стајало питање из које земље испитаник долази, у обради резултата одлучили смо да не вреднујемо тај податак, јер су нас интересовали само одговори који се понављају, и које, евентуално, можемо издвојити као универзалне, неусловљене матерњим језиком и културом испитаника. Земље порекла смо наводили само тамо где је матерња култура условила различит одговор код свих испитаника. Одговоре смо груписали према учесталости понављања унутар сваке од седам наведених тема. Нисмо узимали у обзир одговоре који се појављују једном или два пута, него само оне који се јављају код најмање три студента.



Графикон 1: Одговори испитаника на питања из области
Свакодневни живот изражени у процентима

Разлика у одговорима везаним за радно време јавних установа, трговинских и угоститељских објеката, условљена је земљом из које се долази. Студенти из западне Европе и обе Америке примећују да је радно време краће него у њиховим земљама, међутим студенти из Русије, Украјине, Белорусије, Јапана, Кине и Јужне Кореје перципирају радно време као прекратко и изражавају изненађење због тога што продавнице не раде недељом и празником. У једном од два групна разговора на ову тему студенти су се сложили да је необично што је пушење дозвољено на отвореном јавном месту, у парковима и на улицама, као и то што није забрањено ићи улицом са флашом алкохолног пића у рукама. Везано за навике у исхрани, поред меса, студенти су као другачије него код куће издвојили и то што се једе много белог хлеба, који ни на истоку ни на западу није чест. У фокус групама се детаљније разговарало о култури дугог испијања кафе и студенти су сами формулисали закључак да је позив на кафу заправо позив на дружење и да им је то једна од првих културолошких разлика са којом су се срели приликом своје прве посете Србији.



Графикон 2: Одговори испитаника на питања из области *Услови живота* изражени у процентима

Одговора из друге групе питања није било много јер су наши испитаници били студенти који углавном живе у студентском дому и немају увид у детаље живота ван студентске популације. У једној фокус групи студенти су се сложили да у Србији зими волимо добро загрејане просторије, што је другачије него у западној и северној Европи.



Графикон 3: Одговори испитаника на питања из области *Међуљудски односи* изражени у процентима

Ова тема је сложена и веома важна и свакако је потребно детаљније је обрадити. У једном упитнику смо, поред одговора о поверењу у институције, добили и коментар да се „у институције не верује, али се верује у породицу јер је породица институција“. Директност у комуникацији са странцима и претерана знатижеља нису увек од стране наших испитаника перципиране као пријатне, већ пре као интрузивне и као напад на приватност. Када је реч о родним улогама, постоји цео спектар одговора, који зависи од матерње културе испитаника, а ти одговори се крећу од изненађења тиме што мушкарци раде кућне послове до истицања патријархалности као основног утиска о мушко-женским односима у Србији.



Графикон 4: Одговори испитаника на питања из области *Систем вредности* изражени у процентима

Резултат анкете који нас је можда највише изненадио јесте констатација (најчешће баш тим речима формулисана) да „новац људима није много битан“, али без детаљнијег објашњења. Разговори у фокус групама су нам мало појаснили овај утисак. Страни студенти су га формирали на основу три искуства која су потпуно различита од оних на која су навикли у свом друштву. Као необичну су навели културу чашћавања – није им било допуштено да плате своје пиће када су били у друштву са људима из Србије, затим је другачије то да у нашој култури слављеник плаћа пиће и послужиће за госте са којима слави рођендан, и коначно, начин на који се слави Слава су описали као раскошан и скуп, односно неочекиван с обзиром на животни стандард.



Графикон 5: Одговори испитаника на питања из области *Невербална комуникација* изражени у процентима

Скоро пола свих испитаних студената је написало да нам је говор тела експресиван, енергичан, жив („људи говоре сваким делом свога тела“, „када причате, користите цело тело“), као и да додирујемо саговорника много. Студенти из јужне Америке не перципирају то као необично, али студентима из северне Америке, западне и северне Европе и Азије ово је веома јак утисак. А ово је повезано и са питањем личног простора, који испитаници перципирају као мали („када стојите у редовима, редови су густи, стојите близу једни другима“). Последњи утисак, да се људи осмехују много и често, имају само студенти из Русије и источне Европе.



Графикон 6: Одговори испитаника на питања из области *Друштвене конвенције* изражени у процентима

Поред ових одговора добијених индивидуалним анкетама, у обе фокус групе се јавила и тема поклањања цвећа, односно обичаја да се поклања непаран број цветова, а да се на гробља носи паран број. Неколико студената је рекло да би волели да су то знали унапред, јер није тако у свим културама.



Графикон 7: Одговори испитаника на питања из области *Ритуални живот* изражени у процентима

Поред ова три најзначајнија коментара, као другачије него у матерњој култури, наведени су и обичаји јавног објављивања смрти у умрлицама, цепања кошуље приликом прославе рођења детета, као и једења и пијења на гробљу.

ЗАКЉУЧАК

Боравак у страниј земљи захтева значајну реорганизацију афективних и когнитивних структура личности и може довести до одбацивања гледишта стране културе услед неразумевања (Šafranј 2006). Одређене теме морају наћи своје место у настави, као и у стварању уџбеника и другог наставног материјала. Такође, упознавање са културним особеностима има сврху само по себи, не мора увек бити у функцији савладавања неке језичке јединице. Културу свакодневног живота, за разлику од високе културе, врло је тешко учити из књига, а тешко ју је и сместити у књиге. И зато она није толико доступна за проучавање као висока култура. Зато је ова тема значајна за све који предају српски као страни језик, а нарочито за предаваче ван граница наше земље чији ученици немају прилику да остварују свакодневну интеракцију са матерњим говорницима.

ЛИТЕРАТУРА

- Bennett, M. J. (1993). Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity (revised). In: *Education for the Intercultural Experience*. (R. M. Paige, ed.), Yarmouth, Maine: Intercultural Press.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment* (2001). Cambridge: Cambridge University Press.
- Kramsch, C. (1996). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Kramsch, C. (2009). Cultural perspectives on language learning and teaching, In: *Handbook of foreign language communication and learning*, (K. Knapp and B. Seidlhofer, ed.) Berlin: Walter de Gruyter, 219–247.
- Paunović, T. (2011). Intercultural communicative competence – beyond queen, queuing, and crumpets. U: *Jezik u upotrebi / Language in use. Primenjena lingvistika u čast Ranku Bugarskom / Applied linguistics in honour of Ranko Bugarski*, (V. Vasić, ed.), Društvo za primenjenu lingvistiku Srbije, Filozofski fakultet Univerziteta u Novom Sadu i Filološki fakultet Univerziteta u Beogradu, 231–252.
- Šafran, J. (2006). *Odnos jezika i kulture u nastavi stranog jezika*, Pedagoška stvarnost, 9–10: 771–779.
- Universal Declaration on Cultural Diversity (2002). UNESCO.
- Zajednički evropski okvir za žive jezike: učenje, nastava, ocjenjivanje* (2003). Ministarstvo prosvjete i nauke, Podgorica.
- Živković, D. (2013). Uloga stranih jezika u interkulturnom obrazovanju. U: *Jezik, Književnost, Vrednosti*. Univerzitet u Nišu, 659–670.

Nikica Strižak

CULTURAL ELEMENTS IN TEACHING SERBIAN
AS A FOREIGN LANGUAGE

Summary

Language teaching is never only about teaching vocabulary and grammar, but also about teaching many elements of culture which make communication easier. Paper presents results of research about specific elements of everyday Serbian life, made with international students of Center for Serbian as a Foreign Language in school 2013/2014. Results of this research provide insights into cultural content which needs to be taught in Serbian language classes, in Serbia and abroad.

Key words: intercultural communicative competence, culture in foreign language teaching

Ксенија Ј. Кончаревић
Филолошки факултет, Београд

ЛИНГВОДИДАКТИЧКИ АСПЕКТ КОНФРОНТАЦИОНОГ ПРОУЧАВАЊА СРПСКЕ КОМУНИКАЦИОНЕ КУЛТУРЕ У ИНОСЛОВЕНСКОЈ (РУСКОЈ) СРЕДИНИ*

У раду се разматрају методолошка питања примене парадигме дескрипције националног комуникационог понашања разрађене од стране Ј. А. Стерњина и Вороњешке школе комуникационе лингвистике у обучавању руском језику у инословенској (српској) говорној и социокултурној средини, као што су: дефинисање подручја и разрада методологије међујезичког и међукултурног конфронтирања у датој сфери; одређивање методичке релевантности истоветности, сличности и разлика између конфронтираних комуникационих култура; издвајање принципа и методичких поступака презентирања информација о руском националном комуникационом понашању у поређењу са српским (или било којим инословенским).

Кључне речи: методологија лингводидактике, конфронтационо проучавање језика и култура, национално комуникационо понашање, руска комуникациона култура, српска комуникациона култура.

Конфронтациона анализа у настави српског језика као страног, посебно у инословенским срединама, заузима значајно место: уочавање истоветности, сличности и разлика у структури и функционисању језичких појава и елемената српског и матерњег језика студената омогућава коришћење фацилитације и превенцију интерференције на нивоу фонетике и прозодије, графије и ортографије, морфологије, творбе речи, синтаксе, лексикологије са фразеологијом, лингвокултурологије (о овоме детаљније в. Кончаревић, 2003: 229–239; Кончаревић, 2004: 179–190; Кончаревић, 2006: 396–405).

У садашњем моменту развоја лингводидактике конфронтациона анализа све више се са лингвистичког усмерава на комуникациони, социокултурни

* Рад је израђен у оквиру пројекта „Српска теологија у XXI веку: фундаменталне претпоставке теолошких дисциплина у европском контексту – историјска и савремена перспектива“, који финансијски подржава Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије (број пројекта: 179078).

и дискурзивни аспект употребе језика који је предмет усвајања (деталније в. Митрофанова et al., 1996: 15–21), односно на примену у стицању знања, навика и умења у области националне комуникационе културе. Фокусирају се они елементи социокултурног контекста који су релевантни за адекватну продукцију и рецепцију говора: комуникациони обичаји, правила, норме, социјалне конвенције, културолошка знања и сл. Наиме, пуновредна комуникација не своди се на пуку употребу исказа структурисаних у складу са граматичким системом и релевантних за постизање одређеног комуникационог циља. Значајну димензију комуникације на језику који је предмет усвајања представља умесност вербалног и невербалног понашања у датој култури. Другим речима, учесник комуникације треба не само да располаже одређеним инвентаром језичких и говорних средстава него и да познаје правила, традиције, норме, средства аутентичног комуникационог понашања изворних говорника страног језика како би адекватно реаговао на комуникационе радње саговорника и како у сопственом изражавању не би допуштао грешке изазване интерференцијом матерње комуникационе културе¹.

Значајан потенцијал за примену у методици наставе српског као страног језика поседује једна у нашој земљи релативно недовољно позната методолошка парадигма дескрипције националног културног понашања, коју су разрадили проф. Јосиф Абрамович Стерњин и сарадници Центра за комуникациона истраживања Универзитета у Вороњежу (Руска Федерација). Србистичкој научној јавности ову истраживачку парадигму систематично је представила Рајна Драгићевић (Драгићевић, 2010: 132–142), а на њеној примени у сакралној сфери заснована је једна наша монографија (Кончаревић, 2013). Најпотпунији библиографски списак монографских публикација, тематских зборника и радова објављених у периодичним издањима Центра од почетка 90-их година XX века даје се у: (Шипелевич–Стернин, 2007: 265–312).

У оквиру ове парадигме разрађена су три основна модела дескрипције националног културног понашања: ситуациони, аспекатски и параметарски. Сва три модела потенцијално обезбеђују комплексност описа комуникационог понашања, а разликују се по својој функционалној усмерености.

Ситуациони модел подразумева опис комуникационог понашања у оквирима комуникационих сфера и стандардних комуникационих ситуација (поздрав, извињење, изражавање захвалности, ступање у контакт, излагање из комуникације, општење у гостима, општење у колективу, општење са децом, национални невербални систем итд.). Овај модел базира се на емпијском материјалу.

¹ Термине *национална комуникациона култура* (комуникационо понашање народа као компонета његове националне културе) и *национално комуникационо понашање* (укупност норми и традиција комуникације у одређеној лингвокултурној заједници) у овом раду користимо као синониме.

У ситуационом моделу раздвојено се разматрају и описују вербално и невербално комуникационо понашање. Инвентар комуникационих сфера и стандардних комуникационих ситуација које су предмет опсервирања доста је широк, при чему се опсег и дубина анализе одређују на основу одлика комуникационе компетенције одређеног нивоа. Ситуациони модел непосредно се базира на пракси интеркултурних контакта, при чему укључује и оне тематске сфере и комуникационе ситуације у којима при контактима носилаца разних језика и култура долази до реалних тешкоћа изазваних разликама у нормама, традицијама и средствима матерње и стране комуникационе културе.

Аспектски модел подразумева опис комуникационог понашања у оквирима унапред задатих аспеката који ће бити предмет опсервирања – продуктивног, рецептивног, нормативног и реактивног, на нивоу вербалног и невербалног понашања. Овај модел анализе даје представу о основним параметрима менталитета и комуникационог понашања одређене узрасне или социјалне групе. Продуктивни аспект оријентисан је на анализу говорних средстава којима се остварује монолошко и дијалогско изражавање, при чему се узимају у обзир фактор адресата, садржајно-тематски оквир комуникације, комуникативно-стратегијски, прагматички и дискурсивни фактори општења, као и фактори невербалне комуникације. Реактивни аспект укључује анализу реакције на позитивне и негативне комуникационе чинове саговорника, као и на одређену тему општења. Нормативни аспект подразумева однос према нормама говора и комуникационог понашања уопште (нормативност, етикецијска правилност). По овој методолошкој схеми испитивано је говорно понашање деце и омладине, док на етносоциокултурне заједнице и социјалне групе она још није примењивана.

Параметарски модел базира се на формализованом системском опису комуникационог понашања на бази одређеног броја унапред издвојених чинилаца. По параметарској схеми може се описати комуникационо понашање било ког народа (из монокултурне перспективе), али она је погодна и за конфронтирање комуникационих култура припадника разних етносоциокултурних заједница. У средишту анализе налазе се комуникациона својства издвојена на емпиријској основи, добијена из фактографског материјала, која се затим систематизују, генерализују и обједињавају у параметре, а параметри у факторе. Тако се добија уопштени модел (табеларни преглед) комуникационог понашања одређеног народа, који пружа могућност стицања релативно целовите представе о националној комуникационој култури која се затим једноставно упоређује са одликама друге или других култура. У оквиру овог модела вербална и невербална средства комуникације посматрају се интегрално, у оквирима предвиђених параметара, с обзиром на њихову заједничку функцију и узајамно допуњавање при реализовању сваког конкретног параметра. Рецимо, у оквиру фактора „контактности“ посматрају се параметри комуника-

билности, емоционалности, комуникацијског демократизма, доминантности, слободе укључивања у разговор, слободе ступања у контакт, контактирања погледом, допустивности дуготрајних пауза у општењу, саодноса између формалног и неформалног општења, од којих се сваки може реализовати у више варијетета – конкретних одлика комуникације (рецимо, параметри комуникабилности, емоционалности, комуникацијског демократизма, доминантности, слободе укључивања у разговор варирају од веома високе, преко високе, приметне, слабе, веома слабе изражености до њиховог одсуства; контакт погледом може бити обавезан, пожељан, факултативан или непожељан; однос формалног и неформалног општења исказује се као приоритетност једног или другог). Или: фактор „тематска усмереност општења“ реализује се у следећим параметрима: допустивост отворености и емоционалности у разговору, опсег разматраних информација, интимност информација за које се показује интересовање, интимност информација које се пружају саговорнику, инсистирање на добијању информације, исказивање властитог вредносног суда, дискусионни карактер општења, усредсређеност на решавање проблема у случају размимоилажења у мишљењима, присуство хумора у комуникацији, присуство комплимената у комуникацији, степен табуизираности комуникације, са амплитудом од веома високе, преко високе, приметне, слабе, веома слабе изражености ових параметара до њиховог одсуства. Невербална средства издвајају се у само оквирима фактора као што су активност невербалног понашања, интензитет гестикулације, амплитуда гестикулације и сл. (преглед модела описа комуникационог понашања овде дајемо према: Стернин, 2000; Прохоров–Стернин, 2006; 25–76; Стернин, 2008: 105–153).

Нагласићемо да параметарски модел у начелу представља теоријску базу за конкретну комуникационо-ситуациону монокултурну и конфронтациону дескрипцију и анализу националног комуникационог понашања, док ситуациони и аспекатски модел пружају грађу за генерализовање до кога ће доћи при конструисању параметарског описа, тако да модели о којима смо говорили не само што се не искључују, него се међусобно допуњавају по принципу контактности и комплементарности.

Ситуациони модел је најсадржајнији и као такав погодан за лингводидактичку примену у већини образовних профила и на разним нивоима учења српског као страног језика, док параметарски модел, по нашем мишљењу, може начи примену једино у највишој нормативној етапи овладавања језиком, у завршној фази студија србистике.

По мишљењу представника Вороњешке школе комуникационе лингвистике, адекватан опис комуникационог понашања могућ је искључиво на основу одређеног поређења. „Имплицитно, сваки опис имаће конфронтациони карактер. [...] Као позадина увек се појављује нека конкретна комуникациона култура која је позната истраживачу“ (Стернин, 2008: 114). Како показују досадашња истраживања, најефикаснија је бикултурна дескрипција

националног комуникационог понашања – рецимо, руског из перспективе енглеског, немачког, француског, пољског, кинеског и др. (в. Шипелевич, Стернин, 2007: 277–305).

Група српских лингвиста (Предраг Пипер, Људмила Поповић, Рајна Драгићевић, Биљана Вићентић, Дојчил и Дарја Војводић, Ксенија Кончаревић) од 2004. до 2007. године учествовала је у међууниверзитетском пројекту «Комуникационо понашање словенских народа» под руководством проф. др Ј. А. Стерњина и академика П. Пипера, у чијем оквиру је објављен низ радова из области руске и српске комуникационе културе у монолингвалном/монокултурном и конфронтационом, синхронијском и дијасхронијском аспекту, при чему је доминантан модел анализе био ситуациони. Ипак, сва ова истраживања носила су фундаментални карактер. Чини нам се да у овом моменту напори српских (и инословенских) лингвиста треба да буду усмерени на решавање комплекса лингводидактичких (апликативних) задатака, као што су дефинисање подручја и разрада методологије међујезичког и међукултурног конфронтационог понашања, одређивање методичке релевантности истоветности, сличности и разлика међу културама које су предмет конфронтационог понашања, формулисање принципа и методичких поступака презентирања информација о српском комуникационом понашању у поређењу са руским (или било којим инословенским). У даљем излагању подробније ћемо размотрити сваки од побројаних аспеката.

Најбитнијим објектима конфронтационог проучавања српског и руског националног комуникационог понашања у лингводидактичке сврхе сматраћемо: (а) *комуникационе норме* – комуникациона правила чије поштовање у датој лингвокултурној заједници има карактер обавезности (познаника треба поздравити, за услугу изразити захвалност итд.); (б) *комуникационе традиције* – правила која нису обавезна, али се сматрају пожељним и као таква поштују се од стране већине припадника одређене културе (нпр. питати старију особу за здравље); (в) *вербално комуникационо понашање* – укупност норми и традиција општења везаних за тематику и услове у којима се комуникација одвија; (г) *невербално комуникационо понашање* – укупност норми и традиција везаних за физичке радње у одређеним ситуацијама, контакт између сабеседника, мимику, гестове, позе, и (д) *социјални симболизам* («језик свакодневног понашања» – Формановская, 1989: 123) – укупност симболичких значења која се у одређеној етносоциокултурној заједници приписују радњама, поступцима, појавама и предметима који нас окружују.

Примена конфронтационе анализе у циљу усвајања норми, традиција и средстава комуникационог понашања Срба при учењу српског језика као страног базира се на принципу билатералности. Билатерално конфронтационо понашање подразумева да се у видном пољу студената систематски налазе одлике српске и њихове матерње комуникационе културе, што омогућава уочавање

релевантних обележја обеју култура и предвиђање свих манифестација интерференције или фацитилитације (позитивног трансфера). Систематско уочавање истоветности, сличности и разлика између двеју култура неопходно је за одређивање њихове методичке релевантности. Типологија односа појава и елемената српске и матерње комуникационе културе укључује:

1. непостојање националних специфичности (идентичност конфронтираних појава и елемената двеју комуникационих култура);
2. постојање националних специфичности – а) неподударање појединих норми, средстава, традиција конфронтираних комуникационих култура, б) ендемичност комуникационих обележја унутар једне од конфронтираних комуникационих култура, и в) комуникациону лакунарност. Покушаћемо да сваку од ових категорија илуструјемо примерима који су издвојени комплексним и систематским конфронтирањем српске и руске комуникационе културе по ситуационом и параметарском моделу.

(1)

В компании, в группе, в гостях, за столом не принято молчать (Стернин, 2004: 10–11).

И у руских, и у сербов в принципе досустимо спрашивать собеседника о его возрасте, зарплате, о его политических предпочтениях, о его семейном положении, наличии детей, где он живет (вплоть до улицы и номера дома), какая у него квартира, где и кем работает (если он преподаватель – что он преподает и что это за предмет), о родителях собеседника, их здоровье, месте жительства, источнике существования. Допустимы вопросы, касающиеся религиозности собеседника, о его физическом состоянии, заболеваниях. Подобные вопросы крайне редки в западной коммуникативной традиции (подробнее см. Стернин, 2004: 20–21).

(2 а)

Жест «большой палец» есть в обеих культурах, но в русском общении он выполняется более энергично и имеет значение указания на высокое качество чего-нибудь, тогда как сербы поднимают большой палец у дороги, чтобы остановить попутную машину (Пипер–Стернин, 2004: 9).

В русском языке в качестве инициальной фразы в эпистолярном дискурсе можно использовать формулу *Здравствуйте, ...*, в то время как в сербском языке не принято начинать письмо формулами приветствия при встрече (за исключением, пожалуй, писем мало образованных людей) (Пипер–Стернин, 2004: 7).

Обращения типа *Господине! Госпођо!* в сербском языке гораздо чаще используются в функции обращения, чем соответствующие существительные *господин, госпожа* в русском языке, в то время как обращение типа русского *Женщина!* в сербском встречается редко и с сильной экспрессивной окраской (подробнее см. Вичентич, 2004: 96–97).

(2 б)

В русском коммуникативном поведении нет специальных формул приветствия, используемых в среде верующих (*Помаже Бог/ Помоз' Бог! – Бог ти/ вам помогао!, Бог се јави! – Ваистгину се јави!, Хваљен Исус! – Вазда буди!* и др.) (Вичентич, 2004: 98).

У сербов нет русского жеста «щелчок по шее» как приглашение выпить (Пипер–Стернин, 2004: 9).

У сербов нет обычая, как у русских, присесть перед тем, как отправиться в путь (Пипер–Стернин, 2004: 5).

К врачу принято обращаться *докторе*. Студенты обычно обращаются к преподавателю: *професоре*. Коллеги-преподаватели обращаются друг к другу: *колега, колегинице*, или, например, *колега Јашовичу, колегинице Матияшевич*. Подчиненные могут обратиться к своему начальнику: *шефе* (Правда, 2004: 86–87).

(2 в)

Вступая в общение с сербами, россияне сразу обращают внимание на то, что их отличает от русских – выраженное чувство собственного достоинства и самоуважения, неторопливость, вальяжность. «Они очень любят себя», – заметила одна российская преподавательница. Сербы не склонны спешить, в ситуациях совместной деятельности они часто употребляют фразы-советы; Полако («Потихоньку, не торопясь»), Немој(-те) да журиш (-ите) (Не спеши(-те))». Они не любят суеты, волнений. Их любимая поговорка – Нема проблема («Нет проблем»), Биће боље («Будет лучше, все образуется»). (Правда, 2004: 73).

Радость от прихода «старого» («сербского») Нового года, 13-ого января, как и всякое другое радостное и важное событие (рождение сына, победу любимой спортивной команды и т. п.) в Сербии по традиции приветствуют пальбой в воздух из «домашнего» оружия (Правда, 2004: 85).

У сербов есть жест – поднятие трех пальцев (большого, указательного и среднего) в значении – «мы православные сербы», который используется в политике – обычно на митингах. У русских нет подобного жеста (Пипер – Стернин, 2004: 10).

Специальным жанром печатных информаций, характерных для сербской языковой среды, являются объявления о смерти, т. н. «читули», помещающиеся на последних страницах газет, почти всегда с фотографией скончавшегося [...]. Это своего рода печатные причитания (Пипер–Стернин, 2004: 9).

По правилу, методичком релевантношћу одликују се разлике које могу постати узрок међукултурне интерференције (2 а), или изазивати чуђење, недоумицу, неадекватну интерпретацију, па чак и комуникациони шок (2 б, 2 в). Оне се обавезно ексципирају у наставном процесу и у уџбенику као моделу тога процеса. Сличности између појава и елемената двеју комуникационих култура методички су релевантне једино уколико стимулишу позити-

ван трансфер комуникационих радњи и правила из матерње у културу језика који је предмет овладавања, и у том случају такође изискују експликацију (о типологији истоветности, сличности и разлика у лингводидактичком конфронтирању детаљније в. Юсупов, 1987: 193–200).

Као извор информација о комуникационој култури српског народа са имплицитним или експлицитним поређењем са матерњом културом студената могу послужити: 1. инструментално-практични прагматични и пројективни текстови (о улози књижевноуметничких текстова оба типа у упознавању са нормама и традицијама сакралне комуникационе културе детаљније в.: Кончаревић, 2011: 139–148), 2. наставни дијалози – (а) сижејни, који имитирају реално комуникационо понашање носилаца српског језика и садрже релевантне информације имплицитно, и (б) дијалози типа нарације и дијалози-коментари, који експлицирају податке о националном комуникационом понашању, 3. комуникационо-ситуациона вежбања и 4. коментари уз материјале текстотеке као саставни део апаратуре оријентације уџбеника. У питању су, како видимо, структуралне компоненте уџбеника које се користе за презентацију свих врста лингвокултуролошких информација (о овоме детаљније в.: Кончаревић, 2007: 763–772).

Теорија комуникационог понашања, посебно у њеном примењеном, лингводидактичком аспекту, изискује даљу методолошку разраду. У овом раду покушали смо да заснујемо презентацију најбитнијих обележја српске комуникационе културе са конфронтационог становишта, уверени да ће ова област изазвати интересовање теоретичара методике наставе српског као страног језика, аутора уџбеника и наставника.

ЛИТЕРАТУРА

- Вичентич, Б. (2004). Речевой етикет у сербов и русских. In: *Коммуникативное поведение славянских народов* (И. А. Стернин, П. Пипер, ed.), 19, Воронеж: Истоки, 95–101.
- Драгићевић, Р. (2010). *Вербалне асоцијације кроз српски језик и културу*. Београд: Друштво за српски језик и књижевност Србије.
- Кончаревић, К. (2003). Конфронтациона лингвокултурологија и нова парадигма наставе српског језика као страног. *Научни састанак слависта у Вукове дане* 31/1: 229–239.
- Кончаревић, К. (2004). Конфронтирање у високошколској настави граматике српског језика као страног. *Научни састанак слависта у Вукове дане* 33/1: 179–190.
- Кончаревић, К. (2006). Нека питања презентације лексике у настави српског језика у инословенској средини (теоријски оквир и уџбеничка реализација). *Научни састанак слависта у Вукове дане* 35/1: 395–405.

- Кончаревић, К. (2007). Функција трансмисије културе у уџбенику страног (руског) језика: теоријски оквир и конструкцијска решења. У: *Четврти међународни интердисциплинарни симпозијум «Сусрет култура»*. Нови Сад: Филозофски факултет, 763–772.
- Кончаревић, К. (2011). Руска сакрална комуникативна култура XIX и XX века кроз призму књижевности и публицистике, *Славистика*. 15: 139–148.
- Кончаревић, К. (2013). *Сакрална комуникација: нормe, традиције, средства*. Београд: Православни богословски факултет – Институт за теолошка истраживања.
- Митрофанова, О. Д. et al. (1996). *Пороговый уровень. Русский язык. Том I. Повседневное общение*. Москва: Совет Европы Пресс.
- Пипер, П., and И. А. Стернин, (2004). О контрастивном изучении коммуникативного поведения близкородственных народов (русская и сербская коммуникативные культуры). In: *Коммуникативное поведение славянских народов*. (И. А. Стернин, П. Пипер, ed.), 19, Воронеж: Истоки, 3–10.
- Правда, Е. А. (2004). Некоторые особенности коммуникативного поведения представителей сербскоязычной культуры. In: *Коммуникативное поведение славянских народов*. (И. А. Стернин, П. Пипер, ed.), 19, Воронеж: Истоки, 184–188.
- Прохоров, Ю. Е., and И. А. Стернин (2006). *Русские. Коммуникативное поведение*. Москва: Флинта – Наука.
- Стернин, И. А. (2000). *Модели описания коммуникативного поведения*. Воронеж: Истоки.
- Стернин, И. А. (2004). Основные особенности русской коммуникативной культуры. In: *Коммуникативное поведение славянских народов*. (И. А. Стернин, П. Пипер, ed.), 19, Воронеж: Истоки, 10–25.
- Стернин, И. А. (2008). *Теоретические и прикладные проблемы языкознания. Избранные работы*. Воронеж: Истоки.
- Формановская, Н. А (1989). *Русский речевой этикет*. Москва: Русский язык.
- Шипелевич, Л., and И. А. Стернин, (2007). *Коммуникативное поведение славянских народов*. Warszawa: Instytut Rusycystyki Uniwersytetu Warszawskiego.
- Юсупов, У. К. (1987). Лингводидактический аспект сопоставительного изучения языков. In: *Сопоставительная лингвистика и обучение неродному языку*, (В. Н. Ярцева, ed.), Москва: Наука, 193–200.

Ксенија Кончаревић

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ СОПОСТАВИТЕЛЬНОГО ИЗУЧЕНИЯ
СЕРБСКОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ В РУССКОЙ СРЕДЕ

Резюме

В предлагаемой работе рассматриваются методологические вопросы применения разработанной И. А. Стерниным и Воронежской школой коммуникативной лингвистики парадигмы описания национального коммуникативного поведения в обучении сербскому языку в инославянской (русской) речевой и социокультурной среде, такие, как: определение границ и разработка методологии межъязыкового и межкультурного сопоставления в данной сфере; определение методической релевантности сходств и различий между сопоставляемыми коммуникативными культурами; выявление принципов и методических приемов подачи информации о сербском национальном культурном поведении в сопоставлении с русским.

Ключевые слова: методология лингводидактики, сербский язык как иностранный, сопоставительное изучение языков и культур, национальное коммуникативное поведение, сербская коммуникативная культура, русская коммуникативная культура.

Драгана Д. Вељковић Станковић
Филолошки факултет, Београд

КОРИШЋЕЊЕ ХУМОРИСТИЧКИХ ТЕКСТОВА У НАСТАВИ СРПСКОГ ЈЕЗИКА КАО СТРАНОГ

Разумевање шала, вицева и духовитих језичких обрта представља велик изазов, али и тешкоћу за већину оних који српски језик уче као страни. Многе хуморне ситуације заснивају се на поигравању значењима појединих речи, те захтевају виши ступањ лингвистичке и социокултурне компетенције. Зато у раду указујемо на сврховитост коришћења хумористичких текстова у настави и на њихову мотивациону функцију, а такође разматрамо облике укључивања хумористичких садржаја са циљем снажења лексичке, а тиме и комуникативне компетенције. Посебну пажњу посвећујемо хумористичким ефектима заснованим на полисемији.

Кључне речи: хумористички текстови, настава српског језика као страног, полисемија

О ПОТРЕБИ ЗА ХУМОРОМ И РАЗЛОЗИМА ЗА УВОЂЕЊЕ ХУМОРИСТИЧКИХ МАТЕРИЈАЛА У НАСТАВУ

1. Ако би се могао замислити какав голем и исцрпан преглед тематике књижевних дела од античких времена до данас, нема сумње да би у њему доминирали тешки акорди најразличитијих људских недаћа, болова и страдања. Хуморна страна живота и људских карактера по правилу се оставља у запећку, као забава за тренутке одмора од не увек угодне збиље и озбиљног делања. Иако општеприхваћене дефиниције хумора још нема, хумор је постао предмет проучавања многих наука, мада тиме сам хумор, чини се, није на добитку, већ управо оне области људских делатности у које је он укључен.

Људе је, наиме, много лакше растужити но разгалити и насмејати, зато је добрих комедија и хумориста тако мало, сатире и сатиричара, који хумору додају критичку оштрицу још мање. Ипак, хумор ће, како каже Габријел Лауб, преживети све – сем последњих људи – јер је и сам средство за преживљавање (Лауб, 1999: 10). Ако је тако, нема разлога сматрати га нижим

обликом забаве¹ недостојним озбиљних тема, одговорних људи и делатности у које, разуме се, спада и образовање. У настави језика, матерњег једнако као и страног, на хумор не треба гледати као на добродошао зачин, јер се тиме омаловажава његова бит, већ радије као на хармонију срца, ума и језика, јер ни доброг хумора ни истинског смеха нема без отворене душе и бритке мисли, а обоје препознајемо у језику, па отуда нема разлога да ово драгоцену врело ускраћујемо ни ученицима матерњег, а ни страног језика. Додајмо и то да је заблуда да се хуморне ситуације тешко могу приближити ученицима српског, или ма ког другог језика као страног. Напротив.

2. Хумор смањује афективне препреке у учењу језика, стимулативно утиче на социјализацију ученика и зближава све учеснике у наставном процесу, јер, као што Бергсон каже – хумору је неопходна жека (исп. Перишић, ²2012: 116), односно (са)учествовање саговорника с којим се хуморни садржај и уживање у њему деле. Стога су шале, вицеви, духовите анегдоте и други наставни материјали који садрже комичне обрте погодни за примену у свим облицима наставе (исп. Кликовац 2009). Хумористички текстови могу бити драгоцен педагошки алат којима се презентују и илуструју језичке појаве, али и њихова прагматичка значења, те културолошке вредности које допри-

¹ Обимна литература о хумору, смеху и комичном показује да су ови феномени одувек разматрани с много пажње. Значај, снага и вредност хумора у социјалној и индивидуалној сфери препознају се у озбиљности с којом им већ вековима многи филозофи и уметници приступају.

Сократ је, како Платон преноси, сматрао да „богови воле шалу“, али је такође упозоравао да „смех треба употребљавати штедљиво, као со“ (Јанковић, 1987: 11). Владета Јанковић наводи да Платон „крајње одређено указује на везу смешног са оним што је физички или духовно ружно, изобличено или погрешно. Уколико уопште допушта смех, онда је то зато што овај може помоћи човеку да боље спозна озбиљне стране живота и да се за њих припреми“ (н. д. 32). Аристотел, који у својој дефиницији смешног, за разлику од Платона, искључује злурадост, на крају другог поглавља *Реторике* каже да „пошто је смех пријатан феномен, и оно што га изазива – дакле, „људи, речи и дела“ – мора бити пријатно“ (исто 41, 53).

Становиште према коме се смех увршћује у облике недоличног понашања давно је превазиђено. У својој монографији *Друго лице Византије* Радивој Радић указује на погрешне представе о средњем веку као раздобљу мрачњаштва; овај аутор истиче да оновремене људе не треба замишљати искључиво као озбиљне, побожно усредсређене и уплашене (Радић, 2014: 5–6). Многи текстови, историјски списи, као и лепа књижевност тог времена убедљиво сведоче о томе да су Византинци и те како умели да се веселе, да хумором осветле сваку светковину, али и да се подмехну својим манама. Истина, „поједини црквени оци, као што су, на пример, Василије Велики и Јероним, имали су врло одбојан став према смеху“; смех је каткад тумачен као израз безбожности, „али је Хорације из Газе, хришћански ретор из VI века, истрајавао на чињеници да смех разликује човека од животиње и да разумни и разборити људи никада не пропуштају прилику да се веселе и смеју“ (наведено дело, 14).

Психолошка анализа указује на важност хумора у људској интеракцији; хумор снижава анксиозност и смањује дистанцу (Фројд, 1969: 152; Радић, 2014: 10), уз то, Жарко Требјешанин истиче да смех нема само функцију опуштања, већ представља и неку врсту „сублимације и прочишћења од ‘отровних осећања’ мржње, зависти, пакости, страха и беса (...) Хумор и смех нам помажу да прихватимо себе саме какви јесмо, без шминке, без самозаваравања и без илузија. Смисао за хумор, тврде психолози, повезан је са добрим увидом у себе, емоционалном равнотежом и психичком зрелости“ (Требјешанин, 2009: 9).

носе изградњи комуникативне компетенције. Поред тога, перцепција ових текстова захтева интензивнију когнитивну активност од оне која се јавља приликом читања и разумевања уобичајених лингвометодичких текстова, а пријатна атмосфера, коју њихово увођење буди, погодује јачој концентracији и слободнијем учешћу ученика. Угодност тренутака у којима смо се насмејали памти се дуже и живље од уобичајених граматичко-преводних поступака, тим пре што шале и вицеви одликују краткоћа, јасна фокусираност на одређени језички обрт, значење појединих речи које могу бити нове, или пак – као што је то случај у оквиру виших курсева – на вишезначност истих лексема, па се хуморни ефекат остварује управо сучељавањем двају побуђених семантизација. Ипак, увођење хумористичких материјала захтева озбиљан приступ; најпре, духовити текстови треба у наставу да унесу ведар хумор, да буду пажљиво одабрани како би били погодни за реализацију постављеног наставног циља, а такође ваља да буду усклађени с језичким предзнањем и психофизичком зрелашћу полазника, речју – морају функционоално (као језички предлогак), а потом и дидактички и педагошки погодовати остварењу наставних задатака.

3. Дакле, много је разлога због којих би хумористичке текстове ваљало укључивати у учење страног језика. Први који се намеће јесте велика добит за мотивацију, јер такви текстови у наставу уносе живост и ведрину, а истовремено повећавају (интерсубјектску и интеркултуралну) блискост, па и сама најавна хумористичких текстова у настави ствара опуштенију, пријатнију радну атмосферу. Уз то, хумористички текстови су изазовни јер је смех најбоља награда за овладавање градивом; интелектуално су подстицајни, јер се преко језичких структура допире до самог језгра шале, а такође се открива и мисаона поставка која изазива комичан ефекат. Најзад, они који уче страни језик и те како су заинтересовани за упознавање осећаја за хумор изворних говорника, јер преко њега, као преко посредничког епифеномена, непосредније долазе у контакт са духовном, културолошком и социјалном сфером које, по правилу, нису лако читљиве из уџбеника, приручника и академских предавања.

4. Циљ нам је да размотримо могућности употребе хумористичких текстова заснованих на амбигвитету који се неретко јавља и у свакодневним говорним ситуацијама, а онима који не владају српским језиком као матерњим представља препреку у комуникацији. Двосмисленост се најчешће ослања на вишезначје или на хомонимију, а познато је да у разликовању ових двају парадигматских односа проблема имају чак и изворни говорници српског језика.² Онима који уче српски језик као страни много је теже, зато

² Испитивање Р. Цвијетића (2000: 230) показало је да велик проценат гимназијалаца не препознаје полисемичност високофреквентних речи. На пример, у трећем разреду гимназије различита значења именице *кућа* препознало је само 26 ученика (20 %), док је већина одговорила да су у питању хомоними; с друге стране, хомонимски низ речи *бокс* (врста спорта;

је природно што се осећају изопштенима управо из таквих језичких размена у којима би – због занимљивог поигравања значењима која призивају различите концепте – радо да учествују. Наиме, хумор често извире из поигравања полисемном палетом, па су текстови шаљивог садржаја погодни за проширивање вокабулара, а још више за продубљивање постојећих знања. Духовити обрти, досетке и вицеви одликују се краткоћом, а вишак текста је безмало увек ометачки; уводне формуле су сажете, само са неопходним назнакама ситуације и представљањем учесника, дијалог најшешће има водећу, централну позицију. Извор хумора, било да је ситуативан или вербалан, брзо се открива и још брже разрешава у поенти. Епилог није елидиран, он је једноставно излишан. Зато, ако се у досетки или вицеви јави непозната реч или неко од њених непознатих значења, оскудност контекста и захтев за брзином разумевања и реаговања не дозвољавају увек да се шала одгонета само на основу језичког окружења.

4.1. Употреба контекста као дедуктивне потке приликом упознавања нових речи позната је и у учењу матерњег језика, па и у настави српског као страног језика. Ипак, овај метод није без мана, тим пре што није увек успешан, а најчешће није ни брз; помоћ наставника каткад је неопходна, а ко воли да му други тумаче и објашњавају шале? Ако већ сам процес, када је у питању страни језик, не може бити убрзан, онда начин на који се сазнаје ново значење познате речи треба учинити занимљивијим. Зато ћемо методолошку подршку потражити у домену примењене когнитивне лингвистике, што значи да ћемо у објашњавању непознатих значења користити појмовне метафоре као концептуални ослонац. Уз то, да би се учењу олакшао пут, наставник би требало да укаже на кључне речи које ће ученицима помоћи да непознато значење брже и тачније одгонетну.

4.2. Укључивање појмовних метафора у наставу, особито приликом поступака усмерених на проширивање вокабулара, пружа ученицима веома добар ослонац. У пракси је овај став већ потврђен, те је установљено да је успех био много бољи када су наставници ученицима презентовали лексичке јединице које се окупљају око једног метафоричког поља, но када је скуп нових речи био насумичан, одређен случајним контекстом или сл. (Радић-Бојанић, 2011: 267).

Сагледавање когнитивне матрице изворних говорника у овом случају представља природан контекст јер је то пут настанка нових значења постојећих лексема и управо се зато показује као један од захвалних начина за паралелно развијање комуникативне и метафоричке компетенције. Поред тога, упознајући специфичности одређене културе, ученици сазнају многе занимљиве детаље везане за начин живота људи једног поднебља, те се ова

врста коже, преграда) препознало 56,15 % ученика (73), што показује да се недомице овог типа увелико јављају и међу изворним говорницима српског језика, па би овој проблематици ваљало посветити знатно више пажње и у настави матерњег језика.

знања и знања из језика природно уклапају, допуњују и подупиру. Рекли бисмо да овим путем настаје много живописнији, детаљнији и занимљивији културно-језички запис који, благодаревћи успостављању чвршћих унутрашњих веза, има већу способност богаћења неголи када се вокабулар шири наставним поступцима који су у већој мери ослоњени на меморисање. Напоменимо и то да укључивање когнитивног приступа у наставу српског језика као страног треба да допринесе бољој интеграцији и применљивости знања, те представља добродошлу компоненту у осмишљању методичких модела, а не самосталан метод (уп. Радић-Бојанић, 2011: 267).

ПОЛИСЕМИЈА КАО ИЗВОР ХУМОРА

1. Приликом усвајања нових значења познатих, полисемичних речи, ученике је најпре потребно припремити за рецепцију хумористичког текста; други корак треба усмерити на препознавање лексичког или синтаксичког извора хумора, за који очекујемо да ће изазвати недоумице. Трајније укључивање одређеног значења у ментални лексикон захтева успостављање чвршћих значењских веза између основног и секундарних (често фигуративних) значења. Шале, вицеви³ и досетке представљају захвалан материјал, јер су – за разлику од опширнијих текстова, који садржајем могу толико привући пажњу да је, противно намерама наставника и циљевима обраде, преусмере у непожељном правцу – кратки, те осигуравају фокусираност на проширивање вокабулара. Интензитет пажње, па и сам процес усвајања подстичу се природом и језичком сачињеношћу текстова који су блиски свакодневним дијалозима, те омогућавају и лакши развој комуникативне и социокултурне компетенције, зато се могу сматрати подеснима и за усвајање колоквијализама, жаргонизама (в. т. 4, прим. 3), идиома, па и пословица (в. т. 4.1, прим. 4).

Када су ученици изворни говорници, процеси разумевања и одгонетања су динамични, па се варница комике јавља веома брзо. Ако једном од говорника српски језик није матерњи, постоји опасност од застоја комуникације. Међутим, већ и сама најава хумористичког материјала упућује на нешто већу захтевност, али обећава занимљивији час, па се у том случају улаже већи напор да се одгонетне поента. Поенту или језгро досетке – насталу на полисемантичкој или каквој другој подлози – можемо сматрати епицентром

³Вицеви коришћени у овом раду преузети су из збирки вицева Стамболовић, В. и Смиљанић В. (2012, 2013), њихов текст је – из дидактичких разлога – минимално измењен, а кључне речи су истакнуте курзивом. Одломак из Нушићеве приче „Српски језик“ цитиран је верно и употребљен као лингвометодички материјал, па је пожељно да наставник на часу – поред сведене локализације – да и додатне био-библиографске податке заинтересованим ученицима.

хуморног текста и местом настанка „кратког споја“. Овај „кратки спој“, заснован на постојећим или конструисаним комичним значењима, представља интелектуални изазов. Таква значења треба учинити што распознатљивијима, јер – уколико изостане једна од супротстављених ситуација, тј. једно од пројектованих значења – хуморни ефекат изостаје.

Зато су хумористички текстови погоднији за коришћење у групама чији је ниво знања виши, јер ће ученици тако имати мање препрека у разумевању. Наиме, процес усвајања лексике подразумева најпре учење основних и/или доминантних значења лексема, док се тек на напреднијем нивоу усвајају и друга, фреквентнија значења познатих речи. То, ипак, не значи да оне који знају мање треба лишити задовољства хумористичких текстова, али њима – уз текст – треба дати и избор могућих значења фокалних лексема (уколико се шала заснива на полисемији). Зато у овом делу рада наводимо и у кратким цртама представљамо неколико примера употребе вицева и једног одломка из хумористичког дела Бранислава Нушића (исп. прим. 4). Сви предлошци намењени су бољем упознавању значења (већином познатих) речи а извор хумора у њима су различито употребљене вишезначне лексеме.

2. *Игнорисање полисемије.* Намерно посматрање речи као моносемичних, или непознавање њихових значења може бити извор хумора и у комуникацији која се одвија између изворних говорника. Разматрање таквих шала и вицева у којима се полисемантичко поље сужава на једну тачку (тј. на једно значење) показује како се укидањем природне семантичке мултидимензионалности перцепцији и когницији одузима моћ да се отму линеарности, па отуда настају карикатуралне представе и комични ефекти базирани на представама ексцентрованим једнозначношћу. Тако је и у следећем примеру:

- (1) Дошао бруцош да упише економију. У студентској служби га питају:
 – Коју *грану* желите?
 – Како мислите *грану*? Зар немате клупе?

Хуморна поента настаје захваљујући усиљеној моносемији: у првој реплици именица *грана*⁴ употребљена је са значењем „део, област, подручје деловања, струка“ (у РСАНУ 5. а), али адресат не препознаје (или се претвара да не препознаје) ову семантизацију и поруку тумачи само на основу денотата (= део дрвета). Крутост у мислима кореспондира са крутошћу у језику, што је сасвим у духу Бергсоновог разумевања комике. Наиме, према схватању овог француског филозофа, комика речи се „одвија по обрасцима комике радње и комике ситуација и ... настаје ако постоји крутост у мисли-

⁴ У РСАНУ читамо: **грѝна** 1. тањи, савитљивији део дрвета, израстао из стабла (или из самог корена код жбуња), који се даље разгранав у гранчице. 2. један од мањих делова у које се нешто дели а. крак, струк, огранак неког предмета. – Градио је месецима чирак у три гране (Јевт. 1, 15). 5. а. (при раздеоби неког основног појма) део, област, подручје деловања, струка и сл.

ма“, а она се може јавити „ако се претварамо да одређени метафорички израз схватамо у дословном смислу или ако пребацимо пажњу на материјалну страну неке метафоре“ (Перишић, 2012: 119).

Таква ригидност онемогућава разумевање јер се и реч и ситуација за коју се њено значење везује виде као монолитне. Комика се рађа када се такво значење ипак настоји уклопити у дати контекст: место игнорисаног значења (грана = *део, област, подручје нечега*), фаворизује се денотативно (грана = *део дрвета*) и доводи у везу с несродним концептом *припадност је локација* (уп. УПИС НА ФАКУЛТЕТ ЈЕСТЕ ДОБИЈАЊЕ МЕСТА /НА КОМЕ ЋЕ СЕ УЧИТИ/).

Ученици којима српски језик није матерњи можда неће одмах препознати нити на основу тако сведеног контекста закључити које је од секундарних значења именице *грана* употребљено, али их је могуће на пут разумевања повести сагледавањем типа ситуације која је вицем сугерисана: административни службеник настоји да свој посао ради што брже, па даје нешто мање информација но што саговорник очекује, тј. не пита *Коју грану економије желите да студирате?*, већ – *Коју грану желите?* Међутим, овакво језичко понашање не треба схватити као кршење Грајсових максима квалитета и квантитета, јер многе комуникативне ситуације подразумевају обострано познавање тематике, а описана сцена у потпуности се уклапа у такав сценарио. Студент се, пак, понаша као да се налази у сасвим друкчијој ситуацији, која највише подсећа на уобичајену конверзацију приликом куповине карата за позоришну или биоскопску представу, када се од продавца на билетарници очекује питање *Које место желите?* Зато се у узвратном питању наизглед неочекивано јавља именица *клуба* (припадност → место → клуб). Разрешење недоумице можемо олакшати указивањем на познато, тј. на основно значење речи *грана* које се – као и у датом контексту ангажовано секундарно значење – везује за концепт *целине* као збира (већег броја) делова (уп. *грана* као *део дрвета* : одређена /под/област као *део* неке научне дисциплине) (исп. Лејкоф и др. 1991: 138, КОХЕРЕНТНОСТ ЈЕ ЦЕЛИНА, ЦЕЛИНА ЈЕ САДРЖАТЕЉ ДЕЛОВА).

3. *Семантичке опозиције и хумор*. У наредном случају реч је такође о експлоатацији полисемије и супротстављеним значењима са истом архисемом „онај који показује пут“, али са јасно супротстављеним диференцијалним семама *живо – неживо*:

(2) Успињући се стазом која је једном планинару већ позната, двојица алпиниста разговарају:

- Видиш ли ону провалију? У њу је јуче пао наш планинарски *водич*.
- Страшно! Па како то можеш да говориш тако равнодушно?
- Ионако је већ био стар, а није имао ни *корице*.

РСАНУ: **вђдѓч** 1. исп. вођ (2), вођа (3) а. *онај који некога води; онај који показује пут којим треба ићи. г. књига којом се служе посетиоци при разгледању неког града, краја, музеја и сл.*

Шкрт контекст, сведен на ситуативну поставку која погодује побуђивању (само) једног значења именице *водич* (са диференцијалном семом *живо*, РСАНУ 1. а) доприноси да се други део уводне реплике схвати као знак изненађујуће безосећајности, тј. као неемотивна констатација о нечијој несрећи. Иако у тексту нема никаквих назнака којим су тоном ове две реченице изговорене, саговорник изводи закључак о нехуманој равнодушности адресанта. Да је у праву, хуморни ефекат не би био могућ, јер је смех „не-спојив с емоцијама, то јест смеха нема ако карактер може да побуди, аристотеловски речено, сажаљење и страх“ (Перишић, ²2012: 120).

У овом вицу обојица саговорника се и мишљу и речју све време налазе у паралелним реалитетима, сваки омеђен „својим“ значењем исте лексеме: први се не брани од отвореног пребацивања равнодушности, већ сталожено додаје да је водич био стар и *без корица*, а за таквим, похабаним приручником, дакле, нема разлога јадиковати. Увиђамо да је контекст комплетиран тек финалним „аргументом“ – „није имао ни корице“ – па откривени неспоразум нагло укида једну могућност тумачења – а тиме и једно значење, чиме се мења поглед на (не)умесност ангажовања емоција. Тек тада постаје јасно да је прва значењска опција неприхватљива, те се успоставља (неемотивна) равнотежа а духовити ефекат, као што Платон истиче, проистиче из несклада „између онога што неко мисли да јесте и онога што стварно јесте“ (Перишић, ²2012: 57). Тако се, после изненадног превазилажења несклада, јавља сократовски схваћен смех као „израз помешаних осећања, тј. осећања у коме су истовремено садржани и задовољство и бол“ (исто, 58; уп. катарза, комична катарза Јанковић, 1987: 64–65, Бошковић, 2011: 14, Перишић, 2012: 48–49).

4. *Супротстављени концепти као извор хумора*. На опозицији *особина / својство живог – неживог* почива и концепт спутаности који је уграђен у хуморну поенту вица о неспретности:

(3) Разговарају две сарме:

- Сваки пут када кренем да трчим ја се саплетем и разбијем нос.
- Шта да ти радим кад си *смотана*!

смотати = увити, спаковати

смотан⁵ → *кретање*: ограничено или онемогућено (уп. сапети, сапет)

⁵ *Речник српскохрватскога књижевног језика* Матице српске не бележи прид. *смотан*, док у РСЈ читамо: **смђтан** збуњен, сметен, смушен: ~ човек. У Андрићевом *Двосмерном речнику српског жаргона и жаргону сродних речи и израза* овај адјектив означен је као жаргонизам са значењем „украден (оп.); трапав (ом.)“ (уп. *смотан* ко сајла = смешан, недруштвен,

‡ НАЧИН ДЕЛАЊА / ПОНАШАЊА ЈЕСТЕ НАЧИН КРЕТАЊА
(Лејкоф и др. ²1991: 27)

→ *понашање*: неспретно, збуњено, трапаво, смушено ...

Амбигвитет је сврховит, осмишљен тако да истовремено изазове два значења (а. смотан = замотан / умотан / обмотан; б. смотан = неспретан), а самим тим и две наизглед некомпатибилне ситуативне поставке. Смех ће, међутим, изостати ако те две ситуације нису у таквом односу да изазивају хуморан ефекат.⁶ У овом случају извориште хумора је схватање психолошких узрока спутаности као физичких. Зато се као изворни домен за разумевање не само неспретних кретњи, већ и других облика сметеног, смушеног понашања и опхођења каква су својствена шепртљама узима физичко ометање кретњи, и то преко појмовне метафоре НАЧИН ДЕЛАЊА / ПОНАШАЊА ЈЕСТЕ НАЧИН КРЕТАЊА. Значењске реализације, дакле, морају бити концептуално повезане (тј. повезиве) да би њиховим сударом настала добра основа за досетку.

Овакве досетке Фројд назива двосмислицама (Фројд, 1969: 42). Постојање двосмислености, а понекад и вишесмислености јесте предуслов оваквих шала, али се основни механизам њихов заснива на потрази за „правим“ значењем (угроженим смислом). Постојање великог броја досетки и вицева који почивају на полисемији није случајно; природа им није искључиво лудистичка, нити се њихова артикулација исцрпљује у пукој игри речи. Заправо, добар део наше вербалне комуникације прожет је напором усмереним на избор речи и селекцију њихових значења, што подразумева и труд да се избегне нежељени амбигвитет. Ипак, ни изворни говорници нису поштеђени грешака и омашки, које такође могу бити узете за основу какве шале. Сви који уче страни језик познају такве замке и у свом матерњем језику, такође су свесни честих неслагања између намераваног и оствареног значења, па је опрез у комуникацији тим већи. То понекад може довести до сустезања или чак избегавања конверзације са изворним говорницима, више у страху да се нехотице не индукују комични амбигвитети неголи да

антипатичан (ом.), неспретан (кас.); смотан ко заштитна маска одн. смотан ко шуферица = неспретан (кас.) Андрић 1976 s. v. смотан).

⁶ Парадоксално, овај ефекат биће остварен ако су ангажована значења истовремено у довољној мери и блиска и удаљена, па отуда кадра да изазову компатибилне представе од којих ће једна бити уобичајена, а друга одударна од очекиваног; њиховим супротстављањем или коезистенцијом настаје комика: у овом вицу паралелно опстају оба значења прид. *смотан* – и денотативно и фигуративно – и ми се не смејемо само том споју, већ спознаји настанка значењског помака, јер он отвара црну кутију појмовне метафоре и омогућава нам да индукујемо различите и једнако смешне слике неспретности као физичке спутаности. На овај начин огољена појмовна метафора – виђена из предметног, физичког ракурса – продукује комично. Да је тако доказује и чињеница да би замена прид. *смотан* придевима *умотан*, *замотан*, *обмотан* и сл. остала без икаквог ефекта, јер они не развијају поменуто фигуративно значење (нпр. *умотан, замотан човек и сл.).

се покаже непознавање језика. Управо зато су хумористички текстови добродошли, јер већ својом намером да насмеју и садржајем, у коме се јављају духовити неспоразуми оних којима је српски језик матерњи, представљају двоструки подстицај – и са гледишта проширивања вокабулара и са мотивационог становишта.

4.1. Пример супротстављања концепата ради изазивања хумористичког учинка можемо посматрати у одломку Нушиће приче о писању састава из српског језика:

(4) Можете мислити већ како су гласили ти писмени задаци на тему: „Испеци, па реци“. Неки Живко Средојевић написао је цео писмени задатак у неколико речи. Тај задатак је гласио: „Најздравија је реч кад је *печена*, и онај се може сматрати за мудра који говори само *печене речи*!“ Б. Нушић, „Српски језик“, у: *Хумористичке приче*, Београд, Просвета, 1946, 31).

Разумевање Нушићевог хумора треба започети тумачењем пословице *Испеци, па реци*, у којој је глагол *испећи* употребљен са фигуративним значењем (в. РСАНУ 4. б). Ученицима се могу дати две групе примера: у првој би глаголи *пећи* и *испећи*⁷ били употребљени у својим основним значењима, а у другој у пренесеним. Когнитивни приступ ваљало би, с једне стране, усмерити на уочавање концептуализације *речи као предмета* (уп. Дао му је / узео је реч. Тражио је погодне речи. Сакупљао је старе, сада већ необичне речи. и сл. → *реч је предмет* којим се да манипулисати, он се може дати, узети, тражити и др.), с друге стране, требало би посматрати облике разумевања смисленог и доброг казивања, тј. промишљања говора (уп. Припремити / спремити говор : Припремити / спремити јело → *припремање говора јесте припремање хране*). Захваљујући поређењу једноставних примера у којима се препознају наведени концепти, ученици ће запазити да се мотивни и префигирани глагол не могу увек замењивати у истим контекстима:

⁷ Овде наводимо само она значења ових глагола која су, најшире гледано, релевантна за тумачење одломка из Нушићеве приповетке (али и за проширивање речника уопште), и то уз напомену да на часу треба употребљавати краће, једноставније лексикографске дефиниције зарад лакшег разумевања. РМС: **пећи** 1. а. *спремити, припремати храну за јело сувим грејањем на ватри, на жару, на ражњу или роштиљу, у пећи или држећи у чему на ватри*. 4. в. *причињавати, проузроковати, задавати физички бол (о рани и сл.)*. – Рана га је на десном рамену пекла под ремењем телећака. *Крл. г. фиг. причињавати душевне, моралне муке, патње, гристи, мучити*. – Рекла му је да га презире, и та га је ријеч пекла. *Том. РСАНУ: испећи и испећи* 1. 1. а. *печењем припремити за јело какву храну; изложити дејству ватре, топлоте нешто што је већ печено да би се потпуно стврдло, скорило*. – Закољу једног брва ... А пошто га испеку, онда стриц рече синовцу: „Хајде да једемо“ (НПр Вук, 211). 4. фиг. а. *добро изучити, потпуно овладати каквим знањем, послом, научити нешто, извести се у нечему*. – Милош нека иде у Влашку па нека гледи да ради ... само му кажи нека добро испече занат (Јакш. Ј., Кост. Мил. 1, 393). б. *добро размислити, промислити; размотрити*. – Испеци, па реци (НПосл. Вук). Испеци пре него ћеш рећи (Петр. Е. 5, 12). И он је успевао у свему што би год почињао; а обично он није ништа почињао, док најпре није добро ствар испекао (Поп. Дим. 1, 92).

основна значења дозвољавају замену (Испекла је / пекла је колач), док је могућност супституције у контекстима у којима су употребљена фигуративна значења ограничена (уп. Пекао је / испекао је занат; Пекла⁸ га је / *испекла га је њена реч; Испеци, па реци / *Пеци, па реци. и сл.).

Оваква припрема отвориће ученицима могућност да лакше запазе игру речи и непосредније осете однос значењских нијанси глагола и од њих изведених попридевљених партиципа којима се у приповедање уводи комика (*пећи – испећи, печен – испечен*). Концепти који природно функционишу на нивоу радње као апстрактног ентитета намерно се доводе у везу са својством насталим у резултату те радње: (ис)печен колач : *(ис)печена реч. Неочекиване осцилације између фигуративног и основног значења глагола, а потом и придева омогућава Нушићу да „печеним речима“ назове речи које се употребљају у ваљано припремљеном, осмишљеном излагању. Оно што ту неочекивану синтагму чини смешном јесте на основу познатих концепата добијена инверзна слика зготовљене хране која – место да улази – *излази* из уста (РЕЧИ-ПРЕДМЕТИ ПРИЛИКОМ ГОВОРЕЊА ИЗЛАЗЕ ИЗ УСТА НАПОЉЕ, Кликовац, 2004: 61; уп. *Ријеч из уста, а камен из руке, Кам из руке, а ријеч из уста*).

Завршне напомене. Мада процесуирање исказа у који је укључена двосмисленост⁹ изазвана ангажовањем двају или више значења исте лексеме увек захтева више времена и напора од декодирања једноставнијих садржаја, примена когнитивног приступа који смо у овом раду приказали има то предимство да увелико олакшава усвајање и других речи, тј. оних значења других лексема која су везана за исти изворни домен и/или сродан сценарио. Тако се, на пример, концепт *припреме хране* може укључити у разумевање фигуративних значења глагола *закувати* (3. фиг. припремити, смислити / нешто непријатно, ружно/, створити нездраву ситуацију), *запржити* (/некоме/ /обично с допуном: чорбу и сл./ довести некога у неугодан положај, нанети зло, наудити некоме), *замесити* (2. б. удесити, припремити некоме неку пакост, неприлику, невољу), *забиберити* (фиг. 1) проткати сатиричним

⁸ Глагол *пећи* (*се*), као и гл. *кувати* и др., своја фигуративна значења базира на концепту припреме хране, а промена објекта омогућава да се радња сагледава као агресија везана за физички или душевни бол (нпр. *печа га грло / желудац и сл.*), али и у изразима *пече кога на души, пече кога савест* (Матешкић, 458). Концепт припреме сагледавамо у значењима 4. фиг. а. и б., као и у изразима *пећи кога на тихој ватри, пећи кога истиха* са значењем „припремати, придобивати кога постепено за што“ (Они [посланици] су држали да имају времена да министре пеку изтиха на лаганој ватри. – Јовановић С. 1, Грађа (Матешкић, 458, s. v. пећи).

⁹ Амбигвитети се често ослањају на појмовну интеграцију, па такве интегративне процесе неретко запажамо и у вицевима, шалама и досеткама. У њима амбигвитет од почетка тежи разрешењу, док се у другим дискурсима (нпр. рекламном, новинарском, па и у колоквијалном језику) двосмисленост користи и са циљем снажења поруке паралелним деловањем двају (или више) значења (или на њима заснованим ситуативним поставкама); тада једно значење обично служи као подлога другоме, а са сличном намером формирају се и хомонимске ситуације (уп. Драгићевић, 2007: 327).

алузијама, жаокама; проткати слободним, незгодним изразима; 2) (некоме) учинити пакост, нанети непријатност, подвалити), *зачинити* (фиг. унеколико променити смисао, карактер, тон нечега, обично учинити нешто живљим, духовитијим) и сл. Широку применљивост у настави имају и други концепти, нпр. концепт (*начина*) *понашања као (начина) кретања* (в. 4, прим. 3) (нпр. приликом објашњавања фигуративних значења глагола *прескочити*, *посрнути*, *саплести (се)*, *климатати /се/*, *врдати*, *милети*, *пузати* и др.). Овај приступ је пожељан и зато што се интенционална употреба вишезначја у комуникацији често не избегава, као што би се то могло очекивати, већ се на њој, управо из прагматичких разлога, неретко истрајава.

Полисемија представља моћан ресурс продукције нових значења, те би се могло рећи да на њој почива велика енергија сваког језика, а добро познавање полисемантичких поља речи значајно унапређује изражајне потенцијале говорника. У настави страних језика понекад се више инсистира на хомонимији, па су ученици често склони да, попут изворних говорника (в. фн 2), различита значења исте речи погрешно схватају као семантизације посебних лексема, тј. као хомониме. Разуме се, овакав облик проширивања лексикона ваља користити с мером и приликом увођења у вокабулар ученика секундарних значења оних речи које су у српском језику веома фреквентне. Хумористички текстови (шале, досетке, анегдоте, вицеви) изузетно су погодни као лингвометодички материјал јер се у њима комична дисонанца сучељених семантизација најчешће препознаје у најистакнутијем сегменту – у поенти, па језичка сведеност, хуморни ефекат и експонираност вишезначности погодују и занимљивијој обради и трајности усвојених знања (Карлсон, К., 2011).

ЛИТЕРАТУРА

- Бошковић, Б. (2011). *Теорије humora* [elektronsko izdanje], Beograd: Etna.
- Драгићевић, Р. (2007). *Лексикологија српског језика*, Beograd: Завод за уџбенике.
- Јанковић, В. (1987). *Насмејана животиња: о античкој комедији*, Нови Сад: Књижевна заједница Новог Сада.
- Кликовац, Д. (2004). *Metafore u mišljenju i jeziku*, Beograd: Biblioteka XX vek / Knjižara Krug.
- Кликовац, Д. (2009). О употреби вицева у настави српског језика као материјала, *Књижевност и језик* LVI/3–4: 297–310.
- Лауб, Г. (1999). *Уметност смеха*, Beograd: Дерета.
- Лејкоф, Џ. и др. (1991). *Master Metaphor List*, Berkeley: University of California.
- Перишић, И. (2012). *Uvod u teorije smeha*, Beograd: Službeni glasnik.

- Радић, Р. (2014). *Друго лице Византије*, Београд: Evoluta.
- Радић-Бојанић, Б. (2011). Појмовна метафора као метод учења вокабулара страног језика, *Педагошка стварност* LVII/3–4: 264–275.
- Требјешанин, Ж. (2009). *Мач, штит и мелем: психополитичка анализа хумора и сатире*, Зрењанин: Агора.
- Фројд, С. (1969). *Dosetka i njen odnos prema nesvesnom*, Novi Sad: Matica srpska.
- Цвијетић, Р. (2000). *Речници у настави српског језика и књижевности*, Ужице: Учитељски факултет.
- Carlson, K. (2011). The Impact of Humor on memory: Is the Humor Effect about Humor?, *Humor* 24/1: 21–41.

ИЗВОРИ

- Андрић, Д. (1976). *Двосмерни речник српског жаргона и жаргону сродних речи и израза*, Београд: Београдски издавачко-графички завод.
- Матешкић и др. (1982). *Frazeološki rječnik hrvatskoga ili srpskog jezika*, Zagreb: Školska knjiga.
- Нушић, Б. (1946). Српски језик, у: *Хумористичке приче*, Београд: Просвета.
- РМС: *Речник српскохрватског књижевног језика*, I–VI, Нови Сад: Матица српска (1967–1976).
- РСАНУ: *Речник српскохрватског књижевног и народног језика* (т. I–XIX), Београд: САНУ, Институт за српски језик (1959–2014).
- РСЈ 2007: *Речник српског језика* (ур. Мирослав Николић), Нови Сад: Матица српска.
- Стамболовић, В. и В. Смиљанић (2012). *Књига да пукнеш од смеха: (још једна) збирка одабраних вицева 7*, Београд: Креативни центар.
- Стамболовић, В. и В. Смиљанић (2013). *Књига да пукнеш (опет) од смеха: (поново) збирка одабраних вицева 4*, Београд: Креативни центар.

Dragana Veljković Stanković

THE USE OF HUMOURISTIC TEXTS IN TEACHING SERBIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Summary

The understanding of puns, jokes and humorous language witticisms is a great challenge, but also a difficulty for most of learners of Serbian as a foreign language. Many humorous situations are based on playing with meanings of some particular words, so that they demand a higher level of linguistic and sociocultural competence. Therefore, in this paper we point at the purposefulness of using humorous texts in language teaching and

also at their motivational function. We also consider the forms of inclusion of humorous contents in order to strengthen lexical and thereby communicative competence. We pay a special attention to humorous effects based on polysemy.

Key words: humorous texts, teaching Serbian as a foreign language, polysemy

371.3::[811.163.41'243+821.163.41

Зорица В. Несторовић
Филолошки факултет, Београд

КЊИЖЕВНИ ТЕКСТОВИ У НАСТАВИ СРПСКОГ КАО СТРАНОГ (ПРИМЕРИ ОБРАДЕ)

У раду су представљени примери обраде одломка из Стеријиног веселог позорја „Женидба и удадба“ са циљем да се укаже на то како и књижевни текстови који припадају књижевној старини могу бити одличан предлог за савладавање наставних јединица из лексике, граматике, семантике и правописа српског језика као страног. Други аспект њиховог потенцијала у оквирима овог типа наставе проистиче из снажне универзалне културолошке димензије.

Кључне речи: Јован Стерија Поповић, књижевни текст, лексика, граматика, правопис, културолошка димензија

„Наша историја показује како смо од малог народа из забачене и колико-толико заклоњене унутрашњости, постали народ на балканској ветрометини, настањен око великих река и важних светских путева што прате њихове токове, остајући при томе и даље мали народ, гледано у европским и светским сразмерама. Тај наш положај Цвијић је метафорички изразио реченицом: „Саградили смо кућу на сред друма.“, док је Васко Попа синтагму *Кућа на сред друма* узео за наслов једне од својих песничких књига. То је друга велика метафора српске националне судбине, просторна метафора историје, паралелна и комплементарна с метафором нашег историјског држања израженог у наслову *Усправна земља*.“ (Деретић, 2001: 15) Наведено запажање, утемељено у културноисторијској перспективи њеног аутора, открива на који начин свет књижевног дела постаје метафорички уобличена истина о историјском и националном идентитету народа којем припада. Стога, да бисмо упознали менталитет једног народа, најбоље је да упознамо његову културу и књижевност као њен посебан део јер је она најузвишенији израз језика на којем је написана. Путовање простором се из спацијалних преноси у просторе духа, односно у једну посебну културолошку топографију којом суверено владају тополи из књижевних дела усмене и ауторске литературе – од Урвине планине из наше народне епике до Сент Андреје рачанских монаха, од Хиландара из старе српске књижевности до Доситејевог Трста, од истока до запада и обратно... Свако такво кретање у духу представља

символички сусрет са другим из којег – свесно или не – нешто сазнајемо, а каткад и откривамо оно што је важно о нама самима.

Зато су садржаји из књижевности изузетно погодни за савладавање неког језика као страног – па и српског као страног – и том приликом не треба избегавати текстове који припадају ономе што бисмо могли назвати књижевном старином – на пример српској књижевности 19. века. У одабиру књижевних текстова који би били предлог за наставну праксу не треба пажњу усмеравати само према најпознатијим делима, већ и ка оним мање познатим, уз или без одређених адаптација, већ у зависности од нивоа познавања језика полазника. Овом приликом дајемо неколико предлога обраде једног од мање познатих „веселих позорја“ Јована Стерије Поповића. У питању је „весело позорје“ *Женидба и удадба* које у поднаслову писац додатно одређује наводећи да су у питању „позоришни одломци у три оделенија“ и још додаје „представљано у Београду год. 1842.“ Истраживачи примећују да ово дело припада оној декади у стваралаштву овог аутора у којој настају и нека друга пишчева „весела позорја“ инспирисана темом брака као што су *Зла жена* (1838), *Симпатија и антипатија* (1842) и *Цандрљиви муж* (1847). За ову прилику одабрали смо један одломак који показује најбоље карактеристике Стеријиног комичког проседеа, али је уједно и занимљив у сценском смислу па може постати и предлог за припремање дијалошке сцене у оквиру наставне праксе.

Истраживачи истичу да о највишим вредностима Стеријине драматургије сведочи „(...) економичност текста која управо због сажетости и прецизности изражавања мисли и осећања постиже максималну отвореност за различита сценска решења или за разноврсна критичка читања.“ (Фрајнд 2003: 205) Ова вишедимензионалност Стеријиног текста појављује се на обзору наставне праксе српског језика као страног као изузетно квалитетан потенцијал одломака из његових „веселих позорја“ у обради наставних јединица и из лексике и из семантике и из граматике, а својом универзалном културолошком димензијом омогућава да и текст настао средином 19. века, и то текст „оца српске драме“, буде у корпусу наставних материјала за полазнике курсева српског језика као страног.

Јован Стерија Поповић

Женидба и удадба

(адаптирано)

МЛАДОЖЕЊА: Јесте ли били кад заљубљени?

ДЕВОЈКА: То не знам шта је.

МЛАДОЖЕЊА: Чудо!

ДЕВОЈКА: Код мушких верујем да је чудо. Они се у сваку девојку заљубе, коју год виде.

МЛАДОЖЕЊА: Зар нас држите за тако непостојане?

ДЕВОЈКА: Већ то је опште познато.

МЛАДОЖЕЊА: Видићете какав ћу према Вама бити.

ДЕВОЈКА: Могућно је да ћете Ви један учинити изузетак.

МЛАДОЖЕЊА: Ви ћете се уверити.

ДЕВОЈКА: То ћу дакле ја бити најсрећнија на свету.

МЛАДОЖЕЊА: Нећу се маћи од Вас.

ДЕВОЈКА: И шта ћете јошт радити?

МЛАДОЖЕЊА: Непрестано ћу Вам угађати. Што помислите, то ће бити учињено.

ДЕВОЈКА: Зацело?

МЛАДОЖЕЊА: Уверићете се.

ДЕВОЈКА: Чекајте да видимо је ли истина. (Извади разговорне карте из ормана.)

МЛАДОЖЕЊА: Шта Вам је то?

ДЕВОЈКА: Карте у питањима и одговорима. (Промеша.) Изволте извући једну.

МЛАДОЖЕЊА: Зар Ви тако много држите до карата? Али кад је Ваша воља, нека буде. (Извуче, па чита.) „Перете ли зубе?“

ДЕВОЈКА: А, није тако, ја треба да вучем.

МЛАДОЖЕЊА: Засад нека остане овако па ћете после Ви.

ДЕВОЈКА: [‘]Ајде кад сам погрешила. (Вуче.)

МЛАДОЖЕЊА: Дакле: „Перете ли зубе?“

ДЕВОЈКА (чита): „То мој обичај није.“

МЛАДОЖЕЊА: Ово баш није истина. Ваши зуби су бели као снег. (Извуче.) „Милујете ли белило и руменило?“

ДЕВОЈКА (извуче): „Ја бих се за апотекара удала.“

МЛАДОЖЕЊА: Е, да! (Извуче једну карту.) „Колико година имате?“

ДЕВОЈКА: „Лепа је ствар тајну чувати.“

МЛАДОЖЕЊА: „Зашто каже жена: мој муж; а муж за жену: моја госпођа?“

ДЕВОЈКА: „Узмите се на ум.“

МЛАДОЖЕЊА: Аха! То значи: жена је у кући господар, јелте? (Извуче.) „Може ли Вам се на Вашу реч веровати?“

- ДЕВОЈКА: „Мачка ми је најмилија у кући.“
- МЛАДОЖЕЊА: „Шта бисте мислили кад бисте се удали?“
- ДЕВОЈКА: „О, како су срећне удовице.“
- МЛАДОЖЕЊА: Ето видите.
- ДЕВОЈКА: Морао је ко тако наместити. (Промеша карте.) Изволте сад.
- МЛАДОЖЕЊА (извуче једну): „Зашто се увек љубите кад се с другарицама састајете и од њих растајете?“
- ДЕВОЈКА: „Не уздај се много на постојанство женско.“ – Чекајте мало да ја питам, а Ви одговарајте. (Да му карте које он промеша и потом јој пружи, те извуче једну.) „Јесте ли ми верни?“
- МЛАДОЖЕЊА: „Сваког месеца по једнапут.“
- ДЕВОЈКА: То верујем. (Извуче.) „На чему Ви љубав заснивате?“
- МЛАДОЖЕЊА (извуче карту): „Имате ли новаца?“
- ДЕВОЈКА: Као: без новаца нема код мушких љубави. Није ли тако? (Извуче.) „Како обично време проводите?“
- МЛАДОЖЕЊА: „Нема веће досаде него непрестано са женом седети.“
- ДЕВОЈКА (смеша се): То је оно што сте ми малопре казали. (Извуче.) „Шта сад мислите?“
- МЛАДОЖЕЊА: „Моја је највећа брига како ћу Вас варати.“
- ДЕВОЈКА: Ето видите, такви сте ви мушки.
- МЛАДОЖЕЊА: Господична, то су само карте.
- ДЕВОЈКА: И карте погађају.
- МЛАДОЖЕЊА: А погађају ли за Вас?
- ДЕВОЈКА: За мене нису ништа ни казале.

Јован Стерија Поповић, *Женидба и удадба*,
 одломак друге сцене другог чина „Шест недеља пре венчања“
 (адаптирано према издању
 Јован Стерија Поповић, *Женидбе и удадбе*,
 приредила Марта Фрајнд, Дела Јована Стериле Поповића,
 КОВ, Вршац, 2003, стр. 49-96)

РАЗГОВАРАЈМО О ТЕКСТУ

1. Ко учествује у наведеном дијалогу? Када се одиграва ова сцена? О чему разговарају Младожења и Девојка? Зашто настаје основна забуна у игри картама? Шта се том забуном заправо открива? Наведи питање и одговор који су ти били најзанимљивији или најсмешнији.
2. Зашто се женски лик зове Девојка, а не Млада или Невеста? Објасни зашто се мушки лик зове Младожења, а не Момак или Младић.

Размисли због чега писац својим ликовима не даје лична имена већ користи заједничке именице да би их означио.

3. Пажљиво прочитај текст и у њему пронађи изјаве које илуструју стереотипе о женама и мушкарцима. Одабери један пример и образложи га. Ево како то можеш једноставно урадити. Ми смо започели образложење, а ти га настави.

ПРИМЕР:

МЛАДОЖЕЊА: Е, да! (Извуче једну карту.) „Колико година имате?“

ДЕВОЈКА: „Лепа је ствар тајну чувати.“

ЗНАЧЕЊЕ:

Жене најчешће не желе да открију колико имају година.

4. Наведи стереотипе о женама и мушкарцима који постоје у култури твог народа. Наведи израз из твог језика који тај стереотип илуструје.
5. Какав ефекат изазива ова игра са „разговорним картама“? Заокружи слова испред оних одговора које сматраш тачним. Образложи свој избор.
- Писац је наведеним питањима и одговорима идеалистички представио ликове који треба да склопе брак.
 - Наведени одговори на шаљив начин говоре о људској природи.
 - Док је Младожења искрен, Девојка је неискрена.
 - Одговори које даје Девојка на питања које поставља Младожења, откривају женску вештину избегавања искреног одговора.
 - И питањима и одговорима писац врло критички представља и мушкарце и жене.
 - И Младожења и Девојка не читају двосмислене одговоре.
 - Писац је на комичан, а каткад и саркастичан начин, реалистички представио мушко-женске односе.

СЕМАНТИЧКЕ ВЕЖБЕ

У наведеном одломку о игри питање-одговор, и питања и одговори постављају се сасвим случајно, бирањем карте. Међутим, на насумично постављено питање добија се одговор који услед скривеног значења постаје одраз стереотипних представа. У поље поред примера упиши број испред израза чије је значење најсличније значењу примера. Два израза су вишак.

Значење		Пример
1.	У жене има девет душа.	М: „Зашто каже жена: мој муж; а муж за жену: моја госпођа?“ Д: „Узмите се на ум.“
2.	Гледај мајку, бирај ћерку.	Д: (...), „На чему Ви љубав заснивате?“ М: (...) „Имате ли новаца?“
3.	Мушкарац је глава куће, а жена је њен врат.	М: „Може ли Вам се на вашу реч веровати?“ Д: „Мачка ми је најмилија у кући.“
4.	Цигу-мигу за три дана, леле-куку довека.	
5.	Мираз девојку удаје.	

ГРАМАТИЧКЕ ЗАГОНЕТКЕ

У наслову ове Стеријине комедије, која је први пут изведена далеке 1842. у Београду, налазе се именице женидба и удадба. Размисли како су оне настале. Предлажемо да најпре одредиш глагол који би био њихова мотивна реч и упишеш његов инфинитив на линијама поред именица.

ЖЕНИДБА _____
УДАДБА _____

Оне су настале попут именице пловидба:

пловит-и + -ба = пловитба (тб > дб услед једначења по звучности) > ПЛОВИДБА

Изведи глаголску именицу из следећих глагола. Њен облик напиши на линији поред инфинитива глагола.

просити _____	боловати _____
трчати _____	читати _____
косити _____	опростити _____
опраштати _____	зевати _____
селити _____	нагодити (се) _____

Уз помоћ лектора истражи како су настале именице белило и руменило. Размисли о томе шта ове именице означавају у наведеном одломку из Сте-

ријине комедије. Која значења поред наведеног оне још могу имати? Осмисли примере за то њихово друго значење.

БЕЛИЛО: _____

РУМЕНИЛО: _____

РЕЧНИК ТЕРМИНА

МЛАДОЖЕЊА: Дакле: „Перете ли зубе?“
 ДЕВОЈКА (чита): „То мој обичај није.“
 МЛАДОЖЕЊА: Ово баш није истина.
 Ваши зуби су бели као снег. (Извуче.)

(II, 2)

Римским цифрама означавамо број **чина** из којег је наведени одломак.

Арапским цифрама означавамо број **сцене** из које је наведени одломак.

ПРАВОПИСНИ КУТАК

Младожења: **Засад** нека остане овако па ћете после Ви.

Да ли је правилно написати *засад* или *за сад*? Ево одговора који нам даје *Правопис српскога језика* (Матица српска, Нови Сад, 2011, стр. 95).

Да ли ћемо овај прилошки спој писати одвојено или спојено, зависи од његовог значења.

„(1) спојено када *засад(а)* значи ’у ово време, у овом тренутку, овог часа, сад’:

Засад(а) се добро сналазимо. – Нећемо те мењати *засад(а)* итд.;

(2) одвојено када је наглашена (временска) намена, у смислу ’за овај моменат, за извесно време’:

Нешто *за сад(а)*, а нешто за касније. – Пристајем да то разграничимо, али само *за сада*.“

Ко је... Јован Стерија Поповић?

„Само летимичан увид у било коју лексиконску одредницу посвећену Јовану Стерији Поповићу и неупућеном читаоцу показаће да је кратки животни пут од само педесет година овог значајног Вршчанина довољан да се испуне десетине других просечних људских живота. Јован Стерија Поповић је рођен у Вршцу 1. јануара 1806. године по старом или 13. јануара по новом календару, од оца Стерије Поповића и мајке Јулијане Недељковић, удове сликара Василија Недељковића. Умро је у родном граду 26. фебруара 1856. по старом календару, односно 9. марта по новом рачунању времена.

Несебично и пожртвовано радећи на добробити српске културе, Стерија је свој печат оставио у областима науке, просвете, књижевности, позоришне уметности, књижевне критике, лексикографије, оснивања и утемељивања основних институција културе ондашње Србије (САНУ, Народни музеј, Лицеј), која је 1804. године, великим Карађорђевићем устанком, започела свој пут ка модерној државности. (...) Преко Вршца и Сремских Карловаца до Новог Сада и Темишвара, Пеште и Кежмарка, Стерија је хрлио у сусрет духу знања, полетно и жељно, сенчећи сваки корак направљен током школовања свешћу да је могло бити и другачије. Тај својеврсни излазак у свет обележио је први период његовог рада (ђачки период: 1825–1830), баш као што је повратак из тог истог света у Вршац означио почетак новог времена. Стеријин родни град духовно је средиште његове уметности и онда када у њему настају његова „весеља позорја“ (први вршачки период: 1830–1840), и онда кад његове улице

Водич кроз културну историју Срба

ВРШАЦ

Овај град се налази у Србији у југоисточном Банату, недалеко од српско-румунске границе. На простору данашњег града постоје археолошки слојеви из праисторије и римског доба. О старом средњовековном граду данас сведочи Вршачка кула, добро очуван споменик средњовековне архитектуре, висок око 20 метара.

У овом граду музеју пажњу привлаче кућа из 18. века „Код два пиштоља“, у којој је у једном тренутку боравио и Карађорђе, Владичански двор и Народни музеј чији су делови посвећени писцу Јовану Стерији Поповићу и сликару Паји Јовановићу, можда најпознатијим Вршчанима.

САНУ – претеча Српске академије наука и уметности било је Друштво српске словесности које је основано 1842. године у Београду.

Народни музеј – основан је у Београду 1844. године.

Лицеј или Велико училиште је прва виша школа у Србији и основан је у Крагујевцу. У Београд је премештен 1841. године да би од 1863. добио назив Велика школа која је 1905. прерасла у БЕОГРАДСКИ УНИВЕРЗИТЕТ.

(наведено према: Јован Јанићијевић, *Културна ризница Србије*, Београд, 1996.)

замењује престоничким (Крагујевац, затим Београд), испуњен чежњом да обичног човека ондашње Србије оплемени научним и уметничким садржајима, притом указујући на могућности рационалног утемељења живота након тешких времена у којима је једино принцип борбе са Турци-

ма омогућавао сан о лепоти (БЕОГРАДСКИ ПЕРИОД: 1840–1848), и онда када је, вративши се у Вршац (ДРУГИ ВРШАЧКИ ПЕРИОД: 1848–1856) разочаран што радећи за опште добро не може да постигне задовољавајуће резултате због себичности и ускогрудости својих сународника, затекао усковитланост превирања средине обухваћене револуционарним дахом 1848. године.¹

ЛИТЕРАТУРА

- Деретић, Ј. (2001). *Културна историја Срба*. Крагујевац.
- Фрајнд, М. (2003). „Женидбе и удадбе“ Јована Стерије Поповића као предсказање сопствене судбине. У: Јован Стерија Поповић *Женидбе и удадбе*. Вршац: КОВ.
- Несторовић, З. (2011). *Класик Стерија*. Београд: Друштво за српски језик и књижевност Србије.

Zorica Nestorović

FICTIONAL TEXTS IN TEACHING SERBIAN AS FOREIGN LANGUAGE (Examples)

Summary

Using several practical exercises for learning grammar, vocabularies and writing, author demonstrates potentials of classic literature in teaching Serbian as foreign language and in introducing Serbian culture and literature in educational process for students who learn Serbian as foreign language.

Key words: literary text, lexis, grammar, orthography, cultural dimension

¹ Одломак из: Зорица Несторовић, *Класик Стерија*, Друштво за српски језик и књижевност Србије, Београд, 2011, стр. 7–9; НАПОМЕНА: периодизација Стеријиног живота и рада дата је према истраживањима Јована Деретића. О томе више у: Јован Деретић, *Историја српске књижевности*, (треће, проширено издање), Просвета, Београд, 2002, стр. 619–620.

Зона В. Мркаљ
Филолошки факултет, Београд

КОРИШЋЕЊЕ РАЗЛИЧИТИХ ТИПОВА ТЕКСТОВА У НАСТАВИ СРПСКОГ ЈЕЗИКА КАО СТРАНОГ

У раду ће се осврнути на употребу различитих типова текстова (адаптирани текст, оригинални књижевни текст, текст речничке одреднице, књижевно-критички текст, одломак из текста који се односи на историју или теорију књижевности, научно-популарни текст, публицистички текст, административни текст, научни текст; линеарни и нелинеарни типови текстова) у настави српског језика као страног и њихову сврховитост на различитим нивоима савладавања српског језика. Указаће се на неопходност утврђивања читања с разумевањем уз коришћење одабраних примера текстова различитог типа као предлогака. Образложиће се могућност повезивања описа ученичких постигнућа из предмета Српски језик (за крај обавезног образовања), са будућим стандардима за Српски језик као страни.

Кључне речи: књижевни текст, остали типови текстова, настава, српски језик као страни

1. ПОЈАМ АДАПТИРАНОГ ТЕКСТА У НАСТАВИ СРПСКОГ ЈЕЗИКА КАО СТРАНОГ

Док би се у настави српског језика као матерњег припремање и коришћење адаптираног текста могло сматрати изневеравањем оригинала и скрнављењем уметничког дела, дотле се у настави српског језика као страног, најчешће на почетном нивоу, адаптација текста сматра неопходном и примереном. Она се врши не само у лексичком погледу (замењивање постојећих речи оригинала фреквентнијим синонимима), већ и у односу на синтаксички склоп, а не ретко се из постојећег текста бирају одломци који накнадно спојени дају и нову смислену целину. Поједини методичари књижевности и српског језика сматрају да је, нарочито за потребе ученика млађих разреда, неопходно прибећи адаптацијама, да би ученици којима је матерњи језик српски лакше разумели нашу народну и средњовековну књижевност, као и доба класицизма и просветитељства.

Без обзира на то да ли смо или нисмо заговорници оваквог става, неспорно је да српски као страни језик захтева посматрање са другачијег полазишта, те се адаптирање садржаја који се уносе у уџбенике или материјале за рад на часу, подразумева.

2. УЛОГА ОДЛОМАКА ИЗ КЊИЖЕВНО-КРИТИЧКИХ ТЕКСТОВА И ОНИХ КОЈИ СЕ ОДНОСЕ НА ИСТОРИЈУ И ТЕОРИЈУ КЊИЖЕВНОСТИ (ЗАСНИВАЊЕ КОМПАРАТИВНОГ ПРИСТУПА)

Читање књижевно-критичких текстова и оних који се односе на историју и теорију књижевности добија свој пуни смисао тек уз напоредо читање одломака из књижевноуметничког текста на који се критика, историјски или теоријски подаци односе. Овакве примере најчешће налазимо у средњошколским читанкама које се могу користити и у настави српског језика као страног, на нивоима Б2, Ц1 и Ц2.

3. ПУБЛИЦИСТИЧКИ ТЕКСТ У НАСТАВИ СРПСКОГ ЈЕЗИКА КАО СТРАНОГ

Зависно од наставних циљева који се поставе у реализацији часа, публицистички текст ће се укључивати кроз форме читања, разумевања, а потом и писања вести, извештаја, интервјуа, репортажа и сл, што се кроз различите облике рада на часу (фронтално, индивидуално, у паровима, или у виду групног рада) одговарајуће може искористити у настави српског језика као страног.

4. КОРИШЋЕЊЕ НЕЛИНЕАРНОГ ТИПА ТЕКСТА

Почев од коришћења илустрације комбиноване са речју од почетног нивоа учења (у том смислу су значајна постојећа наставна средства која доприносе, уз уважавање методе показивања (очигледности) ширењу лексике полазника и увежбавању формирања целовитих, смислених реченица), преко увођења сложенијих и захтевнијих дијаграма, стрипова у које треба унети текст који „говоре“ јунаци, игара попут асоцијација, осмосмерки, лавиринта, укрштених речи, ребуса итд., нелинеарни тип текста може се користити и приликом обликовања питања којима се испитује разумевање текста линеарног типа.

5. СВРХА КОМУНИКАЦИЈСКИХ ТЕКСТОВА У НАСТАВИ

Упућивањем полазника на писање пословног или службеног текста, савладавањем законитости писања молбе, жалбе, позивнице, захвалнице, честитке или писма, телеграма, састављање животне и радне биографије, уочавање разлика у начину формулисања реченица, упознавање са особинама бирократског језика... доприноси формирању многих стилских вежби

у настави које погодују усавршавању усмене и писане продукције полазника. Такође, укључивање текстова огласа и реклама у наставу српског као страног језика развија критички однос према пропагандном типу текста, а захваљујући широко распрострањеном непознавању правописних правила, на посебно одабраним, снимљеним примерима, помоћу power-point презентација, страни студенти ће лакше усвојити правописне законитости српског језика.

6. НАУЧНИ, НАУЧНО-ПОПУЛАРНИ И КЊИЖЕВНО-НАУЧНИ ТЕКСТОВИ И ЖАНРОВСКА ДИФУЗНОСТ

У случају учења српског језика као страног, акценат се не ставља на особености литерарних родова и врста, већ на дифузност функционалних стилова у оквиру одабраних одломака из насловљене групе текстова. Поред утврђивања таквих разлика и навођења варијаната у казивању и бележењу, полазници се подстичу да издвоје кључне речи, напишу сажетке текстова узетих за пример, да пронађу „уљеза“ у тексту, науче да напишу приказ омиљене књиге, филма или позоришне представе, да издвоје аргументе који иду у прилог некој теми, утврде присуство или одсуство језичко-стилских изражајних средстава и њихову функцију, тј. улогу у тексту. Уз помоћ текстова оваквог типа (видети: Росић, 2009: 25–34) уче се и писању подлоге за јавни говор (издвајању значајних бележака, навода и података) и подстичу да напишу записник, стручни чланак, реферат, рецензију. Уз коришћење текстова оваквог типа у настави ће доћи до изражаја важност доказа у расправљачким текстовима и увежбавање формулисања аргументације.

7. КОРИШЋЕЊЕ ПРЕДЛОЖАКА ТЕКСТОВА У НАСТАВИ ГРАМАТИКЕ

У редовној настави српског као матерњег језика узимање књижевних текстова као лингвометодичких предлогака варира кроз деценије и појављује се као мање или више корисно, а самим тим и функционално у различитим уџбеницима граматике, зависно од тога ко су њихови аутори. И у настави српског језика као матерњег и као страног, пожељно је пажњу посветити свим подручјима употребе језика, који су у сталном кретању и подложни променама. Ово иде у прилог текстуалној разноврсности и погодује страним студентима којима читање књижевноуметничких текстова представља тежак задатак, све док језик не савладају у тој мери да могу на њега да преводe литерарна дела са свог матерњег језика, или обрнуто (полазника са таквим амбицијама је знатно мање).

8. УТИЦАЈ ЧИТАЊА ТЕКСТОВА РАЗЛИЧИТОГ ТИПА НА СТИЦАЊЕ ЈЕЗИЧКЕ КУЛТУРЕ

Језичко-комуникацијским способностима ученика погодује начин проучавања који укључује међуоднос слушања, читања, говорења и писања. „У том су смислу тематски и стилски разноврсни текстови заправо и подстицај за стилско-композицијско вежбање, односно за стваралачко читање, то јест такво читање у којем читалац стваралачки одговара на израз и садржај текста тако што ствара нови текст у говорном или писаном облику. Образовна постигнућа уједно пружају упориште и за друге врсте продуктивног читања, а то је читање које подразумева више нивое читања: аналитичко (у којем се рашчлањују појединости из текста), критичко (које подстиче критичка промишљања о порукама текста), проблемско (које изазива запажање и издвајање проблема) и сазнајно (којима се откривају нове спознаје).

Функционализацијом предмета Српски језик (у погледу стицања практичних знања, неопходних за живот), наставник има задатак не само да подучава ученике матерњем језику и тумачи са ученицима књижевноуметничке текстове, већ и да их мотивише да различите типове текстова, линеарне и нелинеарне, читају са разумевањем и неке од њих користе приликом савладавања језичких садржаја, интерпретације школске лектире и систематизовања градива.

Ова пракса одавно се показала ваљаном кад је реч о учењу српског језика као страног.

Након овладавања знањем почетног читања и писања, уз ширење лексичког круга, зависно од узраста полазника, његовог личног искуства, припадности одређеној језичкој групацији, талента за стране језике, марљивости у раду и других бројних фактора, наставник српског језика као страног, према садржајима програма одређеног за одговарајући ниво знања полазника, у наставу укључује различите типове текстова, с првенственим циљем да полазника подстакне да чита с разумевањем (видети: ПИСА 2003), користећи речник и граматику српског језика.

Да би се студент српског језика као страног лакше снашао у захтевима који се пред њега постављају, наставник најпре одабира уџбеник по којем ће радити, или, у недостатку уџбеника, осмишљава редослед одвијања наставних тема (а унутар њих и наставних јединица) који је усклађен са више методичких принципа: принципом систематичности и поступности, принципом индивидуализације (видети Николић, 2010), притом уважавајући методску адекватност и значај повезивања теорије и праксе. Принцип научности у почетном стадијуму учења српског као страног повлачи се у други план и интензивира се како знање полазника расте.

Док се вештина читања у настави српског језика и књижевности односи најпре на књижевноуметничке текстове, али и на друге врсте текстова (уп. Кликовац, 2006: 99–109) као што су: експозиторни (излагачки), приповедачки (наративни), дескриптивни (у оквиру којег препознајемо и технички опис и техничко приповедање), аргументативни (нпр. расправа), пропагандни (нпр. реклама), у настави српског језика као страног књижевноуметнички текст се ређе користи, најчешће тек на напредном нивоу учења језика, или претходно, као адаптирани текст. Док је ученик којем је српски матерњи језик на крају основне школе оспособљен да разуме текст и уме да разликује уметнички од неуметничког, у настави српског као страног инсистирање на разликовању различитих типова текстова долази у други план. Значајнију вештину, у оквиру разумевања прочитаног, представља препознавање функционалног стила појединог текста (видети: Silić 2006; Кликовац 2002; Тошовић 2002), способност разликовање битног од небитног, извођење закључака и аргумената у прилог некој тези.

Почев од препричавања (сажетог и проширеног), преко допуњавања датог текста (најчешће у одломку), мењања почетка или краја приче, драматизације прозног текста, замене лица и начина њиховог обраћања, писања поетског текста по узору на дати, учење језика се шири и увођењем текстова нелинеарног типа (илустрација с текстом, стрипова, графикона (попут временске прогнозе), дијаграма, различитих позивница, уплатница и других формулара које треба попунити, што погодује примени знања језика и коришћењу тог знања у свакодневним ситуацијама (док се полазник налази у земљи чији матерњи језик учи).

Као нарочито погодан за учење српског језика показује се текст писан публицистичким стилем. Док је на почетном нивоу учења страног језика довољно да полазник разуме наслове које чита док листа штампу, чим језик мало боље савлада може му се указати на разлике које постоје у новинским текстовима писаним на исту тему (тј. онима који извештавају о истом догађају). То подразумева спремност предавача да за сваки час припрема и умножава одговарајући материјал на којем ће се радити, или да једног часа за наредни подели јасна упутства која се тичу израде домаћег задатка. Овде се под домаћим задатком не мисли само на писање састава, што је један од најчешћих захтева, већ и на испуњавање одређених захтева у оквиру пројекта за истраживачко читање текста или текстова који ће бити предмет анализе на наредном часу.

Најбољи ефекат у раду са полазницима, значајни резултати и солидна оспособљеност студента да комуницира лежи у избалансираности увођења књижевноуметничких и осталих типова текстова у наставу српског језика као страног и њиховог коришћења, почев од најнижег ка највишим нивоима знања. У зависности од сврхе учења језика, да ли је полазнику потребно да на српском језику научи да комуницира и прочита било који текст уз помоћ

речника, да ли је реч о студенту који ће знање српског језика употребити да разуме своје професоре и уџбеничку литературу у оквиру науке за чије се изучавање определио, или је реч о студенту филологије, у наставу ће се укључивати текстови ужег или ширег обима, једноставнији или сложенији, прилагођени, или текстови оригинала, књижевноуметнички, или они остали различитог типа.

У ту сврху могу послужити хрестоматије одабраних одломака из лектире, секундарне литературе, енциклопедија, научно-популарних, књижевно-научних или новинских текстова, праћене одговарајућим објашњењима и радном апаратуром.

У прилогу следе два примера, пропраћена одговарајућим радним наловима који поспешују разумевање датих текстова, а могу се користити на нивоима Б2, Ц1 и Ц2. Као посебно занимљиво приликом анализирања резултата које покажу полазници који уче српски језик као страни, овде се показује увођење појединих описа постигнућа ученика који српски језик уче као матерњи. Чинећи, у ствари, циљеве чијем се постизању тежи у настави, описи ученичких постигнућа представљају стандарде који се могу формирати и за учење српског језика као страног, као и за учење српског језика као нематерњег. Уочавање разлика које се успостављају након испитивања полазника сва три типа, допринело би поузданијем дефинисању стандарда за српски као страни језик.

Пример 1 (Мркаљ, 2015: 95–103)

Тип текста: информативни линеарног типа (Dejvid Kvamen, „Nacionalna geografija“ – Sekvoje: Šumski džinovi)

Pažljivo pročitaj sledeći tekst i odgovori na zahteve ispod njega, služeći se podacima iz teksta.

Mereći ih centimetar po centimetar, naučnici su saznali iznenađujuće nove činjenice o ovom gigantskom drveću...

Na blagoj padini iznad raskrsnice šumskih puteva u Sekvoja nacionalnom parku, na više od 2.000 metara nadmorske visine u južnoj Siera Nevadi, izdiže se neobično visoko drvo. Stablo mu je boje crvene rđe, prekriveno dubokim slojevima izbrazdane kore, a osnova mu je prečnika više od osam metara. Njegov otisak bi verovatno bio dovoljno velik da prekrije vašu dnevnu sobu. Od traženja njegovog vrtočnog vrha, ili pokušaja da se sagleda oblik njegove krošnje, verovatno bi vam utnuo vrat. Ovo drvo je toliko visoko da ga je veoma teško sagledati celog. Njegovo ime je Predsednik – naziv koji su mu pre 90 godina dali ljudi koji su mu se divili. To je ogromna sekvoja, pripadnik vrste Sequoia-dendron giganteum, jedne od samo nekoliko vrsta koje su opstale do danas.

Predsednik nije baš najveće drvo na celom svetu. Ali je zato drugo po veličini. Stiv Silet i kolege, istraživači sa Hambolt Stejt univerziteta u Americi, potvrdili su da je Predsednik drugi na listi najvećeg drveća ikada izmerenog – a njihov tim je izmerio mnogo drveća. Nije toliko visok kao najviša od priobalskih sekvoja ili kao Eukaliptus regnans u Australiji, ali nije sve ni u visini: Predsednik je daleko masivniji nego bilo koja priobalska sekvoja ili eukaliptus. Njegovo visoko stablo, prošarano tragovima udaraca munja, se uzdiže do visine od oko 75 metara. Njegove četiri grane, svaka veličine povećeg drveta, prostiru se od polovine stabla na gore, čineći gustu krošnju poput oblaka u nebesima. Predsednik na sebi ima oko dve milijarde listova.

Sekvoje dostižu duboku starost zato što preživljavaju sve faktore koji bi mogli da ih ubiju. Suviše su jake da bi ih vetar oborio. Njihova srž i kora ispunjene su taninskim kiselinama i drugim hemijskim supstancama koje štite od gljivične truleži. Bube koje napadaju stablo im ništa ne mogu. Njihova čvrsta kora otporna je na vatru. Šumski požari su, štaviše, korisni za populaciju sekvoja jer spaljuju druge vrste drveća koje predstavljaju konkurenciju za svetlost i uzimanje hranljivih namirnica iz zemljišta, iza sebe ostavljajući plodnu zemlju prekrivenu pepelom, u kojoj sadnice sekvoje još bolje uspevaju. Udarci munje povređuju velike stare sekvoje, ali ih obično ne ubijaju. Tako one opstaju milenijumima, postajući sve veće i starije.

Jedan od faktora koji ubija sekvoje je, naravno, seča drveća za ljudsku upotrebu. Tokom devetnaestog i dvadesetog veka brojne gigantske sekvoje pale su pod ljudskom rukom. Ali stablo ovih starih giganata je toliko krto da prilikom pada sa velikih visina njegovi delovi postaju opiljci i mogu se upotrebiti jedino kao drvene ograde, potpora za rast grožđa i drugi sitniji drveni proizvodi. S obzirom na to da je rukovanje cepanicama od šest metara debljine pravi izazov, bile one slomljene ili u jednom komadu, sekvoje su imale sreće da nisu postale česta meta seče drva. Nacionalni park Sekvoja je osnovan 1980. godine i automobilski turizam je uskoro pokazao da su gigantske sekvoje vrednije u jednom komadu.

Među iznenađujućim otkrićima Siletovog tima nalazi se i činjenica da sa starošću ovo drveće ne samo da je sve više i šire, već se i sama brzina njihovog rasta povećava. Stari velikan poput Predsednika svake godine poraste mnogo više nego mlado drvo. Najviše rasta odvija se u samom stablu, koje se širi, i u granama koje postaju sve deblje i jače.

Svake godine, nakon šest meseci zime i snega, Predsednik započinje sezonu rasta udišući ogromne količine ugljen-dioksida i vezujući ugljenik u celulozu, hemicelulozu i lignin. Nimalo loše za jednog starca...

„Ovo je fascinantna osobina sekvoja. Pola godine su zatrpane snegom i ledom i ne mogu da rastu. A onda, kada počne sezona rasta, napreduju brže nego bilo koja druga vrsta iako im je na raspolaganju kraće vreme“ – kaže Silet.

(Текст је прилагођен.)

Основни ниво (Према: Образовни стандарди за крај обавезног образовања 2010)¹

СЈ.1.1.5. проналази и издваја основне информације из текста према задатим критеријумима

СЈ.1.1.6. разликује у тексту битно од небитног, главно од споредног

СЈ.1.1.7. 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

1. У тексту је реч о...

- а) јасену;
- б) храсту;
- в) баобабу;
- г) секвоји.

Заокружи слово испред тачног одговора.

2. На основу информација датих у тексту, повежи стрелицом чињенице са леве и десне стране, као што је започето:

Председник расте на надморској висини	→	црвене рђе.
Председник расте		75 метара.
Председниково стабло је боје	→	вишој од од 2000 метара.
Пречник Председникове основе је		више од осам метара.
Стабло Председника се уздиже до висине		у Секвоја националном парку. јужној Сијера Невади.

¹ Идеја образовних стандарда претпоставља значај дидактичких начела усмерених на наставни процес из перспективе ученика, „шта ученик зна, разуме и уме по завршетку активности учења“. Наставни програми нуде садржаје (у сваком разреду основне и средње школе), на које се наставник може поуздано ослонити и користити их као средство за остваривање различитих ученичких постигнућа, на сва три нивоа (основном, средњем и напредном). У тренутку настајања овог рада још увек није донет документ о стандардима за Српски језик као страни, те се сматрало неопходним да се и овим радом укаже на потребу осмишљавања таквог документа.

Важно је напоменути да се значајне корелације Српског језика као страног могу постићи и са исходима за предмет Српски као нематерњи језик за сваки разред основног и средњошколског образовања, који дефинишу степен овладавања основним нивоом језика у оквиру наведене четири језичке компетенције, већином исказане експлицитно (нпр. разуме једноставна питања и информације; пише изолована слова и речи; чита кратке књижевне и неуметничке текстове; исприча догађај из свакодневног живота).

3. Када је ово дрво добило назив Председник?

- а) пре 60 година
- б) пре 70 година
- в) пре 90 година
- г) пре 100 година

Заокружи слово испред тачног одговора.

4. На основу информација датих у тексту, допуни следеће реченице.

Председник на листи највећег дрвећа икада измереног заузима _____
_____ место.

То је утврдио истраживачки тим _____
_____.

5. Шта секвоја „удише“ током раста?

- а) азот
- б) мале количине угљен-диоксида
- в) кисеоник
- г) огромне количине угљен-диоксида

Заокружи слово испред тачног одговора.

6. Који је један од фактора који убија секвоје? Укратко образложи.

7. Зашто секвоје нису постале честа мета сече дрвећа? Објасни.

Средњи ниво:

СЈ.2.1.1. 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) и читања ради уживања

СЈ.2.1.2. познаје врсте неуметничких текстова (излагање, технички опис, техничко приповедање, расправа, реклама)

СЈ.2.1.6. разликује чињеницу од коментара, објективност од пристрасности и пропаганде на једноставним примерима

8. Којим функционалним стилем је написан овај текст?

- а) књижевноуметничким
- б) научним
- в) публицистичким
- г) разговорним

Заокружи слово испред тачног одговора

9. Поред реченица које садрже тачне информације из текста напиши знак +, а поред реченица које садрже нетачне информације напиши знак –, као што је започето у примеру.

Пример: Председник је толико високо дрво да га је веома тешко сагледати целог. +

- а) Председник је огромна секвоја, припадник врсте *Sequoiadendron giganteum*, једне од само неколико врста које су опстале до данас.
- б) Секвоје не достижу дубоку старост јер не одолевају свим факторима који би могли да их убију. _____
- в) Председничково стабло, прошарано траговима удараца муња, се уздиже до висине од око 75 метара. _____
- г) Секвојина чврста кора отпорна је на ватру. _____
- д) Стабло ових старих гиганата је толико крто да приликом пада са великих висина његови делови постају опилци, погодни за дрвене ограде и друге ситне дрвене производе. _____

10. Пажљиво прочитај следећи одломак и обрати пажњу на Силетове речи:

„Ovo je fascinantna osobina sekvoja. Pola godine su zatrpane snegom i ledom i ne mogu da rastu. A onda, kada počne sezona rasta, napreduju brže nego bilo koja druga vrsta iako im je na raspolaganju kraće vreme“, каже Silet

У Силетовим речима препознајемо:

- а) чињенице;
- б) коментар;
- в) пропаганду;
- г) пристрасност.

Заокружи слово испред тачног одговора.

11. Колику примену секвоја има у индустрији дрвета? Објасни.

12. У неколико реченица објасни како секвоја успева да преживи све факторе који би могли да је убију.

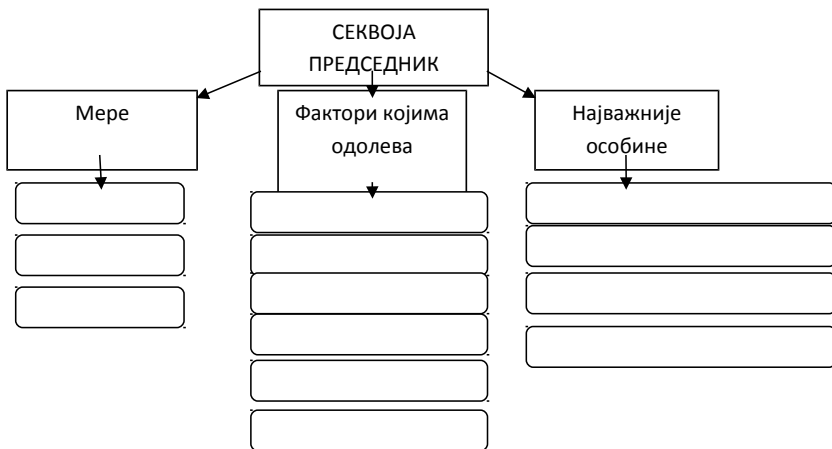
13. Шта је, по твом мишљењу, у овом тексту најинтересантније откриће о секвоји? Образложи зашто.

Напредни ниво:

СЈ.3.1.2. издваја кључне речи и резимира текст

СЈ.3.1.3. издваја из текста аргументе у прилог некој тези (ставу) или аргументе против ње; изводи закључке засноване на сложенијем тексту

14. У дијаграм упиши кључне речи које су у вези са текстом. Тиме ћеш добити мали резиме текста о секвоји.



15. Од понуђених низова придева одабери онај који представља кључне особине Председника:

- а) највиши, отпоран, стар
- б) масиван, отпоран, стар
- в) масиван, неотпоран, стар
- г) највиши, неотпоран, стар

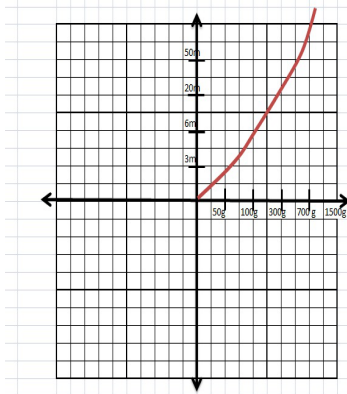
Заокружи слово испред тачног одговора.

16. Текст о секвоји има седам пасуса. Одреди за сваки пасус одговарајући поднаслов, користећи се својим речима, или деловима текста.

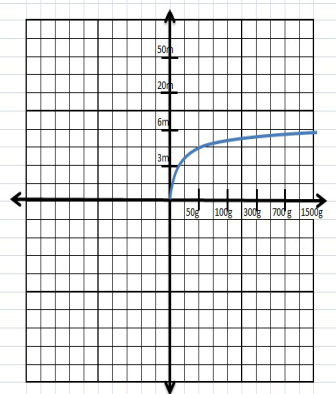
- 1. пасус _____
- 2. пасус _____
- 3. пасус _____
- 4. пасус _____
- 5. пасус _____
- 6. пасус _____
- 7. пасус _____

17. Објасни како се секвоја понаша са старошћу. Заокружи број оног графикана који то показује. Потом у свесци писмено објасни своје образложење.

Графикон А



Графикон Б



18. Сматраш ли да секвоја има већи еколошки значај од осталог дрвећа. Зашто?

19. Двоје пријатеља уз чај разговарају о значају секвоје:

Особа А: Секвоја угрожава дрвеће у непосредној близини!

Особа Б: Секвоја је лепша од осталог дрвећа и има већи значај!

- а) Укратко образложи став првог саговорника.
 б) Укратко образложи став другог саговорника.

Решења:

Основни ниво:

- г) секвоји
- Председник расте у Секвоја националном парку, у јужној Сиера Невади.
Председниково стабло је боје црвене рђе.
Пречник Председникове основе је више од осам метара.
Стабло Председника се уздиже до висине од 75 метара.
- в) пре 90 година
- ...друго место
...Стив Силет и колеге, истраживачи са Хамболт Стејт универзитета у Америци
- г) огромне количине угљен – диоксида

6. Секвоја достиже дубоку старост зато што преживљава све природне факторе који би могли да је убију. За секвоје је највећа опасност сеча дрвећа за људску употребу. Секвоје, ипак, нису постале честа мета сече дрва, јер је њихово стабло крто и њени делови постају опилци, те се могу употребити само као дрвене оградe и ситнији дрвени производи. Делови секвоје су огромни и тешко је руковати цепаницама од шест метара. (Признају се сви слични одговори.)
Не признаје се: Секвоју убијају природни фактори, као што су ветар, шумски пожари, инсекти, ударци муње и слични одговори.
7. Због величине секвојиног дрвета његова употреба је отежана. Руковање цепаницама од шест метара дебљине прави је изазов. Гигантске секвоје вредније су у једном комаду. (Признају се сви слични одговори.)
Не признају се одговори: Зато што људи нису имали моћне и довољно јаке тестере за тако велико дрво; ато што дрвна индустрија није била довољно развијена у том периоду.

Средњи ниво:

8. в) публицистички
9. +; -; +; +; +;
10. а) чињеница
11. Секвоја има ограничену употребу у индустрији дрвета.
Стабло секвоја је крхко и приликом пада са великих висина његови делови постају опилци и могу се употребити једино као дрвене оградe, потпора за раст грождја и други ситнији дрвени производи.
Не признају се одговори: Секвоја има велику примену у индустрији дрвета.
Секвоја се користи за израду намештаја.
12. Секвоја је сувише јака да би је ветар оборио
Срж и кора секвоје испуњене су танинским киселинама и другим хемијским супстанцама које штите од гљивичне трулежи
Шумски пожари су корисни за секвоју јер уништавају друге врсте дрвећа која су конкуренција за светлост и хранљиве материје
Ударци муње повређују секвоје, али их не убијају
Не признаје се: Секвоја успева да преживи све факторе због тога што је нарочито заштићена од стране човека као изузетно дрво.
Секвоја живи на простору где опасности које јој прете нису велике и због тога их лако савладава.
13. Са старошћу ово дрво постаје све више и шире и брзина његовог раста се повећава. Ово је необична особина јер није карактеристична за друге врсте дрвећа, већ је својствена само секвоји.

Не признаје се: Најинтересантније је то да секвоја заузима друго место на свету по величини. Занимљиво је што шумски пожари не могу да нашкоде секвоји.

Интересантан је назив Председник, који су људи дали секвоји итд.

Напредни ниво:

14. Мере: висина секвоје 75 метара, пречник основе више од 8 метара, расте на више од 2 000 метара надморске висине.
Фактори којима одолева: ватра, шумски пожари, ветар, ударци муње, гљивична трулеж, бубе.
Најважније особине: друго по величини дрво на свету, удише огромне количине угљен диоксида, дубока старост, убрзан раст са старошћу.
15. б) масиван, отпоран, стар
16.
 1. пасус: Необично дрво; Председник...
 2. пасус: Масивни Председник; Друго по величини дрво на свету...
 3. пасус: Непобедива секвоја; Велика, стара секвоја...
 4. пасус: Људска рука; Гигантска секвоја...
 5. пасус: Стари великан; Старост и брзина...
 6. пасус: Сезона раста; Огромне количине угљен – диоксида...
 7. пасус: Фасцинантна особина; Ненадмашна секвоја...
17. Графикон А
Секвоја расте све брже са порастом година.
18. Да, због тога што производи веће количине кисеоника у односу на друго дрвеће.
Не признаје се: Секвоја нема већи еколошки значај, она је иста као и остало дрвеће.
Секвоја има већи еколошки значај јер је њено стабло боје црвене рђе.
19. Први саговорник (девојка): Секвоја угрожава остало дрвеће јер им заклања светлост и узима хранљиве материје. Корење секвоје је веома раширено и омета раст другог дрвећа.
Други саговорник (младић): Али секвоја производи више кисеоника, издваја се од осталог дрвећа својим необичним особинама, старошћу и величином.
Не признаје се:
Први саговорник (девојка): Друго дрвеће је лепше од секвоје.
Други саговорник (младић): Секвоја је лепша од осталог дрвећа.
Сви одговори без аргумената.

Пример 2 (Мркаљ, 2013: 111–116)

Тип текста: књижевноуметнички линеарног типа (арапска бајка из књиге *Пет минута пре спавања*, Церонима Стилтона)

Пажљиво прочитај следећу причу. Док читаш покушај да откријеш најбитније поуке. Ако наиђеш у тексту на неку реч за коју не знаш шта значи запиши је у свеску и у речнику потражи њено значење. После читања одговори на питања која следе иза текста.

ПРИЈАТЕЉСТВО НЕМА ЦЕНУ

Једном давно, пре много година, живео је рибар по имену Али. Сваког јутра, пре него што сунце гране, Али је чамцем одлазио на пецање. Међутим, чамац је био мали, а мрежа стара и иако је Али од јутра до мрака остајао на мору, једва је успевао да прехрани своју породицу.

Кад би упецао неку рибу више, одлазио би на пијаци да је прода и свраћао би код пекара да од новца који је зарадио купи деци хлеба. Тада би у кући настало право весеље, јер су деца коначно могла да се наједу.

Нажалост, једном се подиже велика олуја која данима није престајала; море је било немирно и Али је морао да остане код куће. Свакога јутра ишао је да гледа таласе и на повратку кући прошао би поред пекара, али се не би ни на тренутак зауставио. Пошто му је рибар био пријатељ и добро га је познавао, пекар га једног дана упита:

– Али, зашто више не долазиш по хлеб?

– Нисам ништа зарадио и немам од чега да купим – одговори тихо рибар. Пекар му гурну у руке једну топлу и мирисну векну па му рече:

– Дођи кад год желиш и узми хлеб за децу, а платићеш ми кад будеш могао.

И тако је следећих недеља, чак и без рибе, Али доносио деци бар комад хлеба. Једног дана у његову мрежу уплете се неко чудно морско биће: имало је лице младића, а пераја и реп као у рибе. Али га извуче на чамац, а створење му рече:

– Молим те, поштеди ме и врати ме у море. Ја сам морски дух и ако ме пустиш, нешто ћу ти понудити. Већ одавно желим да пробам ваше воће, знам да га има свакаквог: брескве жуте као злато, нариви црвени попут рубина, смокве зелене као смарагди и урме попут ћилибара. Ако ми донесеш једну корпу воћа, ја ћу ти заузврат дати корпу пуну драгог камења. На дну мора га има много и мој народ не зна шта да ради с њим. Даћу ти колико год будеш хтео.

Али поможе морском духу да се врати у море и те исте вечери набра гомилу сочног воћа и однесе га у чамац. Следећег јутра обавили су размену и Али се врати у луку с корпом препуном бисера и драгог камења. И тако се рибар обогати. Кад је изашао из чамца, најпре је отишао код пекара да измири дугове, али овај му рече:

– Нема потребе да ми све платиш, дај ми онолико колико можеш.

Тада Али стави на тезгу хрпу драгог камења, које је сигурно вредело много више од хлеба који је добио, па рече пекару:

– Кад сам био очајан, ти си према мени био великодушан и ниси дозволио да мојој деци зафали хлеба. Данас је ред на мене: поделићу своје богатство с тобом!

И тако рекавши, истресе на тезгу још драгог камења док га је зачуђени пекар с осмехом гледао. Од тог дана постали су још бољи пријатељи!

Основни ниво:

1CJ.1.2.2. одговара на једноставна питања у вези са текстом, проналазећи информације експлицитно исказане у једној реченици, пасусу, или у једноставној табели (ко, шта, где, када, колико и сл.).

1CJ.1.2.5. одређује основну тему текста.

1CJ.1.2.8. процењује садржај текста на основу задатог критеријума: да ли му се допада, да ли му је занимљив; да ли постоји сличност између ликова и ситуација из текста и особа и ситуација које су му познате; издваја речи које су му непознате.

Читалац полетарац

1. Како се зове рибар, главни јунак приче?

- а) Мили в) Били
б) Али г) Том

Заокружи слово испред тачног одговора.

2. Шта ради рибарев пријатељ?

- а) Зида куће.
б) Лечи болесне.
в) Пече хлеб.

Заокружи слово испред тачног одговора.

3. Која је главна тема ове приче?

- а) Живот рибара. в) Искрено другарство.
б) Проналазак чудног бића. г) Живот пекара.

Заокружи слово испред тачног одговора.

4. Шта је рибар дао морском бићу?

- а) Корпу свеже рибе. в) Корпу цвећа.
б) Корпу воћа. г) Корпу хлеба.

Заокружи слово испред тачног одговора.

5. Да ли ти се допала ова прича?

- ДА НЕ

Писмено образложи свој одговор.

6. Како би ти поступио/ла да се нађеш на месту главног јунака? Образложи укратко свој одговор.

Средњи ниво:

1CJ.2.2.2. изводи једноставне закључке у вези са текстом, анализирајући и обједињујући информације исказане у различитим деловима текста (у различитим реченицама, пасусима, пољима табеле).

1CJ.2.2.3. раздваја битне од небитних информација; одређује след догађаја у тексту

1CJ.2.2.7. изводи једноставне закључке на основу текста (предвиђа даљи ток радње, објашњава расплет, уочава међусобну повезаност догађаја, на основу поступака јунака/актера закључује о њиховим особинама, осећањима, намерама и сл.).

1CJ.2.2.10. вреднује примереност илустрација које прате текст; наводи разлоге за избор одређене илустрације.

Стани и размисли

7. Поред реченица које садрже тачне информације из текста напиши знак +, а поред реченица које садрже нетачне информације напиши знак -, као што је започето у примеру.

Пример: Али је рибар.	+
1. Алијев пријатељ је пекар.	
2. Деца рибара Алија никада нису била гладна.	
3. Урме су попут ћилибара.	
4. Али је упецао чудну корњачу.	

8. Дате су реченице из приче. Реченице су испреметане. Поред сваке реченице упиши бројеве (2, 3, 4) тако да добијеш тачан редослед догађаја из приче.

- Једног дана у његову мрежу уплете се неко чудно морско биће: имало је лице младића, а пераја и реп као у рибе.
- Једном давно, пре много година, живео је рибар по имену Али.
- Кад сам био очајан, ти си према мени био великодушан и ниси дозволио да мојој деци захвали хлеба.
- Нажалост, једном се подиже велика олуја која данима није престајала; море је било немирно и Али је морао да остане код куће.

1

9. На основу понашања рибара Алија, напиши три особине које га карактеришу.

10. Забележи најбитније догађаје из приче.
11. Каква илустрација би могла да стоји поред текста приче, да би представила њену главну тему? Опиши је што детаљније, или је нацртај.

Напредни ниво:

1CJ.3.2.4. изводи сложеније закључке на основу текста и издваја делове текста који их поткрепљују; резимира наративни текст.

1CJ.3.2.7. објашњава и вреднује догађаје и поступке ликова у тексту (нпр. објашњава зашто је лик поступио на одређени начин, или вреднује крај приче у односу на своја предвиђања током читања текста, или износи свој став о догађајима из текста).

Читалац генијалац

12. Препиши из приче две реченице где се најбоље показује какво је пријатељство између Алија и пекара.
13. Током читања приче, какав крај си очекивао/очекивала?
Писмено образложи свој одговор.
14. Да ли је пекар поступио правилно када је дао Алију хлеб без новца?
ДА НЕ
Објасни зашто тако мислиш.
15. Које особине ти цениш код свог најбољег пријатеља? Шта је најлепше што твој пријатељ може урадити за тебе и ти за њега?

Решења:

1. б) Али
2. в) Пече хлеб.
3. в) Искрено другарство.
4. б) Корпу воћа.
5. Прихватају се одговори у којима ученик износи аргументе о свом ставу.
6. Прихватају се одговори у којима ученик објашњава своје понашање у ситуацији главног јунака приче.
7. +; +; -; +; -.
8. 3; 1; 4; 2.
9. Као тачан одговор признају се три од следећих особина: доброта, вредноћа, пожртвованост, искреност, захвалност, праведност.
10. Прихватају се одговори у којима ученици спомињу барем два главна догађаја; олуја која се десила, пекар који даје Алију хлеба и без новца, Али упеца чудно морско биће, договор који склапају Али и морско биће, Али дели богатство са пријатељем.
11. Прихватљиве су целовито описане и образложене или нацртане илустрације.
12. Прихватају се као тачан одговор било које две реченице од следећих:

Кад би упецао неку рибу више, одлазио би на пијацу да је прода и свраћао би код пекара да од новца који је зарадио купи деци хлеба. Пошто му је рибар био пријатељ и добро га је познавао, пекар га једног дана упита:

 - Али, зашто више не долазиш по хлеб?

Пекар му гурну у руке једну топлу и мирисну векну па му рече:

 - Дођи кад год желиш и узми хлеб за децу, а платићеш ми кад будеш могао.

Кад је изашао из чамца, најпре је отишао код пекара да измири дугове, али овај му рече:

 - Нема потребе да ми све платиш, дај ми онолико колико можеш. И тако рекавши, истресе на тезгу још драгог камења док га је зачуђени пекар с осмехом гледао. Од тог дана постали су још бољи пријатељи!
13. Прихвата се сваки одговор који би одговарао садржају приче.
14. Прихвата се сваки одговор где се виде разлози за став ученика.
15. Признаје се одговор који је везан за лична осећања и доживљаје ученика.

ЛИТЕРАТУРА

- Кликовац, Д. (2002). Из проблематике функционалних стилова. *Књижевност и језик* XLIX 1/2: 9–25.
- Кликовац, Д. (2006). О врстама текстова у настави српског језика. *Књижевност и језик* LIII 1/2: 99–109.
- Мркаљ, З. (2013). Разумем шта читам – тест провере разумевања прочитаног. У: *Методичка слагалица. Српски језик и књижевност у петом разреду основне школе*. Београд: Klett, 111–116.
- Мркаљ, З. (2015). Тип текста: публицистички линеарног типа (Dejvid Kvamen, „Nacionalna geografija“ – Sekvoје: Šumski džinovi). У: *Методичка слагалица. Српски језик и књижевност у петом разреду основне школе*. Београд: Klett, 95–103.
- Николић, М. (2010). *Методика наставе српског језика и књижевности*, Београд: Завод за уџбенике.
- Образовни стандарди за крај обавезног образовања за предмет Српски језик* (2010). Београд: Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања. http://www.mpn.gov.rs/resursi/dokumenti/dok230-srp-Obrazovni_standardi.pdf
- Павловић Бабић, Д. и А. Бауцал, (2003). ПИСА. *Разумевање прочитаног*, Београд: Министарство просвете, Завод за вредновање квалитета образовања, Институт за психологију Филозофског факултета Универзитета у Београду.
- Росић, Т. (2009). Жанровске особености научно-популарних, информативних и научно-техничких текстова у настави, *Књижевност и језик* LVI 3/4: 25–34.
- Тошовић, Б. (2002). *Функционални стилови*. Београд: Београдска књига.

*

Silić, J. (2006). *Funkcionalni stilovi hrvatskog standardnog jezika*. Zagreb: Disput.

Zona Mrkalj

USING DIFFERENT TYPES OF TEXTS IN TEACHING SERBIAN
AS A FOREIGN LANGUAGE

Summary

This paper will discuss the use of different types of texts (adapted, the original literary text, text vocabulary determinants, literary-critical text, section of text referring to the history and theory of literature, popular science text, journalistic text, administrative text, scientific, linear and non-linear types of texts) in teaching Serbian as a foreign language and their purposefulness on a different level of mastering Serbian language. We will address the necessity of determining the reading comprehension using selected examples of different types of texts as templates. Using selected examples, given in the appendix, the possibility of linking descriptions of students' achievements in the Serbian language (for the end of compulsory education), with future of Serbian as a foreign language will be explained.

Key words: literary text, other types of texts, teaching, Serbian as a foreign language

Александра Н. Матрусова

Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина, Москва

ПЕСМЕ У НАСТАВИ СРПСКОГ КАО СТРАНОГ ЈЕЗИКА

На часу српског језика као страног увек треба решити неколико задатака: поставити циљеве у проширавању граматичких, лексичких, фонетских и говорних могућности наших студената, мотивисати студенте и час учинити интересантним. И ту песме могу да буду од велике користи. Генерално рад са песмама може бити подељен на три врсте: рад на часу са пуним текстом, рад на часу без текста или са непотпуним текстом и рад код куће. Рад са песмом на часу српског (а и било ког другог) страног језика пружа више могућности и за професора и за студенте, и може се слободно рећи да је то за већину студената један од најомиљених приступа учењу језика.

Кључне речи: српски као страни језик, песма, комуникација, вежба, интернет, граматика, лексика, компетенција

О песмама на часовима страних језика већ је доста тога написано, али и даље предавачи и студенти имају више изговора да песме избегавају или да их не користе толико често. Дешава се да студенти одбијају да певају и предавач се више не враћа на песме. Међутим, за сваки студентски изговор постоји одговор и певање може да буде уведено као уобичајена вежба на часу. Временом студенти који нису желели да певају схватају да је то једна од најбољих активности за учење језика. Најчешће се чује изговор: „Не знам да певам“ (у руском језику постоји шала „нагазио ми је медвед на уво“). У овом случају постоје две варијанте реакције. Прво, увек се може рећи: „И не мораш да певаш. Треба само гласно да понављаш текст у ритму музике“. Поред таквог студента вреди стајати кад сви почну да певају јер ће покушавати да симулира певање, једноставно отварајући уста као да говори. Није лоша ни друга тактика. Кад неко каже: „Не знам да певам“, предавач може да каже: „Не зна да пева само онај који не може да прича. Сваки човек зна да пева, само треба да вежба певање, а најбоље време за вежбање је час на коме више људи пева“. Ово помаже да се студент охрабри јер често не жели да пева зато што се стиди.

Избор песме је свакако надлежност професора, али како би се остварило што бољи ефекат на часу уз максимално ангажовање студената, корисо је узе-

ти у обзир и њихове жеље приликом прављења избора. Основни мотив приликом избора, поред уметничког и културолошког, пре свега треба да буде језички (граматички и лексички) садржај који треба савладати кроз песму.

С тим у вези добро је подсетити студенте да се култура и менталитет једног народа потпуно одражавају у песмама (Ludke, 2009: 28) и да су песме извор више познатих израза, цитирају се и певају у многим приликама, тако да је њихово познавање један од услова ефикасне комуникације.

Рад са песмама може бити подељен у три врсте: рад на часу са пуним текстом, рад на часу без текста или са непотпуним текстом и рад код куће. Што се рада на часу тиче, има више могућности, као што су слушање са попуњавањем празних места у тексту песме, проналажење одговарајућих граматичких облика о којима се радило на часу, вежбе са речима, прича о томе шта је било после песме, расправа о ликовима у песми, прича о географији и историји Србије (или бивше Југославије или географији уопште) у песмама.

У раду са студентима из других словенских земља (користећи термин Б. Станковића, кад предајемо српски као инословенски) песме можемо да користимо већ на првом часу, а са студентима из других европских земаља песма може бити коришћена већ на другом или трећем часу уз коментар предавача и са јасно одређеним циљем. Дечја песмица *Еци пеци пец* може да се пева чим студенти могу да читају. Навешћемо речи ове песмице да буде јасно о чему се ради.

*Еци пеци пец
ја сам мали зец
ти си мала препелица еци пеци пец
Динке данке дон
ја сам мали слон
ти си мала веверица динке данке дон
Тике таке так
ја сам мали рак ти си мала голубица тике таке так
Туна тупа туп
ја сам мали вук
ти си мала чобаница тупа тупа туп.*

Једноставна структура реченица и најпростији облици чине ову песму добрим избором за вежбање глагола *јесам*, а и за учење назива животиња.

Најчешће се тврди да избор песме зависи од језичког нивоа студената (Redli, 2009: 5), али мислимо да се у избору песме треба више ослањати на тему (лексичку или граматичку) која је вежбана на часу, мада неке песме не могу да буду изостављене из процеса учења језика само зато што су врло познате. На пример, свако ко је учио руски језик, зна песму *Подмосковные вечера*, свако ко је учио енглески певао је *Yesterday* итд.

Што се српског језика тиче, увек почињем са песмом *Тамо далеко*. Текст ове песме је прилично једноставан, лако се пева и носи јаку поруку о улози Србије у Првом светском рату. Ова песма је добра за почетни ниво и за вежбање глагола *јесам*. На пример, на часу се учио глагол *бити (јесам)*, након чега студенти добијају текст песме са празнинама уместо облика глагола *јесам*, са захтевом да упишу његове одговарајуће облике и да написано провере док слушају песму. Иста песма је добра за вежбање перфекта по истом моделу или за слабије студенте са избором глагола које треба да употребе у перфекту на одговарајућим местима. На материјалу ове песме могуће је учити и боје, називе биљки или воћа итд, уз проширивање лексике у оквиру једног тематског низа.

Поред овога постоји још интересантних начина рада са песмом (од нивоа А2 и више). *Mad Libs®* је игра коју су предложили Роџер Прајс и Леонард Стерн 1958. (Ludke, 2009: 18). Из песме се изузимају неке речи и студенти треба да упишу неку другу реч која припада истој граматичкој врсти речи (на пример, уместо именице „море“ упише се „кухиња“ и сл.). Када су све празнине попуњене, чита се нова верзија текста која бива потпуно неочекивана, необична и врло често јако смешна. Вежбање одређених граматичких ствари кроз слушање може се постићи и тако да студенти, док слушају песму, морају да изброје колико чују именица, заменица, глагола. Друга варијанта – бројање назива боја или врста одеће или превозних средстава, зависи од песме, циља часа и нивоа језичке компетенције студената.

За рад у малим групама може се користити и песнички пазл – изрази из песме се ставе у неколико коверата, група се дели на мале тимове и сваки тим добија коверту. Задатак је да се састави песма или строфа од израза, а побеђује тим који је најбрже урадио најтачнију верзију песме.

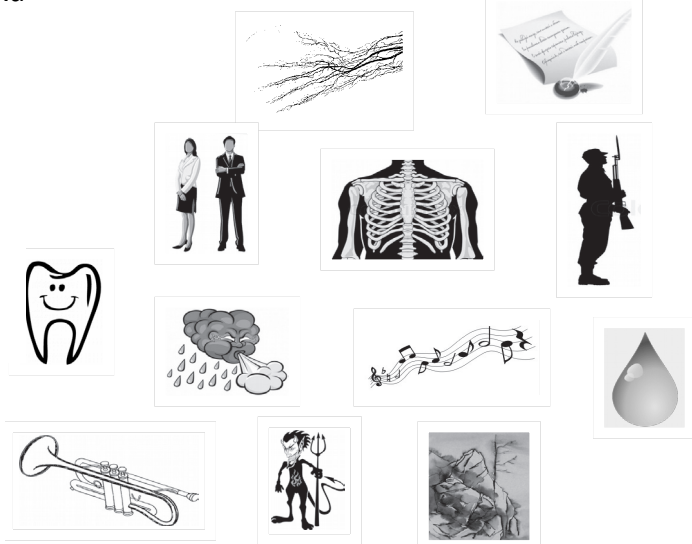
Више песама може да послужи као тема за позоришну представу, а задатак професора је да организује студенте у припреми те представе.

Код куће студенти обично морају да ураде превод песме на матерњи језик и ту је више простора за креативни рад. Како би се подстакла ангажованост и мотивисаност студената корисно је да, као домаћи задатак, сами осмисле вежбе које одговарају песми, а најбоље вежбе ради цела група на часу. За такве сврхе сваки студент у групи добија своју песму (по свом или професоровом избору).

Једна од најомиљених песама руских студената је *Старе трубе* (Галија), и ево примера задатка који је направила једна студенткиња:

A) Spojite reč i sliku

truba
djavo
zub
pesma
oluja
ljudi
grudi
tečnost
vojnika



B)

Supletivizam. Umetnite forme koje trebaje:

_____ (jednina) → ljudi (množina)

otići (уйти) — odlaziti (уходить)
 naći (найти) — _____ (находить)
 _____ (прийти) — dolaziti (приходить)

dobar (хороший) — bolji (лучший) — najbolji (наилучший)
 loš (плохой) — gori (худший) — _____ (самый плохой)
 mali (маленький) — _____ (меньший) — najmanji (наименьший)
 velik (большой) — veći (большой) — _____ (наибольший)

За неке студенте јакo су добри задаци као што су:

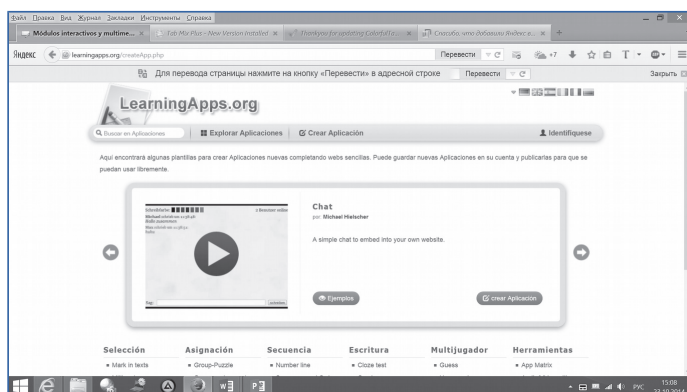
- потрага (пронађи песму о неком лику, објекту, догађају);
- историја песме (ко је написао, када, где и зашто);
- историја групе (када је основана, зашто се распала и сл.);
- видео-спот (овај задатак користи се само за рад код куће и углавном студенти уживају док то раде);

- превод (у неким приликама од студената се захтева да ураде превод на матерњи језик, а након извесног времена тај превод се поново преводи на српски).

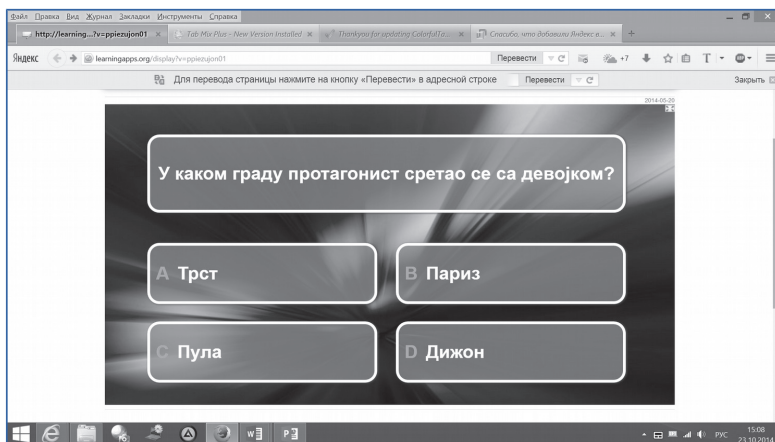
Још једна песма која се може користити за потребе различитих начина вежбања језика јесте *Опрости ми Катрин*. Теме које се могу црпсти из ове песме разноврсне су:

- лето, путовања, превоз (*железничка станица, бус, ауто-стоп*),
- лето, летња романса,
- морске животиње,
- географија.

Радећи на овој песми једна студенткиња је користила сајт <http://learningapps.org>.



и направила игру „Милионер“, добро познату у целом свету.



Мада има грешака у граматици, види се да је било пуно рада и група је са задовољством играла игру. Подстакнути овим примером и други студенти су направили сличне игре и размењивали их преко друштвених мрежа.

Песме су добар дидактички материјал и за вежбање синонима и антонима. Добар пример је вежба једне студенткиње уз песму Здравка Чолића *Ти можеш све*.

Пронађите антониме за речи из песме. Ако то урадите правилно, плава слова ће приказати назив родног града извођача на руском језику:

Заборавити – п _____ и с е

Топао – х _____ н

Волети – м _____ и

Бранити – д _____ и

Суза – с __ х

Радити – л _____ и

Затворити – о _____ и

Овим још нису исцрпљене могућности за вежбање српског језика на песмама. Корисне су се показале и вежбе типа:

- Читамо заједно (за почетни ниво);
- Реклама! (пронађите песму која би могла да буде у реклами чоколаде, авионске компаније и сл., за коју рекламу бисте користили ову песму);
- Шта је било после? (напишите код куће или смислите на часу);
- Шта је било пре?

Када се ради о песмама, често је питање треба ли користити народне песме. Мишљења смо да су ове песме врло битне за разумевање једне нације и комуникацију на том језику, тако да их обавезмо треба унети на час заједно са ауторским песмама.

Из напред реченог може се закључити да песма, поред тога што уноси позитивно расположење на часу, може да се користи и на часу и код куће на различите начине и за различите језичке потребе. Да би се изабрала одговарајућа песма, потребно је најпре одредити циљ који треба остварити у наставном процесу: да ли треба да се вежба лексика или грамика, да ли има пуно речи и да ли их студенти могу схватити на основу контекста. Ако су студенти на почетном нивоу учења језика, професор може делимично да преведе песму да би студенти уживали у певању, певајући памтили нове речи и грамику и вежбали изговор на леп и ефикасан начин.

ЛИТЕРАТУРА

- Ludke M. K. (2009). *Teaching foreign languages through songs*. <https://www.era.lib.ed.ac.uk/bitstream/handle/1842/5500/Ludke,%20K.M.pdf;jsessionid=2535A0FBE94ED4D07324FA3C1AD9FD14?sequence=1>.
- Redli, J. (2009). *Upotreba autentičnih pesama u nastavi srpskog jezika kao stranog*. http://www.academia.edu/2507331/Upotreba_autenti%C4%8Dnih_pesama_u_nastavi_srpskog_jezika_kao_stranog

Александра Матрусова

ПЕСНЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО СЕРБСКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Резюме

Песни давно и активно используются при изучении иностранных языков, однако их полный потенциал в полной мере остается нераскрытым. Предлагаемая статья содержит некоторые практические наработки, которые автор считает наиболее удачными для работы со студентами и развития их языковых компетенций.

Ключевые слова: сербский язык как иностранный, сербская коммуникативная культура, песни

371.3::811.163.41'243]:791(497.11)

Sava B. Anđelković
Sorbonne Universités, Paris

JUGOSLOVENSKI I SRPSKI FILM – BOGATSTVO U NASTAVI SRPSKOG KAO STRANOG JEZIKA

Referat ima nameru da skrene pažnju na filmove i na literaturu o jugoslovenskom i srpskom filmu, što može biti od koristi u nastavi (književnosti, kulture, istorije, pa i samog jezika) ili u vannastavnim aktivnostima predavača istih predmeta. Ukazuje se na bogatstvo filmskih tema koje nude navedeni filmovi, kao i na stanja društvene zajednice koja utiču na živote pojedinca kakve beleži filmska traka ili denonsira autor.

Gljučne reči: „Atelje sinema na srpskohrvatskom“, autorski film, dokumentarni film, igrani film, učenje

Jezik je, izvesno, nabolji indikator kulture i jedan je od najčvršćih elemenata kulture svih naroda. U nastavi srpskog kao stranog jezika uvek se daje prednost učenju jezika, dok su književnost, civilizacija i kultura sa kojima je taj jezik neraskidivo povezan, nalaze u drugom planu. Kultura, na koju skrećemo pažnju, kao i sam jezik nije statična i ne odnosi se samo na jezik, već i na mnoge druge oblasti ljudskog života.

Eli Hinkel razikuje „vidljivu“ i „nevidljivu“ Kulturu (ovu reč piše velikim slovom). Dok se, „vidljiva“ može lako objasniti (istorija, geografija, arhitektura, dakle, oblasti koje imaju svoje mesto u nastavi stranog jezika), „nevidljiva“ kultura, poput sistema vrednosti u društvu, sociokulturalnih ponašanja i verovanja pripadnika tog društva nemaju transparentnost (Hinkel, 2001: 446). Identifikovanje i prepoznavanje određenih pojava u kulturi čiji se jezik izučava ima bazičnu ulogu u procesu učenja. Film kao pomoćno sredstvo nastave u učenju jezika, govorne kulture i pismenosti, književnosti, istorije i osobenih kulturoloških pojava, pogodan je zato što su socijalni i društveni konteksti koji određuju ponašanje pojedinaca lako uočljivi u sedmoj umetnosti, jer filmovi glavnom počivaju na (nečijoj) stvarnosti. Prikazivanje stvarnosti u igranom filmu podrazumeva zahtev da se stvori predstava o stvarnosti, što se postiže traženjem umetničkih sredstava koji bi delovali na recepciju gledalaca.

Od 1995. na katedri Slavistike, u okviru obaveznih časova predmeta Civilizacija (na kojima se studenti upoznaju sa arhitekturom i muzikom u prvom, a

filmom i likovnom umetnošću u drugom semestru, počeli smo sa filmskim smotrama na određene teme, i to najmanje po 6 filmova u okviru jednog ciklusa). Naravno, problemi su bili brojni, počev od dobijanja sale u kojoj su moguće projekcije i samih termina prikazivanja, naveća poteškoća je bila kako se snabdeti željenim filmovima. U početku sam koristio fond svojih filmova snimanih prilikom TV emitovanja na kasetama¹, koje sam poneo iz Beograda, što nije bilo dovoljno za ambiciozniji poduhvat da se pokrije celo područje tadašnjeg srpskohrvatskog jezika. Uspostavio sam korenspondenciju i razmenu sa jednim filmskim stručnjakom iz Hrvatske, a nešto kasnije, prilikom svakog putovanja u bivše jugoslovenske republike obnavljao sam svoju kolekciju novosnimljenim filmovima. Raspolagali smo sa malo filmova koji su imali francuske titlove, ali to nije sprečavalo filmofile ili studente sa drugih katedri, da prisustvuju ovim projekcijama.

Naše filmske smotre² smo najavljili u okviru „Sinema klub na srpskohrvatskom“. Od dela naziva „Sinema klub“ odustali smo jer se nismo bili instituciono organizovali kao klub, pa smo nastavili sa prikazivanjem kao „Atelje sinema na srpskohrvatskom“, dok smo kasnije nazivu zajedničkog jezika dodali i nazive novoproklamovanih službenih jezika prema francuskoj abecednoj prednosti, odnosno kraticu – BCMS.

Od dokumentarnih snimaka sa početaka kinematografije³, pored prvih kratkih filmova braće Limijer (sa kojima su se Beograđani upoznali već 1896), prikazali smo *Krunisanje kralja Petra I* Arnolda Mjura Vilsona i Franka Stroma Moteršoa, zatim snimke Kraljeva, Žiče, Novog Pazara, Crne Gore i Dalmacije engleskih snimatelja iz 1904, *Golgotu Srbije* Stanislava Krakova (sa snimcima Stevana Miškovića sa solunskog fronta) i igrani film *Sa verom u Boga* Mihajla Popovića iz 1932. godine.

Studenti su mogli da se uvere u to kakva je uloga muzike i uticaj zvučnih efekata na filmska zbivanja u ciklusu „Muzika i film“: *Lisinski Oktavijana* Miletića iz 1943, *Zvižduk u osam* Save Mrmka 1962, *Ljubav i moda* Ljubomira Radičevića

¹ Problem je najpre bila kompatibilnost naših VHS kaseti i fakultetskih video plejera, potom kada su plejeri izbačeni iz upotrebe iste kasete smo morali da presnimavamo na DVD diskove.

² Do sada smo prikazali revije filmova „Filmski snimci na početku kinematografije“ (1995), „Muzika i film“ (1996), „Književna dela na filmu“ (1997), „Grad kao filmski junak“ (1998), „Cenzura i jugoslovenski film“ (1999), „Komedije pozorišnih autora na filmu“ (2000), „Biografija na filmu“ (2001), „Filmovi Aleksandra Petrovića“ (2002), „Drugi svetski rat“ (2003), „Virtuelna i realna geografija ratova 1991–1999“ (2004), „Kostimirani filmovi rađeni prema književnim delima“ (2005), „Slike i subline Roma“ (2006), „Filmovi Gorana Markovića“ (2007), „Slike Kosova“ (2008), „Realno i virtuelno u animiranim i kratkometražnim filmovima“ (2009), „Heroji u novim filmovima o ratu na Balkanu“ (2010), „Crni talas jugoslovenskog filma“ (2011), „Filmski pejzaži Crne Gore u filmovima Živka Nikolića“ (2012), „Autorski i animirani filmovi Vatroslava Mimice“ (2013) i „Prvi svetski rat na filmu (na BCHS jeziku)“ (jubilarne 2014).

³ Prvi srpski igrani film *Karađorđe* Ilije Stanojevića iz 1911. za koji se smatralo da je zauvek izgubljen, pronađen je u Austrijskom filmskom arhivu 2003, da bi sledeće godine bio prikazan povodom stogodišnjice Prvog srpskog ustanka.

iz 1960, *Hajde da se volimo* Aleksandra Đorđevića 1987, *Tko pjeva zlo ne misli* Kreše Golika 1970. i *Biće skoro propast sveta* Aleksandra Petrovića iz 1968. I u ovakvom izboru, za koji se čini da podilazi zabavi i rasonodi, ima dosta elemenata za detekciju stanja duha i opšte klime društva.

U okviru redovne nastave iz istorije filma svake godine prikazujemo inserte važnijih ekranizacija književnih dela. Svaki književni tekst zahteva vlastito čitanje, a naročito kada se transportuje u medij filma, odnosno kada se interpretacija obavlja iz specifične perspektive ili partikularističke pozicije reditelja. Inače, imali smo cikluse filmova na teme „Književna dela na filmu“ (1997) i „Kostim u filmovima prema književnim delima“ (2005), u okviru kojih smo mogli detaljnije porediti literarni predložak sa filmskim ostvarenjem. Prikazali smo Velimirovićev *Derviš i smrt* iz 1974, prema M. Selimoviću, Pogačićevu *Karolinu riječku* iz 1961. prema noveli Draga Gervaisa, i *Anikina vremena* iz 1954. prema I. Andriću, Hanžekovićevog *Bakonju fra Brna* (1951) prema S. Matavulju, Grličevog *Čarugu* iz 1991. prema Ivanu Kušanu, kao i Šotrinu adaptaciju Sremčeve *Zone Zamfirove* iz 2002; zatim filmove prema delima Dobrila Nenadića – *Dorotej* (Z. Velimirović 1981), Dragoslava Mihajlovića – *Petrijin venac* (S. Karanović 1980) Miroslava Pavića – *Vizantijsko plavo* (Dragan Marinković 1993) Dubravke Ugrešić – *U raljima života* (R. Grlić 1984), Miroslava Krleže – *Gospoda Glembajevi* (Vrdoljak 1988) i Ranka Marinkovića – *Kiklop* (Vrdoljak 1982). Postoje u mnogi drugi dobri filmovi koji su rađeni prema romanima i pripovetkama naših pisaca snimljeni u novije vreme, kao i stariji koje nismo uvrstili u ova dva ciklusa. Filmovi su poslužili za upoređivanje sa poznatim književnim tekstovima, za uočavanje razlika između književnog predloška i filmskog ostvarenja, kao i za otkrivanje odstupanja na liniji polazište – ekranizacija – rezultat. „Književni tekst, tzv. polazišni tekst (*source text*) – ukoliko se pomišlja na njegovo adaptiranje za filmski ekran – priziva sebi prikladno filmsko iščitavanje, pristup pri adaptaciji za filmski ekran (tj. ekranizaciji); značenje teksta uvijek je upisano u sam tekst“ (Šakić, 2011: 223).

Sa sličnim problemom, sa filmskom adaptacijom dramskog teksta, suočili smo se kada smo prikazivali ekranizovane komedije srpskih pozorišnih autora Jovana Sterije Popovića (*Dilžansa snova* Soje Jovanović prema *Laži i paralaži*, *Kir Janji* i *Pokondirenoj tikvi*), Branislava Nušića (*Gospođa ministarka* Žorža Skrigina 1958, dva filma Soje Jovanović *Dr* 1962. i *Put oko sveta* 1964. i Dušana Kovačevića (*Maratonci trče počasni krug* 1982. i *Balkanski špijun* 1984. u režiji autora).

Ciklus „Grad kao filmski junak“ predstavio je Vukovar, Zagreb, Beograd, Sarajevo, Mostar i Dubrovnik sa filmovima: *Vukovar, jedna priča* (1994) Bore Draškovića, Golikov *Tko pjeva zlo ne misli* (1970), *Bulevar revolucije* (1992) Vladimira Blaževskog, *Sarajevski atentat* Fadila Hadžića i *Moj brat Aleksa* (1989) Aleksandra Jevđovića dok smo u filmu Srđana Karanovića *Nešto između* (1982), pored Njujorka i Istanbula videli su gradove Dubrovnik i Beograd. Dubrovnik bi

mnogo bolje predstavila Zafranovićeve *Okupacija u 26 slika* (iz 1987), ali smo odustali od njegovog prikazivanja zbog surovih scena nasilja.

Filmske biografije značajnih ličnosti, počeli smo filmom Oktavijana Miletića *Lisinski* iz 1943, u kome je prikazan život i stvaralaštvo Vatroslava Lisinskog, tvorca prve hrvatske opere, a nastavili smo sa velikim Dositejom – *Jastuk groba mog Save Mrmka* iz 1990. i Vukom Stefanovićem Karadžićem, prikazavanjem epizode *Najslavniji dani* TV filma *Vuk*, u režiji Đorđa Kadrijevića iz 1986. Životom pesnika Alekse Šantića bavio se Aleksandar Jevđović u filmu *Moj brat Aleksa* iz 1989, dok je *Maršal* Vinka Brešana iz 1999. bio povod da govorimo o ličnosti Josipa Broza. Inače, projekcije smo počinjali u vidu kratkih predavanja o ličnostima čijim su se životima bavili pomenuti reditelji.

Savremeni srpski film je izgubio važnost političkog činioca kakvu je nekada imao u Jugoslaviji. O mehanizmima cenzure i auto cenzure u jugoslovenskom i srpskom filmu, raspravljalo se posle prikazivanja Makavejevih *Misterija organizma* (1971), Žilnikovih *Ranih radova* (1969) i *Marble ass-a* (1995), Papićevih *Lisica* (1969), Vrdoljakovog filma *U gori raste zelen bor* prema „Ratnom dnevniku“ Ivana Šibla (1971) i famoznog Stojanovićevog *Plastičnog Isusa* (1971). Svi ovi filmovi govore o duhu vremena u kome su realizovani, ali su svi bili protiv takvog vremena i sukobili su se sa filmskim cenzurom (koja kao zvanična institucija nije postojala) ili sa autosenzurom.

Deset godina posle prikazivanja ciklusa filmova koji su imali problema sa cenzurom, usledila je revija pod naslovom „Crni talas“, što je inače najznačajniji period u jugoslovenskom filmu. Ovaj talas je nastao početkom 60-ih, podstaknut liberalizacijom javnog života SFRJ, najpre u književnosti, a potom i na filmu gde je imao tendenciju realističnijeg prikazivanja života. Studentima je bilo potrebno detaljnije objasniti procvat kinematografije na širem društvenom i kulturološkom planu koji je uticao na pojavu ovog talasa i vreme deceniju ranije obeleženo raspidom sa Staljinom kada je Jugoslavija zaposela poseban prostor na geopolitičkoj mapi sveta, zatim različitosti od ideologije „realnog socijalizma“ u istočnoj Evropi, kao i od osnovnih načela kapitalističkog Zapada, kada „Na polju kulture i umetnosti napuštaju se dotadašnja teorija i praksa socijalističkog realizma i okreće prema sadržajima i oblicima zapadnog umetničkog modernizma. U okvirima takvih društvenih i ideoloških tendencija sazrevaju i kinematografski uslovi za pojavu nečega što će kasnije biti nazvano *novim jugoslovenskim filmom*.“ (Dragojević, 2011: 8) Ovaj ciklus je bio predstavljen samo srpskim filmovima: Žike Pavlovića iz 1967, *Buđenje pacova* i *Kad budem mrtav i beo*, Dušana Makavejeva *Ljubavni slučaj ili Tragedija službenice PTT-a* (1967) i *W.R. Misterije organizma* (1971), Milana Jelića *Buba šinter* (1971) i Aleksandra Petrovića *Biće skoro propast sveta* (1968). Društvena stvarnost u ovim filmovima detektovana je na brutalan i direktan način, bez ulepšavanja, kakva su autori činili u prethodnom periodu.

Veliko interesovanje je vladalo za ciklus filmova o Kosovu, koji je počeo uvodnim projekcijama Mimičinog *Banović Strahinje* 1981. i Šotrinog *Boja na Kosovu* prema Lj. Simoviću (1989), i nastavljen filmovima koji obrađuju ovo područje u različitim kriznim vremenima: *Kapetan Leši* (Žike Mitrovića iz 1960), *Vuk sa Prokletija* (Momira Stamenkovića iz 1968), *Za sada bez dobrog naslova* (Srđana Karanovića iz 1988) i *Stršljen* (Gorčina Stojanovića iz 1998). Za filmove o Kosovu bili su zainteresovani i drugi univerziteti.

Motiv Roma prisutan je u književnosti mnogih evropskih naroda, kao i u srpskoj. Život Roma je bio posebno inspirativan za srpske filmske stvaraoce tokom više desetleća prošlog veka. Za razgovore o Romima, kao manjinskom narodu, pomogli su *Skupljači perja* (1967) Aleksandra Petrovića, *Dom za vešanje* (1989) i *Crna mačka, beli mačor* (1998) Emira Kusturice i *Anđeo čuvar* (1987) Gorana Paskaljevića, dela koja su se ozbiljno bavila sudbinom Roma. Pomenutim filmskim ostvarenjima su prethodili prvi film iz omnibusa *Tri* (1965) Aleksandra Petrovića i *Ko to tamo peva?* (1980) Slobodana Šijana u kojima su Romi poslužili kao muzički dekor u obradi drugih filmskih tema.

Zagrebačku školu crtanog filma⁴ filmova predstavljamo na redovnim časovima delima jugoslovenskog oskarovca Dušana Vukotića (sa obaveznim *Surogatom*, iz 1961). U okviru ciklusa „Realni i virtuelni svet” u kome smo suprotstavili „nemogućí svet” filmske animacije sa snimcima realno prikazanog sveta koji se često čini nemogućim, pored Vukotića, studenti su imali priliku da vide još i crtane filmove Zlatka Boureka *Bećarac* 1966. i *I videl sam daljine meglene i kalne* 1964, dok su realni svet oslikavali kratkometražni i dokumentarni filmovi pravljani u Srbiji, Hrvatskoj i BiH: polemične filmove Makavejeva *Parada* (1962) i Škanatine *Teroriste* (1970), kao i vredna umetnička ostvarenja Ante Babaje (*Kabina* 1966, *Tijelo* 1965, *Čekaonica* 1975.) i Zorana Tadića (*Druge* 1972, *Poštars kamenjara* 1971. i *Dernik* 1975), uz savremene bosansko-hercegovačke filmove Srđana Vukotića (*Hop, Skip & Jump*, 2000), Ahmeta Imamovića (*10 minuta* 2002), Slobodana Lemana (*42 ½*, 2003), Alana Drljevića (*Prva plata*, 2002) i Pjera Žalice (*Kraj doba neprijatnosti* 1998).

Kako su istoriju ovog dela Balkana obeležili ratovi, imali smo tri ciklusa koji su se bavili I, II svetskim ratom i nedavnim ratnim sukobima u poslednjoj deceniji XX veka. Tekuća stogodišnjica početka Prvog svetskog rata bila je u centru naših interesovanja na sorbonskoj katedri BSMS jezika. Pored studentske predstave „Lusijan, Milunka i Vasilija govore o Velikom ratu“ prema knjigama dokumentarne proze *Solunke govore* i *Solunci govore* Aleksandra Đurića prikazali smo reviju filmova na temu Prvog svetskog rata: dva o sarajevskom atentatu (*Sarajevski atentat* Fadila Hadžića iz 1968. i *Atentat u Sarajevu* Veljka Bulajića iz 1975), *Marš na Drinu* 1964. Žike Mitrovića, *Sveti Georgije ubiva aždahu* (2009)

⁴ Francuski teoretičar Žorž Sadul je prvi upotrebio ovu odrednicu 1959. na festivalu u Kanu.

Srdana Dragojevića, *Gde cveta limu žut* (2006) Zdravka Šotre i dokumentarac Svete Pavlovića *Sećanje na ženu ratnika* (1983).

U okviru redovne nastave iz istorije filma svake godine prikazujemo inserte važnih filmova sa početaka kinematografije, kao i filmova pravljenih neposredno posle II svetskog rata koji služili za afirmaciju novih društvenih odnosa kada je trebalo prikazivati „ono željeno kao ideal nasuprot stvarnome“, i kada je bilo važno „stvoriti iluziju o istinitosti, čak i onog što se nije dogodilo“ (Volk, 1996: 79). Partizanski film (koji se stvarao u svim filmskim centrima i čini bitan period jugoslovenske kinematografije) obradili smo prikazivanjem filmova o II svetskom ratu: *Slavica* Vjekoslava Afrića (1947), Bulajićeva *Kozara* (1962) i *Bitka na Neretvi* (1969), *Sutjeska* (1973) Stipe Delića, *Hajka* (1977) Žike Pavlovića i popularni film *Valter brani Sarajevo* (1972) Hajrudina Krvavca koji najbolje govori o ovom specifičnom žanru „jugoslovenskog partizanskog vesterna“.

Ratovi koji su doveli do raspada Jugoslavije, prestanka jugoslovenske kinematografije, ali i formiranja novih nacionalnih kinematografija naveli su nas na ispitivanje herojstva i same uloge heroja u produkciji novih filmova koji obrađuju period 1991–1999. To su bili *Savršeni krug* (1966) Ademira Kenovića, *Vukovar; jedna priča* (1994) Bore Draškovića, oskarom nagrađena *Ničija zemlja* (2001) Danisa Tanovića, *Turneja* (2008) Gorana Markovića, *Lepa sela lepo gore* (1996) Srdana Dragojevića i *Go West* (2005) Ahmeda Imamovića.

Imali smo i revije filmova značajnih reditelja, kao što su pioniri jugoslovenskog autorskog filma i modernog filmskog izraza, Aleksandar Petrović i Vatroslav Mimica. Obojica su koristila verizam u službi relativizacije ideje i poruke filma, a radi traženja životnog smisla, na autorsko – artistički način. Petrović je bio zastupljen sa filmovima *Dvoje* 1961, *Dani* 1963, *Tri* 1965, *Skupljači perija* 1967, *Biće skoro propast sveta* iz 1968. i *Maesto i Margarita* iz 1972), Vatroslav Mimica – sa izuzetnim autorskim i animiranim filmovima (*Prometej sa otoka Viševice* 1964, *Ponedeljak ili utorak* 1966, *Događaj* 1969, *Kaja, ubit ću te* 1967, *Soliter* 1958. i *Inspektor se vraća kući* 1959). Praški đak Goran Marković bio je takođe predstavljen (*Specijalno vaspitanje* 1977, *Majstori, majstori* 1980, *Variola vera* 1982, *Već* viđeno 1987, *Tito i ja* 1992. i *Kordon* 2002, dok Emira Kusturicu nismo posebno predstavljali jer su on i Goran Paskaljević vrlo poznati francuskoj publici. Zato planiramo da sledećih godina organizujemo cikluse filmova značajnih srpskih reditelja Želimira Žilnika, začetnika zanimljivog žanra dokudrame i Dušana Makavejeva, još uvek nenadmašnog autora socijalno-političkih filmova, čije radove karakteriše vešto preplitanje igranog i dokumentarnog materijala u filmskoj strukturi.

Kako ovaj referat ima skromnu nameru – da ukaže na kvalitetne filmove i bogatstvo tema u srpskom i jugoslovenskom filmu koje mogu da posluže u nastavi srpskog kao stranog jezika, navodimo da smo za pripremu časova i tematskih filmskih revija, osim članaka iz stručnih i novinskih časopisa i nezaobilazne „ilustrovane filmske biblije“ Petra Volka *Istorija jugoslovenskog filma*, koristili i sledeću literaturu.

- Dimitrijević Branislav i dr. (1997). *Kad budem mrtav i beo, film Živojina Pavlovića*. Beograd: Institut za film.
- Franić Severin (1995). *Magijski vrtlog svetlosti i senke, jugoslovenska filmska misao 1020–1995*. Novi Sad/Beograd: Prometej/Yu film danas.
- Jončić Petar (2002). *Filmski jezik Želimira Žilnika*. Beograd: Studentski kulturni centar.
- Kešetović Želimir (1998). *Cenzura u Srbiji*. Beograd: Zadužbina Andrejević.
- Kosanović Dejan (2009). *History of Cinema in Bosnia and Herzegovina : 1897–1945*. Beograd: Naučna KMD/Feniks film.
- Levi Pavle (2009). *Raspad Jugoslavije na filmu*. Beograd: Biblioteka XX vek (173).
- Nikodijević Milan (1995). *Zabranjeni bez zabrane*. Beograd: Jugoslovenska kinoteka.
- Nikodijević Milan, Tucaković Dinko [urednici] (2004). *Ekranizacije*. Vrnjačka Banja: Kulturni centar / Festival filmskog scenarija.
- Polikarpova Anđelija (1995). *U traganju za indetitetom*. Beograd: Institut za pozorište, film, radio i televiziju/Fakultet dramskih umetnosti.
- Škrabalo Ivan (2008). *Hrvatska filmska povijest ukratko (1896-2006)*. Zagreb: V.B.Z./Hrvatski filmski savez.
- Tasić Zoran, Passek Jean-Loup (1986). *Le cinema Yougoslave*. Paris: Edition du Centre Pompidou.
- Tirnanić Bogdan (2008). *Crni talas*. Beograd: Filmski centar Srbije.
- Volk Petar (1996). *Srpski film*. Beograd: Institut za film.
- Zvijer Nemanja (2011). *Ideologija filmske slike*. Beograd: Filozofski fakultet.

LITERATURA

- Dragojević, Ž. (2011). Aleksandar Petrović–biti u svom vremenu. *YU film danas* XXIV, 1/2: 5–16.
- Hinkel, E. (2001). Building awareness and practical skills for cross-cultural communication in ESL/EFL. In: *Teaching English as a Second or Foreign Language* (M. Celce-Murcia, ed.), Heinle & Heinle, 443–458
- Šakić, T. (2011). Dvije ekranizacije *Derviša i smrti*: dvije adaptacije, dvije interpretacije. In: *Meša Selimović – Dijalog s vremenom na razmeđu svjetova*, (S. Anđelković, P.L. Thomas, ed.), TKD Šahinpašić, Sarajevo, 223–236.

Sava Anđelković

LE FILM YOUGOSLAVE ET SERBE DANS L'ENSEIGNEMENT DU SERBE
LANGUE ÉTRANGÈRE

Résumé

L'article expose la préparation et la réalisation des cours de civilisation en troisième année d'études de langue, littératures et civilisations serbes, croates, bosniaques et monténégrines au département d'études slaves de l'Université Paris-Sorbonne ; sont passés en revue les films présentés à l'« Atelier-cinéma de serbo-croate » au cours des vingt années de son activité. L'exposé montre combien la richesse des thèmes dans les films yougoslaves et serbes peut servir pour l'enseignement du serbe langue étrangère.

Mots-clés: « Atelier-cinéma de serbo-croate », enseignement, film d'auteur, film documentaire, long métrage, enseignement.

UNIVERSITÉ PARIS IV-SORBONNE
 UFR D'ÉTUDES SLAVES
ATELIER CINÉMA SERBO-CROATE
 (bosniaque, croate, monténégrin, serbe)
 (animé par SAVA ANDJELKOVIC)

IMAGES DU KOSOVO

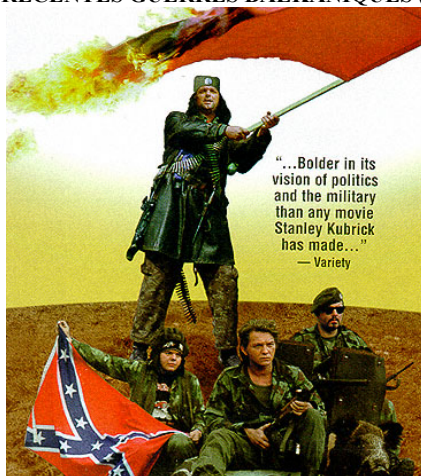


Date de projection	TITRE	RÉALISATEUR
07 janvier	BANOVIĆ STRAHINJA (Banović Strahinja)	Vatroslav Mimica, 1981
11 février	BOJ NA KOSOVU (La bataille de Kosovo)	Zdravko Šotra, 1989
18 février	KAPETAN LEŠI (Le capitaine Leši)	Žika Mitrović, 1960
18 février	VUK SA PROKLETIJA (Le loup de la Montagne maudite)	Miomir Stamenković, 1968
25 février	ZA SADA BEZ DOBROG NASLOVA (Sans titre adéquat pour le moment)	Srdan Karanović, 1988
25 février	STRŠLJEN (Le frelon)	Gorčin Stojanović, 1998

CENTRE UNIVERSITAIRE MALESHERBES
 janvier-février 2008
 SALLE 16, LE LUNDI à 13 h

UNIVERSITÉ PARIS IV-SORBONNE, UFR D'ETUDES SLAVES
ATELIER CINEMA SERBO-CROATE
 (BOSNIAQUE, CROATE, MONTÉNÉGRIN, SERBE)
 (animé par SAVA ANDJELKOVIĆ)

LES HÉROS DES FILMS
 SUR LES RÉCENTES GUERRES BALKANIQUES (1991-1999)



TITRE	Réalisateur	Scénario	Date de projection
Savršeni krug Le Cercle parfait (1996)	Admir Kenović	Admir Kenović, Abdulah Sidran, Pjer Žalica	08 février
Vukovar jedna priča Vukovar une histoire (1994)	Boro Drašković	Mara Drašković, Boro Drašković	08 février
Ničija zemlja No man's land (2001)	Danis Tanović	Danis Tanović	15 février
Turneja La Tournée (2008)	Goran Marković	Goran Marković	15 février
Lepa sela lepo gore Jolis villages, jolies flammes (1996)	Srdan Dragojević	V. Bulić, S. Dragojević, B. Maksić, N. Pejaković	22 février
Go West (2005)	Ahmed Imamović	Ahmed Imamović Enver Puška	22 février

Centre Universitaire Malesherbes, février 2010

UFR D'ÉTUDES SLAVES
ATELIER CINÉMA SERBO-CROATE
(BOSNIAQUE, CROATE, MONTÉNÉGRIN, SERBE)
(animé par Sava ANDJELKOVIC)



LA GRANDE GUERRE À L'ÉCRAN (EN BCMS)

<u>TITRE</u>	<u>Réalisateur</u>	<u>Date de projection</u>
L'attentat de Sarajevo (Sarajevski atentat, 1968), [1h28']	Fadil Hadžić	3 février à 13 ^h
Marche sur la Drina (Marš na Drinu, 1964), [1h47']	Žika Mitrović	10 février à 13 ^h
Où fleurit le citronnier (Gde cveta limun žut, 2006), [1h38']	Zdravko Šotra	17 février à 13 ^h
En souvenir de la femme guerrière (Sećanje na ženu ratnika, 1983), [18']	Sveta Pavlović	17 février à 14 ^h 50
Saint Georges tue le dragon (Sveti Georgije ubiva aždahu, 2009), [2h]	Srdan Dragojević	3 mars à 13 ^h
L'attentat de Sarajevo (Atentat u Sarajevu 1975), [1h59']	Veljko Bulajić	10 mars à 13 ^h

Centre Universitaire Malesherbes
salle 412, février et mars 2014

378.147::811.163.41'243(450)

811.163.41'255=133.1

Ljiljana M. Banjanin
Università degli Studi, Torino

PREVOĐENJE U ITALIJANSKOJ UNIVERZITETSKOJ PRAKSI

Prevođenje kao didaktički postupak sastavni je deo nastave stranog jezika u svim fazama učenja i njegova upotreba dominirala je u tradicionalnim metodama koje su u Italiji bile povezane sa hermeneutičkim procesima i imitacijom klasičnih modela, počev od humanizma, pa sve do kraja 19.veka, kada su prevladale druge metode (audio-vizuelna, pre svega), čiji je akcenat bio na funkcionalnoj upotrebi stranog jezika. Interlinearno prevođenje kao ustaljena praksa i duboko ukorenjena tradicija ostavilo je traga u didaktici i to će se pokazati u uvodnom delu na primeru udžbenika/gramatika za srpski/srpko-hrvatski jezik na italijanskom jeziku, iz prvih decenija 20.veka čiji su autori prvi slavisti i serbo-kroatisti iz perioda formiranja italijanske serbo-kroatistike. Danas je prevođenje kao instrument interlingvističkog poređenja na gramatičkom, leksičkom, stilističkom i kulturološkom nivou deo studijskih programa na mnogim italijanskim univerzitetima, prevashodno na završim godinama studija. Cilj referata je da se empirijski prikaže kako je u okviru nastave srpskog i hrvatskog jezika Departmana za strane jezike, književnosti i kulture Univerziteta u Torinu organizovan predmet prevođenja, te da se ukaže na probleme (didaktičke, lingvističke, psihološke) sa kojima se u nastavi prevođenja na italijanski, odnosno srpski jezik suočavaju studenti u inostranoj sredini. Kao ilustracija poslužiće primeri tekstova sa italijanskog i/ili na italijanski na višim godinama studija (četvrtoj i petoj) koje su – tokom školske godine (2010/11, 2011/12, 2013/14) ili na završnom ispitu (2008/9, 2009/10, 2013/14) – autonomno prevodili italijanski izvorni govornici i/ili studenti poreklom iz Srbije, Bosne i Hercegovine, Hrvatske, Slovenije.

Ključne reči: prevođenje, italijanski univerziteti, Bolonjska reforma, srpski kao strani jezik, italijanski kao maternji jezik

1.0. Prevođenje kao sastavni deo italijanske književne, kulturne tradicije i nastavne prakse vezano je za klasične jezike, pre svega za učenje latinskog i za prevođenje latinskih tekstova, a dokumentovano je u priručnicima sa interlinearnim prevodom, koji je bio smatran najpodesnijom metodom za ovladavanje ovim jezikom kulture i za njegovu komparativnu analizu sa italijanskim kao polaznim (Titone, 1984: 51; Vučo, 2009). Od humanizma i renesanse sporadično, a od XVII veka kontinuirano, prevođenje preovladava kao metodički postupak uvek kada je akcenat bio na normativnoj gramatici i njenim formalnim aspektima (morfologija, sintaksa), te se koristilo kao instrument za uvežbavanje i kontrolu lingvističke kompetencije. U ovom kontekstu prevođenje nema status veštine sa

lingvističkim i metalingvističkim implikacijama, jer je u gramatikama latinskog, ali i drugih stranih jezika, zamenjivalo vežbanja (Titone, 1966: 144–147). Ovaj formalistički, gramatičko-prevodni pristup potisnule su krajem XIX i tokom XX veka druge metode, na prvom mestu tzv. „prirodna“ ili direktna, intenzivna, audio-vizuelna metoda čiji je cilj funkcionalna upotreba jezika, a zasniva se na razumevanju teksta na svim stupnjevima učenja, bez posredovanja maternjeg jezika kao sredstva komunikacije i sistematskog usvajanja gramatike (Balboni, 2006: 233–244). Prevođenje, međutim, implicira vraćanje na polazni/maternji jezik (*source language*) čije su strukture i izrazi često bitno drugačiji od ciljnog jezika (*target language*) i na aktiviranje analitičkih procesa koji su po svojoj prirodi u opoziciji sa direktnom, automatskom asimilacijom struktura novog jezika. Direktni metod isključuje svaku intervenciju analitičke svesti u konstrukciji lingvističkog izraza, te prevođenje postaje neka vrsta barijere koja onemogućava poniranje u strani jezik koji se uči. Rigidni stavovi ovakvog tipa bili su u osnovi negiranja prevođenja kao valjanog didaktičkog postupka u učenju stranih jezika. Tek su savremene dvadesetovekovne teorije o prevođenju, zajedno sa raspravama i teorijskim razmišljanjima tokom poslednje tri decenije¹ doprinele da se revidira njegov status u nastavi stranih jezika na svim nivoima, pa i na univerzitetu (Titone, Balboni). To je obogatilo teorijsko-praktična istraživanja, ukazujući na kompleksnost terminologije koja u akademskoj sferi podrazumeva razmišljanja o prevođenju kao procesu, ali i o prevodu kao njegovom rezultatu². Sam proces interlingvističkog prevođenja je veoma složen i prema opštoj teoriji prevođenja fokusira se na proces transfera sa jednog jezika na drugi. U tom procesu razlikuju se bifazni i trifazni model u okviru kojih se pojednostavljeno govoreći, na različite načine lociraju segmenti kodifikacije/dekodifikacije poruke na izvornom jeziku koju vrši prevodilac, transfera i dekodifikacije na ciljnom jeziku (Titone, 1984: 54–55). Različito je lociranje i denominacija pojedinih faza u oba modela, ali njihovo funkcionisanje i realizacija nije linearno, odvojeno i autonomno, jer se međusobno preklapaju i/ili prožimaju. Raščlanjivanje procesa prevođenja i fokusiranje na razne njegove aspekte (sa tačke gledišta raznovrsnih disciplina, od semiotike, preko kognitivne lingvistike, psihologije, funkcionalne lingvistike, do psiholingvistike i dr.), unapređuje didaktiku prevođenja i doprinosi novom vrednovanju prevoda kao rezultata tog postupka koji ne može da se svede na mehaničku primenu morfo-sintaktičkih pravila i upotrebu leksike u okviru pojedinih faza jer je čitav proces mnogo složeniji.

¹ Bibliografija o ovoj temi je veoma obimna, a u referatu će biti navedena samo korišćena literatura.

² U italijanskoj literaturi su u upotrebi termini širokog značenjskog dijapazona, kao „traduktologija“ (*traduttologia*), „nauka o prevođenju“ (*scienza della traduzione*), „teorije prevođenja“ (*teoria della traduzione*), ali je ustaljen i engleski termin *Translation Studies* jer je sveobuhvatniji, tj. predstavlja empirijsku disciplinu koja opisuje fenomene iz oblasti prevođenja i prevodilaštva kao i opšte principe zahvaljujući kojima se ti fenomeni mogu objasniti i predvideti (Holmes, 1988: 67–70), čime se isključuje svodenje prevođenja na jednu komponentu, lingvističku.

1.1. U italijanskoj univerzitetškoj praksi četvorogodišnjih studijskih programa pre tzv. Bolonjske reforme³, prevođenje nije postojalo kao predmet. Praktikovalo se u okviru nastave stranog jezika na svim studijskim godinama, u pismenom obliku najčešće na završnoj, četvrtoj, koja je predstavljala i pripremu za diplomatske radove, a čija je izrada predviđala i korišćenje obimne bibliografije na stranim jezicima, pa i na jeziku studija (u našem slučaju srpskohrvatskom). Izuzetak su bili malobrojni centri tzv. visoke univerzitetske ustanove/škole specijalizovane za obuku prevodilaca i tumača na državnim univerzitetima: prema istraživanju iz 1986. godine ističu se Univerzitet u Trstu (Scuola Superiore per Interpreti e Traduttori) i Univerzitet u Perudi (Istituto Universitario di Mediazione Linguistica) koji su omogućavali sticanje zvanja prevodilaca i tumača priznatog na evropskom nivou, dok su postojale i privatne škole za obuku ovih kadrova (Arduini–Stecconi, 2007: 144).

Prelaskom 2001/2002. školske godine na reformisani sistem, tzv. „3+2“, revalorizovani su strani jezici i njihova uloga u studijskim programima, što je dovelo do osamostaljivanja jezika kao autonomnog predmeta, odvojenog od književnosti⁴. Uveden je i veliki broj raznovrsnih, do tada nepostojećih predmeta prilagođenih evropskim programima⁵ sa ciljem da se formiraju savremeniji studijski profili, od kojih je *Mediazione linguistica*/Lingvistička medijacija jedan od najmasovnijih na trogodišnjim studijama. Medijacija uključuje prevođenje jer predviđa osposobljavanje studenata i formiranje kadrova sa dobrim poznavanjem bar dva strana jezika na autonomnom nivou (B1/B2). Status lingvističkih medijatora je takav da zaposlenje mogu da nađu upravo zahvaljujući stranim jezicima, ali isključivo kao službenički kadar. Prevođenje kao autonoman studijski program (*Traduzione*) postoji na višim, specijalističkim ili master/magistarskim studijama, na više od 30 italijanskih univerziteta. I pored toga što je fokus na prevođenju, programi ne predviđaju implicitno i za sve evropske jezike formiranje simultanih/konsekutivnih/konferencijskih prevodilaca i tumača, što ne bi bilo ni moguće, s obzirom na činjenicu da mnogi jezici, slovenski pre svega, nisu uključeni u srednjoškolske programe. Diplomirani studenti stiču status eksperta za odgovarajuće strane jezike i najčešće se zapošljavaju u različitim sektorima kao što su izdavaštvo, komercijalno-medijacijska služba u ekonomskom, industrijskom sektoru ili u raznim internacionalnim (vladinim/nevladinim) organizacijama. To

³ Reforma univerzitetskih studija stupila je zvanično na snagu 2001/2002. školske godine i iz temelja izmenila način studiranja, uvođenjem obaveznih formativnih kredita (CFU) na osnovnim, trogodišnjim studijama (180) i na specijalističkim/magistarskim (120).

⁴ Do reforme je u okviru slavističkih studija naš jezik (a slično je bilo i sa ostalim slovenskim jezicima, poljskim, češkim i dr.) postojao kao deo predmeta koji se zvao „Lingua e letteratura serbo-croata“, u praksi je bio sveden isključivo na lektorske vežbe, dok se prednost davala književnosti, što je bilo u skladu sa profilom italijanskih humanističkih fakulteta, usmerenih pre svega na izučavanje književnosti.

⁵ Mislimo ovde pre svega na predmete iz oblasti ekomonije i menadžmenta, evropskog prava ili informatike koji do reforme nisu postojali u humanističkim studijskim programima.

znači da u italijanskom univerzitetskom sistemu okvirno postoje predmeti sa istim nazivom, ali u praksi autonomija nastave otvara mogućnosti velikom broju pristupa i formiranju različitih profila diplomiranih studenata.

2.0. Jedno od mogućih pitanja koja mogu da se postave u vezi sa prevođenjem jeste koja je njegova svrha danas u nastavi/učenju stranog jezika, pošto ne vodi ka nekoj konkretnoj/upotrebnoj kompetenciji nego proizvodi metakompetentnost o upotrebi dva jezika. Mnogi teoretičari zastupaju tezu da je prevođenje instrument za učenje, a ne za sticanje znanja (Balboni, 2010: 185). Prevođeci studenti aktiviraju lingvističke, konotativne, leksičke, logičko-matematičke i druge sposobnosti, a prelaz sa jednog jezičkog sistema na drugi kao komparativni proces omogućava prenošenje različitih kulturnih modela (Eco, 2006: 162; Jakobson, 1966: 57), pri čemu se dodajmo, usavršava opšta lingvistička spremnost u stranom jeziku, a odabir rešenja u maternjem je koordinirana, racionalna aktivnost. To znači da je prevod i neka vrsta medijacije i suočavanja sa stranim kulturološkim alteritetom, a realizacija njegovih simbola u drugačijem jezičkom sistemu vrednosti iziskuje svesnu elaboraciju, te prevođenje nije isključivo lingvistička automatska, mehanička sposobnost.

2.1. Kriterijumi koji važe u didaktici prevođenja isti su koji važe i u nastavi stranog jezika i obuhvataju sve njegove sistemske aspekte: fonološki, morfološki, sintaktički, leksički, stilistički. Gramatika, metaforički govoreći, čini „kostur“ koji je nezaobilazan u usvajanju/učenju. Istovremeno, ona je neodvojiva od leksike koja predstavlja teksturu, srž jezika i organizovana je po gramatičkim pravilima (Titone, 1984: 58). Sa didaktičke tačke gledišta to znači da leksika ne može da se tretira u nastavi, bilo kojoj, pa i u prevođenju, izolovano, kao zbir reči: pojedinačna leksička jedinica može da bude predmet semantičke analize, ali ne ispunjava sve glotodidaktičke zahteve, te je potrebno da se posmatra u organski strukturiranom obliku. Živi jezik predstavlja rečenica, odnosno tekst i u njemu pojedinačna reč nije autonomna jer se njeno značenje potpuno realizuje tek u tekstu.

2.2. Dakle, prevođenje je u direktnoj vezi sa ovladavanjem kako gramatikom, tako i određenim leksičkim fondom stranog jezika, u našem slučaju srpskog i podrazumeva njegovo konstantno usvajanje, po principu graduelnosti (od lakšeg ka težem) i na nekoliko nivoa funkcionalnosti. U osnovi je minimalni fond, koji odgovara esencijalnom/osnovnom korpusu, formira/automatizuje se tokom prve dve godine učenja. Na njega se nadograđuje leksički fond neophodan u komunikaciji široke frekventnosti koji se stiče na srednjem nivou, a specijalistički/visoki fond dostiže se na (naj)višim stupnjevima učenja, magistarskih/master studija i obuhvata najvažnije vidove kulture, književnost, delimično i specifične, specijalizovane sektore (novinarski, ekonomski, pravni, naučno-divulgativni i dr.). Istraživanja su pokazala da se leksika kako maternjeg tako i stranog jezika pohranjuje u dva različita sistema i prema modelu koji predlažu teoretičari (Kroll, Sholl, 1992: 196) vezuje ih isti konceptualni sistem: ali, dok je u maternjem jeziku ta veza vrlo čvrsta, u stranom je manje ili više labilna i tokom prevođenja,

prouzrokuje frekventno vraćanje na maternji jezik, sve do konsolidovanja leksike i dostizanja dobre (meta)kompetentnosti.

2.3. Na osnovu iskustvene prakse smatramo da je od samog početka učenja srpskog jezika kao L2, a kao priprema za (pismeno) prevođenje na italijanski (L1), neophodno jasno definisati šta znači poznavati leksiku. Reči sadrže niz informacija koje se otkrivaju u kontekstu teksta koji se prevodi. Kako bi se izbegle zamke formalističke i gramatičko-prevodne metode na višim stupnjevima kao obaveznu lekturu predložimo svake godine tekstove koji se tokom nastave čitaju i analiziraju. Prvi je prvo izdanje gramatičkog priručnika srpskohrvatskog jezika jednog od osnivača italijanske slavistike i prvog serbo-kroatiste Artura Kronije koji uz svaku tematski jedinicu „lekciju“ nudi i rečenice za prevođenje na oba jezika. Navodimo nekoliko primera kao ilustraciju: „[...] Ja nijesam nikada vidio Turaka ni govorio s Turcima. Kršćanin ne voli Turčina. [...] Bog je dao ljudima razum. [...] Junacima dajte mač, a siromasima kruh! U Srbiji živi mnogo Turaka. /I Serbi sono stati grandi nemici dei Turchi e dei Bulgari. Non rispettare gli uomini che non vogliono lavorare e vivere onestamente [...]“ (Cronia, 1922: 94, 95). Drugi primer je iz oblasti književnosti: radi se o poglavlju o učenju stranih jezika “po Olendorfovoj metodi“ iz *Autobiografije* Branislava Nušića (Nušić 1962). U prvom slučaju rečenice se ređaju jedna za drugom bez ikakvog smisla i studenti odmah zapažaju da je svrha ovakvog postupka sterilna, mehanička primena gramatičkih pravila i upotreba leksike. S druge strane, Nušićev tekst karikirano i humoristički pokazuje praktične rezultate i posledice gramatičko-prevodne metode i studenti lako prepoznaju zamke, nelogičnost i apsurdnost doslovnog prevođenja red-po-red. Sem toga, studentima se već od početka nastave srpskog, a u vezi sa prevođenjem posebno, ukazuje na čitanje kao prvi korak u prevođenju, tumačenju i raščlanjivanju prototeksta, preliminarnu fazu dekodifikacije i neku vrstu (endolingvističkog) prevođenja. Već u ovoj fazi studenti zapažaju kritičke tačke na lingvističkom i leksičkom planu, otkrivaju da u velikom broju slučajeva ne postoje jednoznačni srpsko-italijanski ekvivalenti i otkrivaju neadekvatnost, zastarelost i nepouzdanost srpsko-italijanskih rečnika danas u upotrebi⁶. Upravo zbog toga pismeno prevođenje (individualno i/ili grupno) privileguje se na trećoj godini osnovnih i na magistarskim/specijalističkim studijama. Izbor se vrši među književnim tekstovima ili zaokruženim odlomcima iz savremene proze koja je tematski bliska studentima, istovremeno i stimulatívna (M. Pavić, D. Albahari, M. Pantić, S. Valjarević, N. Veličković). Ovo je u skladu sa postulatima Adolfa Bohlena (Bohlen, 1964: 156) u vezi sa izborom tekstova za prevođenje na strani jezik, a koji se prilagođeni zahtevima nastave u italijanskim uslovima mogu redukovati na nekoliko tačaka: 1) tekstovi treba da budu koncizni i zaokruženi, autentični i na izvornom jeziku, kako se ne bi „prevodio prevod“; 2) sadržaj treba

⁶Up. Deanović-Jernej 1980, 1982. ali i kasnije preštampana izdanja. Up. takođe i Sjeran 1998 i Špikić 2001. Kao potpuno neadekvatan i manjkav pokazao se najnoviji rečnik Grubac Alocco 2013.

da odgovara prethodno obrađenim tekstovima i leksici kojom studenti raspolažu; 3) moguće verzije najpre pripremiti u grupnom radu jer se razne solucije fiksiraju prirodnije i uz aktivnu saradnju nastavnika. Privileguje se prevođenje sa srpskog kao stranog na italijanski jer je on većini studenata maternji ili jezik školskog obrazovanja, kada su u pitanju studenti poreklom sa raznih prostora nekadašnje Jugoslavije ili slovenskog porekla, koji su pohađali italijanske srednje škole. Studenti vrlo brzo dolaze do saznanja da se prevođenje teksta realizuje kroz interpretaciju koja se zasniva na adekvatnom prepoznavanju suštine odnosno smisla. Prevodeći na L1 smanjuje se rizik interferencije i grešaka koje ona prouzrokuje. Sem toga, kritička analiza prevoda kao rezultata omogućava autonomno i kompetentno korigovanje eventualnih gubitaka (pozajmice, kalkovi, semantičke transpozicije, perifraze i dr.), kao i kompetentniji odabir registra u jeziku prevoda jer on često ne korespondira sa polaznim. Prevođenje sa srpskog (i uopšteno govoreći stranog) jezika na maternji je u krajnjoj liniji jedan od najpogodnijih instrumenata za konsolidovanje teorijske svesti o tome kako funkcioniše L2, dok je prevođenje sa maternjeg na strani jezik moguće i praktikuje se, ali samo kada se radi o grupi sa visokim kompetencijama srpskog kao stranog na nivou C1 i izvornim govornicima, studentima kojima je srpski maternji jezik. Ovo je neophodno kako bi se izbegla stalna upotreba rečnika koji se na nižim studijskim godinama preporučuje kao validno pomagalo, mada je uputno stimulisati studente da koriste repertoar svojih lingvističkih i leksičkih znanja.

Neophodan preduslov za svako prevođenje je svakako dobro vladanje srpskim kao L2, ali i ekstralingvističkim elementima ne samo iz književnosti, nego iz raznih oblasti, istorije, kulture i umetničkog stvaranja (film, muzika, folklor). Prevođenje se sve češće definiše i kao medijacija ili prevazilaženje distance između različitih kultura (Eco, 1995: 138–139). Dodajmo ovome da se upravo tokom prevođenja donekle menja i uloga nastavnika koji se mimetizuje sa grupom, napuštajući poziciju *ex cattedra*. Grupni rad omogućava slobodnu razmenu mogućih rešenja ili zapažanja na osnovu konkretnih primera o razlikama između srpskog i italijanskog kao genetski nesrodnih jezika, što takođe doprinosi prevodilačkom sazrevanju studenata i saznanja da je prevođenje moguće i ostvarljivo, a da je krajnji rezultat zadovoljstvo do kog se dolazi postepeno, racionalnim vrednovanjem i doziranjem sopstvenih kompetencija.

Bez obzira da li je cilj prevođenja filološka adekvatnost ili prihvatljivost, najbolji rezultat se postiže kada studenti otkriju da postoji više dobrih prevoda jednog istog teksta⁷ i pored toga što se i srpski i italijanski jezik često opiru preno-

⁷ „U lepom žutom autobusu koji je kao dar japanske vlade kružio beogradskim ulicama začuo se zvuk mobilnog telefona. Mocart. Žena srednjih godina u astraganskoj crnoj šubari čiji su se pramenovi mešali bez prelaza sa njenom vranom kosom počeo užurbano da pretura po svojoj torbici i džepovima. Mobilnog nigde nije bilo. Mobilni je opet zazvonio. To je opet bio Mocart” (Pavić, 2008: 15). Prevod 1: “Nel bell’autobus giallo, dono del governo giapponese che girava per le vie di Belgrado, si senti il suono di un cellulare. Mozart. Una donna di mezz’età, con indosso un colbacco nero di astrakan le cui ciocche si confondevano senza sfumature con i suoi capelli corvini, cominciò

šenju sadržaja u jedan drugačiji lingvistički sistem u kome uvek može da se pro-
nađe poneki neprevodljiv ostatak, zbog kog je prevodilac onaj izdajnik iz izreke
„*traduttore-tradittore*“. I pored toga, prevođenje predstavlja izuzetan instrument
metalingvističkog razmišljanja koji omogućava studentu da uoči kognitivnu,
kulturološku i pragmatičku dimenziju stranog jezika, a istovremeno favorizuje
umešnost u jeziku i sa jezikom, koja se često u didaktici ne postiže i ostaje njen
nerealizovani cilj.

LITERATURA

- Arduini, S., and U. Stecconi (2007). *Manuale di traduzione. Teorie e figure professionali*. Roma: Carocci.
- Balboni, P. E. (2006). *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino: UTET Università.
- Balboni, P. E. (2010). Traduzione nell'insegnamento delle lingue: dall'ostracismo alla riscoperta. In: *Tradurre in pratica. Riflessioni, esperienze, testimonianze*. (F. de Giovanni et al.), Napoli: Edizioni Scientifiche Italiane, 179–200.
- Bohlen, A. (1964). *Didattica delle lingue straniere*. Firenze: La Nuova Italia.
- Cronia, A. (1922). *Grammatica della lingua serbo-croata*. Prima edizione. Milano: Casa Editrice L. Trevisini.
- Deanović M. i J. Jernej (1980). *Talijansko hrvatski ili srpski rječnik*. Zagreb: Školska knjiga.
- Deanović M. i J. Jernej (1982). *Hrvatsko ili srpsko-talijanski rječnik*. Zagreb: Školska knjiga.
- Eco, U. (1995). Riflessioni teorico-pratiche sulla traduzione. In: *Teorie contemporanee della traduzione*. (S. Nergaard, ed.), Milano: Bompiani, 121-146.
- Grubac Alocco, G. (2013). *Dizionario Hoepli. Serbo. Serbo-italiano, italiano-serbo*. Milano: Hoepli.
- Holmes, J. S. (1988). Translated! Papers on Literary Translation and Translation Studies. *Approaches to Translation Studies 7*, Amsterdam: Rodopi.
- Jakobson, R. (1966). *Aspetti linguistici della traduzione. Saggi di linguistica generale*. Milano: Feltrinelli.

frettolosamente a rovistare nella sua borsa e nelle tasche. Il cellulare non c'era. Il telefono suonò di nuovo. Era di nuovo Mozart". Prevod 2: "In un bell'autobus giallo donato alla città dal governo giapponese che circolava per le strade di Belgrado, si sentì la suoneria di un telefono cellulare. Mozart. Una signora di mezz'età con un colbacco nero di lana di astrakan i cui ciuffi si confondevano con i suoi capelli corvini, cominciò a rovistare nervosamente nella sua borsetta e nelle tasche. Il cellulare non c'era, da nessuna parte. Squillò di nuovo e di nuovo era Mozart". Prevod 3: "Sul pullman bello, giallo che era il regalo del governo giapponese e che girava per le strade di Belgrado, si era sentito il suono del telefonino mobile. Mozart. La donna di mezz'età con il colbacco di astrakan, *šubara*, i cui ciuffi si confondevano con i suoi capelli scuri, aveva iniziato a rovistare frettolosamente nella sua borsetta e nelle sue tasche. Il telefonino non c'era da nessuna parte. Poi aveva suonato di nuovo. E di nuovo era Mozart".

- Kroll, J. F. and A. Sholl (1992). Lexical and conceptual memory in fluent and nonfluent bilinguals. In: *Cognitive Processing in Bilinguals* (R. J. Harris, ed.), San Diego: Elsevier Science Publishers, 191–204.
- Nušić, B. (1962). *Autobiografija*. Beograd: Kultura.
- Pavić, M. (2008). *Drugo telo*. Beograd: Evro-Giunti.
- Sjeran, N. (1998). *Rečnik italijansko-srpski/srpsko-italijanski*. Cetinje: Obod.
- Špikić, A. (2001). *Dizionario compatto croato-italiano/italiano-croato*. Bologna: Zanichelli.
- Titone, R. (1966). *Le lingue estere. Metodologia e didattica*. Zürich: PAS – Verlag.
- Titone, R. (1984). La traduzione e l'insegnamento delle lingue straniere: problemi psicolinguistici e glottodidattici. In: *La traduzione nell'insegnamento delle lingue straniere*. Brescia: Editrice La scuola, 51–75.
- Vučo, J. (2009). *Kako se učio jezik. Pogled u istoriju glotodidaktike od prapočetaka do Drugog svetskog rata*. Beograd: Filološki fakultet.

Ljiljana Banjanin

TRANSLATION IN ITALIAN UNIVERSITY DIDACTICS

Summary

Translation is part of the Italian cultural, literary and didactic tradition, associated with the study of classical languages, and of Latin in particular, it was deemed the best method for the study and practice of Latin. Through the centuries translation held a privileged position, but, with the end of the 19th century and the beginning of the 20th, it was rejected and replaced with the introduction of the direct, intensive, audio-visual method, based on a functional use of the foreign language, without reference to the mother tongue. Positioned between these two extremes of glorification and censure, translation today, and since the latter end of the twentieth century, has earned itself the place which it deserves in the study of foreign languages at all levels, thanks, above all, to the results of theoretical research, which has highlighted its great complexities. The aim of this paper is to present the status of translation within the Italian university system before and after the reform of the university system which, with effect from the academic year 2001/2002, introduced the “3+2” degree paths. Translation occupies an important place both in three-year first degrees (above all in linguistic mediation) and in master’s degrees, where it is a subject in its own right. Taking its cue from direct experience of translation courses, the paper lays out the possible uses of Serbian to Italian translation, incidentally, no simple task in itself if one wishes to actuate all the systemic aspects of the foreign language. In our case, as regards the teaching of Serbian as a foreign language to Italians students, or to Slavs who have been through the Italian secondary school system, translation has proved to be one of the most appropriate tools with which to consolidate a theoretical knowledge of the functioning of a language from a different family. The basic requirements are

sound linguistic foundations, for certain, but also extra-linguistic knowledge (cultural in general, literary etc.) which contributes to a more complete training.

Key words: translation, Italian universities, Bologna reform, Serbian/ foreign language, Italian/mother tongue.

371.3::811.163.41

811.163.41'243

81'26

Jelena Čalić
School of Slavonic and East European Studies
University College London

PREDAVANJE SRPSKOHRVATSKOG (ILI BOSANSKOG, CRNOGORSKOG, HRVATSKOG I SRPSKOG) KAO STRANOG JEZIKA: KOMPARATIVNI PRISTUP I IZAZOVI

Većina lingvističkih radova objavljenih nakon raspada Jugoslavije koji su se bavili fragmentacijom srpskohrvatskog i odnosima između novonastalih standardnih jezika na području Bosne i Hercegovine, Crne Gore, Hrvatske i Srbije mahom se fokusirala na istorijske, lingvističke i socio-kulturne razloge koji su doveli do „rastakanja” srpskohrvatskog. Diversifikacija srpskohrvatskog jezika u kontekstu predavanja jezika kao stranog je tema koja je obrađivana samo sporadično. Mnoge visokoobrazovne institucije u inostranstvu su se nakon raspada Jugoslavije našle pred dilemom kako da, u svetlu novonastale političke situacije, redefinišu studijske programe i da li, i kako da (pre)imenuju studijske grupe, te kako da nazovu jezik koji se do 90-ih predavao pod imenom srpskohrvatski. Trenutno su pedagoški pristupi i nastavne prakse na univerzitetima u celom svetu vrlo različiti, a najveće razlike se mogu videti između pristupa predmetu na stranim univerzitetima i na univerzitetima i školama stranih jezika u Bosni i Hercegovini, Crnoj Gori, Hrvatskoj i Srbiji. Mnoge institucije u inostranstvu su se, između ostalog, i zbog praktičnih razloga odlučile da ne razdvoje predavanje novonastalih standardnih jezika te se ova današnja četiri zvanična jezika na mnogim stranim univerzitetima najčešće predaju u okviru jednog predmeta. Budući da se jezik na mnogim stranim univerzitetima tretira kao jedan lingvistički sistem, te predaje kao jedan jezik (sa isticanjem posebnosti pojedinačnih standarda), ja ću se u ovom radu baviti pitanjem da li nam uvođenje komparativne perspektive i proširenje znanja o tome kako se drugi jezici s više standardnih varijanti, poput engleskog i nemačkog, predaju kao strani jezici, može pomoći u predavanju srpskohrvatskog¹ ili bosanskog, crnogorskog, hrvatskog i srpskog. Kako se u engleskom i nemačkom tretira problem varijantnosti i u kojoj meri su varijante zastupljene u predavanju ovih jezika kao stranih i na kojem nivou učenja se uvode varijante? Na kraju ću se osvrnuti na to kako se srpskohrvatski predaje na School of Slavonic and East European Studies (SSEES), University College London (UCL).

Ključne reči: srpskohrvatski jezik, standardni jezik, policentrični jezik

¹ Na mnogim univerzitetima se za ime jezika koristi akronim BCS (Bosnian, Croatian, Serbian), ili od nedavno i BCMS (Bosnian, Croatian, Montenegrin, Serbian).

UVOD: NAJČEŠĆI PRISTUPI OPISU FRAGMENTACIJE SRPSKOHRVATSKOG JEZIKA

Sociolingvistička promena koja se desila na srpskohrvatskom jezičkom prostoru tokom 90-ih godina prošlog veka najčešće se u stručnoj literaturi opisuje na sledeća dva načina. Neki autori, koristeći metaforu raspada države, tvrde da se srpskohrvatski jezik raspao ili rastočio na „jezike naslednike“ nakon raspada zajedničke države (up. Greenberg 2004; Alexander 2006). Prema drugom pristupu, srpskohrvatski nikada nije ni postojao (up. Hrvatska akademija znanosti i umjetnosti 1996: „Hrvatski jezik – poseban slavenski jezik“). Od nedavno je u stručnoj raspravi ponovo prisutan raniji model opisa srpskohrvatskog kao policentričnog ili pluricentričnog jezika. Autori poput Snježane Kordić i Bernharda Gröschela tvrde da srpskohrvatski nikada nije prestao da postoji i da se još uvek može klasifikovati kao policentričan jezik, odnosno kao jezik s nekoliko centara koji su međusobno povezani i intereaguju, i gde svaka nacionalna varijanta poseduje svoju (kodifikovanu) normu (Kordić 2010; Gröschel 2009).

2. POLICENTRIČNI MODEL STANDARDIZACIJE JEZIKA

Pojam policentrične (ili pluricentrične) standardizacije je uveo William A. Stewart želeći da razvije „komparativni okvir za opis nacionalne višejezičnosti“² (Stewart, 1968: 533). Stewart tvrdi da „standardizacija nekog jezika može biti *monocentrična* gde u svakom trenutku standardni jezik sadrži jedan set univerzalno prihvaćenih normi, ili može biti *policentrična* gde različite norme postoje istovremeno“³ (ibid. 534). Stewart objašnjava da, kada je policentrična standardizacija u pitanju, imamo slučaj gde različite norme nastaju kao proizvod paralelnih procesa kodifikacije dijalektalnih i drugih lingvističkih razlika (kao što je slučaj sa upotrebom različitih alfabeti za pisanje istog jezika) i naglašava da ovi odvojeni i drugačiji procesi kodifikacije mogu biti rezultat razlika u političkom ili religijskom identitetu ili pak rezultat geografske razuđenosti nekog jezika. Jedan od primera jezika s policentričnim tipom standardizacije koji Stewart navodi u svom radu je i srpskohrvatski. Heinz Kloss, donekle menjajući Stewartov originalni pojam policentrične standardizacije, pridodaje termin *policentrični jezik* terminima *Abstand* jezik (*language by distance*) i *Ausbau* jezik (*language by development*). Objašnjavajući razliku između *Ausbau* jezika (standardni književni jezici) i standardnih varijanti policentričnih jezika, tvrdi da je glavna razlika dijalektalna osnova književnog standarda. Uzimajući kao primere češki i slovački,

² ‘comparative framework for describing national multilingualism’ (prev. J. Č.)

³ ‘the standardisation of a given language may be *monocentric*, consisting at any given time of a single set of universally accepted norms, or it may be *polycentric*, where different sets of norms exist simultaneously’ (prev. J. Č.)

te bugarski i makedonski, Kloss zaključuje da bi govornici ovih jezika „od strane lingvista sigurno bili okarakterisani kao pripadnici jedne lingvističke zajednice da su u predstandardnoj fazi. Oni su, međutim, stvorili dva književna standarda koji su zasnovani na dva različita dijalekta i koje stoga karakterišu mnoge razlike koje neće nužno isključivati međusobno razumevanje, ali će ipak uticati na to da se ovi standardi ne mogu posmatrati kao jedna celina.“ (ibid. 31)⁴. Policentrični jezici s druge strane sadrže „dve varijante istog standarda zasnovane na istom dijalektu ili skoro identičnim dijalektima“ (ibid. 31).

Ove Klossove definicije su u stručnoj literaturi bile doterivane i proširivane (up. Ammon, 1989), čak i kritikovane, ali su uprkos kritici i različitim interpretacijama i primenama ovi Klossovi termini postali standardni termini u lingvističkom leksikonu. Tako ovaj model opisa standardizacije i (nacionalne) raslojenosti jezika od kraja 80-ih godina prošlog veka biva sve više prihvaćen među lingvistima (Clyne, 2004: 297). Prihvatanje ovog modela je zasnovano na sporazumu među lingvistima koji se trude da nađu teorijski model u okviru koga će biti priznate kako razlike između nacionalnih varijanti, tako i njihova simbolička funkcija kao obeležja nacionalnog identiteta. Neki primeri policentričnih jezika u Evropi su engleski, nemački, španski, francuski, holandski, portugalski.

Konceptualizacija francuskog kao policentričnog jezika, na primer, među jezikoslovcima ne bi bila toliko značajna da nije praćena i time što su i sami govornici prihvatili takvu reprezentaciju raslojenosti francuskog. Ovo je naročito potpomognuto željom da se prikaže da jedan jezik koristi što veći broj govornika, ali i spoznajom da je kulturni identitet važniji od nacionalnog identiteta.

Ja ću se u ovom radu, kada je reč različitim percepcijama nacionalne raslojenosti jezika, fokusirati na lingvistička istraživanja i pedagoške prakse koji se tiču engleskog i nemačkog jezika. Moj izbor ova dva policentrična jezika nema veze samo sa činjenicom da se radi o jezicima koje dobro poznajem. Ono što je još važnije za diskusiju o načinima predavanja policentričnih jezika kao stranih je činjenica da se neki sociolingvistički i pedagoški aspekti povezani sa policentričnošću engleskog i nemačkog mogu iskoristiti kako bi se testirala validnost tvrdnje o policentričnosti srpskohrvatskog kao i za vrednovanje praksi predavanja srpskohrvatskog kao stranog jezika.

Slično kao i srpskohrvatski, nemački se koristi na geografski neprekinutom području, gde su kontakti između nacionalnih varijanti česti i intenzivni. Što se sociolingvističkog aspekta tiče, možemo uočiti i promenu u statusu nacionalnih varijanti nemačkog jezika u periodu nakon Drugog svetskog rata naovamo, mahom zbog političkih i ekonomskih faktora koji su uticali na stvaranje percepcije o jeziku kao važnom obeležju nacionalnog identiteta.

⁴ ‘would certainly be reported by linguists as constituting a single linguistic community if they were at a preliterate stage. They have, however, created two literary standards which are based on different dialects and therefore characterized by all-pervading differences which, while not necessarily excluding mutual intelligibility, yet make it impossible to treat them as one unit’ (prev. J. Č.)

Kada je u pitanju engleski kao strani jezik, pedagoški aspekt je ovde vrlo bitan. Jedan razlog je opšteprihvaćeni stav o uticaju koji modeli predavanja engleskog kao stranog generalno imaju na pedagogiju stranih jezika. Drugi razlog ima veze sa činjenicom da je u stručnoj javnosti engleski prihvaćen kao policentrični jezik, te se ovaj model nacionalne raslojenosti jezika počeo primenjivati i u nastavi engleskog kao stranog jezika.

2.1. Komparativna perspektiva: policentričnost engleskog jezika

Šire prihvatanje policentričnog modela standardizacije se prvo dogodilo među anglistima osamdesetih godina prošlog veka. Anglocentričnu perspektivu (*core and periphery model*) u pitanje su doveli lingvisti (up. Kachru, 1996a) koji su kritikovali dominaciju anglo-američke norme (*inner circle norm*), i koji su želeli da se prizna nezavisnost drugih normativnih centara (*outer circle norm* i *expanding circle norm*).⁵ Za razliku od modela centra i periferije (*core and periphery model*), gde je opis raslojenosti jezika ograničen na analizu strukture jezika i naročito na izgovor i leksiku, u Kachruovom modelu raslojenost je opisana u svetlu izvanlingvističkih kriterija: „pluralistička vizija engleskog vidi se u kulturnim funkcijama koje su međunarodno konstruisane, a ne u homogenoj međunarodnoj formi“ (Kachru, 1996b: 13). Kachru pravi razliku između engleskog kao medijuma (forma jezika) i „engleskog kao repertoara pluralizma“ gde je medijum prošao kroz proces internacionalizacije i stekao raznovrsne i mnogobrojne funkcije te je „stekao nova značenja vršeći različite funkcije u različitim društvima i kulturama – u Aziji, Africi i drugim delovima sveta“ (Kachru, 1996b: 11). Kachru takođe veruje da svi govornici engleskog, bez obzira na to gde su pozicionirani u njegovom modelu koncentričnih kružnica, dele u svojoj upotrebi engleskog ogromni fonetski, leksički i sintaksički inventar. „Rezultat ove kompetencije koju dele govornici engleskog, uprkos razlikama, jeste i naše verovanje da komuniciramo jedni sa drugima – jedan govornik engleskog sa drugim, Australijanac i Indijac, Japanac i Namac, Singapurac i Amerikanac.“ (Kachru, 1996b: 12). I mada ne prihvata u potpunosti pojam „jedinstvenog standarda“, Kachru ipak govori o postojanju gramatičkog sistema koji je zajednički svima (postoji u govoru i pisanju obrazovanih govornika, ali ne i u kolokvijalnoj formi engleskog).

Uprkos činjenici da, kao i u slučaju srpskohrvatskog, još uvek nije jasno definisano kako konceptualizovati zajedničku normu (up. Gröschel, 2009), policentričnost je u slučaju engleskog široko prihvaćena. Ipak takođe je jasno da zbog

⁵ Braj B. Kachru je grafički predstavio istorijsko širenje i rasprostiranje engleskog jezika koristeći tri koncentrične kružnice: unutrašnja (*inner circle*), vanjska (*outer circle*) i kružnica koja omeđuje prostor koji se širi (*expanding circle*). Unutrašnja kružnica obuhvata zemlje u kojima je engleski glavni jezik, kao što su Velika Britanija, Amerika, Kanada, Australija i Novi Zeland; vanjska kružnica sadrži zemlje u kojima se engleski koristi kao drugi jezik, dakle, bivše kolonije, kao što su Indija, Nigerija, Kenija; poslednja kružnica uključuje zemlje poput Indonezije i Egipta u kojima se engleski koristi samo u nekim domenima kao što je, na primer, visoko obrazovanje.

postojanja više normi (koje možemo ili ne moramo definisati kao zavisne od britanske ili američke norme) i zajedničke norme, koju mnoge institucije i pojedinci koriste i čiju upotrebu promovišu, postoji i neodređenost prema tome koju normu koristiti i predavati neizvornim govornicima engleskog jezika.

2.2. Komparativna perspektiva: policentričnost nemačkog jezika

Austrijski nemački i švajcarski nemački dugo su bili posmatrani kao neka vrsta „odstupanja“ od nemačko-nemačke norme. Postoji nekoliko razloga za to. Prvi ima veze sa istorijskim okolnostima i kasnim etabliranjem austrijske standardne varijante i švajcarske standardne varijante. Drugi faktori koji su doprineli tome da austrijska i švajcarska varijanta imaju inferiorni položaj jesu nizak status regionalnih dijalekata s juga Nemačke (za razliku od visokog i prestižnog statusa severnonemačkih dijalekata), kao i činjenica da oko 85% svih govornika nemačkog živi u Nemačkoj. Što se teritorijalne distribucije tiče, nacionalne standardne varijante nemačkog jezika (nemački nemački, austrijski nemački i švajcarski nemački) pokrivaju teritoriju na kojoj dijalekatski kontinuum postoji već jako dugo. U nemačkom je u periodu nakon Drugog svetskog rata postojala podela na istočnu i zapadnu standardnu varijantu. I mada su od kasnih 60-ih lingvisti iz Zapadne Nemačke pokušavali da minimiziraju razlike i da „naglase lingvističku vezu između dve Nemačke, istočna varijanta je polako sticala priznanje upravo kroz sve rašireniju debatu o policentričnom modelu“ (Clyne, 1992: 120). Na konferenciji u Bernu 1986. godine, lingvisti iz Istočne i Zapadne Nemačke postigli su dogovor i prihvatili policentrični model. Podela na istočnu i zapadnu varijantu, zasnovana uglavnom na političkim i sociokulturnim razlikama između dve države koje su se odrazile i na jezik, nakon ujedinjenja nije više validna, ali ni odnos prema austrijskoj i švajcarskoj normi kao prema devijantnim normama takođe nije više relevantan danas.

Jezičko planiranje u Austriji koje ima za cilj jačanje veze između jezika i osećaja nacionalnog identiteta, i čiji razvoj možemo pratiti kroz ideološke debate vođene u vreme objavljivanja svakog novog izdanja *Österreichisches Wörterbuch*, relativno je novi fenomen i povezan je s ekonomskim prosperitetom u Austriji tokom sedamdesetih godina prošlog veka i razvojem i jačanjem nacionalne svesti. Ovakva vrsta nacionalne osvešćenosti nije bitna za švajcarski nacionalni identitet (74% Švajcaraca koristi nemački jezik) čiji su konstitutivni elementi višejezičnost i tolerancija prema različitim dijalektima.

Istraživanje o policentričnosti nemačkog jezika primarno se bavi time kako definisati tri zasebna nacionalna standarda kada su razlike u jezičkoj strukturi minimalne (up. U. Ammon 1989; J. Grzega 2000; P. Auer 2012). Policentričan pristup nemačkom je široko prihvaćen. Jedan od rezultata je i *Variantenwörterbuch des Deutschen* (2004) koji je plod zajedničkog rada lingvista sa celog nemačkog govornog područja i koji daje detaljan prikaz leksičkih razlika između različitih standarda nemačkog jezika. Intenzivno se radi na kodifikaciji nedominantnih va-

rijanti (naročito austrijskog nemačkog), i na razvoju tolerantnog odnosa prema sve tri varijante. Takođe, jedna od glavnih preokupacija lingvista koji se bave promovisanjem ovog modela opisa standardnih varijanti nemačkog jeste minimalizacija asimetričnog pristupa nacionalnim varijantama.

3. PRIMENA POLICENTRIČNOG MODELA U PREDAVANJU STRANIH JEZIKA

3.1. Predavanje engleskog jezika kao stranog

U stručnoj literaturi koja se bavi predavanjem policentričnih jezika kao stranih dominiraju pitanja koja i dalje nisu u potpunosti rešena, a tiču se problema pri izboru jezičke norme koju bi bilo poželjno predavati. Ova dilema se, pri tom, odnosi kako na nacionalne tako i na regionalne, i socijalne norme i stepen njihove zastupljenosti u nastavi stranih jezika. Druga pitanja se tiču toga kakav pristup treba imati u vezi sa simboličkom funkcijom jezika, i kako u nastavnim materijalima predstaviti status varijanti i što širi raspon socijalnih i kulturnih miljea u kojima se jezik koristi.

Do nedavno je u praksi predavanja engleskog kao stranog jezika predavana jedna apstraktna norma bez obzira na kontekst u kome se jezik predavao: „Tradicionalno je koncept standardnog engleskog, ili pre standardnog britanskog engleskog, bio osnova predavanja engleskog kao stranog jezika (EFL) u Evropi. Do 1945. godine standardni britanski engleski je bio praktično jedina norma za predavanje engleskog kao stranog jezika na većini evropskih univerziteta. I mada su od tada američki engleski, i u manjoj meri neke druge varijante, počeli da budu zastupljeni u nastavi, evropska tradicija predavanja engleskog još uvek mahom počiva na britanskoj normi.“ (Preisler, 2000: 239)⁶. U okviru ovog koncepta predavanja engleskog jezika u idealnom slučaju drži izvorni govornik, što sve odaje utisak da je jezik monocentričan, homogen i njime se predstavlja jedna (britanska) kultura.

Od nedavno u pedagogiji engleskog kao stranog jezika nailazimo na novi, revidirani pristup koji se zasniva na prihvatanju složene nacionalne i socijalne raslojenosti engleskog jezika. To praktično znači da se teži da se strancima ne predaju više samo britanska i američka norma već postoji inicijativa da se u reprezentaciju jezika u nastavnim materijalima uključe sve varijante engleskog (*World Englishes*), kao i svi govornici i različiti sociokulturni konteksti (Holliday, 2008:

⁶ “Traditionally, the concept of Standard English, or rather standard British English, has been essential in the teaching of English as a Foreign Language (EFL) in Europe. Until 1945 Standard British English was practically the only EFL norm at most European universities and, although American English and, to a lesser extent, other varieties have been making inroads since then, the European tradition in the teaching of English is still largely based on Standard British English and Received Pronunciation” (prev. J. Č.)

127). Osim toga, kako tvrdi Andreasson ljudi koji uče engleski treba da se u nastavi upoznaju i sa varijantama engleskog koje nisu nužno varijante koje koriste izvorni govornici engleskog. Ova preporuka nastavnicima engleskog kao stranog počiva na uvidu da engleski jezik ne pripada samo izvornim govornicima, pa pretpostavka da će, ako nauče standardni engleski, studenti moći da razumeju neizvorne govornike (s kojima će verovatnije stupiti u kontakt) nije tačna. Stoga, uzimajući u obzir u koje svrhe se engleski koristi i uzimajući u obzir očekivanja studenata, naše shvatanje prihvatljive (pedagoške) norme mora biti prošireno (Andreasson, 1994).

Ono što je takođe novo je i preporuka da se u nastavu uključe teme kao što su istorija i politika predavanja i širenja engleskog jezika. Uvažava se rasprostranjenost jezika i njegova upotreba u celom svetu, kao i različite funkcije koje jezik ima i razlike koje postoje među govornicima engleskog jezika, a znanje jezika bi trebalo da podrazumeva ne samo vladanje gramatikom, već i komunikativnu kompetenciju (sociolingvistička i strateška kompetencija). Nastavnici treba da budu upoznati s drugim varijantama, i u nastavu treba uključiti i neizvorne govornike. U slučaju potencijalnog otpora javnosti novi pristup treba predstaviti kao obogaćenje kurikuluma, a ne kao zamenu izvorne norme normom koja je manje razvijena i „devijantna“ u odnosu na izvornu (Matsuda 2003).

3.2. Predavanja nemačkog jezika kao stranog

Do nedavno su leksičke i fonološke razlike između nemačke, austrijske i švajcarske norme nemačkog jezika u nastavnim materijalima bile predstavljane nesistematično, usputno, i tretirane su kao odstupanje od centralne, nemačko-nemačke norme (Boss 2005). To je u većini udžbenika i danas slučaj (up. van Kerckvoorde 2012), ali promene su ipak vidljive i kreću se ka tome da je policentrični model opisa nacionalne raslojenosti nemačkog jezika sve prihvaćeniji. Međutim, iako su austrijska i švajcarska norma prepoznate kao nacionalne standardne varijante, niko ne tvrdi da su nemački nemački, austrijski nemački i švajcarski nemački posebni jezici, jer su lingvističke i komunikativne sličnosti veće nego razlike i potiču od razlika koje postoje u društvenim realnostima ovih zemalja i od razlika socijanih identiteta njihovih govornika (Muhr 2000).

U literaturi koja se bavi reprezentacijom policentrične prirode nemačkog jezika u nastavi i nastavnim materijalima za učenje nemačkog kao stranog poslednjih godina se insistira na predavanju autentičnog nemačkog, onakvog kako ga govornici koriste u govoru i pisanju (Muhr 1996). Ovo podrazumeva uključivanje nacionalnih varijanti i regionalnih varijanti, kao i socijalnih varijeteta u nastavne programe već od B1 nivoa (prema šestostepenoj skali jezičke kompetencije Zajedničkog evropskog referentnog okvira za jezike) kako bi se što bolje studenti pripremili za komunikaciju na celom nemačkom govornom području (Studer 2002). Takođe se vodi računa o drugačijem definisanju standarda za razvoj pasivne kompetencije (razumevanje pisanih tekstova i govora), s jedne

strane, i drugačijih standarda za razvoj aktivne kompetencije (pisanje i govor), s druge strane. Mnogi nastavnici ističu da savladavanje drugih varijanti zavisi od toga gde se nastava izvodi: jedan pristup postoji u zemljama nemačkog govornog područja, a drugi vani.

Nastavnici nemačkog kao stranog jezika i lingvisti su prihvatili klasifikaciju nemačkog kao policentričnog jezika, i u skladu s tim se trude da zamene staru monocentričnu i monokulturnu reprezentaciju jezika u pedagogiji jezika kao stranog pedagogijom koja je otvorenija prema varijaciji u jeziku, kako na nacionalnom tako i na regionalnom nivou. Kao rezultat saradnje nastavnika i lingvista sa celog nemačkog govornog područja razvijene su dve međunarodno priznate diplome nemačkog jezika *Österreichisches Sprachdiplom Deutsch – ÖSD* i *Zertifikat Deutsch*, za čije dobijanje se polažu ispiti koji uključuju tekstove sa celog nemačkog govornog područja.

3.3. Predavanje srpskohrvatskog ili bosanskog, crnogorskog, hrvatskog i srpskog: izazovi i predavanje jezika na SSEES-U, UCL

Mnoge visokoobrazovne institucije u inostranstvu su se nakon raspada Jugoslavije našle pred dilemom kako da, u svetlu novonastale političke situacije, redefinišu studijske programe i da li, i kako da (pre)imenuju studijske grupe, te kako da nazovu jezik koji se do 90-ih predavao pod imenom srpskohrvatski. Trenutno su pedagoški pristupi i nastavne prakse na univerzitetima u celom svetu vrlo različiti, a najveće razlike se mogu videti između pristupa predmetu na stranim univerzitetima i na univerzitetima i školama stranih jezika u Bosni i Hercegovini, Crnoj Gori, Hrvatskoj i Srbiji.

Još uvek ne postoji konsenzus oko ovog jezičkog pitanja. Debata o tome da li se radi o jednom ili više jezika još uvek nije zaključena (up. Morabito 2006; Kordić 2010). Još je manje jasno kako predavati jezik strancima. Diversifikacija srpskohrvatskog jezika u kontekstu predavanja jezika kao stranog je tema koja je obrađivana samo sporadično (up. Bugarski and Hawkesworth 2004; Golubović and Raecke 2008; Thomas 2009), te stoga postoje još mnogobrojna pitanja na koja nisu dati odgovori. Ako prihvatimo policentričan model, kako da predstavimo sociolingvističku stvarnost u kojoj se varijante srpskohrvatskog jezika, u domenima kao što su nacionalna jezična politika i predavanje jezika, tretiraju kao nepovezani, odvojeni entiteti? Zašto bismo sada stvarali pometnju i doveli u pitanje trenutni opis sociolingvističke situacije kada su nacionalni nazivi jezika i simboličke granice duž etničkih linija potpuno etablirani? Kako, u okviru policentričnog modela, možemo konceptualizovati odnos između onoga što je deo zajedničkog nasleđa, i onoga što je partikularno i posebno? Kako pristupiti ocenjivanju stavova govornika prema jeziku koji koriste, a kako pristupiti stavovima o drugim, srodnim jezicima/varijantama?

Na SSEES-u (School of Slavonic and East European Studies), školi koja je deo University College London (UCL), jezik se predaje pod nazivom *Serbian/Croatian* i u okviru istog predmeta se studenti upoznaju sa sve četiri norme. Uz nastavnika jezika, kojeg zapošljava SSEES, na dodiplomskom studiju nastavu izvodi i lektor iz Hrvatske koji je plaćen od strane Hrvatskog Ministarstva znanosti i športa. Za potrebe upoznavanja studenata sa svim normama koristimo nastavne materijale koji pokrivaju sve varijante. Koristimo udžbenike objavljene u Bosni, Hrvatskoj i Srbiji, ali i one objavljene u inostranstvu. Takođe razvijamo i sopstvene nastavne materijale od kojih se neki mogu naći na internetskim stranicama CEELBAS-a (Centre for East European Language Based Area Studies) gde je SSEES jedan od partnera.

Na našoj katedri, pristup podučavanju jezika sličan je gore opisanim pristupima predavanju engleskog i nemačkog, jer uključuje predavanje više od jedne standardne norme i nudi fokus na više od jedne države. Profil studenata i njihova interesovanja u velikoj meri diktiraju izbor materijala i standardnih normi. Ovo je naročito slučaj sa studentima postdiplomskih studija koji, kombinujući kurs jezika sa istraživanjima u oblastima poput političkih nauka, kulturoloških studija, filmskih studija, sociologije, antropologije ili istorije, najčešće žele da se fokusiraju na čitav region, ali i da istovremeno steknu specifična znanja vezana za područje gde će možda obavljati svoja terenska istraživanja. Budući da studente najčešće zanima region u celini i istorijska i savremena povezanost zemalja u regionu, trudimo se da im što raznovrsnijim izborom materijala u pogledu jezičke norme i tema izađemo u susret. Studenti od samog početka usvajaju hrvatsku i srpsku normu, uče oba pisma i na višim nivoima stižu znanja i o bosanskoj i o crnogorskoj normi. Studenti mogu izabrati na koju normu žele da se fokusiraju, ali je jedan od zahteva i pasivno poznavanje drugih normi. Sve ovo od nastavnika zahteva veliku fleksibilnost, stalno prilagođavanje i adaptiranje postojećih materijala. Trudimo se da nastavni materijali budu odraz kritičkog pristupa stvarnosti i svakodnevnim temama, kulturi i kulturi jezičkog standarda.

ZAKLJUČAK

Policentrični model opisa engleskog i nemačkog jezika je sve prihvaćeniji u nastavi ovih jezika kao stranih. Otpor ipak postoji i može se videti u tradicionalno orijentisanoj nastavi jezika koja se zasniva na monocentričnom i monokulturnom modelu, u skladu sa ideologijom kulture standardnih jezika tipičnoj za evropske nacije-države.

Policentrični model ipak pred nas stavlja i izazove zbog koji nastavni program i materijali moraju biti pravljani s dozom fleksibilnosti. Trebalo bi pratiti promene u upotrebi jezika, imati na umu funkcije jezika i potrebe studenata te adaptirati sadržaje u skladu s tim. Pedagoški pristupi koji uvažavaju policentričnu

prirodu nemačkog i engleskog jezika ne suprotstavljaju se nužno upotrebi jedne standardne norme u nastavi. Oni se zalažu za kritički izbor norme, koji mora da uvaži i postojanje drugih normi, uzimajući u obzir kontekst u kojem se jezik predaje kao i studentske preference. Činjenicu da studenti treba da budu izloženi različitim normama kako bi se što bolje pripremili za boravak u zemljama u kojima se ovi jezici koriste, niko ne dovodi u pitanje.

LITERATURA

- Alexander, R. (2006). *Bosnian, Croatian, Serbian, A Grammar: with sociolinguistic commentary*. Madison: University of Wisconsin Press.
- Ammon, U. (1989). Towards a Descriptive Framework for the Status/Function (Social Position) of a Language Within a Country. In: *Status and Function of Languages and Language Varieties* (U. Ammon, ed.), Berlin/New York: Walter de Gruyter, 21–106.
- Andreasson, A. (1994). Norm as a pedagogical paradigm. *World Englishes* 13/3: 395–409.
- Auer, P. (2012). Enregistering Pluricentric German. *The Freiburg Working Papers on German Linguistics* 3.
- Available on: <http://portal.uni-freiburg.de/sdd/fragl/auer2012.3> Pristupljeno: 17.4.2013.
- Boss, B. (2005). Plurizentrischer DaF-Unterricht, aber wie. *Die Sprache der Deutschschweiz in drei Lehrwerken für die Grundstufe. Info DaF*, 32/6: 546–555.
- Brozović, D. (1970). *Standardni jezik*. Zagreb: Matica hrvatska
- Bugarski, R. and C. Hawkesworth (eds) (2004). *Language in the former Yugoslav lands*. Bloomington: Slavica Publishers.
- Clyne, M. (ed.) (1992). *Pluricentric Languages. Differing Norms in Different Nations*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
- Clyne, M. (2004, 2nd ed). Pluricentric Language/Plurizentrische Sprache. In: *Sociolinguistics/Soziolinguistik I: An International Handbook of the Science of Language and Society/Ein Internationales Handbuch Zur Wissenschaft Von Sprache und Gesellschaft* (U. Ammon, ed.), Berlin: Mouton de Gruyter, 296–300.
- Golubović, B. and J. Raecke (eds) (2008). *Bosnisch, Kroatisch, Serbisch: BKS als Fremdsprachen an den Universitäten der Welt; internationale Beiträge* (Vol. 31). Sagner.
- Greenberg, R. (2008, 2nd ed). *Language and identity in the Balkans: Serbo-Croatian and its disintegration*. Oxford: Oxford University Press.
- Grzega, J. (2000). On the description of national varieties: examples from (German and Austrian) German and (English and American) English. *Linguistik online*, 7/3.

- Gröschel, B. (2009). *Das Serbokroatische zwischen Linguistik und Politik. Mit einer Bibliographie zum postjugoslavischen Sprachenstreit*. München: Lincom Europa.
- HAZU [Hrvatska akademija znanosti i umjetnosti] (1996). Hrvatski jezik – poseban slavenski jezik. *Jezik* 43/5: 162–164.
- Holliday, A. (2008). Standards of English and politics of inclusion. *Language Teaching*, 41/1: 119–130.
- Kachru, B. B. (1996a). World Englishes: Agony and Ecstasy. *Journal of Aesthetic Education*, 30/2: 135–155.
- Kachru, B. B. (1996b). Opening Borders with World Englishes: Theory in the classroom. In: *On JALT 96: Crossing Borders. The Proceedings of the 23rd Annual JALT International Conference on Language Teaching/Learning*. (S. Cornwell, P. Rule and T. Sugino, eds), 10–20.
- Kordić, S. (2010). *Jezik i nacionalizam*. Zagreb: Durieux.
- Kloss, H. (1967). Abstand Languages and Ausbau Languages. *Anthropological Linguistics*, Vol. 35, 1/4, A Retrospective of the Journal, *Anthropological Linguistics: Selected Papers, 1959–1985* (1993), 158–170.
- Matsuda, A. (2003). Incorporating World Englishes in teaching English as an international language. *Tesol Quarterly*, 37/4: 719–729.
- Morabito, R. (2006). La situazione linguistica attuale nell'area a standard neoštokavi (ex-serbo-croato). *Studi Slavistici*, 3/1: 299–352.
- Muhr, R. (1996). Das Deutsche als plurizentrische Sprache: Zur Sprachrealität der deutschsprachigen Länder und zum Normbegriff im DaF-Unterricht. *Die Unterrichtspraxis/Teaching German*, 137–146.
- Muhr, R. (2000). *Österreichisches Sprachdiplom Deutsch. Lernzielkataloge zu Basisformulierungen, Lexik, Sprechhandlungen, Höflichkeitskonventionen, Diskurs und Diskursstrukturen, Deutsch als plurizentrische Sprache*. Wien: öbv & hpt, 27–36.
- Preisler, B. (1999). Functions and forms of English in a European EFL country. In: *Standard English: the widening debate*, (T. Bex, and R. J. Watts, eds), London: Routledge, 239–267.
- Stewart, W. A. (1968). A Sociolinguistic Typology for Describing National Multilingualism, In: *Readings in the Sociology of Language*, (J. A. Fishman, ed.), The Hague/Paris: Mouton, 531–545.
- Studer, T. (2002). Dialekte im DaF-Unterricht? Ja, aber... *Linguistik online*, 10/1/02: 114.
- Thomas, P-L. (2009). Jezična politika na Sorbonni prema jezičnoj stvarnosti BCHS jezika. U: *Jezična politika i jezična stvarnost /Language Policy and Language Reality* (J. Granić, ed.), Zagreb: Hrvatsko društvo za primijenjenu lingvistiku, 694–704.
- Van Kerckvoorde, C. (2012). Adopting a pluricentric approach. *Die Unterrichtspraxis/Teaching German*, 45/2: 176–184.

Jelena Čalić

TEACHING SERBO-CROATIAN
(OR BOSNIAN, CROATIAN, MONTENEGRIN AND SERBIAN)
AS FOREIGN LANGUAGE: COMPARATIVE APPROACH AND CHALLENGES

Summary

Political changes brought about by the dissolution of Yugoslavia, were accompanied by the radical changes in language policy in countries where Serbo-Croatian is/was in use. They involved changing the status of national variants of Serbo-Croatian to separate languages, the creation of separate(d) philologies and the abandonment of the name Serbo-Croatian on the official level. In opposition to the secessionists' view, the language in use on this territory, some linguists argued, could still be described as pluricentric. Currently, there is no agreement on how to describe the sociolinguistic situation in Bosnia, Croatia, Serbia and Montenegro and even less on how to teach the language(s) spoken on the territories of these countries to foreigners. This paper examines whether inclusion of a comparative analysis of the factors that determine whether a language can be described and accepted as pluricentric, as is the case with the German language and the English language, add to our understanding of the current sociolinguistic situation in the Serbo-Croatian speaking region? Can it possibly resolve issues pertaining to teaching Serbo-Croatian language as a foreign language?

Key words: Serbo-Croatian language, standard language, polycentric language

811.163.41'243(73)
371.64/.69:811.163.41'243

Marija J. Rosić
Department of Slavic Languages & Literatures
University of Michigan, Ann Arbor

STATUS SRPSKOG KAO STRANOG JEZIKA U SJEDINJENIM AMERIČKIM DRŽAVAMA

Učenje i studiranje srpskog jezika u SAD ima dugu tradiciju. U bivšoj Jugoslaviji jezik se zvao srpskohrvatski i u periodu od 1950. do 1960. godine bio je vrlo popularan u SAD zbog nezavisne politike koju je uspešno sprovodio Josip Broz Tito. Krajem 80-tih godina dolazi do ekonomskih i političkih problema u Jugoslaviji što je na kraju dovelo do njenog raspada. Ali interesovanje za učenje i studiranje srpskog jezika i dalje je bilo na zavidnom nivou; srpskohrvatski jezik bio je zastupljen i studirao se na više od 52 različita univerziteta, koledža ili više škole u SAD.

Ključne reči: *srpski jezik, univerziteti u SAD, udžbenici*

Današnja situacija, koja je rezultat raspada federativne državne zajednice u vremenu posle 1990. godine, znatno se promenila. Novonastale nezavisne države imenovale su svoje jezike: Bosna – *bosanski*, Hrvatska – *hrvatski*, Srbija – *srpski*, Crna Gora – *crnogorski*. U praktičnom smislu, jedan istovetni jezik, srpskohrvatski, podelio se u nekoliko varijanti i dobio svoje nove nazive i ti se jezici pod jedinstvenim nazivom *bosanski/hrvatski/srpski* (Bosnian/Croatian/Serbian, ili B/C/S) sada studiraju u SAD, sa tendencijom da se taj naziv proširi dodavanjem i *crnogorski*.

Interesovanje za studiranje novoimenovanog jezika znatno je manje i specifični programi za studiranje su na sledećim visokoškolskim ustanovama: Arizona State University, Cornell Univerzity, Ohio State University, Princeton University, University of Chicago, University of Kansas, University of Michigan, University of Washington, University of Wisconsin-Madison, University of Pittsburg, UC Berkeley, Harvard, Columbia i Yale University.

Brojnost upisanih studenata različita je od univerziteta do univerziteta i uglavnom je u opadanju. Lep je izuzetak University of Michigan, koji iz godine u godinu beleži porast upisanih studenata. Tome su doprineli dobri programi učenja jezika (pokrivenost celog regiona B/C/S i Crne Gore), ali i želja izbegličkih porodica, koje su se posle 1990. mahom naselile u Mičigenu, da im deca uče jezik matice zemlje.

UDŽBENICI I NASTAVNA SREDSTVA

Najveći problemi s kojima se bore svi predavači bivšeg srpskohrvatskog jezika jesu adekvatna nastavna sredstva, dobri udžbenici, prateća literatura, materijali snimljeni na diskovima, određene jezičke vežbe i programi preko *interneta*. Mogućnosti korišćenja *skajpa* i komunikacija sa srodnim univerzitetima u matičnim zemljama su otežane zbog nedovoljne uzajamne povezanosti, nedostatka kompjuterske opreme i posebnih laboratorija za vežbanje jezika.

Posle 2000. godine objavljena je knjiga „Bosanski/Hrvatski/Srpski jezik“, autora Ronelle Alexander i Ellen Elias Bursać. Udžbenik je štampan na novoštokavskom, ekavskom i ijekavskom, za početno učenje i studiranje jezika sa pratećom gramatikom i specifičnim vežbanjima. Ali i pored njegovog zavidnog obima (preko 300 stranica) i dalje je neophodno da svaki predavač posebno dorađi vežbe i razradi dijaloške metode sa svojim studentima.

Jedan od najinteresantnijih udžbenika koji su se štampali u SAD svakako je „Serbo-Croatian Textbook“ koji se koristio u Army Language School in Presidio of Monterey, California, još 1952. godine. Udžbenik je podeljen u pet tematski posebnih delova, tekstovi su pisani latinično i ćirilično u EKAVSKOJ varijanti. Vrlo su temeljno obrađene pojedinačne lekcije, rečnik nepoznatih reči, sintaksičke vežbe; odlični su dijalozi i vrlo dobro grafički prikazane slike i situacije svakodnevnog života u bivšoj Jugoslaviji.

Udžbenik „SerboCroatian for Foreigners“ (1952), koji je napisala Slavna Babić, zapaženo je korišćen na američkim univerzitetima. Knjiga je doživela brojna izdanja i još uvek se koriste njeni gramatički delovi koji odlično prate svaku lekciju u udžbeniku. Lekcije jesu prevazidenog sadržaja, iz svakodnevnog života države Jugoslavije, i sada se zamenjuju aktuelnim situacijama u novonastalim zemljama iz tog regiona.

Uopšte, upotreba udžbenika po američkim univerzitetima prilično je raznolika i zavisi od slučaja do slučaja. Najdostupnija i s najmanje nedostataka je, kako se pokazalo u praksi, pomenuta knjiga Alexander i Bursać, „B/C/S jezik“, i ona se danas najviše koristi. Lekcije su pripremljene na sve tri varijante srpskohrvatskog jezika, bosanskoj, hrvatskoj i srpskoj, u latiničnom i ćiriličnom pismu.

No u svim nabrojanim naslovima prateća gramatika, vežbe i dodatni tekstovi nisu adekvatno i pristupačno obrađeni za što lakše usvajanje i učenje početnog nivoa B/C/S jezika. Svaki je predavač prilikom svojih predavanja prinuđen da kreira svoje časove, tražeći u kombinaciji nekoliko udžbenika najbolju varijantu i vlastitu metodu za što lakše i brže usvajanje novog jezika.

Nove države, BiH, Hrvatska i Srbija, štampaju udžbenike samo za *bosanski*, *hrvatski*, odnosno *srpski* jezik i tako još više utiču na smanjivanje brojnosti upisa novih studenata na univerzitate u SAD. S druge strane, vlada SAD smanjuje fondove za finansiranje *malih* jezika, a sredstva koja iz svojih fondova i dalje izdvaja

u ovu svrhu praktično znači njen nastavak s tradicijom finansiranja *srpskohrvatskog* jezika koji se na većini univerziteta, pomalo farsično, naziva *B/C/S*.

Posebno je važno naglasiti da su biblioteke na svim većim univerzitetima u SAD velike *riznice* štampanog materijala iz celog sveta. Doista se velika finansijska sredstva izdvajaju za kupovinu svega vrednog, kvalitetnog, što se objavljuje u svetu. Biblioteka Univerziteta u Mičigenu ima oko sedam miliona knjiga koje su bibliotečki obrađene, katalogizirane, i smeštene na dostupnim policama za studente, za njihova usmerenja i interesovanja. Police knjiga iz bivše Jugoslavije broje blizu sto hiljada naslova i po novoj klasifikaciji (*Library of Congress* iz Vašingtona) raspoređene su na istim policama sa srpskohrvatskim naslovima publikovanim do 2000. godine. Nova izdanja, posle 2000. godine, razvrstana su po pripadnosti novonastalim državama, odnosno na police bosanskih, hrvatskih i srpskih naslova. No i ta nova klasifikacija knjiga, iz godina posle 2000, u istom je odeljku i doslovce u nastavku starih, postojećih polica srpskohrvatskog jezika.

NASTAVNI KADAR – PREDAVAČI

Idealno bi bilo kada bi nastavni kadar koji predaje na inostranim univerzitetima ispunjavao nivo obrazovanja koji je adekvatan nivou nastavnika i profesora u osnovnim i srednjim školama (stručnjaci sa diplomom jezika) u državama bivše Jugoslavije. Pored toga njihovo znanje jezika zemlje u kojoj predaju mora da bude na određenom nivou.

Dobri programi i kvalitetni kadrovi su zastupljeni samo na nekoliko univerziteta u SAD: University of Michiga u Ann Arbor; the University of Wisconsin-Madison; the University of Washington, Seattle; UC Berkeley...

EVROPSKA UNIJA I JEZIČKA POLITIKA

Politika Evropske unije vrlo je jasna. Svaka nova članica Unije ima svoj zvaničan, standardni jezik kojim govori njen narod; svaka zemlja, radi komuniciranja u Uniji, ima obavezu da prevodi dokumenta sa jezika zemlje članice na engleski, francuski ili nemački jezik, te na svoj jezik – i obratno.

Hrvatska je ulaskom u Evropsku uniju ozvaničila da je jezik njene zemlje – *hrvatski*. U nekim objavljenim tekstovima iz Evropske Unije bilo je pritisaka (oni i dalje postoje) na Hrvatsku da bude obazriva sa stavom da je zvaničan jezik njene zemlje hrvatski (budući da je on samo varijanta srpskohrvatskog), jer su potencijalni kandidati za članice Unije i Srbija, Bosna i Hercegovina, Crna Gora, Makedonija...

Budućnost će pokazati u kom pravcu će se razvijati politika ozvaničavanja jezika sa prostora bivše Jugoslavije.

LITERATURA

- Alexander, R. and E. Elias-Bursać (2006). *Bosnian, Croatian, Serbian: A textbook, with exercises and basic grammar*. Wisconsin: University of Wisconsin Press.
- Alexander, R. and E. Elias-Bursać (2010). *Bosnian, Croatian, Serbian: A textbook, with exercises and basic grammar*. Wisconsin: University of Wisconsin Press.
- Dulčić, M. (1997). *Govorimo hrvatski, jezični savjeti*. Zagreb.
- Jahić, Dž. (1999). *Bošnjački narod i njegov jezik*. Sarajevo.

Marija Rosić

THE POSITION OF SERBIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN USA

Summary

Studying of Serbian language in USA has a long tradition. In former Yugoslavia language was named Serbo-Croatian and it was very popular in USA in period from 1950 till 1960 due to independent policy of Josip Broz Tito. In late eighties economical and political problems led country to disintegration. Nevertheless interest in studying Serbian language was large. Serbo-Croatian language was taught on more than 52 universities and colleges in USA.

Key words: Serbian language, Universities in USA, textbooks

378.6:811.163.41(470)''2013/2014''

378.147::811.163.41(470)

811.163.41'243(470)

Драгана Р. Дракулић-Пријма
Филолошки факултет, Санкт Петербург

РАД ОДСЕКА ЗА СРПСКИ ЈЕЗИК НА САНКТПЕТЕРБУРШКОМ ДРЖАВНОМ УНИВЕРЗИТЕТУ У 2013/2014. ШКОЛСКОЈ ГОДИНИ

Чланак је посвећен раду одсека за српски језик на Катедри за словенску филологију Филолошког факултета Санктпетербуршког државног универзитета у 2013/14. години. У раду се укратко говори о учешћу петербуришких србиста у организацији и реализацији међународних филолошких конференција (Славистичке конференције у част проф. П. А. Дмитријева и проф. Г. И. Сафронова, Међународне филолошке конференције, Дијалога словенских култура, Дана словенске писмености и културе). Такође су представљена преводилачка достигнућа студенаца српског одсека Катедре у Преводилачкој радионици у Трифију и у московском конкурс у „Србија у мом срцу“. Пажња је посвећена вођењу часова изван слушаоница, као и активном раду петербуришких србиста на ширењу и учвршћивању руско-српских научних и културних веза, популаризацији српског језика и културе у Русији.

Кључне речи: српски језик, српски одсек, србистика, Катедра за словенску филологију

Предавање српског језика и књижевности на Катедри за словенску филологију у Санкт Петербургу, једном од најпознатијих славистичких центара у свету, има дугу и веома богату традицију. За три и по деценије XX века, од 1964. до 1998. године, када су на челу катедре били истакнути србисти проф. П. А. Дмитријев и проф. Г. И. Сафронов, проучавање српског (српскохрватског) језика било је уздигнуто на изузетно висок ниво, а чувену „Славјанку“ многе колеге из различитих земаља тада су са симпатијом називале „Сербская кафедра“ (Пријма, 2006: 124–142). Да је и данас, упркос знатним променама, српски одсек један од најјачих и најактивнијих на Катедри и факултету сведочи његов плодан рад, који се огледа, пре свега, у добро организованој професионалној настави, научно-истраживачком раду и знањима студената.

О историји катедре и њеном данашњем стању, традиционалним дисциплинама на српском одсеку и изменама у новом наставном плану, српском и српско-енглеском смеру, старим и новим уџбеницима српског језика, науч-

ним истраживањима, одбранама доктората, као и ваннаставним активностима од претходних година (тачније, од 2006. од када аутор чланка обавља дужност лектора за српски језик) подробно смо писали раније (Дракулић-Пријма, 2012: 373–381). Овом приликом жеља нам је да представимо рад српског одсека у протеклој школској години, а и да нешто више кажемо о делатностима које помажу студентима не само да успешније савладају програм већ и да више заволе нашу земљу и стекну већа знања о српској историји и култури.

Организација универзитетске размене, научних конференција и изложби, књижевних и музичких вечери, коју су на себе потпуно преузели предавачи српског језика, од значаја је за ширење старих и успостављање нових научних и културних веза између наших пријатељских земаља. Све то доприноси и популаризацији српског језика и српске књижевности у Русији и морало би имати подршку званичних власти у Србији. Нажалост, за разлику од свих других словенских лектората на катедри – бугарског, чешког и пољског – који добијају сваку неопходну помоћ од својих земаља¹, професори српског језика могу се ослонити углавном само на себе. Наравно, србистима пружају несребичну подршку колеге из Београдског универзитета, Института за српски језик САНУ, Института за књижевност и уметност из Београда, Народне библиотеке Србије, Центра за културу „Вук Караџић“ из Лознице, Филозофског универзитета у Никшићу и других научних, просветних и културних установа са којима проф. О. И. Трофимкина и аутор овог текста имају одличну професионалну и личну сарадњу, али се, нажалост, у надлежним органима Србије о раду лектората и статусу српског језика у Санкт Петербургу не размишља као о неопходном чиниоцу државне језичке политике. Као што знамо, таква је, а не би никако смела бити, ситуација и са осталим српским лекторатима у Европи и свету.

Па и у овим новим и доста тешким околностима пожртвовани рад и љубав према струци професора српског одсека доприносе успешном развоју

¹ На пољску језичку државну политику морали бисмо се у многоме угледати. Тако је, примера ради, у Санкт Петербургу, где званично ради деветнаест лектора пољског језика, недавно отворен Центар пољске културе, а слични центри већ постоје и у многим другим градовима Русије. За разлику од пољског, српски језик у Петрограду проучава се само на нашој катедри. На Катедри словенских и балканских земаља Историјског факултета, где је програмом предвиђено проучавање словенског језика 4 семестра, такође постоји пољски лекторат који финансира пољски конзулат. Студенти који би изабрали српски, а таквих има можда и у већем броју, немају могућност да га уче, јер универзитет нема за то довољно кадрова и средстава. Нажалост, већ дуже времена српски се не предаје ни као други словенски језик на нашој катедри, што је делимично резултат (не)промишљене кадровске политике нашег руководства, које свим одсецима предлаже углавном чешки, словачки или пољски. Док је на челу катедре био проф. Дмитријев, студенти словенских језика западне групе обавезно су као други језик учили језик јужнословенске групе и обрнуто, тако су сва четири словенска језика (бугарски, пољски, чешки и српскохрватски) на катедри заиста била равноправно заступљена. Тренутно једино бугарски и српски одсек не одступају од тог принципа.

србистике у Санкт Петербургу. Упркос зачуђујућој и неоснованој твдњи да се данас „српски језик ни на који начин више не изучава у Санкт Петербургу“ (Крајишник, 2014: 220), дуг нам је да кажемо да је петроградска србистика и данас снажна и жива. Српски (до 2008. године – српскохрватски) језик на Катедри словенске филологије у Санкт Петербургу проучава се од 1945. године без прекида и на веома високом нивоу. Да је тако, сведочи, између осталог, и наш плодан рад у току 2013/2014 школске године. Ево, дакле, хронолошким редом како смо провели једну садржајну и веома успешну годину.

У јуну 2013. на Катедри за словенску филологију у Санкт Петербургу није било пријема ни на један други одсек осим српског. На 5 буџетних места српско-енглеске групе (такав број места имају сви одсеци на филолошком факултету у Петербургу) конкурисало је 87 студената, што само по себи говори о великом интересовању за наш језик међу младима у Русији, а сведочи и о ауторитету и популарности српског одсека наше катедре. Да се добар глас о петроградској србистици далеко чује, схватили смо из разговора са новим студентима из Јекатеринбурга и Перма који су нам на првом часу рекли да су се определили за студије српског језика по саветима професора руског језика из својих гимназија. На србистици тренутно студира петоро студената на првој и троје на трећој години основних студија, по два магистранта на првој и другој години мастера и три колегинице су на докторским студијама. Такође, захваљујући међународној универзитетској студентској размени, на првој години часове српског језика похађа студент из Аустрије, на трећој из Немачке. Часове српског језика са студентима треће године четири семестра званично похађа и докторант Факултета за међународне односе.

Први семестар 2013/2014 школске године почео је 12. септембра отварањем у свечаној сали Филолошког факултета XV Славистичке конференције у част проф. П. А. Дмитријева и проф. Г. И. Сафронова. Датум традиционалног одржавања овог међународног научног скупа није случајан и говори о чудесно испреплетеним животним судбинама двојице великих пријатеља и колега: 12. септембра пре 85 година родио се Петар Андрејевич, а на исти дан пре петнаест година преминуо је његов најближи друг и сарадник Герман Иванович.

Поздравна писма учесницима конференције, коју је отворила управник катедре словенске филологије проф. М. Ј. Котова, упутили су амбасадор Републике Србије у Москви проф. др Славенко Терзић, колеге из Београдског универзитета и колеге са студијског програма за српски језик Филозофског универзитета у Никшићу. На отварању је присуствовао и А.В.Бразилович, генерални директор издавачке куће „КАРО“, који је, захваливши се на успешној сарадњи², уручио катедри леп поклон – цео тираж зборника „Сла-

²Уџбеник *Сербский язык. Начальный курс* (О.И. Трофимкина и Д. Дракулић-Пријма) који је изашао у овој издавачкој кући за мање од две године доживео је три издања (општи тираж

вянски песенник“. У зборник, који је у знак сећања на професоре Димитријева и Сафронова био приређен специјално за ову прилику, ушле су најомиљеније песме „Славјанке“ на различитим словенским језицима.

На овогодишњој јубиларној конференцији наступили су слависти из Београда: академик САНУ Предраг Пипер са излагањем *Кирилло-мефодиевског наслеђе в современном славянском мире* и др Марина Николић са рефератом *Семантичка категорија степена у светлу савремених лингвистичких теорија*. После презентације „Свој или чужој?“ (*сербы и русские глазами друг друга – проблемы восприятия*) коју је представила колегиница из Москве Н.А. Бондаренко, учесници конференције су чули следећа излагања петроградских србиста: *Славянофильская лирика в творчестве Ф.М. Достоевского* – И.Ф. Пријма, „Крст“ у српској и руској фразеологији – Д. Дракулић-Пријма, *Неологизмы в языке проповедей Гаврилы Стефановича Венцловича* – И.В. Гучкова, *Отражение представлений о добрачной и брачной жизни мужчин и женщин в сербских пословицах* – У.В. Паутова, *Мифопоэтическое пространство в малой прозе Иво Андрича* – П.Ј. Зеновска.

Следећег дана академик Предраг Пипер је пред петроградским славистима одржао предавање на тему *Социальные феминативы в современном сербском языке*.

Српски одсек словенске катедре је активно учествовао у припреми велике градске манифестације – „Дани српске културе у Санкт Петербургу (2–3.12.2013)“ – у оквиру којих је, између осталог, на факултету био организован сусрет са Гораном Петровићем. Многа дела нашег савременог писца су преведена на руски, а књига „Ситничарница код срећне руке“ уврштена је у домаћу лектуру на четвртој години. Такође је прошле године на мастеру била одбрањена дисертација посвећена „Опсади храма Светог Спаса“ – магистранткињи је током рада саветима помагао и сам писац. На сусрету са петроградским филолозима Г. Петровић је говорио о савременим књижевним токовима, о српској књижевности и њеној афирмацију у свету, о ауторима који су утицали на формирање његовог стила и о проблемима књижевног превођења. Исувишно је и рећи од коликог су значаја за петроградске слависте сусрети такве врсте.

Зимски семестар сваке године традиционално се завршава великом приредбом „Божић у словенским земљама“, за коју студенти припремају пригодан програм о различитим словенским традицијама прославе Христовог Рождества. Овогодишњу свечаност отворила је поздравна видео-честитка коју су Катедри упутиле колеге са славистичке катедре Универзитета у Београду. Музичка композиција „С Новим годом“ коју су извели студенти руског језика из Београда повезала је добрим жељама и намерама две пријатељске катедре. Србисти из Петрограда су ове године обрадовали

7500 примерака) и постао „бестселер КАРО“ – једна од десет најпродаванијих књига овог издавача у Русији.

све присутне извођењем песама „Божих, Божић благи дан“, „Ој, Бадњаче, Бадњаче“ (прави Бадњак је украсио свечану салу), „СТИЖЕ БОЖИЋ, РАДУЈТЕ СЕ ЉУДИ“, „Анђели певају“, „Везак је везла дјева Марија“, рецитованем божићних стихова Ј.Ј. Змаја и српским божићним ђаконијама међу којима су били чесница и жито. У комичној представи „Српска печеница“, специјално написаној за ову прилику, србисти су показали и своје глумачке способности, обрадовали и насмејали гледаоце.

На самом почетку 2014. студенти и професори српског одсека су обележили један велики јубилеј – 150 година од рођења Бранислава Нушића. У част чувеног српског драматурга и сатиричара на факултету је одржано мало књижевно вече које су отворили студенти прве године мастера, показавши лепу и садржајну презентацију о животу и раду нашег писца. Том приликом студенти треће године су прочитали своје преводе одломака Нушићеве „Аутобиографије“ на руски језик, а аутор овог текста одржала је излагање о стилској функцији идиома у Нушићевим драмама.

Овај велики јубилеј био је уједно и диван повод да студенти и професори српског одсека посете позориште. У Санкт Петербургу су у сталној поставци два позоришна комада, оба по познатој Нушићевој комедији „Др“: „Доктор философије“ у позоришту комедије „Акимов“ и „L’atouг по-србски“ у позоришту „Буф“.

Да би, према руској изреци, посета позоришту спојила лепо и корисно, недељу дана пре одласка на прву представу студенти су добили домаћи задатак да прочитају „Др“. Студенти треће године, магистранти и докторанти комедију су читали у оригиналу, прва година – у руском преводу, с тим што су неке одломке на часовима домаће лектире читали на српском и преводили.

Прво смо одгледали класичну поставку у позоришту „Акимов“, а кроз две недеље и савремену представу у изведби младе трупе апсолвената Позоришне академије у којој има доста плеса и музике Горана Бреговића.

У позоришту, пре и после представе, говорили смо само на српском. Студенти су затим добили различите домаће задатке. Студенти прве године су дужни били:

- 1) да науче нове речи и саставе са њима реченице (На пример: карта – купити, резервисати, ићи на карту више и др.; премијера – одржати премијеру, успешна / неуспешна премијера и др.; позориште – партер, балкон, фоаје, сцена, седиште и др.)
- 2) да на следећем часу разговорног српског језика укратко испричају о животу и раду Бранислава Нушића;
- 3) да са колегама из групе код куће саставе и на часу одиграју дијалоге: „На позоришној благајни“, „Телефонски позив другу пре / после представе“.
- 4) да напишу састав на тему „Наша посета позоришту“.

Старији су такође на часу говорили о својим утисцима и добили знатно теже задатке – да упореде сличности и разлике оригиналног Нушићевог текста и позоришних представа, да окарактеришу игру глумаца, костиме, музику.

Таквих часова српског језика изван слушаонице било је више у току године. Међу њима су: Књижевни сусрети посвећени Патријарху српском господину Павлу (одржани у просторијама Духовне Академије), посета Некропољу великана у манастиру Светог Александра Невског, одлазак на „Недељу Балканског филма“ (старији студенти су били ангажовани као преводиоци филмова из Србије, Црне Горе и Босне и Херцеговине), а затим и на премијеру филма „Монтевидео, Бог те видео“, одлазак у Гатчину на премијеру документарног филма о Сави Лукићу (Владиславичу) Рагузинском српског режисера Драгана Ћирјанића, посета луткарске позоришне представе „Тамо далеко“ српског режисера Амеле Вученовић, посета ресторану српске кухиње... Метода „час ван слушаонице“ успешно се примењује и у обради теме „Санкт Петербург“ на часовима разговорног српског језика на четвртој години студија, када сви заједно посећујемо знаменита места у граду и говоримо о њима. Све то помаже јачању студенских знања из области језика и културе и стварању веома присне атмосфере на нашем одсеку.

Српски одсек узима активно учешће у Међународној филолошкој конференцији коју сваке године у марту организује наш универзитет. Године 2014. за овај научни скуп србисти су припремили следеће реферате: *Заимствованная лексика в языке проповедей Г.С. Венцловича* – Ирина Гучкова (докторант, ментор О.И. Трофимкина), *К истории становления языка сербской дипломатии* – Јевгенија Фарина (докторант, ментор О.И.Трофимкина), и *Фразеологизмы в произведении Бранислава Нушича – опыт составления фразеологического словаря писателя* – Драгана Дракулић-Пријма. Овога пута учесници конференције и студенти слушали су и два излагања на српском језику која су одржале колегинице из Београда – проф. Д. Мршевић-Радовић – *Фразеолошки и паремолошки оквири српске културе* и Милица Радовић-Тешић – *Паремија у дескриптивним речницима српског (српскохрватског) језика*.

Српски одсек у Петрограду поноси се и преводилачким успесима које су студенти остварили у протеклој школској години. Две године за редом србисти из Петрограда узимали су учешће у раду Преводилачке радионице која се, под руководством мр Драгане Грбић, од 2012 године одржава у Тршићу. Заједнички пројекат *Центра за културу „Вук Караџић“* из Лознице и *Института за књижевност и уметност* из Београда окупио је студенте српског језика из Русије, Белорусије, Словеније, Енглеске, Немачке, Аустрије и Италије који су на руски, словеначки, енглески, немачки и италијански преводили материјале изложбе „Српско писмо и језик кроз историју“ ауторке мр Дајане Ђедовић. Захваљујући лепо осмишљеном и сјајно

организованом раду Преводилачке радионице, студентима је била пружена одлична могућност да усаврше своја знања, стекну корисно преводилачко искуство и објаве своје преводе. Организатори су одштампали књижице на пет светских језика које ће бити од користи не само страним посетиоцима Вуковог родног места већ и професорима и студентима славистике у многим земљама. Овај пројекат заиста на диван начин доприноси промовисању нашег језика у свету и заслужује сваку похвалу и подршку.

У Амбасади Републике Србије у Москви се од 2010. године одржава Међународни поетски и преводилачки конкурс „Србија у мом срцу“. Конкурс, чији су идејни покретачи и неуморни организатори Н.А. Бондаренко и И.В. Числов, окупља децу и омладину из Русије и Белорусије који се интересују за српску историју, књижевност и културу. Све четири године студенти српског одсека наше катедре освајали су престижне награде у овом такмичењу, чији је циљ промовисање српске поезије и музике међу ђацима и студентима. Године 2014. србисти из Санкт-Петербурга освојили су следеће високе награде: у номинацији „Интерпретација стихова на српском језику“ друго место заузела је Полина Беловал (прва година српског одсека) за рецитовање „Крваве бајке“ Десанке Максимовић. У номинацији „Превод стихова српских песника на руски језик“ прво место заузеле су Милена Климакина (прва година српског одсека) за превод стихова „Каж ми кажи“ Јована Јовановића Змаја и Александра Пријма (трећа година српског одсека) за превод песме „Можда спава“ Владислава Петковића Диса. У номинацији „Извођење српске народне музике“ прво место заузео је хор србиста из Санкт Петербурга (Полина Беловал, Милена Климакина, Александра Кривоногова, Ана Козлова, Јевгенија Трубњикова, Татјана Пријма и Александра Пријма) за извођење песама „Ђурђевдан“, „Ој, ружице румена“ и „Црвен цвет“.

И у другом преводилачком конкурс, који је у мају 2014. године поводом Дана словенске писмености организовао Институт за руску књижевност „А.С. Пушкин“ из Москве, студенткиње српског језика из Санкт Петербурга такође су освојиле високе награде: Јевгенија Трубњикова – прво место за превод епске песме „Орање Краљевића Марка“ и Александра Пријма – треће место за превод стихова Алексе Шантића „Ми знамо судбу“.

Дан Светих Равноапостолних Ћирила и Методија – Дан словенске писмености и културе – у Русији се традиционално широко прославља. На нашем универзитету одржава се више лепих и значајних манифестација тим поводом. Обележавање овог празника почиње обично средином маја отварањем конференције „Дијалог словенских култура“ (руководилац доц. З.К. Шанова) у којој учествују студенти прве године славистике и ученици завршних разреда средњих школа. Професори Дмитријев и Сафронов су се залагали да се у петроградске школе уведе предавање словенских језика, тако да су се од 1990. године у Петрограду појавиле прве „словенске гимназије“

које постоје и данас³. Конференција „Дијалог словенских култура“ одржава се у згради Библиотеке Академије наука и представља праву прилику да се млади слависти усмере на озбиљан истраживачки рад. Под руководством О.И. Трофимкине и Д. Дракулић-Пријма студенти прве године српског одсека за јубиларну XV конференцију „Дијалог словенских култура“ припремили су следеће реферате који су потом били објављени у Зборнику студентских радова: *Языковая реформа Вука Стефановича Караджича* – Полина Беловал, *Словарь Вука Караджича и его значение* – Милена Климакина, *Роль П.П. Негоша в становлении новой сербской литературы* – Александра Кривоногова, *Фразеологические единицы с компонентом мачка/cat в сербском и английском языках* – Јарослава Куљикова, *Сербские эпические песни о Королевиче Марко* – Трубњикова Јевгенија.

После конференције студенти су заједно са професорима, по традицији дугој већ петнаест година, посетили Волковско гробље, где је сахрањен А.Х. Востоков. Споменик великог руског слависте пострадао је за време бомбардовања у Другом светском рату и катедра се већ дуже времена залаже код градских власти да се надгробни споменик А.Х. Востокова реновира.

Централна свечаност – Међународни научни скуп – одржава се у великој свечаној сали факултета обично на сам празник, 24. маја или неколико дана раније. Професори и студенти српског језика узимају у организацији ове конференције најактивније учешће и улажу велике напоре да србистика буде представљена у најлепшем светлу. Тако је, примера ради, прошлогодишњу конференцију у част оснивача словенског писма отворила проф. др Јелица Стојановић из Никшића поучним и занимљивим излагањем на тему „Историјски континуитет српског језика и српски језик данас“. Ове године, након лепог поздравног обраћања које је поводом Дана словенске писмености учесницима упутио директор Института за српски језик САНУ проф. др Срето Танасић, конференцију је отворила интерактивна изложба „Историја српског језика и писма“. Ова изложба, посвећена великим јуби-

³ Захваљујући активном залагању проф. П.А. Дмитријева и проф. Г.И. Сафронова, Министарство образовања је увело обавезно проучавање словенских језика на свим одселима за руски, белоруски и украјински језик у СССР-у. Иако су се времена променила, а наставни програми се све више скраћују и усклађују према страним стандардима, неки универзитети у Русији негују ту традицију и данас. Филолошки факултет универзитета „Н.П. Огарјов“ из Саранска је међу њима. Тамо српски језик четири семестра проучавају студенти руског одсека. Одржавши у групи од двадесетак студената два мастер-класа из српске граматике и разговорног српског језика, имала сам прилику да се уверим да се наш језик предаје на завидном нивоу, искључиво захваљујући ентузијазму и професионализму проф. А.Ј. Маслове и доц. С.А. Кабанове. А није ни чудо – обе колегинице завршиле су постдипломске студије код проф. Дмитријева на „Славјанки“ и сада стечена знања и љубав према српској култури предају својим студентима. Универзитет „Н.П. Огарјов“ организује сваке године и „Семинар словенских језика, књижевности и култура“, на коме сам учествовала у фебруару 2014. На отварању семинара студенти су отпевали „Химну Светом Сави“, „Тихо ноћи“ и друге познате српске песме, одрецитовали стихове наших песника, а студентски реферати са конференције објављени су у научном зборнику.

лејима – 1150-годишњици словенске писмености и 200-годишњици издања *Писменице сербскога језика* и *Мале простонародне славеносербске песнарице* Вука Стефановића Караџића, била је представљена на десет универзитета у шест европских земаља. После гостовања на универзитету у Бечу, домаћини изложбе постали су Санкт Петербуршки државни универзитет и Асоцијација за међународну сарадњу из Санкт Петербурга, где су руски преводиоци, студенткиње српског одсека Ирина Гучкова и Александра Пријма, изложбу и представљале.

Неки панои са ове изложбе украсиће зидове „Кабинета српског језика и културе“ који је после наших дугогодишњих залагања и уз велику помоћ амбасадра Србије проф. др Славенка Терзића уочи Дана словенске писмености био отворен на факултету. Проф. Терзић уз обавезну дипломатску службу у Русији често наступа на научним конференцијама и историјским скуповима, телевизији и радију. Његов неуморан рад на јачању пријатељских веза између наше две земље и промовисању српске културе заслужују искрену захвалност свих нас. „Кабинет српског језика и културе“, 209 слушаоницу филолошког факултета, после конференције осветио је отац Радивоје (Круљ) из Мостара. Неколико месеци касније у нашем кабинету владика Црногорски и Приморски Амфилохије наградио је златним ликом Светог Петра Ловћенског професорку Олгу Ивановну Трофимкину „за љубав исказану према српској цркви, српском народу, његовом језику и култури у току њеног педесетогодишњег педагошког рада“.

Манифестације посвећене Дану словенске писмености и културе традиционално се завршавају 25.05. када се на факултету обележава Дан филолога. Тога дана студенти су изводили националне песме и игре, а такође су представљали кухињу народа, чији језик и књижевност проучавају. Србисти су извели неколико старих српских песама („Чије је оно девојче“, „Пушчи ме“, „На Ускрс сам се родила“) и почастили присутне српским ђаконијама – гибаницом, питом са јабукама и вишњама које су са професорима сами направили. „За одлично представљање српске музике и српске националне кухиње“ међу петнаест одсека филолошког факултета студенти српског језика освојили су прво место.

Протекла школска година завршила се једним важним и веома лепим догађајем – оснивањем Друштва руско-српског пријатељства, чији су оснивачи и активни чланови професори и студенти српског језика из Санкт Петербурга. На једној од првих свечаности које је Друштво организовало поводом Дана победе над фашизмом студенти су пред многобројним гостима и ветеранима показали презентацију „Српски народ за време Другог светског рата“ и отпевали руске и српске ратне песме. Наши професори – Љ.А. Ивашко, Н.К. Жакова, М.А. Тарасова и О.И. Трофимкина – говорили су о свом детињству у годинама рата и фашистичке блокаде Лењинграда, а Олга Ивановна је прочитала и одломке из дневника који је њен отац водио

у блокади. То су дирљива и важна историјска сведочанства које ће обавезно бити објављена. Свечаност је била завршена презентацијом уџбеника О.И. Трофимкине⁴ и Д. Дракулић-Пријма⁵.

Школску 2013/2014. годину србисти су завршили успешно положеним испитима у јунском року. И у новој години, у којој ће се остварити и неки нови и леви планови, српски одсек на Државном универзитету у Санкт Петербургу наставиће свој плодан рад.

ЛИТЕРАТУРА

- Дракулић-Пријма, Д. (2012). Србистика на Државном универзитету у Санкт-Петербургу. У: *Српско језичко наслеђе на простору данашње Црне Горе и српски језик данас. Зборник радова са међународног научног скупа одржаног у Херцег Новом 20-23. априла 2012.* Никшић: Матица српска у Црној Гори (Одјелјење за српски језик и књижевност), Матица српска у Новом Саду, 373–381.
- Крајишник, В. (2014). Лекторати српског језика. У: *Зборник Института за српски језик САНУ II. Српски језик и актуелна питања језичке политике.* Београд, 217–226.
- Младенович, А. (2000). Профессора П. А. Дмитриев и Г. И. Сафронов и их вклад в изучение истории сербского литературного языка. In: *I Славистические чтения памяти профессора П. А. Дмитриева и профессора Г.И. Сафронова: Материалы научной конференции. 12–14 сентября 1999 г.* Санкт-Петербург, 11–18.
- Пријма, И. Ф. (2006). Сербская кафедра. In: *Профессора П. А. Дмитриев и Г. И. Сафронов в воспоминаниях своих коллег, друзей, учеников.* Санкт-Петербург, 124–142.

⁴ Трофимкина О.И. Синтаксис сложного предложения в современном сербском языке. Учебное пособие. Санкт-Петербург: СПбГУ, 2014.

⁵ Дракулич-Пријма Д. Сербские рассказы и сказки. Учебное пособие: тексты для комментированного чтения с упражнениями», Санкт-Петербург: КАРО, 2014.

Драгана Дракулић-Пријма

РАБОТА СЕРБСКОГО ОТДЕЛЕНИЯ В САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКОМ
ГОСУДАРСТВЕННОМ УНИВЕРСИТЕТЕ В 2013/2014 УЧЕБНОМ ГОДУ

Резюме

В статье содержится информация о работе сербского отделения Кафедры славянской филологии Филологического факультета Санкт-Петербургского государственного университета в 2013/14 учебном году. Дан краткий обзор участия петербургских сербистов в организации и проведении международных филологических конференций (Славистических чтений памяти проф. П. А. Дмитриева и проф. Г. И. Сафронова, Международной филологической конференции, Диалога славянских культур, Дня славянской письменности и культуры). Также отмечены переводческие достижения студентов сербского отделения кафедры в Переводческой мастерской в Тршиче и в конкурсе „Сербия в сердце моем“ в Москве. Внимание уделяется и проведению внеаудиторных занятий и активной деятельности петербургских сербистов в области расширения и укрепления русско-сербских научных и культурных связей, популяризации сербского языка и культуры в России.

Ключевые слова: сербский язык, сербское отделение, сербистика, кафедра славянской филологии

378.147::811.163.41(470)

811.163.41'243(470)

Драгана М. Керкез
Филолошки факултет, Београд

СРБИСТИКА У САНКТ ПЕТЕРБУРГУ

У првом делу овог рада даћемо краћи преглед постојећих лектората српског језика на територији Руске Федерације, пре свега у Москви и Санкт Петербургу. После уводног дела, у раду се даје историјат проучавања српског (српскохрватског) језика на Факултету за филологију и уметност при Државном универзитету у Санкт Петербургу. Посебна пажња у оквиру овог другог дела рада посвећује се раду Петра Андрејевича Дмитријева, дугогодишњег управника Катедре за славистику на поменутом факултету. Професор Дмитријев је на тзв. Славјанки (како од милоште зову Катедру за славистику) радио од 1955. године па све до своје кончине 1998. Својим научним и педагошким радом Петар Андрејевич је све чинио да се србистика (у том време србобокроатиска) у граду на Неву налази на завидном нивоу. Завршни део рада је посвећен савременом тренутку и србистици у Санкт Петербургу данас. Аутор се испрва накратко зауставља на периоду од 2000. до 2003. године, током кој је боравио на Катедри за словенске језике као лектор за српски језик, да би потом учинио посебан осврт на неизмерно прегалаштво Олге Ивановне Трофимкине и Драгане Дракулић Пријма, захваљујући којима србистика у Санкт Петербургу данас још увек постоји.

Кључне речи: србистика, Санкт Петербург, Петар Андрејевич

Државни универзитет у Санкт Петербургу баштини традицију дугу безмало три века (основан је указом Петра Великог 28. јануара 1724). За њега се везују имена многих великих филолога, почевши од М. В. Ломоносова. И данас можете чути праве корифеје науке за језику уколико уђете у неку од слушаоница санктпетербуршког Филолошког факултета (В. А. Бондарка, В. В. Кољесова...).

Катедра за словенску филологију у Санкт Петербургу бива основана средином деветнаестог века. Од самог почетка на њој раде нека од највећих имена лингвистике. На самом почетку на челу Славистике у Петербургу налази се И. И. Срезњевски, после њега катедром руководи В. Јагић, почетком двадесетог века на истом месту се налази А.А. Шахматов итд.

Средином четрдесетих година двадесетог века, тачније 1944. на петербуршкој Катедри за славистику одржавају се прва предавања из историје српске књижевности. На тај начин, српски језик добија своје место у по-

родици словенских језика који се проучавају у граду на Неви¹. Дакле, ова 2014. година је за петрбуршку србистику јубиларна, година у којој је она обележила седамдесет година свога постојања.

Последње десетлеће двадесетог и прво двадесетог првог века представљају врло тешке године за наше лекторате у свету. Међутим, српски језик на Филолошком факултету у Санкт Петербургу учи се и данас. Наравно, захваљујући огромном труду петербуршких србиста.

Ово наше кратко саопштење је, пре свега, сећање на једног од њих – на Петра Андрејевича Дмитријева, једног од најеминентнијих србиста двадесетог века у Русији. Већ и сама чињеница да се ради о човеку који је безмало три и по деценије² био за кормилом једне катедре, говори о томе да се ради о изузетном човеку. Без сваке сумње умном, али и издржљивом у судару са свакојаким недаћама и проблемима. Ту невероватну издржљивост, о којој говоре многи који су Петра Андрејевича познавали, можда можемо приписати и његовом пореклу. Наиме, Петар Андрејевич је рођен у једном малом сибирском селу. Наравно, не само издржљивост³.

У град на Неви Петар Андрејевич долази када му је било седамнаест година, тачније 1946, када уписује Историјски факултет тадашњег Лењинградског државног универзитета. Две године касније прелази на Преводачки одсек за словенске језике. И од тада па све до своје кончине (7. октобра 1998) Петар Андрејевич целог себе посвећује сербокroatистици (овде употребљавамо име које је наш језик имао у том времену). Први велики научни рад Петра Андрејевича јесте, наравно, његов магистарски рад на тему «Зависносложена реченица са атрибутском клаузом у савременом српскохрватском књижевном језику»⁴, који је одбранио 1955. године. На богатој грађи (која је ексцерпирана како из старих писаних споменика, тако и из дела тада савремених писаца) Петар Андрејевич се у својој тези бави структурним и семантичким те и комуникативним особеностима датог типа зависне реченице. Тако је већ својим првим већим научним радом, како налазимо у лите-

¹ У раду посвећеном славистици у Санкт Петербургу З. К. Шанова пише: «В 1944 г. в четырех университетах Советского Союза – Ленинградском, Московском, Киевском и Львовском – были созданы специализированные славянские отделения. Впервые была поставлена задача подготовки не только в области теоретической славистики, но и практического изучения зарубежных славянских языков – болгарского, польского, сербохорватского и чешского. Кафедру славянской филологии в Ленинграде возглавил акад. Н. С. Державин, читавший курсы по истории болгарской литературы, введению в славянскую филологию, проводивший занятия по болгарскому языку. Проф. К. А. Копержинский (1894–1953) читал курсы по сербской (*проред је наш – прим. Д. К.*), хорватској и болгарској литературам. Значителен его вклад в разработку вопросов связи русской и славянских литератур» (Шанова 2001).

² Петар Андрејевич је пуне 34 године био на челу Катедре за славистику Филолошког факултета Санктпетербуршког државног универзитета.

³ М. В. Ломоносов је рекао: «Богатство России Сибирью прирастать станет».

⁴ Наслов оригинала гласи: «Сложноподчиненное предложение с определительным придаточным в современном сербохорватском литературном языке».

ратури, Петар Андрејевич себе посведочио као талентованог синтаксичара (Мокијенко–Харјров, 2006: 12).

Синтаксом ће се Петар Андрејевич бавити читавог свог живота, а тема сложене реченице са атрибутском клаузом све време ће заузимати у његовом раду веома важно место. Поред наведене магистарске тезе и неколико десетина радова (преко 30) који су посвећени датом типу сложене реченице, Петар Андрејевич се њим бави и у својој докторској дисертацији⁵ коју је одбранио 1972. године, а у којој на материјалу не једног него више словенских језика посматра развој датог типа сложене реченице. О значају и квалитету ове докторске дисертације можда најбоље сведоче речи Никите Иљича Толстоја, који је овако оценио рад Петра Андрејевича: «Ваша дисертација, пише Никита Иљич, вероватно је нешто најбоље што је урађено из области синтаксе српскохрватског језика од рата па на овамо»⁶.

Раду на докторској дисертацији Петар Андрејевич посветио је пуних десет година. Да се ради о изузетном научнику и човеку сведочи и чињеница да је Петар Андрејевич многе своје дане у то време проводио у болници или санаторијуму, борећи се са туберкулозом. Ипак, то га није омело да напише 1000 страна. Додуше, правила су налагала да дисертација не сме да има више од 500, те ју је морао скраћивати (Виноградова, 2006: 50).

Иако је време у ком је стварао и радио Петар Андрејевича време тзв. језичког заједништва на територији бивше Југославије, сви који су познавали Петра Андрејевича сведоче о његовој везаности пре свега за Србију и Београд. На љубав Петра Андрејевича према српском језику, српској култури, свакако је утицало и то што је на своје прво усавршавање (1956–1957) Петар Андрејевич дошао управо код нас, у Београд, где је своје славистичке и лингвистичке видике проширивао уз помоћ корифеја наше науке о језику, као што су Александар Белић, Ирена Грицкат, Михајло Стевановић.

Како кажу на једном месту В. М. Мокијенко и Ш. В. Хајров (Мокијенко, Харјров, 2006: 11), овај боравак у Београду је у Петру Андрејевичу пробудио лингвисту који ће се, поред синтаксе, бавити како различитим питањима историјске граматике и историје књижевног језика, тако и многим другим питањима.

Једна од тема која је врло рано почела веома интересовати Петра Андрејевича и којој се он стално и изнова враћао јесте и Вук и Вукова реформа. Посебно место заузима монографија «Вук С. Караџић и его реформа сербохрватског/хрватскосербског литературног језика» коју су заједно написали Петар Андрејевич и његов колега и пријатељ Герман Иванович Сафронов, а која је била објављена 1984. године.

⁵ «Типология сложных предложений с присубстантивно-относительными придаточными (на материале сербохрватского и других славянских языков)».

⁶ Писмо Н. И. Толстоја се цитира према наводу који дају В. М. Мокијенко и Ш. В. Хајров, *op.cit.*, стр. 16.

Премда је у оквиру овако кратког подсећања на Петра Андрејевича немогуће поменути све теме које су привлачиле пажњу овог изузетног филолога⁷, не можемо а да не поменемо тему српско-руских културних и научних веза. Круну у овој области свакако представља књига «Сербия и Россия (Страницы истории культурных и научных взаимосвязей)», коју је Петар Андрејевич такође написао у коауторству са Германом Ивановичем, а која је светло дана угледала 1997. године. У овој књизи аутори анализирају различите аспекте наше међусобне културне и научне повезаности, обухвативши временски период у трајању од века и по, тачније почевши од Вука Караџића и Срезњевског па све до пред крај двадесетог века.

Како пише Н. А. Захарова, Петар Андрејевич је имао изузетан дар да осети које су то актуелне теме у науци о језику којима би се требало посветити⁸, те је последњих година свога живота почео да се интересује и за превод Библије на словенске језике.

На 14 магистарских дисертација исписано је име Петра Андјејевича као научног руководиоца. И испод сваке би се могао потписати и сам научни руковидилац. Кажу да је био строг, али праведан. Какав наставник ваљда и треба да буде. И још кажу да је за сваког имао времена (Платонова, 2006: 98).

Аутор ових редова не може рећи да је познавао Петра Андрејевича, ако се не рачуна говор добродошлице на Славјанку коју је Петар Андрејевич упутио студентима руског језика из Србије давних осамдесетих година прошлога века. Ипак, ауторов осећај да се, док пише ове редове о Петру Андрејевичу, ради о неком блиском веома је јак. Мислимо да се тај осећај родио захваљујући наслеђу које је Петар Андрејевич оставио. Овде имамо у виду како његове научне публикације, тако и његове ученике. Током свог трогодишњег боравка у Санкт Петербургу⁹ нисмо упознали никог ко је Петра Андрејевича познавао и са њим радио, а да није о њему говорио не само са великим поштовањем, већ и са љубављу.

И на крају. Петар Андрејевич је уложио 34 године свога живота негујући изучавање српског језика на петербуршкој Славјанки. Српски језик се, као што смо већ рекли, и данас тамо учи. Нажалост, не захваљујући бри-

⁷ Детаљну биобиблиографију Петра Андрејевича је 1988. објавио А. Б. Бабанов, доцент на Катедри за славистику у Санкт Петербургу (Бабанов 1988).

⁸ Профессора Дмитриева отличало особое чутье современности, и поэтому в конце 80-х гг. кафедра приняла участие в деятельности Северо-Западной библейской комиссии, готовившей к выпуску двухтомное издание Библии с иллюстрациями Густава Дорэ. Но этим не ограничивалась деятельность кафедры: было начато создание картотеки словаря Библии. Совершенно новой явилась разработка тем, связанных с влиянием переводов Библии на развитие славянских литературных языков. Серьезное внимание было уделено историческому подходу к их взаимодействию. Вся эта сфера научных интересов кафедры оставалась главной для Петра Андреевича до конца его жизни (Захарова).

⁹ Аутор овог кратког саопштења је током три школске године (2000/2001 – 2002/2003) боравио на Катедри за славистику Филолошког факултета Државног универзитета у Санкт Петербургу у својству лектора за српски језик.

зи наделжних институција у Србији, већ искључиво захваљујући тамошњим појединцима: Олги Ивановној Трофимкиној и Драгани Дракулић Пријма, које сву своју енергију улажу не би ли се група за српски језик сачувала.

По речима колегиница Трофимкине и Дракулић Пријма тренутна ситуација је таква, да би сав њихов напор можда могао да буде узалудан, те да је очување србистике угрожено.

Многи, недовољно упућени у статус и проблематику србистике у свету, склони су проналажењу различитих узрока за овако лоше стање, пренебрегавајући чињеницу да српски језик у свету угрожава, пре свега, наша небрига, непостојање живог сећања на свој језик. Јер да имамо живо сећање, имали бисмо национални филолошки програм, а немамо га. Да имамо живо сећање, ова држава би водила рачуна о лекторатима, а не води. И да више не набрајамо, но да размислимо шта можемо учинити како бисмо пробудили то живо сећање, и у себи и у другима.

ЛИТЕРАТУРА

- Бабанов, А. В. (1998). *Профессор Петр Андреевич Дмитриев*. Санкт-Петербург: Издательство Санкт-Петербургского университета.
- Виноградова, В. М. (2006). Очень ярким он был человеком. In: *Профессора-слависты П. А. Дмитриев и Г. И. Сафронв в воспоминаниях мвоих коллег, друзей. Учеников*. Санкт-Петербург: Издательство Санкт-Петербургского университета, 48–51.
- Захарова, Н. А. *Штрихи к портретам*. (<http://www.spbumag.nw.ru/2004/20/18.shtml>).
- Мокиенко В. М and Ш. В Хайров (2006). П. Д. Дмитриев и славянская филология. In: *Профессора-слависты П. А. Дмитриев и Г. И. Сафронв в воспоминаниях мвоих коллег, друзей. Учеников*. Санкт-Петербург: Санкт-Петербургского
- Шанова, З. К. (2001). Славистика в Петербургском университете. In: *Славистические чтения памяти проф. П.А. Дмитриева и проф. Г.И. Сафронова*. СПбГУ, 203–210. (<http://szanowa.narod.ru/slavistika.html>).

Драгана Керкез

СЕРБИСТИКА В САНКТ-ПЕТЕРБУРГЕ

Резюме

Данное сообщение является своим родом отаванием должного почета одному из выдающихся сербистов двадцатого века в России – Петру Андреевичу Дмитриеву.

Ключевые слова: сербистика, Санкт-Петербург, Петр Андреевич Дмитриев

САДРЖАЈ

<i>Весна Р. Крајишник</i> НЕКА ПИТАЊА ИЗ МЕТОДИКЕ НАСТАВЕ СРПСКОГ КАО СТРАНОГ ЈЕЗИКА.....	7
<i>Svetlana M. Velimirac</i> ULOGA NASTAVNIKA SRPSKOG KAO STRANOG JEZIKA	27
<i>Jasmina N. Dražić</i> PARTIKULE U NASTAVI SRPSKOG JEZIKA КАО СТРАНОГ – КОЛОКАЦИЈСКА ПЕРСПЕКТИВА	37
<i>Jelena T. Ajdžanović</i> MODALNI GLAGOLI I NJIHOVI PERIFRAZNI EKVIVALENTI U NASTAVI SRPSKOG JEZIKA KAO STRANOG.....	51
<i>Слободан Б. Новокмет</i> КОМПАРАЦИЈА ПРИДЕВА У НАСТАВИ СРПСКОГ ЈЕЗИКА КАО СТРАНОГ	61
<i>Весна Ј. Ломпар</i> ЈЕЗИЧКЕ ИГРЕ И МОДЕЛИ У НАСТАВИ СРПСКОГ КАО СТРАНОГ ЈЕЗИКА НА ПРИМЕРУ КОМПАРАЦИЈЕ ПРИДЕВА	77
<i>Небојша В. Маринковић</i> ДИСТРИБУЦИЈА ГРАМАТИЧКИХ КАТЕГОРИЈА У НАСТАВИ СРПСКОГ КАО СТРАНОГ ЈЕЗИКА.....	87
<i>Душица И. Божовић</i> НАСТАВА НОВОШТОКАВСКОГ АКЦЕНТАЗА СТРАНЦЕ.....	95
<i>Вељко Ж. Брборић</i> НАСТАВА ПРАВОПИСА СРПСКОГ ЈЕЗИКА У НАСТАВИ ЗА СТРАНЦЕ.....	115
<i>Милорад П. Дешић</i> ОРТОГРАФИЈА И ОРТОЕПИЈА У СРПСКОМ КАО СТРАНОМ ЈЕЗИКУ	125
<i>Dušanika S. Zvekić-Dušanović</i> ORTOGRAFSKE GREŠKE U SRPSKOM КАО NEMATERNJEM JEZIKU.....	131

<i>Билјана М. Бабић</i> GREŠKE U TVORBI OBLIKA PARTICIPA AKTIVA NA POČETNIM NIVOIMA UČENJA SRPSKOG JEZIKA KAO STRANOG.....	143
<i>Олја Р. Перишић Арсић</i> ANALIZA GREŠAKA U SRPSKOM JEZIKU KAO STRANOM NA PRIMERU ITALOFONA.....	155
<i>Стефан Д. Милошевић</i> ТИПОЛОГИЈА ГРАМАТИЧКИХ ГРЕШАКА РУСКИХ ГОВОРНИКА ПРИ УСВАЈАЊУ СРПСКОГ ЈЕЗИКА.....	169
<i>Биљана Р. Николић</i> СРПСКИ КАО СТРАНИ ЈЕЗИК С ДРУГЕ СТРАНЕ.....	181
<i>Тина И. Поштић</i> ФОРМАЛНО ПИСМО У НАСТАВИ СРПСКОГ ЈЕЗИКА КАО СТРАНОГ	213
<i>Јулијана Ј. Вучо, Оливера М. Дурбаба</i> ШЛАГВОРТ НА ТОРТИ И ПАЛАЧИНКЕ СА ШЛАГВОРТОМ: О ДЕФИЦИТИМА У УПОТРЕБИ АКАДЕМСКОГ ВОКАБУЛАРА И ПОТРЕБИ ЗА АКАДЕМСКИМ РЕЧНИЦИМА СРПСКОГ ЈЕЗИКА КАО МАТЕРЊЕГ И КАО СТРАНОГ.....	223
<i>Милена М. Јовановић</i> КЛАСИЧНИ ЈЕЗИЦИ И СРПСКИ КАО СТРАНИ ЈЕЗИК	249
<i>Саша П. Марјановић</i> ГЛАГОЛСКА ФЛЕКСИЈА У РЕЧНИЦИМА. О РЕЦЕПЦИЈСКИМ И ПРОДУКЦИЈСКИМ ПОТРЕБАМА СТРАНИХ КОРИСНИКА.....	261
<i>Маја Р. Миличевић</i> KORPUS SRPSKOG KAO STRANOG JEZIKA (KSKS): OPIS GRAĐE I PLAN IZRADE	279
<i>Предраг Ј. Мутаџић, Anastassios Kampouris</i> ФРАЗЕОЛОГИЈА И НАСТАВА СТРАНОГ ЈЕЗИКА НА ПРИМЕРУ СРПСКОГ И ГРЧКОГ ЈЕЗИКА.....	291
<i>Никица Ј. Стрижак</i> КУЛТУРОЛОШКИ САДРЖАЈИ У НАСТАВИ СРПСКОГ КАО СТРАНОГ ЈЕЗИКА.....	311
<i>Ксенија Ј. Кончаревић</i> ЛИНГВОДИДАКТИЧКИ АСПЕКТ КОНФРОНТАЦИОНОГ ПРОУЧАВАЊА СРПСКЕ КОМУНИКАЦИОНЕ КУЛТУРЕ У ИНОСЛОВЕНСКОЈ (РУСКОЈ) СРЕДИНИ.....	323

<i>Драгана Д. Вељковић Станковић</i> КОРИШЋЕЊЕ ХУМОРИСТИЧКИХ ТЕКСТОВА У НАСТАВИ СРПСКОГ ЈЕЗИКА КАО СТРАНОГ	333
<i>Зорица В. Несторовић</i> КЊИЖЕВНИ ТЕКСТОВИ У НАСТАВИ СРПСКОГ КАО СТРАНОГ (ПРИМЕРИ ОБРАДЕ)	347
<i>Зона В. Мркаљ</i> КОРИШЋЕЊЕ РАЗЛИЧИТИХ ТИПОВА ТЕКСТОВА У НАСТАВИ СРПСКОГ ЈЕЗИКА КАО СТРАНОГ	357
<i>Александра Н. Матрусова</i> ПЕСМЕ У НАСТАВИ СРПСКОГ КАО СТРАНОГ ЈЕЗИКА.....	379
<i>Сава В. Анђелковић</i> ЈUGOSLOVENSКИ I SRPSKI FILM – BOGATSTVO У НАСТАВИ SRPSKOG КАО STRANOG JEZИКА.....	387
<i>Љилјана М. Ванјанин</i> PREVOĐENJE U ITALIJANSKOЈ UNIVERZITETSKOЈ PRAKSI.....	399
<i>Јелена Џалић</i> PREDAVANJE SRPSKOHVATSKOG (ILI BOSANSKOG, CRNOGORSKOG, HRVATSKOG I SRPSKOG) КАО СТРАНОГ JEZИКА: KOMPARATIVNI PRISTUP I IZAZOVI	409
<i>Марија Ј. Росић</i> STATUS SRPSKOG КАО STRANOG JEZИКА У SJEDINJENIM AMERIČKIM DRŽAVAMA	421
<i>Драгана Р. Дракулић-Пријма</i> РАД ОДСЕКА ЗА СРПСКИ ЈЕЗИК НА САНКТПЕТЕРБУРШКОМ ДРЖАВНОМ УНИВЕРЗИТЕТУ У 2013/2014. ШКОЛСКОЈ ГОДИНИ.....	425
<i>Драгана М. Керкез</i> СРБИСТИКА У САНКТ ПЕТЕРБУРГУ	437

CIP - Каталогизација у публикацији
Народна библиотека Србије, Београд

811.163.41'243(082)
371.3::811.163.41'243(082)

СРПСКИ као страни језик у теорији и пракси :
тематски зборник радова. 3 / [главни уредник
Весна Крајишник]. - Београд : Филолошки
факултет, Центар за српски као страни језик,
2016 (Београд : Чигоја штампа). - 445 стр. : илустр.
; 24 cm

“На Филолошком факултету у Београду је од 24.
до 25. октобра 2014. године организован трећи
Међународни научни скуп посвећен изучавању и
учењу српског као страног језика на тему ‘Српски
као страни језик у теорији и пракси’.”--> Реч
приређивача. - Текст ћир. и лат. - Тираж 500. - Реч
приређивача: стр. 5. - Напомене и библиографске
референце уз текст. - Библиографија уз сваки рад.
- Резимеи на страним језицима.

ISBN 978-86-6153-313-6

а) Српски језик - Зборници б) Српски језик - Настава
- Зборници

COBISS.SR-ID 222522380