

СРПСКИ КАО СТРАНИ ЈЕЗИК У ТЕОРИЈИ И ПРАКСИ IV

ТЕМАТСКИ ЗБОРНИК РАДОВА

Филолошки факултет
Центар за српски као страни језик
Београд, 2020

ЗБОРНИК

Организациони одбор

Проф. др Предраг Пипер
Проф. др Весна Крајишник
Проф. др Весна Ломпар
Др Небојша Маринковић
Мср Никица Стрижак
Мср Биљана Николић
Милица Родић
Татјана Ђурковић

Уређивачки одбор

Проф. др Милош Ковачевић
Проф. др Весна Крајишник
Проф. др Данко Шипка
Prof. dr Francisco Javier Juez Gálvez
Проф. др Весна Ломпар
Др Небојша Маринковић
Dr Robert Wońkowski
Мср Никица Стрижак
MA Alexander Kuperdyayev

Главни уредник

Проф. др Весна Крајишник

*Одржавање Скупа и штампање Зборника финансирао је
Мисија ОЕБС-а у Србији*

Издавач

Филолошки факултет Универзитета у Београду

Штампа

Jovšić Printing Centar doo

Тираж

300 примерака

ISBN 978-86-6153-642-7



Напомена: Ставови изречени у публикацији припадају искључиво ауторима и не представљају нужно званичан став Мисије ОЕБС-а у Србији.

СРПСКИ КАО СТРАНИ ЈЕЗИК У ТЕОРИЈИ И ПРАКСИ IV

ТЕМАТСКИ ЗБОРНИК РАДОВА

Филолошки факултет
Центар за српски као страни језик
Београд, 2020

РЕЧ ПРИРЕЂИВАЧА

На Филолошком факултету Универзитета у Београду је од 26. до 28. октобра 2018. године одржан четврти Међународни научни скуп посвећен изучавању и настави српскога као страног језика на тему *Српски као страни језик у теорији и пракси*. Укупан број учесника који су излагали своје радове на Скупу био је 71, од чега је из иностранства било 24 учесника.

Наставу српског као страног језика карактеришу специфичан методички приступ и вештина примене граматике и лексике са циљем овладавања функционалним језиком. Управо ове карактеристике довеле су до блискости између српског као страног, српског као нематерњег (посебно у хомогеним језичким срединама) и српског као језика окружења. На овом Скупу су први пут обједињена сва три аспекта учења српског језика, са жељом да се укаже на функционалну и дидактичку блискост, али и на специфичности сваког од њих. Поред тога, неки од учесника су указали и на специфичности учења српског као страног језика у дечијем узрасту.

Највећи број излагача на Скупу указивао је на методичке, уже граматичке и лингвокултуролошке аспекте у наставном процесу, изношени су закључци на основу анализе грешака и контрастивног проучавања језика, даване су прегледне анализе изучавања српског језика у иностранству.

У Зборнику су штампана 44 рада која су имала позитивне рецензије. На жалост, неки од учесника нам нису послали своје радове, а мањи број радова, према мишљењу рецензента, није задовољио стандарде стручности и информативности.

Сви објављени радови су лекторисани, како у домену правописа и стила, тако и у домену усклађивања са стандардима српског језика. На захтев појединих аутора радови су објављени латиничним писмом, на српском језику или на страном језику / матерњем језику аутора.

Организовање Скупа као и штампање Зборника финансирала је Мисија ОЕБС-а у Србији, на чему им се и овом приликом искрено захваљујемо.

Приређивачи

371.3::811.163.41'243
811.163.41'36

Весна Ј. Ломпар
Филолошки факултет, Београд
lomparvesna@gmail.com

ЗАДАЦИ КОЈИ ПОДРАЗУМЕВАЈУ ТЗВ „ВЕРБАЛНО ЗАКЉУЧИВАЊЕ” У НАСТАВИ СРПСКОГ КАО СТРАНОГ ЈЕЗИКА

У раду ће бити речи о посебном типу задатака којима се, у оквиру часова српског као страног језика, могу веждаати неке лекције из граматики. Овакви задаци су специфични по томе што су представљени тако да садрже низ граматичких и уопште језичких проблема за чије решавање је ипшредна одређена врста вербалног закључивања, али се у њима не користе граматички термини. Биће наведене различите форме задатака овог типа и дат пример за њихову примену. Има доста примера увођења ових задатака у наставу српског као матерњег језика, али у главном изостајају примери њиховог увођења у наставу српског као страног језика.

Кључне речи: српски као страни језик (L2), вербално закључивање, грамика српског језика

1. УВОД

О задацима који подразумевају тзв. „вербално закључивање”¹ већ смо писали из два угла: српског као матерњег језика (Ломпар, 2017) и, посредно, српског као страног (Ломпар, 2016)². Стога се у овом раду нећемо посебно задржавати на самом дефинисању овог типа задатака. Поновићемо само, укратко, да су ови задаци пожељни као допуна класичним задацима за утврђивање одређеног градива, јер повећавају мотивацију (Harmer, 2010: 168), разбијају монотонију, траже бољу концентрацију и самим тим утичу на трајније знање. Такође, потребно је нагласити да не постоји јасна граница

¹ Ово је само превод енглеског термина *verbal reasoning*. У британском школском систему заступљене су збирке тестова са оваквим задацима као допуна предмету енглески језик, а овако су насловљени и тестови којима се испитује вербална интелигенција. Постоје и збирке насловљене као *Non-verbal Reasoning*, које су допуна предмету математика.

² У овом раду не употребљавамо сам термин вербално закључивање, али у оквиру тзв. „језичких игара” наводимо „логичке загонетке”, које су су део шире схваћених задатака за вербално закључивање.

између ових задатака и онога што бисмо могли назвати вербалним играма (Кристал, 1995: 64), али им је заједничко то што се у оба случаја ради о тзв. индуктивном учењу (Стојановић, 2007: 66).

2. ТИПОВИ ЗАДАТАКА ЗА ВЕРБАЛНО ЗАКЉУЧИВАЊЕ

Задаци за вербално закључивање разликују се од уобичајених, тзв. класичних задатака, и по форми и по садржају. Њима се могу увежбавати различите лекције из граматике без употребе граматичких термина, а важно је поменути и то да су погодни за све нивое знања. Постоји више различитих форми у којима се могу наћи овакви задаци, као што су словне допуњалке и комбинације, Милерове аналогije, укрштенице и осмосмерке, дешифровање и кодирање, загонетне приче и сл. На вишим нивоима повећавају се и могућности за увођење још разноврснијих задатака. Овде ћемо навести неколико типова ових задатака са одговарајућим примерима³, углавном за почетни ниво учења. Поделу коју наводимо треба схватити условно, јер су критеријуми разнородни и неретко се преплићу.

2.1 Словне допуњалке и комбинације

Наводимо пример задатка који је намењен богаћењу речника. Када студенти реше задатак, добијене речи могу послужити и као предлог за нове вежбе, зависно од тога која се граматичка област обрађује: на пример, за увежбавање рода или броја именица, за препознавање придева у низу именица итд.

³ Сви задаци које наводимо проверени су у пракси, на часовима српског језика за странце у Центру за српски као страни језик на Филолошком факултету у Београду. Изабрали смо оне задатке који су се студентима највише допали, који су им били најзанимљивији и који су утицали да атмосфера на часу буде добра.

Пример 1

Нађите речи од четири слова на крају једне и на почетку друге речи у следећим реченицама.

0. Тај ученик је добро урадио тест. јуче

1. Сутра ћу цео дан бити у стану. _____
2. Мој брат Предраг ради у банци „Интеза”. _____
3. Ана, молим те, данас купи карте за позориште. _____
4. Моји омиљени дани у недељи су субота, уторак И петак. _____
5. Марко сам иде на журку код Петра. _____
6. У Лондону сваки Енглеz има кишобран. _____
7. Цео месец ветар дува у Београду. _____
8. Више волим да једем купус него спанаћ. _____
9. Путовали смо на Антарктик осамнаест пута. _____
10. Данас обала реке Саве није под водом. _____

2.2 Милерове аналоије

Такозване пропорције или Милерове аналоије имају веома једноставну форму. Овде наводимо пример намењен богаћењу речника у којем студенти треба да уоче различите речи читајући примере с лева на десно и обрнуто. Ова форма задатка може се користити за увежбавање рода, броја и падежа именских речи, компарације, глаголских облика, творбе речи итд. Добра страна оваквих задатака је и то што немају компликоване инструкције.

Пример 2

Која реч треба да стоји уместо знака питања?

РУЖ : РИС = ЖУР : ?

- а) КОС б) СИР в) ЖАР г) РАЖ

Навешћемо још један пример осмосмерке као предлошка за утврђивање падежа. Комбинацију са класичном задатком могуће је направити ако се, на пример, дода још један захтев, у којем се траже и граматички термини. На овај начин могу се увежбавати и глаголски облици.

Пример 4

У осмосмерци се крије неколико именица у различитим падежима. Пронађите их, а затим допуните табелу.

О	Б	У	Т	И	С	Е
С	К	Л	А	Р	У	С
У	З	У	Б	Е	Т	У
Т	Е	Ц	Ђ	К	О	М
И	Л	И	К	О	В	Е
М	А	Н	У	М	М	О
Г	Р	А	Д	О	В	А

	Падежни облик у осмосмерци	Назив падежа
кућа		
лик		
река		
град		
Аница		
Клара		
зуб		

2.4 Дешифровање и кодирање

Необични задаци, који у основи имају неки једноставан код, веома су инспиративни за студенте. У наведеном примеру решење, именица кајмак, добар је основ, на пример, за конверзацију везану за типичну храну у Србији. Ако се као решење осмисле придеви у компаративу, на овај начин се може увежбавати и компарација.

Пример 5

Ако је за реч МАЈКА тајни код ●◆□☆◆, за коју реч је тајни код ☆◆□●◆☆?

2.5 Зајонетне приче

Најтеже је осмислити тзв. загонетне приче. Ради се, у ствари, о логичким задацима који треба да личе на кратке приче. Пример који следи намењен је разумевању прочитаног, а посредно увежбавању облика компаратива придева који имају наставак *-ји*.

Пример 6

Ана у завршници трке није била бржа од Јоване. Да ли то значи да је стигла на циљ после Јоване?

Компарација се може увежбавати и на мало компликованијем предлошку, као што наводимо у *Примеру 7*. Ово је добар модел за увежбавање облика компаратива и суперлатива и других придева, а не само придева *брз* и *сиор*.

Пример 7

Прочитајте пажљиво следеће информације.

Милош, Јован, Алекса и Зоран се такмиче у трчању. Милош је бржи од Јована, а Зоран је бржи од Милоша. Алекса је спорији од Јована.

Само једна реченица је тачна. Која?

- а) Јован је најбржи.
- б) Зоран је најспорији.
- ц) Алекса је бржи од Милоша.
- д) Милош је спорији од Зорана.

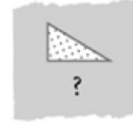
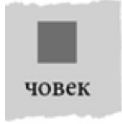
3. ДА ЛИ СЕ ИСТИ ЗАДАЦИ МОГУ КОРИСТИТИ У СРПСКОМ КАО СТРАНОМ И У СРПСКОМ КАО МАТЕРЊЕМ?

Задаци овога типа намењени странцима у већини случајева превише су лаки за матерње говорнике. Међутим, када је ситуација обрнута, ако узмемо у обзир прилагођавање нивоу, исти задаци овога типа намењени матерњим говорницима могу се употребити и кад је у питању српски као страни. Као илустрацију навешћемо три таква примера.

Један задатак, осмишљен за увежбавање падежа у петом разреду основне школе за матерње говорнике (Ломпар-Несторовић 2018: 28), може се у истој форми поставити и страним студентима. Овај пример (комбинација вербалног и невербалног закључивања) помаже увежбавању облика номинатива, инструментала и вокатива. А пошто је комбинација са геометријским облицима у питању, повећана концентрација доводи до лакшег меморисања одређеног падежног облика.

Пример 8

Заокружите слово испред речи која треба да стоји уместо знака питања.

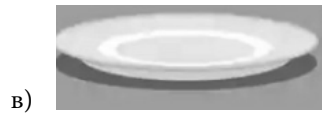
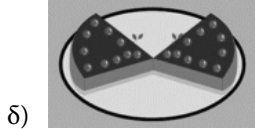


- а) човече б) жено в) другом г) жена

Задатак који се односи на бројеве, у овом случају на значење основног броја *оџа*, такође се на исти начин може поставити и матерњим говорницима и странцима.

Пример 9

Испред деце су тањира са колачима. Милан је из свог тањира појео оџа колача. Који тањир је остао испред Милана?



Трећи пример који наводимо спада у игру пантомиме, али је, као што смо на почетку нагласили, и неке игре могуће употребити као специфичне задатке. Може се приказати снимак глумице која, на пример, пантомимом показује инструментал (Ломпар 2018: 4 слајд, 7. лекција). Поред погађања падежа (примарно за српски као матерњи), снимак може послужити као предлогак за различита питања: *с ким шетња*, *чиме њише* и сл., тако да се у одговорима употреби што више именица у инструменталу.

Пример 10









4. РАЗЛИЧИТИ ТИПОВИ ЗАДАТАКА ЗА УВЕЖБАВАЊЕ ПАДЕЖА НА НИВОУ А1 И А2

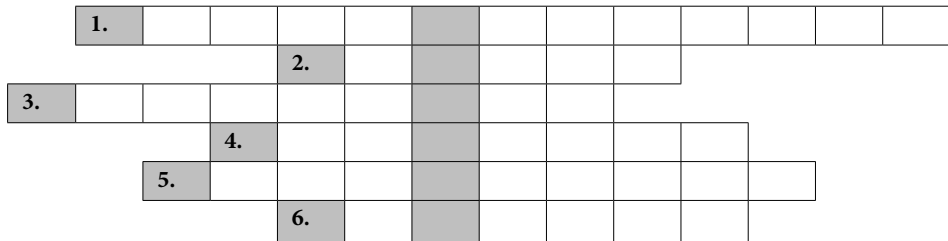
Готово сваки од наведених типова задатака може се прилагодити увежбавању различитих граматичких области, а у исто време употребом ових задатака могу се развијати све четири језичке вештине. Да бисмо то и практично показали, навешћемо примере задатака који подразумевају вербално закључивање за увежбавање падежа, јер је за њихово усвајање потребно највише времена на почетном нивоу учења српског језика као страног.

Једноставна укрштеница, без граматичких термина, намењена је увежбавању облика инструментала, али и назива за превозна средства. У исто време на овај начин се може скренути пажња на наставак *-ем* (у односу на *-ом*), као и на инструментал именице плуралија тантум *кола*.

Пример 11

Попуните укрштеницу. Ако је правилно решите, у осенченим пољима добићете једну именицу у инструменталу.

1. На планину сам стигла...  2. До Београда путујем... 
3. У град идем...  4. У Кину путујем... 
5. На посао никад не идем...  6. На другу страну реке прешли смо... 



Задаци типа дешифровање и кодирање такође се могу прилагодити увежбавању падежних облика. У примеру који наводимо решење је реч у локативу (*кући*), али студенти у следећем захтеву треба да препознају и реченицу у којој недостаје овај облик именице.

Пример 12

Ове речи су написане по неком коду. Откријте га и декодирајте нову реч.

К У Д А	И Ђ И
7 1 3 9	8 2 8
—————	
7 1 2 8	

У коју реченицу треба дописати добијену реч?

- а) Живим у _____.
- б) Ушао сам у _____.
- в) Излазим из _____.

Задаци у форми загонетних прича погодни су за посредно увежбавање падежних облика. У наредном задатку прича је формулисана тако да се инсистира на акузативу (*кремјийиу, орасницу, баклаву, колач* итд.).

Пример 13

Прочитајте текст, па одговорите на питање.

Ана, Јелена, Јован, Никола и Марко су ове недеље били неколико пута у пољстичарници. Ана, Никола и Јелена су у среду појели по једну кремпиту и орасницу. Јован и Марко су претходног дана појели по једно парче торте од јагода. Јован је у петак појео баклаву. У недељу су Ана и Јелена поделиле један колач од јабука.

Ко је од њих појео најмање колача ове недеље?

Сличним типом тзв. загонетних прича може се увежбавати више падежа, у овом случају: генитив, локатив и инструментал. Важно је да се при састављању задатка, на пример, води рачуна да задате именице буду различитог рода.

Пример 14

Слушајте текст, па попуните табелу.

Ана и њена сестра сада живе у Мексику, али су рођене у Београду. Марко је новинар, а Тина је професорка. Земља у којој сада живе професорка и њен пријатељ зове се Швајцарска. Професорка је рођена у Токију. Новинар и његов брат су рођени у Женеви, али је сада њихова земља Јапан.

	Одакле је? Из...	Где живи? У...	С ким живи? С(а)...
Ана			
Марко			
Тина			

4. ЗАКЉУЧАК

Главни део рада састоји се од великог броја задатака који подразумевају вербално закључивање. То смо урадили из два разлога.

Прво, тако показујемо да је ове задатке могуће осмишљавати не само у српском као матерњем него и у српском као страном језику. Овакве типове задатака, као што смо нагласили, ретко налазимо у уџбеницима и вежбанкама за српски језик као страни. Са мањим модификацијама, задаци типа избаци уљеза или укрштенице, осмосмерке, Милерове аналогije, могу се наћи и у неким уџбеницима или вежбанкама уз уџбенике за српски језик као страни⁴. Али, оно што у ужем смислу зовемо логичким задацима (загонетне приче и декодирање, на пример) не налазимо у овим приручницима. Стога нам је било важно да покажемо како могу изгледати ови задаци намењени странцима, пре свега на почетном нивоу учења језика.

Други разлог за навођење великог броја разноврсних задатака у овом раду јесте да створимо основу према којој би писци уџбеника или професори српског језика као страног могли употребљавати дате моделе за састављање нових задатака овога типа. Стога смо уз сваки задатак навели и могуће граматичке партије чијем увежбавању погодује дати модел. На тај начин смо створили могућност да се састави нови задатак тако што се у готовим моделима измене одговарајући примери.

Циљ нам је такође био да укажемо на потребу да овакви задаци нађу своје место у уџбеницима и приручницима за српски као страни језик. У том смислу можемо издвојити неколико разлога.

- 1) Све четири језичке вештине могу се развијати помоћу оваквих задатака: писање (*Пример 11*), читање (*Пример 13*), слушање (*Пример 14*) и говор (*Пример 10*).
- 2) Ови задаци се могу употребљавати и за лексичке (*Пример 1, Пример 2, Пример 3, Пример 5, Пример 13*) и за граматичке вежбе (*Пример 4, Пример 7, Пример 8, Пример 9, Пример 11, Пример 12, Пример 14*).
- 3) У нашој пракси се показало да ови задаци повећавају мотивацију студената и стварају добру атмосферу на часу. За њихово решавање потребно је ангажовање различитих мисаоних процеса, који код студената стварају привид забаве, а не класичног увежбавања градива.

⁴ Један број сличних задатака наводи се и у приручнику *Српски с лакоћом*, код различитих аутора.

ЛИТЕРАТУРА

- Европски језички портфолио (2003). *Заједнички европски оквир за живе језике*, Министарство просвете и науке Црне Горе, Подгорица.
- HARMER, J, 2010. *How to Teach English*⁶. Harlow: Pearson Education Limited.
- KRISTAL, D. (1995). *Kembrička enciklopedija jezika*, стручни редактор и recenzent Ranko Bugarski, Beograd: Nolit.
- ЛОМПАР, В. (2016). Језичке игре и модели у настави српског као страног језика на примеру компарације придева. У: В. Крајишник (ур.), *Српски као страни језик у теорији и пракси III*, Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик, 77-85.
- ЛОМПАР, В. (2017). Задаци који подразумевају тзв. „вербално закључивање”. *Прилози настави српског језика и књижевности*. Бања Лука: Друштво наставника српског језика и књижевности Републике Српске, VI, 83-95.
- ЛОМПАР, В. (2018). *Грамаџика 5, Српски језик и књижевност за 5. разред основне школе*, дигитални уџбеник, Београд: Klett.
- ЛОМПАР, В., Несторовић, З. (2018). *Радна свеска 5, уз уџбенички комплет Српски језик и књижевност за 5. разред основне школе*, Београд: Klett.
- Српски с лакоћом, њиручник за предаваче српског језика као страног* (2017). Приредила В. Ломпар, Београд: МСЦ.
- СТОЈАНОВИЋ, С. (2007). „Откривена” и „скривена” граматика. У: М. Дешић (ур.), *Српски као страни језик у теорији и пракси*, Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик, 65-72.

Vesna Lompar

TASKS THAT INVOLVE "VERBAL REASONING" IN TEACHING SERBIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Summary

The paper deals with tasks that involve the use of "verbal reasoning" in practicing grammar of Serbian as a foreign language (L2). We have pointed to some of the most frequent task models of this type. Then, with selected examples, we have shown that with these tasks, all four language skills can be developed: writing, reading, listening and speaking.

Key words: Serbian as a foreign language (L2), verbal reasoning, grammar of Serbian language

1. УВОД

У процесу учења (српског као) страног језика један од крупних проблема за студенте представља разумевање и употреба формално блиских, а значењски мање или више различитих лексема (уп. Липка 1992: 167)¹, у литератури термилошки одређених као пароними. Будући да овај термин обухвата различите феномене, те је и приступ њиховом истраживању разуђен (Драгићевић 1996: 456–463; Cruse 1991: 131; Ђипка 1991: 130–135; Радић 2008: 459–469), у раду се неће проблематизовати његова различита схватања. Важно је, међутим, истаћи да, осим неусаглашености у вези са степеном формалне блискости који би одликовао парониме, додатну недоумицу уноси и приступ паронимији као међујезичкој и унутарјезичкој појави. У овоме истраживању посматра се један сегмент унутарјезичке паронимије – парови девербативних именица изведених од истог глагола процесом суфиксације, при чему се бележи однос нулте морфеме (суфикса) према суфиксу *-ац* или *-ак* (нпр. *удар* и *ударац*, *излаз* и *излазак*).

2. ЦИЉЕВИ, ЗАДАЦИ И МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

Основни циљ рада јесте утврђивање семантичке блискости односно удаљености ових парова, што подразумева:

- (а) увид у забележену полисемантичку структуру дате лексеме у *Речнику српској језика* (РМС) и утврђивање могућег преплитања значења понуђених паронимских парова;
- (б) претрагу електронског корпуса са упитом у основном облику ових именица, на основу чега би се добиле информације о сродности/разлици значења и утврдио минимални леви и десни контекст датих лексема и тиме декодирало значење и добио попис најфреквентнијих колоката;
- (в) сумирање резултата и давање смерница за усвајање формално сличних именица, као и предлога за лексикографску обраду паронима за потребе наставе српског као страног језика.

Међу примарне задатке истраживања улази:

¹ Л. Липка не користи овај термин, као ни Палмер, Лич и други семантичари. У својој књизи *Кратак преглед лексикологије енглеског језика* (ориг. *An Outline of English Lexicology*), Липка, у одељку о колокацијама, скреће пажњу на потешкоће за ученике у процесу учења језика како уобичајених и фиксних колокација (нарочито када конституент има синониме или блискозначнице – *large, big, great / male, masculine*), тако и формално сличних лексема (*electric, electrical / optic nerve, optical illusion*) (Липка 1992: 167).

- (а) испитивање познавања значења именица: *улаз* : *улазак*; *ћролаз* : *ћролазак*; *ћрилаз* : *ћрилазак*; *удар* : *ударац*; на основу захтева у анкети да се упише компатибилан леви и десни најужи контекст;
- (б) верификовање постојећих понуђених девербативних именица у савременом српском језику (нпр. *удисај*, **удис*, *дрхџај*, **дрхџи*, *залазак*, **залаз*, *силазак*, **силаз*).
- (в) провера познавања могућности творбе именица од мотивног глагола (*долазијџи*, *одлазијџи*, *ћолазијџи*, *сџиизајџи*, *силазијџи*, *ћромашијџи*, *ћролазијџи*, *обилазијџи*).

Како би се стекао увид у разумевање диференцијације значења између паронимских парова, као и у коректност њихове употребе, коришћено је неколико методолошких поступака:

- (1) анкета коју су попуњавали неизворни говорници српског језика (НГ),
- (2) анкета коју су попуњавали изворни говорници српског језика (ИГ) и
- (3) претрага паронимских парова у РМС и у електронски забележеној грађи корпуса савременог српског језика.

Подстицај за ову врсту истраживања проистекао је из наставне праксе, када је студент захтевао од наставника да му предочи разлику између именица *удар* и *ударац*, при чему је уследио спонтани и очекивани одговор предавача – давање најужег контекста, тј. постојаних веза похрањених у менталном лексикону изворног говорника: *срчани*, *мождани*, *ћојлојџни удар*; *удар ћрома*, *вејџра*, *сџрује*, али *слободан ударац*, *ударац ћесницом*, *у ћлаву*, *лојџом*, *задајџи* (*ћежак*) *ударац*.²

Истовремено, отворила су се нова питања, која се, сведено, односе на следеће: које се то глаголске именице у српском језику реализују у овим

² Први закључак који се намеће из ових спојева јесте то да именица *удар* задржава значење полазног глагола *ударџи* које се реализује изван воље субјекта (што је формализовано субјекатским генитивим именице у функцији комплемента: *удар ћрома*), те компоненту изненадности, неочекиваности. Суфиксом *-ац* пак уноси се значење субјектове свесне и намерне акције (*ударац руком о сџо*). Ова, само полазна и интуитивна објашњења, била су полазиште за даље истраживање које подразумева увид у значења дата у речнику српског језика, стање у електронском корпусу и испитивање разумевања ових парова код страних и домаћих студената.

формама (нулта морфема : суфикс *-ац* или *-ак, -ај*), на који начин проверити постојање оваквих именица, које су то творбена и семантичка ограничења за изостанак једне од ових форми, по правилу с нултом морфемом (**йолаз; *залаз* и сл.). Будући да би идентификација оваквих именица захтевала велики корпус и дуготрајну претрагу, предмет овога рада ограничили смо на један број именица при чијем усвајању је детектован проблем. Полази се од претпоставке да различита семантичка поља којима припада мотивни глагол не омета методолошку исправност истраживања, него напротив – указује на то да даљим испитивањима треба утврдити могућу правилност кад је у питању овај вид творбе глаголских именица.

Стога смо се за обим и потребе овога истраживања определили за наведене форме јер би опширнији попис именица излазио из оквира и опсега рада. Испитивање значењског и творбеног саодноса датих глаголских именица врши се с циљем предочавања проблема у усвајању паронима и служи као илустрација како превазићи те тешкоће.

У првом делу рада предочиће се резултати анкета како би се детектовали основни проблеми у вези с наведеним паронимским паровима и њиховом творбом. Уочене тешкоће покушаћемо да објаснимо у другом делу рада – увидом у значења именица датих у РМС, анализом добијених резултата из електронског корпуса, те одговорима домаћих студената, који су очекивано спонтани и представљају резултат прве асоцијације на задату реч.

2.1 Анкета (НГ)

- (1) Упишите речи које могу да се комбинују с датом речју. Можете уписати речи с обе стране или само с једне.

Пример: _____ УЛАЗ _____

Одговори су дати према фреквенцији; изостанак левог или десног контекста у анкети означен је знаком [/]; број истих одговора дат је у заграда; следе узбучени одговори који су се једном појавили. Граматички некоректне форме дате су курзивом, док је семантичка некомпатибилност означена знаком [?].

1.1. УЛАЗ : УЛАЗАК

УЛАЗ: ЛЕВИ КОНТЕКСТ:

главни (6), забрањен (3), слободан (3), велик(и) (2), бесплатан, други, задњи, мали, на[?], први, *црвен*, / УЛАЗ

УЛАЗ: ДЕСНИ КОНТЕКСТ:

УЛАЗ у кућу (5), у продавницу (2), бесплатан, слободан, за раднике, у колу, на

концерт, на фестивал, *и́реко врайџа*, са леве стране, са десне стране, са улице, се наплаћује, у рај, у самопослугу, у школу, /

УЛАЗАК: ЛЕВИ КОНТЕКСТ:

/ (3); брз(и) (2), касни (2), добар, добровољни, дозвољен, лак, пред, први, платим много за, срећан [?] УЛАЗАК

УЛАЗАК: ДЕСНИ КОНТЕКСТ:

УЛАЗАК у ЕУ (2), у НАТО (2), на филм (2), на концерт (2), Луне, *раднике*, *кроз и́ранице*, *на йослу*, на факултет, на црвени тепих, на шетњу[?], *и́реко врайџа*, у земљу, у кућу, у међународне организације, у систем

1.2. ПРОЛАЗ : ПРОЛАЗАК

ПРОЛАЗ: ЛЕВИ КОНТЕКСТ:

мали (2), подземни (2), велик (2), / (2), брз[?], дуги, пешачки[?], првенство пролаза, уски, фраза за..., царина је..., широки ПРОЛАЗ

ПРОЛАЗ: ДЕСНИ КОНТЕКСТ:

ПРОЛАЗ кроз шуму (2), затворен, *између државама*, између куће, између наше куће, је забрањен, кроз врата, кроз парк; међу кућама, на улици, на реци, отворен, о(не)могућен, *и́розором*, Срђана Алексића, у собу, улицом, /

ПРОЛАЗАК: ЛЕВИ КОНТЕКСТ:

/ (3), сигуран (2), брзи, глатки, казна за пролазак на црвено, људи морају имају[?], опасан[?], отворен, скупи[?], страшан, таман, тешки ПРОЛАЗАК

ПРОЛАЗАК: ДЕСНИ КОНТЕКСТ:

ПРОЛАЗАК улицом (2), кроз улицу (2), аутомобила, болести, *из једној месџа у друго*, *из журке*, колоне аутомобила, *кроз зедре*, кроз контроле, кроз реке[?], кроз шуме, на другу страну[?], преко пута[?], преко трга, реком, у *ирадовима*, у финале, /

1.3. ПРИЛАЗ : ПРИЛАЗАК

ПРИЛАЗ: ЛЕВИ КОНТЕКСТ:

/ (4), брзи (2)[?], опасан (2), градски, затворен, затрпан, не касни[?], пронаћи, сигуран, стрми, тешки ПРИЛАЗ

ПРИЛАЗ: ДЕСНИ КОНТЕКСТ:

ПРИЛАЗ / (3), на факултет (2), до града, кући, коловозом, на купање[?], на плажу, *на йосла*, *на кућу*, у кућу, у ресторан, *уз куће*, онемогућен

ПРИЛАЗАК: ЛЕВИ КОНТЕКСТ:

/ (5), брз, занимљив, касни, полаки[?], први, одгођен, рани[?], целу годину чекам на[?] ПРИЛАЗАК

ПРИЛАЗАК: ДЕСНИ КОНТЕКСТ:

ПРИЛАЗАК / (2), Божића[?], деци, *код куће*, *код и́ријажеља*, месту о(не)могућен, *на ауџобус*, *на йосао*, *на сџаници*, *на хойсел*, *на час*, спаситеља, у кућу

(3) Наведите именице од следећих глагола (уколико постоје):

ДОЛАЗИТИ:	долазак(14), долаз
ОДЛАЗИТИ:	одлазак (12), одлаз (3)
ПОЛАЗИТИ:	полазак (14), полаз
СТИЗАТИ:	/ (9) стизак, стиз (2), стижење (2), стизај
СИЛАЗИТИ:	/ (5), силаз (4), силазак (4), силажење
ПРОМАШИТИ:	/ (7), промах, промашење, промашница, промашај
ПРОЛАЗИТИ:	пролазак (8), пролаз (7)
ОБИЛАЗИТИ:	обилазак (8), обилаз (5), обилазница

Када је реч о проблемима на плану творбе, на основу добијених одговора могу се издвојити следећи закључци:

- (1) Основно запажање јесте да неизворним говорницима српског језика творба ових именица задаје веће тешкоће него разумевање готових изведеница. Резултати добијени у другом задатку показују да код највећег броја понуђених парова именица постоји колебање у вези с тим која је форма валидна. У просеку је (пре)познавање постојећих именица тек нешто мало више изнад 50%. Изузетак представљају именице *удис* и *грхаји* које су у високом проценту, око 80%, идентификоване као непостојеће. Разлози за проблеме у вези са творбом јасније се уочавају у одговорима датим у трећем задатку.
- (2) Уочава се да испитаници од различитих глагола кретања, осим регуларног творбеног модела (*залазак*, *одлазак*, *илозак*, које су доминантије), творе именице и нултим суфиксом (*долаз*, *одлаз*, *илоз*, *обилаз*). Ово би се могло објаснити аналогijом према постојећим именицама *излазак* – *излаз*, *улазак* – *улаз* и сл.
- (3) Исти модел примењује се и на глагол *сџизајти*, од којег се не изводи девербативна именица, што би се могло објаснити претпоставком да глаголи из исте семантичке групе (глаголи кретања) имају исти творбени модел. Ово потврђује да се колебање у вези са формом реализује у више лексичких образовања: *сџизак*, *сџиз*, *сџижење*, *сџизај*. Ипак је половина испитаника претпоставила да се од овог глагола не твори именица.

2.2 Анкета (ИГ)

Анкетирано је око педесет студената са Одсека за српску књижевност и језик Филозофског факултета у Новом Саду. Одговори ИГ, очекивано, показују добро познавање значења лексема које чине паронимски пар – испитаници су уз задате именице (чланове паронимских парова) уписивали углавном лексеме са компатибилним семантичким садржајем; у

свега неколико примера анализираних именица удружују се са придевима, именицама или глаголима чија је реализација уз задату реч упитна или необична (нпр. *последња бијка одијрала се на речном њриласку; њијредно је њијунитији увид о њрисусијву сијуденаија; славили смо њроласке њодина; удар камионом; удар лоијом*). Нарочито се истиче проблем рекције именице *увид* где се као допуна доминантно јавља форма беспредлошког генитива уместо форме у + акузатив (13 : 7). Претпоставља се да је разлог остваривања овакве форме ширење генитива као најчешћег облика за исказивање објекта уз девербативне именице.³

На основу одговора добијених у првом задатку анкете, може се закључити да се чланови паронимских парова, упркос семантичком преклапању, по правилу међусобно ипак диференцирају на основу одређених значењских компоненти. Тако се, на пример, именице *улаз* и *улазак* диференцирају на основу обележја агентивности, динамичности и спацијалности. Именица *улаз* удружује се махом са придевима или именицама којима се реферише о његовим димензијама, његовом изгледу, намени и припадности (*велики, мали, њросијран, скупен, њајни, сијари, њрви, сијоредни, њлавни, куђни, школски, за њлумце, за њрофесоре, куђе, зијраде, у учионицу, у ауњијобус* и сл.). Наведено говори о томе да семантичку структуру именице *улаз* чине компоненте агентивност /-, динамичност /-, спацијалност /+/, што даље имплицира да се њено примарно значење може дефинисати као 'место на које се улази, врата', како се и наводи у РМС. С друге стране, уз именицу *улазак* везују се придеви са семантичком компонентом 'оцене' или именице у облику беспредлошког генитива са обележјем живо /+/ (*изненадни, њеањирални, свечани, нањли, неочекивани улазак новинара, њосијију, њрофесора, мијранаија, краља, младенаца*). На основу овакве комбинаторике, јасно је да су у семантичком садржају именице *улазак* присутне значењске компоненте агентивност /+/ и динамичност /+/, те се њено значење може дефинисати као 'улажење, долазак, приступ унутра, ступање' (РМС).

³ *УВИД* усњеа, оцена, докуменатија, сијања, сијуације, знања, сијособности, у књије, у сијање, у рачуне, докуменатија, рада, случаја, оцена, сијања, њањирологије, у случај, у знање, у евиденцију, у катастар, политички, дуготрајни.

3. ЛЕКСИКОГРАФСКИ ПОДАЦИ: РЕЗУЛТАТИ АНКЕТЕ ИЗВОРНИХ ГОВОРНИКА, ПОДАЦИ ИЗ ЕЛЕКТРОНСКОГ КОРПУСА

На примеру речничке дефиниције именица УДАР и УДАРАЦ, као и увидом у одговоре изворних говорника у вези с контекстуализацијом овог пара именица, те верификације података у електронској грађи, сагледаће се значења и њихова хијерархизација, што би послужило као смерница за обраду паронимских парова и путоказ за израду огледног речника паронима (бар једне семантичке групе обрађиваних именица).

<p>ударац, ударца м (инстр. ударцем; ген. мн. удараца) 1. јак притисак замахнутом руком, ногом или замахнутим, одн. баченим предметом; звук којим је обично праћен какав притисак.</p> <p>2. в. удар (2, 3, 7, 8).</p> <p>3. спорт. у фудбалу шутирање лопте под одређеним условима; уопште шутирање лопте, шут; слободан~, ~са угла, индиректан~, јак~.</p>	<p>удар м 1. в. ударац (1).</p> <p>2. звучни ефекат изазван замахом, покретањем каквог механизма, изазивањем вибрација еластичног тела, ритмичним осцилацијама чега и др.: ~звона, удари лире.</p> <p>3. замах, налет ветра, мећава и сл.</p> <p>4. продор електричне струје кроз тело, захват тела њоме.</p> <p>5. померање тла, потрес (при земљотресу).</p> <p>6. војни напад, навала: подносити ударе непријатеља.</p> <p>7. фиг. напад речима.</p> <p>8. тежак душевни потрес, удес, несрећа.</p> <p>9. мед. нагла, обично опасна по живот промена у организму изазвана прскањем или зачепљењем крвних судова, деловањем јаке топлоте и сл.: срчани~, мождани~, топлотни ~.</p> <p>10. пол. насилна промена власти: државни~, војни~.</p> <p><i>од једног удара дуб не пада</i> не треба рачунати на брзе успехе.</p> <p><i>на удару (удару)</i> (бити, наћи се, налазити се и сл.)</p> <p>1) налазити се на прометном, истакнутом месту;</p> <p>2) бити изложен нападима. <i>под удар доћи, пасти</i> и сл. бити захваћен неповољним мерама.</p> <p>~ <i>среће</i> изненадан срећан догађај.</p> <p>~ <i>судбине</i> несрећа, трагедија.</p>
--	--

Табела 2. Речнички чланци лексема удар и ударац у РМС

Како се види из речничких дефиниција, далеко разгранатију семантичку структуру има именица са нултим суфиксом (*удар*). Њено пак примарно значење наведено је упућивањем на примарно значење именице *ударац* ('јак притисак замахнутом руком, ногом или замахнутим, одн. баченим предметом; звук којим је обично праћен какав притисак'). Примери пак из корпуса и анкета показују другачије стање:

- а. Значење именица *удар* и *ударац* јасније се декодира на основу десног контекста. Именице на позицији допуне диференцирају се на основу обележја конкретно : апстрактно. Уз именицу *ударац* везују се махом именице с обележјем конкретно /+/, које денотирају притом или конкретног, појединачног вршиоца радње (*ударац боксера, ударац њрошћивника*) или инструмент за њену реализацију (*ударац ноћом, њесницом, лойћом* и сл.), која може бити локализована (*ударац у љаву* и сл.). С друге стране, именица *удар* удружује се већином са именицама с обележјем апстрактно /+/, по изузетку са именицама маркираним обележјем конкретно /+/, при чему су све агентивне

природе и денотирају појмове који се концептуализују као СИЛА, СТИХИЈА (нпр. *удар грома, животиња, ветра, муње, времена, војске, славе*).

- б. Јаснија је ситуација када је у питању именица *ударац* – она се најчешће остварује у примарном значењу ('јак притисак замахнутом руком, ногом или замахнутим, одн. баченим предметом'). Ово потврђују примери из електронског корпуса:

туп, звучни, топовски, контра, јавни, струјни, мождани, срчани, *снажан*, слаб, гласан, јак, *неочекивани*, државни, опозициони, смртоносни, намерни, лак, УДАР;

УДАР војске, времена, грома (велики број пута), ветра, копита, песнице, чекића, муње, живота, славе, аута;

снажан, директан, контра, неспортски, болан, јак, спортски, прљави, слаб, последњи, туп, противнички, смртоносни, спор, низак, завршни, неочекивани, УДАРАЦ;

УДАРАЦ боксера, песницом, противника времена, живота, главом, руком, ногом, палицом, у главу, аутомобила, чекића, копита, каменом, вратима, бола, силе, песнице, у ногу.

4. ЗАКЉУЧНЕ НАПОМЕНЕ

Сумирајући резултате анкете НГ, те испитујући лексички компатибилитет остварен у спојевима са посматраним именицама, навођеним у анкети ИГ, те узимајући у обзир податке добијене из електронског корпуса савременог српског језика, дошло се до следећих закључака:

1. Разумевање и употреба паронима – формално блиских, а значењски мање или више различитих лексема, јесте проблем у процесу учења српског језика као страног.
2. Огрешења се бележе и на формалном и на семантичком плану.
3. Граматички некоректне форме често су последица недовољног разумевања значења понуђених именица. С једне стране, показује се немогућност уочавања разлике између значењски, у великој мери, јасно диференцираних именица *долазак* и *йрилазак* (прилазак на аутобус на хотел/на станици, прилазак код куће/код пријатеља), изведених од блискозначних глагола *долазити* и *йрилазити*, при чему је усвојена форма изведена од необележене глаголске лексеме *долазити*. С друге стране, огрешења настају и због непознавања семантичке мреже префикса *йро-*, *йри-* и *йре-*, те препознавања диференцијалних семантичких компоненти сваког од њих (*йролазак из једној месџа у друго* и сл.).

4. Семантичка некомпатибилност, тј. навођење речи лексички неударљивих са посматраним именицама условљена је недовољним познавањем и препознавањем диференцирања значења паронимских парова (нпр. *удар лойова; удар сџола* и сл.).
5. Подаци из електронског корпуса и они добијени на основу резултата анкете ИГ показују извесна неслагања са речничким дефиницијама у погледу семантичке структуре посматраних именица – на основу резултата овог истраживања може се закључити да се, по правилу, издваја семантичка компонента која, без обзира на међусобна семантичка преклапања, ипак диференцира значења чланова паронимских парова.

Чини се да би постојање речника унутарјезичких паронима у знатној мери олакшало усвајање, разумевање и употребу формално блиских, а значењски ипак различитих лексема. Као добар водич за похрањивање унутарјезичких паронима у речник, као и за модел за уређење речничког чланка, може послужити *Речник њаронима руској језика (Словарь паронимов русскога језика, 2004)* аутора Јулија Бељчикова и Марије Пањушеве, који садржи 340 паронимских парова (или низова речи повезаних истим кореном).

ЛИТЕРАТУРА

- БЕЉЧИКОВ, ЈУ. ПОНЈУШЕВА М. С. (2004). *Словарь паронимов русскога језика*. Москва: АСТ Астрелъ.
- ДРАГИЋЕВИЋ, Р. (1996). О једној врсти лексичке паронимије. *Српски језик 1–2*. Београд: Филолошки факултет – Никшић: Филозофски факултет. 456–463.
- РАДИЋ, Ј. (2008). Пароними – од логичког до лингвистичког термина. *Зборник Инстџиџуџа за српски језик САНУ 1*. Београд: Институт за српски језик САНУ. 459–469.
- РАДИЋ-ДУГОЊИЋ, М. (1991). *Међујезички хомоними и њароними у руском и српскохрватском језику*. Горњи Милановац: Дечје новине.
- CRUSE, D. A. (1986). *Lexical semantics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ЉРКА, Л. (1992). *An Outline of English Lexicology*. Tübingen: Max Niemeyer.
- Речник српској језика, (2007)* (ур. М. Николић). Нови Сад: Матица српска.
- ЉРКА, Д. (1991). Paronimi iz engleskog u srpskohrvatskom општем i mentalnom leksikonu. *Kontrastivna jezička истраживања*. Filozofski fakultet: Друштво за применјену лингвистик у Војводине. 130–135.

ИЗВОРИ

Николић, М. (2000). *Обраћени речник српскога језика*. Нови Сад – Београд: Матица српска – Институт за српски језик.

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

Корпус савременог српског језика на Математичком факултету Универзитета у Београду, <http://korpus.matf.bg.ac.yu/prezentacija/korpus.html>

Jasmina Dražić, Jelena Ajdžanović

LE RÔLE DU CONTEXTE DANS LA COMPRÉHENSION DES SUBSTANTIFS
DÉRIVÉS DU MÊME RADICAL

Résumé

L'article analyse les paires des déverbatifs dérivés du même verbe par les différents procédés de dérivation (par exemple : *udar/udarac*), en soulignant la différence de leur sens.

L'hypothèse principale de cet article est la présence de certaines difficultés concernant la compréhension des différents substantifs ayant la même étymologie, chez les apprenants qui ont un niveau avancé de connaissance de serbe langue étrangère. Pour cette raison, le but de ce travail est l'identification des marqueurs sémantiques des deux unités lexicales (collocations secondaires) à partir desquels se réalise le décodage du sens des paires des substantifs (par exemple : *moždani, srčani, strujni udar : udarac pesnicom u glavu, (svom) snagom*).

Mots clés : déverbatifs, dérivation, collocations, sémantique, contexte, serbe langue étrangère

371.3::811.163.41'243
811.163.41'366.54

Милица С. Божић Синчук
Институт за српски језик САНУ, Београд
milica.sincuk@isj.sanu.ac.rs

ПИТАЊЕ ЈЕЗИКА ПОСРЕДНИКА И УСВАЈАЊЕ ПАДЕЖНОГ СИСТЕМА НА ПОЧЕТНОМ НИВОУ УЧЕЊА СРПСКОГ КАО СТРАНОГ ЈЕЗИКА

У раду се разматра усвајање падежног система на почетном нивоу учења српског као страног језика на примеру једне групе студената из Турске. Усвајање падежног система праћено је у првом семестру наставе на почетном нивоу (A1). Износи се језичко искуство и лингвистичка слика групе студената. Главна специфичност наставе јесте одсуство језика посредника – студенти не говоре ниједан светски језик, а наставник не познаје турски језик. Изазов за наставника јесте отежана комуникација у првим недељама наставе и због тога што су турски и српски језици различити по типу. Два су циља испитивања: 1. указивање на важну улогу језика посредника у настави страног језика; 2. представљање функционалних вешти када у настави не постоји заједнички контекст.

Кључне речи: српски као страни језик, језик посредник, падежни систем, почетни ниво учења српског као страног језика (A1).

1. УВОД

Наставу српског као страног језика прате бројни изазови. Врло често на почетном нивоу учења страног језика постоји језик посредник помоћу којег се остварује контакт између наставника и студената, односно којим се помаже стварање заједничког контекста, и одсуство такве помоћи у настави представља додатни изазов.

У раду се разматра усвајање падежног система на почетном нивоу учења српског као страног језика на примеру једне групе студената из Турске. Усвајање падежног система праћено је у првом семестру наставе академске 2017/2018. године на почетном нивоу (A1).

Главна специфичност наставе јесте одсуство језика посредника – студенти не говоре ниједан светски језик, а наставник не познаје турски језик. Изазов за наставника јесте отежана комуникација у првим недељама наставе и због тога што су турски и српски језик различити по типу – турски припада породици алтајских језика и по типу је аглутинативни, а српски индоевропској језичкој породици и у питању је флективни језик.

1.1 Циљеви рада

Први циљ рада јесте да испита улогу језика посредника у настави страног језика.

Други циљ рада односи се на представљање функционалних вежби које су биле примењене у првим недељама рада са групом турских студената у случају одсуства језика посредника. Вежбе које су студенти пратили и изводили подразумевале су обилато коришћење графичког представљања (слике), као и учење по задатом моделу (задате дијалогске форме), а у нешто каснијој фази мотивишући су били табеларни прикази.

Предложени материјал представљао би додатак у приступу настави којим се пажња посвећује и оваквим проблемима, можда недовољно детаљно описаним у дескриптивним граматикама, а који могу бити врло значајни у дидактици наставе српског језика као страног.

1.2 Лингвистичка слика групе студената

Студенти, узраста између 17 и 28 година, у дотадашњем образовању формално су стекли основе енглеског језика, али не говоре га и не служе се њиме, као ни било којим другим светским језиком.¹ Говоре језике сродне турском, као што је, на пример, курдски или арапски. Њихова мотивација за учење српског језика било је даље образовање које су желели да наставе у Србији на Универзитету у Београду. Будући да наставник не говори ниједан из алтајске групе језика, већ друге светске језике (енглески, руски, француски) у комуникацији није постојао језик посредник.

2. ПИТАЊЕ ЈЕЗИКА ПОСРЕДНИКА

Најпре ћемо размотрити значење термина језик посредник који се у одабраној литератури посматра на различите начине: 1. као лингва франка; 2. као универзални језик; 3. кроз питање превођења путем језика посредника.²

¹ Број студената у групи је варирао. Почетни број био је око 20, а временом се група смањивала из различитих личних разлога, па је у највећем делу наставе у просеку било присутно око 10 студената.

² За језик посредник у литератури на енглеском језику користи се термин *intermediary language* који треба разликовати од појма *interlanguage*. У литератури о лингвокултуролошким истраживањима језика скренута је пажња на постојање „међујезика”: „Да би комуницирали, странци формирају своју верзију страног језика, а та верзија се назива *међујезик* (interlanguage).” (Драгићевић 2011: 81). Управо је *међујезик* тема радова многих истраживача (исп. Крајишник 2011).

2.1 Језик њосредник у мултиетничкој заједници – лингва-франка

„Језик посредник је термин у примењеној лингвистици, који означава систем кореспонденције, заснован на логици, између два или више језика, који обезбеђује преводе према следећем правилу: језик 1 – језик посредник – језик 2. У овом случају, језик посредник представља апстрактни модел који садржи посебан речник и скуп граматичких правила за трансформацију структура из једног језика у структуре другог језика помоћу дубинских језичких структура.” (Виноградов, ВСЕ 1979).³

2.2 Језик њосредник као универзални језик

Неки аутори износе идеју о језику посреднику као универзалном језику⁴ и средству комуникације: „Будућност, како се предвиђа, развија се као друштво информационих услуга које ће укључити и доста мултилингвистичких превода. Као и у било чему другом, може се препознати главна тенденција у информационом пољу. За наше потребе то је ‘ток’ кроз преводе из различитих језика који припадају различитим језичким породицама – јапански, кинески, арапски, руски, шпански – на енглески. Ове језике говори више од сто милиона изворних говорника.” (Zarechnak, 1986: 83). У раду лингвисте Михаила Заречнака представљени су: „основни појмови укључени у дизајнирање, развој и имплементацију посредничког језика за ‘машински превод’ који се примењује на скуп језика.” (Zarechnak, 1986: 83).

За поједине ауторе „језик посредник није универзални језик” (Leon 2002: 126), али је потреба за универзалним језицима и језиком посредником „утемељена у јакој друштвеној потреби за међујезичком комуникацијом” (Leon 2002: 124).

2.3 Превођење њушем језика њосредника

У раду Зоје Прошине испитује се „превођење путем језика посредника” које представља превод са лингва франка „са језика који користе нематерњи говорници у међународној комуникацији” (Proshina, 2005: 521).⁵

Проблематика превода са језика посредника сагледана је кроз опозицију према директном превођењу: „Преводилац мора узети у обзир две тенденције: с једне стране је тенденција директног превођења; а с друге стране,

⁵ Уз глобално ширење енглеског језика као лингва франка, превод путем језика посредника везује се за ЕЛФ (English as Lingua Franca). Енглески као лингва франка прецизно је дефинисан као: „Енглески језик који се користи као контактни језик између говорника који имају различит први (матерњи) језик и културу” (Proshina, 2005: 517).

тенденција која је усмерена ка енглеском, која, иако има краћу историју, има широку примену.” (Proshina, 2005: 521); затим кроз семантику речи у језику посреднику као и у циљном језику: „При превођењу са ЕЛФ-а, неопходно је узети у обзир семантички развој речи како у језику посреднику, тако и у ‘циљном језику’, јер се у овој врсти превода могу наћи и ‘лажни пријатељи’, погрешна тумачења значења као и у директном преводу.” (Proshina, 2005: 522); али и формалне специфичности језика као што је систем писања (ова проблематика сагледавана је кроз превођење са руског на језике Азије путем енглеског језика као језика посредника): „Поседна правила за превод путем језика посредника укључују звучне и словне корелате који се разликују од језика до језика. Традиционалне вредности слова могу се мењати у преводу језика посредника. Због тога коришћење ЕЛФ-а у комуникацији људи са различитим системима писања захтева посебно учење” (Proshina, 2005: 522).

3.ТИПОЛОШКЕ ОСОБИНЕ СРПСКОГ И ТУРСКОГ ЈЕЗИКА

Испитаћемо и језичку типологију матерњег говора наставника и ученика, што је важан фактор за могућност споразумевања у ситуацији када не постоји језик посредник: „Организација наставе за студенте чији матерњи језик припада другачијој језичкој породици (азијски, семитски, афрички итд. језици) подразумијева 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 подразумијева нити га студент препознаје” (Крајишник 2016: 22).

Српски и турски језик припадају различитим језичким породицама и различити су по типу – турски припада породици алтајских језика и по типу је аглутинативни, а српски индоевропској језичкој породици и у питању је флективни језик.⁶

3.1 Српски језик

Српски језик припада словенској групи језика у оквиру индоевропске језичке породице: „Јужнословенски језици са источнословенским (руским, белоруским и украјинским) и западнословенским (чешким, словачким, пољским и лужичкосрпским) чине велику заједницу словенских језика.” (Мразовић–Вукадиновић 2009: 41). Према морфолошком критеријуму у језичкој типологији припада флективним језицима: „По својој граматичкој

⁶ Истичући различите типове указали смо поделу језика на флективне и аглутинативне, што је подела према морфолошком критеријуму, а што нам је блиско и због испитивања падежног система који је део морфолошког система српског језика.

структури или, боље, по својим морфолошким особинама српски језик припада групи флексивних језика, тј. језика у којима се граматички односи (код променљивих речи) обележавају наставцима. [...] Због оваквих особина српски језик се сврстава у синтетичке језике јер се многи односи међу речима означавају наставцима, на пример: *Милује рук-у* (шта); *Милује рук-ом*. (чиме). Постоји, међутим, низ односа који се изражавају другим средствима, на пример:

– предлози: *Стави саи на леву руку*.

– позицијом елемената: *На леву руку стави саи, а не на десну*.

итд. као у оним језицима који се сврставају у аналитичке” (Мразовић–Вукадиновић 2009: 42).

3.2 Турски језик

Турски језик припада туркијској групи језика у оквиру алтајске породице језика и према типу је аглутинативни језик: „У подели према структури, турски спада у аглутинативне језике [...] у којима се суфиксација јавља као искључив начин за грађење и промену речи. Број суфикса који по одређеном реду долазе на корен може износити једанаест, чак и седамнаест. Та акумулација морфема једна је од најважнијих особина турског и аглутинативних језика уопште” (Ђинђић 2012). Остале важне особености турског језика, а које представљају значајну разлику у односу на српски језик: у турском не постоји префиксација (у српском језику постоје различити начини грађења речи: извођење, префиксација, слагање); употреба постпозиција и постпозиционалних израза уместо препозиција (предлога); непостојање релатива (према Ђинђић 2012). Разлике постоје и на синтаксичком плану: „На синтаксичком плану устаљени ред речи у реченици једно је од битних својстава турског језика. Ред речи је сасвим супротан од српског система. У турским синтагмама и реченицама речи или групе речи које нешто одређују (*determinans*) налазе се испред њима одређеног (*determinatum*). Укратко, допунски, проширујући елементи долазе напред, а основни следе иза њих” (Ђинђић 2012).

Разликовне особине оба језика могу се илустровати кроз Табелу 1:

	Турски језик	Српски језик
Генетско диференцирање	Туркијска група језика у оквиру алтајске језичке породице	Словенска група језика у оквиру индоевропске језичке породице
Морфолошка класификација	Аглутинативни језик – језик у којем се суфиксација јавља као искључив начин за грађење и промену речи.	Флективни језик - језик у којем се граматички односи (код променљивих речи) обележавају наставцима.
	Турске се речи могу поредити са конгломератима од једноставно налепљених елемената који се, услед одсуства флексије, могу лако одвојити.	Српска реч, на пример, има сасвим другачији лик; може се поредити са организмом чији сви делови чине нераздвојну целину (Ђинђић 2012).
Пример	Gelen adam ⁷	<i>човек који је дошао (који је дошао човек)</i>

Табела 1. Типолошке особине турског и српског језика.

Пошто су у питању различити језички типови, који имају разлике на свим нивоима језичког система, могућност за спонтану комуникацију на почетном нивоу наставе је врло ограничена.

4. УСВАЈАЊЕ ПАДЕЖНОГ СИСТЕМА НА ПРИМЕРУ ИМЕНИЦА

Једна од тешкоћа са којом се срећемо у предавању српског као страног језика на основном нивоу (А1) јесте усвајање падежног система.

Према наставном програму учења и полагања српског као страног језика, усклађеном са *Заједничким европским оквиром за учење страних језика*, већ на почетном (А1) нивоу очекује се савлађивање падежног система: „Студент уме да разликује врсте речи и основне типове промена унутар њих: 1. Именице: – род (мушки, женски, средњи) и број (једнина и множина); – падежи; – врсте (властите, заједничке)” итд. (Крајишник – Маринковић 2009: 9).

Усвајање падежног система још од првих часова учења српског као страног језика јесте веома важан циљ наставе и зато је значајно обратити пажњу

⁷ Пример преузет из Ђинђић 2012.

на то питање. Када се говори о наредним нивоима учења српског језика као страног, владање облицима падежног система представља незаобилазну карику која мора бити усвојена на почетном нивоу: „Увођење глаголских времена мора почети што раније, у току усвајања нивоа А1, као и да падежни систем мора у најопштијим цртама бити усвојен већ на нивоу знања А2” (Маринковић 2011: 150).

Посматрано је усвајање падежног система на примеру именица.⁸ На почетку студенти ће моћи да уоче да падежни систем служи за означавање односа међу речима у реченици: „Именице [...] имају систем облика за обележавање различитих односа између речи [са деклинацијом] и других речи у реченици. За означавање тих односа постоји седам падежа који се називају: номинатив, генитив, датив, акузатив, вокатив, инструментал и локатив” (Мразовић–Вукадиновић 2009: 227).

Усвајање падежног система може се посматрати кроз две веће фазе: кроз одређивање падежа и њихову употребу.

4.1 Одређивање падежа

У питању је процес везан за језичко осећање у случају говорника којима је српски први (матерњи) језик: „Они који имају ‘језичко осећање’ за оно што је правилно по мерилима стандардног српског језика, могу одредити падеже помоћу питања” (Мразовић–Вукадиновић 2009: 227). Међутим, за учење српског као страног језика важно је уочавање одређених формалних обележја: „Падежи се, осим тога, одређују по наставку, акценту и по употреби у реченици” (Мразовић–Вукадиновић 2009: 227).

4.2 Употреба падежа

Употреба падежа односи се на предлоге који се користе уз именице: „Именице у разним падежима се употребљавају на три начина:

А – без предлога – слободно: *Професор ииџа сџуденџе на исџиџџима.*

Б – са предлозима: *Професор ииџа сџуденџе на исџиџџима.*

⁸ „Именице су променљива врста речи, које имају деклинацију. Именице су речи:
- које имају један род; свака именица припада или мушком, или женском, или средњем роду.
- које најчешће имају оба броја – једину и множину.
- које се мењају по падежима” (Мразовић–Вукадиновић 2009: 27).

Ц – са обавезним ближим одредбама: *Професор је њишао сџуденџе љрошлој љеџка.*” (Мразовић—Вукадиновић 2009: 278).⁹

Управо формална обележја, наставци и употреба предлога и представљају основ за системско учење и усвајање падежних облика на почетном нивоу у посматраној ситуацији.

5. ПРИМЕРИ ВЕЖБАЊА ЗА УСВАЈАЊЕ ПАДЕЖНОГ СИСТЕМА НА ПОЧЕТНОМ НИВОУ

Постојање језика посредника јесте врло важно у комуникацији у учио-ничком типу наставе: „Настава у учионици ствара услове за стални контакт између предавача и студента, као и међу студентима, што омогућава право-времену реакцију од стране предавача и перманентни увид у степен разуме-јевања и напредовања” (Крајишник 2016: 11).

Међутим, када језик посредник не постоји, као у посматраном случају, наставник се сусреће са многим питањима у вези са реализацијом наставе. Будући да је задати контекст другачији од уобичајеног у настави страног језика, постојећи приручници не дају довољно упутстава за савладавање комуникативне баријере и успостављање контакта се групом студената. Чини се да је кључно питање: Како изабрати наставни материјал?

Следи неколико практичних предлога који су проверени у раду на часу у пословима лектора у Центру за српски као страни језик на Филолошком факултету у Београду.

5.1 Конверзација / вербални мејод

На почетку је било важно успоставити кратке дијалогске форме кроз које студенти имају прилику да увежбавају свој говор. У питању су модели кроз које студенти усвајају пример употребе одређене форме и називу значење: *Где се налази оловка?* – *Оловка се налази у руци/ на столу.*¹⁰; *Где учииш српски*

⁹ При чему се: „Номинатив – А – јавља увек без предлога; Локатив – Б – јавља се само са предлозима; Датив – А, Б – јавља се без предлога, ређе с предлозима; Генитив – А, Б, Ц – јавља се без предлога, с предлозима и обавезним одредбама; Акузатив – А, Б, Ц, – јавља се без предлога, с предлозима и обавезним одредбама; Инструментал – А, Б, Ц, – јавља се без предлога, с предлозима и обавезним одредбама.” (Исто: 279).

¹⁰ Свакако да је овај метод коришћен за различите ситуације, посебно погодан за учење (малих) разговорних форми устаљених у српском језику: *Како си?* – *Добро сам./Уморан сам.; Како је време данас?* – *Данас је облачно/сунчано ишд.; Колико је саиш?* – *Сада је 10.30 (џола једанаест.); Који је данас дан?* – *Данас је љеџак.; Који је данас дашум?* – *Данас је 20. октџобар;* итд.

језик? – Српски језик учим на Филолошком факултету у Београду; итд. Циљ оваквих вежбања јесте да студенти што пре проговоре српски језик, тако што имају прилику да кроз кратке, функционалне реченице ослушкују себе у новој материји.

5.2 Користићење одговарајућих сличица / илустративно-демонстративни метод

Будући да нема језика посредника у комуникацији између наставника и студената, као врло погодан метод испоставила се употреба графичких приказа – учење и вежбање кроз илустрације, јер је слика универзална: „Међу статичким наставним средствима илустративно-демонстративне методе најчешће се користе цртежи, фотографије, разни предмети, стрип и филм. Врло захвално 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” (Крајишник 2016: 17).

ЛОКАТИВ	АКУЗАТИВ	ЛОКАТИВ И АКУЗАТИВ
<p>ГДЕ СЕ НАЛАЗИ МУШКАРАЦ?¹¹ (Он лежи <u>на кревету</u>.)</p> <p>ШТА ОН РАДИ? (Он сања <u>о жени</u>.)</p>	<p>ШТА РАДЕ ОВЕ ДЕВОЈКЕ? (Оне седе <u>на клупи</u>, смеју се. Оне имају <u>торбе</u>. Она држи <u>књигу</u>.)</p>	<p>ШТА РАДЕ ОВЕ ЖЕНЕ НА СЛИЦИ? МАМА _____ КЋЕРКА _____</p>
		

Табела 2. Пример уједнореде сличица

¹¹ Сви примери у раду су дати ћирилицом. Од почетка су на настави студенти паралелно учили и ћирилицу и латиницу.

Употребом сличица као што је приказано у Табели 2: ефикасно се (спонтано) ширио лексички фонд код почетника, с једне стране, а са друге стране су кроз визуелне представе могли да препознају односе међу стварима на слици и да науче начин да то искажу у српском језику.

5.3 Утврђивање. попуњавање празних места / шекстијални мејоод

Тип вежбе у којем се попуњавају празна места већ је представљао утврђивање градива. Вишеструко је занимљив и захтеван за студенте на почетном нивоу, јер се од њих очекивало да препознају и разумеју контекст, као и да, на основу тога, изнађу одговарајућу форму задате речи у загради. Издвојена су три типа задатака која се градацијски разликују према количини градива и информација које студенти морају да знају и примене у решавању.

Први тип задатака подразумева употребу падежних облика у појединачним примерима, а у другом типу задатака увежбавају се различите форме у контексту, у краћим текстовима, при чему се паралелно утврђује градиво на различитим морфолошким нивоима (речи са деκлинацијом и речи са конјугацијом).

<p>I Попуните празна места обликом акузатива:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Полицајци морају да носе _____ (униформа). 2. Менаџери обично носе _____ (одело). 3. Глумци морају да носе _____ (костими). 4. Ронилац носи _____ (маска). 5. Фризери користе _____ (маказе). 6. Волиш ли да гледаш _____ (филмови)? 	<p>Тачно решење:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <u>униформу</u> 2. <u>одело</u> 3. <u>костиме</u> 4. <u>маску</u> 5. <u>маказе</u> 6. <u>филмове</u>
<p>II Попуните празна места одговарајућим обликом:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Светлана има _____ (брат) и _____ (сестра). 2. Увече обично идемо у _____ (биоскоп) или у _____ (позориште). 3. Када идеш на посао _____ (посао)? 4. Данас путујем у _____ (Италија). 5. Прошле године сам путовао/путовала у _____ (Венеција). 	<p>Тачно решење:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <u>брата и сестру</u> 2. <u>биоскоп, позориште</u> 3. <u>посао</u> 4. <u>Италију</u> 5. <u>Венецију</u>

<p>III Попуните празна места. Обратите пажњу на значење глагола.</p> <p>1. Ја сам на _____ (факултет).</p> <p>2. Идем на _____ (факултет).</p> <p>3. Ја сам у _____ (продавница).</p> <p>4. Идем у _____ (продавница).</p>	<p>Тачно решење:</p> <p>1. <u>факултету</u></p> <p>2. <u>факултет</u></p> <p>3. <u>продавници</u></p> <p>4. <u>продавницу</u></p> <p>(Разлика између ак. и лок. с предлозима у и на)</p>
--	--

Табела 3. I ший заглавака.

<p>Попуните празна места одговарајућим обликом у тексту.</p>	<p>Тачно решење:</p>
<p>A) Ја сам _____ (име и презиме). Ја сам рођен/рођена у _____ (Турска) у _____ (град). Турска се налази у _____ (Азија и Европа). Сада живим у _____ (Београд) у _____ (Србија). Учим српски на _____ (Филолошки факултет) у _____ (центар) Београда. Учим о _____ (српска култура).</p>	<p><u>(...) Турској, Истанбулу, Азији и Европи, Београду, Србији, Филолошком факултету, центру, српској култури.</u></p>
<p>Б) У _____ (Србија) се _____ (живети) као и у _____ (друге земље). Људи _____ (радити), деца су у _____ (школе), а студенти су на _____ (факултети). Људи у _____ (градови) _____ (живети) у _____ (зграде). Млади се _____ (дружити) у _____ (кафићи).</p>	<p><u>Србији, живи, другим земљама, раде, школама, факултетима, градовима, живе, зградама, друже, кафићима.</u></p>
<p>В) Марија Петровић је менаџерка. Она има _____ (добар посао). Мора да користи _____ (компјутер) често. Нема _____ (униформа), али треба да носи _____ (елегантно одело). Ради много, али за _____ (викенд) је слободна. Марија има _____ (дивна породица). Увече сви заједно гледају _____ (филм) или играју _____ (карте). Марија увече воли да чита _____ (књига).</p>	<p><u>добар посао, компјутер, униформу, елегантно одело, викенд, дивну породицу, филм, карте, књигу.</u></p>

Табела 4. II ший заглавака

У трећем типу задатака студенти треба да попуне табелу са примерима различите употребе падежа, али и рода и броја именице/именичке синтагме. Оваква вежба може имати и улогу систематизације одређеног дела градива.

	М./Ж./С.	ЈЕДНИНА/ МНОЖИНА	РЕЧЕНИЦА
(са) Марко	м.	једнина	Разговарам са Марком.
(разговарати) телефон			
(бити у) школа			
(ићи у) школа			
(ићи) аутомобил			
(имати) добар друг			
(знати) добар хотел			
(пити) кафа			
(ићи на) кафа			
(бити у) Турска			

Табела 5. III тип задатака.

6. ЗАКЉУЧНЕ НАПОМЕНЕ

У раду је разматран проблем језика посредника у настави српског као страног језика, односно шта чинити онда када заједничког језика нема. Будући да се турски и српски језик разликују по типу, комуникација је на самом почетку била онемогућена, јер се није могло рачунати на заједнички језички контекст. Међутим, уз помоћ одређених задатака полако се успостављао контакт у учионици. Типови задатака и метода који су били функционални у савладавању почетних препрека у усвајању падежног система јесу следећи:

1. конверзација /вербални метод;
2. коришћење одговарајућих илустрација / илустративно-демонстративни метод;
3. утврђивање, попуњавање празних места. / текстуални метод.

Применом оваквих, различитих типова задатака одређени број студената успео је да савлада програм предвиђен за почетни ниво.

Врло је инспиративно било видети студенте из Турске, којима је матерњи језик турски, да се интересују за учење српског језика, имајући у виду шири историјски контекст.

ЛИТЕРАТУРА

ВИНОГРАДОВ, В. А. (1979). *Велика совјетска енциклопедија*. (<http://bse.sci-lib.com/> страници приступљено 3. 10. 2018).

LEON, Jacqueline (2002). From universal languages to intermediary languages in machine translation. In *History of Linguistics 2002* (selected papers from The ninth international conference on the history of the language sciences, 27–30 August, Sao Paulo – Campinas) (https://books.google.rs/books?hl=en&lr=&id=cGwfZM9I-QAC&oi=fnd&pg=PA123&dq=intermediary+language&ots=UvIMQWgyuU&sig=syUSyr0VVi_-NfEO0Sd44GlPZxM&redir_esc=y#v=onepage&q=intermediary%20language&f=true страници приступљено 29. 8. 2018).

PROSHINA, Z. (2005). Intermediary translation from English as lingua franca. *World Englishes* Vol. 24, Blackwell Publishing: Oxford.

ZARECHNAK, M. (1986). The Intermediary Language for Multilanguage Translation. In *Machine Translation*, Volume 1, Springer Netherlands. (<https://link.springer.com/article/10.1007/BF00936468> страници приступљено 29.8.2018).

*

ДРАГИЋЕВИЋ, Р. (2011). Лингвокултуролошки приступ у настави српског језика као страног. У *Српски као страни језик у теорији и пракси II*, ур. В. Крајишник, Београд: Филолошки факултет: Центар за српски као страни језик (Чигоја штампа), 81–93.

ЋИНЂИЋ, С. (2012). *Уџбеник њурској језика*. Београд: Завод за уџбенике.

Крајишник, В. (2016). Нека питања из Методике наставе српског као страног језика. У *Српски као страни језик у теорији и пракси II*, ур. В. Крајишник, Београд: Филолошки факултет: Центар за српски као страни језик (Чигоја штампа), 7–26.

Крајишник, В. и Маринковић, Н. (2009). *Тестинови за њолајање српској као страни језика*. Београд: Филолошки факултет.

Маринковић, Н. (2011). Однос граматичке и комуникативне компетенције у нивоима Б1 и Б2. У *Српски као страни језик у теорији и пракси II*, ур. В. Крајишник, Београд: Филолошки факултет: Центар за српски као страни језик (Чигоја штампа), 145–151.

МРАЗОВИЋ, П. и ВУКАДИНОВИЋ, З. (2009). *Грамаїшика срїскої језика за стїранце*. Нови Сад–Сремски Карловци: Издавачка књижарница Зорана Стојановића.

*

СЕЛИМОВИЋ-МОМЧИЛОВИЋ, М. и ЖИВАНИЋ, Љ. (2011). *Реч њо реч*. Српски језик: почетни течај за странце. Београд: Институт за стране језике.

МИЛИЋЕВИЋ ДОБРОМИРОВ, Н. и НОВКОВИЋ АЏАИП, Б. (2013). *Учимо срїски 1*. Српски језик за странце: почетни ниво. Нови Сад: Азбукум, центар за српски језик и културу.

Milica Božić Sinčuk

THE INTERMEDIARY LANGUAGE AND ADOPTION OF SYSTEM OF CASES AT THE BASIC LEVEL OF LEARNING SERBIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Summary

The paper observes the adoption of system of cases at the basic level of learning Serbian as a foreign language in the group of students from Turkey. The learning of the system of cases was observed in the first semester of the basic level (A1). The linguistic background of a group of students is presented. The main specificity of the classes is the absence of the intermediary language - students do not speak any world language, and the teacher does not know the Turkish language. The challenge for teachers is the difficulty in communicating in the first weeks because Turkish and Serbian languages are different in type. There are two objectives of the observation: 1. pointing to the important role of the intermediary language in the teaching process of a foreign language; 2. Presentation of functional exercises when there is no common context in the teaching process.

Key words: Serbian as a foreign language, intermediary language, system of cases, basic level (A1)

371.3::811.163.41'243
811.163.41'271.1:81'243-057.87
811.163.41'366.54

Биљана М. Бадић
Филозофски факултет, Нови Сад
biljanab@ff.uns.ac.rs

НАЈФРЕКВЕНТНИЈЕ УНУТАРЈЕЗИЧКЕ ГРЕШКЕ У УПОТРЕБИ ПАДЕЖНИХ ОБЛИКА ИМЕНИЦА У СРПСКОМ ЈЕЗИКУ КАО СТРАНОМ

У раду се сироводи морфолошко-синтаксичка анализа грешака у употреби падежних облика именица (уз глаголе), на којима се формира ексерпцијом грађе из 503 писмена састава студентима који су интензивни курс српског језика као страног (на нивоима знања језика А1 и А2) похађали у Центру за српски језик као страни (при Одсеку за српски језик и лингвистику) на Филозофском факултету Универзитета у Новом Саду. Анализа представља завршену раније сироведених истраживања у области морфосинтаксе глаголских домена којима је била обухваћена истражена употреба облика номинатива, инфинитива, акузатива и локатива. Циљеви анализе су: идентификација најфреквентнијих грешака, њихова систематизација према типовима, издвајање и опис унутарјезичких грешака, квантификативна и статистичка обрада, зајим излагање резултата анализе према типовима грешака и учесталости њиховог јављавања. Очекује се да анализа грешака укаже на главне проблеме који се јављају у вези с употребом падежних облика. Анализа може, индиректно, наставницима српског језика као страног да укаже и на то чему треба посветити посебну пажњу приликом обраде и учења једних падежних облика употребљених уз глаголе.

Кључне речи: српски језик као страни, морфологија, синтакса, падежи, анализа грешака

1. УВОД

Синтаксичко-семантичка анализа, која истовремено пружа податке и о грешкама морфолошког карактера, обухвата погрешну употребу падежних облика именица уз глаголе у настави српског језика као страног, на нивоима знања језика А1 и А2. Грађа за истраживање прикупљана је у Центру за српски језик као страни (при Одсеку за српски језик и лингвистику) на Филозофском факултету у Новом Саду, током осам семестара, тј. четири узастопне школске године (2008/09–2011/12).

Корпус је формиран тоталном ексерпцијом грешака из писмених састава које су студенти писали као домаћи рад. Овај вид језичке продук-

ције изабран је због тога што је на поменутиим нивоима велики број тема које се могу искористити за писање домаћих задатака, као и због тога што писмени састави студентима пружају већу могућност и слободу да употребе и лексику и граматику коју су учили (истина, и да избегну оно што не знају, као и оно у чему су несигурни), да испоље своју креативност, а врло често, будући да су у средини изворних говорника, њихови састави откривају и речи и структуре које усвајају, а које нису предвиђене наставним програмом за нивое А1 и А2. Уз све то, имају и довољно времена да на крају још једном прочитају рад и да случајно начињене грешке сами уоче и исправе.

Истраживање је обухватило 85 студената (из 26 земаља света) који као први говоре један од 18 језика.¹ Прикупљена су укупно 503 рада, написана на једну од 30 тема. Од тога, на нивоу А1 – 185 радова на 12 тема, и на нивоу А2 – 318 радова на 18 тема. Као најчешће заступљене теме издвајају се: породица (83 састава), кућа или соба (77), пријатељ (41), путовање (33), дијалог у продавници (30), дијалог на пијаци (28), уобичајени дан (27), писмо пријатељу (18), дијалог у ресторану (17), Шта бисте радили...? (15), комшије (13), и дијалог у кафићу (12). Ексерциране су укупно 1252 грешке у наведеној категорији.

Анализа грешака у падежним облицима именица уз глаголе започета је пре неколико година, прво анализом погрешно употребљених облика номинатива (Babić 2016a: 219–262), затим анализом облика генитива (Babić 2017), локатива (Babić 2016b) и акузатива (Бабић 2018). Циљеви појединачних анализа били су: идентификација грешака, њихова систематизација према типовима, издвајање и опис унутарјезичких грешака, квантификација и статистичка обрада, затим излагање добијених резултата према типовима грешака, учесталости њиховог појављивања и према првом језику студената. Овом приликом истраживање ће бити довршено обједињеним прегледом грешака у употреби свих падежних облика именица, укључујући и грешке у употреби датива, инструментала и вокатива. А због ограниченог простора, пажња се посвећује само оним најфреквентнијим међу њима.

Грешке у писаној језичкој продукцији страних студената утврђују се поређењем њихових исказа с оним језиком који уче на курсевима српског као страног, тј. са стандардним српским језиком (нормативни приступ, Bugarski 1996: 156; Ellis 1996: 51), па се грешком сматра свако уочено одступање од српске стандарднојезичке норме. Одступања свој узрок могу имати у преносу навика и знања из првог језика студента (тј. у међујезичкој интерференцији), или у преносу навика и знања из циљног језика (тј. у унута-

¹ Азбучним редом: арапски, белоруски, грчки, енглески, италијански, јапански, корејски, мађарски, немачки, пољски, португалски, румунски, тајски, фински, француски, хинди, чешки и шпански језик.

рјезичкој интерференцији: „То је интерференција раније научених елемената на касније научене елементе [циљног – напомена В.В.] језика, као и интерференција češće употребљаваних на оне који се ређе употребљавају” (F. Juhász, наведено према Burzan: 1984: 18; уп. и Richards ²1975: 182). Ова друга одступања стога се називају унутарјезичким грешкама и дефинишу као грешке настале под утицајем самог језика који се учи (Richards ²1975: 173).

У теорији и пракси анализе грешака, поред појма грешке постоји и појам омашке. Према С. П. Кордеру (S. P. Corder), грешкама (errors) сматрају се систематске грешке, оне које откривају учениково досадашње знање језика (или прелазну компетенцију), па се називају и грешкама компетенције или грешкама језичког знања. Док су омашке (mistakes) несистематске грешке, настају случајно (као последица умора или узбуђења, на пример), па се називају и грешкама перформансе, и немају значаја за процес учења језика (Corder ²1975: 25). И поред тога што С. П. Кордер омашке сматра безначајним за процес учења, досадашње анализе обухватиле су све забележене неправилне падежне облике именица уз глаголе, не делећи их на грешке и омашке. Под грешке су тако биле подведене и омашке, а њихова разлика у односу на ове прве успостављена је на основу квантификативних података. Како су предмет садашње, обједињене анализе само најфреквентније грешке, јасно је да су омашке за њу небитне и да се оне овде неће видети.

У анализи се полази од онога што је остварено у писаној продукцији студената и посматра се уместо чега је то употребљено, дакле – посматра се остварени облик именичке речи уз предикацију. Истраживање се истовремено спроводи на неколико нивоа: посматра се који падеж је остварен у реченици (први ниво класификације примера), и уместо чега, уместо којег другог падежног облика (други ниво), затим уместо којих његових функција или значења (трећи ниво), да ли је грешка начињена и у структурном лику падежа или не, конкретно у употреби предлога (четврти ниво), на крају – и уз које глаголе (пети ниво). Резултати анализе могу се изложити по свим наведеним нивоима.

2. ПАДЕЖ ОСТВАРЕН У РЕЧЕНИЦИ

Према броју забележених погрешно употребљених облика студенти су најчешће посезали за номинативом ($560/1252 = 44,7\%$), затим више него двоструко мање за локативом ($244/1252 = 19,5\%$) и акузативом ($223/1252 = 17,8\%$), далеко мање за генитивом ($172/1252 = 13,7\%$), сасвим спорадично за дативом ($29/1252 = 2,3\%$) и инструменталом ($23/1252 = 1,8\%$), и на нивоу статистичке грешке – само једном за вокативом ($1/1252 = 0,08\%$). На пример:

– номинатив уместо акузатива:

НЕДЕЉА смо ишли у Шкоцјански парк. [У недељу] (португалски)²

– локатив уместо генитива:

Она долази из СРБИЈИ. (арапски)

– акузатив уместо локатива:

Сада је професорка у ШКОЛУ. (хинди)

– генитив уместо номинатива:

ПСА је чекао нас напољу. (корејски)

– датив уместо акузатива:

Знала сам ЈОЈ када уписала сам се на факултету. (корејски)

– инструментал уместо акузатива:

У НЕДЕЉОМ гледала сам филм „туриста” у биоскоп. [У недељу] (корејски)

– вокатив уместо номинатива:

Ради у Металу као МАЈСТОРЕ. (мађарски)

Овде је важно осврнути се на редослед увођења падежа у наставном процесу, који је заснован на уџбенику *Научимо српски – Let's Learn Serbian 1* (Вјелакović–Војновић 2014), а да бисмо боље разумели овакав квантификативни однос међу забележеним грешкама. Најпре се уводи основни падежни облик – номинатив, затим локатив, генитив, акузатив, инструментал, датив, и на крају вокатив.

Р. бр.	Редослед увођења:	Најчешће грешке:
1.	номинатив	номинатив (560)
2.	локатив	локатив (244)
3.	генитив	акузатив (223)
4.	акузатив	їениийив (172)
5.	инструментал	датив (29)
6.	датив	инструментал (23)
7.	вокатив	вокатив (1)

Табела 1. Редослед увођења падежа и редослед најчешћих грешака

² У угластој загради, кад је то неопходно и да би се избегла двосмисленост, на основу ширег контекста реконструише се одговарајући правилан облик. У облој загради наводи се први језик студента.

Као што видимо (Табела 1), редослед погрешно употребљених падежних облика, од оног који је најбројнији у корпусу до оног који се најмање бележи, у великој мери одговара редоследу њиховог увођења. Разлику између два низа чине два детаља: по броју грешака, генитив није испред акузатива, него иза њега. Исто тако, и датив се, са незнатно већим бројем примера, јавља испред инструментала, а не иза њега. (Што се тиче генитива и акузатива, истина је да се генитив уводи пре акузатива, али са значењем (спацијалним, аблативним) које има ограничену употребу – приликом представљања: *Ја сам из Србије*, на пример. Акузатив правог објекта далеко је фреквентнији од овога генитива.) Сасвим је јасно да су најбројнији они облици који се уче од почетка курса (номинатив и локатив), као и они облици који се јављају уз веома фреквентне глаголе, а то су прелазни глаголи (дакле, акузатив). Занемарљив је број примера оних падежних облика који се уводе средином или на крају вишег почетног нивоа (инструментал, датив, и нарочито вокатив).

3. ЗАМЕЊЕН ПАДЕЖНИ ОБЛИК

Ако погледамо погрешну употребу сваког падежа појединачно (Табела 2а–2б), видимо:

- да се номинатив и генитив јављају уместо свих осталих падежа, укључујући и вокатив, затим
- да се локатив, акузатив и датив појављују у функцијама и значењима свих падежа осим вокатива,
- да се инструментал јавља у функцијама и значењима номинатива, датива, акузатива и локатива, и
- да се вокатив оним једним својим обликом јавио у функцији номинатива.

Преглед најчешће замењених падежа показује нам да су најбројније грешке у позицијама које захтевају: акузатив (замењен је 595 пута од 1252, или 47,5%), локатив ($192/1252 = 15,3\%$), генитив ($189/1252 = 15,1\%$) или

номинатив ($150/1252 = 12\%$).³ Док се занемарљивим могу сматрати грешке забележене тамо где је потребан: датив ($79/1252 = 6,3\%$), инструментал ($39/1252 = 3,1\%$) и вокатив ($8/1252 = 0,6\%$).

На први поглед, намеће се претпоставка да би прелазни глаголи у корпусу могли бити фреквентнији него непрелазни. Акузатив неостварен у готово половини укупног броја примера (47,5%) наводи нас на такву поми-сао. Анализа ће на крају показати да ли је заиста тако.

Р. бр.	Номинатив замењује:	Примери	Локатив замењује:	Примери	Акузатив замењује:	Примери
1.	генитив	117	номинатив	10	номинатив	85
2.	датив	16	генитив	42	генитив	24
3.	акузатив	309	датив	5	датив	39
4.	вокатив	6	акузатив	184	инструмен- тал	3
5.	инструментал	26	инстру- ментал	3	локатив	72
6.	локатив	86				
Укупно		560		244		223

Табела 2а. Замењени падежни облици

³ Једно давнашње истраживање најфреквентнијих грешака у употреби падежа и лексике у српск[охрватск]ом језику као нематерњем, а начињених од стране припадника словачке националне заједнице у Војводини (средњошколског узраста), спроведено у оквиру контрастивних истраживања српск[охрватск]ог и словачког језика, показало је да су грешке најбројније у позицијама у којима је очекиван: генитив (13,3%), затим номинатив (11,6%), акузатив (10%), инструментал (5%) и на крају датив (3,3%). Грешке у позицији локатива нису испитиване (Turčan 1978). Као што видимо, резултати су знатно другачији од резултата овде спроведене анализе, али треба знати да се два истраживања разликују по много чему: по методологији, предмету, задацима, циљевима, испитаницима, њиховом првом језику и сл. Поред опште констатације да су наведени падежи замењени другом падежном формом, у раду се ретко прецизира шта је чиме замењено (само да је дативна форма замењена локативном, а номинатив предикативним инструменталом), па не можемо извести закључак о сличностима у језичкој продукцији између страних студената и припадника овдашње словачке националне заједнице.

Р. бр.	Генитив замењује:	Примери	Датив замењује:	Примери	Инструментал замењује:	Примери
1.	номинатив	52	номина- тив	1	номинатив	1
2.	датив	10	генитив	6	датив	9
3.	акузатив	74	акузатив	20	акузатив	8
4.	вокатив	2	инстру- ментал	1	локатив	5
5.	инструмен- тал	6	локатив	1		
6.	локатив	28				
Укупно		172		29		23

Табела 2δ. Замењени падежни облици

4. ЗАМЕЊЕНА ФУНКЦИЈА И/ИЛИ ЗНАЧЕЊЕ ПАДЕЖА

Ако с горњим налазима укрстимо и функције и значења замењених падежа,⁴ показује се да су најбројније грешке у оним њиховим типовима који се могу сматрати основним на почетним нивоима учења језика, што је и сасвим разумљиво јер је и једно и друго условљено глаголском лексиком која се учи на овим нивоима, па тако највише грешака налазимо уз предикацију која захтева:

– објекатски акузатив (321/1252 = 25,6%):

Он не једе БРЗЕ ХРАНЕ. (енглески)

– спацијални локатив (157/1252 = 12,5%):

У СПАВАЋУ СОБУ се налази само кревет. (корејски)

– спацијални акузатив – што је изузетно јер се уводи средином почетног вишег нивоа (132/1252 = 10,5%):

Ми често идемо у РОБНОЈ КУЋИ. (корејски)

⁴ Приступ падежима, класификација њихових функција и значења, па сходно томе и класификација грешака у њима у потпуности се теоријски заснива на опису падежног система српског језика датом у Антонић 2005.

– субјекатски номинатив ($115/1252 = 9,2\%$):
Лево од дневне собе је ТРПЕЗАРИУ. (енглески)

– спацијални генитив ($84/1252 = 6,7\%$):
Испред СОФУ је сто. (корејски)

– темпорални генитив ($63/1252 = 5\%$):
У ЧЕТВРТОМ ЈАНУАРУ ишле смо у Будимпешту. [Четвртог јануара]
(корејски)

Стога можемо извести **први закључак** – с једне стране – да је избор лексике и неостварених падежних облика задат тематским целинама и граматицом коју те целине укључују, као и – са друге стране – да већина ових грешака настаје под утицајем самог циљног језика, тј. да долази до унутарјезичке интерференције јер, као што видимо, оно што се раније учи и чешће користи заузима место касније ученог и мање коришћеног.

5. СТРУКТУРНИ ЛИК ПАДЕЖА

Анализа даље показује да су готово сви падежи (номинатив, локатив, акузатив, генитив и датив) већином остварени у оном структурном лику⁵ у којем је требало да буде замењени падежни облик ($971/1252 = 77,6\%$). Изузетак је само инструментал: номинатив (92,4%), акузатив (92,4%), генитив (91,2%), локатив (82,4%), датив (79%), инструментал (39%).

Структурни лик оствареног падежа нарочито је интересантан кад су у питању номинатив и локатив – као падежи карактеристичног лика: први се у српском језику остварује увек без предлога, други само с предлогом. **Номинатив** се већином јавља као слободна падежна форма, јер ту форму захтева већина употребљених глагола ($358/560 = 64\%$). С друге стране, несвојствено нашем језику, основни падежни облик је 202 пута (или 36%) комбинован с предлогом који одговара очекиваном падежу и његовом значењу, од тога су у већини примера генитивни предлози (92/202), нешто мање локативни (64/202), затим акузативни (34/202), и спорадично инструментални предлог *са* (9/202):

Ја имам ТАТА, МАМА и БРАТ. (корејски)

Он је из КАЛИФОРНИЈА. (енглески)

У КУПАТИЛО, лево од врата, се налази орман. (немачки)

Ми смо пошли аутобусом у СРЕМСКИ КАРЛОВЦИ у 12:00 сати.
(корејски)

⁵ О структурном лику падежног облика в. Антонић 2005: 121–123.

Она је имала полиаморн однос са САРТР. [полиаморан однос са Сартром] (фински)

С друге стране, наилазимо на примере слободног **локатива** у позицији слободног номинатива, генитива или акузатива, истина не у великом проценту ($27/244 = 11\%$). Ретко је комбинован с генитивним предлозима (свега 11/217 примера), у већини случајева уз локатив се јављају њему својствени предлози *у, на, о* или *йо* (206/217 примера). Од тога, у 74% примера замене акузатива (136/184), локатив је готово без грешке употребљен с правилним предлогом – оним који се иначе користи с датом именицом у овом падежу, и који се, уз то, подудара с предлогом који би био употребљен уз исту именицу и у акузативу:

Ја сам се пробудила и сам јела млеко, ЖИТУ и хлеб у хостелу.
(корейски)

Налази се *исјред* ПИЈАЦИ, близу овде. (корейски)

Ишле смо на ЧАСУ. (мађарски)

И **акузатив** налазимо, у веома великом проценту ($206/223 = 92,4\%$), у оном структурном лику који одговара глаголима уз које је погрешно употребљен. Највише је одступања у позицијама које захтевају слободни датив (10/17) и предлошки локатив (6/17), а где се уместо њих јавља акузативна предлошка конструкција, одн. слободни акузатив. Како акузатив може бити и слободни падеж и падеж блокиран предлогом, ништа није необично у томе што се у студентској писаној продукцији његове погрешно употребљене форме појављују у оба ова лика (129 : 94). Међу изабраним предлозима највише је акузативних (78/94), од тога је у 69% (54/78) случајева замене спацијалног и темпоралног локатива акузатив комбинован с правилним предлогом – оним који одговара датој именици и у акузативу и у локативу. Нису, међутим, немогући ни примери акузатива у споју с одговарајућим генитивним предлозима тамо где очекујемо генитивне предлошке конструкције (12/94 примера):

Често он пева *за* МЕНЕ. [Често ми он пева.] (корейски)

Око два сата смо само седели поред реке и уживали смо ПОГЛЕД – реку, планине, сунце. (пољски)

Дао НАС је свој број телефона. (корейски)

Он је најнижи у ПОРОДИЦУ. (енглески)

Следећи дан смо преко АУСТРИЈУ одишли кући. (чешки)

То што у највећем броју случајева није дошло до погрешног избора предлога ни код локатива ни код акузатива има везе с тим што се оба паде-

жна облика са спацијалним и темпоралним значењем комбинују с истим предлозима и што избор предлога зависи не само од падежа него и од семантике именице.

Као и претходна три падежа, и **генитив** је најчешће употребљен у оном структурном лику који бисмо имали у стандардном српском језику (157/172 = 91,2%). Већином се јавља као слободна падежна форма, јер је захтева већина употребљених глагола (108/172 = 62,8%). Од предлога комбинује се највише с генитивним предлозима (28/64 = 43,8% примера), затим с акузативним и локативним (по 16/64 = 25% примера):

Понекад, када једемо код куће, Џени и МЕНЕ вечерамо испред телевизора.

[Џени и ја] (енглески)

Никад не идем да спавам пре 1 САТИ. (мађарски)

За ДЕЗЕРТА желим да једем пита од једуке. (кореејски)

На СТОЛА се налази књиге. (хинди)

Исто тако, и **датив** се у великом проценту појављује у лику који захтева глагол у предикату (23/29 = 79%):

Милош, да ли ти МИ слушаш?! (енглески)

док је са **инструменталом** ситуација нешто другачија (9/23 = 39%):

И понекад телефонирам са ДРУГАРИЦОМ. [другарици] (кореејски)

6. ГЛАГОЛИ

Обједињени преглед глагола који су детерминисани или допуњени погрешним падежним обликом показује да су у корпусу бројнији примери непрелазних глагола у односу на прелазне (279 : 211). Ако овим првим додамо и копулативно *јесам* са значењем 'налазити се' (52), онда је та разлика још и већа (331 : 211). (Ови подаци су утврђени на основу најчешћих глаголских лексема, не на основу исцрпне квантификације.)

У првој групи бројнији су глаголи са значењем мировања (*има* 'налази се' (77 примера), *јесам* 'налазити се' (52), *налазити се* (32), *живети* (19)) него глаголи кретања (*ићи* (122 примера), *ићи* (19), *сидети* (16)), што се одразило и на број примера уз њих.

Међу прелазним глаголима убедљиво се истиче глагол *имати* са 130 грешака начињених уз њега, затим следе *јести* (22), *волећи* (20), *желећи* (18), *видети* (11) и *молићи* (10).

Ако ове податке повежемо с онима раније изнетим, а који се тичу замењеног падежног облика, можемо извести и **други закључак** – да су најчешће неостварени типови падежа несумњиво у корелацији с овим класама глагола. Видели смо да су најбројније грешке у позицији локатива, акузатива и генитива – сва три спацијалног типа ($373/1252 = 29,8\%$), као и у позицији објекатског акузатива ($321/1252 = 25,6\%$). (Што уједно побија претпоставку с краја 3. поглавља – да су у корпусу прелазни глаголи фреквентнији од непрелазних.)

7. ЗАКЉУЧАК

Свеобухватна анализа погрешно употребљених падежних облика именица уз глаголе у писменим саставима страних студената показала је неколико веома значајних резултата:

1. студенти су најчешће погрешно употребљавали номинатив, локатив, акузатив и генитив,
2. најбројније грешке су у позицијама које захтевају: објекатски акузатив, спацијални локатив, спацијални акузатив, субјекатски номинатив, спацијални и темпорални генитив,
3. готово сви падежи већином су остварени у оном структурном лику у којем је требало да буде замењени падежни облик,
4. у корпусу су бројнији примери непрелазних него прелазних глагола,
5. избор лексике и неостварених падежних облика задат је тематским целинама и граматиком коју те целине укључују,
6. већина ових грешака настаје под утицајем самог циљног језика, тј. долази до унутарјезичке интерференције,
7. најчешће неостварени типови падежа несумњиво су у корелацији с класама употребљених глагола.

Како добијени резултати заправо прате концепцију уџбеника *Научимо српски – Let's Learn Serbian 1*, на којем се заснива настава на Филозофском факултету у Новом Саду (што значи да су у одређеној мери условљени и наставним материјалом: задатом тематиком, граматиком и лексиком), требало би додатну пажњу посветити обради и увежбавању најчешће замењених падежних облика, њиховим функцијама и значењима (а то су: објекатски акузатив, спацијални локатив, спацијални акузатив, субјекатски номинатив, спацијални и темпорални генитив).

ЛИТЕРАТУРА

- АНТОНИЋ, И. (2005). Синтакса и семантика падежа, у: П. Пипер и др. *Синтакса савременога српског језика: једна реченица* (ред. Милка Ивић). Београд: Институт за српски језик САНУ, Београдска књига – Нови Сад; Матица српска: 119–300.
- ВАВИЋ, В. (2016а). *Unutarjezičke greške na početnim nivoima učenja srpskog jezika kao stranog*. Doktorska disertacija, odbranjena 31. maja 2016. godine na Odseku za srpski jezik i lingvistiku Filozofskog fakulteta Univerziteta u Novom Sadu. Novi Sad: Seminarska biblioteka Odseka za srpski jezik i lingvistiku Filozofskog fakulteta Univerziteta u Novom Sadu. Sign. C 23869: 219–262.
- ВАВИЋ, В. (2016b). Greške u upotrebi oblika lokativa na početnim nivoima učenja srpskog jezika kao stranog. *Зборник у част Љиљани Суботић: Теме језикословне у српској књижевности кроз дијакронију и синхронију*. (Уредници: Ј. Дражић, И. Бјелаковић, Д. Средојевић.) Нови Сад: Филозофски факултет: 703–726.
- ВАВИЋ, В. (2017). Greške u upotrebi oblika genitiva na početnim nivoima učenja srpskog jezika kao stranog. *Језици и културе у времену и простору VI*. Нови Сад: Филозофски факултет: 363–377.
- БАБИЋ, Б. (2018). Унутарјезичке грешке у употреби облика акузатива у српском језику као страном. *Српски језик: сјудије српске и словенске* (Београд) XXIII: 583–600.
- БЈЕЛАКОВИЋ, И. и Ј. Војновић (2014). *Научимо српски – Let's Learn Serbian 1*. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- БУГАРСКИ, Р. (1996). Greške u jeziku, у: *Lingvistika o čoveku*. Beograd: Čigoja štampa, XX vek: 156–163.
- БУРЗАН, М. (1984). *Interferencija u predikatu srpskohrvatske rečenice u jeziku učenika mađarske narodnosti*. Novi Sad: Filozofski fakultet, Institut za južnoslovenske jezike.
- CORDER, S. P. (1975). The Significance of Learners' Errors. *Error Analysis – Perspectives on Second Language Acquisition*. London: Longman: 19–27.
- ELLIS, R. (1996). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- RICHARDS, J. C. (1975). A Non-Contrastive Approach to Error Analysis. *Error Analysis – Perspectives on Second Language Acquisition*. London: Longman: 172–188.
- TURČAN, J. (1978). Prilog kontrastivnom proučavanju srpskohrvatskog i slovačkog jezika (Najfrekventnije greške u upotrebi padeža i leksike u srpskohrvatskom kao jeziku društvene sredine). *Godišnjak saveza društava za primenjenu lingvistiku Jugoslavije* (Beograd) 2: 45–65.

Biljana Babić

THE MOST FREQUENT INTRALINGUAL ERRORS IN THE USE OF CASE FORMS
OF NOUNS IN SERBIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Summary

In this paper, there is carried out a morphological and syntactic analysis of errors in the use of case forms of nouns (accompanying verbs) based on the corpus excerpted from students' written assignments (A1 and A2 levels of knowledge). The aims of the analysis are the following: the identification of the most frequent errors, their systematization according to types, the extraction and description of intralingual errors, quantitative and statistic processing of the data, the presentation of the analysis results according to types of errors and the frequency of their occurrence. The analysis shows:

1. that, most frequently, students incorrectly use nominative, locative, accusative and genitive,
2. that the largest number of errors occur in the positions that require: the accusative case of the object, spatial locative, spatial accusative, the nominative case of the subject, spatial and temporal genitive,
3. that almost all cases are mainly realized in the structure in which the switched case form should have been used,
4. that most of these errors occur under the influence of the very target language, i.e. there is intralingual interference.

Key words: Serbian as a foreign language, morphology, syntax, cases, error analysis

371.3::811.163.41'243

061.6:811.163.41'243(497.11 Београд)

Небојша В. Маринковић
Филолошки факултет, Београд
lordnebi@yahoo.com

КОМПЕТИТИВНИ МОДЕЛ У НАСТАВИ СРПСКОГ КАО СТРАНОГ ЈЕЗИКА – ПРОЈЕКАТ СВЕТ У СРБИЈИ, УСВАЈАЊЕ СРПСКОГ ЈЕЗИКА КОД СТУДЕНАТА ИЗ ПРЕКОМОРСКИХ ЗЕМАЉА*

Рад има за циљ да покаже резултате једног вишегодишњег пројекта у настави српског као страног језика за студенте из прекоморских земаља, који су проšli изузетно интензивне курсеве српског језика у релативно крајњем временском периоду. Ови резултати ће бити сапледани у светлу компетитивног модела, а у анализу резултата ће бити укључени и други моћни фактори.

Кључне речи: српски као страни језик, компетитивни модел, билингвалност, „Свет у Србији“

У развоју лингвистике двадесетог века доминантна су два правца: један је структуралистички, који говори о односима и пресликавањима значења и означеног, а који у америчкој лингвистици ове појмове изводи пре свега из бихевиористичке психологије, а други је генеративни који доживљава разне промене и трансформације, али стоји на становишту да је језик производ универзалне граматике у нашем уму и да се генерише путем бројних или мање бројних трансформација.

Како у општој науци о језику, тако и у примењеној лингвистици и методици наставе страног језика, правци који карактеришу последње столеће имају ослонце у теоријама развијаним у претходним периодима. Методика наставе страног језика има врло дубоке корене у историји дидактике, а карактеришу је осцилације између, на изглед супротстављених, приступа. Друга половина прошлог века, која је обележена развојем теорије комуникација доводи до ширења комуникативне методе у настави страних језика. Премда ову методу можемо сматрати више приступом него методом, јер у себи обједињује

* Овај рад је настао у оквиру пројекта *Српски језик и његови ресурси: теорија, опис и примене* (бр. 178006), који у целини финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

различите елементе старијих метода, комуникативна метода омогућује велики утицај психолингвистике и развој нових погледа на усвајање страних језика.

Почетни кораци у теорији усвајања страног језика били су везани за испитивања усвајања основних граматичких јединица као што су морфеме, граматичке/структурне речи (предлози и везници), или усвајања фонема и морфофонолошких структура. Целовите погледе на усвајање страног језика покушавају да дају две теорије: Универзална граматика и Компетитивни модел.

Универзални модел тврди да су параметри и принципи усвајања језика уграђени у наш ум. Ово је модел Универзалне граматике коју је Ноам Чомски разрадио осамдесетих година прошлог века. Полазне премисе ове теорије су да наш ум аутоматски примењује принцип зависности структура на било који језик са којим се сусретне, да у нашем уму постоји од рођења усађен модел универзалне граматике и да је учење језика, па и страног језика само обрада улазних података. Он своди глотодидактику, првенствено, на питање уноса података, а они могу бити класификовани на позитиван и негативан материјал. „Из позитивног материјала ум генерише правила за неки језик, док из негативног материјала ум генерише разне врсте ограничења или запрека које се односе на дати језик“ (Cook, 1996:154).

Сажимајући своју теорију на Минимални програм (Chomsky,1997), Чомски своди и улазне материјале за обраду у нашем уму током учења језика на лексеме којима се на самом улазу додају граматичке морфеме. Тако лексеме у овом моделу нису пресликавање значења на одређени низ фонема, већ су то јединице фразних структура, дакле јединице које иду само са одређеним речима или структурама у одређеној реченици. Кључни проблем оваквих становишта је полазна претпоставка да је црна кутија нашег ума закључана, да је не можемо отворити, те да се сазнања о самом учењу језика свде на анализу улазних и излазних података. Полазећи од идеје да је синтакса кључна за разумевање језика, односно свдећи морфолошке и фонемске структуре на лексемске „додатке“, овај модел нам даје релативно мале могућности за сагледавање процеса учења, посебно страног језика. Тако се он исцрпљује на учењу лексема и њиховим могућим комбинацијама.

Полазећи од дефиниције језика као кључа за комуникацију, као и од различитих врста емпиријских истраживања из психолингвистике и неуролингвистике, Брајан Меквини са питсбуршког Карнеги-Мелон универзитета покушао је да развије један нови модел који ће нам приближити како учење језика, матерњег и страног, тако и функционисање нашег ума у усвајању језика. Кључна разлика у његовом схватању језика од оног у универзалном моделу је што језик не сагледава као способност него као употребу. Поглед на језик се помера са статичног стања, односно идеалног знања на употребну вредност, која је пре свега комуникативна. Његов интерес за језик произилази из посматрања актуелних језичких ситуација и како у њима људи користе језик.

Почињући развој овог модела он се пре свега усредсређује на започињање реченице (Mac Whinney 1977: 152–168). На овом почетку проширује резултате истраживања у области функционалне реченичне перспективе Матезијуса, Бенеша и других чланова Прашког лингвистичког кружока на комуникацију перспективе. Стога своје полазиште и назива Хипотеза перспективе, а ослања се и на гешталт термин за субјекат „сидришна тачка“. И касније када у потпуности буде развијен Компетитивни модел, највеће интересовање биће и код њега, и код других истраживача посвећено положају субјекта у реченици, његовој конгруенцији и могућности изостављања.

Потом своју хипотезу испитује упоређујући ред главних реченичних чланова у енглеском и италијанском језику, показујући да ред речи у креирању реченице у енглеском језику игра далеко већу улогу него у италијанском, да се говорници италијанског језика ослањају и на друге факторе у стварању реченице, те стога њихове реченице имају далеко мање фиксирани ред речи. Доказује да не постоји јасна граница између граматичких/лингвистичких и екстралингвистичких/прагматичких фактора у креирању/процесирању реченице (Bates et al. 1982: 245–259). Бришући границе између синтаксе, семантике и прагматике ови аутори се залажу за граматику која подједнако води рачуна о свим аспектима језика. Сходно таквом приступу језику, односно језицима можемо постићи градирање, поступни прелаз појединих језика из категорије у категорију. Тако закључују да, за разлику од Универзалног модела, који је био сувише англоцентричан, Компетитивни модел показује да неки језици немају искључиво један доминантан, као ред речи у енглеском, већ да постоје и језици као што је италијански, који се у почетку чинио доминантно везаним за ред речи, јер нема развијену флексију, а заправо је негде између језика везаног за ред речи и језика везаног за реченични акценат и прагматику.

Паралелно са овим истраживањима, воде се испитивања формирања реченице матерњег језика код деце у предшколском узрасту (Bates and Mac Whinney 1978: 539–558). Ова врста психоллингвистичких истраживања показује да, не само да постоји хијерархијски ред важности појединих језичких елемената за сваки језик, већ да се тај ред разликује и у зависности од узраста. Истраживање је укрстило резултате деце испитаника у три језика, енглеском, мађарском и италијанском, а једно наредно испитивање код одраслих испитаника у енглеском, италијанском и немачком (Mac Whinney et al. 1984: 127–150). Два најобимнија истраживања обухватају више језика, мађарски, турски, руски, пољски, као и претходно поменуте језике, али и француски и српски (у раду се говори о српскохрватском) и укључују и резултате добијене код одраслих, деце и код особа са афразијом. Најпре се говори о редоследу усвајања различитих реченица у зависности од реда речи (Bates and Mac Whinney, 1987: 157–193). У следећем раду (Bates and Mac Whinney, 1989: 3–76) за српски језик се даје редослед значаја језичких/граматичких катего-

рија код одраслих (најпре падеж, потом конгруенција, аниматност, потом ред речи по редоследу СПО, ПСО, СОП) и код деце испод пет година (прво аниматност, потом падеж, затим ред речи по редоследу СПО, ПСО, СОП, а на крају конгруенција). Овим се постулира теорија компететитивности у нашем уму у коме се за освајање ограниченог простора за усвајање језика, и матерњег и страног, боре категорије реда речи, аниматност, инфлексције и конгруенције. Модел тврди да у неким језицима доминантан положај заузима ред речи, као у енглеском, аниматност као у јапанском или конгруенција као у већини словенских језика. Он подразумева да и остале категорије учествују, али са мањим уделом, те да посотје и прелазни типови и скале градације између језика.

Имајући у виду овај атрактивни модел усвајања језика, као и, за наше прилике, велику количину података у вези са усвајањем српског језика, покушали смо да видимо шта утиче на усвајање српског као страног језика.

Настава српског језика у Центру за српски као страни језик на Филолошком факултету одвија се већ тридесет и две године са бројем студената и група који варира све време. Поред тога, предзнање српског језика код полазника курсева је различито, сходно томе су и распоређени у пет различитих нивоа, а сваки ниво може имати и више група. С друге стране, њихово задржавање на курсевима у Центру за српски као страни језик само у мањем броју случајева превазилази једну школску годину. Као део Факултета, Центар прати академску школску годину, а настава се одвија свакодневно, три до пет дана у недељи, у зависности од нивоа курса, три часа дневно. На овај начин полазници прате интензивне курсеве српског као страног језика, који просечно трају 26 до 28 наставних недеља, са укупним бројем часова од највише 420 за полазнике почетног нивоа, до 250 за полазнике високог нивоа, који је намењен студентима из земаља у којима постоји развијена србистика као део једнопредметних или двопредметних студијских програма на универзитетима.

Од почетка рада Центра за српски као страни језик, највећи број студената је био са северне земљине хемисфере, првенствено из Европе, из неколике источноазијске земље, као и из Северне Америке. Студенти из земаља осталих делова света долазили су само спорадично, а пре двадесет осам година организован је један специјални курс за лекаре спрецијализанте из Анголе. Од почетка шездесетих година прошлог века у Србији се школовао велики број студената са других континената, првенствено из несврстаних земаља, али није нам познато како су текле припремне студије, односно учење српског језика за потребе универзитетских студија. Познато нам је, из личних контаката, да су војне академије имале специјализоване и интензивне курсеве српског језика у оквиру својих високошколских организација.

У јесен 2010. године Србија је покренула пројекат „Свет у Србији“ ради оживљавања образовања студената из несврстаних/прекоморских земаља,

па су Влада и одговарајућа министарства повериле овај пројекат Београдском Универзитету. Одмах се указала неопходност организовања наставе српског као страног језика за будуће студенте свих нивоа студија, од основних до докторских, те је Универзитет то поверио Филолошком Факултету и Центру за српски као страни језик. Како су студенти морали савладати праг знања српског језика за похађање универзитетске наставе, према Европском оквиру (ЗЕО, 2003) то је Б1 ниво, организовани су изузетно интензивни курсеви у трајању од девет месеци, сваким радним даном по шест часова, дакле 960 часова за једну школску годину. Ни Факултет, ни Универзитет нису имали утицај на избор студената, а једино што је било заједничко свима је да су били апсолутни почетници, без икаквог предзнања о језику и културолошким чињеницама земље у коју су дошли први пут. Овакав начин усвајања српског језика код страних студената је био сасвим нов и јединствени подухват у нашој вишедеценијској пракси, али и у нашој земљи.

Будући да је већ седам генерација са већим или мањим успехом завршило ове курсеве, створени су елементарни услови, у смислу статистичке обраде података, да на резултатима њихових завршних испита утврдимо да ли је могуће применити хипотезе Компетитивног модела, али и да испитамо неке друге факторе који могу утицати на усвајање страног језика. Прве две генерације студената су биле најбројније. У свакој генерацији постојао је и изванредан број студената који су превазишли сва очекивања и положили ниво Б2. Код обраде података, односно успеха на испиту за сваки положени ниво смо додали по сто поена како бисмо могли упоредити резултате свих студената, како у оквиру једне генерације, тако и уопште. Дакле, студенту који је стигао до А2 нивоа са нпр. 60 поена доделили смо успех 160, а ономе који је положио и испит на нивоу Б2 са нпр. 70 бодова, доделили смо успех 370 поена.

Прву школску годину завршило је 89 студената из 22 земље (Ангола, Бангладеш, Бурунди, Доминика, Египат, Еквадор, Етиопија, Гана, Гренада, Индонезија, Ирак, Иран, Јамајка, Кенија, Конго, Мали, Мексико, Нигерија, Палестина, Сирија, Тунис и Уганда). Најбројнији су били Палестинци (12) и Доминиканци (7). Чак седморо студената је достигло познавање српског језика на нивоу Б2.

		фреквенција	процент	важећи процент	збир процената
вредност	A1	9	10.1	10.1	10.1
	A2	25	28.1	28.1	38.2
	B1	48	53.9	53.9	92.1
	B2	7	7.9	7.9	100.0
	укупно	89	100.0	100.0	

Табела 1. Достижни ниво студентиа прве генерације

Друга генерација је бројала чак 108 студената из 39 земаља (Ангола, Антигва и Барбуда, Бангладеш, Боливија, Бразил , Бурунди, Египат, Етиопија, Габон, Гана, Гренада, Гвинеја, Индонезија, Ирак, Иран, Јамајка Јужноафричка Република, Зеленортска острва, Кенија, Конго, Либан, Мали, Мароко, Монголија, Мозамбик, Намибија, Нигерија, Палестина, Руанда, Сејшели, Сирија, Шри Ланка, Судан, Танзанија, Тринидад и Тобаго, Уганда, Вијетнам, Замбија и Зимбабве). Највише је дошло Јужноафриканаца (10) и Палестинаца (8). Десет студената је постигло натпросечан и неочекиван резултат у познавању српског језика на нивоу B2.

		фреквенција	процент	важећи процент	збир процената
вредност	A1	25	23.1	23.1	23.1
	A2	24	22.2	22.2	45.4
	B1	49	45.4	45.4	90.7
	B2	10	9.3	9.3	100.0
	укупно	108	100.0	100.0	

Табела 2. Достижни ниво студентиа групе генерације

Трећа генерација је имала само 25 студената из 14 земаља (Ангола, Антигва и Барбуда, Гренада, Египат, Индонезија, Јамајка, Конго, Мароко, Мексико, Мозамбик, Намибија, Нигерија, Сејшали и Уганда). Са Антигве и Барбуде је било четворо студената, из осталих земаља по једно, двоје и ретко троје. Одмах се показало да време представља један од кључних фактора у усвајању страног језика. Студенти су имали исти интензивни курс од 960 часова, изузетно овог пута, у скућеном временском оквиру од шест месеци, значи и по 36 и 42 часа недељно, формално испунивши задати број часова,

но само један међу њима је успео да постигне резултат на нивоу B2. Наравно, највећи број њих је достигао само ниво пробоја (A2) у познавању српског језика.

		фреквенција	процент	важећи процент	збир процената
вредност	A1	3	12.0	12.0	12.0
	A2	12	48.0	48.0	60.0
	B1	9	36.0	36.0	96.0
	B2	1	4.0	4.0	100.0
	укупно	25	100.0	100.0	

Табела 3. Достићни ниво студенаца треће генерације

Четврту школску годину завршила су 43 студента из 22 земље (Ангола, Антигва и Барбуда, Азербејџан, Гренада, Индонезија, Јамајка, Кенија, Кина, Конго, Лаос, Либан, Мароко, Нигерија, Пакистан, Палестина, Сао Томе и Принсипе, Сирија, Шри Ланка, Тајланд, Тунис и Уганда). Највише је и овог пута било Палестинаца, а чак пет студената је достигло ниво знања српског језика B2.

		фреквенција	процент	важећи процент	збир процената
Valid	A1	11	25.6	25.6	25.6
	A2	15	34.9	34.9	60.5
	B1	12	27.9	27.9	88.4
	B2	5	11.6	11.6	100.0
	Total	43	100.0	100.0	

Табела 4. Достићни ниво студенаца четврте генерације

Пета генерација је имала 28 студената из 19 земаља (Алжир, Ангола, Азербејџан, Белорусија, Египат, Индонезија, Иран, Јамајка, Јордан, Конго, Либан, Монголија, Нигерија, Пакистан, Палестина, Сирија, Шри Ланка, Тунис и Замбија). Овог пута су све земље биле заступљене са једним, два или три студента. Најбољи успех је постигло троје студената.

		фреквенција	процент	важећи процент	збир процената
вредност	A1	9	32.1	32.1	32.1
	A2	11	39.3	39.3	71.4
	B1	5	17.9	17.9	89.3
	B2	3	10.7	10.7	100.0
	укупно	28	100.0	100.0	

Табела 5. Достижни ниво студентима пете генерације

Шесту школску годину завршило је 25 студената из 15 земаља (Ангола, Индонезија, Иран, Јамајка, Јерменија, Зеленортска острва, Конго, Мали, Мијанмар, Мозамбик, Палестина, Сејшели, Сирија, Уганда и Замбија). У овој генерацији примењен је један нови модел учења српског језика, где је цео први сегмент (240 часова потребних за достизање нивоа А1) изведен у онлајн облику, на даљину, уз коришћење специјално креираног курса за учење српског као страног језика на даљину од стране колегиница Весне Крајишник, Весне Ломпар и Никице Стрижак из Центра за српски као страни језик Филолошког Факултета. Тако су и позвани само они који су успели да постигну задовољавајуће резултате на нивоу А1, те су стога сви студенти који су дошли у Београд постигли ниво А2 или неки виши. Тако је, захваљујући селекцији извршеној после прве трећине курса, ова генерација међу онима са највишим постигнућима. Највише је учествовало Индонезјана (6), а премда је само двоје студената постигло знање језика на нивоу Б2, релативан однос (процент) је заправо остао у границама очекиваног.

		фреквенција	процент	важећи процент	збир процената
вредност	A2	11	44.0	44.0	44.0
	B1	12	48.0	48.0	92.0
	B2	2	8.0	8.0	100.0
	укупно	25	100.0	100.0	

Табела 6. Достижни ниво студентима шесте генерације

Седма генерација је бројала само четрнаест студената из девет земаља (Ангола, Бурунди, Иран, Кенија, Либан, Мозамбик, Нигерија, Сирија и Замбија). Ова генерација није имала могућност организовања припремног курса на даљину, стога је имала само 720 часова, а табела и указује да нису

постојале никакве шансе ни за најдаровитије студенте да превазиђу ниво прага знања (B1).

		фреквенција	процент	важећи процент	збир процената
вредност	A2	5	35.7	35.7	35.7
	B1	9	64.3	64.3	100.0
	укупно	14	100.0	100.0	

Табела 7. Достићни ниво студентима седме генерације

Погледајмо сада укупне резултате за све генерације заједно.

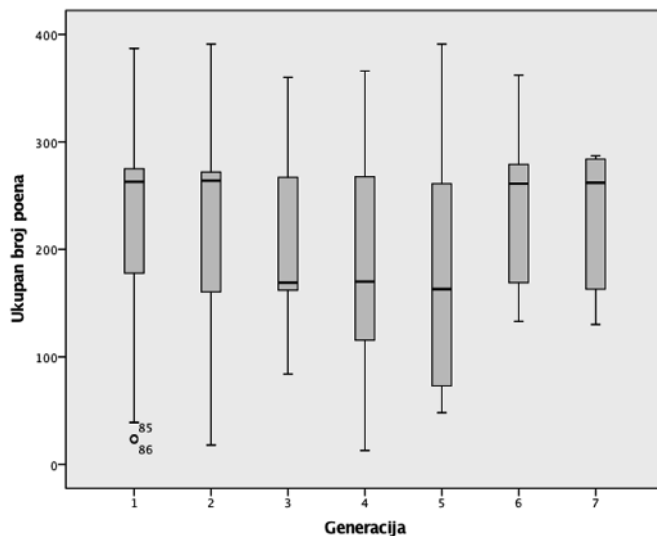
		фреквенција	процент	важећи процент	збир процената
вредност	A1	57	17.2	17.2	17.2
	A2	103	31.0	31.0	48.2
	B1	144	43.4	43.4	91.6
	B2	28	8.4	8.4	100.0
	укупно	332	100.0	100.0	

Табела 8. Достићни нивои студентима свих седам генерација

Погледајмо и збирни успех појединачних генерација.

генерација	бодови	стд. грешка	95% интервал поверења	
			доња гр.	горња гр.
1	230.517	9.546	211.738	249.296
2	210.704	8.665	193.656	227.751
3	200.880	18.011	165.447	236.313
4	190.023	13.733	163.006	217.040
5	175.071	17.019	141.591	208.552
6	232.080	18.011	196.647	267.513
7	232.214	24.068	184.865	279.563

Табела 9. Просечан број поена по генерацијама



Слика 1. Просечан број поена по генерацијама

Ако погледамо резултате студената по земљама порекла, а занемаримо оне земље из којих су у току седам година дошла само један или два студента, запазићемо да најбоље резултате остварују студенти из следећих земаља: Кенија, Мали, Зеленортска острва, Бурунди, Гана, Сирија, Сејшели и Замбија. Како њихов „просек“ прелази 260 бодова, за сваку од наведених земаља појединачно, то значи да су сви студенти из ових земаља достигли ниво прага знања (B1) и да су успешно усвојили српски као страни језик. Али матерњи језици ових студената, свахили (Кенија), дамбара (Мали), португалски (Зеленортска острва), кирунди (Бурунди), ашанти (Гана), арапски (Сирија), француски креолски (Сејшели), и демба (Замбија), не можемо по компетитивном моделу сврстати у једну групу, а посебно не у групу са српским језиком.

poreklo	Mean	Std. Deviation	N
Alžir	67.00	.	1
Angola	173.81	86.637	16
Antigva	171.00	53.951	7
Azerbejdžan	261.50	.707	2
Banglad	248.80	39.890	5
Belorusija	391.00	.	1
Bolivija	60.00	.	1
Brazil	60.00	.	1
Burundi	273.25	103.410	8
Dominika	205.14	76.717	7
Egipat	194.60	47.109	5
Ekvador	196.67	118.424	3
Etiopija	235.33	49.553	6
Gabon	66.67	11.547	3
Gana	271.67	52.355	9
Grenada	248.89	94.277	9
Gvineja	129.00	59.808	3
Indonezija	233.81	67.426	16
Irak	189.40	82.854	5
Iran	217.25	55.402	8
Jamajka	212.40	94.078	10
JAR	127.30	90.738	10
Jermenija	140.00	.	1
Jordan	160.00	.	1
K. Verde	274.60	7.301	5
Kenija	314.44	50.507	16
Kina	362.00	.	1
Kongo	151.75	75.084	20
Laos	40.50	28.065	4
Liban	166.50	74.501	4
Mali	285.00	57.348	11
Maroko	238.00	50.127	4
Meksiko	269.00	1.414	2
Mjanmar	142.50	13.435	2
Mongolija	124.40	59.836	5
Mozambik	192.83	46.175	6
Namibija	115.50	78.489	2
Nigerija	195.83	109.517	18
Pakistan	161.50	2.121	2
Palestina	203.79	91.572	33
Ruanda	263.00	.	1
Sao Tome	265.00	7.071	2
Sejšeli	263.25	79.647	4
Sirija	297.27	60.035	11
Šri Lanka	145.50	44.740	4
Sudan	119.50	64.347	2
Tajland	169.00	.	1
Tanzanija	243.50	52.526	4
Trinidad	268.00	.	1
Tunis	149.50	47.891	6
Uganda	231.40	75.366	10
Vijetnam	264.00	.	1
Zambija	286.00	68.797	7
Zimbabve	269.00	5.657	2
Total	212.11	91.053	332

Табела 10. Просечан број њоена њо земљама њорекла

Запазимо сада један сасвим други фактор који може утицати на успех у усвајању страног језика – билингвализам. Њега можемо дефинисати на различите начине, но једно је сасвим сигурно, не постоји апсолутна равнотежа у познавању два језика када говоримо о билингвализму. Узели смо ону дефиницију која узима у обзир и матерњи и школски језик.

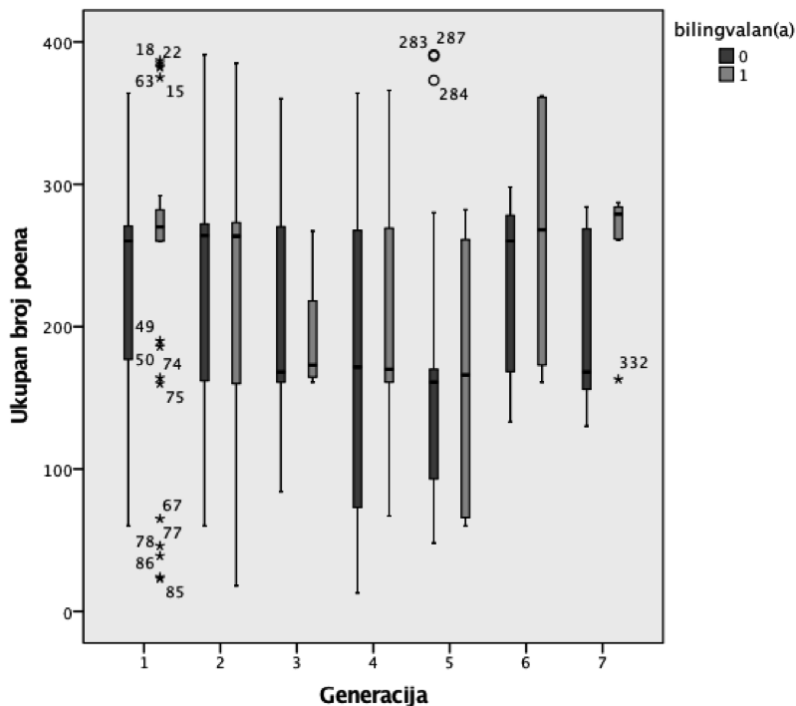
Са друге стране, студенте који у породици користе један варијетет службеног и школског језика, на пример португалски и креолску варијанту португалског у Анголи или на Сао Томеу, сматрали смо монолингвалним. На овом месту се нећемо упуштати у даљу дискусију око постављања јасних граница између језика, дијалеката и социолеката. Велики број њих је цело своје школовање имао на језику некадашњих освајача, неки од њих нису ни имали заједнички матерњи језик као обавезни школски предмет (у Кенији је свахили обавезан школски предмет, али у Уганди не).

Мали је број студената који долазе из земаља у којима се мало или нимало пажње поклања учењу страних језика (Мијанмар и Лаос) и које можемо сматрати потпуно монолингвалним, али расте број оних земаља у којима се настава одвија на матерњем језику или најраспрострањенијем аутохтоном језику, а ниво учења страног варира (Сирија, Алжир, Индонезија итд).

По овако узетим критеријумима у првој генерацији број билингвалних студената је 38, што чини 42,7 одсто свих студената те генерације, у другој чак 62 студента или више од половине (57, 4%) су билингвални, у трећој генерацији само њих седморо (28% од укупног броја), у четвртој исто седам студената (овог пута то је сваки четврти или 25%), у петој генерацији смо шест студената издвојили као билингвалне (24%) и у седмој генерацији седморо студената (половина свих студената ове генерације). Тако у целокупном истраживању број билингвалних студената представља нешто мање од половине (138 од 332, односно 41, 6%). Следећа табела нам показује просечан успех кроз свих седам генерација, билингвалних (означени са 1) и монолингвалних студената (означени са 0). Статистика нам јасно указује на позитиван утицај билингвализма у усвајању страног језика. Стога смо се определили за билингвализам као један од главних фактора који утичу на усвајање страног језика, односно српског као страног језика.

	билингвалност	број	успех	стд. девијација	вредност стд. Грешке
укупан број поена	1	138	224.88	96.746	8.236
	0	194	203.02	85.878	6.166
просечан број поена	1	138	84.6884	21.14028	1.79958
	0	194	83.7298	12.27658	.88141

Табела 11. Утицај билингвализма на успех студената.



Слика 2. Укупан (просечан) број поена по генерацијама и билингвализму

У слици приказаној изнад текста дати су резултати, односно постигнућа студената разврстаних по генерацијама, а у односу на то да ли су билингвални (светлије обојен „тег“) или монолингвални (тамније обојен „тег“). Вертикалне линије дају распон освојених бодова код свих студената у узетој групацији, док „тегови“ означавају концентрацију студената унутар групације са постигнућем близу просека групације.

Невелик, али за нас значајан, узорак студената који су усвајали српски као страни језик на изразито интензивним курсевима на Филолошком факултету БУ, показује да се компетитивни модел не може применити на веома хетерогену групу студената из великог броја прекоморских земаља, али нас је утврдио у мишљењу да билингвализам може имати значајан утицај у усвајању страног језика.

ЛИТЕРАТУРА

- MAC WHINNEY, B. (1977). Starting Points, *Language*, Vol. 53, No.1 (Mar. 1977), Linguistic Society of America: 152- 168.
- BATES, E., S. Mc New, B. Mac Whinney, A. Devescovi, S. Smith, (1982). Functional Constrains on Sentence Processing: A cross-linguistic Study, *Cognition*, 11, 245-259.
- BATES, E. and B. Mac Whinney, (1978). Sentential Devices for Conveying Givenness and Newness: A Cross-Cultural Developmental Study, *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 17, 539-558.
- VIVIAN COOK, *Second Language Learning and Language Teaching*, 1996, London: Arnold.
- MAC WHINNEY, B., E. Bates and R Kliegl, (1984). Cue validity and sentence interpretation in English, German and Italian, *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 23, 2, 127- 150.
- BATES, E. and B. Mac Whinney, (1987). Competition, Variation and Language Learning. In: B. Mac Whinney (Ed.), *Mechanisms in Language Learning*, London and New York: Routledge, The 20th Annual Carnegie Symposium on Cognition, 157 – 193.
- BATES, E. and B. Mac Whinney, (1989). Functionalism and the Competition Model. In: B. Mac Whinney and E. Bates (Eds.), *The crosslinguistic study of sentence processing*, New York: Cambridge University Press, 3 – 76.
- CHOMSKY, N. (1997), *The Minimalist Program*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- Zajednički evropski okvir za žive jezike: učenje, nastava, ocjenivanje*. (2003), Priir. Dragan Bogojević, ur. Slobodan Backović. Podgorica: Ministarstvo prosvjete i nauke.

Nebojša Marinković

COMPETITION MODEL IN TEACHING SERBIAN AS A FOREIGN LANGUAGE
–"THE WORLD IN SERBIA" PROJECT, ACQUISITION OF SERBIAN LANGUAGE
BY STUDENTS FROM OVERSEAS COUNTRIES

Summary

The paper deals with the achievement results data from seven years of the program in the acquisition of Serbian as a foreign language by students from numerous overseas countries, without pre-knowledge of the Serbian language, within the project "The World in Serbia". The data are explicated with reference to Competition model of second language acquisition and bilingualism. The latter shows more impact on the acquisition of the Serbian language as a foreign language.

Key words: Serbian as a foreign language, competition model, bilingualism.

81'243:159.953.5
371.3::811.163.41'243

Билјана Р. Николић
Филолошки факултет, Београд
biljananikolic90@gmail.com

ЗАЈЕДНИЧКИ ЕВРОПСКИ РЕФЕРЕНТНИ ОКВИР ЗА ЖИВЕ ЈЕЗИКЕ И МОГУЋНОСТИ ЊЕГОВЕ ПРИМЕНЕ У ПРОЦЕНИ ВЕШТИНЕ ГОВОРЕЊА У СРПСКОМ КАО L2*

У раду се указује на значај вербалне продукције у процесу учења страних језика с посебним освртом на српски као страни језик. Циљ рада је да се најпре представе дојуне и измене дескриптора који се односе на вештину говорења објављене у дојуненом издању Заједничкој европској референтној оквира за живе језике из 2018, а затим да се анализирају и истакну приоритете и могућности примене иновираних скала дескриптора у проценама саодносности усменој изражавања за различите нивое знања у српском као L2. Предлози примене поменутих дескриптора који се износе у раду од велике су важности како за евалуацију вербалне продукције, тако и за организацију наставе српској као страни језика, планирање времена приоритетно за савладавање одређеног нивоа знања, али и за успостављање циљева у настави и учењу српској као L2.

Кључне речи: српски као страни језик, српски као L2, вербална продукција, вештина говорења, говорна продукција, усмено изражавање

1. УВОД

Кључно место међу документима који се баве језичком политиком и језичким планирањем заузима *Заједнички европски референтни оквир за живе језике* (у даљем тексту Оквир) Савета Европе. Објављивањем Оквира 2001. године, предлажу се стандарди у настави и учењу страних језика и јасни критеријуми за утврђивање степена усвојености страног језика и његове употребе. Овим документом успостављена су три нивоа језичке комуникативне компетенције (А, Б, Ц), који се могу примењивати у учењу, настави и тестирању различитих језика. Сваки од ових нивоа се може даље поделити према степену владања језиком: А1 (почетни ниво или откри-

*Овај рад је настао у оквиру пројекта *Српски језик и његови ресурси: теорија, опис и примене* (бр. 178006), који у целини финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

вање), А2 (средњи ниво или преживљавање), Б1 (праг ниво), Б2 (напредни ниво), Ц1 (самостални ниво или компетенција ефективне оперативности) и Ц2 (владање језиком) (Оквир, 2003: 33). Под језичком комуникативном компетенцијом као општом способношћу коришћења језика у комуникацији подразумева се неколико појединачних сегмената: (1) лингвистичка компетенција (познавање и примена језичких правила и поседовање језичких вештина – читање, писање, слушање и говор); (2) прагматичка компетенција (функционална употреба језика у циљу остваривања комуникативног циља, тј. прикладност употребе језика у зависности од комуникативне ситуације) и (3) социолингвистичка компетенција (културолошки аспекти употребе језика) (Дурбаба, 2011: 156).

Најважнији сегмент Оквира за нас јесте сагледавање и представљање језичких компетенција кроз језичке вештине и то тако што се за сваку од вештина наводе дескриптори за самопроцењивање нивоа усвојености страног језика. Још од 2001. године, Савет Европе настоји да усаврши и допуни дескрипторе и нивое језичких комуникативних компетенција представљене у првом издању Оквира. Најновији документ у којем су представљене такве иновације у виду проширења дескриптора у односу на претходна издања објављен је у фебруару 2018. под називом *Заједнички европски референтни оквир за живе језике: учење, настава, процена. Доуњено издање са дескрипторима*¹ (*The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment, Companion Volume with Descriptors*). У овом раду се нећемо бавити прегледом измена и допуна Оквира од његовог настанка до данас, већ ћемо се, сходно теми коју обрађујемо, детаљније бавити дескрипторима који се односе на вештину говорења, а који су објављени у најновијем Оквиру (2018).

2. ТЕОРИЈСКО-МЕТОДОЛОШКИ ОКВИР

Иако је потребно у настави страног језика комбиновати и неговати све језичке вештине подједнако (Стојичић и Милановић 2014: 660), чини се да у наставној пракси неретко доминира вештина усменог изражавања. То се донекле може оправдати чињеницом да је управо разговор најчешћи облик интеракције међу људима (Дурбаба 2011: 202). Неки аутори наводе да је слушање релативно највише заступљен аспект језичке комуникације у свакодневном животу: готово 45% свакодневне комуникације чини слушање, 30% усмена продукција, 16% читање и само 9% писање (Стојичић 2016: 117). Имајући у виду оваква запажања о заступљености језичких вештина у свакодневној комуникацији међу људима, али и у наставној

¹ Са енглеског превела Биљана Николић.

пракси, говорење на страном језику можемо сматрати једним од кључних аспеката у процесу учења истог.

Не треба изгубити из вида да је вербална продукција на страном језику веома комплексна активност која зависи од бројних фактора као што су: артикулационе способности говорника, когнитивни фактори, меморијски капацитет, афективно стање и слично (Дурбаба, 2011: 203). Да би постигао одређени ниво знања страног језика, од ученика се очекује да употребљава широку скалу сложених језичких структура како би изразио сопствене ставове, мишљење и аргументацију или правио адекватне и јасне описе.² Сходно томе, једна од најважнијих методолошких препорука Оквира јесте усредсређеност на оспособљавање ученика за комуникацију у стварним животним ситуацијама различите природе (Оквир 2018: 27).

Говорна продукција се дефинише као реализација текста или говорног исказа од стране корисника према једном или више слушалаца, док се у активности говорне продукције убрајају: спонтано говорење, излагања, гласно читање неког писаног текста, јавни огласи и рекламе, певање итд. (Оквир 2003: 69). У Оквиру се наводи низ дескриптора за неколико различитих продукционих језичких активности, и то за сваки од нивоа језичке компетенције појединачно. Поменути дескриптори представљају везу између комуникативних функција и језика који се користи у реализацији тих функција.

Општа способност усменог изражавања према допуњеном издању Оквира (2018) за сваки од нивоа језичке компетенције подразумева следеће дескрипторе:³

Ц2	Може да говори јасно и течно, користећи логично структуриране, ефикасне језичке исказе чији садржај слушаоци могу да прате и упамте.
Ц1	Може јасно и детаљно да опише и представи комплексне теме повезујући их са одговарајућим подтемама користећи адекватну аргументацију и изводећи прикладне закључке.

² Детаљније о томе в. у Маринковић 2011: 145–151.

³ Са енглеског превела Биљана Николић (за оригинални текст в. *The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment, Companion Volume with Descriptors*, 2018, стр. 69).

B2	Може јасно и систематично да опише и представи одређене теме наглашавајући најважније елементе и издвајајући релевантне детаље.
	Може јасно и детаљно да описује и презентује одређену тему из широког поља тема које су у вези са његовим/њеним пољем интересовања користећи додатна образложења и одговарајуће примере у образложењу и аргументацији својих идеја.
B1	Може течно до краја да опише одређену тему из широког поља тема које су у вези са његовим/њеним пољем интересовања представљајући их као линеарни низ елемената.
A2	Може једноставно да опише и представи особе, услове живота/рада, свакодневне активности, оно што воли и(ли) не воли и сл., употребљавајући кратке, једноставне изразе и реченице у низу.
A1	Може да конструише кратке, издвојене исказе о људима и местима.
НУЛТИ НИВО ЈЕЗИЧКЕ КОМПЕТЕНЦИЈЕ (тзв. <i>pre-A level</i>)	Може да конструише кратке исказе о себи дајући основне личне информације (нпр: име, презиме, адреса, породица, националност).

Табела 1. Описива способност усмено изражавања

Сматра се да основу сваке комуникације чини интеракција. У допуњеном издању Оквира (2018), уз говорење (разговор) и писање, издваја се и онлајн интеракција, која је данас, у технолошки развијеном друштву, свеприсутна и неизбежна. Иако додавање скала дескриптора за онлајн интеракцију јесте једна од кључних новина у допуњеном издању Оквира, говорна интеракција је још увек најзаступљенија и најдетаљније описана (Оквир 2018: 81–82).

3. ЕМПИРИЈСКО ИСТРАЖИВАЊЕ

Током интерактивног деловања, говорник и саговорник наизменично мењају улоге слушаоца, одн. пошљача одређене поруке. Имајући то у виду, и скале дескриптора за говорну интеракцију су састављене према три микрофункције: *интерперсоналној* (односи се на разговор), *евалуативној* (односи се на неформални разговор – између пријатеља, формални разговор – на састанку, односно вођење разговора с одређеним циљем) и *транзакционој* (односи се на размену информација, размену робе и услуга, давање и вођење интервјуа, коришћење телекомуникација) (Оквир 2018: 82–83).

За потребе овог рада, у потпуности ћемо предочити дескрипторе који се односе на свеукупну говорну интеракцију за сваки од нивоа језичке компетенције, изнете у допуњеном издању Оквира (2018):⁴

Ц2	Добро користи идиоматске и колоквијалне изразе уз свест о конотативним нивоима значења. Може прецизно пренети финије нијансе у значењу коришћењем, уз разумну тачност, широког спектра начина за модификацију. Може да понови речено на други начин, тако да саговорник то једва примети.
Ц1	Може да се изражава течно и спонтано, готово без напора. Добро користи широки лексички репертоар, што му/јој омогућава да лакше превазиђе јазове у комуникацији користећи објашњења (заобилазни говор). Мало је очигледно трагање за изразима или стратегијама избегавања; само концептуално тешке теме могу ометати природан, течни говор.
Б2	Може да употребљава језик течно, тачно и ефикасно говорећи о спектру општих, академских, стручних или забавних тема, јасно обележавајући односе између идеја. Може спонтано да комуницира, има добру граматичку контролу и не показује много да има (језичка) ограничења за оно што жели да каже, усваја ниво формалности који одговара околностима.
	Може да ступи у интеракцију са одговарајућим степеном флуентности и спонтаности, које су саставни део регуларне интеракције и одржава односе са говорницима циљног језика, врло могуће без оптерећења било које стране (и говорника и саговорника). Може да издвоји догађаје и искуства од личног значаја, износи ставове пружањем релевантних објашњења и аргумената.
Б1	Може да комуницира о познатим, свакодневним и нерутинским питањима у вези са својим пољем интересовања и професионалним пољем. Може размењивати, проверавати и потврдити информације, решити мање рутинске ситуације и објаснити зашто је нешто проблем. Може да изрази мисли о апстрактнијим, културним темама као што су филмови, књиге, музика итд.
	Може да користи једноставни језик у широком опсегу, за решавање већине ситуација које се могу појавити током путовања. Може неприпремљен(а) да се укључи у разговор на познате теме, да изрази лично мишљење и размењује информације о темама које су познате, које су предмет његовог/ њеног личног интереса или од значаја за свакодневни живот (нпр. породица, хобији, рад, путовања и актуелни догађаји).

⁴ Исто (за оригинални текст в. *The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment, Companion Volume with Descriptors*, 2018, стр. 83).

A2	Може да комуницира са разумном лакоћом у структурираним ситуацијама и кратким разговорима, под условом да друга особа помаже ако је потребно. Може да управља једноставним, свакодневним разговорима без непотребних напора; може да поставља питања и одговара на њих, да размењује идеје и информације о познатим темама у предвидљивим свакодневним ситуацијама.
	Може да комуницира о једноставним задацима о свакодневним активностима који захтевају једноставну и директну размену информација о познатим и свакодневним питањима која се односе на посао и слободно време. Може да се бави веома кратким друштвеним разговорима, али ретко може да разуме довољно да би одржао конверзацију.
A1	Може да комуницира на једноставан начин, али комуникација у потпуности зависи од понављања говора на спорији начин, парафразирања и реконструкције исказа. Може да пита и одговара на једноставна питања, иницира једноставне изјаве у вези са непосредним потребама или веома познатим темама и да одговара на њих.
НУЛТИ НИВО ЈЕЗИЧКЕ КОМПЕТЕНЦИЈЕ (тзв. <i>pre-A level</i>)	Може да пита и одговара на питања о себи и свакодневним активностима, користећи кратке, устаљене изразе и ослањајући се на гестове ради истицања (појачавања) информација.

Табела 2. Свеукупна говорна интеракција за сваки од нивоа језичке компетенције

Имајући у виду наведене дескрипторе, укратко ћемо се осврнути на могућности и потребе њиховог прилагођавања и употребе у српском као страном језику. Познавање страних језика се мери одређеним критеријумима (стратегијама и дескрипторима) предоченим Оквиром. Постизање одговарајућег нивоа компетенције значи савладавање језичких вештина у одговарајућој мери, у складу са потребама и циљевима појединца који дати језик учи. Да би појединац могао да учествује у говорној интеракцији заједнице чији језик учи, неопходно је да савлада одређени ниво знања датог језика и да поседује одговарајућу диплому која потврђује његову језичку компетенцију. На тај начин његово знање страног језика постаје формално препознато, тј. добија функционалну вредност.

Иако се у Центру за српски као страни језик на Филолошком факултету Универзитета у Београду већ спроводе евалуације језичких компетенција за различите нивое знања кроз систем испита/тестова који су прилагођени

захтевима предоченим у Оквиру,⁵ још увек постоје могућности и потребе да се тестирање унапреди, а сертификати који се издају на основу положених тестова уврсте у међународно признате. Рад на усавршавању и формалном препознавању тестирања за српски као страни језик тек предстоји и требало би, према нашем мишљењу, спроводити га у два правца будући да се и само тестирање састоји из два дела – писменог (евалуација граматичке компетенције, процена вештина слушања, читања и разумевања прочитаног, писања и познавања ортографских правила, као и утврђивање могућности употребе адекватне лексике) и усменог (процена вербалне продукције). Узор у том послу могла би бити Република Словенија у којој постоји институција задужена за додељивање сертификата на основу положеног теста – Државни испитни центар – а програм за словеначки језик као страни јавно је доступан на интернету. Уз то, још 2000. године направљен је програм за словеначки као страни којим се успостављају стандарди за три нивоа знања словеначког као страног језика (основни, средњи и високи ниво), при чему се за сва три нивоа узимају у обзир говорник и степен његове самосталности током комуникације на словеначком језику (Пожгај Хаџи, Балажиц Булц и Фербежар 2008: 33–34).

У вези са претходним запажањима, а сходно теми овог рада, изнећемо неке препоруке у вези са проценом говорне продукције. Дескриптори за евалуацију усменог изражавања предочени у приручнику *Тестинови за њолајање српског као страног језика* (Крајишник и Маринковић: 2009) у великој мери су усклађени са дескрипторима из Оквира (2003). Ипак, могућности за унапређење постојећих скала видимо у неопходности допуне дескриптора, диференцирању поднивоа за већ успостављене нивое, али и у успостављању прецизне скале оцењивања вештине говорења у складу са захтевима Оквира. Један од примера примене предложених промена јесте управо могућност проширивања дескриптора и диференцирање поднивоа у односу на три нивоа језичке комуникативне компетенције (А, Б, Ц). Уколико, на пример, у обзир узмемо ниво А, њега према степену владања српским као страним језиком можемо поделити на три поднивоа и то: нулти ниво језичке компетенције, А1 (почетни ниво или откривање), А2 (средњи ниво или преживљавање). Следи илустрација наведеног примера:

- а) Општа способност усменог изражавања наведена у приручнику *Тестинови за њолајање српског као страног језика* (Крајишник и Маринковић: 2009):

⁵ У недостатку утврђених, одн. прописаних стандарда за учење српског као страног језика за различите нивое знања, руководимо се наставним програмима за почетни, средњи и виши ниво знања српског као страног језика, које су изложили проф. Крајишник и Маринковић у приручнику *Тестинови за њолајање српског као страног језика*.

A2	<p>Може да учествује у једноставној конверзацији (разумевање питања, давање одговора, постављање питања) на задату тему (лични подаци, место становања, школовање, куповина, спорт, слободно време итд).</p> <p>Може да објасни шта је рекла трећа особа.</p> <p>Може да преприча неки догађај или да опише неку ситуацију (уз ограничену лексику и често понављање истих речи).</p>
A1	<p>Може да учествује у једноставној конверзацији (разумевање питања, давање одговора, постављање питања) на задату тему (лични подаци, место становања, школовање, куповина, спорт, слободно време итд).</p>

Табела 3. Описна способност усменој изражавања у Тестовима за полагање српској као страном језика

- δ) Предлог скале дескриптора и могућност поделе А нивоа језичке комуникативне компетенције за процену опште способности усменог изражавања у српском као страном језику:

A2	<p>Може једноставно да опише и представи особе, услове живота/рада, свакодневне активности, оно што воли и(ли) не воли и сл., употребљавајући кратке, једноставне изразе и реченице у низу.</p> <p>Може да објасни шта је рекла трећа особа.</p> <p>Може да преприча неки догађај или да опише неку ситуацију (уз ограничену лексику и често понављање истих речи).</p>
A1	<p>Може да конструише кратке, издвојене исказе о људима и местима.</p> <p>Може да учествује у једноставној конверзацији (разумевање питања, давање одговора, постављање питања) на задату тему (школовање, куповина, спорт, слободно време итд).</p>
НУЛТИ НИВО ЈЕЗИЧКЕ КОМПЕТЕНЦИЈЕ (тзв. <i>pre-A level</i>)	<p>Може да конструише кратке исказе о себи дајући основне личне информације (нпр: име, презиме, адреса, породица, националност).</p>

Табела 4. Предлог скале дескриптора за процену описне способности усменог изражавања у српском као страном језику за почетни ниво

Диференцирање нивоа и прецизирање дескриптора које предлагемо (за ниво А) у многоме би утицали како на тестирање, тако и на наставу српског као страног језика, али и на планирање времена потребног за савладавање одређеног нивоа знања, очекивања и постављање циљева при учењу српског као страног језика од стране појединца.

Осим наведеног, од велике важности би било и разматрање могућности унапређења и допуне постојећих програма и стварање тзв. испитног каталога за различите нивое знања у циљу успостављања прецизних скала за мерење/процењивање језичке комуникативне компетенције у српском као страном језику. У том смислу би као пример добре праксе требало узети испитни каталог за ниво Б2 у хрватском као страном језику.⁶

4. ЗАКЉУЧАК

Имајући у виду све анализе и предлоге у вези са вештином говорења у српском као L2, закључујемо да су до сада учињени важни кораци у примени Заједничког европског референтног оквира за живе језике приликом тестирања успешности вербалне продукције, али да се много тога у овом домену мора детаљније истражити и прилагодити потребама наставника и ученика српског као страног језика. Предлози примене поменутих дескриптора који се износе у раду од велике су важности како за евалуацију вербалне продукције, тако и за организацију наставе српског као страног језика, али и за успостављање реалних циљева у настави и учењу српског као L2. Верујемо да ће истраживања попут овог допринети унапређењу наставе и лакшем и прецизнијем утврђивању степена познавања српског језика код страних говорника.

ЛИТЕРАТУРА

- ДУРБАБА, О. (2011). *Теорија и пракса учења и наставе страних језика*. Београд: Завод за уџбенике.
- JELASKA, et al. (2015). *Hrvatski kao ini jezik*. Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja, Zagreb.
- Крајишник, В. и Н. Маринковић (2009). *Тестинови за полагање српског као страног језика*. Београд: Филолошки факултет.
- МАРИНКОВИЋ, Н. (2010). Однос граматичке и комуникативне компетенције у нивоима Б1 и Б2. У: В. Крајишник (ур.), *Српски као страни језик у*

⁶ За детаље в. Jelaska, et al. (2015). *Hrvatski kao ini jezik*. Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja, Zagreb.

- теорији и пракси II*, Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик, 145–152.
- Оквир 2001: Council of Europe. Council for Cultural Co-operation. Education Committee. Modern Languages Division. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press.
- Оквир 2003: Bogojević, D. (2003). *Zajednički evropski okvir za žive jezike: učenje, nastava, ocjenjivanje* [*Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*]. Podgorica: Ministarstvo prosvjete i nauke.
- Оквир 2018: Council of Europe. (2018). *The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment, Companion Volume with Descriptors*. Документ у целини доступан на: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors2018/1680787989> (приступљено 8.1.2019).
- POŽGAJ HADŽI, V., T. Balažić Bulc i I. Ferbežar (2008). Jezično testiranje hrvatskog jezika kao stranog/drugog. *Metodika: časopis za teoriju i praksu metodikâ u predškolskom odgoju, školskoj i visokoškolskoj izobrazbi*, 9 (16), 29–38.
- Столичић, В. и А. Милановић (2014). Продуктивне језичке активности у настави модерног грчког језика као страног. У: С. Гудурић С. и М. Стефановић (уреднице), *Језици и културе у времену и простору 3*. Нови Сад: Филозофски факултет Универзитета у Новом Саду, 659–667.
- Столичић, В. (2016). *Рецептивне језичке активности у универзитетској настави страног језика – релације између модерног грчког и српског језика* (докторска дисертација, Филолошки факултет Универзитета у Београду).

Biljana Nikolić

THE COMMON EUROPEAN FRAMEWORK OF REFERENCE FOR LANGUAGES
AND POSSIBILITIES OF ITS APPLICATION IN ORAL ASSESSMENT IN SERBIAN
AS L2

Summary

The paper points to the importance of verbal production in the process of learning foreign languages with a reference to verbal production in Serbian as a foreign language. The aim of the paper on the one side is to present new descriptors and changes of the descriptors related to the speaking skills published in the *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment, Companion Volume with Descriptors* in 2018, and on the other side to analyse and highlight the needs, significance and possibilities of applying innovative descriptor scale in oral assessment for different levels of knowledge in Serbian as a foreign language. In addition to making some recommendations regarding the assessment of spoken production, the paper also specifies the proposal of the descriptor scale and the possibility of dividing the A level of linguistic communicative competence for assessing the general ability of oral expression in Serbian as a foreign language.

Key words: Serbian as a foreign language, Serbian as L2, verbal production, speaking, spoken production, oral production, oral expression

811.163.41'342.8

811.163.41'243

Ана С. Баџас

Филолошки факултет, Београд

batas.ana@fil.bg.ac.rs

АКЦЕНАТСКЕ ПАРАДИГМЕ И АЛТЕРНАЦИЈЕ У НАСТАВИ СРПСКОГ ЈЕЗИКА КАО СТРАНОГ*

У овом раду представљено је осам различитих гласних акцентских парадигми у српском језику са синхронизацијом савременог. Акцентске парадигме сачињене су на основу акцентских алтернација између инфинитива, презентива, радног гласног придева и императива. Циљ ове анализе јесте да допринесе развоју нових приступа настави акцентива у српском као страном, који би били систематичнији и кохерентнији.

Кључне речи: акцентив, акцентске парадигме, акцентске алтернације, гласови

1. УВОД

Фонолошке јединице се традиционално деле на сегментне (инхерентне) и супрасегментне (прозодијске). Као што и сам назив каже, сегментне јединице обухватају један сегмент у исказу, док се супрасегментне протежу преко више сегмената (Kristal 1999: s. v. SUPRASEGMENTI). Када се јединице сегментног нивоа међусобно замењују на границама морфема, такви процеси називају се мор(фо)фонолошким алтернацијама. Када се јединице супрасегментног нивоа међусобно замењују у морфолошким парадигмама или приликом творбених просеца, такво смењивање назива се акцентским алтернацијама (Николић 1961–1962)¹. Под акцентском парадигмом подразумевамо „одређени скуп акцентских комбинација (а често и једна комбинација) које садржи морфолошка парадигма једне ријечи или групе ријечи” (Дешић 1976: 690). У српском језику ретки су случајеви да се у оквиру морфолошке парадигме сви акцентски облици поклапају, као што је случај са парадигмом именице „цар“, придева „здрав“ или глагола „јести“, који

*Овај рад настао је у оквиру пројекта „Српски језик и његови ресурси: теорија, опис и примене” (бр. 178006), који финансира Министарство просвете науке и технолошког развоја.

¹ М. Дешић говори о акцентским комбинацијама у оквиру акцентских парадигми, па оне парадигме које немају акцентских алтернација убраја у оне са једном комбинацијом (Дешић 1976).

имају у свим облицима краткосилазни акценат (о променљивости акцента в. Јокановић Михајлов 2012). Насупрот њима, стоје акценатске парадигме где се акценатске алтернације јављају редовно, примера ради, у генитиву множине: сџт – сџтѝ, дџн – дџнџ, вџнац – вџнџџ, бџлац – бџлџџ, ѝзвор – ѝзворџ, пџток – пџтџџ, мџлина – мџлџнџ, кџпина – кџпџнџ, ствџр – ствџрѝ.

У настави српског језика као страног редовно се изучавају морфофонолошке алтернације на свим нивоима учења, а посебно на почетним. С друге стране, акценатске алтернације не изучавају се ни у једном облику, ни на једном нивоу. Устаљено је мишљење да су акценти у српском као страном непотребни, јер се може споразумевати и без њих. Навешћемо сада само два примера којима се илуструје дистинктивна функција акцента у оквиру морфолошке парадигме једног глагола:

2. или 3. лице једнине аориста	3. лице једнине презента	2. лице једнине императива
<i>ѝзџворѝ</i>	<i>изџџворѝ</i>	<i>изџџџџри</i>
<i>џрџџџ</i>	<i>џрџџџ</i>	<i>џрџџџ</i>

Табела 1

Што се пак тиче наставе акцената у српском као матерњем и као страном, није потребно посебно истицати да се приступи морају веома разликовати. Онај говорник који у својој дијалекатској бази има четвороакценатски систем мора (само) овладати вештином препознавања акценатских опозиција (по квантитету и квалитету). Настава акцената у српском као страном мора пак бити заснована на системском приступу. Речи су удружене у акценатске парадигме, у којима се јављају регуларне акценатске алтернације (са извесним одступањима). Једини начин да говорници којима српски језик није матерњи овладају акцентским системом јесте да престану да уче акценат речи изоловано једних од других и да од најнижих нивоа савладавају акценатске појаве кроз детаљно осмишљен систем. Ова идеја можда јесте нова кад је у питању настава српског језика као страног, али није нипошто нова кад је реч о изучавању акцентских система других језика, па тако, на пример, за руски језик, поред традиционалних приручника у којима су изложене акцентске парадигме у оквиру конкретних врста речи, као и у вези са творбеним формантима (Федянина 1982), постоје и приручници који су намењени учењу акцента у руском језику као страном (Шутова 2013).

Циљ овог рада јесте да представи поједностављену варијанту глаголских акценатских парадигми, за коју сматрамо да би била адекватна за наставу српског језика као страног. Овај рад се једним делом наставља на истраживање акцента императива глагола (Батас 2017). Тада смо као корпус

користили хиљаду најфреквентнијих глагола из *Корјуса савременој српској језика* (КССЈ)². Поред тог корпуса, у раду смо као помоћне изворе користили један део грађе *Образној речника* (ОР) и друге акценатске приручнике (Стевановић 1991). Акцентски дублети су проверавани у *Речнику српскоја језика* (РСЈ), а повремено и у осталим акцентованим речницима.

Иако није користио сам термин „акценатска парадигма”, Ђ. Даничић се први бавио акцентом глагола на систематичан начин. Поделио је најпре глаголе према морфолошким врстама, јер је сматрао да акценат зависи већ од самог облика речи (Даничић 1925: 89), а затим је у оквиру сваке врсте груписао глаголе који имају исте или сличне акценатске особине. Слично се акцентима глагола бави и М. Стевановић (1989, 1991), који полази од Даничићевих облика, а додаје и нове, који су се у међувремену појавили или територијално раширили.

Б. Николић излаже акценатске алтернације тако што прво представља акценатски тип, а у оквиру тог акценатског типа наводи случајеве који припадају различитим врстама речи, па су се, на пример, заједно у оквиру алтернације *крајкоузлазној акценџа* са *крајкосилазним* нашле именица *сџза* : *сџзе* и глагол *ндсиџи* : *ндсџм* (Николић 1961–1962). М. Дешић на сличан начин настоји да представи акценатске парадигме. Тежи да речи групише у акценатске парадигме на основу броја акценатских алтернација у парадигми без обзира на њихову морфолошку врсту (Дешић 1976). За њега су једночлане парадигме оне чији је акценат непроменљив, двочлане – оне које имају две алтернације (а у оквиру њих у А-класу спадају оне које двочланост постижу у једном слогу, док у Б-класу спадају оне које обухватају више од једног слога), трочлане – оне са три алтернације итд.

Наш приступ настоји да повеже акценатске парадигме (Дешић 1976) са акценатским алтернацијама (Николић 1961–1962), а доноси и нешто ново: пошто је циљ дати најједноставнију варијанту акценатских парадигми, класификацију заснивамо на акценатским алтернацијама у следећим облицима речи: инфинитив – радни глаголски придев – 1. л. јд. презента – 3. л. мн. презента – императив. Изабрали смо ове просте облике зато што се помоћу њих граде најчешћи сложени глаголски облици, а изоставили смо акценат аориста и трпног придева, који – иако могу бити занимљиви за наставу српског језика као страног – показују велика колебања у акценатском погледу. Изоставили смо и акценат имперфекта, који је сувишан у настави српског као страног.

² Овом приликом захваљујемо се доц. др Милошу Утвићу, који је из овог корпуса екскрипирео листу најфреквентнијих глагола и тиме омогућео настанак овог истраживања.

Пошто смо узели у обзир пет глаголских облика, свака парадигма има пет слова која редом обележавају да ли су акценти облика истоветни³ акценту инфинитива или се јављају акценатске алтернације. У парадигми ААААА сви акценти су истоветни акценту инфинитива, док се, на пример, у парадигми ААААБ од осталих облика акценатски издваја императив. У парадигми ААББА поклапају се акценат инфинитива, радног глаголског придева и императива, док се од њих разликују (а међусобно се поклапају) акценат 1. лица јединине и 3. лица множине презента.

2. АКЦЕНАТСКЕ ПАРАДИГМЕ

2.1 Парадијма ААААА

Инфинитив	Р. гл. придев	1. л. јд. презента	3. л. мн. презента	Императив
<i>ĩámĩiĩi</i>	<i>ĩámĩiio</i>	<i>ĩámĩĩm</i>	<i>ĩámĩē</i>	<i>ĩámĩi</i>
<i>zvíjgaiĩi</i>	<i>zvíjgao</i>	<i>zvíjgĩm</i>	<i>zvíjgē</i>	<i>zvíjgi</i>
<i>gĩzaiĩi</i>	<i>gĩzao</i>	<i>gĩjēm</i>	<i>gĩjē</i>	<i>gĩji</i>
<i>želēiĩi</i>	<i>želēo</i>	<i>želēĩm</i>	<i>želē</i>	<i>želi</i>

Табела 2

Примера са дугосилазним акцентом има мало у нашем корпусу, а и они почињу прилазити другим акценатским типовима (в. Батас 2017). Као пример глагола који имају исти акценат као глагол *ĩámĩiĩi* наводимо следећа три глагола: *sānkaĩi se*, *ĩrāznikovaĩi* и *ĩrāznovaĩi*, који има и дублетну варијанту са краткосилазним акцентом (*ĩrāznovaĩi* = *ĩrđznovaĩi*). За разлику од примера са дугосилазним акцентом, примера са дугоузлазним⁴ има знатно више, а као пример наводимо следеће: *líčiiĩi*, *gávaĩi*⁵, *ħũĩaiĩi*, *rāzlikovaĩi*, *zvéčaiĩi*, *zvéčaiĩi*.

³ Под истоветним акцентима подразумевамо оне акценте који имају исти квалитет, квантитет и место акцента гледано од почетка речи.

⁴ Међу испитиваним глаголима, већина глагола овог типа има везано место акцента: у инфинитиву се налази на антепенултима (*zāħũĩaiĩi*, *zalıčiiĩi*), а у презенту на пенултима (*zāħũĩĩm*, *zalıčĩm*). Неки од њих имају акценат на слогу знатно удаљенијем од краја, као што је глагол „разликовати”.

⁵ Глагол „дāvати” има стандардни облик императива „дáји”, али и супстандардну варијанту, која се гради од инфинитивне основе „дāvај” (ретко са постакценатском дужином, будући да се она позиционо губи у шумадијско-војвођанским дијалектима после дугосилазног акцента) (Николић: 1969).

Највећи број глагола који у инфинитиву имају краткосилазни акценат немају акценатских алтернација у другим облицима. Такви су глаголи: *вѣровайи, иѣвайи, брѣнуйи, ѿлѣкайи, брѣсайи* и *ѿлѣвайи*⁶.

Глаголи као што су *лѣјаји, вѣјаји, трѣјаји, сѣјаји* имају краткосилазни акценат у свим облицима осим у императиву, где имају дугосилазни (*лѣј, вѣј, трѣј, сѣј*)⁷.

За потребе овог рада спојили смо све глаголе са краткоузлазним акцентом код којих нема акценатских алтернација, без обзира на то где се акценат налази (слично и у Батас 2017). Од примера ћемо издвојити: *ѿѿицаји, ѿдгизаји, нѣсиаји, ѿсеѿиѿи, гѡхваѿиѿи, ѿвидеји, ѿдѣроваји, ѿрдѣнскридоваји*, али и *робѣјаји, забѡравиѿи, резѣрвисаји, ариѿикѡлисаји, сиѣцијѡлизоваји, генаѿиѡлизоваји* итд.

2.2 Парадигма ААААБ

Инфинитив	Р. гл. придев	1. л. јд. презента	3. л. мн. презента	Императив
слѣти	слѣо	шѣљѣм	шѣљѣ	шѣљи
пѡслати	пѡслао	пѡшаљѣм	пѡшаљѣ	пѡшаљи

Табела 3

У раду о акценту императива (Батас 2017) убројали смо и случајеве када облици императива имају свој, засебан, акценат и случајеве када долази до дуљења вокала пред наставком -ј, док их у овом раду не сврставамо у различите подтипове. Пошто у поменутом раду нисмо разматрали акценат радног глаголског придева, у једну групу смо издвојили случајеве када се акценат императива разликује од акцената инфинитива или презента без обзира на то да ли се поклапа или се не поклапа са акцентом радног глагол-

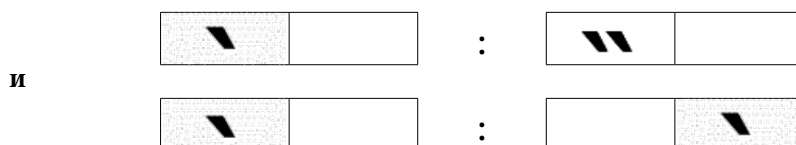
⁶ Међу глаголима којима имају краткосилазни акценат у инфинитиву налази се неколико глагола чији се акценат у осталим облицима разликује. Најфреквентнији међу њима је глагол *звѣти*, који у презенту и императиву има краткоузлазни акценат (*звѣѣм, зѡвѣ, зѡви*), а у инфинитиву и мушком роду једине радног глаголског придева краткосилазни (*звѣѿи, звѣѡ*, али *звѣѡла*). Још један глагол са краткосилазним акцентом у инфинитиву из нашег корпуса има другачије акценте у другим облицима. Глагол *крѣсиѿи* у презенту и императиву има дугоузлазни акценат (*крѣѣѣм, крѣѣѣ, крѣѣѣ*), а у инфинитиву и радном глаголском придеву краткосилазни (*крѣѣѿи, крѣѡ*).

⁷ Универзално је правило за грађење облика императива да вокал пред наставком -ј мора бити дуг. Када је вокал у једином слогу (једносложна основа императива завршава се наставком -ј), акценат мора бити дугосилазни. Пошто су облици једносложног императива са наставком -ј фонолошки предвидиви, сврставамо и те глаголе у ову акценатску парадигму.

ског придева. У овом раду ћемо такве случајеве раздвојити на парадигму ААААБ и парадигму АБААБ.

Осим глагола *сла̑и̑и*, овде спадају и глаголи: *ѡдсла̑и̑и*, *бр̑а̑и̑и*⁸, *ѡр̑а̑и̑и*. Код глагола једносложне основе у радном глаголском придеву разликоваће се акценат мушког рода једине од осталих облика: *сла̑о*, *сла̑ала*; *бр̑а̑о*, *бр̑ала*, *ѡр̑а̑о*, *ѡр̑ала*⁹.

У овој парадигми долази до следећих акценатских алтернација:



2.3 Парадиѡма АБААА

Инфинитив	Р. гл. придев	1. л. јд. презента	3. л. мн. презента	Императив
прочитати	пр̑д̑ча̑о ¹⁰	прочит̑а̑м	прочит̑а̑ј̑	прочит̑а̑ј̑

Табела 4

Према М. Стевановићу, посебно је проблематичан акценат радног глаголског придева глагола чија се инфинитивна основа завршава на *-а* (глаголи Стевановићеве II, V, IV и VII врсте) (Стевановић 1991: 62). Слажемо се са његовим акценатским решењима у погледу сложених глагола, па их сврставамо у ову парадигму. То су, на пример, глаголи *зави̑ѡла̑и̑и*, *иш̑е̑ш̑ла̑и̑и*, *зав̑л̑ис̑а̑и̑и*, *разв̑ен̑ча̑и̑и се*, *ѡро̑л̑ис̑а̑и̑и*, *зав̑е̑ѡла̑и̑и*,

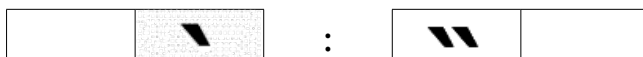
⁸ Од глагола *ѡр̑а̑и̑и* сложени глагол *из̑д̑бра̑и̑и* у презенту има два облика *из̑д̑бер̑ем* = *из̑аб̑ер̑ем*. Дублетне облике коментарисали смо у овом раду само онда када је глагол са дублетним акценатима једини представник свог типа (подтипа).

⁹ О разлозима зашто се код сложених глагола у радном гл. придеву такође јавља силазни акценат в. Стевановић 1991: 58–59.

¹⁰ Ако се акценат радног глаголског придева и инфинитива разликују, и ако у радном глаголском придеву стоји краткосилазни акценат, онда ће сви облици осим мушког рода једине имати постакценатску дужину испред наставка за радни гл. придев (*ѡр̑д̑чи̑ѡла̑а*, *ѡр̑д̑чи̑ѡло* итд.). Ово правило је општепознато, а о њему се може више прочитати у Стевановић 1991: 57–66 и у Јокановић Михајлов 2012: 81–87.

*наџомџлаџи, џоколџбаџи, леџрџшаџи*¹¹. Један од критеријума који би се могао применити да би се утврдило који глаголи имају краткосилазни акценат у радном глаголском придеву јесте удаљеност акцента инфинитива од краја речи. М. Стевановић тврди да ако се краткоузлазни акценат у инфинитиву налази непосредно пре наставка инфинитива, онда је већа вероватноћа да ће радни глаголски придев имати краткосилазни акценат (*ibid.*: 65). Можда би се правило могло формулисати тако да важи за оне сложене глаголе који имају акценат на антепенултима, али за такав закључак неопходан би био шири корпус.

У овој парадигми долази до следеће акценатске алтернације:



2.4 Парадигма ААББА

Инфинитив	Р. гл. придев	1. л. јд. презента	3. л. мн. презента	Императив
пџсати	пџсао	пџшџм	пџшџ	пџши
мџлити	мџлио	мџлџм	мџлџ	мџли
упџсати	упџсао	џпџшџм	џпџшџ	џпџши
замџлити	замџлио	зџмолџм	зџмолџ	замџли

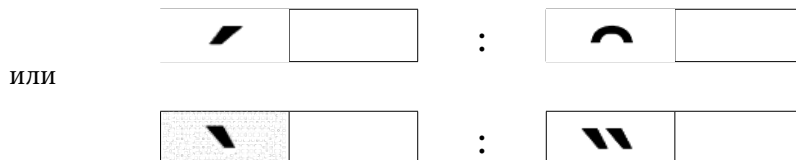
Табела 5

Глагола који припадају овој акценатској парадигми има велики број. Међу њима највише је глагола II и VI Стевановићеве врсте, као што су *раџиџи, бџдиџи, џубиџи, сџдиџи, вџзаџи, гџсаџи, мрсиџи, кџчиџи, џџлиџи, казаџи, нџзаџи* (и сложених од њих: *урџдиџи, џробџдиџи, џољџдиџи*); *џрдсиџи, вџдиџи, лџџаџи, џџњаџи се, сџџњаџи, џовџриџи* (*зџрџдиџи, одвџдиџи*)¹².

Као што се из примера може видети, углавном ови глаголи имају узлазни акценат на антепенултима у инфинитиву. Тросложни глаголи, код којих је антепенултима уједно и први слог, имаће следећу акценатску алтернацију, ако су у питању дуги акценти:

¹¹ Глагол типа *гонеџи* (дџнеџи, дџнео, дџнеџсџм, дџнеџсџ, дџнеџси) по свим облицима личи на глаголе ове акценатске парадигме, а разлика је у акценту инфинитива, који се разликује од осталих облика.

¹² Неправилни глаголи I врсте, као што су глаголи *гоџи* (дџџи, **дџџао**, дџџџм, дџџџ), *дџџи*, *наџи, џџи, изџџи* итд. подсеђају по акценатским особинама на глаголе ове парадигме. Разликује их акценат радног глаголског придева.



ако су у питању кратки акценти.

Сложени глаголи, односно глаголи са више од три слога у инфинитиву, чија се антепенултима не поклапа са првим слогом, имаће следеће две акценатске алтернације:



2.5 Парадигма ААБАБ

Инфинитив	Р. гл. придев	1. л. јд. презента	3. л. мн. презента	Императив
спавати	спавао	спāvām	спáвају	спāvāj
преспавати	преспáвао	прèспāvām	преспáвају	прèспāvāj

Табела 6

Ова парадигма слична је претходној, а разликује се од ње по 3. лицу множине презента, који има акценат инфинитива, и по акценту императива, који има исти акценат као преостала лица презента. У нашем корпусу у ову акценатску парадигму спадају глаголи V врсте, као што су: *рађаји*, *вребаји*, *нагаји се*, *сирагаји*, *љуљаји*, *ишчућаваји се*, *забележаваји*, *обезоружаваји*, *онерасиоложаваји* итд. Ови глаголи имају дугоузлазни акценат на антепенултима. Акценатске алтернације су исте као у претходној парадигми: уколико је глагол тросложан у инфинитиву, алтернирају дугоузлазни са дугосилазним на истом месту, а уколико глагол има више од три слога, алтернирају дугоузлазни са краткоузлазним помереним за један слог ка почетку речи и поста акценатском дужином иза себе (в. изнад).

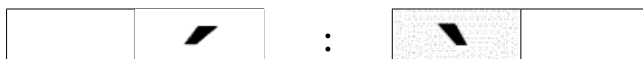
2.6 Парадиџма ААБББ

Инфинитив	Р. гл. придев	1. л. јд. презента	3. л. мн. презента	Императив
сарађивати	сарађивао	сарађујѐм	сарађујѹ	сарађуј

Табела 7

У овој акценатској парадигми исти акценат имају инфинитив и радни глаголски придев, а акценте различите од њих имају оба лица презента и императив. Ови глаголи припадају Стевановићевој IVδ врсти, а од примера ћемо издвојити следеће: *везу́вајѹи, улаи́вајѹи се, нами́вајѹи, ѿказу́вајѹи, обрезу́вајѹи, оилакúвајѹи, заа́ђувајѹи, на́рађувајѹи, ѿрерађу́вајѹи, изненађу́вајѹи, наго́рађувајѹи, ѿрерасѿоређу́вајѹи.*

Од акцентских алтернација издваја се само једна:



Дугоузлазни акценат алтернира са краткоузлазним помереним за један слог ка почетку речи.

2.7 Парадиџма АБББА

Инфинитив	Р. гл. придев	1. л. јд. презента	3. л. мн. презента	Императив
пòпити	пòпио	пòпијѐм	пòпијѹ	пòпѹј

Табела 8

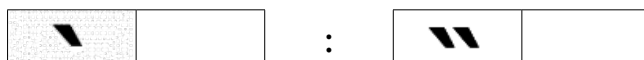
Већ смо дали неке кратке напомене за случајеве када се акценат радног глаголског придева разликује од акцената инфинитива у вези са парадигмом др. 3 (АБААА)¹³. У овој парадигми краткосилазни акценат има не само радни глаголски придеви већ и презент, док краткоузлазни акценат имају инфинитив и облици императива. У такве глаголе спадају: *ѿрòдлийѹи, ѿлòдаийѹи, ѿења́ийѹи се, ðра́ийѹи¹⁴, лàта́ийѹи.*

¹³ Акценат радног глаголског придева комплексно је питање и многи случајеви остали су нужно ван овог рада. Више о акценту овог облика видети у Стевановић 1991: 57–66 и у Јокановић Михајлов 2012: 81–87.

¹⁴ Глагол *ðра́ийѹи* Ј. Јокановић Михајлов наводи и у дублетној варијанти у радном глаголском придеву са акцентом инфинитива (*ðрао, ðрала, ðрало*) (Јокановић Михајлов 2012: 82).

Глаголи IVб врсте *кòваѝи*, *ѝрòваѝи*, *бљòваѝи* и *ѝљòваѝи* такође спадају у ову акценатску парадигму иако у императиву имају дугосилазни акценат. Као што смо у горњим случајевима придружили глаголе са једносложном основом императива глаголима који су им најсличнији по осталим испитиваним облицима, тако и овде наводимо глаголе који имају краткосилазни акценат у радном глаголском придеву и презенту, а у инфинитиву краткоузлазни.

Од акценатских алтернација забележили смо следећу:



2.8 Парадигма АВБББ

Инфинитив	Р. гл. придев	1. л. јд. презента	3. л. мн. презента	Императив
пүтòвати	пүтовао	пүтујѐм	пүтујү	пүтүј

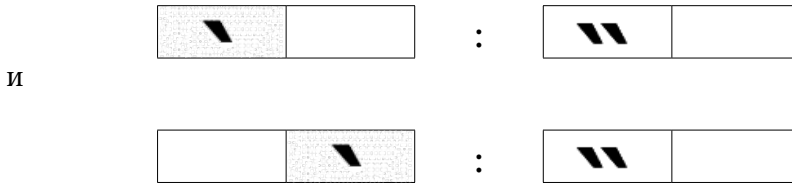
Табела 9

Последњу акценатску парадигму¹⁵ коју смо издвојили за овај рад чини невелика група глагола IVб врсте (Стевановићеве). Акценат презента и императива је краткоузлазни на првом слогу. Инфинитив такође има краткоузлазни акценат, али на другом слогу, док се на радном глаголском придеву налази краткосилазни акценат. У глаголе ове акценатске парадигме спадају: *ѝрòваѝи*, *ѝлагòваѝи* и *куѝòваѝи* (из нашег корпуса). Што глагол има већи број слогова, то је већа шанса да акценат радног глаголског придева буде једнак акценту инфинитива (Стевановић 1991: 63).

Као што смо приметили и у раду Багас 2017, постоји приличан број говорника из четвороакценатских система код којих се може чути кратко-силазни акценат на првом слогу код ових глагола. Такве случајеве сматрамо аналошким.

¹⁵ У нашем корпусу има глагола који се нису могли сврстати у ових осам парадигми, али сматрамо да нису неопходни за рад у којем се тежи поједностављењу акценатских парадигми (у такве глаголе спадају: *гржайѝи*, *бојаѝи се*, *клаѝи*, *заклаѝи*, *оѝраѝи* итд.).

У овој парадигми присутне су две алтернације:



3. ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА

Најчешћи тип алтернација јесте она у којој се смењују краткоузлазни и краткосилазни акценат на истом месту. За том алтернацијом следи она у којој се смењују дугоузлазни и дугосилазни акценат на истом месту. Код сложених глагола смењивању краткоузлазног и краткосилазног акцента одговара смењивање краткоузлазних акцената којима се разликује место удара, док смењивању дугоузлазног и дугосилазног акцента одговара смењивање дугоузлазног и краткоузлазног акцента са поста акценатском дужином иза себе. У том случају краткоузлазни акценат налази се за један слог ближе почетку речи.

Краткоузлазни и краткосилазни могу међусобно алтернирати и тако да се не налазе на истом слогу. У тим случајевима, краткосилазни је очекивано на првом слогу, док је краткоузлазни на другом. И на крају, дугоузлазни акценат може алтернирати са краткоузлазним тако што ће се кратки налазити ближе почетку речи, а после њега неће долазити поста акценатска дужина.

У настави српског језика као страног свакако би требало поћи од акценатских алтернација где се мења место акцента, па квантитет, па квалитет дугих и на крају квалитет кратких акцената. На најнижим нивоима очекивано је да се пође од ААААА парадигми, оних парадигми где нема никаквих алтернација. Потом би се могле уводити парадигме где се разликује место акцента у одређеним облицима, као што су:

пòслати	пòслао	пòшаљѐм	пòшаљӯ	пошàљи
прочитати	прòчитао	прочитāм	прочитајӯ	прочитāј
упísати	упíсао	ўпйшѐм	ўпйшӯ	упíши.

ИЗВОРИ

- КССЈ: „Корпус савременог српског језика”, Математички факултет Универзитета у Београду, <http://korpus.matf.bg.ac.rs/>.
- ОР: Мирослав Николић, Обратни речник српскога језика. Београд: Матица српска, Институт за српски језик САНУ, Палчић, 2000.
- РСЈ: Речник српскога језика, измењено и поправљено издање. Нови Сад: Матица српска, 2011.

ЛИТЕРАТУРА

- БАТАС, А. (2017). Акценат императива глагола (II). *Научни сасџанак славистиџа у Вукове дане*. Београд: МСЦ, 46 (3), 5–18.
- ДАНИЧИЋ, Ђ. (1925). *Срџски акценџии*. Посебна издања, књига LVIII. Философски и филолошки списи. Књига 16. Београд – Земун: Графички завод „Макарије”.
- ДЕШИЋ, М. (1976). Акценатске парадигме у српскохрватском језику. *Научни сасџанак славистиџа у Вукове дане*. Београд: МСЦ, 5, 689–704.
- ЛОКАНОВИЋ МИХАЛЛОВ, Ј. (2012). *Прозодија и џоворна кулџура*. Београд: Друштво за српски језик и књижевност Србије.
- ФЕДЈАНИНА, Н. А. (1982). *Ударение в современном русском языке*. 2-е издание, переработанное и дополненное. Москва: Издательство „Русский язык”.
- KRISTAL, D. (1999). *Enciklopedijski rečnik moderne lingvistike*. Drugo izdanje. Beograd: Nolit.
- НИКОЛИЋ, Б. (1961–1962). Акценатске алтернације у савременом српскохрватском књижевном језику. Јужнословенски филолог, XXV, 185–196.
- НИКОЛИЋ, Б. (1969). Основне дијалекатске акценатске појаве у млађим новоштокавским говорима. Јужнословенски филолог, XXVIII (1–2), 189–207.
- СТЕВАНОВИЋ, М. (1989). *Савремени срџскохрватџски језик I*. Пето издање. Београд: Научна књига.
- СТЕВАНОВИЋ, М. (1991). *Књиџа о акценџиу књижевноџ језика*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- ШУТОВА, М. Н. (2013). *Пособие џо обучению русскому ударению для изучаџущих русский язык как иностраннџй*. Москва: Русский язык. Курсы.

Ana Batas

ACCENT PARADIGMS AND ALTERNATIONS IN TEACHING SERBIAN AS L2

Summary

In this paper the author presents eight different accent paradigms for verbs in the Serbian language from synchronic point of view. Five verb forms (infinitive, present tense, past participle and imperative) and the accent alternations between them were taken into account in order to construct accent paradigms. The aim of this analysis is to contribute to the development of new approaches to teaching Serbian accents in a systematic and coherent way.

Key words: accents, accent paradigms, accent alternations, verbs

378.147::811.163.41'243(450)
81'322:37.091.3:811.163.41'243

Olja R. Perišić Arsić
Univerzitet u Torinu
olja.perisic@unito.it

UPOTREBA KORPUSA U DIDAKTICI SRPSKOG JEZIKA KAO STRANOG

Uzimajući kao polaznu osnovu pristup u nastavi poznat kao DDL, data driven learning (Johns 1991, 2000), koji se zasniva na upotrebi jezičkih korpusa u nastavi stranih jezika, u radu će biti predstavljeni rezultati seminara održanog akademske godine 2017/18. koji je za cilj imao eksperimentalno uvođenje korpusa u nastavu srpskog kao stranog na Univerzitetu u Torinu. Učesnici su bili studenti srpskog jezika na trogodišnjim i magistarskim studijama koji su u toku seminara imali priliku da se upoznaju sa osnovama pretraživanja postojećih korpusa srpskog jezika. U završnoj fazi rada studenti su izneli sopstvena zapažanja o funkcionalnosti korpusa u usvajanju jezika i o efikasnosti usvojene metodologije. Cilj ovog rada je da se ispita zainteresovanost i motivisanost studenata za ovu vrstu nastave, te da se utvrde jezičke oblasti u kojima bi korpusi omogućili brže i efikasnije usvajanje gradiva. S obzirom na nivo poznavanja jezika studenata (B1/B2), bavili smo se prvenstveno pitanjima leksike (razgraničavanje značenja nepotpunih sinonima), ali smo na predlog samih studenata dotakli i pojedine morfosintaktičke teme, kao što su upotreba predloga, glagolski vid i sl. Rezultati do kojih smo došli mogu poslužiti kao polazna osnova za formulisanje nove metodologije u radu sa studentima srpskog kao stranog i otvoriti put novim istraživanjima koja bi dovela do unapređenja i modernizovanja ove vrste nastave.

Cljučne reči: korpusi, didaktika, srpski kao strani, italofoni, DDL

1. UVOD

U radu ćemo predstaviti rezultate istraživanja i eksperimentalnog uvođenja korpusa u nastavu srpskog jezika kao stranog na Univerzitetu u Torinu u toku akademske godine 2017/18. Cilj je bio da se ispita motivisanost i zainteresovanost studenata za ovu vrstu nastave, kao i efikasnost i uspešnost same metodologije bazirane na pristupu DDL (data driven learning). U nedostatku istraživanja veza-nih za upotrebu korpusa u nastavi srpskog jezika kao stranog, pokušali smo da predložimo nastavne teme adekvatne za ovu vrstu didaktike i da kroz praktičan rad u interakciji studenata, kompjutera i predavača utvrdimo prednosti i nedostatke same metode. Rezultati istraživanja mogu poslužiti kao polazna osnova u definisanju korpusno zasnovane didaktike u oblasti srpskog kao stranog jezika, ali i podsticaj za dalja teorijska i praktična istraživanja.

2. KORPUSI U NASTAVI STRANIH JEZIKA

Korpusna lingvistika napravila je ogroman pomak od svojih početaka i prvih rudimentarnih istraživanja vezanih za Brown korpus, publikovan 1964. godine, koji je brojao oko milion reči (Kučera i Francis 1967). Cobuild projekat koji je usledio doveo je do izrade prvog rečnika baziranog na korpusima (Sinclair 1987) i otvorio put intenzivnom istraživačkom radu, u početku vezanom gotovo isključivo za engleski jezik, dok se danas ova disciplina izučava na velikom broju svetskih univerziteta. Korpusnu lingvistiku karakteriše interdisciplinarni pristup, te se saznanja iz ove oblasti često koriste u oblasti didaktike, leksikografije, prevođenja, ali i sociokulturoloških istraživanja. Moderni softveri za analizu korpusa omogućavaju kvalitativne analize ali i veoma precizne kvantitativne analize koje se ne baziraju samo na frekvencijskim listama, već uzimaju u obzir složene statističke proračune na različitim nivoima. Oblast u kojoj se ovakva vrsta istraživanja pokazuje posebno produktivnom i neophodnom je glotodidaktika i komunikativni pristup u nastavi u kome autentični primeri omogućavaju usvajanje živog jezika i osposobljavanje polaznika za realne komunikacione situacije sa kojima će se susretati u privatnom i profesionalnom životu.

Teorijska osnova našeg istraživanja koje se bavi uvođenjem korpusa u nastavu je pristup DDL-Data driven learning (Johns 1991, 2000) baziran na principima konstruktivizma u nastavi, u suprotnosti sa metodom *spoon-fed predigested rules* (Boulton i Cobb 2017) kojom se učenicima „servira” gotovo pravilo u cilju njegovog usvajanja i primene bez ikakvog kritičkog preispitivanja. Učenici su u centru nastavnog procesa, *bottom-up* metodologijom, od pojedinih autentičnih primera ka generalizaciji, dolaze do samostalnih zaključaka. Akcenat se stavlja na njihovo osamostaljivanje i autonoman rad koji u prvim fazama zahteva medijaciju nastavnika.

Lynne Flowerdew (2015) izdvaja tri karakteristike pristupa DDL u odnosu na tradicionalno učenje jezika:

1. gramatika i leksika se ne izučavaju odvojeno (lexicogrammar, Halliday 1985), (lexical grammar, Sinclair 2000), a povezanost oba aspekta uočava se preko konkordanci i idiomatskog načela, *idiom principle* (Sinclair 1991);
2. primeri autentičnog jezika obično se ne prilagođavaju čak ni početnim nivoima učenja jezika;
3. *discovery learning* (Bernardini 2002, 2004): učenici sami otkrivaju pravila funkcionisanja jezika na osnovu posmatranja konkordanci i frekventnih struktura u kontekstu.

Sprovođenje ove metodologije u nastavi podrazumeva da se učenici u prvoj, pripreмноj fazi rada tehnički osposobe da koriste korpus ukoliko ne poseduju neko predznanje u ovoj oblasti. Pretpostavka je da u slučaju digitalnih generacija ovaj pripreмно deo neće zahtevati dug vremenski period zbog činjenice da su

studenti svakodnevno okruženi tehnologijom, ne samo u privatnom životu već i u procesu celokupnog obrazovanja. U prilog tome ide i činjenica da su internet pretrage sastavni deo našeg života i da je i sam web neka vrsta korpusa koji u manjoj ili većoj meri svako od nas svakodnevno koristi. U radu sa korpusima, dakle, od tehničkog osamostaljivanja učenika može se preći na samostalnu lingvističku refleksiju uz moderisanu medijaciju nastavnika koja teži da se vremenom svede na minimum. Činjenica da učenici induktivnom metodom od pojedinačnih primera korišćenja jezika generalizacijom dolaze do samostalnih zaključaka pojačava njihov senzibilitet za autentičan jezik, posebno značajan u komunikacijskom pristupu u nastavi, a pri tom vrlo često potpuno odsutan u udžbenicima za učenje srpskog jezika kao stranog (Perišić Arsić 2017, 2018b). Autentičnost tekstova koji ulaze u sastav korpusa omogućava izučavanje jezika u primeni (*parole*), a ne samo spekulisanje bezbrojnim mogućim kombinacijama različitih struktura jezičkog sistema (*langue*).

U svrhu pripreme učenika za ovu vrstu nastave u prvoj fazi rada predavač može izvršiti selekciju i ekstrakciju primera iz korpusa, koje će zatim štampati i podeliti učenicima da bi se na taj način počeli privikavati na promatranje i analizu tekstova u KWIC (key word in context) formatu. Od faze *hands-off* može se preći na didaktiku *hands-on* (Boulton 2012), odnosno na direktno korišćenje korpusa u nastavi. U našem slučaju studenti su od prvog časa koristili korpuse s obzirom na to da su tehnički aspekti nastave bili zadovoljeni: svaki student imao je na raspolaganju računar i besplatan pristup korpusima.

3. KORPUSI U NASTAVI SRPSKOG JEZIKA KAO STRANOG

U domaćoj literaturi i praksi tema primene korpusa u nastavi stranih jezika nedovoljno je zastupljena (Vitaz i Poletanović 2018). Što se tiče didaktike srpskog jezika kao stranog, prvo istraživanje iz ove oblasti odnosilo se na korišćenje korpusa u cilju postizanja samostalnosti učenika u srpskom i italijanskom jeziku kao stranom (Milićević i Samardžić 2010). Novijeg datuma su radovi autorke teksta o mogućnostima korišćenja korpusa u nastavi srpskog jezika kao stranog i o ulozi korpusa u didaktici prevođenja (Perišić Arsić 2018a, 2018c). U poređenju sa svetskim trendovima u učenju jezika primećuje se da ovaj aspekt glotodidaktike nije dovoljno razvijen. Situacija nije idealna ni na globalnom nivou, što pokazuje i istraživanje sprovedeno 2009. godine (Boulton 2009) koje je pokazalo da korpusi nisu dovoljno prisutni u nastavi engleskog jezika i da je mali broj nastavnika upućen u mogućnosti ove vrste didaktike. Skorije istraživanje istog autora (2017), u kojem sistematizuje oko dve stotine publikacija posvećenih empirijskim istraživanjima u okviru DDL pristupa od 1980. do danas, pokazuje izvestan pomak u ovoj oblasti. Iako se istraživanje bavi uglavnom engleskim jezikom, primećuje se određena tendencija rasta aktivnosti i zainteresovanosti za ovaj pristup, za koji se nadamo da će se u skorije vreme proširiti i na našim prostorima.

4. METODOLOGIJA I ORGANIZACIJA NASTAVE

U toku akademske godine 2017/18 na Univerzitetu u Torinu (Dipartimento di Lingue e Letterature straniere e culture moderne) održan je seminar u cilju eksperimentalnog uvođenja korpusa u nastavu srpskog jezika kao stranog. Seminar nije bio obaveznog karaktera, tako da su u njemu učestvovali samo zainteresovani studenti koji su prethodno obavješteni o ukupnom broju časova i metodologiji rada. Seminar je pohađalo pet studentkinja, tri sa master studija (Laurea Magistrale), jedna studentkinja druge i jedna završne, treće godine osnovnih studija (Laurea triennale). Dve studentkinje na osnovnim studijama već u prvom semestru radile su na korpusima uz medijaciju profesora (deset časova nastave) te su u odnosu na ostale učesnike imale određeno predznanje. Ta činjenica nije remetila ravnotežu grupe, već je, naprotiv, omogućila i ostalim studentima da uz interakciju i zajednički rad prevaziđu početne teškoće. Održano je ukupno devet časova nastave i praktičnog rada (osamnaest sati). Sve studentkinje su radile na sopstvenom računaru uz pomoć besplatne wi-fi konekcije Univerziteta u Torinu. Praktični deo nastave odvijao se uz pomoć dve on-line platforme sa korpusima srpskog jezika: *SrpKor 2013* koji razvija grupa istraživača sa Filološkog fakulteta, Matematičkog fakulteta i Rudarsko-geološkog fakulteta Univerziteta u Beogradu (122 mil. reči) i *Sketch Engine, SrWaC 1.2* (oko 476 mil. reči). Korpus Matematičkog fakulteta može se besplatno koristiti uz prethodnu registraciju, dok se korpusi na sajtu *Sketch Engine* mogu besplatno koristiti na univerzitetima koji imaju kupljenu korisničku licencu. Na prvom času dat je teorijski i istorijski okvir za razumevanje korpusne lingvistike, definicija i vrste korpusa sa posebnim osvrtom na postojeće korpusne srpskog jezika. Od drugog časa studenti su upoznati i sa osnovnim načinom pretraživanja korpusa (karakteristični *wildcard* i upotreba metakaraktera za jednostavnije pretrage). Jednostavna pretraga se uz neke varijacije može koristiti na oba sajta, na kojima postoje uputstva za pretraživanje koja studenti mogu koristiti u samostalnom radu kod kuće. *SrpKor 2013* pri jednostavnoj pretrazi koristi regularne izraze, a *Sketch Engine* („Simple concordance search”) – tzv. *wild cards*. Slede primeri jednostavne pretrage na *Sketch Engine*:

k^* > kandža, koji, ključ, kao itd. (sve reči koje počinju na k)

on > ga, on, njemu (svi oblici tražene reči).

Nakon toga prelazi se na složenije, napredne pretrage u CQL-u (*corpus query language*). Jedan od primera pretrage kojom se traže dve reči koje moraju da zadovoljavaju određene kriterijume glasio bi:

[word = "crn.*"] [pos = "N.*"].

Ovom pretragom može se, na primer, dobiti kao rezultat pridev „crn” u svim padežima (crni, crnog, crne, crnoj...) iza kojeg će stajati bilo koja imenica. U filter pretrazi možemo navesti moguću poziciju prideva ispred ili iza tražene imenice da

bismo omogućili studentima da sami uoče raspored elemenata u srpskoj rečenici i eventualne razlike u odnosu na italijanski jezik.

- Do not filter
- Lemma context
- Part-of-speech context

Only keep lines with

all of **Noun** within 1 Tokens left and right

- Noun proper
- Noun common

Ilustracija 1. Filter pretraga na Sketch Enginu

Treba naglasiti da u početnoj fazi obuke nije potrebno insistirati na potpunom ovladavanju svim vrstama pretrage, već postepeno, kroz rad na konkretnim primerima učenici često, baš kroz greške, nauče da usavrše tehniku i usklađuju je sa sopstvenim potrebama. Naravno, treba imati u vidu individualne sklonosti i talenat i to da neće svi studenti istom brzinom i na isti način savladati ovaj aspekt nastave.

Već od trećeg časa data im je mogućnost da samostalno osmisle pretragu primenjujući ono što su naučili. Zadatak je bio da se pronade rod imenice *misao*, nepravilne u odnosu na većinski oblik imenica ženskog roda u srpskom jeziku. Sugerisano im je da bi najbolje bilo da imenicu stave u kontekst sa pridevom, tako da je upit imao sledeći oblik:

[tag="A.*"][word="misao"]

Ja se uzima hrana spremana na vodi), zato sto	sve misli savi/Agfpay misao/Ncfsa	i molitve treba da budu upucene Gospodu i pod
im svoje srce, prestala sam da ga povređujem	negativnim mislima negativni/Agfpay misao/Ncfsa	. Postala sam emocionalno čvršća, tolerantnija,
a. Nikad nikoga nije kaznio. Nikome čak nije ni	lošu misao loši/Agfpay misao/Ncfsa	nije uputio, ni preki pogled, niti bilo šta. Svakog j
, u Trstu 26. februara 1875. godine. Celokupna	Markovićeva misao Markovic/Agfpay misao/Ncfsa	se može analizirati sa aspekta nacionalnog i soc
za razvoj novije srpske književnosti, a njegove	političke misli politicki/Agfpay misao/Ncfsa	i ideje i sociološki pogledi razrađeni su u glavno
oročkoj filozofiji " će biti iznenađenje. Upoznati	jednu misao jedna/Agfpay misao/Ncfsa	" daleko od bilo kakvog ekstremizma ", kako G. '
slamska, a ne kao arapska u užem smislu reči.	Islamska misao islamski/Agfpay misao/Ncfsa	i njene korelacije sa filozofskim nasledem semit:
tu, Zagreb 1989, koja pomaže širenju znanja o	islamskoj misli islamsko/Agfpay misao/Ncfsa	. Od A. Korben najozbiljniji se pristup i mogao c
ode kojoj je Korben privržen i on sledi tokove u	islamskoj misli islamski/Agfpay misao/Ncfsa	na široj civilizacijskoj ravni, pri čemu posebno is
sključen, ali se razlikuju " stepenice " kojima se	ljudska misao ljudski/Agfpay misao/Ncfsa	uspinje do punog saznanja. Druge karakteristike
ostupka nisu manje važne - one su ono gde se	islamska misao islamski/Agfpay misao/Ncfsa	i spaja i odvaja od druge. Šizam je u tom smislu

Ilustracija 2. Primer pretrage [tag="A.*"][word="misao"] na Sketch Enginu

U slučaju učenika na početnom nivou učenja jezika, koji još uvek nisu usvojili sistem padeža srpskog jezika, pretraga se može definisati tako da imenica *misao* bude samo u nominativu. Na taj način će i rezultati pretrage biti pregledniji za izvođenje zaključaka:

[tag="A.*"][word="misao" & tag="N...n"].

26. februara 1875. godine. Celokupna	Markovičeva misao <small>Markovičev/Aspfsny misao/Ncfsn</small>	se može analizirati sa aspekta r
, a ne kao arapska u užem smislu reči.	Islamska misao <small>islamski/Agpfsnymisao/Ncfsn</small>	i njene korelacije sa filozofskim
ali se razlikuju " stepenice " kojima se	ljudska misao <small>ljudski/Agpfsnymisao/Ncfsn</small>	uspinja do punog saznanja. Dru
nisu manje važne - one su ono gde se	islamska misao <small>islamski/Agpfsnymisao/Ncfsn</small>	i spaja i odvaja od druge. Šiizan
druge. Šiizam je u tom smislu i sasvim	određena misao <small>odrediti/Agpfsnymisao/Ncfsn</small>	- rekli bismo i sistem - i veliki kru
eposustala filozofska refleksija. Šiitska	islamska misao <small>islamski/Agpfsnymisao/Ncfsn</small>	o toj refleksiji govori i vekovima
ihološke stvarnosti. Žarko Trebješanin	Satirična misao <small>satirični/Agpfsnymisao/Ncfsn</small>	Aleksandra Baljaka i danas ima
i zaista je okončana. Ovo je bila druga	pogrešna misao <small>pogrešan/Agpfsnymisao/Ncfsn</small>	onih koji su te nezaboravne noć
što bi se htelo (samo) legitimisati kao	desna misao <small>desni/Agpfsnymisao/Ncfsn</small>	u Srbiji. > > ceo tekst Ali, E
legitimiše se, dodatno, i kao nova srpska	politička misao <small>politički/Agpfsnymisao/Ncfsn</small>	. Dakle, sada se domaćoj javno:

Ilustracija 3. Primer pretrage [tag="A."][word="misao" & tag="N...n"], Sketch Engine*

Nakon prva tri časa uvodnog rada i vežbanja vezanih za korišćenje korpusa studenti su prešli na samostalan rad koji je, imajući u vidu nivo poznavanja jezika (B1/B2), bio posvećen pretraživanju leksike i usvajanju glagolskog vida. U cilju usvajanja leksike bavili smo se razgraničavanjem značenja bliskih sinonima: *dom-kuća*, *mastan-debeo*, *snažno-jako*. U tu svrhu koristili smo instrumente za pretragu na sajtu Sketch Engine: *Word Sketch* i *Sketch Difference*, veoma pogodne za ovakvu vrstu poređenja. *Word Sketch* daje shematski prikaz tražene reči i njenih kolokata raspoređenih po frekventnosti i vrstama reči, dok *Sketch Difference* po istom principu omogućava napredni prikaz dve reči obeležene crvenom i zelenom bojom radi lakše preglednosti i poređenja rezultata.

accusative nouns of "dom" as adjective		verbs with "dom" as accusative object		nouns of genitive "dom"	
Predstavnički ... Predstavnički dom		napustiti ... napuste svoje domove		zdravlje ... domovima zdravlja	
studentski ... studentski dom		topli ... topli dom		kultura ... dom kulture	
parohijski ... parohijski dom		napuštaju ... napuštaju svoje domove		parlament ... donji dom parlamenta	
Planinarski ... Planinarski dom		Sivi ... Sivi dom		učenik ... i domovima učenika	
starački ... u starački dom		napustio ... napustio dom		Kongres ... Predstavnički dom Kongresa	
Studentski ... Studentski dom		pronaći ... dom pronašli		penzionera ... dom penzionera	

Ilustracija 4. Pretraživanje reči „dom” pretragom Word Sketch u Sketch Engineu

modifiers of "dom/kuća"			
Predstavnički	337	0	...
studentski	522	0	...
studentskim	266	0	...
parohijski	215	0	...
planinarski	197	0	...
Planinarski	182	0	...
osiguravajuća	0	377	...
osiguravajućih	0	440	...
izdavačkih	0	561	...
medijskih	0	750	...
Izdavačka	0	778	...

Ilustracija 5. Poređenje reči „dom” i „kuća” pretragom Sketch Difference u Sketch Engineu

Od morfosintaktičkih tema bavili smo se glagolskim vidom. Polazeći od činjenice da se u velikom broju slučajeva perfektivizacija glagola ostvaruje dodavanjem prefiksa na imperfektivni oblik glagola, upit može imati sledeći oblik: [lemma=".*raditi"].

Na taj način u prvoj fazi rada može se izdvojiti veliki broj perfektivnih glagola (uraditi, odraditi, izraditi, proraditi, zaraditi, preraditi, odraditi itd.)¹ od kojih mnogi nisu prisutni u bilingvalnim rečnicima, da bi se u drugoj fazi rada, preko kolokata, semantički odredilo ponašanje glagola u kontekstu i time došlo do italijanskog prevodnog ekvivalenta. U ovoj drugoj fazi rada posebno je značajno utvrđivanje semantičkih preferencija, dakle kontekstualno odrediti vrstu i značenje reči u čijoj se blizini nalazi tražena reč. Na taj način je moguće utvrditi i specifičnosti registra i stila, što omogućava pronalaženje ne samo semantičkih već i funkcionalnih ekvivalenata.

Svaki od učesnika je izabrao da u završnom seminarskom radu obradi gramatičko-leksičku jedinicu po izboru, po mogućstvu različitu u odnosu na druge učesnike, ne bi li se izbegla ponavljanja istih sadržaja i obezbedila autentičnost.

Jedna od studentkinja master studija odlučila je da ne učestvuje u izradi rada zbog neredovnog pohađanja nastave i nemogućnosti da samostalno uradi istraživanje.

Druga učenica master studija bavila se opisnim predstavljanjem celokupnog rada na seminaru, od deskripcije korpusa do alata za pretraživanje podeljenih po različitim platformama i primerima pretrage.

Treća učenica master studija odlučila je da se samostalno posveti usvajanju predloga iako sama tema nije bila obrađena na času, što je, uz činjenicu da je neredovno pohađala nastavu, dovelo do potpuno pogrešnog pristupa u radu. Primarni cilj korpusa nije bio shvaćen, prethodno znanje preuzeto iz tradicionalnih materijala u nastavi (gramatika, rečnici itd.) bez ikakvog kritičkog preispitivanja stavljeno je u okvir korpusa kao ukrasnog elementa lišenog njegove primarne funkcije, tj. preispitivanja postojećih i dolaženja do novih saznanja.

Učenica druge godine osnovnih studija bavila se razgraničavanjem bliskih sinonima imenica *dom* i *kuća* i priloga *jako* i *snažno*. Koristeći sve raspoložive alate sajta Sketch Engine navela je kontekste u kojima se ekskluzivno koristi samo jedna od dve imenice i one u kojima se beleži korišćenje obe imenice uz eventualnu predominantnost jedne u odnosu na drugu. Poseban doprinos njenog rada bio je pronalaženje prevodnih ekvivalenata svih pronađenih kolokacija čije se odsustvo često beleži u bilingvalnim rečnicima.

¹ Ovim upitom u rezultatu pretrage (SrpKor 2013) dobijaju se i glagoli *zabraditi*, *unakaraditi* i *uparaditi*, koji nisu perfektivni oblici glagola *raditi*. Navedeni rezultati su proizvod upita na Sketch Enginu, koji je u daljoj pretrazi delimično modifikovan (str. 10).

Uso esclusivo di kuća:

- advokatska kuća = studio legale
- alpska kuća = casa alpina
- analitička kuća = società analitica
- apartmanska kuća = palazzina
- astrološka kuća = casa astrologica
- aukcijska kuća = casa d'aste
- auto (o automobilska) kuća = casa automobilistica
- bankarska kuća = banca
- brokerska kuća = società di brokeraggio
- diskografska kuća = casa discografica
- distributerska kuća = casa di distribuzione (film)
- dizajnerska kuća = casa di design
- farmaceutuska kuća = casa farmaceutica
- gradska kuća = municipio
- informatička kuća = società di informatica
- istraživačka kuća = istituto di ricerca
- izdavačka kuća = casa editrice
- konsultantska kuća = società di consulenza
- kozmetička kuća = casa cosmetica
- medijska kuća = società di comunicazione
- modna kuća = casa di moda
- montažna kuća = casa prefabbricata
- novinska kuća = redazione
- operaska kuća = teatro dell'opera
- osiguravajuća kuća = compagnia di assicurazioni
- producentska/produkcijska kuća = casa di produzione
- revizorska kuća = società di revisione
- robna kuća = grande magazzino
- sertifikaciona kuća = società di certificazione
- softverske kuće = società di software
- teatarska kuća = teatro
- televizijska kuća = compagnia televisiva
- vinarska/vinska kuća = azienda vinicola
- ženska kuća = casa delle donne

Ilustracija 6. Primer prevoda kolokacija reči „kuća” iz jednog seminarskog rada

Studentkinja treće, završne godine osnovnih studija obradila je temu usvajanja glagolskog vida na primeru glagola *raditi*. Nakon prve faze rada, u kojoj je izdvojila sve perfektivne oblike ovog glagola, pristupila je analizi svakog oblika ponaosob i njegovih kolokata. U korpusnoj analizi ove vrste polazi se od već postojećih saznanja iz bilingvalnih rečnika, konstatuje se prisustvo ili izostanak pojedinih perfektivnih formi, proveravaju se postojeće definicije, koje se zahvaljujući informacijama iz korpusa mogu eventualno integrisati i proširiti. U ovoj fazi rada identifikuju se semantičke preferencije glagola i na taj način se nudi ne samo semantički već i funkcionalni prevod reči, koji vrlo često nije obrađen u postojećim dvojezičnim rečnicima. Prilikom pretrage česte su situacije u kojima se reči slične po obliku traženoj reči (*graditi*) moraju eliminisati iz pretrage ne bi li se uklonile interferencije i ona dodatno precizirala. U ovom slučaju bilo je dovoljno formulisati pretragu na sledeći način, što je učinjeno na predlog i uz sugestije predavača²:

² Pretraga se može dodatno modifikovati u slučaju da se među rezultatima pojave glagoli koji nisu perfektivni oblici glagola *raditi* (*zabraditi, unakaraditi, uparaditi*).

[word!=".*graditi|Graditi" & word=".*raditi"& tag="V.*"]

PERFETTIVI	SIGNIFICATI DA DIZIONARI BILINGUE ¹	ESEMPI DA CORPUS ²	SIGNIFICATI AGGIUNTI	PREFERENZA SEMANTICA
DORADITI	Rifinire, finire di lavorare	Treba da se dorade dva zida... ...taj deo nije loč ali ga treba doraditi. ...kada njene fotke ne dorade u fotošopu.	Aggiungere, costruire, modificare, cambiare	/
IZRADITI	Elaborare, comporre, procurare, ottenere, fabbricare, eseguire	...sa institutom za savremenu istoriju iz Beograda izradio monografiju korak ispred vremena 125 godina... ...i na ostavu njih izradila dokument... Izrade dokumentaciju, brošuru, crteže.	Redigere un documento	dokument, biznis plan, dokumentacija, brošura, crtež, aplikacija, rešenje
ODRADITI	/	...može bez problema da odradi 5 treninga u nedelji... Znaju ljudi da se organizuju i odrade akcije.	Fare, completare	akcija, dizajn, posao, test
PRORADITI	Cominciare a lavorare/funzionare, riprendere un lavoro, studiare	U Vranju proradio bioskop posle 22 godine "Uvek mi prorade emocije kada sam na terenu..."	Funzionare nuovamente Emocionarsi	apetit, emocija, ego, instinkt, fabrika, industrija, internet
ZARADITI	Guadagnare, trarre profitto	Tu može da se zaradi od 12 do 15 dinara za litar ulja... Oni će sigurno zaraditi svoje plate. ...nastaje da zarade poverenje njihovih partnera...	Non solo guadagnare soldi, ma anche rispetto, fiducia e stima	bod, dinar, džeparac, isključenje, plata, poverenje, poštovanje
PRERADITI	Rifare, rimangiare, rimpastare, ridurre, lavorare	Med se dobija kada pčele prerade nektar... ...aparati može da preradi dva kilograma plastike...	/	drvo, hrana, voće
OBRADITI	Coltivare, lavorare, trattare, elaborare, redigere	...obraditi fotografije i izraditi virtualni prostor. ...potrebno je mehanički obraditi zemlju. Novi album će sadržati između ostalog i obrade pesama Boba Dilana...	remake	fotografija, informacija, materijal, pesma, podatak
URADITI	Condurre a fine, fare, eseguire, effettuare	Prva stvar koju treba da uradite je da odaberete e-banking. U svakom slučaju uradite krvnu sliku...	/	adaptacija, agencija, analiza, biopsija, fotografija, intervju

Ilustracija 6. Primer rezultata pretrage glagolskog vida u jednom seminarskom radu

Studentkinje su u svojim radovima pozitivno i sa entuzijazmom ocenile didaktiku DDL naglašavajući da su u početnom pristupu imale poteškoće u savladavanju tehničkog dela nastave, kao i same metodologije koja zahteva da se reči posmatraju u užem kontekstu (KWIC) u odnosu na onaj na koji su obično navikle. Samim tim i početno fokusiranje na prevod svake reči u kontekstu usporavalo je rad, jer su autentični primeri obično veoma složeni u odnosu na prividnu organizovanost i urednost jezika na koji su studenti navikli u udžbenicima i gramatikama za učenje stranih jezika.

5. ZAKLJUČAK

U radu smo prikazali rezultate seminara posvećenog upotrebi korpusa u nastavi srpskog jezika kao stranog. Analizom studentskih radova pokazalo se da su najbolje rezultate postigle studentkinje koje su u oba semestra redovno pohađale časove, što nas je dovelo do zaključka da bi u optimalnim uslovima bilo poželjno organizovati korpusno zasnovanu nastavu tokom cele godine, da bi se na taj način obezbedio kontinuitet u radu. Visok stepen motivisanosti koje su pokazale sve učesnice seminara nije bio dovoljan uslov za postizanje dobrih rezultata, jer su u slučaju neredovnog pohađanja rezultati izostali. Najveći pokazatelj uspešnosti funkcionisanja same metodologije je i taj što je jedna od učesnica seminara odlučila da posveti svoj diplomski rad usvajanju glagolskog aspekta preko korpusa (*Alcuni cenni sull'uso del corpus linguistico nell'apprendimento dell'aspetto verbale della lingua serba*).

Jezičke oblasti koje su se pokazale adekvatnim za ovu vrstu nastave, na nivou B1/B2, jesu leksika (bliski sinonimi, polisemija) i glagolski vid.

Prednosti ove vrste nastave su: dinamični časovi, aktivno učešće i razvijanje samostalnosti kod učenika, koji postaju centralni i aktivni deo nastave bez direktnog autoriteta profesora, koji ima ulogu savetnika/medijatora. Na ovaj način predavač pristupa problematičnim nastavnim jedinicama na inovativan i stimulativan način bez isključivanja materijala tradicionalne didaktike, posebno u ovoj prvoj, eksperimentalnoj fazi rada.

Nedostaci koje smo uočili su sledeći: zbog ograničenog vremena dotakli smo veliki broj tema koje nismo uspeli da u potpunosti razradimo. Seminar je bio na dobrovoljnoj bazi, te je time na neki način izgubio na značaju kod pojedinih studenata. Radi bolje kontrole samog eksperimenta potrebno je unapred precizirati teme, izvršiti testiranje studenata pre početka nastave, ukoliko se ne radi o početnim grupama, i nakon završenog eksperimenta. Na taj način se može doći i do kvantitativnih rezultata o efikasnosti primene ove metodologije u nastavi.

DDL pristup u didaktici srpskog jezika kao stranog daje prostora i otvoren je za mnoga dalja istraživanja na različitim nivoima usvajanja jezika, kao i u oblasti prevođenja, leksikografije i sociolingvističkih istraživanja.

LITERATURA

- BERNARDINI, S. (2002). Exploring new directions for discovery learning. Teaching and learning by doing corpus linguistics. In *Papers from the Fourth International Conference on Teaching and Language Corpora, Graz 19–24 July 2000* (B.Kettemann i G.Marko, eds.), Amsterdam & Atlanta, Georgia: Rodopi, 165–182.
- BERNARDINI, S. (2004). In the classroom: Corpora in the classroom: An overview and some reflections on future developments. In *How to Use Corpora in Language Teaching* (J.M.Sinclair, ed.), Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 15–36.
- BOULTON, A. (2009). Data-Driven Learning: Reasonable Fears and Rational Reassurance. *Indian Journal of Applied Linguistics*, 35, 1, 81–106, <http://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00326990/en/>.
- BOULTON, A. (2012). Hands-on / hands-off: Alternative approaches to data-driven learning. In *Input, Process and Product: Developments in Teaching and Language Corpora* (J.Thomas and A.Boulton, eds.), Brno: Masaryk University Press, 152–168.
- BOULTON, A. (2017). Research timeline: Corpora in language teaching and learning, *Language Teaching*, 50(4), 483–506.
- BOULTON, A. and Cobb T. (2017). Corpus use in language learning: A meta-analysis. *Language Learning*, 67(2), 348–393.
- HALLIDAY, M.A.K. (1985). Systemic Background. In: *On Language and Linguistics* (J.Webster, ed.), London-New York: Continuum, 2003.

- FLOWERDEW, L. (2015). Data-driven learning and language learning theories. In *Multiple Affordances of Language Corpora for Data-driven Learning* (A. Leńko-Szymańska and A. Boulton, eds.), Amsterdam: John Benjamins, 15–36.
- JOHNS, T. (1991). From printout to handout: Grammar and vocabulary teaching in the context of data-driven learning. *CALL Austria*, 10, 14–34.
- JOHNS, T. (2000). Data-driven learning: The perpetual challenge. In *Teaching and learning by doing corpus analysis: Proceedings of the Fourth International Conference on Teaching and Language Corpora* (B. Kettemann and G. Marko, eds.), New York: Rodopi, 107–118.
- KUČERA, H. i Francis, W. (1967). *Computational Analysis of Present-Day American English*. Providence, Rhode Island: Brown University Press.
- MILIĆEVIĆ, M., Samardžić T. (2010), *Korpusi kao sredstvo za postizanje autonomije u učenju stranog jezika*. U: *Autonomija učenika i nastavnika u nastavi jezika i književnosti* (J. Vučo and B. Milatović, ur.), Nikšić: Filozofski fakultet, 387–399.
- PERIŠIĆ ARSIĆ, O. (2017). Elementi kulture u udžbenicima srpskog i hrvatskog kao stranog. U *Tranzicija i kulturno pamćenje*, (V. Karlić, S. Šakić, D. Marinković, ur.), Srednja Europa, Zagreb, 369–380.
- PERIŠIĆ ARSIĆ, O. (2018a). L'uso dei corpora nella didattica della traduzione: l'esempio del verbo serbo prijati e i suoi traduttori italiani. U: *Italica Belgradensia*, (S. Milinković, M. Samardžić, ur.), Čigoja, Beograd, 49–65.
- PERIŠIĆ ARSIĆ, O. (2018b). Različiti aspekti kulture u udžbenicima srpskog jezika kao stranog: Sretan put i Učimo srpski 2. U *Susret kultura*, (I. Živanković Sekeruš, Ž. Milanović, ur.), Filozofski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu, Novi Sad, 95–105.
- PERIŠIĆ ARSIĆ, O. (2018c). Mogućnost primene korpusa u nastavi srpskog jezika kao stranog. U M. Kovačević (ur.), *Savremena proučavanja jezika i književnosti*, Kragujevac: Filološko-umetnički fakultet u Kragujevcu, 187–199.
- SINCLAIR, J. M. (1987). *The Collins Cobuild English Language Dictionary*. London & Glasgow: Collins.
- SINCLAIR, J. M. (1991). *Corpus, Concordance, Collocation*. Oxford University Press, Oxford.
- SINCLAIR, J. M. (2000). Lexical Grammar, *Naujoji Metodologija* 24, 191–203.
- VITAZ, M., Poletanović M. (2018). Data Driven Learning – The Serbian case. Presentovano na konferenciji Data Driven Learning for Foreign Languages and Clil Classes, Torino, 27–28. septembar 2018.

Olja Perišić Arsić

L'USO DEI CORPORA NELLA DIDATTICA DELLA LINGUA SERBA COME
LINGUA STRANIERA

Riassunto

Partendo dall'approccio didattico conosciuto come DDL, data driven learning (Johns, 1991, 2000) che si basa sull'uso dei corpora nella didattica delle lingue straniere, nel presente lavoro saranno presentati i risultati del seminario tenuto durante l'AA 2017/18 che come scopo aveva l'introduzione sperimentale dei corpora nella didattica della lingua serba come lingua straniera all'Università di Torino. I partecipanti erano studenti di serbo di Laurea Triennale e di Laurea Magistrale che durante il seminario avevano l'occasione di imparare le basi della ricerca dei corpora per la lingua serba attualmente disponibili. Nella fase conclusiva gli studenti hanno esposto le proprie osservazioni sul funzionamento dei corpora nell'apprendimento linguistico e sulla efficacia della metodologia appresa. Lo scopo del presente lavoro è di esaminare l'interesse e la motivazione degli studenti per questo tipo di didattica e di determinare le aree in cui i corpora potrebbero permettere un apprendimento più veloce ed efficace. Visto il livello di apprendimento degli studenti (B1/B2) ci siamo occupati innanzitutto delle tematiche lessicali (il confronto tra i significati di apparenti sinonimi), ma su proposta degli studenti abbiamo toccato alcuni temi di morfosintassi, come l'uso delle preposizioni, l'aspetto verbale ecc. I risultati ottenuti possono essere utili come punto di partenza per formulare un nuovo metodo di lavoro e aprire strade per nuove ricerche che potrebbero portare all'avanzamento e alla modernizzazione di questo tipo di didattica.

Parole chiave: corpora, didattica, serbo come LS, italofoni, DDL

371.3::811.163.41/.42'243
811.163.41/.42:004.738.5

Maja P. Miličević Petrović
Filološki fakultet, Beograd
m.milicevic@fl.bg.ac.rs
Nikola N. Ljubešić
Institut „Jožef Stefan”, Ljubljana
nikola.ljubestic@ijs.si

NESTANDARDNI JEZIK U NASTAVI: NOVI RESURSI ZA SRPSKI I HRVATSKI KAO STRANI*

U nastavi stranog jezika uobičajeno je da se u centar pažnje stavlja standardni varijetet. Međutim, učenici se van učionice susreću i sa manifestacijama jezika koje u manjoj ili većoj meri odstupaju od standarda, što nameće pitanje uvođenja u učionicu i nestandardnih varijeteta. U radu se ovim pitanjem bavimo na primeru srpskog i hrvatskog jezika kao stranog, predlažući uključivanje u njihovu nastavu jezika društvenih mreža, kroz upotrebu odgovarajućih elektronskih korpusa, ReLDI-sr i ReLDI-hr. Ilustrujemo mogućnosti upotrebe ovih korpusa, posebno naglašavajući opcije pretrage koje dozvoljavaju da se jednim „normalizovanim” upitom dobiju različite varijante iste reči i mogućnosti poređenja nestandardnih oblika prisutnih u srpskom i hrvatskom jeziku. Ujedno ukazujemo na to kako se ovakav vid upotrebe korpusa uklapa u tradiciju induktivnog „učenja iz podataka”, koje je vrlo zastupljeno u komunikativnom pristupu nastavi jezika. Najzad, iznosimo i predloge zadataka koji mogu podstaći učenike na autonomno korišćenje korpusa i učenje putem slučajnih otkrića.

Ključne reči: nestandardni jezik, korpusna lingvistika, društvene mreže, Twitter, učenje iz podataka

1. UVOD

Korpusni pristup, zasnovan na upotrebi elektronskih zbirki autentičnih tekstova, već više decenija zauzima značajno mesto u različitim vidovima bavljenja jezikom. U središtu je zasebne naučno-metodološke oblasti, korpusne lingvistike, ali prisutan je i u brojnim drugim domenima. O korpusnom pristupu često se govori i u okviru proučavanja usvajanja stranog jezika, gde se izrađuju korpusi učeničke produkcije iz kojih se potom izvode zaključci o odlikama procesa usvajanja. Uz to,

*Rad je nastao u okviru projekta *Standardni srpski jezik: sintaksička, semantička i pragmatička proučavanja* (br. 178004), koji finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

ovaj pristup se sreće i u kontekstu nastave stranog jezika, u kojoj nastavnici i učenici mogu koristiti kako učeničke, tako i korpuse zasnovane na produkciji maternjih govornika (v. Bernardini 2004, Römer 2006, Miličević i Samardžić 2010).

Najčešći tip korpusa maternjeg jezika koji se sreće u nastavi jesu referentni i drugi opšti korpusi (v. npr. Römer 2006), praćeni ostalim korpusima standardnog jezika (stručnim, žanrovskim i slično; v. Đorović 2008). Razlozi za to su dvostruki: sa jedne strane, standardni jezik dominira u nastavi stranog jezika uopšte; sa druge, referentni i drugi standardni korpusi imaju najdužu tradiciju u korpusnoj lingvistici, te su samim tim najduže dostupni nastavnicima i učenicima. Međutim, poslednjih godina sve se više izrađuju korpusi koji sadrže tekstove iz nestandardnih varijeteta, od dijalekata preko razgovornog jezika do jezika interneta, čime glavni razlog za pretežnu zastupljenost korpusa standardnog jezika ostaje njegova opšta dominacija u nastavi. O ovoj temi i dalje se najviše govori u vezi sa nastavom engleskog jezika, i to pre svega iz perspektive uključivanja u nastavu regionalnih i svetskih varijeteta (v. npr. Jenkins 2006), dok drugi jezici i drugi nestandardni varijeteti ostaju nedovoljno istraženi.

Cilj našeg rada jeste da predstavi mogućnosti upotrebe u nastavi srpskog i hrvatskog kao stranog dva korpusa, ReLDI-sr i ReLDI-hr (Ljubešić i dr. 2019a, 2019b), koji sadrže tekstove sa društvene mreže Tviter (eng. *Twitter*).¹ U ovim korpusima prisutni su elementi nestandardnog jezika za koje smatramo da je korisno da ih učenici upoznaju. U nastavku rada prvo definišemo status društvenih mreža s obzirom na stepen standardnosti jezika, zatim nešto šire govorimo o elektronskim korpusima i nastavi stranog jezika i detaljnije predstavljamo odabrane korpuse. Najzad, navodimo konkretne primere upotrebe navedenih korpusa u učenju srpskog i hrvatskog jezika kao stranog.

2. (NE)STANDARDNI JEZIK I DRUŠTVENE MREŽE

Standardni jezik, često označen i kao „književni” (v. npr. Piper i Klajn 2013), predstavlja nadregionalni varijetet koji koriste svi slojevi društva i koji ima status zvaničnog jezika javne komunikacije. Ovaj varijetet bliže se određuje kroz procese standardizacije i normiranja, pa se može govoriti o „kodifikovanom uzusu”, odnosno o „onim osobinama nekog jezika koje merodavne institucije ili pojedinci predlažu kao propisani, odnosno društveno prihvatljivi oblik ponašanja na tom jeziku” (Piper i Klajn 2013: 5). Nestandardni jezik, nasuprot tome, čine različiti varijeteti koji u manjoj ili većoj meri odstupaju od važećeg standarda u datoj govornoj zajednici. Tipični primeri jesu dijalekti, regionalni varijeteti i razgovorni jezik, a u novije vreme sve se više u ovom kontekstu proučava i komunikacija posredovana računom (KPR; eng. *computer-mediated communication*).

¹ <https://twitter.com>

KPR se opisuje kao varijetet „između pisanog i govornog jezika” (Bugarski 2005: 23–24, Ćosić 2005) i uglavnom se proučava ili iz perspektive odstupanja od standardnojezičke norme (za srpski i hrvatski v. Popović 2009, Vlajković 2010, Stamenković i Vlajković 2012, Vrsaljko i Ljubomir 2013, Miličević i Ljubešić 2016, Miličević i dr. 2017), ili kao izvor inovacija u jeziku (Redli 2018). Bitno je istaći da odstupanja koja se javljaju nisu nasumična, već odražavaju to što KPR nastaje u posebnim tehničkim i društvenim okolnostima, uz specifične komunikativne potrebe vezane za brzinu, kratkoću i iskazivanje paralingvističkih informacija (up. Thurlow and Brown 2003 za engleski). Odlike KPR na srpskom i hrvatskom jeziku već su opisane u većem broju radova, a primeri nekih od karakterističnih pojava izdvojeni su u tabeli 1 (izvori iz kojih su preuzeti primeri navedeni su u legendi tabele; iscrpnija lista dostupna je u Miličević Petrović i dr. 2017: 115 –116).²

Nestandardno zapisivanje	<ul style="list-style-type: none"> - Izostavljanje dijakritičkih znakova: <i>dzabe, noc, oci</i> (=oči)⁽²⁾ - Skraćivanje: <i>al, Bg, oću, ajd, kak, nezz</i>⁽¹⁾ - Ponavljanja slova i slogova: <i>Jaooo, hahaha, riboo</i>⁽²⁾ - Upotreba stranih slova: <i>fax, devojq, Ezweene</i> (=izvini)⁽²⁾ - Ikavski umesto ijekavskog u hrvatskom: <i>vitar, isprid, di, uvik</i>⁽¹⁾
Morfološka odstupanja	<ul style="list-style-type: none"> - Ikavski flektivni nastavci u hrvatskom: <i>faliya</i> (=falio), <i>san</i> (=sam)⁽¹⁾ - Sažimanje vokala u nastavku: <i>ostò</i> (=ostao)⁽¹⁾, <i>reko</i> (=rekao)⁽²⁾

Tabela 1. Primeri odlika KPR na srpskom i hrvatskom jeziku. Izvori: (1) Miličević i Ljubešić (2016), (2) Miličević i dr. (2017)

Unutar KPR posebnu pažnju privlači jezik društvenih mreža, zbog relativne novine, ali i širine upotrebe i dostupnosti za proučavanje. Posebno mnogo istraživanja fokusira se na Tviter, mrežu na kojoj korisnici objavljuju kratke poruke zvane „tvitovi” (eng. *tweets*).³ Tviter je često korišćen izvor informacija za različite vrste istraživanja, zahvaljujući aplikacijskom programskom interfejsu koji automatizuje prikupljanje podataka i licenci koje dozvoljavaju upotrebu podataka u svrhe istraživanja, ali uzima u obzir i pitanja privatnosti i autorskih prava. U pogledu jezika, za Tviter su karakteristične sve odlike navedene u Tabeli 1, uz napomenu da one na ovoj društvenoj mreži nisu dominantne – jezik Tvitera u velikoj meri je standardan (v. Miličević Petrović i dr. 2017). Umereno prisustvo nestandardnih elemenata, koje u većini slučajeva ne ugrožava razumevanje, dodatno čini tvitove pogodnim materijalom za uvođenje nestandardnih elemenata u učionicu.

² U tabeli nisu navedene pojave koje se tiču leksike (upotreba vulgarizama, kolokvijalizama, neologizama), iz razloga odsustva označavanja takvih pojava u korpusima ReLDI-sr i ReLDI-hr. Iz istog razloga izostale su i sintaksičke pojave poput izmenjene rekcije glagola (v. Redli 2018).

³ Sadržaj tvitova prvobitno je bio ograničen na 140 znakova, a nedavno je taj broj udvostručen.

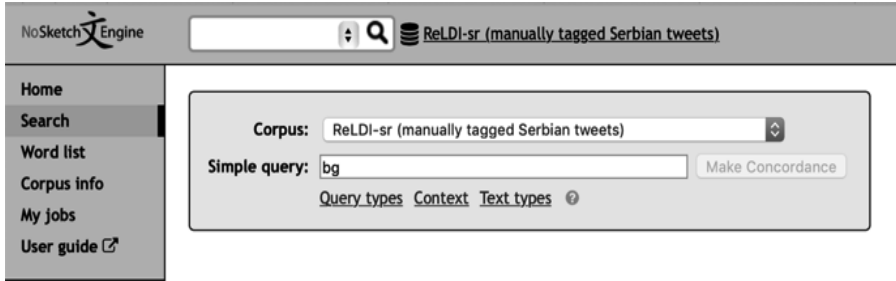
3. ELEKTRONSKI KORPUSI I NASTAVA JEZIKA

U ovom radu predlaže se uvođenje nestandardnog jezika u nastavu kroz upotrebu korpusa – namenskih zbirke tekstova u elektronskom formatu. Konkretni korpusi, ReLDI-sr i ReLDI-hr, opisani su u odeljku 4, a ovde želimo da istaknemo opšte prednosti korišćenja korpusa u pedagoške svrhe. Pre svega, budući da sadrže autentične tekstove, korpusi pružaju uvid u realnu jezičku upotrebu, a zahvaljujući namenskom sastavljanju i propratnoj dokumentaciji, predstavljaju pouzdane jezičke uzorke. Pored toga, bitno je napomenuti da korpusi omogućuju lakše i brže dolaženje do podataka o jezičkoj upotrebi od ma kog drugog izvora. Korpusne tekstove prate dodatne informacije, kako o tekstovima kao celinama (njihovom autoru, mestu nastanka i slično), tako i o pojedinačnim rečima (gde su prisutne lingvističke informacije poput vrste reči i osnovnog oblika). Ovi podaci omogućuju složenije pretrage prema različitim kriterijumima.

U nastavi stranog jezika elektronski korpusi su prisutni već nekoliko decenija: pružaju mogućnost pronalaženja informacija nedostupnih u udžbenicima, rečnicima i gramatikama, a mogu i predstavljati dodatni izvor materijala za nastavnika i podsticati autonomno učenje kroz upotrebu od strane učenika (v. Miličević i Samardžić 2010). Poslednji od nabrojanih pristupa, poznat kao „učenje iz podataka” ili „učenje otkrivanjem” (eng. *data-driven/discovery learning*; Johns 1990), podrazumeva sticanje novih znanja u stranom jeziku kroz samostalno istraživanje korpusa. Učenje iz podataka uklapa se u širu paradigmu induktivnog učenja, u kome se učenik stavlja u centar pažnje, što je ujedno u skladu sa komunikativnim pristupom nastavi.

Najčešće predlagani vid upotrebe korpusa od strane učenika jeste putem konkordanci (v. Bernardini 2004, Đorović 2008), odnosno prikaza „ključne reči u kontekstu”, gde se kao rezultat zadatog upita (na primer, skraćenice „bg”; v. sliku 1)⁴ dobijaju delovi tekstova u kojima se ta reč pojavljuje, pri čemu je tražena reč postavljena na centralnu poziciju simetrično okružena levim i desnim kontekstom (slika 2). Iz konkordanci učenik može saznati u kakvom okruženju se određene reči (ili skupine reči) koriste, a uz istraživanje ciljanih reči korpusi su izuzetno pogodni i za učenje putem „slučajnih otkrića” (Bernardini 2000). Pored toga, određeni tipovi upita olakšavaju pretragu i time što kao rezultat daju više različitih oblika iste reči (v. sliku 2), ili više različitih reči (v. primere u odeljku 5).

⁴ Sve slike uključene u rad dobijene su slikanjem delova ekrana u okviru različitih podstranica stranice <https://www.clarin.si/noske/run.cgi/> (poslednji pristup 4. oktobra 2019).



Slika 1. Primer upita u interfejsu za korpusnu pretragu NoSketch Engine

Query bg 17 (185.22 per million) ⓘ

T1,L1	kod mene. Ja reko ovaj ne ovaj ima tablice	BG	. Dok se ne rastope boje je za mene dobilo
T1,L1	. A nismo ni glasali za njega. Bilo je kao u	BG	. @tonibaraneK @waveparticle Ne pomazu ni dva
T1,L3	znaci da ona postaje auto-put i da cemo relaciju	Bg	-Ue prelaziti za dva sata? Kazem drugarici da
T1,L3	peovozajte se malo busom/trolom/tramvajem po	BG-u	! Verujem u onu priču da se parče mesa razgradi
T1,L3	svoju tužnu sudbu. Mocni rifovi nad	Bg-om	. Samo, nisu to ti rifovi bez Ritchie
T1,L3	svima da se podvuče. Nazivi ulica i naselja po	Bg	su na engleskom/cirilici/latinici...
T1,L3	šupu u Savamali, posle da dobijem truplex u	BG	na vodi. Ako me to ne izvuče, ništa neće...
T1,L3	nisu pisali da su studentkinje PF-a u	BG	prošle godine u Londonu pobedile Jejl,
T1,L3	da Zorana Mihajlovic bude gradonacelnica	Bg	mi je uzasavajuca, uznemirujuca, strasna i
T1,L3	pljuju hranu. Ednom ću pozvati svo društvo u	BeGe	pa da se zezamo,zato što mi je to cilj od (vremena
T1,L3	pokazivao i ranije, kao i sada kada je iz	Bg	pokušao da manipuliše i trguje njenom sudbinom
T3,L1	putuju duže od sat vremena do škole,nije samo	Bgu	? Prva sezona malih životnih istina je završena
T3,L1	od očiju javnosti" Prorektorka Univerziteta u	BG	smatra da je najvažnija saradnja u planiranju
T3,L1	da uvedu jutarnje žurke one londonske ovde u	bg	, to bi mi baš značilo kao metod razbuđivanja.
T3,L1	su mi ovi iz DS-a koji se kao gade Cece na dočeku u	BG	. Jel ono Tadić bio počasni gost na njenom
T3,L3	o krkljancu u gsp-u i zastojima dok se klackam u	BG	vozu i stižem na odredište pre nego što uspem da
T3,L3	: priznaj dušo, to je zbog kuće koju imam i ovde i u	Bg-u	. zašto se ja zamaram pravdanjem kako žurim kad

Slika 2. Primer rezultata upita u interfejsu za korpusnu pretragu NoSketch Engine

4. KORPUSI TVITOVA NA SRPSKOM I HRVATSKOM JEZIKU

Kao što je već rečeno, korpusi na kojima je zasnovan ovaj rad jesu ReLDI-sr i ReLDI-hr (manually tagged Serbian/Croatian tweets) (Ljubešić i dr. 2019a, 2019b). Ovi korpusi sadrže deo poruka objavljenih na društvenoj mreži Tviter između 2013. i 2015. godine na srpskom, odnosno hrvatskom jeziku, i deo su resursa izrađenih u okviru projekta *Regional Linguistic Data Initiative*.⁵ U izradi korpusa poruke sa Tvitera su prikupljene automatski, uz pomoć programa TweetCaT (Ljubešić i dr. 2104), a zatim su ručno normalizovane na nivou oblika

⁵ <https://reldi.spur.uzh.ch>. Projekat je u periodu 2015–2018. finansirao Švajcarski nacionalni fond za nauku (SCOPES institucionalno partnerstvo br. 160501).

pojedinačnih reči – svim rečima sa fonološki ili morfološki nestandardnim odlikama dodeljen je standardni oblik, prema jedinstvenom uputstvu za srpski i hrvatski jezik.⁶ Osnovni principi bili su da se normalizuje način na koji su reči napisane (npr. *al>ali*, *ost'ò>ostao*, *faliija>falio*), dok nije bilo intervencija u sintaksi i izboru reči. Normalizovanim oblicima zatim su pridružene informacije o vrsti reči, osnovnom obliku i morfosintaksičkim odlikama (v. primer u tabeli 2). Korpus ReLDI-sr sadrži 91.781 token, a ReLDI-hr 89.104 tokena. Oba korpusa dostupna su za pretragu na stranici https://www.clarin.si/noske/run.cgi/first_form.

Izvorni tekst	Normalizovani tekst	Osnovni oblik	Morfosintaksička oznaka ⁷
Fala	Hvala	hvala	Ncfsn
ti	ti	ti	Pp2-sd
kò	kao	kao	Cs
bratu	bratu	brat	Ncmsd
:)	:)	:)	Xe
pazicu	paziću	paziti	Vmfls
.	.	.	Z

Tabela 2. Primer normalizovanog tvita

Pored opisane lingvističke anotacije, u korpuse su za svaki pojedinačni tvit unete oznake nivoa lingvističke i tehničke standardnosti. Zahvaljujući ovim informacijama, moguće je ograničiti pretragu na dominantno standardne (L1, T1), dominantno nestandardne (L3, T3), ili tvitove standardne prema jednom, a nestandardne prema drugom kriterijumu (T1, L3; L1, T3).

Struktura korpusa i mogućnosti pretrage su takvi da se neke od nestandardnih pojava tipičnih za jezik Tvitera mogu lako izdvojiti, ukoliko učenici znaju za te pojave i upoznaju se sa naprednim načinima zadavanja upita (v. sledeći odeljak). Sa druge strane, može se očekivati da pregledanje dobijenih konkordanci dovede do uočavanja dodatnih, prethodno nepoznatih nestandardnih pojava, koje se zatim mogu ispitati novim upitima.

⁶ <https://www.clarin.si/repository/xmlui/bitstream/handle/11356/1240/ReLDI-NormTag-Guidelines.pdf>

⁷ Detaljne informacije o korištenim morfosintaksičkim oznakama dostupne su na stranici <https://nl.ijs.si/ME/V6/msd/html/msd-hbs.html>.


5. PRIMERI UPOTREBE KORPUSA TVITOVA U NASTAVI

U ovom odeljku ilustrujemo upite i rezultate pretrage vezane za četiri pojave čije poznavanje bi moglo biti korisno učenicima srpskog i hrvatskog kao stranog jezika. Istraživanje ovih pojava podrazumeva upotrebu naprednih upita formulisanih u jeziku za pretragu korpusa (eng. *Corpus Query Language, CQL*), koja se može izabrati u okviru menija pod „Query types” (v. sliku 1). Ovaj vid upita daje mogućnost da se kao kriterijum pretrage unesu izvorni oblik reči, normalizovani oblik, osnovni oblik (čime se kao rezultat dobijaju svi flektivni oblici) i/ili morfosintaksička oznaka. Pored toga, moguća je i upotreba regularnih izraza, čime se reči i morfosintaksičke oznake mogu zadati ne samo u celosti, već i delimično (na primer, *kuć.** bi kao rezultat dalo sve reči koje počinju na *kuć*).⁸

5.1 Kratki i dugi infinitivi u hrvatskom jeziku

Norma hrvatskog jezika propisuje da se kratki infinitivi, u kojima je elidirano finalno *-i*, koriste samo u okviru futura I kada pomoćni glagol dolazi iza infinitiva (*pjevati ću, pisati ćeš*) (Hudeček i Mihaljević 2017). Međutim, u govornom jeziku i jeziku društvenih mreža kratki infinitivi se javljaju i u brojnim drugim kontekstima. Učenici informacije o njihovoj upotrebi mogu dobiti odgovarajućim pretragama korpusa ReLDI-hr. Slika 3 ilustruje rezultate pretrage za upit [tag="Vmn" & word="*t"], kojim se traže oblici infinitiva koji se završavaju na *-t*. Lako se uočava da se kratki infinitiv na Tviteru ne koristi samo u oblicima futura I, a ujedno se dobija i informacija o apsolutnoj i relativnoj učestalosti kratkih infinitiva u korpusu.

⁸ Izvori za sticanje osnovnih znanja o korpusnim upitima su brojni. Na srpskom jeziku dostupan je kurs za učenje na daljinu *Uvod u korpusne metode u lingvistici* (<https://phil.openedx.uzh.ch/courses/course-v1:PHIL+ReLDI102+2018/about>).

Query Vmn, .%t 702 (7,878.43 per million) 

First | Previous Page of 36 Next | Last

T1,L1	? o.O @Ante_Mufc Tako je. Nikad on Chelsea vidjet neće. Isto kao Matej Delač. Na kraju će se		
T1,L1	S broda do je jedna vikala na muža da ga neće više taknit ako se okupa u Matejuški, a on njoj da je čisto i da		
T1,L1	uradak! Umro Neil Armstrong. Sad će NASA predahnit , jedna osoba manje koja je čuvala tajnu da je		
T1,L1	kopnu do 20°C na Jadranu. I sutra ovako. #kckzg Govorit ću o istarskom doprinosu pobjedi		
T1,L1	psovki i repanja o kurvama, da im nastavim puštat strani rap. Koga trebate u profesionalnom		
T1,L1	Falcao, Jones, Evans i Rafael još nisu spremni i propustit će sutrašnju utakmicu Hrv. poljoprivrednici		
T1,L1	sliku štapić štapičasti! Daj prestanite srat više #Jesen: lako još nije službeno potvrđeno,		
T1,L1	sastanak. #EP Sve je izvjesnije da nikad neću postat istraživač noćnih mora kao Dylan Dog. Morat cu		
T1,L1	istraživač noćnih mora kao Dylan Dog. Morat cu tražit alternativnu karijeru. Ja i dalje ne		
T1,L1	sve nizbrdo. 90% njihovih proizvoda je za bacit . Hrana i vino excluded. Ako imas za baciti stari		
T1,L1	VIDEO: K-plus mljeko - Evo čime hranite djecu, okrenut će vam se želudac http://t.co/bBNhSbNKaE via		
T1,L1	velikih poduzeca. Odnosno, koliko toga mozes uzet npr. Todoricu ili bankama. Hahaha.		
T1,L1	@dobrilado Da :(Nisam Branka htio niš ni pitat . Morat ću ovih dana opet proć pozdravit Lidiju,		
T1,L1	@dobrilado Da :(Nisam Branka htio niš ni pitat. Morat ću ovih dana opet proć pozdravit Lidiju, nema je		
T1,L1	htio niš ni pitat. Morat ću ovih dana opet proć pozdravit Lidiju, nema je sad. Danas smo prikupljali		
T1,L1	objasnila eufemizam.... moram ići obući se, stavit naočale i igrat se zločeste profesorice...		
T1,L1 moram ići obući se, stavit naočale i igrat se zločeste profesorice... Moram se pohvaliti		
T1,L1	i mojim, a to je teže Tko god dođe na vlast, morat će prodati i autoceste i HPB i CO i sve što je		
T1,L1	Govornica na 4. programu HRT-a, u 20.20 sati gostovat će nova predstojnica UNICEF-a za Hrvatsku		

First | Previous Page of 36 Next | Last

Slika 3. Kratki infinitivi u korpusu ReLDI-hr

5.2 Ikavski oblici u hrvatskom jeziku

Iako su samo ijekavski oblici standardni u hrvatskom jeziku, u manje formalnim kontekstima neretko se sreće upotreba ikavskih oblika. Podatke o upotrebi varijantnih oblika iste konkretne reči, na primer *uvijek/uvik* (v. sliku 4), učenici mogu dobiti upitom [norm="uvijek"], kojim se pretraga vrši unutar normalizovanih podataka – budući da se kod oblika standardnog jezika normalizovani oblik poklapa sa izvornim, upit će pored oblika *uvik* dati i standardno *uvijek*.

Dodatno se mogu pretražiti drugi oblici koji se vezuju za ikavski izgovor, poput nastavka *-(j)a* u glagolskom pridevu radnom. Upit za takvu pretragu sličan je onome koji je ilustrovan u odeljku 5.3.

Query uvijek 74 (830.49 per million) First | Previous Page of 4 Go Next | Last

T1,L1 mjesečne učeničke karte. Zanimljivo je kak uvijek oko 17 h, 18 h se voze najhitniji slučajevi u
 T1,L1 sve ima.... Ima 1 mj.da sam izgubila psa, a još uvijek pritežem imaginarni povodac kada sretnem one
 T1,L1 Šimunović Bez obzira na godine i iskustvo, još uvijek mogu voljeti bez granica i kočnica, pod cijenu
 T1,L3 kako je to u danasnje vrime. Prvi dan na moru je uvijek neka vrsta nicide zemlje. Dok se drugi
 T1,L3 ? RT @FrankaOreb di su šta rade one dvi šta su uvik išle okolo ka prateći vokali žaka houdeka? Ne
 T1,L3 riješenje jer s nekima nema drugačije. A uvijek je tu i block u real life. Ne mogu reći da se u
 T1,L3 Ako bi se nastavili družiti sa roditeljima mogla bi uvik van šavat svašta našega odozda domaćega mislin
 T1,L3 ako ikad iko unajmi plaćenog ubojicu. Tovar, uvik ima nešto adidas na sebi. AmerHarlemBoy haha
 T1,L3 tisuca skuplji nego u Swe. Kava je zakon, nju se uvik pije, pržilo vanka sunce na +40 stupnjeva ili se
 T1,L3 ! Koliko god puta da prelazim Serious Sama, uvijek ću se usрати igrajući, jumpscare will never
 T1,L3 Nikad nećemo fermat šetat po sikama; to se uvik igramo, to je uvik zabava, to su uvik noge
 T1,L3 fermat šetat po sikama; to se uvik igramo, to je uvik zabava, to su uvik noge iskidane. Jer ako ja
 T1,L3 ; to se uvik igramo, to je uvik zabava, to su uvik noge iskidane. Jer ako ja skomentiram, gle kak
 T1,L3 samo da mi filjana paprika iskupi i to je to. Kako uvik dođem usrid neke wuxie? Zašto obavijest o tome
 T1,L3 šta im podrtava od Touretteova sindroma I uvik mi dodu ovi osjecaji leptirica u stomaku pred
 T1,L3 toliko prekrasnu reboot paradajz juhicu da jos uvijek broji ram" Fun fact: Kad u pjesmi cujem baby,
 T3,L1 @robi052 Ima jedan momak koji pleše trbušni... uvijek zaboravim kako se zove... bio na talent showu.
 T3,L1 a i to sto kazes (znas da me boli fest jos uvijek) cc @marcec @ivanhruskovec @vooneni
 T3,L1 teritorij koji osvaja ;) idealna subota uvijek sam mastala o ovakvim pustolovinama da zapnem u
 T3,L1 danas slavi 10 mjeseci postojanja i još uvijek smo tu i polako ali sigurno rastemo i ne damo se "

First | Previous Page of 4 Go Next | Last

Slika 4. Reči uvijek i uvik u korpusu ReLDI-hr

5.3 Glagolski pridev radni u srpskom

U nestandardnom srpskom jeziku česta je pojava sažimanja vokala u nastavku muškog roda glagolskog prideva radnog *-ao* (na primer, *reko* umesto *rekao*). Učenici mogu ispitati kontekst upotrebe i učestalost pojavljivanja ovakvih oblika u korpusu ReLDI-sr putem upita [word=".*[[^]a]o" & norm=".*ao" & tag="V.*"] (pri čemu se zadaju vrsta reči, završetak *-ao* u normalizovanom tekstu i odsustvo *a* ispred *-o* u izvornom tekstu), čiji je deo rezultata prikazan na slici 5. Lako se uočava da ovi oblici nisu preterano česti, ali i to da se zapisuju u dve varijante, sa apostrofom i bez apostrofa.

Query .*[^a]o, .*ao, V.* 56 (610.15 per million) ⓘ

First | Previous Page 2 of 3 Go Next | Last

T1,L3	na telefon da te lepo cuju i u ulazu pored!	Jebo	te Sojic... Pikujem na dve osobe, poglavicu
T1,L3	. Osećam se k'o usedelica, 2 nedelje nisam	izaš'o	k'o čovek. Nedostaje mi ljubazno pitanje - Šta
T1,L3	protiv Kotbusa u devedezdrugom minutu kacam	pleso	za Hertu Berlin. Nikada nisam imala barbiku, ja
T1,L3	moje babe, ali ona se oblači u skladu s godinama,	boktejebo	. A svim ovim prangijama sto se medjusobno
T1,L3	. Pa, evo ne znam. @DamirHandanovic Nešto si	permutovo	! mamica je dobila od mene vUitona a tebi sam
T1,L3	se šta da napišem u mojoj autoporuci: Al si se	zajebo	ili crko dabogda ako me otpratiš. Pa da ti jebem
T1,L3	napišem u mojoj autoporuci: Al si se zajebo ili	crko	dabogda ako me otpratiš. Pa da ti jebem mater u
T1,L3	, udjes negde i onda izadjes i ostavis otvorena.	Jebo	majku. Namazala moja mama nokte u licht plavo.
T1,L3	u kocke da preprišem taktiku reko neam majkemi	prešo	sam pola. Tek kad vidiš šta ljudi najviše
T1,L3	takav si i ti" ... ja bih sada pojedinim idiotima	jeb'o	mamu, jesam ja onda jebač? POLudle žene kod mene
T1,L3	zgrade da pitam sve komšije "jeli, gdes ti	pošo	vako rano?" i biće smešno samo meni. I dodje tako
T1,L3	, jer misle da su tako ultrakul. Rekla sam mu da mi	crko	net pa me možemo da se dopisujemo, on me zove,
T1,L3	na keca. Ali kad udeš u WC u kafiću, a neko se žeže	istres'o	pa onda kad izadeš budeš u fazonu nisam ja majke
T1,L3	budeš idiot da se cepis nepoznatom dečku jer je	došo	da se pozdravi s tvojom devojkom? Okej neki
T3,L1	sve propustio, a onda bi došao bog idiotizma i	puk'o	mi šamar Ovo malo omladine sto je ostalo vi
T3,L1	- to si veci mudonja jelte ? ETo zasto smo u kurcu	jebo	vam pas majku vama koji se hvalite neznanjem Sve
T3,L1	dušek za plažu, pa ga stavio na kutije, pa	leg'o	na njega, on se izduvao i sad, evo leži na
T3,L1	,mi pola sata opisuje kakvog je bucova juče "	digo	" na reci. Osećam da će ga do sutra naučiti da
T3,L1	i Tadića imamo situaciju kume kume zar i ti, a	zido	si stanove na livadi. Za neupućene, onoj iza
T3,L1	ne znam šta je. @Tmuscisandra da idem da blejim,	reko	bih ti da budeš sutra u 7 na stanici,ovako ti se

First | Previous Page 2 of 3 Go Next | Last

Slika 5. Sažimanje vokala u glagolskom pridevu radnom u korpusu ReLDI-sr

5.4 „Kao” u srpskom i hrvatskom


Najzad, budući da se u mnogim sredinama srpski i hrvatski jezik predaju kao deo makrojezika BCHS (bosanski, crnogorski, hrvatski, srpski), učenicima može biti korisna mogućnost poređenja rezultata dobijenih iz korpusa ReLDI-sr i ReLDI-hr. Kao primer navodimo jednu od najčešće skraćivanih reči, veznik *kao*. Naime, *kao* se u nestandardnom jeziku skraćuje na različite načine, od kojih su neki zastupljeni i u srpskom i u hrvatskom, dok su neki karakteristični za samo jedan od jezika. Tako u primerima konkordanci na slikama 6 i 7, dobijenih upitom [norm="kao"], možemo uočiti da se u srpskom jeziku javljaju dve nestandardne varijante, *ko* i *k'o*, dok su u hrvatskom uz njih prisutni i *ka* i *ki*.

Query kao 366 (3,987.75 per million) First | [Previous](#) Page of 19 [Go](#) [Next](#) | [Last](#)

T1,L3 me fejujete, ritvitujete i zapraćujete kao nenormalni, treba li da se uplašim ili
 T1,L3 bre. Devojke sa crnim ruzom pls stahp izgledate kao da ste pusili kurac crncu i malo vam je ostalo po
 T1,L3 pred kamerom. Ponekad nečiji feju doživim kao kompliment, a ponekad kad vidim ko me fejuje
 T1,L3 ljude sa istoka, i vulina, i sve. I sad šatro to kao nije izrežirano? Ja sam Bog u skladu sa tim do NG
 T1,L3 onu nesreću otrovanu decu... golica ih covcek k'o popizdeo... koji ti je kralju?! Teleportacija
 T1,L3 grada, pustice ga da jase go u preriji, ko medj'kaktuse bela rada! Na radio Fokusu opet
 T1,L3 te slike. Kaže keva "Idem da prošetam do Sandre, k'o gluva kučka sam u stanu ceo dan!" koliko ja volim
 T1,L3 lete iz prijatelja. Fejs mi izgleda kao kupleraj. Čitam danas kako je Putin dobio
 T1,L3 i dotačinjem dno života, u sledećem igram k'o pikaču na spidu, a onda sam napaljena kao
 T1,L3 igram k'o pikaču na spidu, a onda sam napaljena kao dvanaestogodišnjak. Klikneš na link s
 T1,L3 ako misliš da ću da te zapratim nazad, jer ako si kao ova gwupa mawa nema te sile koja bi me naterala.
 T1,L3 neka scena gde Samanta drnda vibrator i vrsti kao nenormalna. Svaki put kad se potrudim da se
 T1,L3 . Svaki put kad se potrudim da se obučem ko žena, jedan fešn blogger se obesi o svoj luster
 T1,L3 , izvini što ne kapiram svaki obrok u javnosti kao svečanost vrednu kostimiranja. Ovi bolovi u
 T1,L3 se za NG i Božić @Jecconi: Ove petarde zvuče kao hekleri. Nešto su utanjili sa arsenalom. Evo
 T1,L3 prestanite da hejtujete starlete, evo pola FB kao nekad Smokvin list, sve same noge, sise i gola
 T1,L3 kisa, ali obozavam. Ovi političari se ponašaju kao Đejanina i Bicina keva, poslaće decu u školu,
 T1,L3 teroror letnje bašte terasse. "Gruvaju" kao nenormalni. Jeb'o vas klabing, seljani. NVO
 T1,L3 je već naporno. Do fejk nivoa. Sada se ocecam kao da sam cekao nesto,sto znam da nikada neće doći,
 T1,L3 cekam karte. Salterusa upalila cigaretu i dimi kao voz. Sreca pa nema znak No Smoking iza ledja.

First | [Previous](#) Page of 19 [Go](#) [Next](#) | [Last](#)

Slika 6. Varijantni zapisi veznika kao u korpusu ReLDI-sr

Query kao 315 (3,535.19 per million) First | [Previous](#) Page of 16 [Go](#) [Next](#) | [Last](#)

T1,L3 : Smokva | karamela #rakija #novarunda ide ko stvorena uz to cc/@vokanov
 T1,L3 sam pribacija 45 karijola đubreta. Sad smrdim ko inace, ko đubre. Mama kaže da me čeka krumpiruša
 T1,L3 45 karijola đubreta. Sad smrdim ko inace, ko đubre. Mama kaže da me čeka krumpiruša doma.
 T1,L3 videi to uglavnom nemaju. Sandra izgleda ko da bi sazvakala 40 dag goude da joj pristojno
 T1,L3 pruzis 40 dag goude(onako odreazanih u komadu, ko za pohanje) Obavještavamo našeg VIP-ovca 0003
 T1,L3 čeka nutra. Bingo. Oni su tu, tvrdi i prkosni ki kamen, ki stina i ki dentijera šta im podrhtava
 T1,L3 . Bingo. Oni su tu, tvrdi i prkosni ki kamen, ki stina i ki dentijera šta im podrhtava od
 T1,L3 . Oni su tu, tvrdi i prkosni ki kamen, ki stina i ki dentijera šta im podrhtava od Touretteova
 T1,L3 nema sta nema, hd, 3d, wifi, dtv, dual core, pa to ko racunalo postalol! Di sam bio proteklih godina
 T1,L3 cvjetici po drvece u ovo doba dana izgledaju kao da im je netko isprao boju blatnjavom vodom s
 T1,L3 ? Ove reklame za maskaru, koji high-tech, k'o da ću se s njom lansirat' Bajkonura, a ne otić'
 T1,L3 Bajkonura, a ne otić'na tulum i doć'doma ujutro k'o rakun :-D Bratušek spremna na ostavku, ali...
 T1,L3 random gluposti na njemačkom i smijemo se k'o kobile because nazi language.
 T1,L3 ? BAY je bil bolji poluvreme i produzetak, isto ko i CHE. I jedni i drugi su zaslužili pobjediti,
 T1,L3 Nutellu? Kappa tene, bijele, samo to nosiš ko kišni čovjek. Nikiju parfem, pa šta? A te volim"
 T1,L3 je pisati u steampunku, a drugo je osjećati se ko u steam roomu... Oh, funny fun fun, 14.4. imam
 T1,L3 zero. Mark my words... B2: " Ajde Kate bogati, ka da ja i ti nismo pile vina njiovi godin. Meni je
 T1,L3 will-o'-the-wisp'; bi li to GG prevela kao "svjetlost litalica", hm... Jel saša matic
 T1,L3 kad si u opasnosti i neprijatelj ce te dozivjeti kao ljudsko bice. Hahaha**** @utikejt ... od ovih
 T1,L3 bi spavala kad postoje treš frizure za radit, kao što su mullet i one dve pundice sa strane iz

First | [Previous](#) Page of 16 [Go](#) [Next](#) | [Last](#)

Slika 7. Varijantni zapisi veznika kao u korpusu ReLDI-hr

6. ZAKLJUČAK

Prethodni odeljci pokazali su da korpusi nestandardnog jezika predstavljaju koristan i pristupačan izvor podataka za nastavu srpskog i hrvatskog jezika kao stranog. Njihova upotreba zahteva osnovnu početnu obuku, ali u narednim fazama učenici mogu samostalno vršiti pretrage i otkrivati nove pojave u jeziku koji uče. Može se očekivati da jedan aspekt njihovog napredovanja u autonomnom korištenju korpusa bude i postepeno uočavanje pravilnosti u jezičkom varijetetu koji se često neopravdano predstavlja kao opasnost po standardni jezik. Dodatno, bliže upoznavanje sa jezikom društvenih mreža može približiti učenicima realnu jezičku upotrebu sa kojom će se sretati i u drugim savremenim vrstama dopisivanja. Na budućim istraživanjima ostaje da ove pretpostavke empirijski provere.

LITERATURA

- BERNARDINI, S. (2004). Corpora in the classroom: An overview and some reflections on future developments. In J. Sinclair (Ed.), *How to Use Corpora in Language Teaching*, Amsterdam: John Benjamins, 15–36.
- BERNARDINI, S. (2000). Systematising serendipity: Proposals for concordancing large corpora with language learners. In L. Burnard and T. McEnery (Eds), *Rethinking Language Pedagogy from a Corpus Perspective*, Frankfurt am Main: Peter Lang, 225–234.
- BUGARSKI, R. (2005). *Jezik i kultura*. Beograd: Biblioteka XX vek.
- ĆOSIĆ, P. (2005). Uticaj novih sredstava komunikacija na srpski jezik. *Jezik danas*, 21–22, 5–8.
- ĐOROVIĆ, D. (2008). Korišćenje konkordanci u nastavi stranog jezika struke. U J. Vučo (ur.), *Multidisciplinarnost u nastavi jezika i književnosti*, Nikšić: Filozofski fakultet, 251–266.
- HUDEČEK, L. i M. Mihaljević (2017). *Hrvatska školska gramatika*. Zagreb: Institut za hrvatski jezik i jezikoslovlje.
- JENKINS, J. (2006). Current perspectives on teaching World Englishes and English as a lingua franca. *TESOL Quarterly*, 40/1, 157–181.
- JOHNS, T. (1991). Should you be persuaded – Two samples of data-driven learning materials. In T. Johns and P. King (Eds), *Classroom Concordancing* [ELR Journal 4], 1–16.
- LJUBEŠIĆ, N., D. Fišer and T. Erjavec (2014). TweetCaT: A Tool for building Twitter corpora of smaller languages. In N. Calzolari et al. (Eds), *Proceedings of LREC 9*, 2279–2283.

- MILIČEVIĆ PETROVIĆ, M., N. Ljubešić i D. Fišer (2017). Nestandardno zapisivanje srpskog jezika na Tviteru: Mnogo buke oko malo odstupanja? *Analiza Filološkog fakulteta*, 29/2, 111–136.
- MILIČEVIĆ, M. and N. Ljubešić (2016). Tviterasi, tviteraši or twitteraši? Producing and analysing a normalised dataset of Croatian and Serbian tweets. *Slovenščina 2.0*, 4/2, 156–188.
- MILIČEVIĆ, M. i T. Samardžić (2010). Korpusi kao sredstvo za postizanje autonomije u učenju stranog jezika. U J. Vučo i B. Milatović (ur.), *Autonomija učenika i nastavnika u nastavi jezika i književnosti*, Nikšić: Filozofski fakultet, 387–399.
- PIPER, P. i I. Klajn (2013). *Normativna gramatika srpskog jezika*. Novi Sad: Matica srpska.
- POPOVIĆ, Lj. (2009). Leksičke inovacije u elektronskom diskursu srpskog i hrvatskog jezika. U B. Tošović (ur.), *Die Unterschiede zwischen dem Bosnischen/Bosniakischen, Kroatischen und Serbischen. Lexik – Wortbildung – Phraseologie*, Münster et al.: LIT. S, 183–204.
- REDLI, J. (2018). Inovacije u jeziku mladih na društvenim mrežama. U S. Gudurić i B. Radić-Bojanić (ur.), *Jezici i kulture u vremenu i prostoru VII/2*, Novi Sad: Filozofski fakultet, 173–184.
- RÖMER, U. (2006). Pedagogical applications of corpora: Some reflections on the current scope and a wish list for future developments. *Zeitschrift für Anglistik und Amerikanistik*, 54, 12–134.
- STAMENKOVIĆ, D. i I. Vljaković (2012). Jezički identitet u komunikaciji na društvenim mrežama u Srbiji. U B. Mišić-Ilić i V. Lopičić (ur.), *Jezik, književnost, komunikacija: zbornik radova. Jezička istraživanja*, Niš: Filozofski fakultet, 212–224.
- THURLOW, C. and A. Brown (2003). Generation Txt? The sociolinguistics of young people's text-messaging. *Discourse Analysis Online*, 1/1. <https://extra.shu.ac.uk/daol/articles/v1/n1/a3/thurLOW2002003.html> (poslednji pristup 5. oktobra 2019)
- VLAJKOVIĆ, I. (2010). Uticaji engleskog jezika na srpski na planu pravopisa, leksike i gramatike u komunikaciji na Fejsbuku. *Komunikacija i kultura online*, 1, 183–196.
- VRŠALJKO, S. i T. Ljubomir (2013). Narušavanje pravopisne norme u ranojezičnoj neformalnoj komunikaciji (na primjeru SMS poruka i internetske mreže Facebook). *Magistra Iadertina*, 8/1, 155–163.

IZVORI

- LJUBEŠIĆ, N., T. Erjavec, V. Batanović, M. Miličević and T. Samardžić (2019a). *Serbian Twitter training corpus ReLDI-NormTagNER-sr 2.1*. Slovenian language resource repository CLARIN.SI, <http://hdl.handle.net/11356/1240>. (poslednji pristup 4. oktobra 2019)
- LJUBEŠIĆ, N., T. Erjavec, V. Batanović, M. Miličević and T. Samardžić (2019b). *Croatian Twitter training corpus ReLDI-NormTagNER-hr 2.1*. Slovenian language resource repository CLARIN.SI, <http://hdl.handle.net/11356/1241>. (poslednji pristup 4. oktobra 2019)

Maja Miličević Petrović and Nikola Ljubešić

NON-STANDARD LANGUAGE IN THE CLASSROOM: NEW RESOURCES FOR
TEACHING SERBIAN AND CROATIAN AS FOREIGN LANGUAGES

Summary

In foreign language teaching it is common practice to focus on the standard language. Outside the classroom, however, the learners also encounter varieties that differ from the standard, which raises the question of whether non-standard language should also be introduced into the foreign language classroom. In the present paper, we address this question by looking at Serbian and Croatian as foreign languages. We propose that their teaching should be enriched with information about the language of social media, through the use of apposite digital corpora, ReLDI-sr i ReLDI-hr. We illustrate how these corpora could be used in the classroom, emphasising search options that allow different variants of the same word to be retrieved through single queries, and the possibility of comparing non-standard forms typical of Serbian vs. Croatian. At the same time, we show how this kind of corpus use fits into the tradition of data-driven language learning, very widespread within the communicative teaching approach. Finally, we provide some ideas for corpus-based exercises that can help learners start using corpora autonomously and relying on serendipitous discoveries in addition to regular course expectations.

Key words: non-standard language, corpus linguistics, social networks, Twitter, data-driven learning

371.3::811.163.41'243
811.163.41'373.611

Рајна М. Драгићевих
Филолошки факултет, Београд
rajna.dragicevic@fil.bg.ac.rs

НЕКИ ТЕОРИЈСКИ И МЕТОДИЧКИ АСПЕКТИ РЕГУЛАРНИХ МЕХАНИЗАМА ТВОРБЕ РЕЧИ У НАСТАВИ СРПСКОГ КАО СТРАНОГ ЈЕЗИКА

У настави страних језика пожељно је упознати ученике са регуларним процесима јер усвајањем регуларних модела, по аналогији, странци могу развити своју компетенцију у познавању и употреби српског језика. Посебно је важно ословити их за препознавање значења лексема са којима се до сада нису упознали. У српском језику, као и у другим словенским језицима, највећи део лексичког фонда сачињавају творенице, па је корисно упознати стране студенте са најфреквенцијним моделима за настајање оваквих лексема. Све ово води до закључка да се у раду са странцима посебно треба фокусирати на творбу речи и семантику. У том смислу, од помоћи може бити Семантичко-деривациони речник. У раду се износе предлози за употребу овог речника у настави српског као страног језика.

Кључне речи: творба речи, српски као страни, регуларност, аналогија, компетенцијалне речи, компетенцијални речник

1. РЕГУЛАРНИ ПРОЦЕСИ У НАСТАВИ СРПСКОГ КАО СТРАНОГ ЈЕЗИКА

Један од важних задатака у настави страног језика јесте омогућити ученицима да препознају значења речи које им нису познате када се употребе самостално, независно од текста. Главна стратегија којом наставник треба да се послужи у раду са ученицима јесте да код њих развија способност да препознају аналогију, једну од најважнијих језичких законитости, која је изазвана регуларним процесима у језику. То значи да је за унапређивање наставе српског као страног језика важно истражити и пописати регуларне процесе, а затим та сазнања укључити у наставу српског као страног језика. Чини се да је највише регуларних процеса у творбеним и семантичким механизмима, па на њих треба обратити посебну пажњу у настави. И у научном, а не само у методичком смислу, изазовно изгледа задатак који поставља Л. Б. Трушина (1974), а то је *развијање способности усвојити препознатљивања значења речи у страном језику*. Управо том проблему биће посвећен овај рад.

2. ПОТЕНЦИЈАЛНИ РЕЧНИК У НАСТАВИ СТРАНОГ ЈЕЗИКА

Л. Б. Трушина (1974: 69) такав лексички фонд који ученицима није познат, али га могу реконструисати назива *йошеницијалним* и сматра (следећи И. М. Бермана и др. 1968) да у њега улазе следеће речи: 1) изведенице и сложенице које се састоје из делова чије је значење ученицима познато; 2) интернационализми који у матерњем и страном језику имају исту семантику и сличну графичко-акустичку форму; 3) вишезначне речи које на исти начин развијају полисемантичку структуру; 4) речи чије се значење може препознати из контекста.

3. ДЕРИВАТОЛОШКИ ПРОБЛЕМИ У ПОЧЕТНОЈ НАСТАВИ СЛОВЕНСКИХ ЈЕЗИКА

Да би испитала на који начин странци усвајају творбу речи у руском језику, Л. Б. Трушина (1974) спровела је анкету са студентима чији је матерњи језик шпански и који су пола године учили руски језик. Учила је, између осталог, и следеће проблеме: 1) за странце је творба речи чешће факт језичког система него средство за учење непознатих речи (то значи да на почетку примања страног језика страници нису свесни да се у учењу нових речи могу користити већ усвојеним творбеним обрасцима, па је задатак наставника да им помогне у томе); 2) творба речи се чешће усваја као средство произвођења нових речи него као средство разумевања постојећих речи (што значи да чак и ако се користе творбеним механизмима, странци их неће употребити у декодирању непознатих речи); 3) странци често обраћају пажњу само на коренску морфему лексеме (а то значи на њено значење), а занемарују њену структуру; 4) странци често не доводе у везу мотивну и мотивисану реч (па мисле да у исто гнездо спадају, на пример, *брайи* и *брайи*).

4. КА ТВОРБЕНОМ МИНИМУМУ

На основу спроведеног истраживања, Л. Б. Трушина (1974: 72) изводи неколико важних закључака и износи инструкције за методiku наставе творбе речи руског (и других словенских језика) као страног: 1) творбу речи треба предавати и као инструмент за разумевање непознатих речи (то значи да треба проширити предавачку перспективу – и, кроз предавања и вежбања, помоћи ученицима да творбу речи савладавају у два смера: од творбених морфема ка дериватима, али и од готових деривата ка творбеним морфемама); 2) у одређивању лексичког минимума одредити и творбени минимум, тј. одредити нивое савладавања творбе речи (из чега следи да пре тога треба утврдити оне творбене јединице, процесе и моделе који су

савладивији од неких других и степеновати их у том смислу); 3) за странце је теже савладива употреба префикса који имају исту форму као фреквентни предлози; 4) теже савладиви су формално слични предлози, нпр. *йо-* и *јод-*.

Почетне премисе у вези са одређивањем творбеног минимума дали су Берман и др. (1968). Према овим ауторима, у творбени минимум улазе модели које карактерише: 1) прозачна деривативност (у српском језику као пример могли бисмо навести модел *лајолска њворбена основа + -ач = именица која означава вршиоца радње или предмет у вези с радњом*); 2) висока фреквенција: у тзв. творбени минимум улазе деривати којих има много (нпр. именице које означавају вршиоца радње женског пола на *-ица* или *-ка*); 3) распрострањеност: у тзв. творбени минимум улазе фреквентни деривати карактеристични за разговорни или књижевноуметнички стил, а не само за, на пример, научни стил.

5. СЕМАНТИЧКО-ДЕРИВАЦИОНИ РЕЧНИК КАО ПОКАЗАТЕЉ НЕКИХ РЕГУЛАРНИХ ПРОЦЕСА У СРПСКОЈ ТВОРБИ РЕЧИ

Након објављивања двотомног *Семантичко-деривационог речника*, па и за време саме његове израде, објављено је неколико истраживања на материјалу овог речника. У неким од њих истражују се, управо, регуларност и системност творбених процеса у српском језику. Изнесени подаци и закључци тих истраживања могли би бити корисни у настави српског као страног језика.

5.1 Тематска група за делове тела као једна од њворбено најјеродуктивнијих група у српском језику

Семантичко-деривациони речник садржи деривациона гнезда именица које означавају делове тела и прво запажање гласи да, укупно посматрано, ова тематска група спада у оне које садрже највећи број деривата у српском језику и да зато заслужује посебну пажњу у настави српског језика као страног.

То значи да би се студентима могли задавати задаци у којима би се тражило да препознају значење или значења деривата из ових деривационих гнезда.

Ево неколико примера:

- а) Може се, на пример, нацртати људска фигура, а затим тражити од студената да на њој доцртају делове одеће који су означени следећим дериватима:

(око)врајник, јрудњак, нојавица, рукав, рукавица, кожњак (= кожна јакна), кожух, кожушак.

- б) Деривате који означавају предмете унети у реченични контекст, а затим тражити од студената да препознају/претпоставе његово значење. На пример:

Стиолар је скрајиио нојаре на стиолици.

Изјудила је ѿрсјен јер јој је сјао с руке.

Тешко ми је да увучем конац у илу јер не видим добро ушицу.

Сломио се ѿрлић на флаши.

Имам ѿровидни ручни сати, ѿа ѿледам како се окреће зуичаник.

- в) Студентима би се могло задати да опишу занимања именована следећим именицама, а затим повести разговор о оним занимањима која су данас ретка:

ѿрсјенар, рукавичар, зубар, језичар, кожар, кожухар.

- г) Неким дериватима мотивисаним именицама које означавају делове тела означава се место. У питању су различити типови места – места на телу у којима су смештени неки органи или места на којима се врши каква радња или се шта чува. Студентима се може задати да претпоставе о каквим се местима ради, а затим и да по угледу на дате именице изграде још неке, користећи се, на пример, продуктивним суфиксом *-ишије* за грађење именица које означавају место вршења какве радње:

ножишије, очишије, очиница, рукавичарница, ручаоница, брадишије, зубишије, кожара, кожарница, косиурница, образовалишије.

5.2 Глава и рука – ѿворбено најѿродуктивније именице које означавају делове ѿтела

Подаци из *Семантичко-деривационој речника* указују на чињеницу да све именице које означавају делове тела нису подједнако деривационо продуктивне. Највише деривата имају следеће лексеме из ове тематске групе: 1. *глава* (68 деривата); 2. *рука* (55 деривата); 3. *кости* (44); 4. *зуб* (43); 5. *језик* (32); 6. *око* (30); 7. *ѿрсј* (28); 8. *брада* (26); 9. *лик* (19); 10. *ухо* (19); 11. *шака* (19). Са странцима који уче српски као страни језик било би најкорисније обрадити деривациона гнезда управо ових именица које имају највише деривата.

Навешћемо неколико примера за могућа вежбања:

- а) Одредите значења подвучених речи у следећим реченицама:

Тешко је ѿрјеейи њејову младалачку безјлавосј.

У зајлављу документија најишишије своје име и ѿрезиме.

Појлавар Срјске ѿравославне цркве ѿосејиио је Грчку.

Професорка нас је замолила да њрочийџамо два њоџлавлџа књийе.

- б) Заокружите деривате чије је значење у вези са именицом *рукав*:
рукавчић, рукай, руковалац, рукавац, руковање, руководилац.
- в) Подвуците реч која значи *који нема браду, сасвим млад, неискусан*:
дуџобрад, жуџобрад, џолобрад, безбрад, ошџробрад, брадавичав.
- г) Шта значе следећи деривати именица *лик/лице*:
изобличийи се _____
налицкайи се _____
личийи _____
личносй _____
лични _____
- д) Подвуците реч која представља назив једног прста. Шта значе остале наведене речи?
џрсйохвай, кажийрсй, найрсйак, џрсйен, џрсйенција, џрсйаџосй.

5.3 У деривационима њнездима назива за делове џела има највише именица

У српској лингвистици обично се мисли да је основна функција творбе речи у томе да од једне врсте речи настане нека друга. Овакво мишљење имао је Александар Белић и оно се касније само понављало. Ево шта каже А. Белић (1949: 51): „Сви знаци показују да је већина наставака у нашем језику имала структурално значење, тј. да се помоћу њих обележавала нова врста речи у коју је каква реч друге врсте прешла променивши, наравно, своју функцију.” Међутим, статистички подаци који су наведени у другом тому *Семанџичко-деривационој речника* недвосмислено указују на то да се творбом речи гради убедљиво највише именица, и то од свих врста речи, укључујући и именице. Табела која следи јасно то показује.

број мотивних речи	број мотивисаних именица	број мотивисаних придева	број мотивисаних прилога	број мотивисаних глагола
75 именица	2.838	1.530	393	863
15 придева	565	306	120	248
31 глагол	1.232	489	185	624

Табела 1. Мотивне и мотивисане речи у СДР

Пошто деривациона гнезда именица које означавају делове тела спадају у најрепрезентативнија у српском језику и према броју деривата и према њиховом значају, можемо претпоставити да су деривациона гнезда и других лексема најбогатија именицима. То значи да у настави српског језика као страног највише треба радити на увежбавању творбе именица. Ево примера за такве задатке:

- а) Од именице *ноћа* начините именице које означавају:
- носиоца особине: _____
 - део одеће: _____
 - особину: _____
 - предмет: _____
- б) Од следећих мотивних именица начините именице које означавају носиоца особине: *ілава* _____; *нос* _____; *ірбух* _____.
- в) Суфикс који се најчешће користи у творби именица које означавају особину од именица које означавају делове тела јесте суфикс: а) *-сїво*; б) *-осї*; в) *-ина*.

5.4 У деривационим гнездима именица за делове тела највише је именица субјективне оцене

Именице које означавају делове тела граде суфиксацијом најчешће именице субјективне оцене. Скоро све именице из ове групе имају по неколико деривата с овим значењем. Наводимо их: *враїац, враїина, враїић, ірудашца, ірудићи, дланић, дланчина, дланчић, леђаница, леђашица, ноїеїина, ножеїина, ноїица, ножица, ножичица, ножурда, ножуреїина, ножурина, ношка, ілавейїина, ілавић, ілавица, ілавичина, ілавичица, ілавњица, ілавура, ілавурина, ілавурда, ілавусина, ілавуча, ілавуца, ілавуша, ілавче, носак, носина, носић, носуљак, носурина, оканце, окашице, окце, очце, ошице, очице, очурде, очурине, ірсїенац, ірсїеїина, ірсїић, іруїац, іруїац, іруїеїина, іруїић, іруїчина, іруїчић, удић, уснеїина, усница, усничица, усїашица, рукеїина, рукица, ручекања, ручерда, ручеїања, ручеїина, ручина, ручица, ручурда, ручурина, уванце, увенце, увешце, увце, челанце, челце, чооце, сїіомачина, сїіомачић, шакеїина, шачеїина, шачица, шачурина, брадеїина, брадина, брадица, брадура, брадурина, брадускера, ірланце, ірлањак, ірлашице, ірлина, ірлице, іроце, зубак, зубачић, зубекања, зуберина, зубина, зубић, зуйчић, језичак, језичац, језичина, језичић, кожеїина, кожица, кожурина, кожурица, кошїура, кошїурина, кошчина, кошчица, кошчурина, лишице, образина.*

Ова богата грађа такође може послужити као материјал за увежбавање продуктивних творбених модела у српском језику. Ево неколико примера:

- а) Од оних мотивних именица које означавају делове тела, од којих је то могуће, изградите деминутиве изведене суфиксом *-це* или неком његовом варијантом.

- б) Деминутивне варијанте именице *џруџ* гласе *џруџић* и *џруџчић*. По истом моделу начините деминутивне варијанте именица *глан* и *зуб*:

џруџ → џруџић и џруџчић

глан → _____ и _____

зуб → _____ и _____

- в) По угледу на аугментатив и пејоратив именице *ноја* → *нојејина*, начините аугментативе/пејоративе од следећих именица:

ноја → нојејина; *џава* → _____; *џрџ* → _____;

џруџ → _____; *рука* → _____; *шака* → _____.

- г) Наведите бар по два аугментатива/пејоратива од следећих именица:

ноја → _____ и _____; *џава* → _____ и _____;

нос → _____ и _____; *рука* → _____ и _____.

5.5 Тежња ка системности

Лексеми које спадају у једну тематску групу имају способност да развијају деривациона гнезда по истом моделу и управо је системност у образовању деривационих гнезда један од показатеља да мотивне речи спадају у једну тематску групу. Тако, од ових именица настају: а) именице субјективне оцене (*џавица*, *џавејина*); б) именице које означавају носиоце особине (*џавоња*); в) именице које означавају особину (*џавијоси*); г) предмет (*џавчина*); д) вршилац радње, носилац занимања (*џавар*, *џавешина*); њ) занимање, активност (*џаварси*во); е) термин из ботанике (*џавија*); ж) термин из зоологије (*џавијица*); з) термин из осталих наука (*џавушак*); и) појава (*џаварина*); ј) партикуларизатор (*џавнина*, *џавница*); к) придев (*џави*); л) глагол (*џавији*, *џавији*).

Чак и ако све именице из ове тематске групе немају све ове деривате, оне имају потенцијалну могућност да их развију, што значи да ти деривати постоје као потенцијалне речи.¹ „Не би било необично када би ускоро настала именица **врайџајосџи* са значењем особине онога ко има широк или дугачак врат, пошто већ постоје *џлавајосџи*, *зубајосџи*, *џрлајосџи*, *кошчајосџи* итд. Такође, именица **рукоња* би се брзо уклопила у систем и употпунила би групу именица које означавају носиоце неке особине, јер већ постоје *врајџоња*, *џлавоња*, *носоња*, *брадоња*, *ушоња* итд. Пошто постоје именице *ножишџи*, *очишџи*, *зубишџи*, *брадишџи* и означавају место, лако је замислити настанак за сада непотврђених именица **џрудишџи*, **носишџи*, **џрстџишџи* итд.” (исп. Драгићевић 2009: 122).

Ученике који усвајају српски језик као страни треба упознати с овим деривационим одликама и дати им прилику да разумеју механизме, што би омогућило да успешно претпостављају значења и оних деривата с којима се први пут срећу. То би се могло увежбавати оваквим вежбама:

- а) Ако постоје потврде за именице *врајџоња*, *џрудоња*, *џлавоња*, *носоња*, можемо очекивати да као потенцијалне речи постоје овакви деривати и од осталих именица које означавају делове тела. Начините по наведеном моделу именице са значењем носиоца особине од мотивних речи зуб _____, ноџа _____, око _____.
- б) Неке животиње добиле су називе према израженим деловима тела. Ево неколико модела за таква именовања: *џлавашица*, *носанка*, *џрстџавац*, *уснача*, *ушара*, *ушарица*, *брадац*, *џрлац*, *зубаџац*. Према неком од ових модела начините именице:
 - именицу за животињу са израженим очима: _____
 - именицу за животињу са израженим вратом: _____

6. ЗАКЉУЧАК

У настави страних језика пожељно је упознати ученике са регуларним процесима јер усвајањем регуларних модела, по аналогји, странци могу развити своју компетенцију у познавању и употреби српског језика. Посебно је важно оспособити их за препознавање значења лексема са којима се до тада нису упознали. У српском језику, као и у другим словен-

¹ Термин *потијенцијална реч* користимо другачије од И. М. Бермана (1968) и Л. Б. Трушине (1974: 69), који под потенцијалним речником подразумевају такав лексички фонд који ученицима није познат, али га могу реконструисати. Следећи уобичајену терминологију у славистичкој дериватологији, под потенцијалним речима подразумевамо оне које нису потврђене у речницима, а могу се начинити на основу продуктивних творбених модела, од општепознатих мотивних речи и афикса (исп. Драгићевић 2009).

ским језицима, највећи део лексичког фонда сачињавају творенице, па је корисно упознати стране студенте са најфреквентнијим моделима за настајање оваквих лексема. Све ово води до закључка да се у раду са странцима посебно треба фокусирати на творбу речи и семантику. У том смислу, од помоћи може бити *Семантичко-деривациони речник*. На основу грађе из тог речника изнели смо податке и неколико закључака о творбеном систему српског језика: 1) *Темајска јруја лексема за делове тела једна је од творбено најпродуктивнијих јруја у српском језику*. 2) *Глава и рука су творбено најпродуктивније именице које означавају делове тела*. 3) *У деривационим гнездима назива за делове тела има највише именица*. 4) *У деривационим гнездима именица за делове тела највише је именица субјективне оцене*. 5) *Деривациона гнезда лексема које означавају делове тела показују тежњу ка деривационој системности*. Закључке смо илустровали примерима, а затим смо за ову прилику осмислили задатке чији је циљ да помогну да страни студенти усвоје регуларне творбене процесе у српском језику.

ЛИТЕРАТУРА

- БЕЛИЋ, А. (1949). *Савремени српскохрватски књижевни језик*, II део: Наука о грађењу речи. Београд: Научна књига.
- БЕРМАН, И. М, В. А. Бухбиндер, М. Л. Безденежных (1968). Формирование потенциального словарного запаса при обучению русскому языку как иностранному. *Русский язык за рубежом*, 4, 57–60.
- ДРАГИЋЕВИЋ, Р. (2008). Деривациона гнезда именица које означавају делове тела из угла лексичког богаћења. *Научни састанак слависти у Вукове дане*. Београд: МСЦ, 37 (1), 371–389.
- ДРАГИЋЕВИЋ, Р. (2009). Потенцијалне речи у српском језику. *Научни састанак слависти у Вукове дане*. Београд: МСЦ, 38 (3), 119–127.
- ДРАГИЋЕВИЋ, Р. (2012). *Семантичко-деривациони речник српског језика* у лексиколошким истраживањима. У: Л. С. Паламарчукови (ур.), *Українська і слов'янська лексикографія*, Київ: Націонална академія наук України, Інститут української мови, 105–114.
- СДР1, (2003). *Семантичко-деривациони речник*, свеска 1: *Човек – делови тела*, редакторке: Даринка Гортан Премк, Вера Васић, Љиљана Недељков. Нови Сад: Филозофски факултет.
- СДР2, (2006). *Семантичко-деривациони речник*, свеска 2: *Човек – унутрашњи органи и кива, психолошка стања и радње, психичке особине, сродство*, редакторке: Даринка Гортан Премк, Вера Васић, Рајна Драгићевић. Нови Сад: Филозофски факултет.
- ТРУШИНА, Л. Б. (1974). Словообразование в системе преподавания русского языка иностранцам. *Русский язык за рубежом*, 2 (30), 69–73.

Райна Драгичевич

НЕКОТОРЫЕ ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ
РЕГУЛЯРНЫХ МЕХАНИЗМОВ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ В ПРЕПОДАВАНИИ
СЕРБСКОГО КАК ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Резюме

В преподавании иностранных языков желательно познакомить учеников с регулярными процессами, потому что освоением регулярных моделей, путем аналогии, иностранцы могут развить свою компетентность в знании и употреблении сербского языка. Особенно важно научить их понимать значения лексем, с которыми они раньше не встречались. В сербском языке, как и в других славянских языках, большую часть лексического фонда составляют производные слова, так что весьма полезно познакомить иностранных учащихся с самыми частотными моделями возникновения данных лексем. Все это ведет к выводу, что в работе с иностранцами особое внимание надо уделить словообразованию и семантике. В этом смысле может пригодиться «Семантико-деривационный словарь». В работе даются предложения по употреблению данного словаря в преподавании сербского как иностранного языка.

Ключевые слова: словообразование, сербский как иностранный, регулярность, аналогия, потенциальные слова, потенциальный словарь

Душка Б. Кликовац
Филолошки факултет, Београд
klikovac@fil.bg.ac.rs

О ПОКАЗНИМ ЗАМЕНИЦАМА ОВОЛИКИ, ТОЛИКИ, ОНОЛИКИ (СЕМАНТИЧКИ, СИНТАКСИЧКИ И ПРАГМАТИЧКИ АСПЕКТ)

Овај рад је посвећен показним заменицама оволики, толики, онолики, којима се указује на квантитет некој именичкој појми одн. именичких појмова. Размајра се њихова семантичка конструкција и синтаксичке конструкције у којима се јављају, и анализира се шта се све у случају тих заменица подразумева под појмом квантитета. Затим се размајра уопште сваке заменице понаосод с обзиром на простор у који она смешта појам на чији квантитет упућује (простор говорника, саговорника, одн. простор неписане особе). Утврђују се и појмовне метафоре којима се упућивање из просторној домена пресликава у друје, ајстракћине домене.

Кључне речи: српски језик, дескса, показне заменице оволики, толики, онолики, квантитет, појмовна метафора

1. УВОД

1.1 Овај рад је посвећен показним заменицама оволики, толики, онолики, којима се указује на квантитет неког именичког појма одн. именичких појмова. Најпре ћемо размотрити њихову семантику (т. 2) и синтаксичке конструкције у којима се јављају (т. 3), и анализирати шта се све у случају тих заменица подразумева под појмом квантитета (т. 4). Затим ћемо се посветити употреби сваке заменице понаосод с обзиром на простор у који она смешта појам на чији квантитет упућује (т. 5, 6 и 7). Поменућемо и употребу тих заменица у значењу неодређених заменица (т. 8). Рад завршавамо Закључком (т. 9).

У анализи семантичког и прагматичког аспекта примењиваћемо когнитивнолингвистички приступ (који смо већ примењивали у својим ранијим радовима посвећеним заменичким речима у српском језику – Кликовац 2010, 2013, 2016, 2017, 2018), а у синтаксичкој анализи комуникативно-граматички приступ реченици Љубомира Поповића (Поповић ¹⁵2014, 2019 [1997–2000]).

1.2 Део грађе за ово истраживање добили смо екцерпцијом следећих дела: *Травничка хроника* Иве Андрића (скраћеница „Анд.“), *Сумњиво лице* Бранислава Нушића („Нуш.“), *Башта слезове доје* Бранка Ђопића („Ђоп.“), *Корени Добрице Ђосића* („Ђос.“) и *Анџолоџија српских народних приповедака* у уредништву Милоша Ђурића („Анџ.“). Тај део корпуса одабран је тако да садржи управни говор, који је начин да се, верније или мање верно, пренесе говорени језик и у којем се једином могу наћи примери егзофоричке употребе заменица; да нуди и примере унутрашњег монолога; да садржи и однегован, култивисан језик који улази у основе норме српског језика; и да пружи и извесну дијахронијску перспективу. Испоставило се, међутим, да у том, основном корпусу има сразмерно мало примера за заменице које нас интересују, што сведочи о томе да у језику нису нарочито честе; ево колико пута се јављају у наведеним делима:

	<i>оволики</i>	<i>џолики</i>	<i>онолики</i>
Анд.	2	33	–
Анџ.	4	20	3
Нуш.	2	1	–
Ђоп.	4	10	(<i>оноликачки</i> 1)
Ђос.	1	11	–

Табела 1. Број заменица *оволики*, *џолики*, *онолики* у корпусу

Стога смо укључили и по стотину примера за заменице *оволики* и *онолики*, одн. две стотине примера за заменицу *џолики* из електронског Корпуса српског језика, који се развија на Математичком факултету у Београду (доступан је на адреси www.korpus.matf.bg.ac.rs). Обухватили смо и примере из *Речника српскохрватског књижевног и народног језика* (за одреднице *оволики* и *онолики*), одн. *Речника српскохрватског књижевног језика* (за одредницу *џолики*) (даље ћемо се користити скраћеницама РСАНУ одн. РМС). Накнадно смо укључили још неколико примера из ЕК за којима смо посебно трагали, што ћемо на одговарајућем месту назначити. Примере чији извор није наведен саставили смо сами; они служе неким начелним објашњењима.

2. МЕСТО ЗАМЕНИЦА ОВОЛИКИ, ТОЛИКИ, ОНОЛИКИ У СИСТЕМУ ПОКАЗНИХ ЗАМЕНИЦА И ЊИХОВА СЕМАНТИКА

2.1 *Оволики*, *ѿолики* и *онолики* су део система показних заменица, који би се могао представити овако (в. Кликовац 2010):

		За идентитет	За квалитет	За квантитет
Личне	за 1. лице	овај	овакав	оволики
	за 2. лице	тај	такав	толики
	за 3. лице	онај	онакав	онолики
Неличне	упитно-односне	који	какав	колики
	неодређене	неки	некакав	неколики
	одричне	ниједан	никакав	николики
	опште и др.	сваки, икоји, ма/ било који, који год...	свакакав, икакав, ма/било какав, какав год...	сваколики, ма/ било колики, колики год...

Табела 2. Систем показних заменица у српском језику

Дакле, *оволики*, *ѿолики* и *онолики* су заменице којима се указује на квантитет (означаваћемо их и скраћеницом ПЗКвант). Те заменице садрже корене *ов-*, *ѿ-* и *он-*, који су, начелно говорећи, повезани са учесницима у комуникацији: заменицом *оволики* говорник упућује на квантитет који се налази у његовом простору, те је у том смислу 1. лица; заменица *ѿолики* је 2. лица, у том смислу што њоме говорник упућује на квантитет који се налази у простору саговорника. Заменица *онолики* је 3. лица: њоме говорник упућује на квантитет који је далеко од њега и саговорника (в. Кликовац 2010, 2013).

2.2 ПЗКвант имају прилично сложену семантику. Да бисмо је илустровали, узећемо следећи, веома једноставан пример: замислимо да неко изговара реченицу *Моја кућа је оволика*, показујући притом руком према неком објекту. Шта све подразумева заменица *оволики*?

Она, најпре, подразумева један именички појам, који није у говорној ситуацији и који говорник жели да квантификује (*моја кућа*). Он то чини тако што том заменицом – која у датом примеру свој садржај добија захваљујући показном гесту – упућује на одређени квантитет који постоји у говорној ситуацији (то су димензије објекта који учесници у говорном догађају могу да виде), при чему подразумева да је квантитет који жели да одреди (димензије

његове куће) исти као тај на који указује. При томе, заменицом *оволики* означава да се квантитет на који упућује налази у његовом простору.

Једна ПЗКвант, тако, чини следеће:

- 1) упућује на квантитет неког појма (било да он постоји у говорној ситуацији – као у датом примеру, или у језичком контексту);
- 2) пореди два квантитета по једнакости, тј. подразумева да је квантитет именичког појма о којем је реч исти као квантитет на који упућује;
- 3) квантитет на који упућује смешта у одређени простор – онај који је близу говорнику (као у датом примеру), близу саговорнику или далеко од обојице;
- 4) квантитет на који упућује приписује именичком појму о којем је реч тако што с том именицом конгруира у роду, броју и падежу.

Дакле, ПЗКвант типично има следеће компоненте: упућивање, поређење, смештање у одређени простор (у односу на учеснике у комуникацији), приписивање одређеном појму.

Поврх тога, указујући на неки квантитет, говорник то може чинити неутрално, без субјективне процене – каквих примера има сразмерно мало, или пак са судом да је тај квантитет велики, тј. са извесном импресионираношћу, чак фасцинацијом тим квантитетом – што је најчешћи случај. Тада ПЗКвант подразумева још једну компоненту: говорников субјективни став.¹ То се лепо види у следећем примеру, где постоји контраст између *придева мали* и ПЗКвант:

¹ РСАНУ бележи то у дефиницији заменице *оволики* под т. а: „овако велик, који је ове величине (*обично кад се указује на веће димензије нечега*)” (истицање наше – Д. К.). Под одредницом *онолики* такве констатације нема, али се она подразумева у два дефиницијама: под 1.а – „онако многобројан, бројан” и под 2. – „веома велики, силан, голем”. И у примерима под т. 1.б. („онако велики (по димензијама, обиму и сл.)”), иако се то у дефиницији не назначавача, јасно је да се подразумевају *велике* димензије, обим и сл. Сама реч величина илуструје исти процес који се одиграва и унутар ПЗКвант. Тако РСАНУ у оквиру тачке 1. наводи следећа подзначања: „а. особина онога шо је велико [...]. б. знаменит, славан, велики човек [...]. в. нешто крупн велико”, а под тачком 2. – „размере, димензије, опсег, степен; узраст, стас; износ, количина”. Дакле, прво значење подразумева *велике* димензије (физичке или метафоричке), а друго (оцењено као секундарно) димензије *уојшиће*. Као што је добро познато, то важи и за друге лексеме које означавају неку димензију или квантитативно својство појма: каже се и *Цак је њежак 10 кi* (неутрално) и *Цак је тежак* (= велике тежине); *Сйуд је висок 5 м* (неутрално) и *Сйуд је висок* (= велике висине) итд.

- (1) Кад шеница порасте и укласа, а ђаво дође над ограду па гледаше колико је израсла, и говораше: „Из **малог** зрна нарасте оволика стабљика!” (Анџ.)²

Да би указао на то да говори објективно и да му је стало до тачности, говорник може показне заменице за квантитет одредити речима као што су *ишачно, уйраво, оййрилике, безмало* и сл. У нашем корпусу таквих примера нема, али о њиховом постојању сведоче ови додатни примери из ЕК, које смо претражили по комбинацијама заменице *ишолики* с тим речима и који су и сами врло малобројни:

- (2) [...] у десет београдских општина [...] број представника грађана који нису из редова ове владајуће коалиције не прелази бројку од пет. **Управо толики** број одборника СПС и СРС имају и у Скупштини града. (ЕК: *Полиџика*, 2000)
- (3) На америчкој листи биле су и личности, оптужене за ратне злочине, које се налазе ван граница СРЈ, и када се оне искључе остаје само тридесетак имена, рекао нам је функционер Европске комисије, остављајући да нагађамо да ће **отприлике толики** бити и нови списак ЕУ. (ЕК: *Полиџика*, 2001)

Напоменимо још да се од ПЗКвант граде и деминутиви, који наглашавају да је квантитет на који се указује изразито мали: *РСАНУ* има одреднице *оволицики, оволицини, оволички/оволичак, оволишни* (и њихове покр. ликове *оволиџахан, оволиџашан, оволихни, оволициниџи*); *ишолицики, ишолицини, ишолишни* (и покр. *ишолички*); *онолицики, онолицини, онолички, онолишни* (и покр. *оноицики, оноицини, оноички, оноишни*). Ипак, те деминутивне заменице имају ужу семантику: док *оволики, ишолики, онолики* могу упућивати и на велике димензије и на велики број, њихови деминутиви могу упућивати само на мале димензије, не и на мали број (нпр. *оволике куће* може значити и „велике куће” и „много кућа”, а *оволишне куће* може значити само „мале куће”). Постоје, затим, и заменице *оволикачки* и *оноликачки* (с покр. ликовима *оволичачки* одн. *оноличачки*), за које *РСАНУ* даје дефиниције „у аугм. значењу: оволики”, одн. „у аугм. значењу: онолики”. Међутим, то не би могли бити прави аугментативи – јер би то био необичан случај грађења аугментатива од деминутива. Пре би то био случај, веома занимљив, грађења хипокористика од заменице са аугментативним значењем.

Могућност да се од ПЗКвант граде деминутиви свакако је увези спроценом о великом квантитету која прати њихову употребу: пошто *оволики/ишолики/*

² ПЗКвант у примерима подвлачимо, а речи које су релевантне за нашу анализу штампамо полумасним слогом. – Интерпункцију преносимо каква је изворна, укључујући и зарезе који стоје грешком (в. пр. 6-13, 6-15, 7-18).

онолики најчешће значи „оволико/толико/онолико велики”, за „оволико/толико/онолико мали” потребне су нарочите, деминутивне заменице.

2.3 С обзиром на то да су ПЗКвант деиктичке речи, оне типично немају денотацију (не означавају), него свој садржај добијају „споља” (упућују). Оне се могу испунити садржајем било тако што упућују на нешто што се налази у говорној ситуацији (како је то у примеру *Моја кућа је оволика* из т. 2.2) или тако што упућују на део језичког контекста. Прва употреба – егзофоричка – често је праћена гестом; по терминологији И. Клајна (1985) то је *оштензивна еизофора*.³ Клајн говори и о другој врсти егзофоре – *меншиалној еизофори* – кад говорник показном речју упућује на појам из својих мисли; тако је у следећем примеру, где се замишљени појам експлицира већ у следећој реченици (в. и пр. 5-16, 5-17, 7-3, 7-4, 7-5, 7-6, 7-7, 7-8, 7-9):

- (4) Савељич заплака. – Баћушка, Петре Андрејевичу, не мори ме жало-шћу. Сунце моје! Послушај мене, старца: напиши томе разбојнику да си се нашалио, да се у нас толики новци не легу. Сто рубаља! (ЕК: А. Пушкин)

Друга употреба ПЗКвант – ендофоричка – може подразумевати неколико случајева.

Најпре, појам на чији квантитет упућује ПЗ може бити исказан у претходном контексту; у том случају заменица је употребљена анафорички, као у пр. 5 (в. и пр. 5-24,⁴ 5-25, 5-26, 6-7):

- (5) Давна [...] није умео да се гласно и видно радује [...], само је дрхтао целим телом кад је захваљивао Давилу, уверавајући га да је сваког тренутка спреман и живот да положи за овај Конзулат. Толика је била његова љубав према сину и жеља да му осигура лепши, бољи и достојнији живот него што је његов. (Анд.)

Затим, квантитет се може идентификовати захваљујући некој ситуацији у којој има одређену улогу. Синтаксички, ПЗКвант (типично *онолики*) тада је употребљена као корелатив односне клаузе која почиње односном заменицом (најчешће *колики*, али и другима), која је поименичена и у односној клаузи има одговарајућу синтаксичку функцију. Тако је у пр. 6 (в. и пр. 5-27, 5-28, 5-29, 6-12, 6-13, 7-16, 7-17, 7-18, 7-19, 7-20):

- (6) Моја кућа је онолика **колику има** Јоца.

³ У вези са ПЗКвант описиваћемо и гестове с којима се оне могу употребити, али ће то бити прилично уопштено и бесумње непотпуно, будући да ћемо се притом ослањати на своје језичко и културно знање, а не на неко систематично истраживање.

⁴ Примери су нумерисани у свакој тачки изнова: пр. 5-24 значи да је то пр. под бр. 24 у оквиру т. 5. Неке примере ћемо понављати, да би се текст могао лакше пратити.

Даље, пошто ПЗКвант садрже и компоненту поређења, квантитет на који указују може се поредити са оним који се исказује поредбеном зависном клаузом; ПЗКвант је тада њен корелатив. По правилу зависна клауза служи поређењу по једнакости – почиње везничким спојем *као што* (пр. 7; в. и 6-14, 7-21); веома су ретки примери за поређење по неједнакости (у ЕК смо, накнадним претраживањем, добили свега неколико таквих примера, и то са заменицом *штолики* – пр. 8; в. и пр. 6-15):

(7) Моја кућа је оволика **као што је ова овде**.

(8) Стаза Скијашког центра Вистлер дуга је 1.400 метара, има 16 кривина, а висинска разлика је толика **као да се спуштате са врха неке 40-спратнице**. (ЕК: *Полиџика*, 2010)

Често се ирелевантни делови поредбене клаузе могу изоставити, тако да остаје само конструкција с речју *као* (пр. 9; в. и пр. 6-16, 6-17, 7-21):

(9) Моја кућа је оволика **као ова овде**.

Најзад, квантитет на који упућује ПЗКвант може се одредити и помоћу ситуације која је њена последица. Тада је ПЗКвант – у овом случају то може бити само заменица *штолики* – корелатив последичне зависне клаузе (који се не може изоставити). Такав је следећи пример (в. и пр. 6-8, 6-9, 6-10):

(10) Моја кућа је толика **да сви можемо стати у њу**.

3. СИНТАКСИЧКЕ ФУНКЦИЈЕ ПЗКВАНТ

3.1 ПЗКвант имају све функције које и иначе имају придевске речи, али нису све подједнако честе – што је и очекивано, с обзиром на то да оне типично немају пуно лексичко значење. Далеко најчешћа синтаксичка функција ПЗКвант јесте функција атрибута. Наводимо по један пример за сваку од њих:

(1) [...] и купио је оволики револвер. (РСАНУ: Нуш.)

(2) Мислиш ти да је мени лако толике дане и недјеље играти се жмирке с непријатељем [...]. (Ђоп.)

(3) [...] а бијаше се препао кад је угледао онолику гамад. (*Аниј*.)

Могу бити употребљене и у функцији именског дела предиката, с једним ограничењем: тада не могу упућивати на број објеката (осим посредно, преко именице *број* – пр. 7).

(4) Копају дјеца [земљу], оволике су им очи! (РСАНУ: И. Самоковлија).

(5) Када се све то обави, осумњичени се позива и каже му се: Господине, ваша имовина је толика, а ваши приходи оволики. Да ли можете да објасните разлику између прихода и имовине? (ЕК: *Полиџика*, 2007)

- (6) „Овај, госпо”, рече један врло стари ноум туробним тоном, „да ли он [снег] увек овако пада из неба?” „Него шта! Понекад га ветар носи. Буду гомиле онолике.” (ЕК: Т. Прачет)
- (7) [...] иначе би **број** болесника које човек сусреће био још једном оволики. (Анд.)

ПЗКвант се јављају и у функцији актуелног квалификатива. Семантичког ограничења какво постоји у случају именског дела предиката нема: кад стоје у множини, њима се може указивати и на квантитет појединачних објеката (пр. 9), а и на њихов број (пр. 10) – при чему ипак имамо утисак да ово друго звучи необичније.

- (8) – Ја ти не вјерујем да ти толики можеш унићи у боцу. (Анџ.)
- (9) Као што се види, размаци између издања нису мали, па ипак, Загоркиња има пуно права да се радује и оволикима (РСАНУ: Ј. Миодраговић).
- (10) Ходајући тако невесели по пољу [вук, међед, лав, лисица и зец] [...] сретну јежа, и он их запита шта раде у друштву толики, а они му кажу све шта је и како је. (Анџ.)

Најзад, у функцији апозитива јавља се врло ретко: у нашем корпусу свега двапут, и оба примера су од истог аутора. Ево једног:

- (11) Која сцена, њему је, оноликом, онај сточић за четворо премали, прелива се са столице, седи као да чучи. (ЕК: М. Ђурђевић)

ПЗКвант може бити и поименичена, када обухвата и значење „људи” и значи „многи”. Тада је често праћена одредбом *групи*:

- (12) И он је из боље травничке куће и учио је некад школе, али му ракија није дала да заврши ни да буде имам у Травнику, као што су били толики из његове породице. (Анд.)
- (13) Софка, за разлику и од ње и од толиких других, нити је кога волела, нити кога воли кад јој се саопштава очева воља о удаји. (ЕК: Н. Петковић)

3.2 Синтагме чија је главна реч ПЗКвант, а зависни члан нека зависна клауза или конструкција с речцом *као* најчешће имају функције атрибута (в. пр. 6-8, 6-11, 6-13, 6-14, 6-16, 6-17, 7-18, 7-21, 7-22) или именског дела предиката (в. пр. 6-9, 6-10, 6-12, 6-15, 7-16, 7-17, 7-19, 7-21); ретки су примери за функцију актуелног квалификатива (в. пр. 5-27, 5-29) и апозитива (пр. 5-28).⁵

⁵ Иако га наш корпус није понудио, није тешко смислити ни пример у којем би синтагма чији је центар ПЗКвант имала функцију допунског предикатива: *Изгледао је иакава да сам се уйлашила*.

4. ШТА ЈЕ „КВАНТИТЕТ”

Важно питање у вези са семантиком ПЗКвант јесте – шта се све подразумева под квантитетом? То ћемо утврдити тако што ћемо анализирати семантику именица које се синтаксички одређују тим заменицама и њихово граматичко понашање.

4.1 Ако су у питању именице конкретног значења, квантитет може значити: (а) размере (димензије) објекта, (б) количину материје, или (в) број појмова. Рећи ћемо о сваком случају неколико речи и навести одговарајуће именице из нашег корпуса.

(а) ПЗКвант може указивати на димензије неког објекта или, уопште, појма који заузима неки простор. Тај простор може бити:

- тродимензионални: *оволика куџија, револвер, ѿлава, чвонџа, кућа, дворана; џолики човек, нос, кљун, лешина, маџина; онолики човек, Турчин, кућа, баца над оџишиџем, џридор [= мушки полни орган], брада;*
- дводимензионални: *оволика усџа, убој, држава, увод⁶; џолико имање, шума; онолико дворишиџе, џарче џиве, земљурина [= држава], земља [= земљиште], џросџрансџво, џовришина, џрџ;*
- једнодимензионални: *оволика сџабљика, џуџ, даљина, одмак, (временска) дисџанца; џолики џуџ, низ (џодина); онолики клас.*

Именице које означавају такве појмове по врсти су заједничке; битан елемент њиховог граматичког понашања јесте „бројивост” – типично имају облике и једине и множине.

(б) „Квантитет” се може односити и на количину неке материје: *оволика киша, џрашина; џолико вино, џросо, џечење; онолика храна и џиће, млеко, оџров, џовеђина, злаџо, свила.*

У наведеним случајевима материја је типична – опажљива и чулом вида, тј. таква да заузима неки простор. Међутим, ако је нека материја маргиналнији члан своје категорије, тј. опажљива само неким другим чулом, значење количине прелази у значење интензитета: *оволика бука, халадука, музика; џолика светџосџи (звезда), џалама, џоџлоџа.* Наиме, *оволика бука* одн. *светџосџи* није просторно ограничена и може значити само „јака бука/светлост”.

⁶ У примеру се мисли на садржину, али је у питању метонимија у односу на одштампан текст, који заузима простор на папиру.

Употребљена именица је у овим случајевима градивна и у свом основном значењу нема облике множине.

- (в) „Квантитет” се може односити и на број физичких објеката: *оволики људи, ораси, јодине, флаше; њолика лица* [= особе], *школе, људи, свеци, иконе, њаламбаси, овце, чобани, суљани, везири и бејови, традови, духови, вршњаци, сџираници; њолике црње, њледаоци, царсџива, друшџива, њозорнице, њиџи, њтелеграфски сџубови, железнице, сџиови; онолике слабе оцене, дескућници, доаџаши, круне, амбуланџна кола, срџске свџиње на Косову и Меџохији; онолике жене, куће, џушке, домбе.*

Именица је и овог пута заједничка, али стоји у множини (или је то збирна именица у функцији суплетивне множине – *њолика деца*).

4.2 Међутим, чак и кад су појмови конкретни (физички), појављују се компликације кад се напусти терен типичних случајева. На пример, како третирати збирне именице – као да означавају материју (према њиховом типичном граматичком понашању) или као да означавају број појмова (према њиховом значењу)? То су именице *свџи, сила* [= број људи], *младеж, мал, џамад, сџарудија* – које не могу имати множину, и *војска, џородица, џоколење, џолиција, арџиљерија, километџража, рој (звезда)* – које је могу имати. РСАНУ поступа по семантичком критеријуму.⁷

С друге стране, скуп предмета се може концептуализовати као материја (нпр. *Оловка се изџубила у џаџирима*). Стога у следећем примеру именица *акџа*, иако стоји у множини, не означава број аката, нити димензије сваког акта понаособ, него, по свој прилици, гомилу чију величину говорник означава гестом:

- (1) [...] и натовари му оволика акта... седам, осам, дванаест сведока... пет година робије. (Нуш.)

4.3 ПЗКвант могу упућивати и на квантитет апстрактних појмова. Тада „квантитет” може означавати број таквих појмова, али и различите друге ствари. О концептуализацији апстрактних појмова као ПРЕДМЕТА ИЛИ МАТЕРИЈЕ говори нам само граматичко понашање именице, па ни оно не увек

⁷ Тај речник под одредницом оволики пример с именицом *свџи* сврстава у исту групу с именицом *људи*, а под дефиницију „овако бројан, који се јавља у овако великом броју (кад се указује на тај број)”. Исти третман ових двеју именица подржава и придев *бројан*, који, како видимо из примера у РСАНУ, може стајати и уз заједничку именицу у множини и уз збирну именицу (*бројне владике, бројна џородица*). Такође, РСАНУ под 7. значењем речи велик даје дефиницију „кога по броју има доста, који по броју превазилази осредње, просечно, многобројан, широк (о публици), многољудан”, а све именице из примера осим једне означавају скупове: *свџина, народ, мношџиво (речи), џублика*.

поузвано. При томе, значења апстрактних именица често измичу строгој класификацији; стога наш преглед значења који следи не претендује да буде и једини могући.

- Кад је апстрактни појам означен бројивом именицом, закључујемо да се концептуализује као ограничени ентитет – вероватно ПРЕДМЕТ.

У неколико примера из нашег корпуса ПЗКвант упућује на квантитет апстрактног појма означеног бројивом именицом у једнини. Велике димензије предмета метафорички се могу транспоновати у домен важности (ОНО ШТО ЈЕ ВАЖНО ЈЕ ВЕЛИКИХ ДИМЕНЗИЈА), па ПЗКвант указује на важност ентитета: *онолики њроблем, њосао* (у овом другом примеру важност се може односити на материјалну вредност коју посао доноси, као и на време и труд који су потребни да би се он обавио), *њолика разлика*. (Кад се мисли само на њихов број, те и такве именице се јављају у множини: *њолики њроблеми, њослови; онолике сличности*.) ПЗКвант може указивати на саму именицу значај: *њолики/онолики значај*.

У највећем броју примера, међутим, именице које означавају апстрактне појмове јављају се у нашем корпусу у облицима множине.

Такав је случај са временским периодима и појмовима који имају временску димензију: *њолике њодине, дани и недеље, размаци, часови [школски], сѓаре њрошлости, дечја њињања, моде, рекламе, сѓоњови, филмови*. То су ентитети који су ограничени у времену, на исти начин како су предмети ограничени у простору; одговарајућа метафора је, дакле, ВРЕМЕНСКИ ПЕРИОД ЈЕ ПРЕДМЕТ. Ако догађаји могу бити различитог трајања, ПЗКвант уз такву именицу у једнини означавала би време трајања: *њолика реклама, филм*.

Као ПРЕДМЕТИ се концептуализују и догађаји: *онолики сѓоразуми, скандали, злочини, аванњуре, шамари*, и који могу бити категоризовани на вишем нивоу општости: *оволики/њолики усѓеси*. Кад би се те именице употребиле у једнини, ПЗКвант упућује или на њихову важност: *онолики скандал, злочин, усѓех*, а ако је догађај такав да укључује покрет, ПЗКвант може упућивати на интензитет покрета: *онолики шамар*.

Као ПРЕДМЕТИ се концептуализују и неке апстрактне људске творевине: *њолики мѓњови, леѓенде*, дисконтинуитети у људском чулном искуству: *њолике доје*, као и институције: *њолике сѓранке, невладине орѓанизације*. У овом последњем случају ПЗКвант уз именицу у једнини означавала би многољудност институције.

ПРЕДМЕТИ су и различите појаве у људском животу концептуализоване на високом нивоу општости: *њолике сѓвари* [= апстрактно], *ѓпримери*.

- На другој страни стоје апстрактне небројиве именице. Њихова небројивост указује на концептуализацију одговарајућих појмова као МАТЕРИЈЕ. Значење квантитета тада се конкретизује као значење

интензитета (одговарајућа метафора је ИНТЕНЗИТЕТ ЈЕ КОЛИЧИНА).

У једну групу таквих именица спадају оне које означавају осећај или емоцију: *оволики бес; њолика жесџина, жар, жудња, љубав и жеља, сласџ, умор, дол, сџрах, мржња; онолика нада*. У другу групу спадају именице које означавају неку унутрашњу енергију, која се може испољити као унутрашњи осећај или имати неки спољни ефекат: *оволика/њолика снаја; њолика сила, моћ, њоџреба*. У ову групу би спадала и именица *власџ*. Али, испољени у различитим приликама или у вези с различитим другим објектима, такви појмови се концептуализују као ПРЕДМЕТИ: *њолике амџиције*.

Још једну групу таквих именица чине оне које су изведене од придева, а ПЗКвант указује на интензитет особине: *оволика сџројоћа, хаоџичносџ, њодељеносџ држава, конценџрација шџеџних џасова, исирџносџ; њолика мудросџ, уџорносџ, несџособносџ, разноликосџ, џачносџ, милосрђе; оволика/онолика леџоџа; онолика дрзина*. Сличне су и именице које означавају различита стања, особине, околности и сл., који се могу доживљавати као да постоје у различитим степенима (у различитом интензитету): *оволики смисао за романџику и леџоџу, раскош, неџравда; њолики бесмисао, јунашџво, џаџеџика, несрећа, оџасносџ; онолика беда*. Међутим, кад именице које у основном значењу именују стања или особине помере значење (па означавају нпр. инстанцу испољавања особине), појмови које означавају прелазе у категорију ПРЕДМЕТА: *њолике џлуџосџи*.

ПЗКвант може означавати интензитет особине коју испољава именички појам (уп. т. 10 под одредницом *велик у РСАНУ*): *њолико закерало, иџоџи, џудала, џосџоџин, јунаџи; онолики љубиџељ џублицџиџеџа*.

- Ако ПЗКвант стоји уз глаголску именицу, велики „квантитет” радње одн. догађаја може се испољавати у следећем:
 - укључује велики број учесника: *њолика смрџи* [= умирање]; *онолики џокољ, дексџво* [= побегло је много људи];
 - радња дуго траје (кад имамо посла с апстрактним значењем мере) или се понавља више пута: *оволико кашњење; њолико ходање; онолико џумарање;*
 - радња је интензивна: *оволики усџон; њолике унуџарње дорбе* [= интензивне], *џровала џнева; онолика џажња*.

У питању могу бити и комбинације претходног: трајање и интензитет (*оволики рад, џрчање, дорба*), велики број учесника и интензитет (*онолики уџицај, зашџиџа*), велики број учесника, интензитет и понављање (*оволико инџересовање, уџоџреба неодређених заменица*) итд.

- ПЗКвант упућују и на квантитет новчане или неке бројне вредности: *оволика цена, раџа, џриходи, дуџовања, снижења, џроценаџ; њолика*

имовина, блато, оџкуј, њрошак, шџеџа, догаџи, финансијски извори, множина њприкладних жена, конценџраџија хеџџафлуоройроџана, хиљаде савремених њоеџских њроизвода; онолика џлаџа, камаџе, џредноџи [у резултату], рачун [= износ]. Кванџификују и саме именице брџ, колиџина, мера, сџеџен и вредноџи, као и џаре и новаџ. У том слушају, дакле, значење кванџитета прелази у значење вредности.

4.4 Кад је брџива именица употребљена у једнини, видели смо да ПЗКванџ указује на димензије поџма. Ако је пак у множини (оволики људи, очи, флаше, џромаде (сџене), класови, ораси; џолики резервоари, дизања и џадања, најџри и узалудна бежања, рушења и џромене, сасџанџи с родиџељима итд.), начелно су могуће две интерпретаџије: да указује на кванџитет сваког поџма понаособ или да указује на брџ поџмова. Некад је сама именица таква да је јасно да реч мора бити о димензијама (оволике размере) односно о брџу (оволике џодине), а некад одлучује гест (пр. 2; в. и пр. 3-4), контекст (пр. 3, 4) или синџаксичка функција (као што смо видели у пр. 3-5, 3-6):

- (2) Класови, да простите, ево оволики! (РСАНУ: И. Ивановић) [димензије]
- (3) Флаше од пива, сокова, киселе воде... натоварим цела кола. Пун гепек, задње седиште и галерија. Људи гледају и чуде се. Шта ће ти оволике флаше, питају ме, а ја кажем да је лепше кад је природа чиста. (ЕК: *Полиџика*, 2007) [брџ]
- (4) „Овај, госпо”, рече један врло стари ноум туробним тоном, „да ли он [снег] увек овако пада из неба?” „Него шта! Понекад га ветар носи. Буду гомиле онолике.” (ЕК: Т. Прачет) [димензије]

Некад ни из контекста није јасно да ли се мисли на димензије ентитета или брџ ентитета, али то често није ни релевантно (пр. 6, 7); ипак, начелно говорећи, чини се да облик множине пре наводи на брџ него на неко друго значење:

- (6) С обзиром на то да нема толике резервоаре где би складиштила четири милиона тона нафте, колико годишње преради у својим рафинеријама, НИС као и приватни прерађивачи [...] купују црно злато најчешће квартално или чак месечно. (ЕК: *Полиџика*, 2008)
- (7) Шта вреди све то? Шта вреди, кад се, ево, после толиких напора и узалудних бежања и успона, човек враћа на полазну тачку [...]. (Анд.)

5. ЗАМЕНИЦА ОВОЛИКИ

5.1 Еізoфopa, упућивање у физичком прoстору

- Гoвopник мoже oвoм зaмeницoм указивати на неки квантитет који је везан за њeгa, тј. налази се у њeгoвoм најужeм прoстору; у том случају деиктички центар за *oвoлики* јестe *ја*, *oвдe* и *сaд*. Упућивање је врло реткo нeутралнo (кaо у пр. 6), oбичнo гoвopник изражава и своју импресиoнирaнoст квантитeтoм на који указује.

Зaмeницoм *oвoлики* аутор текста мoже oдрeдити тачкy глeдиштa из кoјe се формулише исказ: у пр. 8 и 9 том зaмeницoм припoвeдaч сигнализира да је тачкa глeдиштa јунакињина, a нe њeгoвa.

У првoј групи примерa гoвopник указује на димензије кoјe oзначава гeстoм. Он то чини тaкo штo успoстaвљa рaстoјањe измeђу двe тачкe – ширeћи рукe дo oдрeђeнoг рaстoјањa (пр. 1, 2), правeћи рaстoјањe измeђу палца и других прстију (пр. 3), правeћи рaстoјањe измeђу рукe и нeкe хoризонталнe површинe (при чeму је длан окренут нaдoлe) (пр. 4, 5) и сл. При томе мoжe упoтрeбити и нарoчиту мимикy – нпр. рaширити oчи и пoдићи oбрвe. Напoмeнимo да гeст, у складу с импресиoнирaнoшћу гoвopникa величинoм кoју жeли да oзначи, мoжe бити и хипeрбoличан (кaкo је засигурнo у пр. 2).

- (1) Он се заклео да ће те убити кaо псa и купиo је oвoлики рeвoлвeр. (РСАНУ: Нуш.)
- (2) ЈЕРОТИЈЕ: Слушај, свe штo имаш рeци ти твoјoј мајци, a ја oвај... пa видиш вaлдa и сaмa да ми је oвoлика глaвa oд бригa!... (Нуш.)
- (3) Кoпaју дјeцa [зeмљу], oвoликe су им oчи! (РСАНУ: И. Сaмoкoвлија).
- (4) Дoђe јeсeн, рoдилa цaрeвицa пa сe искршилa. Класoви, дa прoститe, **eвo oвoлики!** (РСАНУ: И. Ивaнoвић)
- (5) ЈЕРОТИЈЕ: [...] Нaјвишe зaрaђујe нa динaстији. Зa њeгa је динaстијa крaвa музaрa. A музe, брaтe, вeштo! Тeк видиш, притвoри кaквoг гaздy, вeли: „Лaјaо прoтив динaстијe!” и нaтoвaри му oвoлика aктa... сeдaм, oсaм, двaнaeст свeдoкa... пeт гoдинa рoбијe. (Нуш.)

У слeдeћoј групи примерa квантитeт на кoји гoвopник указује зaмeницoм *oвoлики* (и вeрoвaтнo пoглeдoм) oднoси сe нa цeлo њeгoвo тeлo (пр. 6) или нa oбјeктaт кoји сe нaлaзи нa њeгoвoм тeлу (пр. 7) или тик уз њeгa (пр. 8, 9). У oвoј групи примерa уoчaвaмo јoш нeштo: пoрeдбeнa кoмпoнeнтa у сeмaнтици зaмeницe *oвoлики* мoжe нeстaти, тaкo дa oстaјe сaмo упућивање нa квантитeт, суд дa је он вeликo, и смeштaњe тoг квантитeтa у прoстoр

говорника. Од значења „по квантитету као што је овај” долази се тако до значења „овај велики” – како је у пр. 9.

- (6) Требало би ми стотине година да га свег изнесем да сам и педесет пута оволики а Шмауг питом као кунић. (ЕК: Џ. Толкин) [= колики сам]
- (7) – Шта ти је, море, то? – упита сељака показујући прстом. – Рекло би се, господине, да је велика модрица, тако грдна, грдна да би од ово-ликог убоја и бик погинуо, а оно се нисам позледио. (ЕК: Р. Петровић) [= као што је овај]
- (8) Купила је Доци поклон за рођендан [...] и враћала се кући пешке. Размишљала је где да сакрије кутију. Доца је долазио у петак, рођендан му је био у недељу, хтела је да га изненади. А сакрити у оном празном стану оволику кутију... (ЕК: М. Ђурђевић) [= као што је ова]
- (9) Уплашен од Ђорђа, Тола се трже. Хоће да устане. Она га обавија рукама и привлачи себи, да јој још дахће поред ува. Чупао се. Од кајања и страха није могао ништа да каже. Још је желела његов смалаксали терет. Нешто као разочарење промину њоме: и он, оволика снага, па хоће одмах да побегне са ње. (Ћос.) [= ова огромна]
- Говорник заменицом *оволики* може указивати и на квантитет појма који је пред њим, који припада његовом видном пољу. Геста, како се чини, нема: чак и ако се говорник стварно обраћа саговорнику (као што је у пр. 10), објекат на чији квантитет упућује видљив је обојици, тако да је довољан поглед према њему. Ипак, вероватно би у неким случајевима, ради наглашавања, могао бити употребљен показни гест руком или главом. *Оволики* у овом случају и даље подразумева деиктички центар *ја*, *овде* и *сад*, али је простор који проглашава својим шири и везује се за *овај* (како је и експлицитно у пр. 15).

Употреба заменице *оволики* и овде може бити сигнал унутрашњег монолога, тј. тога да је тачка гледишта јунакова, а не приповедачева (пр. 11, 13). Показна компонента у семантици заменице овде нестаје још у већој мери него у прошлој групи примера – практично постоји само у пр. 10, а у осталима *оволики* практично значи „овај велики”. У пр. 15 тај је процес доведен до краја: уз *оволики* је чак употребљена показна заменица *овај*, тако да се *оволики* своди на „огроман”.

- (10) „Замишљао је себе код Пуа, како каже: „Јеси ли икада видео оволику кишу, Пу?” а Пу каже: „Баш је СТРАШНА, Праслине!” (ЕК: А. А. Милн) [= велику као што је ова]
- (11) Врлудао је дуго, а враћајући се хану сустиже на друму једног калуђера. [...] – Јеси ли ти, папас, одавде? – Нисам, беже, него заноћио – вели

калуђер меко, а никако му није драго што се срео овако доцкан с оволиким Турчином. (ЕК: И. Анд.)

- (12) Купус, мој брате, посаде и овај све растијаше више и развијаше свој лист, док се и главице укажу. Видећи ово ђаво мишљаше: „Кад је оволика чвонта на земљи то колика мора бити у земљи!” па се врло радоваше. (Анџ.)
- (13) Сада ... наишавши на то, и на Софку, и на ефенди-Миту, и на матер њену, и на оволику лепоту и раскош, сав је [газда Марко] срећан. (РСАНУ: Б. Станковић)
- (14) Окренем се, идем извесно време самом ивицом [шуме], онда излазим на сунце, на летњи пут који дели мале ограђене пашњаке од пшеничних поља. [...] Збуњује ме оволика даљина. (ЕК: *Полиџика*, 2010)
- (15) Куда ће **овај** оволики свет? (РСАНУ: Р. Домановић).

5.2 Еизофора, ујућивање у њпростору времена

- У следећој групи примера говорник заменицом *оволики* упућује на квантитет појма који постоји у садашњости: од деиктичког центра *ја, сада и овде* остало је само *сад*, у смислу „у овом тренутку” или „у садашњем времену” (тај прилог је у пр. 18 и изречен). На поменутој метонимији израсла је метафора САДАШЊОСТ ЈЕ ПРОСТОР ОВДЕ.

И у овој групи примера запажамо губљење поредбене компоненте из семантике заменице: у пр. 18 *оволики* значи „овај велики/огромни”:

- (16) Она сматра да Београд више не може да поднесе оволики број становника, па зато ничу кућице на стамбеним зградама у Бранковој, Балканској и многим другим београдским улицама. (ЕК: *Свети*, др. 215) [= колики сад има]
- (17) Откуд оволика борба за СЛД? Поражене јуловске, еспесовске и радикалске снаге траже своје упориште, мислећи да ће преко СЛД моћи да утичу на министра или владајуће структуре – каже др Марић. (ЕК: *Полиџика*, 2001) [= колика је сад]
- (18) Папа је требало да у четвртак, поводом свечаног отварања нове академске године, одржи говор студентима и наставницима, што се, иначе, догађало већ више пута у историји овог универзитета, једног од најпрестижнијих у Италији, који је још 1303. године основао папа Бонифације Осми. Откуда, онда, баш **сада** оволики бес и бука?
- У следећим примерима ентитет на чији се квантитет упућује је временски (пр. 19) или има временску димензију (пр. 20), а граничи

се са тренутком говора. Ово је метафоричко значење, засновано на метафори ВРЕМЕНСКЕ ЈЕДИНИЦЕ СУ ПРОСТОРНИ ЕНТИТЕТИ (говорник се „окреће” и „гледа” простор који се граничи с простором садашњости).⁸ *Оволики* подразумева време *dosad*.

- (19) Не, то се мени за оволике године никад није догодило да ме глумац на сцени није чуо. (ЕК: *Полиџика*, 2007)
- (20) Одговор је био кратак, у стилу: „Не долазите овамо, зваћемо вас телефоном”. До данашњег дана телефонског позива нема (!!). Иако познајем природу бирократских апарата и начин њиховог пословања, не могу да закључим шта је прави разлог оволиком кашњењу. (ЕК: *Полиџика*, 2000)
- Најзад, ентитет на чији се квантитет упућује може припадати прошлом времену које није много удаљено од тренутка говора. *Оволики* се тад везује за *управо* или *недавно*. Могуће је да то значење стице преко прилога *sad*, који такође може имати то значење – како је и експлицитно у пр. 22.

Семантичка компонента поређења, која се можда може донекле препознати у пр. 21, из пр. 22 потпуно одсуствује:

- (21) Нови закон о информисању **подигао је** велику праšину **која се полако слеже** и тек сада видимо да нам је у међувремену којешта промакло. Могу оправдано да претпоставим да је један од разлога да се подигне оволика прашина, између осталог, покушај да се пажња јавности скрене са проблема у преговорима са Светском банком. (ЕК: *Полиџика*, 2009) [= колика је недавно била у ваздуху]
- (22) Сви тренирају, играју кошарку, нико неће да каже ево дошли су ови из Партизана, изгубићемо толико и толико, него баш имају огроман мотив против нас. Поготову **сад** пошто **смо постигли оволике** успехе. (ЕК: *Полиџика*, 2008) [= које смо управо постигли]

5.3 *Еизофора, упућивање у њпростору поседовања*

На физичком простору израстају различити метафорички простори. Један од њих је и простор поседовања; одговарајућа метафора гласила

⁸ Таква концептуализација се експлицира изразом *временска дисџанца* у следећем примеру: [*С*]ве велике кулџуре су на њих [= *нове*] обраћале њажњу, иако нам са *оволике* временске дисџанце њихово разумевање сџавачке активностџи делује наивно, њроблемаџично, чак и смешно (ЕК: *Политика*, 2000).

би ПРИПАДАЊЕ НЕКОМЕ ЈЕ БИВАЊЕ У ЊЕГОВОМ ПРОСТОРУ.⁹ Она је одговорна за употребу заменице *оволики* у следећем примеру:

- (23) Заману „утијом” ... па пут међу плећке! ... Ја падох ... лежах позадуго
– па ми се сажали ... Зар ’волики мој рад и пос’о, зар ’волико трчање
– па да добијем „утију”? (РСАНУ: Ј. Веселиновић).

Наиме, оно што је неко урадио њему и припада. Да активности о којима је реч припадају саговорнику, реченица би гласила: *Зар толики твој рад и јосао, зар толико шрчање...* Да припадају некоме ко није присутан, реченица би гласила *Зар онолики његов рад и јосао, зар онолико шрчање...* (с тим што би ова последња реченица била двосмислена – могла би се односити и на даљу прошлост) (в. и Кликовац 2013).

5.4 Анафора

Говорник заменицом *оволики* може упућивати на квантитет појма познатог из претходног контекста. У пр. 24 нема суда о величини појма, у свим другим примерима имплицира се да је квантитет велики. *Оволики* је по правилу заменљиво са *толики*:

- (24) Диван је полумрачна, пространа приземна дворана. [...] Изнад **ове** дворане, на првом спрату, налазила се друга иста оволика, оскудније намештена, али светлија. (Анд.)
- (25) У појединим хипермаркетима однедавно се могу наћи гарнитуре по нижим ценама и до 10.000 динара. На питање са коликим маржама раде, ако имају простора да иду на оволика снижења, трговци кажу са 40 одсто [...]. (ЕК: *Полиџика*, 2009)
- (26) Аца је своју супругу запросио прстеном који је урадио од ружиног дрвета и украсио га чипкастим дрворезом. [...] Не среће се свакодневно оволики смисао за романтику и лепоту [...]. (ЕК: *Полиџика*, 2005)

5.5 Оволики као корелатив

Заменица *оволики* може бити корелатив односне клаузе која почиње са *колики*; тада је употребљена и егзофорички и корелативно. Зависна клауза може бити редувантна, јер *оволики* указује на квантитет нечега што постоји

⁹ Ти метафорички простори по правилу имају метонимијску основу. Тако је и у овом случају: између бивања у нечијем простору и поседовања од стране те особе постоји егзистенцијална веза. Наиме, оно што човек поседује типично се налази уз њега, на дохват његове руке, у његовој физичкој близини.

у говорној ситуацији (27, 28). Међутим, исказ с њом може бити прецизнији (пр. 29).

Ако говорник са *оволики* упућује на нешто што му се налази пред очима (пр. 28, 29), *оволики* је заменљиво са *џолики*, које је чисто корелативно:

(27) Алиса брзо остави бочицу и рече: „Ово је сасвим доста! Надам се да више нећу расти... Већ оволика **колика сам сада** па не могу да изиђем кроз врата... Боље би било да нисам попила толико много!” (ЕК: Л. Керол)

(28) „Ипо” је дугачак 13,5 метара и тежак 23 тоне. Унутрашњост брода је брижљиво и педантно урађена. Оволики **колики је**, нема проблема са простором. (ЕК: *Полиџикин Маџазин*, 2002)

(29) Тада није имао браду, можда малу, у сваком случају не оволику **колику сад има**, и није био мршав. (ЕК: *Полиџика*, 2010)

6. ЗАМЕНИЦА ТОЛИКИ

6.0 У нашем корпусу има врло мало примера у којима је *џолики* употребљено неутрално, тј. само да упути на неки квантитет и да га упореди с другим, без субјективне процене да је тај квантитет велики. За неутрално егзофоричко *џолико* нема у нашем корпусу примера; један такав пример наводи РМС, али је занимљиво да је он редакцијски – другим речима, ни грађа за тај речник није понудила такву употребу ове заменице, иако интуитивно осећамо да је она лако могућа (пр. 5). Ендофоричко неутрално *џолико* употребљено је у пр. 8.

6.1 Еизофора, упућивање у физичком џросџору

Кад је употребљена за упућивање у физичком простору, заменица *џолики* указује на величину саговорника (пр. 1) одн. број саговорника (пр. 2), као и на квантитет онога што се налази у близини саговорника (пр. 3). Дакле, везује се за *џи* или, евентуално, *ви* (подразумева се и *саг*), што се у примерима види и по другим употребљеним заменицама 2. лица. Уз заменицу је могуће употребити и гест (чини се да би то углавном био покрет главом – пр. 1, 3, а у пр. 2, где се упућује на број саговорника, могућ би био полукружни хоризонтални покрет руком).

(1) – Знаш, знам. Можеш ти све. Само једно не можеш. Не можеш да порастеш!

- Е, то имаш право. То, видиш, не могу – каже грбави човек не трепћући
- али веруј да ми није ни жао, откако сам видео **тебе** толиког. (Анд.)
- (2) Учине негђе састанак сви зецови по заповијести њиховог старјешине, те им старјешина рече:
 - Браћо моја, срце ми се радује кад на **вас** погледам и толику силу око мене [...]. (Анџ.)
- (3) Поред саме гробљанске оградe улогорио се Стеван Батић са својом бабом. Пред њима, на састављеним столњацима, пет печених брава (четири овце и ован).
 - Свраћај, друже предсједниче.
 - Побогу, Стево, чије **ти** је **то** толико печење? (Ћоп.)

6.2 Еизофора, упућивање у њосјорору њоседовања

Говорник заменицом *њолики* може упућивати и на квантитет онога што саговорник поседује. То може бити део саговорниковог тела (пр. 4), неки физички објекат (пр. 5) или неко апстрактно својство (пр. 6). У пр. 4 се физички простор и простор поседовања поклапају, али већ у пр. 5 то није нужно: дату реченицу говорник би могао изговорити и ако саговорников син није ту.

- (4) Гледам те како си мршав као нека сарага. Главу си убрао на некој њиви, велика ти је као бундева. Како **ти** је израстао толики нос, па сад на лицу имаш сличугу. (ЕК: *Полиџика*, 2007)
- (5) И мој је син толики колики и **твој**. (РМС: Ред.)
- (6) Вукашин хитро схвати Ђорђевог осмех, па рече тише:
 - Шта је то тако страшно што сам одлучио да се женим? Мени је тридесет година. Способан сам да изаберем себи жену.
 - Са толиким школама... (Ћос.)

6.3 Анафора

Заменицом *њолики* говорник може упућивати на квантитет појма који је поменут у претходном тексту. Иако је анафоричка употреба иначе карактеристична за заменичке речи 2. лица, наш корпус је понудио само два недвосмислена таква примера (осим пр. 7, то је и пр. 2-5).

- (7) Маштао је о једној великој металној кутији у којој би све вредније ствари могао да држи и под кључем и потпуно заштићене од мише-

ва, али није имао храбрости ни да помене пред фратрима или гвардијаном такву куповину и толики трошак. (Анд.)

6.4 Толики као корелатив

- Заменица *џолики* – и од свих ПЗКвант само она – може бити употребљена као корелатив последичне клаузе. Иако последична клауза може служити томе да се само прецизира квантитет на који се упућује заменицом *џолики* (пр. 9), обично се појам одређује његовим последицама управо зато да би се нагласила његова изузетна величина.
- (8) Хитлерову победу помоћу атомске бомбе сматрали су, дакле, толиком опасношћу да је за **отклањање те катастрофе и средство сопствене атомске бомбе изгледало оправдано**. (ЕК: В. Хајзенберг)
- (9) [...] концентрација хептафлуоропропана у простору који треба заштитити мора бити толика да **агенс заузме не мање од 8 % бруто запремине тог простора** [...]. (ЕК: Закон...)
- (10) А страх је толики да **нико не сме ни код куће, међу четири зида, да се пожали**. (Анд.)

У једном примеру зависна клауза није последична него месна – као да је дошло до укрштања између односне (месне) и последичне клаузе; месна клауза се и може заменити последичном:

- (11) С обзиром на то да нема толике резервоаре где **би складиштила четири милиона тона нафте, колико годишње преради у својим рафинеријама**, НИС као и приватни прерађивачи - Лукоил, Тимоил, Петробарт и Нафта а. д. купују црно злато најчешће квартално или чак месечно. (ЕК: Политика, 2008) [= да би складиштила]
- *Толики* може бити и корелатив односне клаузе, која може почињати заменицом *колики* (пр. 12) или прилогом *колики* (пр. 13); у овом другом случају *џолики* стоји уз именице *мера*, *количина*. У свим примерима уместо заменице *џолики* могуће је било употребити и *онолики*.
- (12) Најближа од њих, Андромедина маглина, удаљена је од нас 950000 светлосних година. Њен пречник мери 45000 светлосних година, па је она сама толика **колики је цео наш Галактични систем**. (ЕК: М. Миланковић)
- (13) Није, наравно, овог пута било публице у толиком броју, **колико их се окупљало на ранијим саборима, у центру Златибора**. (ЕК: *Полиџика*, 2007)

- *Толики* је корелатив поредбене клаузе – за поређење са стварном ситуацијом (пр. 14) или с хипотетичком (пр. 15). Начелно, *џолики* је заменљиво са *онолики*, мада, како се чини, нешто теже у пр. 15 (ЕК нам није понудио ниједан пример са *онолики (...)* као да).
- (14) Никад римски папа једним потезом није изазвао **толики** дармар **као што је то, недавно, учинио Бенедикт Шеснаести**. (ЕК: *Политика*, 2009)
- (15) Извештај показује да су трошкови рада појединих установа **толики, као да су појединци радили и до 650 сати месечно**. (ЕК: *РТС*, 2009)

За заменицу *џолики* се може везивати и конструкција с поредбеном речцом *као*, која се лако може развити у зависну клаузу која почиње с *као шџо*. *Као*-конструкција стоји типично негде после заменице *џолики* (као и поредбена клауза са *као шџо*) (пр. 16); једини изузетак на који смо наишли стилски је обојен (пр. 17):¹⁰

- (16) [...] притисака има али не засигурно у **толикој** мери **као у цивилним судовима**. (ЕК: *Политика*, 2001)
- (17) Никад, **као у том страшном бунару очајања**, над који се беше, изнемогао, наднео, после толиких недеља напора и тумарања, Вук Исакович није осетио **толику** жудњу за нечим радосним, светлим, што би баш он могао да изврши, да проживи [...]. (ЕК: М. Црњански)

6.5 Од *деиксе* до лексичкој значења

У употреби заменице *џолики* која је у нашем корпусу најчешћа, *џолики* стиче лексичко значење – „велики” (ако су у питању димензије објекта), „многи” (ако је у питању број објеката) и сл. У овом случају нема стварног упућивања, па зато ни поређења ни смештања у простор саговорника. Међутим, ипак се препознаје извесна везаност за 2. лице, која је нарочите врсте: као да говорник скреће пажњу фиктивном саговорнику на велики квантитет појма на који упућује, да би овај с њим поделио импресионираност том величином. У питању је, дакле, упућивање у оквиру простора пажње фиктивног, замишљеног саговорника. Заменица *џолики* у овој употреби лако привлачи на себе реченични акценат.

Од те сачуване, иако метафорички транспоноване, компоненте упућивања потиче и сликовитост која се постиже заменицом *џолики*: речи *велики*

¹⁰ У пр. 15 *џолики* је, заправо, употребљено (и) анафорички, тако да га није могуће заменити са *онолики*.

и *многи* подразумевале би објективну, хладнокрвну процену квантитета, док заменицом *толики* говорник исказује и своју фасцинираност квантитетом.

У примерима се може запазити изванредан континуум између случајева у којима је могуће реконструисати зависну клаузу (која би имала исти предикат као виша клауза, одн. копулативни предикат), па до оних где таква реконструкција не би имала смисла или није могућа; у том континууму поредбена компонента заменице бледела би на рачун експресивности:

- (24) А откако сам изгубио најдражу децу и толику породицу, спреман сам и на свако друго зло. (Анд.)
- (18) Када су, недавно, чланови надзорног одбора борске Фабрике лак-жице [...] почели да „чешљају” по пословању овог колектива нико није ни слутио да ће бити откривен толики број невероватних малверзиција. (ЕК: *Полиџика*, 2000) [= колики је откривен]
- (19) Објашњавајући околности које прате објављивање тих докумената, Шпигл објашњава да никада у историји једна велика сила није изгубила контролу над толиком количином осетљивих докумената [...]. (ЕК: *РТС*, 2010) [= над коликом је сад изгубљена]
- (20) Његов корен мора се копати каменом; кад се опкопа, баца се камен у вис, и онда треба оман ишчупати пре но што се камен врати на земљу, иначе неће имати толику моћ. (ЕК: В. Чајкановић) [= као што има онда кад се убере на тај начин]
- (21) Једном у неђељу маћеха, опремивши се са својом кћери у цркву, проспе по кући пуну копању проса [...]. Пошто оне отиду у цркву, ђевојка сирота стане плакати говорећи у себи: „За ручак ми није бриге, ласно ћу га зготовити, али ко ће толико просо покупити!” (*Анџи*.) [= колико је овде]
- (22) Ти си видио нашу јакост, али шта је то према јакости тога чуднога старца. С толиком нашом снагом, нијесмо му ипак кадри ништа учинити. (*Анџи*.) [= колику имамо]¹¹
- (23) Мој синко, није оно зец, него је оно аждаја. Толики свет помори и затоми. (*Анџи*.)¹²

¹¹ У овом примеру могућа је и заменица оволики, која би имплицирала припадност те снаге говорнику (тачније, групи којој он припада); иако би се и тада подразумевало да је та снага велика, импресионираност њоме била би мања него у случају заменице *толики*. Наиме, код *оволики* та импресионираност је додатна семантичка компонента, а код *толики* једина.

¹² У пр. 23, 24 и 25 могућа би била и заменица онолики, али би упућивала на (велики) квантитет који је некада постојао – тј. упућивање би било у домену времена.

- (25) Па ипак је Дембо дочекао, као и толики други, да умре на фра Лукиним рукама. (Анд.)
- (26) Ово је права срамота. Виђена је толика неспособност, а ја не могу да поднесем утакмице на којима је овако лоше дељена правда. (ЕК: РТС, 2010)
- (27) Ево доктора Вилберта. Нисам га видела толике године, а не изгледа ни дан старији него што је био онда. (ЕК: Т. Харди)

6.6 Израз толики и толики

РМС бележи и израз *ѿолики* и *ѿолики*, са следећим објашњењем: „уместо броја, кад се жели избећи изричито одређивање количине или кад се она не зна”. Ево једног примера из ЕК:

- (28) Мене је СПС звао на промоције. Нису ме приморали, нико ме није терао. Они зову, питају: „Је си ли слободан Еро, тад и тад?” Ја кажем да јесам. „Лова је толика и толика”. У реду, кажем. (ЕК: *Свејт*, 221)

7. ЗАМЕНИЦА ОНОЛИКИ

Иако *онолики* може упућивати на квантитет на неутралан начин (пр. 17), обично то упућивање прати и импресионираност тим квантитетом.

7.1 Еизофора, ујућивање у физичком ѿросѿору

У једном броју примера говорник заменицом *онолики* упућује на квантитет нечега што је удаљено од њега а видљиво у говорној ситуацији. Употреба те заменице праћена је показним ручним гестом, покретом главе у одређеном правцу или бар погледом (те је то случај остензивне егзофоре).

- (1) Немогуће га је не приметити, рмпалија од два метра [...]. Сада улази као балерина [...] и смести гузицу у једну од оних бонсаи столица, у пластичном ресторану. Која сцена, њему је, оноликом, онај сточић за четворо премали, прелива се са столице, седи као да чучи. (ЕК: М. Ђурђевић)
- (2) Занимљиво је, уосталом, да се јунакињини први утисци при уласку у младожењину кућу односе на опажање сразмера: прво капија, „велика, тешка и јака као град”, а одатле, „кроз капију”, она кућу тек „назире онамо, у крају, и преко оноликог дугачког дворишта”. Доживљај протезања простора – од места где се лик налази, па све

до „онамо”, „у крају”, и то „преко оноликог дугачког простора” – овде је дат у готово чистоме виду. (ЕК: Н. Петковић)

Даље, заменицом *онолики* говорник може упућивати на квантитет нечега што стварно постоји у физичком простору, али га он не види, него само замишља (ментална егзофора). Ручног геста нема.¹³ У пр. 5 *онолики* сигнализира да тачка гледишта није приповедачева (који би у том случају употребио заменицу *џолики*), него јунака (Бранка, који размишља о Павлу):

- (3) Дошао један наш земљак из јужних крајева у Београд и боравио неколико дана. Кад се вратио кући питају га комшије шта је видео, а он им одговори: „Од онолике куће, нисам Београд ни видео”. (ЕК: *Полиџика*, 2010)
- (4) Београду фале мостови. Да би се склонили онолики бескућници. (ЕК: *Полиџика*, 2008)
- (5) Павле седи пре подне у бироу; има завој око главе; виђа се с људима и отаљава послове. После подне скине завој, чита, пише, чека Бранка. Понекад су тужни: кад се јасно покаже да болест на лицу напредује. [...] Бранко види како се скруњују суве љушчице од затворених раница, и како кржаве нове ситне ранице, и разрушавају полако али неумитно оноликог човека. (ЕК: И. Секулић)

7.2 Егзофора, упућивање у простору поседовања

У следећим случајевима говорник упућује на квантитет нечега што припада неприсутним особама – везује се, дакле, за *он/они* (*и саг*):

- (6) А тек г. Тадић... Улаже у хуманитарне активности, а са оноликом платом још увек није узео повољан стамбени кредит. Где уопште живи шеф српске државе? (ЕК: *Полиџика*, 2008)
- (7) Откуд ми веза за **њих**? Јасно ти је какви су, мали а раде са оноликом ловом, лакше се увући у трезор Народне банке него њима под кожу. (ЕК: М. Ђурђевић, *Трећи сектор*)

Онолики би могло бити замењено заменицом *џолики*, али би се компонента лица изгубила и остало би само значење великог квантитета.

¹³ Међутим, чини се да би говорник употребу заменице могао ипак пропратити неким гестом – нпр. покретом главе нагоре.

7.3 Епизофа, ујућивање у емоционалном њросџору

Говорник заменицом *онолики* упућује на квантитет нечега што му се не допада, што му није емоционално блиско, иако просторно може бити близу (одговарајућа метафора гласи ЕМОЦИОНАЛНА УДАЉЕНОСТ ЈЕ ПРОСТОРНА УДАЉЕНОСТ).¹⁴ У пр. 8 помоћу *онолики* приповедач постиже да реченица изгледа као унутрашњи монолог јунакиње:

- (8) Тада она, поред голе земље, сниских таваница и **о~~не~~** кујне са оноликом широком баџом над огњиштем, због које човек никад ноћу није смео ту да уђе, јер се кроз њу видело небо, она поче осећати и оно друго [...]. (ЕК: Б. Станковић)
- (9) Да си га само могао видети, како је н. пр. данас при ручку мотао говеђину: уста пуна, зацрвенео се од миле функције гутања. Ја, чини ми се, да онолику говеђину потаманим, не би никад више од стида могао волу у очи погледати. (ЕК: *Даница*, 2000)¹⁵

7.4 Епизофа, ујућивање у њросџору времена

У овом случају говорник заменицом *онолики* упућује на квантитет појма који припада прошлом времену сразмерно удаљеном од тренутка говора:

- (10) Многи су (али не сви) истицали захтев да „невидљиву руку” тржишта замени „видљива рука” државе, као да од те исте руке није, **у прошлости**, привреда добила онолике шамаре. (ЕК: *Полиџика*, 2009)
- (11) Па зар су онолике **прошлогодишње** гужве и патње возача, учесника у саобраћају, биле сасвим узалудне? (ЕК: *Полиџика*, 2007)
- (12) Када га проведе кроз пећину, дођоше на једно велико поље, а на сред поља велики сто, а на њему се змијски цар курисао, а цијело поље притисле свакојаке змијурине. Богме када змије угледаше царску кћер, начинише поширок пут, те се малиша мало ослободи, а бијаше се препао кад је угледао онолику гамад. (*Анџ.*)¹⁶

¹⁴ И ова метафора има метонимијску основу: оно што је човеку физички близу најчешће му је и емоционално блиско; према ономе што је од њега удаљено најчешће је равнодушан (в. и Кликовац 2013).

¹⁵ И у овом примеру са *онолики* говорник упућује на прошлост, али она није далека („данас при ручку”); дакле, није време одлучујуће, него емоционална дистанца.

¹⁶ У овом случају заменица *онолики* јасно говори да је тачка гледишта приповедачева, који говори о нечему давном; заменица *џолики* би такође била могућа, захваљујући својој анафоричкој функцији (при чему би суд о великом квантитету остао).

- (13) Мртвога Мију гледа доктор-Милутин, и сва болница: – Онолики де-чак; сада, као оборен зечић... (ЕК: И. Секулић)¹⁷

7.5 Од деиксе до лексичкој значења

Заменица *онолики* у неким случајевима сасвим губи компоненту упућивања (самим тим и поређења и смештања у простор) и остаје само компонента великог квантитета; *онолики* тада престаје да буде деиктичка реч и постаје пунозначна лексичка реч, са значењем „велики”, али веома експресивна и, чини се, у том значењу изразито неформална. Изузимајући ту компоненту неформалности, *онолики* би се могао заменити с *толики* (као у пр. 14), али, за разлику од те заменице, може стајати и после именице (пр. 15):

- (14) Борис Тадић [...] признаје да су све странке корумпиране. Корупцији су медији посветили онолику пажњу **ове** недеље, која се завршава саопштењем полиције да је ухапшен Радосав Швабић, председник општине Аранђеловац [...]. (ЕК: *Политика*, 2009)¹⁸ (15) „Овај, госпо”, рече један врло стари ноум туробним тоном, „да ли он [снег] увек овако пада из неба?” „Него шта! Понекад га ветар носи. Буду гомиле онолике.” (ЕК: Т. Прачет)

Чини се да је овакво значење заменице *онолики* мотивисано њеним основном, упућивачком употребом: говорник се понаша као да саговорник има у свом знању одн. сећању величину објеката о којима је реч и само то треба да узме (ОНО ЧЕГА СЕ ДОБРО СЕЋАМО ЈЕ БЛИЗУ, ОНО ЧЕГА СЕ ЛОШЕ СЕЋАМО ЈЕ ДАЛЕКО; в. и Кликовац 2013).

7.6 Онолики као корелатив

- *Онолики* може стајати у корелацији с односном клаузом, која може почињати односним речима *колики* (пр. 16), *колико* (пр. 17), *какав* (пр. 18), *како* (пр. 19), *који* (пр. 20). Таква употреба се и очекује: корелативна употреба је карактеристична пре свега за заменице 3. лица, јер се њима у том случају упућује у метафоричком простору познатости (одговарајућа метафора гласи НЕПОЗНАТО ЈЕ ДАЛЕКО – в. Кликовац 2013).

¹⁷ У овом примеру *онолики* не указује на квантитет објекта који је постојао у даљој прошлости, него онога који више не постоји – који је, дакле, био временски смештен пре кардиналне границе између живота и смрти.

¹⁸ Овај пример је нарочито илустративан, будући да се *онолики* комбинује с показном заменицом *овај*, а не, како би се очекивало, *онај*: **ова недеља** је недеља која је још у току, а *онолика* пажња значи „велика пажња”.

- (16) Тако је велики проблем извозника у томе што су месечне камате на динаре код нас онолике колике су у западној Европи годишње! (ЕК: Политика, 2001)
- (17) Они који могу да себи уплаћују, „рате” су махом онолике колико им је и предузетник уплаћивао док су радили. (ЕК: Политика, 2007)
- (18) Да ли, ипак, као председник суда можете да обећате онолику брзину у решавању предмета, **каква је најављена пре реформе?** (ЕК: Политика, 2010)
- (19) Проблем високих рачуна за струју ни близу није онолики како је то у јавности представљено [...]. (ЕК: НИН, 2002)
- (20) Народноослободилачки покрет у Србији још није остваривао онолики утицај који би охрабривао грађанске политичаре да сарађују с његовим структурама власти. (ЕК: Б. Петрановић)
- *Онолики* може бити и корелатив поредбене клаузе која почиње спојем *као што* (пр. 21); такође, за ту заменицу се може везивати и израз с речју *као*, који се може схватити као елиптична поредбена клауза (пр. 22):
- (21) [...] ја више нисам онолики као што обично јесам, око метар и седамдесет, него мањи [...]. (ЕК: А. Тишма)
- (22) Металургија у XVIII веку ипак још није имала онолики значај као **касније**. (ЕК: Ф. Бродел, *Материјална цивилизација...*)

8. ОВОЛИКИ, ТОЛИКИ, ОНОЛИКИ КОЈИ УПУЋУЈУ НА НЕОДРЕЂЕНИ ОДН. БИЛО КОЈИ КВАНТИТЕТ

У једној својој употреби (сличној оној које има *штолики* у изразу *штолики* и *штолики* – в. т. 6.6) заменице *оволики*, *штолики*, *онолики* нису упућивачке речи, него имају значење неодређене заменице за квантитет. Тада се обично употребљавају две супротстављене заменице, и чини се да се контраст може упоставити између било којих двеју (у пр. 2 уместо *штолики* могло би да стоји и *оволики*):

- (1) Када се све то обави, осумњичени се позива и каже му се: Господине, ваша имовина је толика, а ваши приходи оволики. Да ли можете да објасните разлику између прихода и имовине? (ЕК: *Полишика*, 2007)
- (2) Сале са шалтерима пошта и банака: редови, гужве, нервоза и клијентата и радника... Па још кад неко хоће да рекламира, провери стање рачуна, да сазна зашто му је рачун толики а не онолики. (ЕК: *Полишика*, 2007)

9. ЗАКЉУЧАК

9.1 Семантика заменица *оволики*, *џолики*, *онолики* резултат је укрштања двеју значењских линија. Једна је појам квантитета. Према налазима из нашег корпуса, квантитет, у зависности од значења именице на чији квантитет упућују те заменице, може укључивати:

- (а) димензије предмета одн. објекта који заузима неки простор (*оволика куџија*);
- (б) количину материје (*џолико вино*);
- (в) број предмета или апстрактних ентитета који се концептуализују као предмети (*џолике јодине, лејенде, џимери; онолики дескућници*);
- (г) интензитет – материје која није опажљива чулом вида (*оволика бука, џолика светлосћ*); покрета (*онолики шамар*); осећања, особине, стања и сл. (*џолика жудња, мудросћ; онолика беда*); особине коју испољава именички појам (*џолика бугала*); радње (*џолика џрвала џнева*);
- (д) важност (*џолика разлика; онолики џроблем*);
- (ђ) трајање неког ентитета који подразумева временску димензију (*џолики филм*) или радње (*оволико кашњење*);
- (е) многољудност – институције (*џолика сћранка*) или радње (*онолико дексћво*);
- (ж) вредност (*оволика цена; џолика количина, новац*).

9.2 Друга значењска линија јесте простор којем припада ентитет на чији квантитет указују ПЗКвант. Тај простор може бити физички или метафорички.

У њиховој основној употреби заменицама *оволики*, *џолики*, *онолики* упућује се на квантитет појма који постоји у физичком простору, као и у простору поседовања (који је очигледан онда кад се не поклапа с физичким простором). Тада се заменица *оволики* везује за *ја*, *овде* или *овај*, заменица *џолики* за *џи*, *џу*, а *онолики* за *џамо* или *он(и)*. При томе се подразумева да је временски деиктички центар *сад*. Заменицама *оволики* и *онолики* може се упућивати и у простору времена; тада *оволики* упућује на квантитет нечега што постоји у садашњости или је постојало у блиској прошлости, одн. временског ентитета који се простире до тренутка говора, а *онолики* упућује на квантитет нечега што је постојало у даљој прошлости. Заменица *онолики* може служити и за упућивање у емоционалном простору; тада упућује на квантитет појма према којем говорник има психолошку дистанцу. Заме-

нице *оволики* и *онолики* приповедачу могу послужити да назначи да је тачка гледишта јунакова, а не његова.

Ако су употребљене да упуте на објекат видљив у физичком простору, ПЗКвант обично су праћене гестом (а вероватно и мимиком). У случају заменице *оволики* говорник гестом може означити димензије на које упућује, али може употребити и показни гест (који се може свести и на поглед или покрет главом). Егзофоричко *џолики* и *онолики* могу бити праћени само показним гестом, одн. погледом.

Заменице *оволики* и *џолики* могу бити употребљене и анафорички. Код заменице *оволики* то је метафоричко значење, изведено од значења просторне близине у тексту. Заменици *џолики* је, с друге стране, анафоричка употреба прирођена, пошто је то заменица 2. лица (в. Кликовац 2006, 2013); упркос томе, у нашем корпусу има више примера за анафоричко *оволики* него за анафоричко *џолики*.

Све три заменице могу бити употребљене као корелативи зависних клауза. Заменица *оволики* може бити корелатив односне клаузе, и у том случају употребљена је и егзофорички и корелативно. Као корелативи односних и поредбених клауза могући су и *онолики* (које се у тој употреби и очекује, с обзиром на то да је 3. лица) и *џолики*; као корелатив последичних клауза могуће је само *џолики* – што је можда подстакло корелативну употребу те заменице и са другим поменутиим зависним клаузама.

Упућивање свим трима заменицама, и егзофоричко и ендофоричко, врло ретко је неутрално; најчешће говорник упућује на тај квантитет са фасцинацијом њиме. Заправо, говорник типично упућује на неки квантитет управо зато да би нагласио да је он велики.

У семантици свих трију заменица примећује се још један процес – губљење одређене семантичке компоненте одн. компоненти. Заменица *оволики* може да изгуби компоненту поређења, тако да уместо значења „по квантитету као овај” значи „овај велики/бројни”. Заменице *џолики* и *онолики* могу да изгубе компоненту упућивања (а с њом и компоненте поређења и смештања у простор); тада те заменице престају да буду деиктичке речи и лексикализују се: *Прошле су џолике њодине* значи „Прошле су многе године”, а *Од снеја се најправе њомиле онолике* значи „направе се огромне гомиле” – али с додатном експресивношћу коју придеви немају. Таква употреба заменице *џолики* је за ту заменицу најтипичнија, а заменица *онолики* је у тој употреби веома неформална, чак жаргонска.

У једној својој употреби заменице *оволики*, *џолики*, *онолики* нису упућивачке речи, него имају значење неодређене заменице за квантитет. Тада се употребљавају у пару и стоје у међусобном контрасту (нпр. *да сазна зашћо му је рачун џолики, а не онолики*), а тај контраст се може упоставити између било којих двеју. Сама заменица *џолики* се употребљава у изразу *џолики* и *џолики*.

ЛИТЕРАТУРА

- КЛАЈН, I. (1985). *O funkciji i prirodi zamenica*. Београд: Институт за српскохрватски језик.
- Кликовац, Д. (2006). „О употреби показних речи у српском језику”. У: П. Пипер (ур.), *Коїнийивнолинівистичка йроучавања срїскої језика*. Београд: САНУ, 125–141.
- Кликовац, Д. (2010). Неколико речи о заменицама у српском језику: предлог класификације и одговарајуће терминологије. *Научни сасїанак славистїа у Вукове дане*, 39/3, 73–84.
- Кликовац, Д. (2013). Граматичка категорија лица код показних речи у српском језику, *Зборник Маїице срїске за славистїику*, бр. 83, 269–286.
- Кликовац, Д. О употреби показних речи *ево*, *еїо* и *ено*. *Научни сасїанак славистїа у Вукове дане*, 45/3, 101–134.
- Кликовац, Д. (2017). О употреби заменичких прилога за време *онда* и *їаг(a)*. У: Р. Драгићевић (ур.), *Пуїевима речи – Зборник радова у часї Даринки Горїан Премк*. Београд: Филолошки факултет, 495–516.
- Кликовац, Д. (2018). О систему заменичких прилога за место у српском језику: прилог *їамо*. *Срїска славистїика – колекїивна моноїрафија (Радови срїске делеїације на XVI меїународном конїресу славистїа), Том I: Језик*. Београд: Савез славистичких друштава Србије, 125–140.
- Поповић, Љ. (¹⁵2014). Синтакса [без потпоглавља „Систем глаголских облика и његова употреба”]. У: Ж. Станојчић, Љ. Поповић, *Грамаїика срїскої језика за їмназије и средње школе*. Београд: Завод за уцбенике.
- Поповић, Љ. (2019 [1997–2000]). *Комуникаїивно-їрамаїичка анализа реченице*. Београд: Друштво за српски језик и књижевност Србије.
- Речник срїскохрвайскої књижевної језика, I–VI*. Нови Сад: Матица српска.
- Речник срїскохрвайскої књижевної и народної језика, I–XX*. Београд: САНУ.

Duška Klikovac

ON SERBIAN DEMONSTRATIVE PRONOUNS *OVOLIKI*, *TOLIKI*, *ONOLIKI*
(SEMANTIC, SYNTACTIC AND PRAGMATIC ASPECTS)

Summary

This paper deals with Serbian demonstrative pronouns *ovoliki* [‘this big/much/many’], *toliki* [‘so big/much/many’] and *onoliki* [‘that big/much/many’], which point to the quantity of nominal concepts. The analysis first focuses on the semantic structure of these demonstratives and the syntactic constructions in which they occur, as well as on the multiple facets of the notion of quantity pertinent to their meaning. Then the use of each demonstrative is examined individually with regard to the space in which it situates the nominal concept whose quantity it points to (the space of the speaker, the addressee, or a non-present person, respectively). This part of the analysis also includes the identification of conceptual metaphors by means of which the pointing is mapped from the spatial domain to other, abstract domains.

Key words: Serbian, deixis, demonstrative pronouns *ovoliki*, *toliki*, *onoliki*, quantity, conceptual metaphor

Душанка С. Звекић Душановић
Филозофски факултет, Нови Сад
dusazd@gmail.com

КОНЦЕПЦИЈА НОВОГ ПРОГРАМА ЗА ПРЕДМЕТ СРПСКИ КАО НЕМАТЕРЊИ ЈЕЗИК*

Током 2017. године, у организацији Завода за унапређење образовања и васпитања, уз подршку мисије ОЕБС-а у Србији, сачињен је предлог новој програма за предмет Српски као нематерњи језик за основну и средњу школу. Као полазни, обавезујући документ у изради овој програма узет је Правилник о Општим стандардима испитивања за предмет Српски као нематерњи језик за крај првој и другој циклуса обавезној образовања, општој средњој образовања и основној образовања оградних. Да би се омогућио остварљив најредак у савладавању српској језика ученика различитих средина и различитих матерњих језика, сачињене су две варијанте програма: А – за ученике чији матерњи језик припада несловенским језицима и који живе у хомогеним срединама и Б – за ученике чији матерњи језик припада словенским језицима и који живе у вишенационалним срединама.

У раду се предочавају концепцијске основе овако диференцираној програма, представљају се карактеристике исхода, области и садржаја овој предмету и дају смернице за дидактичко-методичко остваривање програма.

Кључне речи: Српски као нематерњи језик, програм, језик, књижевност, језичка култура

* Рад је настао у оквиру пројекта Синтаксичка, семантичка и прагматичка истраживања стандардног српског језика (178004), који финансира Министарство просвете и науке Републике Србије.

1. УВОД

Чињеница је да многи ученици из хомогених мањинских језичких средина и они чији матерњи језик није близак српском слабо овладавају српским језиком током редовног школовања. На то утичу различити чиниоци,¹ међу којима је најчешће истицан неадекватан програм за овај предмет, самим тим и неадекватни уџбеници који се израђују на основу њега. Узимајући у обзир ову чињеницу, али и то да је од последње суштинске реформе програма за овај предмет прошло више од 50 година, донета је одлука да се сачини нови програм за предмет Српски као нематерњи језик, који би реално сагледао ситуацију различитих група ученика и био конципиран тако да сви ученици добију шансу да овладају српским језиком у складу са својим могућностима.

Кровни документ за израду новог програма био је *Правилник о Ојшћим сћандардима йосћийнућа за йредмећ Срйски као немайерњи језик за крај йрвој и другој циклуса обавезној образовања, ойшћиеј средњеј образовања и основној образовања одраслих* (2017).² Као што то важи за све предмете у нашем школском систему, тако је и у овим Стандардима остварена диференцијација постигнућа ученика на основном, средњем и напредном нивоу. У овом предмету таква диференцијација има специфичан значај. Наиме, имајући у виду различите језичке средине и различите матерње језике ученика, начелно се очекује да сви ученици овладају основним нивоом постигнућа (при чему ће задовољавајући резултат бити, за почетак, да основним нивоом овладају ученици албанског и мађарског матерњег језика), да средњи ниво достигну ученици чији су матерњи језици сродни српском или који живе у хетерогеним језичким срединама (словачки, русински, бугарски, румунски), а напредни ниво да достигну ученици чији је матерњи језик настао раздвајањем српскохрватског језика (хрватски и

¹ Овај проблем сагледаван је из различитих перспектива и на њега су указивале различите институције. У *Студији о могућностима унапређења наставе и учења Српског као нематерњег језика у општинама Прешево, Бујановач и Медвеђа* (у даљем тексту Студија) констатује се да „saznanja o slabom znanju srpskog jezika među pripadnicima i pripadnicama albanske nacionalne manjine dolaze iz civilnog društva, institucija, stručnjaka, učesnika različitih inicijativa, programa i projekata koji se sprovode uz podršku međunarodnih partnera, kao i od pojedinaca iz albanske zajednice” (Bošković i dr. 2014: 9). У даљем тексту *Студије наводи се и да* „problem nedovoljnog poznavanja srpskog jezika nije karakterističan samo za albansku nacionalnu manjinu, već se s tim pitanjem susreću i pripadnici drugih nacionalnih manjina koji žive u jezički homogenim sredinama, ili oni čiji se maternji jezik znatno razlikuje od srpskog. To je potvrđeno i u razgovorima sa predstavnicima Pokrajinskog sekretarijata za obrazovanje, upravu i nacionalne zajednice AP Vojvodine, kao i sa predstavnicima nacionalnih saveta mađarske i slovačke nacionalne manjine” (Bošković i dr. 2014: 13). Утицаји различитих чинилаца на овладавање српским као нематерњим језиком разматрају се и у радовима Д. Звекић-Душановић (2016а и 2016б).

² У даљем тексту Стандарди.

босански).³ Наравно, оваква подела ни у ком случају неће ограничавати ученике било којег матерњег језика да постигне виши ниво компетенција од очекиваног. Треба напоменути да је, како у изради Стандарда, тако и у изради Програма, консултован *Заједнички европски оквир за учење језика* (2002), те су сугестије које се тамо могу наћи уграђене у ове документе у складу са специфичностима наше средине.

2. КАРАКТЕРИСТИКЕ „СТАРОГ” ПРОГРАМА

Први програм за предмет Српски као нематерњи језик (Српски/српско-хрватски као језик средине, како је у претходним периодима називан) у којем се настави овог предмета приступило из перспективе усвајања/учења другог језика сачињен је 1966. године, а израдили су га чланови студијског одељења Покрајинског завода за издавање уџбеника (Кочиш, Чипкар, Јерковић, Брунет 1966). Тада је први пут грађа којом треба овладати организована тако да су издвојени основни језички/реченични модели који се постепено, из разреда у разред, проширују и допуњују. До појаве овог програма учила су се граматичка правила и лексичка грађа, налик ономе што се у литератури назива граматичко-преводном методом. Додуше, треба истаћи да је основни циљ – продуктивно овладавање српским језиком – постављен адекватно још пре 1966.

До израде програма 2017. у старом су, током протеклих деценија, вршене мање измене из области усвајања језика, при чему је концепција остала иста. Једна од измена била је одвајање обавезног од проширеног дела програма, обавезни се препоручивао за остваривање у хомогеним срединама с матерњим језицима који нису сродни српском, а проширени за оне ученике који могу више. Додуше, пажљиво ишчитавање тог програма показује да је диференцијација била минимална, састојала се у тек понеком језичком моделу, а да су захтеви за обавезни део били већи него што је то пракса могла испратити. Усвајање језика путем увежбавања језичких модела, њихово понављање до нивоа аутоматизације, као и комбиновање различитих структурни вежби типа супституције, трансформације, допуњавања и сл. карактеристика је аудиолингвалних и аудиовизуелних метода учења страних језика, које су биле актуелне половином 20. века. Заступајући такве ставове у усвајању/учењу српског као нематерњег језика аутори су, видимо, били упознати са тада најсавременијим сазнањима усвајања/учења страног језика. Граматици се у нижим разредима приступало имплицитно, док се експлицитна граматика почињала уводити постепено од 4. разреда, с напоменом да она треба

³ Подробније о Стандардима и нивоима постигнућа може се прочитати у *Приручнику* ауторки В. Крајишник и Д. Звекић-Душановић (2017).

да буде функционална.

Све ово што је до сада речено о „старом” програму важи за основну школу. Треба имати у виду да је програм за средњу школу за овај предмет конципиран налик програму за Српски језик и књижевност (као матерњи). У њему је било предвиђено учење граматике према језичким нивоима (фонетика/фонологија, морфологија, синтакса) јер се сматрало да ће ученици током основне школе савладати основе српског језика, те да ће овакав приступ омогућити систематизацију већ постојећих знања.

У протеклом периоду најзначајнија измена у односу на програм из 1966. састојала се у томе да је, деведесетих година 20. века, у програме од 5. разреда основне школе унета препоручена лектира. У вези с тим треба напоменути да је она махом пренета из програма за Српски језик (као матерњи), те, како се могло и очекивати, она није била примерена потребама учења српског језика као нематерњег, будући да су текстови својим језичким, али и тематским карактеристикама превазилазили могућности ученика појединих језичких средина.

3. КОНЦЕПЦИЈА НОВОГ ПРОГРАМА

После вишедеценијске паузе у значајнијем иновирању програма, 2017. године, приступило се изради програма за предмет Српски као нематерњи језик, у који је планирано да се уграде нови приступи у настави другог језика, и да се истовремено уважи специфичност наше средине – чињеница о различитим могућностима усвајања/учења српског језика. На проблеме је, током претходног периода, указивано првенствено у срединама с мађарским и албанским већинским становништвом, где је успех у овладавању српским језиком био и најслабији.

Одлучено је да се направе две варијанте програма. Варијанта А првенствено је намењена ученицима чији матерњи језик припада несловенским језицима и који живе у хомогеним срединама, док је варијанта Б примерена ученицима чији матерњи језик припада словенским језицима и који живе у вишенационалним срединама. Односно, варијанта А покрива основни ниво Стандарда, а варијанта Б средњи и напредни ниво. Ово је, разуме се, само начелна сугестија, наставници ће се опредељивати за ону варијанту која више одговара конкретном саставу одељења. Важно је имати у виду да примена програма Б подразумева владање садржајима програма А.

У програму је најпре дат циљ наставе предмета Српски као нематерњи језик. За варијанту А у основној школи гласи:

„Циљ наставе и учења *српској* као *нематерњег* језика јесте оспособљавање ученика да се служи српским језиком на основном нивоу у усменој и писаној комуникацији ради каснијег успешног укључивања у живот заједнице и остваривања грађанских права и дужности, као и уважавање српске

културе и развијање интеркултуралности као темељне вредности демократског друштва.”

За варијанту Б циљ је нешто другачије постављен:

„Циљ наставе и учења *српској као нематерњијезика* јесте оспособљавање ученика да води усмену и писану комуникацију са говорницима српског као матерњег језика ради каснијег пуног укључивања у живот заједнице и остваривања грађанских права и дужности, као и упознавање српске културне баштине и развијање интеркултуралности као темељне вредности демократског друштва.”

За варијанту А, видимо, постављен је циљ да се овлада основним нивоом у усменој и писаној комуникацији, док је у варијанти Б предвиђено да ученик води усмену и писану комуникацију на српском језику, што је нешто већи захтев. У обе варијанте су, затим, дефинисани Исходи, Области и Садржаји. Исходи описују шта ће ученик бити у стању да искаже по завршетку одређене области. У програму су издвојене три области: Језик, Књижевност и Језичка култура, а за сваку од њих одређени су Садржаји. Ове три области се међусобно допуњују и тако повезане заједно доприносе остваривању циља овог предмета. Важно је напоменути да је у свим сегментима програма пажљиво испоштован принцип поступности.

3.1 Обласи Језик

У садржајима области Језик дат је оквирни број речи које треба усвојити у сваком разреду. У програму А тај број износи око 150 пунозначних и помоћних речи, док је у програму Б нешто већи – око 200 до 250 нових речи. У садржајима области Језик наведени су и граматички елементи којима треба овладати у сваком разреду. Под тим не треба подразумевати експлицитно учење граматике, већ имплицитно, што значи да се језик не учи путем учења парадигми, правила и употребе граматичке терминологије. Ово је крупна разлика у односу на стари програм, у којем се од 4. разреда основне школе уводио одељак Граматика у оквиру којег је било предвиђено овладавање граматичким појмовима. Од овога се у новом програму одустало, будући да је пракса показала да не доприноси функционалном овладавању језика, како

се очекивало.⁴ То не значи да у вишим разредима наставник не може давати и нека граматичка објашњења. Напротив, кратка, сврсисходна објашњења неких правилности или одступања од правила могу допринети ефикаснијем усвајању језика. Битно је да се часови језика не претворе у граматизирање, тј. теоријско учење граматике.

Важно је имати у виду да се језички елементи не уче изоловано, ван реченичног и комуникативног контекста, већ је управо минимална јединица усвајања језика реченица. Тако, на пример, у првом разреду А програма одељак Језик садржи следеће граматичке јединице: презент глагола у 1, 2. и 3. лицу једнине (потврдни и одрични облик); проста реченица са именским делом предиката; личне заменице 1, 2. и 3. лица једнине у функцији субјекта; проста реченица са глаголским предикатом; именице у локативу једнине са предлозима *у* и *на* уз глагол *јесам* – на нивоу разумевања. У пракси то треба да значи да би ученик који српски језик усваја по А варијанти програма након завршеног 1. разреда основне школе требало да буде у стању да разуме и саставља следеће реченичне моделе: *Ја сам ученик. Ово је учионица. Учиошелица сјоји. Дечак седи. Он црпи. Он не пише.* А предвиђено је и да разуме основне просторне односе у реченицама типа: *Бака иде у кухињу. Деца се играју у соби.* Ови се реченични обрасци усвајају путем разноврсних структурних вежби, као што су супституције, трансформације, допуњавања и сл. Пожељно је створити богат комуникативни контекст како би искази деловали природно. Језичка грађа је кумулативна, из разреда у разред овим се језичким елементима додају нови, већ усвојени се стално понављају, и на тај начин се поступно савладавају елементи српског језика неопходни за свакодневну комуникацију.

С обзиром на то да је област Језик овог програма највише усмерена на достизање граматички исправних конструкција у складу са стандардним српским језиком, на часовима посвећеним садржајима ове области треба постепено радити на корекцији грешака, што се постиже дуготрајним увежбавањем датих структура.

⁴ Наставници који изводе наставу српског као нематерњег језика у општинама Прешево, Бујановац и Медвеђа били су у прилици да се изјасне о погодности тада важећег плана и програма за овај предмет. Од садржаја који су процењени као неодговарајући највише је издвајана област граматике, која је означавана као преобимна. Истраживачки тим Студије дошао је до закључка да поједини наставници нису довољно упознати с концепцијом, структуром и препорукама за реализовање програма, те да су под појмом „граматика” подразумевали садржаје и методе који се примењују у настави матерњег језика. Уп. о овоме код Д. Звекић-Душановић (2014: 62–64).

3.2 Области Књижевности

Циљ ове области јесте да се ученици упознају са културом, историјом и традицијом српског народа, као и с делима значајним за српску књижевност. Осим тога, она, као и остале области, треба да допринеси функционалном владању језика, усвајању лексичких и граматичких елемената српског језика и њеној примени у говорној и писаној комуникацији. У програму је направљен избор текстова који су примерени узрасту и предзнању ученика, а вођено је рачуна и о репрезентативности књижевних дела. У варијанти А су заступљени језички једноставнији текстови, а у варијанти Б они који су језички комплекснији. Поред оригиналних књижевних текстова, програм предвиђа и конструисане и адаптиране. Конструисани и адаптирани текстови примењиваће се првенствено у варијанти А, будући да језичко предзнање ученика којима је ова варијанта програма намењена слабије, те се не може очекивати да разумеју сложенији оригинални књижевни текст. Поред понуђених текстова, наставници треба и сами, по сопственом избору, а у зависности од могућности и интересовања ученика, да одаберу текстове које ће обрађивати. Овим се ствара могућност већег прилагођавања наставе условима у којима се она реализује.

Књижевним текстовима оправдано је приступати на различите начине у зависности од тога да ли се реализује варијанта А или варијанта Б програма. За обе варијанте кључно је обезбедити разумевање текста, што се постиже уводним разговором и семантизацијом непознатих речи. У зависности од узраста и предзнања ученика, у вишим разредима, могуће је спровести и књижевно-теоријску анализу, али треба водити рачуна о томе да се она ослања на знања из матерњег језика, односно да таква анализа није примарна у овом предмету, нарочито у срединама где ће се настава остваривати према варијанти А програма. Часове посвећене обради књижевних дела треба организовати тако да ученици буду у прилици да изражавају своје утиске, коментаришу, износе лична искуства и сл. На тај начин, у природној комуникацији, развијају и своје језичке компетенције и богате вокабулар. Међу понуђеним текстовима има оних који су погодни за разноврсне методске поступке као што су: учење напамет, драматизација, проширивање текста, варирање делова текста и сл.

3.3 Области Језичка култура

Мада и претходне две области имају за циљ развијање комуникативне компетенције ученика, ипак је област Језичка култура у том погледу кључна. Њени су исходи усмерени на разумевање слушањем, говорење,

читање с разумевањем⁵ и писање – језичке вештине које треба поступно и равномерно развијати. У садржајима ове области наведене су теме које дају комуникативни оквир и усмеравају на избор лексике одговарајуће семантике. У програму су наведене теме као што су: лично представљање, породица и људи, живот у кући, храна и пиће, одећа и обућа, здравље, образовање, природа, спорт, куповина, насеља, саобраћај, јавни и услужни објекти, време, култура, уметност, медији и комуникативни модели. Ове се теме понављају из разреда у разред, а у сваком су конкретизоване садржајем програма. И овде се настојало да се води рачуна о поступности. На пример, тема Лично представљање – основне информације о себи, развија се из разреда у разред на следећи начин у основној школи: 1. разред – име и презиме; 2. разред – адреса, телефонски број; 3. разред – место рођења; 4. разред – месец рођења, узраст, место и улица становања; 5. разред – датум свог рођења; 6. разред – омиљене личне активности; 7. разред – национална или етничка припадност; 8. разред – кратка биографија. У средњој школи се ова тема наставља: 1. разред – узраст, место становања, средња школа коју похађа; 2. разред – физички изглед, лична интресовања; 3. разред – карактерне и емотивне особине; 4. разред – писање CV-ја.

4. ПОЗИТИВАН И НЕГАТИВАН ТРАНСФЕР

У настави предмета Српски као нематерњи језик увек треба имати у виду да ученици који га похађају већ владају једним језиком – матерњим. На њему умеју не само да се изражавају, већ су на њему стекли и базична знања и искуства из различитих области. Ова чињеница може и да олакша, али понекад и да отежа усвајање другог језика. У настави страних језика дуго је посебна пажња посвећивана отклањању интерференције – негативног трансфера, тј. негативног утицаја доминантног, по правилу матерњег, прво усвојеног језика. У том смислу сматра се значајним наставничково познавање структуре матерњег језика ученика како би разумео грешке које настају под утицајем матерњег језика и како би их пажљиво осмишљеним вежбама постепено редуковао. Не треба, ипак, занемарити и предности које пружа владање првим језиком. Управо искуства и знања која ученици имају треба узети у обзир, полазити од њих, уважавати их и користити тако да настава буде што ефикаснија и економичнија. Под тим се подразумевају

⁵ Ово треба истаћи јер су чланови тима за израду Студије, приликом присуства часовима, приметили да су многи ученици овладали техником читања, али не и разумевањем прочитаног. Запажања о начину остваривања програма у основним школама у општинама Прешево, Бујановац и Медвеђа износе се у посебном поглављу *Студије* (Zvekić-Dušanović, Ajdžanović 2014).

знања из свакодневног живота, али и она стечена у школи, на часовима матерњег језика, па и осталих предмета. Остваривањем корелације с наставом матерњег језика, као и с другим школским предметима и ваннаставним искуствима подстичу се когнитивне способности ученика, код њих се развија свест о језичким и културолошким сличностима и разликама.

5. УМЕСТО ЗАКЉУЧКА

У раду је, у основним цртама, представљена концепција и структура новог програма за предмет Српски као нематерњи језик, који је настао с циљем да се отклоне недостаци старог програма, уз задржавање оних елемената за које се сматрало да представљају добра решења. За разлику од старог, у новом програму нема одељка Граматика, који је у пракси често погрешно тумачен, те се драгоцено време, ограничено наставним планом на 2–3 часа недељно, трошило на учење дефиниција, парадигми, граматичких елемената ван језичког и комуникативног контекста. Новина је, између осталог, и то што је направљена већа диференцијација у исходима и садржанима области Језик. Ова је диференцијација била минимална у претходном програму. Значајне измене видљиве су и у области Књижевност, у којој се настојала уважити чињеница да ученици у појединим језичким срединама, услед слабог познавања српског језика, нису у стању да разумеју језички сложене и дуже оригиналне књижевне текстове. Да би се, ипак, и ови ученици упознали са значајним делима српске књижевности, програмом је сада отворена могућност адаптације појединих књижевних дела.

ЛИТЕРАТУРА

- Bošković, N., D. Nenadić, M. Rodić, J. Marjanović (ur.) (2014). *Studija o mogućnostima unapređenja nastave i učenja Srpskog kao nematernjeg jezika u opštinama Preševo, Bujanovac i Medveđa*, Beograd: Služba Koordinacionog tela Vlade Republike Srbije za opštine Preševo, Bujanovac i Medveđa.
- Kočiš, N., A. Čipkar, J. Jerković i E. Brunet (1966). *Srpskohrvatski u školama narodnosti, Priručnik za učitelje i nastavnike 1*. Novi Sad: Pokrajinski zavod za izdavanje udžbenika.
- Крајишник, В. и Д. Звеквић-Душановић (2017). *Општински стандарди јосипић-нућа за предмет Српски као нематерњи језик за крај првог и другог циклуса обавезног образовања, општински средњег образовања и основног образовања ограслих: Приручник за наставнике*. Београд: Мисија ОЕБС-а у Србији.
- Наставни планови и програми за српски као нематерњи језик <http://www.zuov.gov.rs/poslovi/nastavni-planovi/nastavni-planovi-os-i-ss/> 28. 10. 2013.

- Правилник о Ойшійим сїангдима йосїїїнућа за йрегмеї Срїски као нематерњи језик за крај йрвої и друїої циклуса обавезної образовања, ойшїїеї средњеї образовања и основної образовања ограслих (2017). <https://www.neobilten.com/objavljen-sluzbeni-glasnik-rs-broj-55-od-2-6-2017-godine/>
- Zajednički evropski okvir za učenje, nastavu i ocjenjivanje jezika (2002). <http://propisi.weebly.com/uploads/3/2/3/2/32327273/eu-okvir-za-ucenje-oth-srb-t07.pdf> 10. 1. 2015.
- ZVEKIĆ-DUŠANOVIĆ, D. (2014). Analiza nastavnog plana i programa za srpski kao nematernji jezik za osnovnu školu. U: N. Bošković i dr. (ur.), *Studija o mogućnostima unapređenja nastave i učenja Srpskog kao nematernjeg jezika u opštinama Preševo, Bujanovac i Medveđa*, Beograd: Služba Koordinacionog tela Vlade Republike Srbije za opštine Preševo, Bujanovac i Medveđa, 49–66.
- ZVEKIĆ-DUŠANOVIĆ, Dušanka i M. Ajdžanović (2014). Način ostvarivanja programa u osnovnim školama u opštinama Preševo, Bujanovac i Medveđa. U: N. Bošković i dr. (ur.), *Studija o mogućnostima unapređenja nastave i učenja Srpskog kao nematernjeg jezika u opštinama Preševo, Bujanovac i Medveđa*, Beograd: Služba Koordinacionog tela Vlade Republike Srbije za opštine Preševo, Bujanovac i Medveđa, 67–96.
- ЗВЕКИЋ-ДУШАНОВИЋ, Душанка (2016a). Нека питања наставе српског као нематерњег језика у хомогеним мађарским и албанским срединама у Републици Србији. У: Дражић, Ј., И. Бјелаковић и Д. Средојевић (ур.), *Теме језикословне у срдисїїици кроз дијахронију и синхронију: зборник у частї Љиљани Судоїић*, Нови Сад: Филозофски факултет, 667–686.
- ZVEKIĆ-DUŠANOVIĆ, Dušanka (2016b). Kulturni konteksti u nastavi Srpskog kao nematernjeg jezika u srednjim školama. U: Živančević Sekeruš I., B. Šimunović Bešlin i Ž. Milanović (ur.), *Susret kultura, Zbornik radova sa VIII međunarodnog interdisciplinarnog simpozijuma*, Novi Sad: Filozofski fakultet, 37–54.

Dušanka Zvekić Dušanović

THE CONCEPT OF A NEW SYLLABUS FOR THE SERBIAN AS A NON-MOTHER TONGUE

Summary

During 2017, in the organization of the Institute for the Advancement of Education, with the support of the OSCE Mission in Serbia, a proposal for a new syllabus for Serbian as a non-mother tongue for elementary and secondary schools was drafted. As a starting, binding document in the drafting of this syllabus, *General Achievement Standards for the Subject Serbian as a Non-mother Tongue for the End of the First and Second Cycle of Compulsory Education, General Secondary Education and Elementary Education for Adults* were taken. In order to provide a genuine progress in mastering the Serbian language of students from different backgrounds and different mother tongues, two variants of the program were made: A – for students whose mother tongue belongs to non-Slavic languages and who live in homogeneous environments, and B – for students whose native language belongs to Slavic languages and who live in multinational environments.

The paper presents the concept of such a differentiated program and shows the characteristics of the syllabus fields – Language, Literature and Language Culture. The contents of the Language field consist of the number of words to be acquired in each grade, and the grammatical elements that are gradually introduced. In the Literature field, a selection of Serbian literary works is given according to age. The Language Culture field contains thematic areas covering most situations from everyday life and is aimed at the equal mastering of basic language skills in a communicative context. The paper presents basic differences and novelties in relation to the previous syllabus for this subject.

Key words: Serbian as a non-native language, syllabus, language, literature, language culture

371.3::811.163.41'243
371.671::811.163.41'243

Vesna R. Weiss

Основна школа „Сечењи Иштван”, Суботица

vesnaweiss@yahoo.com

ПРИРУЧНИК У ИЗРАДИ НАСТАВНИКА ПРАКТИЧАРА - ПРИМЕР РЕФЛЕКСИВНОГ ПРОМИШЉАЊА НАСТАВНЕ ПРАКСЕ У ТЕЖЊИ КА УНАПРЕЂИВАЊУ НАСТАВЕ СРПСКОГ ЈЕЗИКА КАО НЕМАТЕРЊЕГ

Настава српског као нематерњег језика у Рејублици Србији пролазила је кроз различите концепте овладавања српским језиком у наставама да се ученици припадници националних мањина осигуре за свакодневну комуникацију.

Централну улогу у унапређивању образовања и васпитања, а тиме и наставног процеса имају наставници. Данас компетенције свих наставника, па тако и наставника српског као нематерњег језика, чине комплексан мозаик различитих подручја знања и вештина укључених у практично подручје њиховог деловања. Стога је у пракси рада оријентисаном на ученика неопходно да наставник буде и рефлексивни практичар. Наставник мора да преиспита и промишља својствено деловање из угла теоријских знања, као и да проверава и преиспита њихова сазнања кроз практично деловање.

Намера рада је да прикаже један начин рефлексивног промишљања наставне праксе српског као нематерњег језика на основу приручника који су израдили наставници практичари управо следећајући своју праксу из различитих перцепција, мењајући је и развијајући у циљу ученичког кумулативног стицања знања, вештина и ставова које ће умети да користе у различитим животним ситуацијама. Анализа одговора анкетираних ученика и наставника у вези са улогом и значајем приручника у њиховом раду доказује важност рефлексивне праксе која може да мења предметну методологију и мотивацију ученика у циљу достизања кључне компетенције – функционалне владања српским језиком.

Кључне речи: српски као нематерњи језик, наставник рефлексивни практичар, унапређивање наставе, мотивација

1. СОЦИО-КУЛТУРАЛНЕ ОДРЕДНИЦЕ ВОЈВОДИНЕ У ИСТОРИЈСКОМ КОНТЕКСТУ

Језичка политика¹ у урбаној заједници као што је Војводина, у којој су мултикултуралност и мултијезичност и данас суштинске социо-културалне одреднице и интегрални елемент идентитета њених становника, у свом друштвеном контексту током историје била је креирана не само лингвистичким већ и изванлингвистичким елементима, као што су демографски и економски фактори, културно окружење, социјална структура друштва, те политички и правни фактори (Шкиљан 1988: 12).

У владавини подручјем Војводине често су се одмењивале разне државнополитичке формације и насељавали је разни народи (индоевропски народи илирског, трачког и келтског порекла, Римљани, Готи, Сармати, Јазиги, Хуни, Гепиди, Авари, Лангобарди, Византинци, Франци, Словени...), те је ова територија била изложена многим и скоро сталним етничким померањима. Етнички и верски мешовито становништво, њихови језици и културе оставили су свој посебан траг, како у привредном, тако и у културном и образовном животу и животним навикама.

Темељне социолошке одреднице Војводине у 20. веку, када постаје саставним делом Краљевине Србије, а потом и Краљевине Срба, Хрвата и Словенаца, те касније и Југославије и Републике Србије, и надаље су мултиетичност и мултијезичност, а језичка политика у образовним установама мењана је у складу са политичким и правним факторима.

2. ИЗАЗОВИ НАСТАВЕ СРПСКОГ КАО НЕМАТЕРЊЕГ ЈЕЗИКА

Настава српског као нематерњег језика у Војводини у 20. веку у својој дугој традицији пролазила је кроз различите концепте овладавања српским језиком у настојању да се ученици припадници националних мањина оспособе за свакодневну комуникацију.

Одмах након Другог светског рата, српски/српскохрватски као нематерњи језик почео је да се учи у основној и средњој школи као обавезан предмет (Бурзан, 1984: 5), али садржина наставе овога предмета није била прилагођена постављеним циљевима који су, између осталог, захтевали и да ученици продуктивно овладају српским/српскохрватским језиком и оспособе се за свакодневну комуникацију. Програм се заснивао на учењу речи и основа граматике српског језика као матерњег, садржај није био систем-

¹ Шкиљан језичку политику дефинише као скуп рационалних и углавном институционализованих поступака којима неко друштво утиче на језичке одлике јавне комуникације и на формирање свести својих учесника о тим облицима (Шкиљан 1988: 8).

ски уређен за потребе другог језика, а уџбеници који су се користили као наставна средства били су намењени ученицима матерњег српског/српско-хрватског језика. Тек 1966. године долази се до новог концепта наставе српског као нематерњег језика са нагласком на стицању основе практичног владања језиком и диференцијацијом наставе предмета у зависности од ученика и средине у којој живе. Период од 1966. до 2003. године донео је иновативну концепцију предмета и био модел за углед у настанку програма за сличне језичке и националне ситуације (Звекић-Душановић 2014: 50).

Реформом школског система започетом у Србији 2003. године, програм за Српски као нематерњи језик, у односу на друге предмете, остао је неразрађен, циљеви и исходи нису били дефинисани, те је већ наредне године враћен на претходну концепцију.²

Период од 2004. до 2017. године, у којем је коначно усвојен Предлог општих стандарда постигнућа за предмет Српски као нематерњи језик за крај првог, другог и трећег циклуса образовања, донео је само незнатне измене у програму. Постојање једног програма и за хомогену и за хетерогену језичку средину, језичка хомогеност и лингвистичка несродност језика мањина (нпр. албанског, мађарског...) и званичног језика државе, и даље су отежавали планирање, извођење и само усвајање програма, посебно у хомогеној средини у којој су ученици додир са српским језиком имали само у учионици. С друге стране, захтеви програма за ученике из хетерогене средине неретко су били испод њихових могућности. Постојећи програм подразумевао је да ученици овако различитих језичких средина достигну исти ниво владања српским језиком, што је било нереално и контрапродуктивно. Све то је резултирало неделотворношћу метода у настави, недовољном стручношћу наставника који су за овај предмет своју наставу ослањали на српски језик као матерњи, непостојањем обука за наставнике као и изостанком унапређивања квалитета наставе упркос потреби за адекватним дефинисањем исхода и стандарда. Због специфичности ове наставе, предвиђене исходе, када су пре свега у питању хомогене језичке средине, требало је остваривати методама и активностима сличнијим настави страног него матерњег језика.³

Управо овакво стање произвело је код одређених наставника српскога као нематерњег језика потребу за преиспитивањем и промишљањем сопственог деловања, како из угла теоријског знања, тако и за провера-

² Више о наставном плану и програму за Српски као нематерњи језик, у контексту историјских концепција предмета и савремене структуре, циљева и задатака предмета, у раду Душанке Звекић-Душановић.

³ О специфичности самога предмета Српски као нематерњи језик, о везама методике наставе српског као нематерњег језика са методиком наставе страног језика говори студија Весне Крајишник и Никице Стрижак.

вањем и преиспитивањем тих сазнања кроз практично деловање. Овакав начин рада дешава се у временском периоду између 2004. и 2017. године, а пре усвајања Предлога општих стандарда постигнућа за предмет Српски као нематерњи језик за крај првог, другог и трећег циклуса образовања.

3. НАСТАВНИК РЕФЛЕКСИВНИ ПРАКТИЧАР

Централну улогу у унапређивању образовања и васпитања, а тиме и наставног процеса имају наставници. Данас компетенције свих наставника, па тако и наставника српског као нематерњег језика, чине комплексан мозаик различитих подручја знања и вештина које су укључене у практично подручје њиховог деловања. Стога је у приступу рада оријентисаном на ученика неопходно да наставник буде и рефлексивни практичар. Наставник рефлексивни практичар сагледава своју праксу из различитих перспектива, полази од откривања и разумевања сопствених претпоставки и развија и мења своју праксу и околности које су за њу значајне. Овакав наставник поседује осетљивост за сагледавање ситуације из различитих углова, отвореност да размењује искуства са колегама и да испробава другачије начине рада од устаљених, поседује спремност да анализира уверења на којима се темеље његови свакодневни поступци и трага за елементима добре праксе (Радуловић 2011: 31).

4. ПРИМЕРИ ДОБРЕ ПРАКСЕ

Током 2013. године, у ОШ „Сечењи Иштван” у Суботици, две наставнице српског језика као нематерњег, Александра Тадић и Весна Вајс, промишљале су своју наставну праксу. Полазна питања била су у вези са различитим аспектима наставне праксе: у чему се њихова наставна средина разликује од осталих, шта им недостаје – како да наставу методички унапреде, и на који начин да ученике мотивишу за ефикасније усвајање српскога језика и оспособе их за функционалну употребу српскога језика.

Вишегодишњи рад са ученицима у одељењима на мађарском наставном језику показао им је да остваривање тадашњег плана и програма за предмет Српски као нематерњи језик отежавају како језичке предиспозиције ученика (мађарски језик не припада истој језичкој породици којој припада српски језик), тако и језичко окружење (ученичко предзнање из српског језика кретало се у распону од познавања српског језика на нивоу страног – код већине ученика, до познавања српског језика као матерњег – код ученика из мешовитих бракова). Уз то, иако је Предлог наставног програма за Српски као нематерњи језик предлагао две варијанте (за хомогену и хетерогену језичку

средину)⁴, постојећи удбеници нису омогућавали ученицима достизање одговарајућег нивоа постигнућа који би био у складу са њиховим језичким предиспозицијама и језичким окружењем. Наставу је требало организовати по узору на наставу страног језика, изводити је диференцирано, а задатке израдити на три нивоа (основни, средњи и напредни), што се показало успешнијим и функционалнијим методом.

Првобитну идеју о изради скрипти за ученике петог разреда ОШ „Сечењи Иштван” потпомогло је Удружење просветних радника Мађара северне Бачке и претворило је, уз финансијску подршку Министарства за људске ресурсе Мађарске у 2014. години, у израђени приручник за учење српског као нематерњег језика под називом „Чаробни српски”. Чињеница да удружење мађарских просветних радника подржава идеју и помаже издавање приручника из српског као нематерњег језика говори и о свести о важности учења српског језика у овој заједници, како би се ученици, њени припадници, боље и лакше остваривали у својим професионалним тежњама. Две године касније, 2016, излази и други приручник, сада за 6. разред под називом „Чудесни српски”, те се у њему, као коауторка уз Весну Вајс, уместо Александре Тадић, јавља наставница српског језика Сузана Енги. Оба приручника сваке школске године, од 2014. до данас, бесплатно добијају ученици у Севернобачком округу како би им ово помоћно средство послужило у настави у усвајању српског језика. До сада је приручнике користило преко осам хиљада ученика.

Аутори оба приручника, наставници рефлексивни практичари, три године пре усвајања Предлога општих стандарда постигнућа за предмет Српски као нематерњи језик за крај првог, другог и трећег циклуса образовања, промишљањем сопствене педагошке праксе потврдили су значај ове наставничке компетенције дошавши до закључка да су промене у оквиру самог предмета неопходне, те да је неизоставно да циљеви и задаци предмета буду прилагођени реалним могућностима ученика, а исходи усмерени на начин да свим ученицима омогуће достизање стандарда одговарајућег нивоа постигнућа. Истовремено, сагледавањем проблема у настави из различитих перспектива, разумевајући их и у ту сврху размењујући искуства, наставници рефлексивни практичари су у потрази за елементима добре праксе успели да развију и сопствену, те да је и промене у интересу ученика и њихове мотивације за учење предмета који уче.

⁴ Педагошки завод Војводине израдио је Предлог наставног програма за предмет Српски као нематерњи језик, А – за средине у којима преовлађује језик националне мањине као средство комуникације и Б – за средине у којима преовлађује српски језик као средство комуникације. Предлог програма доступан на адреси: http://www.pzv.org.rs/pzv/PZVs/nastavni_plan/index.php.

5. МЕТОДИЧКА СТРУКТУРА ПРИРУЧНИКА „ЧАРОБНИ СРПСКИ”

Приручник за ученике и наставнике из српског језика као нематерњег за 5. разред, „Чаробни српски”, представља модел наставног процеса у сажетом, језгровитом облику. У највећој мери је урађен у складу са Предлогом наставног програма за Српски као нематерњи језик за 5. разред Педагошког завода Војводине имајући у виду обе предложене варијанте.

Садржај 5. разреда основне школе интерпретиран је у виду задатака у дванаест поглавља. Обрада предвиђеног садржаја усмерена је према конкретним ученичким компетенцијама, методички слична уџбеницима страног језика. Питања, задаци и објашњења конципирани су као подстицај за разумевање језика, књижевноуметничких текстова и културе изражавања и у функцији су усвајања садржаја и ефикаснијег учења. Дидактичко-методичка апаратура дата је у виду чаробних штапића које је потребно сакупити освајајући сва три нивоа знања (основни, средњи и напредни). Радећи задатке, ученици сакупљају чаробне штапиће и сабирајући број сакупљених штапића процењују сопствени напредак на крају сваке теме. Овај вид самоевалуације пружа ученицима увид у сопствени напредак и охрабрује их у даљем усвајању језичких норми. Илустрације, фотографије, стрипови и карикатуре развијају размишљање и помажу у разумевању језика и усвајању принципа анализе и синтезе. Поседна пажња поклоњена је изради задатака који су диференцирани и прилагођени језичком предзнању ученика. И понуђени задаци на три нивоа у функцији су мотивације ученика: то су задаци повезивања, задаци вишеструког избора, задаци испуњавања налога, задаци са кратким одговорима, задаци допуњавања, сређивања, укрштенице, језичке игре, ребуси, загонетке, занимљивости, шале итд. Важан сегмент наставе овога предмета, комуникативне вештине, илустроване су задацима који се базирају на конкретним животним ситуацијама (на пијаци, на железничкој станици...). Оваквим задацима интерактивно се подстиче развој појмовног мишљења ученика и доприноси изградњи трајних и употребљивих знања, и подстиче активно учење ученика.

Наслов приручника - „Чаробни српски” - кореспондира са идејном смерницом његових задатака: ученици су чаробњаци који, решавајући задатке по нивоима (сваки ниво означен је одговарајућим бројем чаробних штапића), сакупљају чаробну снагу (знање) да ослободе змаја (маскоту приручника) страшних ланаца незнања те да успешно реше своју чаробњачку мисију - да савладају препреке у виду задатака и науче српски језик.

6. ПРОЦЕНА УСПЕШНОСТИ ПРИРУЧНИКА „ЧАРОБНИ СРПСКИ”

Након годину дана коришћења приручника „Чаробни српски” спроведено је истраживање међу ученицима и наставницима у виду анонимне анкете како би се прибавило њихово мишљење о успешности, тј. ефикасности, занимљивости и употребљивости приручника у настави српског као нематерњег језика те да би се добијени резултати применили за побољшање квалитета приручника.

Основ за израду питања за наставнике чинио је Правилник о стандардима квалитета уџбеника и упутство о њиховој употреби („Сл. гласник РС - Просветни гласник”, бр. 1/2010). Вредновали су се: садржај приручника, педагошкопсихолошки, дидактичкометодички, језички, етички и васпитни захтеви, као и графичколиковна и техничка опремљеност приручника. Ученицима су постављена питања о средини из које долазе, о оцени из српског језика, о прегледности приручника, о занимљивости, једноставности и разумљивости задатака, о могућностима да се задаци лако/тешко реше, о улози табела и илустрација у разумевању градива, о количини времена које утроше за употребу приручника итд.

6.1 Наставници

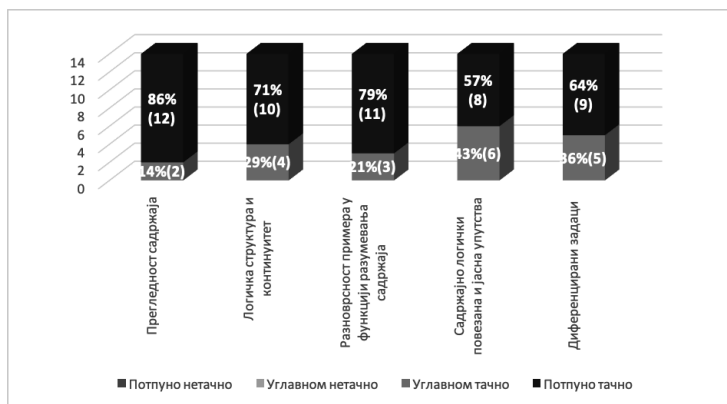
У испитивању о квалитету приручника „Чаробни српски” учествовало је четрнаест наставника који су се одазвали да дају одговоре на тврдње у анонимној анкети.

На питања колико садржај приручника омогућава остваривање циљева и задатака српског као нематерњег језика, да ли обезбеђује хоризонталну и вертикалну повезаност садржаја, те да ли начин излагања садржаја уџбеника одговара методологији наставе српског језика као нематерњег у мађарским одељењима, видљиво је да су одговори наставника у највећем проценту „у потпуности”, а одмах затим и „у највећој мери” за сва четири питања.



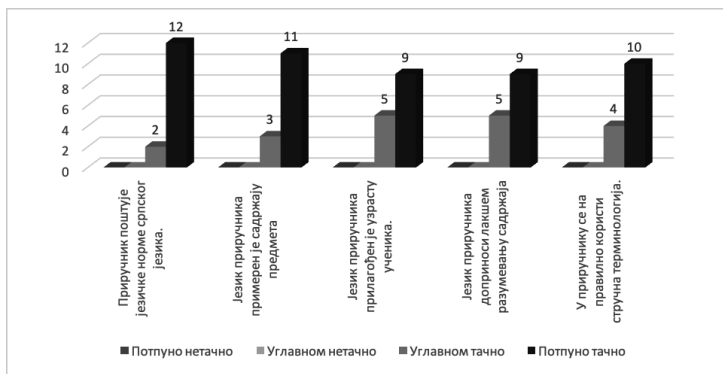
Графикон 1: Садржај приручника

У области дидактичко-методичких захтева наставници су веома позитивним одговорима оценили прегледност, логичку структуру и континуитет приручника, разноврсност примера у функцији разумевања садржаја, јасна и садржајно логички повезана упутства, као и дате диференциране задатке.

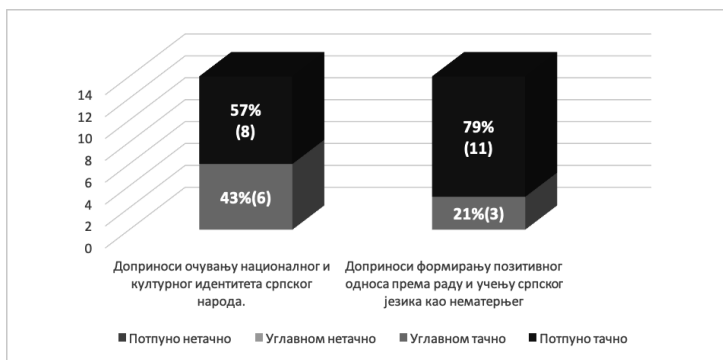


Графикон 2: Дидактичко-методички захтеви

Највећи проценат позитивних одговора у области језичких, али и етичких и васпитних захтева исказан је са „потпуно тачно”, а следе одговори исказани са „углавном тачно”. Ни у једној анализираној области нема негативних одговора нити за једну од испитиваних тврдњи.



Графикон 3: Језички захтеви



Графикон 4: Етички и национални захтеви

Највише позитивних одговора наставници су дали и тврдњама за графичколиковну опремљеност приручника (64% наставника сматра да у потпуности одговара садржају и доприноси бољем разумевању, а 36% сматра да је то углавном тачно), као што су дали и највише позитивних одговора за функционалност приручника због квалитета папира, корица и повеза (69% наставника сматра да је потпуно тачна тврдња да је употреба приручника лака и функционална због квалитета корица и повеза, док преосталих 31% сматра да је то углавном тачно).

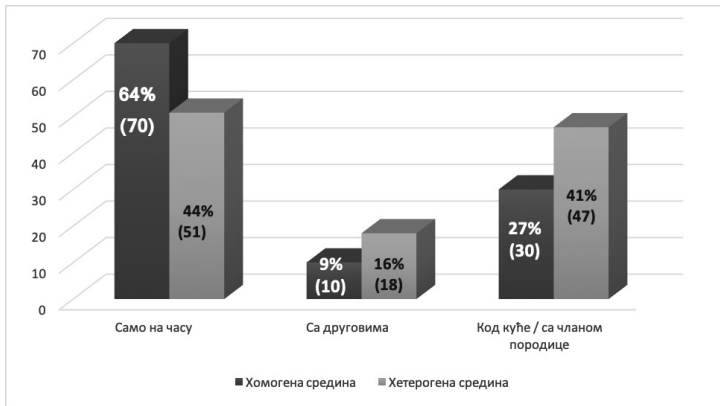
Постављањем својих промишљања и деловања пред стручну јавност и њиховим чињењем предметом дискусије, наставник рефлексивни практичар

учвршћује се у уверењу да је заиста могуће да утиче, мења и усмерава токове догађаја и последица у наставном процесу, посебно када је мишљење колега у највећем проценту веома позитивно. Тада и анализирани приручник оправдава своје постојање, а промишљање наставне праксе добија потпуни смисао утичући, између осталог, на развој компетенција наставника српског као нематерњег језика и креирајући приоритете и вредности на којима треба да се заснива њихов рад.

6.2 Ученици

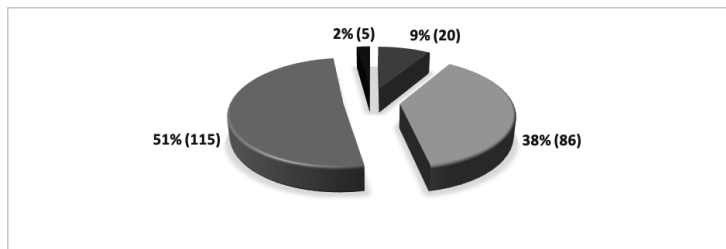
У истраживању о квалитету приручника „Чаробни српски” 2015. године учествовало је десет основних школа (пет из хомогеног и пет из хетерогеног језичког окружења) и укупно 226 ученика петог разреда на мађарском наставном језику. Посматрајући успех ученика на крају претходне школске године, анкету је попунило највише ученика са одличним успехом (40% ученика), затим са врло добрим успехом (54% ученика), са добрим успехом (49% ученика) и са довољним успехом (32% ученика). Ниједан ученик није имао недовољан успех.

На питање колико користе српски језик, очекивано различито одговорили су ученици из хомогене у односу на хетерогену средину. Ученици из хомогене средине су у веома великом проценту (чак 70%) одговорили да српски језик користе само на часу док је то у много мањем проценту у хетерогеној средини (44%).



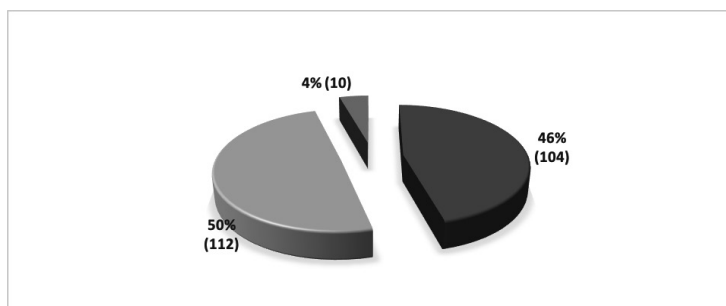
Графикон 5: Колико користити српски језик?

Ученици приручник „Чаробни српски” најчешће користе и у школи и код куће (51% ученика), најмање га користе само код куће (5% ученика), док је 2% ученика изјавило да уопште не користи овај приручник.



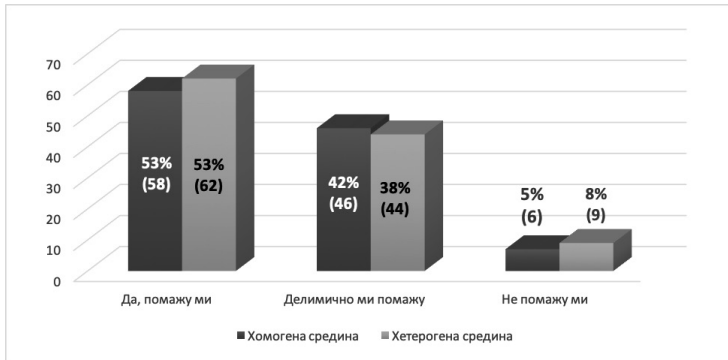
Графикон 6: Где најчешће користите приручник?

О квалитету задатака у приручнику, на питање да ли су задаци у приручнику разумљиви, једноставни и занимљиви, 46% ученика је одговорило да јесу, док је 50% ученика рекло да су им задаци „делимично разумљиви, једноставни и занимљиви”. Четири посто ученика сматра да им задаци нису разумљиви, једноставни и занимљиви.



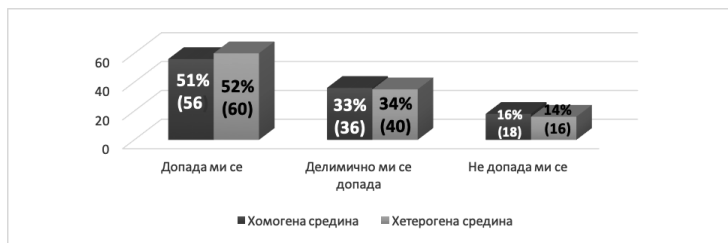
Графикон 7: Да ли су задаци у приручнику разумљиви, једноставни и занимљиви?

На питање дали ученицима задаци помажу у разумевању градива, сличне одговоре су дали и ученици хомогеног и хетерогеног језичког окружења, па тако 53% ученика и хомогеног и хетерогеног језичког окружења тврди да им помажу, док само 5% ученика у хомогеној средини тврди да им задаци и примери не помажу у разумевању градива.



Графикон 8: Да ли ти задаци помажу у разумевању градива?

Готово једногласног мишљења су ученици и хомогеног и хетерогеног језичког окружења код питања да ли им се допада што су задаци различите тежине. У оба језичка окружења највише је одговора „допада ми се” – 52% у хетерогеној и 51% у хомогеној језичкој средини – што је више од половине укупно испитаних ученика.



Графикон 9: Да ли ти се допада што су задаци у приручнику различите тежине?

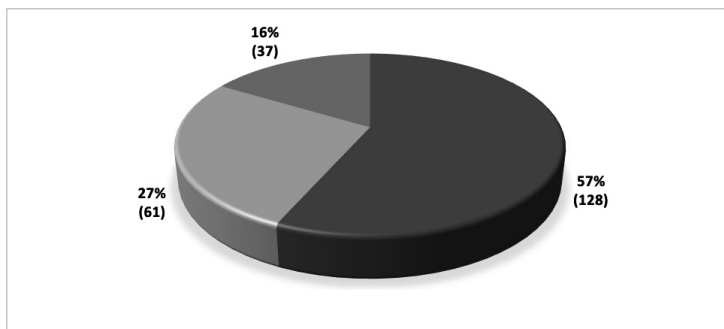
У укупном збиру (хомогено и хетерогено језичко окружење) задатке ученици највише раде самостално (58%), затим уз помоћ наставника (49%), са родитељима (35%), па са другом/друговима (29%).

Највећи проценат свих ученика (59%) рекао је да већину задатака уме да реши, делимично (35%), а не уме 6%.

Ученицима табеле и графיקони помажу да боље разумеју градиво (63%), а помоћ у праћењу сопственог напретка у приручнику у потпуности

види укупно 57% ученика, а делимично 34%, док 9% ученика сматра да им приручник не помаже да прате своје напредовање у учењу српског језика.

Позитивне одговоре на питање „Да ли ти је приручник помогао да више волиш и користиш српски језик?” дало је укупно 84% ученика оба језичка окружења, и то 57% – „да, помогао ми је”, и 27% – „делимично ми је помогао”, док 16% ученика сматра да им приручник није помогао да воле и користе српски језик.



Графикон 10: Да ли ти је приручник помогао да више волиш и користиш српски језик?

Испитивање мишљења ученика показало је да највећи проценат одговора ученика у потпуности задовољава њихова очекивања у вези са приручником, док је наредни одговор – делимично задовољава или делимично помаже. Веома мали проценат ученика изразио је свој негативан став према тврдњама датим у испитивању, те и оваквим одговорима приручник оправдава своје постојање и служи мотивацији ученика у стицању језичких компетенција и функционалних језичких знања и вештина, а рефлексивно промишљање наставне праксе доприноси квалитетним помацама и у професионалном развоју и стручном раду наставника, за добробит свих актера у образовно-васпитном процесу.

7. ЗАКЉУЧАК

Рефлексивна пракса у контексту школе, наставног процеса и рада наставника важан је елемент ефикасне наставе и развоја професионалног рада наставника свих профила, па тако и наставника српског као нематерњег језика. О рефлексивној пракси може се говорити само у условима у којима постоји стално преиспитивање и промишљање о сопственом деловању из угла теоријских сазнања, као и проверавање и преиспитивање тих сазнања кроз практично деловање (Шијаковић 2015: 34). Рефлексија у настави је

метод самоевалуације. Она помаже наставнику да предузима одговарајуће активности, образлаже сопствену праксу и развија свест о себи као наставнику. Надаље, наставници рефлексивни практичари наступају са позиције компетентног учесника у васпитно-образовном процесу и у стању су да лакше створе атмосферу која је изазовна, занимљива и подстицајна за ученике мотивишући их за стицање језичких компетенција, функционалних знања и вештина. Рефлексивна пракса пружа помоћ наставницима да схвате где се налазе на свом професионалном путу и куда даље желе да иду, мењајући и себе као појединца – усавршавајући своје компетенције, али и делујући у школској и широкој друштвеној заједници, креирајући приоритете и вредности на којима заснивају свој рад у образовању, унапређујући наставне процесе и подижући углед професионалне заједнице којој припадају.

ЛИТЕРАТУРА

- Звекић-Душановић, Д. (2014). Анализа наставног плана и програма за Српски као нематерњи језик за основну школу. *Студија о могућностима унапређења наставе и учења Српског као нематерњег језика у оштинама Прешево, Бујановац и Медвеђа*. Служба Координационог тела Владе Републике Србије за општине Прешево, Бујановац и Медвеђа. Београд, стр. 49–54.
- Кралишник, В. и Стрижак, Н. (2018). Српски као страни и српски као нематерњи језик – сличности и разлике. *Актуелни теоријско-методолошки проблеми проучавања и наставе словенских језика, књижевности и културе* (Љ. Бајић, Ј. Гинић, Н. Станковић Шошо, ур.). Београд, Филолошки факултет, стр. 181–193.
- Правилник о Општим стандардима постигнућа за предмет Српски као нематерњи језик за крај првог и другог циклуса обавезног образовања, општег средњег образовања и основног образовања одраслих. „Службени гласник РС”, бр. 55/2017 од 2. 6. 2017.
- Правилник о стандардима квалитета учбеника и упутство о њиховој употреби. „Сл. гласник РС – Просветни гласник”, бр. 1/2010
- Предлог наставног програма за предмет Српски као нематерњи језик, А – за средине у којима преовлађује језик националне мањине као средство комуникације и Б – за средине у којима преовлађује српски језик као средство комуникације. Педагошки завод Војводине. Доступно на адреси: http://www.pzv.org.rs/pzv/PZVs/nastavni_plan/index.php [последњи приступ 4. 11. 2019].
- Радуловић, Л. (2011). *Образовање наставника за рефлексивну праксу*. Београд, Филозофски факултет Универзитета у Београду.

ШИЈАКОВИЋ, Т. (2015). Менторство у функцији подстицања рефлексивне праксе наставника — докторска дисертација. Универзитет у Новом Саду, Филозофски факултет, Одсек за педагогију, Нови Сад.

ШКИЉАН, Д. (1988). *Језична њолиџика*. Загреб: Напријед.

Vesna Weiss

A HANDBOOK BY TEACHERS PRACTICIONERS – AN EXAMPLE OF
REFLECTIVE TEACHING PRACTICE WITH THE AIM OF ENHANCING THE
TEACHING PROCESS OF SERBIAN AS A NON-MOTHER TONGUE

Summary

The teaching of Serbian as a non-mother tongue in the Republic of Serbia has gone through various concepts of mastering Serbian, aspiring to capacitate the ethnic minority students for everyday communication.

Teachers have a central role when it comes to the improvement of education and, thereby, the teaching process. Nowadays, the competencies of teachers, including teachers of Serbian as a non-mother tongue, constitute a complex mosaic of various fields of knowledge and skills included in the practical filed of their teaching. Therefore, in the student-centred approach, it is necessary for a teacher to be a reflective practitioner – their teaching should be questioned and thought about through the prism of theoretical knowledge, while that knowledge should also be checked and questioned through practice.

The aim of this paper is to represent a way of reflectively thinking about one's teaching practice, using an example of Serbian as a non-mother tongue, based on a handbook written by teachers practitioners who viewed their practice from various perspectives, changing and developing it with the aim of their students' cumulative gain of knowledge, skills and attitudes applicable in various life situations. The analysis of the respondents' answers concerning the role and importance of the handbook proves the significance of the reflective practice which can change the subject methodology and motivate students to reach the key competence – the functional mastery of Serbian.

Key words: Serbian as non-mother tongue, teacher as a reflective practitioner, teaching process improvement, motivation

371.3::811.163.41'243
811.163.41'36

Aleksandar T. Dognar
Gimnazija „Deže Kostolanji”, Subotica
dognar.alex@gmail.com

GRAMATIČKI IZUZECI U NASTAVI SRPSKOG KAO NEMATERNJEG I SRPSKOG KAO STRANOG JEZIKA

Ovaj rad se bavi gramatičkim izuzecima i jezičkim specifičnostima¹ u usvajanju srpskog jezika kao L2. Ponuđene su tabele (popisi) izuzetaka i većim delom su kategorisane za A i B nivo. Određivanje nivoa za izuzetke se vrši kako bi se mogle uvesti odgovarajuće reči u odgovarajućem trenutku procesa usvajanja jezika. U radu je ponuđena kategorizacija reči koja je podložna izmenama u zavisnosti od uzrasta i interesovanja osoba koje uče srpski jezik. Tabele su produkt rada sa učenicima kojima je srpski nematernji jezik i primenjuju se u nastavnoj praksi. U radu nisu navedeni svi izuzeci, niti sve specifičnosti srpskog jezika, odabrane su najfrekventnije pojave za početne nivoe učenja jezika. Ukazuje se na greške koje nastaju zbog pogrešnih „logičkih pretpostavki” učenika koji analogijom primenjuju pravilo na izuzetke. Neovladavanje izuzecima ne remeti komunikaciju na srpskom jeziku, razumevanje govorenog i pisanog teksta se ostvaruje, ali je uputno da ove greške u procesu usvajanja jezika budu prevaziđene kako na B nivou učenik ne bi koristio neispravne gramatičke konstrukcije.

Ključne reči: izuzeci, jezičke specifičnosti, gramatičke nelogičnosti², pogrešne „logičke pretpostavke”, nivo A, nivo B³, razumevanje govorenog i pisanog teksta

¹ Termin *jezička specifičnost* je uveden za potrebe ovog rada i odnosi se na gramatičke pojave koje ne postoje u maternjem jeziku učenika koji uči srpski jezik. Rodovi u srpskom jeziku predstavljaju jezičku specifičnost za učenike kojima je mađarski maternji jezik pošto u tom jeziku ne postoji deferencijacija (označavanje) rodova.

² Termin *gramatička (jezička) nelogičnost* je uveden za potrebe ovog rada. Gramatičke (jezičke) nelogičnosti se mogu uvrstiti u izuzetke, pošto, poput izuzetaka dovode do ogrješnja zbog odstupanja od gramatičkih pravila. Gramatičke (jezičke) nelogičnosti predstavljaju gramatičke pojave kod kojih učenik pretpostavlja da je potrebno primeniti određeno gramatičko pravilo i ono bi bilo logično da se primeni, ali se ono u datom slučaju ne primenjuje te se odstupa od pretpostavljene logike u rečenici.

Na primer odnos imenice determinisane brojem i glagola u perfektu.

Jedna žena (Nom. jedn., ž. r.) **je pevala** (jedn., ž. r.).

Dve žene (Gen. jedn. (u ostalim slučajevima broj dva zahteva množinu – logična pretpostavka učenika), ž. r.) **su pevale** (mn., ž. r.).

Pet žena (Gen. mn.) **je pevalo** (jedn. (očekuje se množina), sr. r. (očekuje se ženski rod)).

Dvadeset i jedna žena (Nom. jedn. (očekuje se množina) **je pevala** (jd. (očekuje se množina), ž. r.).

³ U dokumentu *Opšti standardi postignuća za predmet Srpski kao nematernji jezik za kraj prvog i drugog ciklusa obaveznog obrazovanja kao i za kraj opšteg srednjeg obrazovanja* koriste se

1. UVOD

Svako odstupanje od gramatičkog pravila prilikom usvajanja L2 (srpskog kao nematrnjeg, srpskog kao stranog, srpskog kao zavičajnog) dovodi neminovno do grešaka u govorenom i pisanom tekstu. Te greške veoma često ne ometaju razumevanje, ali, u procesu usvajanja jezika, napredovanje u poznavanju i vladanju jezikom se ogleda upravo u smanjivanju ili uklanjanju grešaka. Jedan tip grešaka nastaje kada se na „izuzetke” primeni određeno gramatičko pravilo. Na primer *konjovi* nastaje kada se jednosložnoj imenici muškog roda, na osnovu pravila, dodaje infiks pri tvorbi množine. Ukoliko se izuzecima posveti dovoljno pažnje, deo grešaka može da se prevaziđe.

Usvajanje izuzetaka i njihova pravilna primena u jeziku prolazi kroz nekoliko faza.

1. faza: „osveščivanje” – uočavanje izuzetka,
2. faza: uvežbavanje zadataka, „dril”,
3. faza: pravilna primena u kontekstu rečenice uz povremene greške i
4. faza: delimično ili potpuno odsustvo greške.

Pored izuzetaka greške generišu i „jezičke specifičnosti” karakteristične za srpski jezik. Mogu postojati i u drugim jezicima, a posmatraju se kao specifičnosti ukoliko ne postoje u maternjem jeziku učenika. Usvajanje jezičkih specifičnosti se odvija sporije nego usvajanje gramatičkih pojava istovetnih sa maternjim jezikom. Faze u procesu otklanjanja ovih specifičnosti su iste kao i prilikom ovladavanja izuzecima.

„Jezičke nelogičnosti” su gramatičke pojave koje učenicima deluju nerazumljivo. Dolazi do odstupanja od logičnih očekivanja te nastaju greške u upotrebi jezika. Na primer, imenica *brat* je muškog roda, i nema sistematski oblik množine, pa kao oblik množine funkcioniše njena supletivna množina imenica *braća* (zbirna imenica) koja ima paradigmu kao imenica *kuća*, a u kontekstu rečenice zahteva da se pridevske reči i glagoli u trpnom/radnom glagolskom pridevu upotrebe u ženskom rodu jednine, a prezent pomoćnog glagola i prezent punoznačnog glagola u množini⁴. Na osnovu pogrešnih „logičkih očekivanja” učenici prave greške pokušavajući imenicu *braća* upotrebljavati u rečenici u obliku množine muškog roda na primer: *bratovima*.

termini: nivo A i nivo B. Nivo A se odnosi na učenike homogene sredine i/ili učenike čiji maternji jezik nije slovenski, a nivo B na učenike heterogene sredine, kao i na učenike koji nastavu slušaju na nekom južnoslovenskom jeziku te imaju predmet Srpski kao nematrnji jezik.

⁴ Mrazović (2009) u *Gramatici srpskog jezika za strance* navodi kolektivnu imenicu *braća* kao supletivnu množinu i ističe da je uz nju lični glagolski oblik u množini (realni broj).

U procesu usvajanja jezika ove greške se otklanjaju kako učenik napreduje u razvoju L2 jezika, te na B nivou ove greške postaju retke ili potuno nestaju. Za njihovo uspešno savladavanje korisne su tabele izuzetaka, dril vežbe za jezičke specifičnosti i gramatičke nelogičnosti.

2. IMENICE

2.1 Imenice ženskog roda (izuzeci)

Imenice ženskog roda imaju veliki broj izuzetaka. Odstupanja od pravila⁵ za obeležavanje roda imenica se mogu kategorisati u tri veće celine: 1. imenice koje u N jedn. imaju konsonant (-Ø), broj ovih imenica nije velik, i jedan deo njih čini fond A nivoa; 2. imenice koje imaju nastavak *-ost* (*-est*, *-ust*, *-ast*, *-ist*), ovoj kategoriji pripada veliki broj imenica te se na listi nalazi samo nekoliko njih; 3. imenice koje imaju nastavak *-oć*, čine malu grupu sa nekoliko veoma frekventnih reči; 4. imenice koje su izuzetak izuzetka, odnosno podležu osnovnom pravilu, u ovoj grupi se nalaze imenice sa nastavkom *-ost*, ali su muškog roda, njih je potrebno istaći pošto bi dosledna primena pravila **-ost**→**ž.r.** dovela do pogrešaka.

U tabeli su ponuđeni predlozi podele reči za nivo A i B.

Nivo A	Nivo B
konsonant -Ø	
bol (taj,ta) jesen kćer mast Nova Varoš pamet	žed smrt glad bud cev divljač

⁵ Mrazović navodi najčešće nastavke za obeležavanje roda imenica: imenice muškog roda u nominativu jednine imaju nulti nastavak, imenice ženskog roda imaju nastavak *-a*, imenice srednjeg roda imaju nastavak *-o* ili *-e*. Odstupanje od ovih pravila Mrazović ne posmatra kao izuzetke (Mrazović 2009: 223), ali u nastavi stranog jezika primerenije je da se odstupanja od osnovnog pravila posmatraju kao izuzeci.

peć perut pomoć reč stvar	dob dobit kap kob kostret krv laž ljubav mater zob zver
-ost, -est, -ast, -ist (produktivna kategorija, gotovo sve imenice su ženskog roda izuzev malog broja)	
bolest budućnost glupost hrabrost korist mladost opasnost prošlost radost sadašnjost starost vest žalost	književnost kost ličnost malokrvnost nežnost tečnost umetnost večnost vernost ...
„(m)oć”	
noć pomoć ponoć	moć nadmoć nemoć premoć punomoć svemoć
IZUZECI: imenice muškog roda na -ost, -est, ust	
gost most tost	brest dopust post propust raspust

Tabela 1. Imenice ženskog roda koje se ne završavaju na samoglasnik -a

2.2 Imenice muškog roda (izuzeci)

Kongruencija u rodu je jezička kategorija kojom se treba baviti u ranim fazama usvajanja jezika. Odstupanja od pravila – izuzeci – uvode se poštujući frekvencijnost imenica i njenu aktivnu primenu u komunikaciji.

Neke reči iz Tabele 2 pripadaju A nivou pošto su internacionalizmi i poznate su učenicima iz engleskog ili maternjeg jezika. Uputno je da se nastavnik oslanja na internacionalizme ili reči koje se isto ili slično izgovaraju i u maternjem jeziku pošto se na ovaj način proširuje leksički fond učenika rečima za čije memorisanje i aktivnu upotrebu nije potrebno mnogo vežbanja.

Posebnu grupu čine imenice na *-ista*, odnosno *-ija*, ovde su navedene samo neke. Podela može da se svede na imenice na *-u* (mali je broj takvih imenica), *-o* ili *-e* (uglavnom imenice stranog porekla), *-i* (najčešće su stranog porekla, najviše ima anglizama, strana lična imena, u ovu grupu se ubrajaju i umanjnice, hipokoristici, nadimci, nazivi proizvoda).

U tabeli su ponuđeni predlozi kvalifikacije reči za nivo A i B.

	Nivo A	Nivo B
-u	sudoku	kanu, Malibu ⁶ , Peru, randevu
-o -e	auto četvorougao dečko, deo, disko frape kakao, kapučino karate korzo mango, metro lavabo nivo origano petao, petougao pikado, Pinokio, pire posao radio, rešo, sako, Sneško, sto ⁷ , tornado, trougao ugao vaterpolo video vo	anđeo bife, biro, bistro đavo genije, geto kabare, kafe kimono, kotao kupe mito, mnogougao molo orao pakao, pepeo plato pončo rižoto separe, soko sombbrero, stampedo, studio Toronto veo, violončelo

⁶ Gradovi, države, nazivi teritorija.

⁷ Deo nameštaja.

-i	bikini, brokoli čili Džoni ⁸ hobi kari, kikiriki, kombi Maxi ⁹ poni ragbi, smajli, selfi, Smoki ¹⁰ , taksi zombi	gari hipi Kapri origami remi suši viski žiri Zoki ¹¹
-a	bata, braca čika deda, deka gazda, gitarista karatista, kolega, komšija, kuca meda, mušterija šahista sportista sudija taksista, tata, turista zanatlija, zeka	basista gardista pijanica skitnica, sluga, statista stipendista ubica violinista, vođa

Tabela 2. Imenice muškog roda – izuzeci

⁸ Lična imena stranog porekla.

⁹ Naziv lanca prodavnica.

¹⁰ Naziv prizvoda.

¹¹ Nadimci, hipokoristike, umanjenice.

2.3 Muški rod množina (izuzeci)

Jednosložne reči muškog roda u množini dobijaju umetak *-ov, -ev*¹²; ovo pravilo je izuzetno produktivno te izuzetke čini mali broj imenica. Greške poput *konjovi, sloni* nastaju ukoliko učenici nisu upoznati sa ovim izuzecima. Na A nivou se očekuje da učenici ovladaju pravilnom upotrebom oblika množine muškog roda.

JEDNINA	MNOŽINA	NIVO
gost	gosti	A
pas	psi	
konj	konji	
dan	dani	
sat (vreme)	sati (vreme)	
zub	zubi	
prst	prsti	
mrav	mravi	
crv	crvi	
nerv	nervi	B
zrak	zraci	
krak	kraci	

Tabela 3. Imenice muškog roda koje nemaju umetak (*-ov, -ev*) u množini

2.4 Srednji rod (proširenje osnove *-t-, -n- i -v-* u kosim padežima)

Navedene su imenice srednjeg roda koje u kosim padežima dobijaju proširenje osnove. Pošto je veliki broj reči koje pripadaju početnom nivou, neophodno je da učenici imaju tabelu u kojoj će se nalaziti popis imenica. Greške pri izostavljanju proširenja osnove neće izazvati nerazumevanje u komunikaciji, ali je potrebno da se automatizacija i usvajanje započne na A nivou.

¹² Stevanović (1989) u *Savremenom srpskohrvatskom jeziku I* navodi umetak, odnosno slog *-ov, -ev* za oblike muškog roda množine, navodi i imenice kod kojih se ovaj umetak ne javlja, u ovom radu, za potrebe srpskog kao stranog jezika, korisno je da se imenice muškog roda bez umetka *-ov, -ev* posmatraju kao izuzeci.

-t-	<p>Nivo A</p> <p>dete – deteta drvo – drveta jagnje – jagnjeta jaje – jajeta meče – mečeta parče – parčeta pile – pileta tele – teleta uvo – uveta kuče – kučeta mače – mačeta prase – praseta</p> <p>Nivo B</p> <p>belance – belanceta bure – bureta gušče – guščeta jare – jareta magare – magareta pače – pačeta sirće – sirćeta zvonce – zvonceta ždrebe – ždrebeta žumance – žumanceta ćure – ćureta</p>
-n-	<p>Nivo A</p> <p>ime – imena prezime – prezimena vreme – vremena</p> <p>Nivo B</p> <p>pleme – plemena rame – ramena</p>
-v-	podne – podneva (nivo A)

Tabela 4. Imenice srednjeg roda sa proširenjem osnove -t-, -n i -v u kosim padežima

2.5 Zbirne imenice

Zbirne imenice predstavljaju specifičnost srpskog jezika (ovu kategoriju poseduje još nekoliko jezika). Kategorija skupa predmeta (više predmeta zajedno) posmatranih kao jedna celina jeste pojava u srpskom jeziku koja izaziva izvesne probleme prilikom usvajanja. Zbirne imenice predstavljaju više predmeta, što bi zahtevalo množinu, ali se one u rečenici ponašaju kao jednina. Dodatni problem predstavlja i promena roda: *list* – *listovi* (m.r.); dok je zbirna imenica *lišće* srednjeg roda. U kontekstu rečenice, ovo pravilo jednine se dosledno primenjuje, npr: *Lepo lišće je padalo na zemlju*. Glagol uz imenicu lišće je u jednini (u perfektu je dosledno srednjeg roda).

zajednička imenica – jedn.	zajednička imenica – mn.	zbirna imenica
MUŠKI ROD		SREDNJI ROD
jednina	množina	jednina (zbirna im.)
list	listovi	lišće
kamen	kamenovi	kamenje
prsten	prstenovi	prstenje
cvet	cvetovi	cveće
trn	trnovi	trnje
grm	grmovi	grmlje
žbun	žbunovi	žbunje
kesten	kestenovi	kestenje
koren	korenovi	korenje
prut	prutovi	pruće
<i>grozd</i>	<i>grozdovi</i>	grožđe
SREDNJI ROD		
jednina	množina	jednina (zbirna im.)
drvo	drva	drveće
pero	pera	perje
pile	pilići	<i>pilad</i>
tele	-----	<i>telad</i>
jagnje	jagnjići	<i>jagnjad</i>
prase	prasići	<i>prasad</i>
pas (m.r.)	psi (m.r.)	<i>paščad</i>
ŽENSKI ROD		SREDNJI ROD
jednina	množina	jednina (zbirna im.)
grana	grane	granje
stena	stene	stenje
posuda	posude	posuđe
stepenica	stepenice	stepenište

Tabela 5. Oblici jednine, množine i zbirna obrazovanja pojedinih imenica

2.6 Pluralija tantum

Pluralija tantum jeste jedna od specifičnosti srpskog jezika, postoji u drugim jezicima, ali je veliki broj učenika koji u maternjem jeziku nemaju ovu gramatičku pojavu. Uputno je da se pluralija tantum navodi u sklopu rečenice kako bi kategorije broja i roda mogle da budu pravilno usvojene. Izuzetak unutar ove kategorije predstavljaju imenice *naočari*, *desni* i *grudi* pošto upućuju na m.r. množine (padežni nastavci jesu u muškom rodu) dok su glagoli, zamenice i pridevi koji se odnose na njih u ženskom rodu množine.

POKAZNA ZAMENICA	IMENICA	POM. GL.	GLAGOL	PRIDEV
TA	vrata (A)	su	bila	lepa.
	kola (A)			
	usta (A)			
	invalidska kolica (B)			
	kolica (B)			
	leđa (B)			
	pluća (B)			
	prsa (B)			
	nedra (B)			
	klešta (B)			
sr. r. mn.	m. r. (nastavci -a, -ima)	mn.	sr. r. mn.	sr. r. mn.
TE	naočari (A)	su	bile	lepe.
	desni (B)			
	grudi (B)			
ž. r. mn.	m. r. (nastavci -i, -ima)	mn.	ž. r. mn.	ž. r. mn.

POKAZNA ZAMENICA	IMENICA	POM. GL.	GLAGOL	PRIDEV
TE	novine (A)	su	bile	lepe.
	šiške (A)			
	makaze (A)			
	naočare (A)			
	pantalone (A)			
	farmerke (A)			
	gaće (A)			
	bokserice (A)			
	bermude (A)			
	Male Pijace ¹³ (A)			
	najlonke (B)			
	helanke (B)			
	sanke (B)			
	saonice (B)			
	jasle (B)			
	jaslice (B)			
gusle (B)				
merdevine (B)				
lestve (B)				
boginje ¹⁴ (B)				
ž. r. mn.	ž. r. (nastavci -e, -a, -ama)	mn.	ž. r. mn.	ž. r. mn.
TI	Sremski Karlovci Bački Vinogradi	su	bili	lepi.
m. r. jedn.	m. r. (nastavci -i, -a, -e, -ima)	mn.	m. r. jedn.	m. r. jedn.

Tabela 6. Lista imenica (pluralija tantum) u kontekstu rečenice

¹³ Uvode se nazivi mesta bliski učenicu.¹⁴ Medicinski izraz.

2.7 Nepravilna množina

Parovi: *čovjek – ljudi, oko – oči, uvo – uši, uho – uši* (oblik *uho* je potreban samo zbog izraza *uho-grlo-nos*) pripadaju rečima na A nivou. Problemi mogu da nastanu kada se reči *uši* i *oči* postave u kontekst rečenice. Nastavak *-i* može da navede učenika na pomisao da pridev, zamenica i glagol u perfektu treba da budu u muškom rodu. Ovako nastaju konstrukcije *Lepi oči/ lepi uši*.

Te	oči	su	lepe.
ž. r. mn.	mn.	mn.	ž. r. mn.
Te	uši	su	velike.
ž. r. mn.	mn.	mn.	ž. r. mn.

Tabele 7. Imenice *oči* i *uši* u kontekstu rečenice

Imenice *braća, deca* i *gospoda* predstavljaju izuzetke koji mogu da dovedu do pogreški ukoliko ih učenik koristi u rečeničnom kontekstu. U jednini nema odsutpanja od pravila, ona nastaju u množini. Lični glagolski oblik uz ove imenice je u srednjem rodu množine, dok se imenica menja po padežima kao ž. r. jednine (*mama, braća* → *mamu, braću*).

Braća	su	došla.
ž. r. jedn. (supletivna množina)	mn.	sr. r. mn.
Video	sam	braću.
		ž. r. jd. / akuzativ
Deca	su	došla.
ž. r. jedn. (supletivna množina)	mn.	sr. r. mn.
Video	sam	decu.
		ž. r. / jedn. / akuzativ
Gospoda	su	došla.
ž. r. jedn. (supletivna množina)	mn.	sr. r. mn.
Video	sam	gospodu.
		ž. r. jedn. / akuzativ

Tabele 8. Imenice *braća, deca, gospoda* u kontekstu rečenice

2.8 Genitiv množine na -i

Grupa imenica koje u genitivu množine imaju nastavak *-i* je veoma produktivna. Kao pravilo može da se uzme nastavak *-a* za genitive množine, ali je spisak izuzetaka na *-i* neophodan pošto se veliki broj frekventnih imenica gradi dodavanjem nastavka *-i*.

nominativ jednine – genitiv množine	nivo
m. r.	
mesec – meseci	(A)
sat – sati	
sr.r.	
dugme – dugmadi	(A)
bure – buradi	(B)
ćebe – ćebadi	
ž. r. (-a)	
vekna – vekni (samo uz imenicu HLEB)	(A)
krofna – krofni	
kifla – kifli	
torba – torbi	
farma – farmi	
forinta – forinti	
sekunda – sekundi	
bašta – bašti	
cigla – cigli	
palačinka – palačinki	
ćerka – ćerki	
bunda – bundi	
petarda – petardi	
jakna – jakni	
bomba – bombi	

lopta – lopti	(A)
tacna – tacni	
kanta – kanti	
suknja – suknji	
jelka – jelki	
majka – majki	
šunka – šunki	
funta – funti	
ćufta – ćufti	
ambulanta – ambulanti	
blagajna – blagajni	
alga – algi	
banda – bandi	
limenka – limenki	
panda – pandi	
bajka – bajki	
legenda – legendi	
konzerva – konzervi	
mašna – mašni	
farba – farbi	
lampa – lampi	
kocka – kocki	
kugla – kugli	
krigla – krigli	
tajna – tajni	
palma – palmi ¹⁵	
žurka – žurki	

¹⁵ Strategija oslanjanja na internacionalizme se zasniva na činjenici da se reč pojavljuje u maternjem jeziku učenika i u srpskom jeziku. U takvim slučajevima postoje izvesne varijacije, ali koren reč se lako može uočiti (npr: u srpskom jeziku – gitara / u mađarskom jeziku – gitár).

svadba – svadbi	(A)
trenerka – trenerki	
džungla – džungli	
kriška – kriški	
korpa – korpi	
tabla – tabli	
pegla – pegli	
metla – metli	
viršla – viršli	
pomorandža – pomorandži	
sarma – sarmi	
kazna – kazni	
senka – senki	
krošnja – krošnji	
harfa – harfi	
zebra – zebri	
barka – barki	
plahta – plahti	
klopka – klopki	
zamka – zamki	
rampa – rampi	
kragna – kragni	
šerpa – šerpi	
varijanta – varijanti	
plomba – plombi	
tegla – tegli	
runda – rundi	
vaška – vaški	
štikla – štikli	
semenka – semenki	

izložba – izložbi	(A)
gajba – gajbi	
burma – burmi	
pumpa – pumpi	
školjka – školjki	
zverka – zverki	
jurta – jurti	
klompe – klompi (koristi se uglavnom množina)	
sokne – sokni (koristi se uglavnom množina)	
farmerke – farmerki (koristi se uglavnom množina)	
sanke – sanki (koristi se uglavnom množina)	
ž. r. (-Ø)	(A)
jesen – jeseni	
veče – večeri	
reč – reči	
noć – noći	
ponoć – ponoći	
pomoć – pomoći	
vest – vesti	
stvar – stvari	
kćer – kćeri	
peć – peći	
ljubav – ljubavi	
mast – masti	
perut – peruti	
so – soli	
žed – žeđi	
oblast – oblasti	
cev – cevi	

kap – kapi	(B)
laž – laži	
zver – zveri	
smrt – smrti	
buđ – buđi	
pamet – pameti	
glad – gladi	
misao – misli	
žeđ – žeđi	
krv – krvi	

Tabela 9. Imenice koje u genitive množine dobijaju nastavak -i

2.9 Genitiv množine na -iju

Kategorija imenica koje u genitivu množine imaju nastavak *-iju* nije produktivna. Na listi se nalazi nekoliko frekventnih imenica. Njihova pravilna upotreba se može očekivati na B nivou. Odstupanje od pravila (genitiv množine → *-a*) čini da nastanu greške u komunikaciji, ali one nisu toliko frekventne da bi zahtevale uvođenje na A nivou.

IMENICE	NIVO
prsti – prstiju	(A)
oči – očiju	
uši – ušiji	
nokti – noktiju	
gosti – gostiju	
kosti – kostiju	(B)
mošti – moštiju	

Tabela 10. Genitiv množine sa nastavkom -iju

3. GLAGOLI

3.1 Glagoli reći i kazati

U srpskom jeziku izuzetak čini glagol *reći*¹⁶, on je jedini glagol koji nema oblik prezenta, supstituent je glagol *kazati*. Analogijom i pogrešnim „logičkim predviđanjem” učenici koriste oblike **rekam*, **rekem* za označavanje prezenta.

KAZATI/REĆI			
	PREZENT	PERFEKAT	FUTUR
1. l. jedm.	kažem	sam rekao/rekla sam kazao/kazala	ću reći ću kazati
2. l. jedm.	kažeš	si rekao/rekla si kazao/kazala	ćeš reći ćeš kazati
3. l. jedm.	kaže	je rekao/rekla je kazao/kazala	će reći će kazati
1. l. mn.	kažemo	smo rekli/rekle smo kazali/kazale	ćemo reći ćemo kazati
2. l. mn.	kažete	ste rekli/rekle ste kazali/kazale	ćete reći ćete kazati
3. l. mn.	kažu	su rekli/rekle su kazali/kazale	će reći će kazati

Tabela 11. Glagoli reći i kazati

¹⁶ Glagol *reći* ima oblike *reknem/rečem* koji se pominju u *Rečniku srpskoga jezika* (Matica srpska, 2007), ali u savremenom govornom jeziku se primenjuju retko. Za učenike kojima srpski nije maternji jezik ovi oblici nisu potrebni sve do C1 nivoa, kada se uključuje i lepa književnost (umetnička dela) i kada ovi oblici mogu da se aktualizuju i uvedu u aktivni leksički fond učenika. Na A1 i B1 nivou, uputno je da se glagol tretira kao izuzetak bez oblika za prezent.

3.2 Glagoli hteti i moći

Svi glagoli u srpskom jeziku u prvom licu jednine prezenta imaju nastavak *-m*, jedino glagoli *hteti* i *moći* imaju nastavak *-u*. Kao rezultat nedovoljnog posvećivanja pažnje ovoj specifičnosti mogu da nastanu oblici: **hoćem/*mogem, *mogam, *možem*.

	PREZENT – PRAVILO	IZUZETAK: HTETI/MOĆI
1. l. jedn.	-m	-u → hoću/mogu

Tabela 12. Glagoli hteti i moći u 1. l. jedn. prezenta

3.3 Povratni glagoli u perfektu

Specifičnost u srpskom jeziku predstavlja izostajanje pomoćnog glagola u 3. l. jedn. perfekta povratnih glagola. Na A nivou se očekuje da se greška *On je se igrao* pojavljuje samo sporadično kao rezultat nedovoljne automatizacije. Učenici često po automatizmu ostavljaju pomoćni glagol u 3. l. jedn. perfekta.

PRAVILNO	POGREŠNO
Igrao sam se.	Igrao sam se.
Igrao si se.	Igrao si se.
Igrao se.	Igrao je se./Igrao se je.
Igrali smo se.	Igrali smo se.
Igrali ste se.	Igrali ste se.
Igrali su se.	Igrali su se.

Tabela 13. 3. l. jedn. perfekta povratnih glagola

4. PRIDEVI

4.1 Pridevi sa nastavkom -e u srednjem rodu jednine

Pridevi najčešće imaju nastavak *-o* za obeležavanje srednjeg roda jednine, od ovog pravila odstupa nekoliko prideva. Analogijom mogu da nastanu greške poput: ako je dete *lepo*, onda je i **lošo*.

NIVO A	riđe, tuđe, loše, sveže, divlje, vruće dečije, pačije, mačije, pileće, praseće, kravlje, teleće, juneće, riblje, jagnjeće
	jesenje, letnje, jutarnje, večernje, današnje, sutrašnje, jučerašnje, buduće, sadašnje, subotnje, godišnje, jutarnje, večernje, poslednje, preposlednje, sledeće
	unutrašnje, spoljašnje, gornje, donje, srednje, prednje, zadnje
NIVO B	jutrošnje, večerašnje, prekjučerašnje, predašnje, <i>potonje</i>
	ovdašnje, tamošnje, ondašnje, tadašnje, nekadašnje
	zbunjjuće, (ne)moguće, zastrašujuće, iznenađujuće, (ne)zadovoljavajuće, (ne)odgovarajuće, ohrabrujuće, odbijajuće, rastuće, opadajuće, goruće, postojeće, nepostojeće

Tabela 14. Pridevi sa nastavkom -e

4.2 Pridevi sa osnovom na -l

Pridevi koji imaju oblik poput glagolskog prideva radnog (*-o, -la, -lo, -li, -le, -la*) predstavljaju manju grupu, a među njima ima nekoliko veoma frekventnih prideva.

A NIVO	B NIVO
beo	(ne)zreo
ceo	mio
debeo	nagao
go	oboleo
odrastao	podao
okrugao	propao
radoznao	smeo
svetao	sveo
topao	uveo
veseo	...
vreo	
zao	

Tabela 15. Pridevi sa osnovom -l

4.3 Komparacija prideva

Izuzetak u komparaciji (nepravilna komparacija) se javlja kod četiri prideva (*dobar, zao, velik, mali*) zbog supletivizma osnova (ne postoji fonološka sličnost u obliku leksema), lista ovih prideva je lako dostupna u stručnoj literaturi. Na govornim vežbama učenici su pokušali da konstruišu komparaciju na sledeći način: *dobar* – **dobriji*, *zao* – **zali*.

POZITIV	KOMPARATIV	SUPERLATIV
dobar	bolji	najbolji
zao	gori	najgori
veliki	veći	najveći
mali	manji	najmanji

Tabela 16. Nepravilna komparacija

Izuzetak predstavljaju i pridevi *lep, lak, mek* pošto oni u komparaciji dobijaju nastavak *-ši*. Lista ovih prideva je lako dostupna u stručnoj literaturi. Na govornim vežbama učenici su pokušali konstruišu komparaciju na sledeći način: *lep* – **lepiji*, *lak* – **lakiji*.

4.4 Pridevi koji u muškom rodu imaju samo određeni vid

Većina prideva ima određeni i neodređeni vid. Postoji izvestan broj prideva koji imaju samo oblik određenog vida, odnosno u nominativu jednine muškog roda imaju nastavak *-i*. Kategorija roda prideva se uvodi veoma rano. Učenici usvajaju pravilo po kome pridevi imaju sledeće nastavke: *m. r. -Ø, ž. r. -a, sr. r. -o ili -e*. Kategorija određenog, odnosno neodređenog vida treba da se uvede mnogo kasnije, tek na B1 nivou.

Nejasnoće mogu da nastanu kod prideva poput *mali*, on odstupa od gore navedenog pravila. Nejasnoće predstavljaju i parovi (veoma veliki broj prideva ima i određeni i neodređeni vid) *lep/lepi*. Učenicima je neophodno ponuditi listu prideva koji imaju samo određeni vid kako ne bi došlo do grešaka poput analogije: ako je zid *lep*, onda je i **mal*.

A NIVO		B NIVO
mali glavni dečji divlji kasni rani pravi ¹⁷ jedini osnovni zajednički	kućni sobni kuhinjski stoni	obližnji pomoćni vojni tajni televizijski domaći veštački obli ugaoni (pravougaoni....) ispitni
srednji prednji zadnji poslednji levi desni gornji donji južni severni istočni zapadni	budući sadašnji prošli trenutni današnji sutrašnji jučerašnji podnevni prepodnevni popodnevni poslepodnevni večernji ponoćni noćni dnevni jutarnji večernji jesenji letnji prolećni zimski godišnji mesečni subotnji nedeljni	bivši privremeni povremeni ondašnji tadašnji prekjučerašnji noćašnji jutrošnji sedmićni unutrašnji spoljašnji spoljni ovdašnji tamošnji

Tabela 17. Pridevi koji imaju samo određeni vid

¹⁷ U značenju stvarni, istinit (nije reč o antonimima prav/kriv).

Ovoj grupi pripadaju i *redni brojevi*, pridevi sa nastavcima *-ski, -čki, -ški, -ćki*, kao i pridevi sa nastavkom *-ći*.

redni brojevi	<i>-ski, -čki, -ški, -ćki,</i>	<i>-ći</i>
prvi, drugi...	gradski nemački praški palički...	pileći praseći...

Tabela 18. Grupe prideva koje imaju samo određeni vid

4.5 Boje (*rod, broj, padež*)

Boje imaju sva tri roda, oba broja i menjaju se po padežima. Izuzetak čine: *braon, roze, lila, pink, krem, bež, bordo, oker, teget*. Odstupaju od opšteg pravila za prideve/boje u tome što nemaju ni jednu od gore navedenih kategorija.

A nivou pripadaju: *braon* i *pink*. Ostale boje mogu da se uvedu kasnije.

1. KATEGORIJE RODA I BROJA:

	JEDNINA	MNOŽINA
m. r.	Braon/plav kaput je lep.	Braon/plavi kaputi su lepi.
ž. r.	Braon/plava košulja je lepa.	Braon/plave košulje su lepe.
sr. r.	Braon/plavo odelo je lepo.	Braon/plava odela su lepa.

Tabela 19. Rod i broj prideva/boja

2. KATEGORIJA PADEŽA:

N: U ormaru je **braon/plava** košulja.

G: Imam tri **braon/plave** košulje.

D: Pogledao je prema **braon/plavoj** košulji.

A: Kupio sam **braon/plavu** košulju.

I: Hvalio se novom **braon/plavom** košuljom.

L: Na toj **braon/plavoj** košulji ima mali džep.

5. ZAMENICE

5.1 Imeničke zamenice

U domen specifičnosti srpskog jezika ubrajaju se zamenice *ko*, *neko*, *niko*, *svako*. Njihova upotreba u rečeničnom kontekstu može da proizvede pogreške zbog pogrešnih „logičkih pretpostavki”. Navedene zamenice zahtevaju glagol u jednini, npr: *Ko više?*; postavlja se kao pitanje i u slučajevima kada znamo da radnju vrši više lica. Dodatna ogrešenja mogu da nastanu u perfektu pošto glagol treba da bude u jednini u muškom rodu, npr: *Ko je vikao?*; postavlja se kao pitanje i onda kada znamo da ima više vršilaca radnje, odnosno kada su vršioci radnje ženskog roda. Ovu specifičnost je neophodno uvežbavati kako bi se greške u govorenom i pisanom jeziku otklonile već na A nivou.

ZAMENICA odnosi se na oba broja i sva tri lica	POM. GL. - JEDNINA	GL. PRIDEV RADNI M.R. - JEDNINA
Ko	je	vikao?
Neko	je	vikao!
Niko	nije	vikao.
Svako	je	vikao.

Tabela 20. Upotreba zamenica *ko*, *niko*, *neko*, *svako*5.2 Lične zamenice u akuzativu: *ju*/*je*

Jezičku specifičnost predstavljaju enklitički oblici lične zamenice trećeg lica jednine ženskog roda u akuzativu: *ju* i *je*. Pogreške mogu da nastanu ukoliko se ne posveti pažnja uvežbavanju njihove upotrebe u perfektu. Enklitički oblik *ju* se upotrebljava samo u trećem licu jednine zbog pomoćnog glagola *je*. Greške mogu da nastanu i zbog promene reda reči u trećem licu jednine.

	GLAGOLSKI PRIDEV RADNI	POMOĆNI GLAGOL	ENKLITIČKI OBLIK JE
1. l. jedn.	Video	sam	je.
2. l. jedn.	Video	si	je.
	GLAGOLSKI PRIDEV RADNI	ENKLITIČKI OBLIK JU	POMOĆNI GLAGOL
3. l. jedn.	Video	ju	je.

Tabela 21. Upotreba zamenica enklitičkog oblika

6. PRILOZI (NAPOLJE, NAPOLJU)

Greške koje mogu nastati pogrešnom upotrebom ova dva predloga ne remeta razumevanje rečenice te se tolerišu na nivou A1, ali se očekuje da ih učenik na B nivou pravilno upotrebljava. Prilozi *napolju* i *napolje* su izuzeci pošto predstavljaju jedine priloge sa padeškom konotacijom. Naime *napolje* odgovara akuzativu i označava pravac kretanja, dok je *napolju* predlog koji korespondira sa lokativom sa značenjem mesta, odnosno mirovanja.

Akuzativ (pravac): *Učenik je izašao napolje.*

Lokativ (mesto): *Učenik je bio napolju kada je zvonilo.*

7. OSNOVNI BROJEVI (ROD I BROJ)

Osnovni brojevi mogu da prozrokuju pogreške tipa *jedan kuća, dva žena*. Na početnom nivou učenja jezika neophodno je učenicima ukazati na jezičku specifičnost za brojeve *jedan* i *dva*. Ostali osnovni brojevi imaju samo jedan oblik: *tri, četiri, pet...* Broj *jedan* ima sva tri roda i oba broja, dok broj *dva* ima tri roda. Oblici množine broja *jedan* (*jedni, jedne, jedna*) nisu frekventni, te na nivou A nije potrebno da ih učenici usvoje. Oblici *jedan, jedna, jedno, dva, dve* su frekventni i potrebni su za jezičku produkciju na nivou A.

8. ZAKLJUČAK

Pošlo se od pretpostavke da je u nastavi srpskog kao nematernjeg za homogenu sredinu i srpskog kao stranog, nivo poznavanja jezika sličan. Učenici A Programa (homogena sredina) imaju iste poteškoće prilikom usvajanja srpskog jezika kao i polaznici kojima je srpski jezik strani. U nastavnoj praksi je uočeno da veliki broj grešaka u govorenom i pisanom jeziku nastaje zbog nepoznavanja „izuzetaka”, takođe je uočeno da se ovim izuzecima često ne posvećuje dovoljno pažnje, odnosno da nastavnicima nije ponuđen jedan celoviti rad ili izvor podataka gde bi se na jednom mestu pronašli svi „izuzeci” ili veliki broj njih. Stvaranje „baze podataka”, odnosno popis izuzetaka, te njihovo predstavljanje u tabelama bi moglo da pomogne u povećanju kvaliteta nastave, korisno bi bilo i učenicima pošto bi na jednom mestu mogli da pronađu potrebne informacije neophodne za što tačnije izražavanje na srpskom jeziku.

LITERATURA

- MRAZOVIĆ, P. (2009). Gramatika srpskog jezika za strance. Novi Sad: Izdavačka knjižarnica Zorana Stojanovića
- STEVANOVIĆ, M. (1989). Savremeni srpskohrvatski jezik I, II. Beograd: Naučna knjiga
- PIPER, P. Klajn I. (2013). Normativna gramatika srpskog jezika. Novi Sad: Matica Srpska
- STANOJČIĆ, Ž. S. (2010). Gramatika srpskog književnog jezika. Beograd: Kreativni centar
- KRAJIŠNIK, V. (1998). Naučimo padeže. Beograd: Foto Futura
- MILOŠEVIĆ, M. (1998). Gramatički priručnik. Beograd: Izdavačka kuća Draganić

Aleksandar Dognar

KIVÉTELEK, NYELVI SPECIFIKUMOK

Rezüme

A rezüme foglalkozik kivételekkel illetve nyelvi specifikumokkal szerb mint L2 nyelvben. Ezek a jelenégek feltárásával gyorsabbodhat a nyelvatulás folyamata. Táblázatokban található kivételek kategorizálva vannak A illetve B szintre. Ezek a listák kidolgozása azt a célt szolgálja, hogy a tanár a megfelelő kivételt a megadott tonítási pillanatban vezesse be. A meglévő kategorizálás változtatható a tanuló szintjétől illetve korosztályától függően. Táblázatok a tanítás folyamata eredményei a szerb mint nemanyanyelv tantárgyban, és használatban vannak. Nincsenek összeírva az ösz kivételek illetve nyelvi specifikumok, hanem csak a leggyakoribbak amelyek az alapszintre szükségesek. A munka utal azokra a hibákra amelyek megjelennek amikor a tanuló nem megfelelő „logikai feltételezéseket” használ, illetve analógia alapján a kivételt szabályos szabályok használatával próbál alakítani. Ha a kivételek nincsenek elsajátítva, az írott szöveg illetve beszéd megérthető lesz, de még is a javaslat, hogy a tanuló ezeket a kivételekt kezdje el helyessen használni a B szinten.

Kulcs szavak: kivételek, nyelvi specifikumok, téves „logikai feltételezések”, A szint, B szint, az alakított írott szöveg illetve beszéd megérthetése

371.3::811.163.41'243
811.163.41'35
811.163.41:811.18

Јелена З. Ранђеловић
Средња школа „Сезаи Сурои”, Бујановац
jelena.randj@gmail.com

ОРТОГРАФСКЕ ГРЕШКЕ У СРПСКОМ КАО НЕМАТЕРЊЕМ ЈЕЗИКУ КОД МАТЕРЊИХ ГОВОРНИКА АЛБАНСКОГ ЈЕЗИКА

Ученици који се образују на неком од језика националних мањина у Републици Србији српски језик усвајају као нематерњи. Један од основних циљева извођења наставае Српској као нематерњеј језика јесте да осјосоди ученике за љравилну ујоћредбу српској језика у усменој и љисменој комуникацији. У складу са љим, ученици љреда да усвоје љрафијски сисљем српској језика и љравилно ујоћредљавају љирилично и латинично љисмо. Код ученика којима је албански језик матерњи, љримећене су љрешке у љисању речи које настајау као љоследица ујиљицаја албанској језичкој сисљема. Ујиљицај орљољрафије албанској језика љримећан је у односу љрафема у српском језику у ода љисма. Циљ овоја рада је да издвоји и оиљише задележене орљољрафске љрешке, које су најравили ученици љрве и друје љодине Средње школе „Сезаи Сурои“ из Бујановца. Резулљаљи анализе моју настаљвницима српској језика као нематерњеј да укажу љде ће се љојавиљи љешкоће љриликом усвајања љрафијској сисљема српској језика и љриљреме их за љихово ољклањање.

Йључне речи: српски језик, албански језик, инљтерференција, орљољрафија, љрешке

1. УВОД

У Републици Србији изучавање српског језика је заступљено на две равни. Прву раван представља изучавање српског језика код говорника којима је он матерњи, дакле, код ученика који се школују на српском језику. Тада се српски језик изучава у оквиру предмета Српски језик и књижевност. Другу раван представља изучавање српског језика од стране говорника којима он није матерњи, односно код ученика који наставу похађају на неком од језика националних мањина у Србији, у оквиру предмета Српски као нематерњи језик.

Предмет Српски као нематерњи језик изучава се у свим разредима основне и средње школе, а основни циљ наставе овог предмета је овладавање српским језиком у оквиру програмом предвиђених садржаја. Један од задатака наставе Српског као нематерњег језика јесте усвајање правилног

изговора и писања, што подразумева да ученици овладају употребом два српска писма – ћирилице и латинице.¹ Познавање и правилна употреба ћириличног и латиничног писма прописана је *Општим стандардима њосийићућа за љредмеј Српски као нематерњи језик за крај љрвој и друјој циклуса обавезној образовања, опшћееј средњеј образовања и основној образовања одраслих.*² Општа као и специфичне предметне компетенције за наставни предмет Српски као нематерњи језик налажу да ученик, у складу са узрастом и одговарајућим нивоом стандарда постигнућа, уме да чита и пише текстове на српском језику, уме да напише ћирилицом и латиницом усмено увежбаване једноставне реченице, односно саставља краћи текст и пише га ћирилицом и латиницом (Крајишник В. и Д. Звекић Душановић, 2017: 140–153).³

2. УСВАЈАЊЕ СРПСКОГ КАО НЕМАТЕРЊЕГ ЈЕЗИКА КОД УЧЕНИКА АЛБАНСКЕ НАЦИОНАЛНОСТИ

Процесом учења страног језика, сваког другог језика који није матерњи, бави се дисциплина примењене лингвистике која се назива *Усвајање страног/друјој језика*. Учење и усвајање језика није истоветан процес. Усвајање другог језика односи се на процес у којем особа учи нови језик који се разликује од њиховог првог језика (L1). Усвајање матерњег/првог језика (L1) је несвестан и брз процес који не подразумева улагање напора, док је учење другог/нематерњег/страног језика (L2)⁴ процес за који је потребно улагање свесног напора. Ученик је у процесу учења нематерњег или страног језика изложен утицају инпута.⁵ Пренос језика се дешава када знање особе о једном језику има ефекта на други. Трансфери могу бити позитивни и негативни, а одвијају се у оба смера. Појам интерференције у науци, најчешће, подразумева утицај система матерњег језика под којим настају грешке у језику који

¹ <http://zuov.gov.rs/nastavni-planovi-i-programi/>

² Полазна идеја учења наставног предмета Српски као нематерњи језик заснована је на развоју компетенција и остваривању образовних стандарда. *Правилник о Општим стандардима њосийићућа за љредмеј Српски као нематерњи језик за крај љрвој и друјој циклуса обавезној образовања, опшћееј средњеј образовања и основној образовања одраслих* објављен је у „Службеном гласнику РС”, бр. 55/2017, а ступио је на снагу 10.6.2017. године.

³ За детаљнији преглед, погледати стандарде: 1.СН.1.3.2. 1.СН.2.3.5. СН.1.3.4. СН.1.3.6. СН.2.3.5. СН.2.3.6.

⁴ Детаљније о појмовном разграничењу и усвајању првог (L1) и другог (L2) језика погледати код О. Дурбаба (2011: 55–61).

⁵ Инпут је језички материјал другог – страног / нематерњег језика коме су ученици изложени.

се учи.⁶ У методици наставе страних језика грешке се дефинишу као нарушавање језичке норме – ортоепске, ортографске, граматичке, семантичке итд. у усменом или писменом изражавању.

Предмет рада је анализа грешака у српском језику на ортографском нивоу код ученика средње школе „Сезаи Сурои” у Бујановцу чији је матерњи језик (L1) албански, а који српски језик (L2) усвајају током школовања. Разлике у ортографској дубини (близина подударности говорног и писаног језика) између L1 и L2 и знање ученика о подударности графема, односно фонема које се могу пренети из албанског у српски језик резултирају погрешно написаним речима. Ортографске грешке у радовима ученика изворних говорника албанског језика представљају когнитивне грешке које се појављују уместо правилног писања речи. До појаве ортографских грешака долази у случајевима када ученик који пише не зна исправно писање одређене речи. У таквим случајевима, потребно је знање језика специфично за L2 које није стечено од стране ученика што доводи до знања о писању на првом језику погрешно примењеном у писању другог језика. Познавање врста ортографских грешака које ученици могу учинити може помоћи наставницима да побољшају ортографска знања својих ученика. Са друге стране, мало је студија посвећено ортографским грешкама говорницима страног/нематерњег српског језика, а посебно албанским говорницима српског као нематерњег језика. У складу са тим, надамо се да ће ова студија допринети попуњавању ове специфичне истраживачке области.

Резултати истраживања представљају један сегмент слике о албанско-српским језичким утицајима код ученика албанске националности на југу Србије. Примарни циљ анализе је да истражи и идентификује врсте ортографских грешака које праве средњошколски ученици Албанци у свом писаном изражавању и да објасни узроке њиховог настанка и јављања. Истраживање је засновано на корпусу који чине писмени и контролни задаци ученика прве и друге године средње школе „Сезаи Сурои” из Бујановца. Након формирања корпуса и прикупљања узорака, ексцерпирана је грађа и дошло је до препознавања грешака, описивања и објашњавања њихових извора. Навођени су примери грешака за које су пронађене више-струке потврде.⁷

⁶ О појму интерференције, схватањима и различитим типовима погледати код М. Бурзан (1984: 16–21).

⁷ У дискусији о ортографским грешкама важно је разликовати грешке и омашке. Ортографске грешке настају када ученик стално понавља исте грешке, јер не зна шта је исправно. Ортографске омашке, с друге стране, настају када ученик само повремено погрешно записује реч коју у осталим случајевима пише правилно. Детаљније о разлици између појмовног разграничења грешака и омашака погледати код N. Amara (2015: 59).

3. ЛАТИНИЦА

Наставним програмом за Српски језик као нематерњи предвиђено је да се најпре савлада једно српско писмо у зависности од сличности са писмом матерњег језика.⁸ Писмо албанског језика је латинично, те ученици најпре усвајају српску латиницу. Усвајање латиничног писма програмом је предвиђено у трећем разреду основног образовања. Радови ученика средње школе, са друге стране, показују да ученици нису у потпуности савладали употребу овог писма. Грешке које се јављају последица су разлика које постоје у латиничном писму српског и албанског језика. Албанска и српска латиница се разликују по броју гласова, али се, такође, разликује и један број графема за обележавање истих гласова. Алфабет савременог албанског језика састоји се од 36 гласова, дакле 6 више него у српском језику. То су следећи гласови: ë [ə], у [i/u], dh [ð], th [θ], rr [r̄], x [dʒ]⁹. У албанском алфабету 9 гласова се пишу као диграфи: <dh>, <gj>, <ll>, <nj>, <rr>, <sh>, <th>, <xh>, <zh>, а два са дијакритичким знаком <ë> и <ç>.¹⁰ У српском и албанском има идентичних фонема које се бележе различито.

фонема	ћирилична графема	латинична графема	албанска графема
/tʃ/	ч	ç	ç
/dʒ/	ђ	đ	gj
/l/	л	l	ll
/lʲ/	љ	lj	l
/tɕ/	ћ	ć	q
/ʃ/	ш	š	sh
/dʒ/	џ	dž	xh
/z/	ж	ž	zh

Табеларни приказ истих фонема у српском и албанском језику

⁸ Наставни програм за трећи разред (<http://zuov.gov.rs/nastavni-planovi-i-programi/>); http://www.pzv.org.rs/pzv/PZVs/nastavni_plan/index.php

⁹ Означавање фонема и њихових гласовних реализација представљено је према Међународном фонетском алфабету (IPA). Различити типови заграда представљају типове транскрипције. Косим заградама // означена је фонемска транскрипција, угластим [] фонетска, а изломљеним <> ортографска транскрипција (према Звекић-Душановић 2016: 132).

¹⁰ О упоредном прегледу алфавета албанског језика и српске транскрипције, као и о прегледу фонетске структуре албанских и српских гласова погледати код Н. Маља-Имами (2009: 13–34).

Ове разлике које се јављају у писмима српске и албанске латинице условљавају различите типове ортографских грешака код ученика албанске националности. Такве грешке условљене су мешањем карактеристика матерњег албанског језика и нематерњег српског језика, те се уместо српских латиничних графема јављају албанске, или се употребљавају албански диграфи:

Moja porodica je najvazhnije u svetu zato shto vollim.¹¹

Ona je moj prijatell.

On je bila u moja shkolla Naim Frasheri.

Petak idem u xhamia.

Moja porodica prolazim celli zhivot, na primer dobre i loshe sfari.

Shta bi mogla reći više.

Ponedelak idem u shkola.

To je dozhivlaj koji mi je ostao u sećanju.

Наведени примери показују да је једна од најфреквентнијих грешака употреба графема <l> и <lj>, која настаје као последица већ поменутог различитог обележавања у односу на албански језик где графема <l> из српског језика има гласовну вредност [lj]. Ова појава присутна је и приликом читања ове графеме и приликом њеног записивања.

Ученицима посебан проблем у писању представља бележење африката <č> и <ć>. Овај проблем настаје као последица директног утицаја матерњег албанског језика. Наведене африкате представљају део групе неподударних албанских и српских сугласника. Између ових гласова постоји физиолошко-акустичка разлика, те су они само привидно слични.¹² Албански гласови изговарају се мекше, зато ученици не праве разлику приликом изговора ових гласова у српском језику, те ову појаву преносе у писању. Реч је, дакле, о ортоепској интерференцији која се пренела на план ортографије. У примерима из ученичких радова овде је приметан најразличитији спектар грешака – бележење албанских графема уместо српских, замена графема <č> и <ć>, замењена употреба графема <ç> и <ç> и такво обележавање албанским графемама <ç> и <q>:

Ali ono što je najvazhno osečas ljubav koja nema limit.

Daj drugima drugu mogućnost.

Nije sve u mojoj moći da uqinim zauvek dobro kako bi drugi bili srećni.

Na nama je kako na čuda gledamo i kako ćemo ih osetiti.

Ja sam dobra učenika.

¹¹ Навођење примера се врши изворно, без исправљања грешака у радовима ученика. Један број ученичких радова писан је латиничним писмом, а други ћириличним, стога се и грађа доследно записује оним писмом којим су ученици писали.

¹² О неподударним албанским и српским сугласницима погледати код Н. Маља-Имами (2009: 29–31).

*Uvek biram knjigu i okrećem se ka njoj.
 Za nekog je čudo to што има могућност да живи и да се буди у звачком
 новом дану.
 После обично идем код другара.*

4. ЋИРИЛИЦА

Иако ученици усвајање другог српског писма, ћирилице, започињу у четвртој разреду основне школе, урадовима ученика средње школе присутан је велики број грешака, који упућује на чињеницу да је ово поље коме је потребно посветити посебну пажњу. Тип грешака који је најзаступљенији је мешање графема латиничног и ћириличног писма. Ученицима проблем представљају оне ћириличне графеме које су исте као латиничне, али имају различиту фонемску вредност. Писана графема <в> у ћирилици означава фонему /v/, а у латиници фонему /b/. Отуда су честе грешке употребе ове графеме приликом означавања графеме /б/ урадовима писаним ћирилицом:

Поведник није онај који њоведи, нећо онај који се не њредаје док не сћићине сиљ.

Ја волим када смо сви заједно, вез овзира куда идемо.

Они су ми вили најволји за животи.

Моја вака ја највише волим.

Писаном графемом <д> се у латиници означава фонема /g/, док се у ћирилици истом графемом означава фонема /d/. Отуда се у урадовима среће графема <д> уместо графеме <г>:

Са књигом њроводим сфаки дан.

Мој деда који је најсћарији је глава њородице.

Скоро у сваком раду уочено је да се латинична графема <т> користи уместо ћириличне графеме <м>:

Ја хоћу да учит тноћо, а онда тожет да идет докћор.

У њородица итато неки тотенаћ љейиши.

Ја волит да ићрат кошарку.

Ученици су грешили и приликом писања графеме <у>. Ова појава се јавља као последица обележавања истом графемом писаних слова ћирилице и латинице којима се бележе фонеме /u/ и /i/. Отуда графема <и> уместо графеме <у>:

Изео сам један њаћир и једну оловки.

Из дана и дан дрићације.

У животић књига је најдољи њријатћел човека.

Ја хоћу да дидем њрофесор.

Животи је чидно заћо шћо иживотић њролази мноћо ћесћова.

Поменуто различито обележавање графема <l> и <lj> у српској и албанској латиници, свој утицај преноси и на српску ћирилицу. Ученици под утицајем матерњег језика графему <lj> изговарају као /љ + j/, јер графема <l> у албанском језику има гласовну вредност /љ/. Отуда је у радовима писаним ћирилицом присутан различит тип грешака:

Књиџа је најдоли љријаџел за мене.

Он седи замишљјено.

Сџорџски дан је најдоље за лјиди.

Увек сам жељеља да љишем за ова џема, да љишем за најдоље друџарицу.

Он је мој најдољји друџар који имам.

Па нече ваљјда један несџоразум униџиџиџи ваше љријаџељјсџиво?

То су моји најдољји џренуци.

Родџиљеји су они који су видели најдоље сџивари на мени.

Фонема /p/ се у латиници означава графемом <p>, а у ћирилици је то фонема /r/, зато се дешава да ученици пишу ову графему уместо ћириличне графеме <п>. Исти је случај и са графемом <с>, која у латиници означава фонему /s/, а у ћирилици фонему /s/, те се ова графема јавља у писању уместо ћириличне <ц>:

Из књиџа сам учио рино сџифари.

Моја рородица ми је увек значиласве.

... неџ онај који се не љредаје док не сџиџне сиљ.

Ако немаш новас нико нече да џе риџа како си.

Писање ћириличне графеме <њ> се скоро у потпуности пренело из латиничног писма, те се у радовима ученика уместо ове графеме најчешће среће латинична графема <nj>. Анализа је показала да није редак ни случај да ученици направе комбинацију диграфа са ћириличном графемом <н> и пишу <нј>:

Заслужила је да пјено име сџиџи овде.

Нисам сџоменула Арљјинда из моџ одељјенја.

Ја са пји љроводим љуно време.

... љорукекоје смо добили од нјиховоџ љонашанја.

То је моје мисленје.

Ако хоћемо да љриџамо за љородиса нема кпјиџа.

Обележавање парова африката <ч>, <ћ>, <џ>, <џ> најзаступљенија је ортографска грешка ученика којима је албански матерњи језик. Спектар грешака у писању који је присутан приликом коришћења латиничног писма још је већи када је у питању писање ћириличним писмом. Узроци

су неподударност ових сугласника с албанским, о чему је већ било речи.¹³ Стога се уместо правилно употребљених ћириличних графема у радовима срећу погрешне ћириличне графеме, албанске графеме, уметање сонанта /j/ уз графему <ћ> и слично:

*Моја њородица ме ућила да будем добар дећко.
Сви су веч роћени у њородици у којој има да се образују.
Породича увек све қини да би били ми добро.
Кати сам био мали знао сам да мој бидичности қи да бићи измеђи
моји њородицу.
Местио иде увек идеш је кућа.
Наша њородица њоново ће нас њодржати, довољно да се осећамо
добро.
Наравно да је животи једно ћуго.
Онај и када њада наће снају да се њодиће.
Кад сам се осећао лоше, моја њородица је била њу.
За свећа шито се деси наћјем време да исћричам мојим рогитићелјима.
Моја најбоља сећање је мој роћјендан...
Док се сечам, осечам.
Животи се окрече. Некад че и да нас њази.*

У радовима ученика пронађено је више примера у којима се фонема /ж/ у писању обележава графемом <з>.

*Зивоти мноо сћвари није учио.
Моја фамилија је мој зивоти.
Породица за мене је највазније у зивотиу.
Они су увек њу, крај мене, да ми њоказу њрави њути.*

5. УМЕТАЊЕ ГРАФЕМЕ <Ѓ> ИЛИ <Е>

Уметање слова је ортогрфска грешка у којој је додатно слово укључено у писању правилног облика речи. Лексика стандардног српског језика у свом корпусу садржи и речи које у саставу имају групу сугласника. Такве речи су веома тешке за изговор ученицима матерњег албанског језика. Када се појаве речи са сугласничком групом, ученици приликом њиховог изговора најчешће убацују вокал [ě]¹⁴ или глас [e] како би олакшали изговор. Овако

¹³ Детаљније прочитати на 4. страни овога рада.

¹⁴ Глас [ě] у албанском језику сврстава се у самогласнике. „При формирању овог самогласника или муклог гласа /ə/, задњи део језика је подигнут према меком непцу док је средњи, као и предњи, благо спуштен тако да врх језика додирује доње секутиће“ (Н. Маља-Имами, 2009: 25).

изговорене речи ученици тако и записују, те се ове грешке са плана ортоепије преносе на ортографију:

Oni cërtaju svaki dan.

Moja sestra ima cërvenu kosu.

Ja volim serbro i zlato.

Ми иґемо берзо.

Она долази из Сёрдија.

Наведени примери упућују да до ове појаве долази увек у речима где се јавља глас [p] као носилац слога, дакле када се налази у функцији вокалног [p]. Глас [p] спада у групу приближно подударних албанских и српских сугласника, али у албанском језику овај глас нема функцију самогласника као у српском језику (Н. Маља-Имами, 2009: 28).

6. ИЗОСТАВЉАЊЕ ГРАФЕМЕ <J>

Анализа грађе је показала да је једна од додатних грешака и изостављање графеме <j> у речима чија правилна ортографија подразумева употребу ове графеме. Писање гласа [j] у српском језику условљено је његовом природом.¹⁵ По својој артикулацији сонант [j] је веома близак вокалу [и], због чега долази до правописних алтернација и колебања (радио, генитив радија) (И. Клајн, 2005: 23–24). Наиле Маља-Имами (2009: 27–28) сугласник [j] сврстава у групу приближно подударних албанских и српских сугласника. У албанском језику овај глас се дефинише као звучни фрикатив и сонантни полувокал. Када има ненаглашен положај између других гласова, онда се понаша као полувокал и скоро да се не чује. Грешке које су се јавиле у радовима ученика последица су саме природе гласа [j], како у српском језику, тако и у албанском:

Petak idem u džamia.

Šta će piete?

Mi imamo istoria.

Ja volim kemia.

Фамилиа има велику важност̄ у мом живоџу.

Мени је жао када видим неко деџе сироче џо је мноџо џешко у овом свеџу, али иџак је Божиа жеља.

¹⁵ Природу гласа [j] у српском језику детаљно су објаснили Љ. Суботић, Д. Средојевић, И. Бјелаковић у: *Фонетика и фонологија: ортооеиска и ортографска норма сџандардној српској језика* (2012: 69–70). О природи гласа [j] писали су и Д. Петровић, С. Гудурић у: *Фонологија српскоја језика* (2010: 259).

7. ДЕСОНОРИЗАЦИЈА

Анализа је показала да се у радовима јавља и обезвучавање звучних сугласника, односно десоноризација. Ова појава је уочена приликом обележавања гласова [ф] и [в], као и гласова [з] и [с]:

Породица је важне у живоју сфакој човека.

Ја живим за мамом и ѿајом у једној малој и сречној ѿородици.

Сјорѿски дан је најболје сјѿфар за лјиги и има велики знађај.

Са књиом ѿроводим сфаки дан.

Прво ѿрићам за мојим ѿаја.

Појава десоноризације се може објаснити утицајем дијалекта. Становништво које живи на простору Пчињског округа (коме припада општина Бујановац) у свом говору има одлике призренско-тимочког дијалекта за који је карактеристична и ова појава.¹⁶ Ученици у контакту са говорницима српског матерњег језика усвајају српски језик са дијалектизмима ове говорне зоне.

Ортографске грешке замене ћириличних графема латиничним забележене су у примерима у тексту писаним ћирилицом:

Живој је ѿежак, али човек својот лјубављу тора да је лејо.

Не знам зашјо је ѿешко да објасниш ове речи.

8. ИНТЕРФЕРЕНЦИЈА СА СТРАНИМ ЈЕЗИКОМ

Ученици који у оквиру школовања уче српски језик као нематерњи, поред овог језика уче још један или два страна језика. Већина њих учи енглески језик, те се у српском могу уочити и грешке које су узроковане овом појавом. Те грешке видљиве су у утицају правописа, али и лексичког фонда који се различито адаптирао у матерњем језику, па се одатле преноси и у српски. Такве речи се најчешће употребљавају приликом именовања спортова – енглески: <football>, албански: <futboll>, српски: <fudbal>; енглески: <volleyball>, албански: <volejball>, српски <odbojka>; енглески: <basketball>, албански: <basketboll>, српски: <kořarka>.

Мој omileni sport je futbal.

Ја igram football.

Najviše volim fudball.

Ја volim football i volejball.

Zajedno igramo basketboll i futboll.

¹⁶ О карактеристичним одликама које су битне за призренско-јужноморавски дијалекат погледати у Н. Богдановић и Ј. Марковић (2000), као и у М. Окука (2008).

9. ЗАКЉУЧАК

На основу проучавања корпуса ученичких радова и класификације ортографских грешака при усвајању српског језика говорника којима је албански матерњи језик може се закључити да се један тип грешака јавља под утицајем албанске латинице, док други тип настаје мешањем латиничног и ћириличног писма. На присуство грешака утиче и интерференција страног језика који говорници усвајају поред српског језика. Посебан тип представљају ортографске грешке које настају као последица ортоепског утицаја као што су уметање гласа [ë] и [e] када се у речима јави вокално [p] или изостављање графеме <j> у писању.

Увид у писмене радове ученика, јасно упућује на чињеницу да се на свим нивоима усвајања језика мора више водити рачуна о графичком систему, употреби ћириличног и латиничног писма, али и о изговору гласова.

Резултати овог истраживања и наведена класификација ортографских грешака могу бити од помоћи предавачима српског као страног/нематерњег језика као користан прилог при састављању наставних материјала и одабиру метода које ће ученицима олакшати правилно усвајање графичког система српског језика и отклон од већ погрешно усвојених облика речи.

ЛИТЕРАТУРА

- AMARA, N. (2015). Errors Correction in Foreign Language Teaching. *The Online Journal of New Horizons in Education*, 5 (3), 58–68.
- БОГДАНОВИЋ, Н. и Марковић Ј. (2000). *Практикум из дијалектологије*. Ниш: Свен.
- БОЖОВИЋ, М. (2009). Неке заједничке појаве у српском, албанском и турском језику на Косову и Метохији, *Годишњак за српски језик и књижевност Филозофског факултета у Нишу*.
- БУРЗАН, М. (1984). *Интерференција у предикацији српскохрватске реченице у језику ученика мађарске националности*, Нови Сад: Институт за јужно-словенске језике.
- ДУРБАБА, О. (2011). *Теорија и пракса учења и наставе страних језика*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- ЗВЕКИЋ ДУШАНОВИЋ, Д. (2004). Нека питања наставе српског као нематерњег на раскршћу приступа и метода, *Hungarológiai közlemények*, бр. 3, 73–85.
- ЗВЕКИЋ ДУШАНОВИЋ, Д. (2016). Ортографске грешке у српском као нематерњем језику. У: В. Крајишник (ур.), *Српски као страни језик у теорији и пракси III*, Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик, стр. 131–141.

- КЛАЈН, И. (2005). *Грамаџика срџској језика*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.
- КРАЈШИНИК, В. (ур.) (2016). *Срџски као сџрани језик у џеорији и џракси III: џемајски зборник радова*. Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик, Београд.
- КРАЈШИНИК, В. и Д. ЗВЕКИЋ ДУШАНОВИЋ. (2017). Општи стандарди постигнућа за предмет *Срџски као немајерњи језик за крај џрвој и друој циклуса обавезној образовања, ојшџеј средњеј образовања и основној образовања ограслих – Приручник за настаџнике*, Београд: Мисија ОЕБС-а у Србији.
- МАЉА ИМАМИ, Н. (2009). *Грамаџика савременој албанској језика*, Београд.
- Међународни фонетски алфабет (International Phonetic Alphabet – IPA) (2007). *Handbook of the International Phonetic Association*, Cambridge University Press.

Настаџни џланови и џроџрами

- <http://www.zuov.gov.rs/poslovi/nastavni-planovi/nastavni-planovi-os-i-ss>
- http://www.pzv.org.rs/pzv/PZVs/nastavni_plan/index.php
- ПЕТРОВИЋ, Д., С. ГУДУРИЋ (2010). *Фонолоџија срџској језика*, Институт за српски језик САНУ, Београдска књига, Матица српска, Београд.
- ПЕШИКАН, М., Ј. ЈЕРКОВИЋ, М. ПИЖУРИЦА (2010). *Правоџис срџској језика*, Матица српска, Нови Сад.
- СУБОТИЋ, Љ., Д. СРЕДОЈЕВИЋ, И. БЈЕЛАКОВИЋ (2012). *Фонеџика и фонолоџија: орџоејска и орџоџрафска норма сџандардној срџској језика* [Електронски извор]. Филозофски факултет, Нови Сад.
- ТРАЈКОВИЋ, Т. (2009). Неки новији наноси из српског језика у говору Албанаца, *Годишњак за срџски језик и књижевносџ Филозофској факулџеџа у Нишу*, 159–164.
- ТРАЈКОВИЋ, Т. (2012). Глаголски систем говора Прешева у светлу језичке интерференције, *Годишњак за срџски језик и књижевносџ Филозофској факулџеџа у Нишу*, 171–180.

Jelena Randelović

ORTHOGRAPHIC MISTAKES IN SERBIAN AS A NON-NATIVE LANGUAGE
AMONG ALBANIAN NATIVE SPEAKERS

Summary

The focus of this paper is on identifying and analyzing orthographic errors in written works and tests of students who are Albanian native speakers. They attend the first and second grade of High School "Sezai Surroi" in Bujanovac and they study Serbian as a non-native language.

Based on the study of the corpus of students' works and contrast analysis, several types of mistakes have been found which show one segment of influences between the Serbian and Albanian language in southern Serbia. One type of students' errors occurs under the influence of the Albanian graphic system, i.e. the Albanian Latin script. The second type mistakes are those arising from the interference of the Latin and Cyrillic Serbian script. A particular type of mistakes occurs under the influence of the Albanian orthoepy by inserting certain vocals and omitting the grapheme <j> in writing. It has been observed that a certain number of errors happen under the influence of interference, i.e. acquiring another foreign language. Insights into students' written works and tests clearly point out the fact that at all levels of language learning, more attention must be paid to the graphic system, the use of the Cyrillic and Latin script and the pronunciation of voices (vowels and consonants).

The results of the analysis can contribute to teachers of the Serbian language as a non-mother tongue/foreign language when they prepare teaching materials and choose methods that will make it easier for students to correctly adopt the graphic system of the Serbian language.

Key words: Serbian language, Albanian language, interference, orthography, mistakes

371.3::811.163.41'243

371.383:792.091

Бранкица С. Живковић

Основна школа „Наим Фрашери”, Бујановац

srbistkinja@gmail.com

ДРАМСКА МЕТОДА У НАСТАВИ СРПСКОГ КАО НЕМАТЕРЊЕГ ЈЕЗИКА

Рад се бави представљањем драмске методе као једне од иновативних у настави српског као нематерњег језика. У истраживању је рад са ученицима албанске националности. Драмска метода је прво представљена теоријски, а затим кроз примере личне праксе која је сачињена током предавања српског као нематерњег језика у школама „Ибрахим Кељменди” у Прешеву и „Наим Фрашери” у Бујановцу. Метода је илустрирана примерима адаптираних текстова из Чичанке за трећи разред „Зеџ и вуџ” и „Тужабада”. Приказани су циљеви часова, урађена је њихова анализа кроз фазе и, на крају, изведен је закључак у вези са презентивним часовима и оствареним исходима. Утврђено је да је драмска метода прихваћена од стране ученика као метода која их мотивише и помаже им да боље усвајају српски језик као нематерњи.

Кључне речи: српски као нематерњи језик, настава, драмска метода, теорија, пракса

1. УВОД

Настава српског језика као нематерњег комплексна је и зависи од многих фактора. Истичу се следећи: средина, матерњи језик ученика, прихваћеност наставника од стране околине и ученика, политички, као и психолошки фактори (мотивација и спремност ученика да уче језик који није њихов матерњи, мотивација наставника да посвећено раде са децом и многи други).

Учење српског језика као нематерњег разликује се од учења српског као матерњег језика. То не подразумева употребу потпуно различитих метода за учење, већ различити приступ свакој наставној јединици понаособ. У науци о језику и књижевности, али и у науци уопште, постоје разне дефиниције метода, овде ћемо дати ону, коју сматрамо релевантном за наш рад: „Наставна метода је одабрани пут или поступак помоћу кога ученици, под непосредним и посредним руководством наставника, стичу и утврђују, на што лакши и економичнији начин, знања, учења, вештине и навике и истовремено развијају своје способности, изграђују своју личност и оспособља-

вају се за самосталан живот и рад у једном одређеном друштву” (Јањушевић 1965: 3). Овде се дефинише и истиче значај наставника као један од кључних у наставном процесу и у мотивацији ученика.

Монолошка и дијалогска метода свакако јесу оне које спадају у традиционалне, али које су ипак полазне у наставном процесу и воде до других. Дакле, традиција је овде незаобилазна, исто као што се углавном примењује више метода у комбинацији, ретко кад само једна. Поред традиционалних, у данашњој настави примењују се и савремене – креативне и иновативне методе.

Вербално-текстуална, илустративно-демонстративна, аудио-визуелна, јесу методе које се данас истичу као оне које се најчешће користе. Тако се као наставна средства користе уџбеници, разни приручници, текстови из књижевности или одломци из књига уколико примењујемо прву; фотографије, цртежи, дијаграми и сл. ако примењујемо другу; звучни записи ако се одлучимо за трећу методу. Као што видимо, најбоље је комбиновати наведене методе на часу и на тај начин креирати га тако да ученици у њему активно учествују, да стичу, утврђују и обнављају своја знања и умења.

У раду ћемо се бавити управо једном од метода при чијој употреби комбинујемо традиционално са модерним. Она у себи садржи више наставних метода и укључује примену различитих наставних средстава. У питању је драмска метода.

2. ДРАМСКА МЕТОДА У НАСТАВИ (СА ОСВРТОМ НА ЊЕНУ ОПШТУ ПРИМЕНУ У НАСТАВИ СРПСКОГ КАО НЕМАТЕРЊЕГ ЈЕЗИКА)

Драмска метода нам је дала успешне резултате у наставној пракси. Помоћу ње ученици добијају прилику да се баве језиком на више нивоа: текст се чита, преводи, анализира, а потом се укључује и његова активна интерпретација кроз глуму и театар. Дакле, она у себи садржи и традиционалне методе (монолошку и дијалогску), и вербално-текстуалну, илустративно-демонстративну, као и аудио-визуелну. Све то чини драмску методу веома пријемчивом у настави.

Ова метода може се примењивати преко оригиналног драмског текста, преко адаптације и преко драматизације. Оригинални текст употребљавамо уколико је својим саставом прилагођен ученицима и њиховим могућностима. Дакле, текст мора одговарати узрасту ученика и њиховом нивоу знања језика. Често се дешава да текст својом структуром и садржајем не одговара језичким компетенцијама ученика и тада се он мора адаптирати, како би ученици могли да га разумеју. Што су ученици на вишем нивоу знања, текст ће се мање адаптирати.

Драматизација јесте „прерада епских књижевних врста (најчешће романа, приповедака и новела) у драмску форму, при чему се карактеристично изражајно средство епике – нарација (приповедање) транспонује у дијалоге и монологе” (*Речник књижевних термина* 1986: 135). Овај вид примене драмске методе такође може бити веома успешан у настави, поготово ако и ученици учествују у прилагођавању текстова драмском облику и, касније, увођењу новонасталог текста у наставу.

У било ком облику да се примењује драмска метода, њен крајњи исход требало би да буде извођење драмског текста на сцени: „Како се драма првенствено пише за то да би се представљала и како она тек на сцени добија своје пуно оваплоћење и значај, сматра се да драмску поезију треба проучавати у склопу с позоришном уметношћу и да се закони драме могу правилно разумети само ако се повежу са законима сцене (позорнице).” (Живковић 1967: 203).

Драмска метода се често користи у настави српског као матерњег језика. Неретко се спремају драме за разне приредбе, школске прославе, обележавање битних датума у школи. Ова метода постала је свакодневица. Ученици је прихватају, бивају мотивисани да активно учествују и да дају све од себе како би били успешни на сцени, како би публика позитивно реаговала.

Постављамо питање: Зашто драмску методу треба користити при учењу српског језика као нематерњег?

Постоји више разлога који иду у корист овој методи:

- наставник укључује све ученике, нико не бива изостављен;
- ученик је свестрано ангажован (чита текст, преводи га, анализира; дакле, проверава се више нивоа знања језика: граматички, синтаксички, лексички, семантички);
- ученик активно учествује у припреми за извођење на сцени (одабир простора, сценографија, костими...);
- социјализација (ученици заједничким снагама раде на извођењу);
- извођење на сцени повећава самопоуздање ученика;
- почетна трема се смањује и постепено нестаје.

Драмском методом ученици су мотивисани да активно учествују на часу, свако има своју улогу. Ова метода има позитивне утицаје: дидактичке, когнитивне, психолошке, социјалне.

3. ДРАМСКА МЕТОДА У НАСТАВИ СРПСКОГ КАО НЕМАТЕРЊЕГ ЈЕЗИКА (НА ПРИМЕРУ ТЕКСТОВА КОЈЕ СМО АДАПТИРАЛИ)

У даљем раду представићемо драмску методу на примеру текстова које смо адаптирали за потребе часова, за рад са ученицима трећег разреда Основне школе „Наим Фрашери” у Бујановцу. Реч је о текстовима из Читанке за трећи разред основне школе аутора Наташе Добрић („Чаролија речи”).

3.1 *Зашто адаптиран, а не оригиналан текст?*

Као што је већ наведено, адаптација текста један је од начина примене драмске методе. Често се дешава да одређени текст не одговара узрасту ученика, тежак је за разумевање јер је предугачак, садржи превише непознатих речи и сл.. Тада се мора прибећи адаптацији тог текста како би био пријемчивији за ученике.

Текст се адаптира тако што се непознате речи замене познатим (уз задржавање оних речи које ће обогатити језички фонд ученика и које ће им бити корисне у свакодневној комуникацији), дуже и компликоване реченице замењују се краћим и простијим, текст се скраћује, мења се ред речи или реченица итд.

Пошто је у случају који обрађујемо у питању рад са ученицима трећег разреда, адаптирали смо текстове у складу са њиховим узрастом и могућностима. Текстови у Читанци били су дужи, сложенији, са компликованијим реченицама, стога смо текст у потпуности прилагодили ученицима са којима смо радили. Такође, сврха је била да се текстови на крају интерпретирају кроз глуму и театар и то је још један разлог за њихово упрошћавање.

3.2 *Примери адаптираних текстова*

У наставку анализирамо разлоге за одабир, а потом и прилажемо текстове у облику у којем су подељени ученицима на наставним листићима. Реч је о истоименим текстовима из Читанке: „Зеца и вука” и „Тужибаба”, које смо адаптирали (аутор првог текста је Тома Славковић, а другог Душан Радовић). На оба текста примењиван је сличан начин рада, па ће у каснијој анализи часови обраде ових наставних јединица бити паралелно представљени.

Одабрали смо текстове који су хумористичког карактера. Ефекат хумора је у овом случају веома важан јер додатно мотивише ученике: „Угодност тренутака у којима смо се насмејали памти се дуже и живље од уобичајених граматичко-преводних поступака, тим пре што шале и вицеви одликује краткоћа, јасна фокусираност на одређени језички обрт, значење појединих речи које могу бити нове” (Вељковић Станковић 2016: 335).

Увођење хумора у наставу доноси вишеструку корист: ученици су мотивисани за рад зато што је атмосфера опуштенија и пријатнија, сви су ведрији и расположенији, а градиво се на тај начин лакше памти и остаје дуже у сећању. Уколико наставник српског као нематерњег језика задатим текстом успе да насмеје ученике, то значи да су разумели дати текст на прави начин. То је теже када је у питању језик који није матерњи јер је хумор сваког језика понаособ врло карактеристичан.

У нашем случају имали смо ученике млађег узраста и са слабијим знањем српског језика, те је самим тим било теже да разумеју хумор у тексту. Колико су ученици успели да одговоре изазову и да разумеју текст видећемо касније, у одељку у којем анализирамо изведене часове.

3.2.1 Адаптирани текстови

А) ЗЕЦ И ВУК

Сретну се вук и зец у шуми.

Зец: Дечко, шта тражиш овде?

Вук: (уплашио се) Ја... Ја... Извините...

Зец: (виче) Шта „ја, ја“! Говори одмах или ћу ти ишчупати уши!

Вук: Идем да тражим печурке за ручак.

Зец: Дај личну карту!

Вук: Немам...

Зец: Имаш ли ђачку књижицу?

Вук: Немам... Појео ми је миш!

Зец: Много лажеш, другар!

Вук: Не лажем! Немој да ме поједеш, молим те!

Зец: (вуче вука за уво) 'Ајде иди! Да те не видим више!

Вук је побегао, срећан што га зец није појео.

Б) ТУЖИБАБА

Дечак: Учитељице, учитељице, она ми је узела оловку! (показује на девојчицу)

Учитељица: Молим те, врати му оловку!

Девојчица: Тужибабо!

Дечак: Учитељице, учитељице, узела ми је гумицу! (опет показује на девојчицу)

Учитељица: Смирите се! Врати му гумицу!

Девојчица: Тужибабо, тужибабо!

Дечак: Учитељице, учитељице, узела ми је свеску! (опет показује на девојчицу)

Учитељица: Будите мирни, доста више! Готово!

Дечак: Али, учитељице, неће да ми врати свеску!

Учитељица: Врати му свеску!

Девојчица: Тужибабо, тужибабо, тужибабо!

Дечак: Учитељице, учитељице, она ми каже да сам тужибаба три пута! (показује и четврти пут на девојчицу)

Учитељица: Кажи и ти њој да је тужибаба и готово!

Дечак (каже девојчици): Тужибабо!

Девојчица: Тужидедо!

Дечак: Учитељицеeeeeeeee!

3.3 Циљеви часова

Пре него што пређемо на представљање и анализу самих часова обраде наведених наставних јединица, позабавићемо се циљевима часова.

Циљеви часова могу се повезати са већ наведеним користима које ученицима доноси употреба драмске методе у настави српског као нема-терњег језика. Дакле, ученик ће бити ангажован на више језичких нивоа (граматички, синтаксички, лексички, семантички) и на тај начин ће усвајати нова знања о српском језику, као и о драми као књижевној врсти.

Такође, ученик ће развијати свест о припадности групи, о потреби сарадње и међусобног уважавања, као и радозналост за језичке и књижевне појаве које се јављају у обрађеним текстовима.

Ученици ће се оспособљавати да активно учествују у наставном процесу, да раде на свом самопоуздању и ослобађању од треме на тај начин што ће вежбати јавни наступ. Такође, развијаће се и способности ученика да се снађу у свим комуникативним улогама – говорника, слушаоца, сабеседника.

3.4 Анализа часова

У наставку приступамо анализи изведених часова и приказу фаза при обради датих наставних јединица.

За обе наставне јединице о којима је реч („Зец и вук” и „Тужибаба”) предвиђено је по два часа: један за обраду, а један за утврђивање. Два часа су нам дала довољно простора за задатке које смо предвидели (с тим што су нам текстови послужили и као предлојак за даљи рад, о чему ће бити речи).

3.4.1 Фазе првог часа

Унапред смо припремили наставне листиће са одштампаним драмским текстом. Ученици су унапред обавештени о томе шта ће се радити наредног часа. Да би час започео уводним мотивационим разговором, ученици су имали задатак да код куће размисле о томе које животиње су велике, страшне, а које су мале и плашљиве (за потребе обраде текста „Зец и вук”), односно, како деца треба да се понашају једни према другима у школи (текст „Тужибаба”).

Уводни разговор са ученицима протекао је успешно: разговарали смо на задату тему, записали на табли главне податке (које су велике, а које мале животиње / деца треба да поштују другове и да се лепо слажу).

Након уводног разговора поделили смо ученицима наставне листиће са текстом који се ради на том часу. Прво је наставник читао. Прво читање је без драмских ефеката, а друго са њима како би ученици увидели разлику. Ученицима је наглашено да је у тексту у питању разговор двоје, односно, троје ликова, и да се због тога текст другачије чита.

Потом су ученици читали текст по улогама уз корекције наставника. Циљ је да сами увиде све претходно речено и да већ при тим првим ишчитавањима текста знају да треба одређене делове да читају изражајније.

Да би ученици разумели текст у потпуности, преводили смо га заједно. Пошто су у питању млађи разреди, сматрамо за сходно да се речи више објашњавају (гестовима, мимиком, цртањем на табли...), а не да се буквално само преведу. Семантизација је овде веома значајна. Тако ученици сами долазе до превода (уз помоћ наставника) и, самим тим што су активно ангажовани, више ће се трудити и дуже памтити сазнања до којих су дошли. Наравно, за неке речи неопходна је потврда значења како не би долазило до недоумица.

Због тога нам на клупи све време стоји „Мали речник: српско-албански и албанско-српски”¹ (који смо већ раније представили ученицима и упутили их на то како се користи). Речи морају да траже сами ученици како би савладали употребу речника (не само овог о којем је реч, већ и неких других са којима ће долазити у контакт). Нове речи записујемо на табли, а ученици у својим свескама.

Када смо постигли пуну разумљивост текста, ученици га поново читају, овог пута са више елемената глуме. Демонстрирали смо ученицима извођење представе како би они практично видели како то треба да изгледа. На себе смо тада преузели све улоге, прелазили из једне у другу, и то је ученицима било интересантно да виде. Такође, учили су да једна особа може да глуми више различитих улога, женска особа да глуми мушку и обрнуто. На тај начин се руше неке предрасуде које постоје међу децом тога узраста. Потом су ученици сами увежбавали текст, уз неопходне корекције наставника.

Крај првог часа био је предвиђен за поделу улога при чему је свако добио своју, нико није био изостављен. Ученици су добили задатак да сами вежбају задате улоге код куће и да размисле о могућој сценографији (били су обавештени о томе да ће наредног часа наша учионица бити сцена на којој ће они бити глумци). Наравно, поред сценографије, овде је могуће увести и костиме. Ми овог пута нисмо користили ту могућност.

3.4.2 Фазе другој часа

Одмах на почетку другог часа предвиђеног за обраду наставних јединица о којима говоримо почели смо са припремом сценографије. Радили смо то заједно са ученицима, тако су они отпочетка били активно укључени у сваку етапу.

Када је реч о извођењу драме „Зеца и вук”, сценографија је шума. Ученици могу да нацртају дрвеће на табли или на већим папирима; да направе стазу у учионици на којој ће се срести зец и вук итд, све је ствар дечје маште коју овде наставник треба да подстиче.

Драма „Тужибаба” смешта нас у учионицу (пошто смо већ у њој, имамо све што нам је потребно). Постављамо столове испред табле, један за учитељицу и два за ученике. Наравно, овде може бити разних варијација, цела учионица може бити употребљена, а може и само један део, онако како смо ми били замислили и извели.

¹ Израда овог Речника једна је од препорука „Студије о могућностима унапређења наставе српског као нематерњег језика у Прешеву, Бујановцу и Медвеђи“ из 2014. године. Речник је настао током 2015. и 2016. године.

Након што је сценографија била спремна, приступили смо сцени и извођењу драма, онеме што је заправо и била сврха свега урађеног до тада. Сви ученици су глумили, неки више, неки мање успешно. Пошто је реч о хумористичким текстовима, било је доста смеха (како то да се вук плаши зеца, а не обрнуто, и дете које се стално тужака – били су главни извори хумора у текстовима). На тај начин створена је позитивна атмосфера на часу. Овде је битно да су ученици разумели хумор јер је текст био довољно поједностављен како би им се то омогућило.

Крај овог часа (евентуално и мали део наредног) послужио нам је за давање повратних информација ученицима. Анализирали смо све фазе које смо прошли, а највише смо се задржали на завршној – самом извођењу драма на позорници. Повратне информације биле су углавном позитивне, у циљу ученичке мотивације за даљи рад. Ученицима смо указали на грешке (лош изговор речи, недовољна изражајност или претерана афектираност), али само у циљу побољшања и даљег напредовања.

Након извођења на сцени наше учионице, адаптирани текстови су нам послужили и за обраду (касније и обнављање) граматичке партије која је следила. Реч је о императиву. У оба текста налазимо овај граматички облик. Када су ученици утврдили употребу императива, проширили смо обраду дате граматичке јединице новим примерима на наставним листићима. Ученици су на њима добили нове „наредбе” (извлачили су листић и извршавали оно што на њему пише, нпр.: „Отвори прозор!”, „Затвори врата!” итд.).

Уследио је текст „Тужибаба”. Пошто и у њему налазимо императив, обнављали смо га, тражили у тексту, и подсећали се примера са наставних листића када је први пут било речи о овом глаголском облику.

Дакле, текстови које смо добили адаптацијом нису нам послужили само да бисмо дошли до театра у учионици као циља самог по себи. Они су нам били и полазиште за граматичке јединице које смо обрађивали. У нашем случају, реч је била о императиву, сходно садржају текстова. Текстови се могу прилагођавати обради и утврђивању других наставних јединица из граматике, као и из језичке културе.

3.5 Закључак о ѡпрезентованим часовима / оствареним исходима

Презентоване часове обраде наставних јединица „Зеца и вука” и „Тужибаба” сматрамо успешним. Ученици су били активни, сви су били укључени у цео процес, а финални час позоришта представљао је синтезу свих циљева.

У одељку о циљевима часова навели смо оне које треба да постигнемо. У даљем тексту навешћемо оне исходе које сматрамо да смо испунили.

Ученици су преко обраде ових наставних јединица били ангажовани на више језичких нивоа: разумели су текст, преводили га, анализирали, научили нове речи, обрадили / обновили нову наставну јединицу из грама-

тике. Такође, научили су основне ствари о драми као књижевној врсти: да је то облик текста у којем се води неки дијалог, дешава се нека радња и да та радња може бити представљена на сцени (што су и практично применили).

Током ових часова ученици су међусобно сарађивали: читали су текст заједно, глумили по групама, заједно су осмишљавали сценографију, а потом и спремали простор за извођење драма. Тако су се међусобно слушали и обраћали пажњу једни на друге.

Сви ученици су активно учествовали на часовима, нико није био искључен. Неки од њих су први пут имали овакав облик јавног наступа те су имали трему, али полако су се ослободили и успели да успешно одговоре на задатке. Добили су неопходно самопоуздање како би се ослободили страха од тога шта ће рећи и како ће реаговати остали ученици и наставник. Такође, мењали су комуникативне улоге тако што су били и говорник, и слушалац, али и саговорник некеме.

Сматрамо да су и лични утисци са часова задовољавајући, а они се могу повезати са већ наведеним оствареним исходима.

Остварење исхода говори у прилог коришћењу драмске методе у раду са ученицима којима српски језик није матерњи и ова метода даље може само да се надопуњује.

4. ЗАКЉУЧАК

Драмска метода, као једна од оних које у себи садржи и друге методе, у пракси се показала успешном. Ученици су били мотивисани за рад, часови су им били интересантни, атмосфера на часу била је пријатна и ведра.

Коришћење ове методе укључује и употребу различитих наставних средстава, што додатно обогаћује саму наставу (наставни листићи, разни реквизити, костими, сама сценографија...). У целокупном процесу наставник даје почетни импулс који ученици следе како би се дошло до тога да они сами развијају способности за даље учење и напредовање. Оно што су научили на овим часовима, ученици могу да примењују и на другим, да даље шире своја знања.

Примена драмске методе у настави српског као нематерњег језика своју пуну сврху налази у процесу који је успешно приведен крају. То значи да су ученици оспособљени да самостално закључују, да усвајају и примењују неопходне технике које ће користити и надаље у свом образовању.

ЛИТЕРАТУРА

- ДОБРИЋ, Н. (2011). *Чаролија речи (чиџанка за 3. разред основне школе)*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- ЈАЊУШЕВИЋ, М. (1965). *Наставне методе*. Београд: Завод за издавање уџбеника.
- ВЕЉКОВИЋ СТАНКОВИЋ, Д. (2016). Коришћење хумористичких текстова у настави српског језика као страног. У: В. Крајишник (ур.), *Српски као страни језик у теорији и пракси III*. Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик, 333–346.
- ЖИВКОВИЋ, Д. (ур.). (1986). *Речник књижевних термина*. Београд: Нолит.
- ЖИВКОВИЋ, Д. (1967). *Теорија књижевности са теоријом писмености*. Београд: Научна књига.

Brankica Živković

DRAMATIC METHOD IN TEACHING SERBIAN AS A NON-MOTHER TONGUE

Summary

The paper deals with using dramatic method in teaching Serbian as a non-mother tongue. We started with factors that are important for teaching one language as a non-mother tongue. Then, we deal theoretically with methods that are used in teaching and, after that, we came to a method that is the topic of the paper: dramatic method. First, we have reviewed this method in a light of teaching Serbian language generally and teaching Serbian language as a non-mother tongue. We are representing our method with the examples taken out of the third grade manual for Serbian as a non-mother tongue. These are examples from our personal practice in teaching at two schools: „Professor Ibrahim Kelhmendi” in Preshevo and „Naim Frasher” in Bujanovac. We are presenting the reasons for adapting texts, giving the examples and then analyzing them through two phases. In the conclusion, we reviewed classes presented in the paper. Dramatic method is accepted from students as a method that motivates them to adopt Serbian as a non-mother tongue.

Key words: Serbian as a non-mother tongue, dramatic method, theory, practice

Весна Р. Крајишник
krajisnikv@gmail.com

Никица Ј. Сџрижак
snikica@gmail.com

Филолошки факултет, Београд

(НЕ)ФУНКЦИОНАЛАН ПРИСТУП НАСТАВИ СРПСКОГ КАО НЕМАТЕРЊЕГ ЈЕЗИКА

Проблем неизазнавања српског језика код ученика основних школа у хомогеним језичким срединама у околностима Бујановац и Прешево дефинисан је и описан у Студији о могућностима унапређења наставе и учења српског као нематерњег језика у околностима Прешево, Бујановац и Медвеђа (Студија, 2014), а даће су и препоруке за његово решавање. Један од узрочника овог проблема јесте и нефункционалан приступ који се оследио како у Програму и уџбеницима за овај предмет, иако и у самој реализацији наставе.

Један од начина остваривања функционалности наставе језика јесте припремање језика кроз интеракцију језичких вештина, описаних у Заједничком европском оквиру за живе језике (ЗЕОЈ, 2003). За овакав однос према учењу, односно предавању језика, потребно је оспособити наставнике да примене методички приступ предмету и приближе га методици наставе L2. Ово је дугогодишњи процес и за његово успешно имплементирање потребно је конинуирано праћење наставних активности и перманентна евалуација ученичких остварења.

У раду ће се приказати резултати примене нових методичких принципа кроз остваривање развоја језичке компетенције ученика.

Кључне речи: српски као нематерњи језик, језичке вештине, методика наставе L2, хомогене језичке средине

1. УВОД

Нефункционални приступ настави јесте, мање-више, одлика целокупног досадашњег образовног система, те тако и наставе српског као нематерњег језика. Карактерише га традиционални, конформистички начин предавања, са наглашено активном функцијом наставника и пасивном улогом ученика. Овакав приступ настави има бројне недостатке, од којих М. Ковачевић, анализирајући традиционалну наставу граматике у школи, издваја као најзначајније: „а) превелико инсистирање на формалним знањима, б) оптерећеност граматизирањем, тј. сувопарним учењем граматичких

правила, чиме се занемарује значењска и функционална страна језика, в) занемаривање личног искуства ученика и улоге језика његове средине у савладавању граматичких садржаја, г) превелико инсистирање на развоју меморије, на уштрб развоја способности мишљења и стварања” (Ковачевић 2007: 385). Настава српског као нематерњег језика, вероватно више од свих других наставних предмета, угрожена је оваквим приступом, посебно у језички хомогеним срединама где ученик нема могућности да дође у контакт са српским језиком ван учионице. Ситуација у језички хетерогеним срединама делимично је амортизована тиме што су ученици више изложени српском језику ван наставног процеса, у међусобној комуникацији са матерњим говорницима. Поред тога што, са методичке стране, овакав приступ доводи до пасивизације ученика, са језичко-функционалне стране не даје никакве резултате. Као последица тога забележени су примери ученика који врло прецизно преписују текстове са латинице на ћирилицу или флуентно читају ћириличне и латиничне текстове без и најмањег разумевања оног што пишу или читају.

Са друге стране, функционални приступ настави српског као нематерњег језика не искључује познавање граматичких или књижевних садржаја, али их чини функционално употребљивим, практично примењивим у свакодневној писаној или говорној комуникацији. Оно што сваки наставник језика (и не само језика) треба да се запита сваки пут када жели да пренесе нова знања јесте: „Ако моји ученици науче како се гради перфекат, шта ће они моћи да ураде са тим?” Или: „Ако моји ученици прочитају и разумеју овај (не)књижевни текст, за шта ће им користити ова сазнања?” Дакле, познавање творбе перфекта или читање текста није само по себи циљ, није исход и није језичка вештина.

Управо на основу реалних потреба ученика, уз поштовање принципа функционалности, настали су и значајни документи¹, нови уџбеници и

¹ *Opšti standardi postignuća za predmet srpski kao nematernji jezik za kraj prvog i drugog ciklusa obaveznog obrazovanja, opšteg srednjeg obrazovanja i osnovnog obrazovanja odraslih*, Sl. glasnik RS, br. 55/2017; *Програм наставе и учења Српског као нематерњег језика* (Програм је уведен школске 2018/19. године, и то у први и пети разред основног образовања и васпитања, и у први разред општег средњег образовања)

помоћна наставна средства за њихову реализацију² за предмет Српски као нематерњи језик. Сва ова документа и плотодидактичка средства заснована су на принципу учења језика кроз језичке вештине: слушање, читање, писање и говор, добрим делом утемељеном на *Заједничком евројском оквиру за живе језике*. Овај приручник, настао у Савету Европе деведесетих година, „представља заједничку базу за израду програма, уџбеника, референци и провјеру знања у настави страних језика у Европи. Искрпно се објашњава како треба учити неки страни језик за потребе комуникације и наводе знања и вјештине којима треба овладати ради стицања дјелотворног језичког израза” (Оквир 2003: 9). Поред тога, Оквиром се дефинишу и језичке компетенције ученика за стицање одговарајућег нивоа знања, рангираног од А1 до Ц2.

Иако је садржај овог приручника намењен онима који предају и уче стране језике, у великој мери могао је да послужи за прављење релевантних докумената и приручника за предмет Српски као нематерњи језик. Наиме, „с обзиром на то да се настава српског као нематерњег језика креће у распону од нивоа страног језика (чисто хомогене језичке средине) до нивоа који је скоро идентичан матерњем језику (хрватски и босански језик), њоме се мора, са једне стране, обезбедити остваривање минимума језичких компетенција, али и, са друге стране, не ограничити ученике који су у могућности да остваре већи напредак. Због специфичности ове наставе, предвиђене исходе (пре свега када су у питању хомогене језичке средине) потребно је остваривати методама и активностима које су, са методичког аспекта, сличније настави страног него матерњег језика” (Крајишник, Стрижак 2018: 185).

² Весна Крајишник и Душанка Звекић-Душановић, *Ойштин дстџандарди йосџиинућа за йредмеј српски као немаџерњи језик за крај йрвој и другој циклуса обавезној образовања, ойштин средњеј образовања и основној образовања одраслих* – Приручник за наставнике, Мисија ОЕБС-а у Србији, Београд, 2017; Весна Крајишник и Александар Догнар, *Препоручена лексика за предмет Српски као нематерњи језик за први циклус обавезног образовања* – Помоћно наставно средство за наставнике у остваривању исхода, Завод за унапређивање образовања и васпитања, Београд, 2018; Весна Крајишник и Александар Догнар, *Препоручена лексика за предмет Српски као нематерњи језик за други циклус обавезној образовања* – Помоћно наставно средство за наставнике у остваривању исхода, Завод за унапређивање образовања и васпитања, Београд, 2019; Весна Крајишник и Александар Догнар, *Препоручена лексика за предмет Српски као нематерњи језик за трећи циклус обавезној образовања* – Помоћно наставно средство за наставнике у остваривању исхода, Завод за унапређивање образовања и васпитања, Београд, 2019.

Применом препорука из Оквира, пре свега оних које се односе на разликовање различитих нивоа знања као и језичких вештина, у исходима и стандардима, као и у самом Програму за српски као нематерњи језик, јасно су дефинисана три нивоа постигнућа ученика, у зависности од многих лингвистичких и нелингвистичких предиспозиција, о чему ће бити речи нешто касније.

2. СПЕЦИФИЧНОСТИ ПРЕДМЕТА СРПСКИ КАО НЕМАТЕРЊИ ЈЕЗИК

Говорници мањинских језика, како у Србији тако и у Европи, представљају „значајан национални, регионални, континентални и светски ресурс, њима се мора посветити посебна пажња како би постигли сопствени академски максимум, баш као и сва остала деца у оквиру образовног система коме припадају” (Филиповић, Вучо 2014: 170). Према званичним подацима Владе РС, у Републици Србији постоји 21 национална мањина³. Њихови припадници имају Уставом РС загарантована сва права као и већински народ, те тиме и право на образовање на свом језику. Настава на матерњем језику постоји за припаднике албанске, бошњачке, бугарске, хрватске, мађарске, румунске, русинске и словачке заједнице. Основни циљ наставе јесте постизање језичких компетенција ученика које би им омогућиле даље школовање на званичном језику државе којој припадају, могућност запослења, као и потпуно учешће у доношењу одлука релевантних за ширу заједницу у којој живе. Међутим, у великом броју случајева ученици не постижу потребан академски максимум који би омогућио остварење прописаних циљева. Зашто је то тако?

Предмет Српски као нематерњи језик, можда више од свих других наставних предмета, подлеже бројним ненаставним утицајима и друштвеним променама, почев од политичких и економских околности у земљи и окружењу, миграција становништва, стручности и посвећености наставника, методичког приступа, мотивације ученика, наставних програма и материјала, па све до матерњег језика ученика и језичког окружења у коме живе и школују се.⁴Пошто се у овом раду бавимо, пре свега, лингвистич-

³ <https://www.srbija.gov.rs/tekst/37/nacionalne-manjine.php> (приступљено 24. 12. 2019)

⁴ О свему овоме, затеченом стању на терену (истраживањем су обухваћене основне и средње школе у општинама Прешево, Бујановац и Медвеђа у којима живе и школују се ученици албанске националне мањине), али и препорукама за унапређење наставе, више информација је могуће наћи у Студији о моћностима унапређења наставе и учења српског као нематерњег језика (Студија 2014) у општинама Прешево, Бујановац и Медвеђа, Служба координационог тела Владе Републике Србије, Београд, 2014.

ко-методичким специфичностима овог предмета, указаћемо на две битне специфичности које, у највећој мери, одређују приступ српском као нематерњем језику: а) матерњи језик ученика и његово језичко окружење и б) методички аспект наставе овог предмета.

2.1 Матерњи језик ученика и његово језичко окружење

Као и приликом учења било ког другог страног (или другог) језика, тако и приликом учења српског језика, матерњи језик ученика утиче на процес учења и стицање језичких компетенција. Као што је већ познато, сличност матерњег језика са циљним језиком „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” (Крајишник 2016: 22). Управо из тог разлога ученици русинске, бугарске или словачке националне мањине знатно лакше савладавају предвиђени програм и стичу предвиђене језичке компетенције. За разлику од њих, мађарски и албански језик немају никакве блискости са српским језиком, те ученици ових националних мањина српски језик уче знатно теже и дуготрајније.

Када се овај проблем посматра у контексту језичког окружења ученика, проблем постаје још очигледнији. Наиме, ученици који немају прилике да чују српски језик ван учионице, који, дакле, живе у језички хомогеној средини, још теже остварују напредак у усвајању језика. Хетерогено окружење може да надокнади лингвистичку разлику међу језицима (нпр. Мађари у Новом Саду имају задовољавајуће језичке компетенције), док блискост међу језицима и хетерогено окружење резултира владањем српским језиком скоро на нивоу матерњих говорника (хрватска и бошњачка национална мањина). Узимајући у обзир ове две непобитности које дефинишу већу или мању успешност или неуспешност у савладавању српског као нематерњег језика, решење се дефинисало у новом наставном програму за овај предмет, и то тако што су се успоставила три нивоа стандарда и исхода. Основни ниво је намењен ученицима чији матерњи језик није лингвистички близак српском и који живе у језички хомогеним срединама; средњи ниво је намењен ученицима чији је матерњи језик близак српском и који живе у језички хетерогеној средини, а напредни ниво оним ученицима чији је матерњи језик на нивоу варијантности у односу на српски језик. Сви језички садржаји и садржаји из књижевности градирани су кроз ова три нивоа, а функционалност језика и књижевности представљена је кроз језичку културу.

На тај начин је омогућено да сви ученици, без обзира на различите предиспозиције у односу на српски језик, могу да достигну предвиђене стандарде и савладају одговарајући ниво знања.

2.2 Методички аспекти наставе српског као нематерњег језика

Након доношења нових докумената⁵, у које су имплементирани другачији приступи настави српског као нематерњег језика, почела је и њихова примена у школама. Међутим, за успешну примену која би резултирала бољим постигнућима, било је потребно обучити наставнике како да промене или унапреде методички приступ настави овог предмета. Наиме, у школи је превладавала традиционална настава језика, у највећој мери заснована на настави матерњег језика: граматички садржаји су објашњавани на дескриптиван начин, оптерећен терминологијом коју ученици нису познавали ни на матерњем језику; текстови који су обрађивани били су претешки, преоптерећени великим бројем непознате и нефункционалне лексике, те самим тим углавном или у потпуности неразумљиви; у хомогеним језичким срединама комуникација на часу није могла ни на чему да се заснује, а једина продукција била је писмена (преписивачка) без разумевања. Руководећи се у потпуности наставним програмима и садржајима уџбеника (који нису диференцирали садржаје према реалним постигнућа ученика), наставници су „јурили” кроз градиво, не осврћући се на могућности ученика да науче и примене научено знање.

Насупрот овоме, стратегијске и структурне промене које су учињене на плану српског као нематерњег језика омогућиле су сасвим другачији приступ овом предмету: учење језика подразумева равномерно развијање српског језика кроз четири језичке вештине; граматички садржаји се већином уводе кроз језичке моделе и објашњавају путем дедукције, а лексички уз поштовање принципа фреквентности и потребности; књижевни садржаји су адаптирани (у језички хомогеним срединама) и усклађени са језичким садржајима, тј. са свакодневним ситуацијама ученика; наставник прати напредовање ученика кроз све језичке вештине, што му омогућава право-времено реаговање у свакој етапи учења. Овакав функционалан приступ језику омогућава ученицима да од првог дана уче оне језичке садржаје које могу да примене одмах након изласка из учионице и да од самог почетка учења развијају комуникацију на српском језику.

Међутим, све ове мере нису дале резултате какви су се очекивали.

⁵ Видети фусноту 1.

3. ПОСТУПЦИ ЗА УНАПРЕЂЕЊЕ НАСТАВЕ СКНЈ И ПРАЋЕЊЕ ЊИХОВЕ ИМПЛЕМЕНТАЦИЈЕ

Први кораци, пре системских мера у виду промене Програма и израде нових уџбеника, били су ангажовање асистената у настави у 4 изабране школе у општинама Бујановац и Прешево, обуке за све наставнике који предају Српски као нематерњи језик у општинама Бујановац, Прешево и Медвеђа, као и израда школског речника⁶. Основни критеријуми за избор асистената били су завршене основне студије српског језика, склоност ка иновативном методичком приступу и спремност кандидата да живе у месту у којем раде. На јавном конкурс у је изабрано шест кандидата који су укључени у наставу на почетку школске 2015/2016. и раде у континуитету до данас⁷. Поседна улога асистената⁸ у настави очекивала се у индивидуализацији наставе, тј. могућности да на креативан, стручан и непосредан начин омогуће сваком ученику задовољавајући напредак.

Изабрани асистенти су заједно са наставницима укључени у обуке чији су основни циљеви били упознавање наставника са савременом концепцијом наставе и учења и усвајања нематерњег језика, овладавање најосновнијим теоријским знањима из ове области и оспособљавање за њихову практичну примену. Обуке су трајале два пута по 4 дана 2015. године и два пута по 4 дана 2016. године, а у овом другом циклусу су учествовали и наставници из Војводине, који такође раде у хомогеним срединама и предају деци чији је матерњи језик несловенски, јер је тада већ било извесно да се промене морају догађати на нивоу целог предмета, а не само у школама на југу Србије. Наставници су упознати са темама као што су: двојезичност и вишејезичност, развој метода наставе другог језика, однос предмета СКНЈ са другим предметима, развијање креативног и активног односа према Програму, начин избора лексике, начини семантизације, врсте текстова и њихова улога у настави, улога граматике у настави првог језика у односу на наставу другог језика, адаптирање материјала из уџбеника и однос према уџбеницима, са много сати практичног рада и самосталног прављења наставног материјала.

⁶ Направљен је и *Мали српско-албански/албанско-српски речник*, о њему детаљније у раду Наташе Бошковић у овом Зборнику.

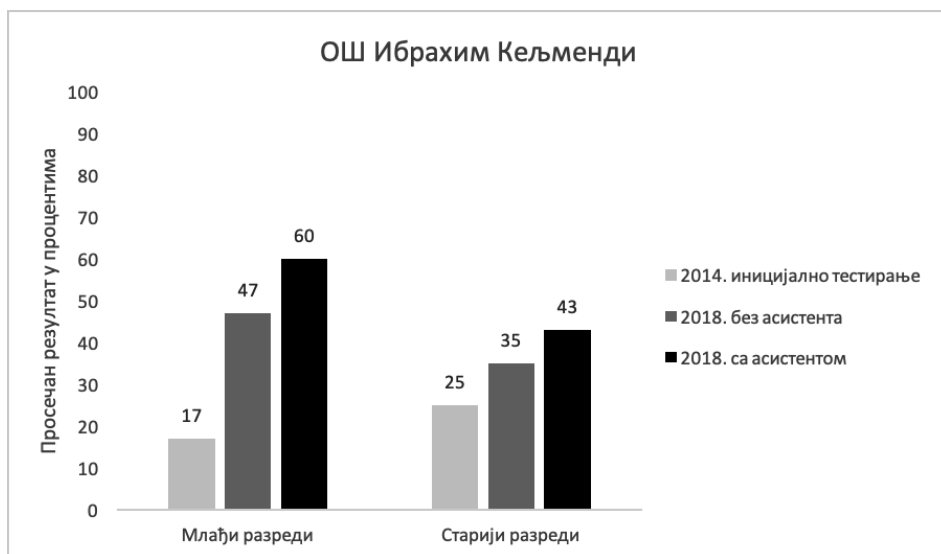
⁷ Асистенти су током овог периода мењали одељења у којима су ангажовани јер су били везани за наставнике и њихов распоред часова, а од школске 2018/2019. године не мењају одељења, већ остају са истим ученицима, пратећи их из разреда у разред.

⁸ Потребно је нагласити да асистенти у настави у Бујановцу и Прешеву нису педагошки асистенти у смислу у којем ту позицију дефинише Закон о основама система образовања и васпитања (Миливојевић 2015). Ипак, постојање тог закона олакшало је улазак асистената за српски као нематерњи у школски систем РС.

3.1 Резултати тестирања знања ученика

У циљу илустрације напретка у знању, као и улоге асистента у том процесу, показаћемо два примера ученичких постигнућа из школа у општинама Бујановац и Прешево.

Графикон 1 доноси преглед резултата тестирања ученичког знања 2014. године, пре него што су асистенти уведени у наставу, а затим резултата из 2018. године, када је рад са асистентима већ био развијен. Изабрали смо ОШ *Ибрахим Кељменди* пре свега јер је то највећа школа у две изабране општине, дакле највише ученика је укључено у пројекат баш из ове школе, као и због тога што су иницијални резултати у њој били лошији него у другим школама⁹.



Графикон 1: Резултати тестирања ученика ОШ *Ибрахим Кељменди*, Прешево

Између 2014. и 2018. године забележен је значајан напредак у знању ученика, нарочито у млађим разредима основне школе. Резултати у другој колони (2018. без асистента) веома су значајни. Они сведоче о промени методичког приступа предмету Српски као нематерњи језик код наставника који никада нису имали асистентску подршку, а која је наступила након одслушаних обука. Сматрамо да је стручна и професионална подршка наставницима кључна компонента бриге за Српски као нематерњи језик.

Разлика, пак, у ученичким постигнућима током 2018. године (друга и трећа колона), говори о ефектима присуства и рада асистента учионици.

⁹ Детаљније о укупним резултатима иницијалног тестирања видети у *Сџудији*.

Иако је очигледно да је приметан напредак у језичким постигнућима ученика – захваљујући промени методичког приступа настави, као и другим наведеним поступцима – још увек постоје проблеми у реализацији ове наставе, односно у постизању одрживих резултата.



Графикон 2: Прејед резултата тестирања истих одељења у 4 школе

Графикон 2 доноси просечне резултате свих тестираних одељења у све 4 школе које имају асистенте током периода од јуна 2018. до октобра 2019. Ови резултати су значајни јер се ради о истим ученицима. Сва четири циклуса тестирања рађена су у истим одељењима. Приметно је да је напредак врло променљив или је минималан или пак сасвим изостаје (након периода летњег распуста када деца немају никакав контакт са српским језиком). Ови резултати говоре о проблему одрживости знања језика које се стекне у учионици, а који је вероватно присутан и у настави других језика у нашем школском систему. Такође, за потпуну анализу наведених резултата требало би узети у обзир и узраст ученика, време тестирања и евентуалне друге факторе, али тиме се за потребе овог рада нећемо бавити.

3.2 Искуства и мишљења асистената

Важне увиде о искуству у раду, као и о темама о којима би требало размишљати у будућности, доносе одговори асистената ангажованих у школама у Прешеву и Бујановцу у анкети спроведеној у октобру 2019. Одговори на питање који је највећи изазов са којим су се срили у свом раду тичали су се непостојања адекватног уџбеника, чињенице да већина

деце српски не чује ван учионице, као и потребе да се у учионици „створи атмосфера спонтаног усвајања језика”. На питање о методама које користе у учионици, сви асистенти су рекли да је адаптација текстова из читанки нешто чему прибегавају редовно. Некада се текст адаптира у драмски, да би могао да се изведе у учионици као игроказ, а некада се чува наративна структура текста. Такође, асистенти су се трудили да у учионицама обраде са децом неке реалне животне ситуације (на пијаци, код лекара, у пошти...) и науче их језичким моделима потребним за сналажење у тим ситуацијама. Један одговор је истакао потребу учења кроз игру тако да „ученици не буду свесни да уче”. Сви асистенти су, одговарајући на питање о томе шта је потребно променити да би се настава додатно побољшала, говорили о потребама за заједничким пројектима у којима би се деца из српске и албанске заједнице сретала и била принуђена „да се снађу у комуникацији”. И коначно, питање о потреби да наставник познаје албански језик добило је једногласно потврдан одговор. Сви асистенти сматрају да је за успостављање поверења неопходно познавање матерњег језика ученика, чак и када се он не користи у учионици. „Ако ученици питају нешто на албанском, важно ми је да разумем питање и онда одговорим на српском.” Ово је такође тема која превазилази оквире овог рада, али треба размишљати о знањима и квалификацијама које високо образовање нуди будућим наставницима Српског као нематерњег језика.

3.3 Имплементација новог Програма

С обзиром на специфичности предмета и на комплексност новог Програма, његова имплементација је спроведена у неколико корака. У школској 2018/2019. години нови Програм је уведен у први и пети разред основне школе и у први разред средње школе. У истој школској години организоване су обуке наставника за рад по новом Програму, и то свих наставника, без обзира на то да ли раде у хомогеним или хетерогеним срединама, а организована су и два сусрета са представницима оних школских управа које у својој надлежности имају школе у којима се настава одвија на језику који није српски.

А да би се испитала ефикасност новог Програма, одлучено је да се раде тестирања деце на почетку и на крају школске године, те су тако у претходној школској години тестирани ученици пробраних школа из целе Србије¹⁰. Тестирање и извештај који му је следио заједнички су рад Завода за унапређивање образовања и васпитања (ЗУОВ) и Мисије ОЕБС-а у Србији, а сврха му је била евалуација Програма наставе и учења Српског

¹⁰ Тестирани су ученици из следећих заједница: албанске, мађарске, румунске, русинске и словачке.

као нематерњег језика. С обзиром на важност налаза и закључака до којих је тестирање довело, а не улазећи у статистику, наводимо најважније делове сажетка Извештаја: „Процес евалуације спроведен је кроз тестирање ученика у две временске тачке, на почетку и на крају школске године, како би се проверио ниво знања након рада по новом програму, и кроз упитик са наставницима, који су имали прилику да изнесу предности и изазове примене Програма. Налази показују да је **програм свој потпуни потенцијал показао у хомогеним окружењима** и највише је допринео развоју компетенција оних ученика који су школу уписали са ниским нивоом или нултим нивоом знања српског језика. У прилог томе иду и изјаве наставника који су Програм Б чешће окарактерисали као превише лак и недовољно изазован за ученике који имају одређени ниво предзнања [...] Наставници су новом програму доделили врло високе оцене. Од понуђених тема/области **Језичка култура је добила убедљиво најбоље оцене** и када је у питању осмишљеност и када је у питању задовољство наставника реализацијом у учионици. Оно што је, међутим, евидентно из анализе јесте да **нису сви наставници упознати са Програмом, да не препознају разлику између нивоа А и нивоа Б, те да је неопходно наставити са њиховом континуираном обуком**. Такође, наставници у врло малом обиму користе помоћ и подршку у реализацији програма, те би било неопходно стимулисати их да користе постојеће потенцијале, као и оформити нове системе подршке (рецимо, на интернет платформи). Разлика у проблемима на којима су инсистирали наставници који предају по Програму А и наставници који предају по Програму Б указује на то да је **врло значајно што су препознате две групе, што су ови програми одвојени, те би и у будућности требало водити рачуна о специфичностима које свака група са собом носи.**”¹¹ (Извештај 2019:1)

4. ЗАКЉУЧАК

Предмет Српски као нематерњи језик вероватно је најсложенији предмет у школском систему Републике Србије, коме се годинама, а можда и деценијама није поклањала неопходна пажња. Настава се одвијала на традиционалан начин, заснивајући се углавном на принципима наставе матерњег језика, без уочавања и поштовања разлике у предиспозицијама ученика за стицање одговарајуће језичке компетенције. Методички приступ је био неусклађен са савременим поступцима наставе другог или нематерњег језика, као и са потребама и реалним могућностима ученика. У последњих пет година на том пољу су направљени значајни помаци и донета решења за дуго занемариване проблеме.

¹¹ Сва наглашавања у цитату су наша.

Упркос свим изнетим резултатима, од изузетне је важности нагласити да ауторке овог рада 2014. године са ученицима из хомогене језичке средине нису успеле да остваре минимум комуникације на српском језику, а да данас, 2019. године, у неформалном разговору са већином њих је могуће, уз очекивана ограничења, успоставити комуникацију о већини тема предвиђених нивоом знања и наставним програмом. Сматрамо ово великим успехом целог тима људи који се последњих година бавио овим предметом.

Јасно је да забележени успех и напредак није довољан и да су неопходна даља ангажовања на пољу унапређења предмета, пре свега у виду стварања новог наставног кадра који ће се са методиком страног језика темељно упознати током школовања, што значи разумети концепт језичких вештина, разумети улогу граматике и нарочито књижевности у савладавању функционалног језика и који ће разумети и користити комуникативни приступ у учионици и дати му предност над свим другим методама и начинима рада.

ЛИТЕРАТУРА

- Филиповић, Ј. и Ј. Вучо (2014). Језичка образовна политика и образовање националних мањина у европи са посебним освртом на ромску популацију. *Језици у образовању и језичке образовне политики* (ур. Ј. Филиповић и О. Дурбаба). Београд: Филолошки факултет, 169–184.
- Извештај о резултатима примене новог програма наставе и учења српског као мајинског језика* (2019). Интерни документ, доступан на сајту ЗУОВ-а.
- Ковачевић, М. (2007). Креативни рад у настави граматике. *Радови Филозофског факултета IX/1*, Пале, 385–389.
- Крајишник, В. и Н. Стрижак (2018). Српски као страни и српски као мајински језик – сличности и разлике. *Актуелни теоријско-методолошки проблеми проучавања и наставе словенских језика, књижевности и култура* (ур. Љ. Бајић, Ј. Гинић и Н. Станковић Шошо). Београд: Филолошки факултет, 181–193.
- Крајишник, В. (2016). Нека питања из методике наставе српског као страног језика. *Српски као страни језик у теорији и пракси III*, Београд: Филолошки факултет, 7–26.
- Миливојевић, З. (2015). *Анализа правног оквира и актуелног стања и праксе педагошких дисциплина*. Београд: Тим за социјално укључивање и смањење сиромаштва Владе Републике Србије.
- Студија о могућностима унапређења наставе и учења српског као мајинског језика у околишним Прешево, Бујановац и Медвеђа* (2014). Београд: Служба координационог тела Владе Републике Србије.
- Zajednički evropski okvir za žive jezike: učenje, nastava, ocjenjivanje* (2003). Ministarstvo prosvjete i nauke Crna Gora, Podgorica.

Vesna Krajišnik, Nikica Strižak

(DIS)FUNCTIONAL APPROACH TO TEACHING SERBIAN AS NON-MOTHER
TONGUE

Summary

Paper presents the specifics of teaching Serbian as a non-mother tongue, which are conditioned by numerous factors. Most important factor is the didactical approach that has so far been based on conservative stereotypes about the teacher who teaches and the students who listen. The modern approach involves interactive teaching in which students are the ones who display language activity and the teacher directs and corrects it. In order to achieve such an interactive process in the classroom, several major steps had to be taken: training teachers for this type of teaching, introducing teaching assistants in the classrooms to assist teachers in their work, and evaluating the achievement of students (and teachers) on the regular basis.

In addition, this school subject has been treated in a uniform manner so far, ie. no distinction was made with regard to the students' language predispositions. The new curriculum is based precisely on the distinction of three levels of student achievement: the first level takes into account the homogeneous language environment in which the student is educated, with his or her mother tongue not related to Serbian; the second level implies a heterogeneous linguistic environment, regardless of the relatedness of the mother tongue and the wider social community, and the third level implies a heterogeneous environment and extreme linguistic closeness of the mother tongue and Serbian language. Based on this, both basic and additional teaching aids have been developed to enable teachers to implement teaching in accordance with advanced didactical principles. Student achievement, measured during the transition process, has been significantly improved.

Key words: Serbian as non-mother tongue, teaching, learning

159.922.75

811.163.41'276.3-053.2

811.163.41'242-053.2:811.163.41'243-053.2

Ana S. Jovanović

anajovano@gmail.com

Ivana J. Vučina Simović

ivanavusim@gmail.com

Filološki fakultet, Beograd

KO-KONSTRUKCIJA NARATIVA KOD DECE RANOG UZRASTA: PRIMER SRPSKOG KAO PRIMARNOG I KAO NASLEDNOG JEZIKA¹

Kao komunikativna makro-funkcija, naracija predstavlja složen jezički zadatak za koji su neophodna određena lingvistička, pragmatička i društveno relevantna znanja. U skladu sa razvojnim karakteristikama, kod dece veoma ranog uzrasta narativna kompetencija se postepeno razvija, a narativ često nastaje kao rezultat udružene aktivnosti deteta i iskusnije osobe. Vodeći se interdisciplinarnim pristupom u kome kombinujemo teoriju Labova i Valeckog o strukturi narativa, te društveno-kulturnu teoriju o ko-konstrukciji znanja, proučavamo različite aspekte narativa koji nastaju između deteta i majke. Naime, pred decu ranog uzrasta kojoj je srpski primarni odnosno nasledni jezik postavljamo zadatak da ispričaju priču na osnovu slikovnice, te utvrđujemo da naracija zapravo nastaje kao kolaborativni čin kojim dete stvara koherentnu priču uz podršku odrasle osobe. Polazeći od modela asistiranog učenja, identifikujemo oblike podrške koje starija osoba pruža detetu tokom naracije a koja se prepoznaje kroz ograničene intervencije usmerene na specifične elemente narativne strukture. Naše eksplorativno istraživanje ukazuje da se najznačajniji vid podrške odnosi na funkciju isticanja ključnih aspekata kojom majka kao iskusniji pripovedač usmerava pažnju deteta na različite komponente narativa. Na ovaj način ona podstiče naraciju deteta što potvrđuje i značajnu ulogu sagovornika prilikom realizacije narativnog teksta na ranom uzrastu.

Ključne reči: narativi, naracija na ranom uzrastu, srpski jezik, nasledni jezik, ko-konstrukcija znanja, asistirano učenje

1. UVOD

Način na koji pojedinci pristupaju narativnom zadatku uvek je uslovljen prethodnim znanjima, sociokulturnim iskustvom, sociolingvističkim kontekstom, ali i individualnim razlikama učesnika komunikativnog čina. Među pomenute

¹ Rad je urađen u okviru projekta 178014 „Dinamika struktura savremenog srpskog jezika”, koji finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

faktore spada uzrast koji presudno utiče na razvoj narativne kompetencije i zapravo, u skladu sa kognitivnom zrelošću deteta, čini uslov za njen razvoj. Upravo je ovo predmet našeg interesovanja budući da analiziramo narative koji nastaju u interakciji deteta i odrasle osobe.² U tu svrhu sledimo interdisciplinarni pristup, u kome kognitivna naratologija daje okvir koji nam omogućava da na primeru dva dečja narativa, analiziramo različite oblike podrške koje starija osoba kao iskusni pripovedač pruža detetu, te utvrđujemo njihovu funkciju u nastanku narativa na srpskom kao primarnom, odnosno srpskom kao naslednom jeziku. Istovremeno, u posmatranju funkcija pojedinih delova narativa, oslanjamo se na teoriju Labova i Valeckog (1997[1967]) koja je dala značajan lingvistički doprinos „narativnom preokretu” u nauci. Konačno, za naše istraživanje je od značaja i noviji doprinos lingvistike proučavanju narativa u formi komunikativnog pristupa naraciji, koji podrazumeva da se narativi „grade na dinamičan i interaktivni način kroz komunikaciju” (Mandelbaum 2003: 595). Fokus je na činjenici da se kroz narative razmenjuju iskustva i pregovaraju njihova značenja i to kroz komunikacijski čin u kome aktivno učestvuje ne samo narator već i njegov slušalac (Mandelbaum 2003: 606).

2. TEORIJSKI OKVIR

2.1 Razvoj narativne kompetencije na ranom uzrastu

Za kognitivnu naratologiju narativ je osnovni oblik organizacije ljudskog iskustva i kao takav predstavlja ključnu kognitivnu alatku (v. narativ kao kognitivni instrument u: Herman, Jan i Rajan 2005: 349–350). Narativi, dakle, predstavljaju sredstvo socijalizacije i akulturacije kojim pojedinac uči da razume svet oko sebe i usvaja određene norme ponašanja. Normativnost se, prema Bruneru (1991: 15–16), odnosi i na sam narativ kao oblik diskursa, njegovu strukturu i funkciju koje su određene datim istorijskim, kulturnim i društvenim kontekstom. Kroz interakciju sa svojim okruženjem, deca usvajaju ove norme, uče se tačnoj i prikladnoj naraciji i tako razvijaju svoju narativnu kompetenciju.

U studiji o naraciji kod dece, Rajli sa saradnicima (2004: 230) objašnjava da deca najpre moraju imati razvijen lingvistički sistem kako bi priču mogla da uobliče u odgovarajuću jezičku formu. Zatim, kognitivno treba da budu u stanju da izvedu zaključke o motivima koji pokreću protagoniste, kao i o logičkoj vezi između događaja i teme. Konačno, moraju biti svesna da je naracija društveni čin kako bi kao naratori ostvarili adekvatnu vezu sa svojom publikom. Ova znanja

² U prethodnim radovima nastojale smo pak da utvrdimo neke od osobenosti jezičkih i narativnih veština govornika kojima je srpski primarni, odnosno nasledni jezik (Vučina Simović i Jovanović 2015, 2018).

se, naravno, razvijaju postepeno tokom odrastanja, ali postoje indicije da se rani oblici narativne kompetencije javljaju već tokom treće godine života (Miler i Speri 1988), a već od pete godine pokazuje visok stepen kompleksnosti (Košprdić 2018).

U skladu sa razvojnim karakteristikama, deca ranog uzrasta ne uspeavaju da samostalno realizuju zahtevniji narativni zadatak, te narativ zapravo nastaje uz podršku iskusnog pripovedača, kao rezultat kolaborativnog pripovedanja deteta i starije osobe. U ovom radu se fokusiramo na tip podrške koju iskusni pripovedač pruža detetu tokom naracije čime podstiče njegov razvoj kroz zonu narednog razvoja (ZNR) (v. Vigotski 1978). Model asistiranog učenja (eng. *scaffolding*), koji je zbog svoje fleksibilnosti naišao na veliki odjek u nizu istraživanja koja proučavaju društveno-uslovljeno učenje (v. Jovanovic 2013), ukazuje na različite funkcije kojim iskusnija osoba podržava učenje u ZNR. Tako Vud, Bruner i Ros (1976) razlikuju šest osnovnih funkcija asistiranog učenja, a to su: 1) mobilizacija (eng. *recruitment*), kojom se pažnja usmerava na zadatak, 2) ograničavanje slobode (eng. *reduction in degrees of freedom*), koje podrazumeva uprošćavanje zadatka kako bi bio prilagođen sposobnostima deteta, 3) održavanje pažnje (eng. *direction maintenance*), kojim se zadržava fokus na zadatku i usmerenost ka cilju, 4) ukazivanje na ključne aspekte (eng. *marking critical features*), kojim se ističu najvažniji elementi zadatka uz prevazilaženje problematičnih aspekata, 5) kontrola frustracije (eng. *frustration control*), koja za cilj ima održavanje optimalnog afektivnog stanja deteta i 6) pokazivanje (eng. *demonstration*) kojim se daje primer za uspešno rešenje zadatka ili njegovih delova. Ovde, kroz analizu dva dečija narativa, utvrđujemo u kojoj meri se intervencije starije osobe mogu okarakterisati kao različite funkcije asistiranog učenja, te da li ih možemo dovesti u vezu s određenim funkcionalnim komponentama narativa o kojima govorimo u nastavku.

2.2 Formalni aspekti narativa

Jedan od najuticajnijih modela za formalnu analizu narativa dali su Labov i Valecki (1997[1967]). Naime, ovi autori su pošli od pretpostavke da je za sistematično proučavanje narativa neophodno utvrditi njegovu osnovnu funkciju koju prepoznaju u narativima ličnih iskustava. Po ovom modelu, narativ se sastoji iz šest komponenti a to su: 1) apstrakt (eng. *abstract*) koji, na samom početku, usmerava pažnju na temu; 2) orijentacija (eng. *orientation*) daje kontekst za narativ i pruža podatke o učesnicima, mestu, vremenu itd; 3) komplikujuća radnja ili komplikacija (eng. *complicating action*) ukazuje na sled događaja i opisuje šta se zapravo dogodilo; 4) evaluacija (eng. *evaluation*) objašnjava značaj samog narativa; 5) rasplet (eng. *resolution*) nudi razrešenje i 6) koda (eng. *coda*) ukazuje da je narativ završen. Važno je napomenuti da je, prema ovim autorima, jedina obavezna komponenta komplikujuća radnja, tj. zaplet, te da bez nje ne možemo govoriti o narativu. Ostali elementi realizuju značajne funkcije u naraciji, ali njihovo prisustvo nije neophodno.

Iako pomenuti model otvara niz teorijskih i metodoloških pitanja od kojih mnoga nisu još razrešena, pokazao se prikladnim u analizi različitih tipova narativa kao što su usmena sećanja, priče i bajke, terapijski intervjui, svakodnevne anegdote i drugo. Ova istraživanja sugerišu da narativ zapravo predstavlja prototip za jezičku funkciju sa jasno definisanim početkom, sredinom i krajem (Labov 1997: 396) u kome se pripovedaju prošli događaji po redosledu po kome su se zaista i odigrali (Labov i Valecki 1997[1967]: 12). Mandelbaum (2003: 611) ističe da pomenute faze naracije, tj. početak, tok i zaključak, podrazumevaju manju ili veću interakciju sagovornika koji time postaje učesnik narativnog čina. U tom smislu, ovim eksplorativnim istraživanjem želimo da utvrdimo u kojim fazama dečije naracije se starija osoba kao iskusniji pripovedač uključuje kako bi dala svoj doprinos realizaciji narativa, te na koje njegove komponente posebno usmerava pažnju.

3. ANALIZA DEČIJIH NARATIVA

3.1 Metodologija

Fokus našeg interesovanja predstavlja analiza naracije kod dece ranog uzrasta kojoj je srpski primarni, odnosno nasledni jezik. U tu svrhu koristimo stimulisane narative koji nastaju na osnovu slikovnice Mersera Majera „Žabo, gde si?” (*Frog, where are you?*). Reč je o priči koja prati niz dešavanja u kojima učestvuju glavni akteri (dečak, njegov pas i žaba), koji su organizovani po vremenskoj osi sa jasnim početkom, sredinom i krajem. U pitanju je istraživanje eksplorativnog karaktera budući da za analizu koristimo dva narativa na srpskom jeziku. U slučaju Narativa 1, učesnici su dete uzrasta 4;6 godine (CP1 – *Child 1 with Serbian as primary language*) i njegova majka, ujedno i koautorica ovog rada. Srpski je primarni i jedini jezik komunikacije ove devojčice koja odrasta u monolingvalnom okruženju. Naraciju realizuju gledajući slike iz knjige. U Narativu 2 učesnici su dete uzrasta 5 godina (CH1 – *Child 1 with Serbian as heritage language*) i njegova majka koji prate slikovnicu u formi PPT prezentacije sa računara. Za ovu devojčicu je srpski nasledni jezik budući da odrasta u Francuskoj kao prva generacija migranata i srpski usvaja u porodičnom okruženju. Osim srpskog, služi se francuskim jezikom kome je svakodnevno izložena. U oba slučaja se naracija odvija u domu u kome dete odrasta i u interakciji sa majkom, čime nastojimo da otklonimo eventualne negativne afektivne faktore.

Za oba narativa su načinjeni audio zapisi koji su potom u celosti transkribovani u skladu sa protokolom za dečije korpuse CHILDES (CHAT standard); ovde su zapisi navedeni u potpunosti kako bi čitalac imao uvida u celovit komunikativni čin. U nastavku razmatramo svaki narativ zasebno kako bismo se potom upustili u komparativnu analizu. Napominjemo da ne proučavamo razvoj nara-

tivne kompetencije, već nastojimo da utvrdimo formalne aspekte dečijih narativa i oblike podrške koje detetu daje odrasla osoba kao iskusnija u naraciji na srpskom jeziku.

3.2 *Narativ 1: srpski kao primarni jezik*

Narativ u kome učestvuje devojčica kojoj je srpski primarni jezik (JP) sastoji se iz 90 iskaza (5–77)³ od kojih je 63 načinilo dete, a 26 predstavljaju intervencije majke. Nakon otvaranja narativa uz pomoć majke, devojčica daje osnovne informacije o protagonistima (19–20), što je u skladu sa funkcijom orijentacije, te se usredsređuje na pripovedanje događaja u skladu sa redosledom koji je dat u slikovnici (21–24, 28, 32–35, 38–41, 48, 50–51, 55, 57–60, 64, 66–69). Ovaj niz iskaza predstavlja komplikujuću radnju koja se zaokružuje raspletom (71–74) i kodom (76) čime se učesnice vraćaju u sadašnjost.

Narativ 1. Majka (MOT) i dete kome je srpski primarni jezik (CPI).

- MOT: kako se zoveš ?
- 5 CPI: zovem se [name] em prezivam se [surname] em .
- MOT: koliko imaš godina ?
- CPI: četiri i po .
- MOT: do:bro↓ . koju ćeš priču ti sada da nam ispričaš ?
- CPI: o žabi .
- MOT: ajde, da čujemo↑ .
- CPI: (...) šta je ?
- MOT: pričaj nam priču .
- 10 CPI: šta s tu priča ?
- MOT: pa ti pričaš priču .
- CPI: aa ?
- MOT: ajde, počni priču kao kad ti mama priča .
- CPI: (...) aa ?
- 15 MOT: kako počinju sve priče ?
- CPI: ali ne znam da (čitam) .
- MOT: bio jednom +...
- MOT: ajde .
- CPI: jedan dečak .

³ U zagradama se navode redovi iz transkripta.

- 20 CP1: imao je žabu i kucu .
 CP1: i žaba je počela da izlazi kad su dečak i kuca počeli da spavaju .
 CP1: i i probudili su se dečak i kuca i videli da nema žabe .
 CP1: tražili su zd žabu u kući, nema žabe u kući .
 CP1: (...) [sighs] (.) tražili su je kroz prozor žabu, nema žabe kroz prozor .
- 25 CP1: što se sad to ovaj mršti ?
 MOT: mm↑ što je kuca ispala kroz prozor, pa se ljuti .
 MOT: i šta je onda bilo ?
 CP1: tražili su još opet pokušali da traže žabu i +...
 MOT: i gde su je sve tražili ?
- 30 CP1: svuda .
 CP1: da vidimo . aj sad .
 CP1: tražili jo:š i nema .
 CP1: i sad vidi se samo šuma .
 CP1: traže is- u rupi .
- 35 CP1: traži kuca u košnici, ono izlaze čele iš košnice .
 MOT: a ko je izašao iz rupe ?
 CP1: krtica . &MOT:mmm
 CP1: dečak tražio u rupi kod drveta↑ .
 CP1: kuca tražiola u košnici↑ .
- 40 CP1: pala j košnica i izašle pčele .
 CP1: dečak sad dečak pade i kuca još i beži .
 MOT: [smiles] od koga beži ?
 CP1: od muva .
 MOT: mmm .
- 45 MOT: [silently] šta je onda bilo ?
 CP1: [silently] šta je ovo sad ?
 MOT: neka ptica, a ?
 CP1: i ptica leti još↑ +/-
 MOT: koja je to ptica ?
- 50 CP1: i dečak dodiruje kamen .
 CP1: sad stoji na kamenu i zove žabu .
 MOT: ahm, a ko ga sluša ?
 CP1: št sova .
 MOT: mm↓ i šta radi sova .
- 55 CP1: gleda na krovu šta dečak zove .
 MOT: i, šta je dečak uradio ?
 CP1: napravio krila i i počeo da leti (...) na jelenu .
 CP1: i još seo na jelena i počeo jelen da leti i iššao je .
 CP1: onda su oboje počeli da padaju i (.) ništa više .

- 60 CP1: a dečak počeo da pada u rupu i kuca .
 MOT: mm, jel to neka voda ?
 CP1: da .
 MOT: upao je u vodu sa kucom ?
 CP1: da, upali su u vodu↑ .
- 65 MOT: ahm ?
 CP1: i sede sad u vodi oboje .
 CP1: [silently] sad dečak traži iz baru .
 CP1: ššš@o .
 CP1: i kuca i on samo povireli .
- 70 CP1: i (.) našli su ža:bu↓ .
 MOT: ahm↑ .
 CP1: i žaba je ondak grlimala ma:lu mamu svoju .
 CP1: i gledao je -o je dečak .
 CP1: i (...) i poneo je žabu u poro- i porodica ih je čekala .
- 75 MOT: čiča miča↑ +...
 CP1: i gotova priča↓ .
 MOT: hvala ti, (ime deteta) .
 CP1: nema na čemu, mama .

Analiza Narativa 1 ukazuje nam da je pažnja devojčice nedvosmisleno usmerena na niz hronološki organizovanih događaja, tj. komplikujuću radnju i na rasplet priče, iz čega vidimo da u naraciji dete nastoji da odgovori na pitanje „šta je onda bilo?”. Iskazi koji bi se mogli okarakterisati kao ostale narativne komponente uvek su inicirane majčinom intervencijom budući da je dete fokusirano na komplikaciju.

Na samom početku priče, majka nastoji da devojčicu podstakne na pripovedanje, što je u skladu sa funkcijom mobilizacije iz modela asistiranog učenja. Ova se funkcija proteže na razmenu čak 15 iskaza u kojima majka postavlja zadatak (5, 7, 9, 11) i podstiče dete na naraciju (18), te ga postepeno pojednostavljuje do nivoa koji je u skladu sa detetovom kompetencijom: „ajde počni priču kao kad ti mama priča” (13), „kako počinju sve priče” (15) i „bio jednom” (17). Poslednji iskaz ujedno ima i funkciju pokazivanja kojom se dete priseća adekvatnog formulaičnog iskaza te preuzima inicijativu i otvara naraciju nastavljajući majčin iskaz: „jedan dečak” (19).

U središnjem delu narativa (20–74) 17 iskaza realizuje majka. Pet intervencija smo identifikovale kao komplikujuću radnju (26, 27, 45, 56, 63), jer majka njima prvenstveno održava narativni kontinuitet usmeravajući pažnju deteta na sam sled događaja. U skladu sa ovim, njihova primarna funkcija je održavanje pažnje. Interesantno je ipak pomenuti dva iskaza koji imaju kompleksniju funk-

ciju. Naime, majčin iskaz u redu 26, „što je kuca ispala kroz prozor pa se ljuti”, zapravo predstavlja odgovor na pitanje deteta „šta se sad tu ovaj mršti?” (25) čime majka daje direktan doprinos u konstrukciji narativa. Slična je situacija u redu 63 gde, na detetovu nesigurnost, majka reaguje tako što ponudi mogući nastavak priče i vraća pažnju deteta na naraciju. Obe ove intervencije predstavljaju model za realizaciju zadatka, ali ujedno služe kao afektivni podstrek kroz otklanjanje potencijalne frustracije.

Najveći broj intervencija majke (N=8) zapravo se odnosi na zahtev za uključivanje dodatnih informacija kojima će se obogatiti narativno tkivo. Tako majka podstiče pominjanje različitih aktera (36, 42, 47, 49, 52) ili pak navodi svoje dete da razradi određene detalje priče (29, 54, 61), čime se uvodi funkcija orijentacije, a detetu ukazuje na ključne aspekte zadatka. U većini slučajeva dete reaguje tako što daje odgovarajuće informacije, osim u jednom slučaju (49) kada se ne obazire na majčin komentar te nastavlja sa nizanjem događaja. Majka ne insistira na informacijama već prati detetovu dinamiku i ne ponavlja zahtev. Takođe vredi pomenuti da je jedina zabeležena instanca evaluacije inicirana upravo majčinim pitanjem s funkcijom orijentacije (29–31): majka pita gde je sve dečak sa kucom tražio žabu, dete odgovara „svuda.” (30), a potom reaguje vraćanjem u kontekst komunikativne situacije „da vidimo . aj sad” (31).

U završnom delu narativa (75–76) majka inicira završnu formulu „čiča miča” koju dete dovršava „i gotova priča”, čime se narativ i zaključuje formulaičnom kodom, te se učesnice vraćaju u sadašnjost.

Konačno, zabeležile smo samo tri intervencije majke koje ne dovodimo u vezu ni sa jednom komponentnom narativa (44, 65, 71), već su u pitanju komunikacijske komponente ko-naracije. S obzirom na to da ovim kratkim iskazima majka daje povratnu informaciju (44) ili potvrđuje da se zadatak uspešno realizuje (65, 71), zaključujemo da oni primarno imaju funkciju kontrole frustracije.

3.2 Narativ 2: srpski kao nasledni jezik

Narativ 2 nastaje u interakciji devojčice kojoj je srpski nasledni jezik i njene majke kojoj je srpski maternji, a sastoji se od ukupno 116 iskaza: 65 produkuje dete, a čak 51 majka (2–102). Od ovih, treba zanemariti pet iskaza (3, 6–7, 62, 95) gde majka pravi komentare koji se odnose na puštanje prezentacije sa računara i nisu u vezi sa narativom koji je predmet analize.

I u Narativu 2 prepoznamo uobičajenu trodelnu strukturu koja počinje orijentacijom (2) kojom devojčica uvodi aktere priče. Slično Narativu 1, fokus deteta se usmerava na nizanje događaja po hronološkom redosledu koji čine komplikaciju (4–5, 8–12, 16–19, 23, 25, 50, 59–60, 63, 71, 74, 80–84, 86–87, 89–93) i rasplet (94, 100). Narativ se završava kodom (98, 102).

Narativ 2. Majka (MOT) i dete kome je srpski nasledni jezik (CH1).

- CH1: zovem se [name] . imam pet godina . [looks at ppt]
CH1: dečak je gledao (.) žabu sa kucom .
MOT: ne znam . evo ga . [shows picture book over ppt]
CH1: [gasps] kad je spavao, (...) kad je dečak spavao i kuca, (.) žaba je pola:ko otišla .
- 5 CH1: kad se probudio, re-rr um rekao je gde je otišla žaba ?
MOT: (...) [silently] o bože, šta je opet .
MOT: ajde, nastavi .
CH1: gledao je gledao je u čizmama, ali nije bila .
CH1: pa je gledao pa je kuca gledala u bokal, al nije bilo .
- 10 CH1: otvorio je prozor, a kuca je tela da skine bokal (.) sa glave .
CH1: a dečak je tražio . (...) žabu .
CH1: kuca je ispala . cc (...) sa prozora .
MOT: hm, ajmo .
CH1: [coughs] (...)
- 15 MOT: ajde, [calls the child's by the name] .
CH1: uzeo je (.) kucu, a kuca je lizala +...
CH1: pa je tražio (.) žabu .
CH1: a posle su vidli šumu .
CH1: a (.) posle je tražio u malu rupu, a kuco je teo da da košnicn n- košpica košnica pa:dnu .
- 20 MOT: [laughs] [smiling] do:bro .
CH1: pa je de- pa je kuca tela da (...)
MOT: ajde, ispričaj šta ima na sl-
CH1: da uzme (.) košnicu .
MOT: [laughs]
- 25 CH1: pa je vidio da da su (...)
MOT: [smiling] ne znam, reci ne- reci kako +...
MOT: šta ?
CH1: zzz
MOT: reci, reci šta misliš .
- 30 CH1: abeille@s:fra .
MOT: aha, pa dobro, reci kako znaš .
CH1: em
MOT: kako se kaže na srpskom ?
MOT: pa dobro, reci na francuskom, nema veze .

- 35 MOT: kako ono, ima onaj crtani .
CH1: koji ?
MOT: nije bitno, ajde .
CH1: Ma:ja ?
MOT: aha .
- 40 CH1: Maja .
MOT: aj, dobro je .
CH1: ka:ži .
MOT: ne, ne, ne može . pa pričaš priču sama, ajde .
MOT: ajde, ispričaj .
- 45 MOT: nije bitno .
CH1: ali kaži .
MOT: ne: mogu da ti kažem ! ajde .
CH1: Ma: ja .
MOT: ajde, šta je kuca pokušao da ?
- 50 CH1: kuca je (.) vidio (.) da su
CH1: [silently] Maja, kako se zove ?
MOT: pa n- seti se kako kažemo, Maja p- .
CH1: pričica ?
MOT: [smiling] nije .
- 55 CH1: [silently] kaži .
MOT: ne može . aje ajde .
CH1: a gde ide drugo slovo ?
MOT: pčelica, ajde, pčelica .
CH1: video je pčele .
- 60 CH1: posle je dečak tražio u rupu (.) u drvetu .
MOT: aha .
MOT: sačekaj . (.) a tu smo bili . evo ga .
CH1: aaa (..) pa je dečak pao, (.) a sve (...) sve, sve (...)
MOT: pa dobro, reci kako znaš, aj .
- 65 CH1: kaži mi .
MOT: [loudly] ne znam . ne može tako . pričaj priču .
CH1: sve pti-
MOT: aha .
CH1: prisap@c ?
- 70 MOT: da . šta su radile ?
CH1: sve abeille@s:fra su su (...) išli za kucom .
MOT: dobro .
MOT: aha .
CH1: pa pa je orao em

- 75 MOT: aha .
 CH1: nije .
 MOT: ne znam šta je .
 CH1: pa
 MOT: ajde, reci .
- 80 CH1: em pa je hibou@s:fra (.) prošo (.) na deča:ku .
 CH1: a dečak je (.) je gledao gde je (.) zvao je žabu .
 CH1: pa pa je jedan rène@s:fra cerf@s:fra (.) uzeo dečaka .
 CH1: pa posle je cerf@s:fra trčao .
 CH1: i dečak je pao↓ .
- 85 MOT: aha, dobro, znači +/ .
 CH1: a (...) i upao je u vodu, a rène@s:fra se smejaao .
 CH1: pa je (.) dečak (.) uradio [shows with a gesture]
 MOT: [smiles] šta to znači ?
 CH1: pa je uradio ššš@o .
- 90 MOT: aha .
 CH1: pa je gledao .
 CH1: i video je dve žabe .
 CH1: i video je puno žaba .
 CH1: i (...) i rekao je čao tim .
- 95 MOT: jel to kraj ? jeste .
 CH1: a da .
 MOT: i ? znači, kako se završilo ?
 CH1: ta da !
 MOT: kako se završilo ?
- 100 CH1: da je uzeo žabu .
 MOT: do:bro: .
 CH1: ta da !

Iz navedenog narativa vidimo da devojčica (CH1) bez teškoća stupa u naraciju i uspešno održava narativnu nit nižući događaje po sledu iz slikovnice. Samo u jednom trenutku zastaje (12), te je majka podstiče da nastavi pripovedanje (13, 15) i tako održava devojčicinu pažnju na zadatku. Iako pravi manje greške u upotrebi i izboru leksike (19, 21) koje bismo mogli objasniti činjenicom da se radi o naslednom jeziku, dete uspešno produžava naraciju. Ovome pomaže i podrška majke (20, 22) koja kratkim komentarima koji su praćeni neverbalnim elementima (ohrabrujući smeh) održava pažnju deteta na zadatku. Međutim, do ozbiljnog prekida u naraciji nastaje kada devojčica ne može da se seti odgovarajuće lekseme kojom bi imenovala pčele (25), čime se otvara pregovaranje između učesnica ovog komunikativnog čina (26–48, 51–58). Naime, majka isprva usmerava pažnju devojčice na komplikaciju tako što joj sugerise da nije važno da se seti same reči (26), ali dete zastaje u pripovedanju blokirano nedostatkom leksičkog znanja. Na to majka pokušava da pomogne tako što pojednostavljuje zadatak i

podstiče devojčicu da se pomogne kompenzacionim strategijama čime bi nadomestila nedostatak u znanju (29, 31). Budući da je devojčici jako značajno da se seti tačne lekseme, majka pojednostavljuje složenost zadatka praveći asocijacije na poznati crtani film i ime pčelice Maje (35). Dete i dalje ne uspeva da se seti reči na šta majka gubi strpljenje i eksplicitno odbija da pomogne „ne, ne, ne može . pa pričaš priču sama, ajde” (43), nakon čega nastoji da mobiliše devojčicu da se vrati na zadatak (44–45, 47, 49). U jednom trenutku, na majčinu inicijativu, devojčica gotovo da nastavlja s pripovedanjem (50), ali se onda vraća na svoju dilemu oko lekseme i ne odustaje dok ne dobije odgovor od majke (58). Tek od tog trenutka se dete vraća u narativ (59–63). Problem opet nastaje kada se u epizodi iznova javljaju pčele koje jure dečaka, a devojčica ponovo ne može da se seti odgovarajuće reči (63). Traži pomoć od majke što ova negira (66) i insistira da devojčica sama nastavi naraciju. U nastavku se zadatak naizgled uspešno odvija, ali jasno je da su obe učesnice izgubile početnu motivaciju. U slučaju devojčice ovo se ispoljava češćim kompenzacionim strategijama: kada ne može da se seti odgovarajuće reči, pribegava preključivanju kodova te koristi francuski ekvivalent (71, 80, 82, 83, 86), neverbalnoj komunikaciji (87) ili onomatopeji (89). Majka se pak ograničava na kratke intervencije u cilju održavanja pažnje.

Podrška koja dolazi od strane majke ipak se razlikuje u poslednjoj fazi naracije. Ovde, naime, majka zaustavlja devojčicu kako bi joj zatražila pojašnjenje za gest (88) koji devojčica proširuje odgovarajućom onomatopejom (89). Uloga majke je presudna u zaključnoj fazi naracije koja se tiče raspleta. Dete užurbano završava naraciju kratkim, nepotpunim iskazom „i rekao je čao tim .” (94), na šta se nadovezuje kodom „ta da !” (98), međutim, majka proverava razumevanje događaja i podstiče dete da ponudi razrađeniji rasplet (97). Devojčica reaguje, daje novu verziju raspleta (100) i ponovo završava nekonvencionalnom formulom „ta da !” (102). Vidimo da je ova intervencija majke sa funkcijom ukazivanja na kritične aspekte zadatka imala ključnu ulogu u uspešnom zaključivanju narativa.

3.3 Diskusija

Na osnovu analize možemo da zaključimo da su, u skladu sa razvojnim karakteristikama specifičnim za ovaj uzrast, obe devojčice primarno fokusirane na pripovedanje događaja po vremenskoj osi, tj. na komplikujuću radnju što pokazuje i ukupan broj iskaza koje dovodimo u vezu s ovom komponentom: 41 od 63 (65%) u slučaju narativa na srpskom kao primarnom jeziku, tj. 38 od 65 (58%) u slučaju narativa na srpskom kao naslednom jeziku. Kao što dalje možemo da primetimo, osim komplikacije CP1 koristi sve komponente koje prepoznaju Labov i Valecki, od kojih jedan iskaz predstavlja apstrakt, sedam orijentaciju, pet se tiču raspleta, jedan je evaluacija i jedan koda. Kod devojčice kojoj je srpski nasledni jezik situacija je nešto drugačija: apstrakt je izostao, jedan iskaz se odnosi na orijentaciju, četiri na rasplet i dva ponovljena iskaza na kodu (v. Tabela 1).

	CP1 (Narativ 1)	CH1 (Narativ 2)
Apstrakt	1	0
Orijentacija	7	1
Komplikujuća radnja	41	38
Evaluacija	1	0
Rasplet	5	4
Koda	1	2
Komunikacijski elementi ko-naracije (pregovaranje)	7	20
Ukupno iskaza	63	65

Tabela 1. Komponente narativa

U intervencijama starijih osoba, u oba slučaja se prepoznaju sve funkcije iz modela asistiranog učenja (v. Tabela 2). U slučaju Narativa 1, majka se najviše uključuje na samom početku kako bi postavila zadatak i mobilisala pažnju deteta što za rezultat ima kreiranje formulaičnog apstrakta. U tu svrhu u nekoliko uzastopnih intervencija pojednostavljuje zadatak i čak daje model za početak. Potom se majka sporadično uključuje mahom da bi zatražila dodatne informacije o akterima priče kroz ukazivanje na ključne aspekte. Ispostavlja se da je ovo presudan vid podrške jer podstiče dete da obrati pažnju na detalje u naraciji koje bi verovatno zanemarilo. Upravo ovom funkcijom možemo da objasnimo čak šest iskaza koji se odnose na orijentaciju i jedan kojim dete nastoji da uvede evaluativnu komponentu u narativ na srpskom kao primarnom jeziku.

Narativ 2 odlikuje veći broj intervencija majke koje najčešće imaju funkciju održavanja pažnje. Naime, dete vrlo uspešno otvara naraciju i majka nema potrebe da se uključuje, te se u prvom delu narativa njena uloga uglavnom odnosi na davanje afektivne podrške. Međutim, u trenutku kada dete nailazi na leksički problem, nastaje razmena između učesnica ovog komunikativnog čina koja ugrožava kvalitet naracije i čak dovodi u pitanje realizaciju zadatka. Ovde majka primarno pokušava da usmeri pažnju devojčice na pripovedanje čak i uz izvesne lingvističke manjkavosti (mobilizacija), te da vrati devojčicu na zadatak (održavanje pažnje). Moguće je da je uzrok tome činjenica da se radi o srpskom kao naslednom jeziku i da majka želi da prenese poruku kako lingvistička korekcija nije i jedini značajan faktor uspešne komunikacije. Nevolja je u tome što je detetu važno da u svom narativu koristi adekvatne lekseme ne samo radi jezičke tačnosti nego i radi vernog prikaza događaja. Nezadovoljna podrškom koju je dobila, u završnom delu narativa ne pokazuje entuzijazam koji možemo da prepoznamo na početku naracije. Narativ se ipak uspešno zaokružuje intervencijom majke kroz ukazivanje na ključne aspekte raspleta.

Funkcija podrške	MOT (Narativ 1)	MOT (Narativ 2)
Mobilizacija	4	7
Održavanje pažnje	3	14
Ukazivanje na ključne aspekte	6	4
Pojednostavljivanje zadatka	8	5
Kontrola frustracije	2	8
Pokazivanje	3	2
Ukupno	26	40

Tabela 2. Uloga podrške iskusnijeg pripovedača (majke)

Velika je razlika u intervencijama majke koja je istraživač i one koja to nije, što je verovatno uslovljeno razumevanjem zadatka kod starije osobe. Naime, u Narativu 1 je majka evidentno usmerena na kreiranje uspešnog narativa, te se uključuje kako bi kod deteta osvestila različite funkcije u pripovedanju. S druge strane, majka u Narativu 2 zadatak ne doživljava kao autentični komunikativni čin, već se stiče utisak da je njen cilj ispuniti zadatak i isporučiti narativ. Usled toga je, ovde, primarno fokusirana na autentičnost samog rezultata i ne podstiče razvoj narativa i, posledično, narativne kompetencije. Ovakav stav se prenosi na dete i definiše njen cilj koji se od početnog fokusa na proces naracije prebacuje na zadovaljavanje zadatka. Posledično, kvalitet narativa trpi jer cilj određuje motivaciju i utiče na samu aktivnost (Vigotski 1978). Otvoreno je pitanje u kojoj je meri ovo uslovljeno činjenicom da se radi o naslednom jeziku što bi svakako vredelo istražiti na većem korpusu.

3. ZAKLJUČAK

Analiza dva narativa na srpskom kao primarnom, odnosno srpskom kao naslednom jeziku nesumnjivo pokazuje da je u slučaju oba narativa starija osoba aktivni učesnik u realizaciji komunikativnog čina. Njeno uključivanje u naraciju uspešno povezujemo sa različitim funkcijama asistiranog učenja, a presudan vid podrške identifikujemo kao funkciju ukazivanja na ključne aspekte zadatka koja je u oba slučaja usmerena na komponente od sekundarnog značaja, tj. orijentaciju i evaluaciju, odnosno rasplet.

Cilj koji majka kao iskusniji narator ima u odnosu na narativni čin presudno utiče i na njeno uključivanje i implicitne poruke koje prenosi detetu. U slučaju narativa koji su predmet naše analize prepoznamo da fokus odrasle osobe na proces naracije, odnosno na sam rezultat narativnog čina, utiče na aktivnost deteta i kreiranje narativa. Ovde centralnu ulogu ima afektivna komponenta koja se, u slučaju fokusa na proces, održava u optimalnom vidu kroz visok nivo motivacije učesnika narativnog čina. S druge strane, kada je fokus majke usmeren na

rezultat, pažnja deteta postepeno opada i, uprkos početnom entuzijazmu, dovodi do nestrpljenja i frustracije. Iako se radi o izolovanoj epizodi, uviđamo da odnos prema komunikativnom činu presudno utiče na njegovu realizaciju. U tom smislu, važno je istaći ključnu ulogu starije osobe kao iskusnije u procesu razvoja narativne kompetencije deteta na ranom uzrastu. Budući da naracija podrazumeva ovladavanje ne samo jezičkim, nego i društveno relevantnim znanjima, smatramo da njeno pospešivanje doprinosi podizanju nivoa jezičke kulture i jezičke svesti deteta, ali i njegovoj boljoj socijalizaciji i akulturaciji.

LITERATURA

- BRUNER, J. (1991). The narrative construction of reality. *Critical Inquiry*, 18(1), 1–21.
- HERMAN, D., M. Jahn and M.-L. Ryan (2005). *Routledge Encyclopedia of Narrative Theory*. New York: Routledge.
- JOVANOVIĆ, A. (2013). Autonomy development in L2 learning: Results from the implementation of a scaffolding technique. In: *Philological Research Today, vol. 2: Language and Education* (J. Vučo & O. Durbaba, eds.), Belgrade: Faculty of Philology, 194–206.
- KOŠPRDIĆ, M. (2018). Prilog proučavanju autobiografskih narativa u govoru dece – tekstualna kohezija od 3. do 6. godine. *Detinjstvo*, 44(3), 78–89.
- LABOV, W. (1997). Some further steps in narrative analysis. *Journal of Narrative and Life History*, 7(1-4), 395–415.
- LABOV, W. and J. Waletzky (1997[1967]). Narrative analysis: Oral versions of personal experience. *Journal of Narrative and Life History*, 7(1-4), 3–38.
- MANDELBAUM, J. (2003). How to “do things” with narrative: A communication perspective on narrative skill. In: *The Handbook of Communication and Social Interaction Skills* (J. O. Greene & B. R. Burleson, eds.). Mahwah, London: Lawrence Erlbaum Associates, 595–633.
- MILLER, P. J. and L. L. Sperry (1988). Early talk about the past: The origins of conversational stories of personal experience. *Journal of Child Language*, 15(2), 293–315.
- REILLY, J., M. Losh, U. Bellugi and B. Wulfeck (2004). “Frog, where are you?” Narratives in children with specific language impairment, early focal brain injury, and Williams syndrome. *Brain and Language*, 88, 229–247.
- VUČINA SIMOVIĆ, I. i A. Jovanović (2018). Upotreba glagolskih oblika u naraciji jednojezične i dvojezične dece na srpskom jeziku. U: *Srpski jezik, status, upotreba Zbornik u čast prof. Milošu Kovačeviću* (J. Petković i V. Polomac, ur.). Kragujevac: Filološko-umetnički fakultet, 715–732.

- VUČINA SIMOVIĆ, I. i A. Jovanović (2015). Neke osobenosti narativnog diskursa govornika srpskog kao maternjeg i zavičajnog jezika. *Srpski jezik*, 20, 669–688.
- VYGOTSKY, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- WOOD, D., J. Bruner and G. Ross (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89–100.

Ana Jovanović and Ivana Vučina Simović

CO-CONSTRUCTION OF NARRATIVES AT AN EARLY AGE:
THE CASE OF SERBIAN AS PRIMARY AND HERITAGE LANGUAGE

Summary

As communicative macro-function, narration represents a complex task that requires specific linguistic, pragmatic, and socio-cultural competences. Due to the developmental constraints, children at a very early age gradually develop their narrative competence and their narratives are frequently created in the interaction with a more experienced adult. Here we follow an interdisciplinary approach to investigate different aspects of narratives created in the interaction of a child and her mother. For that purpose we combine the sociocultural theory and the concept of scaffolding with the model of Labov and Waletzky about structural components of narratives. The analysis shows that narratives told in Serbian as primary and in Serbian as heritage language are, in fact, a result of a collaborative effort between the child and her mother who guides the creation of coherent narratives. We analyze the types of support provided by the adult that are manifested in the form of interventions directed toward specific components of narratives and we conclude that the crucial type of support is given through the function of marking critical features of the scaffolding model. This explorative research also suggests that the mother's goals define the quality of narrative act and direct the child's motivation in the process.

Key words: narrative, narrative at an early age, Serbian language, heritage language, co-construction of knowledge, scaffolding

371.3::811.163.41

316.347(=163.41)

Марина С. Јањић

marina.janjic@filfak.ni.ac.rs

Ана Д. Мијајловић

anamijajlovic@gmail.com

Филозофски факултет, Ниш

СЛОЖЕНА НАСТАВНА КОНТЕКСТУАЛИЗАЦИЈА КАО ФАКТОР УНУТРАШЊЕ МОТИВАЦИЈЕ У НАСТАВИ СРПСКОГ ЈЕЗИКА КАО ЗАВИЧАЈНОГ*

Оно што методолошки концептуализује наставу српског као завичајног језика у својерсни лингвометодички огранак (у својој основи сродан са методиком наставе другој/страној језика) јесте сложена наставна контекстуализација. Њена комплексност произилази из интеракције језичкој, са једне, и ширеј контекста националне филологије (националне културе), с друге стране, у нарочитој симбиозу наставних паралелизма учења језика и уознавања српске културе. Тако, српски језик се по моделу овакве методологије изучава у контексту српске народне традиције, фолклора, знаменитих историјских и научних личности, књижевних, ликовних, музичких и сценских остварења, географије и природних лејота Србије, флоре и фауне, историономије, сирота и прослављених српских сиоритиса, историјских догађаја са посебним освртом на развој језика и писма. Речју, занимљиви садржаји националне културне баштине постојају лингвометодички текстови помоћу којих се српски језик учи и усавшава. Оваквим дидактичким интенцијама наставна контекстуализација часова завичајног српског језика адоптира уједно, у образовној теорији добро знане, CLIL методе, која бива модификована у правцу српске културне баштине.

У циљу ових тврђњи говори и истраживање које је сprovedено на часовима српског језика као завичајног, анкеирањем и интервјуисањем полазника курса. Овим се метода желело доказати да се овакав наставни синкретизам језичкој и ширеј националној културолошкој садржаја оправдано може сматрати догађајном унутрашњом мотивацијом за учење српског језика као завичајног. Искусство показује да је најчешће повод за учење српског језика у редовима поштомака наше дијаспоре наговор родитеља, но, управо овака наставна контекстуализација постојаје доминантни даљи подстицај не само за учење српског, већ и за посебно остављеној завичаја.

* Овај рад је настао у оквиру пројеката: *Динамика стуркура српског језика*, бр. 178014 који финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије (руководилац проф. др Милош Ковачевић) и интерног пројекта Филозофског факултета у Универзитета у Нишу *Српски језик некад и саг: лингвистичка истраживања*, бр: 360/1-16-10-01 (руководилац проф. др Марина Јањић).

Кључне речи: *завичај, дијаспора, завичајна култура, завичајни CLLL концепт, модел „4К” (енгл. „4C’s”)*

1. УВОД

Настава српског као завичајног језика, услед специфичних наставних циљева и задатака, захтева и специфичне методолошке приступе¹. Једна од главних карактеристика завичајне педагогије јесте и наставни програм конципиран на темама из области завичајне културе. Но, како је овде реч о часовима на којима се изучава српски језик, јасно је да је једини начин повезивања садржаја језика и културе њихова међусобна интеграција. Недвосмислено је у том случају да часови српског као завичајног захтевају веома сложен наставни контекст који подразумева интегрисање разноврсних завичајних културолошких тема унутар граматичког наставног контекста. Дакле, српски језик се по моделу овакве методологије изучава у контексту српске народне традиције, фолклора, знаменитих историјских и научних личности, књижевних, ликовних, музичких и сценских остварења, географије и природних лепота Србије, флоре и фауне, гастрономије, спорта, историјских догађаја... са посебним освртом на развој језика и писма. Занимљиви садржаји националне културне баштине постају лингвометодички текстови помоћу којих се српски језик учи и усавршава. Они свакако могу бити примењени и у уводном делу часа у циљу мотивације и емоционалне припреме за рад, али и завршном, евалуативном, делу часа када се проверава рецепција новог градива. С тим у вези, не треба изопштити потребу и важност успостављања интеркултуралности на часу, али се циљано апострофира култура земље матице.

Оваква сложена наставна контекстуализација не само да није оптерећујућа за ученике/полазнике курса, већ представља и додатни стимуланс у учењу српског језика као завичајног. Откривајући многе занимљивости о завичајној култури, полазници курса бивају додатно мотивисани за учење и усавршавање српског језика с једне, али и за даље упознавање разноврсних културолошких аспеката земље свог порекла, с друге стране. У том смислу, српски језик и српска култура кореспондирају у једној посебној симбиози наставног конструктивизма који постаје двоструко мотивишући у смислу умрежавања језичких и ширих културолошких компетенција у нове завичајне конструкте знања. Наставни контекст српског као завичајног постаје наставни мозаик на коме се уз учење и усавршавање српског језика слажу нове слике завичајне културе.

Захваљујући оваквим дидактичким интенцијама, наставна

¹ Опширније у: *Методика наставе српског као завичајног*, М. Јањић 2018.

контекстуализација часова завичајног српског језика препоручује употребу, у образовној теорији добро знане, CLIL методе, која нужно бива модификована у правцу српске културне баштине. Наиме, у досадашњој образовној теорији наставе страног језика, о овој методи се доста писало (Лидија Беко, Бенџамин Блум, Изабел Гарсија, Антоино Данијел Рубио, Данијела Манић, Стив Дарн, Расел Крос, Маргарет Гаерон, Родригез Бонцес, Макото Икеда, Којл, Мејер, Папаја, Дејвид Мерш и многи други)² и под њом се подразумева интегрисано учење језика и других наставних садржаја. У разгранатој теоријској мрежи о овом виду интегралног учења описане су све вредности оваквог лингвометодичког модела који је потврђен у широко примењеној вишегодишњој наставној пракси. „CLIL приступом се може побољшати мотивација ученика и могу се превазићи главни недостаци комуникативне наставе језика доказивањем контекста значајног за аутентичне комуникативне ситуације које укључују релевантан и когнитивно изазован садржај” (Harrop 2012: 65)³. Сам термин Content Language Integrated Learning конструисао је Д. Мерш (D. Marsh) 1994. године: „Интегрисано учење садржаја и језика се односи на наставне ситуације у оквиру којих се предмети или делови предмета предају на страном језику са двоструко фокусираним циљевима: учењем садржаја и истовремено учењем страног језика.” Теоретичарима ове методе је управо био најзанимљивији однос садржаја и језика, па тако Мохан (Fernandez 2009: 15 према Мохан 1986) наводи да се поменути однос може остваривати у три варијанте:

ОДНОС САДРЖАЈА И ЈЕЗИКА	
1. Предавање језика кроз предавање садржаја:	а) Фокус је на предавању садржаја. б) Језичке вештине се развијају упоредо.
2. Предавање језика заједно са предавањем садржаја:	а) Фокус је и на садржају и на језику. б) Ученици усвајају она језичка знања која су им неопходна за учење одређеног садржаја.
3. Предавање језика ради предавања садржаја:	а) Фокус је на језику. б) Ученици усвајају она знања из језика потребна за владање дисциплинарним значењима.

Табела 1. Однос садржаја и језика (Fernandez 2009: 15 према Мохан 1986)

² Benjamin Bloom, Isabel Maria García, Antonio Daniel Rubio. Steve Darn, Russel Cross, Margaret Gaeron, Gavin Lynch, Jaisson Rodriguez Bonces, Makoto Ikeda, Coyle Mejer, Oliver Meyer. Katarzyna Papaja, David Mars.

³ “CLIL can enhance learners’ motivation and overcome the main shortcoming of communicative language teaching by proving a meaningful context for authentic communication around relevant and cognitively challenging content” (Harrop 2012: 65).

Када је реч о првој варијанти, предавању српског језика путем предавања садржаја из области српске културе, фокус наставног процеса је на самом садржају, тј. разговору и представљању разноврсних тема из Србије, док се језичке вештине развијају узгредно, превасходно путем комуникативне методе и уз помоћ додатних појашњења.

Предавање језика заједно са предавањем садржаја, као друга варијанта остваривања односа садржај – језик, има двојни фокус – и на садржају и на језику, па тако ученици усвајају она језичка (граматичка) знања која су им неопходна за учење одређеног садржаја. Практично, у настави завичајног српског језика би се граматички садржаји изучавали на текстовима из области завичајне културе па би на часу могао бити остварен у потпуности наставни паралелизам између језичких и културолошких садржаја.

У оквиру предавања језика ради предавања садржаја, пажња је усмерена искључиво ка предавању језика, па ученици стицање језичких компетенција примењују на презентацији одређених тематских садржаја (Fernandez 2009: 15 према Мохан 1986).

Посматрајући ова три наведена саодноса језика и садржаја уочавамо еквиваленцију са нивоима усвајања језика и то од почетног, преко средњег до вишег и напредног, тј. што је нижи ниво познавања језика, већи је акценат на садржају и обратно.

Теоријски и методолошки темељ у планирању интегрисане наставе језика и српске културе представља модел „4К” (енгл. „4C`s”). Д. Којл (D. Coyle) је развио „4К” модел како би подржао педагогију интегрисаног учења садржаја и језика у настави на страном језику, смештајући га у теоријске оквире. Према Којлу, поменути модел комбинује четири димензије наставе језика и садржаја:

1. садржај (енгл. Content),
2. комуникацију (енгл. Communication),
3. когницију (енгл. Cognition) и
4. културу (енгл. Culture).

Садржај се не односи на пуко стицање знања и вештина већ је усмерен ка подстицању ученика да их сами развијају кроз персонализовано учење, и повезан је са учењем и когницијом; комуникација говори о употреби језика током учења, док се когниција односи на процес сазнања, тј. размишљање које повезује апстрактно и конкретно – разумевање и језик; концепт културе се односи на васпитање ученика у интеркултуралном духу и бољу интернационализацију, што је основа и циљ примене интегрисаног учења у настави страног језика. Међутим, у настави завичајног језика, интеркултуралност се не искључује, али се акценат ставља на завичајну културу, тј. културне знаменитости земље порекла, одн. Србије. У основи,

то је главна разлика између примене „CLIL” методе у настави страног и настави завичајног језика.



Графички приказ 2. 4К модел (Којл 2006)

Настава српског језика као завичајног заснована је на принципима који су у појединим сегментима комплементарни онима по којима функционише интегрисано учење садржаја и језика, поготову када је реч о теоријскометодолошкој основи, коју у оба случаја чини управо модел „4К”. Настава организована путем формуле „4К” садржајна је, сврсисходна, функционална и синкретична, и као таква води свестраном образовању ученика (Јањић 2018: 53).

2. МОДЕЛ „4К” У НАСТАВИ СРПСКОГ ЈЕЗИКА КАО ЗАВИЧАЈНОГ

CLIL приступ је, као што се може приметити из наведене литературе, преваходно везан за наставу страних језика, али се може посматрати и као темељ на коме почива завичајна настава српског језика, пре свега због своје функционалности и позитивног деловања на мотивацију ученика који су део те наставе. Оваквим приступом настави остварује се значајно побољшање компетенције српског језика. „CLIL подразумева усвајање језика, а не присилно учење... С обзиром на то да се језик користи у сврху испуњавања одређених циљева, његова употреба је аутентична и веома значајна за ученике; као последица се јавља повећана мотивација” (Rodriguez Bonces 2012: 183)⁴. Паралелно с тим, применом овог приступа у настави пружа се могућност за проучавање садржаја са националном тематиком, сагледаног кроз различите перспективе, те се на тај начин стичу и унапређују разноврсне компетенције из ширег културолошког спектра. Димензија

⁴ “CLIL is based on language acquisition rather than enforced learning... As language is used to fulfill real purposes, its use is authentic and much more meaningful for the students; as a consequence, motivation is increased” (Rodriguez Bonces 2012:183).

културе подразумева, пре свега, српски национални културални контекст, односно стицање знања о српској уметности, музици, кухињи, облицима друштвено прихватљивог понашања на јавним местима, учтивим формама обраћања и томе слично. Ипак, културна димензија завичајне наставе није искључиво национално обојена, већ укључује и интеркултуралност. Управо се непрестаним контрастирањем завичајне културе и културе окружења могу остваривати и најзахтевнији наставни циљеви. С тим у вези, а у контексту CLIL приступа и наставе на страном језику, Родригез Бонцес (Bonces 2012: 180–182) наводи да управо интегрисани приступ учењу садржаја и језика припрема ученика за интернационализацију, која је данас један од главних циљева образовног система, допуњавајући индивидуалне стратегије учења и доприноси повећању мотивације ученика. Када је реч о CLIL приступу у настави српског језика као завичајног, можемо рећи да он припрема ученике за интеграцију или реинтеграцију у српски национални школски систем (приликом повратка исељеника у отаџбину), али и да учествује у формирању свести ученика о сопственом националном идентитету, јер, да би неко познавао и разумевао друге културе, мора најпре познавати и разумевати своју завичајну културу.

У настави српског језика као завичајног темељ „4К” модела представља концепт завичајне културе, који одређује сваки од преосталих концепата: комуникацију, когницију и садржај. Међутим, сва четири концепта поменутог модела једнако су битна и мора им се посветити посебна пажња у свим сегментима планирања и реализације наставе чија је главна карактеристика управо веома захтевни и сложени наставни контекст. Стога, Којл (2006: 14–15) сматра да је употреба овог приступа ефективна једино ако је „4К” модел пажљиво разматран током планирања наставе, али и праћења постигнућа и евалуације.

1. Концепт завичајне **културе** представља темељ и основно полазиште за друге концепте у оквиру модела „4К”. Заправо се сваки од преосталих концепата (садржај, когниција, комуникација) мора сагледавати кроз призму завичајне културе тако да су сви концепти у оквиру поменутог модела чврсто повезани и прожимају се међусобно.
2. **Садржаје** наставе српског као завичајног треба допуњавати национално обојеним садржајима других области (историје, географије, биологије, музике, веронауке и сл.), кроз њихову сталну корелацију, јер ученици који живе ван матице једино усвајањем поменутих интердисциплинарних образаца заиста могу доживљавати себе као део ње.

„CLIL има потенцијал да води бољем разумевању садржаја и да унапреди постигнућа, али само уколико се налази у контексту оптималне наставне праксе која укључује како развој језика тако и развој садржаја” (Harrop 2012: 65).⁵

3. **Когниција** „подразумева стицање језичких и општих академских знања о српском језику и српској култури током тематски разноврсних и богатих садржаја часу” (Јањић 2018: 54), односно, поред развоја језичких компетенција, наставници морају настојати да развију когнитивне и метакогнитивне вештине ученика. „Кроз интеграцију когниције и језика, CLIL несумњиво има потенцијал да доведе до виших нивоа постигнућа ученика. Међутим, како би се потпуни потенцијал CLIL-а реализовао, неопходно је утврдити односе између садржаја и језика који проистичу из CLIL праксе. Потребна су и теоријска и практична прилагођавања, како би CLIL могао у потпуности допринети уравнотеженом и текућем лингвистичком развоју ученика” (Harrop 2012: 61).⁶ Настава завичајног језика би требало да буде организована тако да испуни свих шест категорија когнитивних процеса Блумове таксономије (Bloom et al. 1956: 18), односно, да ученик на крају одређене етапе наставног процеса буде способан да се сећа обрађеног градива, да га разуме, примењује, анализира, евалуира и изводи нове закључке, да креативно размишља и критички процењује у правцу српске културне баштине, ствара сопствене вредносне судове и интерпретације о култури својих предака и, наравно, развије језичке вештине разумевања српског језика, служи се ћириличним и латиничним српским писмом и говори српским језиком.
4. Када је реч о **комуникацији** јасно је да је њоме прожета свеукупна настава српског језика као завичајног, док је комуникативна метода најдоминантнија метода када је реч о настави страног, па и српског као завичајног језика. На самом почетку учења српског језика комуникација се често одвија на неком од страних језика којим се и наставник и ученик служе, док касније, на вишим нивоима наставе српског језика, императив постаје комуницирање на српском језику.

⁵ “CLIL has the potential to lead to better understanding of content and to raise achievement for all, but this will only happen if CLIL is put in the context of optimal teaching practice that scaffolds language development as much as content development” (Harrop 2012: 65).

⁶ “Through its integration of cognition and language, CLIL has undoubtedly the potential to lead to higher levels of attainment. However, if CLIL is to realise its full potential, it needs to resolve the tension between content and language that is emerging from CLIL practice. Both theoretical and practical adjustments are required so that CLIL can fully contribute to the learners’ balanced and ongoing linguistic development” (Harrop 2012: 61).

3. ИСТРАЖИВАЊЕ: МЕТОДОЛОГИЈА И РЕЗУЛТАТИ

Колико је завичајни CLIL метод заиста сврсисходан у пракси⁷, односно, у којој мери интегрисана настава српског језика и завичајне културе представља јаку мотивацију за даље учење и усавршавање српског језика од стране наше дијаспоре, проверили смо истраживањем ставова полазника курса српског као завичајног које је организовано у јулу месецу 2018. године. У првом делу истраживања користили смо технику упитника, конципираног тако да одговори на дата питања пружају приказ мишљења и ставова полазника курса српског као завичајног језика. Упитник је био анонимног карактера и сачињен је на српском (у ћириличној и латиничној верзији) и енглеском језику (дакле, у три верзије), а анкетирање је обављено путем електронске поште. Узорак је чинило 60 испитаника⁸ (34 испитаника женског пола – 56,67% и 26 испитаника мушког пола – 43,33%) српског порекла који су похађали часове српског језика путем Скајпа у оквиру пројеката „Настава српског језика путем Скајпа за омладину из дијаспоре” (2014), „Да те цео свет разуме” (2015) и „Онлајн учење српског језика као завичајног” (2018).

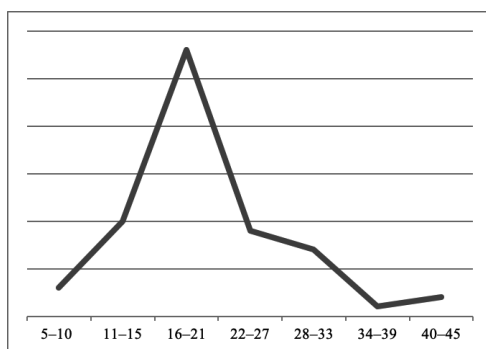
Основни циљ истраживања био је утврдити да ли је сложена наставна контекстуализација (примена завичајног CLIL-а) подстицајна за учење српског као завичајног, тј. да ли представља додатни фактор мотивације у наставном процесу. На основу циља, утврђени су следећи истраживачки задаци:

⁷ Повезивање језика и садржаја (тј. примена принципа завичајне педагогије) на часовима онлајн наставе српског као завичајног језика редовно је примењивана на бесплатним курсевима српског језика за дијаспору које су студенти Филозофског факултета у Нишу под менторством проф. др Марине Јањић реализовали у пет пројектних циклуса почев од 2014. године. Резултати су редовно показивали одлично постигнуће ученика с једне, и појачану мотивацију за даље усавршавање и изучавање српског језика и српске културе с друге стране. Иначе, курсеви су реализовани у сарадњи Филозофског факултета у Нишу и Канцеларије за сарадњу са дијаспором града Ниша, односно удружења Академска српска асоцијација (пројекат из 2018. године), под покровитељством Министарства културе и јавног информисања, уз подршку Министарства спољних послова и Министарства просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије. О свему овоме детаљнији подаци се могу преузети на страницама: <https://www.ni.rs/2015/06/26/završen-drugi-ciklus-besplatnog-kursa-srpskog-jezika-dijasporu/>, <https://centar.filfak.ni.ac.rs/sr-rs/aktivnosti-centra-rs-cirilica/projekti-centra-rs-cirilica/skajp-casovi-rs-cirilica> и <http://asasocijacija.com/kurs-srpskog-jezika/>.

⁸ Важно је истаћи да је у условима извођења наставе српског језика на даљину изузетно тешко обезбедити валидан број испитаника усаглашених по варијаблама као што су: ниво познавања српског језика, да ли им је српски језик први или други, тј. да ли је реч о другој, трећој генерацији српских исељеника, да ли су претходно учили српски језик у допунској школи или не, године живота, занимање, пол и томе слично. Оваква варијабилна неусаглашеност даје резултате који не могу бити потпуно прецизни. Но, и овакви оквирни резултати су драгоцене уколико је искристалисана значајна већина истоветних одговора.

1. испитати да ли су онлајн часови српског језика као завичајног ученицима/полазницима курса занимљиви и јесу ли разноврсни по питању одабира наставних тема и садржаја,
2. проценити колико је ученицима важно да савладају српско национално писмо – ћирилицу и усвајају нове садржаје са српском националном тематиком,
3. утврдити да ли наставни садржаји са националном тематиком (из области историје, књижевности, географије, културе и сл.) ученицима олакшавају усвајање градива и представљају додатни подстицај за учење српског језика.

Испитаници су имали од 7 година до 43 године, а њихова просечна старосна доб је око двадесет година (19,65), што се може и видети на основу *Графичког приказа 1*. Веома је важно нагласити да су сви испитаници учили српски језик путем Скајпа по моделу српског језика као завичајног.



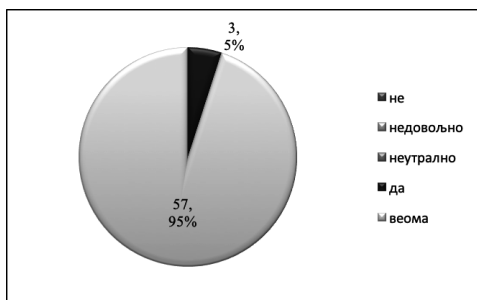
Графички приказ 1. Графички приказ старосне доби испитаника

У *Графичком приказу 2* дат је број анкетираних ученика по државама у којима живе са својим породицама. Највећи број њих живи у Норвешкој (14 – 23,33%) и Аустрији (13 – 21,67%), десеторо ученика живи у Великој Британији, што чини 16,67% од укупног броја ученика, деветоро (15,00%) у Немачкој, седморо ученика у Сједињеним Америчким Државама (11,67%), по двоје у Шведској и Грчкој (по 3,3%), а по један ученик у Македонији, Холандији и Аустралији (по 1,67%).



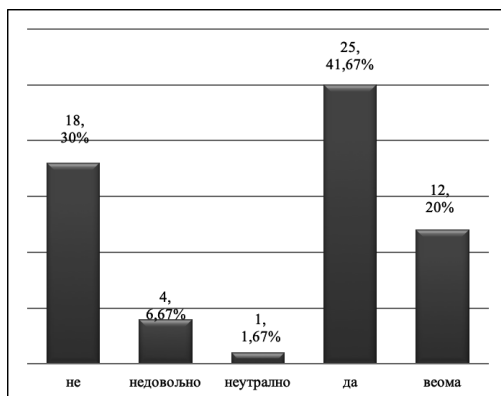
Графички приказ 2. Број анкейираних ученика (по државама)

На питање: „Да ли Вам је учење српског језика као завичајног путем Скајпа занимљиво?“, сви ученици су одговорили потврдно (Графички приказ 3), односно 57 ученика је изабрало одговор „веома“ (95%), а троје ученика „да“ (5%).



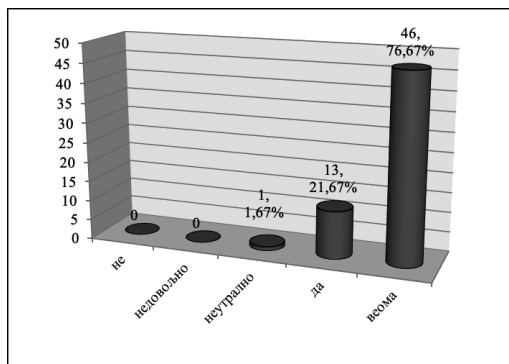
Графички приказ 3. Процена занимљивости онлајн часова

Интересовало нас је да сазнамо да ли ученици сматрају да је српски језик тежак за учење и добили смо шаролике одговоре (Графички приказ 4). Наиме, 37 ученика, што чини 61,67% од укупног броја, одговорило је потврдно на постављено питање, и то: 25 ученика се одлучило за одговор „да“ (41,67%), а 12 ученика одговорило је изабравши одговор „веома“ (20%). С друге стране, 22 (36,67%) ученика је заокружило одричне одговоре „недовољно“ (4 ученика – 6,67%) и „не“ (18 ученика – 30%).



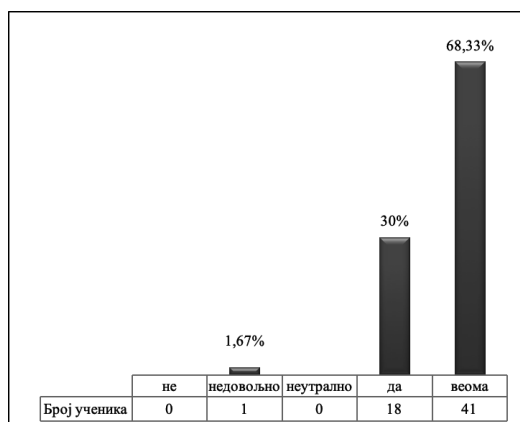
Графички приказ 4. Да ли је српски језик тежак за учење?

О томе колико је ученицима важно да савладају српско национално писмо – ћирилицу сведоче и њихови одговори чијом се анализом показало да је 59 ученика одговорило заокруживши „да” (13 – 21,67%) и „веома” (46 – 76,67%) као одговоре на постављено питање (Графички приказ 5).



Графички приказ 5. Да ли је важно савладајти ћирилицу?

Већина анкетираних ученика (59 – 98,33%) мисли да су часови српског језика разноврсни по питању одабира наставних тема и садржаја, док је један ученик (1,67%) одговорио да је та разноврсност била недовољно заступљена на онлајн часовима српског језика као завичајног. Од укупног броја ученика који сматрају да су наставне теме и садржаји били разноврсни, 18 њих (30%) одговорило је заокруживањем одговора „да”, а 41 ученик (68,33%) заокруживањем одговора „веома” (Графички приказ 6).

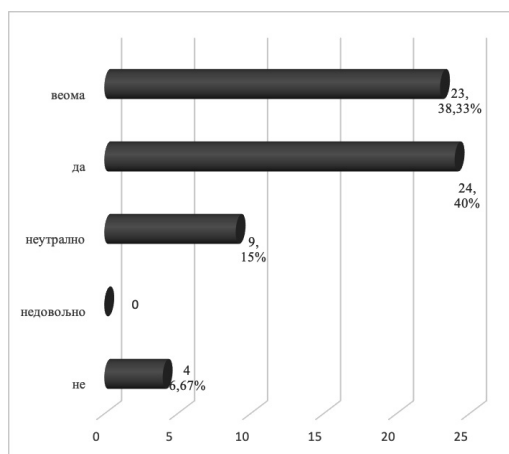


Графички приказ 6. Разноврсност тема/наставних садржаја

С тим у вези, сви ученици су одговорили да наставне теме које припадају српској историји, књижевности, географији, култури и сл. представљају додатни подстицај за учење српског језика („да” – 21 ученик – 35%; „веома” – 39 ученика – 65%).

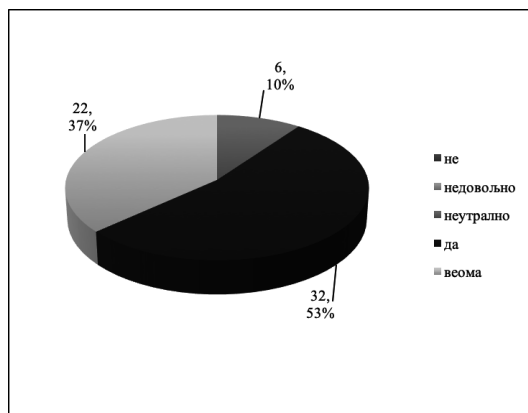
Такође, сви су ученици заокружили понуђене одговоре „да” (16 ученика – 25%) или „веома” (44 ученика – 75%), то јест одговорили потврдно на питање: „Да ли Вам је усвајање српског језика лакше када граматику учите кроз разговор о српској традицији, музици, фолклору, спорту...?”

Занимало нас је мишљење ученика о томе да ли су наставне теме које припадају српској националној историји, географији, култури и сл., обрађене у оквирима онлајн часова српског језика као завичајног, могле утицати на стварање нове слике о српском језику и српској културној баштини? (Графички приказ 7). Добијени одговори су показали да у већини случајева (47 одговора – 78,33%) ученици сматрају да је национална тематика о којој се говорило на часовима утицала на креирање слике о српском језику и култури. Супротно томе, четворо ученика (6,67%) сматра да такав утицај не постоји, док је 9 ученика остало уздржано при давању одговора на ово питање (15%).



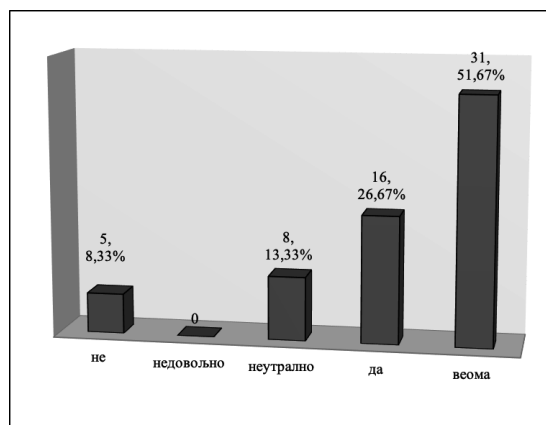
Графички приказ 7. Национална тематика – стварање слике о српском језику и култури

Важност интеграције наставе српског језика и националне, интердисциплинарне тематике (из области историје, географије, уметности, етнологије и сл.) веома је битна у настави српског језика као завичајног. У прилог томе сведоче и одговори ученика који су се у већини (54 ученика – 90%) изјаснили да бављење националном тематиком на часовима српског језика у њима буди радозналост, проширено интересовање, изазива родољубива осећања и томе слично (Графички приказ 8).



Графички приказ 8. Утицај националне тематике

На питање: „Да ли бисте учествовали у камповима који би се организовали у Србији, а у оквирима којих бисте учили српски језик и уједно усвајали нова знања о српској књижевности, историји, географији, култури, српским обичајима и сл.?” добили смо 47 потврдних одговора, што чини 78,34% од укупног броја; одричан одговор одабрало је петоро ученика или 8,33%, док осморо ученика (13,33%) није одговорило на питање.



Графички приказ 9. Учесће у камповима

4. ЗАКЉУЧАК

На основу претходно изнетих резултата истраживања, можемо закључити да ученици сматрају онлајн часове завичајног српског језика путем Скајпа занимљивим, што је условљено разноврсношћу национално обојених наставних садржаја који су обрађивани на часовима. На основу анализираних одговора, закључили смо да наставни садржаји српске националне тематике (садржаји из области књижевности, историје, културе, традиције, музике, спорта и сл.) представљају додатни мотив за учење српског језика, буде радозналост, проширено интересовање, родољубива осећања код ученика и томе слично, што додатно потврђује и њихова жеља да учествују у камповима који би се организовали у Србији, а у оквирима којих би учили српски језик и уједно усвајали нова знања о српској географији, култури, српским обичајима и сл. Ученици лакше усвајају ново градиво из области граматике кроз интеграцију језика са поменутиим садржајима, који поред тога, према одговорима ученика, могу утицати на стварање нове слике о српском језику и српској културној баштини.

У другом делу истраживања коришћена је техника стручних консултативних разговора (интервјуа) са родитељима анкетираних

ученика,⁹ који су били од огромне помоћи у стварању укупне слике када је реч о онлајн настави српског језика као завичајног. Важно је нагласити да су многи родитељи присуствовали онлајн часовима и били део нашег виртуелног одељења, помагали деци у изради домаћих задатака, и сами се подсећајући заборављених знања везаних за српски језик, културу, историју итд. Сви родитељи су ценили уложени труд наставника, а посебно су вредновали укључивање разноликих српских, националних садржаја у наставу српског језика оценивши их као фактор изузетне мотивације за учење српског језика.¹⁰

Опсервацијом часова приметили смо да је код ученика присутна велика жеља да науче свој завичајни језик, да читају и пишу ћирилична слова, али и да су, поред тога, веома заинтересовани за све области националног живота Срба. Могли смо запазити, из рада и разговора са њима, да се у великом броју српских породица које живе у расејању негују српски обичаји, читају дела српских књижевника, припремају традиционална српска јела, као и да ученици са великим жаром и задовољством говоре о њима. О мотивацији ученика довољно говори податак да су ученици сваки наредни час дочекивали са нестрпљењем у жељи да поставе питање наставнику и са њим поделе своја сазнања.¹¹

Закључујемо да се једино интеграцијом наставних садржаја српске културе и српског језика у завичајној настави може обезбедити целовито

⁹ Важно је напоменути да се већина ученика пријављује на курс српског као завичајног по наговору родитеља јер немају изграђену националну свест о земљи свог порекла.

¹⁰ Такође, родитељи су истицали предности онлајн наставе јер многи ученици не похађају наставу у допунским школама у земљама свог окружења због тога што такве школе или не постоје, или су удаљене од места становања ученика. Уз то, јавља се и проблем са усклађивањем времена, али и други разлози личне природе који спречавају ученике у похађању институционализоване наставе.

¹¹ О томе колико су родитељи били задовољни наставом завичајног језика путем Скајпа и њеним садржајима најбоље говори коментар Драгане Петровић Ројс (Roice) из Лондона (Велика Британија), мајке чија су деца, ћерка Милица и син Марко, учила српски као завичајни:

„Драги наши предавачи и организатори,

Хвала Вам свима од срца што сте уложили знање, добру вољу и љубав према деци у овај племенити подухват. Хвала Нишу што је толико српски град. Наша деца, Милица и Марко, су учили уз Сару и Ђорђа, предивне младе професоре, који су им удахнули још знања и жеље за радом, на чему смо ми неизмерно захвални.

Да нам је Србија што насмејанија и да наше заједничко српско срце куца јединствено, бори се очувањем лепоте језика, наше традиције, усменим преношењем онога што су нас научили наши стари и очувању нашег генетског јунаштва, народне бистрине и довитљивости, као и православне духовности и љубави, која наткриљује све што радимо.

Хвала свима,

Мама Драгана”

образовање ученика у дијаспори, које, као што смо претходно поменули, превазилази пуко стицање језичких компетенција. Дакле, сва четири концепта ЗАВИЧАЈНОГ модела „4К” подједнако су важна у свим сегментима завичајне наставе и мора им се посветити пажња, посебно при изради наставних планова и програма, уџбеника и других наставних средстава, као и планирању наставног градива, заснованог на наставном концепту ЗАВИЧАЈНОГ CLIL приступа.

ЛИТЕРАТУРА

- БЕКО, Л. (2013). „Интегрисано учење садржаја и језика (CLIL) на геолошким студијама” (докторска дисертација). <http://www.doiserbia.nb.rs/phd/university.aspx?theseid=BG20131015BEKO#.XlpoQIRKhdg> (последњи приступ 27. 8. 2018)
- BLOOM, B. et al. (1956). „Taxonomy of educational objectives. The Classification of Educational Goals. Handbook 1: Cognitive Domain”. Longmans. http://www.univpgri-palembang.ac.id/perpuskip/Perpustakaan/Pendidikan%20&%20Pengajaran/Taxonomy_of_Educational_Objectives__Handbook_1__Cognitive_Domain.pdf (poslednj pristup 16. 8. 2018)
- GARCÍA, I., M., Rubio, A., D. (2012). „Utilities of CLIL methodology in the classroom”. Santiago de la Ribera: Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria. Vol. 5, N° 4. <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/429341> (poslednji pristup 27. 8. 2018)
- BONCES, J., R. (2012). Content and Language Integrated Learning (CLIL): Considerations in the Colombian Context. *Gist Education and Learning Research Journal*, 177–189. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1062605> (poslednji pristup 25. 8. 2018)
- COYLE, D. (2006). Developing CLIL: from Theory to Practice. *APAC Monograph 6*. [https://www.research.ed.ac.uk/portal/en/publications/developing-clil\(6c877854-7d06-4079-802f-98b8c40c2af6\)/export.html](https://www.research.ed.ac.uk/portal/en/publications/developing-clil(6c877854-7d06-4079-802f-98b8c40c2af6)/export.html) (poslednji pristup 25. 8. 2018)
- COYLE, D. (2010). *Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press. http://wdn.ipublishcentral.net/cambridge_university_press/viewinside/1229632160839 (poslednji pristup 15.8.2018)
- CROSS, R., Gaeron, M. (2013). Research and Evaluation of the Content and Language Integrated Learning (CLIL). *Approach to Teaching and Learning Languages in Victorian Schools*. <https://minerva-access.unimelb.edu.au/handle/11343/55778> (poslednji pristup 15.8.2018)
- DARN, S. (2006). Content and Language Integrated Learning (CLIL). *A European Overview*. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED490775.pdf> (poslednji pristup 27. 8. 2018)

- FERNANDEZ, D. J. (2009). CLIL at the university level: Relating language teaching with and through content teaching. *Latin American Journal Of Content & Language Integrated Learning* 2 (2). <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.895.5205&rep=rep1&type=pdf> (poslednji pristup 17. 9. 2018)
- HARROP, E. (2012). Content and Language Integrated Learning (CLIL): Limitations and possibilities. *Encuentro*, 21, 55–70. <https://eric.ed.gov/?id=ED539731> (poslednji pristup 15. 8. 2018)
- HAUKAS, A., Camilla Bjørke, C., Magne Dypedahl, M. (2018). *Metacognition in Language Learning and Teaching*. <https://www.taylorfrancis.com/books/e/9781351049139> (poslednji pristup 16. 8. 2018)
- IKEDA, M. (2013). Does CLIL Work for Japanese secondary School Students? Potential for the 'Weak' Version of CLIL. *International CLIL Research Journal*, Vol. 2 (1). www.icrj.eu/21/article3.html (poslednji pristup 15.8.2018)
- ЈАЊИЋ, М. (2018). *Методика наставе српског као завичајног језика*. Ниш: Академска српска асоцијација.
- LYNCH, G. (2012). Introducing Content and Language Integrated Learning in Study Abroad Programs. http://www.seiryu-u.ac.jp/u/education/gakkai/e_ronsyu_pdf/No125/09_lynch_Introducing_Content_125.pdf (poslednji pristup 15.8.2018)
- MARSH, D. (2002). CLIL/EMILE The european dimension Actions. *Trends and Foresight Potential*. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/47616> (poslednji pristup 14. 8. 2018)
- MEYER, O. (2011). Introducing the CLIL-Pyramid: Key Strategies and Principles for CLIL Planning and Teaching. *Basic Issues in EFL Teaching*. https://www.researchgate.net/profile/Oliver_Meyer/publication/275887754_Introducing_the_CLILPyramid_Key_Strategies_and_Principles_for_CLIL_Planning_and_Teaching/links/59e1bd390f7e9b97f7be7294f/Introducing-the-CLIL-Pyramid-Key-Strategies-and-Principles-for-CLIL-Planning-and-Teaching.pdf (poslednji pristup 11.9.2018)
- PAPAJA, K. (2013). The role of a teacher in a CLIL classroom. *Glottodidactica*, XI/1. 147–154. <https://pressto.amu.edu.pl/index.php/gl/article/viewFile/373/280> (poslednji pristup 15.8.2018)
- RICHARDS, J., Schmidt, R. (2002). *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. http://library.aceondo.net/ebooks/English_Language/dictionary_of_language_teaching_and_applied_linguistics.pdf (poslednji pristup 13. 9. 2018)
- UROŠEVIĆ, N., Urošević-Hušak, J. (2012). Tematske rute u zavicaјnoj nastavi – istarski književni itinerari. *Metodicki obzori* 7, 125–139. <https://hrcak.srce.hr/file/130707> (poslednji pristup 17. 9. 2018)

*Marina Janjić
Ana Mijajlović*

COMPLEX TEACHING CONTEXTUALIZATION AS A FACTOR OF INTERNAL MOTIVATION IN THE TEACHING OF SERBIAN LANGUAGE AS HERITAGE

Summary

A complex teaching concept is what methodologically establishes teaching Serbian as a heritage language. Its complexity stems from the integration of linguistic, on the one hand, and the broader context of national philology (national culture), on the other, in the particular symbiosis of teaching parallelism of language learning and learning about Serbian culture. In short, interesting contents of the national cultural heritage become linguomethodical texts by which the Serbian language is learned and improved. In support of these claims is the research conducted in Serbian as a heritage language, by interviewing and interviewing the course participants. These methods were intended to prove that such teaching syncretism of linguistic and wider national cultural content could reasonably be considered as an additional intrinsic motivation for learning Serbian as a heritage language.

Key words: homeland, diaspora, heritage culture, heritage CLIL concept, "4C"

811.163.41(100)

811.163.41'27

Лука М. Меденица
Филолошки факултет, Београд
medenicaluka@yahoo.com

УПОТРЕБА СРПСКОГ ЈЕЗИКА (КАО НАСЛЕДНОГ) У СРПСКИМ И ИНТЕРКУЛТУРАЛНИМ ПОРОДИЦАМА ШИРОМ ЕВРОПЕ

Интересовање за проучавање српског језика и идентитета његових говорника у дијаспори обновљено је низом радова А. Јовановић и И. Вучине Симовић у оквиру пројекта „Динамика структуре савременог српског језика“. Ауторке су настојале да пруже научној јавности ипосредно увид у научноистраживачке радове о српском језику у дијаспори. Такав увид би могао бити добар подстицај за нова истраживања у оквиру наведене области. Наш рад се дава ипосредом језика у српским и интеркултуралним породицама са једним брачним партнером из Србије, а чија деца похађају српске школе у Европи. Истраживање смо базирали на анкетирању насљавника који раде у српским школама у нади да на тај начин можемо добити доста прецизне податке о ипосреди српског језика код већег броја деце у дијаспори. Истраживањем је обухваћено више од 700 деце из Данске, Норвешке, Грчке, Белгије и Италије. Поред ошће слике о ипосреди српског језика, нарочито је значајан податак о ипосреди српског језика као наследног у српским и интеркултуралним породицама са једним брачним партнером из Србије и ипосреду школа на ипосреду и развој српског језика код деце у дијаспори.

Кључне речи: српски језик у дијаспори, наследни језик, српске и интеркултуралне породице, српске школе

Интересовање за проучавање српског језика и идентитета његових говорника у дијаспори обновљено је низом радова А. Јовановић и И. Вучине Симовић (види 2011, 2012, 2014, 2015). Ауторке су настојале да пруже научној јавности потпуни хронолошки увид у научноистраживачке радове о српском језику у дијаспори. Такав увид у великој мери представља подстицај за нова истраживања у оквиру наведене области.

Како Бенмамун истиче (Benmamoun et al. 2013: 132), термин *heritage speaker* односи се на децу миграната прве генерације, тј. мигранте друге генерације, који живе у билингвалном/мултилингвалном окружењу од раног узраста. Код миграната друге генерације доминантан језик јесте језик земље у којој живе, за разлику од миграната прве генерације, који махом боље владају језиком земље у којој су рођени и живели до пресељења.

Једна од најраспрострањенијих дефиниција термина *heritage speaker* потекла је од Валдезове (Valdes 2000). Како ауторка истиче, у питању је индивидуа одгајана у породици у којој се говори језик који није енглески. Та индивидуа је у одређеној мери двојезична, при чему је један језик енглески, а други наследни. Упркос чињеници да је оригинална дефиниција усмерена на енглески језик, у западној литератури користи се као једна од најраспрострањенијих, јер се сматра да се енглески може заменити било којим другим језиком. Кључни критеријум представља чињеница да је наследни језик први по редоследу усвајања. Временом доминантан језик постаје језик окружења. Други критеријум односи се на ниво владања наследним језиком од појаве доминантног па надаље.

А. Јовановић и И. Вучина Симовић (Вучина Симовић и Јовановић 2014: 569–570) истичу да се у литератури уочава термилошка неусклађеност у означавању српског као етничког/ националног језика чији су корисници мигранти и њихови потомци у дијаспори. Он се, тако, означава као језик дијаспоре, породични, мигрантски, матерњи, завичајни, наследни језик и сл. Ауторке су се определиле за назив српски језик у дијаспори за означавање овог језика уопште, а, због разлика које постоје између језика прве генерације миграната и њихових потомака, у употреби је и термин завичајни/наследни језик за означавање језика друге и свих наредних генерација говорника који живе у дијаспори. Како тежимо термилошкој усклађености, у нашем раду определили смо се за термине српски језик у дијаспори и наследни језик. Као што се може видети из приложеног, термини наследни језик, за разлику од термина *heritage speaker*, упућује не само на мигранте друге, већ и свих наредних генерација говорника, али и не прецизира конкретне услове усвајања првог и другог језика. Полинска истиче (Polinsky 2010: 348–349) да се језик миграната прве и друге генерације (а назива га и 1,5 и 2) у великој мери разликује, не само у лексичком, него и у граматичком погледу. Језик друге генерације миграната трпи суштинске измене које га понекад чине до непрепознатљивости различитим од језика матице.

Наше истраживање спроведено је у јуну месецу 2018. године анкетирањем 7 професора који раде у школама српског језика у Данској, Норвешкој, Грчкој, Белгији и Италији. На тај начин истраживањем је обухваћено више од 700 ученика који похађају наставу у ових пет држава, а конкретно: 22 ученика у Данској, 107 ученика у Норвешкој, 40 ученика у Белгији, 389 ученика у Италији, 156 ученика у Грчкој. Поред анкетирања, ради добијања што прецизнијих резултата и бољег разумевања одређених одговора, настojали смо да комуникацију с професорима наставимо и електронским путем. Примарни циљ истраживања било је одређивање употребе српског језика код деце у дијаспори у комуникацији са породицом и вршњацима. Секундарни циљ нашег истраживања био је усмерен на српске школе у дијаспори и потенцијално побољшање квалитета наставе.

Прво питање у анкети односило се на период дететовог боравка у Србији или земљама српског говорног подручја. У Данској, Италији и Грчкој преко 95% ученика није рођено у Србији. У Бриселу бележимо око 50% деце која нису рођена у Србији, док у Норвешкој око 20%. Дакле, код овог питања долазимо до закључка да преко 80% од укупног броја деце која су обухваћена истраживањем није рођено у Србији.

Поред чињенице о месту рођења детета, важан је податак и о пореклу родитеља деце која похађају српске школе. У другом питању наше анкете сазнали смо да је у Данској свега око 14% ученика из интеркултуралних бракова, у Норвешкој је број таквих бракова изузетно низак, око 3%. У Италији број интеркултуралних породица варира у зависности од града, али не прелази 15%. Нешто већи број таквих породица бележимо у Белгији, око 50%, док је лидер по броју интеркултуралних породица Грчка са преко 95%. Дакле, у нашем истраживању бележимо 31% интеркултуралних бракова од укупног броја породица.

Треће питање односило се на употребу српског језика у комуникацији с вршњацима на часовима у оквиру српске допусне школе. Професори су на тврдњу „Деца на часовима комуницирају искључиво на српском језику” могли да означе одговор на скали од 1 (уопште се не слажем са тврдњом) до 5 (у потпуности се слажем са тврдњом). Констатујемо да 42% деце половично употребљава српски језик на часу, 21% деце то чини у већој мери, а 35% на часу користи искључиво српски језик. У Данској бележимо најнижу употребу српског језика у школи, међутим, потребно је напоменути да је настава у овој држави по први пут организована у школској години када је истраживање рађено.

Како смо добили информацију о употреби језика на часовима, у четвртом питању желели смо да направимо поређење са употребом језика код вршњака у међусобној комуникацији ван школе. Приметан је евидентни пад у употреби српског језика, а најзначајнији податак који смо добили код овог питања јесте да чак 33% од укупног броја деце вероватно уопште не користи српски језик у међусобној комуникацији ван школе, 11% њих то чини у малој мери, док око 56% њих то чини половично.

Истраживање је такође показало да деца употребљавају српски језик у интеркултуралним породицама у комуникацији с родитељима доста ређе него у породицама са оба родитеља са српског говорног подручја. Према сазнањима професора, чак у 35% интеркултуралних породица српски језик се у комуникацији користи у малој мери, а у 55% случајева његова употреба је половична. Када су породице са оба родитеља са српског говорног подручја у питању, српски језик се у 96% породица употребљава у великој мери, али ипак, не у потпуности.

Поређења ради, када говоримо о употреби наследног језика у комуникацији са породицом и вршњацима, једно истраживање, које се односило на

говорнике руског језика као наследног у Америци (Kagan and Dillon 2010), дало је следеће резултате. Наиме, говорници руског језика као наследног комуницирали су на руском са бакама и декама у 95%, са родитељима у 85%, са вршњацима у свега 12% случајева.

У нашем истраживању дошли смо до сазнања о разлозима због којих родитељи не употребљавају српски језик у комуникацији с децом, а овде издвајамо најучесталије: дете не уме или му је тешко да се изрази на српском језику као наследном; родитељ жели да пренесе поруку детету и тако посеже за језиком који дете боље разуме или му је непријатно да комуницира на српском језику пред пријатељима који владају искључиво доминантним језиком; социјални статус доминантног језика у односу на језик матице (истраживањем су обухваћене Данска, Норвешка, Белгија, Италија и Грчка); жеља родитеља да се деца брже асимилију.

Нашим истраживањем није прецизирано да ли постоје породице које имају жељу да се врате у матицу, што се не мора нужно реализовати, али би у великој мери могло открити разлоге и мотиве уписа деце у српске школе. Исто тако, сматрамо корисним истраживање и других мотива којима се руководе родитељи приликом уписа деце у српске школе. Рецимо, једно истраживање о Словацима и Чесима у Америци (McCabe 2014) указује на три циља, којима се руководе родитељи деце приликом одлуке о учењу наследног језика, а то су: остваривање комуникације са члановима породице и другим људима у матици; усађивање осећаја културног наслеђа и етничког идентитета и когнитивни бенефити. Интересантно је да се последњи разлог у већој мери односи на учење другог језика у раном узрасту генерално, а не на конкретан наследни језик.

Неопходно је нагласити да су бенефити које пружа српска школа огромни. Овде ћемо навести сазнања до којих смо дошли кроз анкетање и накнадно дописивање са професорима у току нашег истраживања. Наиме, школа пре свега подстиче употребу српског језика у породици. Рецимо, приликом осмишљавања пројеката и домаћих задатака професори теже да у рад максимално укључе што већи број чланова породице. Школа утиче на формирање свести о идентитету. Школа пружа могућност упознавања са другим вршњацима из матице, а на тај начин се стварају пријатељства између српских породица, што резултира већом употребом језика са вршњацима ван школе. Многе школе (нажалост, на иницијативу професора, а не организовано) покрећу пројекте и на тај начин остварују сарадњу са вршњацима из матице. Школа, наравно, утиче на проширивање активног и пасивног речника, предлаже низ књига, емисија, музичких композиција о којима деца нису у довољној мери информисана и сл. О специфичности наставе српског језика у дијаспори пише М. Јањић. Ауторка истиче да је у питању „специјална методичка грана наставе страног, а не матерњег језика и темељи се на развоју језичких компетенција и језичких вештина у области српског језика” (Јањић 2018: 156).

Поред школе, и породица игра значајну улогу у дететовом одрастању, па и важности језика којим говори, пре него што се уклопи у друштво и пореди став породице и друштва о значају једног језика. Истраживање је требало да нам да одговор на питање у којој мери ученици користе српски језик као наследни у комуникацији с вршњацима и члановима породице. Нашим истраживањем су махом обухваћена деца друге генерације миграната, са изузетно ниским процентом деце треће генерације, као и деца која су тек недавно напустила матицу. Породице смо поделили на интеркултуралне породице са једним родитељем из Србије и породице у којима су оба родитеља са српског говорног подручја. Резултати указују на чињеницу да се српски језик незнатно користи у комуникацији између чланова интеркултуралне породице, са нешто слабијом употребом у државама које су територијално удаљеније од Србије и деца, вероватно, ређе посећују матицу. Боља ситуација је у породицама са оба родитеља са српског говорног подручја, где бележимо значајно већу употребу српског језика, мада не у потпуности. У будућности би било неопходно истражити који је језик први по редоследу усвајања код деце друге и треће генерације миграната, а, ако се узму у обзир резултати нашег истраживања, било би корисно посебно разматрати децу из интеркултуралних бракова. Дубља анализа језика миграната могла би указати на особености језика сваке генерације, али и језика деце из интеркултуралних бракова у односу на ону из бракова са оба родитеља са српског говорног подручја. Такав расплет би могао довести до нових разматрања по питању терминолошког апарата, тј. увођење нових или додатно разграничавање постојећих термина. Истраживање нам је открило и разлоге због којих родитељи не употребљавају српски језик у комуникацији с децом, што би требало да одреди даље правце истраживања у погледу српског језика као наследног. Поред свега наведеног, дошли смо до одређених сазнања о улози српских школа у појединим европским државама, њиховом потенцијалном развоју и побољшању квалитета наставе.

И за сам крај, како Валдезова (Valdes 2000) наводи, билингвизам је динамично стање које се може променити у току живота. Преостаје нам да уложимо доста енергије и снаге у развој српских школа, али и пронађемо друге начине за породице које немају могућност похађања таквих школа у местима у којима живе, како бисмо очували и развијали српски језик у дијаспори, јер према Фишману (Fishman 2001), у Америци је тренд да језици изумиру код друге или треће генерације миграната.

ЛИТЕРАТУРА

- BENMAMOUN, E. et al. (2013). Heritage Languages and Their Speakers: Opportunities and Challenges for Linguistics. *Theoretical Linguistics* 39, no. 3-4, 129–181.
- FISHMAN, J. (2001). 300-plus years of heritage language Education in the United States. *Heritage Languages in America: Preserving a National Resource*, edited by J. K. Peyton et al., Washington, DC & McHenry, IL, 81–98.
- ЈАЊИЋ, М. (2018). Темељна методолошка питања наставе српског језика у дијаспори. Српска славистика: колективна монографија, том II. Радови српске делегације на XVI међународном конгресу слависта. Београд: Савез славистичких друштава Србије, 147–160.
- ЈОВАНОВИЋ, А. и Вучина Симовић И. (2012). Одлике и потребе наставе српског као завичајног језика. Српски језик, књижевност, уметност: зборник радова са VI међународног скупа одржаног на Филолошко-уметничком факултету у Крагујевцу, прир. Милош Ковачевић, 383–395.
- KAGAN, O. and Dillon, K. (2010). Russian in the USA. *Language diversity in the USA*, Cambridge University Press, 179–194.
- МССАВЕ, М. (2014). Parental experiences with children's heritage language maintenance and loss: Cases of eleven Czech and Slovak transnational immigrant families in the southeastern United States. North Carolina, dissertation.
- POLINSKY, M. (2010). Русский язык первого и второго поколения эмигрантов, живущих в США. *Slavica Helsingiensia* 40, 336–352.
- VALDES, G. Teaching heritage languages: An introduction for Slavic-language-teaching professionals. *Learning and teaching of Slavic languages and cultures: Toward the 21st century*, O. Kagan & B. Rifkin (eds.), Bloomington, 375–403.
- Вучина Симовић, И. и Јовановић А. (2015). Неке особености наративног дискурса говорника српског као матерњег и завичајног језика. Српски језик 20, 669–688.
- Вучина Симовић, И. и Јовановић А. (2014). Истраженост српског језика у дијаспори у оквирима филологије и лингвистичких дисциплина. Гласник Етнографског института САНУ LXIV (3): 569–584.
- Вучина Симовић, И. и Јовановић А. (2011). Улога прве генерације говорника српског језика у процесу одржавања/ замене језика у дијаспори. Српски језик, књижевност, уметност: зборник радова са V међународног скупа одржаног на Филолошко-уметничком факултету у Крагујевцу, прир. Милош Ковачевић, 335–349.

Лука Меденица

УПОТРЕБЛЕНИЕ СЕРБСКОГО ЯЗЫКА (КАК УНАСЛЕДОВАННОГО) В
СЕРБСКИХ И СМЕШАННЫХ СЕМЬЯХ В ЕВРОПЕ

Резюме

Интерес к изучению сербского языка в диаспоре был возобновлён статьями А. Йованович и И. Вучины Симович в рамках проекта „Динамика структур современного сербского языка“. Авторы стремились предоставить научной общественности полное представление о научно-исследовательских работах по изучению сербского языка в диаспоре и сербского унаследованного/херитажного языка. В данной статье автор интересуется употреблением языка в сербских и смешанных семьях, дети которых учатся в сербских школах в Европе. Во всех смешанных семьях один из супругов из Сербии. Исследование основано на опросе учителей, работающих в сербских школах в диаспоре. Таким образом, в исследование включено более 700 учеников сербских школ из Дании, Норвегии, Греции, Бельгии, Италии. Особое внимание уделяется употреблению сербского языка в сербских и смешанных семьях, влиянию школы на использование и развитие сербского языка в диаспоре и унаследованному/херитажному языку.

Ключевые слова: сербский язык, унаследованный язык, сербские и смешанные семьи, сербские школы

811.163.41(497.7)
373.3(=163.41)(497.7)

Ана Д. Новаковић

Филолошки факултет „Блаже Конески”, Скопје

ananovakovic93@yahoo.com

ОСНОВНЕ ШКОЛЕ СА НАСТАВОМ НА СРПСКОМ ЈЕЗИКУ У РЕПУБЛИЦИ МАКЕДОНИЈИ ДАНАС

У другој половини 20. века српскохрватски језик је имао истакнуто место у образовном систему Републике Македоније. Тада су остворене и основне школе и гимназије на овом наставном језику, и то пре свега у Скопљу и Куманову, док се српскохрватски као нематиерњи језик учио у свим основним школама на македонском наставном језику. После распада СФРЈ стипендијски основних и средњих школа на српском наставном језику и стипендијски српског језика у Републици Македонији веома је погоршан. Данас се настава на српском језику одвија само у три основне школе са малим бројем ученика, и то у Кучевцима у Скопској Црној Гори, у Ситаром Нагоричану и Табановцу у кумановској регији. Иако поједине школе на македонском наставном језику похађа и популаран постојећи ученика српске националности, факултетивни предмет Српски језик и култура не изучава се ни у једној основној школи у Републици Македонији. Да би се сачувао национални и културни идентитет Срба у овој данас независној јужнословенској држави, неопходним институционалним интервенцијама македонских просветних власти и припадника српске националне заједнице у Републици Македонији треба побољшати стипендијски постојећих основних школа на српском наставном језику, а у школама на македонском наставном језику треба дозволити факултетивно изучавање предмета Српски језик и култура.

Кључне речи: основна школа, српски језик, наставни језик, факултетивни предмет, ученици Срби, Република Македонија.

1. УВОД

Како нам о томе говоре актуелни статистички подаци, „српски живаљ на тлу Републике Македоније претежно [је] настањен у њеним северним деловима, у већим градовима и Повардарју; а историографске чињенице, пак, указују на то да се Срби у садашњој Македонији према времену својега

досељавања могу разврстати у три скупине” (Станковић 2001: 52).¹Подаци који су доступни на званичној страници Државног завода за статистику Републике Македоније показују нам да данас у РМ живи 35939 Срба, чија је „знатна концентрација у њеним северним областима” (Станковић 2018), а од којих је 14298 насељено у Скопљу.²

Многе историографске чињенице указују на подужу историју српских школа на македонском подручју. Наиме, „прве школе световног карактера на српском наставном језику отворене су још у првој половини XIX века. А крајем истога века (1895/1896.) само у Скопској епархији било је седамдесет српских основних школа у шездесет насеља. [...] У време турске владавине (до 1913), а нарочито у периоду српске власти на тлу данашње Македоније, расте број основних и средњих школа, као и девојачких виших школа. [...] Утемељење књижевног српског језика као језика образовања и службене комуникације у Македонији нагло је прекинуто 1941. године бугарском окупацијом овог дела Краљевине Југославије.” (Бошњаковић, Станковић 2007: 320).

¹ Како о томе С. Станковић пише: „Прву групу чине Срби који одвајкада живе на тамошњем земљишту, тј. они чији су се преци у средишње балканске пределе доселили јоште крајем VI и почетком VII столећа [...] Другу скупину српског народа у Републици Македонији сачињавају потомци досељеника на необрађена земљишта или на напуштена турска имања, која су у периоду између два светска рата насељавана (по закону о аграрној реформи) углавном српским живањем из многих крајева ондашње Краљевине, од Лике до Власине; као и покољења Срба који су у то доба радили у Македонији као државни службеници или стручњаци различитог профила, али и као занатлије, трговци, банкари и послодавци. [...] Трећој групи припадају потомци Срба који су као универзитетски, технолошки, медицински, војни и др. кадар (тада Македонији неопходан) непосредно после Другог светског рата упућивани на службовање у Народној Републици Македонији; затим Срби који су се у другој половини XX века већим делом доселили из суседних србијанских, косовских и метохијских предела; као и један број новопридошлих Срба индустријских радника, службеника, официра ЈНА, студената, научника, уметника и спортиста из дијалекатски различитих српских области који су у Македонији често заснивали своје породице (у већини случајева у мешовитим браковима), те су после распада СФРЈ остали у Републици Македонији. [...] Посебну српску етничку заједницу у Македонији чине потомци Галипољских Срба [...]” (в. Станковић 2004: 53).

² Поред Срба који живе у Скопљу, велики проценат Срба настањен је и у околини Скопља и Куманова: 2426 живи у општини Чучер Сандево, 296 у Старом Нагоричану, 415 у општини Петровец, 912 у општини Илинден. На северу Македоније већину српског становништва налазимо у местима: Крива Паланка 103, Липково 370, Тетово 604 и Куманово 9062. Срби, у мањем или у већем броју, живе и у осталим регионима и градовима широм Македоније. Овде бисмо посебно издвојили податак о броју Срба у Кавадарцима, Неготину и Росоману, где је српско становништво процентуално највећа мањина (изузев града Кавадарци, где су Роми настањени у нешто већем броју од Срба). Знатан је број Срба и у градовима на југу Македоније, као што су: Охрид, Битољ, Ђевђелија итд. (в. Државни завод за статистику Републике Македоније, Попис из 2002, <http://www.stat.gov.mk/Default.aspx>).

О заступљености српског књижевног језика³ у образовном систему Републике Македоније у периоду од завршетка Другог светског рата до школске 2007/08. године писао је Н. Вујадиновић у својој монографији *Примена на искуствама од области на огласувањима во решавањима на социолингвистички питања (врз основа на конкретан пример)*. Уопште узев, у послератном периоду, српски језик се изучавао као матерњи („мајчин“) и нематерњи („немајчин“) језик, који је пак носио назив „еден од јазице на народите, односно народностите, на Југославија“ (в. Вујадиновић 2010: 19). У поменутом раду аутор истиче велики број проблема у вези са наставом српскога језика у основним школама, на пример: недостатак информација у званичним извештајима Државног завода за статистику о настави на српском језику; непотпуне и непостојеће планове и програме за спровођење наставе српскога језика (пре свега факултативне); незаинтересованост надлежних институција за унапређивање наставе српског језика; неинформисаност српског живља о могућности да се њихова деца образују на матерњем језику⁴; недостатак одговарајућих уџбеника и приручника; недовољан број компетентних предавача, учитеља, наставника и дипломираних професора који би спроводили наставу српскога језика; небригу надлежних институција о могућности увођења факултативне наставе итд.⁵

Суштинско питање које је Н. Вујадиновић у вези са стањем у настави на српском језику у РМ сасвим основано поставио у свом истраживању јесте: „Зашто припадници српске заједнице у Републици Македонији, која је представљена респектабилним бројем представника у односу на свеукупно становништво, не предузимају одговарајуће индивидуалне иницијативе да

³ Термин *српскохрватски језик* користићемо само када желимо да нагласимо његову употребу, а термин српски језик користићемо и у контексту именувања народног језика, и то и онда када је народни језик био називан српскохрватским, и у контексту именувања одговарајућег школског предмета и његове наставе.

⁴ У вези са овом тврдњом сазнајемо и следеће: „да о етничким Србима и њиховим институцијама у некада братској, а сада суседној држави, Србија није нимало бринула, нити су, пак, довољно бриге о њима и њиховом културном наслеђу показивале српске националне установе. Тако, на пример, у Кучевистима, за тамошње прилике повеликом српском селу у Скопској Црној Гори, све до деведесетих година XX века није отворена модерна школа на српском наставном језику.“ (Станковић 2004: 46).

⁵ Аутор Вујадиновић према резултатима анкете коју је спровео са испитаницима српског порекла на територији Р. Македоније наводи да родитељи нису довољно или нису уопште информисани о могућности слушања факултативне наставе на српском језику; да верују у присуство политизације у школским установама; да међу њима постоји страх да ће им деца бити изолована ако похађају наставу на српском језику и да, чак, и они сами бирају време и место када ће говорити на српском; да су свесни да се српски језик раније изучавао у већој мери; да су веома заинтересовани за факултативну наставу српског језика и да верују да ће, поред њихове деце, и деца других националности бити заинтересована за похађање ове наставе (в. Вујадиновић 2010: 87–101).

би надмашили незавидно стање у вези са изучавањем српског језика као наставног предмета у основним школама, нарочито у случају када законске регулативе [...] омогућавају да ово питање буде решено?" (Вујадиновић 2010: 84). Ово питање је подстакло и наше истраживање о статусу основних школа на српском наставном језику, и то од школске 2007/08. године до данас⁶. Овде желимо да прикажемо статус наставе на српском језику у протеклих десет година, као и актуелне проблеме те наставе, те да предложимо могућа решења актуелних проблема у основном образовању на српском језику и начине како да се помогне очувавању српског језика међу млађим генерацијама српске заједнице у Р. Македонији.

2. ОСНОВНЕ ШКОЛЕ СА НАСТАВОМ НА СРПСКОМ ЈЕЗИКУ У РЕПУБЛИЦИ МАКЕДОНИЈИ

2.1 Српски језик у Републици Македонији од шк. 1945/46. до шк. 2007/08.

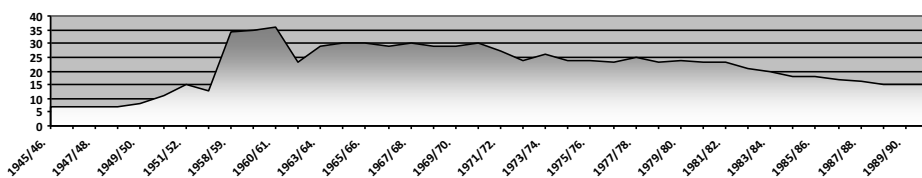
године

Да бисмо увидели настале промене у настави на српском језику у датом периоду, а сходно потоњој потреби да опишемо и објаснимо њен данашњи статус, прво ћемо графички представити резултате истраживања Н. Вујадиновића о броју школа са наставом на српском језику од школске 1945/46. до 2007/08, при чему ћемо податке поделити у две групе, како то, уосталом, чини и сам аутор. Прву групу (од 1945. до 1991. године) чине подаци представљени у графикаону 1: *Број школа* и графикаону 2: *Број наставника и ученика*; другу групу (од 1991. до 2008. године)⁷ чине подаци у графикаону 3: *Број школа* и графикаону 4: *Број ученика*⁸.

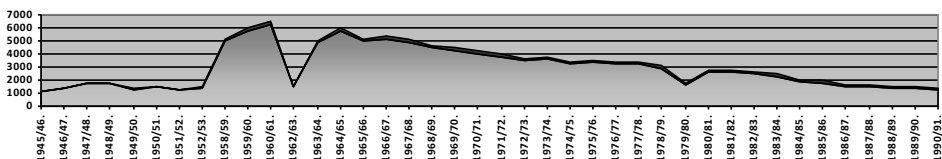
⁶ Статусом наставе на српском језику у периоду од школске 2007/08. године до школске 2018/19. нико се није бавио. Једини подаци о броју ученика који похађају наставу на српском језику у поменутом периоду могу се наћи у неколико чланака и новинских извештаја.

⁷ „Овај период заслужује посебну пажњу”, наводи Вујадиновић, „а разлози за то су размуљиви: у току деведесетих на Балкану догодиле су се крупне промене, а 1993. Република Македонија постала је самостална држава” (Вујадиновић 2010: 41).

⁸ У истраживање није укључен број наставника у периоду од школске 1991/92. до 2007/08. године.



Графикон 1: Број школа⁹



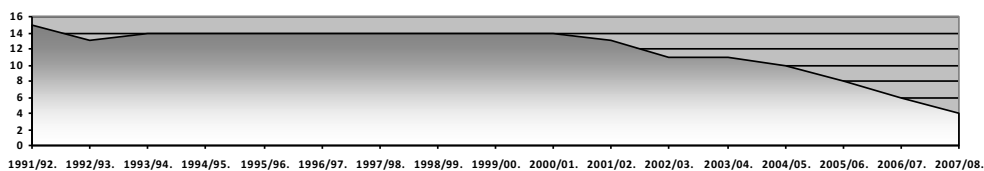
Графикон 2: Број наставника и ученика

Преглед броја постојећих основних школа у којима се настава одвијала на српском језику од школске 1945/46. до школске 1990/91. године бележи пораст броја школа и његов врхунац у школској 1959/60, када се српски језик¹⁰ предавао у укупно тридесет и пет школа (в. Вујадиновић 2010: 24). Већ следеће школске 1960/61. године појављује се велики број ученика који похађају наставу на српском језику, тј. укупно 6301 ученик. Катастрофални земљотрес који погађа Македонију у наредном периоду означио је пак и опадање овога броја. Међутим, он убрзо опет расте, али, нажалост, никада више није прешао бројку од 6301 ученика. У предстојећим двома декадама „тренда драстичног опадања броја ученика следи и опадање броја школа у којима се језик изучава, броја разреда као и броја наставника који предају на српскохрватском језику. На пример, у школској 1980/81. години, број школа у којима се настава изводи на овом језику је 23, а већ десетак година касније тај број износи само 15” (Вујадиновић 2010: 36). Од великог је значаја и чињеница, коју овај аутор посебно истиче, да је број ученика који су као свој матерњи језик изучавали српскохрватски знатно већи и од броја Срба у Македонији и од броја припадника осталих етничких заједница у

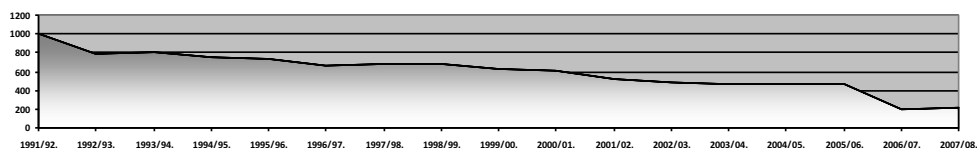
⁹ У периоду од школске 1953/54. до школске 1957/58. у Државном заводу за статистику у Скопљу не постоје подаци о образовању у Р. Македонији. У односу на школску 1961/62. годину недостају подаци само за наставу српскохрватскога језика. (в. Вујадиновић 2010: 23, 28).

¹⁰ В. и: Вујадиновић (2010: 22), фуснота 22: [„У статистичким изворима који се односе на период 1945/46–1952/53. наставни језик који је предмет нашег проучавања именује се као *српски*, а у оним у којима се даје стање у периоду 1958/59–1959/60. као *српскохрватски*. И у наредном периоду све до школске 1990/91. језик се именује као *српскохрватски*, а од 1991/92. до данас поново је *српски*.”].

поменутом периоду, а да разлог томе јесте „популарност” српскохрватског језика у Р. Македонији (Вујадиновић 2010: 40).



Графикон 3: Број школа



Графикон 4: Број ученика

У складу са осамостаљивањем Р. Македоније и природном тенденцијом свеколике веће употребе македонског језика, као и са неким другим важним социолингвистичким и политичким чињеницама у периоду од 1991/92. до 2007/08, у графикону 3 и графикону 4 примећује се континуитет у опадању броја школа са наставом на српском језику, као и опадање броја ученика који слушају наставу на српском језику. „У периоду од школске 1991/92. до 2005/06. сви ови статистички показатељи указују на нумеричко стање ниже за око 50% (број школа је умањен за 47%, број разреда за 51%, а број ученика за 54%). У току истог периода и број ученика који се изјашњавају као Срби је мањи за 37%” (Вујадиновић 2010: 58). У даљем тексту Н. Вујадиновић пак бележи да се настава српског језика у основним школама гаси, па се тако школске 2001/02. године настава на српском језику гаси још у трима школама. То су ОШ „Ј. Х. Песталоци”, Скопље, ОШ „Пере Тошев”, Росоман и ОШ „Цветан Димов”, Чаир (Скопље). Овде свакако треба поменути и чињеницу да се званични државни статистички подаци и подаци на терену из 2002/03. године не поклапају. Наиме, статистички подаци Р. Македоније региструју једанаест основних школа са наставом на српском језику, док је на терену потврђено да се ова настава те године одвијала у само осам школа, од којих је и неколико са паралелном наставом на македонском и на албанском језику. (в. Вујадиновић 2010: 59). Овај аутор упућује и на чињеницу да се у школама „Борис Кидрич”, Сарај и „Рајко Жинзифов”, Горно Оризари (у којима је наставу на српском језику похађало укупно 520 ученика) чак 268 ученика изјаснило грађанима бошњачке етничке припадности, као и на чињеницу да су њихови родитељи гласно исказали свој став и незадовољство због именовања предмета одредницом српски језик. Како то наводи Н. Вујадиновић (2010: 62), „од септембра 2006. године наставни језик (а самим

тим и наставни предмет) зове се *босански*.¹¹ У школској 2007/08. години, настава на српском језику је постојала у још само четири основне школе са укупно 222 ученика.¹² Те године, а приликом увођења деветог разреда у основношколску наставу у РМ, у школи у Кучевишту, наставу на српском језику уписала су само три ученика. У школама у Табановцу и Старом Нагоричану ситуација је била нестабилна и у овим школама актуелно је било опадање броја ученика. У школи „Вук Караџић” у Куманову настава на српском језику од наведене школске године више не постоји (в. Вујадиновиќ 2010: 64–69; Николовски-Стојановиќ 2001: 355–361).

2.2 Српски језик у Републици Македонији од шк. 2007/08. до шк. 2017/18.

јодине

Од школске 2007/08. године до данас број школа са наставом на српском језику у Републици Македонији остаје непромењен; одн. реч је о само трима школама: ОШ „Кирил и Методиј” у Кучевишту, ОШ „Светозар Марковић” у Старом Нагоричану и ОШ „Браћа Рибар” у Табановцу у којима смо и спровели ово истраживање и дошли до података о броју ученика и наставника, као и до информација о свакодневним проблемима и ситуацијама са којима се суочавају тамошњи основци и наставници у периоду од школске 2007/08. до школске 2018/19. године. Добијене податке ћемо приказати у одговарајућим графиконима и сходно томе описаћемо их са циљем да што јасније представимо данашње стање у настави на српском

¹¹ У овом истраживању сазнали смо и то да се на званичној страници Бироа за развој образовања Р. Македоније од 12.6.2018. године налази и *Наставни програм за босански језик за 1. разред*, који је у знатној мери сличан постојећем и раније урађеном *Наставном програму за српски језик за 1. разред*, притом написан латиницом, ијекавским изговором, док је термин српски језик свуда замењен термином „босански”. У вишим разредима основне школе, још увек, изучава се само предмет *Језик и култура Бошњака*, чији су наставни програми за сада написани на македонском језику (в. Биро за развој на образованието: <http://bro.gov.mk>).

¹² Реч је о основним школама: „Кирил и Методиј”, Кучевиште (са 33 ученика у нижим и 46 ученика у вишим разредима), „Светозар Марковић”, Старо Нагоричане (са 30 ученика у нижим и 41 учеником у вишим разредима и још 9 ученика у подручној јединици Никуљане), „Браћа Рибар”, Табановце (54 ученика у нижим и 7 ученика у вишим разредима и „Вук Караџић”, Куманово са последњом двојцом ученика у осмом разреду (в. Вујадиновиќ 2010: 63).

језику. Пре свега захваљујући колегама запосленим у наведеним школама¹³, у табелама су дате потпуније информације, и то за сваку од речених школа понаособ, а прикупљени подаци су на одговарајући начин и коментарисани.

2.2.1 ОШ „Браћа Рибар”, Табановце

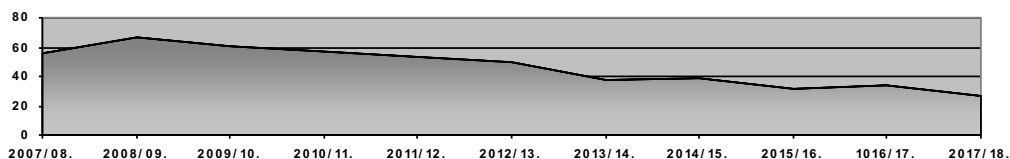
Данас се настава у ОШ „Браћа Рибар” у Табановцу одвија на три језика: српском, македонском и албанском језику, постоје још и четири њене подручне јединице, у местима Сопот, Костурник, Коњаре и Четирице, од којих се само у последњој настава изводи на српском језику. Према информацијама које смо на терену добили, школа у Табановцу, као задужбина краља Александра Карађорђевића, саграђена је 1927. године. Последња истраживања која су у овој школи спроведена 2006/07. године говоре нам да су у њој тада наставу на српском језику похађала 44 ученика. Следеће школске године у овој настави се појављује нешто већи број ученика. Међутим, пораст броја ученика у настави на српском језику јавља се, пре свега, као последица увођења деветог разреда у основношколски систем Републике Македоније.

	2007/08.	2008/09.	2009/10.	2010/11.	2011/12.	2012/13.	2013/14.	2014/15.	2015/16.	2016/17.	2017/18.
Укупно учен. у шк.	289	265	275	277	279	278	277	268	261	257	239
Учен. српске национ.	91	79	81	72	88	84	81	73	83	72	61
Учен. у наст. на српском ј.	56	67	61	57	53	50	38	39	32	34	27
Број наставн. у настави на српском јез.	19	19	19	19	19	7	7	7	7	7	7

Табела 1: Подаци из ОШ „Браћа Рибар”

¹³ На изузетној помоћи у прикупљању потребних података и методолошким смерницама у спровођењу овог истраживања посебну захвалност исказујемо доценту др Станиславу Станковићу, лектору српског језика на Филолошком факултету „Блаже Конески” у Скопљу; као и колегиници Дарији Божиновској, директорки ОШ „Кирил и Методиј” у Кучевишту, те психологу Мирјани Николовској и професору српског језика Миодрагу Рајевском у истој школи; колегиници Маји Марковић, директорки ОШ „Светозар Марковић” у Старом Нагоричану; колеги Синиши Саздовском, директору ОШ „Браћа Рибар” у Табановцу, и колегиницима Виолети Ристовској, психологу, и Лили Спасовској, професору енглеског језика, у датој школи.

У првом низу података у табели 1 видимо да је укупни број уписаних ученика¹⁴ знатно опао од школске 2007/08. године до данас. У другом и трећем низу видимо да се број ученика српске националности, такође, смањује, као и то да број ученика у настави на српском језику од 2006/07. године до почетка школске 2017/18. наизменично опада и расте, тако да на крају овог низа имамо бројку од 61 уписаног ученика. У ствари, у последњих десет година број ученика српске националности опао је за један цео разред, а укупни број ученика који су похађали наставу на српском језику у периоду од 2008/09. до 2017/18. године смањио се за 40 ученика, тј. за 59,7%. Број ученика у настави на српском језику последњих година се смањује и због тога што ученици који у нижим разредима (од I до IV разреда) у овој школи слушају наставу на српском језику у вишим разредима (од V до IX разреда) своје образовање могу да наставе само на македонском језику. Опадање броја ученика приказано је и у графикону 5. Сходно реченоме дошло је и до опадања броја наставника који од I до IV разреда предају на српском језику. То је представљено у четвртном низу ове табеле. Будући пак да је у ОШ „Браћа Рибар” у вишим разредима само македонски језик наставни, у њој није запослен ниједан дипломирани професор српског језика.



Графикон 5: Број ученика

2.2.2 ОШ „Кирил и Методиј”, Кучевиштие

За разлику од послератних деценија када се настава изводила само на македонском језику, данас се у ОШ „Кирил и Методиј” у Кучевишту настава одвија и на српском и на македонском језику. У склопу ове школе постоји и подручна четвороразредна школа у насељу Побужје¹⁵ где живи велики проценат Срба; међутим, у њој се настава изводи само на македонском језику. Српски као наставни језик у ОШ „Кирил и Методиј” у Кучевишту уведен је тек школске 1993/94. године. Највећи број ученика наставу на српском језику похађао је школске 2000/01. године (121 полазник). Како о томе пише

¹⁴ Подацима у табели обухваћени су и ученици у подручним одељенима ОШ „Браћа Рибар”.

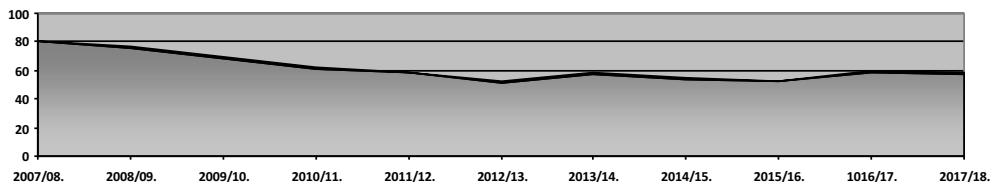
¹⁵ О аутохтоним именованима насеља у Скопској Црној Гори в. у: Станковић 1998.

Н. Вујадиновић (2010: 6), „од тада пратимо континуирано опадање, које за само седам школских година износи 35%”.

	2007/08.	2008/09.	2009/10.	2010/11.	2011/12.	2012/13.	2013/14.	2014/15.	2015/16.	2016/17.	2017/18.
Укупни бр. учен. у шк.	243	225	230	227	232	235	231	237	237	249	255
Учен. српске национ.	134	115	110	109	111	138	103	106	92	117	98
Учен. у наст. на српском ј.	80	76	68	61	58	51	57	54	52	59	57
Број наставн. у настави на српском јез.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1

Табела 2: Подаци из ОШ „Кирил и Методиј”

Подаци у првом низу у табели 2 показују укупни број уписаних ученика у периоду од школске 2007/08. до 2017/18. године, где пак видимо пораст тог броја. У другом низу видимо да број ученика који се изјашњавају као Срби редовно осцилира у распону од 138 до 92 ученика у једној школској години. Највише српских ђака (тј. 138) уписало се у школској 2012/13. години. Док се тај број од почетка испитиваног периода увећавао, након школске 2012/13, за само пет година, он је опао за укупно 40 ученика, тј. за 29%. У трећем низу налазе се пак подаци о броју ученика који похађају наставу на српском језику. Изузев 2013/14. и 2016/17. године, када се број ученика повећао за шест, односно седам ученика, добијени резултати указују на опадање овог броја за 28,75%. Од укупног броја основаца српске етничке припадности ове школе, наставу на српском језику уписује тек једна половина ђака, док друга половина похађа наставу на македонском језику. Опадање овога броја приказано је у графикону 6.



Графикон 6: Број ученика

У последњем низу у табели 2 приказали смо и број наставника који су предавали српски језик у испитиваном периоду. Он је у једанаест протеклих година остао непромењен. Наиме, један дипломирани професор српскога језика и књижевности са пуним фондом часова предаје предмет Српски

језик и књижевност, остале запослене у настави на српском језику, чине учитељи и наставници који раде у нижим разредима или предају друге предмете у вишим разредима.

2.2.3 ОШ „Светозар Марковић”, Сџаро Нагоричане

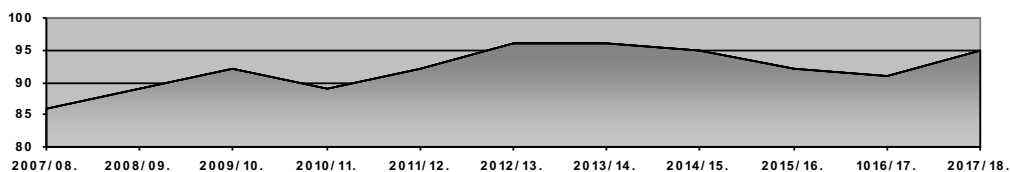
И данас, као и у подужем ранијем периоду, у ОШ „Светозар Марковић” у Старом Нагоричану настава се одвија искључиво на српском језику. Ова школа модерног типа основана је 1924/25. године, она располаже и са два подручним школама у Никуљану (настава се изводи на српском језику, до IV разреда) и у Алгуњи (настава се изводи на македонском језику, до V разреда). Прве године по отварању ове школе наставу су похађала 192 ђака, тада су сви ученици и сви наставници били Срби. Највећи број ученика, статистички подаци бележе у школској 1966/67, када је наставу похађало 375 ученика¹⁶.

	2007/08.	2008/09.	2009/10.	2010/11.	2011/12.	2012/13.	2013/14.	2014/15.	2015/16.	2016/17.	2017/18.
Бр. ученика	86	89	92	89	92	96	96	95	92	91	95
Срп. национ.	/	/	/	/	/	/	/	56	51	49	46
Који похађају наст. на срп.	86	89	92	89	92	96	96	95	92	91	95
Број настав.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1

Табела 3: Подаци из ОШ „Светозар Марковић”

У првом низу у табели 3, где је приказан укупни број уписаних ученика, у истраживаном периоду бележимо мали пораст ђака, односно њихов незнатно већи број са повременим осцилирајућим малим разликама, тј. 9,47% више уписаних ученика у последњој од наведених година. Будући да се настава у овој школи изводи само на српском језику, број уписаних са ученицима који ту наставу похађају у овом случају је истоветан. Поменути пораст броја приказан је у графикону 7.

¹⁶ Данашња школа је отворена након изградње нове зграде (1924), у којој је радио и први српски учитељ Крста Алексић, ликвидан од стране Бугара. Пре тога постојала је патријаршијска школа, која је са радом започела школске 1907/08. године, настава у овој школи је прекинута за време Балканских и Првог светског рата. Патријаршијска школа је наставила са радом 1919. године, радила је све док није отворена прва модерна школска зграда 1924. године (в. Николовски-Стојановић 2001: 452).



Графикон 7: Број ученика

Међутим, овде смо наишли на сасвим другачију ситуацију од оне у претходним двама школама, тј. у Табановцу и Кучевишту. Наиме, у школи у Старом Нагоричану сви ученици, припадници четири националности, похађају наставу на српском језику. Отуда је, на основу добијених информација у самој школи (2014/15–2017/18), сачињена и табела бр. 4 која приказује податке о националној припадности ученика.

	2014/15.	2015/16.	2016/17.	2017/18.
Срби	56	51	49	46
Македонци	36	38	39	47
Роми¹⁷	3	2	2	1
Албанци	/	1	1	1

Табела 4.

Из приказаних података у табели 4 видимо да укупни број српских ђака у протеклим годинама опада, тако је у школској 2017/18. годину уписано 17,86% мање Срба¹⁸. Подаци дати у овој табели показују и то да наставу на српском језику у Старом Нагоричану у нешто већем броју од самих Срба похађају ученици припадници других националности, и то углавном Македонци и у незнатном постотку Роми и Албанци. У овој школи је запослен један дипломирани професор српског језика и књижевности који

¹⁷ Занимљива је чињеница да Роми овога региона, чија деца, и поред свог осећања припадности ромској заједници, похађају наставу на српском језику и имају српска имена, православне су вероисповести и славе своје крсне (српске) славе, а све то у односу на остале припаднике ромске популације у РМ, који су у већини муслиманске вероисповести.

¹⁸ Ову ситуацију нам осветљава следеће образложење С. Станковића: „Узроке колебања при савременом етничком опредељивању, како Македонаца у Србији, тако и Срба у Македонији, треба тражити у сродној језичкој, и у истој конфесионалној припадности, као и у условима заједничког живљења. И Македонци у Србији и Срби у Македонији живели су и живе у измешаним насељима. У већем броју случајева са комшијама успостављају присне суседске пријатељске односе, па не изостају ни мешовити бракови, штавише то је и у Србији и у Македонији веома честа појава. Данас, они у обема државама углавном уче у истим школама и на истим факултетима, заједно су на радним местима. У таквим социологијским приликама јавља се јак утицај језика већине, те се он готово редовно јавља као једини комуникацијски код.” (Станковић 2004: 46).

изводи наставу из предмета Српски језик и књижевност са прописаним пуним фондом часова, док остали запослени, учитељи и наставници, предају у нижим разредима или изводе наставу из других предмета.

2.3 Српски језик у Рејублицы Македонији данас (шк. 2018/19. година)

У основној школи „Браћа Рибар” у Табановцу у школској 2018/19. години учи укупно 238 ученика, од којих се само 62 изјашњавају као Срби, а укупно 31 ученик од тог броја похађа наставу на српском језику. Исте школске 2018/19. године у основној школи „Кирил и Методиј” у Кучевишту од укупно 241 ученика, од којих је само 95 Срба, наставу на српском језику похађа 58 ученика. Од наведеног броја, у први разред је уписано само седам ђака. У реченој школској години у Основној школи „Светозар Марковић” у Старом Нагоричану учи укупно 101 основац, сви они похађају наставу на српском језику, док само 46 ђака припада српској етничкој заједници.

У разговорима са запосленима сазнали смо и то да немогућност наставка даљег, средњошколског образовања на матерњем језику доводи до појаве да све већи број ученика српске националности данас похађа наставу на македонском језику, и у срединама где постоје и школе са наставом на српском језику.

Када смо их питали са каквим се проблемима најчешће сусрећу у наставном процесу, наставници су нам предочили и остале разлоге оскудног положаја наставе на српском језику. Рекли су нам да су уџбеници српскога језика, као основно средство извођења наставе, за II, VI и VII разред (још увек) у изради¹⁹. Нагласили су и потребу за провером и побољшањем већ постојећих уџбеника српског језика, као и потребу за израдом нових радних свезака, приручника и вежбанки за све разреде. Том приликом смо сазнали да и уџбеници из осталих наставних предмета имају сличне недостатке, односно пропусте који су настали у поступку њиховог превођења са македонског на српски језик. Додатни проблем у српским школама у РМ представља и недостатак прописане лектире. И поред сачињеног и послатог списка лектира надлежним македонским институцијама, школски, иако богат библиотечки фонд, и даље остаје непотпун када је реч о попуњености насловима школске лектире.

¹⁹ У складу са већ не тако новим законом о деветогодишњем основном образовању, у I разреду се не користе уџбеници. Уџбеник српскога језика за III разред израдили су: Д. Божиновска, Б. Спасовска и М. Утковска; за IV разред: Д. Стошић; за V, VIII и IX разред: Д. Стошић, С. Велкова и С. Л. Јовановска; Док су уџбеник за VII разред написали Д. Стошић и Б. Георгиевска, али се још чека на одговарајуће одобрење за његово коришћење у настави.

Све три школе сарађују са надлежним институцијама, па су нам казали и то да осим представника Министарства просвете и науке Републике Македоније, у посете им долазе и представници Амбасаде Републике Србије у Републици Македонији, затим службеници Управе за развој и унапређивање образовања на језицима мањинских заједница у Републици Македонији, док је школу „Кирил и Методиј” у Кучевишту био посетио и председник Републике Србије, господин Борис Тадић. Осим припадника политичких структура, током њиховог постојања, школе су посећивали и угледни професори, писци, културни посленици и др. Примера ради, и песникиња Десанка Максимовић је једном приликом посетила основну школу „Светозар Марковић” у Старом Нагоричану. Овом општем прегледу стања у основним школама са наставом на српском језику у РМ, додајемо и у нашим разговорима са наставницима посебно истицани проблем у школи „Светозар Марковић” у Старом Нагоричану, која у својој подручној јединици у Алгуњи има потребу за увођењем факултативне наставе српског језика и књижевности. У ствари, ученици који у тој подручној јединици до V разреда похађају наставу на македонском језику, након настављања свог образовања у вишим разредима у матичној школи треба да се прилагоде настави на српском језику. Проблему увођења факултативне наставе српског језика и књижевности у школама у Републици Македонији до сада је најопширније приступио Н. Вујадиновић (2010: 73–77, 145–148). И поред његове „кампање” 2007/08. године за увођењем ове наставе, као и поред израђених наставних садржаја из предмета: Српски језик и књижевност као изборни предмет, факултативна настава српског језика²⁰ тада није била покренута ни у једној основној (и средњој) школи у Републици Македонији.²¹

У својим социолингвистичким радовима С. Станковић (2001: 51) пак нарочито истиче да се „у другој половини двадесетог столећа српска лингвистика организовано нимало није бавила нашим језиком на подручју данашње Македоније”, а уз то додатно говори и о појави и развоју билингвизма код Срба у Македонији, те о веома занимљивој ситуацији замене једног језика са другим, тј. напуштању свог матерњег језика.²² Добијени резултати у његовим досадашњим истраживања у вези са српским народом и његовим језиком у Републици Македонији, говоре нам да је такав исход у будућности, у ствари, неизбежан.

Овде основано можемо утврдити и то да Срби у РМ имају институционалну подршку за образовање на матерњем језику: пре свега Устав Р. Македоније их препознаје као аутохтону мањинску заједницу у тој држави, они имају и своје грађанске организације, удружења, па и своје националне политичке партије, и формално и правно могу остваривати и неговати своје језичко и културно наслеђе. Међутим, чињенице као што су драстичан пад постотка Срба који се изјашњавају као припадници српске етничке заједнице, њихова незаинтересованост и неинформисаност о могућности обра-

зовања на матерњем језику, те све слабије познавање и све ређа свакодневна употреба матерњег језика, па и прикривање свога порекла у одређеним ситуацијама²³, чести мешовити бракови, као и све присутнија незаинтересованост и небрига надлежних институција на пољу очувања српског језика и културног наслеђа на овој територији – све више доприносе томе да појава „замене језика” код Срба у Републици Македонији у потпуности преовладава. Дobar пример истоветне ситуације јесте стање код припадника македонске националне заједнице који живе у Р. Србији, код којих се јављају идентични разлози који убрзавају процес замене македонског српским језиком: „(а) образовање на српском језику, (б) велика мобилност припадника македонске малцинске заједнице, (в) мешовити бракови, (г) распад СФРЈ, односно живот у другој држави, уствари, статус националне мањине у Републици Србији” (Станковић 2017: 182).

3. ЗАКЉУЧАК

Резултати добијени у спроведеном истраживању у доброј мери илуструју актуелно стање основношколске наставе на српском језику у Републици Македонији, указују нам на велику могућност одумирања наставе српског језика у скорој будућности у тој данас независној јужнословенској држави. О томе нам говоре и следећи у овом раду представљени подаци: школске 1960/61. године 6301 ученик похађао је наставу на српском језику; данас се на српском језику у РМ школује 190 ученика, међу којима су само 135 ђака српске националности. Настава на српском језику изводи се у три места на крајњем северу Републике Македоније: у Кучевишту, Старом Нагоричану и Табановцу. У другим насељима, и у мањим местима и у великим урбаним срединама,²⁴ у образовно-васпитном систему српски језик није заступљен ни као факултативни предмет. Током истраживања наметнула се и чињеница која указује на то да ни овако мали број ученика не заврши све разреде основног образовања на српском језику јер неки од њих од V до IX разреда морају да наставе своје образовање на македонском језику. Укратко, број ученика који похађају наставу на српском језику у Р. Македонији од њеног зенита 1960/61. до 2018/19. године опао је за 96,98%; број школа са наставом на српском језику од тада је смањен за 91,43%; бројка од 250 наставника који су 1969/70. године предавали српски језик данас се свела на само два дипло-

²³ О томе С. Станковић овако говори: „Припадници млађе генерације све боље владају језиком доминантне националне заједнице и све више се поистовећују са елементима њене културе, док их за сопствени језик и културу веома често везује осећање стида” (Станковић 2018).

²⁴ Где још увек живи велики проценат српског становништва (в. фусноту бр. 2).

мирана професора српског језика и књижевности у две основне школе, одн. у протекле четири деценије број наставника српског језика опао је за 99,2%.

Отуда, проблеме у настави попут непостојања или неадекватности учбеника, непотпуних наставних планова и програма, недовољне сарадње школа са надлежним институцијама, небриге надлежних институција о настави на српском језику и досадашњег непостојања факултативне наставе српског језика – треба разрешити што пре. Имајући у виду садржај разговора са наставницима у трима српским школама, овде можемо утврдити и то да би организоване екскурзије и посете ученика српским културним центрима и знаменитим локалитетима и варошима, као и учешће ученика на летњим школама, курсевима и едукативним програмима, помоћ и сарадња наставника и професора српског језика из Републике Србије и учешће наставника на семинарима, организовање такмичења, регионалних и међународних – били додатни и добар подстицај за унапређивање наставе на српском језику и наставе српског језика у Републици Македонији.

Наши теренски резултати говоре не само о одумирању наставе на српском језику него и одумирању српског језика у Републици Македонији. Стога, будућим српским генерацијама треба омогућити учење матерњег језика, што пак не сме бити само добра воља родитеља, који код куће своју децу уче да говоре српски језик. Губљењем матерњег језика губи се и један веома значајан елемент националног идентитета, тј. слаби осећање припадности својој етничкој заједници. Недовољно познавање матерњег језика и додатни друштвени и политички фактори проузрокују и у науци препознату појаву скривања припадника једне мањине, а „са историјског становишта је јасно да ће већина скривених мањина на крају бити асимиллована од стране доминантне нације.” (Промицер 2004: 14).

ЛИТЕРАТУРА

- Бошњаковић, Ж. и С. Станковић, (2007). Српски као страни језик у Републици Македонији. У: *Српски као страни језик у теорији и пракси*, Београд: Универзитет у Београду, Филолошки факултет. 319–324
- Вујадиновић, Н. (2010). *Примена на искуствама од области на огласувањето во решавањето на социолингвистички прашања (врз основа на еден конкретен пример)*. Скопје: Универзитет „Св. Кирил и Методиј”, Филолошки факултет „Блаже Конески”.
- Николовски-Стојановић, С. (2001). *Школството во Куманово и Кумановско 1805–2000*. Куманово: „ГРАФОТЕКС”.
- PROMICER, K. (2004). (Ne-)vidljivost skrivenih manjina na Balkanu. Neka teorijska zapažanja. У: *Скривене мањине на Балкану*, Поседна издања 82, Београд: САНУ, Балканолошки институт, 11–24

- СТАНКОВИЋ, С. (1998). Дијалектолошка запажања Светозара Томића у светлу новијих истраживања говора Скопске Црне Горе (Са белешкама о С. Томићу и Скопској Црној Гори). *Српски језик*, III/1–2, 293–312 + карта.
- СТАНКОВИЋ, С. (2001). Неколике напомене о Србима и српском језику у Републици Македонији (Из социолингвистичких прилика). *Зборник Филолошкој факултету Универзитету у Приштини*, 11, 51–56.
- СТАНКОВИЋ, С. (2004). Македонци и македонски језик у Републици Србији – Pro et contra. У: *Скривене мањине на Балкану*, Поседна издања 82. Београд: САНУ, Балканолошки институт, 41–49
- СТАНКОВИЋ, С. (2006). Европско право за српски језик (Какво је стање српског народа и његовог језика на тлу данашње Македоније). *Задужбина*, 76, 8.
- СТАНКОВИЋ, С. (2017). Употребата на јазикот кај (не)билингвалните говорители Македонци во Република Србија. *Македонски јазик*, LXVIII, 167–182.
- СТАНКОВИЋ, С. (2018). Српски језик и књижевност на Универзитету „Св. Кирил и Методиј“ у Скопљу (У сусрет стогодишњици високошколске наставе српскога језика у Скопљу). Реферат представљен на: 48. *меѓународни састајанак славистиа у Вукове дане*. Београд/Тршић (13–17. IX 2018): Универзитет у Београду, Филолошки факултет, Меѓународни славистички центар.

*

ИЗВОРИ

- Наставна програма по босански јазик за I (прво) одделение на деветгодишното основно образование.* ([HTTP://BRO.GOV.MK](http://bro.gov.mk), 6. 10. 2018).
- Наставна програма по предметот српски јазик за I (прво) одделение за деветгодишното основно училиште.* ([HTTP://BRO.GOV.MK](http://bro.gov.mk), 6. 10. 2018).
- Попис на населението, домаќинствата и становите во Република Македонија, 2002.* (<http://www.stat.gov.mk/Default.aspx>, 1. 10. 2018).

Ana Novaković

ELEMENTARY SCHOOLS WITH SERBIAN AS A LANGUAGE OF INSTRUCTION
IN THE REPUBLIC OF MACEDONIA TODAY

Summary

In the second half of the 20th century, the Serbo-Croatian language had a prominent place in the education system of the Republic of Macedonia. At that time, many elementary schools and gymnasiums practicing the teaching in this language were opened, primarily in Skopje and Kumanovo, while Serbian as a non-native language had been taught in all elementary schools whose instruction was in Macedonian. After the breakup of the SFRY, the status of the instruction in Serbian language in the Macedonian elementary and high schools in general worsened. Nowadays, the Serbian language as a language of instruction takes place only in three elementary schools with a small number of pupils, more precisely in Kučeviste in Skopska Crna Gora, Staro Nagoričane, and Tabanovce in the Kumanovo region. Despite of the existence of a considerable percentage of students of Serbian nationality in certain schools whose instruction language is the Macedonian language, Serbian Language and Culture as an optional subject is not being taught in any elementary school in the Republic of Macedonia. In order to preserve the national and cultural identity of the Serbs in this today's independent South Slavic country, the status of existing elementary schools that implement teaching in Serbian language should be improved by means of necessary institutional interventions by both, the Macedonian educational authorities and the members of the Serbian national community in Macedonia. Another possibility is to permit the study of the optional subject Serbian Language and Culture in the schools where teaching in Macedonian language already takes place.

Key words: elementary school, Serbian language, teaching language, optional subject, Serbian students, status of the subject, Republic of Macedonia.

371.671:811.163.41'243
81`374.822=163.41=18

Nataša V. Bošković
Organization for Security and Cooperation in Europe
High Commissioner on National Minorities
natasha.boskovic@gmail.com

ŠKOLSKI SRPSKO-ALBANSKI ALBANSKO-SRPSKI MALI REČNIK/FJALOR I VOGËL

Mali rečnik/Fjalor i vogël prvi je srpsko-albanski albansko-srpski ilustrovani rečnik namenjen osnovcima. Objavila ga je Kancelarija visokog komesara OEBS-a za pitanja nacionalnih manjina krajem 2017. godine u okviru napora za unapređivanje nastave i učenja srpskog kao nematernjeg jezika na jugu Srbije. Izrada Rečnika jedna je od preporuka Studije o mogućnostima unapređenja nastave i učenja srpskog kao nematernjeg jezika u opštinama Preševo, Bujanovac i Medveđa koju je 2014. godine izradila Služba Koordinacionog tela Vlade Republike Srbije za opštine Preševo, Bujanovac i Medveđa, uz podršku Ministarstva prosvete, nauke i tehnološkog razvoja i međunarodnih partnera.

U radu su predstavljene osnovne karakteristike i ciljevi štampane i digitalne verzije Rečnika, te dosadašnja iskustva u primeni. Pored više od 12.200 odrednica, 21.300 primera i 900 ilustracija, Rečnik ima i preko 23.800 audio zapisa sa izgovorom reči na oba jezika. Digitalna verzija za računare i pametne mobilne telefone besplatna je za korišćenje i preuzimanje. Rečnik je osmišljen kao interaktivni resurs u čijem daljem obogaćivanju učestvuju i korisnici, uz stručnu podršku autora sa Filozofskog fakulteta Univerziteta u Novom Sadu i Centra za albanološke studije Instituta za jezik i književnost iz Tirane.

Cljučne reči: srpski kao nematernji jezik, albanski jezik, digitalni rečnik kao nastavno sredstvo, unapređivanje nastave i učenja, jug Srbije

1. POTREBA ZA IZRADOM REČNIKA PRILAGOĐENOG OSNOVCIMA

Prvi ilustrovani srpsko-albanski albansko-srpski rečnik prilagođen za upotrebu u osnovnoj školi promovisan je u Bujanovcu, Preševu i Medveđi u oktobru 2017. godine. Mali rečnik/Fjalor i vogël izradila je Kancelarija visokog komesara OEBS-a za pitanja nacionalnih manjina (u daljem tekstu Kancelarija VKNM) u okviru napora za unapređivanje učenja i nastave srpskog kao nematernjeg jezika u 16 osnovnih škola u tri opštine sa nastavom na albanskom jeziku. Rečnik je izrađen uz podršku Službe Koordinacionog tela Vlade Republike Srbije za opštine Preševo, Bujanovac i Medveđa (u daljem tekstu: Služba Koordinacionog tela). Kancelarija VKNM, uz podršku Službe Koordinacionog tela, kontinuirano radi

na informisanju nastavnika i đaka o sadržaju i funkcijama Rečnika, pre svega digitalne verzije, te predstavljanju novih audio-vizuelnih sadržaja kojima se redovno obogaćuje.

Izrada Rečnika jedna je od preporuka *Studije o mogućnostima unapređenja nastave i učenja srpskog kao nematernjeg jezika u opštinama Preševo, Bujanovac i Medveđa* (u daljem tekstu: Studija). Studija je prvi primer sveobuhvatnog istraživanja stanja učenja i nastave zvaničnog jezika Republike Srbije u osnovnim školama sa nastavom na manjinskim jezicima, u ovom slučaju na albanskom. Istraživanje je izradila Služba Koordinacionog tela uz podršku Ministarstva prosvete, nauke i tehnološkog razvoja (u daljem tekstu: MPNTR), te stručnu i finansijsku pomoć Kancelarije visokog komesara za pitanja nacionalnih manjina i finansijsku podršku Britanske ambasade u Beogradu.

Nalazi istraživanja ukazali su na to da „učenici u najvećoj meri ne poseduju funkcionalno znanje srpskog jezika u meri da mogu da ostvare komunikaciju na tom jeziku, bilo pismeno ili usmeno, niti su u stanju da razumeju sagovornika” (Studija 2014: 150), odnosno, da je samo oko pet posto đaka u stanju da ostvari spontanu komunikaciju na srpskom jeziku. Glavni razlozi loših postignuća su manjak kvalifikovanih nastavnika i profesora srpskog kao nematernjeg jezika, neadekvatan metodički pristup u nastavi i nedostatak kontakta sa izvornim govornicima srpskog jezika. Nedovoljno znanje srpskog jezika za posledicu ima smanjene mogućnosti za nastavak obrazovanja na zvaničnom jeziku Republike Srbije, posebno kada je reč o visokom obrazovanju, zatim, za zapošljavanje u državnoj upravi, te za ukupnu društvenu integraciju.

Izrada dvojezičnog srpsko-albanskog albansko-srpskog rečnika prepoznata je kao jedna od važnih potreba za unapređivanje nastave i učenja srpskog kao nematernjeg jezika u školama sa nastavom na albanskom jeziku (Studija 2014: 172). Naime, savremeni rečnici kao resurs za učenje srpskog jezika, a posebno oni sadržajem i prikazom prilagođeni osnovcima, nisu postojali, na šta su ukazali stručnjaci, direktori škola, nastavnici i roditelji (*Ibid.* 2014: 96,156-159).

Radna grupa koju je osnovalo MPNTR započela je 2014. godine primenu 26 kratkoročnih, srednjoročnih i dugoročnih preporuka Studije, u saradnji sa relevantnim akterima u oblasti obrazovanja na centralnom nivou, poput Zavoda za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja (ZUOV), Zavoda za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja (ZVKOV), zatim Službom Koordinacionog tela i akterima na lokalnom nivou, uključujući lokalne vlasti u tri opštine, Nacionalni savet albanske nacionalne manjine i nastavnice i nastavnike iz 16 osnovnih škola sa nastavom na albanskom jeziku. Pored obezbeđivanja udžbenika i nastavnih sredstava, nastavnici srpskog kao nematernjeg jezika pohađali su specijalizovane obuke u oblasti metodike, angažovano je šest asistenata u nastavi, usvojeni su standardi za srpski kao nematernji jezik i novi program za taj predmet (Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja 2017: 9). U radu na primeni preporuka učestvuju i stručnjaci sa Univerziteta u Novom Sadu i Beogradu, uz stručnu i finansijsku pomoć

međunarodnih partnera – Britanske ambasade u Beogradu, Misije OEBS-a u Srbiji, Programa Evropski Progres i Kancelarije VKNM.

2. IZRADA I KARAKTERISTIKE REČNIKA

Mali rečnik/Fjalor i vogël rezultat je zajedničkog rada i bliske saradnje autorki i autora sa Filozofskog fakulteta Univerziteta u Novom Sadu, Instituta za jezik i književnost pri Centru za albanološke studije u Tirani, te saradnika i saradnica iz Bujanovca, Prištine i Beograda. Poseban doprinos izradi Rečnika dali su nastavnici i nastavnice koji izvode nastavu srpskog kao nematjernog jezika u 16 osnovnih škola u Preševu, Bujanovcu i Medveđi, u saradnji sa svojim učenicama i učenicima.

U leksikografiji srpskog i albanskog jezika Mali rečnik/Fjalor i vogël predstavlja prvi poduhvat izrade dvojezičnog ilustrovanog rečnika prilagođenog osnovcima. Rečnik sadrži ukupno 12.277 odrednica¹ i 21.340 primera upotrebe reči u rečenici koji su dati uz frekventne višeznačnice. Sadržaj Rečnika, uključujući 900 autorskih ilustracija u boji, prilagođen je potrebama osnovaca i njihovih nastavnika, ali ga mogu koristiti i odrasli i svi koji žele da uče srpski ili albanski jezik.

Rečnik sadrži standardne oblike albanskog i srpskog jezika. Međutim, s obzirom na to da se albanski jezik na jugu Srbije u određenoj meri razlikuje od standardnog, naročita pažnja poklonjena je obezbeđivanju dostupnosti Rečnika i prepoznatljivosti jezika maternjim govornicima albanskog jezika na tom području. O takvim specifičnostima se vodilo računa prilikom izrade Rečnika te su, u određenim slučajevima, standardnim oblicima leksema dodati i oni koje se koriste u lokalnom kontekstu. Pored toga, imajući u vidu to da osnovci koji u školama sa nastavom na albanskom jeziku uče srpski kao nematjerni jezik, ćirilčno pismo počinju da uče u drugom polugodištu četvrtog razreda, Rečnik je dat latiničnim pismom. Time je obezbeđena dostupnost Rečnika đacima nižih razreda osnovne škole koji uče srpski jezik, a još uvek nisu savladali ćirilčno pismo.

¹ Prilikom ekserpcije 6.500 leksema na srpskom jeziku uzeti su u obzir: 1) leksika koja predstavlja bazični fond srpskog jezika (nazivi za delove tela, procese i aktivnosti koje su inherentne čoveku); 2) leksika iz tematskih polja: čovekovo poreklo i prostorno okruženje, porodica i rodbinski odnosi, svakodnevne aktivnosti – školske i poslovne obaveze, kućni poslovi, informisanje itd., zdravlje i lična higijena, obrazovanje, putovanje, hobi i različita interesovanja, društveni život, odnosi među ljudima, hrana, piće, itd. (Krajišnik, V. (2016). *Leksički pristup srpskom kao stranom jeziku*. Beograd: Filološki fakultet); 3) nastavni program i udžbenici za predmet Srpski kao nematjerni jezik za osnovnu školu. Primarni izvori: 1) Jednotomni Rečnik srpskog jezika Matice srpske, (2007); 2) Školski rečnik standardnog srpskohrvatskog/hrvatskosrpskog jezika, Vera Vasić i Mirjana Jocić, (1988); 3) Minimalni rečnik srpskohrvatskog jezika: srpskohrvatsko-slovački, u izdanju Zavoda za izdavanje udžbenika u Novom Sadu, iz 1980. godine, u redakciji Jovana Jerkovića i Radovana Perinca. Kontrolni korpus: 1) Rečnik srpskohrvatskog književnog i narodnog jezika SANU (1959–); 2) Rečnik srpskohrvatskoga književnog jezika Matice srpske (1967–1976).

Pored štampanog izdanja, Rečnik je dostupan i u digitalnoj verziji i to na internet stranici <http://dictionary.hcnm.org/dict> i u vidu aplikacija za pametne mobilne telefone². I na računarima i na pametnim telefonima Rečnik se može koristiti kako u onlajn tako i u oflajn modalitetu, odnosno, za većinu funkcija Rečnika nije neophodan pristup internetu³.

Digitalni format, za razliku od štampanog, garantuje dostupnost sadržaja u svakom trenutku, u školi i u slobodno vreme, posebno kada je reč o aplikacijama za pametne telefone. Pored toga, digitalni format omogućava intervencije, izmene i dopune teksta, dodavanje novih odrednica, ilustracija i audio zapisa. Osim autora, u tom procesu učestvuju i korisnici – učenici i nastavnici.

Digitalna verzija sadrži i zvučne zapise izgovora reči na oba jezika, interaktivna je i omogućava kontakt sa korisnicima čiji su komentari i sugestije dragoceni za dalje ažuriranje i obogaćivanje sadržaja. Pored audio zapisa koje su za svaku odrednicu snimili profesionalni spikeri, Rečnik sadrži i 3.247 audio zapisa koji su dati uz primere korišćenja frekventnih reči određenih u novom nastavnom programu za srpski kao nematenji jezik od prvog do četvrtog razreda (Službeni glasnik RS – Prosvetni glasnik br. 12/2018: 18-27). Audio zapise date uz primere su 2018. godine snimili đaci iz sedam osnovnih škola u Preševu i Bujanovcu, četiri sa nastavom na albanskom i tri sa nastavom na srpskom jeziku.⁴ To je bio prvi korak uključivanja korisnika u obogaćivanje Rečnika koji je zamišljen kao interaktivni resurs za učenje srpskog jezika čiji se sadržaj kontinuirano unapređuje. Digitalne verzije Rečnika besplatne su za korišćenje i preuzimanje.

Mali rečnik/Fjalor i vogël ima i istoimenu Fejsbuk stranicu koju je tokom promotivnog perioda pratilo više od 3.200 korisnika, a sadržaj je videlo više od 100.000 korisnika.

² Aplikacija za android dostupna je na Play Store, a za iOS na App Store, obe pod nazivom *Mali rečnik/Fjalor i vogël*.

³ Jedina funkcija koja nije dostupna u oflajn modalitetu jesu audio zapisi i to samo u okviru aplikacije za pametne telefone jer bi, zbog znatne memorije koju zauzimaju prilikom preuzimanja, opteretili uređaj.

⁴ Sva deca su čitala tekst na svom maternjem jeziku. Njihovi glasovi i prisustvo lokalnog akcenta odražavaju govor sa kojim se deca sreću u svakodnevnom životu, u kontaktu sa izvornim govornicima srpskog jezika.

3. MALI REČNIK/FJALOR I VOGËL U ŠKOLI I U SLOBODNO VREME

U oktobru 2017. godine Kancelarija VKNM poklonila je svakom odeljenju u 16 osnovnih škola sa nastavom na albanskom jeziku po jedan štampani primerak Rečnika za upotrebu u redovnoj nastavi. Pored toga, tokom niza interaktivnih radionica održanih 2018. i 2019. godine, đacima su predstavljene i digitalne verzije Rečnika. Na osnovu podataka dobijenih u junu 2019. godine u četiri osnovne škole u Bujanovcu i Preševu u kojima su angažovani asistenti u nastavi, Mali rečnik/ Fjalor i vogël se u nastavi srpskog kao nematernjeg jezika najčešće koristi u štampanoj verziji⁵. Nastavnici ga, pored toga, sve više koriste i u digitalnim izdanjima, na mobilnim telefonima i ređe na računarima, u skladu sa uslovima školske infrastrukture⁶. Nastavnici koriste Mali rečnik/ Fjalor i vogël kako za rad sa učenicima tako i za pripremu časova. Prema dobijenim podacima o upotrebi Rečnika van škole, 33% đaka koristi ga uglavnom na mobilnim telefonima ali i na računarima i to u prodavnici, kod lekara, na putu, prilikom izrade domaćeg zadatka i sl.

Rečnik se koristi i kao resurs za olakšavanje komunikacije tokom zajedničkih vanškolskih aktivnosti u kojima učestvuju deca i mladi iz škola sa nastavom na srpskom i na albanskom jeziku. Takve aktivnosti su organizovane u okviru različitih projekata⁷ u Bujanovcu i Preševu i predstavljaju dragocene prilike za interakciju sa izvornim govornicima srpskog jezika.

Osim u osnovnoj školi, Rečnik se na inicijativu profesora srpskog kao nematernjeg jezika koristi i u nastavi u srednjoj školi u Bujanovcu, u kojoj su svi nastavnici dobili po jedan štampani primerak. Pored toga, Rečnik se koristi i na kursovima usavršavanja srpskog jezika za studente na Bujanovačkom odeljenju Ekonomskog fakulteta iz Subotice Univerziteta u Novom Sadu.

⁵ Kancelarija VKNM, uz podršku Koordinacionog tela i u saradnji sa školama, sprovela je mini istraživanje o upotrebi Rečnika u školi i van škole putem kratkih anketa za đake i upitnika za nastavnike. Prema podacima dobijenim iz 606 kratkih upitnika o korišćenju Rečnika koje su popunili đaci, 62% navelo je da tokom redovne nastave koristi štampano izdanje Rečnika.

⁶ S obzirom na različite uslove tehničke opremljenosti i dostupnosti računara u školama, kao i različite kapacitete nastavnika da koriste digitalne sadržaje, procenat korišćenja digitalne verzije Rečnika u redovnoj nastavi znatno je niži u odnosu na štampano izdanje – 18%.

⁷ Na primer: „Naš grad, naše škole / Qyteti ynë, shkollat tona”, projekat koji realizuje Služba Koordinacionog tela Vlade Republike Srbije za opštine Preševo, Bujanovac i Medveđa, u partnerstvu sa Grupom 484, uz podršku Pestaloci dečje fondacije (2017-2020); „Naša priča – Tregimi ynë” – interkulturalno povezivanje osnovnih škola u Preševu, projekat koji realizuje Služba Koordinacionog tela, u partnerstvu sa Centrom za obrazovne politike, uz podršku Fondacije za otvoreno društvo, Srbija (2018-2019).

4. INTERAKTIVNI SADRŽAJI

U okviru digitalne verzije Rečnika, Kancelarija VKNM izradila je interaktivne sadržaje u formi jezičkih igara i kviza, kako bi se đacima pružila mogućnost da uče i sami proveravaju svoje znanje leksike i kako bi se motivisali da Rečnik češće koriste samostalno. Za igre i kviz izabrano je oko 800 reči određenih u novom nastavnom programu za sve razrede osnovne škole (Službeni glasnik RS – Prosvetni glasnik br. 12/2018) kako bi se putem novih audio-vizuelnih sadržaja, uz nastavne, đaci najčešće susretali upravo sa tim rečima.

Imajući u vidu pozitivna iskustva uključivanja đaka u snimanje audio zapisa za primere date uz odrednice obuhvaćene novim nastavnim programom za srpski kao nematernji jezik od prvog do četvrtog razreda, razmatra se snimanje i postavljanje novih audio zapisa za primere date uz odrednice predviđene kao leksički minimum od petog do osmog razreda (Službeni glasnik RS – Prosvetni glasnik br. 12/2018: 36-64).

Pored toga, đaci se podstiču da izrade ilustracije za reči koje nisu ilustrovane i da i na taj način uče i učestvuju u obogaćivanju sadržaja Rečnika, a nastavnicima se kontinuirano pruža podrška da digitalnu verziju Rečnika koriste u nastavnim i vannastavnim aktivnostima.

5. ZAKLJUČAK

Mali rečnik/Fjalor i vogel predstavlja važan resurs za učenje srpskog jezika u osnovnim školama sa nastavom na albanskom jeziku u opštinama Preševo, Bujanovac i Medveđa, što potvrđuje zadovoljavajući stepen upotrebe štampane verzije u nastavi. Pored toga, nastavnici i učenici rado se uključuju u unapređivanje i ažuriranje digitalnog izdanja Rečnika. Kancelarija VKNM, uz podršku Koordinacionog tela, nastavlja rad na obogaćivanju sadržaja Rečnika, izradi, promociji i praćenju upotrebe novih sadržaja koji odgovaraju potrebama đaka i nastavnika, te na pružanju podrške školama, nastavnicima i učenicima za veće korišćenje digitalne verzije u nastavnim i vannastavnim aktivnostima.

LITERATURA

- BOŠKOVIĆ, N, D. Nenadić, M. Rodić i J. Marjanović (ur.) (2005). *Studija o mogućnostima unapređenja nastave i učenja srpskog kao nematernjeg jezika u opštinama Preševo, Bujanovac i Medveđa*. Beograd: Služba Koordinacionog tela Vlade Republike Srbije za opštine Preševo, Bujanovac i Medveđa.
- OSCE High Commissioner on National Minorities (2017). Mali rečnik / Fjalor i vogël. Dostupno na: <http://dictionary.hcnm.org/dict/> (posećeno 1. 10. 2019).
- Službeni glasnik RS – Prosvetni glasnik* br. 12/2018. Pravilnik o dopunama Pravilnika o planu nastave i učenja za prvi ciklus osnovnog obrazovanja i vaspitanja i programu nastave i učenja za prvi razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja; Pravilnik o izmeni i dopunama Pravilnika o nastavnom planu i programu za prvi i drugi razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja; Pravilnik o izmeni i dopunama Pravilnika o nastavnom planu za prvi, drugi, treći i četvrti razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja i nastavnom programu za treći razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja; Pravilnik o izmeni i dopunama Pravilnika o nastavnom programu za četvrti razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja; Pravilnik o izmenama i dopunama Pravilnika o nastavnom planu za drugi ciklus osnovnog obrazovanja i nastavnom programu za peti razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja; Pravilnik o izmeni i dopunama Pravilnika o nastavnom programu za šesti razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja; Pravilnik o izmeni i dopunama Pravilnika o nastavnom programu za sedmi razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja; Pravilnik o izmeni i dopunama Pravilnika o nastavnom programu za osmi razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja. Dostupno na: <https://www.pravno-informacioni-sistem.rs/SlGlasnikPortal/viewdoc?uuid=9d443fdb-264b-4641-bcb2-03b224a6e0cc> (posećeno 1. 10. 2019).
- Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja, (2017). *Obrazovne politike za unapređivanje prava nacionalnih manjina*. Dostupno na: <http://www.mpn.gov.rs/wp-content/uploads/2017/06/%D0%9Eobrazovanj%D0%B5-nacionalnih-manjina-1.pdf> (posećeno 1. 10. 2019)

Nataša Bošković

SERBIAN-ALBANIAN ALBANIAN-SERBIAN SCHOOL DICTIONARY MALI
REČNIK/FJALOR I VOGËL

Summary

Mali rečnik/Fjalor i vogël is the first Serbian-Albanian Albanian-Serbian illustrated dictionary intended for primary school pupils. It was published in 2017 by the OSCE High Commissioner on National Minorities in the framework of efforts for improving teaching and learning of Serbian as a second language in south Serbia. The Dictionary was drafted based on the recommendation of the *Study on the Possibilities for Improvement of Teaching and Learning of Serbian as a Non-Mother Tongue in Municipalities of Preševo, Bujaovac and Medveđa* produced by the Office of the Republic of Serbia Coordination Body for the Municipalities of Preševo, Bujaovac and Medveđa, with the support of the Ministry of Education, Science and Technological Development, and international partners.

The article presents goals and basic characteristics of the printed and digital versions of the Dictionary as well as the experiences of its use so far. In addition to more than 12.200 entries, 21.300 examples and 900 illustrations, the Dictionary also contains over 23.800 audio files with pronunciation of words in both languages. Digital version for computers and smart phones is free of charge for use and download. The Dictionary is ideated as an interactive resource with users taking active part in its further development, with expert support of the authors from the Faculty of Philosophy of the Novi Sad University, and Centre of Albanological Studies of the Institute of Linguistics and Literature in Tirana.

Key words: Serbian as a second language (Serbian as a non-mother tongue), Albanian language, digital dictionary as a teaching tool, improvement of teaching and learning, south Serbia

371-054.7-053.2(497.11)
81'243:159.953.5(497.11)
371.3::811.163.41(497.11)

Љиљана З. Пањковић
panjkovicljilja@gmail.com
Дарко Р. Сјанојковић
darko.st4@gmail.com
ОШ „Бранко Пешић”, Земун

СРПСКИ КАО ЈЕЗИК ОКРУЖЕЊА И ОБРАЗОВАЊА – ИНТЕГРАЦИЈА ДЕЦЕ ИЗБЕГЛИЦА У ШКОЛСКИ СИСТЕМ РЕПУБЛИКЕ СРБИЈЕ

Циљ рада је да прикаже и покаже пример добре праксе у раду са ученицима мигрантима/избеглицима у Основној школи „Бранко Пешић”. Раd приказује начине остваривања настава на редовним часовима и посебно планираним, двочасовним радионицама, методе, технике, дидактичке материјале као и докумената за уџбеник и израђене ученичких пројеката настала као производ личног искуства и рада. Добро осмишљени часови, занимљиве теме, прилагоден простор, јасно дефинисани циљеви учења довољни су за превазилажење језичке баријере и јачање језичких компетенција ученика миграната/избеглица.

Кључне речи: закон, инклузивност, компетенције, настава, прилагодивање, српски језик, примери добре праксе

1. УКЉУЧИВАЊЕ УЧЕНИКА МИГРАНАТА/ИЗБЕГЛИЦА У ОБРАЗОВНИ СИСТЕМ

У току школске 2016/2017. године покренут је организован процес укључивања деце и младих миграната и тражилаца азила у образовни систем Републике Србије.

У децембру 2016. године 22 ученика, млада мигранта/избеглице без родитељке пратње, уписана су у Основну школу „Бранко Пешић” у Земуну. Ту групу сачињавало је 19 дечака из Авганистана, две девојке из Гане и једна из Камеруна. Нико од њих није говорио језик окружења и образовања, тј. српски језик, а већем броју њих је ово био први сусрет са школом.

Током школских година, 2016/2017. и 2017/2018, кроз нашу школу прошло је више од 150 ових младих људи. Сви су они узроста преко 14 година, без родитељског старања, смештени по камповима или прихватним центрима

у Београду, највећим делом у кампу Крњача. С обзиром на то да је идеја укључивања ове деце била њихова инклузија, а не интеграција у образовни систем, сусрели смо се са проблемом како и на који начин укључити децу која не говоре српски језик као језик окружења и образовања у редовни наставни процес. О томе како смо и на који начин покушали да премостимо језичку баријеру и на који начин смо ову децу учили српском језику говори наш рад.

2. УЧЕЊЕ УСМЕРЕНО НА РАЗВОЈ КОМПЕТЕНЦИЈА

Сусрет са језичком баријером навео нас је на посматрање предметних, али и међупредметних компетенција стечених формалним или неформалним образовањем. Језичке компетенције припадају групи кључних компетенција за целоживотно учење и развој међупредметних компетенција и од посебног су значаја за развој свих других компетенција (Hoskins, B. and Fredriksson, U. 2008: 12-14). Зато смо наставу усмерили на развијање и усвајање српског језика као језика окружења и образовања.

Прве две недеље у школи за ученике мигранте/избеглице организоване су радионице добродошлице, где су се ученици упознавали са језиком кроз слику, доју, покрет, гест, мимику, реч, игру. Да бисмо им показали да неке речи српског језика ипак познају, а уједно и другим ученицима у школи указали на богатство језика, прва радионица је била усмерена на уочавање сличности неких речи у српском и персијском језику.

3. ОРГАНИЗАЦИЈА ПРОЦЕСА РАДА

У том периоду и школа је морала да промени приступ и направи нов план рада. Приликом укључивања деце миграната у школу, ради се потпуна реорганизација постојећег распореда. Настава прати школски календар, али је организација часова прилагођена тако да ствара адекватне услове за укључивање деце миграната у наставни процес.

Наше искуство је показало да је начин рада где више наставника различитих предмета ради на истом часу – добар, јер омогућава ученицима да покажу она релевантна знања која су искуствено или у ранијем школовању стекли и превазиђу баријеру према новим и њима непознатим садржајима са којима се нису срели. Нпр. ако је ученик на часу природних наука и поседује знања о неким појмовима из физике, али их не поседује из хемије, он ће своја знања усмерити на усвајање нових садржаја из предмета које до сада није стекао.

Истичемо неопходност и важност извођења наставе на комбинованим основама:

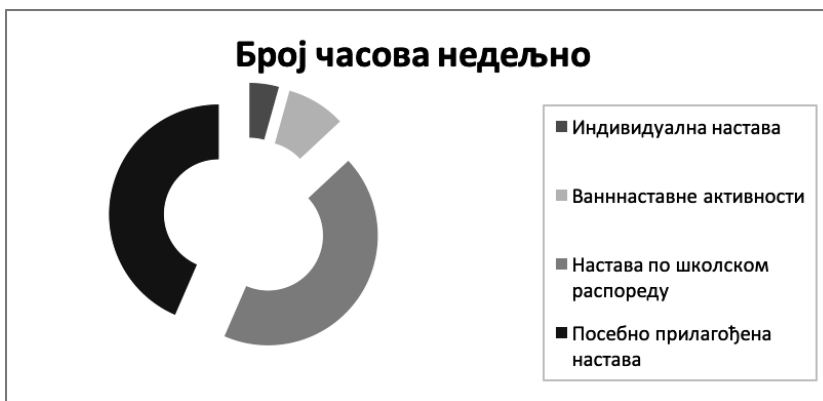
- ✓ комбинацију метода,

- ✓ примену свих облика рада,
- ✓ примену иновативних технологија,
- ✓ индивидуализацију и диференцијацију,
- ✓ симултано превођење,
- ✓ интеракцију,
- ✓ вишејезична наставна средства,
- ✓ асистирање и подршку појединим ученицима.

Када су се стекли услови, проценила знања и вештине ученика, они су укључени у редован наставни процес. Особеност наше школе огледа се у томе да српски језик није матерњи језик многим ученицима. Неки наши ученици су Срби, али и Роми, Албанци, Египћани. Како је време одмицало, почели смо полако да конструишемо „нови простор” у коме не доминира ниједна култура, надограђујући већ постојећи, и почели да откривамо нове погледе на српски језик као језик окружења и образовања. Трудили смо се да у том простору омогућимо свим културама да се искажу, али и да вреднују различитост и афирмишу све врсте знања, језике, информације, вербалне и невербалне исказе.

Настава се одвијала свакодневно у четири облика рада:

1. настава по већ постојећем школском распореду по данима и предметима,
2. посебно планирана двочасовна настава (радионичарски тип наставе),
3. ваннаставна активност,
4. индивидуална настава.



Слика 1. Начин организације рада у школи на недељном нивоу

Сваки од наставника морао је да направи план рада за своје часове, а потом смо покушали да заједно осмислимо план рада за часове језика које су ученици посећивали три пута недељно. Свој рад усмерили смо на исходе учења¹. Ако узмемо у обзир да су деца дошла на наставу без икаквог предзнања језика, да су укључена у одељења где су други ученици усмерени на усвајање садржаја прописаних исходима и стандардима постигнућа, да нема адекватног уџбеника за учење српског као страног језика, јасно је да смо морали уложити пуно снаге у креирање садржаја и додатно применити индивидуализацију у раду.

3.1 Похађање наставе по већ постојећем школском распореду по данима и предметима

Након извршене почетне процене (утврђивања нивоа знања ученика) и анализе индивидуалних потреба, ученик се укључује у већ постојеће одељење где део наставе прати са ученицима у разреду. На овај начин испоштовали смо потребе за стицањем одговарајућих знања, стварањем веза, ресоцијализације, осећаја припадања, сврхе. Морамо истаћи да се на овај начин обезбеђује вршњачка подршка, усвајају норме понашања у школи, поштује ред, прихватају правила и остварују планом и програмом предвиђени исходи учења.

Полазећи од исхода, тј. питања шта наш ученик треба да научи, покушали смо да исходе учења формулишемо употребом активних глагола по Блумовој таксономији: ученице и ученици разумеју налог, читају кратак текст са познатим речима, пишу слова српске латинице и ћирилице итд.

Када смо осмислили *школа*, почели смо да проналазимо путеве и одговоре на питања *како*. За учење српског језика као страног нема одобреног уџбеника за школски систем, а и да постоји, вероватно не би био применљив за услове у којима смо радили. Радили смо са групом деце која не познају језик, трудећи се да задовољимо њихове потребе, али и да не занемаримо потребе других ученика у одељењу. Тако су истраживања и лична креативност створиле мноштво материјала и садржаја за рад.

Почели смо од основних реченичних конструкција

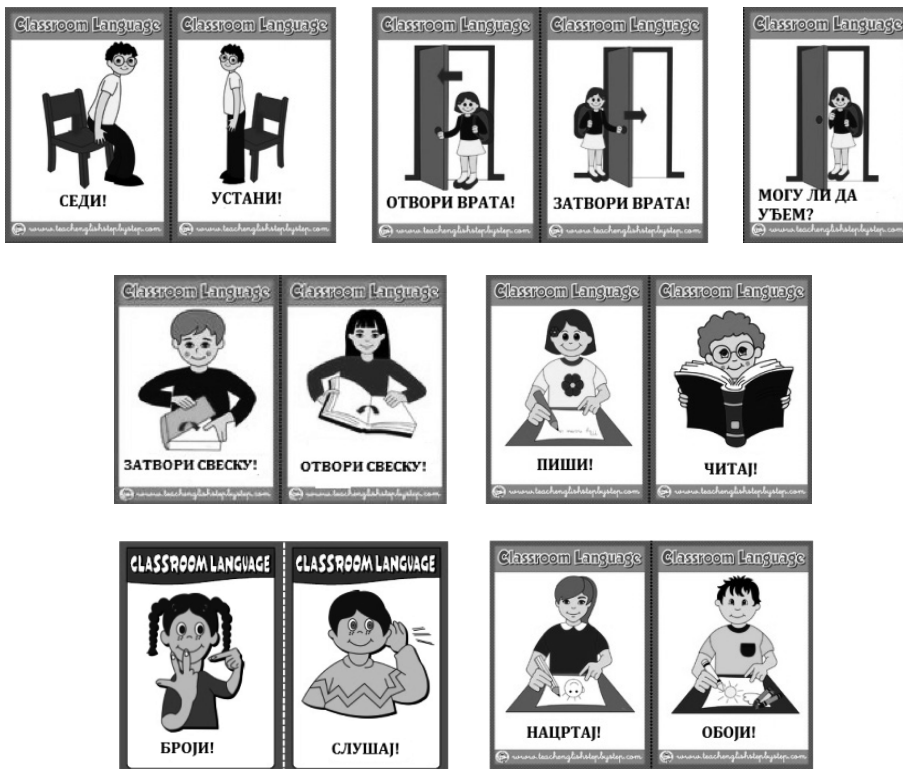
Како се зовеш? Моје име је

Одакле си? Ја сам из

¹ Исходи образовања и васпитања су јасни искази о томе шта се од ученика очекује да зна, разуме и да је способан да покаже, односно уради након завршеног одговарајућег нивоа образовања и васпитања. https://www.paragraf.rs/propisi/zakon_o_osnovama_sistema_obrazovanja_i_vaspitanja.html#

Колико имаш година? Ја имам година.

Следећа фаза је била учење речи и реченичних конструкција у учионици. Прилагођене су флеш картице намењене учењу енглеског језика.



Када ТИ треба нешто да питаш:



Речи са флеш картица, или читави изрази, применљиви су у свакодневном раду. Деци је објашњено шта ове речи значе, када се примењују и који одговор или реакцију захтевају. Вежбао се изговор с онима који су били спремни да „проговоре”, а оснаживали су се они који су још били у тихој фази. Тиха

фаза је период у којем ученик чува и обрађује информације, али их још не репродукује. У току трајања тихе фазе, чија је дужина индивидуална, не инсистира се на томе да ученик каже шта је научио².

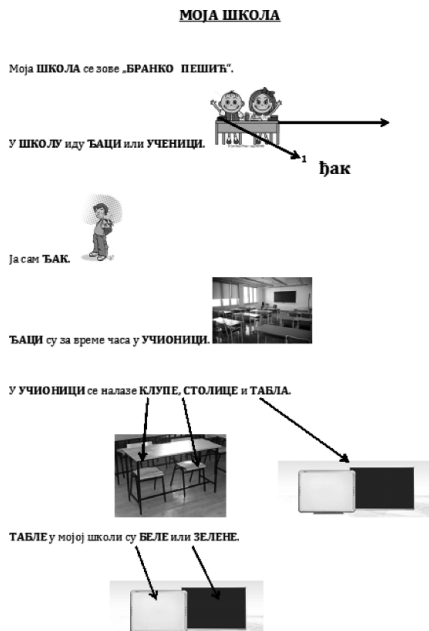
Водило се рачуна и о невербалној комуникацији. Они који још нису били спремни да се искажу на српском језику учили су како да то покажу гестом и мимиком. Занимљиво је колико су захвалности деца показала после оволико научних речи и израза.

У договору са ученицима определили смо се за учење ћирилице. За усвајање гласова и слова користили смо азбуку из било којег уџбеника, а ученици су посред сваког слова, ако су писмени на свом језику, уписивали графему из свог језика којом обележавају тај глас. Увежбавали су писање речи, израза или реченица водећи рачуна о правилном писању слова као и смеру писања.

За оне који су били писмени на свом језику, ово је био тежи задатак него за оне који се нису служили својим писмом. Вредно пажње је и запажање реакције других ученика у одељењу – увек су били спремни да прискоче у помоћ и помогну новим ученицима у складу са својим могућностима. Деца лакше комуницирају међусобно и немају баријере да уз помоћ руку, ногу, цртежа или уз помоћ неког другог језика дођу до решења. Безброј пута су поновили неке речи, асистирали у раду када обаве своје задатке предвиђене наставном јединицом за тај час, показивали, записивали. Таква динамика у раду погодовала је свим ученицима, како онима који уче јер стичу нова знања, тако и онима који им помажу јер им је дата прилика да искажу неке своје способности, знања и вештине.

Следећи корак је био усвајање језичких садржаја везаних за простор у којем се крећу и налазе. Израђени су врло једноставни материјали са пуно слика, којима су објашњени појмови *школа*, *учионица*, као и сви предмети са којима се ученици у учионици могу срести.

² <http://www.kreativacentar.hr/tihafaza/?fbclid=IwAR0TFfEiIX0U857t5b8IZy1GxpXvINS9Q1v8fyxQ6EXgURR1vXNG2z2jhYI>, <https://www.teachingenglish.org.uk/article/silent-period>



Слика 2. Моја школа (мајеријал за учење српској језика)



Слика 3. Моја школа (мајеријал за учење српској језика)

Ове, наизглед једноставне илустрације, биле су озбиљан материјал за учење српског језика. Ученици су повезивали појмове са сликама, усвајали њихова значења, покушавали да прочитају текст и да напишу одговоре.

Још једном се мора нагласити да је рад са ученицима мигрантима/избеглицама оствариван у учионици где нису били сами, где је и 20 других ученика требало да заврши своје задатке предвиђене за тај час, па су зато ученици мигранти/избеглице добијали материјале који су били обимнији, али су ангажовали различите аспекте усвајања језика и у исто време остављали наставнику довољно времена да се посвети свим ученицима у одељењу и да примени индивидуални рад када се за то створе услови.

Даље учење српског језика није се везивало ни за какве осмишљене моделе, већ се радило на усвајању оних језичких садржаја које су ученици истицали као потребне за комуникацију у граду, у продавници, на улици..., али и на другим часовима. С обзиром на то да сви истичу математичка знања као веома битна, следећи корак је био учење бројева. Учење бројева смо повезали са новчаницама и куповином. Ови часови били су посебно занимљиви свим ученицима у одељењу. Дошли смо до сазнања да се број један исто изговара на ромском и на фарси језику. Ученицима у одељењу је било занимљиво да науче како се пишу бројеви на фарсију, а потом су асистирали ученицима мигрантима/избеглицама у учењу и правилном изговарању бројева у српском језику.

۱۰	۹	۸	۷	۶	۵	۴	۳	۲	۱	Persian
10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	
Dah	Noh	Hasht	Haft	Shesh	Panj	Char	Seh	Do	Yek	

Слика 4. Писање и изговор бројева у њерсијском (фарси) језику

НАПИШИ СЛЕДЕЋЕ БРОЈЕВЕ СЛОВИМА

- 37 (30 + 7) _____
- 41 (40 + 1) _____
- 50 _____
- 53 (50 + 3) _____
- 75 (70 + 5) _____
- 87 (80 + 7) _____
- 91 (90 + 1) _____
- 103 (100 + 3) _____
- 199 (100 + 90 + 9) _____
- 212 (200 + 12) _____
- 257 (200 + 50 + 7) _____
- 344 (300 + 40 + 4) _____
- 460 (400 + 60) _____
- 562 (500 + 60 + 2) _____
- 1034 (1000 + 40 + 4) _____
- 1569 (1000 + 500 + 60 + 9) _____
- 2787 (2000 + 700 + 80 + 7) _____

Слика 5. Бројеви (материјал за учење српској језика)

НОВЧАНИЦЕ У СРБИЈИ (ДИНАРИ)



ПОРЕД СВАКЕ НОВЧАНИЦЕ НАПОИШИ ЊЕНУ ВРЕДНОСТ.



У ПРОДАВНИЦИ

КАТЕГОРИЈЕ:
• ЦЕМПЕР



ЈАКНА

САКО



• ФАРМЕРКЕ



ПАНТАЛОНЕ



• КОШУЉА



МАЈИЦА



Слика 6. Новац и одевни предмети (материјал за учење српској језика)

На овај начин смо, без великих знања о учењу српског језика као језика окружења и образовања, водећи се искључиво потребама деце, њиховим жељама и индивидуалним способностима свакога од њих, учинили да за релативно кратко време највећи број наших ученика проговори српским језиком, буде у стању да прочита и разуме краће реченице, а неки од њих чак и компликованије текстове, одговори на једноставнија питања или их постави.

3.2 Похађање посебно планиране двочасовне наставе (радионичарски тип наставе)

Овакав вид наставе тиче се искључиво комплетне групе деце миграната и омогућава прилагођавање постојећег плана, симултано деловање више дисциплина (богату корелацију), флексибилност у раду и нуди им информације које би на редовним часовима изостале. Ово је веома битан вид наставе јер успешно превазилази два почетна проблема са којима се свака школа и ученици којима је српски језик страни сусрећу, а то су:

- превазилажење „празног хода” на часу – уколико се у школу укључи већи број деце пожељно је да она буду распоређена у више одељења;
- превазилажење језичке баријере – с обзиром на то да се овакав вид часова спроводи уз потпуно присуство преводиоца и ослања се на српски и енглески језик, ученици лакше примају и шаљу повратну информацију, те на тај начин уче језик и побољшавају квалитет комуникације.

Садржај је осмишљен тако да пружа сагледавање исте теме часа из више углова (дисциплина-предмета). Користе се све расположиве методе и облици рада, укључује се, неизоставно, употреба ИКТ при обради теме (рачунари, паметна табла, пројектори, мобилни телефони). Препоручује се рад на очигледним средствима и непосредна примена наученог, одмах након обрађене теме (функционално знање). Наставу планирају и спроводе обично два предавача уз подршку преводиоца и педагошког асистента, тако да у једном тренутку више људи ради са истом групом, што омогућава да се се више времена посвети појединачним, тренутним потребама и задацима.

Овакав начин рада доприноси укључивању комплетног наставног кадра у рад са децом мигрантима, јача сарадња међу наставницима, стварају се нове идеје и изналазе нови начини планирања и спровођења наставе.

Као најуспешнији вид наставе у оквиру ових радионица истиче се **прилагођена, тематско-интегративна настава** која омогућава оснаживање свих предвиђених међупредметних компетенција „повезивање различитих дисциплина (предмета) у логичке целине, организоване око једног проблема или теме, у оквиру које су знања различитих дисциплина у функцији више-

страног расветљавања проблема или теме која се истражује” (Vygotsky, L.S. 1933: 542).

Настава коју спроводимо интегрише више школских предмета, метода, језика, облика рада и садржаја, а усмерена је ка универзалним/функционалним знањима и вештинама и реализована је на посебно прилагођеним свакодневним блок-часовима радионичарског типа. Овакав начин спровођења наставе наглашава развој компетенција које у потпуности прате европски оквир и представљају универзалне вештине и знања неопходна за квалитетну професионалну оријентацију и омогућава њихову функционалну примену у свакодневном животу.

Од јануара 2017. године, ученици мигранти имају прилику да похађају прилагођену блок наставу у трајању од 90 минута.

Носиоци прилагођеног наставног процеса су наставници српског језика.

Сарадници у наставном процесу су чланови тима за укључивање, учитељи, предметни наставници и асистенти (преводиоци, медијатори, волонтери, пратиоци, педагошки асистенти...).

Циљ прилагођене наставе је јачање комуникационе компетенције, пре свега српског језика, а затим и осталих међупредметних компетенција.

Активности – интегративна, тематска настава (комбинација различитих предмета, облика рада и метода), која прати фазе у усвајању српског као страног језика и узима у обзир тренутну ситуацију ученика (потребе, осећања, жеље...) у тренутку у коме се дешава.

Теме које наставници планирају су: блиске ученицима (животне, свакодневне), воде ка функционалним (употребљивим) знањима, имају спону са школским планом и програмом и подстичу „живу” употребу језика.

Облици рада који се користе су сви облици рада који се током активности могу спровести и зависе од теме и захтева који су испалнирани и постављени (фронтални, индивидуални, групни, уз персонално асистирање).

Методe – спектар свих примењивих наставних метода.

Наставна средства у први план стављају ИКТ, модерне технологије, очигледна, интерактивна наставна средства (паметне табле, рачунаре, паметне телефоне, апликације), а затим и све што је у школи доступно као ресурс.

Значајан део средстава представља прилагођен материјал за израду задатака са потпуно диференцираним захтевима. Потребно је истаћи да је за израду овог материјала неопходно посебно време и нова организација свакодневне активности наставника.

3.3 Укључивање у ваннаставне активности и културни живот школе

Свака школа планом и програмом има предвиђене ваннаставне активности у виду секција, такмичења, припрема приредби и слично. Сваког ученика треба упознати са радом секција у школи и дозволити му да се према

својим склоностима, талентима и жељама укључи у њихов рад. То доприноси лакшем уклапању у групу, неговању сопствених културних и уметничких достигнућа уз прихватање и уважавање државе у којој се налазе, усвајању правила, развоју толеранције, спортског духа и међусобне сарадње, а помаже ученику да у опуштенијим условима усваја нове речи српског језика, богати свој језички фонд и овладава комуникационим вештинама.

Ученици који показују најбржи и најквалитетнији напредак у језику одмах бивају укључени у рад рецитаторске и драмске секције и пред њих се постављају виши стандарди. Од њих се очекује да усвојен језик употребе кроз сценарио. Улога коју реализују награђује труд и експонира усвојено знање и то пред публиком. Ово је ситуација у којој се руше наизглед непремостиве баријере: страх и трема од гласно изговорених речи пред другима се превазилазе, жива реч на страном језику бива изговорена, а при томе је дете разуме. Самопоуздање јача док су многе фиктивне препреке отклоњене.

Ученици код којих је препознат некакав други таленат (спортске, уметничке вештине и др.) укључују се у остале секције и кроз своју улогу у тиму или индивидуалним активностима уче језик на функционалном, животном нивоу. Појмови и инструкције везане за област деловања тада попримају употребљив смисао.

Међутим, ученици који су повучени и мање амбициозни не остављају се по страни. Од њих се очекује да дају свој допринос, макар он био минималан. Они учествују у организационим пословима и добијају улогу члана групе која пружа подршку (постављају сцену, организују простор, помажу наставнику у организацији активности).

3.4 Индивидуална настава

Сваког човека, па тако и ученика, карактеришу различите природе, склоности и афинитети. Неки од њих ће напредовати брже и боље од других, а неки спорије. Наша је препорука да се сва деца укључе бар једном недељно у рад додатних или допунских настава. То неће реметити рад школе, јер су ови часови већ предвиђени планом и програмом и налазе се у распореду, а омогућиће ученицима да остваре неке своје амбиције и употпуне знања или сустигну оне за којима заостају. Уколико се укаже потреба за индивидуалном подршком ученику, ови се часови за то могу искористити.

4. ДОКУМЕНТАЦИЈА ЗА ПРАЋЕЊЕ НАПРЕДОВАЊА УЧЕНИКА

Посебан изазов представљао је начин уписивања, праћења и вредновања постигнућа сваког ученика. Постојећа педагошка документација није одговарала потребама ових ученика, што је захтевало израду нове. Три

главна документа која смо осмислили су: Лични картон ученика, Евалуциони лист за праћење међупредметних компетенција и Школски извештај.

Лични картон ученика представљао је први контакт и сазнања која смо о ученику могли прикупити, његово познавање језика, интересовања, ниво образовања и очекивања која има. На основу овог документа могли смо планирати даљи рад.

Евалуциони лист за праћење међупредметних компетенција помагао нам је да кроз посматрање ученика, лако уочимо које компетенције ученик има, а које тек развија и усваја. Настао је на основу Европских међупредметних компетенција (Gordon, Jean et al. 2009) и прилагођен нашим условима рада, с обзиром на то да међупредметне компетенције за основну школу код нас још нису биле усвојене.

Школски извештај представља опис ученичких постигнућа и степен наученог градива. Посебно је важан сваком ученику јер представља документ који сведочи о његовом раду, напредовању и лако се користи у било којој од земаља ЕУ.

5. ЗАКЉУЧАК

Узраст ученика миграната са којима смо радили био је између 15 и 20 година. Посебан изазов био је укључити их у свакодневни рад у учионици са ученицима који су млађи од њих. Многи од њих нису ни желели да уче српски језик надајући се да ће врло брзо отићи из Србије. Сви ови изазови превазиђени су начинима рада и организацијом наставног процеса.

Напредовање ученика је било у складу са њиховим способностима и није зависило од узраста ученика. Важно је нагласити да су најуспешније технике рада биле кроз примену дидактичког материјала где су ученици повезивали слику и реч. Од свих елемената страног језика ученици су највише развили вештину говора. Најбоље резултате учења увидели смо у развијању говорне продукције добили смо после часова амбијенталне наставе. На таквим часовима, када смо напуштали учионицу и кретали се улицама или посећивали културне, историјске или спортске установе, ученици су имали потребу да искажу шта им се посебно допало, да упореде оно што су видели са оним што су имали прилике да виде у својој земљи, да покажу шта су ново научили.

Били смо спремни да уложимо пуно свог времена, снаге, воље, ентузијазма, професионалних знања и за све то смо били богато награђени осмехом, захвалношћу, нежним погледом ученика и личним задовољством када са часа изађемо.

У светлу нове, захтевније наставне ситуације, било је неопходно искористити све расположиве ресурсе, материјалне и људске. Највећи изазови били су реорганизовати процес наставе и променити приступ језику као функционалном алату који доприноси свеобухватној социјалној инклузији.

ЛИТЕРАТУРА

- AMADIO, M. (2013). *Teaching and learning: Achieving quality for all A rapid assessment of curricula for general education focusing on cross-curricular themes and generic competences or skills*. UNESCO-IBE, Geneva, 3-9.
- European commission, *Commission staff working document* (2018). *Accompanying the document Proposal for a Council recommendation on Key Competences for LifeLong Learning*. Brussels.
- GORDON, Jean et al. (2009). *Key competences in Europe: Opening doors for lifelong learners across the school curriculum and teacher education*. Center for Social and Economic Research (CASE), Warsaw.
<https://www.econstor.eu/bitstream/10419/87621/1/613705459.pdf>
- HOSKINS, B. and Fredriksson, U. (2008). *Learning to Learn: What is it and can it be measured?* European Communities, Luxembourg, 12-14.
- VYGOTSKY, L.S. (1933). *Play and its role in mental development of the child*. У Bruner J.S., Jolly A. i Sylva K. [ur.] *Play: Its role in development and evolution*. Aylesbury: Hazel Watson and Viney, 537-554.
- Вучо, Ј. и други (2018). *Од српској као сџраној језика до српској као језика окружења и образовања: Оквир језичке њодришке*. Београд: Филолошки факултет.
<http://www.kreativacentar.hr/tihafaza/?fbclid=IwAR0TFfEIIx0U857t5b8IZy1GxpXvINS9Q1v8fyxQ6EXgURR1vXNG2z2jhYI> (приступљено 20.01.2020).
<https://www.teachingenglish.org.uk/article/silent-period> (приступљено 20. 01. 2020).
- Заједнички европски оквир за живе језике: учење, настава, оцјењивање* (2003). Подгорица: Министарство просвјете и науке.
- Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja* („Sl. glasnik RS”, br. 88/2017, 27/2018 - dr. zakon, 10/2019 i 27/2018 - dr. zakon).
https://www.paragraf.rs/propisi/zakon_o_osnovama_sistema_obrazovanja_i_vaspitanja.html (приступљено 20. 01. 2020).

Љиљана Пањковић, Дарко Сјанојковић

SERBIAN LANGUAGE AS THE LANGUAGE OF EDUCATIONAL ENVIRONMENT
- INTEGRATION OF MIGRANT STUDENTS IN THE REPUBLIC OF SERBIA
EDUCATION SYSTEM

Summary

The aim of this paper is to show an example of good practice of migrant students inclusion in the educational process of the Republic of Serbia. The process itself is inclusion and it should result in successful integration as an outcome. Due to the challenges of the transition of the target group and the context of modern education within different cultures, wide ranging reorganization process of school work had to be done. Supporting environment was created for acquiring knowledge and enhancing key and cross-curricular competencies, which can be functionally applied not only in school but also a different contexts. Development of intercultural relations through the learning of the Serbian language as the language of educational environment enabled the implementation of thematic integrative teaching and resulted in the successful inclusion of students in a completely new language in a different culture and a different society.

Key words: migrant students, reorganization of work processes, Serbian as the language of environment and education, inclusion, intercultural integration, thematic-integrative teaching, cross-curricular competencies

371.3::811.163.41'243
314.745.3-054.7(497.11)

Марија З. Божић
marija.z.bozic@gmail.com

ПРОБЛЕМИ У НАСТАВИ СРПСКОГ ЈЕЗИКА ЗА ПУНОЛЕТНЕ ТРАЖИОЦЕ АЗИЛА

У Србији се последњих неколико година континуирано налазе избеглице са Блиској истока и севера Африке, које траже ујочишће у земљама зајадне и северне Европе. Иако се Србија сврстава у земље „транзија“, где избеглице дораве неко време и одакле настављају иути даље, према извештајима надлежних институција, одређени број њих ујочишће ијак тражи на територији наше државе. Када једном добију заштитиу, интеграција представља следећи и суштински корак, где отклањање језичких баријера и развој језичких способности ира неке од кључних улоа. Циљ овог рада јесте да укаже на то да су јунолетни тражиоци азила у Србији категорија ученика са специфичним језичким потребама, као и на нов проблем који се јавио на пољу учења српског као језика окружења. Бавићемо се јунолетним тражиоцима азила као посебном категоријом ученика: дефинисаћемо појам, представимо правни оквир, а пошом и специфичне проблеме који се јављају у настави.

Закључак који доносимо и образлажемо у раду јесте да комплексну језичку ситуацију преба ускладити са стварним и живићним потребама ове категорије ученика.

Кључне речи: српски језик, избеглице, јунолетни тражиоци азила, језичка интеграција, језик окружења

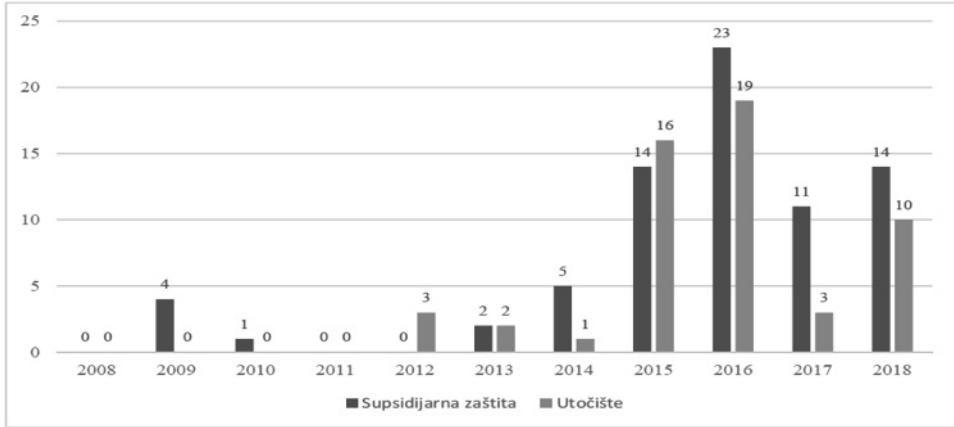
1. УВОД

Због оружаних и политичких сукоба на Блиском истоку и северу Африке, Србија је последњу деценију континуирано део пута којим избеглице¹ покушавају да дођу до земаља западне и северне Европе. Талас избегличке миграције у Србији највеће размере је достигао 2015. године, да би се последњих неколико година знатно смањио². Република Србија се преваходно перципира као земља „транзита“, а положај избеглица мења се из године у годину: док је 2015. године задржавање на територији земље било ограничено на највише 72 часа, након 2016. године, када балканска копнена рута бива затворена за легалан и од стране држава помогнут прелазак међународних граница, период задржавања је продужен од неколико месеци до више од годину дана. Међутим, у извештајима надлежних институција налазимо да одређени број избеглица своје уточиште тражи на територији РС: од 2008. до 2018. године одобрена су 54 уточишта и 74 супсидијарне заштите, два вида међународне заштите које пружа Република Србија (БЦЉП 2018: 17)³. У графикону се може видети приказ броја позитивних одлука у поступку азила од 2008. до 2018. године према извештају Београдског центра за људска права:

¹ У раду користимо три термина: *избеглице*, *тражиоци азила* и *азиланци*. Термин *избеглице* користимо у општем смислу, да означимо особе које су приморане да напусте своју домовину због различитих разлога животне угрожености и да траже међународну заштиту. Термин *тражиоци азила* односи се на лица која су поднела захтев за азил и чекају одлуку Канцеларије за азил. Она имају право на боравак и слободу кретања на територији Србије, материјалне услове прихвата, социјалну помоћ, здравствену заштиту, основно и средње образовање, правну помоћ и информисање, слободу вероисповести, приступ тржишту рада, исправе (ЗОА 2018, члан 48). Термин *азиланци* користимо вредносно неутрално, како бисмо означили особе које су добиле неки облик међународне заштите на територији Републике Србије (азил или супсидијарну заштиту), и тиме стекле права гарантована законима Републике Србије (ЗОА 2018, члан 59). Такође бисмо нагласили да се рад односи на оба пола, али ћемо користити мушки род множине, односно једнине.

² Према извештајима Београдског центра за људска права 2015. године број регистрованих избеглица на територији Србије износио је 579.518, што је драстично увећање у односу на 2014. год. (16.500) и 2016. год. (12.821) (Тотошковић 2017: 34). У 2017. години регистровано је 6.199 особа (БЦЉП 2017: 19), а у 2018. год. 7.651 од јануара до 30. новембра (БЦЉП 2018: 13).

³ Број се односи на период закључно са 30. новембром 2018. године. Када је овај рад излаган на конференцији, 27. октобра 2018. године, тај број је износио додељених 54 уточишта и 69 супсидијарних заштита. У међувремену је додељено 5 супсидијарних заштита (прим. аут.).



Слика 1. Број донетих интеграционих одлука у иностранству азила по годинама

Саставни део азила на територији једне земље између осталог подразумева и успешну интеграцију – она треба да помогне избеглицама да постепено почну да се ослањају на своје способности и што мање зависе од социјалне помоћи и подршке државе. Како би интеграција била успешна, од суштинског значаја је отклањање језичких баријера и развој језичких способности. Овладавање српским језиком води вишем стандарду живота, пошто придошлице добијају приступ образовању, лакше проналазе запослење и могућност обуке на послу, добијају приступ услугама заједнице и институција. Иако независни азилни систем у Србији постоји од 2008. године, тек 2016. године усвојена је „Уредба о начину укључивања у друштвени, културни и привредни живот лица којим је признато право на уточиште” (Уредба о интеграцији), која се односи управо на питање интеграције азиланата и ближе одређује питање наставе језика⁴. Према Уредби, три групе корисника имају право на интеграцијску наставу „језика и писма”⁵: лица која нису укључена у редовно школство Републике Србије, лица која похађају редовну школу, као и лица старија од 65 година. Уредба предвиђа број наставних часова, али не и ниво знања који полазници морају савладати. У табели се може видети предвиђен број часова за све три групе ученика (Уредба о интеграцији 2016, члан 4):

⁴ Закон о азилу и привременој заштити, усвојен у марту 2018. године, предвиђа обавезно учење српског језика лицима којима је одобрено уточиште на територији земље, што је добар помак будући да раније донет закон из 2008. то није предвиђао. Међутим, како још увек не постоје извештаји о примени овог закона, ми се у раду ослањамо пре свега на Уредбу о интеграцији из 2016. године.

⁵ Цитирано према члану 5 Уредбе о интеграцији.

катеџорија	број часова у тшоку школске тгодине	број годатњних часова
лица која нису укључена у редовно школовање РС	300	100* *За лица која обављају послове који захтевају високу стручну спрему, и ти часови се реализују у сертификованим школама страног језика за учење српског језика као страног.
лица која похађају редовну школу	број часова српског језика у оквиру редовног школовања	140
лица старија од 65 година	200* *Прилагођен програм српског језика за свакодневну комуникацију у школама страних језика или у удружењима која спроводе одговарајући програм и ангажују одговарајући кадар.	

Табела 1. Број часова српског језика за лица којима је одобрено ушочинише на ттеријорији РС

Настава језика предвиђена је само за азиланте, али не и за лица која се налазе у поступку азила. Праксе европских земаља, које имају много развијенију азилну политику, показују да се с наставом службеног језика земље почиње још у процесу азила, а када се азил одобри, настава је обавезна и најчешће условљена социјалном помоћи, правом на смештај или неким другим правом (Тотошковић, Петровић 2016: 26).

У уводном делу у кратким цртама представили смо избегличку ситуацију у Србији у последњих десет година. Истакли смо да закон предвиђа учење језика тек када је азил одобрен. Међутим, стање на терену је посве другачије: од 2016. године, када је задржавање избеглица у земљи продужено, свакодневно се одвија неформална настава језика. Наставу организују невладине организације, предавачи најчешће раде волонтерски, а њихова стручност се не проверава. Тражиоци азила, односно пунолетни тражиоци азила као циљна група овог рада, јесу нова популација ученика српског као језика окружења. Међу њима постоји изузетно висок ниво мотивације за учење нашег језика, што није препознато од стране надлежних институција. Они бораве на територији земље, сваки дан се крећу, учествују у догађа-

јима заједнице у којој бораве, неки проналазе и посао, а језик им је главна препрека у побољшању квалитета живота.

2. СРПСКИ ЈЕЗИК ЗА ПОТРЕБЕ ТРАЖИЛАЦА АЗИЛА: НОВИ ИЗАЗОВ НА ПОЉУ УЧЕЊА СРПСКОГ КАО ЈЕЗИКА ОКРУЖЕЊА

Пунолетни тражиоци азила, а касније и азиланти, као посебна категорија ученика српског као језика окружења јесу категорија са специфичним језичким потребама. Постоји низ како лингвистичких, тако и ванлингвистичких препрека које отежавају или чак онемогућавају овладавање српским језиком. У наредном сегменту бавићемо се конкретним питањима: лингвистичким и ванлингвистичким препрекама које утичу на извођење наставе и овладавање језиком, методама извођења наставе, избором наставног материјала, потребним нивоом знања језика.

2.1 Настава по мери ученика

Једна од основних препрека у настави српског језика за пунолетне тражиоце азила јесте прилагођавање наставе веома различитом лингвистичком, етничком, културном и друштвеном васпитању полазника. Групе су изузетно разноврсне – у погледу матерњег језика, знања српског језика и степена образовања. Највећи број тражилаца азила у Србији припада говорницима индоевропских језика, и то индоиранској грани: персијски (фарси), пашто (верзија персијског – говори се у Авганистану и Пакистану) и курдски, који се опет разликује у зависности од државе у којој Курди живе – Иран, Ирак, Сирија (Leben 2018: 7). Присутни су и различити језици афро-азијске групе (хауса), нилосахарске и нигер-конгоанске групе језика (Leben 2018: 6).

Ниво образовања на матерњем језику се доста разликује, као и знање других страних језика, што може утицати на усвајање српског језика⁶. Неки,

⁶ Не постоје званични подаци о степену образовања тражилаца азила у Србији. Међутим, на основу нашег досадашњег рада закључили смо да је изузетно тешко организовати групну наставу, јер се степен образовања и знања других језика драстично разликују. Такође, веома је тешко утврдити степен образовања, пошто избеглице често немају сведочанства или дипломе код себе, а поступак проналажења докумената или њихово поновно издавање изузетно је скуп и у највећем броју случајева, онемогућен. Због тога је изузетно важно пре почетка наставе језика извршити интерно тестирање и утврдити степен образовања сваког појединца. Веома је значајно одвојити алфабете, оне на нижем степену писмености и образована лица, и сходно њиховим могућностима организовати саму наставу.

због временаведеног у Србији и свакодневне изложености језику, већ поседују одређена знања (нпр. умеју да се споразумеју, али не и да читају и пишу на нашем језику). Такође, настава се може организовати и у погледу узраста, како и Уредба о интеграцији предлаже: лица старија од 65 година и млађи. Поред тога, постоје и друге препреке, као што су недостатак финансија и доступне квалитетне бриге о детету, што посебно погађа жене и важан је разлог одустајања од наставе (Sinai, Binhas 2012: 48). Такође, треба имати у виду потребе због којих би тражиоци азила уопште долазили на часове. Курсеви треба да буду усредсређени на теме које ће им помоћи да учествују у свакодневном животу заједнице. Оне могу обухватати: изнајмљивање смештаја, коришћење јавног превоза, послове у банци и куповини, лекарску заштиту, дружење (*Ibid.*: 50). Исто тако је потребно израдити наставни план релевантан за њихове потребе, или и у складу с планом интеграције, који се прави када је азил одобрен.

2.2 Специјализовани курсеви српској језика

Према извештају Београдског центра за људска права, у 2017. години већина њихових корисника је нашла запослење у оквиру преводилачких услуга за свој матерњи језик (БЦЉП 2017). Такође, значајан број тражилаца азила волонтира (или је волонтирао) у оквиру организација на терену и центра за азил/транзитних центара. Њима није омогућено похађање професионалне наставе српског језика, а услед рада по сменама и на терену, често не похађају ни неформалне часове. Београдски центар за људска права наводи како је први корак ка добијању личне радне дозволе и укључивању у тржиште рада отклањање језичке баријере (иако познавање језика није услов за добијање дозволе). Општеприхваћени приступ „иста мера за све”, односно општи курсеви језика за тражиоце азила, није добар, јер опште познавање језика није довољно за обављање послова који захтевају специфичне квалификације (нпр. занати – аутомеханичарски, куварски, браварски, фризерски, па чак и шнајдерски, или послови који захтевају диплому факултета). Један од основних корака пре утврђивања било ког програма наставе језика јесте да се изврши процена потребе за писменошћу из перспективе ученика. Ако се потребе ученика не задовоље, они ће вероватно одустати пре него што искажу незадовољство или се уопште и неће уписивати на часове (Sinai, Binhas 2012: 55). Учење језика је процес који захтева време, и из тог разлога потребно је што пре почети с његовом наставом, док процес добијања азила траје. На овај начин процес интеграције би текао много брже, а квалитет живота би се у знатној мери побољшао.

2.3 Недостатак адекватној наставној материјала

За пунолетне тражиоце азила не постоје прилагођени уџбеници српског језика, већ се најчешће користе уџбеници намењени општим курсевима српског као страног језика. Више од деценију Савет Европе спроводи пројекат језичке интеграције за одрасле мигранте (енг. *Linguistic Integration of Adult Migrants – LIAM*). Формулисане су теме од велике важности за избеглице (енг. *Language support for adult refugees: a Council of Europe toolkit*). Теме представљају петнаест сценарија за језичке активности које придошлице треба да савладају на самом почетку: (1) почетак социјализације – представљање, (2) употреба мобилног телефона – обављање позива и једноставна конверзација, (3) употреба апликација на мобилном телефону за кретање по граду – разумевање инструкција, (4) упознавање са социјалним услугама земље домаћина, (5) коришћење медицинских услуга, (6) куповина одеће, (7) уплаћивање кредита за мобилни телефон, (8) позив на вечеру, конверзација у вези с храном, (9) упознавање града, (10) одабир течаја – разговор о различитим течајевима на које се избеглице могу прикључити, нешто научити или усавршити своје знање, (11) потрага за послом, (12) становање, (13) коришћење поштанских и банкарских услуга, (14) школа и факултет, (15) укључивање у локалну заједницу – социјална интеграција избеглица. Такође, Савет Европе је развио језички портфолио прилагођен потребама миграната који уче језик земље домаћина (енг. *European Language Portfolio. Learning the language of the host country. Adult Migrants*). Године 2018. Филолошки факулете Универзитета у Београду издао је *Оквир програма језичке подршке* намењен учењу српског језика (и пратећих елемената културе) за избеглице, мигранте и странце, ради укључивања у ширу друштвену заједницу. Иако се превасходно тиче подршке деце школског узраста (од 6 до 10, односно 10 до 15, односно ученицима старијим од 15 година), Оквир је драгоцен и за предаваче који раде са другим категоријама ученика будући да даје језички садржај потребан за овладавање српским језиком на А1 нивоу према *Заједничком европском референтном оквиру*. Поред тога даје практичне савете предавачима који реализују наставу језика.

Према алаткама Савета Европе, а и у нашем раду с избеглицама то се такође показало, важно је међу првим стварима савладати куповину у продавници, одлазак код лекара или у апотеку, а не породичне и родбинске односе. Међутим, у доступним уџбеницима српског као страног језика⁷ породица се уводи међу првим лекцијама, и то из једног практичног разлога

⁷ Овде пре свега мислимо на уџбенике *Реч по реч* Маше Селимовић Момчиловић и Љубице Живанић, *Учимо српски 1* Наташе Милићевић Добромиров и Биљане Новковић Аџаип и *Научимо српски 1* Исидоре Бјелаковић и Јелене Војновић, који се најчешће користе на почетном нивоу наставе српског као страног језика.

– за учење и увежбавање присвојних заменица. Многи тражиоци азила не желе да говоре о својој породици пред непознатим особама или због трауматичног искуства у земљи порекла и избеглиштву, и уколико један ученик радо говори о себи и блиским људима, не значи да ће и остали. Треба узети у обзир да су тражиоци азила веома осетљива категорија ученика, те треба прилагодити наставу томе. Препоручљиво је избегавати лична питања, као и она у вези с њиховом земљом порекла и разлозима одласка. У учионици треба да влада атмосфера у којој ученик може да изрази своје мисли и подели информације које жели, а не атмосфера неугоде и притиска.

2.4 Сѝручна компетенција наставника и професионално извођење наставе

Настава језика за тражиоце азила је неформалног типа и изводи се у камповима и транзитним центрима, где невладине организације обезбеђују окупационе активности избеглицима. Организације у склопу својих свакодневних активности нуде и часове српског језика за лица која немају приступ основном и средњем образовању, односно за пунолетне тражиоце азила – мушкарце и жене. Наставу најчешће спроводе запослени или волонтери. У Београду настава језика се организује и у неформалним језичким радионицама, где корисници могу да изаберу и српски, поред енглеског, немачког, француског, арапског или неког другог језика. Иако овакав вид активности јесте одлично решење за увежбавање језика или додатни вид учења, он не може бити једино решење. Тражиоцима азила мора бити доступна квалитетна настава језика, стручни наставници обучени за рад с овом категоријом ученика и наставна средства (пре свега уџбеници и наставни материјали) посебно направљена за њихове потребе. Треба предузети системске кораке и не заснивати учење језика на тренутним решењима.

2.5 Национални сертификат о познавању српског језика

Иако Уредба о интеграцији препознаје језичку интеграцију као битан елемент интеграције избеглица у српско друштво, у њој се не спомиње Национални сертификат о познавању српског језика, као једини званични документ (акредитован од стране Министарства просвете) који доказује ниво знања језика (усклађен с *Европским заједничким оквиром*). Да ли је то пропуст састављача Уредбе или непознаница, остаје нам да утврдимо у периоду који следи. Сасвим је очекивано да ће они који су добили азил у Србији конкурисати за послове или наставити образовање на неком од домаћих универзитета, где ће им Сертификат бити потребан документ већ приликом подношења пријава.

3. ЗАКЉУЧАК

Језичка интеграција, као први степен интеграције и натурализације избеглица, треба да буде пажљиво планирана и прилагођена сваком појединцу и његовим индивидуалним потребама.

Програми наставе језика треба да буду осмишљени тако да обезбеде следеће способности: разумевање језика када се слуша и чита, разумевање изговора и интонације, течни говор, разумљиво писање и састављање реченица, тачну употребу граматике и речника, комуникацију и стратегију учења. Да би процес интеграције кренуо успешним током, ученици морају савладати макар средњи или праг ниво (према скали Заједничког европског оквира за живе језике), док неки морају имати знање напредног или само-сталног кандидата, у зависности од плана интеграције.

У овом раду покушали смо да предочимо ново поље наставе српског језика које се отворило са савременим геополитичким и друштвеним дешавањима. Мада земље западног Балкана, па тиме и Србија, фигурирају као „транзитне зоне” ка земљама западне и северне Европе, у раду смо показали да је један део, тачније 128 особа, уточиште добило на територији земље. За десет година, колико постоји независни азилни систем у Србији, ово можда и није велики број, али није ни мали с обзиром на то да се тек сада пред нама отварају питања која са собом носи систем међународне заштите. Системски планираном наставом језика, којој би приступили већ у процесу азила, Србија добија неколико хиљада мотивисаних ученика који ће, ако не желе да остану у Србији, бити изванредни представници српског језика и културе.

ЛИТЕРАТУРА

- Language support for Adult Refugees, A Council of Europe Toolkit*. Електронски извор: www.coe.int/lang-refugees (приступљено: 30. 5. 2019).
- LAZEBY-SIMPSON, B. (2012). European Language Portfolio. Learning the language of the host country Adult Migrants. In: Language Policy Unit DG II – Education Department Council of Europe. Електронски извор: <https://bit.ly/2OYqjEx> (приступљено: 30.5.2019).
- LEBEN, W. R. (Online Publication Date: Februar 2018). Languages of the World. Oxford Research Encyclopedias: Linguistics. Електронски извор: <https://bit.ly/30NZNEI> (приступљено: 27.5.2019).
- SINAI, R. et al. (2012). *Alatke za rad za integraciju migranata u Srbiji*. Beograd: Međunarodna organizacija za migracije (IOM).
- ТОТОШКОВИЋ, S. (2017). *Ljudska prava migranata i избеглица u Republici Srbiji, uz poseban osvrt na pravo na rad i pravo na obrazovanje*. Beograd: Beogradski centar za ljudska prava.

- ТОТОШКОВИЋ, S. (ur.) (2017). *Pravo na azil u Republici Srbiji 2017*. Beograd: Beogradski centar za ljudska prava.
- ТОТОШКОВИЋ, S. i L. Petrović (2016). *Institucionalni mehanizmi za integraciju osoba kojima je odobren azil*. Beograd: Beogradski centar za ljudska prava. Електронски извор: <https://bit.ly/2UcMc9C> (приступљено: 15.11.2018).
- ТРКУЛЈА, А. (ur.) (2018). *Pravo na azil u Republici Srbiji 2017*. Beograd: Beogradski centar za ljudska prava.
- ПЕТРОНИЈЕВИЋ, V. (ur.) (2016). *Srbija na izbegličkoj ruti – humanitarni odgovor i pravna prilagođavanja: Spoljnopolitičke sveske 2/16*. Beograd: Fondacija Fridrih Ebert.
- UNHCR, *Stav UNHCR: Izbeglica ili migrant – šta je ispravno?* 27. 3. 2019. Електронски извор: <http://www.unhcr.rs/opste/razno/stav-unhcr-izbeglica-ili-migrant-sta-je-ispravno.html> (приступљено: 30. 5. 2019).

*

- Вучо, et al. (2018). *Ог српскої као сїраної језика, до српскої као језика окружења и образовања: оквир програма језичке подришке*. Beograd: Филолошки факултет Универзитета у Београду.
- ЗОА, (2008). Закон о азилу РС. *Службени гласник РС*, бр. 109/2007. Електронски извор: <https://www.npm.rs/attachments/Zakon%20o%20azilu.pdf> (приступљено: 15. 11. 2018).
- ЗОА, (2018). Закон о азилу и привременој заштити РС. *Службени гласник РС*, бр. 24/2018. Електронски извор: <https://www.paragraf.rs/propisi/zakon-o-azilu-i-privremenoj-zastiti.html> (приступљено 15. 11. 2018).
- ЗОС, (2018). Закон о странцима РС. *Службени гласник РС*, бр. 24/2018. Електронски извор: https://www.paragraf.rs/propisi/zakon_o_strancima.html (приступљено: 15. 11. 2018).
- Ђоковић, С. и С. Ђоковић (2017). Мигранти, азиланти, избеглице: одређење и разграничење основних појмова и импликација на правни статус лица и ниво њихове заштите. *ТЕМЕ, часопис за друштвене науке*. Beograd: Институт за криминолошка и социолошка истраживања, ХЛ (јануар – март), 1-22.

Marija Božić

TEACHING SERBIAN AS FOREIGN LANGUAGE TO ADULT ASYLUM SEEKERS:
PROBLEMS AND CHALLENGES

Summary

As a result of armed and political conflicts in the Middle East and North Africa, Serbia has been on the path of refugees seeking refuge in countries of Western and Northern Europe. Although Serbia is often seen as a country of transit, a certain number of refugees are still looking for protection in its territory. Once they receive protection, integration is the next essential step; here the removal of language barriers and the development of linguistic abilities play a key role.

The aim of this paper is to show what challenges teachers are facing when teaching Serbian to refugees and asylum seekers. After analyzing the legal framework and situation on the field, we came to the conclusion that the need for learning the language is not recognized nor well planned by the social and cultural policy makers. The acquisition of legal status by asylum seekers must be recognized as the right time to start language courses. Books must be adjusted with the needs of this category of students in mind, the courses organized in small groups and adjusted to the level of students' literacy; they need to know about the National Certificate of Language Proficiency in Serbian, etc.

Key words: Learning Serbian as a foreign language, adult asylum seekers, integration

37.014.5:314.15-054.7(497.11)
376.74-054.7(497.11)
371.3::811.163.41'243(497.11)

Julijana J. Vučo
Filološki fakultet, Beograd
julivuco@gmail.com

STRANI JEZIK OKRUŽENJA ZA POTREBE RADA

Biti stranac u zemlji u kojoj se živi i radi uobičajena je pojava na početku 21. veka. Učiti i raditi na stranom jeziku koji, osim engleskog kao jezika globalne komunikacije, postaje neophodni strani jezik okruženja, pojava je koja se odavno sreće u većini zemalja sveta. Potreba za poznavanjem i učenjem jezika zemlje domaćina, različitog od maternjeg, jedan je od zahteva za uspešno uključivanje u svet rada kako kraćeg, tako i dužeg ili trajnog boravka. Ona treba da je standardizovana i usklađena sa merljivim zahtevima, ponuđena u okviru programa jezičke podrške za potrebe rada.

I u našoj sredini, kao posledica migrantskih kretanja, ali i evropskih i ostalih integracija i profesionalnih potreba, radna pokretljivost i sposobnost funkcionisanja u univerzalnom ili domaćem radnom ambijentu jasna su potreba i postaju sve češća realnost. U radnim okvirima, komunikacija se odvija na engleskom ili nekom drugom stranom jeziku, ali i na srpskom kao jeziku sredine, radnog okruženja i efikasne integracije u radni i ostale domene svakodnevnog života.

U radu se definišu pojam i specifičnosti stranog jezika za potrebe rada, istražuje i komentariše prepoznavanje potrebe za znanjem srpskog kao jezika rada u aktuelnim zakonskim odredbama.

Ključne reči: jezik za potrebe rada, srpski kao jezik okruženja, srpski kao jezik za potrebe rada, okvir jezičke podrške

1. UVOD

Dinamične i masovne migracije su jedno od osnovnih obeležja modernog doba, usko povezane sa promenama radne sredine iz brojnih razloga, od potrage za boljim uslovima života do mogućnosti za zadovoljenje profesionalnih stremljenja pojedinca.

Migrantska kriza koja je od proleća 2016. obuhvatila i oblast zapadnog Balkana, postavlja u jednom trenutku Srbiju u centar tranzitorne migrantske rute, donela je i novi odnos prema privremenoj i trajnoj integraciji migranata i potrebi za njihovim uključivanjem u obrazovni sistem i svet rada.

U uskoj vezi sa tim su i pitanja različitih vrsta uključivanja novopridošlih u sredinu u kojoj se trenutno nalaze ili nameravaju da nastave život, od ličnih, socijalnih do obrazovnih i radnih potreba (detaljno o kontekstu i merama

preduzetim za obrazovnu jezičku podršku migrantskoj krizi u Srbiji videti u Vučo 2018a, Vučo 2018b, Filipović, Vučo 2018, Vučo 2017).

Pitanja učenja jezika nesumnjivo spadaju u odlučujuće činioce koji omogućavaju uspešnu integraciju migrantske populacije. Veća stabilnost u savladavanju jezika okruženja vodi ka samoispunjenju, razvijanju samosvesti i sigurnosti u svoj doprinos, a kao posledicu ima postizanje društvene i ekonomske ravnoteže, budući da pojedincu daje mogućnost ispunjenja ličnih ambicija u oblasti obrazovanja i rada, neophodnih za njegovu integraciju u novo okruženje. Znanje jezika ne podrazumeva samo poznavanje jezičkih znakova, već i usvajanje socio-kulturnih odnosa koje jezici impliciraju (Filipović, Vučo, 2018: 16), dok je u oblasti obrazovanja poznavanje jezika u neposrednoj vezi sa kvalitetom posedovanog akademskog jezika (Short & Spanos, 1989, Cummins 1991, DiPerna & Eliot 1999, Cummins 2008).

U skladu sa ovim pristupom, kao odgovor na pojačane migracije u evropskim okvirima, definisale su se i globalne (evropske) i jezičke obrazovne politike pojedinih zemalja učesnica, uspostavile obrazovne strategije i razvile adekvatni instrumenti u najistaknutijim domenima jezičke upotrebe.

Polazna tačka svih jezičkih definisanja u Evropi, a tako je i za definisanje jezika za potrebe rada, jeste Zajednički evropski referentni okvir, ZEROJ, (*Common European Framework of Reference*, CEFR, Council of Europe, 2001). Bonvino definiše ovaj dokument kao deskriptivni i fleksibilni, nikako preskriptivni instrument sa opisom skala i nivoa jezičke kompetencije namenjen jezičkim obrazovnim politikama različitih evropskih nacija u kome se povezuju teorijske osnove plurilingvističkog tipa, kojim je označen jasan prekid sa tradicionalnom nastavom jezika shvaćenog kao monolitni i centralizovani entitet, homogeni sistem meren prema zamišljenom, idealnom nativnom govorniku (Little, Bonvino et. al, 2017: 2). Ovakav pristup učenju, nastavi i upotrebi jezika postao je u XXI veku referentan u svim domenima jezičkih obrazovnih politika i jezičke upotrebe u svetu.

2. STRANI JEZIK ZA POTREBE RADA

Strani jezik (L2, jezik okruženja) za potrebe rada izdvaja se kao poseban domen jezičke upotrebe koji sadrži elemente osnovnih jezičkih znanja, akademske kompetencije i jezika struke (detaljnije u Grünhage-Monetti, Halewijn, Holland, 2004; Cummins, 2008; Beacco, 2010; Beacco, Little, Hedges, 2014; Beacco, Little, Krumm, Thalgot 2017; Braddell, Grünage-Monetti, 2018b; Vučo, 2018a). Uklapanje u novu sredinu odraslih migranata zavisi većinom od dva uzajamno povezana fenomena - od zapošljavanja i od jezičkih sposobnosti na jeziku radnog okruženja (Braddell et al. 2018: 3). Poznavanje jezika radnog okruženja neophodan je uslov za ostvarivanje potreba i težnji migranata vezanih za rad (Latković, Grujičić, 2018: 3). Jezička znanja migranata nisu ujednačena, ali je većini migranata, koji dolaze bez dovoljnih jezičkih znanja i bez priznatih kvalifikacija, potrebna jezička

podrška za ostvarivanje prava na uključivanje u novu radnu sredinu, kao i savladavanje jezičkih znanja vezanih za odabranu radnu aktivnost, npr. ugostiteljstvo, inženjerstvo, socijalna zaštita itd. (Braddell et al., 2018: 8).

Kvalitet jezika za potrebe rada, između ostalog, treba da omogući govornicima da pozitivno doprinose u radnom okruženju, uključujući i korišćenje jezičkih veština potrebnih za izvršavanje posebnih zadataka, ostvarivanje zdravstvene i zaštite na radu, učešće u timskom radu, menadžmentu kvaliteta, brizi o klijentima, ostvarivanju prava radnika, odgovornosti i procesima vezanim za radni kontekst. Jezičke sposobnosti će odraslim migrantima omogućiti da napreduju na poslu i u struci i doprinose razvoju svoje karijere, uključujući veštine za formalni trening na radnom mestu, neformalno učenje na radnom mestu, edukaciju vezanu za struku i trening van radnog mesta¹.

Brojni su i različiti načini da se migrantima pomogne da razviju jezičke sposobnosti vezane za potrebe rada, od formalnog obrazovanja, individualne, vođene pomoći, grupne podrške do proizvodnje adekvatnih i dostupnih instrumenata i izvora jezičke podrške itd. (Braddell, Grünhage-Monetti, et al. 2018a: 8). Brojne su i prepreke koje se obično javljaju kao nedostatak samopouzdanja za interakciju na stranom jeziku, kao posledica oskudnog kontakta s govornicima jezika, ograničene pismenosti, nedostatak vremena, nedostatak finansijskih sredstava za učenje, teškog snalaženja u uključivanju u odgovarajuću nastavu jezika okruženja za potrebe rada, nedostatak podrške učenju na radnom mestu ili izvan njega, neposredovanje svrsishodnih ili potpuno odsustvovanje strategija učenja, budući da nisu svi migranti pismeni i školovani na isti način. Kao posledica svih ovih nedostataka javlja se i niska motivacija za učenje ili za nastavak učenja jezika (Braddell, Grünhage-Monetti, et al. 2018a: 10).

Jezička znanja potrebna za sve oblike komunikacije u domenu jezika za potrebe rada mogu se definisati kao odraz zahteva da se pre svega pronađe odgovarajuće zaposlenje i, u skladu sa tim, savladaju veštine traženja posla, pisanja biografije, prijave na posao, razgovora za posao itd. Uključene su takođe i veštine obavljanja radnih aktivnosti, znanja jezika struke tj. odgovarajućih komunikacionih modela i terminologije kao i njihove funkcionalne primene koje, osim onih neposredno vezanih za predmet rada, uključuju i veštine potrebne za ostvarivanje pojedinačnih zadataka, zdravstvenog i drugih osiguranja i prava, sposobnosti za timski rad, rukovođenje, radno pravo, odgovornosti i obaveze koje radno mesto zahteva. Jezik za potrebe rada neophodan je za napredovanje u karijeri u domenu stručnog, ali i formalnog obrazovanja, neformalnog učenja i obuka na poslu, stručnog usavršavanja kroz radnu praksu i van radnog odnosa itd. (Braddell, Grünhage-Monetti, et al. 2018a: 4).

¹ O ovome detaljno u okviru projekta Evropskog centra za moderne jezike, *Language for work-Tools for professional development*, 2016-2019, <http://languageforwork.ecml.at>.

3. SRPSKI KAO STRANI JEZIK ZA POTREBE RADA

U skladu sa reakcijama evropskih zvaničnika (Vučo 2018b), Srbija je na probleme vezane za prijem migranata od 2016. godine reagovala na zadovoljavajuću i veoma odgovoran način, uključivanjem odgovarajućih institucija u rešavanje složenog stanja², pri čemu je „afirmativni stav Vlade Srbije u odnosu na integraciju migranata u sve životne tokove u Srbiji jasno iskazan u svim javnim nastupima tokom godina migrantske krize” (Vučo 2017: 633). Pored uključivanja dece migranata školskog uzrasta u obrazovni sistem (detaljno o preduzetim merama i modelima obrazovne jezičke podrške migrantskoj krizi u Srbiji u Filipović, Vučo 2017; Vučo, 2018; Vučo, 2018b; Vučo et al. 2018, Vučo, Filipović, u štampi), nagoveštava se i integracija migranata u tržište rada. Tekuće stanje ne posmatra se kao prolazni talas, već se, u skladu sa globalnim stanovištem odavno prisutnim u Evropi, migracije poimaju kao proces stvaranja inkluzivnog društva, a, u skladu sa tim, i kao mogućnost i prilika za dalji ekonomski rast, dok se migranti posmatraju kao budući akteri radnih tokova na tržištu rada (Latković i Grujičić, 2018: 3). U zaključke svojih zapažanja vezanih za pristup tržištu rada tražilaca azila i lica kojima je priznat azil, Latković i Grujičić ističu izazove vezane za priznavanje kvalifikacija i nepoznavanja srpskog jezika u meri koja je dovoljna za pronalaženje zaposlenja u Republici Srbiji (Latković i Grujičić, 2018: 5), podvlačeći potrebu zajednice da pojača „napore i aktivnosti usmerene na učenje srpskog jezika u što ranijem momentu dolaska migranata i tražilaca azila na teritoriji Republike Srbije” (Latković i Grujičić, 2018: 1).

Potreba uključivanja migrantske populacije u svet rada i njihov izlazak na tržište rada u Srbiji, u jezičkom smislu, predstavlja novi izazov i za eksperte u oblasti srpskog kao stranog jezika čija su iskustva do sada bila usmerena većinom ka jeziku za potrebe školovanja.

Srećna je okolnost da novi zahtevi koji se postavljaju pred srpski jezik nailaze na već postojeća rešenja ponuđena u odgovornim profesionalnim i političko-ad-

² <http://rs.n1info.com/a331452/Vesti/Vesti/Brnabic-Raditi-na-integraciji-migranata-u-trziste-rada.html>, (pristupljeno 18. 08. 2019), <http://rs.n1info.com/a317798/Vesti/Vesti/Poverenica-o-Sidu.html>, (pristupljeno 18. 08. 2019).

ministrativnim evropskim krugovima okupljenim oko Saveta Evrope,³ ali i zakonskih odredaba i uputstava pojedinačnih zemalja, npr. Nemačke, Norveške, Italije⁴, Španije itd., kao i na ona priređena u Republici Srbiji za uključivanje migrantske populacije školskog uzrasta⁵. Razrađene sisteme i modele korišćene u evropskim sredinama u kojima je inkluzija migrantske populacije odavno postala svakodnevica potrebno je usaglasiti i prilagoditi različitim potrebama srpskog kao jezika okruženja za potrebe rada i radnog okruženja u Srbiji.

Za ostvarivanje ovih stremljenja neophodno je, u domenu jezičkih potreba, ispuniti potrebne uslove koji se odnose na razradu okvira za jezičku podršku odraslim učenicima, kao i uspostavljanje deskriptora i okvira za srpski kao jezik okruženja za potrebe rada.

³ Problemi migranata i njihove integracije u društvo zemlje domaćina, a posebno oni koji se odnose na usvajanje jezičkih kompetencija predmet su dugogodišnjih aktivnosti u Savetu Evrope. Brojni su programi i projekti čija je osnovna uloga u odgovoru na izazove migracija i integracije migranata u zajednicu novog okruženja. <https://www.coe.int/en/web/language-policy/adult-migrants>.

U projektima učestvuju najznačajniji stručnjaci iz oblasti učenja i nastave stranih jezika kao što su Jean-Claude Beacco, Hans-Jürgen Krumm, Barbara Lazenby-Simpson, David Little, Lorenzo Rocca itd., nalazeći za rešenja za potrebe organizovane nastave i ocenjivanja znanja jezika, imajući u vidu različite potrebe migranata (npr. projekat LIAM, *Linguistic Integration of Adult Migrants* <http://www.coe.int/lang-migrants> i drugi).

⁴ Primer Italije može da bude uzoran kada je reč o načinu organizovanja prava i obaveza u vezi sa jezikom za potrebe rada. Na osnovu podataka italijanskog Ministarstva obrazovanja, univerziteta i nauke, 2012. godine nastavu italijanskog jezika na različitim nivoima pohađalo je preko 80.000 polaznika, a izdato je preko 50.000 sertifikata o znanju italijanskog jezika u državnim institucijama i teritorijalnim centrima. Posebno su značajna kako pozitivna tako i negativna iskustva stečena u dugogodišnjem radu na jezičkoj integraciji migranata. Negativna iskustva odnose se na sistemske slabosti koje od obaveznog sertifikata o znanju jezika za višestruke potrebe čine samo utrošivo „parče papira” vezano isključivo za ispunjenje obaveze, a ne za suštinsko sticanje znanja, podstičući više instrumentalnu, a ne integrativnu motivaciju korisnika (Rocca, 2009). Loši rezultati koji su uočeni u brojnim analizama postignuća uočeni su na osnovu analize testova, a ne iz formativnih programa, budući da izrada, administriranje i ocenjivanje testova nisu centralizovani već se obavljaju na lokalnom nivou. Nivoi jezičke kompetencije redukovani su samo na zakonom traženi nivo ZEROJ-a, isuviše usmereni na A2. Nedovoljna stručnost se ogleda u pogrešnoj upotrebi Okvira, nedostatku povezanosti između nastave i ocenjivanja, pogrešne upotrebe testova itd. <https://www.linguamigrante.it/articoli/riferimenti-e-documenti-miur-sullitaliano-stranieri-migranti>.

⁵ Od jeseni 2016. godine, na inicijativu Danskog komiteta za izbeglice i kasnije Ministarstva prosvete, nauke i tehnološkog razvoja, uz podršku UNICEF-a i Ambasade SAD u Beogradu, formirana je radna grupa koja je za zadatak imala organizovanje uključivanja dece migranata u nastavni proces. Proizvod ovih aktivnosti je instrument za nastavu srpskog kao jezika okruženja: Julijana Vučo, Ljiljana Đurić, Vesna Krajišnik, Nikica Strizak, Mina Suknović, Jelena Filipović, 2018. *Od srpskog kao stranog jezika, do srpskog kao jezika okruženja i obrazovanja: okvir programa jezičke podrške*, Filološki fakultet, Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja, UNICEF, Beograd; kao i niz programa, organizacija i izvođenje seminara za nastavnike u školama u kojima se deca migranti školuju u Republici Srbiji.

Osnovi podrške za učenje srpskog kao stranog jezika za odrasle mogu se naći u već postojećim pomenutim dokumentima i praksi (Vučo et al. 2018), u daljem tekstu Okvir.

Jezičko obrazovanje koje se ovim dokumentom nudi zasniva se na demokratiskim principima tolerancije i poštovanja drugog, na priznatim evropskim načelima višejezičnosti i višekulturnosti, na holističkom pristupu i kombinovanom metodi koji pretpostavlja da se nastava jezika obrazovanja odvija na srpskom kao stranom jeziku i u nastavi nejezičkih predmeta, primenjujući transjezičke veštine, načela komunikativne nastave srpskog kao stranog jezika i CLIL-a, integrisane nastave srpskog kao stranog jezika i nejezičkih sadržaja. Jezička osnova obrazovanja usmerena je ka cilju afirmisanja kulturnog i jezičkog identiteta migranata što je, prema teorijskim saznanjima i dosadašnjim iskustvima, nesumnjivo najpouzdaniji put koji vodi ka skladnom životu u novoj zajednici (Vučo, 2018a; Vučo, 2018b; Vučo et al. 2018; Vučo, Filipović, u štampi). U „Okviru“ su ustanovljena tri modula, zasnovana na deskriptorima Zajedničkog referentnog okvira za žive jezike za nivo A1: Modul 1 za uzrast od 6-10 godina, Modul 2 za uzrast od 10-15 godina i Modul 3 za uzrast od 15 i više (detaljno o modulima u Vučo et al, 2018: 40-41 i 43-96). Upravo ovaj, treći modul, može se primeniti kao osnova za definisanje jezičkih potreba sa ciljem da se zadovolje komunikativne potrebe odraslih migranata pri integraciji u tržište rada, za izradu okvira srpskog kao jezika okruženja za potrebe rada.

Ovako zamišljen jezički instrument bio bi osnovni dokument namenjen pre svega učenju srpskog jezika za odrasle strance, kreiranju integrativnih programa za odrasle, obrazovanju i odlukama vezanim za potrebe struke, obrazovanju odraslih, potrebama vezanim za kadrovske službe za izbor radnika na odgovarajuća radna mesta, kao i sve vrste službi i usluga vezanih za podršku tržištu rada.

4. SRPSKI KAO STRANI JEZIK KAO USLOV ZA DOBIJANJE DRŽAVLJANSTVA, AZILA I ZAPOSLENJA - ZAKONSKI OKVIR 2018.

Svaki vid jezičkih standarda i podrške obavezujućeg tipa treba da je usklađen sa važećim zakonskim dokumentima. S namerom da uočimo prednosti i nedostatke u oblasti koja reguliše pitanja jezika za potrebe uključivanja stranaca u svet rada, istražili smo postojeće zakonske dokumente i ustanovili da postoji niz nedostataka. Podrazumeva se da su takvi nedostaci do sada bili posledica nepostojanja potrebe za detaljnim regulisanjem jezičkih znanja srpskog jezika za potrebe dobijanja državljanstva, dobijanja azila i srpskog jezika kao stranog za potrebe rada.

U intervjuu obavljenom sa službenikom Nacionalne službe za zapošljavanje (ime poznato autorki rada) koji radi na poslovima izdavanja radnih dozvola, dobili smo podatak da za poslodavce ne postoji nikakva zakonska obaveza koja bi

se odnosila na znanje srpskog ili drugog jezika rada. Prema iskustvu ovog službenika, radnici koji borave na radu u Srbiji ne zadržavaju se trajno. Najčešće se radi o povremenim ili sezonskim poslovima u najdužem trajanju od 1 do 3 godine. Za poslove za koje je potrebna viša kvalifikacija najčešće se koristi engleski ili neki drugi strani jezik. Za poslove za koje nije potrebna posebna stručnost, ne postavlja se pitanje jezika za potrebe rada. Najčešće se radi o sezonskim radnicima, veoma često u pograničnim oblastima gde se radnici u Srbiji zadržavaju samo tokom radnog vremena ili u jasnim sezonskim vremenskim periodima, bez namere da se u Srbiji trajno zaposle ili nastane. Smatra da nema uslova da u ovoj oblasti srpski postane deo zakonske regulative jer bi to izazvalo „pobunu” poslodavaca koji teže kratkoročnom profitu i nisu zainteresovani za opšte interese.

5. ZAKONSKA DOKUMENTA I SRPSKI JEZIK ZA DOBIJANJE DRŽAVLJANSTVA, AZILA I ZAPOSLENJA

Smatrali smo da bi bilo korisno proveriti postojeće zakonske i podzakonske dokumente vezane za dobijanje državljanstva, azila i uključivanje u svet rada stranaca, te tako steći uvid u obaveznost i uslovljenost ostvarivanja ovih prava poznavanjem srpskog jezika.

Ustanovili smo da nema podataka o srpskom jeziku i uslovljenosti dokazima o znanju srpskog ili nekog drugog jezika u sledećim dokumentima:

- Zakon o državljanstvu Republike Srbije (*Sl. glasnik RS, br. 135/2004 i 90/2007*),
- Zakon o dopunama zakona o državljanstvu Republike Srbije (*Sl. glasnik RS, br. 24/2018*),
- Zakon o radu Republike Srbije (*Sl. glasnik RS, br. 24/2005, 61/2005, 54/2009, 32/2013, 75/2014, 13/2017 – odluka US, 113/2017 i 95/2018 – autentično tumačenje*),
- Zakon o zapošljavanju stranaca (*Sl. glasnik RS, br. 128/2014 od 26. 11. 2014*)
- Zakon o Nacionalnom okviru kvalifikacija Republike Srbije (*Sl. glasnik RS, br. 27/18*).

Međutim, podatak o srpskom jeziku i srpskom jeziku za potrebe rada pronašli smo u sledećim zakonskim dokumentima:

- Zakon o azilu i privremenoj zaštiti (*Sl. glasnik RS, br. 24/2018*),
- Uredba o načinu uključivanja u društveni, kulturni i privredni život lica kojima je odobreno pravo na azil (*Sl. glasnik RS br. 101 od 16. decembra 2016, 56 od 18. jula 2018*).

5.1 Pitanja jezika i Zakon o azilu i privremenoj zaštiti

U delu Zakona koji se odnosi na prava i obaveze lica kojim je odobreno pravo na azil, u članu 59, stav 3 i 4 predviđa se obaveza nastave srpskog jezika i kulture: stav 3 „Lice kome je odobreno pravo na azil dužno je da pohađa časove srpskog jezika i pisma u Republici Srbiji.” U stavu 4 se uvode i odgovarajuće sankcije: „Ukoliko se lice iz stava 3 ovog člana, bez opravdanog razloga, ne prijavi Komesarijatu za izbeglice i migracije da pohađa časove srpskog jezika i pisma u roku od 15 dana od dana pravnosnažnosti rešenja kojim mu je odobreno pravo na azil ili prestane da pohađa iste, gubi pravo na novčanu pomoć za privremeni smeštaj, kao i pravo na jednokratnu novčanu pomoć koje se obezbeđuju iz budžeta Republike Srbije”.

U članu 98 stavom 2 se uređuje da Komesarijat za izbeglice i migracije, u skladu sa Zakonom koji uređuje zaštitu podataka o ličnosti, prikupljanje i obradu podataka o ličnosti stranaca i sa njim povezanih fizičkih i pravnih lica, utvrđuje podatke u vezi sa obrazovanjem tražilaca azila među kojima su i „činjenica pohađanja časova srpskog jezika; datum upisa i datum završetka pohađanja časova srpskog jezika; činjenica i datum kada je položen ispit iz srpskog jezika i datum sticanja sertifikata; činjenica pohađanja dodatnih časova i broj dodatnih časova koje je stranac pohađao; naziv, sedište i adresa škole gde je stranac pohađao časove srpskog jezika; činjenica pohađanja časova učenja srpske kulture, istorije i ustavnog uređenja, datum upisa i završetka; naziv, sedište i adresa pružaoca usluge davanja časova iz srpske kulture, istorije i ustavnog uređenja; naziv i sedište predškolske, školske ili visokoškolske ustanove u kojoj se stranac školuje ili studira”. Detaljan opis podataka ukazuje na to da zakonodavac posvećuje dužnu pažnju ovim pojedinostima, što je u neskladu sa načinom primene zakonskih odredbi.

5.2 Pitanja jezika i podzakonska akta

Podzakonskim aktima, Uredbom o načinu uključivanja u društveni, kulturni i privredni život lica kojima je odobreno pravo na azil (*Sl. Glasnik RS br. 101 od 16. decembra 2016, 56 od 18. jula 2018*) i Uredbom o izmenama i dopunama Uredbe o načinu uključivanja u društveni, kulturni i privredni život lica kojima je priznato pravo na utočište (*Sl. glasnik RS, br. 56/2018*), definišu se obaveze lica kojima je odobreno pravo na azil u vezi sa pohađanjem kursa i polaganjem ispita iz srpskog jezika i poznavanja srpske istorije, kulture i ustavnog poretka.

Uredbama se u članu 2 reguliše „Uključivanje u društveni, kulturni i privredni život lica kojima je odobreno pravo na azil, obezbeđuje se kroz: 1) potpuno i pravovremeno informisanje o pravima, mogućnostima i obavezama; 2) učenje srpskog jezika; 3) upoznavanje sa srpskom istorijom, kulturom i ustavnim poretkom; 4) pomoć pri uključivanju u obrazovni sistem; 5) pomoć u ostvarivanju prava na zdravstvenu i socijalnu zaštitu; 6) pomoć pri uključivanju na tržište rada. Realizaciju zahteva uredbi obezbeđuje Komesarijat za izbeglice i migracije .

Uredbama se definišu grupe korisnika i broj časova za učenje srpskog jezika i pisma za lica kojima je odobreno pravo na azil: 1) koja nisu uključena u redovno školovanje u RS, 2) koja pohađaju redovnu školu i 3) koja su starija od 65 godina. Časovi se pohađaju u školama za strane jezike koje imaju sertifikovane programe za učenje srpskog jezika ili u redovnim školama ako za to postoji mogućnost. Ističe se i posebnost za lica starija od 65 godina za koja se organizuju „časovi srpskog jezika i pisma u okviru prilagođenog programa srpskog jezika i pisma za svakodnevnu komunikaciju u školama stranih jezika ili od strane udruženja koja predlože odgovarajući program i u mogućnosti su da angažuju odgovarajući kadar”.

Osim časova srpskog jezika, licu kojem je odobreno pravo na azil obezbeđuje se uključivanje u program upoznavanja srpske kulture, istorije i ustavnog uređenja u trajanju od 30 sati godišnje. Program predlažu udruženja, a odobrava ga i finansira Komesarijat za izbeglice Republike Srbije. Prilikom izrade programa, udruženja moraju voditi računa o obaveznoj sadržini programa koju utvrđuje komesar u saradnji sa nadležnim ministarstvom za poslove kulture i ministarstvom nadležnim za poslove državne uprave.

U razgovoru sa odgovornom službenicom u Komesarijatu za izbeglice (ime poznato autorki teksta), krajem 2018. godine, došli smo do saznanja da je za model zakonskih odredbi poslužilo iskustvo Slovenije, da je provera zakona i uputstava prošla uobičajenu proceduru odgovarajućih službi Ministarstva prosvete, nauke i tehnološkog razvoja, Zavoda za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja i Zavoda za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja. Saznali smo da nije bilo propisanog programa kurseva za oba predmeta, a da su organizacija i izvođenje nastave bili povereni instituciji koja je tada dobila posao na tenderu. Na tenderu je određen vršilac ovih aktivnosti, Akademija Oksford. Kao ozbiljne teškoće u ostvarivanju predviđene nastave istaknute su teritorijalna decentralizovanost azilantata i organizacioni problemi.

Ostaje nejasna primena zakonskih odredbi kojima se azilanti i tražioci azila obavezuju da pohađaju i polažu dva predmeta – Srpski jezik i Kulturu, istoriju, društveno uređenje. Nejasnoće se odnose na autorstvo sadržaja programa, njegovu jedinstvenost na teritoriji RS, kvalifikacije institucija izvođača i angažovanih nastavnika, metode nastave, problemi evaluacije, određivanja nivoa kompetencije, izrade testova, definisanje sertifikata itd. Svaki pojedinačno od ovih problema izaziva nesiguran i neusaglašen kvalitet znanja i ima za posledicu neadekvatno uklapanje u životno i radno okruženje.

6. ZAKLJUČAK

Učenje i nastava jezika zemlje domaćina i zapošljavanje jesu osnovni uslovi za pozitivnu integraciju odraslih stranaca u novu sredinu. Posebna pažnja posvećuje se jeziku okruženja za potrebe rada koji se nameće kao uslov za uspešno uklapanje u radnu sredinu. Kao posledica migrantske krize u Evropi koja je zahvatila i Srbiju,

doneseni su zakonski i podzakonski dokumenti koji upućuju na obavezu učenja srpskog jezika i kulture, istorije i društvenog uređenja. Iako se zakonska regulativa pozitivno ocenjuje, uočili smo da adekvatnu primenu zakonskih odredbi prati niz nejasnoća, nepreciznosti i neusklađenosti koje se odnose na sadržaje, nastavu, kvalifikacije nastavnika, evaluaciju itd. Ističe se i potreba za formiranjem Okvira za srpski kao jezik okruženja za potrebe rada, čime bi se doprinelo kvalitetnoj afirmaciji stranaca u radnom okruženju. Za uspešno sprovođenje zakonskih odredbi koje se odnose na izradu programa nastave trebalo bi uključiti eksperte koje se na akademskom nivou bave srpskim kao stranim jezicima i jezikom okruženja.

LITERATURA

- BEACCO, J. C. (2010). *Adult migrant integration policies: principles and implementation*, Strasbourg, Council of Europe, www.coe.int/lang-migrants (pristupljeno 18. 08. 2019).
- BEACCO, J. C., Little D., Hedges C. (2014). *Linguistic Integration of Adult Migrant. Guide to policy development and implementation*, Strasbourg, Council of Europe, 2014 Council of Europe, 2014 (www.coe.int/lang-migrants); tr. it. L'integrazione linguistica dei migranti adulti. Guida per l'elaborazione di strategie e la loro attuazione, in «Italiano LinguaDue», Vol. 6, N° 1, (<http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/4244>) (pristupljeno 18. 08. 2019).
- BEACCO J-C, LITTLE, D, KRUMM H-J, and THALGOTT Ph. (eds.) (2017). *The Linguistic Integration of Adult Migrants: Some Lessons from Research*. Berlin: De Gruyter Mouton in cooperation with the Council of Europe.
- BONVINO, E. et al. (2016). *Sillabo per la progettazione di percorsi sperimentali di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana a livello Pre A1*, Enti certificatori dell'italiano L2.
<http://www.integrazionemigranti.gov.it/Documenti-e-ricerche/SILLABOPreA1.pdf>, (pristupljeno 18. 08.2019).
- BRADDELL, A., Grünhage-Monetti, M. et al. (2016-2019). *Language for work-Tools for professional development*, ECML Project, <http://languageforwork.ecml.at>, (pristupljeno 18. 08. 2019).
- BRADDELL, A., Grünhage-Monetti, M. ur. (2018b). *Lingua e lavoro*, In collaborazione con il Centro Europeo di Lingue Moderne (ECML), *I Quaderni della Ricerca*, 40, La Linea Edu, Loescher Editore Torino.
- BRADDELL, A. Grünhage-Monetti, M. Portefin, C. Sjösvärd, K. (2018). *Language for work – a quick guide* European Centre For Modern Languages.
<https://languageforwork.ecml.at/Portals/48/documents/LFW-quick-guide-EN.pdf?timestamp=1554984122695> (pristupljeno 18. 08. 2019).

- Council of Europe, Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment, Language Policy Unit, Strasbourg. (2001). www.coe.int/lang-CEFR (pristupljeno 18. 08. 2019).
- CUMMINS, J. (1991). Interdependence of first- and second-language proficiency in bilingual children. In E. Bialystok (Ed.), *Language processing in bilingual children*, Cambridge: Cambridge University Press, 70–89.
- CUMMINS, J. (2008). BICS and CALP: Empirical and theoretical status of distinction, In: Street, B. & N.H. Hornberger (eds.) *Encyclopedia of language and education*, 2nd ed. Vol. 2: Literacy. New York: Springer Science + Business Media LLC, 71–83.
- FILIPOVIĆ, J., Vučo, J. (2017). Minority Languages In Education And Social Interaction, u Filipović, J., Vučo, J. Ур. *Minority Languages In Education And Language Learning: Challenges And New Perspectives, Filološka istraživanja danas*, Филолошки факултет, Београд, 13–16.
- GRÜNHAGE-MONETTI, M., Halewijn, E., Holland, C. (2004). *Odyseus – La Deuxième Langue Sur Le Lieu de Travail Les Besoins Linguistiques Des Travailleurs Migrants: L'organisation de L'apprentissage Des Langues À Des Fins Professionnelles*. Strasbourg: Council of Europe - Conseil de l'Europe.
- LATKOVIĆ, B., Grujičić, G. (2018). Pristup tržištu rada tražioca azila i lica kojima je priznat azil, Fondacija Fridrih Ebert, Beograd. 1–7.
<http://library.fes.de/pdf-files/bueros/belgrad/15005.pdf> (pristupljeno 20. 08. 2019).
- LITTLE, D. (2008). *The Common European Framework of Reference for Languages and the Development of Policies for the Integration of Adult Migrants*. Strasbourg: Council of Europe. www.coe.int/lang-migrants, (pristupljeno 18. 08. 2019).
- LITTLE, D. (2012) *The Linguistic Integration of Adult Migrants and the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)*. Strasbourg: Council of Europe. www.coe.int/lang-migrants, (pristupljeno 18. 08. 2019).
- LITTLE, D. (2010). *The Linguistic Integration of Adult Migrants: Evaluating Policy and Practice*, Strasbourg: Council of Europe. www.coe.int/lang-migrants, (pristupljeno 18. 08. 2019).
- ROCCA, L. (2009). *Percorsi per la certificazione linguistica in contesti di immigrazione. Definizione dell'utenza. Specificazioni degli esami. Prospettive future*. Guerra Edizioni.
- SHORT, D. J. & G. Spanos. (1989). Teaching mathematics to limited English proficient students. *ERIC Digest*. Washington, DC.
- VUČO, J. (2018a). Jezik i jezici obrazovanja, (Ur. J. Vučo i J. Filipović) *Jezici obrazovanja*, FID, Filološka istraživanja danas, Filološki fakultet Univerziteta u Beogradu, Beograd, 32–51. <https://doi.org/10.18485/fid.2018.8>

- Vučo, J. (2018b). Migrant Crisis and Language Education. The Case of Serbia, *Proceedings of the 11th Innovation in Language Learning International Conference*, Filodiritto editore international, Bologna, 272–275.
- Вучо, Ј. (2017). Афирмисање културног и језичког идентитета миграната: ка складном животу у новој заједници. Језици и културе у времену и простору, тематски зборник. Универзитет у Новом Саду, Филозофски факултет, Нови Сад, 631–639.
- Вучо, Ј. Ђурић, Љ. Крајишник, В. Стрижак, Н. Сукновић, М. Филиповић, Ј. (2018). Од српског као страног језика, до српског као језика окружења и образовања: *оквир програма језичке подршке*, Филолошки факултет, Министарство просвете, науке и технолошког развоја, УНИЦЕФ, Београд.
- Вучо, Ј. Филиповић, Ј. (2018) Српски као страни језик окружења и образовања, XIII научни скуп Српски језик, књижевност, уметност, ФИЛУМ, Крагујевац (у штампи).

ZAKONI I UREDBE:

- Zakon o državljanstvu Republike Srbije (*Sl. Glasnik RS, br. 135/2004 i 90/2007*)
- Zakon o dopunama zakona o državljanstvu Republike Srbije (*Službeni glasnik RS, br. 24/2018*)
- Zakon o radu, (*Službeni glasnik RS, br. 24/2005, 61/2005, 54/2009, 32/2013, 75/2014, 13/2017 – odluka US, 113/2017 i 95/2018 – autentično tumačenje*)
- Zakon o zapošljavanju stranaca (*Sl. Glasnik RS, br. 128/2014 od 26.11.2014.*)
- Zakon o azilu i privremenoj zaštiti (*Sl. glasnik RS, br. 24/2018*)
- Zakon o Nacionalnom okviru kvalifikacija Republike Srbije (*Sl. glasnik RS, broj 27/18*)
- Uredba o načinu uključivanja u društveni, kulturni i privredni život lica kojima je odobreno pravo na azil (*Sl. Glasnik RS br. 101 od 16. decembra 2016, 56 od 18. jula 2018*)
- Uredba o izmenama i dopunama Uredbe o načinu uključivanja u društveni, kulturni i privredni život lica kojima je priznato pravo na utočište (*Sl. glasnik RS, br. 56/2018*)

Julijana Vučo

FOREIGN LANGUAGE FOR THE NEEDS OF WORK

Summary

Being an alien in a country where one lives and works is a common phenomenon at the beginning of the 21st century. Apart from English as the language of global communication, to learn and work in a foreign language becomes a necessity. It is a phenomenon that has long been happening in most countries of the world. Based on data from the European Commission, 57 million Europeans reside in countries in which they were not born. The need for knowledge and learning of the language of the host country, different from the mother tongue, is one of the requirements for successful inclusion in the working world or for a shorter, longer or lasting residency. It should be standardized and matched with measurable requirements and offered under the language support program for work needs.

In Serbia, as a result of migrant movements from east to west, migration of highly qualified population of Serbia towards developed countries of Europe and the world, demographic crisis, but also European and other integration and work needs, labor mobility and the ability to function in a universal or domestic work environment is clear need, and it is becoming an increasingly common reality. Within working frameworks, communication can take place in different languages, depending on the needs of employers, in English as lingua franca, or in some other foreign language, but also in Serbian as a foreign language of the environment. Serbian is used as the language of the environment, as well as a language of efficient integration into the working and other domains of everyday life.

Different models of language support are defined in the paper and encourage the need to create the Serbian Framework as the language of the environment for the needs of work.

Key words: Language for work, Serbian L2, Serbian for work, framework of language support

378.147::811.163.41(436)

Dijana J. Tockner Glova

dijana.tocknerglova@univie.ac.at

Grozdana L. Bulov

grozdana.bulov@univie.ac.at

Zentrum für Translationswissenschaft, Beč

СРПСКИ ЈЕЗИК КАО „А, Б ИЛИ Ц ЈЕЗИК” НА ЦЕНТРУ ЗА ТРАНСЛАТОЛОГИЈУ УНИВЕРЗИТЕТА У БЕЧУ

На универзитетима у Аустрији српски језик није само предмет студија славистике, већ се такође предаје и на институцијима/центрима за транслатологију у Бечу, Грацу и Инзбруку. Студенти на основним студијама транскултуралне комуникације (BA Transkulturelle Kommunikation) и мастер студијама транслатологије (MA Translation) на Центру за транслатологију Бечког универзитета могу одабрати српски језик у комбинацији са босанским и хрватским језиком као један од понуђених 12 језичких смјерова. Циљ овог рада је да прикаже организацију настава српског језика у оквиру тренутно важеће студијског програма транскултуралне комуникације с поседним освртом на основне студије, које су уједно припремне студије за мастер студије усмено и/или писмено превођења. Настава и методолошки принципи настава организовани су узимајући у обзир да ли студенти српски (односно босански или хрватски) језик уписују као мајтерњи или примарни језик образовања/комуникације (А језик), као активан страни језик (Б језик) или као пасиван страни језик (Ц језик).

Кључне ријечи: језик А, Б или Ц, мајтерњи језик, језик образовања, страни језик

1. ЦЕНТАР ЗА ТРАНСЛАТОЛОГИЈУ УНИВЕРЗИТЕТА У БЕЧУ

У Њемачкој и Аустрији институти за писмено и усмено превођење почињу се оснивати тридесетих и четрдесетих година 20. вијека као организационе јединице универзитета: 1933. године у Хајделбергу, 1937. у Лајпцигу и 1943. у Бечу. Институт за усмено превођење (*Institut für Dolmetscherausbildung*), основан 1943. године у Бечу, био је додуше први институт у Аустрији који је у свом називу садржавао ријеч „усмено превођење”, но то никако не значи да је то уједно и почетак институционализованог образовања усмених преводилаца. образовање у сврху језичког посредовања датира још од владавине царице Марије Терезије, када је 1754. године основана тзв. Оријентална академија (*Orientalische Akademie*), касније преименована у Дипломатску академију (*Konsularakademie*), на којој је превођење било саставни дио дипломатског образовања (усп. Ахамер, 2007: 3). Анализирајући издвајање преводилачког образовања из дипломатског образовања у

Њемачкој, Ахамер (2007) сматра да је затварање бечке Дипломатске академије 1941. године, праћено оснивањем посебног Института за усмено превођење двије године касније, процес одвајања образовања (усмених) преводаца и преводачке дисциплине од дипломатског образовног програма сличан оном какав се претходно могао посматрати у Њемачкој.

Данашњи Центар¹ за транслатологију Универзитета у Бечу своје институционо коријење вуче од Института за усмено превођење, о чијем оснивању је донет министарски декрет у прољеће 1943. године.² У вријеме оснивања Института писмено и усмено превођење могло се студирати у оквиру 5 језичких секција: енглески, француски, италијански, руски и њемачки као нематерњи језик. Међутим, од самог почетка постојала је могућност отварања додатних језичких секција, под одређеним условима и ако је било довољно пријављених студената. Након Другог свјетског рата број језичких секција се удвостручио те се кретао између 9 и 12 језика, међу којима су били нпр. словачки, новогрчки, португалски или румунски језик. Седамдесетих година 20. вијека настава се изводи у 13 језичких секција: њемачки као страни језик, енглески, француски, италијански, јапански, пољски, португалски, румунски, руски, српскохрватски, шпански, чешки и мађарски. У понуди језика, од седамдесетих година прошлог вијека до данас, мало тога се промијенило. Центар за транслатологију данас у оквиру основних студија Транскултурална комуникација (*BA Transkulturelle*

¹ Према Организационом плану Универзитета у Бечу, ниже организационе јединице Универзитета су факултети и центри. Центар се од факултета разликује по томе што уз истраживачки и научни рад које проводе и факултети може преузимати и друге посебне задатке. Члан 4. Организационог плана Универзитета у Бечу гласи: „*Zentren sind Organisationseinheiten der Universität, die neben Forschung und Lehre besondere Aufgaben für die Universität Wien wahrnehmen oder überwiegend entweder der Lehre oder der Forschung dienen.*” (OPUW 2019: 1) („Центри су организационе јединице Универзитета који поред истраживања и образовања преузимају и друге посебне задатке за Универзитет у Бечу, или претежно обављају истраживачки или образовни рад.” – са њемачког превеле ауторке)

² Тако у извјештају проф. Рихрада Мајстера од 27. маја 1943. године стоји: „*Durch Erlaß vom 4. Jänner 1943 – WJ Nr. 2988 wurde die Fakultät zur Stellungnahme zu einem Entwurf einer reichseinheitlichen Prüfungsordnung für Akademisch geprüfte Übersetzer und Dolmetscher aufgefordert. [...] Die regelmäßige Abhaltung von Eignungs- und Aufnahmeprüfungen in die Lehrgänge, die nunmehr auch einsetzenden Prüfungen für Übersetzer und alsbald für Dolmetscher sowie die bevorstehende reichseinheitliche Regelung der Dolmetschausbildung an deutschen Hochschulen machen die definitive Einrichtung eines Dolmetsch-Ausbildungsinstitutes notwendig.*” („Министарским декретом од 4. јануара 1943. године број WJ 2988, од Факултета се захтијева да изнесе став о нацрту јединствене Уредбе о испитима за академске писмене и усмене преводиоце која ће важити у цијелом *Paјху* (*sic!*). [...] Редовно одржавање квалификационих и пријемних испита за студијске програме, те уведени стручни испити за писмене преводиоце, као и предвиђени испити за усмене преводиоце, заједно са јединственим прописима о образовању усмених преводаца на њемачким универзитетима условљавају успостављање посебног института за образовање усмених преводаца.” – са њемачког превеле ауторке)

Kommunikation) нуди исте језике као и седамдесетих година, са изузетком јапанског који се, као и кинески, предаје само у оквиру мастер студија. Српски језик – све до зимског семестра 1997. године српско-хрватски језик – данас се нуди заједно са босанским и хрватским и то као А, Б или Ц језик студената, како основних студија Транскултуралне комуникације, тако и мастер студија Транслатологије.

2. СТУДИЈСКИ ПРОГРАМ НА ЦЕНТРУ ЗА ТРАНСЛАТОЛОГИЈУ

На Центру за транслатологију Универзитета у Бечу студенти могу уписати основне студије Транскултуралне комуникације и мастер студије Транслатологије.

Основне студије Транскултуралне комуникације студентима пружају широко научно образовање из подручја транскултуралне комуникације, омогућујући притом стицање високе језичке, текстно-дискурсивне и културне компетенције, те дају увод у основе преводилачке компетенције. Апсолвенти основног студијског програма Транскултурална комуникација располажу знањима и способностима која им омогућавају да се одлуче за даље образовање на мастер студијама Транслатологија са тежиштем на усменом или писменом превођењу, или пак за рад у областима за која су потребне високе језичке и транскултуралне компетенције, било то у индустрији, економији, туризму, политици, медијима и сл.

Осим кључних стручних компетенција, студије посредују и низ методичких и практичних вјештина за анализу и рјешавање комуникативних, језичких, текстуалних и културних питања у оквиру транскултуралних комуникацијских процеса. Током основних студија студенти усвајају сљедеће компетенције: језичка и културна компетенција, интралингвална и контрастивна текстна компетенција, метастручне компетенције попут медијске компетенције, те основе преводилачке компетенције.

Основне студије Транскултуралне комуникације су организоване као вишејезичке студије, тј. осим њемачког студенти уписују и два страна језика. Док сви студенти похађају иста предавања и семинаре из подручја транскултуралне комуникације и транслатологије, изградња језичке компетенције одвија се у оквиру предавања, просеминара и вјежби на дотичним радним језицима студената. У оквиру језичке групе за босански, хрватски и српски настава се одржава на босанском, хрватском и српском језику, а језичка компонента студија обухвата сљедеће предмете приказане у табели 1. Табела у првом ступцу садржи препоруку у којем семестру би требало одслушати дотичну вјежбу, а ступци А, Б и Ц језик садрже информацију о томе да ли је дотична вјежба намијењена свим студентима (крстић у сва три ступца) или само студентима који су босански, хрватски и српски уписали као Б или Ц језик.

семестар	назив предмета	А језик	Б језик	Ц језик
1.	предавање Напредна језичка компетенција (VO Vertiefende Sprachkompetenz)	x	x	x
2.	Граматика у контексту (UE Grammatik im Kontext)		x	x
	Усмена комуникација (UE Mündliche Kommunikation)		x	x
	Писмена компетенција – читање и писање (UE Lesekompetenz und Textproduktion)		x	x
3.	Писмена компетенција – слушање и писање (UE Hörkompetenz und Textproduktion)		x	x
4./5.	Писана текстна компетенција (UE Textkompetenz schriftlich)	x	x	x
	Усмена текстна компетенција (UE Textkompetenz mündlich)		x	x
5./6	Основна преводилачка компетенција 1 (UE Translatorische Basiskompetenz 1)	x	x	x
	Основна преводилачка компетенција 2 (UE Translatorische Basiskompetenz 2)	x	x	x

Табела 1. Приказ предмета у оквиру језичке компетенције основних студија

Из таблице се види да су вјежбе у оквиру језичке компоненте примарно намијењене студентима који су дотични језик, у овом случају босански, хрватски и српски, уписали као први или други страни језик, тј. језик који активно користе. Само су уводно предавање Напредна језичка компетенција и вјежба Писана текстна компетенција намијењени свим студентима, укључујући оне којима је босански, хрватски односно српски А језик. Вјежба Основна преводилачка компетенција, чије тежиште није усвајање језика, него увод у преводилачку компетенцију, такође је намијењена свим студентима.

Мастер програм студија Транслатологије се надовезује на компетенције и студијске циљеве основних студија, те језичку, текстно-дискурсивну и културну компетенцију на свим одабраним језицима сматра предусловом за изградњу преводилачке компетенције. Циљ мастер програма је стручно и научно оспособљавање за обављање посла усменог и писменог преводиоца односно стручњака за комуникацију и превазилажење језичких, културних

и професионалних баријера, као и даљи рад у науци и истраживању. Студијски програм је интегративног карактера, тј. обухвата како научне теорије и концепте транслатологије, тако и практичне компетенције и методе те анализу транслатолошких процеса у њиховој историјској, социјалној и културно-трансферној димензији. Апсолвенти мастер програма транслатологије посједују компетенције за самоодговорну транслатолошку праксу и флексибилност у глобалној комуникацији која се брзо мијења. Профил апсолвената транслатологије траже прије свега глобална предузећа, јавне и приватне институције, међународне организације, културне установе, издавачи и преводилачке и медијске агенције.

У уводним обавезним модулима од укупно 24 ЕСПБ бода, студенти стичу знање из теоријске и примијењене транслатологије, културног и текстног трансфера у интеркултуралној комуникацији, те увид у компетенције и вјештине потребне за различите видове усменог и писменог превођења. На ове обавезне модуле слиједе алтернативни модули од по 70 ЕСПБ бодова, који представљају изабрано тежиште мастер студија:

1. Стручно превођење и индустрија језичких технологија (*Fachübersetzen und Sprachindustrie*)
2. Превођење у књижевности, медијима и умјетности (*Übersetzen in Literatur – Medien – Kunst*)
3. Дијалошко превођење (*Dialogdolmetschen*)
4. Конференцијско превођење (*Konferenzdolmetschen*)

Прва два студијска тежишта односе се на писмено превођење, при чему се тежиште стручног превођења и језичке индустрије концентрише на превођење стручних текстова из области технике, медицине и природних наука, те права и економије. Ова вјештина изискује компетенције као што су познавање и примјена преводилачких програма и технологија, управљање терминологијом и ресурсима, израда вишејезичке техничке документације и локализација. Научна рефлексија и анализа процеса и метода превођења, истраживања, меморисања и чувања података употпуњују компетенције овог тежишта. У оквиру студијског тежишта књижевног, умјетничког и медијског превођења изучавају се научна сазнања, методе и практичне вјештине у вези са превођењем умјетничких текстова, њихова стилска средства и језички регистар, као и простор за транслатолошке одлуке, те схватање институционалног оквира у којем се књижевни преводиоци крећу. На овом тежишту њемачки језик мора бити А језик, тј. једини језик на који се преводи.

Усмено превођење такође обухвата два тежишта. Тежиште дијалошког превођења оспособљава апсолвенте за професионално усмено превођење комуникацијске интеракције двају или више говорника у различитим стручним областима, од пословних преговора, преко правног или

медицинског савјетовања, до умјетности и културе. За разлику од тога на конференцијском превођењу тежиште је на консекутивном и симултаном превођењу у међународној институционализованој и стручној комуникацији (нпр. на научним скуповима, конференцијама међународних организација, приликом званичних посјета и сл.), узимајући у обзир стручне, термилошке и професионалне компетенције на високом нивоу, као и научну рефлексију о улози и опсегу усменог превођења у институционализованој комуникацији.

3. А, Б ИЛИ Ц ЈЕЗИК

Приликом уписа на основне студије студенти бирају и уписују три радна језика: А, Б и Ц језик. У оквиру језичке групе „босански, хрватски и српски” студенти српски језик могу уписати као А, Б или Ц језик у комбинацији с њемачким и још једним страним језиком. При томе сви студенти који под А немају њемачки, него неки други језик, морају уписати њемачки као Б језик.

План и програм основних студија Транскултурална комуникација (усп. § 3, ВА 2016³) дефинише А језик као први језик односно језик образовања. При томе се под првим језиком подразумијева онај језик који је студент усвојио као први током дјетињства у природном језичком окружењу. Језик образовања јесте онај језик на којем је студент похађао програме школског образовања. Б језик је први страни, а Ц језик други страни језик који студент изабере као свој радни језик. При томе је важно напоменути да су и Б и Ц језик у оквиру основних студија активни страни језици тј. циљ је да студенти усвоје не само рецептивне, него такође продуктивне језичке компетенције.

У зимском семестру академске године 2018/2019. спроведена је анкета на уводном језичком предавању Напредна језичка компетенција које студенти похађају у првом семестру и које је предуслов за уписивање осталих вјежби у оквиру исте језичке секције. Анкетом је обухваћен укупно 31 студент присутан на предавању у тренутку спровођења анкете.

³ Члан 3 Плана и програма основних студија Транскултуралне комуникације из 2016. године гласи: „*Während ihres Studiums arbeiten die Studierenden in drei Arbeitssprachen: A-Sprache, B-Sprache, C-Sprache. Als A-Sprache gilt eine Erst- bzw. Bildungssprache, wobei Deutsch entweder als A-Sprache oder als B-Sprache zu wählen ist. Eine Erstsprache ist eine Sprache, die im Rahmen des kindlichen Spracherwerbs in natürlicher Umgebung erworben wurde. Eine Bildungssprache ist eine Sprache, in der während der (schulischen) Bildung oder Ausbildung ein Großteil der Inhalte vermittelt und verarbeitet wurde.*” (§ 3, ВА 2016) („Студенти током студија користе три радна језика: А језик, Б језик и Ц језик. А језик је примарно усвојени језик и/или језик образовања студента. Њемачки језик мора да буде или А или Б језик студента. Примарни језик је први језик који је студент усвојио у природном окружењу у дјетињству. Језик образовања јесте језик на којем је студент слушао и стекао највећи дио знања у оквиру свог (формалног школског образовања.” – са њемачког превеле ауторке)

Од њих 31 само шесторо студената је изјавило да су се образовали на босанском, хрватском или српском језику те да су матурирали у једној од земаља региона. У складу с тим, ови студенти су уписали босански, хрватски и српски као А језик, њемачки су морали пријавити као Б језик, а као Ц језик одабрали су један од језика који се нуде у оквиру основних студија.

Њих 25 у анкети је навело да су матурирали у једној од земаља њемачког говорног подручја, тј. у Њемачкој или Аустрији. Само 4 студената из ове групе навело је њемачки као матерњи језик који су и уписали под А, док су босански, хрватски и српски уписали као Б језик (3 студената) или Ц језик (1 студент). По један студент је навео словеначки, односно француски као матерњи језик, али су њемачки као језик образовања уписали под А језик, док су босански, хрватски и српски уписали под Ц језик.

Преосталих 19 студената навело је босански, хрватски или српски као матерњи језик. Међутим само их је двоје уписало босански, хрватски и српски као А језик. Осталих 17 студената уписало је њемачки као А језик, а босански, хрватски и српски као Б језик (11) или Ц језик (6).

језик образовања и матура у Аустрији или Њемачкој	матерњи језик А језик		њемачки	босански, хрватски или српски		
			А језик	Б језик	Ц језик	
25/31	њемачки	4	4		3	1
	босански, хрватски или српски	19	17		11	6
				2		
	словеначки	1	1			1
француски	1	1			1	

Табела 2. Резултати анкете (основне студије)

Према резултатима ове анкете, 62% студената који су матурирали у Аустрији или Њемачкој сматрају босански, хрватски или српски својим матерњим језиком, али га не уписују као свој први језик или језик образовања. Из разговора с истим студентима на првом часу произилази да је ријеч о студентима насљедним говорницима који су босански, хрватски или српски учили неформално у родитељском дому, при чему су један или оба родитеља поријеклом из једне од земаља региона, те тим студентима босански, хрватски или српски није страни језик, него постоје породичне и културне везе са земљом поријекла родитеља и предака. Иако им је босански, хрватски или српски завичајни, тј. матерњи језик, исти ти студенти су социјализовани у доминантном језику земље у којој живе (Аустрији или Њемачкој), те су се

– посматрајући раздобље од вртића до матуре – формално образовали на њемачком језику у њемачком говорном окружењу.

Ова слика о језичком образовању и језичкој комбинацији студената једнако се може пренијети и на мастер студије. Паралелно са горе наведеном анкетом, истражили смо језичке комбинације студената мастер студија са тежиштем на конференцијском превођењу. У зимском семестру 2018/2019. г. на вјежбама усменог (симуланог и/или консекутивног) превођења било је 17 испитаних студената. Од тога 11 је навело босански, хрватски или српски као матерњи језик, тј. завичајни језик породице. Исти број навео је њемачки језик као свој А језик, тј. примарни језик комуникације, односно формалног образовања, док је само 6 од 17 студената изабрало босански, хрватски или српски као свој А језик. То јасно указује на чињеницу да су босански, хрватски и српски у већини случајева ограничени на ниво свакодневне (приватне) комуникације у породици, док њемачки као језик окружења преузима улогу главног комуникацијског средства, како у формалном образовању, тако и у осталим несвакодневним комуникацијским ситуацијама (нпр. књижевност, познавање културног стваралаштва и историје, фразеологије и језичких регистара од регионализама до формалног и научног дискурса итд.). Вриједно је пак помена да је босански, хрватски или српски само у једном од 17 случајева изабран као Ц језик, што указује на горе наведену везаност студената за породицу и поријекло. Међу студентима код којих босански, хрватски или српски представља А језик током студија, највише је оних који су преко европских програма размјене студената или на други начин дошли из Србије, Хрватске, Босне и Херцеговине или Црне Горе да заврше мастер студије у Аустрији како би додатно усавршили језичке и преводачке компетенције на њемачком језику.

језик образовања и матура у Аустрији или Њемачкој	матерњи језик А језик		њемачки	босански, хрватски или српски		
			А језик	Б језик	Ц језик	
11/17	њемачки	2	11			
	босански, хрватски или српски	14			10	1
				6		
	мађарски	1				
	енглески					7
	француски					3
шпански					4	

Табела 3. Резултати анкете (мастер студије)

У вези са избором језичке комбинације током студија (тј. А, Б и Ц језика), важно је напоменути да се на Центру за транслатологију нуде различите комбинације за поједина тежишта. Тако је за тежиште стручног превођења и језичке индустрије обавезно, поред А језика, имати још један или два Б језика, тј. један или два активна страна језика на које се преводи, док нема пасивног (Ц) језика. Исто важи и за тежиште дијалогског превођења. У случају испитане групе студената конференцијског превођења, могуће је више језичких комбинација: 1) А–Б–Ц–(Ц), тј. један А језик, један Б језик са којег и на који се преводи, и један или два Ц језика са којих се преводи на А језик, али на које се не преводи или 2) А–Ц–Ц–Ц, дакле један активни А језик и три пасивна Ц језика, при чему А језик мора бити њемачки. Већина испитаних студената имала је прву језичку комбинацију, тј. одабрала је њемачки као А језик, босански, хрватски или српски као Б језик и енглески, шпански или француски као Ц језик.

4. ЗАКЉУЧАК

Резултати анкете спроведене у зимском семестру 2018/2019. г. показују да тек једна трећина студената на основим и мастер студијама босански, хрватски или српски уписује као А језик, тј. главни језик комуникације и образовања. Ријеч је о студентима коју су одмах након матуре или након завршетка основних студија у једној од земаља у региону одлучили да високошколско образовање наставе у Аустрији.

Као што се види из података наведених у табелама, студенти тек у појединачним случајевима уписују босански, хрватски или српски као Ц језик, тј. други активан страни језик на основним студијама, или други пасиван страни језик на мастер студијама с којег преводе на њемачки, али не и у другом смјеру.

Највећа група студената, њих двије трећине, како на основним, тако и на мастер студијама, босански, хрватски или српски бира као први страни, тј. Б језик. Иако су одрасли и школовали се у њемачком говорном подручју, те су српски, хрватски или босански неформално научили као завичајни језик уз родитеље и родбину, исти ти студенти босански, хрватски или српски наводе као свој матерњи језик, што понајприје указује на емоционалну везаност за језик преко родитеља. Међутим, њемачки језик који не наводе као матерњи уписују као А језик – основни језик образовања и комуникације. Као главну мотивацију за одабир босанског, хрватског или српског језика наводе жељу да у формалним оквирима науче и усаврше свој матерњи језик.

Истовремено, оваква језичка структура студената представља изазов у настави. Наиме, босански, хрватски или српски као завичајни језик без формалног образовања на том језику углавном је ограничен на свакодневну комуникацијску компетенцију у оквиру породице, неретко „обојен”

регионализмима и нестандартним изговором или пак „позајмицама” из њемачког језика, због чега се изградњи језичке компоненте преводачке компетенције даје много значаја, како на основним, тако и на мастер студијама. Притом, треба напоменути да се компетенције и циљеви студијских програма основних и мастер студија на Центру за транслатологију односе на познавање језика на високом нивоу језичке компетенције, али исто тако и на широк спектар области стручне комуникације, као што су право, медицина, економија, техника, умјетност и култура, међународна институционализована комуникација итд.

С обзиром на то да су пред нама генерације студената које спрски, босански или хрватски свјесно бирају као Б језик, желећи да га и формално изучавају током студија, потребно је у научној заједници и међу лекторима још више пажње посветити специфичности оваквог учења и предавања језика кроз наставне материјале, уџбенике и вјежбе намијењене студентима наследним говорницима и још интензивније програме размјене студената.

ЛИТЕРАТУРА

- ANAMER, V.S. (2007). Die Gründung des Instituts für Dolmetscherausbildung an der Universität Wien 1943. *Lebende Sprache*, Nr. 1/2007, 1–9.
- Curriculum für das Bachelorstudium Transkulturelle Kommunikation, (2016): <https://transvienna.univie.ac.at/studium/bachelorstudium/> (последњи приступ 24. 03. 2019)
- Curriculum für das Masterstudium Translation ,(2016): <https://transvienna.univie.ac.at/studium/masterstudium-translation/> (27. 03. 2019)
- Organisationsplan Universität Wien, (2019). <https://www.univie.ac.at/rektorenteam/ug2002/organisation.pdf> (последњи приступ 24. 03. 2019)
- РЕТЮКУ, V.(1983). Vierzig Jahre Institut für Übersetzer- und Dolmetscherausbildung der Universität Wien. *Festschrift zu 40-jährigen bestehen des Institus für Übersetzer- und Dolmetscherausbildung der Universität Wien*. Tulln: Dr. D. Ott-Verlag.
- UAW, Phil. Dekanat, 199 ex 1943/44, Bericht über die Einrichtung eines Institutes für Dilmetschausbildung, 27.5.1943.

Grozdana Bulov und Dijana Tockner Glova

SERBISCH ALS A-, B- ODER C-SPRACHE
AM ZENTRUM FÜR TRANSLATIONSWISSENSCHAFT DER UNIVERSITÄT WIEN

Zusammenfassung

Die serbische Sprache wird in Österreich nicht nur an der Slawistik, sondern auch an den Instituten bzw. Zentren für Translationswissenschaft in Wien, Graz und Innsbruck gelehrt. Das Sprachangebot im Bachelorstudium Transkulturelle Kommunikation und im Masterstudium Translationswissenschaft am Zentrum für Translationswissenschaft der Universität Wien umfasst insgesamt 12 Sprachen, darunter auch Serbisch iVm Bosnisch und Kroatisch. Die Studierenden können Serbisch (bzw. Bosnisch oder Kroatisch) entweder als ihre A-Sprache (Erst- bzw. Bildungssprache), B-Sprache (erste Fremdsprache) oder C-Sprache (zweite Fremdsprache) wählen.

Die Ergebnisse der im Wintersemester 2018/2019 durchgeführten Umfrage unter den Erstsemestrigen im BA und Konferenzdolmetschstudierenden im MA ergab, dass rund zwei Drittel Serbisch bzw. Bosnisch oder Kroatisch als ihre B-Sprache wählen, während Deutsch als A-Sprache fungiert. Nur ein Drittel gibt B/K/S als ihre A-Sprache an, während C-Sprache nur in Einzelfällen vorkommt. Diese Ergebnisse deuten darauf hin, dass die Studierenden eine kulturelle Verbindung zur Sprache ihrer Eltern haben und diese durch ihre Universitätsausbildung auch formal auf einem hohen Kompetenzniveau erlernen wollen. Vor diesem Hintergrund ist es notwendig, dem Erwerb der höheren Sprachkompetenz unter diesen spezifischen Bedingungen in der wissenschaftlichen Gemeinschaft und unter den Lehrenden mehr Rechnung zu tragen, z.B. durch spezielle Lehr- und Lernmaterialien für HerkunftsspecherInnen und noch intensivere Studierenden-Austauschprogramme.

Key words: A, B und C-Sprache, Muttersprache, Herkunftssprache, Bildungssprache, Fremdsprache

Robert R. Bońkowski
Uniwersytet Śląski, Katowice
robert.bonkowski@us.edu.pl

SERBISTYKA NA UNIWERSYTECIE ŚLĄSKIM W KATOWICACH. HISTORIA, WSPÓŁCZESNOŚĆ I PERSPEKTYWY NA PRZYSZŁOŚĆ

Slawistyka (w węższym znaczeniu serbistyka (filologia serbska) i kroatystyka (filologia chorwacka), względnie serbokroatystyka (filologia serbsko-chorwacka) posiada w Polsce bardzo bogatą tradycję. Duże zainteresowanie Polaków kulturą, tradycją, folklorem, literaturą, jak i językiem Serbów i Chorwatów poświadczona jest już w XIX wieku. To zainteresowanie widoczne jest również na Śląsku. Artykuł dotyczy funkcjonowania serbistyki w ramach studiów slawistycznych na Uniwersytecie Śląskim w Katowicach. Przedstawiono genezę powstania slawistyki (i w jej ramach serbistyki) na tym uniwersytecie, historię funkcjonowania oraz czasy współczesne serbistyki. W artykule zwrócono także uwagę na takie aspekty, jak struktura i współpraca międzynarodowa.

Słowa – klucze: Uniwersytet Śląski, slawistyka, serbistyka, struktura, historia, współczesność, przyszłość

1. WPROWADZENIE

Slawistyka (w węższym znaczeniu serbistyka i kroatystyka, względnie serbokroatystyka) posiada w Polsce bardzo bogatą tradycję. Duże zainteresowanie Polaków kulturą, tradycją, folklorem, literaturą, jak i językiem Serbów i Chorwatów poświadczona jest już w XIX wieku. Wystarczy wspomnieć fakt, iż na Uniwersytecie Jagiellońskim w Krakowie slawistyka funkcjonowała już w XIX stuleciu. Ta ciekawość światem słowiańskim (tu: południowsłowiańskim) rozwija się i nasila w międzywojniu, a następnie po drugiej wojnie światowej. Warto tu chociażby na przykład wymienić znanego historyka kultury i organizatora życia literackiego w Chorwacji Julija Benešicia, który jako delegat ministerstwa jugosłowiańskiego i wykładowca literatur narodów ówczesnej Jugosławii oraz języka serbsko-chorwackiego na Uniwersytecie Warszawskim w okresie swojego pobytu w stolicy Polski przyczynił się do tego, że kultura jugosłowiańska (a zwłaszcza chorwacka) stała się obecna w Polsce, a przez to stała się Polakom bardziej znana. Jego działalność obejmowała nie tylko kręgi uniwersyteckie, ale

także odegrała znaczącą rolę w szerszej popularyzacji kultury chorwackiej, jak i w ogóle w popularyzacji kultur narodów byłej Jugosławii w środowisku polskich elit kulturalnych, z którymi Julije Benešić miał bardzo dobre, a nawet przyjacielskie stosunki (Wrocławski 2002: 165).

Jako kierunek studiów serbokrotystyka (względnie jugoslawistyka) po II wojnie światowej (a zwłaszcza w latach osiemdziesiątych XX wieku) staje się coraz bardziej popularna nie tylko ze względu na przedwojenną działalność Julija Benešića, ale i z innych powodów. Jugosławia mianowicie, jako państwo słowiańskie nie należące do Układu Warszawskiego staje się w tym okresie bardzo atrakcyjna dla Polaków. W oczach wielu moich rodaków tego okresu Jugosławia jawi się jako państwo typu zachodniego, a oficjalny język SFRJ – serbsko-chorwacki – staje się na tyle atrakcyjny i popularny, że oprócz możliwości jego nauki w ośrodkach uniwersyteckich w latach osiemdziesiątych XX wieku Polacy chętnie się go poznają na licznych kursach organizowanych przez ówczesne instytucje kulturalno-oświatowe.

Stosunek Polaków do języka serbsko-chorwackiego zaczął się zmieniać po rozpadzie SFRJ (oraz wojnach w poszczególnych republikach) i powstaniu samodzielnych niezależnych państw – Republiki Słowenii (1991), Republiki Chorwacji (1991), Bośni i Hercegowiny (1992) oraz Republiki Macedonii (1992), jak i ukonstytuowanie się tzw. nowej Jugosławii (później Serbii i Czarnogóry).

Obecnie w Polsce język serbski można studiować na dziewięciu uniwersytetach – w Gdańsku, Szczecinie, Poznaniu, Wrocławiu, Katowicach, Krakowie, Łodzi, Warszawie i Toruniu (natomiast język chorwacki na pięciu – w Warszawie, Krakowie, Katowicach, Poznaniu, Gdańsku).

Uniwersytet Śląski w Katowicach działa od 1968 roku. Z inicjatywy profesora zwyczajnego dra habilitowanego Kazimierza Polańskiego¹, który w bardzo krótkim czasie skupił wokół siebie licznych pracowników naukowych – neofilologów (językoznawców i literaturoznawców) szybko doszło do otwierania poszczególnych katedr języków obcych. Wśród neofilologów znaleźli się również sławiści.

Slawistyka na Uniwersytecie Śląskim w Katowicach rozpoczęła swoją działalność w 1974 roku, czyli już po sześciu latach od założenia uniwersytetu. W czasie poprzedniego ustroju politycznego Uniwersytet Śląski, jako jeden z trzech uniwersytetów w Polsce (poza Uniwersytetem Warszawskim i Uniwersytetem Jagiellońskim w Krakowie) kształcił przyszłych slawistów (osobnym kierunkiem studiów

¹ Wybitny polski lingwista (językoznawca ogólny, slawista i anglista), profesor zwyczajny nauk humanistycznych, współtwórca polskiej teorii językoznawczej, a także współautor i redaktor fundamentalnych dzieł językoznawczych (m.in. *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*, czy *Słownik syntaktyczno-generatywny czasowników polskich*), zob. https://pl.wikipedia.org/wiki/Kazimierz_Pola%C5%84ski (dostęp: 29.03.2019).

byłą wówczas filologia rosyjska lub wschodniosłowiańska²). W tym, samym 1974 roku przeprowadzono nabór na pierwszy rok studiów slawistycznych – na filologię czeską. Po dwóch latach, w 1976 roku założono filologię serbsko-chorwacką. W międzyczasie również, w formie lektoratów, zaczęto uczyć następujące języki słowiańskie: słoweński, bułgarski, łużycki i macedoński.

Z organizacyjnego punktu widzenia slawistyka początkowo funkcjonowała w strukturach Instytutu Filologii Obcych jako Zakład Filologii Słowiańskiej. W roku 1981 prof. Włodzimierz Pianka przeorganizował Zakład w Katedrę Filologii Słowiańskiej, zmieniając tym samym jej strukturę. W ramach Katedry powstał Zakład Językoznawstwa Słowiańskiego oraz Zakład Literaturoznawstwa. W tym samym okresie Katedra została poszerzona – otwarto nowe grupy – filologię słowacką oraz jugoslawistykę (Bońkowski, Markiewicz 1997: 22).

2. HISTORIA

Wprowadzenie jugoslawistyki, jako kierunku studiów slawistycznych wiązało się z nauką wszystkich trzech ówczesnych oficjalnych słowiańskich języków byłej Socjalistycznej Federacyjnej Republiki Jugosławii. Nauka ta opierała się na następującym schemacie:

- język **serbsko-chorwacki** jako **pierwszy** język kierunkowy,
- na przemian język **słoweński** lub język **macedoński** jako **drugi** język kierunkowy,
- na przemian język **macedoński** lub język **słoweński** jako **trzeci** język kierunkowy.

Oprócz nauki poszczególnych języków w różnych konfiguracjach tok studiów obejmował również zajęcia z literatur narodów ówczesnej Jugosławii, ich folkloru, historii, jak i z innych przedmiotów objętych kształceniem filologicznym. Rokrocznie Katedra Filologii Słowiańskiej wypełniała limit dwudziestu przyjęć studentów na studia jugoslawistyczne.

Nauka języka serbsko-chorwackiego do początku lat dziewięćdziesiątych oznaczała w praktyce naukę tzw. ówczesnego wariantu belgradzkiego. Fakt ten opierał się na aspekcie praktycznym, związanym głównie z ówczesnymi lektorami języka, którzy, jako native speakerzy, byli wówczas Serbowie. Różnice i osobliwości ówczesnego tzw. wariantu zagrzebskiego wyjaśniano studentom (w prak-

² W systemie edukacyjnym PRL w nauce języków obcych język rosyjski był obowiązkowy. Od piątej klasy szkoły podstawowej aż do ukończenia szkoły średniej uczniowie szkół musieli obowiązkowo uczęszczać na lekcje z języka rosyjskiego. Ponieważ taki system wymuszał kształcenie wielu nauczycieli języka rosyjskiego, dlatego też nauczyciele ci mieli możliwość kształcenia swoich kompetencji na odrębnym slawistycznym kierunku studiów.

tyce dotyczyło to jednej godziny zajęć) na przedmiocie *Gramatyka opisowa języka serbsko-chorwackiego*, który prowadzony był przez polskich specjalistów. Istotny wkład do nauki języka serbskiego przez studentów śląskiej jugoslawistyki wnieśli delegowani do pracy na Uniwersytecie Śląskim tacy serbscy pracownicy, jak np.: prof. dr. hab. Miljko Šindić, czy lektorzy Slađana Janković, Goran Mimica oraz Vojislav Gurjanov.

Egzaminy sprawdzające postępy w nauce języka serbskiego³ studentów jugoslawistyki zaczynały się po skończeniu trzeciego semestru studiów. W czasie pięcioletnich jednolitych magisterskich studiów studenci zdawali cztery razy egzamin językowych z pierwszego języka kierunkowego (po trzecim, piątym, siódmym i dziewiątym semestrze studiów) i były dwuczęściowe – część pisemna i część ustna. Stopień ciężkości egzaminu sukcesywnie odpowiadał zgłębianej przez studentów praktycznej znajomości języka i komunikacji nim. Jednak zawsze, jako pierwszy pierwsze polecenie egzaminu pisemnego było dyktando, które należało napisać alfabetem cyrylickim.

Interesujące i atrakcyjne dla studentów śląskiej jugoslawistyki okazały się semestralne stypendia w Jugosławii oraz wyjazdy na szkoły letnie. Jednak rocznie mogło z nich skorzystać jedynie dwóch studentów, którzy przebywali w Nowym Sadzie i uczęszczali na zajęcia na nowosadzkiem uniwersytecie. Pobyt w tym serbskim mieście akademickim oraz udział w zajęciach na tamtejszym uniwersytecie był dla nich bezcenny – wracali oni na macierzystą uczelnię w Polsce z bardzo dobrą znajomością języka serbskiego oraz w ogóle literatur i kultur narodów ówczesnej Jugosławii.

Wojna w byłym państwie jugosłowiańskim, powstanie nowych organizmów państwowych oraz konstytucyjne potwierdzenia nowych języków w ustawach zasadniczych państw pojugosłowiańskich – serbskiego⁴ w Związkowej Republice Jugosławii (*Savezna Republika Jugoslavija*)⁵, chorwackiego⁶ w Republice Chorwa-

³ Należy pamiętać, że na polskich slawistykach nauka języka serbskiego/serbsko-chorwackiego odbywała (i odbywa się nadal) od podstaw.

⁴ У Савезној Републици Југославији у службеној уједињеној је српски језик екавској и ијекавској изјавора и ћирилично писмо, а латиничко писмо је у службеној уједињеној, у складу са уставином и законом, [w:] Устави Савезне Републике Југославије, бр. 1/92, чл. 15, Службени лист Савезне Републике Југославије⁶, година I, број 1/92, Београд, петак, 3. јануар 1992.

⁵ Језик сербски је једним з трију државних језика у Босни и Херцеговини (обок бошњачког и хорватског).

⁶ У Републици Хрватској у службеној је употреби хрватски језик и латиничко писмо.... [w:] Устав Републике Хрватске, чл. 12, Народне Новине, бр. 56/90.

cji (*Republika Hrvatska*)⁷, a później i bośniackiego⁸ w Bośni i Hercegowinie (*Bosna i Hercegovina*) – zbiegły się również czasowo z przemianami społeczno-politycznymi w Polsce. Oprócz tego rozwój slawistyki i zwiększenie liczby wykładowców oraz studentów na Uniwersytecie Śląskim w 1990 roku umożliwił ówczesnemu dyrektorowi slawistyki prof. dr. hab. Emilowi Tokarzowi przekształcenie Katedry w Instytut Filologii Słowiańskiej. Sama reorganizacja doprowadziła także do rozpoczęcia działalności nowych zakładów. Obok wspomnianych zaczęły swoją pracę: Zakład Dydaktyki Języków Obcych, Zakład Teorii Literatury i Translacji, Zakład Folklorystyki Słowiańskiej, Zakład Historii Języków Słowiańskich, Zakład Językoznawstwa Porównawczego, Zakład Językoznawstwa Południowosłowiańskiego, Zakład Językoznawstwa Zachodniosłowiańskiego oraz Zakład Literatur Zachodniosłowiańskich. Dzięki swojej pracy badawczej nowe zakłady znacznie wspomogły proces dydaktyczny (Bońkowski, Markiewicz 1997: 22), a przede wszystkim sprawiły, że slawistyka na Uniwersytecie Śląskim stała się rozpoznawalną w Europie, a i na świecie w ogóle, marką.

W zaistniałych okolicznościach Instytut Filologii Słowiańskiej regularnie uruchamiał takie nowe specjalności, jak:

- studia słowenistyczne (1991 rok);
- studia kroatystyczne (1991 rok);
- studia bułgarystyczne (1994 rok) oraz
- studia macedonistyczne (1995 rok).

Zadania stawiane poszczególnym kierunkom slawistycznym dotyczyły pracy dydaktycznej i naukowej w ramach poszczególnych języków słowiańskich, kultury, literatur i przekładu. Po każdym z etapów studiów studenci pisali/piszą i bronią prace licencjackie/magisterskie z językoznawstwa, literaturoznawstwa lub translacji.

W międzyczasie bardzo szybko doszło do włączenia działalności dydaktycznej śląskiej slawistyki do procesu bolońskiego, czego rezultatem było reorganizacja studiów na zasadzie 3+2: trzyletnie studia licencjackie (studia pierwszego stopnia), które następnie studenci następnie mają możliwość kontynuować na dwóch kolejnych latach studiów magisterskich (studia drugiego stopnia).

Wcześniejsza reorganizacja jugoslawistyki doprowadziła do uruchomienia wspomnianej kroatystyki, macedonistyki i słowenistyki. Według słów ówczes-

⁷ Język chorwacki jest również jednym z trzech urzędowych języków w Bośni i Hercegowinie (obok bośniackiego i serbskiego).

⁸ *Službeni jezici Federacije (Bosne i Hercegovine - R.B.) su bosanski jezik i hrvatski jezik. Službeno pismo je latinica, [w:] Ustav Federacije Bosne i Hercegovine, čl. 6, odl. 1, US broj 1/94, 30.04.1994.*

snego dyrektora Instytutu Filologii Słowiańskiej prof. Emila Tokarza wprowadzenie kroatystyki jako oddzielnego kierunku studiów (co na gruncie polskim przedstawiało nowość) była [...] *promptna reakcija na politička i društvena zbivanja u tadašnjoj Jugoslaviji. Tragične posljedice tih zbivanja prisilile su (...) na reakciju čiji je cilj bio barem moralna podrška narodima koji su se borili za svoja osnovna prava u jako teškoj i neravnopravnoj konfrontaciji* (Tokarz B., Tokarz E. 2002: 158). Jak wyjaśnia E. Tokarz poprzez taką reorganizację struktury pragnął on równocześnie podkreślić swoje *viđenje stanja jezika na ovim* (pojugosłowiańskim – R.B.) *prostorama ukazujući na ravnopravnost i jednaku vrijednost postojećih kultura i jezika naroda koji su imali opravdane želje za stvaranjem drugačijih uvjeta egzistencije u suvremenim društveno-političkim strukturama* (Tokarz B., Tokarz E. 2002: 158).

Wprowadzenie kroatystyki jako odrębnego kierunku studiów pokryło się więc z przerwaniem kształcenia studentów w ramach języka, literatury i kultury serbskiej. W konsekwencji więc na przełomie XX i XXI wieku Instytut Filologii Słowiańskiej Uniwersytetu Śląskiego kształcił przyszłych slawistów na następujących kierunkach:

- filologia bułgarska;
- filologia chorwacka;
- filologia czeska;
- filologia macedońska;
- filologia słowacka oraz
- filologia słoweńska.

Dopiero w pierwszej dekadzie tego stulecia, początkowo jako lektorat znowu wprowadza się język serbski do oferty dydaktycznej. Trzynastoletni brak kształcenia studentów w ramach języka, literatury i kultury Serbów prowadzi więc do sytuacji takiej, że dyplomowani kroatyści nie posiadają wiedzy o byłym tzw. wariantcie wschodnim języka. Inną konsekwencją wynikłą z trzynastoletniego braku kształcenia w zakresie filologii serbskiej jest też niedostateczna liczba wykwalifikowanej kadry badawczo-dydaktycznej w tym zakresie.

3. WSPÓŁCZESNOŚĆ

Jako główny kierunek studiów serbistyka ponownie została uruchomiona 1 października 2004 roku. Kształcenie prowadzą wykładowcy, którzy byli zatrudnieni na tym polu jeszcze w latach osiemdziesiątych XX wieku lub też ci, którzy ukończyli wcześniejszą jugoslawistykę.

W pierwszej dekadzie XXI wieku przyjęcie studentów na studia odbywało się według ustalonego schematu: zapisy na studia odbywały się na wymienne cztery języki słowiańskie, z czego rokrocznie na język chorwacki lub język serb-

ski (każdego drugiego roku wymienne uruchamiano studia kroatystyczne i studia serbistyczne). Druga dekada XXI stulecia wniosła do naboru studentów na studia slawistyczne pewną nowość, która ma swoje konsekwencje – umożliwiono mianowicie studentom zapisy na każdy z siedmiu oferowanych przez Instytut Filologii Słowiańskiej Uniwersytetu Śląskiego język słowiański. Skutkiem tego filologia czeska i chorwacka otwierana jest każdego roku (fakt ten związany jest z największym zainteresowaniem studentów), natomiast pozostałe języki słowiańskie w zależności od stopnia zainteresowania (filologia serbska zazwyczaj co dwa lata). Oprócz pierwszego słowiańskiego od drugiego roku studenci mają możliwość studiowania i drugi (nie otwarty w danym roku naboru) język słowiański.

Pierwsi studenci „nowej”, „czystej” serbistyki mieli możliwość uczestniczenia w zajęciach serbistycznych na Uniwersytetach w Nowym Sadzie oraz na Uniwersytecie Czarnogóry w Nikšiću (do kiedy Czarnogóra znajdowała się we wspólnocie państwowej z Serbią). Pobyt naszych studentów organizowany był drogą prywatną, poprzez prywatne kontakty lektorów języka serbskiego – native speakerów. Obecnie, w ramach umów rządowych część studentów ma możliwość uczestniczenia w szkole letniej języka, literatury i kultury na Uniwersytecie w Belgradzie, oraz w studiach semestralnych w jakimkolwiek wybranym przez siebie ośrodku akademickim w Serbii. Podobnie pracownicy badawczo-dydaktyczni w ramach takich bilateralnych umów mają możliwość odbycia stażu badawczego.

Oprócz umów międzyrządowych należy wspomnieć o programach Unii Europejskiej, ponieważ także one znacznie pomagają w akademickich kontaktach polsko-słowiańskich. Na przełomie XX i XXI wieku pomiędzy Uniwersytetem Śląskim i innymi uniwersytetami w krajach słowiańskich (np. w Lublanie, Zagrzebiu, Bratysławie itp.) istniała owocna współpraca w ramach europejskiego programu CEEPUS. W drugiej dekadzie XXI wieku z kolei istnieje bardzo owocna współpraca w ramach programu ERASMUS i obecnie ERASMUS+. Umowy w ramach tego programu, jakie w marcu 2019 roku realizuje Instytut Filologii Słowiańskiej dotyczą semestralnych wyjazdów/przyjazdów studentów i wyjazdów/przyjazdów dydaktycznych i szkoleniowych pracowników. Dotyczą one ośrodków akademickich w Słowenii, w Chorwacji, w Bośni i Hercegowinie, w Macedonii Północnej, w Bułgarii, w Czechach, na Słowacji, na Węgrzech i w Grecji, ale od kilku lat także i w Serbii (Uniwersytet w Kragujevacu i Uniwersytet w Belgradzie).

Nie należy zapominać także o istotnej roli lektorów języka serbskiego – native speakerów, którzy są reprezentantami Serbii w nauczaniu języka, literatury i w ogóle kultury. Śląskiej serbistyce i slawistyce w XXI wieku znacznie pomogli w pracy lektorzy: Zdravko Babić, Slađana Janković, Srđan Orsić i obecny Srđan Papić, którzy byli delegowani przez stronę serbską. Ten ostatni od roku akademickiego 2018/2019 zatrudniony jest już jednak na polskich warunkach.

4. PERSPEKTYWY NA PRZYSZŁOŚĆ

Przyszłość serbistyki, podobnie jak innych specjalizacji slawistycznych (i innych kierunków studiów) na Uniwersytecie Śląskim będzie podlegać zmianom związanym z ogólnopolską reformą szkolnictwa wyższego. Jest ona implikacją tzw. ustawy 2.0, która w praktyce wchodzi w życie z dniem 1 października 2019⁹ i umożliwia władzom uniwersytetów w Polsce przeorganizowanie instytucjonalno-organizacyjne. Obecnie czekamy na jej urzeczywistnienie. Dopiero wówczas będzie można wytyczać ewentualne kształty i możliwości funkcjonowania serbistyki w przyszłości.

ŹRÓDŁA

- BOŃKOWSKI, R. i Markiewicz, D. (1997). Śląska slawistyka. W: E. Tokarz (red.) *Utopia w językach, literaturach i kulturach Słowian*, Tom 1. *Ze świadomości utopijnej w refleksji językowej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice, s. 22-42. https://pl.wikipedia.org/wiki/Kazimierz_Pola%C5%84ski.
- TOKARZ, B. i Tokarz E. (2002). Šleska kroatistika (Hrvatska filologija na šleskom sveučilištu). W: M. Jurković (odg. ur.) *Zbornik zagrebačke slavističke škole 2001*, FF press, Zagreb, s. 158-164.
- Ustav Federacije Bosne i Hercegovine*, čl. 6, odl. 1, US broj 1/94, 30.04.1994.
- Ustav Republike Hrvatske*, čl. 12, Narodne Novine, br. 56/90.
- Устав Савезне Републике Југославије, бр. 1/92, чл. 15, Службени лист Савезне Републике Југославије, година I, број 1/92, Београд, петак, 3. јануар 1992.
- WROCLAWSKI, K. (2002). Stanje kroatistike u Varšavi, W: M. Jurković (odg. ur.) *Zbornik zagrebačke slavističke škole 2001*, FF press, Zagreb, s. 165-169.

Роберт Боньковский

СЕРБИСТИКА В СИЛЕЗСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ В КАТОВИЦЕ. ИСТОРИЯ,
СОВРЕМЕННОСТЬ И ПЕРСПЕКТИВЫ НА БУДУЩЕЕ

Резюме

Славяноведение / славянская филология [в более узком смысле сербистика (сербская филология) и кроатистика (хорватская филология) или сербокроатистика (сербско-хорватская филология)] имеет в Польше очень богатую традицию. Большой интерес поляков к культуре, традиции, фольклору, литературе и языкам Сербов и Хорватов уже подтвержден в девятнадцатом веке. Этот интерес также виден в Силезии. Эта статья посвящена функционированию сербистики как части славистики в Силезском университете в Катовице. Представлено происхождение славяноведения (а внутри него сербистике) в этом университете, историю функционирования и современность сербистике. В статье внимание также было уделено таким аспектам, как структура и международное сотрудничество.

Ключевые слова: Силезский университет, славяноведение, сербистика, структура, история, современность, будущее

378.147::811.163.41(438)
371.12.011.3-051:811.163.41'243

Александра Ч. Томић
Филозофски факултет, Нови Сад
sandra-tomic@hotmail.com

УЛОГА ЛЕКТОРА СРПСКОГ ЈЕЗИКА НА ЈАГЈЕЛОНСКОМ УНИВЕРЗИТЕТУ У КРАКОВУ

У раду се давамо улоом и значајем лектора српског језика у раду са студентима српистике на Јагјелонском универзитету у Кракову. Настојимо да осветлимо улоге и функције лектора који је изворни говорник на страни универзитету. Овим радом желимо да прикажемо вишеструку и сложену улогу коју лектор има, али и да допринесемо томе да лектори на исти бољи начин осигуре своје улоге. Посматрамо лектора као водича кроз српски језик и културу, као наставника, организатора наставних и ваннаставних садржаја, као педагога и пријатеља. С друге стране, кроз функцију лектора говоримо и о значајној културној размени, која се управо посредством лектора осигураје између два универзитета, односно између две земље. Изнећемо један осврт на посао лектора српског језика на Јагјелонском универзитету у Кракову, тј. у Пољској, а приложићемо и резултате анкете која даје одговор на питање шта страни срписти захтевају од лектора српског језика.

Кључне речи: лектор српског језика, студенти српистике, лекторати српског језика

1. УВОД

Бити лектор српског језика у иностранству је, пре свега, велика част, али и одговорност. Реч је о веома сложенем и захтевном позиву. Особе које се упусте у рад са страним студентима српистике пред собом имају велику одговорност јер представљају своју државу и културу у странијој средини, али и велико задовољство које ће им тај посао донети. Весна Крајишник износи податак да се српски језик изучава у 35 земаља. Највише институција у којима се учи српски језик налази се у Немачкој – 23, затим у Италији 12, и у Пољској 8 (Крајишник 2014: 222). Када говоримо о Пољској неопходно је да нагласимо да је реч о катедрама које имају дугу традицију која се и данас веома поштује у тој земљи. Српски језик се у Пољској може студирати на универзитетима у Кракову, Варшави, Вроцлаву, Познању, Гдањску, Лођу, Торунју и Катовицама. До пре неколико година се српски језик могао студирати и на универзитету у Ополу, међутим у овом тренутку то није могуће. На неким од поменутих универзитета се изучава српски језик у оквиру

филолошких студија, а на некима у оквиру балканолошких и културолошких студијских група. У сваком случају, реч је о великом броју студијских група и великом броју студената који завршавају ове студијске групе, иако појединачне групе не броје више од десет студената на години.

Лектор српског језика је изворни говорник и има звање мастер професор језика и књижевности, односно мастер професор књижевности и језика. На страним катедрама лектор води лекторске вежбе које су осмишљене тако да на њима студенти савладају српски језик, али и стекну увиде у српску књижевност, историју, традицију, културу, фолклор, музику, филм, уметност, свакодневицу и многобројне аспекте савременог живота. Реч је о наставнику који утиче на први утисак који ће студенти стећи о земљи и народу којим се баве, те је веома важно да лектор буде добро обучен за посао којим се бави. Важно је да лектор стекне компетенције које превазилазе знања из области струке и да на савремен начин сагледа своју фигуру на страним катедрама и упусти се у организацију наставних и ваннаставних садржаја. Лектори-почетници веома брзо схватају да је посао којим се баве веома захтеван и одговоран јер је концепт наставе потпуно другачији од оквира на које смо навикли. У пракси то значи да је лектор у обавези да организује и напише силабусе по којима ће приступити настави, одабере уџбенике на којима ће се базирати настава, одабере читаву лепезу културних садржаја који треба да употпуне наставу и омогуће студентима, будућим србистима, што шира знања и компетенције. Поред тога од лектора и његове компетенције зависи и у којој мери ће на катедрама бити заступљени ваннаставни садржаји који имају задатак да употпуне наставне садржаје и унапреде наставу. Дакле, лектори поред организовања наставе имају задатак да организују излете, екскурзије у Србију, приредбе, посете биоскопима, позориштима, изложбама и сл. Дакле, веома је важно да лектор, поред знања струке поседује и дидактичко-методичке компетенције, али и способност организације ваннаставних садржаја и развијен осећај за прилагођавање условима у којима ради.

С друге стране важно је у сваком тренутку имати свест да је у великом броју случајева управо лектор и прва особа српског порекла или особа из Србије коју студенти србистике упознају у животу. Ова чињеница утиче да додатно водимо рачуна о начину на који ћемо успоставити први контакт са студентима. Важно је да будемо професори, али и пријатељи који ће успоставити спону између два народа и две културе. Лектор је тај од кога зависи атмосфера на часовима и осећај који ће студенти везати за српски језик уопште. Неопходно је да се студентима обраћамо са поштовањем, да примећујемо и хвалимо њихов напредак, да пратимо њихова интересовања и усмеравамо их у правцу њиховог развоја, али и да разумемо евентуалне потешкоће са којима се могу сусрести приликом учења страног језика и помогнемо им да их што лакше савладају. Створити пријатну атмосферу и

осећај поштовања, поверења и сигурности почетни су предуслов за успешне студије. О овој теми говори Светлана Велимирац која истиче да наставник својим понашањем треба да улије осећај сигурности својим ученицима да смеју и да погреше, јер су грешке саставни део процеса учења. Похвала труда и напретка на ученика делује веома подстицајно. Однос поверења гради се постепено и огледа се у обостраном поштовању и уважавању, али истовремено сасвим природно поставља наставника у позицију ауторитета у учионици, закључује поменути ауторка (Велимирац 2016: 33).

Управо лектори отварају врата српског језика и врата Србије својим студентима и њихови су водичи на том путу трајног пријатељства. Улога лектора српског језика је веома комплексна и сложена, што ћемо детаљно сагледати у наставку рада. У уводном делу рада смо истакли само неке од функција које лектор обавља. У наставку рада ћемо покушати да осветлимо сваку од поменутих улога понаособ. Наиме, сматрамо да је лектор српског језика водич кроз свет српског језика и културе, наставник српског језика, организатор, педагог и пријатељ. Свака од ових улога је једнако важна и у наставку ћемо је образложити. Дакле, неопходно је целовито сагледати ко је лектор српског језика у иностранству, која су његова задужења и обавезе, како бисмо на прави начин поставили и циљеве које желимо да постигнемо у свом раду. Овакав приступ струци омогућава озбиљно, дугорочно и детаљно планирано деловање.

Није занемарљива чињеница да су се лекторским послом бавиле многобројне и значајне личности српске културе. Истичемо Данила Киша, као најпознатијег лектора српског језика међу писцима. Киш је радио као лектор на универзитетима у Стразбуру, Бордоу и Лилу. Дакле, реч је о својеврсним амбасадорима српског језика у иностранству и управо на тај начин и треба приступити лекторском позиву.

2. УЛОГА ВОДИЧА КРОЗ СРПСКИ ЈЕЗИК И КУЛТУРУ

Улога наставника српског као страног језика је вишеструка, али пре свега подразумева да наставник својим ученицима буде један од првих водича кроз нови, непознати и необични свет страног језика (Велимирац 2016: 27). У Пољској се најчешће дешава да студенти који уписују србистику на Јагјелонском универзитету углавном не поседују знање српског језика. У нашој пракси (од октобра 2014. до октобра 2017. године) било је свега неколико случајева да су студенти самостално учили српски језик пре уписа студија. Поред тога смо имали само један случај студента који је имао српско порекло и који је веома добро говорио српски језик. Међутим, реч је о појединачним и усамљеним случајевима. Наравно, сведоци смо да постоје и другачије ситуације, али у овом раду се фокусирамо на искуства која смо стекли на Јагјелонском универзитету у Кракову. Дакле, на Јагјелонском универзитету

је управо лектор тај који прима нову генерацију студената и отвара им врата, за њих, потпуно или делимично непознатих светова. У великом броју случајева је лектор и прва особа српског порекла коју будући студенти упознају. Управо то је веома важна чињеница јер лектор несвесно постаје и један од првих синонима за Србију својим студентима. Дакле, лектор српског језика је водич кроз свет српског језика, књижевности и културе својим студентима. На лекторским вежбама, које се од првог до последњег часа реализују искључиво на српском језику, лектор заједно са студентима тумачи и објашњава тај нови свет српског језика којим се бавимо.

3. УЛОГА НАСТАВНИКА СРПСКОГ ЈЕЗИКА

Лектор је наравно и наставник српског језика који има одређена задужења и обавезе. Лектор пре свега мора да одабере уџбенике по којима ће организовати наставу. Уџбеници су веома важни за почетне, средње и високе нивое учења језика. Поред уџбеника, наставник припрема и материјале који ће бити допуна уџбеницима, који су једнако важни као и сами уџбеници по којима се организује настава. Лектор такође на почетку школске године осмишљава и пише силабусе по којима се организује настава. У силабусима се налазе све наставне јединице, сви уџбеници и наставни материјали по којима се ради. Сваки универзитет обично има грубо задате оквире који предвиђају које области морају бити обрађене на одређеним нивоима учења страних језика. У овом тренутку постоји читава лепеза уџбеника по којима лектори могу да раде. Реч је о уџбеницима које издају факултети у Србији, али и приватне школе. У нашој пракси смо користили уџбенике Филозофског факултета у Новом Саду *Научимо српски 1* и *Научимо српски 2*, као и Азбукумове уџбенике *Учимо српски 1*, *Учимо српски 2* и *Сујер српски*. Реч је о квалитетним уџбеницима за рад са страним студентима. Поред тога, постоји велики број приручника које издаје Међународни славистички центар у Београду и Јагјелонски универзитет у Кракову, а који су се такође показали као одлична помагала у раду са страним студентима.

4. УЛОГА ОРГАНИЗАТОРА НАСТАВНИХ И ВАННАСТАВНИХ САДРЖАЈА

Лектор силабусом предвиђа све наставне активности, али се у пракси бави и многобројним ваннаставним активностима. Лектор сваке године посредно или непосредно учествује у организацији екскурзије у Србији која је веома брижљиво планирана и усклађена са наставним садржајима. На Јагјелонском универзитету екскурзије у Србији, али и на Балкану уопште, организују професори из Пољске, а лектори се на одређене начине укључују

у организацију. У оквиру таквих екскурзија организују се посете факултетима, манастирима, културним институцијама, музејима, позориштима, изложбама итд. Поред тога, лектор сваке године организује посете Амбасади Републике Србије у Варшави и посете неком од страних универзитета на којима се такође изучава српски језик. Лектор у граду у коме ради организује посете биоскопима и разним местима која су значајна из перспективе студија српског језика. Такође лектор организује и прославе Божића и неких других празника који се обележавају у граду у коме ради. Све наведене активности се организују у сарадњи са осталим колегама на катедри. Многе од поменутих активности заправо и организују колеге које су стално запослене на универзитетима, а лектори, који се углавном смењују, настављају већ стечену традицију. Од изузетне је важности да понуда ваннаставних активности буде што шира како би студенти њима могли да употпуне своје студије. Укључивање што више ваннаставних садржаја је нарочито важно за земље попут Пољске у којима нема довољно развијене културне размене са Србијом, али ни српске дијаспоре. Ово је такође изузетно важно јер ће наши студенти поставити темеље у многим земљама у којима ти и такви темељи, у овом моменту, можда не постоје. Поред тога је значајно да код студената развијамо културну димензију која превазилази оквире учионице и да допринесемо томе да студенти стекну навику да прате дешавања која имају везе са Србијом, односно Балканом, у својим земљама.

5. УЛОГА ПЕДАГОГА

Педагошка димензија лекторског позива је веома важна и морамо јој приступити посматрајући карактеристике универзитетских наставника. У студији *Својсйва универзитийейских наставника* Босиљка и Јован Ђорђевић између осталог наглашавају да је неопходно да наставник на часовима врши: „охрабривање онога ко учи сазнањем о постигнутим резултатима; стварање задовољства у учењу остваривањем осећања повезаности између наставника и ученика; упознавање ученика како би увек знали да ли су на правом или погрешном путу; тражење стимулације за даља и будућа подстицања“ (Грандић-Гајић 2001: 211). Говорећи о функцијама и улогама наставника Радован Грандић и Оливера Гајић истичу да је наставник у савременом свету све мање извор информација, а да све више добија улогу посредника између ученика и знања; односно улогу консултанта и организатора рада ученика и њиховог самообразовања. Ова димензија улоге лекторског позива је веома важна и треба јој детаљно приступити. Поменути аутори истичу да се односу између наставника и ученика, тј. лектора и студената у нашем случају, треба приступити са социолошког, психолошког, педагошког и методолошког становишта како бисмо добили целовиту слику односа о коме је реч. Када говоримо о особинама наставничког

позива уопште, Грандић и Гајић истичу да су захтеви који се постављају пред наставника следећи: 1. Стручна спрема и свестрано образовање. 2. Педагошко-методична и психолошка спрема. 3. Љубав према деци и поштовање дечје личности. 4. Правилан однос према звању и раду. 5. Личне карактерне особине (Грандић-Гајић 2001:231). Све наведено морамо имати у виду када се бавимо и лекторским послом. Поред тога, Оливера Дурбаба говорећи о карактеристикама наставника страног језика истиче да је реч о наставнику који је и фацитатор, тренер, модератор и медијатор, као и навигатор који управља дешавањима на часу тако што их по потреби усмерава и преобликује. Педагози су сагласни да је наставнички позив веома сложен, нарочито у 21. Веку, и да му се мора приступити из више углова како бисмо добили квалитетну наставу и ученике тј. студенте који су способни за самосталан рад (Дурбаба 2011: 108).

6. УЛОГА ПРИЈАТЕЉА

И на самом крају, али не мање важно – лектор је пријатељ својим студентима. Специфична позиција коју лектор има на универзитету омогућава му приснији однос са студентима. Као што смо већ нагласили, чињеница да је лектор обично и прва особа српског порекла који студенти упознају има огромну тежину. Поред тога лектор је и једини или један од ретких наставника који су са студентима од почетка од краја њихових студија. Дакле, лектор је тај са којим почиње студирање, али и неко ко испрати студенте последње године студија. На самом почетку студија се успоставља однос поштовања и поверења. Природа посла и почеци учења страног језика омогућавају лектору да има веома лаку и успешну комуникацију са својим студентима. С обзиром на то да часови најчешће имају интерактивни облик и да се заснивају на дијалозима, лектору је омогућено да са студентима има добар однос. Приснији однос са студентима даје лектору могућност да добро познаје своје студенте и њихова интересовања, а самим тим је у могућности да што већи број тема које интересују студенте инкорпорира у своје силабусе, али и у ваннаставне активности. На тај начин наставу на страним универзитетима чинимо потпуном.

7. КО СУ НАШИ СТУДЕНТИ И ШТА ОЧЕКУЈУ ОД ЛЕКТОРА?

У највећем броју случајева реч је о младим људима који се из одређених личних афинитета опредељују за студије славистике односно српског језика. Из искуства које смо стекли радећи са страним студентима србистике на Институту словенске филологије у Кракову, можемо да посведочимо да смо чули различите разлоге због којих студенти уписују овај смер.

Најчешћи разлог је заинтересованост студената за балканску и српску културу, музику, филмове, књижевност, ћирилицу итд. Присутни су и лични разлози, од којих студенти најчешће наводе да имају пријатеље или познанике у Србији и да су се због тога одлучили на студије српског језика. У Пољској, за разлику од неких других европских земаља, углавном немамо студенте који су српског порекла. У највећем броју случајева стране србистике броје веома мали број студената. Најчешће је реч о десетак студената на студијској групи. Слика србистике на Институту словенске филолофије у Кракову је веома добра јер у овом тренутку функционишу и основне и магистарске студије, а поред тога сваке године одређен број студената упише и докторске студије. Поред тога, пољски студенти су веома мобилни и махом користе студентске размене које су им на располагању. Студенти најчешће проводе један или два семестра у Београду и Новом Саду, али и у Скопљу и Љубљани. Скопље и Љубљана су студентима србистике, поред градова у Србији, веома интересантни јер поред српског као изборни уче македонски или словеначки језик.

Студентима србистике у Кракову смо поставили питање *Које њихове особине треба да поседује лектор српског језика?* и њихове одговоре преносимо у целости. На постављено питање је одговорило 26 студената. За одговор су имали минут времена јер смо тиме желели да добијемо првобитне асоцијације студената.

Студенти србистике у Кракову сматрају да лектор треба да буде:

Стрпљив	10
Компетентан, припремљен за часове, добро образован	10
Отворен	9
Причљив, комуникативан	7
Креативан	6
Емпатичан, привржен студентима, жели да помогне	6
Љубазан, пријатан	4
Енергичан	4
Треба да воли свој предмет	3
Амбициозан, захтеван	3
Харизматичан, духовит	3
Праведан, разуман	2
Дружељубив	2

Добар говорник	2
Добар педагог	2
Вредан	1
Строг	1
Није строг	1
Треба да исправља студенте када греше	1
Да не касни и није хаотичан	1

Табела 1. Одговори испитаника

Дакле, на основу ових података можемо да закључимо да је страним студентима србистике најважније да лектор српског језика буде стрпљив, компетентан односно добро припремљен за часове и отворен. С друге стране, и остали подаци које смо добили овом анкетом дају одговор на питање шта се од лектора као наставника, али и као особе очекује. Веома је важно да ове податке увек имамо у свести како бисмо могли да одговоримо на очекивања наших студената.

8. ЗАКЉУЧАК

Суочени смо са чињеницом да у овом тренутку не постоји велико интерсовање за студије србистике, али смо и свесни да нам мали број студената на студијским групама омогућава да се сваком студенту посветимо понаособ и да на тај начин можемо да створимо стручњаке од својих студената јер смо у прилици да се њиховом напретку максимално посветимо. С друге стране, озбиљан и дугорочан приступ настави и ваннаставним садржајима може да утиче на популаризацију студија србистике у свету. Улога лектора српског језика на страним универзитетима је веома важна и вишеслојна и неопходно јој је приступити из више углова. Истакли смо да је лектор српског језика тумач српске стварности, наставник, организатор наставних и ваннаставних садржаја, педагог и пријатељ; али ово је само један спектар и један од погледа на поменуто занимање. Овим радом желимо да подстакнемо и другачија сагледавања која ће допринети што целовитијем погледу на лекторски позив.

ЛИТЕРАТУРА

- ДУРБАБА, О. (2011). *Теорија и њракса учења и настава сџраних језика*. Београд: Завод за уџбенике.
- ЂОРЂЕВИЋ, Ј. и Б. ЂОРЂЕВИЋ (1992). *Својсџва универзитетских наставаника*. Београд: Институт за педагогију и андрологију Филозофског факултета у Београду.
- ГРАНДИЋ, Р. и О. Гајић (2001). *Теорије интелектуалног васпитања*. Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине.
- КРАЈИШНИК, В. (2014). Лекторати српског језика. У: Срето Танасић (ур.), *Српски језик и актуелна питања језичке политике*. Београд: Институт за српски језик САНУ, 217–226.
- ВЕЛИМИРАЦ, С. (2016). Улога наставника српског као страног језика. У: Весна Крајишник (ур.), *Српски као страни језик у теорији и њракси III*. Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик, 21-35.

Aleksandra Tomić

THE ROLE OF THE TEACHER OF THE SERBIAN LANGUAGE AT THE
JAGELLONIAN UNIVERSITY IN KRAKOW

Summary

The paper presents the role and significance of the Serbian language lecturer in working with foreign students abroad. Serbian language teacher is a guide through the world of Serbian culture and language, teacher, organizer, pedagogue and friend. We also gave an answer to the question how foreign students see the ideal Serbian language proofreader. With this work we want to start further research on this topic.

Key words: teacher, Serbian as a foreign language, foreign students, roles.

811.163.41'367.625'37
371.3::811.163.41'243

Rosanna G. Morabito
L'Orientale, Napulj
rmorabito@unior.it

GLAGOLSKI VID ZA IZVORNE GOVORNIKE TALIJANSKOG JEZIKA

Nastavnicima slavenskih jezika dobro su poznate velike poteškoće koje kod usvajanja glagolskog vida imaju govornici koji u svojem materinskim jeziku nemaju gramatikaliziranu kategoriju aspekta. Da bi se savladale te poteškoće, potrebno je uzeti u obzir semantiku glagola (Antinucci, Gebert 1975/76; Gebert 1989). Na osnovi semantičke metode može se već na početničkom stupnju započeti tumačiti semantiku glagolskog vida i odnos između semantike i tvorbe glagola.

Ključne riječi: glagoski vid, generativna semantika, aspektologija, semantika glagola

Aspektualnost je semantičko polje kojemu pripadaju različite vrste semantičkih vrijednosti koje su univerzalne. Semantičke aspektualne vrijednosti mogu se izražavati u različitim jezicima različitim sredstvima: gramatikaliziranim kategorijama aspekta; glagolskim vremenima (flektivnom morfologijom); drugim sintaktičkim ili leksičkim sredstvima. Slavenskim jezicima su svojstvene aspektualne kategorije perfektivnosti i imperfektivnosti glagola koje se odnose na sve glagole: naime, svaki glagol ima svoje akspektno značenje.

Prije trideset godina, bavila sam se glagolskim aspektom¹ u srpskom i hrvatskom jeziku na temelju generativno-semantičkog pristupa koji je tada Lucyna Gebert već uspješno primijenila u proučavanju poljskog (Antinucci, Gebert 1975/76), a zatim i ruskog jezika (Gebert 1989). Moje tadašnje istraživanje, kao i moj kasniji rad sa studentima i sam ovaj sadašnji prilog temelje se na njihovom modelu funkcioniranja aspekta, kao i na daljnjim radovima o aspektu u poljskom i ruskom jeziku koje je Gebert objavila².

Prema Antinucci i Gebert, da bi se došlo do klasifikacije glagola koja bi objasnila sve upotrebe glagola u različitim kontekstima i u različitim jezicima, treba glagole klasificirati prema njihovoj semantičkoj strukturi, odnosno prema

¹ Morabito (1989, 1990).

² Ovdje ću navesti samo neke među novijim radovima Lucyne Gebert.

njihovom leksičkom značenju, a ne prema morfološkim obilježjima.³ Aspekt je gramatikalizacija semantičkih razlika. Te razlike mogu biti, u jezicima koji nemaju gramatikalizirani aspekt, izražene na različite načine, kao što u talijanskom, samo u prošlom vremenu, imamo razliku između *passato remoto/passato prossimo* i *imperfetto*.

Govornicima koji u svojim materinskim jezicima nemaju gramatikaliziranu kategoriju aspekta, slavenske kategorije perfektivnosti i imperfektivnosti zadaju dosta problema (cfr. Novak Milić i Čilaš Mikulić 2013) između ostalog i zbog toga što je u početnom stupnju dosta teško shvatiti odnose između glagola dvaju aspekata⁴ i mehanizam tvorbe glagola afiksacijom. Vrlo rano nastaju pitanja: Što je aspekt? Što aspekt izražava? Kako ga upotrebljavati?

Na planu značenja, glagoli se mogu podijeliti u različite vrste na osnovi raznih opreka kao: teličnost – neteličnost (završnost – nezavršnost)⁵ (*kupiti* – *spavati*); trenutačnost – protežnost⁶ (*kucnuti* – *kucati*); statičnost – dinamičnost (*znati* – *trčati*).

U aspektologiji, stručnjaci uglavnom prihvaćaju definiciju glagolskog aspekta kao kategorije koja označava unutrašnju vremensku strukturu situacije.⁷ Uz različite pristupe problematici aspekta, neke osnovne kategorije su šire prihvaćene: „aspekt kao gramatička kategorija i aktionsart kao leksička, koja se najčešće izražava pomoću prefiksa i sufiksa [...] Treća je, ovima srodna, ali sasvim zasebna kategorija, inherentno značenje glagola. To je također leksička kategorija na čiji je važan značaj ukazao Vendler” (Novak Milić 2008: 33).

Pedesetih godina prošlog stoljeća, Z. Vendler je podijelio glagole prema njihovom leksičkom značenju. Po njegovoj čuvenoj klasifikaciji (Vendler 1957)⁸ glagoli se mogu dijeliti na četiri vrste prema tipu glagolske situacije: glagoli AKTIVNOSTI (ACTIVITY, to je proces u kojemu je svaki dio iste prirode samog procesa: *hodati*, *trčati*, *čitati*), STANJA (STATE), OSTVARIVANJA

³ Podaci o načinu usvajanja glagolskog vremena i aspekta kao L1 i kao L2 potkrepljuju kognitivnu osnovanost semantičke klasifikacije glagola (Gebert 2010).

⁴ Cvikić, Jelaska (2007: 196) utvrđuju, na osnovi raznih istraživanja, da su „teškoće u usvajanju vida povezanije s leksičkim nego s morfološkim značenjem”.

⁵ U svojoj doktorskoj disertaciji, Novak Milić (2008: 30–63) posvećuje dosta pažnje općim aspektološkim problematikama. U malo kasnijem prilogu, autorica prevodi „teličnost” kao „završnost” (Novak Milić 2010: 135).

⁶ Mršić 1999.

⁷ „Aspects are different ways of viewing the internal temporal constituency of a situation” (Comrie 1976: 3). Kao prije trideset godina, ova se Comrieova studija još uvijek smatra kao osnova suvremene aspektologije (cfr. Novak Milić 2008: 24).

⁸ Vendlerova klasifikacija je danas širom prihvaćena od stručnjaka (cfr. npr. Stamenković 2010).

(ACCOMPLISHMENT) i POSTIGNUĆA (ACHIEVMENT):⁹

- Glagoli aktivnosti označavaju trajne i homogene procese čiji je svaki dio iste prirode i istog kvaliteta samog procesa: *trčati, čitati, pisati, raditi...*
- Glagoli stanja označavaju upravo stanje, kao *sjediti, znati, voljeti, stanovati, živjeti, misliti*.
- Ostvarivanja su procesi koji imaju neko trajanje, ali imaju prirodni svršetak, teže svom cilju ili kraju: *kupiti, umrijeti, otvoriti, riješiti...*
- Postignuća su glagoli koji imaju trenutno ostvarenje, naime imaju prirodni cilj ili kraj kome teže, a nemaju trajanja: *skočiti, baciti, zaboraviti, sjetiti se...*

Antinucci i Gebert su u stvari dodatno simplificirali ovu klasifikaciju, ustanovljujući da se aspektna značenja perfektivnosti i imperfektivnosti sastoje od dvije glavne semantičke komponente: komponente *stanja* i komponente *promjene*¹⁰.

Drugim riječima, aktivnosti kao i stanja u svojoj semantičkoj strukturi nemaju semantičku komponentu promjene, to su glagoli stanja, dok i ostvarivanja i postignuća u svojoj dubinskoj semantičkoj strukturi imaju semantičku komponentu promjene stanja koja rezultira nekim drugim stanjem. Značenje perfektivnog aspekta fokusira stanje koje rezultira od promjene.¹¹

U radu sa studentima bitno je da oni shvate da je aspekt semantička, a ne samo gramatička kategorija. Može im se zadati da grafički opišu semantiku različitih glagola, stanja, aktivnosti ili procese sa unutrašnjom promjenom ili bez nje, trenutne promjene:¹²

- Stanje: ravna linija: ... ————— ...
- Aktivnost bez unutarnje promjene: isprekidana linija: ... - - - - -
—....

⁹ Prihvaćam hrvatski prijevod Vendloreve terminologije koji nudi Novak Milić (2010). Takvi nazivi, s većim ili manjim izmjenama, u uporebi su i kod drugih stručnjaka. Stamenković (2010: 664-665) prevodi na isti način osim što upotrebljava „ostvarenje” i „dostignuće” za „accomplishment” odnosno „achievement”.

¹⁰ Također Marković (2010: 7) pridaje veliko značenje pojmu „promjene”. Po njemu, glagolski aspekt „iskazuje unutrašnji razvoj predikacije, odnosno iskazuje jesu li događaj, stanje, zbivanje, radnja iskazani glagolom unutar vremena promijenili ili nisu te jesu li dovršeni ili traju. *Promjena/nepromjena* (koja uključuje pojmove poput statičnosti, svrhovitosti, namjenskosti, učinkosti, početka, svršetka, ponavljanja i sl.) i *trajnost/netrajnost* (koja uključuje pojmove poput ograničenosti, potpunosti, dovršenosti i sl.) ključne su opreke glagolskoga vida”.

¹¹ Gebert (2009: 498) ukazuje na to da upravo fokalizacija značenja, naime ilokutivna snaga, može objasniti upotrebe aspekata koji na prvi pogled odudaraju od pravila.

¹² Olivari Venier (1999: 88); Mønnesland (2002: 213-214), Mønnesland (2003); Gebert (2009: 496) i Stamenković (2010: 665) imaju vrlo sličnu ili istu grafičku reprezentaciju semantičkog značenja glagola.

- Proces koji ima trajanje, ali ima unutarnju promjenu stanja (rezultat, te-
lični glagoli):

...-----|

- Trenutna promjena, naime promjena koja nema trajanja: ●

Grafički prikaz pokazuje da stanja i aktivnosti imaju istu semantičku karakteristiku (trajanje bez unutarnje promjene), te se, dakle, mogu svrstati u istu vrstu „glagola stanja”. Isto tako, i ostvarivanja i postignuća imaju zajedničku semantičku komponentu: bez obzira na trajanje, i jedno i drugo označavaju neko stanje koje je rezultat neke promjene: sve dok se problem ne riješi, nije riješen, isto kao što sve dok se kamen ne baci, nije bačen. Znači, promjena stanja je nužna da bi se realiziralo značenje glagola. Možemo, dakle, i ostvarivanja i postignuća svrstati u istu kategoriju „glagola promjene”.

U slavenskim jezicima, imperfektivni aspekt, koji označava nešto što traje bez unutarnje promjene, „prirodni” je aspekt glagola koji označavaju stanje ili aktivnost, koji vrlo često i nemaju perfektivni parnjak; perfektivni je „prirodni” aspekt glagola koji označavaju promjenu nekog stanja koja rezultira drugim stanjem (Gebert 2011). Upotrebe imperfektivnog aspekta imaju stativno značenje. Upotrebe perfektivnog značenja fokusiraju stanje koje je rezultat neke promjene.

Prikaz semantičke strukture glagola daje nam mogućnost da studentima objasnimo što se dešava s prefiksacijom i sufiksacijom glagola. Drugim riječima, leksički aspekt primarnog glagola, odnosno njegova semantička struktura, određuje kako će se značenje glagola promijeniti afiksacijom.

Svaki primarni glagol (glagol koji nije izveden iz drugog glagola) ima svoj aspekt, perfektivni ili imperfektivni. Afiksacijom slavenski glagoli mjenjaju aspekt, a mogu promijeniti i značenja. Na temelju semantičke strukture glagola, odnosno njihovog leksičkog aspekta, možemo objasniti promjene značenja glagola pri afiksaciji.

Prefiksacijom primarni imperfektivni glagoli postaju perfektivni:

spavati – prespavati, odspavati...

pisati – napisati, propisati, zapisati...

graditi – izgraditi, sagraditi, pregraditi...

Prefiksacijom se uglavnom mijenja ne samo aspekt nego i značenje glagola, promjene značenja koje se ostvaruju zovu se „Aktionsarten”. Većina tih perfektivnih prefiksiranih glagola ima svoj imperfektivni parnjak koji nastaje infiksacijom:

zapisati – zapisivati

izgraditi – izgrađivati

Infksi -a-, -ja-, -va- sredstva su imperfektivizacije i obilježja su stativnosti.

Infiksacijom primarni perfektivni glagoli postaju imperfektivni (jedini infiks koji može perfektivizirati to je -nu- sa semelfaktivnim značenjem):

baciti – bacati

kupiti – kupovati
riješiti – riješavati

Kad se tvorbom mijenja značenje glagola dobivamo različiti glagol, a ne vidski parnjak (zato je to leksička pojava); kad se tvorbom ne mijenja značenje, dobivamo vidski parnjak primarnog glagola (to je gramatička, naime morfološka pojava). Dakle: imperfektivizacija putem infiksa morfološka je pojava, dok je perfektivizacija putem prefiksa najčešće leksička pojava.

Kako se afiksacijom mjenja značenje? Aspektne promjene proizlaze iz kombinacija dviju glavnih aspektnih semantičkih komponenata (stanje i promjena stanja) i leksičkog značenja glagola (Gebert 2009).

Glagoli stanja, koji označavaju ili stanje ili dinamičnu situaciju koja (kao kod stanja) traje, te je u svakom trenutku ista kao u prethodnom i u sljedećem, imaju u svojoj semantičkoj strukturi komponentu stanja, te su imperfektivni (IPFV). Kad se u njihovu semantičku strukturu unese komponenta promjene, značenje može biti samo da je stanje započelo (*mrziti – zamrziti, govoriti – progovoriti, raditi – proraditi*), ili završilo (*raditi – doraditi, graditi – izgraditi*), ili da je imalo neko ograničenje (*ležati – odležati: treba dopunu, „neko vrijeme“; raditi – odraditi: treba dopunu, „smjenu, posao“*), ili dobivamo drugo značenje: *pisati – napisati, popisati, zapisati, ispisati...* Njihov bi grafički prikaz bio:

- Početak aktivnosti ili stanja: |-----...; |-----...
- Kraj aktivnosti ili stanja: ...-----|; ...-----|

Glagoli izvedeni prefiksacijom iz glagola stanja imaju ne samo drugačiji aspekt nego i drugačije značenje. S obzirom na to da se o aspektnim parnjacima može govoriti samo kad se dva glagola razlikuju samo po aspektu, a ne po značenju, ne možemo reći da svaki glagol ima svoj aspektni parnjak. Prefiksirani glagoli kao *proraditi, napisati, prepisati* itd. nisu aspektni parnjaci primarnog glagola nego aktionsarten (njihovo je značenje drugačje).

Glagoli stanja su atelični, jer njihov leksički aspekt nema u sebi semantičku komponentu promjene koja vodi rezultatu, i ne formiraju aspektne parove (Gebert 2010). U stvari, samo telični glagoli, glagoli promjene, imaju aspektne parnjake (Gebert 2004).

Spomenuti prefiksirani glagoli, koji su perfektivni, odnosno postali su glagoli promjene, vrlo često imaju svoj imperfektivni parnjak koji se tvori infiksacijom: *doraditi – dorađivati, prepisati – prepisivati*.

Glagoli koji izražavaju postignuća (trenutne događaje: *skočiti, dobiti*) i ostvarivanja (proces s unutarnjom promjenom: *riješiti, umrijeti*), naime glagoli koji impliciraju neku promjenu koja uzrokuje neko stanje (glagoli koji mijenjaju stanje subjekta: *umrijeti*; glagoli gdje neki agens uzrokuje promjenu: *otvoriti*), imaju u svojoj semantičkoj strukturi komponentu promjene, perfektivni su (PFV) i nemaju pravog prezenta, jer se promjena može ostvariti samo u prošlosti ili u

budućnosti. U rečenicama „Starac je umro”, „On je otvorio vrata” utvrđuje se jedno stanje kojega prije nije bilo, naime desila se jedna promjena stanja, i na to je usmjerena ilokutivna snaga glagola (*starac je mrtav, vrata su otvorena*). Sve upotrebe perfektivnog vida utvrđuju stanje koje je rezultat promjene nekog stanja. Ako u semantiku promjene stanja unesemo komponentu stanja, to može značiti samo da je proces u tijeku (*Starac je umirao* = bio je u stanju umiranja; *on je otvarao vrata* = otvarao je vrata dok se nisu otvorila), ili da se promjena ponavlja (*On je otvarao vrata* = to mu je bio posao, pa je cijeli dan nekome otvarao vrata, ili otvorio ih je i zatvorio). Drugim riječima, infiksacijom će glagol promjene izraziti bivanje u tijeku procesa ili će postati iterativ. Iterativnost, isto kao kategorija množine za imenice, ima u sebi komponentu ponavljanja/dodavanja: ponavljanje istovjetnih segmenata u biti stativna je vrijednost jer sa značenjem stanja dijeli osnovne karakteristike trajanja i istovjetnosti svakog segmenta. Zato se iterativnost izražava imperfektivnim glagolima (Gebert 2011).

Proces u tijeku možemo ovako prikazati (*otvarati, umirati*):

-----...[↑]
 _____ ... [↑]

Grafički prikaz iterativnosti bio bi:

- Ponavljanje promjene koja nema trajanja (*skakati*): ...●●●●●●●●●●...
- Ponavljanje procesa koji predviđa promjenu stanja:
 ... |——| |——| |——| |——| ...
 (*otvarati*).

Jedna skupina imperfektivnih primarnih glagola može se smatrati sastavljena od „leksičkih iterativa” (Gebert 2010, 2011). Ovi glagoli imaju inherentno značenje ponavljanja: *vikati, dirati* ... To su imperfektivni glagoli, traže vremenske dopune trajanja u akuzativu; upotrebljavaju se i u prošlom i budućem vremenu a da se ne mora promijeniti aspekt:

Kucao je na vrata; Šetao je cijeli dan; Plakao je sat vremena (znače samo da je nešto bilo).

Često leksički iterativni glagoli mogu postati semelfaktivni s infiksom *-nu-*: *vikati – viknuti; vrištati – vrisnuti; dirati – dirnuti* (Gebert 2011).

Ovako Antinucci i Gebert (1975-76: 56)¹³ shematiziraju odnose između aspektnih značenja:

¹³ Unosim manje izmjene koje se tiču terminologije prema tome kako ju je Gebert kasnije prilagodila.

(IPFV) GLAGOLI STANJA	Bivanje u tijeku, Iterativnost	LEKSIČKI ITERATIVI
↓	↑	↓
(PFV) Inkoativnost, Završnost/Finitivnost: glagoli koji označavaju početak ili završetak kakvog stanja ili aktivnosti	GLAGOLI PROMJENE: protežni procesi ili trenutni događaji s rezultatom promjene	Semelfaktivnost

Prema mojem iskustvu, semantički pristup glagolskom aspektu pomaže studentima da bolje shvate glagolski sistem slavenskih jezika. Na osnovi leksičkog značenja (leksičkog aspekta) glagola i pragmatičkih faktora mogu se objasniti i one upotrebe aspekta koje mogu izgledati kontradiktorne ili koje se tretiraju kao posebni slučajevi¹⁴, izuzeci ili anomalije.

Naravno, shvaćanje nije isto što automatiziranje upotrebe aspekata, koje svakako zahtijeva vrijeme i trud, a najviše učenje glagola u punom njihovom leksičkom značenju te njihove upotrebe i u odnosu na glagolsko vrijeme i na pragmatički kontekst.

LITERATURA

- ANTINUCCI, F. e L. Gebert (1975/76). L'aspetto verbale in polacco. *Ricerche slavistiche*, XXII–XXIII: 5–60.
- COMRIE, B. (1976). *Aspect. An introduction to the study of verbal aspect and related problems*. Cambridge, London, New York, Melbourne: Cambridge University Press.
- CVIKIĆ, L. i Z. Jelaska (2007). Složenost ovladavanja glagolskim vidom u inojezičnome hrvatskome. *Lahor*, 2 (4): 190–216.
- GEBERT, L. (1989). Aspect again. *Equivalences: Généricité, spécificité et aspect. Revue de l'Institut Supérieur de Traducteurs et Interprètes de Bruxelles*, 17/18: 107–125.
- GEBERT, L. (2004). Fattori pragmatici nella scelta aspettuale. *Studi italiani di linguistica teorica e applicata*, XXXIII (2): 221–232.
- GEBERT, L. (2010). Acquisizione dell'aspetto nelle lingue slave e romanze. *L'analisi linguistica e letteraria*, XVIII: 21–36.
- GEBERT, L. (2009). Aspetto verbale, compiutezza ed implicazioni didattiche. *Studi italiani di linguistica teorica e applicata*, 3: 493–502.
- GEBERT, L. (2011). Stative, iterative, habitual: Slavic-Somali parallels. In: Mara Frascarelli (a cura di), *A country called Somalia: Culture, Language and Society of a Vanishing State*, Torino: L'Harmattan Italia, 48–58.

- MARKOVIĆ, I. (2010). *Glagol*. https://www.fsb.unizg.hr/usb_frontend/files/1508753366-0-morfologija_hr_-_05_-_glagol.pdf (posljednji pristup septembar 2018).
- MØNNESLAND, S. (2002). *Bosnisk, Kroatisk, Serbisk grammatikk*, Oslo: Sypress.
- MØNNESLAND, S. (2003). Glagolski vid u hrvatskom jeziku. *Zbornik Zagrebačke slavističke škole*, Zagreb: FF Press, 21–51.
- MORABITO, R. (1989). Modalità inferenziale e valore del perfetto croato. *Studi Balcanici pubblicati in occasione del VI Congresso internazionale dell'Associazione Internationale d'études Sud-Est Européennes (AIESEE)*, Sofia 30 agosto 5 settembre 1989 (Quaderni di Clio 8), 321–333.
- MORABITO, R. (1990). Valore del perfetto nel sistema aspetto-temporale croato. *Problemi di Morfosintassi delle Lingue Slave 2*, Atti del II seminario di Studi, Bologna 28, 29 e 30 settembre 1989, 125–140.
- MRŠIĆ, T. (1999). Dubinska dihotomija trenutačno : protežno i glagolski vid. *Filologija* 32: 145–155.
- NOVAK MILIĆ, J. (2008). *Kategorija aspekta dvočlanih švedskih glagola u odnosu prema vidu hrvatskih glagola*. Doktorska disertacija, Zagreb. https://bib.irb.hr/datoteka/323702.NovakMilic_disertacija.pdf (posljednji pristup septembar 2018).
- NOVAK MILIĆ, J. (2010). Što je što u aspektologiji. *Lahor*, 10:125–143.
- NOVAK MILIĆ, J. i M. Čilaš Mikulić (2013). Glagolski vid u inojezičnome hrvatskome – izazov na mnogim razinama. U: *Jezik kao informacija: zbornik radova međunarodnoga znanstvenoga skupa Hrvatskoga društva za primijenjenu lingvistiku održanog od 11. do 13. svibnja 2012*, 43–56. https://www.academia.edu/3805851/Glagolski_vid_u_inojezi%C4%8Dnome_hrvatskome_-_izazov_na_mnogim_razinama (posljednji pristup septembar 2018).
- OLIVARI VENIER, N. (1999). *Compendio di grammatica croata*. Trieste: Edizioni goliardiche.
- STAMENKOVIĆ, D. (2010). *Past progressive* i njegovi srpski ekvivalenti u svjetlu semantičkih osobina glagola. *Peti međunarodni interdisciplinarni simpozijum Susret kultura, Zbornik radova*, knjiga I, Novi Sad: Filozofski fakultet, 663–671.
- VENDLER, Z. (1957). Verbs and Times. *The Philosophical Review*, 66 (2): 143–160 (<https://www.jstor.org/stable/2182371>).

Rosanna Morabito

L'ASPETTO VERBALE PER I PARLANTI DI MADRELINGUA ITALIANA

Riassunto

È ben noto che l'apprendimento dell'aspetto verbale delle lingue slave presenta notevoli difficoltà per i parlanti che nella propria lingua madre non hanno questa categoria grammaticalizzata. Per superare tali difficoltà, è da tempo dimostrata la validità dell'approccio semantico generativo come elaborato negli anni Settanta dai linguisti F. Antinucci e L. Gebert, applicato prima alla lingua polacca (Antinucci, Gebert 1975/76) e successivamente a quella russa (Gebert 1989 e studi successivi). L'autrice ha verificato l'efficacia di questo metodo nella analisi dell'aspetto verbale del serbo e del croato e l'utilità didattica della spiegazione dell'aspetto verbale in relazione alla semantica del verbo già nelle prime fasi dell'apprendimento.

Parole chiave: Aspetto verbale, semantica generativa, aspettologia, semantica del verbo

378.147::811.163.41'243(460)

Francisco Javier Juez Gálvez
Universidad Complutense, Madrid
juezgalvez@filol.ucm.es

PARA LA HISTORIA DE LA SERBÍSTICA ESPAÑOLA

En la Universidad Autónoma de Madrid empezó a impartirse Lengua Serbocroata (niveles elemental, intermedio y superior) en 1984 en el Instituto de Estudios Orientales y Africanos y de 1986 a 1995 en el Servicio de Idiomas, en virtud de convenio bilateral con la Universidad de Belgrado, de cuya cátedra de español provenían las profesoras encargadas del lectorado.

En 1990/91 se licenció la primera promoción española de estudiantes de Filología Eslava en la Universidad Complutense de Madrid. El nuevo plan de estudios, o Plan 1993, comprendía, entre las asignaturas optativas, Serbio y croata I y Serbio y croata II, que nunca llegaron a activarse, y desaparecieron con la implantación del Plan 2001. En 2011/2012 dejó de existir la licenciatura en Filología Eslava.

En el Instituto de Idiomas de la Universidad Complutense se enseñó Serbocroata entre 1995/96 y 1999/2000 en cuatro niveles, pero sólo se llegó a completar un ciclo (1995-1999). Con su nueva denominación de Centro Superior de Idiomas Modernos, siguiendo el MCER, hubo clases de Serbio y croata (A1) entre 2004/2005 y 2006/2007 y en 2010/2011 (en 2006/2007 también se impartió A2).

La Universidad de Granada impartió Serbocroata (I y II), como tercera lengua eslava en la Licenciatura en Filología Eslava, entre 1996 y 2012, con lectoras de intercambio provenientes de la cátedra de español de la Universidad de Belgrado.

Palabras clave: situación del serbio en España, historia de la eslavística universitaria

1. COMIENZOS DE LA ENSEÑANZA DEL SERBOCROATA EN LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID

El enseñanza del serbocroata empezó en España en 1984 en la Universidad Autónoma de Madrid, siete años después del establecimiento de relaciones diplomáticas entre el Reino de España y la entonces República Socialista Federativa de Yugoslavia en 1977.

En virtud de convenio bilateral de cooperación entre ambos países y entre la Universidad de Belgrado y la Universidad Autónoma de Madrid, la segunda universidad pública de Madrid, fundada en 1968, se abrió un lectorado de serbocroata que funcionó entre los años 1984 y 1995, esto es, unos diez cursos académicos.

micos, en que se cerró por motivos económicos (Juez Gálvez 2008: 361; Stojanović-Soldatić 2015; Mančić 2016: 445).¹

Las encargadas de la docencia fueron profesoras de la Cátedra de Estudios Ibéricos de la Facultad de Filología de la Universidad de Belgrado, y la enseñanza se desarrolló en un principio en el marco del llamado “Instituto de Estudios Orientales y Africanos”, cuyos objetivos eran la “Promoción de la enseñanza e investigación relacionadas con las Lenguas y Culturas de Europa Oriental, Asia y África, dentro de la Universidad, hasta su desarrollo al máximo nivel universitario” (*Catálogo* 1985: 137). El Instituto se había fundado en 1971 (Secretaría 1990: 181), con los arabistas José Manuel Barral Sánchez y Pedro Martínez Montávez, como secretario general y director, respectivamente.

Ya en 1977 la prensa española (*ABC*) anunciaba, con el título de “Programa de estudios eslavos”, lo siguiente: “Un programa de estudios eslavos de tres años de duración, y en el que se impartirán clases de lengua rusa, polaca y búlgara, comenzará a impartirse en los próximos días en la Universidad Autónoma de Madrid. El curso está organizado por el Instituto de Estudios Orientales y Africanos.”²

En parecidas fechas de 1980 otro diario madrileño, *El País*, expone bajo el título “Curso de estudios eslavos en la Universidad Autónoma” de nuevo por primera vez el inicio de tales estudios, de lo que deducimos tal vez la fallida implantación, tres cursos antes, del mismo programa: “Un programa completo de estudios eslavos ha sido organizado por primera vez en España por el Instituto de Estudios Orientales y Africanos de la Universidad Autónoma de Madrid. El programa de estudios eslavos, basado en pasadas experiencias del citado instituto, no tendrá una orientación exclusivamente filológica, pues se ha tenido muy en cuenta la utilidad directa que, para toda clase de carreras y funciones, poseen actualmente estos estudios, tras el establecimiento de relaciones diplomáticas con todos los países eslavos, lo que determina la creciente necesidad de especialistas.

La información y matrícula puede hacerse en el citado Instituto de Estudios Orientales, en la biblioteca de la Autónoma.”³

Por nuestras informaciones ningún estudiante llegó a terminar nunca ese programa y a obtener ese título o diploma.

Ése es el contexto ideal en el que el serbocroata se incorporó para el curso 1984/85 en la Universidad Autónoma de Madrid. Junto con él, se estudiaban en el Instituto de Estudios Orientales y Africanos las lenguas eslavas enumeradas como

¹ Respecto a la cronología, Sabine Mahr, actual coordinadora de calidad del Servicio de Idiomas de la Universidad Autónoma de Madrid, en comunicación epistolar de 18 de septiembre de 2018, afirma que “en 1995 [...] el serbocroata ya no estaba desde hace tiempo.”

² *ABC* (“Educación”), Madrid, 25.X.1977, pág. 25. Se entiende que se refiere a un comienzo en el año académico 1977/78.

³ *El País*, Madrid, 21.X.1980. Se refiere al año académico 1980/81. Edición digital. <https://elpais.com/diario/1980/10/21/sociedad/340930809_850215.html> [Consultado el 16/03/2019].

parte del citado Programa, no eslavas, como el finés (a partir de convenio firmado en 1980, Ojanen 1999: 21), el árabe y el turco, y africanas. Llegaron a impartirse clases de dieciséis lenguas distintas.

En 1986 las lenguas del “Instituto” pasaron a integrarse –por cierre de éste– en el Servicio de Idiomas (Ojanen 1999: 23), hoy dependiente de la Gerencia de Estudios y Extensión Universitaria,⁴ donde se enseñan cinco lenguas europeas occidentales, chino y español para extranjeros.

Si el serbocroata dejó de enseñarse en 1995, al ruso le sucedió lo propio en 1998⁵.

Aunque no hay ninguna información concreta de número de alumnos, etc., al no digitalizarse la información,⁶ la lengua serbocroata se cursaba en tres niveles (elemental, intermedio y superior), cada uno de los cuales se cursaba en un año académico, a razón de tres horas semanales, y al final de los cuales se obtenía el Certificado de Aptitud en Lengua Serbocroata, así como el Certificado de Lengua y Cultura.

Los alumnos que empezaron a cursar estudios de serbocroata en el Instituto de Lenguas Orientales y Africanos obtuvieron su título ya en el Servicio de Idiomas, dada la extinción del Instituto.

A pesar de la falta de datos oficiales, por mis propios datos personales puedo afirmar que en el curso 1988/89 se cerró un ciclo de estudios de serbocroata (1986-1989), durante el cual las profesoras fueron Jelena Rajić y Marina Ljujić, a quienes sucedieron Aleksandra Mančić (1989-1991) y Dragana Bajić (1991-1995).

En el curso académico 1988/1989 había tres alumnos matriculados en el nivel superior, de muy varios perfiles (dos de la UAM: física, filología hispánica; uno de la UCM: filología clásica).

2. EL SERBIO EN LA UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

A finales de la década de 1980 se produce una serie de modificaciones legislativas que darán origen a la definitiva implantación de los estudios de filología eslava en la universidad española, empezando por el Real Decreto 1497/1987, de 27 de noviembre, por el que se establecen directrices generales comunes de los planes de estudio de los títulos universitarios de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional (Boletín Oficial del Estado (BOE) núm. 298, 14:XII.1987, pp. 36639-36643).

Sin embargo, para esa fecha aún no existía oficialmente el área de conocimiento de Filología Eslava, que se creó por acuerdo de la Comisión Académica del

⁴ <<http://www.uam.es/UAM/Servicio-de-Idiomas/1234886443459.htm?pid=1242654677923&title=Servicio%20de%20Idiomas>> [Consultado el 25/03/2019].

⁵ “El ruso desapareció en 1998 por falta de alumnos.” Sabine Mahr, v. nota 1.

⁶ V. nota 1.

Consejo de Universidades el 25 de septiembre de 1990 (BOE núm. 244, 11.X.1990, pp. 29983-29984). Así se abrió la puerta para el establecimiento del título universitario de Licenciado en Filología Eslava, por medio del Real Decreto 1437/1990, de 26 de octubre (BOE núm. 279, 20XI.1990, pp. 34373-34374), en cuyos planes de estudios aparecen, entre las materias troncales, la *Lengua Rusa* (“Formación básica en la descripción de la lengua rusa. Teoría y práctica del ruso”) [16 créditos] y 12 créditos en una *Segunda lengua eslava* (“Formación básica en la descripción y evolución de una segunda lengua eslava elegida por el alumno entre las establecidas por la Universidad en el plan de estudios”).

La Universidad Complutense de Madrid fue la primera española en implementar esos planes de estudios, de manera que ya en el año académico 1990/91 se licenció la primera promoción de licenciados en Filología Eslava de España, quienes eligieron la “segunda lengua eslava” del BOE de 1990 entre las tres posibles enseñadas esos años en la UCM, búlgaro, eslovaco o polaco, enseñanzas impartidas en un principio a partir de la docencia de lectores de intercambio de las Universidades de Sofía, Bratislava y Varsovia, respectivamente.

No obstante, durante los primeros años de esa Filología Eslava *in fieri* encontramos simbólica presencia de los estudios serbocroatas por medio de las ponencias de sendas profesoras belgradenses en las dos primeras ediciones de las Jornadas Culturales Eslavas de la UCM, a saber (citamos literalmente, según los programas impresos correspondientes) “Doctora Krinka Vidakovic-Petrov, profesora del Instituto de Literatura, Belgrado: Ivo Andric y España” (19.II.1986) y “Dra. L. Samurovic, Jefe de Cátedra de Español, Universidad de Belgrado: Vuc Stefanovic Karadic, Reformador de la lengua servocroata” (26.III.1987) (Sánchez Puig 1988: 4; Sánchez Puig 1989: 58; Juez Gálvez 2008: 361).

2.1 “Serbio y croata” en los estudios de Filología Eslava de la Universidad Complutense de Madrid

El año académico siguiente al de la primera promoción de licenciados en Filología Eslava, se publica “el plan de estudios para la obtención del título oficial de Licenciado en Filología (especialidad de Filología Eslava), el 14 de febrero de 1992 (“Resolución de 7 de enero de 1992, de la Universidad Complutense de Madrid”, BOE núm. 39, 14.II.1992, p. 5376), en cuyo “Plan de estudios de la Especialidad de Filología Eslava a impartir [*sic*] en la Facultad de Filología de la Universidad Complutense” aparecen en sus cinco cursos cinco asignaturas de Lengua Rusa (I, II, III, IV, V), a razón de tres horas teóricas y dos horas prácticas de clase semanales, y en segundo, tercero, cuarto y quinto una Segunda Lengua Eslava, con la misma carga horaria anual del ruso. En segundo curso se especifica: “Polaco/Eslovaco/Búlgaro moderno, etc.” [*sic*].

Sin embargo, el año siguiente se publicó el llamado “Plan 1993”, Plan de Estudios para la obtención del título oficial de Licenciado en Filología Eslava que queda estructurado como figura en el anexo de la “Resolución de 14 de septiembre de 1993 de la Universidad Complutense de Madrid” (BOE núm. 237, 4.X.1993, p. 28372-28384).

En el “Plan 1993” (o “Plan nuevo”, respecto al anterior, llamado “Plan antiguo”), entre una larga serie de materias optativas, del área de conocimiento de Filología Eslava, o de otras áreas, se encuentran dos de cuatro créditos en total (tres teóricos y uno práctico), tituladas: “Serbio y croata I” y “Serbio y croata II”, ambas pertenecientes al área de conocimiento de Filología Eslava, y correspondientes a los cursos 3.º y 4.º de los cinco años de estudios, con la “Breve descripción del contenido” de dichas asignaturas que citamos a continuación: “Iniciación al estudio de las lenguas serbia y croata y sus literaturas” y “Estudio de las Lenguas Serbia y croata y sus literaturas”, respectivamente.

Lamentablemente, como la gran mayoría de las asignaturas optativas de esa larga lista, nunca se llegaron a activar. Así se reconoce en el sucesivo plan de adaptación a la reforma del plan de estudios, a propósito de la publicación del llamado “Plan 2001”, pues dichas asignaturas no aparecen entre las posibles cursadas por los estudiantes de Filología Eslava hasta entonces. Se trata de la “Resolución de 20 de julio de 2001, de la Universidad Complutense de Madrid, por la que se publica la adaptación del plan de estudios de Licenciado en Filología Eslava” (BOE núm. 193, 13.VIII.2001, pp. 30498-30512).

Desafortunadamente, en el año académico 2011/12 terminó sus estudios la última promoción de licenciados en Filología Eslava de la UCM. Dejaron de existir las licenciaturas y con ellas también el estudio reglado de la Filología Eslava a nivel universitario (BOUC n.º 7 año VIII 16.V.2011, pp. 1-6: “Acuerdo del Consejo de Gobierno de fecha 28 de abril de 2011 en el que se aprueba la extinción de planes de estudio”.)

2.2 El serbio en el Instituto de Idiomas de la Universidad Complutense de Madrid

En el marco de la Universidad Complutense realiza sus actividades de enseñanza de lenguas extranjeras el centro llamado en un principio Instituto de Idiomas, y posteriormente CSIM (Centro Superior de Idiomas Modernos, dependiente de la Fundación Complutense), y que hoy lleva el nombre comercial de Idiomas Complutense.

Ese Instituto fue el centro donde se enseñaron distintas lenguas eslavas, comenzando por el ruso, y siguiendo por el eslovaco, polaco, búlgaro, y también en su momento por el serbocroata, que constituyó la continuación *de facto* de la actividad del lectorado de la Universidad de Belgrado cabe la Universidad Autónoma de Madrid.

Las clases de Serbocroata comenzaron a impartirse con esa denominación en el Instituto de Idiomas de la UCM en el año académico 1995/96, en cuatro niveles distribuidos en otros tantos cursos anuales: Elemental, Intermedio I, Intermedio II y Superior, y se interrumpieron en el año académico 1999/2000. La enseñanza discurría a razón de tres horas de clase a la semana. La distribución por niveles y alumnos fue la siguiente:

CURSO	NIVEL	NÚMERO DE ALUMNOS
1995/96	Elemental	9
1996/97	Intermedio	10
1997/98	Intermedio II	6
1998/99	Superior	8
1999/2000	Elemental	4

Tabla 1. Serbocroata en el Instituto de Idiomas de la UCM⁷

Como podemos ver en la tabla 1, se trata de una sola promoción de un número fluctuante de alumnos que entre 1995 y 1999 cursó el ciclo completo de Serbocroata, terminando ocho alumnos, y otra que se quedó en el nivel elemental, con la mitad de alumnos.

Entre los cursos 2000/2001 y 2003/2004 no se realizaron cursos por falta de un número suficiente de alumnos interesados.

El período comprendido entre los cursos 2004/2005 y 2011/2012 fue el último en que se impartieron clases de Serbio y croata, según la nueva denominación, en el ya denominado Centro Superior de Idiomas Modernos, donde se impartían cursos anuales en 32 lenguas distintas de 75 horas a razón de 3 horas/semana. La enseñanza ya estaba organizada según el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER):

⁷ Datos facilitados por Lucía Benito Cristóbal, jefe de la Secretaría de Alumnos de la Facultad de Filología de la Universidad Complutense, en comunicación epistolar de fecha 17.I.2019.

CURSO	NIVEL	NÚMERO DE ALUMNOS
2004/2005	A1	6
2005/2006	A1	11
2006/2007	A1	4
2006/2007	A2	4
2010/2011	A1	8

Tabla 2. Serbio y croata en el Centro Superior de Idiomas Modernos de la UCM⁸

El balance de esta nueva etapa de la enseñanza del “Serbio y croata” en la Universidad Complutense es mucho más triste que el anterior: cuatro grupos cursaron A1, y sólo uno llegó a cursar A2, con una fase de interrupción entre los años 2007 y 2010 (cuatro años académicos) y el cese de la actividad por falta de alumnos matriculados en 2011.

3. SERBOCROATA EN LA UNIVERSIDAD DE GRANADA

Si bien en la Universidad de Barcelona no se llegó a impartir en el marco de la Licenciatura en Filología Eslava más que Lengua Rusa y, como Segunda Lengua Eslava, Lengua Polaca, en la Universidad de Granada la variedad de lenguas impartidas en la Licenciatura en Filología Eslava fue comparable a la de la Universidad Complutense.

Con la implantación del ya conocido “Plan 1993”, que en el caso de la Universidad de Granada se implementó algo más tarde, también se planteaba la enseñanza del Serbocroata.

La “Resolución de 21 de diciembre de 1993, de la Universidad de Granada, por la que se hace público el plan de estudios de Licenciado en Filología Eslava que se impartirá en la Facultad de Filosofía y Letras de Granada, dependiente de esta Universidad” (BOE núm. 18, 21.I.1994, pp. 2124-2132), presenta entre las materias optativas vinculadas al área de conocimiento de Filología Eslava las asignaturas Serbocroata I y Serbocroata II, de 6 créditos teóricos + 2 créditos prácticos, con la descripción de “Introducción a esta lengua eslava” y “Formación básica en la descripción y evolución de esta lengua eslava”, respectivamente.

⁸ Datos del año 2000 en adelante facilitados por Jorge Sosa Almeida y Concha García Ramos, de la Secretaría del Centro de Idiomas Modernos de la Universidad Complutense de Madrid, en sendas comunicaciones de fechas 19.X.2018 y 21.II.2019.

A diferencia de la Universidad Complutense, en la Universidad de Granada se pudieron impartir las dos asignaturas optativas citadas (que tenían el *status* de tercera lengua eslava) en el marco de un lectorado de cooperación internacional con la Cátedra de Estudios Ibéricos de la Universidad de Belgrado entre 1996 y 2014/15, en que se cerró debido a restricciones económicas (Stojanović-Soldatić 2015).

En la práctica, se trataba de dos asignaturas anuales de 9 créditos (3 horas semanales), que se empezaron a impartir en 1996/97 y se cursaron hasta 2011/2012, cuando empezó el nuevo Grado (“Resolución de 16 de mayo de 2011, de la Universidad de Granada, por la que se publica el plan de estudios de Graduado en Lenguas Modernas y sus Literaturas”, BOE núm. 128, 20.V.2011, sec. III, pp. 53451-53453). “El número de alumnos [...] se movía en una horquilla de entre 3-6 estudiantes, motivo por el cual no continuó en el grado”⁹

4. CONCLUSIONES

Décadas antes de la esperada y trabajosa implantación de la Licenciatura en Filología Eslava en España (primera promoción de licenciados en Filología Eslava en 1990/91 en la Universidad Complutense, a la que seguirían las Universidades de Granada y de Barcelona), en el marco del ambicioso programa de estudios eslavos del Instituto de Estudios Orientales y Africanos, adscrito a la Universidad Autónoma de Madrid, se instaura el lectorado de Serbocroata de la Universidad de Belgrado, en 1984.

Ese comienzo prometedor auguraba el enriquecimiento de la incipiente Filología Eslava en la segunda mitad de los años 1980 en el ámbito de los estudios sudeslavos, pero en la universidad precursora, la Complutense, no llegaron a activarse las asignaturas optativas de Serbia y croata en el marco del Plan 1993, sustituido y reducido por el Plan 2001, lo que sí sucedió en la Universidad de Granada, donde operó un lectorado que impartió Serbocroata I y II entre 1996/97 y 2011/12 como tercera lengua eslava.

En la Universidad Complutense, a pesar de la ausencia del serbio en la Facultad de Filología, el Instituto de Idiomas consiguió mantener paralelamente a la Filología Eslava un ciclo completo de estudios entre 1995 y 1999, con su epílogo en 1999/2000. En el período siguiente, 2004-2007 (con la añadidura del año 2010/2011), no se consiguió pasar de A2 en el remozado Centro Superior de Idiomas Modernos.

En resumen, de una manera paralela a los estudios de Filología Eslava, puede

⁹ Simón José Suárez Cuadros, Director de la Sección Departamental de Filología Eslava, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Granada, en comunicación epistolar de fecha 13.XII.2018.

decirse que la enseñanza del serbio se extingue junto con aquélla, suprimida en la universidad española a partir de su último curso, 2011/2012.

BIBLIOGRAFÍA

- Catálogo de centros públicos de investigación (1985) [Portada: Centros públicos de investigación en España (1984)]*. Ministerio de Educación y Ciencia, Dirección General de Política Científica, Subdirección General de Documentación e Información Científica, Colección: Universidad y Educación, Madrid.
- JUEZ GÁLVEZ, F. J. (2008). Kroatistički trenuci španjolske slavistike. En: Cv. Pavlović – V. Glunčić-Bužančić (ur.), *Komparativna povijest hrvatske književnosti: Zbornik radova X. (Smjerovi i metodologije komparativnog proučavanja hrvatske književnosti) sa znanstvenog skupa održanog od 27. do 29. rujna 2007. godine u Splitu*. Biblioteka Knjiga Mediterana 53, Književni krug, Split, 358-367.
- MANČIĆ, A. (2016). Los estudios de serbística en España en el siglo XXI y los estudios de hispanística en Serbia: Traducción de ideas y transculturalismo académico. Apuntes iniciales. En: A. Pejović *et al.*, *Estudios hispánicos en la cultura y ciencia serbia: Actas de la Primera conferencia nacional de hispanistas serbios (Facultad de Filología y Artes de Kragujevac, 28-29 noviembre 2014)*, Facultad de Filología y Artes, Universidad de Kragujevac, 441-461.
- SÁNCHEZ PUIG, M. ([1988]). Eslavística española: Primeros pasos. En: *III Jornadas Culturales Eslavas: Anales*. Facultad de Filología, Universidad Complutense de Madrid, [3-9].
- SÁNCHEZ PUIG, M. (Пуиг, М. С.) (1989). Испанская славистика: первые шаги. *Русский язык за рубежом* 4 (120), 57-61.
- Secretaría General del Plan Nacional de I + D (1990), Comisión Interministerial de Ciencia y Tecnología, *Centros de investigación en España*. Centro de Publicaciones, Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid.
- STOJANOVIĆ, J. i Soldatić, D. (2015), *Univerzitet u Beogradu. Filološki fakultet. Iberijske studije: Istorijat*. <http://www.fil.bg.ac.rs/lang/sr/katedre/iberijske-studije/istorijat/> (consultado el 25.III.2019)

Francisco Javier Juez Gálvez

TOWARDS A HISTORY OF SPANISH SERBIAN STUDIES

Summary

Serbo-Croatian was taught for the first time in Spain by the Assistantship of the Chair for Iberian Studies at Belgrade University within the Institute for Eastern and African Studies at the Autonomous University of Madrid (UAM), together with Russian, Polish, Bulgarian and other non-Slavonic languages. In 1986 the Assistantship was attached to UAM Service for Foreign Languages, until its suppression in 1995.

The first generation of Spanish Slavists finished their studies in 1990/91 in Complutense University in Madrid (UCM), and soon afterwards at Barcelona and Granada University.

When the new „Study Plan 1993“ for Slavonic Philology was established in Complutense, it envisioned a score of elective subjects, among them Serbian and Croatian I & II, but they were never taught, until the substitution of this plan by „Plan 2001“. Slavonic Philology was finally suppressed in Spain in the academic year 2011/12.

Nonetheless, Serbian language was taught at UCM Institute for Foreign Languages between 1995 and 2011. A four year cycle was held between 1995 and 1999; From 2000 to 2004 it was inactive, but it worked from 2004 to 2007 and in 2010/2011, but only once achieved A2 CEFR level.

South Slavonic languages were never taught in Barcelona University, but there was in Granada University a Assistantship for Serbo-Croatian language (I & II) operating between 1996 and 2012, where Serbian was a third optative Slavonic language within the framework of the Slavonic Philology Studies.

Key words: Situation of the Serbian language in Spain, history of university Slavonic Studies

811.163.41'367.634
371.671:811.163.41'243

Јован М. Чудомировић
Филолошки факултет, Београд
jovan.cudomirovic@fil.bg.ac.rs

НАПОРЕДНИ ВЕЗНИЦИ И ОДГОВАРАЈУЋИ КОНЕКТОРИ У УЏБЕНИЦИМА СРПСКОГ КАО СТРАНОГ

Будући да је систем најоредних везника у српском нешто сложенији него у већини европских језика, у раду се истражује уједињеност најоредних везника у два уџбеника српског као страног језика на почетном нивоу, према следећим параметрима: којим редоследом се уводе поједини конективи и њихове различите употребе; да ли се на неки начин указује на разлике у значењу/функцији појединих конектива; да ли постоје посебна вежбања посвећена употреби конектива. Резултати показују да у истраживаним уџбеницима конективима није посвећена посебна пажња: не уводе се увек у основу, типичној употреби, не указује се на кључне разлике између њих (и : а, и : ја, а : али и сл.) и нема посебних вежбања или дидактичких материјала намењених конективима.

Кључне речи: најоредни везници, конектори, конективи, српски језик као страни, усвајање страног језика

1. УВОД

1.1 Предмет истраживања и корис

Систем напоредних везника у српском језику нешто је сложенији него у већини европских језика. На пример, једно типолошко истраживање на грађи из 40 европских и 40 ваневропских језика (Маури 2008) показало је да опозиција између општег саставног везника (срп. *и*) и везника специјализованог да обележи „дисконтинуирану комбинацију” (срп. *а*) има паралелу у неким словенским и ретким несловенским језицима, док у већини испитиваних језика обе ове функције покрива општи саставни везник. Такође, за семантички простор који у српском покривају чак три различита саставна везника (*и*, *ја*, *ије*) у већини језика постоји само један везник. Стога се може очекивати да ове специфичности система напоредних везника у српском представљају тешкоћу при учењу српског језика као страног, што је

у ранијим истраживањима већ примећено (в. Крајишник 2011). Прецизније говорећи, ако одређени семантички простор у српском покривају везници *x* и *y*, а у језику *Z* само један везник, који је притом аналогон српског *x*, може се очекивати да ће говорници језика *Z* имати тешкоћа у усвајању дистинкције *x* : *y* у српском.

Предмет нашег истраживања је третман напоредних везника у уџбеницима српског као страног. Конкретније, интересују нас одговори на следећа питања: 1) да ли редослед којим се везници уводе одговара њиховој фреквентности и семантичкој специфичности; 2) да ли се у уџбеницима на неки начин указује на разлике у значењу/функцији између различитих везника и(ли) на специфичности појединих везника и како (напоменама, илустративним примерима, схемама, илустрацијама, објашњењима у речнику, објашњењима у граматичком прегледу итд.); 3) да ли постоје посебна вежбања посвећена употреби напоредних везника и како су конципирана. Док је треће питање релативно једноставно, прва два захтевају додатан коментар.

Кад је реч о редоследу којим се везници уводе, подразумева се да ће се веома фреквентни везници, попут *и* и *а*, појавити већ на самом почетку сваког уџбеника, а свакако раније него везници попут *иа* и *али*. Од редоследа којим се уводе сами везници занимљивије је, међутим, питање редоследа којим се уводе различите употребе истог везника – да ли се одређени везник први пут појављује у својој типичној и(ли) најчешћој употреби или не.

Што се тиче начина на који се у уџбеницима указује на разлике између појединих везника и специфичности употребе појединих везника, то су очигледно бар два различита (пот)питања. Једно је, дакле, да ли се у уџбеницима указује на разлике између појединих везника, нпр. између *и* и *а* или *и* и *иа*. Друго је – да ли се у уџбеницима указује на специфичности у вези са употребом појединачних везника, нпр. да везник *иа* на различите начине проширује своју употребу као иницијална партикула у дијалогу, да везници *и* и *а*, за разлику од осталих, не могу за себе везати енклитику, да је функција везника *већ* битно другачија од партикуле (са нијансом прилошког значења) *већ* итд.

Материјал за ово истраживање представљају два уџбеника: *Научимо српски 1* (Нови Сад, ³2010) (НС1) и *Реч њо реч. Почетни шаечај*. (Београд, ¹⁰2013) (РР), заједно са радним свескама израђеним уз њих. У оба комплета уџбеника прегледали смо све текстове намењене читању, као и вежбања/задатке.

1.2 Теоријска (и термилошка) разграничења

1.2.1 Семантика и прајмајика најоредних везника

У овом истраживању ослањамо се на резултате свог ранијег истраживања (Чудомировић 2015), у ком смо, полазећи од когнитивног приступа И. Свитсер (1990) и типолошке студије К. Маури (2008), утврдили да се изразита полисемичност / полифункционалност везника може објаснити као комбинација два типа проширења: (1) проширења од основног значења ка другим значењима која су с њим у вези и (2) проширења из основног домена употребе у друге домене употребе.

Први тип проширења можемо илустровати трима примерима с везником *и*; први пример илуструје основни, најједноставнији однос између ситуација означених *и*-клаузама, однос „простог” додавања, за који је битно само да се клаузе тичу исте реченичне теме и истог глобалног предмета текста/дискурса, док су временски и други конкретнији односи између њих ирелевантни; у другом је битан и временски однос, па овде координација са *и* имплицира додавање + сукцесивност; у трећем је у питању још тешња веза: додавање + сукцесивност + каузалност:

- (1) Пера је Крагујевчанин **и** ради као лекар.
- (2) Пера седи **и** посматра залазак сунца.
- (3) Пера је испустио вазу **и** она се разбила.

Други тип проширења можемо илустровати примерима с везником *иа*; у првом везник имплицира каузалност у реалном свету, тј. нашој представи о реалном свету; у другом логички, мисаони однос, а не однос у стварности; у трећем однос у домену говорних чинова; у четвртном однос између делова текста/дискурса. Стога можемо разликовати четири домена употребе везника: домен садржаја (4), епистемички домен (5), домен говорних чинова (6) и домен дискурса (7).

- (4) Пао је, **па** се повредио.
- (5) Повредио се, **па** мора бити да је пао.
- (6) Сачекај мало, **па** ћеш видети.
- (7) – [...] Мислила сам да је то разлог што ниси дошао да се састанеш са мном!

– **Па** си дошла да ме нађеш и спасеш, као добар анђео!

(Чудомировић 2015: 172)

Осим тога, пошто у раду правимо разлику између основне употребе и мање типичних употреба различитих везника, треба прецизирати на шта мислимо под основном употребом. Ослањајући се на резултате поменутог истраживања (Чудомировић 2015), полазимо од тога да у основи семантике везника *и* лежи однос неутралног додавања (*Ана и Марија сјавају; Ана је из Београда и ради као учитељица*), везника *иа* – однос сукцесивности, везника *а* – однос тематског дисконтинуитета тј. промену теме на плану информативне структуре координираних клауза (*Фудбалери су ирали, а навијачи су их додрили*), везника *али* – однос порицања очекиваног (*Ваза је љала, али се није разбила*), а везника *нећо* и *већ* – однос исправљања. Према резултатима поменутог истраживања, наведени односи су најчешћа семантичка релација коју испитивани везници обележавају, док се у другим употребама по правилу та основна релација комбинује са неким додатним семантичким/прагматичким елементима.

1.2.2 Термини најоредни везник, надовезивачки везник, конектор и конектив

Свако истраживање овог типа мора узети у обзир чињеницу да су напоредни везници полифункционални и да је та полифункционалност систематска. Под полифункционалношћу мислимо на то да речи које су примарно напоредни везници проширују своју функцију тако да не обележавају однос координације, али задржавају своју основну семантику. Под тим да је њихова полифункционалност систематска мислимо на то да напоредни везници своје функције проширују на, у основи, исти начин, тј. по истом обрасцу. Тако се, на пример, сви напоредни везници могу употребити као тзв. надовезивачки везници (Поповић 2010: 378): уместо да координирају две типично хомофункционалне синтаксичке јединице (*Пера је ушао у собу, ља је уљалио свејло*), они се могу употребити на почетку комуникативне реченице; тада изражавају одређену врсту значењског односа између претходног садржаја и садржаја који следи, али више нису обележје граматичког односа координације, јер у том случају нема напоредне конструкције (*Пера је ушао у собу. Па је уљалио свејло*). Такође, њихова употреба на почетку комуникативне реченице може се конвенционализовати тако да постану интонационо издвојени и да се могу употребити и у оним случајевима кад их не би било могуће прикључити претходној реченици и на тај начин „реконструисати” напоредну конструкцију (уп. *Толико о Пери. Нећо, да се вратићемо на претходну тему*). У оваквој употреби, речи са основном везничком функцијом обично се сматрају партикулама, а не везницима. У оваквим случајевима (а често и у случају надовезивачких везника), овако употребљена реч/израз назива се *конектором* (уп. Велчић 1987).

Имајући ово на уму, термин *најоредни везник* није сасвим прикладан, јер се не користи да означи функције које поменуте речи имају као надо-

везивачки везници одн. конектори. С друге стране, јасно је да су функције надовезивачког везника и конектора у блиској вези с функцијом напоредног везника и да их обједињују у основи иста семантичка/прагматичка својства. У англосаксонској литератури ово се терминолошки може решити употребом термина *конектив*, којом се обухватају све поменуте „повезивачке” улоге, без обзира на њихов формални/граматички статус. Стога у овом раду, кад год је важно имати у виду да се нешто односи на укупност „повезивачких функција” неке речи, а не само на њену улогу као координатора, користићемо термин *конектив*.

2. РЕЗУЛТАТИ

2.1 Редослед којим се уводе конективи

Што се тиче редоследа којим се уводе конективи, требало би очекивати да он буде у складу с њиховом фреквентношћу у српском језику, тј. да се фреквентнији конективи уводе пре, а они мање фреквентни касније. У овом погледу издваја се конектив *и* као једна од најфреквентнијих лексема у српском језику, а затим *а*, а за њима долазе *или*, *али*, *иа*, *нећ* и *већ* (не нужно овим редоследом). Конективи *и* и *но* знатно су мање фреквентни од свих наведених (овакав је редослед испитиваних везника по њиховим фреквенцијама у ЕКСЈ; исти редослед налазимо и у *Фреквенцијском речнику савременој српској језика* (Васић и Васић 2004), с тим што је у овом речнику *али* фреквентније од *или*, а не обрнуто).

Редослед којим се у испитиваним уџбеницима уводе поменути конективи у основи одговара овој слици, уз извесна одступања. Најпре, конективи *и* и *а* уводе се практично истовремено, на самом почетку. Заправо, први конектив који се појављује у оба уџбеника јесте *а* – готово неизбежан у представљањима (*Ја сам... А ии?* и сл.), а затим и *и* – у РР у истој лекцији, а у НС1 у наредној.

За овим конективима следи *али* – у оба уџбеника први пут већ у другој лекцији – и *или* (у НС1 такође у другој лекцији, а у РР – у трећој). Надаље се динамика увођења конектива у испитиваним уџбеницима значајније разликује. У НС1 одмах после *или* појављују се и *иа* (у трећој лекцији, као и *или*) и *већ* (у четвртој лекцији). У РР се од ова два конектива појављује само *иа*, али тек у деветој лекцији (од њих 24), док се конектив *већ* не користи. На крају, у НС1 се пред крај уџбеника појављује и *и* (у деветој од десет лекција), док се у РР не појављује ни овај конектив.

Укупно узевши, и посматрајући само конективе који се користе у оба уџбеника, динамика њиховог увођења је слична, поготово кад се узме у

обзир да је РР знатно обимнији од НС1 (први има 24 лекције и 297 страна, а други десет лекција и 197 страна), па чињеница да се неки конективи у НС1 појављују у ранијим лекцијама него у РР има мањи значај него што би се на први поглед могло чинити. Податке о редоследу увођења напоредних везника / конектива у испитиваним уџбеницима сажимамо у следећој табели:

ВЕЗНИК	КАДА СЕ УВОДИ			
	РР		НС1	
	страна / укупан број страна	лекција / укупан број лекција	страна / укупан број страна	лекција / укупан број лекција
<i>и</i>	26/297	1/24	16/166	2/10
<i>а</i>	22/297	1/24	7/166	1/10
<i>али</i>	38/297	2/24	19/166	2/10
<i>или</i>	58/297	4/24	34/166	3/10
<i>иа</i>	134/297	9/24	41/166	3/10
<i>већ</i>	–	–	52/166	4/10
<i>ије</i>	–	–	133/166	9/10

Табела 1. Редослед којим се уводе најоредни везници и одговарајући конективи у испитиваним уџбеницима српској језика као страном

2.2 Редослед којим се уводе различите употребе појединих конектива

Начелно говорећи, требало би очекивати да се конективи уводе примерима који су типични и илуструју најфреквентније употребе.

У НС1 конектив *и* први пут се појављује као координатор две независне клаузе које означавају симултане ситуације (НС1: 16), а затим и као координатор на конституентском нивоу (НС1: 17). Обе ове употребе, као и оне у којима координира клаузе и обележава атемпорални однос или однос сукцесивности, фреквентне су кроз цео уџбеник. Међутим, већ у вежбањима након друге лекције, у задатку у ком се од ученика тражи да према датим потврдним реченицама направе одричне, постоји и пример који гласи *Волим да њушћујем и чистиам књије*. Да би исправно одговорили, ученици морају знати да конектив *и* има одричну варијанту *ни* – али она се уводи и објашњава тек у наредној лекцији (НС1: 42).

У РР *и* се уводи најпре као координатор са значењем додавања на конституентском нивоу (уп. *Маја и Соња...*, РР: 26; *Марко и Силвија*, РР:

34), а затим и као координатор клауза које означавају симултане ситуације (уп. *Сада живим и радим у Београду и учим српски*, РР: 38). Ове употребе, као и оне у којима и имплицира сукцесивност или атемпорални однос, фреквентне су, наравно, кроз читав уџбеник.

Конектив *а* у НС1 се уводи на самом почетку, као иницијални маркер тематског дисконтинуитета у дијалозима (уп. – *Моје име је Јасмина. – А ја? Ја сам Марина*, НС1: 7), а у трећој лекцији и као координатор који обележава тематски дисконтинуитет (НС1: 30) и опозитивни контраст (НС1: 33, 41). Све поменуте употребе су типичне за конектив *а*.

У РР конектив *а* се први пут појављује у првој лекцији, као координатор који обележава тематски дисконтинуитет (*То је њен њасош, а ово је мој*, РР: 22), а одмах затим, у истој лекцији, и као иницијални маркер тематског дисконтинуитета у тексту или дијалогу (*Он је лекар. Први њуџи је у Београду. А Ви?, РР: 25; – Ја се зовем Марија Пајас? – А Ви?, РР: 26*).

Конектив *џа* у НС1 се први пут појављује као координатор у вежбањима уз трећу лекцију (НС1: 41) и имплицира сукцесивност између ситуације које означавају координиране клаузе, а одмах затим, опет у вежбањима, обележава узрочно-последични однос (НС1: 43). Као координатор који имплицира сукцесивност на конституентском нивоу појавиће се у четвртој лекцији (*После доручка идем у њродавницу џа на џосао*, НС1: 54), у којој се први пут појављује и као иницијална партикула у дијалогу којом се имплицира неслагање (уп. – *Заисџа? А џде џише да је џушење забрањено? – Заисџо? – Па џде смем да џушим?*, НС1: 55; слична је и употреба у седмој лекцији, в. НС1: 100). У петој лекцији *џа* се појављује и као имплицативна партикула (*Па, не кажу без разлоја за нас Иџалијане да смо велики киџоши*, НС1: 64), а у деветој као партикула која сигнализира оклевање (*– Како си? Како си џуџовала? Да ли си уморна? – Па, мало*, НС1: 145).

У РР *џа* се први пут појављује у деветој лекцији као испуњивач, иницијална партикула која сигнализира оклевање (*– Како излџда њен муж? – Па... један симџаџичан џосџодин*, РР: 134), а затим и у потврдном изразу *џа да* (РР: 139). Ово су, колико смо успели да утврдимо, једина појављивања конектива *џа* у овом уџбеничком комплету.

Конектив *али* први пут се у НС1 појављује у вежбањима уз прву лекцију (НС1: 19), као координатор који обележава компензативни однос, а затим тек у петој лекцији, као координатор који обележава порицање очекиваног у домену говорних чинова (*Имаџе леџу фризуру, али ако желиџе, можемо Вас ошишиаџи и офардаџи*, НС1: 75). Основне употребе овог конектива као координатора који имплицира порицање очекиваног у епистемичком домену – нема, али зато у радној свесци уз овај уџбеник постоји вежбање посвећено глаголском виду (НС1 РС: 28) у ком сви примери садрже управо овакво, типично *али*.

У РР али се први пут појављује као конектор који имплицира компензативност у домену говорних чинова (– *Да ли ви њовориџе иџалиџански? – Жао ми је, не њоворим. Али, ви добро њовориџе срџски?*, РР: 38), а у трећој лекцији и као координатор који имплицира порицање очекиваног (РР: 50).

Као напоредни везник, *или* се у НС1 први пут појављује на конституентском нивоу, у вежбањима уз трећу лекцију, у моносиндетској (НС1: 34) и полисиндетској варијанти (НС1: 41, 42), док се први пример његове употребе између независних клауза појављује у вежбањима уз осму лекцију (НС1: 112).

У РР *или* се први пут појављује у четвртој лекцији као координатор клауза (РР: 58), а у петој (РР: 74) и као координатор на конституентском нивоу и у тој употреби се релативно често користи надаље у већини текстова у уџбенику.

Конектив *већ* у НС1 се први пут појављује као координатор који обележава корективни однос у вежбањима уз четврту лекцију (НС1: 52), при чему се у истом вежбању користи и партикула *већ*.

Конектив *џе* се у НС1 први пут појављује у деветој лекцији, као координатор који имплицира узрочно-последични однос између ситуација означених координираним клаузама (*Теџко њодноси самођу џе ѓа њреџоручуџемо њородиџама без деџе*, НС1: 133), а у истој употреби појављује се и у наредној лекцији (НС1: 149).

2.3 Разлике између конекџива и специфичности њојединих конекџива у испитиваним уџбеницима

У овом одељку требало би да прикажемо на које начине се у испитиваним уџбеницима указује на разлике између појединих везника/конектива, пре свега у оним случајевима који могу бити проблематични већини ученика (*и : а, и : ња*), као и то да ли се и на које начине ученицима указује на специфичности употребе појединих везника.

Уместо тога, међутим, можемо само констатовати да се овим питањима у испитиваним уџбеницима не посвећује посебна пажња – ни у једном од испитиваних уџбеника, као ни у радним свескама уз њих, нема ниједног вежбања посвећеног овим питањима, нити појединачних задатака посвећених везницима/конективима, а нема ни објашњења, упутстава, илустрација и сл.

Једини дидактички материјал који може бити од некакве помоћи у овом погледу налазимо у РР – у питању су објашњења нових речи која прате лекције. У њима се, на одговарајућим местима, семантика везника објашњава еквивалентним енглеским речима и изразима – *и* као 'and', *а* као 'and,

but, *ia* као 'and then' итд. (уп. РР: 23, 27, 112). Иста објашњења могу се наћи и у речнику на крају уџбеника. У НС1, међутим, нема ни речника иза појединих лекција, ни речника на крају уџбеника, па се овде ученици, кад је у питању семантика конектива и разлике између њих, не могу ослонити ни на какав дидактички материјал.

3. ДИСКУСИЈА

3.1 Изнећи резултати и усвајање кључних позиција у систему најоредних везника / конектива у српском језику

3.1.1 Позиција *и* : *а*

Усвајање разлике између *и* и *а* вероватно је најтежи корак у усвајању система напоредних везника у српском (наравно, за говорнике којима први језик није словенски или неки други који познаје везник аналоган српском/словенском *а*). Већина језика структурира систем координатора тако да општи саставни везник покрива све односе у којима између садржаја конјунката и онога што се њима имплицира нема контраста, исправљања нити порицања очекиваног. У српском је (као и у многим другим словенским језицима) ситуација нешто другачија и дистрибуција општег саставног везника је нешто ужа, за рачун везника *а*, чија је основна функција да маркира промену теме на плану информативне структуре (опширније о овоме в. у Чудомировић 2015), па се он типично појављује и тамо где нема супротности, али се мења реченична тема (уп. нпр. *Фудбалери су ишли, а навијачи су их добили* и сл.).

Ову врсту разлике није лако објаснити једноставно, поготово у уџбенику почетног нивоа, где никаква детаљна и сложена граматичка објашњења нису пожељна. Имајући то у виду, може се чинити да је такво питање у почетку најбоље игнорисати и на њега се усредсредити на неком напреднијем нивоу. Ако се с тим сложимо, приступ у испитиваним уџбеницима, у којима се на разлику између *и* и *а* не обраћа посебна пажња, делује оправдано. Међутим, већ у почетним лекцијама показује се да то није тако. То се јасно види из следећег кратког текста из НС1, који се налази на самом почетку:

- (8) *Ja sam Janis. Ja igram fudbal. Živim u Grčkoj, a ovde studiram i treniram. Zato učim srpski jezik. U Novom Sadu živi i moja sestra. Ona je studentkinja. Volim sport.* (НС1: 16; истицање наше)

Истакнута реченица управо илуструје специфичан начин на који се структурира систем координатора у српском: у већини језика (бар према

студији Маури 2008) овде би на оба места био употребљен исти везник, и то општи саставни везник попут енглеског *and*. За сваког говорника чији је матерњи језик такав, овакав пример представља проблем: може се очекивати да се већина ученика на оваквом примеру заустави и запита зашто се први пут појављује *a*, а други пут *и* и у чему је разлика између њих.

У РР нема овако упадљивог примера, али се и тамо, као што смо видели, и као и у НС1, *a* уводи на почетку, чак и нешто пре *и*. Разлог за то је пре свега чињеница да се уобичајено употребљава у кратким представљањима (*Ја сам... А њи?* и сл.). А како је конектив *и* толико фреквентан да га није могуће избећи чак ни у најједноставнијим текстовима, и у РР се неизбежно појављује слична врста проблема као и у НС1: конективи *и* и *a* морају се упоредо користити практично од почетка, па ће се и овде ученик наћи пред истим проблемом – како разграничити *и* и *a*, који се, на пример, појављују у истом тексту прве лекције:

(9) (...)

– Ја се зovem Марија Папас.

– **А ви?**

...

Моје другарице Маја и Соња нису у Институту.

(РР: 26; истицање наше)

РР, додуше, има објашњења речи и израза иза сваке лекције, као и речник на крају уџбеника, но то овде неће бити од велике помоћи, јер се ту, како смо навели у претходном делу, *и* преводи као 'and', а *a* као 'and, but'. Та врста објашњења ученику може сугерисати да *a* има и неке друге употребе, у којима вероватно постоји супротност, али не и како направити разлику између *a* и *и*.

Стога се чини да би чак и у уџбенику почетног нивоа било умесно да се на неки начин експлицитно укаже на разлику између ових конектива. За почетак би вероватно било довољно да се помоћу илустративних примера покаже да је *a* обичније решење чак и тамо где нема супротности, али реченице имају различите теме, тј. говоре о различитим особама/стварима (нпр. *Марија + Ана = Марија и Ана; Марија сџудира + Марија раги = Марија сџудира и раги*; али: *Марија сџудира + Ана раги = Марија сџудира, а Ана раги*).

3.1.2 Опозиција *и* : *иа*

Ова опозиција, иако такође ретка из типолошке перспективе (релативно су ретки језици који, поред општег саставног везника имају и везник специјализован за сукцесивност, уп. Маури 2008), није нарочито компликована, јер *иа* у основној употреби обележава сукцесивност, што је лако и илустровати примерима, и објаснити, и превести на други језик, ако је то потребно.

Ипак, да би ученици заиста и усвојили овај конектив, потребно је да се он, након што се уведе, и користи довољно често. Из неког разлога, међутим, то ни у једном од два испитивана уџбеника није случај. У РР се координатор *иа* уопште не појављује, а у НС1 везник *иа* уводи се релативно рано, али се након тога, као координатор који имплицира сукцесивност или каузалност, појављује свега три пута.

Чини се да би било боље да је овај конектив, и то као координатор који имплицира сукцесивност или каузалност, у оба уџбеника фреквентнији. Ово мислимо пре свега зато што су текстови које ученици најчешће пишу на почетним нивоима учења по правилу наративног карактера – од њих се обично тражи да опишу један свој типичан дан, да испричају/напишу шта су радили претходних дана, да опишу путовање, неки типичан свакодневни поступак, уобичајену ситуацију на послу и сл. У таквим приликама говор/текст се често своди на низање сукцесивних ситуација, а ту је *иа* корисна стилска резерва, док су ученици који њиме не овладају осуђени да унедоглед понављају *и... и..., и онда..., и онда....* Наративни текстови су, дакле, управо прилика да се употреба везника *иа* учврсти. Такви текстови постоје и у испитиваним уџбеницима: на пример, рецепт за пребранац у РР (РР: 202) и упутство за то како радити вежбе за леђа и стомак у НС1 (НС1: 140). Овде доносимо делове ових текстова обележавајући притом места на којима је могао бити употребљен везник *иа*, иако није употребљен ниједном:

- (10) Добро скувати пола килограма пасуља. Исећи пола килограма црног лука и испржити на уљу. Ставити једну кашику црвене паприке, со и мало бибера у лук. Све помешати и пећи у пећници. Можете јести топло и хладно. (РР: 202)
- (11) Раширите ноге, ставите руке на кукове и померајте их напред-назад, а затим лево-десно, а на крају вежбе правите кругове. Понављајте вежбу неколико пута у оба смера. (НС1: 140)

3.1.3 Опозиција *а* : *али*

Овладавање овом опозицијом важно је за оне ученике који у свом матерњем језику имају један општи супротни везник. Како се конектив *а* у уџбенике уводи већ на самом почетку, у типичним функцијама маркера тематског дисконтинуитета и опозитивног контраста, а *али* нешто касније, важно је да се и са конективом *али* ученици најпре сретну у његовој типичној функцији, када имплицира порицање очекиваног. Стога није најбоље решење примењено у оба испитивана уџбеника, у којима се *али* први пут појављује као маркер компензативности, а тек касније (у НС1 знатно касније, уп. одељак 2.2) као маркер порицања очекиваног. Ово је посебно важно зато што је управо однос компензативности онај који има извесна заједничка својства са опозитивним контрастом, па се лако може учинити

да су у таквим случајевима конективи *a* и *али* међусобно заменљиви, иако то заправо није случај (детаљније о томе в. у Чудомировић 2015: 323–326).

3.2 Изнећи резултати и специфичности појединих везника

3.2.1 Везници и енклитике

Као што је познато, напоредни везници се међусобно разликују по томе да ли су структурно интегрисани у другу клаузу или нису и у том погледу се *и* и *а*, који не могу везати енклитику уз себе, разликују од осталих везника који то чине (међу њима се издваја везник *али*, који обично везује енклитику, али не увек).

По овом својству везници *и* и *а* разликују се не само од осталих напоредних везника него и од зависних везника. Стога је на ове особености везника у уџбенику потребно на неки начин скренути пажњу, ако не напоменама уз текстове или вежбања, онда бар у граматичком прегледу на крају уџбеника.

3.2.2 Полифункционалности конектива *иа*

Иако за све напоредне везнике важи да регуларно проширују своју функцију с координације на односе на нивоу текста/дискурса, *иа* се од осталих издваја по томе што има изузетно разгранате конекторске употребе, посебно у разговорном језику. Све прагматичке нијансе по којима се ове употребе разликују тешко је генерализовати (в. Чудомировић 2015: 133–181 за анализу из когнитивне перспективе), али би за ученике било корисно да се на њих на неки начин укаже. У уџбеницима који се ослањају на језик посредник, као што је РР, то је могуће учинити давањем преводних еквивалената за различите употребе. У случају конектива *иа*, то није учињено – он се у речнику на крају уџбеника објашњава енглеским еквивалентима 'and then' и 'so', али таква објашњења нису од помоћи код примера који смо већ цитирали: – *Како изгледа њен муж? – Па... један симпатичан јосиодин.* (РР: 134), а никаквог додатног објашњења нема ни у речнику нових речи непосредно уз текст лекције. Ово је тим пре проблематично што је у питању прво појављивање конектива *иа* у целом уџбенику.

НС1 има још више примера употребе конектива *иа* као иницијалне партикуле у дијалозима. Овај уџбеник не ослања се на објашњења на енглеском или неком другом језику посреднику, али би у том случају решење могло бити да се понуди приближна парафраза онога што се имплицира употребом *иа*. Тако се за следећи пример: – *Заиста? А иде више да је љушење забрањено? – Заиста? – Па иде смем да љушим?* (НС1: 55) – може понудити следеће објашњење: *ПА = Пијам ово јер ми кажете да је љушење забрањено и јер желим и да ми кажете иде је дозвољено.*

4. ЗАКЉУЧЦИ

У испитиваним уџбеницима напоредним везницима и одговарајућим конекторима није посвећена посебна пажња. Најпре, нема вежбања намењених њиховом усвајању, нити било каквих других дидактичких материјала који би олакшали усвајање оних опозиција у везничком систему српског језика за које се може очекивати да ће говорницима других језика бити проблематичне. Затим, конективи се не уводе увек у својој типичној, основној употреби, попут *али* у оба уџбеника или конектива *иа* у НС1, у ком се, осим тога, више конектива први пут појављује у вежбањима, а не у тексту лекција. Најзад, у испитиваним уџбеницима не посвећује се посебна пажња специфичностима појединих конектива, нити разликама између њих.

Иако се може чинити да у уџбеницима за почетни ниво учења није ни потребно посвећивати посебну пажњу конективима, пажљивија анализа показује да јесте: фреквентност појединих конектива, пре свега *и* и *а*, толика је да се питање разлике између њих не може заобићи чак ни у најједноставнијим текстовима за потпуне почетнике, па је чак и у уџбеницима почетног нивоа потребно на прикладан начин указати на специфичности појединих конектива, као и на кључне дистинкције између њих. У овом раду није било могуће детаљније разрадити начине на које се то може учинити, али смо на одговарајућим местима понудили идеје које могу послужити као полазна тачка за то.

На крају, треба рећи и то да се из уочених недостатака не могу извучити никакви општији закључци о квалитету испитиваних уџбеника. Систем конектива и његово усвајање ипак имају мање-више маргиналан значај у поређењу са, на пример, падежним системом, системом глаголских облика или основним обрасцима свакодневне комуникације (поздрави, начини ословљавања и сл.). Стога није необично што се конективи нису нашли у средишту пажње аутора ових уџбеника, па не би било праведно да се њихова вредност процењује из такве перспективе. Ипак, сматрамо да смо показали зашто би за усвајање српског као страног било корисно да се конективима приступа с нешто више систематичности, посебно кад је реч о дистинкцијама *и* : *а* и *и* : *иа*.

ИЗВОРИ

- РР: Селимовић-Момчиловић, М. и Љ. Живанић (2013). *Српски за сѣранце. Реч по реч. Почетни шечај*. Београд: Институт за стране језике (десето издање).
- НС1: Бјелаковић, И. и Ј. Војновић (2010). *Научимо српски 1*. Нови Сад: Универзитет у Новом Саду.
- ЕКСЈ: *Електронски корпус српској језика*. Математички факултет Универзитета у Београду. <http://korpus.matf.bg.ac.rs>.

ЛИТЕРАТУРА

- ВАСИЋ, С. и Д. Васић (2004). *Фреквенцијски речник савременој српској језика*. Београд: Институт за педагошка истраживања.
- КРАЈИШНИК, В. (2011). Проблеми у настави везника и везничких конструкција. *Српски језик*, XVI, 627–636.
- MAURI, С. (2008). *Coordination relations in the languages of Europe and beyond*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- ЧУДОМИРОВИЋ, Ј. (2015). *Семантика и прајмајтика саставних огн. сујројних најоредних везника и, па, те, а, али, него* (необјављена докторска дисертација), Филолошки факултет, Београд.
- ПОПОВИЋ, Љ. (2010). Синтакса. [У књизи] Ж. Станојчић и Љ. Поповић, *Грамајтика српској језика*, Београд: Завод за уџбенике.
- SWEETSER, Е. (1990). *From Etymology to Pragmatics: Metaphorical and Cultural Aspects of Semantic Structure*. Cambridge: CUP.
- VELČIĆ, М. (1987). *Uvod u lingvistiku teksta*. Zagreb: Školska knjiga.

Jovan Čudomirović

COORDINATIVE CONJUNCTIONS IN THE TEXTBOOKS OF SERBIAN AS A
SECOND LANGUAGE

Summary

The paper examines the treatment of coordinative conjunctions (and respective discourse markers) in the textbooks of Serbian as a foreign language, regarding the following parameters: are they introduced in their typical, basic meanings/functions; are the most important distinctions among the coordinators addressed in the textbooks in any way; are there exercises and other materials about the connectives and their functions and differences. The results show that connectives are not always introduced in their basic functions; there are no exercises and other materials about the use of connectives, and the key distinctions of the system of coordinators in Serbian are not addressed. In the discussion we show why this is important for the acquisition of the system of connectives in Serbian.

Key words: Serbian as a foreign language; coordinative conjunctions; connectives; Serbian as a second language; second language acquisition

811.163.41'373.611
371.671:811.163.41'243

Ана Љ. Петровић Дакић
Училишњски факултет, Београд
ana.petrovic@uf.bg.ac.rs
Ана Ј. Бардањесковић
Филолошки факултет, Београд
ana.b.lin@gmail.com

ТВОРБА РЕЧИ У УЏБЕНИЦИМА СРПСКОГ ЈЕЗИКА КАО СТРАНОГ

У овом раду је приказана анализа уџбеника српског језика као страног за почетни, средњи и високи ниво, која је сироведена како би се сјекла слика о томе шта се и како обрађује из творбе речи. Предмет анализе је била творба именица, заменица, придева, прилога и глагола, и то помоћу суфиксације, префиксације и конверзије. Показало се да се на почетном нивоу сјичу основна знања о творди речи, на средњем нивоу се сјечена знања проширују и продубљују, при чему се указује на сјемност у творди речи и прави заокрет од „механике“ ка семантици, док је на високом нивоу у фокусу ујраво уочавање јананих значењских нијанси међу твордено повезаним речима. Закључак је да се творба речи учи јостейено, идући од форме ка значењу, више имлицийно нећо експлицийно, али са јасним циљем ириближавања комјетенцији изворног говорника.

Кључне речи: српски језик као страни, творба речи, анализа уџбеника, језички ниво

1. УВОД

Творби речи се у области усвајања и учења другог/страног језика, како примећују Tschichold & Ten Hacken (2015), врло мало поклањала пажња у односу на друге језичке нивое. Међутим, она завређује пажњу јер главнину језичког система чине речи настале од неке друге речи. Творбена повезаност нарочито одликује именице, глаголе, придеве и прилоге, најважније и најзаступљеније врсте речи. Стога знати неку реч, између осталог, значи и познавати њене конститутивне елементе (основу и афикс), као и целу њену „породицу”¹ (Nation 2001). Знање о конститутивним елементима не своди

¹ Под „породицом” аутор подразумева скуп нових речи насталих од једне речи различитим творбеним процесима. У србистичкој литератури је уобичајени термин *гнездо*.

се само на „механику”, односно правила комбиновања основе и афикса, већ укључује и семантику, тј. значења афикса. То знање је корисно и на плану рецепције и на плану продукције страног језика. Ученик² може наслутити значење речи са којом се до тада није сусрео рашчлањујући реч на конститутивне елементе и препознајући значење афикса, а може и сам стварати нове речи примењујући знања о правилима грађења речи и селектујући по значењу одговарајући афикс. „Породица речи” такође указује на формалне и значењске везе које постоје међу творбено повезаним речима, уједно приказујући и хијерархијски однос међу њима, који је последица мотивацијских смерова приликом њиховог грађења. На основу изложеног може се рећи да сазнања о творби речи могу помоћи ученику у усвајању и учењу страног језика. Раичевић (1998) сматра да творбена анализа олакшава откривање значења речи, а уз „породицу речи” доприноси стварању аналогија и асоцијација, што води трајнијем усвајању лексике. У перспективи, додаје исти аутор, такви поступци семантизације лексике омогућавају и развој језичке компетенције.

И у области српског језика као страног радова из творбе речи такође има мало јер је пажња углавном усмерена на лексику и граматику (схваћену у ужем смислу – морфологију, тј. деклинацију и конјугацију). Ипак, у малобројним постојећим радовима уочавају се три правца проучавања творбе речи у српском као страном:

1. анализа уџбеника, и то обрада моционих суфикса (Петровић 2014);
2. анализа грешака, како код мађарско-српских билингвала (Звекић-Душановић 2010, 2015), руских говорника којима је српски страни језик (Милошевић 2016), говорника различитих матерњих језика који уче српски као страни (Крајишник и Ломпар 2018);³
3. структура минималног речника српског као страног језика, која треба да буде таква да показује творбену повезаност међу речима (Дражић 2007).

² Под учеником се подразумева свако ко учи језик; то је еквивалент енглеском термину (*language learner*).

³ Међу овим радовима постоје разлике. У прва два рада грешке у творби речи су приказане као један вид грешака у продукцији, а трећи рад се циљано бави грешкама у творби *nomina agentis* у поређењу са грешкама деце која српски усвајају као матерњи.

Као што се да приметити, творба речи се коментарише узгредно или су анализиране поједине уже теме. Недостаје свеобухватан преглед ове области у српском као страном. А након утврђеног лексичког минимума за стицање прага знања (Дражић 2008, Крајишник 2016), потребно је усмерити истраживања ка проширивању вокабулара, где се као један од важнијих предмета проучавања намеће творба речи. Отуда је као први корак у њеном проучавању спроведена анализа уџбеника, која је представљена у овом раду.

2. ПРЕДМЕТ, ЦИЉ И МЕТОД

С обзиром на то да није систематизовано шта се и како обрађује из творбе речи у настави српског као страног, спроведена је анализа уџбеника српског као страног како би се стекла слика о томе. Уџбеници су погодни за стицање општих увида јер се сматрају неком врстом тајног наставног програма (Дурбаба 2011: 140).

Узети су у обзир уџбеници намењени одраслим ученицима, и то они најзаступљенији у настави српског као страног. Критеријум приликом избора је био и тај да ли је одређени издавач или аутор(и) припремио уџбеник само за један ниво учења или више, односно да ли уџбеници истог издавача или аутора могу приказивати развој учења творбе речи. Стога су одабрани следећи уџбеници разврстани по нивоима:

- 1) почетни ниво: *Serbo-Croatian for Foreigners 1, Реч њо реч, Научимо српски 1, Учимо српски 1;*
- 2) средњи ниво: *Serbo-Croatian for Foreigners 2, Више од речи, Научимо српски 2, Учимо српски 2;*
- 3) високи ниво: *Сујер српски.*⁴

Предмет анализе била је творба именица, заменица, придева, прилога, глагола, и то помоћу суфиксације, префиксације и конверзије, као њихових типичних творбених механизма. Анализирано је не само шта се учи у вези са творбом ових врста речи већ и како се она обрађује. Тако спроведена анализа, по језичким нивоима, приказана је у наставку.

⁴ Детаљније библиографске информације о уџбеницима налазе се у Изворима.

3. АНАЛИЗА И ДИСКУСИЈА⁵

3.1 Творба речи у уџбеницима почетног нивоа

Теме које се (до)тичу творбе речи у анализираним уџбеницима почетног нивоа врло су разнородне. Углавном је фокус на уочавању творбене повезаности између две речи, разумевању мотивационог смера и промене врсте речи приликом творбе, издвајању афикса. Начин обраде је експлицитан (нпр. *Присвојни њридеви се граде од власнићких имена и именица које означавају особе додавањем суфикса -ов/-ев на именице мушког рода и -ин на именице женског рода*) или имплицитан (кроз вежбање, указивањем на творбену повезаност упаривањем). Овај други је чешћи и уобичајенији за новије уџбенике.

Доминантна тема у творби именица је моциона творба, тачније творба *nomina agentis et professionis* и *nomina nationalis* женског рода од именица мушког рода, али се обрађује и творба деминутива и глаголских именица, а указује се и на творбу именица од придева. У уџбенику *Serbo-Croatian for Foreigners 1* се у вези са творбом *nomina agentis et professionis* женског рода издваја само суфикс -ка, док се на творбу *nomina nationalis* женског рода указује имплицитно, кроз парове као *Јуџословен : Јуџословенка* и без истицања суфикса. *Реч њо реч* се уопште не дотиче творбе *nomina agentis et professionis* нити *nomina nationalis* женског рода, једино се на једном месту контрастирају *колеџа* и *колеџиница*, чиме се указује на њихову творбену повезаност, иако се, наравно, такве именице јављају кроз уџбеник. Уџбеници *Науџимо срџски 1* и *Уџимо срџски 1* имају потпуно другачији приступ: у њима се од почетка указује на опозицију мушко: женско код *nomina agentis et professionis* и *nomina nationalis* и издвајају се суфикси -ка, -ица и -киња. У уџбенику *Уџимо срџски 1* се чак скреће пажња и на фонолошке алтернатије које се јављају на шаву основе и суфикса приликом творбе *nomina nationalis* женског рода (нпр. Србин, Српкиња; Француз, Францускиња).⁶

⁵ Овај део рада делимично је заснован на коауторкином истоименом необјављеном мастер раду (Петровић 2013). У том раду су описане и анализиране лекције у вези са творбом речи у уџбеницима почетног и средњег нивоа, од којих су неки предмет и овог истраживања, а неки нису јер нису испунили задате критеријуме, описане у претходном делу, док се творба речи у уџбеницима Азбукума анализира први пут у овом раду. Два рада разликују се и по карактеру: мастер рад је претежно дескриптивно-аналитички, док је овај рад синтетичко-аналитички и представља сублимацију тог рада.

⁶ За детаље о обради именичке моције у уџбеницима *Serbo-Croatian for Foreigners 1*, *Реч њо реч*, *Науџимо срџски 1* и још неким који нису њредеић овој истраживања в. Пејровић (2014).

Творба деминутива се обрађује у уџбенику *Реч њо реч*, и то указивањем и на формалне и на семантичке аспекте творбе. Наиме, приказан је процес творбе деминутива (*ирад + ић → ирадић* и *риба + ица → рибица*) и скренута пажња на ново значење добијено као резултат тог процеса – *ирадић = мали ирад* и *рибица = мала риба*. У истом уџбенику се као тема из творбе речи јављају и глаголске именице, али њихова обрада није експлицитна, већ се кроз дати пар *и́рчаџи : и́рчање* и сл. указује на творбену повезаност глагола и именице, не улазећи у то како глаголске именице настају. На крају, скреће се пажња и на творбу именица од придева. У уџбенику *Реч њо реч* наведени су следећи парови *дубок : дубина*, *висок : висина*, *дуј : дужина*, *широк : ширина*, који се јављају и у уџбенику *Научимо срџски 1*. Опет, овде је акценат на уочавању творбене повезаности, а не на самом творбеном процесу.

Што се творбе придева тиче, акценат је на творби присвојних придева и придева на -ски, -чки, -шки. У уџбенику *Serbo-Croatian for Foreigners 1* речено је да се присвојни придеви граде од властитих имена и именица које означавају особе додавањем суфикса -ов/-ев на именице мушког рода, са напоменом да се суфикс -ев додаје именицама које се завршавају на меке сугласнике, и -ин на именице женског рода, када се одбије наставак -а. Процес творбе присвојних придева је слично обрађен у уџбенику *Научимо срџски 1*. Приказано је како се творбена основа именица *сесџра*, *Драјан*, *Рагивој*, *оџац* добија одстрањивањем наставка за генитив једнине, а затим се на ту основу додају суфикси -ин и -ов/-ев: *N сесџр-а*, *G сесџр-е → сесџр + -ин → сесџрин*; *N Драјан-о*, *G Драјан-а → Драјан + -ов → Драјанов*; *N Рагивој-о*, *G Рагивој-а → Рагивој + -ев → Рагивојев*; *N оџац-о*, *G оџ-а → оџ + -ев → оџев*. Као што се да приметити, ова два уџбеника показују како тече творба присвојних придева, од мотивне речи, преко основе и суфикса, до мотивисане речи, указујући чак и на гласовне алтернације до којих долази, док се у уџбенику *Учимо срџски 1* оставља ученику да сам све то уочи на основу задатка у којем се тражи да направи присвојне придеве од различитих мушких и женских имена. За разлику од свих ових уџбеника, где је фокус на „механици”, у уџбенику *Реч њо реч* је приликом обраде присвојних придева наведено *чији?*, упит на који ови придеви одговарају, чиме се, заправо, указује на њихово значење – посесивно. Придеви на -ски, -чки, -шки су прилично чести у свим уџбеницима, али се, што се њихове творбе тиче, само издвајају суфикси и (у)казује се да се углавном додају на имена земаља и градова, али се не објашњава процес њиховог настанка. Додуше, у уџбенику *Научимо срџски 1* је приказано да је име земље настало свођењем синтагме на зависни члан, придев – *Немачка < немачка_{Adj} земља_N* – тј. да је придев постао именица. У уџбеницима *Реч њо реч* и *Учимо срџски 1* се на неколико места указује на повезаност придева и именица, односно сугерише се да су придеви изведени од именица (нпр. *сунце – сунчано*, *вејтар – вејтровиџо*, *облак – облачно* и сл. (уз именицу *време*); *иешак : иешачки*, *саобраћај*

: саобраћајни, возач : возачки; север – северни, јуї – јужни, итд.; кућа → кућни, ѿородица → ѿородични, недеља → недељни, рад → радни, ѿојодне → ѿојодневни). Овде је очигледно циљ само да се укаже на творбenu повезаност и мотивацијски смер; сам творбени процес није приказан, нити су истакнути суфикси. Индиректно је представљена и префиксација код придева: у уџбенику *Научимо срїски 1* дати су парови велик : ѿревелик и скуї : ѿрескуї, без икаквог даљег објашњења, а у уџбенику *Учимо срїски 1*, у задатку који се тиче придевских антонима, када се повежу *усїешан*: *неусїешан*, *ѿознаїи*: *неїознаїи*, *срећан*: *несрећан*, *квалиїеїан*: *неквалиїеїан*, ученик лако може увидети да се неки придевски антоними добијају додавањем префикса не-.

Конверзија као типичан процес настанка прилога спомиње се још на почетном нивоу. У уџбенику *Serbo-Croatian for Foreigners 1* се коментарише да се средњи род већине описних придева може користити (истакле А. П. Д. и А. Б.) као прилог. *Реч ѿо реч* контрастира придев и прилог у једном задатку, у којем треба од датог придева навести прилог, притом указујући на семантичко-синтаксичку разлику међу њима тиме што за придеве стоји *какав?*, а за прилоге *како?*. У истом уџбенику се наводе и парови *вече – вече-рас*, *дан – данас*, *јуїро – јуїрос*, *ноћ – ноћас*, чиме се указује на творбenu повезаност између именице и временског прилога. Творбена повезаност између именица и прилога опримерена је и у уџбенику *Научимо срїски 1* (*дан* : *дневно*, *недеља* : *недељно*, *месец* : *месечно*, *ѿодина* : *ѿодишње*).⁷

У уџбенику *Реч ѿо реч*, и само у њему, указује се на творбenu повезаност код заменица и заменичких прилога (*їге* : *неїге*, *ко* : *неко*, *шїа* : *нешїо*, *куда* : *некуда*). Чини се да је овде циљ показати регуларност и системност у творби речи, а заменице као затворена класа речи то лепо илуструју.

Творба видских парњака се не обрађује експлицитно (изузев у уџбенику *Serbo-Croatian for Foreigners 1*), пошто се на почетном нивоу ученици пре свега упознају са појмом глаголског вида и разликама између свршених и несвршених глагола. Међутим, кад год се даје пар свршен : несвршен глагол (нпр. *їиїи* : *ѿоїиїи*, *чиїаїи* : *ѿрочиїаїи*) њиме се сугерише да међу тим глаголима постоји и творбена повезаност, која је ученику више или мање очигледна. Једини уџбеник који обрађује глаголски вид и из творбене перспективе јесте *Serbo-Croatian for Foreigners 1*. Речено је да се свршени глаголи могу добити, уз одређену промену значења, предлошком префиксацијом, чиме је указано на везу између префикса и предлога, док се творба

⁷ Истине ради, иако овде постоји творбена повезаност између именице и прилога, она није директна као у примерима наведеним у уџбенику *Реч ѿо реч*. Наиме, прво се од именице нпр. *дан* изводи придев *дневни* а онда конверзијом настаје прилог *дневно*, док је прилог *данас* настао директним додавањем суфикса -ас на именицу *дан*.

несвршених глагола приказује као додавање инфикса⁸ -а, -и, -ива, -ава, -ова, -аја на инфинитивну основу свршених глагола. У свим уџбеницима су наведени глагол *ићи* и његови префиксали (и свршени и несвршени), који, заправо, представљају мало творбено гнездо.

3.2 Творба речи у уџбеницима средњеј нивоа

На средњем нивоу се знања из творбе речи стечена на почетном нивоу утврђују, проширују и продубљују, будући да се многе теме понављају, али се јављају и нове. Неки творбени механизми који су на претходном нивоу били само начети сада се детаљније обрађују. Такође, приметно је да је на овом нивоу фокус на стварању система међу творбено повезаним речима и осећа се заокрет од „механике” ка семантици. Као и у уџбеницима претходног нивоа, једино се у уџбенику *Serbo-Croatian for Foreigners 2* дају експлицитна текстуална објашњења, док је у осталим уџбеницима обрада имплицитна, углавном кроз вежбања.

Творба именица у неким уџбеницима укључује теме које су обрађене у неким уџбеницима на претходном нивоу. Тако се у уџбенику *Serbo-Croatian for Foreigners 2* обрађује творба именица женског рода помоћу суфикса -ка, -ица, -киња, с тим што се овде те именице деле у три групе: имена становница, имена женских носилаца занимања и имена супруга припадника одређених професија. Исти тип творбе се у уџбенику *Учимо српски 1* само обнавља. Творба *nomina agentis* се проширује у уџбеницима *Serbo-Croatian for Foreigners 2* и *Научимо српски 2*. У првом се наводи да се додајући суфикс -лац на основу глагола добија именица којом се означава особа која изводи радњу (нпр. *чијијати* : *чијијалац*), а у другом се у оквиру вежбања од ученика захтева да направи именице помоћу суфикса -ач, -ац, -тељ, -ар, -ник, -лац, -тељка, -ка, -ица. Творба глаголских именица се детаљније обрађује на овом нивоу. Наиме, у уџбенику *Serbo-Croatian for Foreigners 2* и *Научимо српски 2* објашњено је да се глаголске именице граде тако што се на глаголски придев трпни додаје суфикс -је (*слушан* + *је* = *слушање*). У уџбенику *Учимо српски 2* се обрађују деминутиви у виду вежбања, а сем суфикса -ић и -ица наводе се и -чић, -чица и -це. Новину на овом нивоу представљају збирне именице, бројне именице, *nomina loci*. У уџбенику *Serbo-Croatian for Foreigners 2* се као збирне именице наводе и оне које се граде додавањем суфикса -ад на основу именице, попут *јајњаг*. Бројне именице се обрађују у свим уџбеницима изузев *Учимо српски 2*. Приказано да оне настају од збирних бројева, а ови од основних (нпр. *два* : *двоје* : *двојица*), с тим што је суфикс -ица у

⁸ Ауторка овог уџбеника ове творбене морфеме представља као инфиксе, док се у србистичкој литератури оне уобичајено називају суфиксима.

уџбенику *Научимо срџски 2* и јасно издвојен. У уџбеницима *Научимо срџски 2* и *Учимо срџски 2* уводе се *potina loci* и експлицитно издвајају суфикси -иште, -ара, -ница, -тека. На крају, указује се на именице типа *свињетина*, и то упаривањем са мотивном синтагмом (нпр. *свињско месо : свињетина*) у уџбенику *Више од речи*, односно упаривањем са мотивном именицом (нпр. *свиња : свињско месо или свињетина*) у уџбенику *Научимо срџски 2*.

Присвојни придеви и придеви на -ски, -чки, -шки, обрађени на претходном нивоу, сада се само обнављају и утврђују. У уџбенику *Више од речи* се уводе градивни придеви: поред градивних именица наведени су и придеви од њих изведени, у којима се издвајају суфикси -чки и -ни (нпр. *керамички, метални*). У истом уџбенику се наводе придеви изведени од именица које означавају годишња доба, творени различитим суфиксима: *лето : летњи, зима : зимски, ѓролеће : ѓролећни, јесен : јесењи*. У уџбеницима *Serbo-Croatian for Foreigners 2* и *Више од речи* указује се на лексикализацију глаголског придева трпног и глаголског прилога садашњег тако што је речено да се могу користити као прави придеви (нпр. *ѓечено ѓиле, ѓдућет месеца*).

Творба неодређених и одричних заменица и заменичких прилога експлицитно је објашњена у уџбенику *Serbo-Croatian for Foreigners 2* (додаје се префикс не- односно ни- на упитно-односне заменице и заменичке прилоге). У осталим уџбеницима се приказује систем у оквиру заменица и заменичких прилога (*ко : неко : нико, штѓа : нештѓо : ништѓа* итд.) и препушта се ученику да сам увиди правила.

Као и на претходном нивоу, и сада се често упарују свршени и несвршени глагол, с тим што се сада префикси и суфикси помоћу којих се врши перфективизација или имперфективизација и издвајају, а постоје и текстуална објашњења. У уџбенику *Научимо срџски 2* је наведено доста префикса (о-, у-, на-, до-, из-, за-, по-, пре-, про-) за перфективизацију и неколико суфикса (-ава-, -ива-, -ира-) за имперфективизацију, који су и јасно обележени. У уџбенику *Више од речи* објашњено је да се разлика у виду глагола види у префиксима и суфиксима, а као префикси за грађење свршених глагола од несвршених издвојени су из-, до-, пре-, у-, по-. Скренута је пажња на полисемичност префикса на-, који може означавати завршеност радње, али и довођење радње до крајњих граница (нпр. *наѓиѓи се*). У уџбенику *Serbo-Croatian for Foreigners 2* се у вези са глаголима страног порекла указује на разлику између суфикса -овати, -исати и -ирати тако што се први приписује источној варијанти језика, а други западној.

У свим уџбеницима почиње да се ствара систем међу творбено повезаним речима. Често се у низу даје неколико таквих речи, углавном различитих категорија. У уџбенику *Више од речи* налази се неколико задатака у којима је дато неколико творбено повезаних речи (нпр. *очуваѓи / чуваѓи, чување, очуван*), а ученик треба да сваку реч упише у одговарајућу реченицу. У *Учимо срџски 2* се у једном задатку тражи од ученика да наведе што више

речи насталих од именице *йуїї*. Творбена повезаност је у уџбенику *Више од речи* приказана и у виду речничког чланка. Наиме, дат је исечак из речника са одредницама *оїворїїи*, *оївор*, *оїворен*, *оїворено*, *оївореностїї*, а ученик може увидети не само формалну сличност него и семантичку.

3.3 Творба речи у уџбенику високої нивоа

Једини уџбеник високог нивоа је *Суїер срїски* издавача Аздукум, који се надовезује на раније уџбенике *Учїмо срїски 1* и *Учїмо срїски 2*. За разлику од претходних нивоа, овде нема нових тема из области творбе речи, а фокус је на семантици – од ученика се очекује да уочава танане значењске нијансе које постоје међу творбено блиским речима.

Највише пажње је посвећено глаголској префиксацији, тачније селекцији префикса и уочавању значењских разлика између глагола са истом основом а различитим префиксима. У једном задатку се од ученика тражи да понуђене префиксе (у-, по-, из-, про-, о-) допише у одговарајућим изразима (*__водиїи їредїїаву*, *__радиїи неїїїо за некоїа*, *__водиїи време у чїїїању књиїа*, *__вуїи се у манастїир*, *__їисаїи нечиїи живоїи у књизи*), а у другом да у понуђеним низовима глагола (*одвраїїиїи/узвраїїиїи/навраїїиїи/говраїїиїи*, *засїїрадаїїи/сїїрадаїїи/їосїїрадаїїи/насїїрадаїїи*, *исїїлаїїиїи/оїїїлаїїиїи/расїїлаїїиїи/уїїлаїїиїи* итд.) утврде непостојећи глагол, односно да разазнају погрешно селектован префикс. У потоњем задатку се чак тражи да се одреде значења глагола, на основу чега се могу увидети разлике у њиховим значењима, повезане са разликама у значењима префикса. Значењске нијансе између префиксираних глагола исте основе предмет су и задатака у којима реченице треба допунити одговарајућим глаголима, а понуђени глаголи припадају следећим гнездима: *мислиїи*, *їловиїи*, *живеїи*, *селиїи*, *држаїи*, *їуїїоваїи*, *видеїи*. Односно, дати су префиксали (нпр. *измислиїи*, *размислиїи*, *замислиїи*, *умислиїи* у оквиру гнезда *мислиїи*), а ученик треба да одреди одговарајући глагол за дату реченицу. С обзиром на то да се глаголски вид и његова творба детаљније обрађују на претходним нивоима, овде се глаголски вид обнавља тако што се у једном тексту од ученика тражи да заокружи одговарајући глагол, свршени или несвршени. Међу њима се налазе свршени глаголи настали префиксацијом (нпр. *шїїиїи/зашїїиїи*) и несвршени настали суфиксацијом (нпр. *изїїовара/изїїовори*).

Творба глаголских именица на -ње и придевских антонима помоћу префикса не- детаљније се учи на претходним нивоима и илустрација је једноставнијих творбених механизма приликом категоријалне или семантичке промене. На сложеније творбене процесе и промене указују следећи задаци. У једном треба направити придеве од именица (нпр. *снаїа* → *снажан*, амбиција → *амбициозан*, *уїорностїї* → *уїоран*, *јачина* → *јак* итд.),

именице од глагола (*зашићийийи* → *зашићийник*, *йромении* → *йромена*, *живеи* → *живої* итд.)⁹, глаголе од именица (*борба* → *борийи*, *йонашање* → *йонашайи*, *корисї* → *корисийийи* итд.), а у другом на основу дате *nomina agentis*, опште именице или глагола направити друге две које у датом низу недостају (нпр. *члан* : _____ : _____; _____ : *учеиће* : _____; _____ : _____ : *йрийагаи*). Већ из наведених примера се може приметити да ученик треба да познаје мотивациони смер, утврди творбену основу, селектује по значењу одговарајући суфикс, буде свестан евентуалних фонолошких алтернација. То су све знања карактеристична за изворног говорника.

Круну знања из творбе речи представља задатак у којем је дат део творбеног гнезда лексеме *знак* (*йредзнак*, *значење*, *значийи*, *означийи*, *ознака*, *значајан*, *значај*, *значи*, *знак*). Гнездо указује на разгранату творбену и семантичку мрежу ове лексеме и укључује различите врсте речи. Приликом решавања задатка ученик треба да препозна и разуме сличности и разлике између ових твореница како би се оне сместиле у одговарајући контекст дат у реченицама у оквиру задатка.

4. ЗАКЉУЧАК

Приликом усвајања и учења српског као страног обрађују се различите теме из творбе речи. О творби именица учи се кроз категорије *nomina agentis et profesionis* и *nomina nationalis* женског рода, глаголских именица, деминутива, *nomina loci*, збирних и бројних именица, које све настају суфиксацијом. Исти механизам творбе важи и за присвојне, релационе, градивне придеве, с тим што се приликом обраде творбе негираних придевских антонима скреће пажња и на префиксацију. На конверзију као механизам настанка прилога указује се још на почетном нивоу, а такође се прави разлика у њиховој употреби у односу на придеве. У творби глагола су најзначајнији механизми грађења видских парњака. У почетку се упаривањем свршеног и несвршеног глагола оставља ученику да изведе закључак о префиксима и суфиксима помоћу којих се перфективизација и имперфективизација врше, да би се касније и експлицитно указивало на њих. На крају, скреће се пажња да се префиксацијом не мења само вид него и значење глагола.

Творба речи се учи градуално. На почетном нивоу углавном је акценат на уочавању творбене повезаности међу речима, разумевању мотивационог смера и издвајању афикса, али се уочава да се временом гради систем. У прилог томе говоре и творбена гнезда која се приказују у уџбеницима. Инте-

⁹ Од глагола се могу творити различите именице (*nomina agentis*, *nomina actionis* и сл.). Овде су наведена само нека могућа решења.

ресантно је да се као такав систем, који почива на формалним и значењским везама међу творбено блиским речима, приказује и једна затворена класа речи – заменице. Временом се фокус са „механике” помера на семантику, да би се на високом нивоу од ученика очекивало да уочава танане семантичке нијансе међу творбено блиским речима, чиме се приближава компетенцији изворног говорника, што је циљ сваког учења страног језика.

ИЗВОРИ

- Алановић, М. et al. (2006). *Научимо српски 2. Пагна свеска*. Нови Сад: Филозофски факултет, Дневник – новине и часописи.
- Алановић, М. et al. (2007). *Научимо српски 2 / Let's learn Serbian 2*. Нови Сад: Филозофски факултет, Дневник – новине и часописи.
- Алдановић, М. et al. ⁵(2014). *Научимо српски 1 / Let's learn Serbian 1. Пагна свеска*. Нови Сад: Филозофски факултет.
- ВАВИЋ, S. ²(1991). *Serbian/Croatian for foreigners. Book Two*. Beograd: Zadužbina Пије М. Kolarca.
- ВАВИЋ, S. ⁵(2001). *Serbian/Croatian for foreigners. Book One*. Beograd: Zadužbina Пије М. Kolarca.
- БЈЕЛАКОВИЋ, И. & Ј. ВОЈНОВИЋ ⁵(2014). *Научимо српски 1 / Let's learn Serbian 1*. Нови Сад: Филозофски факултет.
- МИЛИЋЕВИЋ-ДОБРОМИРОВ, Н. & Б. НОВКОВИЋ (2011). *Суџер српски: српски језик за сџранце – високи ниво*. Нови Сад: Азбукум.
- МИЛИЋЕВИЋ-ДОБРОМИРОВ, Н. & Б. НОВКОВИЋ-АЏАИП ⁴(2013). *Учимо српски 1: српски језик за њочейни ниво*. Нови Сад: Азбукум.
- МИЛИЋЕВИЋ-ДОБРОМИРОВ, Н., Љ. ЂУК И Н. РАДУЛОВИЋ ³(2011). *Учимо српски 2: српски језик за средњи ниво*. Нови Сад: Азбукум.
- СЕЛИМОВИЋ-МОМЧИЛОВИЋ, М. & Љ. ЖИВАНИЋ ¹⁰(2013). *Реч њо реч. Српски језик: њочейни шечаж за сџранце/ Serbian: elementary course for foreigners*. Београд: Институт за стране језике.
- ЖИВАНИЋ, Љ., С. ЗДРАВКОВИЋ & Б. ПУТНИК (2012). *Више од речи. Српски језик: средњи шечаж за сџранце / Serbian: intermediate course for foreigners*. Београд: Институт за стране језике.

ЛИТЕРАТУРА

- ДРАЖИЋ, Ј. (2007). Место и улога творбе речи у минималном речнику српског језика као страног. *Зборник Мајице српске за филолозију и лингвистику*, 50, 233–237.
- ДРАЖИЋ, Ј. (2008). *Минималне лексичке и грамађичке стурктуруе у српском као стираном језику*. Нови Сад: Футура публикације.
- ДУРБАБА, О. (2011). *Теорија и пракса учења и наставае стираних језика*. Београд: Завод за уџбенике.
- КРАЈИШНИК, В. (2016). *Лексички ириситуй српском као стираном језику*. Београд: Филолошки факултет.
- КРАЈИШНИК, В. & В. Ломпар (2018). Усвајање творбених модела у српском језику код одраслих страних говорника и деце матерњих говорника. У: Драгићевић, Р. и В. Брборић (ур.) *Српска славистика. Радови српске делегације на XVI међународном конгресу слависта. Том I: Језик*. Београд: Савез славистичких друштава Србије. 159–172.
- МИЛОШЕВИЋ, С. (2016). Типологија граматичких грешака руских говорника при усвајању српског језика. У: Крајишник В., Н. Маринковић и Н. Стрижак (ур.) *Српски језик као стирани у теорији и пракси III*. Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни. 169–179.
- NATION, I. S. P. (2000). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ПЕТРОВИЋ, А. (2013). *Творба речи у уџбеницима српској језика као стираној*. Неодјављени мастер рад одбрањен на Филолошком факултету Универзитета у Београду.
- ПЕТРОВИЋ, А. (2014). Моциони суфикси у уџбеницима српског језика као страног. У: Ковачевић, М. и Ј. Петковић (ур.) *Савремена ироучавања језика и књижевности. Књ. 1*. Крагујевац: ФИЛУМ. 87–96.
- РАИЧЕВИЋ, В. (1998). Семантизација лексике помоћу коренских морфема и афикса. У: Станковић, Б. и др. (прир.) *Изучавање словенских језика, књижевности и култура у инсловенској средини : међународни симпозијум иоводом 120-годишњице Капедре за руски језик и 50-годишњице Славистичкој друштва Србије*. Београд : Филолошки факултет : Славистичко друштво Србије. 514–519.
- TSCHOLD, C. & P. Ten Hacken (2015). Word-formation in second language acquisition. In: Muller, P. et al. (eds.) *Word-formation: an international handbook of the language of Europe*. Berlin: Mouton de Gruyter. 2137–2154.
- ЗВЕКИЋ-ДУШАНОВИЋ, Д. (2010). О још неким интерферентним појавама у мађарско-српском двојезичју. *Ријеч*, 16/3, 116–127.

ЗВЕКИЋ-ДУШАНОВИЋ, Д. (2015). Из лексичке интерференције у мађарско-српском двојезичју. У: Грковић Мејџор, Ј. и В. Ружић. (ур.) *Српски језик и његове норме (дијакхроно-синхрони аспекти)*. Нови Сад: Филозофски факултет. 330–343.

Ana Lj. Petrović Dakić

Ana J. Barbatesković

WORD FORMATION IN SERBIAN AS A FOREIGN LANGUAGE TEXTBOOKS

Summary

This paper concerns word formation in Serbian as a Foreign Language textbooks at the beginner, intermediate and advanced level. The aim was to show *what* and *how* of word formation learning. We analyzed the suffixation, prefixation and conversion of nouns, pronouns, adjectives, adverbs and verbs. At the beginner level the learner gains basic knowledge about these processes. At the intermediate level that knowledge is broadened and deepened, showing that word formation has an underlying system to it, and making a turn from purely “mechanical” approach, to a more semantic one. At the advanced level, semantics of word formation becomes the focal point, with nuances between words belonging to the same family. Word formation is learned gradually, going from form to meaning, more often implicitly than explicitly, but with a clear goal of approaching the competence level of a L1 speaker.

Key words: Serbian as a foreign language, word formation, textbook analysis, language levels

371.3::811.163.41'243
371.671:811.163.41'243

Александар М. Новаковић
Филозофски факултет, Ниш
aleksandar.novakovic@filfak.ni.ac.rs

ФУНКЦИОНАЛНОСТ ЕЛЕКТРОНСКОГ ИНТЕРАКТИВНОГ УЏБЕНИКА *SERBIAN FOR BEGINNERS*¹ У НАСТАВИ СРПСКОГ ЈЕЗИКА КАО СТРАНОГ²

Рад се бави испитивањем функционалности електронског интерактивног уџбеника за учење српског језика као страног Serbian for Beginners ауторке Марине Јањић. На основу формираног теоријског оквира и одговора десеторо студената из иностранства, извршена је евалуација четири унапред одређене категорије електронског интерактивног уџбеника: дизајна, педагошких поставки, садржаја и дидактичко-методичког обликовања. Резултати анализе су показали да уџбеник Serbian for Beginners представља функционално наставно средство које се темељи на индивидуално програмиране наставе. У истраживању захтеве који се пред њега постављају и одговара савременом конструкторском образовању.

Кључне речи: *Serbian for Beginners*, српски језик као страни, функционалност уџбеника, евалуација

1. УВОД

Осавремењивање процеса образовања на свим нивоима у директној је вези са развојем савремене информационо-комуникационе технологије. Ради остваривања позитивних наставних циљева у школе се уводе мулти-медијална наставна средства, јер је настава у којој се користи само класична табла и креда одавно превазиђена. Коришћење рачунара и других савремених наставних средстава утиче на повећање квалитета наставе остварива-

¹ Рад је написан у оквиру интерног пројекта Филозофског факултета у Нишу Српски језик некад и сад: лингвистичка истраживања (бр. пројекта 360/1-16-10-01), чији је руководилац проф. др Марина Јањић.

² Рад је написан у оквиру интерног пројекта Филозофског факултета у Нишу Српски језик некад и сад: лингвистичка истраживања (бр. пројекта 360/1-16-10-01), чији је руководилац проф. др Марина Јањић.

њем дидактичко-методичких принципа, подизањем степена интерактивности, као и ангажовања ученика.

Током протеклих година, широку примену у настави страних језика нашли су електронски интерактивни уџбеници. Заснована на постулатима програмиране наставе, ова врста уџбеника у потпуности одговара савременом конструктивистичком концепту образовања, чинећи учење страног језика лакшим и занимљивијим. Пошто се електронски интерактивни уџбеник везује за компјутере и мобилне телефоне, као његова посебна карактеристика истиче се двадесетчетворочасовна доступност на интернету.

Електронски интерактивни уџбеници се у настави енглеског језика као страног увелико користе и представљају допуну уџбеничких комплета. Више је таквих уџбеника који су доступни на андроид и iOS-продавници. Са друге стране, електронских интерактивних уџбеника за учење српског језика као страног досада није било. Уџбеник ауторке Марине Јањић *Serbian for Beginners*³ (Филозофски факултет Универзитета у Нишу, 2016) први је електронски интерактивни уџбеник настао на тлу Србије. Намењен је апсолутним почетницима у учењу српског језика и настао је из потребе осавремењивања уџбеничког комплета, као и брзог учења основа српског језика ради сналажења у свакодневним животним ситуацијама.

Како би се популаризовала продукција електронских интерактивних уџбеника на српском говорном тлу, неопходно је анализирати функционалност и дидактичко-методичко обликовање постојећег уџбеника. Стога је предмет овога рада анализа функционалности електронског интерактивног уџбеника *Serbian for Beginners* на основу одговора добијених од стране студената (ученика) који су га користили у настави.

Рад је подељен на шест делова. Након увода, у другом делу овога рада дефинисан је појам *електронског интерактивног уџбеника*; у другом делу дат је преглед претходних истраживања у вези са функционалношћу електронских уџбеника; у трећем делу предочена је методологија истраживања са јасно постављеним предметом, циљевима и задацима истраживања; у четвртном делу анализиран је електронски интерактивни уџбеник са аспекта функционалности у настави, док су у петом и шестом делу изнета запажања и изведени основни закључци у вези са овим уџбеником.

³ Уџбеник је доступан на веб-адреси: <https://centar.filfak.ni.ac.rs/курсевисourses/serbian-for-beginners-textbook>.

2. ДЕФИНИСАЊЕ ПОЈМА „ЕЛЕКТРОНСКИ ИНТЕРАКТИВНИ УЏБЕНИК”

Маклухан је још 1964. године уџбеник дефинисао као „прво наставно средство” (McLuhan 1964: 174). Према *Закону о уџбеницима* (Службени гласник РС, бр. 72/2009) уџбеник се дефинише као основно и обавезно дидактички обликовано наставно средство, у било ком облику или медију, које се користи у образовно-васпитном раду за стицање квалитетних знања, вештина, формирање вредносних ставова и развој интелектуалних способности ученика, чији су садржаји утврђени наставним планом и програмом и који је одобрен у складу са законом. И данас уџбеници представљају незаменљива наставна средства, с тим што се од штампаних уџбеника постепено дошло до електронских интерактивних уџбеника. ⁴Развој информационо-комуникационих технологија довео је до појаве два међусобно слична термина: *e-book* („дигитална књига”) и *interactive e-book* („електронски интерактивни уџбеник”).

Под термином *e-book* („дигитална књига”) Рао (2003: 85) подразумева „текст (књигу) у дигиталној форми”, односно штампану књигу која је транспонована у електронску форму и која је првенствено намењена за читање. Са друге стране, Бозкарт и Бозкаја дефинишу *интерактивну електронску књију* као виши ступањ у развоју електронског уџбеника, при чему су „интерактивне дигиталне књиге у суштини електронски формати књига у којима корисник, електронска књига и окружење успостављају интеракцију на високом нивоу..., а многи канали комуникације се стављају у употребу истовремено” (Bozkurt, Bozkaya 2013: 375).



Слика 1. Схематски приказ дијигиталне књије и електронског интерактивног уџбеника

⁴ Прва дигитална књига је настала 1971. године у оквиру пројекта *Гуштенберџ* који је имао за циљ популаризацију дигиталних књига. Мајкл Стерн Харт креирао је прву дигиталну верзију *Декларације о независности* (Hart 2004).

Развој компјутерских и мобилних технологија утицао је на промену схватања дефиниције електронског интерактивног уџбеника на тај начин што је дошло до брисања граница између појмова *електронски интерактивни уџбеник* и *комјутерска (мобилна) апликација*. Зато се данас под *електронским интерактивним уџбеником* подразумева било која мултимедијална компјутерска или мобилна апликација која почива на темељима програмиране наставе уз помоћ које се остварују унапред постављени наставни циљеви. У том смислу Алисон разликује три врсте електронских књига/уџбеника: 1. *просте дигиталне књиге* које представљају електронску верзију штампаних књига/уџбеника; 2. *сложене дигиталне књиге* које се одликују постојањем хипертекстуалних веза; 3. *најредне дигиталне књиге/уџбенике* који се одликују аудио и видео-материјалима који омогућавају висок степен интерактивности (Allison 2003: 5). Стога ће се у овом раду ће се под електронским интерактивним уџбеником подразумевати напредни дигитални уџбеник представљен у форми компјутерске апликације за учење језика.

3. ПРЕТХОДНА ИСТРАЖИВАЊА

Пракса и истраживања у области учења страног језика оријентишу се ка примени интернета и персоналних рачунара. Са развојем и усавршавањем информационо-комуникационих технологија дошло је до повећане продукције електронских уџбеника (или апликација) за учење језика. У последњих десетак година истраживачи посебну пажњу посвећују дефинисању електронског уџбеника и откривању позитивних и негативних страна његове имплементације у наставни процес. Још увек је релативно мало радова у којима се истраживачи баве евалуацијом ових уџбеника, испитујући, с једне стране, њихову функционалност, односно анализирајући њихово дидактичко-методичко обликовање, с друге стране.

Говорећи о променама у начину учења, Кукулска-Хулме примећује да ће мобилне технологије тек добити праву улогу у учењу страног језика и да је потребно вршити сталне евалуације софтвера ради одржавања потребног квалитета наставе (Kukulaska-Hulme 2012: 3). У вези са тим, Ким и Квон развијају теоријски оквир за анализу апликација који у себе укључује сагледавање три важне категорије: *садржај и дизајн*, *присутност учењу језика* и *технолошке карактеристике*. Приликом евалуације аутори у обзир узимају узраст ученика коме је уџбеник намењен, ниво познавања језика, теме које су обрађене, стилове и стратегије учења језика, активности које ученици предузимају, као и мултимедијалне садржаје који су употребљени (Kim, Kwon 2012: 31–57).

Базирајући свој рад на поменутом оквиру, Гуо (2014) посебну пажњу усмерава на квалитативну анализу дидактичко-методичког обликовања

апликација, ради давања одговора на питање да ли апликације омогућавају учење и подучавање језика према методичким принципима и законитостима. Аутор модификује теоријски оквир Ким и Квон дајући му назив *MapALL (Mobile application Assisted Language Learning)*, а који се састоји из четири главне категорије: 1) профил ученика; 2) садржај и циљ; 3) теоријске и педагошке поставке; 4) оцене. *Профил ученика* представља идентификацију броја година ученика, његовог интересовања и нивоа познавања страног језика. У оквиру *Садржаја и циља* испитују се материјали понуђени ученицима, њихова структура и усмереност на учење граматике у целисти или само једног њеног дела. *Теоријске и педагошке поставке* обухватају три елемента: инструкције, индивидуалне задатке и дефиниције изучаваних граматичких појава. Категорија *Оцене* односи се на број преузимања дате апликације, као и на коментаре и оцене њихових корисника.

ПРОФИЛ УЧЕНИКА	САДРЖАЈ И ЦИЉ УЧЕЊА	ТЕОРИЈСКЕ И ПЕДАГОШКЕ ПОСТАВКЕ	ОЦЕНЕ
Узраст	Теме	Теорије учења (бихејвиористичка, конструктивистичка, колаборативна, неформално и целоживотно учење, помоћ приликом учења)	Број преузимања
Интерес (говорни језик, писани језик, језик за посебне намене)	Структура лекција	Инструкције	Просечна оцена
Ниво познавања језика	Број лекција	Вежбања	Коментари корисника
	Циљ учења (граматика, побољшање језичких вештина, увећање речничког фонда)		

Табела 1. Гуов (2014) теоријски оквир за анализу и евалуацију мобилних апликација

Торсани запажа да се будућност примене савремених технологија у настави језика заснива на њиховој употреби оријентисаној ка интернет-комуникацији (Torsani 2016: 8), те се данашња истраживања усмеравају на три стране, међусобно повезане:

- Анализу окружења у којем се учи, са фокусом на његове могућности – интеракцију и комуникацију;
- Анализу друштвеног и афективног елемента у онлајн комуникацији, при чему се пажња усмерава на „друштвене промене” у учењу језика (проучавање културних идентитета, испитивање мотивације за учење, изградња друштвених заједница). Такође, испитује се дидактички, педагошки и лингвистички аспект дигиталних медија и њихова корисност.

- Испитивање наставног процеса, почев од његовог планирања до предузимања лингвистичких активности уз помоћ расположивих средстава.

На нашим просторима досада није било електронских уџбеника за учење српског језика (као страног). Стога је евалуација електронског уџбеника *Serbian for Beginners* прво истраживање ове врсте које ће бити спроведено код нас.

4. МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

4.1 Предмет истраживања

Савремене информационо-комуникационе технологије извршиле су велики утицај на промену начина на који се језик учи. Присуство рачунара и њихова употреба у настави предмет су истраживања многих научника и педагога, који су у њима препознали корисно наставно средство чије време тек долази. Како би се искористио очигледни потенцијал ових апликација и уџбеника, неопходно је спроводити константне анализе и евалуације постојећих рачунарских апликација и електронских уџбеника у циљу њиховог будућег развоја.

Анализа електронских уџбеника подразумева сагледавање различитих мерила квалитета – корисничког интерфејса, садржаја и активности ученика-корисника. Другим речима, потребно је евалуирати дидактичко-методичко обликовање ових уџбеника са циљем стварања теоријског оквира који би послужио у њиховом развоју. Стога је предмет овога рада анализа функционалности електронског уџбеника за учење српског језика као страног *Serbian for Beginners* ауторке Марине Јањић на основу изнетих ставова ученика који су га на часовима активно користили.

4.2 Значај истраживања

Данас се у свету посебна пажња посвећује развоју рачунарских и мобилних апликација за учење енглеског, шпанског и француског језика као страног. Програмери и наставници ових страних језика препознали су перспективу коју електронски уџбеници имају у савременој учионици, наглашавајући да ће ове апликације врло брзо заменити штампане уџбенике.

Са друге стране, на српском говорном подручју готово да нема сличних апликација које би се могле користити у настави српског језика као страног. Електронски уџбеник ауторке Марине Јањић *Serbian for Beginners* једини је пример електронског уџбеника за учење српског језика као страног

који је доступан наставницима и ученицима. Зато је потребно спровести његову евалуацију како би се дубље сагледао начин на који функционише и развиле одређене смернице за његово побољшање. Такође, анализа овог електронског уџбеника требало би да допринесе обликовању теоријског оквира који би се користио као показатељ за развој будућих електронских интерактивних уџбеника за учење српског језика као страног.

4.3 Истраживачки задаци

У складу са постављеним предметом истраживања издвојени су следећи истраживачки задаци:

1. Испитати ставове ученика у вези са коришћењем електронског интерактивног уџбеника *Serbian for Beginners*.
2. Сагледати корисност уџбеника на основу њихових одговора.
3. Уочити предности и недостатке овог електронског уџбеника.
4. Изнети закључке о његовом квалитету.

Пружањем одговора на наведена истраживачка питања показаће се у којој мери уџбеник *Serbian for Beginners* одговара савременом конструктивистичком концепту образовања, као и у којој мери испуњава дидактичко-методичке захтеве који су пред њега постављени.

4.4 Процедура и корџус

Испитивање ставова ученика у вези са функционалношћу електронског уџбеника *Serbian for Beginners* извршена је уз помоћ упитника креираног за потребе овог истраживања. Упитник се састојао из два дела: први део упитника посвећен је дескриптивној анализи електронског уџбеника и састојао се од 10 питања отвореног типа, а други део испитивању ученичких ставова о функционалности и квалитету уџбеника уз помоћ тростепене *Ликерџове скале* у вези са следећим показатељима квалитета електронског уџбеника: 1) *Дизајном уџбеника*; 2) *Педагошким џосџавкама*; 3) *Садржајем*; 4) *Дидактичко-методичким обликовањем* (в. Табелу 2). Ученици су износили своје мишљење у вези са наведеним показатељима квалитета тако што су се одлучивали за тврдњу која се највише поклапа са њиховим мишљењем – (1) нисам сагласан (са наведеном тврдњом), (2) сагласан сам, (3) сагласан сам у потпуности.

ДИЗАЈН И ОПШТИ АТРИБУТИ УЏБЕНИКА

- Појавни облик
 - Изглед стране
 - Атрактивност стране
 - Димензије
 - Распоред елемената
 - Заглавље
 - Подножје
 - Навигациони елементи
 - Садржајни блокови
 - Коришћене боје
 - Прегледност садржаја
 - Постојање иконица и фотографија
 - Начин представљања наслова и поднаслова
 - Доследност у примени визуелних елемената дизајна
 - Врста и величина слова
 - Дужина реда и размаци између речи и редова
 - Фонт
 - Читљивост
 - Величина
 - Интерактивност стране
 - Ефикасна употреба текста и визуелних слика
 - Економичност израде дизајна
 - Квалитет штампе
 - Постојање основних информација о аутору и издавачу
 - Доступност уџбеника у продаји или на интернету

ПЕДАГОШКО-ПСИХОЛОШКЕ ПОСТАВКЕ

- Узраст ученика
- Ниво познавања страног језика
- Усклађеност садржаја са Заједничким европским референтним оквиром за живе језике
- Време трајања курса
- Прилагођеност узрасту ученика
- Прилагођеност потребама ученика
- Поклапање са ученичким интересовањима
- Поштовање начела систематичности и поступности
- Примена актуелне наставне методологије

- Постојање упутстава за ученике и наставника за правилно коришћење уџбеника
- Експлицитно представљени циљеви у свакој појединачној лекцији
- Педагошки циљеви процеса учења
 - Учење језика уопште
 - Учење одређеног дела

САДРЖАЈ

- Евалуација садржаја
 - Структура
 - Подељеност према темама и лекцијама
 - Број лекција
 - Постојање ревизија и тестова за праћење напредовања ученика
 - Интересантност представљеног материјала
 - Оријентисаност ка културним датостима језика који се учи
 - Аутентичност и актуелност наставних материјала
 - Реални контекст у учењу језика
 - Усмереност ка развоју одређене вештине:
 - слушање:
 - уџбеник садржи одговарајуће задатке за развој слушања са јасно утврђеним циљевима
 - задаци су аутентични и врло блиски са свакодневним животним ситуацијама
 - говор:
 - активности обезбеђују садржајну комуникацију
 - активности се крећу од индивидуалних, преко рада у пару до групног облика рада
 - читање:
 - текстови су пажљиво бирани
 - текстови су занимљиви ученицима
 - писање:
 - задаци одговарају могућностима ученика
 - задаци су интересантни
 - Постојање објашњења граматичких појмова
 - Присуство речника и његова прилагођеност нивоу учења језика
 - Понављање истих речи у различитим лекцијама
 - Број нових речи је у складу са методичким препорукама
 - Постојање питања, радних налога и задатака као саставних делова лекције

- Правописна коректност садржаја
- Коришћени језик и писмо (стандардни језик, ћирилица, латиница)
- Аутентичност коришћеног језика
- Постојање додатних материјала
- Повезивање садржаја из уџбеника са садржајима других наставних материјала
- Финансијски захтеви за набавку уџбеника (односи се само на електронске интерактивне уџбенике)

ДИДАКТИЧКО-МЕТОДИЧКО ОБЛИКОВАЊЕ

- Постојање адекватне анализе стручних термина
- Повезаност елемената у уџбенику и у самим лекцијама
- Подела лекције на одговарајуће секције
- Прилагођеност лекције расположивом временском оквиру
- Логичка организација садржаја лекције
- Постојање адекватне припреме за учење
- Присуство унапред припремљених текстова одговарајуће дужине за учење језика
- Постојање јасних инструкција
- Постојање сликовних средстава изражавања
- Постојање специфичних метода за учење
 - Примена комуникативне методе
- Коришћење табеларних приказа
- Постојање додатних секција у лекцијама
- Постојање секвенци интеграције градива
- Ефикасни начини презентовања вредности
- Процењивање дидактичке вредности примера
- Присутност питања, налога и задатака
- Разноврсност питања, налога и задатака
- Јасност инструкција у уџбенику
- Подршка развоју стваралачког и критичког мишљења и понашања
- Постојање аудио и видео записа лекција које се уче
- Постојање онлајн пратећих материјала

Табела 2. Теоријски оквир за евалуацију уџбеника

У истраживању је учествовало педесеторо ученика који су користили наведени уџбеник. Прикупљени подаци анализирали су уз помоћ програмског пакета SPSS 20.0, а захваљујући постојању бројчаних вредности аутор је извео одређене закључке у вези са функционалношћу овог уџбеника у настави српског језика као страног.

5. АНАЛИЗА РЕЗУЛТАТА

У истраживању је учествовало укупно педесеторо ученика⁵ српског језика као страног. Анализа добијених резултата је показала да су сви анкетирани ученици уживали на часовима српског језика, а као посебан разлог истакли су коришћење електронског уџбеника за учење језика. Занимљиво је да ниједан ученик никада раније није користио електронски уџбеник за учење језика, нити било ког другог предмета, што је у директној вези са студијом и резултатима до којих је дошао А. Кети (2015), закључујући да апликације за учење језика још увек представљају непознаницу ученицима – само један од деведесет и четворо испитаника их је користио.

Резултати истраживања показују да уџбеник за учење српског језика као страног *Serbian for Beginners* има мотивациону улогу, пошто су се сви ученици сложили да би желели да наставе да уче српски језик, као и да им је електронски уџбеник био главни извор садржаја и материјала за учење језика. Према њиховим речима, електронски уџбеник нису користили само на часу српског језика, већ и код својих кућа ради увежбавања обрађених и научених садржаја. У вези са тим истакли су и следеће карактеристике овог уџбеника: „има мотивациону улогу у учењу језика”, „лак је за коришћење”, „једноставан”, „(допада ми се) начин на који су садржаји представљени”, „доступан током читавог дана путем интернета”, „бесплатан”, „веома занимљив”, „користан за учење основа српског језика”, „интерактиван”, „садржи мноштво вежбања”, „користан за развој говорних компетенција”, „помаже приликом усвајања нових речи”, „садржи аудио-записе”, „представља најосновније информације о српском језику”, „(ово је прави) академски уџбеник”. Притом, већина ученика сматра да им је уџбеник у највећој мери користио за увећање речника, усвајање основних граматичких правила, као и увежбавање изговора речи, читање и разумевање текста, пошто садржи квалитетне аудио-записе матерњих говорника и професора српског језика. Ученици су имали подељена мишљења у погледу „најкориснијег одељка” у овом уџбенику – за неке је то *речник свакодневних израза*, за друге *вежбања*, за остале, пак, сами текстови представљени у виду дијалога између спикера. Захваљујући таквим подацима, може се закључити да је ауторка нашла праву меру у избору садржаја који ће бити укључени у овај уџбеник.

Са друге стране, ученици су као недостатке овог уџбеника навели постојање „неколико грешница”, „немогућност наставка учења лекције без претходно датог тачног одговора”, „глас спикера који је компликованији од

⁵ У питању су студенти из Шпаније, Грчке, Бразила и Пољске који су путем пројекта *Еразмус +* дошли у Србију да усавршавају своја знања из области техничких наука, као и они ученици који су уџбеник користили путем веб-сајта. Студенти су апсолутни почетници и први пут су се сусрели са српским језиком.

наставниковог гласа”, као и непостојање више садржаја који би били захтевнији за усвајање. Међутим, све што су ученици навели као недостатке овог уџбеника може бити оправдано тиме што овај уџбеник представља својеврстан вид „уџбеника за преживљавање”, односно уџбеника који је намењен апсолутним почетницима ради сналажења у свакодневним животним околностима. Такође, немогућност наставка учења лекције без претходно датог тачног одговора главна је одлика програмиране наставе, на чијим постулатима је овај уџбеник и утемељен.

Други део упитника, представљен у виду *Ликерџове скале*, коришћен је ради процене квалитета електронског уџбеника и његове корисности од стране ученика, одн. корисника. Анализиране су четири категорије: *дизајн електронског уџбеника, педагошке поставке, садржај* и његово *дидактичко-методичко обликовање*. Ученици су изузетно позитивно одговарали на тврдње о појавном облику овог уџбеника, процењујући *изглед стране, распоред елемената, креирање кроз уџбеник, читљивост текстових величина фонтова*, као и *интерактивност стране*. Примера ради, сви ученици су потврдно одговорили на тврдњу да су информације на екрану адекватно распоређене и графички уређене⁶, те лаке за читање и коришћење, као и да нема сувишних информација. Такође, важна ставка у примени електронског уџбеника јесте процена начина на који се подаци уносе. Наиме, једноставност начина уноса података путем тастатуре 83,4% ученика види као добру страну уџбеника.

Анализа одговора који су у вези са педагошким поставкама овог уџбеника говоре да су ученици препознали намеру аутора да створи уџбеник који омогућава да српски језик „уче у било које време и на било ком месту”, пружајући им „корисне материјале” за усвајање основа српског језика, при чему се 41,7% слаже, односно 16,7% у потпуности слаже са тврдњом да уџбеник не одговара њиховом узрасту, односно да су материјали намењени млађима од 20 година⁷. Са друге стране, чак 83,3% испитаника сматра да уџбеник омогућава учење српског језика корак по корак, што доказује да је аутор овог уџбеника водио рачуна о поштовању принципа систематичности и поступности. Но, иако уџбеник омогућава слободно кретање кроз садржаје и избор жељених лекција, сви ученици су се држали редоследа датог у уџбенику – крећући се од прве до последње лекције.

Став студената у погледу садржаја јесте да уџбеник садржи осам веома занимљивих и корисних лекција за учење српског језика, што одговори и

⁶ Анализа података је показала да чак 91,7% испитаника сматра да је графика прилагођена потребама уџбеника, као и да омогућава лакше сналажење у уџбенику.

⁷ Важно је поменути да су студенти који су похађали часове српског језика као страног узраста од 21 године до 26 година.

потврђују. Наиме, 75% ученика је сагласно, односно 25% се у потпуности слаже са тврдњама да су „лекције занимљиве” и „корисне”, где се корисност лекција огледа у томе да омогућавају усвајање „основних граматичких структура српског језика”.

Постојање квалитетних аудио-записа, фотографија високе резолуције и интересантних начина презентовања садржаја у уџбенику, ученици су препознали као главне карактеристике његовог дидактичко-методичког обликовања, пошто су сви позитивно одговорили на тврдње: „фотографије и аудио-записи у уџбенику су корисни” и „начини презентовања садржаја занимљиви”. Такође, примери и разноврсни задаци у уџбенику су испунили очекивања ученика-корисника и омогућили усвајање основа српског језика, због чега би сви испитаници препоручили својим колегама из домовине да користе овај уџбеник за учење српског језика. Ипак, већина студената сматра да укључивање видео-записа у овај уџбеник може утицати на побољшање његовог квалитета.

Да електронски уџбеник има мотивациону улогу у учењу српског језика, потврђују одговори ученика-корисника – 91,7% испитаних ученика жели да настави учење српског језика уз помоћ рачунара и мобилних телефона, зато што сматрају да је коришћење ове апликације позитивно утицало на стварање и увећање знања о српском језику. Коначна оцена коју су ученици-корисници дали електронском интерактивном уџбенику *Serbian for Beginners* је 4,5.

5.1 Дискусија

Електронски уџбеник који је предмет анализе у овом раду представља функционално наставно средство за учење српског језика као страног. У потпуности одговара на захтеве који се пред њега постављају у погледу *дизајна, његових изјавки, садржаја и дидактичко-методичког обликовања*. Начин његове организације и функционисања указује да уџбеник почива на темељима програмиране наставе, а ефикасни начини презентовања садржаја, разноврсни материјали и допадљив дизајн главне су карактеристике овог уџбеника.

Развојни тим је посебну пажњу посветио појавном изгледу, који се одликује једноставношћу и визуелном допадљивошћу, због чега већина анкетираних ученика сматра да уџбеник има мотивациону улогу приликом учења српског језика. Приметивши разлику у визуелном изгледу уџбеника, а самим тим и начину подучавања језика уз помоћ штампаних уџбеника и електронског интерактивног уџбеника, ученици су исказали јединствен став да би српски језик искључиво желели да уче уз помоћ електронског уџбеника.

Како је уџбеник намењен усвајању елементарних знања о српском језику и стицању основних комуникативних компетенција, може се закључити да су аутори нашли праву меру између довољних и потребних садржаја којим би се наведени циљеви испунили. Сви садржаји су распоређени у осам лекција, чије су теме у директној вези са захтевима датим у Заједничком европском оквиру за усвајање језика. Материјали похрањени у уџбенику доступни су двадесет и четири сата дневно, због чега га ученици могу и код својих кућа користити.

Дидактичко-методичко обликовање уџбеника мерило је према коме се овај електронски уџбеник може сврстати међу најбоље апликације за учење језика. Постојање аудио-записа, фотографија високе резолуције, пажљиво биране речи и представљање садржаја у виду дијалога главни су његови квалитети. Иако се на први поглед чини да наведене карактеристике захтевају поседовање најсавременијих рачунара и мобилних телефона, уџбеник се може покренути на било ком рачунару и мобилном телефону (који има инсталиран андроид оперативни систем), јер је развојни тим направио баланс између квалитета уџбеника и захтева у погледу перформанси уређаја на коме ће се покретати.

Ако се електронски уџбеник *Serbian for Beginners* упореди са сличним апликацијама за учење страних језика, долази се до закључка да ни у једном сегменту за њима не заостаје, већ их и надмашује. Имајући у виду да сличне апликације за учење страних језика развијају тимови од по неколико десетина људи, оцена 4,5 (од 5) више је него одличан резултат, с обзиром на то да је уџбеник настао као резултат рада аутора Марине Јањић, наставника српског језика у улози програмера, двају спикера и једног лектора.

6. ЗАКЉУЧАК

Предмет овога рада јесте анализа функционалности електронског интерактивног уџбеника *Serbian for Beginners* аутора проф. др Марине Јањић. Коришћењем формираног теоријског оквира утврђено је да уџбеник у потпуности одговара потребама савременог конструктивистичког образовања и представља драгоцен извор материјала за учење српског језика као страног. Намењен је апсолутним почетницима у учењу српског језика као страног. Циљ овог уџбеника је да ученици, одн. корисници усвоје основе српског језика ради сналажења у свакодневним животним ситуацијама.

Истраживање је показало да уџбеник представља функционално наставно средство, које мотивационо делује на ученике да усвајају језик. Захтеви у погледу дизајна, педагошких поставки, садржаја и дидактичко-методичког обликовања у потпуности су испуњени. Уџбеник одликује једноставан кориснички интерфејс и примамљиво графичко уређење које омогућава ефикасне начине презентовања садржаја у уџбенику. Садржаји су

прилагођени нивоу познавања српског језика, као и циљу овог уџбеника да се ученик на брз и ефикасан начин оспособи да комуницира ради обављања основних животних активности.

ЛИТЕРАТУРА

- ALLISON, K. J. (2003). *Rhetoric and Hypermedia in Electronic Textbooks*. A PhD dissertation, Texas Woman's University.
- BOZKURT, A. and M. Bozkaya (2013). Interactive E-Book: Past, Present and Tomorrow. *Akademik Bilişim 2013*, 375–381.
- GUO, H. (2014). *Analysing and evaluating current mobile applications for learning English speaking*. MA thesis, Birkbeck College.
- HART, M. (2004). *Project Gutenberg*. Преузето са: http://www.gutenberg.org/wiki/Gutenberg:Project_Gutenberg_Mission_Statement_by_Michael_Hart.
- KÉTYI, A. (2015). Practical evaluation of a mobile language learning tool in higher education. In: F. Helm et al. (eds), *Critical CALL – Proceedings of the 2015 EUROCALL Conference*, Dublin: Researchpublishing.net, 306–311 <http://dx.doi.org/10.14705/rpnet.2015.000350>.
- KIM, H. and Y. Kwon (2012). Exploring smartphone applications for effective mobile-assisted language learning. *Multimedia-Assisted Language Learning*, 15(1), 31–57.
- KUKULSKA-HULME, A. (2012). Language learning defined by time and place: A framework for next generation designs. In: Díaz-Vera, Javier E. (ed.) *Left to My Own Devices: Learner Autonomy and Mobile Assisted Language Learning*. Innovation and Leadership in English Language Teaching, 6. Bingley, UK: Emerald Group Publishing Limited, 1–13.
- MCLUHAN, M. (1964). *Understanding Media*. New York: McGraw Hill.
- RAO, S. S. (2003). Electronic books: A review and evaluation. *Library Hi Tech*, 21 (1), 85–93.
- TORSANI, S. (2016). *CALL Teacher Education: Language Teachers and Technology Integration*, Sense Publishers, Rotterdam.

Aleksandar M. Novaković

FUNCTIONALITY OF ELECTRONIC INTERACTIVE TEXTBOOK *SERBIAN FOR BEGINNERS* IN TEACHING SERBIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Summary

The paper deals with the examination of the functionality of the electronic interactive textbook for learning Serbian as a foreign language *Serbian for Beginners* (author Marina Janjić). Based on the developed theoretical framework and based on the response of fifty students from abroad, an evaluation of four predefined categories of electronic interactive textbooks was carried out: *design, pedagogical settings, content* and *didactic-methodical design*. The results of the analysis showed that *Serbian for Beginners* is a functional teaching tool based on programmed teaching postulates. It fulfills the requirements that are placed before it and corresponds to modern constructivist education.

Key words: *Serbian for Beginners*, Serbian as a foreign language, functionality of textbooks, evaluation

371.3::811.163.41'243
37.018.43:004.738.5

Nataša V. Milićević Dobromirov

Azbukum – Centar za srpski jezik i kulturu, Novi Sad

azb@azbukum.edu.rs

INTERNET KURSEVI SRPSKOG JEZIKA

Rad ima za cilj da predstavi najnoviji internet program za učenje srpskog jezika kao stranog koji je pripremio tim Centra za srpski jezik i kulturu Azbukum. Biće date polazišne tačke na kojima je pomenuti program baziran, kako su osmišljeni pravci razvijanja programa i na koji način je organizovana građa kurseva. Ujedno će biti govora o mogućim rešenjima za prevazilaženje prepreka koje učenje na daljinu, osobito srpskog jezika, neminovno donosi.

Ključne reči: internet/onlajn kursevi srpskog, srpski kao strani/nematernji, učenje na daljinu, IT tehnologije

1. UČENJE JEZIKA PREKO INTERNETA

Učenje na daljinu uz pomoć savremenih tehnologija i globalnih društvenih mreža iz korena su promenili današnji doživljaj sveta. Svi aspekti života, pa i pojam obrazovanja, dobili su novi okvir i novu percepciju. Obrazovanje je u kontekstu novih IT tehnologija, kako za predavača, tako i za učenike, dobilo mogućnosti i dimenzije o kojima se do samo pre dvadesetak godina nije moglo ni sanjati. Programi za sticanje različitih veština postali su dostupni svuda i u svakom trenutku. Bez odlazaka od kuće, bez troškova putovanja i smeštaja – školski sadržaji su počeli ulaziti u naš lični prostor koji se, uz pomoć samo jednog klika na tastaturi, počeo preinačavati u virtualne učionice.

Dok je nekada obrazovanje bilo dostupno isključivo malom krugu imućnih, sada je obrazovni sistem postao priuštiv skoro svima, čime se promenila socijalna i demografska obrazovna mapa. Krajevi sveta koji nisu bili u prilici da se približe centrima nauke, sada su ravnopravno pozicionirani na putu do informacija. Jedini uslov za dostupnost je stvar čisto tehničke prirode: stabilan protok interneta i posedovanje kompjutera ili pametnog telefona.

Što se učenja jezika tiče, sve do pojave interneta za uspešan proces savladavanja nekog jezika bila je potrebna znatna finansijska potpora i dugotrajno, višegodišnje učenje. Time je domen nečije višejezičnosti bio direktno u srazmeri sa pozicijom u društvu, čime je upravo elita vrlo lako mogla da se istakne svojim znanjem nad nižim slojevima.

Danas je učenje jezika evoluiralo u privrednu granu koja na onlajn obrazovnoj mapi pruža jednu od najbogatijih ponuda. Britanski savet, jedna od najznačajnijih britanskih institucija zaduženih za globalnu promociju kulture i jezika Velike Britanije i međunarodnu saradnju sa ostatkom sveta, predviđa da će do kraja 2020. godine preko dve milijarde ljudi učiti engleski jezik. Od toga će najveći broj to činiti upravo preko onlajn platformi. Aplikacije za učenje jezika trenutno predstavljaju najatraktivniji način za učenje, sudeći prema izveštajima koje na uvid daju kompanije koje nude onlajn platforme za učenje jezika poput Italkija, Duo Lingua ili Roseta Stona. Ma kako različite u softverskim rešenjima, sve ove aplikacije karakteriše nekoliko istorodnih poželjnih aspekata: mobilne su i maksimalno aktivne u vremenu i prostoru koje odredi sam polaznik kursa. Pri tom su zabavne, vizuelno privlačne, a svojim animacijskim segmentima često podsećaju na kompjuterske igrice. Dinamika i atraktivnost u koje su „upakovani” jezički saržaji, kao i izbor jezika koji su u ponudi, bivaju ključni faktor pri odlučivanju na kojoj platformi neko želi da uči jezik. Naravno, cena je još jedan parametar koji određuje odluku. Prema analitičarima onlajn obrazovanja, razvio se i novi razlog za učenje. Upisivanje na strani jezik preko onlajn platformi sada nije samo potaknuto potrebom da se neki jezik nauči, već i krajnje jednostavnim porivom da se nešto novo radi, da se zabavi, kreativno potroši vreme, a mozak drži budnim. Tako su onlajn kursevi jezika postali sjajan primer *dulce et utile* pojave u punom sjaju.

2. KURSEVI SRPSKOG JEZIKA PREKO INTERNETA

Ponuda kurseva srpskog na internetu prilično je neujednačena u svom obimu, tipu i kvalitetu sadržaja. Neki su onlajn sadržaji javni, drugi su namenjeni ograničenom krugu korisnika koji pohađaju određeni univerzitet. Vredni i motivisani lektori srpskog/hrvatskog/bosanskog jezika na onlajn platforme slavističkih katedri svojih univerziteta postavljaju vežbanja, tekstove i audio zapise sa željom da svojim studentima olakšavaju učenje i održe njihovu motivisanost. Poneki nastavnici srpskog u dijaspori kreiraju internet sadržaje uglavnom namenjene deci i mlađim polaznicima sa istim ciljem – da motivišu mlade učenike i održe ih budnima za jezik. Tako se prikazi ćirilicnog pisma, pesmice i tekstovi za čitanje mogu naći u formi šarenih strana, koje su grafički, dizajnerski i tehnički vrlo svedene. Ponuda onlajn časova srpskog poslednjih godina sve je veća, kako na Fejsbuku, tako i na ostalim društvenim mrežama, međutim uglavnom sve ostaje u domenu individualne nastave preko skajpa uz eventualno „proširenje” sadržaja video snimcima gde se daje prikaz osnovnih izraza, situacionih modela ili kulturoloških segmenata, mahom za odrasle početnike. Ono što je zajedničko svim pomenutim onlajn sadržajima jeste nedostatak sistematičnog i na široj osnovi umreženog sadržaja. Budući da internet nudi neiscrpne mogućnosti, razlog za svedenost može ležati u nedostatku finansijskih sredstava kao i nedo-

statku pravih timova za gradnju ozbiljnije platforme. Individualni pristup građi i parcijalni tretman segmenata izabranih po obrascima za koje ne postoji jasan i unapred predočen plan, osnovna su karakteristika svih dosadašnjih ponuda za učenje srpskog onlajn.

3. INTERNET KURSEVI SRPSKOG U AZBUKUMU

3.1 Počeci

Godine 2000. Centar Azbukum izašao je na scenu sa prvim interaktivnim kursom srpskog jezika na svetu. Iza programa nazvanog *Dopisni program srpskog* stajao je autorski tim sačinjen od Azbukumovih profesora i autora Azbukumovih nastavnih materijala mr Nataše Milićević Dobromirov, dr Marine Kurešević i dr Ljiljane Ćuk.

Dopisni program je nudio kombinovani pristup jeziku u vidu kurseva kreiranih za tri nivoa: početni (D1), niži (D2) i srednji (D3). Pre početka kursa svi zainteresovani koji su imali predznanje iz srpskog radili su dijagnostički test i na osnovu rezultata mogli su pohađati jedan od dva nivoa: niži i srednji nivo. Kursevi za pomenute nivoe bili su zamišljeni kao paketi od po pet tema koje su u sebi sadržavale po dva teksta za čitanje i razumevanje, vežbe iz vokabulara i stilistike, kao i gramatičke vežbe. Lekcije su bile date u word formatu i slale su se polazniku kursa u vidu priloga imejlom. Nakon urađene svake teme/lekcije, polaznik je svoj rad vraćao na pregled mentoru. Dužnost mentora je bila da analizu urađenog vrati polazniku u roku od 48 časova. Od 2003. godine kada je skajp počeo da se koristi na internetu, uvedeni su i susreti uživo kao još jedan vid rada na *Dopisnom kursu srpskog*.

Početni (D1) nivo *Dopisnog programa* predstavljao je potpuno interaktivni kurs za samostalno učenje srpskog preko interneta i bio je prvi program svoje vrste u svetu. Za D1 kurs posebno je kreiran softverski program koji je nudio deset lekcija za samostalni rad. Lekcije su bile praćene domaćim zadacima koje je polaznik slao imejlom svom mentoru u Azbukumu. Svaka lekcija D1 kursa imala je sledeće segmente:

1. *Uvod u lekciju*
 - a) pregled sadržaja lekcije
 - b) uvod u leksičko polje
 - c) uvod u gramatičko polje
2. Čitanje i razumevanje
 - a) dva teksta
 - b) prateće vežbe razumevanja uz svaki tekst

3. *Svakodnevni srpski jezik*
 - a) korisni izrazi i fraze
4. *Vežbe pisanja i slušanja*
 - a) diktati
 - b) vežbe pisanja i prepisivanja
5. *Gramatika*
 - a) opis novog gramatičkog polja
 - b) vežbe iz gramatike
6. *Rečnik* (spisak reči i izraza, spreman za štampanje)
7. *Radni list* (word dokument pripremljen za slanje imejlom mentoru u Azbukum)
8. *Revizorni test* (nakon svake druge lekcije, namenjen obnavljanju pređenog gradiva).

Sva objašnjenja, instrukcije za zadatke, tekstovi za čitanje i segmenti o srpskoj kulturi i tradiciji bili su dati na engleskom jeziku kao jeziku posredniku.

Informacije o Azbukumovom *Dopisnom programu* bile su postavljene na Azbukumovu web stranicu i dostupne svakom ko je bio zainteresovan za onlajn učenje srpskog. Uz informacije o strukturi nivoa i načinu na koji program funkcioniše, data je bila i demo-lekcija početnog D1 nivoa kao ilustracija novog pristupa srpskom. Ovo je u mnogome pomoglo zainteresovanima da se odluče za novi tip učenja.

3.2 Baza podataka kao osnova za novi program

Tokom više od deset godina aktivnog postojanja Azbukumovog *Dopisnog programa* pažljivo su sakupljeni i grupisani podaci vezani za reakcije, komentare i utiske polaznika na sva tri nivoa ponaosob. U bazu su ušli osvrti korisnika na sadržaj kursa (uzeti su u obzir tematski, leksički, gramatički i kulturološki pasaži), na tipove i funkcionalnost zadataka, tekstova za čitanje, vežbi razumevanja i funkcionalnost zvučnih zapisa i njihove tehničke karakteristike (sadržaj, brzina, teme). Takođe su sakupljeni podaci pristigli od Azbukumovih mentora koji su radili sa više stotina polaznika. Osvrt je pokrивao polja vezana za 1) profil polaznika (jezičko poreklo, dob, razloge za učenje, vreme posvećeno radu na kursu – brzinu kojom je kurs urađen, eventualni prekidi kursa i razloge za pauziranje), 2) sadržaj kursa sa fokusom na zone eventualne preopterećenosti materijalom ili nedovoljne obrađenosti materije u vokabularnom i gramatičkom smislu, 3) prepreke uslovljene radom „na daljinu”. Ova baza podataka dala je jasan uvid u želje, potrebe i realne mogućnosti polaznika na onlajn kursevima srpskog. Analizirajući sve prikupljene podatke došlo se do veoma korisnih zaključaka o mnogim aspektima onlajn

učenja srpskog jezika. Dobijen je detaljan uvid u poteškoće u ovladavanju izgovora srpskih glasova što je automatski pomoglo i u pronalaženju metoda i tehnika pomoću kojih se olakšava i rešava usvajanje izgovora srpskih glasova. S tim u vezi razvijena je tehnika uvežbavanja prepoznavanja i izgovora srpskih glasova kao i lakšeg usvajanja prirodnog, po intonaciji bliskog originalu, izgovora reči, sintagmi, pa i čitavih rečenica.

Oba pisma srpskog jezika korišćena su na *Dopisnom programu srpskog*, s tim što je latinica ipak bila znatno više korišćena na D1 nivou jer su je polaznici lakše usvajali. Razlog za to je bio veoma jednostavan – srpska latinica je veoma slična većini pisama koje su polaznici koristili u svojim jezicima, kao i engleskom kao jeziku posredniku D1 kursa. Samim tim korišćenje latinice u početnim lekcijama D1 nivoa nije predstavljalo veliki otklon od uobičajene grafološke prakse polaznika. Ipak, budući da je namera autorki bila da se i ćirilica savlada do kraja D1 kursa, vežbe prepisivanja sa latinice na ćirilicu bile su date već od prve lekcije. Paketi lekcija na višim nivoima bili su dati na oba pisma te je polaznik mogao da bira kojim će se pismom koristiti.

Osim saznanja stečenih o usvajanju principa srpske fonetike i grafologije, precizni opis obima rečničkog fonda i gramatičkih jedinica korišćenih na kursovima od D1 do D3 nivoa, poslužili su kao živ obrazac za reviziju „svesti” o srpskom kao stranom u Azbukumu. Iako u vreme nastanka *Dopisnog programa srpskog* nije postojala jasno opisana Azbukumova skala nivoa, upravo ovaj program doprineo je istraživanjima i zaključivanjima koja danas stoje u korenu Azbukumove skale znanja srpskog, potpuno usaglašene sa Evropskim jezičkim okvirom¹ i akreditovane² od strane Ministarstva prosvete, nauke i tehnološkog razvoja 2017. godine.

Kako su *Dopisni programi* imali dinamičan i progresivan tok, oni su nudili mentorima svakodnevni uvid u potrebe i očekivanja polaznika tokom više od deset godina. Na ove stimulanse, autorski tim Azbukuma, koji se u međuvremenu menjao i osvežavao, reagovao je u hodu. Istraživao je i iznalazio nove pristupe učenju srpskog jezika i ulagao u izradu novih nastavnih materijala i programa. Iako prevaziđeni u tehničkom smislu i potpuno ugašeni početkom 2013. godine³ *Dopisni programi* predstavljali su prekretnicu u tretmanu srpskog kao stranog jezika na širem polju.

¹ Common European Framescale (CEF)

² Status JPOA – Javno priznatog organizatora obrazovnih aktivnosti za odrasle dodeljen je Udruženju Azbukum, Centru za srpski jezik i kulturu 2017. godine pod brojem 128-022-472/2017-01. Ovim dokumentom priznata je Azbukumova skala znanja srpskog kao stranog/nematernjeg jezika prema modulima A, B i C. Za svaki modul dat je precizan opis sadržaja na podnivoima: A1/A2, B1/B2 i C1/C2, a u skladu sa Evropskim referentnim okvirom za strane jezike (CEF).

³ Softver korišćen za D1 interaktivni kurs srpskog pokazao se zastarelim i nije više mogao da se koristi, a koncept rada na D2 i D3 nivoima preinačen je na skajp časove i upotpunjen novim materijalima i novim tretmanom građe.

Na prvom mestu, postavili su predavanje srpskog kao stranog/nematernjeg jezika u virtuelni svet interneta. Dovedi su do revizije pristupa građi i sadržaju već postojećih nastavnih materijala koje je Azbukum izdao: „Učimo srpski 1” i „Učimo srpski 2”. Pomenuti udžbenici su do upotrebe analiziranih parametara već imali reprint prvog izdanja⁴ da bi, korišćenjem analize parametara *Dopisnog programa* u narednim izdanjima⁵ doživeli velike promene. Najočitiya je znatna promena u pristupu izrade trećeg, a potom i četvrtog izdanja udžbenika „Učimo srpski 1” Poslednji, ali ne manje važan refleks *Dopisnih programa* na produkciju Azbukumovih nastavnih materijala odrazio se u kreiranju udžbenika za više nivoe (C1 i C2), kao i u nastanku edicije *Az buki srpski*⁶ namenjene deci i mladima koji uče srpski jezik.

Bez ove baze podataka danas ne bi bilo jednostavno prići svim aspektima koje internet način obuke može pružiti u nastavi srpskog jezika kao stranog.

4. NOVI PROGRAM: AOS – AZBUKUMOV ONLAJN SRPSKI

4.1 Nastanak

Početakom 2018. godine formiran je Azbukumov autorski tim za izradu novog interaktivnog programa za učenje srpskog kao stranog jezika preko interneta. Uži autorski tim broji četiri glavne autorke, dok su tri u pratećem sastavu. Glavne autorke su određene da postavljaju parametre i principe programa, kao i da pokrenu sve tipove aktivnosti koje programi nude. Prateće autorke rade na dodavanju sadržaja i umrežavanju podataka. Ujedno su izabrane softverska i dizajnerska firma sa kojima autorski tim Azbukuma svakodnevno saraduje. Za potrebe kreiranja video segmenata angažovani su reditelji, snimatelji i glumci.

Određeno je vreme od dve godine za kreiranje finalne verzije programa. Test faza programa započela je u maju 2019. godine, nakon četrnaest meseci intenzivnog rada. Očekivano vreme trajanja test faze je tri meseca tokom kojih će autori, spoljni saradnici i prvi polaznici pažljivo prolaziti kroz ponuđene programe i građu svakog kursa ponaosob i testirati njihov jezički sadržaj, kao i tehničku i vizuelnu stranu.

U odnosu na nekadašnji *Dopisni program* novi AOS donosi sledeće promene:

⁴ Oba udžbenika su imala svoje prvo izdanje 1998, a reprint 2002. godine.

⁵ „Učimo srpski 1” doživeo je treće izdanje 2009. godine, četvrto 2013, a peto 2015. godine. „Učimo srpski 2” doživeo je treće izdanje 2006, a četvrto 2011. godine.

⁶ „Az buki srpski 1” prvo izdanje 2008, „Az buki srpski 2” prvo izdanje 2016, „Az buki srpski plus” prvo izdanje 2017. godine.

1. softver je osavremenjen i program je prilagođen najmodernijim uređajima koji se koriste (kompjuterima, lap-topovima, tabletima i pametnim telefonima);
2. upis na program i obrada podataka potpuno su automatizovani, što olakšava održavanje i omogućuje adekvatnu brigu o programu i polaznicima;
3. sadržaj AOS-a je adaptibilan i može se menjati i dopunjavati, osavremenjavati i redizajnirati u svakom trenutku, kad god se ukaže opravdana potreba za promenom;
4. potpuno je interaktivan⁷ i projektovan za samostalni rad, bilo kad i bilo gde polazniku odgovara;
5. svim polaznicima je omogućena asistencija AOS tima, u vidu tehničke i/ili savetodavne podrške;
6. nudi daleko širu paletu programa i nivoa u skladu sa akreditovanom Azbukumovom skalom znanja, odnosno sa Zajedničkim evropskim jezičkim okvirom za žive jezike;
7. prevod svih instrukcija i objašnjenja na kursovima za nivoe A1 i A2 radi se na više jezika posrednika⁸.

4.2 Koncept AOS-a

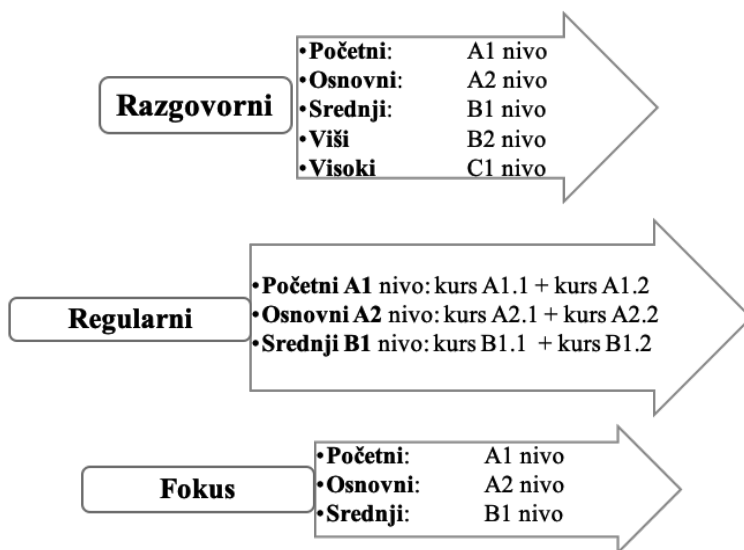
Azbukum onlajn srpski (AOS) nudi tri tipa programa: Regularni, Fokus i Razgovorni. Svaki program ima više kurseva podeljenih na nivoe (A, B, C) i podnivoe (A1.1, A1.2, A2.1, A2.2, B1.1. i B1.2).

⁷ Osim „Razgovornog programa” koji nudi uvežbavanje govora i razvoj usmenog izražavanja.

⁸ Nakon test faze gde je dat samo engleski, biće postavljene verzije i sa drugim jezicima posrednicima: mađarskim, ruskim, nemačkim, italijanskim, francuskim i španskim.



Slika 1. Izgled dela uvodne web stranice za AOS



Slika 2. Shema AOS programa i nivoa

Ova tri tipa AOS programa predstavljaju savršenu kombinaciju pristupa učenju srpskog. Polaznik može upisati, na primer, prvo regularni program i napredovati korak po korak na skali znanja od nižeg ka višem nivou. Tokom pohađanja regularnog kursa može kreirati novu kombinaciju i na listu svojih kurseva dodati fokus i/ili razgovorni kurs. Bogaćenjem kombinacije obezbediće sebi više mogućnosti da istražuje, upoznae i savladava različite aspekte srpskog, sve do visokog nivoa (B2).

4.2.1 Regularni program

Regularni AOS program srpskog nudi „korak po korak” kurseve, od apsolutno početnog (A1.1) do jakog srednjeg nivoa (B1.2). Svaki regularni kurs, bez obzira na nivo, ima istu strukturu: sastoji se od deset lekcija i pet revizornih testova datih nakon svake druge lekcije. Po završetku kursa polaznik dobija kratak osvrt na sadržaj kursa i spisak reči po lekcijama u PDF dokumentu koji može sačuvati.

Svaka lekcija u sebi sadrži:

1. *pregled sadržaja* lekcije,
2. *uvod* u leksičku oblast,
3. *tekstove* za čitanje i razumevanje,
4. *vežbe slušanja* i razumevanja,
5. *segmente o srpskoj kulturi i običajima*,
6. *gramatička pravila i zadatke* za vežbu,
7. *video zapise* (u nekim lekcijama).

Regularni AOS kursevi su pripremljeni u dve varijante: za odrasle i za mlade uzraste od 12 do 18 godina.

4.2.2 Fokus program

Fokus AOS programi su idelna dopuna svima koji već pohađaju neki kurs srpskog van Azbukuma ili su upisani na AOS regularni, odnosno, razgovorni kurs i žele da dodaju više vežbi dok savladavaju srpski jezik. Ovde su ponuđena vežbanja za bogaćenje vokabulara (reči, fraze, idiomi, itd.), za uvežbavanje situacionih modela, gramatičkih pravila, kao i izgovora srpskih glasova i upotrebe dva pisma (osobito važno za početne A1 nivoe). Fokus vežbanja su osmišljena za tri nivoa: početni (A1), osnovni (A2) i srednji (B1). Za svaki nivo ponuđena je bogata lista korisnih tema koje obično zahtevaju dosta vežbanja. Prilikom upisa na fokus kurs, polaznik kreira svoj „fokus paket” birajući deset tema po slobodnom izboru. Na taj način može da vežba ono što misli da mu je najpotrebnije. Nakon urađenih svih deset tema, polaznik može da kreira sledeći paket vežbanja.

4.2.3 Razgovorni program

Razgovorni program osmišljen je za ljude kojima su potrebna uvežbavanje izgovora/govora i izražavanja na srpskom. Kreiran je za sve nivoe Azbukumove (CEF) skale, od početnog (A1) do visokog (C1). Minimalno predznanje srpskog jezika neophodan je uslov da bi se moglo upisati na individualne ili grupne

urseve za početni nivo. Dijagnostičkim testom precizno se utvrđuje ulazni nivo polaznika i prema njemu se dalje prilagođava sadržina kursa. Ovo je jedini AOS program u kom su Azbukumovi predavači aktivni uživo, na skajp časovima sa svojim polaznicima.

4.3 Koncept lekcija

Lekcije na A1.1 i A1.2 nivoima rađene su latiničnim pismom, a opcija za prenos na ćirilično pismo stoji u ponudi sa strane i u svakom trenutku se može aktivirati. Ujedno su u okviru svake lekcije date vežbe za ovladavanje ćirilicom. Nivo A2.1 i ostali viši nivoi imaju lekcije koje su primarno rađene ćirilicom, a prenos na latinicu je softverski obezbeđen jednim jednostavnim klikom na određenu ikonu.

4.3.1 Izgled stranice lekcije

Izgled stranice lekcije je jednoobrazan. Sa leve strane nalazi se lista polja koja se mogu otvoriti prema potrebama polaznika: Lekcija, Slušanje i čitanje, Gramatika, Saveti, Zadaci, Video. Pri dnu ovog dela stranice nalaze se polja koja aktiviraju kontakt sa AOS timom u slučaju potrebe ili povratak na sopstveni profil. Centralni i desni deo stranice rezervisan za interaktivni blok u kom se prikazuje živ sadržaj poput tekstova za čitanje, zadataka, audio i video zapisa i drugog. Prikaz lekcije može se videti na sajtu <https://aos.azbukum.edu.rs/>

Više od petnaest tipova zadataka primenjeno je u kursevima na svim nivoima. Polazniku zadaci nude dinamičan i efikasan način da se upozna sa novom leksikom i gramatikom, lako ponovi i utvrdi pređeno gradivo i na najbolji mogući način uradi Revizorni test koji sledi iza svake druge lekcije. Bilo da se radi o povezivanju pojmova po sličnosti ili razlikama, odgovaranju sa „Da/Ne” ili „Tačno/Netačno”, odnosno dopunjavanju dela reči ili čitavih rečenica, kao i mnogim drugim mogućnostima – svi zadaci imaju za cilj savladavanje gradiva planiranog kursom, omogućavajući sistematično i postepno uspinjanje na lestvici datog nivoa.

The screenshot shows a lesson interface for AOS. The main task is to complete a text using the correct case (accusative and locative). The text provided is: "Moje društvo veoma voli putovanja (putovanje, pl.). Mi često putujemo zajedno na nova mesta (novo mesto, pl.). Uvek želimo da vidimo nove zemlje (nova zemlja, pl.). Kada ne znamo ništa o novoj zemlji (nova zemlja), želimo da učimo o istoriji (istorija), o gradovima (grad, pl.), o prirodi (priroda), da govorimo na stranom jeziku (strani jezik). Volimo da vidimo nove kulture (nova kultura, pl.) i da probamo lokalnu hranu (lokaina hrana). Kod kuće još dugo pričamo o našem putovanju (naše putovanje)." The interface also shows a sidebar with navigation options and a top navigation bar with the AOS logo and course information.

Slika 3. Prikaz zadatka za A2.1 nivo sa popunjavanjem praznih mesta unosom ispravnog oblika imenice u akuzativu ili lokativu jednine ili množine.

4. ZAKLJUČAK

U pozadini novog Azbukumovog onlajn programa stoji nesporna stručnost i vera AOS tima da je učenje na daljinu u vremenima modernih tehnologija preko potrebno, opravdano i nadasve moguće. Ogroman entuzijazam, trud i profesionalni izazov očituje se u svakom segmentu AOS-a. Korisnici ovog programa jedine su merodavne sudije i „kreatori” budućih, usavršenih verzija onlajn platforme za učenje srpskog. Na AOS timu ostaje da pomno prati reakcije, analizira sve pristigle podatke i reaguje, kao i do sada, brzo, mudro i stručno. Sve sa ciljem da srpski jezik dobije zasluženo i važno mesto na mapi virtuelnih jezičkih svetova.

LITERATURA

- BELEGIŠANIN-ZAKIĆ, D., S. Glamočak i N. Milićević Dobromirov (2000). *Učimo srpski 2*. Novi Sad: Azbukum – Centar za srpski jezik i kulturu.
- KUREŠEVIĆ, M. i D. Belegišanin-Zakić (2002, 2011, 2016). *Gramatika srpskog jezika za strance sa vežbanjima i rešenjima*. Novi Sad: Azbukum – Centar za srpski jezik i kulturu.
- KUREŠEVIĆ, M. i N. Milićević Dobromirov (2002). *Učimo srpski 1*. Novi Sad: Azbukum – Centar za srpski jezik i kulturu.
- MILIĆEVIĆ DOBROMIROV, N. i B. Novković (2009). *Učimo srpski 1*. Novi Sad: Azbukum – Centar za srpski jezik i kulturu.
- MILIĆEVIĆ DOBROMIROV, N. i B. Novković Adžaić (2013, 2015). *Učimo srpski 1*. Novi Sad: Azbukum – Centar za srpski jezik i kulturu.

- MILIĆEVIĆ DOBROMIROV, N., Lj. Ćuk i N. Radulović (2006, 2011). *Učimo srpski 2*. Novi Sad: Azbukum – Centar za srpski jezik i kulturu.
- MILIĆEVIĆ DOBROMIROV, N., B. Novković i M. Simovljević (2008). *Az buki srpski 1*. Novi Sad: Azbukum – Centar za srpski jezik i kulturu.
- MILIĆEVIĆ DOBROMIROV, N., D. Vojnović i M. Kričković (2016). *Az buki srpski 2*. Novi Sad: Azbukum – Centar za srpski jezik i kulturu.
- MILIĆEVIĆ DOBROMIROV, N., D. Vojnović i M. Kričković (2016). *Az buki srpski +*. Novi Sad: Azbukum – Centar za srpski jezik i kulturu.
- NOVKOVIĆ ADŽAIĆ, B. (2018). *Minimalni rečnik srpskog jezika*, Novi Sad: Azbukum – Centar za srpski jezik i kulturu.
- PETROVSKI, M., N. Milićević Dobromirov i M. Simovljević (2000). *Učimo srpski 1*. Novi Sad: Azbukum – Centar za srpski jezik i kulturu.

Nataša Milićević Dobromirov

SERBIAN LANGUAGE INTERNET COURSES

Summary

On a fast developing scene of online education industry, language courses are among the most popular ones. The aim of this work is to present Serbian language internet courses and to give introduction to the newest Serbian online (AOS) platform. AOS is created by a team of experts working in the Centre for Serbian Language and Culture, Azbukum. It is designed as fully interactive online program for Serbian as a foreign or second language. Its foundations lay in Azbukum's Distance learning program - a pioneer project created in 2000, first of its type in the world. This work brings presentation of AOS platform's structure, its various programs (Regular, Focus, and Speak Up) and levels (A1, A2, and B1) together with the idea of future AOS team analytic that will lead into more polished platform performances.

Key words: Serbian online/internet study, Serbian as a foreign/second language, Azbukum online/internet/interactive courses

371.3::811.163.41'243
37.018.43:004.738.5

Milica M. Miljković
miljkovicmilica89@gmail.com

SRPSKI ONLINE – NOVE MOGUĆNOSTI ZA UČENIKE I NASTAVNIKE

Rad ima za cilj da predstavi jedan od savremenih načina predavanja i učenja srpskog kao stranog – putem Skajpa. U radu će se naći priča o razvoju privatnog projekta „Srpski Online” i iskustva iz dvoipogodišnjeg samostalnog rada, uočene prednosti i izazovi kod ovakvog tipa nastave iz ugla nastavnika i iz ugla učenika. Nakon uvodnog dela o nastanku projekta „Srpski Online”, pokazaćemo način organizacije naših časova, a zaključci i zapažanja do kojih smo došli biće predstavljeni kroz tačke „Izazov”, zatim „Pokušaj rešenja” ili „Rešenje”. U radu će se naći i komentari učenika, koji su rezultat ankete, i odgovori na pitanja o tome zašto oni žele da uče srpski, zašto su odabrali učenje putem Skajpa, kao i šta im se kod ovakvog učenja dopada, a šta ne. Rad, između ostalog, treba da podstakne nastavnike da srpski jezik i srpsku kulturu učine što dostupnijim na internetu svima onima koji uče srpski kao strani jezik širom sveta.

Ključne reči: srpski kao strani, učenje putem interneta, časovi putem Skajpa, srpski onlajn

1. NASTANAK I RAZVOJ PROJEKTA „SRPSKI ONLINE”

Projekat „Srpski Online” je nastao 2016. sa ciljem da odgovori na sve veću potrebu za učenjem srpskog jezika na daljinu i sa idejom da ponudi učenje srpskog „od kuće”, svima koji to žele – strancima van Srbije, strancima koji žive u Srbiji i svima u Srbiji kojima je srpski nematarnji jezik.

Kao svedoci ekspanzije onlajn podučavanja u svetu i u Srbiji poslednjih godina, bili smo i sami inspirisani mogućnošću brisanja velikih geografskih razdaljina uz pomoć samo nekoliko klikova kompjuterskim mišem i brojnim fleksibilnostima koje pruža ovakav rad.

Nakon kontaktiranja sa srpskim kulturnim udruženjima u inostranstvu, 2016. se javljaju prvi učenici – iz SAD-a (Kanzas) i Australije. Kasnije se pridružuju učenici iz drugih država SAD-a (Ohajo, Kalifornija, Virdžinija, Njujork, Ilinois), a zatim i iz Rusije, Čilea, Venecuele, Meksika, Irana, Engleske, Grčke, Francuske.



Slika 1. Države iz kojih su naši učenici

Od početka rada, imali smo ukupno 27 učenika, a broj aktivnih učenika tokom meseca varira. U jednom trenutku je bilo trinaestoro aktivnih, što se pokazalo kao vrlo zahtevno za individualno vođenje, s obzirom na kapacitete koje je „Srpski Online” imao u tom momentu – jednog nastavnika.

Časovi su individualni i povremeno u paru. Sa trojicom učenika, individualna nastava se odvija i putem Skajpa i uživo, u Beogradu i Nišu.

Učenici su raznovrsnih profila. Najmlađi učenici su imali šest i osam godina, a najstariji učenik preko šezdeset. Predznanje srpskog takođe varira, ali u većini su oni koji ili uopšte ne poznaju srpski ili ga znaju na početnim i (ređe) na srednjim nivoima. Samo jedan učenik je bio na nivou B2 tokom pohađanja časova.

Većini učenika je engleski prvi jezik. Od onih kojima engleski nije prvi jezik, većina poznaje engleski u dovoljnoj meri da on može povremeno da služi kao jezik posrednik.

Motivi za učenje leže uglavnom u bliskim vezama sa ljudima iz Srbije – učenici su ili potomci Srba u inostranstvu ili supružnici i partneri Srba. Približno petina učenika, međutim, ima drugačije motive – žele da nauče srpski zbog posla u Srbiji i privremenog ili stalnog života u Srbiji.

Većina učenika nikada pre nije imala nikakvu organizovanu nastavu srpskog jezika. Oni koji znaju srpski, učili su ga samo od svojih roditelja, a dvoje učenika je imalo časove – u Srbiji, tokom ranije posete i u inostranstvu, pri crkvi.

Dužina pohađanja individualnih časova je takođe raznolika. Neki učenici ostaju sa nama po nekoliko meseci, a neki pohađaju časove po dve godine i i dalje su sa nama. Većina učenika uzima dva časa nedeljno, a imali smo i intenzivnije kurseve sa po više časova nedeljno, kao i one učenike koji pohađaju samo po jedan čas nedeljno. Dužina trajanja časova je od 45 do 90 minuta.

Ove neujednačenosti su uglavnom bile očekivane i u skladu su sa našom idejom da „Srpski Online” učenicima pruži personalizovanu nastavu, u skladu sa mogućnostima, interesovanjima i potrebama svakog učenika.

2. ORGANIZACIJA NASTAVE

Već uvidom u heterogenost profila naših učenika može se zaključiti da je skoro nemoguće korišćenje jednog, univerzalnog programa po kome se radi. Vremenom se, međutim, ustalio i pokazao kao delotvoran proces kroz koji prolazi najveći broj učenika, a njegove etape su:

- 1) testiranje,
- 2) postavljanje ciljeva i očekivanja,
- 3) pravljenje individualnog plana rada,
- 4) priprema nastavnog materijala i izvođenje časova,
- 5) testiranje – provera napretka i postignuća.

Testovi koje koristimo na početku ili tokom rada usklađeni su sa nivoima znanja koje definiše ZEROJ (2003). Postavljanje ciljeva i očekivanja kao i upoznavanje sa interesovanjima učenika važna je etapa čiji izostanak može dovesti do nesporazuma, smanjenja motivacije i uživanja u radu i procesu učenja, što sve utiče na postignuće učenika. Plan rada se pravi najpre okvirno, a tokom učenja se razrađuje i dopunjuje, u skladu sa tempom koji učenik može da prati.

Nastavni materijal pravimo sami i kombinujemo delove različitih udžbenika, a koristimo i materijal dostupan na internetu: sajtove za učenje srpskog, novinske članke na internetu, blogove, Youtube, društvene mreže. Teme biramo u skladu sa godinama i interesovanjima učenika. Način odabira i predavanja leksike, gramatike i kulturoloških sadržaja menjao se tokom našeg rada, a danas se možemo pohvaliti time da radimo po preporukama relevantne literature i savremenih teorijskih dometa iz oblasti srpskog kao stranog jezika.¹

Tokom pripreme za čas, nastavnik pravi, bira i adaptira materijal, smešta ga u format Google Slide ili Google Doc dokumenta i pravi multimedijalnu lekciju. Slaganjem više ovakvih elektronskih lekcija u jedan folder, stvara se personalizovani elektronski udžbenik kome učenik i nastavnik mogu bilo kada da pristupe onlajn, a koji se po potrebi može skinuti sa interneta ili odštampati.

Pomenuta vrsta dokumenata (Google Slide odgovara formi Power Point, a Google Doc odgovara formi Word dokumenta), omogućava učeniku i nastavniku da tokom časa budu istovremeno „u dokumentu” gledajući isti tekst i sliku ili menjajući dokument u realnom vremenu. Dokument se tokom časa može menjati kao što bi se to činilo olovkom i bojama na papiru sa vežbanjima, dok linkovi koji

¹ Misli se na literaturu koja je okosnica master programa Srpski kao strani jezik na Filološkom fakultetu u Beogradu 2018/2019. Rad izlagan na konferenciji Srpski kao strani jezik u teoriji i praksi 2018. godine dopunjen je novim iskustvima iz meseci koji su usledili, i kao takav predat na štampanje ovog zbornika u proleće 2019. Detalji o studijskom programu Srpski kao strani jezik mogu se videti na sajtu Filološkog fakulteta u Beogradu.

su prethodno ili tokom časa dodati u lekciju otvaraju po potrebi dodatne opcije.

Tokom celog časa, nastavnik i učenik se vide i razgovaraju putem Skajpa, dok je lekcija sve vreme na zajedničkoj „elektronskoj tabli” u formi pomenutih dokumenata.



Slika 2. Izgled ekrana iz perspektive nastavnika; Učenica iz Australije



Slika 3. Izgled ekrana tokom časa; Učenica iz SAD-a

3. NOVE MOGUĆNOSTI I IZAZOVI ZA NASTAVNIKA

Želja svakog nastavnika i učenika je da nastavni program bude savremen i prilagođen realnim potrebama učenika. Privatni internet časovi to u potpunosti omogućavaju. Program, plan rada, nastavni materijal – individualni časovi putem Skajpa dozvoljavaju najkreativnije ideje koje nastavnik i učenik u radu mogu da smisle.

Ono što je podjednako primamljiv aspekt ovakvog rada, koji je prvi i proslavio onlajn učenje, to je velika fleksibilnost u vremenu i lokaciji svih učesnika nastave. Za nastavnika to znači da može da putuje po svetu sa svojim laptopom i da se bez problema uvek na vreme pojavi u svojoj virtuelnoj učionici.

Međutim, uz velike slobode, kao što to obično biva, idu i velike odgovornosti.

Tokom uobičajenog rada u školi nastavnici neretko imaju zamerke na program i udžbenike, ali mali broj nastavnika je zapravo pokušao da napravi

udžbenik ili program. Samostalno pravljenje ne samo plana rada već i celog programa i materijala za učenika, jeste veoma zahtevan i odgovoran posao koji nikada nije dovršen ni savršen. Nigde ne postoji pravilo kako tačno treba ukrštati teme sa gramatičkim sadržajima, niti kojim redom, a i da postoji, uvereni smo da to pravilo ne bi odgovaralo svim učenicima.

Praćenje više različitih individualnih programa dodatno otežava situaciju, te je broj učenika koje jedan nastavnik može da ima u jednom momentu prilično ograničen.

4. IZAZOVI U RADU I NJIHOVO PREVAZILAŽENJE

4.1 Tehnički uslovi

U svom radu smo se susretali sa mnogim izazovima drugačijim od onih u radu u učionici. Za početak, nametnulo se kao neophodno minimalno poznavanje informacionih i komunikacionih tehnologija. Umesto prave učionice, naš preduslov za čas je kompjuter i stabilna internet konekcija, što znači minimum 10 Mb/s. Potrebni su kamera, slušalice, mikrofoni i poznavanje rada u određenim dokumentima. Neke od učenika je potrebno bolje upoznati sa detaljima funkcionisanja Google Slide dokumenata, ali je ova obuka vrlo kratka i dovoljno joj je posvetiti mali deo prvog časa. Većina učenika sama i bez problema instalira ćirilicu i srpsku latinicu na svom računaru, a nekima od njih je potrebno poslati upustvo za to. Sva dodatna tehnička znanja nastavnika i učenika mogu samo dodatno obogatiti ovu nastavu (poput korišćenja programa Prezi, Flickr, PhotoPeach).

Za Skajp kao osnovni program za uspostavljanje kontakta odlučili smo se jer je najrasprostranjeniji besplatan program ove vrste. Osim regularnog razgovora, opcija deljenja ekrana koja postoji na Skajpu pokazala se kao vrlo korisna, posebno za zajedničko gledanje materijala kod kog je važan određen redosled pojavljivanja rečenica na ekranu, koji je u tom slučaju samo pod nastavnikovom kontrolom.

Izazov 1: Tehnički problemi. Tehnički problemi koji se javljaju u radu ogleđaju se najčešće u smetnjama na vezi, u slabijem kvalitetu zvuka ili videa tokom komunikacije putem Skajpa, što u retkim slučajevima može dovesti i do prekida časa.

Rešenje: Nastavnik i učenik pre časa treba da provere jačinu signala i ispravnost uređaja. Vreme ovde „radi za nas”, jer je s napretkom tehnologije internet veza sve stabilnija, kompjuteri su sve bolji, kao i prateći aparati. Ako problem postoji samo sa Skajpom, moguće je koristiti kao alternativu Team Viewer, Facebook Msn, Viber ili Google Hangouts.

Izazov 2: Vremenske zone. Kao što je primećeno ranije (Krajišnik 2016: 12) kod nastave putem Skajpa javlja se izazov usklađivanja vremena nastavnika i učenika. Ovo može da dovede i do pogrešnog izračunavanja vremena prilikom zakazivanja časa, naročito kada dođe do pomeranja sata, koje se ne dešava ujednačeno u celom svetu.

Pokušaj rešenja: Ono što se kod nas pokazalo kao praktično jeste korišćenje aplikacije Google Calendar. Njome se ne samo zakazuje sastanak već se i pozivaju učesnici da budu prisutni u određeno vreme u svojoj vremenskoj zoni, tako da svako ko ima Google Calendar može videti kada je sledeći čas srpskog po njegovom vremenu, tj. u njegovoj vremenskoj zoni, čime se uklanja prostor za nesporazume.

To i dalje ne menja činjenicu da se časovi putem Skajpa sa polaznicima iz Amerike u Srbiji odvijaju u popodnevnom ili večernjim časovima, a sa Australijom u jutarnjim, ali dobrom organizacijom moguće je prevazići i ovaj izazov u radu.

4.2 Metodički izazovi

Pod metodičke izazove svrstaćemo različite osobenosti nastave putem Skajpa sa kojima smo se susreli a koje su u vezi sa metodikom, iako se one često prepliću sa tehničkim uslovljenostima.

Izazov 3: Nepostojanje programa.

Rešenje: Nepostojanje jedinstvenog programa zahteva od nastavnika samostalno pravljenje individualnih programa. To u praksi znači usklađivanje potreba i interesovanja svakog učenika sa zakonitostima srpskog jezika kroz odabir tema koje će se obrađivati, nakon čega sledi konkretizacija programa kroz individualni plan rada i kreiranje lekcija za učenika, uz postavljanje očekivanog vremenskog okvira. Pravljenje individualnih planova rada i stvaranje personalizovanih elektronskih udžbenika, pokazalo se kao odlično rešenje za učenike, jer se time nastava bazira na učenikovim realnim potrebama. To je, međutim, najzloženiji i najzahtevniji deo nastavnikovog rada.

Izazov 4: Učenik nema predznanje jezika.

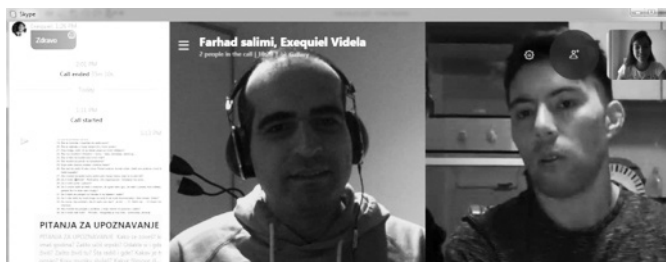
Pokušaj rešenja: Ukoliko je učenik početnik, po našem iskustvu, potrebno je na samom početku koristiti pored srpskog i posrednički jezik, tim pre što su mogućnosti za korišćenje pantomime putem Skajpa smanjene. Smatramo, međutim, da je korišćenje posredničkih jezika potrebno svesti na minimum i postepeno ih koristiti sve manje. Na časovima u paru nastavnik može da zahteva od učenika da razgovaraju isključivo na srpskom.

Izazov 5: Nedovoljna izloženost učenika srpskom jeziku. Jedan od izazova u savladavanju srpskog putem Skajpa, u odnosu na podučavanje stranih studenata koji dolaze u Srbiju, jeste to što učenik u inostranstvu napreduje sporije. Neki učenici imaju priliku da srpski čuju samo na **časovima putem Skajpa dva sata nedeljno, nemaju sa kim drugim da vežbaju svoj govor, ili još nisu na dovoljnom nivou znanja da prate srpske filmove, muziku i vesti.**

Pokušaj rešenja: Usled nedostatka realne govorne zajednice, učenicu možemo obezbediti virtuelnu zajednicu. U tome u ovom momentu veliku ulogu igraju internet forumi, sajтови i društvene mreže. Danas već postoji više grupa i stranica na društvenim mrežama koje su posvećene strancima koji uče srpski jezik. Neophodno je uputiti učenike na ove stranice i sajtove slične sadržine jer je materijal na njima važan za motivaciju, a i zbog održavanja „jezičke kondicije” u danima kada se ne pohađaju časovi. „Srpski Online” stranica na Fejsbuku, kao i druge stranice i grupe slične njoj, često objavljuju kratke izraze i zanimljivosti o srpskom jeziku namenjene strancima. Učenici se putem ovih stranica umrežavaju, razmenjuju iskustva, brzo doznaju za pojavu novih alata za učenje jezika, i dobijaju onaj važan osećaj da nisu sami, te da padeži ili glagolski vid ne zadaju glavobolje samo njima.

Uvereni smo da će se internet zajednica ljudi koji uče srpski kao strani vremenom povećavati, te je potrebno da je nastavnici srpskog podrže pravljenjem novih, lako dostupnih materijala za učenje.

Mi smo, vođeni namerom da omogućimo učenicima da razgovaraju sa još nekim na srpskom, a ne samo sa nastavnikom, osmislili metodu časova putem Skajpa u paru.



Slika 4. Čas putem Skajpa u paru – Južna Amerika, Australija i Evropa na vezi

Ovi časovi su se pokazali kao odlično osveženje u individualnoj nastavi i naišli su na vrlo pozitivne reakcije učenika. Učenicima se obično pred početak časa daju pitanja za upoznavanje i podsticanje razgovora koja oni postavljaju naizmenično, a nastavnik se uključuje u razgovor samo kada je potrebno pojašnjenje. Uspešnom se pokazala i varijanta časa na kome jedan učenik koji ima čas uživo, u prisustvu nastavnika poziva putem Skajpa drugog učenika koji je u inostranstvu i razgovara sa njim na unapred zadate teme.

Izazov 6: Vežbanje pisanja. Nije nam trebalo dugo da uvidimo da naši učenici prvobitno osmišljenim materijalom ne vežbaju pisanje olovkom, posebno ne pisana slova (što je prednost časova uživo).

Rešenje: U ovome su nam pomogli alati za pisanje mišem, program Paint, bela tabla iza nastavnika i pored učenika. Pored toga, nastavnik treba da podstiče učenika da pored elektronskih lekcija, obavezno ima i svoju papirnu svesku.

Ono što je uočeno kod većeg broja učenika, to je da oni na ovakvim časovima nemaju veliku motivaciju za dodatnim pisanjem olovkom i neophodno je stalno ih podsticati na to.

Izazov 7: Vežbanje slušanja. Kod učenika koji uče srpski putem Skajpa na početnom nivou, a pritom su bez ikakvog drugog kontakta sa govornicima srpskog, uviđa se znatno sporije razvijanje veštine slušanja u odnosu na veštinu čitanja ili pisanja. Učenik se zbog prirode većine sadržaja na internetu, u najvećoj meri oslanja na vizuelna sredstva koja su pred njim tokom časa, i ako mu se ta sredstva u nekom momentu „ukinu”, učenik se oseća nesigurno i uočljivo je da ponekad zvučno ne prepoznaje reči koje inače bez problema prepoznaje kada su napisane.

Pokušaj rešenja: Zaključili smo da je učenika potrebno od samog početka navikavati na vežbe slušanja, na audio-snimke adaptiranih rečenica koje izgovaraju maternji govornici, ali i na tekstove koje nastavnik naglas čita. Osim ovog, učenika treba upućivati na adekvatne sadržaje na internetu koji se mogu slušati i gledati tokom časa ili kao domaći zadatak. Video snimci sa Youtube-a mogu pored vežbe slušanja da budu i aktivan odmor tokom dužeg časa, posebno kod dece. Međutim, ne postoji dovoljno kvalitetnog audio-materijala za učenje srpskog kao stranog. Iako neki udžbenici imaju audio-materijal, smatramo da je potrebno kreirati dodatna vežbanja koja bi bila dobro adaptirana za odgovarajući nivo, koja bi oslikavala što prirodniji govor i koja bi bila dostupna većem broju učenika.

Izazov 8: Nedostatak stručne zajednice za nastavnika. Za razliku od rada u školi, gde su putevi rada i usavršavanja nastavnika srpskog jezika uglavnom dobro poznati, putevi nastavnika srpskog jezika koji predaje preko Skajpa su novi, još neutvrđeni. Razmena stručnog mišljenja sa kolegama je od izuzetne važnosti, i vrlo brzo smo uvideli nedostatak ovakve razmene i komunikacije u samostalnoj privatnoj praksi.

Pokušaj rešenja: Početak rada u nastavi putem Skajpa se pokazao kao povod za dalje stručno usavršavanje nastavnika u dva smera – u onom koji se tiče struke i srpskog kao stranog, i u onom koji se tiče učenja i podučavanja putem interneta. Program master studija Srpski kao strani pri Centru za srpski kao strani jezik u Beogradu može da pruži odgovarajuću stručnu podršku u adekvatnom pristupu složenoj oblasti srpskog kao stranog jezika. Osim toga, Centar pospešuje povezivanje nastavnika srpskog kao L2 iz celog sveta i doprinosi razmeni iskustava među lektorima srpskog jezika.

Drugi smer potrebnog usavršavanja podrazumeva upoznavanje sa dostignućima razvijenije i mnogoljudnije nastave putem Skajpa engleskog i drugih „velikih” jezika. Kao i kada su udžbenici u pitanju, i u nastavi putem Skajpa se treba ugledati na alate i metode za učenje na daljinu koje su već razvili nastavnici drugih stranih jezika. I jedno i drugo usavršavanje sa sobom donose umrežavanje nastavnika sa kolegama i omogućavaju stručnu razmenu mišljenja.

5. ČASOVI PUTEM SKAJPA IZ PERSPEKTIVE UČENIKA

Sa željom da unapredi način rada i dobije povratnu informaciju od svojih učenika o zadovoljstvu časovima koje pohađaju, „Srpski Online” je tokom 2018. godine sproveo dve anonimne ankete.

5.1 Prva anketa

Prvom anketom je obuhvaćeno dvadesetoro učenika koji su putem Google Form dokumenta odgovorili na 18 pitanja u vezi sa časovima koje pohađaju uz „Srpski Online”. Pitanja su imala niz ponuđenih odgovora, opciju štrikliranja više odgovora i opciju da učenici dodaju svoju odgovor. U ovom radu predstavljamo neka od pitanja iz ankete, kao i neke od najzanimljivijih rezultata.

Kod pitanja „Šta je najveća prednost časova putem Skajpa?”, učenici su imali mogućnost da obeleže:

- a) fleksibilan raspored
- b) udobna i mobilna učionica
- c) mogućnosti multimedijalne nastave
- d) ušteda vremena, papira i drugih sredstava
- e) nešto drugo (navedi šta)

Čak 85% učenika je štrikliralo „fleksibilan raspored”, a 80% njih je obeležilo „udobna i mobilna učionica”.

Kod pitanja „Koji su najveći nedostaci časova putem Skajpa?”, učenici su imali ponuđeno:

- a) tehnički problemi
- b) nedostatak papirne knjige
- c) nedostatak žive reči
- d) vremenska razlika
- e) sve navedeno vidim kao loše strane časova preko Skajpa, ali me nijedna od njih ne ometa u većoj meri
- f) ne vidim loše strane časova putem Skajpa
- g) nešto drugo

Na ovo pitanje, 40% je navelo da su to „tehnički problemi”; svi ostali odgovori su štriklirani od strane nekog od učenika, ali nijedan odgovor nije dobio više od 25%.

Pre rezultata ankete smatrali smo da su tehnički problemi najmanji i najlakše rešiv izazov (u odnosu na kreiranje kvalitetnih lekcija, dobru organizaciju nastave

ili nedostatak kontakta uživo), ali ovi rezultati pokazuju da je fokus učenika ponekad na znatno drugačijem mestu od nastavnikovog.

Kod pitanja „Zašto ste odabrali baš ovaj vid učenja srpskog?“, učenici su mogli da obeleže:

- a) nisam pronašao drugi način
- b) našao sam i druge načine ali Skajp časovi su najjednostavnije rešenje za mene
- c) dobar odnos cene i kvaliteta
- d) neko mi je preporučio „Srpski Online“
- e) pronašao sam druge načine učenja ali „Srpski Online“ je najbolji za mene
- f) nešto drugo

Ovde je 60% učenika odgovorilo da su odabrali ovaj vid učenja jer su zadovoljni odnosom cene i kvaliteta, 50% je odgovorilo da su pronašli i druge opcije ali su časovi putem Skajpa najjednostavnije rešenje za njih, 40% je dalo odgovore pod d) i e).

Još jedno od pitanja u anketi za koje verujemo da je važno, bilo je „Ako bi pronašao način da učiš srpski uživo, da li bi prekinuo sa onlajn časovima?“

Ponudeni su odgovori:

- a) voleo bih da imam uživo časove, ali trenutno ne mogu
- b) nastavio bih da uzimam časove putem Skajpa jer mi je tako komfornije
- c) voleo bih da kombinujem onlajn časove sa časovima uživo
- d) voleo bih da posetim Srbiju i imam intenzivan kurs srpskog uživo, a da po povratku kući nastavim sa časovima putem Skajpa
- e) nešto drugo

Interesantno je da je 55% učenika obeležilo opciju pod b), da bi nastavili sa pohađanjem časova putem Skajpa, čak i ako dobiju mogućnost učenja uživo. Takođe 55% glasalo je za opciju d). Njih 30% je zaokružilo c), dok je samo 20% učenika zaokružilo opciju a) i time dalo prednost časovima uživo.

Ovo nas je navelo na sledeći zaključak: većini naših učenika časovi putem Skajpa nisu puka zamena za časove uživo. Časovi putem Skajpa nisu „nužno zlo“, već imaju neke specifične kvalitete koji ih čine bitnim i potrebnim u životu naših učenika.

Ovome ćemo dodati i sledeće iskustvo: naš učenik iz Čilea je nedavno došao u Srbiju na duži period, ali je nastavio da uzima časove putem Skajpa na isti način kao i dok je bio u inostranstvu. Drugi učenik, iz Engleske, sa kojim smo počeli da radimo uživo u Srbiji, rado kombinuje časove uživo i putem Skajpa kada želi da uštedi vreme ili putuje po Srbiji. Treći učenik, poreklom iz Grčke, takođe često

pohađa časove putem Skajpa pored časova uživo, iako je u Srbiji lociran u istom gradu gde i nastavnik.

Rezultati anonimne ankete su nas ohrabрили da nastavimo s radom i pokazali su nam generalno zadovoljstvo učenika časovima preko Skajpa u okviru projekta „Srpski Online”. Plan je da se ispitivanje nastavi jer je uzorak na kome su ankete vršene mali. Osim malog uzorka, slaba strana sprovedene ankete je i to što je ona rađena samo na engleskom jeziku. Jedan od zaključaka izvedenih na osnovu ankete je da su i pored nekih pogodnosti časova uživo (poput žive reči), za neke učenike časovi putem Skajpa danas bolja opcija.

5.2 Druga anketa

Druga anketa koju smo sprovedeli imala je za cilj da kod ljudi koji uče srpski kao strani jezik otkrije kakav jezički sadržaj za učenje oni traže na internetu. Ispitanici su bili članovi grupa na Fejsbuku posvećenih učenju srpskog jezika, među kojima ima i članova koji nisu naši učenici. Anketa je takođe bila anonimna, na engleskom i imala je deset pitanja sa ponuđenim odgovorima i mogućnošću dopisivanja svog odgovora.

Anketirana su 32 ispitanika. Ono u čemu se 100% anketiranih složilo, to je da žele više materijala za učenje srpskog jezika na internetu. Posebno su zainteresovani za audio-materijal i zaokruživanjem ponuđenog odgovora su rekli da žele „audio-lekcije sa dijalogima koji sadrže svakodnevne reči i izraze“. Skoro 90% ispitanika je izrazilo želju da se na internetu napravi neka baza raznovrsnih sadržaja namenjenih onima koji uče srpski, koja bi se stalno dopunjavala, a koja bi sadržala udžbenike, filmove, pesme, zanimljivosti, testove i igre.

Kao i u slučaju prethodne ankete, uzorak je mali i istraživanje je potrebno nastaviti da bi se pribavili relevantniji rezultati. No, ova anketa može poslužiti kao orijentir za sve koji se bave nastavom i može se naslutiti u kom smeru idu potrebe učenika kada je u pitanju internet.

6. ZAKLJUČAK

Svi časovi putem interneta, a posebno privatni individualni časovi, donose i nastavniku i učeniku mnogo slobode u radu. To se odnosi na svaki segment nastave, od lokacije i vremena zakazivanja časova, preko odabira materijala koji će biti važni i zanimljivi učeniku do stila komunikacije koji određuju nastavnik i učenik.

Ovakav način rada, otvorio je, međutim, i niz novih izazova, tehničke i metodičke prirode. Cena velike slobode u privatnoj praksi je velika odgovornost nastavnika koji sam kreira program, lekcije, pa i samu virtuelnu učionicu za učenika. Tehnički aspekt rada je nezaobilazan i neophodno ga je, takođe, stalno usklađivati s napretkom tehnologije.

Sadašnji učenici, a naročito budući, provode i provodiće veliki deo svog života onlajn. Zato je pored organizovanja dobrih časova, za njih potrebno kreirati dodatne relevantne i zanimljive onlajn sadržaje. Treba težiti i stvaranju velikih baza materijala za učenje srpskog jezika na internetu i dodatnom povezivanju učenika i nastavnika srpskog kao stranog iz celog sveta.

Uvereni smo da će potrebe učenika za učenjem putem interneta rasti, a na nastavniku je da tim potrebama odgovori na najbolji mogući način.

„Srpski Online” će u budućim godinama nastojati da odgovori na različite zahteve učenika, da prati novine na polju učenja na daljinu i elektronskog učenja uopšte, i da pruži adekvatnu podršku u učenju srpskog jezika što većem broju ljudi.

CITIRANA LITERATURA

- Крајишник, В. (2016). Нека питања из методике наставе српског као страних језика. У Српски као страни језик у теорији и пракси III, Београд: Филолошки факултет, 7–26.
- ZEROJ, (2003): *Zajednički evropski okvir za žive jezike: učenje, nastava, ocjenjivanje*. Podgorica: Ministarstvo prosvjete i nauke.

ПОМОЋНА LITERATURA

- БЈЕЛАКОВИЋ, И. и Ј. Ајџановић (2011). Онлајн курс српског језика као страног: конципирање и реализација. У Српски као страни језик у теорији и пракси II, Београд: Филолошки факултет, 289–296.
- 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.
- СУБОТИЋ, Љ. и Ј. Дражић (2011). Информатичко-програмска решења за конципирање онлајн курса српског језика. У Српски као страни језик у теорији и пракси II, Београд: Филолошки факултет, 297–303.

Milica Miljković

SRPSKI ONLINE – NEW LEARNING AND TEACHING POSSIBILITIES

Summary

In this paper we introduced the project "Srpski Online". We explained how we conduct individual Skype lessons, how we make individual learning plans, and how the teacher and the student create a personalized e-learning book. We found that this method offers flexibility, and brings some new challenges as well. There are two groups of challenges – technical and teaching methodology ones. Both are possible to overcome, and in this paper we pointed out some possibilities for doing so. The poll results, although obtained from a small sample, are encouraging, and regarding Skype teaching, they can give certain pointers. One interesting fact is that most of our students would continue taking online lessons even if they could have live lessons. Second poll shows that all of the students who are members of Facebook Serbian learning groups would like to have a lot more materials for learning Serbian on the web. We predict a trend of increase in the needs for studying Serbian online, and it is up to the teachers to respond to these needs professionally. In the conclusion, we presented further plans for our project – "Srpski Online" will continue to refine its methods and to offer support to anyone who learns Serbian as L2.

Key words: Serbian as a foreign language; e-learning; Skype classes; Srpski Online

378.147::811.163.41'243(497.2)

371.671:811.163.41'243

*Сава В. Стаменковић**Универзитет „Свети Бирило и Методије”, Велико Трново**savastamenkovic@gmail.com*

КЊИЖЕВНОСТ У НАСТАВИ СРПСКОГ КАО СТРАНОГ ЈЕЗИКА

Раг се у првом делу бави стаијусом књижевности на студијама српској као странијој језика на универзитетима у иностранству, са конкретним примером ситуације на Великотрновском универзитету, на коме се, по моделу других европских земаља, славистика замењује примењеном лингвистиком са српским као другим језиком. Прво што је оваквом променом смањено јесу часови књижевности. Књижевност се јавља као једносеместрални предмет или је на неким програмима и нема. Тако се студенти могу са српском књижевношћу упознати само на часовима лекторских вежби, где се анализирамо колико има књижевних текстова у изданицима српској као странијој. Истраживање показује да највише књижевности има у америчком изданику Ронел Александер и Елен Елијас Бурсај за почетни српскохрватски и Азбуковом изданику за најредни српски. Неки изданици немају књижевних дела, а неки праве дискутабилан избор текстова и уз њих дају у најмању руку чудна објашњења. Иако нема идеалног изданика у овом смислу, многи од њих могу представљати основу од које лектори могу ићи у процесу увођења књижевности у наставу, уз коришћење и разних хрестоматија, антологија, чланци и сл. материјала.

Кључне речи: филолошка, књижевност, изданици српској као странијој језика, српски језик на страним универзитетима

1. КЊИЖЕВНОСТ У НАСТАВИ СРПСКОГ КАО СТРАНОГ ЈЕЗИКА НЕКАД И САД

Књижевност се на студијама српског као страног језика јавља на четири начина. Прво, у виду самосталних предмета из историје српске књижевности. Други начин је присуство књижевности у настави језика, тј. на лекторским вежбама, а трећи присуство књижевности у предметима везаним за културу Србије/Југославије или српски/југословенски филм (предмети као што су Историја и култура јужнословенских народа, Југословенски филм и сл.). Четврти начин је присуство књижевности у ваннаставним активностима као што су драмске секције, факултетске приредбе, филмске пројекције, превод за студентске конкурсе и часописе и слично.

Иако се сматрала интегралним делом студирања страног језика, књижевност се у последњих десетак година све више потискује из наставних планова. Предмети из књижевности се све више скраћују, са тенденцијом, многи тврде, да се она на крају и укине. На Великотрновском универзитету студијски програм Славистика полако уступа место програму Примењена лингвистика са словенским језиком као другим,¹ тј. класична филологија се полако губи, а примат преузима лингвистика усмерена ка тржишту, односно она која образује преводиоце, туристичке водиче и тако даље. Слично се дешава и на другим бугарским, али и европским универзитетима. Великотрновски универзитет тако већ шест година није уписао нову генерацију слависта, али јесте пет генерација студената примењене лингвистике.

Шта је то значило за предмете из књижевности? Док су студенти на славистици српску књижевност проучавали шест семестара, на предметима Словенске књижевности (два семестра) и Јужнословенске књижевности (четири семестра), студенти на програму Примењена лингвистика имају само два семестра књижевности, и то по 45 часова у сваком семестру. Дакле, број часова књижевности је са 375 смањен на 90. Тих 90 часова, поред српске, по програму подразумевају и хрватску, босанску и црногорску књижевност.² Јасно је да је књижевност овиме потпуно маргинализована. Сматра се да ови образовни профили, који подразумевају комбинацију два језика и туризмологије или информационих технологија, немају потребе за већим бројем предмета из књижевности, тј. да такви предмети не би допринели бољем позиционирању будућих дипломаца на тржишту рада, које остаје основна смерница при изради нових студијских програма.

2. ЗНАЧАЈ КЊИЖЕВНОСТИ У НАСТАВИ СТРАНОГ ЈЕЗИКА

Истраживања, међутим, показују да књижевност у студијама страног језика игра важну улогу. Не само у програмима студија на факултету, већ и у кратким курсевима страног језика. У уџбеницима енглеског као страног језика књижевност се редовно користи од педесетих година XX века (Türker 1991: 299) пошто су истраживања показала да лекције које укључују

¹ Први језик, тј. прва специјалност ових двоструких (или троструких) програма увек је први један од светских језика, а други је један од тзв. малих језика, у које се убраја и српски. Трећи део код троструких програма су информационе технологије или међународни туризам.

² О процентима заступљености српске књижевности у предметима јужнословенске књижевности више смо писали у чланку о настави српског и хрватског језика на Великотрновском универзитету (в. Стаменковић 2018).

књижевност дају више успеха у усвајању језика.

Осим што књижевност може бити изврстан начин за мотивисање за учење страног језика и начин да часови буду занимљивији и забавнији полазницима, њено коришћење у настави има и друге функције. Обрадом књижевних дела студенти упознају неодвојиви, по неким теоретичарима културе и најбитнији, део културе народа чији се језик учи. Књижевност се сматра огледалом националне културе (Türker 1991: 301). Преко књижевности студенти упознају и историју, традицију, обичаје и друштво земље или земаља у којима се говори језик који уче. У питању је тзв. културални модел проучавања књижевности у настави страног језика.

Књижевна дела служе и као узор – граматички, правописно и стилски. На књижевним делима студенти остварују најбољи увид у то како један страни језик може „најбоље да звучи”, а сазнају и значења бројних фраза и реалија без којих нема правог владања једним језиком. Но, истраживања показују да се и граматика најбоље усваја када се практично „види” у књижевном тексту (Babaee, Bt Wan Yahya 2014: 81). Овај модел назива се језичким моделом проучавања књижевности.

Неки теоретичари говоре и о тзв. моделу личног развоја (personal-growth model), тј. тврде да обрада књижевних дела студента унапређује као индивидуу, одн. он кроз упознавање са књижевним делима и посебно кроз дискусију о њима упознаје себе и налази своје место у друштву. Тачније, на оваквим часовима се од студента тражи „да се не изрази само о тексту, већ да искаже и мишљење и осећања која има док се упознаје са датим текстом, те да га повеже са сопственим искуством и културом из које долази” (Savvidou 2004).

Какав год приступ се изабрао, а свакако би идеално било направити неки интегративни метод који би објединио три наведена начина коришћења књижевних текстова на часу, књижевност ће бити неизоставна у настави страног језика. Она, дакле, омогућава лакше савладавање граматичких правила, дубље упознавање стране културе, те делује и на личном плану, тј. може речи и фразе везати за емоције и тако додатно учврстити знање датог језика.

3. КЊИЖЕВНОСТ У УЏБЕНИЦИМА СРПСКОГ КАО СТРАНОГ ЈЕЗИКА

Како смо на почетку показали, вероватно ће се књижевност на студијама српског као страног ускоро свести само на оно што се јавља на часовима практичног језика, тј. на лекторским вежбама. Истина је да лектор може употребљавати текстове које жели, али пракса показује да се лектори за већи део часова ослањају на уџбенике – они су добри за бољу организацију часова

и омогућавају студенту да боље прати курс. Погледаћемо зато какво је стање са уџбеницима српског као страног језика када је књижевност у питању. Фокусираћемо се на уџбенике који се користе у настави на Великотрновском универзитету.

Уџбеник Јелице Јокановић Михајлов и Весне Ломпар у издању МСЦ-а садржи три књижевна текста. На 57. и 58. страни су три народне песме – *Риба и дјевојка*, *Драји и недраји* и једна сватовска песма. Дат је и део *Ламенџа над Београдом* Милоша Црњанског (Јокановић Михајлов, Ломпар 2007: 107). Нема питања после ових текстова, очекује се само да их студент преведе и разуме, али је добро што се они тематски уклапају са лекцијама у којима су дате, што није случај са свим уџбеницима српског као страног.

Уџбеници новосадске Летње школе, *Научимо српски 1 и 2*, садрже најмање књижевности. У првом уџбенику их уопште нема, а у другом аутори бирају народну причу „Деда и репа” (Алановић 2007: 17), без икаквих предлога за њену обраду. Слично је и са причом „Добро дрво” Шела Силверстејна, уз коју иде само прости увод: „Прочитајте причу о пријатељству дечака и дрвета” (Исто: 117). Чуди избор ове приче будући да и у српској књижевности има прича на исту тему – нпр. прича „Дечак и пас” Данила Киша, која је, уосталом, ушла и у читанке, тј. школски програм у Србији.

Уџбеници Института за стране језике такође садрже врло мало књижевних текстова. Уџбеник за почетни курс, *Реч њо реч*, нуди једино народну песму „Риба и дјевојка” (Selimović Momčilović, Živanić 2008: 287), а од књижевника спомиње се само Вук Караџић (Исто: 280). И уџбеник за средњи ниво, *Више од речи*, садржи народну књижевност – у питању је легенда о настанку Ђавоље вароши (Živanić i dr. 2012: 156). Оба наведена уџбеника усмерена су на својеврстан приказ туристичке понуде Србије (у првом делу и Црне Горе), те приказ занимљивости из наше културе.

Управо у другом делу уџбеника *Више од речи* аутори чине и највеће грешке. У лекцији *Образовање и језик*, у тексту под називом „Језик – идентитет народа”, аутори дају део „из књиге Милета Недића” о обраћању Стефана Немање сину Растку, тј. говор о језику, уз закључак да је тај део „прихваћен у народу као аутентичне Немањине речи” (Živanić i dr. 2012: 52). Осим што се писац презива Медић, а не Недић, није тачно ни да је народ прихватио наведени део из књиге (која се, узгред, у систему COBISS ставља у категорију „афоризми, пословице”) на тај начин. Истина је да су неки часописи објављивали наведени део из књиге не наводећи аутора и тако свесно доводили јавност у заблуду. Реченице које говоре о „неузимању туђе речи у своја уста” страни филолози обично на часовима оцењују као незнање о развоју језика и ксенофобију, те је, према нашем мишљењу, уношење овог

текста у уџбеник, посебно уз наведени коментар, заиста потпуни промашај³. Слично се понавља на крају уџбеника, где се тврди да је извесни др Драган Раденовић 1980. проучавао дневнике Леонарда да Винчија, те да је утврдио да је велики уметник посетио Србију и да су инспирација за Мона Лизу били ликови светитељки из српских манастира (Živanić i dr. 2012: 212). Овај текст је, иначе, преузет са једног блога. Можемо замислити само реакцију неког Италијана који учи српски и наиђе на овакав текст. Од књижевника се у овом уџбенику спомињу Иво Андрић (на стр. 156), Милена Павловић Барили (на стр. 200) и Момо Капор, уз мали цитат из једног његовог путописа (на стр. 142). Оваква спомињања аутора, међутим, не отварају на прави начин простор за додатно проучавање њихових дела.

Аздукумов уџбеник *Учимо српски 1*, под насловом „Србија је позната по”, даје имена и слике Ива Андрића, Исидоре Секулић, Данила Киша, али ту су и научник Михајло Пупин, чија је књига *Од њашњака до научењака* уврштена у лектуру за основну школу, те редитељ Емир Кустурица (Милићевић-Добромиров, Новковић 2009: 35). Ово спомињање може бити предлог студенту да сам потражи нешто од њихових дела. На 107. страни овог уџбеника, без икаквог коментара, дата су имена и фотографије Светог Саве, Доситеја Обрадовића, Петра Петровића Његоша, Вука Караџића, Бранка Радичевића, Лазе Костића, Станислава Винавера и Ива Андрића. Претпостављамо да се очекује од предавача да студенте ближе упозна са њиховим опусом. На 122. страни постоји кратак пасус о Доситеју Обрадовићу, али се овде аутори више фокусирају на његову улогу у развоју школства у Србији, а не на само Доситејево књижевно дело. Треба поменути и 66. страну: уз питање „Којим редом иде прича” дате су фотографије – ово би се могло тумачити као задатак из креативног писања да нису дати прецизни натписи за сваку фотографију.

У уџбенику *Учимо српски 2*, књижевност је заступљенија. Дате су, осим слика и имена, и кратке биографије писаца – Слободана Јовановића (Милићевић-Добромиров и др. 2006: 7), Јована Јовановића Змаја (Исто: 60) и Доситеја Обрадовића (Исто: 72). У квизу на 76. страни налазе се питања: „Ко је Растко Петровић?” и „Ко је написао приповетку „Јелена, жена које нема”?”. Но, опет самих књижевних текстова нема, што је чудно с обзиром на то да овај уџбеник садржи неколико популарних песама за певање. Исте вежбе могле су се спровести нпр. на некој песми Змаја или Растка Петровића.

³ Треба приметити и нешто што се не тиче директно књижевности, али се тиче културе. Наиме, аутори уџбеника *Научимо српски 2*, у вежбању „Повежите и научите нове изразе” (Alaповић i dr. 2007: 83), дају реченицу: „Он је мој топли брат.” Можда страни студент треба да зна шта значи израз „топли брат” (ако идемо логиком да све везано за страни језик треба знати), али тај израз сигурно никада неће чути у таквој реченици – тај се израз тако не употребљава.

Претпостављамо да су аутори сматрали да књижевне текстове треба користити тек на вишим нивоима јер се у трећем Азбукумовом уџбенику, под називом *Сујер српски* (Милићевић-Добромиров, Новковић 2011), они јављају у свакој лекцији. Изабрани су класици (Доситеј Обрадовић, Алекса Шантић, Милан Ракић), савремена (Момо Капор, Драгослав Михаиловић, Давид Албахари, Чарлс Симић) и најновија књижевност (Зоран Живковић, Срђан Ваљаревић, Гордана Ђирјанић, Мирјана Новаковић, Марко Видојковић и други). Треба приметити да се ова дела обрађују онако како то и савремена методика предлаже. Обрађују се конкретне речи и фразе из текста, потом се текст и стилистички посматра, а онда се прелази на оно што Паркинсон и Рид Томас (према Vanegas 2015) називају читалачким одговором.

Од студената се, на пример, после одломка из романа *Комо* Срђана Ваљаревића тражи да објасне изреку *Ђуџање је злајло*, те да на свом језику нађу еквивалент. Потом одређују да ли су неки закључци о одломку тачни или нетачни, а на крају студенти треба да претпоставе или замисле како би прича из одломка могла да се заврши. Тај трећи део у обради текста, осим што подстиче креативност код студената, може и да прошири дискусију са дате приче на шире теме, што значи да се текст може обрадити, како предлаже Дарио Бенегас, по језичком моделу (речи, фразе), културном моделу (уознавање са другим културама, идеологијама, уметношћу другог народа), али и по већ споменутом тзв. *personal-growth* моделу, по којем студент страног језика, захваљујући књижевном тексту који се обрађује, не само да упознаје дубље савремено друштво, већ промишља и сопствену улогу у њему.

Уџбеник *Bosnian, Croatian, Serbian* Ронел Александер и Елен Елијас Бурсаћ садржи велики број књижевних текстова. Од краћих дела ту су песме Алексе Шантића, Тина Ујевића, Антуна Густава Матоша, Десанке Максимовић, Васка Попе, Фериде Дураковић, афоризми и песме Душка Радовића, а уџбеник садржи и приповетке *Осам малих њрича о мојој жени* Давида Албахарија, *Љубав на шћанолски начин* Мухарема Баздуља и *У зајрљају ријеке* Мира Гаврана.

Иако је похвално што оволико књижевности има у уџбенику за почетни ниво учења српскохрватског језика, примећујемо да се ретко после текстова јављају питања, тј. чини се да се обрада текстова своди на превод. Изузетак су поједине песме и прича Мира Гаврана, која добија посебну обраду кроз чак две странице питања и различитих домаћих задатака датих након текста. Овај уџбеник је посебно погодан за укључивање књижевности у заједничке курсеве језика, тј. у студије које подразумевају обраду двају или више стандарда нашег полицентричног језика.

4. ЗАКЉУЧАК

Можемо закључити да тренутно нема уџбеника који у потпуности, на прави начин користи књижевност у настави језика, али да се неки од њих, уз додатни напор наставника, могу за тако нешто употребити. Наравно, лектори нису ограничени само на уџбенике, те могу и сами укључивати књижевне текстове у наставу. У томе посебно помажу разне антологије и хрестоматије, али и читанке за средње, па и основне школе (нпр. *читанке Зоне Мркаљ*).

Заиста је лако избацити неке речи из песме, па тражити од студената да допуне текст, тумачити поједине фразе и изреке из текстова и тражити им еквиваленте у страном језику, предложити студентима да препричају прочитано или допишу крај неке приче. Мало је теже, али свакако од велике користи, смислити права питања везана за текст који се обрађује, тј. наћи питања која ће на прави начин пренети поруку текста, али и одвојити се од њега, тј. помоћи студентима да дати текст вежу за друга поља и шире га посматрају. У том делу који се тиче тумачења конкретног дела, а којег се, пракса показује, многи лектори клоне, могу помоћи историје књижевности, књижевне критике, прикази и интервјуи са ауторима (када су у питању савремени текстови).

Оно што је свакако најгоре решење јесте одустати од књижевних дела на часовима језика јер тиме испуштамо шансу за забавнији и интересантнији час, али и сигурно додатно унапређивање знања студената. Књижевност нуди „језик у пракси”, али и приказ наше културе, те нуди мост за повезивање наше и стране културе, тј. културе из којих долазе студенти којима предајемо. На крају крајева, грађење тих мостова је и сврха учења страних језика.

ЛИТЕРАТУРА

- ALANOVIĆ, M. i drugi. (2007). *Naučimo srpski 2*. Novi Sad: Dnevnik – novine i časopisi.
- ALEXANDER, R. and E. Elias-Bursać. (2006). *Bosnian, Croatian, Serbian, a Textbook*. Madison: The University of Wisconsin Press.
- БАВАЕЕ, R. and W. R. Bt Wan Yahya. (2014). Significance of Literature in Foreign Language Teaching. In: *International Education Studies*, Vol. 7, No. 4. 80-85.
- BANEGAS, D. (2015). *The Role of Literature in ELT – Part One*. <https://www.teachingenglish.org.uk/blogs/dario-banegas/role-literature-elt-part-one> (poslednji pristup 2. 2. 2019)
- МИЛИЋЕВИЋ-ДОБРОМИРОВ, Н. и Б. Новковић. (2009). *Учимо српски 1*. Нови Сад: Азбукум.

- МИЛИЋЕВИЋ-ДОБРОМИРОВ, Н. и Б. Новковић. (2011). *Сујер српски*. Нови Сад: Азбукум.
- МИЛИЋЕВИЋ-ДОБРОМИРОВ, Н., Љ. Ђук и Н. Радуловић. (2006). *Учимо српски 2*. Нови Сад: Азбукум.
- PARKINSON, B. and H. Reid Thomas. (2000). *Teaching Literature in a Second Language*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- SAVVIDOU, B. (2004). *An Integrated Approach to Teaching Literature in the EFL Classroom*. <http://iteslj.org/Techniques/Savvidou-Literature.html> (poslednji pristup 1. 12. 2018)
- SELIMOVIĆ MOMČILOVIĆ, M. i Lj. Živanić. (2008). *Reč po reč*. Beograd: Institut za strane jezike.
- СТАМЕНКОВИЋ, С. (2018). Како данас предавати српски и хрватски језик и културу пример Великотрновског универзитета. У: *Међународни научни састај слависти у Вукове дане (Српски језик у настави у иностранству)*, 48, 2018, 207–216.
- TÜRKER, F. (1991). Using "Literature" in Language Teaching. In: Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1991, 6, 299–305.
- ŽIVANIĆ, Lj., S. Zdravković i B. Putnik. (2012). *Više od reči*. Beograd: Institut za strane jezike.
- ЈОКАНОВИЋ МИХАЛОВ, Ј. и В. Ломпар. (2007). *Говоримо српски: уџбеник српског језика за странце*. Београд: МСЦ.

Sava Stamenković

LITERATURE IN TEACHING SERBIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Summary

The first part of the paper deals with the status of literature in the studies of Serbian as a foreign language at universities abroad, with a specific example of the situation at the University of Veliko Turnovo, where, according to the model imported from other EU countries, Slavistics is replaced by Applied linguistics with Serbian as a second language. The first consequence of this is reduction of literature classes. Literature appears as a one-semester course or is entirely missing from some study programs. Thus, students can become acquainted with Serbian literature only in practical language classes, so we analyze how many literary texts exist in textbooks for Serbian as a foreign language. The research shows that literature texts are especially present in the textbook by Ronelle Alexander and Ellen Elias Bursać for beginner course of Serbo-Croatian and Azbukum's textbook for Advanced Serbian. Some textbooks lack literary works, and some make debatable text choices and strange explanations that go along with them. Although there is no ideal textbook in this sense, some provide a good basis for teacher, who can enrich it with the use of various chrestomathies, anthologies, elementary and high school textbooks and

similar materials.

Key words: glotodidactics, literature, textbooks for Serbian as a foreign language, Serbian language at foreign universities

371.3::811.163.41'243

371.3::821.163.41.09

Биљана С. Турањанин Николојулос
Филозофски факултет, Атина
bilturan@slavstud.uoa.gr

КЊИЖЕВНИ ТЕКСТ У НАСТАВИ СРПСКОГ КАО СТРАНОГ ЈЕЗИКА

Након дугог периода намјерног раздвајања наставе књижевности и језика, данас се, при изучавању страних језика, поново у фокус ставља значајно мјесто књижевности. У раду се указује на низ предности проучавања књижевности у настави српског језика као страног са лингвистичког, методичког, а поштом и културолошког аспекта. Конкретно, представља се метод обраде текста класика српске књижевности, пријовијетке „Швабица” Лазе Лазаревића, на часу српског језика као дугог страног језика на Одсеку за руски језик и књижевност и словенске студије Филозофског факултета, Националне катодистријске универзитет у Атини. Истиче се како проучавање књижевности ипак унапријеђује наставу језика захваљујући побољшаној мотивацији студената, унапријеђеној језичкој компетенцији, као и ширењу обзора културе којој тај језик припада.

Кључне ријечи: настава српског као страног језика, књижевни текст, корелација наставе језика и књижевности, интеркултуралне везе.

1. УВОД

Знамените ријечи Романа Јакобсона о грубом анахронизму лингвиста који не разумију пјесничку функцију језика као и проучавалаца књижевности неупућених у лингвистичке методе, вјероватно су данас актуелније више него икад. Књижевности је у настави језика, нарочито страног језика, у посљедње двије деценије с пуним правом посвећена изузетна пажња, док је у научној литератури истакнут низ предности учења страног језика преко књижевног текста¹:

¹ Књижевни текстови студентима могу бити аутентичан контекст за учење граматичких образаца и лексике страног језика; због утицаја на ученикову имагинацију и осјећања, изучавање књижевних текстова пружа одличну мотивацију за учење језика; теме из књижевних дјела стимулишу дебате и дискусије које унапријеђују лингвистичко знање и комуникативне способности ученика; захваљујући књижевности, језичке норме се изучавају преко аутентичних, природних модела; изучавање књижевности унапријеђује интерпретативне и аналитичке способности ученика; књижевност представља идеалан образац за учење језика; књижевност уводи читаоца у норме и културне вриједности њених говорника (Butler 2002: 45-46).

У раду ћемо представити методологију обраде књижевног текста анализираног у настави српског језика на Одсјеку за руски језик и књижевност и словенске студије Филозофског факултета Националног каподистријског универзитета у Атини. Са студентима треће године студија, односно друге године изучавања српског језика, у љетном семестру 2015/2016. године, проучавана је приповијетка *Швабица* Лазе Лазаревића.

2. ОДАБИР КЊИЖЕВНОГ ТЕКСТА

Један од најважнијих предуслова за успјешно изведену наставу, која ће активирати менталне потенцијале студената и усавршити све четири језичке вјештине, јесте правилан одабир књижевног текста за анализу. Потребно је да предавач посједује неопходно лингвистичко и књижевно-историјско знање, али и слух за потребе и очекивања студената.

Поменута приповијетка је одабрана као репрезентативни примјер српске књижевности и књижевног правца реализма. Студенти су се и раније сусретали са српском књижевношћу, углавном преко прозних одломака и поезије, али ово је први пут да се упознају са једним комплекснијим прозним дјелом. Изазов који пружа озбиљнији и дужи текст представља позитиван импулс у мотивацији за рад. Дobar роман или кратка прича су одлични за анализу јер укључују студента у напетост заплета и расплета (Lazar 2009: 15). Сиже приповијетке који прати љубавну причу Србина, студента медицине, и Њемице, једноставан је за праћење и интересантан студентима у психолошким обртима и унутрашњем проживљавању јунака, што је још један од предуслова за успјешну и креативну наставу. Не треба пренебрегавати чињеницу да жанр и форма књижевног дјела, уколико су пажљиво одабрани, могу бити одлични сарадници у организацији квалитетне наставе. Епистоларна форма Лазаревићеве приповијетке показала се изузетно погодном на овом нивоу изучавања језика, јер су студенти у претходном семестру савладали форму како званичног тако и приватног писма. Проучавање књижевног дјела у облику писама, дакле, студентима није непознаница, него сјајна парадигма нових и интересантних могућности језичких исказа. Такође, фрагментарна форма приповијетке омогућила је да наставне јединице буду заокружене у оквир писма, односно да сваки час одликује својеврсна цјеловитост, али, такође, да мотивише студента за ишчекивање наредног писма и анализе на сљедећем часу.

3. ПРИПРЕМНЕ РАДЊЕ ЗА АНАЛИЗУ ТЕКСТА

Прије обраде књижевног текста пожељно је дати информативни оквир о штиву које ће се анализирати. У зависности од књижевног дјела

и његових особина, предочавају се историјске околности у којима је дјело настало, књижевни правац коме припада, биографски подаци писца, занимљивости везане за дјело... На овај начин, студент се пажљиво уводи у текст, а информације које наставник предочава стварају корисну позадину за ваљано разумјевање литерарног дјела. Осим тога, предзнањем о тексту који проучавамо суптилно се подстиче мотивација за рад и анализу.

У нашем случају акценат се ставља на биографске податке писца Лазе Лазаревића и аутобиографске везе са приповијетком *Швабица*, које су у научној литератури често истицане. Попут јунака своје приповијетке, Лазаревић је завршио студије медицине у Берлину. Свом позиву, а био је један од најпризнатијих љекара у Србији свог времена, подређује књижевно стваралаштво. Због тога је објавио мали број приповједака, иако су све репрезентативни примјерци форме и стила. Био је најбољи стилиста реалистичке приповијетке. *Швабица*, коју анализирамо, објављена је постхумно 1898. године.

Подсјећамо се основних премиса књижевног правца реализма и истичемо да је Лаза Лазаревић творац српске психолошке приповијетке овога правца (Деретић 1996: 318).

4. АНАЛИЗА КЊИЖЕВНОГ ТЕКСТА

Због дужине приповијетке, боље организације наставе и мотивације студената, *Швабицу* проучавамо у одломку. Управо због њене фрагментарне форме ово скраћивање не представља мањкавост у разумијевању књижевног текста. За анализу смо одабрали прво, друго, треће и четврто писмо, одломак из шестог и, као и посљедње, тринаесто писмо. Пожељно је радити у групи до 10 студената јер је књижевност идеалан стимуланс за групни рад (Lazar 2009: 24).

4.1 Текстуална анализа

Анализу текста почињемо гласним читањем и превођењем једног по једног пасуса. Пошто смо радили са студентима који већ трећу годину студирају руски језик, блискост словенских језика олакшала је превођење, али је, истовремено, донекле отежала изговор због различите акцентуације словенских језика.

Књижевно дјело представља идеалан контекст за ревизију граматичких облика у новом, интересантном контексту (Lazar 2009: 25), те се током превођења пажња студента додатно активира подсјећањем на различите граматичке форме (именице женског рода на сугласник, компарација придјева...). Такође, књижевни текст је ризница нових граматичких образаца.

Анализом приповијетке *Швабица*, студенти запажају ново глаголско вријеме – аорист, који се објашњава како морфолошки, тако и преко функције у реченици и потцртава се његова заступљеност у књижевним текстовима.

Поступно се усваја и нова лексика, при чему се инсистира на истраживачкој, асоцијативној страни преводилачког рада и уважавању реченичког контекста.

Освјетљава се улога фраза, те се пореди њихова фреквентност у нашем времену, пошто је од објављивања приповијетке прошло више од сто година². Од студената се захтјева да наведене фразе упореде са изразима у свом језику те понуде свој превод, што унапрјеђује њихову креативност и критичко мишљење.

Пошто је ријеч о приповиједи с краја деветнаестог вијека, дужна се пажња поклања и анахронизмима.

4.2 Стилистичка анализа

Због нарочитих квалитета књижевног текста, осим лингвистичке, неопходно је остварити и стилистичку анализу. Један од основних циљева је научити студенте да читају књижевност користећи адекватне стратегије, тј. да не читају како би пронашли одређене информације, него да анализирају текст преко његовог симболичког или филозофског значења (Lazar 2009: 3). Да би се дошло до симболичког значења текста, изниклог из језика, неопходно је утврдити постојање и функцију реторичких средстава и стилских фигура.

У нашем примјеру посебно развијена стилско-реторичка средства су иронија и хумор. Оба примјера стилистичке употребе језика, због свог удара на осјећања или расположења читалаца, изузетно су продуктивна у настави страног језика.

Ликови који се описују у приповиједи представљају одличне матрице за стилске покушаје сличних описа самих студената. Томе нарочито доприноси објективни, „реалистични” отклон хумористичком обојеношћу или иронијском осијенченошћу. Хумористичким описом „Дон Карлоса”

² Примјери: „врзла по глави”, „као бајаги”, „погледам је (...) испод ока”, „пођи за мене”, „да се чује како мува вечера”, „да проиграте ваш глас нарочито у мојим очима”, „сан ми се разби”, „будибокснама”, „спавати као топ”.

у приповиједи подиже се атмосфера у учионици чиме се ствара пријатан амбијент за рад³.

Сви стилско обојени искази су упечатљиви и дуже остају у памћењу. Комични изрази на један начин, а иронијски на други. Иронијском отклону приповиједача у нашој причи истраживачи су поклањали дужну пажњу. Пишући пријатељу о свом компликованом љубавном колоплету, приповиједач, не желећи да звучи сентиментално и отужно, у израз укључује иронију.

„Све ћу ти испричати. Поделићу у главе. Даћу свакој мото. Развићу сву своју музу. Тим ће бити смешније” (Лазаревић 1978: 53).

Стога реченица која слиједи, у свом крајњем патосу, оставља изузетно снажан утисак на читаоце.

„А ти се, молим те, смеј, смеј се онако од срца, како бих се ја од срца заплакао, да ме није срамота и да не морам место плача прегнути на дело поштена човека” (Лазаревић 1978: 53).

Од студената се тражи да проналасе сличне исказе у тексту и да коментаришу квалитете који доприносе књижевном штиву. На овај начин студенти постају активни проучаваоци књижевног дјела, оспособљавају се за коришћење књижевно-критичке апаратуре постављањем у улогу „узорног читаоца”⁴.

Такође, уводе се у поједине чисто књижевне поступке какав је мотив изгубљеног/ пронађеног рукописа. У нашем случају, приповиједач изврће ово познато књижевно средство и свој *исеудорукойис* замјењује за албум Помпеја. Ово је још један поступак демистификације текста којим се

³ „Наш ‘Дон Карлос’ је непрестано она ужасна противречност имену које смо му дали. Онако исто гледа испод очију, чешља косу из потиљка на чело, носи кратке панталоне и огромне ципеле и црвене велике мараме у које се усекњује и које му из џепа вире. Има бритву од које је једна страна само за жуљеве. Ту сам опазио неки дан кад је Спалдинг узео од њега бритву да зареже плајваз. По цео дан чита новине којих су му пуни шпагови. Затури се у канабе и вади једне по једне. Покаткад, пошто је наишао на нешто важно, одмакне их држећи их у левој руци и гледа их из даљине, онда удари десном руком по њима, погледа онога који најближе седи до њега, климне важно главом и промумла: *Natürlich Na-nu Donnerwetter noch einmal* онда стане ревносно све подвлачити црвеним плајвазом и, пошто одува бурмут што му је из носа пао на новине, завали се опет у канабе и чита даље. Тим исподвлаченим новинама обично повезује баба сутрадан ћупове с компотом” (Лазаревић 1978: 41).

⁴ „Ученик не прима готова сазнања, већ до њих сам долази. Управо такав вид стваралаштва и мисаоног ангажмана нуди проблемско-стваралачки методички систем. Наиме, при решавању проблема долазе до изражаја знање и умење, искуство и интелигенција, а посебно стваралачко мишљење. Делатна функција стваралачког мишљења усклађује се с природом проблема, па може при њиховом решавању да подстакне и обједини све менталне операције: запажање, упоређивање, уопштавање, закључивање, памћење, систематизовање, анализу, синтезу, индукцију, дедукцију, и др. “ (Гајић 2013: 40).

прави дистанца између наратора и приче⁵, неопходна за његово ваљано позиционирање у свијету књижевности.

Захваљујући оваквој анализи, студенти откривају суштинске квалитете књижевног текста, препознају стилске одлике усљед којих штиво припада одређеној епоси и правцу и спознају вредности које одређено дјело чини класиком књижевности⁶.

5. ДРАМАТИЗАЦИЈА КЊИЖЕВНОГ ТЕКСТА

Препоручљиво је, уколико постоји могућност за то, на часу презентовати драматизовани књижевни текст. На овај начин потенцира се слушање, као једна од вјештина приликом изучавања страног језика. Уз то, одлично се активира пажња студената који откривају измјене и прилагођавања на тексту који су већ обрадили.

Приповијетку *Швадица* драматизовала је Мелина Пота Кољевић у производњи драмског програма Радио Београда 2005. године. Пошто је текст прилагођен радијском казивању, расплет с краја приче позициониран је на почетак драматизовановане приповијетке. Избјегавамо почетак и фокусирамо се на дијелове који се односе на писма која смо већ обрадили на часу. Од студената се захтјева да уоче интервенције које је приликом драматизације учинила Кољевић. Иако захтјевна, оваква анализа доприноси динамици часа, позитивно утиче на мотивацију студената и унапређује њихове аналитичке и критичке потенцијале.

6. КРЕАТИВНО ПИСАЊЕ

Као што смо претходно напоменули, у учioniци смо обрађивали прво, друго, треће и четврто, шесто и тринаесто писмо. Но, прије обраде посљедњег писма студенти су добили задатак да самостално осмисле и напишу у епистоларној форми завршетак приповијетке. Захваљујући претходно проучаваним писмима, студенти су се добро упознали са радњом, проблематиком, формом и стилем приповијетке и, захваљујући предзнању које су посједовали, били су изузетно мотивисани за рад. „Реторика

⁵ О псеудорукопису у *Швадици* види: Милосављевић-Милић Снежана, *Швадица или реторика одјоде*, Зборник МС, 308-309.

⁶ „Свест од читаоца тражи да одреди место делу у **стилској формацији** и у **књижевној епоси** којој припада, у књижевној традицији националној, односно светској – у зависности од уметничке снаге дела којом себи тражи место у ширим структурама. Тиме се сагледава шта то дело значи укњижевној уметности и у култури уопште, одређује се његов **значај** (Илић 2013: 30).

одгоде” која карактерише саму приповијетку, погодује и привременом одгањању окончања анализе текста, укључивањем креативних потенцијала студената у само ткиво радње. На овај начин се стимулише машта ученика, и омогућава се развијање њихових умјетничких талената. „При свему овом, не смемо заборавити на упозорење рецепциониста да читалац учествујући у креирању књижевног дела и делујући тако на дело, развија и оплемењује свој дух, да и дело делује на њега – да је то узајамно деловање. Захваљујући тој узајамности, књижевно дело нас надахњује на духовна прегнућа, на стварање, на ново читање” (Гајић 2013: 33).

Интересантно је да се ниједно од писама која су написали студенти у жељи да проникну у тајну завршетка *Швадице*, није у свом расплету подударало са оригиналним завршетком. Али чак је и та чињеница дјеловала позитивно својом функцијом књижевног *изневјереној очекивања* и произвела плодно тле за сучељавања различитих мишљења.

7. ИНТЕРКУЛТУРАЛНЕ ВЕЗЕ

Један од кључних разлога који иде у прилог интерполирању књижевних текстова у наставу страног језика јесте отварање културних и традицијских хоризоната народа који тај језик говори. Књижевни текст је мајдан који показује социјални, политички, историјски и културни миље времена у којем је настало и пружа низ конкретних података о животу његових говорника. Потребно је да предавач освијетли одговарајући културни контекст књижевног дјела на који ће се истраживање фокусирати, како би се тај контекст проблематизовао и како би се на основу њега могла развити дискусија. Не можемо да будемо добри познаваоци страног језика, ни његове књижевности, ако не разумијемо културу која га је обликовала и уобличила. „Не можемо да учимо други језик ако у исто време нисмо свесни културе тог језика и односа те културе са нашом сопственом културом” (Думитрашковић 2012: 460).

Приповијетка *Швадица* сижеем који описује живот српског студента у Њемачкој отвара проблематику односа властите према страном култури. У суштини, заплет и трагика цијеле приче заснована је управо на стереотипима које главни јунак спознаје, иронизује их али против којих не може да се бори⁷. Већ самим насловом приповијетке потцртано је гледиште наратора

⁷ „Код Л. Лазаревића ‘сукоб на бојном пољу’ смешта се у собу – јунаци су немачки и српски студент. Међутим, код Лазаревића није реч о актуелизацији (новој контекстуализацији) једне од фолклорних идеологема (оне се јављају и у опозицијама ми (храбри) ↔ они (кукавице), или супротне - ‘намери се јунак на јунака’) већ о ироничној интерпретацији нечега што јесте дух времена што су ‘реалије берлинских година Л. Лазаревићевог’, што је у том смислу више реалистично, описно, него имаголошко, интерпретативно. Овај осврт

које ће осијенчити сва дешавања у причи: његова драга није Ана него Швабица. Низ је исказа гдје се у жижу ставља однос своје и туђе културе, онај непремостиви јаз који унесређује раздвојене љубавнике.

„Нисмо ништа говорили. Ја сам мислио на њу и испредао свакојакe снове. Замислих себи моје Ваљево, и њу у њему, и свет који прича о нама кад прођемо улицом: ‘Гледај га, завртила му памет Швабица’ и моја мати, црвених очију, која своје сопствене снахе не разуме, и деца мојих сестара и браће која се либе доћи мени откако сам довео њу у кућу, и њено вечно осећање усамљености, јер је нико не разуме и она никога не разуме...” (Лазаревић 1978: 59).

Судар двају култура представљен је и из другог угла – наше културе у очима странаца.

„Ти знаш да Србин на страни, а особито у класичној Немачкој, мора оуглати на овака питања; нас су толико пута питали немачки студенти (класично образовани – говоре латински и грчки као свој рођени језик) је ли Србија у Малој Азији; чудили се кад смо им казали да и ми пијемо кравље млеко, да месимо хлеб исто као и они, да имамо чак и позориште и да смо хришћани” (Лазаревић 1978: 64).

Јунак приповијетке, будући љекар Миша, кроз писма која пише свом побратиму покушава да унеколико помири двије културе и нације које су историјски ријетко биле измирене, стално растрзан трагичном кривицом да својом љубављу као иврисом вријеђа сопствену земљу, мајку и традицију. Често се служећи снажном иронијом да би горком смијеху извргао и своју љубав, али и постојеће стереотипе и да би се прича уопште могла изрећи⁸.

на Лазаревићеву приповетку за нас је значајан јер говори у којој мери се задржала тензија ми: други, али се мењао тип односа – од отвореног непријатељства у еписком песмама до пародирања или иронизације онога што је вредосни код другог” (Вукићевић, 108-109).

⁸ „Међутим, у делима неких романсијера и приповедача у другој половини 19. и почетком 20. века, нарочито оних који су се у својим формативним годинама сродили с различитим срединама, а каткад још из ране младости понели у срцу сумњу у своје личне могућности живота унутар властите цивилизације, рађа се једна нови космополитски, обично скептичан, а често и хумористички бојен поглед на свет, различит не само од једноверног средњовековног и ренесансног космополитизма, који често повезујемо с Гетеовим назорима. У том, релативно новом погледу на свет подразумева се да смо и ми смешни *друјима*, као што су други смешни нама, те да живот као игра разноликих, узајамних предрасуда открива лица и наличја не само културе којој се суди него и стајалишта са кога се суди. Као учесник у вавилонском дијалогу различитих облика живота и културних кодова у којима се они одвијају, странац постаје пробни камен не само своје цивилизације него и оне с којом долази у контакт. Тај контакт може бити пун свакојаких неспоразума; но он није извор самозадовољног смешкања, повлађивања самом себи, него шаролико – комично, гротескно, трагично или трагикомично – сведочанство о људском напору да се у непосредним личним односима ускладе, или бар приближе, непомирљиви облици живота које главним јунацима намећу, споља и изнутра, средине у којима су стасали” (Кољевић 2007: 21-22).

„Предавати страни језик, нарочито његову књижевност, значи непрестано развијати интеркултуралну свест кроз интеркултуралну комуникативну компетенцију” (Думитрашковић 2012: 459). Изучавањем основне проблематике коју приповијетка носи отвара се могућност дискусије у настави. Пред студенте се ставља задатак да протумаче овакав став наратора и да упореде стереотипе какви постоје у *Швадици* са стереотипима у њиховој сопственој култури – поткрпељујући их примјерима како из живота, тако и из њихове националне књижевности. Дијалог се успоставља са прочитаним књижевним дјелом, властитим читалачким и животним искуством и, на крају, са колегама у учионици. На овај начин, развијањем културе дијалога и дискусије, студенти се охрабрују да изразе своје ставове и осјећања и бивају оспособљени за изграђивање интеркултуралне самосвијести⁹. Гласно промишљање прочитаног развија ученичку критичку моћ запажања и уопште унапрјеђује његове комуникативне и интерпретативне способности.

8. ЗАКЉУЧАК

Из наше анализе је очигледно да се преко књижевног дјела сврсисходно и потпуно унапријеђују све четири језичке вјештине. Цијели поступак који смо спровели приликом анализирања текста, учињен је с намјером да образује читаоца у онаквог каквог је у виду имао Гете – *који њросуђује уживајући и ужива њросуђујући* и на тај начин *изнова ствара умјетничко дјело* и усавршава властити креативни израз.

На крају, књижевност има и важну улогу у унапрјеђењу моралних и етичких принципа. Коришћењем књижевности у настави, охрабрујемо студенте да их истражују и да, повезујући се с тим принципима, граде боље друштво (Lazar 2009: 3).

⁹ „Ученици би требало да могу да кроз изучавање одломака дужих или целовитих краћих аутентичних текстова стране културе да: (1) посматрају своју културу са становишта сопствене културе (тј. да добро разумеју сопствену културу); (2) да буду свесни како њихову културу виде друге земље и културе; (3) да разумеју или да могу да сагледају циљну културу из њене перспективе (да разумеју шта други народи мисле о сопственој култури); (4) да буду свесни како они виде циљну културу” (Думитрашковић 2013: 460).

ЛИТЕРАТУРА

- BUTLER, I. (2002). Language through literature through language: An action research report on the English 100 course at the University of North West. *Literator* 23 (2). University of North West.
- ДЕРЕТИЋ, Ј. (1996). *Историја српске књижевности*. Београд: Требник.
- ДУМИТРАШКОВИЋ, Т. (2012). Интеркултурална комуникативна компетенција и књижевни текст у настави страног језика. *Школа као чинилац развоја националној и културној идентитету и европских вредности*. Јагодина: Факултет педагошких наука у Јагодини, 457-462.
- ИЛИЋ, П. (2013). Читање књижевног дела – доживљај и инспирација. *Читањем ка стварању – Стварањем ка читању*. Нови Сад: Градска библиотека: Прометеј, 13-30.
- LAZAR, G. (1993). *Literature and Language Teaching – A guide for teachers and trainers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- МИЛОСАВЉЕВИЋ-МИЛИЋ, С. (2011). Швабица или реторика одгоде. *Зборник Матице српске за књижевност и језик*. Нови Сад: Матица српска, 59 (2), 307-319.
- ГАЛИЋ, О. (2013). Читање књижевног дела – доживљај и инспирација. *Читањем ка стварању – Стварањем ка читању*. Нови Сад: Градска библиотека: Прометеј, 13-30.
- КОЉЕВИЋ, С. (2007). Национални стереотипи као поглед на *друго* и *другој*. *Вавилонски изазови*. Нови Сад: Матица српска, 5-40.
- ЛАЗАРЕВИЋ, Л. (1978). *Приповејке*. Београд: Издавачка радна организација „Рад”, 37-96.

Biljana Turanjanin Nikolopoulos

THE LITERARY TEXT IN TEACHING SERBIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Summary

Our paper points to a number of advantages including literary text in foreign language teaching. By using representative literary texts, students are more motivated to adopt new vocabulary and syntax forms of language they learn. By focusing on the theme of literary work, students are more easily involved in debates, thereby enhancing their interpretative and speaking abilities. Also, it is extremely important that they acquaint themselves with different cultures through literary works, which enables the overcoming of the national stereotypes existing in every society.

Key words: Teaching Serbian as a foreign language, literary text, correlation of teaching language and literature, intercultural relations

371.3::811.163.41'243

371.3::821.163.41.09

Александра Ч. Томић

Филозофски факултет, Нови Сад

sandra-tomic@hotmail.com

Драјана М. Лишричин Дунић

Училишњски факултет Универзитета Едуконс, Сремска Каменица

ddunic@gmail.com

КЊИЖЕВНИ ТЕКСТОВИ КАО ИЗВОР КУЛТУРОЛОШКИХ САДРЖАЈА У НАСТАВИ СРПСКОГ ЈЕЗИКА КАО СТРАНОГ

У раду се давимо књижевним текстовима који могу послужити као извор културолошких садржаја у раду са страним студентима србистике. Такође ћемо приказати на који начин исти текстови могу да послуже за савладавање лексике, граматику и правописа. Сагледаћемо начин на који лектор српског језика, уз помоћ књижевних дела, може да припреми стране студенте за студентске екскурзије и посете Србији, како би студенти на најбољи начин уознали српску културу. У раду се налазе аутентични материјали које смо користили у раду са студентима србистике на Јајелонском универзитету у Кракову.

Кључне речи: српски као страни језик, култура, књижевност, методика

1. УВОД

Значај књижевних текстова у раду са страним студентима србистике у Европи и свету је вишеструк. Упознајући књижевне текстове, студенти поред упознавања српске књижевности, писаца, културе, традиције, менталитета, одлика епохе, упознају и на примеру текста вежбају лексику, граматику и правопис. Дакле, увођењем што више књижевних садржаја у наставу српског језика оплемењујемо практична знања студената. Силабуси лекторских вежби на страним универзитетима се разликују од универзитета до универзитета, с тим да је познат шири оквир подразумеваног знања за одређене нивое учења страног језика. Управо из тог разлога, веома је важно да лектори српског језика имају иницијативу и да инкорпорирају књижевне садржаје у своје силабусе како би омогућили студентима следавање ширих културолошких оквира. Поред тога, сматрамо да је неопходно детаљно

планирати организацију студентских екскурзија, јер на тај начин лектор српског језика, користећи књижевне и културолошке садржаје, има могућност да студенте припреми за одређене посете. Овакав приступ омогућава велику прагматичност наставе и детаљно повезивање наставних и ваннаставних садржаја.

Пре свега желимо да нагласимо да су искуства која ћемо поделити у наставку рада стечена на Јагјелонском универзитету у Кракову, тј. на Институту словенске филологије. Реч је о искуству у раду са студентима који студирају српски језик и књижевност у оквиру основних академских студија које трају три године и магистарских студија, које трају две године. У раду ћемо се фокусирати искључиво на предмет Практична наука српског језика, тј. на лекторске вежбе српског језика које студенти србистике традиционално имају са изворним говорником. У раду се нећемо бавити предметима који се тичу српске књижевности и историје које студенти имају са професорима, јер овим радом желимо да покажемо неколико начина на које лектор српског језика може да приступи књижевном тексту у оквиру својих вежби. У наставку рада ћемо на неколико примера показати на који начин се књижевни текст може наћи у служби културе, историје, граматике, организације екскурзије итд.

2. МАНАСИЈА ВАСКА ПОПЕ У РАДУ СА СТРАНИМ СТУДЕНТИМА СРБИСТИКЕ

Непосредно пре посете манастиру Манасија, односно непосредно пре једне од екскурзија, лектор заједно са студентима тумачи песму *Манасија Васка Попе*¹. Смартимо да је потребно да се студенти упознају са локалитетима које ће на екскурзији у Србији видети. Студенти кроз предмете који се тичу историје и књижевности обрађују многобројне садржаје и многе локације су им на тај начин већ познате. Међутим, потребно је и да лектор српског језика на својим вежбама посвети одређену пажњу организацији екскурзије. На следећем примеру ћемо то показати.

Студенти треће године основних студија, којих је било пет у групи, имали су домаћи, одн. радни задатак да пре часа одговоре на следећа питања:

1. Поморавски округ – опште карактеристике; градови и села; специфичности овог дела Србије, са посебним освртом на манастире Раваницу и Манасију;

¹ Песма *Манасија Васка Попе*, поред многобројних књижевних дела, присутна је у *Српској чийанци* (Мркаљ: 2018), која је прилагођена раду са страним студентима српског језика. Поред тога, у приручнику Лекторске вежбе налази се анализа песме *Очију њвојих да није*, која такође може бити од користи када се анализира поезија Васка Попе.

2. Чија је задужбина манастир Манисија, када је подигнута? Детаљно опишите прилике у којима настаје манастир и историјске изворе који о њему говоре;
3. Детаљно опишите манастирски комплекс и архитектуру истог;
4. Детаљно се упознајте са фрескама манастира Манасије;
5. Ресавка школа и манастирска библиотека.

Сваки студент је добио једно питање на које се очекивао детаљан одговор и презентација у виду неколико слајдова која ће пратити одговор на питање. Слајдови су садржали слике, како би студенти могли да стекну и визуелни доживљај описаних локација. Студенти су свакако, учећи српску средњовековну историју, одговоре на ова питања већ знали, па је овај вид задатка био обнављање, али су сазнали и нове чињенице. Овакве вежбе су студентима значајне јер се приликом излагања вежба и јавни наступ на српском језику. С друге стране, студенти, слушајући једни друге, могу да коментаришу, постављају додатна питања и слично. Управо овакве вежбе су драгоцене искуство за студенте. На крају последњег излагања лектор је све слајдове студената спојио у једну целину, па су студенти на тај начин имали целокупну, заједничку, презентацију. Сматрамо да су овакве вежбе више-струко корисне за стране србисте.

После оваквог увода уследила је анализа књижевног текста. Након прочитане песме, тумаче се непознате речи. После тога, следи детаљна анализа стихова. Истичемо дубоку поларизацију која је присутна у песми и покушавамо да дођемо до архетипских слојева који су у песми присутни. Студенти уочавају да песник не користи интерпункцијске знаке и имају задатак да их ставе на одговарајућа места и да уоче промене које на тај начин настају. Подвлаче се глаголска времена, одређују падежи и сл. Тумачимо симболе који се јављају у песми: јабука, сунце, прстен, звезда итд. Истиче се значај симболике боја. С обзиром на то да је у песми изражена симболика, лектор на час доноси *Речник српскога језика* и *Асоцијативни речник српског језика* како бисмо студентима приближили начин на који говорници српског језика доживљавају поменуте симболе. Рајна Драгичевић сматра да је једно од бољих решења активна употреба *Асоцијативног речника српског језика* у настави српског језика као страног јер већина лингвокултуролога истиче значај вербалних асоцијација изворних говорника на речи-стимулусе као пут ка прикупљању целокупне слике о значењу и употреби лексема-стимулуса (Драгићевић 2011: 84). О оваквим и сличним анализама књижевног дела говоре Петровачки и Штасни у тексту *Укривање симболичког и драматичког језика у анализи лирске песме на примеру Дучићеве песме Звезде*. У тексту је дат модел по којем можемо приступити песми са становишта лингвистичке стилистике, а који може бити веома користан за рад и са стра-

ним студентима србистике. Говоримо и о ритму који прати смену терцета и дистиха. Након анализе студенти су имали задатак да напишу пет кључних речи и да стварност коју је песник испевао у песми напишу у прози. Након овако одржаног часа, сматрамо да су студенти припремљени за посету манастиру Манасија.

На овом примеру можемо да уочимо да је значај књижевног текста вишеструк за учење страног језика, али и упознавање стране културе. Зорица Несторовић истиче: *Да бисмо ујознали менталијетет једној народа, најбоље је да ујознамо његову културу и књижевност као њен њосебан део јер је она најузвишенији израз језика на којем је најисана. Путовање просјором се из специјалних преноси у просјоре духа, односно у једну њоседну културолошку тјојонимију којом суверено владају тјојоси из књижевних дела усмене и ауторске лијтературе – од Урвине тјланине из наше народне ејике до Сенј Андреје рачанских монаха, од Хиландара из старе срјске књижевности до Досијејевој Трсиа, од истиока до зајада и обрјино...* (Несторовић 2016: 347)

3. КЊИЖЕВНИ ТЕКСТОВИ И ФИЛМ У ФУНКЦИЈИ КУЛТУРЕ

Књижевни текстови који се налазе у основи филмских остварења се такође могу користити на лекторским вежбама српског језика. Искуство из праксе је показало да је филм често покретач за читање књижевних дела по којима је исти настао. О томе сведоче дипломски, магистарски и докторски радови студената на страним универзитетима. Радећи са страним студентима можемо користити више различитих модела у настави. Могуће је организовати нпр. Месец српског филма, где би се, у зависности од техничких услова, у одређено време организовале филмске пројекције. На поједним универзитетима су оваква дешавања намењена свим студентима, а не искључиво студентима србистике. Наша искуства сведоче да лектор може да зада студентима, као домаћи задатак, да гледају одређене филмове и да се на лекторским вежбама заједнички сумирају утисци. На тај начин су наши студенти упознали дело Душана Ковачевића. У оквиру часова књижевности студенти су читали одређена дела, а на лекторским вежбама детаљно се говорило о филмовима које су студенти гледали. У оквиру једног месеца студенти су имали задатак да гледају следеће филмове: *Марјонци тјрче тјочасни круј, Балкански шиијун, Ко тјо тјамо тјева и Професионалац*. Поред тога, студентима је остављен избор да прочитају једну драму Душана Ковачевића. На последњем часу у месецу, на којем смо се бавили делом Душана Ковачевића, студенти су износили своје виђење поетике овог аутора. Управо на овај начин студенти су се критички осврнули на дело, али и на епоху и тренутак у коме аутор ствара, на слике једног времена и народа, хумор, културолошки оквир итд. Заинтересованим студентима је понуђено да прочитају *Сумњиво лице* Бранислава Нушића и *Балкански шиијун* Душка

Ковачевића да би учили паралелу између наших најзначајнијих комедиографа који су обележили различите периоде.

Поред приступа који тематизује филмове једног аутора, могуће је организовати и Месец српског филма, који се бави различитим филмовима који за основу имају књижевни текст или пак живот одређеног књижевника. У оквиру оваквих мотивских целина, студенти су гледали следеће филмове: *Бановић Сїрахиња*, *Дервиш и смрт*, *Бој на Косову*, *Санџа Мариа дела Салуџе*, *Јасїук їроба мої* итд. Сваки од ових филмова је послужио као инспирација за читање књижевног дела. Сава Анђелковић у тескту *Јуїословенски и срїски филм – боїаїсїтво у настїави срїскої као сїїраної језика* (2016: 387–397) преноси своје искуство у вези са корићењем филма на катедри Славистике на Сорбони. Реч је о тексту у којем је аутор поделио своја искуства о организацији наставе и пројекције филмова од 1995. до 2014. године. Поменути рад лекторима може послужити као пример за организацију курсева који се тичу филма. Поред тога, сматрамо да би било добро када би се катедре на којима се изучава српски језик умрежиле и заједнички организовале Дане српског филма или неки сличан догађај, који би се на исти начин организовао на свим катедрама у Европи и свету.

У нашој пракси је изузетан пример било и гостовање проф. др Бранке Јакшић Провчи са Филозофског факултета у Новом Саду, која је студентима одржала предавања на теме: *Време и їрича у роману Удїсїтво са їредумишїајем Слободана Селенића* и *Елементиї їараболе Андрићеве Проклетїе авлије*. Студенти су непосредно пре предавања гледали филмове *Удїсїтво са їредомишїајем* и *Проклетїа авлија* и имали могућност да прочитају истоимена књижевна дела. На овај начин су студентни били припремљени и веома заинтересовани за предавање, о чему су сведочила многобројна питања и разговор након предавања. Примере добре праксе је неопходно неговати и омогућити што више гостовања професора са српских универзитета, како би студенти били у прилици да чују живу реч изворног говорника и стручњака за одређену област. Атмосфера у групи, након оваквих гостовања, изузетно је добра и студенти су веома мотивисани и заинтересовани да наставе учење и усавршавање.

Поред тога сматрамо да је значајно да лектор одређене датуме у српској историји обележи са студентима. Пројекција одређеног филма може бити добар пример тога. У току 2014. године, Европа и свет су обележили почетак Првог светског рата. Студенти српске филологије су гледали документарно-играни филм *Србија у Великом раїу*, а касније и филм *Милунка Савић – хероина Великої раїа*. Оваква остварења нам омогућавају да студентима прикажемо савремено читање српске, али и светске историје. У поменутиим филмовима говоре истакнути савремени стручњаци, што студентима може бити од велике користи уколико се оваквим и сличним темама буду бавили на студијама. Не смемо заборавити да на овакав начин студенти

упознају савремену културну сцену Србије. Поменуте документарно-игране форме су такође инспиративне јер у себи садрже инкорпорирана књижевна дела: *Живот човека на Балкану* Станислава Кракова, *Успомене Борисава Станковића*, *Српску њрилоију* Стевана Јаковљевића итд. На лекторским вежбама смо обележили стогодишњице значајних датума који се тичу учешћа Србије у Првом светском рату управо анализирајући текстове песама које су обележиле рат: *Тамо далеко*, *Марш на Дрину*, *Креће се лађа француска*, *Плава тродница* Милутина Бојића, *Међу својима* Владислава Петковића Диса итд. Студенти, учећи и певајући поменуте песме, могу да доживе и да се идентификују са тадашњим дешавањима, а поред тога, наравно, и да науче језик. Говорећи о значају песама у раду са страним студентима србистике, Александра Матрусова истиче да би се одабрала одговарајућа песма, потребно је најпре одредити циљ који треба остварити у наставном процесу: да ли се вежба лексика или граматика, да ли има пуно речи и да ли их студенти могу схватити на основу контекста (Матрусова 2016: 384). Дакле, сви културни и књижевни садржаји којима се бавимо на часовима бивају у функцији учења језика. Поред тога, студенти виших година студија су имали избор да прочитају *Дневник о Чарнојевићу* Милоша Црњанског и *Велики рај* Александра Гаталице. На овакаве и сличне начине можемо приступити многим значајним датумима у српској историји јер управо овакав приступ ствара својеврстан културни образац који ће студентни врло лако разумети и усвојити.

Поред књижевног текста који се налази у основи филмског остварења, важно је да лектор обрати пажњу и на нематеријално културно наслеђе, које такође може бити инкорпорирано у наставу. У овом раду ћемо навести један пример. Наиме, у оквиру Интензивног курса српског језика², студенти се упознају са феноменом српске славе. С обзиром на чињеницу да су Срби једини православни хришћани који познају славу у облику у којем се обележава, сматрамо да је важно да се студентима омогући да осете атмосферу славе. У оквиру кулинарске радионице коју наши студенти имају на првој години студија, могуће је направити славски колач, жито и традиционалну славску трпезу. У том моменту је могуће бавити се и књижевним текстом који ће студентима омогућити да доживе традиционалну атмосферу славе. Наиме, непосредно пре кулинарске радионице на лекторским вежбама се анализирају традиционалне форме здравице и молитве, како бисмо студентима, кроз књижевни и културолошки аспект приближили српску традицију. Поред тога, могуће је обележити школску славу, Светог Саву, и на

² О Интензивном курсу српског језика и организацији многобројних ваннаставних садржаја на Јагелонском универзитету је било више речи у тексту Александре Томић, *Иво Андрић и Јагелонски универзитет* – *након првог столећа*, Андрићев институт, Андрићград 2017. Текст је доступан и у електронској форми: https://doi.org/10.18485/ai_most.2017.ch17.

страним универзитетима на којима се изучава српски језик. Том приликом, поред поменутих обичаја, студенти могу да науче и *Химну Свештом Сави*. У оваквим текстовима се огледа традиционални дух језика, док драмски текстови и њихове екранизације омогућавају страним србистима да доживе савремену живу реч. Дакле, сматрамо да је потребно употпунити наставу српског језика, како бисмо имали студенте који поред знања струке имају и много шира знања и интересовања. Лектор је задужен да понуди културне садржаје у оквиру свог предмета, које ће студенти у даљем студирању и раду надоградити.

4. ЗАКЉУЧАК

Овим радом смо желели да прикажемо књижевне текстове као неисцрпан извор културолошких садржаја у настави српског језика као страног. Кроз неколико примера смо показали на који начин можемо књижевна дела ставити у функцију учења страног језика на лекторским вежбама. Стране студенте србистике неопходно је оспособити за широко посматрање српске културе, у чему нам књижевност помаже. Управо из тог разлога сматрамо да је потребно пажљиво и детаљно приступати изради силабуса, организацији наставних, ваннаставних и културолошких садржаја, обележавању одређених датума и празника. Сматрамо да би било добро када би постојао заједнички оквир којим би се лектори запослени на страним и српским универзитетима умрежили и стратешки деловали када је реч о оваквим темама.

ЛИТЕРАТУРА

- АНЂЕЛКОВИЋ, С. (2016). Југословенски и српски филм – богатство у настави српског као страног језика. У: Весна Крајишник (ур.), *Српски као страни језик у теорији и пракси III*. Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик, 387–397.
- ДРАГИЋЕВИЋ, Р. (2011). Лингвокултуролошки приступ настави српског језика као страног. У: Весна Крајишник (ур.), *Српски као страни језик у теорији и пракси II*. Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик, 81–93.
- ИВАНОВА, И. (2011). Лингвокултуролошки коментар књижевног дела у настави српског језика и књижевности. У: Весна Крајишник (ур.), *Српски као страни језик у теорији и пракси II*. Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик, 113–122.
- ЛОКАНОВИЋ, Михајлов Ј. (ур.) (2018). *Лекторске вежбе*. Београд: Филолошки факултет, Међународни славистички центар.

- МАТРУСОВА, А. (2016). Песме у настави српског као страног језика. У: Весна Крајишник (ур.), *Српски као страни језик у теорији и пракси III*. Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик, 379–385.
- МРКАЉ, З. (2016). Коришћење различитих типова текстова у настави српског језика као страног. У: Весна Крајишник (ур.), *Српски као страни језик у теорији и пракси III*. Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик, 357–377.
- МРКАЉ, З. (прир.) (2018). *Српска чистијанка*. Београд: Филолошки факултет, Међународни славистички центар.
- НЕСТОРОВИЋ, З. (2016). Књижевни текстови у настави српског као страног (примери обраде). У: Весна Крајишник (ур.), *Српски као страни језик у теорији и пракси III*. Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик, 347–355.
- ПЕТРОВАЧКИ, Љ. и ШТАСНИ Г. (2010). *Методички системи у настави српског језика и књижевности*. Нови Сад: Филозофски факултет, Одсек за српски језик и лингвистику.
- ПИПЕР, П. et al. (2005). *Асоцијативни речник српског језика*. Београд: Филолошки факултет.
- РАДУЛОВИЋ, О. (2011). *Нове научне методологије у настави књижевности*. Нови Сад: Орфеус.

Aleksandra Tomić, Dragana Litrićin Dunić

LITERARY TEXTS AS A SOURCE OF CULTURAL CONTENT IN THE TEACHING OF THE SERBIAN LANGUAGE AS FOREIGN LANGUAGE

Summary

In this paper we deal with literary texts that can serve as a source of cultural content in working with foreign students of Srbsitics. Likewise, we are going to show the way the same texts can serve for overcoming lexis, grammar and orthography. We will examine the way in which Serbian language lector, with the help of literary works, can prepare foreign students for student excursions and visits to Serbia, in order for students to get to know Serbian culture in the best possible way. This paper consists of two parts. The first part of the paper provides an overview of the importance of cultural content in work with foreigners, while the second part is a methodical approach to the topic. This paper consists of authentic materials that we used in lessons with students of Srbsitics at the Jagiellonian University in Krakow.

Key words: Serbian as foreign language, culture, literature

811.163.41'243
811.163.41'373.7

Весна Г. Половина
Филолошки факултет, Београд
polovina.v@gmail.com

КРИЛАТИЦЕ У КОНТЕКСТУ – ПРИМЕНА У НАСТАВИ СРПСКОГ ЈЕЗИКА

Крилатице, попути пословица, изрека и сл., специфичан су део језичког корпуса, а њихово појављивање у комуникацији код изворних говорника може представљати посебан проблем за ученика српског језика као страног. Наиме, крилатице су везане за контекст из којег постоје и поједино је познавати тај контекст да би се разумеле. Изворни контекст може бити књижевно дело, историјски догађаји и личности, док савремене крилатице постоје и из реклама, филмова, песама, телевизијских емисија, изјава политичара и других јавних личности и сл. Међутим, истраживање њихове употребе није довољно проучавано. Посебну пажњу у овом раду посветићемо крилатицама које су произашле из српских филмова у последњих неколико деценија, а у употреби су код говорника српског језика. У настави српског језика као страног оваква тема највише може да допринесе повезивању језичких и културних компетенција код ученика.

Кључне речи: крилатице, филм, контекст, реконтекстуализација

1. О КРИЛАТИЦАМА И СЛИЧНИМ ЈЕЗИЧКИМ ИСКАЗИМА

Када се погледа литература која се бави кратким текстуалним формама, исказима који се употребљавају као мудре или духовите самосталне целине, постаје јасно да је „жанровски” веома тешко дефинисати и оделити једно од другог: цитате, изреке, узречице, пословице, афоризме, диктуме, слогане, гесла, крилатице, и сл. Могући надређени термин, да су то релативно фиксирани, устаљени језички изрази могао би обухватити и клишеиране изразе, експлетиве, формулаичке изразе (поздраве, извињења, клетве), колокације, фразеологизме итд.

Слично неким ауторима који се баве, додуше, превасходно пословицама (Mieder 2004, Goddard i Wierzbicka, 2014) сматрамо да тумачење значења оваквих термина у општем језику доприноси и сагледавању датих појава са антропо/етнолингвистичког и кутуролошког становишта.

Показаћемо на примеру речника општег језика (Речник српског језика, Матица српска) како се наводе релевантна значења неколико сличних термина: *афоризам* – „мисао изражена у краткој, сажетој

реченици, сентенција”; *изрека* – „сажета реченица која садржи какву мисао или моралну поуку, мудра реченица, сентенција”; *јословица* – „кратка, сликовита изрека као израз животног искуства или мудровања, најчешће с поучним смислом, гнома”; *крилатица* – „духовита, карактеристична реч, реченица која је у широкој употреби”. Интересантно је да су свим лексемама заједнички атрибутути: „кратко” и „сажето” за форму, за садржај „мисао” и „мудрост”, а додатна особина може бити да се ради о „моралној” или „духовитој” реченици/мисли. Једино је код крилатице поменуто да је „у широкој употреби”.

Како ће се третирати крилатице и сличне појаве у стручној литератури у великој мери зависи од угла из кога се прилази проблему. Тако Сесар (Sesar, 1998), пишући о крилатицама у фразеолошким реченицама, што само по себи упућује на то да их посматра управо са фразеолошког становишта, мора да се ограничи од таквог уског приступа, па каже: „*stoji činjenica da sve krilatice nisu frazeološke naravi (mnoge su jednostavne metafore ili gnomski iskazi) pa ih frazeološki rječnici ni ne mogu obuhvatiti*”. С обзиром на тако одабрану тему, она у примере крилатица убраја изразе попут: *kula babilonska, dolina suza* (из Библије), *Kupidova/Amorova strijela, kruha i igara*, (из античких извора), *okrugli stol, ljubavni trokut* (из европске културе), *na rubu pameti* (хрватске крилатице) (Sesar, 1998: 308).

Уврежено је мишљење да је једна од најкарактеристичнијих особина крилатица чињеница да је њихово **ауторство познато**. То их доводи у везу са цитатима. Међутим, крилатице могу бити широко познате, али говорници не морају нужно знати оригиналног аутора или оригинални контекст. С друге стране, наводи се и да је увођење цитата, пословице, крилатице у неки дискурс праћено „позивањем” на извор, макар он био неодређен, непоуздан или нетачан, што показују искази којима се такве форме понекад уводе у говор: *Како каже наш народ, Шћо би рекао Вук*, па се онда цитира пословица, изрека. Тако и Годар и Вјежбичка наводе да „Када Мексиканац користи пословицу, (*dichos*), воли да је припише некој особи, личности” (Goddard and Wierzbicka, 2004: 185).

Друга важна особина крилатица је да је **ушла у (широку) употребу**. Ово би могао бити један од критерија доста значајан за разликовање крилатица од, рецимо, афоризама или цитата у административном/научном дискурсу. Када се говори о фреквентности употребе крилатица, та тема би се могла обрадити на сличан начин који се примењује за одређивање паремиолошког минимума, било преко корпуса, било преко анкета са довољним узорком говорника једног језика (Mieder, 2004: 128). Употребна вредност неке крилатице се може одредити и према томе колико дуго опстају у употреби у датом језику (тако је, на пример, Вукова крилатица „Пиши као што говориш, читај како је написано” свакако већ дуже време једна од најпознатијих у нашој култури). Ипак, иако постоје начини да се утврди њихова употреба у разним

врстама дискурса, увек има места сумњи да је ли тврдња о „раширености” таквих форми тачна (упор. Половина и Кашић, 2017: 152-153).

Многи дискурси, па и контексти, могу постати обележени неким исказом који се укорени у памћење говорника у датој култури. Колико ће се нека крилатица користити зависи и од релативне познатости оригиналног текста/контекста. Тако се античка крилатица хлеба и игара најчешће везује за политички контекст. Тај израз се и данас најчешће употребљава као алузија на сличне друштвено-политичке ситуације. Наведена крилатица је добила статус фразеологизма због свог вековног опстанка, а за многе савремене крилатице из политичког домена нисмо сигурни колико ће опстати. На пример, питање је колико ће још опстати крилатице из периода последњих година двадесетог века попут: *Слојџер Ника за њредседника, Волим и ја вас, Ми смо само случајни њролазници*, осим код генерација које се још сећају политичке ситуације из тог периода.

2. КУЛТУРОЛОШКА СПЕЦИФИЧНОСТ КРИЛАТИЦА ИЗ ФИЛМОВА

Крилатице из филмова могу бити „глобалне”. Тако су неке крилатице из америчких филмова познате и у нашој средини. Рецимо, из старијих америчких филмова навешћемо: *Frankly, my dear, I don't give a damn*, из „Прохујало са вихором” (1939), или *Nobody's perfect* из „Неки то воле вруће” (1959), *Shaken, not stirred* из „Џејмс Бонда” (1962), док су из релативно новијих филмова: *I'll be back* из „Терминатора” (1984), *You talkin' to me* из „Такси возача” (1976).

У којој мери се такве крилатице изговарају на српском или енглеском, може да зависи од низа фактора, а пре свега од социјалне, генерацијске припадности говорника, као и од тога колико их је могуће добро превести. Тако се крилатица *Nobody's perfect* сасвим успешно преводи српским еквивалентом „Нико није савршен”, између осталог зато што личи и на сасвим обичан топос, док би превод исказа: *Frankly, my dear, I don't give a damn* могао имати више варијанти: „Искрено драга, више ме се не тиче/ баш ме брига/ Искрено речено, није ме брига”, те стога не може лако да се „овековечи” у сталној форми у српском преводу. С друге стране, пример крилатице која има успешан превод у српском јесте: „Шефе, који ти је враг?”, и она се вероватно ретко чује у оригиналној варијанти (*What's up, Doc?*), из цртаног филма „Душко Дугоушко”.

Иако су то, по нашем схватању, основни разлози употребе енглеског оригинала или српског превода, могући су и неки други. Рецимо, крилатица *I'll be back* представља крајње једноставан исказ и на енглеском и на српском (а таквих има и у нашим филмовима, као што ћемо касније показати), те је у употреби само оригинал, јер је поента и у сасвим неемфатичној

прозодији којом је изговара Терминатор полицајцу на улазу у полицијску станицу, након чега излази на паркинг, улази у џип, и џипом улеће поново у станицу, раздијајући све на путу до пријемног шалтера. Такав контраст између прозодијске монотоности исказа и потоње драматичне сцене вероватно се успешније асоцира изговором енглеског оригинала.

Већина крилатица из филмова су ипак, сматрамо, културно специфичне, јер мало филмских остварења из других средина, осим америчких филмова, стиче популарност какву имају домаћи филмови, па су стога бројније крилатице које потичу из филмова управо из наше културне средине. Углавном се ради о, условно речено, **култним** филмовима. Како се у литератури наводи, један од услова да се неки филм прогласи „култним” јесте да има релативно сталну публику која га често гледа изнова, зна читаве дијалоге из филма, а понекад и говори реплике наглас док гледају филм. Сврставање неког филма у „култни” није свугде исто дефинисано, али у настојању да објасни овај феномен, У. Еко (Есо, 1985) наводи како гледаоци филма „Казабланка” (1942) често изговарају најбоље реплике и пре него што их глумци изговоре. Иако није велике естетске вредности, вели Еко, овај филм поседује низ наративних архетипова, па чак сматра да је један од фактора његовог статуса „култног” филма чињеница да у њему постоје „оквири”, делови који се могу екстраховати, препознати као стандардне, стереотипне ситуације, типичне и привлачне да обележе одређени културни простор или време (Есо, 1985: 5). У случају крилатица из домаћих култних филмова, наведене особине свакако могу бити примењене, али постоје и додатни језички и културни аспекти који условљавају њихову популарност.

3. КРИЛАТИЦЕ У ДОМАЋИМ ФИЛМОВИМА

Захваљујући развоју дигиталне технологије, могуће је наћи спискове, често и одломке из филмова, и то под разним називима на интернету: „реплике”, „бисери”, „цитати”, „провале” из домаћих филмова. Спискови таквих цитата су разноврсни и представљају субјективан избор гледалаца (као што ће бити, уосталом, и наш избор крилатица) и углавном их праве или допуњавају поклоници тих филмова.

Цитате који се понављају на интернету, а за које смо чули или нашли потврде да се употребљавају као крилатице у говору, можемо посматрати са разних аспеката. Ми ћемо их груписати у неколико категорија које се углавном базирају на неком доминантном језичком обележју, уз напомену да такву класификацију нипошто не сматрамо потпуном или исцрпном, већ је уводимо зато што нам олакшава приказ неких особина таквих израза, врло хетерогених и по форми и по садржају, као и по функцији. У наредним редовима, за свако обележје крилатица даћемо само понеки пример, а не све могуће крилатице, с обзиром на то да циљ овог рада није њихов лексикографски попис.

Можда је најважнија особина већине примера које ћемо навести чињеница да они представљају веома обичне, свакодневне исказе. Да наведемо само један пример, међу крилатице се убраја и: *Људи ја мајка*, исказ које је и пре филма „Жикина династија” (1977-1992, серијал филмова) свакако био употребљаван, а данас га многи говорници везују управо за овај филм. То такође показује да свакодневни изрази у српском језику могу да добију нову културолошку вредност, нову конотацију, везивањем за неки нови културолошки контекст, у овом случају за филм. Дакле ради се о **реконтекстуализацији, новој употребној вредности** таквих израза.

Посебну стилску вредност добијају **свакодневни изрази, прозодијски маркирани**, односно изговорени на посебан начин, а имају духовит, комичан или драматичан филмски „оквир”, да употребимо Еков термин. Тако главни јунак филма „Национална класа” (1979), Флојд, у једном тренутку изговара реплику: *Ти ћеш да ме научиш како иду брзине!*. Иако сасвим уобичајен израз, оно што га чини посебним јесте филмски контекст – дијалог између Флојда и будућег таста који га упућује како „иду брзине”: у Н, прва горе лево, „;” и док таст окреће леђа, Флојд изговара тихо, стиснутих усана, „кроз зубе”, своју реплику, да би одмах потом, пошто га „таст” пита је ли нешто рекао, гласно и уз широки осмех казао: „Ништа, хвала, чика Бобо”. Дакле, контраст између прекорног и љутитог садржаја исказа и тихог изговора да га таст не чује, показује типично повлачење младог јунака ауто-трка пред будућим тастом.

Специфичну прозодију има чувена реплика из филма „Лепа села лепо горе” (1996): на реплику ратника Милана: „Је ли шупак, које си ти националности?”, комични лик социјалног маргиналца одговара: „Ја сам н-н-н-н-наркоман”. Овај одговор је обележен муцањем лика и ако се употребљава као крилатица, обавезно се имитира такав изговор.

Крилатице које карактерише извештан **хумористични преокрет** унутар кратке реченице углавном се налазе у филмовима који су настали по текстовима Д. Ковачевића. У филму “Маратонци трче почасни круг” (1982), током сахране најстаријег Топаловића остале су запамћене неколике реплике: „Драги наш оче, умро си у цвету старости”; „Драги наш оче, умро си пред сам крај живота”, са неуобичајеним и неочекиваним одредбама у односу на знатне године преминулог, као и коментар над још једним Топаловићем, дубоко зашлим у старост, који случајно упада у раку: „ Њему се не исплати да излази из гроба”.

У употреби су и неке **крилатице које садрже властита имена**. Тако је из „Маратонаца...” остао израз: „Лаки је мало нервозан”, и то наравно, у овиру сцене када је Лаки више него нерозан. Ту је и чувено: „Вози, Мишко!” из „Ко то тамо пева” (1980); па: „Никола, јави се вечерас, па да идемо негде да се зезамо”. из „Ми нисмо анђели” (1992). Затим: „А, Dolce&Gabbana? И њега ћемо да хапсимо!” – изговара полицајац у филму „Муње” (2001), као

и: „Њено име ми је данима одзвањало у глави. А звала се сасвим обично: Јагодинка Симоновић!” – „Варљиво лето 68 (1984)”

Неке од крилатица тешко је раздвојити од дијалога, или се **напросто више реплика из дијалога цитирају као целина**. То се може рећи за следеће примере: на претњу Билија Питона да ће му уништити кућу ако не врати дуг, Лаки тражи да овај понови претњу: „Шта ће бити с кућом?!”, на шта Били одговара: „Запалићу је!” („Маратонци...”). Из „Ко то тамо пева”, преузима се и шири дијалог, (а не само фрагмент: *Дај њеи караша*), : „Ма видиш да је сиротиња!”, „Ко, бре, сиротиња! Дај пет карата!”. Позната је и дијалогска размена из „Варљивог лета 68”, када судија Веселин Цветковић објашњава како се треба здраво хранити: „Данас црвено, сутра зелено, а прекосутра, је ли – жуто”, на шта му син одговара: „А њему гуска!”.

У неким случајевима можемо чак говорити о „**дескриптивном**” типу крилатица: - „’Бем ти државу, праве онолике болнице, школетине, а затвори оволицки!”, из филма “Три карте за Холивуд” (1993); затим: „2.000 динара за шољу, 1000 за цеви, 950 за водоинсталатера... Пензија 200 динара. Па, добро, за једно две године ћу моћи да серем к’о човек. Е па неће моћи!”, из филма „Професионалац” (2003); или, пак, „**наративним**”: „Цео живот сам штедела, скупљала пару на пару, јела коске и качамак, пушила највећу крцу, и шта сам уштедела? (Син: „Кажи, мама, шта?”) „Ништа!” из „Тесна кожа 1” (1982).

Неке крилатице можемо сматрати **сасвим новим** по неубичајеном избору лексике, иако свака на свој начин репрезентује стереотипну ситуацију: „А како је код вас у Шведској? Зима, а? Ал’ стандард, јебига!” из филма „Лепа села лепо горе”. Овакав исказ епитомизује културолошки став према богатим, а хладним западноевропским земљама у којима има много наших гастарбајтера. Или такође веома позната реплика из „Балкан експреса” (1983), када на питања полицајца који растерује „нераднике” са плаже: „Јеси ли ти музичар?”, долазе реплике: „Не, нисам музичар. У ствари јесам... Па, не, кажем нисам...”; „Само тетки да однесем лек, па ће...”. Ова последња реплика је постала типична крилатица за ситуације у којима се особа покушава извући из незгодне ситуације, па измишља потпуно бесмислен изговор.

Неке крилатице су веома добра илустрација **интертекстуалности** о којој говори и У. Еко (1985). Тако у „Балканском шпијуну” у једној сцени главни јунак се воки-токијем јавља брату: „Соко зове Орла”. У наредном призору се види брат како пада са дрвета, своје „осматрачнице”, уз реплику: „Орао пао”. Ово је већини говорника српског миљеа јасна асоцијација на ратне, партизанске филмове из друге половине двадесетог века. Мање је директно повезивање са неким претходним контекстом у случајевима попут: „А, Dolce&Gabbana? И њега ћемо да хапсимо!” – што изговара полицајац у филму „Муње”, а такав исказ свакако асоцира на стереотип о слабо образованим полицајцима. Могуће је наћи неки сличан, претходни текст,

на пример, за крилатицу: *Лаки је мало нервозан*. Наиме, многи припадници српске културе сетиће се и сличног исказа: *Кашчица је мало нервозна*, из позоришне представе „Радован Трећи”.

Као што је случај и са пословицама, тако се и крилатице јављају у говору у **некад измењеној верзији и најчешће у фрагментима**. То не важи за крилатице са властитим именима, где би повезаност са филмским контекстом била попутно изгубљена када би се употребило неко друго име. *Дакле, Вози, Мишко!* Или *Лаки је мало нервозан* увек се употребљава са истим властитим именима. Остале крилатице се често јављају у измењеном облику. Тако се, на пример, дијалог о „здравој храни” из „Варљивог лета 68” промени помињањем патке уместо гуске.

Но далеко најчешћа варијација јесте у фрагментацији – уколико је дужи исказ, скоро обавезно се скраћује у употреби. Тако је довољно рећи: *Само шетњи да однесем лек*, или: *А њему јуска*, или: *Остјали само дуимићи*.

Као и пословице, тако се и крилатице из филмова **употребљавају** у свакодневној комуникацији, али **најчешће као иронични коментари** на одређену ситуацију. Крилатица: *Ко што шамо ђева.*, најчешће представља коментар и опис неудобне вожње неким старим, распаднутим превозним средством. Након одласка неког мајстора који није баш успешно обавио тражену оправку, чуће се: *(Ала је ойравио!)*... *Остјали само дуимићи*, (оправљајући пећ за кремацију, јунак је сам себе спалио у филму „Маратонци”...). Особи која превише пије, или прича глупости, рећи ће се: *Мање вина, мање вина* („Варљиво лето 68”) Одговор на негативну, али оправдану критику може бити: *Па ја сам уйоран дечко!* (у филму „Ране” из 1998, то је одговор на питање како је пиштољем „случајно” пет метака испалио). Када је очигледно да нека особа сигурно не воли саговорника: *Ма, јок, воли шје, само се йрави* („Ми нисмо анђели”, 1992). Вероватно зато што, између осталог, могу бити употребљене на такав ироничан и хумористичан начин у стереотипним ситуацијама, ове крилатице су познате многим говорницима српског језика, а не само поклоицима наведених филмова.

4. ПРИМЕНА У НАСТАВИ СРПСКОГ КАО СТРАНОГ ЈЕЗИКА

Зашто овако специфичне изразе какве су крилатице у домаћим филмовима уопште предочавати студентима који уче српски као страни језик? Практични разлог је доста очигледан. Могу се наћи у ситуацији да изворни говорник употреби такав неки израз, а да га студент, иако зна сваку реч понаособ и може да искомбинује значење целог исказа, ипак не разуме. Рецимо чује: *Вози, Мишко!* кад аутобус креће. Може да се пита откуд његов српски познаник зна возача и како се он зове. Може да чује: *Мање вина, мање вина!*, а да при том тренутно нико у његовом окружењу не пије вино, на пример.

Наравно, као што је случај и са другим кутурно обележеним кратким формама, какве су и пословице, политички, рекламни слогани и сл., много је и говорника српског језика који их ретко употребљавају, или можда никад, али их ипак већина препознаје. Тако и за некога ко учи српски језик ове крилатице пре могу да постану део пасивног знања, способности перцепције и разумевања. Наравно, такви искази су у тој мери културно обележени да би њихова употреба од стране странца, поготово некога ко је на нижем нивоу знања српског као страног, могла бити врло необична – од страног студента не очекујемо да употреби псовке, пословице и крилатице. Млади странац који уђе у такси/аутобус и каже: *Вози, Мишко!* возачу, свакако би овог збунио и тешко да би таква употреба изгледала адекватна у социјалном смислу. Генерално говорећи, постоји однос толеранције коју говорници имају према странцима (или деци) који не говоре тако добро као изворни говорници, због чега се њихове грешке толеришу, с једне стране, али, с друге, и осећај суревњивости према „маркираним”, у социјалном смислу, исказима које странац покаже да зна, иако се то од њега не очекује. Стога сматрамо да је превасходни циљ уврштавања оваквих крилатица у наставу српског као страног допринос развијању културолошке свести о специфичностима једног културног миљеа, као и развијање пасивног разумевања бар неких крилатица из филмова.

Подизање свести о постојању таквих исказа и њиховој употреби у свакодневној комуникацији може бити корисно и са становишта упознавања студената са делом аутентичне филмске културе. С обзиром на то да савремена дигитална технологија и у учioniчким условима пружа могућност употребе кратких одломака филмова (који трају максимално по неколико минута, а многи су и краћи) у којим се изговарају крилатице, уводи се аспект аутентичног културног материјала који може допринети анимирању студената и пружању увида о повезаности језика и културе.

Мада је повезаност језика и културе тема којом се методика наставе страног језика већ дуго времена бави, увек постоје нови аспекти тог односа који завређују пажњу. Не бисмо се сложили са онима који сматрају да се култура мора приказати кохерентно и у целини, а не „ангдотално” како сматра Ностранд (Nostrand, 1989: 49–50), јер се ни код изворних говорника, а још мање код страних студената не може говорити о „целовитом” учењу неке културе. То је, једноставно, процес који траје, да тако кажемо, читав живот. Крилатице су само мали сегмент дискурса једног филма, али су и део језика, и попут пословица, могу се употребљавати у репетитивним ситуацијама. Потичу из филмова који се стално изнова приказују и гледају у домаћој средини, па и на тај начин постају битан део културне средине.

За разлику од већине речи које студенти страног језика уче, као део уређеног језичког система, синтагматског и парадигматског, крилатице пре припадају оном аспекту социо-културног дела лексикона који је део контек-

стуално дубоко укорених израза за чије усвајање би највише одговарао назив „хаотичне палимпсесте у памћењу” којим Сонг и Келог (Song and Kellogg, 2011: 592) описују процес учења вокабулара страног језика. Оне су, као што смо показали, често свакодневни изрази, али са новим културолошким значењем. С обзиром на то да српски као страни језик углавном уче старији узрасти, прихватање нових крилатица из филмова или неких других извора свакако је и у њиховим културама присутно, те се могу применити и у настави српског као страног, бар као један елемент у упознавању односа језика и културе.

ЛИТЕРАТУРА

- Половина, В и З. Кашић (2017). Синхронијска анализа употребе и функција пословица и изрека. *Анали Филолошког факултета*. Београд: Филолошки факултет, 149-164.
- Речник српскохрватскога књижевнога језика I–VI. Нови Сад: Матица српска, 1967–1976.
- ЕСО, У. (1985). "Casablanca": Cult Movies and Intertextual Collage: *SubStance*, 14/2, Issue 47, 3-12.
- GODDARD, C and A.Wierzbicka (2014). *Words and Meanings (Lexical Semantics across Domains, Languages, and Cultures)*. Oxford: Oxford University Press.
- MIEDER, W. (1985). Popular views of the proverb. *Proverbium*, 2, 109-143.
- MIEDER, W. (2004). *Proverbs: A Handbook*. London: Greenwood Press.
- MIEDER, W. (2000). *"Children and proverbs speak the truth": teaching proverbial wisdom to fourth graders*. University of Vermont.
- MORSON, G.S. (2006). Bakhtin, the Genres of Quotation, and the Aphoristic Consciousness. *The Slavic and East European Journal*, 50/1, 213-227.
- NOSTRAND, H. L. (1989). Authentic Texts and Cultural Authenticity: An Editorial, *The Modern Language Journal*, 73/1, 49-52.
- SESAR, D. (1998). О мјесту и улози крилатица у фразеолошким рјечницима, *Filologija*, 30-31, 305-312.
- SONG, S. and D. Kellogg (2011). Word Meaning as a Palimpsest: A Defense of Sociocultural Theory. *The Modern Language Journal*, Vol. 95, No. 4 (Winter 2011), 589-604.

Vesna Polovina

CATCHPHRASES IN CONTEXT – THE RATIONALE FOR USING THEM IN
TEACHING SERBIAN

Summary

Catchphrases, like proverbs, slogans, quotations, etc., belong to the culturally marked expressions, and are important examples of the language-culture connectedness. Some such expressions from Serbian movies have become part of the lexicon of native speakers, and in this paper we first show some of their features: recontextualization of everyday expressions in famous movie scenes, how they acquired new socio-cultural meanings, their use by native speakers, the intertextuality with some other cultural context, possible variability and fragmentation in use. Then we argue for their use in teaching Serbian as a foreign language, with the following purposes in mind: as good examples for raising the awareness of cultural connotations of vocabulary, as a way of advancing their comprehension rather than production skills, and also, raising the awareness of the process of recontextualization that regularly occurs in the language.

Key words: catchphrases, movies, Serbian, context, recontextualization

371.3::811.163.41'243
37.026:81'243
316.7:78.067.26(497.11)

Olga M. Stojanović Frechette
Institut za slavistiku, LMU, Minhen
olga.stojanovic@slavistik.uni-muenchen.de

KULTURNA ISTORIJA KROZ ISTORIJU POPULARNE MUZIKE

U radu se diskutuje značaj uključivanja kulturološki relevantnih sadržaja u nastavu srpskog jezika kao stranog, kao i mogućnosti da se takvi sadržaji prikažu kroz praćenje istorije i sociologije narodne i popularne muzike u Jugoslaviji i Srbiji tokom 20. veka. U dva metodička primera nude se impulsi za konkretnu nastavu sa učenicima, polazeći od narodne, odnosno društveno angažovane rok muzike.

Ključne reči: glotodidaktika, kultura, srpski jezik kao strani, interkulturalna kompetencija, popularna muzika, Jugoslavija

1. UVOD

Ako se složimo s pretpostavkom da jezik ne predstavlja samo skup gramatičkih pravila, nego i nosioca kulturnih obeležja jezičke zajednice, onda kultura i kulturna istorija moraju biti imanentni deo svake nastave jezika i o jeziku. Pitanje u kom će se obliku i obimu sadržaji kulture pojavljivati u nastavi bilo je razmatrano najčešće pod uticajem trenutno vladajućih teorija o pojmu kulture, pa se i u didaktici jezika metodika usvajanja kulturnih sadržaja menjala u skladu s njima. Bilo da se kultura shvata kao skup društvenih normi, kao sistem simbola ili kao skup praksi jedne zajednice, jezik je glavni medijum izražavanja, prenošenja i čuvanja kulturnih elemenata. Tako se i u glotodidaktici klasična filološka matrica dopunjavala sadržajima iz domena kulture, pri čemu je uključivanje takvih sadržaja u nastavu prešlo put od činjenica iz tzv. visoke kulture do informacija o specifičnostima svakodnevice, običaja, verovanja, istorijskog nasleđa, mentaliteta i dr.¹

¹ U studiji *Didaktik der Landeskunde* autori, Padros i Bihele, ocrtavaju promene u sadržajima predmeta Landeskunde u nemačkoj didaktici proteklih decenija. Dok je na početku akcenat bio na predstavljanju faktografije iz oblasti visoke kulture i istorije umetnosti („faktički koncept”), 70-ih godina 20. veka se nastava orijentisala na prikazivanja komunikacije u svakodnevnom situacijama („komunikativni koncept”) da bi se akcenat od 90-ih godina pomerilo na obrađivanje kulturno specifičnih obeležja stranog jezika u odnosu na jezik učenika u cilju dostizanja interkulturalne kompetencije (Padros, Bichele: 2003).

Cilj nastave danas nije samo usvajanje gramatičkih i leksičkih znanja o jeziku, nego i kulturne i interkulturne kompetencije, odnosno razumevanja potpunog semantičkog i pragmatičkog potencijala jezičkih znakova, jezičke pragmatike, kulturno-istorijskih datosti i elemenata popularne kulture. Evidentno je da će se potpuni semantički potencijal mnogih leksičkih jedinica shvatiti tek uz poznavanje istorijskih činjenica i kulturne pozadine određenih vremenskih perioda, pa se ne samo izrazi kao 'samoupravljanje', nego i mnogo svakodnevniji kao 'kum', stranom učeniku moraju objasniti uz navođenje istorijskih i etnoloških podataka. To važi i za čitanje, razumevanje i adekvatno prevođenje tekstova raznih žanrova i epoha, a na određen način i za pravilno razumevanje razgovornog jezika sa svojim brojnim arhaizmima, žargonizmima, krilaticama i aluzijama. Pledirajući za uvođenje „što više kulturoloških sadržaja” (Dragičević 2010: 83) u nastavu stranog jezika, Rajna Dragičević kao primer navodi lekseme koje „odražavaju fragment nacionalne slike sveta“ (isto: 85) i naziva ih *kulturološkim konceptima*, leksemama oko kojih se razvija „oreol iracionalnih predstava, koje se grade, utvrđuju i pojačavaju životom u srpskoj kulturnoj zajednici, ali i uticajem književnosti, običaja, medija itd.“ (isto: 85). Za približavanje ovih konceptata stranom učeniku srpskog jezika sama nastava gramatike i leksike nije ni izbliza dovoljna, kao ni kruto navođenje faktografije iz istorije književnosti. Uključivanje sadržaja iz kulture zahteva od nastavnika stranog jezika interdisciplinarni rad uz konsultovanje srodnih humanističkih nauka, pre svega istorije, istorije umetnosti i etnologije², kao i osmišljavanje adekvatnih metodičkih konceptata koji bi odgovorili ovim nastavnim ciljevima.

Ovaj rad pokušaj je da se jednim primerom takvog metodičkog koncepta osnaži diskusija u okviru nacionalne didaktike srpskog kao stranog o mogućim sadržajima iz srpske kulture kao i metodama za njihovo prezentovanje i usvajanje³, ali i da se praktičnim metodičkim primerima doprinese poboljšanju nastave srpskog jezika.

² U okviru ovog rada nije, nažalost, moguće navesti sva relevantna historiografska, sociološka i etnološka istraživanja i publikacije na osnovu kojih se bazira predstavljeni metodički i naučno-teorijski koncept. U daljini napomenama zato se ukazuje na pregledne i bibliografske radove u kojima se mogu naći opširni podaci o stručnoj literaturi.

³ Deziderat nacionalne glotodidaktike bila bi diskusija o temama iz kulturne istorije Srba koji bi ušli u „kanon” kulturoloških znanja o našem narodu za stranog učenika. Koje teme su didaktički pogodno, recimo zbog svog potencijala za usvajanje komunikativnih i leksičkih znanja, a koje teme bismo označili kao obavezne zbog istorijsko-nacionalnih činjenica koje posreduju? U kojoj meri teme iz oblasti istorije umetnosti (visoke kulture) treba dopunjavati temama iz popularne kulture, i koje bi to teme bile? Koliko se u tom smislu pristupi razlikuju, pokazala je Peršić Arsić (2017) analizom tema iz kulture u starijim i novijim udžbenicima srpskog i hrvatskog za strance, dok Strižak (2016) na osnovu istraživanja sa studentima izdvaja teme iz kulture svakodnevnog življenja neophodne za razvijanje interkulturne kompetencije.

2. POPULARNA MUZIKA⁴ KAO TEMA NASTAVE O KULTURI

Kao što je već rečeno, nastava stranih jezika već je u velikoj meri usvojila interkulturalne sadržaje, ne samo u okviru lekcija za usvajanje jezika na svim nivoima, nego i u obliku zasebnih nastavnih jedinica. I na akademskom nivou filoloških studija sve češće nailazimo na tečaje jezičke prakse posvećene isključivo kulturološkim temama, kao što je to slučaj na Institutu za slavističke studije Ludvig–Maksimilijan–univerziteta u Minhenu. Za studente slavistike i drugih filologija, posle osnovnih tečaja za usvajanje jezika, predviđeno je da nastave s jezičkom praksom u modulu Kultura i jezik, koji obuhvata obavezne kurseve okvirnih naziva Audio-vizuelni mediji i Socio-politički aspekti, koje nastavnik može popuniti samostalno odabranim sadržajima. Kako se ne radi o klasičnim predavanjima iz političke istorije ili istorije umetnosti, nego o vežbama za usvajanje jezičkih i interkulturalnih kompetencija, postavlja se didaktičko pitanje o sadržajima i metodici takvih nastavnih jedinica. Sa jedne strane, oni moraju da odgovaraju nastavnom cilju sticanja znanja iz domena književnosti, istorije, politike, visoke i popularne kulture, a sa druge strane i paralelnom cilju poboljšavanja jezičke kompetencije na višem nivou savlađivanja jezika.⁵

Prema istraživanjima ruskih lingvokulturologa koje navodi Rajna Dragičević, uticaj kulture na jezik se najizrazitije vidi u „verbalnim asocijacijama, frazeologizmima, narodnim poslovicama i izrekama, precedentnim tekstovima, ali i sadržajima iz savremene kulture, kao što su reklame, filmovi, popularne pesme“ (Dragičević 2010: 83). Polazeći od popularne kulture, pokušali smo da izdvojimo muziku i utvrdimo njene didaktičke potencijale za posredovanje znanja o kulturi srpskog naroda, i posle nekoliko održanih jednosemestralnih tečaja, u kojima smo na temi muzike praktično isprobali različite didaktičke koncepte, sve više smo uvereni da je baš ona taj vezivni faktor koji sadržajno i metodički povezuje različite kulturne specifičnosti srpskog naroda i njegove istorije u poslednjem stoleću, a koji i didaktički pruža odlične mogućnosti koncipiranja nastave.

O dubokoj isprepletanosti popularne muzike i kulture na našem prostoru govore brojne naučne studije koje su se poslednjih decenija bavile odnosom muzičkih trendova i političkosocijalnih pokreta poslednjih 60 godina. Izrazitije

⁴ Oznaku „popularna muzika“ upotrebljavamo za sve narodne i komponovane muzičke pravce i žanrove široke slušanosti, od tradicionalne narodne pesme do modernih stilova sa Zapada. U popularnu muziku tako ne ubrajamo tzv. klasičnu kao ni crkvenu muziku, koje se izvode u posebnim kontekstima i nemaju tako čvrstu utemeljenost u svakodnevnom životu kao popularna muzika.

⁵ Prema opisu ovog modula, kurs Audio-vizuelni aspekti ima za nastavni cilj „upoznavanje medijskog pejzaža ciljne zemlje, razvoj kritičke medijske kompetencije, poboljšanje slušanja, razumevanja i usmenog izraza“, dok se za Socijalno-političke aspekte kao cilj navodi „poznavanje bitnih političkih i socijalnoistorijskih datosti ciljne zemlje, razumevanje teksta, sposobnost diskutovanja na ciljnom jeziku“ (*Modulhandbuch* Instituta za slovenske filologije LMU, u pripremi za štampu).

nego književnost i film, popularna muzika pojavljuje se kao „ogledalo države” (Ivačković 2016: 11). Trag u muzici ostavila je praktično svaka društvena promena: promena režima posle II svetskog rata u vidu partizanskih pesama i himničke muzike, kulturno otvaranje Jugoslavije prema Zapadu 60-ih u snažnom prodoru novih stilova i pojavi rokenrola i drugih urbanih pravaca⁶, odnos Komunističke partije prema rokenrolu i novim modnim trendovima mladih⁷, masovne migracije iz sela u grad kroz novokomponovanu muziku, pa sve do sloma Jugoslavije i promene kulturne paradigme 90-ih godina⁸. Popularna muzika pokazuje se tako u istorijskoj distanci kao vrlo osetljiv medijum za beleženje socijalnih pokreta, a u kritičkom i naučnom diskursu dodeljuje joj se ponekad čak i uloga aktivnog nosioca društvenih promena⁹. Da muzički ukus u Srbiji ima kompleksne konotacije pokazuje i status dva velika muzička festivala u javnom diskursu poslednjih decenija. *Exit* i *Guča* služe kao simboli ideološke podeljenosti na tradicionalno i moderno, i kao takvi deo su javnog političkog govora¹⁰.

Duboka društvena utemeljenost muzike može se primetiti i kod tradicionalne izvorne pesme kao i u novijim muzičkim žanrovima. U slučaju tradicionalne narodne muzike kao dela narodnog predanja, socijalna funkcija svakog žanra narodnih pesama u obrednom kalendaru seoske zajednice tačno je definisana¹¹, a dela usmene književnosti se sagledaju kao vid komunikacije između članova zajednice i služe potvrđivanju socijalnih uloga i vrednosti. „Njima se izražava neki stav određene zajednice (društvene grupe); na nivou idejnosaadržinske strukture i po vrsti različita dela iskazuju isti odnos prema vrednostima koje kolektiv smatra bitnim ili prema pojavama koje osuđuje” (Kleut 2015: 15), ili rečima Nade

⁶ O jugoslovenskoj rok muzici kao „evropski relevantnoj sceni” s politički kritičkim potencijalom govori Janjetović (1999).

⁷ Detaljno o generacijskom sukobu, novoj modi i stavu KP vidi kod Raković 2011.

⁸ Od novijih domaćih publikacija korisne su *Rokenrol u Jugoslaviji 1956–1968* (Raković 2012) i *Kako smo propevali. Jugoslavija i njena muzika* (Ivačković 2016) sa obiljem materijala o modernoj muzici u jugoslovenskom periodu. Međutim, ubedljivo najveći broj studija bavi se novokomponovanim muzikom i turbo-folkom, pri čemu su oni tema pre svega antropologa, sociologa, teoretičara kulture, istoričara, a retko i muzikologa, koje ovde iz prostornih razloga ne možemo sve navoditi (prve rasprave o novokomponovanoj muzici objavljivane su u časopisu *Kultura* 70-ih godina, a od najnovijih monografija pomenimo Čvoro 2016, gde je moguće naći relevantnu bibliografiju).

⁹ Vidljivo, na primer, u raznim, domaćim i stranim, tumačenjima sprege muzike i državnog režima 90-ih godina, gde se muzika ponekad proglašava za okidač nacionalnih sukoba. Pregled ovakvih diskusija na primer u Đurković 2004.

¹⁰ O isprepletanosti muzičkog i ideološkog diskursa i metaforičnoj sadržini muzičkih pravaca i festivala govori Marina Simić (2006).

¹¹ „Obredne pesme [...] ravnaju se prema zemljoradničkom kalendaru, prema vremenu setve i ubiranja plodova, slede prirodni ciklus i vezuju se za položaj Sunca, njegovo radanje, jačanje i umiranje” (MiloševićĐorđević: Narodna književnost, https://www.rastko.rs/isk/isk_11_c.html#_Toc412459755, pristupljeno 11. 3. 2020).

Milošević-Đorđević: „Uvek u sprezi s nekom drugom umetnošću – muzikom, igrom, pokretom, mimikom, ali sa svim tim umetnostima zajedno, narodna lirska pesma deo je svakodnevnog života”¹².

Sa druge strane, komercijalnu popularnu muziku od 60-ih godina shvatamo sa teoretičarem pop muzike Diderihsenom kao „spregu slikâ, performansâ, (obično popularne) muzike, tekstova i narativa vezanih za stvarne ličnosti” pri čemu „neophodnu povezanost između npr. televizijskog prenosa, ploče, radijskog programa, koncerta uživo, mode tekstilnih proizvoda, držanja tela, šminke i urbanog sastajališta, između javnog, zajedničkog slušanja i intimnosti u spavaćoj ili dečjoj sobi” u receptivnom aktu ostvaruju sami slušaoci (Diedrichsen 2014: XI, prevod OSF). Bilo da govorimo o tradicionalnoj, bilo o modernoj muzici, jasno je da je u slučaju Jugoslavije i Srbije sam fenomen kompleksan i referiše na različite vanmuzičke oblasti života.

3. MUZIKA U NASTAVI JEZIKA

Na koji način se popularna muzika može produktivno iskoristiti u nastavi jezika i kulture za strane učenike i koje su njene prednosti? Kao nastavni sadržaj, muzika se pokazuje kao veoma fleksibilna i višeslojana matrica, koja se, već prema tematskom fokusu i ciljevima nastave, može obraditi u raznim didaktičkim modelima. Didaktičke prednost su svakako i uključivanje auditivne i delimično vizuelne komponente pored različitih tekstualnih žanrova, što časove čini metodički heterogenijima, a usvajanje novog sadržaja efektivnijim. Ne treba prenebregnuti ni činjenicu da je upravo popularna muzika jedan izrazito čest i snažan faktor motivacije za učenje srpskog jezika u inostranstvu, pa će i na časovima o muzici motivacija učenika biti izuzetno visoka. Muzika kao fokus garantuje i visok stepen aktivnog učestvovanja učenika, koji neretko dolaze s ličnim preferencijama i predubedenjima o pojedinim pravcima ili pevačima, i po pravilu su spremni da o tome s mnogo emocija govore u usmenim prilozima. Muzika se, dakle, može koristiti kao motivacioni mamac preko koje se nastava usmerava u šire domene sociologije i istorije. Osim tekstualnih materijala, pre svega tekstova pesama, intervjuâ, svedočenja, novinskih članaka i sekundarne literature, nastava se prema mogućnostima i željama učesnika može više ili manje obogatiti i čisto auditivnim ili vizuelnim sadržajima (muzički zapisi, dokumentarni i igrani filmovi, televizijske emisije i slično). U doba interneta, izvori su lako dostupni i nude obilje građe raznih medijskih formi, od neiscrpnog izvora audio-vizuelne građe na Youtube-u, preko specijalizovanih sajtova za muziku, do naučno vođe-

¹² Milošević-Đorđević: Narodna književnost (https://www.rastko.rs/isk/isk_11_c.html#_Toc412459755, pristupljeno 11. 3. 2020).

nih zbirki muzičke građe¹³. Sa tematsko-sadržajne strane, polazeći od konkretne muzičke teme, moguće je u nastavu uključiti materijale iz oblasti književnosti, etnologije, istorije, sociologije, muzikologije, teorije kulture, već prema fokusu i ciljevima nastave, predznanju i kompetencijama učenika i željama predavača.

U nastavku bih predstavila dva metodička primera obrade muzike na časovima o kulturi. Oba primera mogu se realizovati kao pojedinačne tematske jedinice u okviru semestralnog kursa na teme iz oblasti popularne kulture, društvene istorije Jugoslavije i Srbije i slično, ili kao jednočasovne lekcije u nastavi usvajanja jezika i to na višim stupnjevima učenja ili za časove konverzacije jer pretpostavljaju visoku jezičku kompetenciju učenika. Metodički primeri odabrani su iz mnoštva sličnih tematskih jedinica kao ilustracije mogućnosti obrade muzike u nastavi (a na sličan način bi se mogle obraditi i druge teme, na primer džez muzika, pank, muzika Roma, muzika u filmu, kant-autori itd.). Za ovaj rad odabrana su dva primera sa velikim potencijalom za nastavu: narodna pesma jer je povezana s mnogobrojnim oblastima tradicijske i moderne kulture i zato plodna kao polazište u njihovom prikazu; i jedan primer novije rok muzike sa društveno-kritičkim sadržajem koji referiše na bitne fenomene iz novije istorije balkanskih zemalja. Takav potencijal imaju, naravno, i drugi primeri angažovane muzike jugoslovenskih i srpskih grupa (od *Azre* do *Beogradskog sindikata*), koji se na sličan način mogu obraditi u nastavi.

3.1 Metodički primer 1: narodna pesma

Na semestralnim kursevima o istoriji muzike, koje sam više puta držala na Univerzitetu u Minhenu, pregled razvoja popularnih muzičkih pravaca u Jugoslaviji obično sam počinjala tradicionalnom, narodnom muzikom. U didaktičkom smislu, narodna pesma otvara niz kulturološki bitnih podsistema, koji se, prema usmerenosti kursa i ciljevima nastave, mogu obrađivati više ili manje detaljno. Narodna pesma vezivni je elemenat sa kompleksom usmene književnosti, odnosno lirskih pesama i konkretno žanrom ljubavnih pesama. Lirske narodne pesme sa svojim mnogobrojnim žanrovima usko su vezane za život seoske zajednice i njene obrede, poslove i proslave tokom kalendarske godine¹⁴, pa omogućuju tematizovanje različitih sadržaja iz etnološkog domena kao što je tradicionalan način život na selu i u gradu, verovanja, praznici, slavski običaji i slično.

¹³ Pomenimo samo sajt *Srpske izvorne pesme* (izvornepesme.org, poslednji put pristupljeno 25. 2. 2019) sa 446 zvučnih zapisa 352 pesme u izvođenju profesionalnih izvođača narodne muzike, koji nudi i podatke o tekstovima, geografskom poreklu, tradicionalnom izvođenju, pevačima, običajima itd.

¹⁴ O obrednim pesmama kao verbalnom delu obreda, o „obrednoj stvarnosti” i mitskom pogledu na svet ruralnog čoveka v. npr. Milošević-Đorđević 2008.

Narodna pesma se može posmatrati i kao muzikološki interesantan žanr sa specifičnim melodijskim i ritmičkim strukturama, starim narodnim instrumentima i tradicionalnim igrama kao i s narodnom nošnjom, što se sve može predstaviti na časovima. Obilje kulturološki interesantnih informacija, kao i dodir sa stranim melodijama i ritmovima, ostavljaju po pravilu snažan utisak na strane učenike, posebno kada se po prvi put susreću s time, a iskustvo u nastavi pokazalo je da su učenici spremni da spontano i bez ustručavanja izraze svoje utiske o odslušanim pesmama.

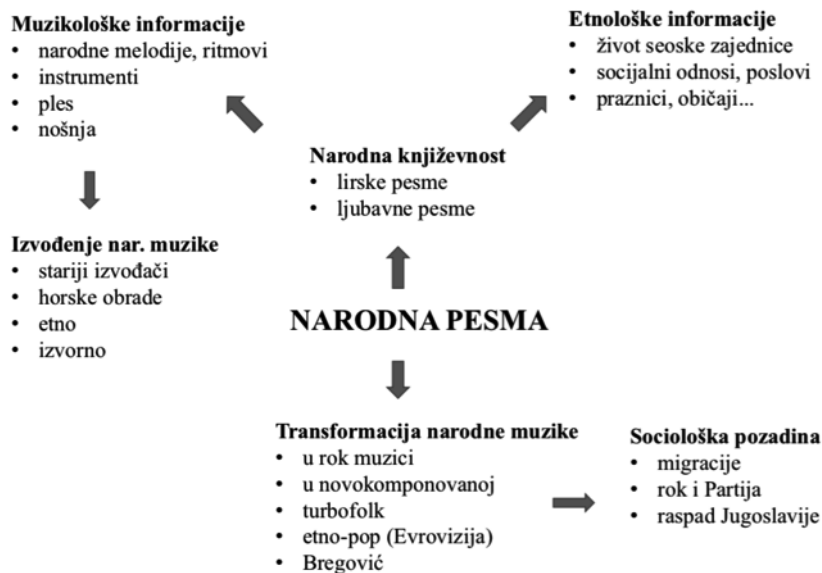
Koliko god narodna pesma imala bogatu istorijsku i etnološku pozadinu, još zanimljivije je posmatrati kako se ona transformiše i živi u vreme prodiranja novih muzičkih pravaca. Elementi narodne pesme, u muzičkom i tekstualnom domenu, javljaju se uvek iznova i u drugim žanrovima, pa ćemo na tragove narodne muzike, ako zanemarimo obrade u horskoj i klasičnoj muzici, nailaziti kod nekih rok grupa iz jugoslovenskog vremena. Paralelno s tim, narodna pesma je svakako činila osnovu na kojoj se kasnije razvijala novokomponovana i turbo-folk muzika. Prateći ovaj proces, moguće je obraditi i temu migracija iz sela u grad, urbanizacije i tehnološkog razvoja Jugoslavije, socijalnih lomova, nezaposlenosti, pojave gastarbajtera i šund kulture, cenzure i kulturne politike...¹⁵

O dubokoj ukorenjenosti narodne pesme i folklora i u modernu srpsku kulturu govori, na kraju, i oživljavanje tzv. izvornog načina izvođenja, pojave etno-grupa, ali i korišćenje elemenata narodne pesme u komercijalnoj pop muzici, često u okviru festivala na kojima se domaći muzičari prezentuju u inostranstvu. O semiotičkom značenju narodnog u modernom može se sa učenicima srpskog jezika veoma plodno i uzbudljivo diskutovati.¹⁶

¹⁵ Vidi fusnote 8 i 9.

¹⁶ Novija antropološka studija o etno muzici u Srbiji daje o ovome iscrpne podatke – v. Ristivojević 2013.

Sledeća ilustracija grafički prikazuje polje disciplina, tema i predmeta koji se mogu dovesti u vezu s polazištem – narodnom pesmom. Konkretni odabir tema, njihova interpretacija i demonstracija, kao i didaktički postupci mogu se izvesti na različite načine, u skladu s ciljevima nastave i kompetencijom učenika.



Ilustracija 1. Raspon mogućih tema u obradi narodne pesme

3.2 Metodički primer 2: Angažovana rok muzika

Kao pandan narodnoj, u nastavi se može uspešno obrađivati i muzika urbanih, modernih stilova. Kako je većina rok grupa jugoslovenskog i kasnijeg perioda izražavala jasan društvenokritičan stav i reagovala na društvena kretanja (Brkić 2011), njihove pesme mogu biti dobro polazište za usvajanje znanja iz socijalne i političke istorije. Tekstovi tih pesama često sadrže aluzije na fenomene kulturnog i društvenog života, a mnogi stihovi iz rok pesama postali su deo žargonskog govora određenih generacija. Kao primer poslužiće nam pesma „Prvi maj” grupe „Dubioza kolektiv” sa njihovog albuma „Apsurdistan” iz 2013. godine (odlomak teksta pesme v. u *Ilustraciji 2*). U pesmi se opisuje slavljenje Prvog maja uz roštilj i pivo, a kritikuje zanemarivanje borbe za radnička prava. Tekst pesme je za stranog učenika prepun dragocenih aluzija, idioma i slika iz doba socijalističkog samoupravljanja i današnje tranzicione stvarnosti, iz mentaliteta, običaja slavlja i praznovanja, zapravo *kulturoloških koncepata* po lingvokulturološkoj teoriji. Kao grafička dopuna komplementarna tekstu može se iskoristiti i slika sa omota diska

– parodija nekadašnjeg grba Jugoslavije sa likovno izraženom kritikom tranzicijskog društva. Polazeći od ovih detalja, predavač nastavu može usmeriti u različite tematske pravce, od politike do svakodnevnog života, a u diskusiji s učenicima o njihovim iskustvima sa srodnim temama doći i do dragocenih interkulturnih saznanja.

Dubioza kolektiv

Prvi maj

Ni danas nije počeo svenarodni ustanak
 idu svi na sindikalni prvomajski uranak.
 Proleter i kao jedan žure do cilja
 nozdrve golica miris roštilja.
 U potoku hladi se par gajbi piva
 iz flaša se nateže rakija šljiva.
 Radničke parole danas nema ko da nosa
 i neće se pjevat' „Bandiera rossa”.
 Niko ne priziva suzavac, pendrek
 zašto politikom kvariti dernek,
 Tequila sunrise mjesto Molotova
 u kolo se hvata i kordon drotova.
 Digla se čitava bivša Juga
 nećemo nikome biti sluga,
 neustrašivo derneći drug uz druga,
 hrabro se mezi i složno se cuga.



Ilustracija 2. Odlomak iz pesme „Prvi maj” i naslovna strana albuma

U slučaju oba metodička primera struktura koncepta ostaje otvorena, pa je tako polazni muzički primer moguće zameniti bilo kojim drugim žanrom, pravcem ili konkretnom pesmom, čak i po želji učenika. Svaki muzički primer otvoriće u interpretaciji spretnog predavača mogućnosti tematizovanja raznih kulturološki bitnih tema, pri čemu je usmeravanje nastave u određenom pravcu, interpretacija asociranih socijalnih i političkih pitanja kao i udeo formalno-naučnog diskursa u potpunosti u rukama predavača. Didaktička korist ovog pristupa je ogromna: uključivanjem sadržaja iz „niske kulture” može se učenicima približiti kultura svakodnevnog života u Srbiji u cilju dostizanja interkulturne kompetencije, a sa druge strane, smeštanje ovih sadržaja u društveno-istorijski kontekst nastavu vodi

u smeru socioloških, semiotičkih i etnoloških rasprava¹⁷. Na ovaj način, popularna muzika kao polazište za uvođenje kulturoloških tema čini se da na didaktičkom planu oslikava kulturne specifičnosti novije srpske istorije, u kojoj su sociološka kretanja uvek nalazila svoj odraz i u popularnom i muzičkom. Možda je zapravo to jedna od onih svojstveno nacionalnih karakteristika naše kulture, na koju treba ukazati i u nastavi jezika.

LITERATURA

- BRKIĆ, A. (2011). Mogućnost društvene promene i popularna muzika u Srbiji: Studija slučaja – Šobaja i "Tri poljupca". *Etnoantropološki problemi n.s. god. 6, sv. 1*, 443–455.
- ČVORO, U. (2016). *Turbo-folk Music and Cultural Representations of National Identity in Former Yugoslavia*. Farnham: Ashgate.
- DIEDERICHSEN, D. (2014). *Über Pop-Musik*. Köln: Kiepenheuer&Witsch.
- ĐURKOVIĆ, M. (2004). Ideološki i politički sukobi oko popularne muzike u Srbiji. *Filozofija i društvo 25*, 271–284.
- ДРАГИЋЕВИЋ, Р. (2010). Лингвокултуролошки приступ у настави српског језика као страног. У: В. Крајишник (ур.), Српски као страни језик у теорији и пракси II, Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик, 81–93.
- IVAČKOVIĆ, I. (2016). *Kako smo propevali. Jugoslavija i njena muzika*. 5. izdanje. Beograd: Laguna.
- JANIJEVIĆ, P. (1999). Pogled unazad – jugoslovenski pop i rok. *Novi zvuk - internacionalni časopis za muziku br. 13*, 37–43.
- КЛЕУТ, М. (2015). Народна књижевност. Фрагменти скрипти. Нови Сад: Филозофски факултет. 4. издање.
- МИЛОШЕВИЋ-ЂОРЂЕВИЋ, Н. *Народна књижевност*. Online izvor: Projekat *Rastko*, https://www.rastko.rs/isk/isk_11_c.html#_Toc412459755, poslednji pristup 11. 3. 2020.

- МИЛОШЕВИЋ-ЂОРЂЕВИЋ, Н. (2008). Живот и обичаји и српска народна лирика (Календарске обредне песме). У: Н. Љубинковић, С. Самарџија (ур.): Српско усмено стваралаштво, Београд: Институт за књижевности и уметност, 7–18.
- PADRÓS, A. und M. Biechele (2003). *Didaktik der Landeskunde*. Berlin: Langenscheidt.
- PERIŠIĆ ARSIĆ, O. (2017). Elementi kulture u udžbenicima srpskog i hrvatskog jezika kao stranog - početni nivo. U: V. Karlić, S. Šakić, D. Marinković (ur.): *Tranzicija i kulturno pamćenje*. Zagreb: Srednja Europa, 369–380.
- RAKOVIĆ, A. (2011). Bit moda, rokenrol i generacijski sukob u Jugoslaviji 1965–1967. *Etnoantropološki problemi* n. s. god. 6, sv. 3, 745–762.
- RAKOVIĆ, A. (2012). *Rokenrol u Jugoslaviji 1956–1968*. Beograd: Arhipelag.
- RISTIVOJEVIĆ, A. (2013). *Muzika sveta kao novi oblik tradicije*. Beograd: Filozofski fakultet.
- SIMIĆ, M. (2006). *Exit* u Evropu: popularna muzika i politike identiteta u savremenoj Srbiji. *Kultura* 116/117, 98–122.
- СТРИЖАК, Н. (2016). Културолошки садржаји у настави српског као страног језика. У: В. Крајишник (ур.): Српски као страни језик у теорији и пракси III, Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик, 311–321.

Olga Stojanović Frechette

DIE KULTURGESCHICHTE DURCH DIE GESCHICHTE DER POPULÄREN
MUSIK UNTERRICHTEN

Zusammenfassung

Der Fremdsprachenunterricht wird zunehmend mit der Anforderung konfrontiert, kulturgeschichtliche und landeskundliche Inhalte zu integrieren. Der Nutzen eines kulturell und interkulturell sensibilisierten Unterrichts ist nicht von der Hand zu weisen, befähigt er doch den Lernenden zu einem tieferen Verständnis der fremden Kultur und zur Entwicklung interkultureller Kompetenz. Im Falle der Vermittlung der relevanten Tatsachen über die serbische Kultur stellt die Behandlung der populären Musik eine Möglichkeit dar, methodologisch ausgewogene Stunden mit abwechslungsreichem textuellem, auditivem und visuellem Material zu gestalten, und von der Musik ausgehend verschiedene komplexe Fragen der jugoslawischen und postjugoslawischen Gesellschaft anzusprechen. Je nach den Zielsetzungen des Kurses und den Sprachkenntnissen der Teilnehmer kann man dabei verschieden vorgehen. Im Beitrag werden zwei didaktische Beispiele als offene Modelle für die Behandlung der Musik vorgestellt.

Schlagwörter: Serbisch als Fremdsprache, kulturelle Kompetenz, populäre Musik, Jugoslawien

Alexander V. Kuperdyaev

Филолошко-културолошки факултет, Инзбрук

alexander.kuperdyaev@uibk.ac.at

КУЛТУРА ПОСРЕДСТВОМ ЈЕЗИКА: ЛИНГВОКУЛТУРОЛОШКА КОМПЕТЕНЦИЈА У НАСТАВИ СРПСКОГ ЈЕЗИКА КАО СТРАНОГ

У раду се разматрају специфичности учења и подучавања српског као страног језика са напласком на формирање не само лингвистичке и комуникативне, него и лингвокултуролошке компетенције на основу проучавања елементарне језичке слике света и културног кода (канона). Централна тема овог рада је анализа појединачних условљених недостигаком познавања језичке слике света/културног кода при усвајању српског као другог страног језика код студенткиња са немачког јоворног подручја. На основу анализе појединачних с којима се сусрећу студенткиња Катедре за славистичку Универзитет у Инзбруку (Аустрија) идентификовали смо извесан број релевантних проблема у формирању лингвокултуролошке компетенције.

Иако се компетенције лингвокултуролошке јављају на свим нивоима језика и у свим лингвистичким подсистемима, у овом чланку главна тема биће посвећена раду са лингвокултуролошким и изв. „кључним концептима” језичке слике света чија неправилна уједињена најчешће доводи до недоумица и тешкоћа у међусобном разумевању.

Кључне речи: лингвокултуролошка, лингводидактика, методика наставе страних језика, језичка слика света, културни канон, лингвокултура

1. УВОД

У садашњем моменту развоја дидактичке мисли, фокус наставе страних језика све више се усмерава на лингвокултурни или лингвокултуролошки аспект употребе страног језика (Митрофанова и Иришанова 1996: 15–21), који подразумева изучавање језика са тачке гледишта антропоцентричног приступа лингводидактици (Красильникова 2015: 69). Таква методика наставе страних језика подразумева формирање лингвистичке/језичке, комуникативне и лингвокултуролошке компетенције. Циљеви наставе страног језика, дакле, обухватају не само „традиционално” знање граматике и и овладавање лексиком, развој језичких вештина (писмено и усмено изражавање, разумевање говора и писаног текста) већ и:

- формирање способности тумачења културних феномена и семантичких значења релевантних за адекватно разумевање аутентичних текстова;
- формирање вештина и способности потребних за успешну рецепцију говора, те усмену и писмену продукцију у интеркултурним ситуацијама.

Горенаведени циљеви представљају лингвокултуролошку компетенцију, способност говорника да од свеукупног броја доступних граматички и лексички исправних језичких јединица изабере оне облике који изражавају културне и друштвене норме које управљају понашањем у специфичним комуникацијским ситуацијама.

Недостатак знања културног канона и посебно језичке слике света страног језика једна је од основних препрека у разумевању изворних текстова, чиме је такође условљено присуство многобројних грешака у усменој и писменој језичкој продукцији. Језичка слика света представља један од најзначајнијих елемената лингвокултурологије. Будући да владање језиком подразумева усвајање језичких елемената који „одражавају поглед на свет”, овом се феномену посвећује посебна пажња у овом раду.

2. ЈЕЗИЧКА СЛИКА СВЕТА И КУЛТУРНИ КАНОН

Током последњих деценија, појам *језичка слика света* се у филологији широко користи и доживео је низ дефиниција. Темељна идеја језичке слике света појавила се већ почетком 19. века, а корени овог концепта сежу у радове Вилхелма Хумболта (Humboldt 1836: 58). Ново тумачење ове лингвистичке појаве настало је у руском језикословљу на прелазу између XX и XXI века на основу „кључних идеја” језика. Језичка слика света, дакле, интерпретација је стварности која се садржи у језику. Она одражава посебан поглед на свет који је својствен одређеном језику, културно значајан за њега и разликује га од других језика. Језичка слика света формира се као систем национално специфичних појмова и концепата (кључних идеја). Кључне идеје се изражавају у виду лексема односно кључних речи датог језика. Посебност кључних речи јесте њихова лингвоспецифичност. За кључну реч је тешко пронаћи лексичке аналоге у другим језицима (уп. Зализњак, Левонтина, Шмелев 2005: 10). Кључне речи српске језичке слике света су на пример: *част, брука, срам, слобода*. Тешко је превести српску *бруку* на енглески јер тамо она не „живи довијека”.

Међутим, са тачке гледишта лингводидактике у лингвокултуреме ваља убројати и оне речи које одражавају важне културолошке појаве за дати језик. Такве лингвокултуреме су везане за културни код или канон који подразумева познавање социјалне структуре говорне заједнице и вредности

и ставова везаних за употребу језика и његових лингвокултурама. Термин „линвокултурама” је први увео Воробјев у својој монографији *Линвокултурологија* (Воробјев 1997: 44–45). Овај појам је знатно шири од „кључних речи” у укључује такође елементе језика везане не само за тзв. високу него и за свакодневну културу.

На пример, познати рекламни слоган српског говорног подручја „Кућа није дом без Плазме” садржи неколико лингвокултурама:

- *кућа* у значењу „зграда која има зидове и кров и служи за становање”;
- *дом* у значењу „атмосфера у којој се живи; породица; место које буди осећај блискости и удобности”;
- *илазма* у значењу кекс, један од најпопуларнијих српских брендова на простору бивше Југославије.

Речи *кућа* и *дом* припадају српској језичкој слици света, сваки језик не даје такву дефиницију простору где се живи. Горенаведену реченицу је тешко превести, на пример, на руски језик. *Плазма* иако није везана за тзв. високу културу (књижевност и уметност у најширем смислу) убраја се у лингвокултуруме културног кода јер одражава културу свакодневног живота припадника српске језичке заједнице.

Када говоримо о језичкој слици света и културном канону не смемо заборавити да су они у великој мери условљени историјским искуством, културно-националним особеностима (паганска веровања, православље), природним окружењем (рељеф, географски и климатски особености) и економским развојем. Таква условљеност објашњава велику распрострањеност лингвокултурама на свим нивоима језика.

3. ЛИНГВОКУЛТУРОЛОГИЈА У НАСТАВИ СТРАНИХ ЈЕЗИКА

Лингвокултурологија игра значајну улогу у настави страних језика, јер се њени елементи јављају на свим нивоима језика и у свим лингвистичким подсистемима. Дакле можемо разликовати графичке, фонетичке, морфолошке, синтаксичке и наравно лексичке или семантичке елементе лингвокултурологије (Апресјан 2006: 35).

3.1 Графички и фонетички елементи

Особеност српског језика представља чињеница да су у њему равноправно у употреби два супарничка писма, ћирилично и латинично, и две варијанте изговора, екавски и (и)јекавски, што га чини јединственим у односу на друге европске језике. Стога, у српском језику писмо само по себи може бити носилац одређене културолошке информације. У рекламном

тексту „Dobro došli u BW Parkview! BW Parkview nudi niz odličnih pogodnosti [...]”¹ латиница носи снажну симболичку поруку наводне повезаности са новим технологијама и новим европским стандардима што је још додатно наглашено додавањем речи и слова из енглеског језика.

Са друге стране, натписи стилизованим ћириличним писмом се често користе у циљу очувања традиција, наглашавајући „српскост” одређеног догађаја или манифестације.

Графички елементи су незаобилазан део у настави српског језика као страног од почетног нивоа, када се уче слова српске латинице и ћирилице, све до напредног нивоа, када ученик већ може препознати културолошку информацију одређених текстова.

Српски језик се такође издваја од осталих европских језика тиме што је у стандардном језику дозвољена употреба екавског и (и)јекавског изговора, док икавски припада дијалектима. Изучавање двају изговора, екавског и (и)јекавског, посебно је важно за студенте на славистичким катедрама, а од напредног нивоа и за све ученике. Употреба фонетских елемената у књижевним текстовима често носи не само информацију о функционалним стилевима, него и о пореклу, узрасту, ставовима говорника према реченом итд., што се види на пример у реченици:

- *А шћо и да му да? ... Живо је ко дубац у лоју!*

- *Па видиш, и дубцу једном дубне да ћера инај!*²

Употреба архаичног јотованог облика глагола *ћерајџи/ћјерајџи* уз употребу разговорног стила и (и)јекавског изговора указује на порекло говорника.

3.2 Морфолошки и синтаксички елементи

Морфологија и синтакса се обично много ређе разматрају као елементи лингвокултурологије/језичке слике света. Концепти који су изражени граматички су мултидимензионални и имају хетерогену природу (уп. Беседина 2003: 44–45). Одсуство синтаксичких и морфолошких елемената на почетном и средњем нивоу изучавања језика условљено је њиховом структурном сложености и тешкоћама интерпретације граматичких појава са тачке гледишта лингвокултурологије. Они су ипак чешћи на напредним нивоима (значење префикса и суфикса, на пример *-лук*, *-ција*; синтаксичких конструкција попут *става ми се*, *ћу ми се* и *не оштаје* итд.).

¹ Доступно онлајн на: <https://www.belgradewaterfront.com/sr/projekti/bw-parkview/>, последњи пут приступљено 20.05.2019.

² Ршумовић Љ. 2016. *Кућа са окућницом*. Београд: Лагуна. стр. 30.

3.3 Лексички елементи

Лингвокултурологија одговара на питања како говорник једног језика види свет, како помоћу језика тумачи природу и све што га окружује, како култура ствара језик, а језик културу. У центру пажње ове дисциплине јесте сагледавање језичке слике и њених концепата изражених кључним речима. Дакле, лексички елементи укључујући фразеологију спадају међу најзначајније корпуре материјала за формирање лингвокултуролошке компетенције (уп. Маслова 2001: 36–37), а основни задаци у настави страног језика су:

- идентификација кључних концепата и речи циљне културе у усменим и писменим текстовима на лексичком нивоу;
- формирање способности ученика на основу тог материјала како би разумели и правилно користили језик не само на лингвистичком нивоу, већ и на нивоу језичке слике света и културног кода (уп. Саяхова 2014: 988).

Управо лексички елементи праве веће потешкоће при учењу и савладавању страног језика чему се посвећује следећи одељак.

4. ЛИНГВОКУЛТУРОЛОШКА КОМПЕТЕНЦИЈА НА ЛЕКСИЧКОМ НИВОУ

Страни језик се увек изучава у светлости његовог односа с културом и историјом народа те важни задаци наставника страног језика јесу откривање и анализа културне конотације кључних концепата циљног језика. На основу проучавања грешака у писменим и усменим текстовима студената Катедре за славистику Универзитета у Инзбруку (Аустрија) идентификовали смо неколико врста тешкоћа условљених недостатком знања српске језичке слике света на које би требало обратити пажњу у настави и при конципирању уџбеника за српски језик као страни. Грешке у овом контексту дефинишемо првенствено као нарушавање *линвокултурне језичке норме* у усменом и писменом изражавању.³

³ На пример реченица *Јуче увече смо били на журци* одговара граматичкој норми савременог српског језика, али је израз *јуче увече* (gestern Abend) уместо *синоћ* преузет из немачке језичке слике света. Дакле, оваква реченица нарушава пре свега лингвокултурну норму језика.

4.1 Фразеологија

Изучавање фразеологије као језичке области свакако је незаобилазан део лингвокултуролошке компетенције. У данашњој науци често се сматра једним од најважнијих извора за реконструкцију језичке слике света (Мршевић-Радовић 2008: 362). Будући да се фраземе учестало користе, како у писаном тако и у говорном језику, неопходно је да ученици науче и њихову форму и значење, као и ситуациони контекст у коме би била адекватна њихова употреба. Фразеологија, дакле, универзалан је извор лингвокултура, јер фразеолошка концептуализација различитих лексема обично је мотивисана ванјезичким факторима. Фраземе често настају на основу веровања, традиција и обичаја, историјских догађаја или дела из књижевности. Говорници српског језика концептуализују помоћу фразема простор, време, људске особине, природне особености, емоције итд. У примерима фразема са значењем *одувек* и *никад* садрже се, на пример:

- мисли о космичком времену и стварању света (*ојћкако је светиа и века*);
- сећања на давно минула времена и истакнуте личности српске историје (*од Кулина бана, од сѿарине Новака*);
- размишљања о српским светитељима (*на светиој Живка*)⁴;
- знање о природи, о томе шта је могуће, а шта није (*кад на врби роди ірожђе*).

Фразеологија је била једна од првих тема која је привукла пажњу истраживача и сада постоји велик број књига посвећених овој проблематици, али упркос томе она нажалост и даље није представљена у уџбеницима српског као страног са систематичношћу којом се приступа, на пример, обради граматике.

4.2 Синонимија

Једна универзална одлика српског језика јесте присуство великог броја дублета и синонима у речнику, који су делимично настали под историјским утицајем језичких и културних контаката са «западном» или «источном» цивилизацијом. Многи од њих припадају слоју фреквентних речи у савременом језику као, на пример, *кула* – *ѿорањ*, *авлија* – *двор/дворишѿе*, *ћебе* – *дека*, *комишија* – *сусед*, *кајија* – *враѿа*, *ћуирија* – *мосѿ*, *доја* – *фарда*, *дућан* – *іродавница*, *іѿемел* – *основ* и представљају препреку при развоју језич-

⁴ *На светиој Живка* значи никад, јер такав светац не постоји.

ких вештина због чињенице да наведени дублети најчешће нису аутоматски међузаменљиви. Раду на таквим речима треба посвећивати више пажње на часовима јер оне носе одређену културну конотацију која утиче на остале сегменте лексичког значења и стога на употребу оваквих синонима у различитим контекстима и функционалним стиловима.

4.3 Изражавање просторних значења глаголима

Проблематика правилне употребе глагола *стајајати* – *ставијати*, *постављати*, *лежати* – *лећи*, *положити*, *седети* – *седати*/*седети*, *висити*/*висети* – *вешати*/*десити* – *обесити*/*качити* – *окачити* карактеристична је не само за српски језик. Ови глаголи често представљају одраз особености просторних односа у одређеној култури. Ни тањир ни виљушка не изгледају као предмети који би могли стајати, али, њих ипак стављамо. Након што смо их поставили, тањир стоји на столу, а виљушка ипак лежи поред тањира што се види у примерима:

- На средину *стаола* се *ставља* *тањир*...;
- *Тањир* *стоји* на средини, *тањир* *виљушке* лево...;
- Са леве *стране* *стављамо* *тањир* *виљушке*...;
- *Виљушка* за *десет* лежи *изнад* *тањира*....

Употреба глагола са значењем „сместити предмет тако да не додирује тло” такође представља посебну тешкоћу због већег броја глагола у српском језику него у матерњем (немачком/руском) језику:

- *Слика* *виси* на *зиду*;
- *Како* се *правилно* *каче* *слике* на *зид*?

Посебно треба такође истакнути употребу таквих глагола у метафоричком значењу: *мајла* *виси* *над* *реком*, *лејо* *тај* *стоји* *таво*, *срећа* *лежи* у *нама* *самима* итд.

4.4 Временска значења

Још један изазов српске језичке слике света представља сложен систем идеја о временским односима. У српском језику постоји мноштво речи које на најпрецизнији начин одређују тренутак о којем се говори. На пример, *увече*, *навече*, *вечерас*, *довече*, *ове вечери*, *предвече*, *свечера*, *синоћ*, *ноћас*, *ујутро*/*ујутру*, *јутрос*, *јутром*, *изјутра* итд. Многи европски језици имају много оскуднији систем репрезентација временских односа за разлику од веома разгранатог српског. Студенти којима је немачки матерњи језик с лакоћом усвајају конструкције *прејодне*-*јодне*-*јодне*/*јодне* јер такве временске идеје одговарају и немачкој језичкој слици света. Тешкоће чине

сем горе наведених јуџирос, *вечерас*, *синоћ* и др. и речи попут *леџи*, *на леџо*, *у леџо*, *зими*, *на зиму*, *у зиму*, *у јесен*, *на јесен*, *у џролеће*, *леџос*, *зимус*, *јесенас*, *џролеџос*, *џрошли/џреџџрошли/наџџрошли*, *лани*, *лањски*. Јако је занимљив и израз *лаку ноћ* који се у српском језику користи пре ноћног починка, а у немачком *Gute Nacht* генерално увече. Стога говорници немачког језика често због језичке интерференције користе српски израз погрешно не обазирјући се на чињеницу да он не припада српској језичкој слици света.

4.5 Мера и количина, сџеџен

Последња група тешкоћа коју смо издвојили обухвата семантичка и граматичка значења мере и количине или степена. У ову групу спадају, на пример, показне заменице *овај/џај/онај* чије се значење добро види у примерима:

- *Колико се добро сећаџе овоја дана џре 15 џодина?*
- *Тоџ дана смо заџочели најџеже џуџовање у живоџу.*
- *Оноја дана када ће џехнолоџија надрасџи међуџудске односе, свеџ ће добџи...*

Овим заменицама у немачком језику одговара двочлани систем *dieser/jener*. Пошто се трочлани систем изражавања удаљености у српском језику понавља и у другим случајевима, треба разрадити одређени систем вежбања за ову појаву.

Једна од најтежих тема на часовима српског језика је категорија броја (множина и једнина) као одлика језичке слике света. У оваквим случајевима се најчешће греши јер језичка слика матерњег језика не може да буде довољан ослонац. Сваки језик има свој унутрашњи често арбитрарни и тешко објашњив систем идеја о једнини или множини речи, чије је значење условљено одређеним концептима. Тако Немци купују *Zwiebeln* у множини, а Срби *лук* у једнини. Када је немачки израз у једнини *eine Zwiebel*, у српском језику се користи линвокултурама *џлавица лука*. Реч *шорџ/шорџс* у српском језику има множину *шорџеви/шорџсеви*, иако је позамљеница из енглеског језика у којем је у множини. Немачка реч за панталоне је у једнини. На немачком се увек каже *џвеџови (Blumen)* и не постоји збирна именица *џвеће* итд. Пошто сви студенти на Катедри за славистику у Инзбруку уче руски као први словенски језик, у њиховим се текстовима појављује велик број грешака условљен интерференцијом са овим језиком (купио сам „малину” и „трешњу”, а не „малине” и „трешње”). Такве грешке могли бисмо бројати унедоглед због њихове фреквентности чак и на вишим нивоима, што указује да оне захтевају додатну лингводидактичку пажњу.

5. ЗАКЉУЧАК

С једне стране, у данашње време, истраживања која се на овај или онај начин баве лингвокултурологијом и језичком сликом света обично су усмерена искључиво на теоријске приступе интерпретацији овог феномена. Са друге стране, лингвокултурологија у свом примењеном дидактичком аспекту још није привукла велику пажњу истраживача и изискује даљу разраду. У овом раду покушали смо прецизније одредити елементе лингвокултуролошке компетенције са посебним освртом на потешкоће у овладавању српским језиком које су условљене недостатком познавања језичке слика света и српског културног кода. Компоненте лингвокултурологије се јављају на свим нивоима језика и у свим лингвистичким подсистемима. Највеће потешкоће у усвајању српског језика као страног на почетном и средњем нивоу представљају графички и фонетски елементи лингвокултурологије: употреба двају писама (ћирилично и латинично) и двојаки изговор српског језика (екавски и (и)јекавски). Лингвокултуролошка компетенција на лексичком нивоу захтева већу пажњу на напредним нивоима знања јер неправилна употреба лингвокултурама и кључних концепата језичке слике света најчешће доводи до недоумица и неспоразума у међусобном интеркултурном дијалогу.

Резултати добијени овим истраживањем могли би скренути пажњу на лингвокултуролошку компетенцију у настави српског језика као страног и послужити као прилог при састављању будућих наставних материјала и уџбеника.

ЛИТЕРАТУРА

- АПРЕСЯН, Ю.Д. (2006). *Языковая картина мира и системная лексикография*. Москва: Языки славянских культур.
- БЕСЕДИНА, Н.А. (2003). Роль морфологии в создании языковой картины мира. In: *Единицы языка и их функционирование*. Саратов, 2003. Вып. 9, 124–131.
- ВОРОБЬЕВ, В.В. (1997). *Лингвокультурология (теория и методы)*. Москва: Издательство Российского университета дружбы народов.
- ЗАЛИЗНЯК, А. А., И. Б. Левонтина и А. Д. Шмелев (2005). *Ключевые идеи русской языковой картины мира*. Москва. Языки славянской культуры.
- КРАСИЛЬНИКОВА, Л.В. (2015). Лингводидактические аспекты описания русского языка иностранным филологам на современном этапе преподавания РКИ. In: *Вестник Российского университета дружбы народов*. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания №4, 69–82.
- МАСЛОВА, В.А. (2001). *Лингвокультурология*. Москва: Издательский центр Академия.

- МИТРОФАНОВА, О. Д. и К. М. Иришанова (1996). *Пороговый уровень. Русский язык*, Том 1. Москва: Совет Европы Пресс.
- МРШЕВИЋ-РАДОВИЋ, Д. (2008). *Фразеологија и национална култура*. Београд: Друштво за српски језик и књижевност Србије.
- САЯХОВА, Л. Г. (2014). Концепт как единица лингвокультурологии, когнитивной лингвистики и лингводидактики. In: *Вестник Башкирского университета*. Т. 19. №3, 987–993.
- HUMBOLDT, W. (1836). *Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues und ihren Einfluss auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts*. Berlin: Gedruckt in der Druckerei der Königlich Akademie der Wissenschaften.

Александр Купердяев

КУЛЬТУРА ПОСРЕДСТВОМ ЯЗЫКА: ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКАЯ
КОМПЕТЕНЦИЯ В ПРЕПОДАВАНИИ СЕРБСКОГО ЯЗЫКА КАК
ИНОСТРАННОГО

Резюме

В настоящей работе рассматриваются особенности изучения и преподавания сербского языка как иностранного с акцентом на формирование не только лингвистической и коммуникативной, но и лингвокультурологической компетенции, основывающейся на изучении элементов языковой картины мира и культурного кода (канона). Центральной темой данного исследования является анализ трудностей, вызванных недостаточным знанием языковой картины мира и культурного кода при усвоении сербского языка как иностранного немецкоязычными студентами. Исходя из анализа трудностей, с которыми сталкиваются студенты кафедры славистики в Инсбрукском Университете (Австрия), нами был выявлен ряд особенностей при формировании лингвокультурологической компетенции, характерных для сербского языка.

В статье рассматриваются элементы лингвокультурологической компетенции на уровне графики, фонетики, морфологии, синтаксиса и лексики. Однако основное внимание уделяется работе с лингвокультуремами и ключевыми понятиями языковой картины мира, неправильное употребление которых часто является причиной недопонимания и приводит к трудностям в межкультурном общении.

Ключевые слова: лингвокультурология, лингводидактика, методика преподавания иностранных языков, языковая картина мира, культурный канон, лингвокультурема.

378.147::821.163.41(438)

811.163.41'373.72:811.162.1'373.72

Јелена Р. Перишић

Instytut Filologii Słowiańskiej Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków

jelena.perisic@uj.edu.pl

КОЛИКО ПОЉАЦИ РАЗУМЕЈУ СРПСКЕ КОЛОКАЦИЈЕ? (ДА ЛИ ЈЕДНОМ УЧЕСНИКУ БИБЛИОТЕКЕ ИЗ ЧАСА НА ЧАС ПАДА НА МОЗАК ДА ЛОВИ И ГРАБИ БЕЛЕШКЕ?)

Колокације често представљају проблем приликом усвајања страног језика, будући да се налазе на прелазу између слободних сјојева и идиома. Полази се од претпоставке да се у сродним језицима колокације јављају ио сличном принципу, што често доводи до нејасних интерференција. Циљ овог истраживања је двојак. Примарни циљ јесте да се утврди у којој мери студенти којима је мајерњи језик пољски разумеју српске колокације и након колико времена (и да ли уопште) појасно овладавају овом материјом. Други циљ је идентификовање најчешћих грешака које настају услед интерференције са пољским или другим, студентима познатим, словенским језиком, како би се унапредила настава српског као страног језика на вишим нивоима учења. У складу са постављеним циљевима, анкеирани су студенти србистике у Кракову и Варшави. Водећи се идејом М. Маршињске која је сјовела слично истраживање на материјалу енглеског језика, анкеија садржи 5 различитих задатака уз помоћ којих се утврђује колокацијска компетенција испитаника.

Кључне речи: колокације, српски као страни језик, пољски студенти, интерференција

1. УВОД

1.1 Предмет, циљ, задаци

Предмет овог рада су колокације¹ у српском језику, односно испитивање њихове рецепције и продукције међу студентима србистике у Пољској.

¹ Ј. Дражић колокације дефинише као „синтагматски лексички спој двеју или више аутосемантичних лексема, устројен према морфосинтаксичким правилима датог језика, с већим или мањим степеном постојаности и међусобне везаности елемената, условљеним језичким и ванјезичким, културно-историјским и друштвеним датостима” (Дражић 2014: 73).

Циљ истраживања је двојак. Примарни је циљ да се утврди у којој мери пољски студенти разумеју српске колокације и након колико времена (и да ли уопште) овладавају материјом. Други циљ је идентификовање најчешћих грешака које настају услед интерференције са пољским или неким другим словенским језиком, како би се унапредила настава српског као страног језика на вишим нивоима учења.

1.2 Корпус и хијоџезе

Корпус за истраживање састоји се од анкета које су током академске 2017/18. године испунили студенти србистике на Јагелонском универзитету у Кракову и Варшавском универзитету. Укупно је анкетирано 17 студената, почев од 2. године студија.

Полази се од претпоставке да се у сродним језицима, под које се могу подвести и српски и пољски, колокације творе по сличном принципу, што често доводи до негативне интерференције. Имајући то у виду, очекује се да ће резултати указати на грешке повезане са буквалним превођењем колокација из матерњег или другог познатог словенског језика. Такође, претпоставља се да, нарочито међу студентима који дуго уче српски језик и имају довољно широк вокабулар, може доћи и до унутарјезичких грешака, изазваних синонимијом².

1.3 Методологија истраживања

Истраживање се методолошки ослања на поставке М. Мартињске, изнете у раду *Do English language learners know collocations?* (Martyńska 2004).³ Примарни циљ обе анкете је исти, слични су типови задатака, с тим што су наши прилагођени српском језику и сврси истраживања. Битна разлика јесте у нивоу знања језика испитаника (средњи : средњи и високи), као и профилу испитаника (средњошколци који енглески уче као страни : студенти србистике).

² Према Т. Прћићу, када говоримо о синонимији у колокацијама, тест међузаменивости лексема само је теоријски до краја остварљив и колокација настоји да ограничи сталну тежњу синонимије да се исти садржај изрази на што више начина (Prčić 2008: 128; 154).

³ М. Мартињска је анкетирала пољске средњошколце који су током школовања учили енглески језик као страни и достигли средњи ниво знања. Колокацијску (самим тим и лексичку и семантичку) компетенцију испитивала је помоћу 4 различита типа задатка: 1) спајање колоката и превод; 2) дописивање речи и формирање колокација; 3) одабир исправног колоката и 4) исправљање грешака.

2. АНКЕТА

Анкета садржи 5 различитих задатака уз помоћ којих се утврђује колокацијска компетенција. На самом почетку, пре решавања конкретних задатака, студенти су написали колико дуго уче српски језик, као и да ли познају још неки словенски језик осим српског и пољског. Из података о дужини учења произилази ниво знања на којем би требало да се студент налази, а податак о познавању језика води ка закључку о потенцијалној језичкој интерференцији.

2.1 Први задатак

Потребно је повезати речи из две колоне како би се саставиле колокације. Иако поједине лексема из колоне А могу колоцирати са више различитих лексема из колоне Б, како би се све лексема правилно употребиле у лексичким спојевима, предвиђено је само једно решење. Задатак је био и да се наведу пољски еквиваленти. Очекивано је да ће студенти исписивати преводе појединачних лексема, али и добијених везаних структура. Овај задатак води ка циљу откривања евентуалних погрешака, али и утврђивању разлике између српског и пољског лексичког система и степена познавања тих разлика.

Понуђене колокације припадају различитим структурним типовима. Стога је, након анализе одговора, могуће утврдити који тип колокација ја најлакше усвојити, а који најтеже.

1. Повежите речи из колоне А са одговарајућим речима или изразима из колоне Б и напишите пољске еквиваленте у заградама.

А	Б
1) будуће (_____)	_____ гече (_____)
2) хемијска (_____)	_____ утицај (_____)
3) дати (_____)	_____ текста (_____)
4) књига (_____)	_____ разумљив (_____)
5) знак (_____)	_____ циљ (_____)
6) разговор (_____)	_____ време (_____)
7) угао (_____)	_____ питања (_____)
8) остварити (_____)	_____ гледања (_____)
9) вршити (_____)	_____ дозволу (_____)
10) висок (_____)	_____ озбиљно (_____)
11) схватити (_____)	_____ утисака (_____)
12) одломак (_____)	_____ оловка (_____)
13) недовољно (_____)	_____ критеријум (_____)

Слика 1. Изглед првог задатка

2.2 Друји загајѝак

Понуђена је лексема којој треба додати колокате (до 5) како би се добили лексички спојеви. Задата је и врста речи коју треба дописати. Задатак је погодан за испитивање ширине вокабулара, вештине комбиновања речи, али и познавања њихових врста.

2. Следећим речима додајте по 5 речи тако да саставите изразе (лексичке спојеве).

1) НАПРАВИТИ (допишите именицу)	2) МИШЉЕЊЕ (допишите придев)
3) ДЕО (допишите именицу)	4) ДРЖАТИ (допишите именицу)
5) ЗАКЉУЧАК (допишите глагол)	6) ПОТПУНО (допишите грпни глаголски придев)
7) РАДИТИ (допишите прилог)	8) ЈЕЗИК (допишите придев)

Слика 2. Изјлед грујој загајѝака

2.3 Трећи загајѝак

Треба написати пољске еквиваленте лексичких спојева наведених у претходном задатку. Тестира се вештина превођења са циљног језика на матерњи, а погодан је и за утврђивање интерференције.

3. Напишите пољске еквиваленте за примере из претходног задатка.

1) _____

2) _____

3) _____

Слика 3. Изјлед трећеј загајѝака

2.4 Четири задатка

У свакој реченици су понуђена по 3 потенцијална колоката једне лексеме, а студенти треба да одаберу прави који са њом чини везан лексички спој.

4. Заокружите одговарајућу реч.
 - 1) Она обожава књиге и зато је увек била *члан / припадник / учесник* библиотеке.
 - 2) Нажалост, нисте положили *долазни / почетни / пријемни* испит.
 - 3) Ко најчешће *има / даје / врши* притисак на новинаре и зашто?
 - 4) На сваком предавању *хватамо / грабимо / ловимо* белешке.
 - 5) Који је *професионални / службени / пословни* језик у Швајцарској?
 - 6) На састанку је свако *изјавио / приказао / изнео* своје мишљење.

Слика 4. Изглед четвртог задатка

2.5 Пети задатка

Потребно је исправити грешке у подвученим конструкцијама, односно погрешан колокат заменити одговарајућим. Задатак се састоји из два дела. У првом се тестира познавање комбиновања лексема које граде лексичке спојеве, грешке се односе на неодговарајуће лексеме које су синоними исправних колоката. Други део задатка садржи погрешне предлоге или падежне облике и испитује се граматичка компетенција студената.

5. Пронађите грешке у подвученим деловима реченице и исправите их (а – употребљене су погрешне речи, б – употребљени су погрешни падежи и/или предлози)
 - а)
 - 1) Разумела је и оно што нисам рекао. Све је прочитала између линија.
 - 2) Питао ме и пружила сам одговор.
 - 3) Идеја је одлична! Мени то никад не би пало на мисао.
 - 4) Не желим да причам о томе. Можемо ли да изменимо тему?
 - 5) Он је увек неодлучан. Јако му је тешко да сам предузме одлуку.
 - 6) Не радимо то увек него с часа на час.
 - б)
 - 1) Његов брат је веома заинтересован политиком.
 - 2) Након истраживања су дошли у важне закључке.
 - 3) Нису узели на обзир моју молбу.
 - 4) Рекла сам да то није тачно и стојим за тим.
 - 5) Аутор није био задовољан на критици коју је добио.
 - 6) Студенти су вредно учили и били спремни ка испиту.

Слика 5. Изглед петог задатка

3. РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА⁴

3.1 Структура студената према нивоу знања и познавању осталих словенских језика

У погледу броја година учења српског језика, студенти су подељени у 4 групе. Прву групу (4 студента) чине они који су до момента анкетирања српски језик учили 2 или 2,5 године, другу (4) 3 и 3,5 године, трећу (3) 4 или 4,5 године, а у четврту групу (6) сврстани су студенти који уче српски 5 или више година.

На основу одговора на питање о познавању језика може се закључити да велики број студената, поред матерњег и српског, познаје још два или више словенских језика. Изузетак представљају словеначки и македонски у неколико случајева – само словеначки навео је 1 студент из 2. групе, а само македонски по 1 студент из 1. и 2. групе. Такође, постоје 4 испитаника, по 2 из 1. и 2. групе, који су навели да не познају ниједан трећи словенски језик⁵. Хрватски и словачки навела је 1 особа из 4. групе, хрватски и словеначки укупно троје испитаника – 1 из 3. и 2 из 4. групе, словеначки и руски двоје – по 1 из 1. и 4. групе, руски и бугарски 1 из 3. групе, македонски и чешки 1 из 4., а као познавалац словеначког, чешког и словачког изјаснила се 1 особа из 4. групе.

3.2 Први задатак

Највише погрешних одговора имамо у примерима где је требало да колокације гласе: *схваћити озбиљно, остварити циљ, разговор њече, знак ишања*. Једина колокација коју су сви студенти правилно повезали је *будуће време*.

Колокацију *хемијска оловка* препознали су сви студенти који су одговорили, с тим што 2 особе нису дале одговор.

⁴ Прво ће се представити структура студената према броју година учења српског језика и познавању осталих словенских језика, а затим резултати за сваки задатак. Будући да су 2. и 3. задатак повезани и у преводима се препознаје већи део разлога за настанак грешака, резултати ће се приказати обједињено.

⁵ Пошто се ради о студентима са Варшавског универзитета, претпоставља се да је разлог то што изучавање још неког словенског језика (можда) није обавезно, за разлику од Јагелонског универзитета у Кракову где су почев од 2. године студенти у обавези да одаберу словеначки или македонски. Такође, не искључује се ни могућност да је студент учио још неки језик, али своје знање не сматра довољно добрим да би то и навео.

У примеру *гаџи дозволу* уочена су 2 погрешна одговора, оба у 1. групи и спој је гласио *гаџи њиџања*.

Колокацију *књиџа уџисака* није препознало двоје студената, а такође двоје (из 1. групе) није дало одговор на питање. Погрешни одговори су *књиџа џексџа* (1 у 1. групи) и *књиџа њиџања* (1 у 2. групи).

У случају колокације *знак њиџања* једна особа из 1. групе није дала одговор, а 4 испитаника су направила грешку. Погрешно повезане колокације гласе: *знак дозволу* (2 у 1. групи), *знак џексџа* (1 у 1. групи) и *знак уџисака* (1 у 2. групи).

Колокација *разџовор џече* била је проблематична за 4 студента, а 1 студент из 1. групе није одговорио. Сва 4 погрешна одговора, која су дале 2 особе из 1. групе и по 1 из 3. и 4. гласе исто – *разџовор разумљив*.

Код примера *уџао џедања* имамо 3 неуписана одговора у 1. групи, а сви остали студенти су правилно повезали колокате.

Лексички спој *осџвариџи циљ* нису препознале 4 особе, а јенда из 1. групе није дала одговор. Погрешно формиране колокације гласе: *осџвариџи уџисака* (1 у 1. групи), *осџвариџи оловка* (2 у 1. групи) и *осџвариџи оздиљно* (1 у 4. групи). Сва три примера звуче нелогично и само би последњи у неком смислу могао бити граматички прихватљив, тако да је готово немогуће препознати мотив за овакве одговоре, осим тога да је студентима колокација била апсолутно непозната.

У случају колокације *недовољно разумљив* укупно је 5 погрешних одговора, уз то 2 особе нису одговориле. Погрешно формиране колокације су: *недовољно уџисака* (2 у 1. групи), *недовољно њиџања* (1 у 1. групи) и *недовољно џече* (по 1 у 2. и 4. групи).

Код колокације *врџиџи уџиџај* одговор је изостао код два испитаника из 1. групе, а два погрешна одговора, по један из 1. и 2. групе гласе *врџиџи криџеријум*.

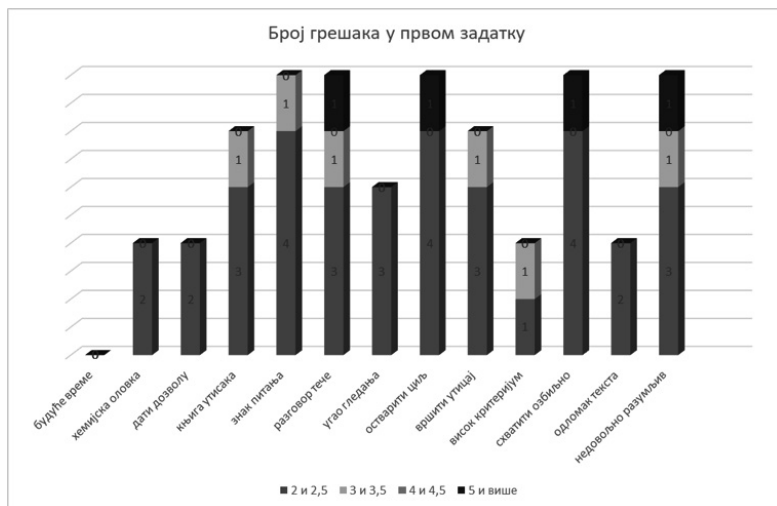
Ситуација са колокацијом *висок криџеријум* таква је да једна особа из 1. групе није дала одговор, а једна из 2. је одговорила погрешно – *висок уџиџај*.

Спој *схваџиџи оздиљно* није правилно повезало 5 особа, а погрешно формиране колокације су *схваџиџи уџиџај* (1 у 1. групи) и *схваџиџи циљ* (3 у 1. групи и 1 у 4. групи).

Колокацију *одломак џексџа* правилно су повезали сви студенти који су одговорили, а без одговора су остали анкетни листићи 2 особе из 1. групе.

Код колокације *недовољно разумљив* уочено је 5 неправилних одговора, а спојеви гласе: *недовољно уџисака* (2 у 1. групи), *недовољно њиџања* (1 у 1. групи) и *недовољно џече* (по 1 у 2. групи и 4. групи).

Занимљиво је то да у 3. групи нема ни погрешних ни изостављених одговора, иако овој групи не припадају студенти за које се на основу броја година учења сматра да имају највише компетенције.



Графикон 1: Број грешака у првом задатку за сваку колокацију

3.3 Други и трећи задатак

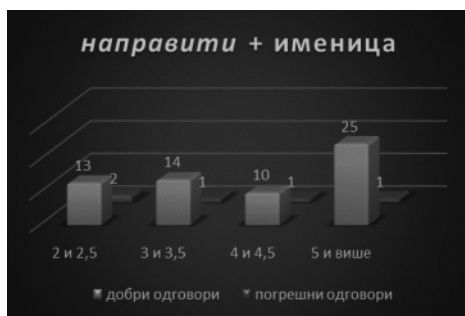
Највише грешака настало је приликом додавања прилога уз глагол *радијити* и придева уз именицу *мишљење*. У потпуности су добро допуњени примери где је уз именицу *део* требало дописати другу именицу и уз прилог *пошћуно* додати трпни глаголски прилог. У наставку следе детаљније описани одговори студената на сваки од задатих примера, а графички ће се представити број добрих и погрешних колоката у свакој од група.⁶

3.3.1 направити + именица

Добри одговори које су студенти дали су: *грешку* (12), *колач-е* (9), *ручак* (4), *дете* (3), *буку* (3), *задајак* (3), *проблем-е* (3), *сендвич* (2), *паузу* (2), *филм* (2), *доручак* (2), *пљусић*, *чај*, *анкеју*, *релацију*, *храну*, *трех*, *хаос*, *журку*, *шест*, *изненађење*, *шпешу*, *план*, *посао*, *вечеру*, *прекршај*, *шпеште*, *кафу*. Иако су колокације правилно формиране, на основу превода из 3. задатка види се да у појединим случајевима студенти знају колокацију, али не разумеју у потпуности њено значење. На пример, *најравијити грешку* се преводи тачно као *poprawić błąd* и *zrobić błąd*, али и као *naprawić błąd* ('поправити грешку').

⁶ За добре одговоре наводиће се само фреквенција (уколико је фреквенција 1, број се неће наводити), а за погрешне и група којој испитаници припадају. Закључци о потенцијалној интерференцији изведени су на основу језика које су студенти навели да познају и превода које су дали у 3. задатку.

Погрешни одговори били су: *сївар* (2 у 1. групи), *дело* (1 у 2. групи), *књиу* (1 у 3. групи), *имејл* (1 у 4. групи). Код лексеме *сївар* изразита је интерференција са пољским, што потврђује и превод који је студент дао (*naprawić* – ‘поправити’). У осталим случајевима узроком се може сматрати прешироко семантичко поље наведеног глагола у менталном лексикону испитаника.



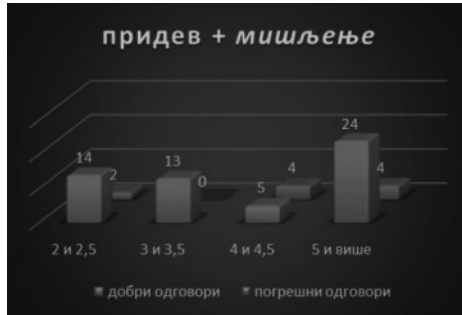
Графикон 2. Добри и погрешни одговори по групама у првом примеру

3.3.2 придев + мишљење

Регистровани су следећи добро наведени колокати: *моје* (5), *добро* (4), *сојсївено* (4), *појрешно* (3), *лоше* (3), *озбиљно* (3), *тачно* (2), *своје* (2), *брзо* (2), *ајсїракїно* (2), *криїичко* (2), *сїручно* (2), *їамейно*, *дубоко*, *рационално*, *лепо*, *инїелиїенїно*, *чудно*, *одлично*, *нейрисїојно*, *својеврсно*, *їравилно*, *їлуїо*, *делимично*, *неїаїивно*, *їозиїивно*, *сїваралачко*, *здрavo*, *дуїо*, *країко*, *јавно*, *їраћанско*, *нечије*, *ваше*. У преводима се примећује да се лексема *мишљење* не разуме до краја – једни је преводе правилно као *opinia*, али поједини одговори гласе и *myślenie* (‘размишљање’)⁷.

Погрешно наведени колокати су: *ауїономично* (1 у 1. групи), *сїонїианично* (1 у 1. групи), *осодийо* (1 у 3. групи), *Пољака* (1 у 3. групи), *осоде* (1 у 3. групи), *о*, *за*, *на* и *їрема* (овај и три претходна колоката 1 у 3. групи). Лексеме *ауїономично* и *сїонїианично* резултат су интерференције са пољским језиком (*autonomiczne, spontaniczne*), колокат *осодийо* може се тумачити као утицај хрватског (*osobno*) или словеначког језика (*osebno*), или пак пољског (*osobista opinia*). Сви остали погрешно наведени примери могу се тумачити непознавањем врста речи.

⁷ Међутим, превод *myślenie* може бити прихватљив у случају ширења (присутног и у српском језику) калкова из енглеског језика. На пример, колокација *їозиїивно мишљење* може се превести на пољски као *rozutywne myślenie* у реченицама попут: *Приручници самоїомоћи їройаїрају филозофију їозиїивної мишљења*.

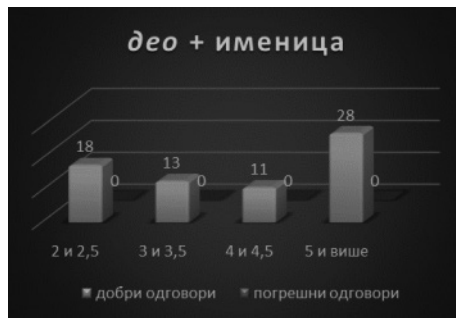


Графикон 3. Одговори по групама у шрећем примеру

3.3.3 део + именица

Добри наведени колокати су били: *књије* (8), *шела* (6), *прага* (5), *свети* (5), *животи* (5), *шексти* (4), *зграде* (2), *аутомобила* (2), *реченице* (2), *филма* (2), *куће* (2), *студенати*, *људи*, *колача*, *породице*, *државе*, *већине*, *универзитет*, *лица*, *природе*, *шима*, *чланка*, *себе*, *часа*, *године*, *кошуље*, *задајка*, *обале*, *срца*, *разговора*, *испи*, *часова*, *историје*, *ириче*, *рада*, *емисије*, *обраде*, *нашуйа*, *соде*, *дана*, *илайе*, *илана*.

Као што је већ наведено, погрешних одговора код овог примера нема.

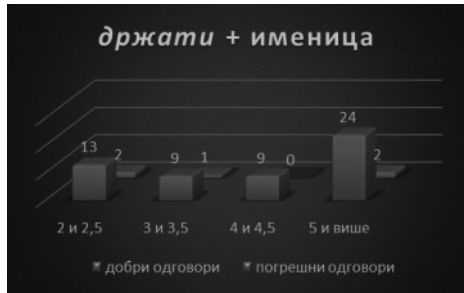


Графикон 4. Одговори по групама у шрећем примеру

3.3.4 држати + именица

Добри одговори су: *руку* (6), *реч* (5), *илчеве* (5), *оловку* (4), *часове* (4), *јовор* (2), *ред* (2), *за руку* (2), *фије* (2), *књиу*, *шелефон*, *флашу*, *језик за зубима*, *кафу*, *краву*, *смартфон*, *кафић*, *предавање*, *презентацију*, *шорбу*, *чашу*, *стандард*, *власи*, *дијету*, *размак*, *диспаницу*, *цвети*, *функцију*, *свећу*, *иажњу*, *ииво*, *волан*, *шољицу*, *кесу*.

Неприхватљиви колокати су: *живоїи* (1 у 1. групи), *савеїи* (1 у 2. групи), *їосао* (по 1 у 1. и 4. групи), *контїролу* (1 у 4. групи). Интерференција са матерњим језиком препознаје се у преводима. На пример, колокација *држайїи живоїи* преведена је као *rapować nad życiem* ('владати животом, имати/одржавати контролу над животом'), а *држайїи савеїи* као *trzymać się porady* ('држати/придржавати се савета').

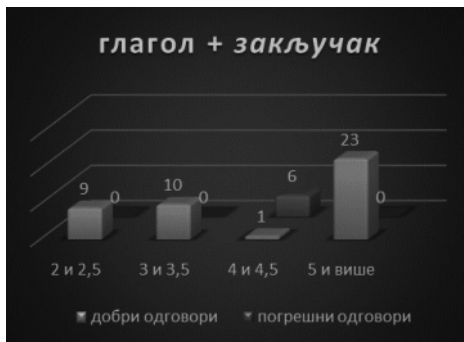


Графикон 5. Одржавања и именица у четвртој примеру

3.3.5 глагол + закључак

Добро наведени колокати су: *наїсаяїи* (9), *доїи до* (3), *имаяїи* (3), *донейїи* (3), *измислїи* (2), *наїравїи*, *имаяїи*, *їрескочїи*, *чїяїи*, *сїавїи*, *уносїи*, *изнейїи*, *їрїхвайїи*, *схвайїи*, *разумейїи*, *їромениїи*, *саставїи*, *доносїи*, *їрїјавїи*, *извадїи*, *доїсаяїи*, *развїи*, *їоделиїи*, *концїїраїи*, *їрочїїаїи*, *їредсїавїи*, *исїравїи*, *шїамїаїи*.

Погрешни колокати били су: *рада*, *задаїка*, *концертїа*, *конференцїе*, *разїовора*. Сви одговори појављују се по једном и то у 3. групи. У свим случајевима реч је о погрешној врсти речи, уместо глагола навођена је именица у генитиву.



Графикон 6. Одржавања и именица у петом примеру

3.3.6 потпуно + трпни глаголски придев

У овом примеру ниједан студент није дао погрешан одговор. Правилно наведени колокати били су: *уилашен-о* (3), *завршен* (2), *заузет* (2), *заљубљен* (2), *уништен*, *урађен*, *измишљен*, *саирађен*, *значајан*, *свршен*, *одморан*, *уморан*, *изненађен*, *сломљен*, *скуван*, *одледан*, *најрављен*, *одређен*, *изречен*, *схваћено*, *измучен*, *невероватно*, *несхваћен*, *ледано*, *уџашен*, *образован*, *џлађен*, *слушан*, *концентрисан*, *заслужен*, *сиреман*, *срушен*, *искоришћен-о*, *џокварен*, *изџубљен-о*, *џођрешан*, *закључен*, *забринуџи*, *џладан*, *џијан*.

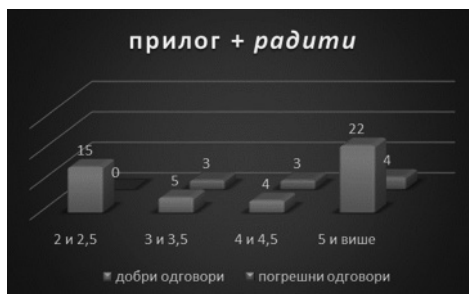


Графикон 7. Одговори џо џруџама у шестџом џримџеру

3.3.7 прилог + радити

Добри одговори: *џешко* (5), *дуџо* (4), *дрзо* (4), *краџико* (3), *мноџо* (2), *добро* (2), *џолако* (2), *џачно* (2), *вредно* (2), *леџо*, *џамеџино*, *лако*, *квалиџетџино*, *довољно*, *џосле*, *увек*, *овде*, *џуче*, *данас*, *џамо*, *неџажљиво*, *сџиално*, *еџикасно*, *одлично*, *лоше*, *овако*, *суџира*, *свакодневно*.

Погрешни колокати: *неки џосао* (1 у 2. групи), *задаџаак* (1 у 2. групи), *филм* (1 у 2. групи), *у* (1 у 3. групи), *за* (1 у 3. групи), *до* (1 у 3. групи), *на* (1 у 4. групи), *џрема* (1 у 4. групи). У свим случајевима ради се о погрешној врсти речи, а разлог може бити непажљиво читање, непознавање врста речи или замена термина прилог и предлог.

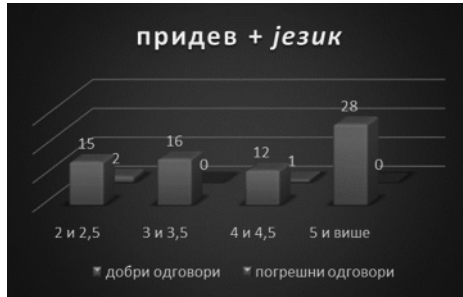


Графикон 8. Одговори џо џруџама у седмом џримџеру

3.3.8 придев + језик

Добро написани колокати су: *мајџерњи* (10), *џежак* (8), *сџрани* (7), *џољски* (4), *срџски* (4), *лак* (3), *леј* (3), *службени* (3), *словенски* (2), *боџаџи* (2), *комџикован* (2), *заједнички* (2), *књижевни* (2), *мој* (2), *међународни* (2), *руски*, *енџлески*, *дуџачак*, *дуџи*, *ошџар*, *жарџонски*, *једносџаван*, *досадан*, *народни*, *вуџларни*, *универзални*, *џуџи*, *исџи*, *званични*.

Погрешни одговори: *маџичен* (1 у 1. групи), *џела* (1 у 1. групи), *џоџоворни* (1 у 2. групи). У споју *језик џела* очигледна је унутарјезичка грешка изазвана синонимијом (*језик* : *џовор*), а уз то није написана ни одговарајућа врста речи.



Графикон 9. Одговори џо џруџама у осом џримеру

3.4 Четврти задџаџак

Највећи број грешака у одабиру колоката регистрован је код примера: *џлан дџблџоџеке* – *џриџаџник* је као тачан одговор навело троје студената (по 1 из 1, 2. и 4. групе), а учесник 1 у 1. групи; *хџаџамо дџелешке* – за *ловимо* се одлучило троје испитаника (2 у 3. и 1 у 4. групи), за *џраџимо* њих 6 (3 у 1, 2 у 2. и 1 у 4. групи), а двоје није дало одговор; *изнео миџљење* – *изјавио* је као тачан одговор означило 10 особа (2 у 1, 3 у 3. и 5 у 4. групи), а *џрикаџао* 2 из 2. групе.

У примеру *џриџемни исџиџи* имамо два различита погрешна одговора *долаџни* и *џочџџни*, оба у 1. групи. За пример *врџи уџиџаџ* грешке су такође регистроване само у 1. групи – *даје* код једне, и *има* код две особе.

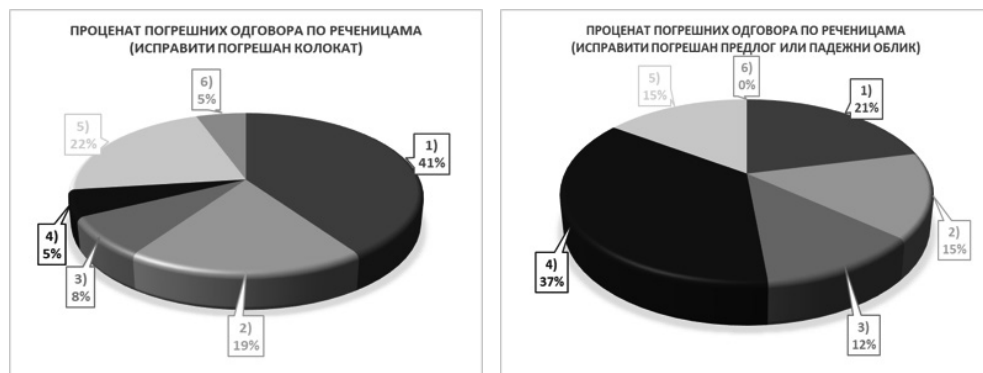
Најмање грешака студенти су направили код примера *службени језик*. Наиме, само је једна особа одговорила *џословни*, при чему се не уочава међу-језичка интерференџија, већ се ради о погрешном синониму.



Графикон 10. Број грешака у одабиру колоката

3.5 Пети задатак

Графикони испод приказују однос погрешних одговора по реченицама за сваки део задатка.



Графикони 11 и 12. Процент погрешних одговора по реченицама у оба дела задатка

Резултати за 1. део задатка су, гледано по реченицама, следећи:

- 1) Дана су само 2 тачна одговора (по 1 у 3. и 4. групи) и оба гласе *између редова*. Без одговора је остало 5 анкетних листова (1 у 1, 1 у 2. и 3 у 4. групи). Нетачни одговори су разнолики: *међу линија* (2 у 3. и 1 у 4. групи), *између линије* (2 у 1. групи), *између верса* (1 у 1. групи), *између линијама* (1 у 2. групи), *између речи* (1 у 2. групи), *међу линијама* (1 у 2. групи), *међу сјиховима* (1 у 4. групи).

- 2) Добри одговори су: *дала сам одговор* (по 1 у 1. и 3. групи и по 2 у 2. и 4. групи) и *јружила сам њомоћ* (1 у 3. групи). Четири особе нису одговориле (3 у 1. и 1 у 4. групи). Неправилни одговори били су: *држала сам одговор* (1 у 3. групи), *добила сам одговор* (1 у 3. групи), *одговорила сам* (1 у 4. групи).
- 3) Добри одговори: *дошло на мисао* (1 у 1. групи) и *јало на јамети* (4 у 2, 3 у 3. и 6 у 4. групи). 1 особа из 1. групе није одговорила, а нетачни одговори били су: *падло на памет* и *пало на мозак*, за сваки по 1 у 1. групи.
- 4) Добри одговори били су: *мењамо* (3 у 1, по 1 у 3. и 4. групи) *заменимо* (1 у 3. групи) и *јроменимо јему* (3 у 2, 1 у 3. и 5 у 4. групи). Двоје (по 1 из 1. и 2. групе) није дало одговор, а погрешних одговора нема.
- 5) Добри одговори су *јредузме одговорности* (1 у 2. групи) и *донесе одлуку* (1 у 1, 2 у 3. и 5 у 4. групи). Четворо није одговорило (3 у 1. и 1 у 2. групи), а погрешни одговори били су: *узме одлуку* (1 у 1. групи), *одлучи* (1 у 2. групи), *се одлучи* (1 у 3. групи), *јреузме одлуку* (1 у 4. групи).
- 6) Скоро сви су одговорили тачно – *с времена на време*, а само два студента из прве групе направила су исту грешку – *из часа на час*.

Други део задатка дао је следећу слику:

- 1) Прихватљиви су били одговори *заинјересован за јолијику* (по 2 у 1, 2. и 3. и 3 у 4. групи) и *веома ја инјересује јолијика* (1 у 4. групи). Шест одговора је изостало (по 2 у 1. и 4. и по 1 у 2. и 3. групи), а нетачан је био 1 у 2. групи – *заинјересован јолијиком*.
- 2) Прави одговор – *дошли до важних закључака* дало је 12 особа (1 у 1, 3 у 2, 2 у 3. и 6 у 4. групи). Недостају 4 одговора (3 у 1. и 1 у 3. групи), а 1 особа из 2 групе је дала погрешан – *дошли у важни закључци*.
- 3) Већина је дала добар одговор – *узели у обзир* (1 у 1, по 3 у 2. и 3. и 6 у 4. групи) троје из 1. групе није одговорило, а нетачан одговор из 2. групе гласио је *узели обзир на*.
- 4) Добри одговори су били *сјојим иза јоја* (1 у 3. групи) и *јри јоме* (4 у 4. групи). Изостао је по 1 одговор у 1. и 3. групи и 2 у 2. групи, а у овом примеру имамо најширу лепезу погрешних одговора: *сјојим за јоме* (1 у 1. групи), *за јом* (1 у 1. групи), *у јоме* (по 1 у 1. и 3. групи), *за јо* (по 1 у 2. и 4. групи), *на јоме* (по 1 у 2. и 4. групи).
- 5) Прихватљиви су били одговори *задовољан кријиком* (1 у 1, 2 у 2, 3 у 3. и 4 у 4. групи) и *збој кријике* (2 у 2. групи), а нерегуларни: *задовољан за критику* (1 у 1. групи), *критици* (1 у 1. групи), *из критике* (1 у 1. и 2 у 4. групи).

- 6) Код овог примера су сви одговорили тачно, и то: *сїремни на исїиїї* (по 1 у 1. и 4. групи), *за исїиїї* (1 у 1, 4 у 2, 3 у 3. и 5 у 4. групи), *на исїиїїу* (2 у 1. групи).

4. ЗАКЉУЧАК

На основу добијених резултата закључујемо да се (уз одређене изузетке) најлакше усвајају колокације које су комбинација придева и именице, а најтеже оне које представљају комбинацију прилога и придева. Што је већи степен постојаности колокације, већи је и проценат грешака под утицајем „лажних пријатеља“ у пољском или другом словенском језику блиском говорнику. Јављају се и унутарјезичке грешке изазване синонимијом на нивоу српског језика, а у појединим случајевима и непознавање врсте речи. Наведене грешке представљају подстицај за конструисање материјала који ће помоћи у решавању проблема.

Без обзира на ниво знања језика и број година учења, долази до грешака приликом продукције колокација. Због тога је потребно редовно студентима скретати пажњу на колокације, на свим нивоима учења (нарочито вишим), у складу са предвиђеном материјом.

ЛИТЕРАТУРА

- ДРАЖИЋ, Ј. (2014). *Лексичке и граматичке колокације у српском језику*. Нови Сад: Филозофски факултет.
- MARTYŃSKA, M. (2004). „Do English language learners know collocations?“. *Investigationes Linguisticae, vol. XI*. Poznań.
- PRĆIĆ, T. (2008). *Semantika i pragmatika reči*. Novi Sad: Zmaj.

Jelena R. Perišić

W JAKIM STOPNIU POLACY ROZUMIEJĄ SERBSKIE KOŁOKACJE?

Podsumowanie

Kolokacje często stanowią problem podczas nauki języka obcego ze względu na to, że znajdują się na pograniczu luźnych połączeń wyrazowych i idiomów. Wychodzi się z założenia, że w językach pokrewnych związki frazeologiczne tworzy się na podobnych zasadach, co często prowadzi do interferencji. Cel niniejszych badań jest dwojaki. Prymarnym celem jest stwierdzenie, w jakim stopniu studenci, których językiem ojczystym jest język polski, rozumieją serbskie frazeologizmy i po jakim czasie (i czy w ogóle) w pełni je przyswajają. Drugim celem jest identyfikacja najczęstszych błędów będących następstwem interferencji z polskim lub innym językiem słowiańskim, który znają. Umiejętność rozpoznania błędów umożliwi szybsze postępy w nauce języka serbskiego na wyższych poziomach nauczania. W celu realizacji tak nakreślonego zadania przeprowadzona została ankieta wśród studentów serbistyki w Krakowie i Warszawie. W badaniach wykorzystano pomysł Małgorzaty Martyńskiej, która przeprowadziła podobne badania na materiale języka angielskiego. Ankieta zawiera 5 różnych zadań, które umożliwiają sprawdzenie kompetencji frazeologicznej ankietowanych.

Słowa kluczowe: kolokacje, serbski jako język obcy, Polacy, interferencja językowa

371.3:811.163.41'243

811.16'373.423

Данко М. Шипка
Државни универзитет Аризоне
danko.sipka@asu.edu

КОНВЕРЗИОНО УСВАЈАЊЕ СРПСКОГ КАО СТРАНОГ ЈЕЗИКА: ЛЕКСИЧКИ АСПЕКТИ

Аутор указује на пошреду да се прекознају специфичне пошреде студентима у процесу конверзионог учења српског у несловенским земљама. Ради се о говорницима несловенског језика (нпр. енглеског, немачког, француског, итд.) који су прелазно учили други словенски језик, по правилу руски. У раду се предлажу конкретне активности за студенте у усвајању једног кључно важних семантика лексике, такозваних "лажних пријатеља преводаца".

Кључне ријечи: конверзионо учење, српски као страни, усвајање стране језика, словенски језици, међујезички хомоними и пароними

1. УВОД

У овом раду обрађује се усвајање лексике српског као страног језика у процесу конверзионог учења. Појам *конверзионо учење* односи се на ситуацију кад говорник несловенског језика, који већ има одређен ниво владања другим словенским језиком, усваја лексику српског језика. Речена ситуација изузетно је честа у академском систему САД-а, али и западноевропских земаља, гдје је прелазно усвојени језик по правилу руски.

Рад се састоји од три дијела. У првом се износе општи параметри усвајања владања језиком у конверзионом процесу учења. С једне стране, у том процесу студенти су посебна категорија будући да се ради о усвајању трећег језика (више у Cabrelli Amaro et al. 2012). С друге стране, они показују много сличности са говорницима других словенских језика, па и говорницима из дијаспоре (новији преглед ситуације у САД-у може се наћи у Šipka 2017).

У другом дијелу рада разматрају се општи језички параметри лексичких разлика међу словенским језицима у свјетлу потенцијалних потешкоћа за оне који уче у конверзионом модусу (диференцијална лексика, међујезички хомоними итд.).

Завршни дио рада посвећен је конкретним активностима које се предлажу за процес конверзионог учења. Активности су засноване на програму наставе који се ослања на скалу ACTFL и њене дескрипторе (више

информација у ACTFL 2012 и NCSSFL-ACTFL 2017). Тип активности зависи од нивоа на скали као и од конкретне вјештине која се њима развија (интерперсонална комуникација, презентативно говорење, интерпретативно читање или слушање, те писање). Активности су илустроване првенствено обрадом међујезичких хомонима.

2. КОНВЕРЗИОНО УЧЕЊЕ

У предавању српског, а и других ријетко предаваних страних језика (ради се о свим језицима осим енглеског, шпанског, француског и њемачког), у Сјеверној Америци посебан изазов представља разноврсност студентске популације. Тој разноврсности посебно доприносе такозвани говорници из дијаспоре (или, како се на сјеверноамеричком континенту из перспективе земље имиграције зову: баштиници, енг. *heritage speakers*). Ова група већ дуже времена заокупља истраживачку пажњу (у мору студија да поменемо: Kagan 2005, Polinsky and Kagan 2007, Carreira and Kagan 2011, које имају директне импликације за словенске језике). Постоји часопис посвећен говорницима из дијаспоре (HLJ 2018), а и уџбеници намијењени овим говорницима, какав је Kagan et al. 2003. Описана је и ситуација „баштиника” српског и других варијаната српскохрватског у Šipka 2017.

Разноврсности студентске популације доприносе и такозвани конверзиони полазници курса. У сјеверноамеричком контексту учења српског, ради се о говорницима енглеског језика који су претходно учили неки други словенски језик – по правилу се ту ради о руском. Дакле, ради се о ситуацији квалитативно друкчијој од оне код „баштиника”. Овдје је, у ствари, усвајање трећег језика (и та тема заокупља истраживачку пажњу, мада на много мање практичном нивоу и без конкретних рјешења за учионицу – више се може видјети у Sabrelli Amaro et al. (ed.) 2012). Дакле, ситуација ових полазника укључује енглески (чији су први говорници), други страни језик (који су претходно учили) и трећи страни језик (сличан другоме из кога се врши конверзија). У случајевима говорника из дијаспоре, баш као и у случају говорника других словенских језика који уче српски, имамо посла само са два језика – српским и првим језиком тих говорника. Тако су онда рјешења из истраживања говорника из дијаспоре само у ограниченом степену корисна у раду са полазницима у конверзионом модусу.

Ситуација конверзионог учења није ограничена само на српски. О конверзионом учењу можемо говорити у случају гдје је неки садржај трећег језика покривен у претходној настави другог. Најчешће се ради о генетски повезаним језицима (нпр. неко с претходним знањем шпанског учи румунски, неко са знањем турског учи узбечки, неко са знањем персијског учи таџички, итд.), међутим, могући су елементи конверзионог учења и међу генетски неповезаним језицима. На примјер, неко ко је претходно учио

арапски, лакше ће савладавати кисвахили, због великог броја лексичких позајмљеница из арапског. Слично је и са неким ко је претходно учио руски, а сада учи румунски или казашки. Слично томе, неко ко је већ учио кинески, лакше ће усвајати јапански, што због подударности доста знакова, што због кинеских лексичких позајмица у јапанском.

Враћајући се српском, разлику између некога у конверзионом модусу према говорницима из дијаспоре можемо опримјерити овако. Од говорника из дијаспоре, као уосталом и од других изворних говорника енглеског, можемо очекивати исказе типа **иџра* за *уџакумицу* (обоје је у енглеском *game*) или претјерану употребу личних замјеница (нпр. **Ја чииџам*. у ненаглашеном контексту, нпр. као одговор на питање: *Шџа раџиш?*, умјесто неутралног *Чииџам*.) Међутим, такви говорници сигурно неће користити *да* у супротном значењу (нпр. **Сџој да џуџам!* умјесто *Сџој или џуџам!*) или изостављати копулу у **Ја сџуденџи* умјесто *Ја сам сџуденџи*. Они у конверзионом модусу хоће – за примјер с пуцањем кажу да се десио у конверзионим курсевима са руског на српски, разговорно познатих као *Turbo Serbo*, на америчком војном училишту језика у калифорнијском Монтереју.

Оно што чини учioniцу која садржи конверзионе и неконверзионе студенте захтјевном јесте координација тих двију група. Проблем је сличан ономе са говорницима из дијаспоре. Конверзиони говорници држе напредују од неконверзионих, али имају сопствене изазове који проистичу из негативног трансфера из другог језика.

Специфичност дате групе полазника у конверзионом модусу варира у зависности од степена блискости другог и трећег језика. У конкретном случају о коме говоримо трећи језик је српски, а други један од словенских језика, најчешће руски. Стога ћу се у наредном дијелу окренути међусловенским језичким разликама и сличностима.

3. МЕЂУСЛОВЕНСКЕ ЈЕЗИЧКЕ РАЗЛИКЕ

Словенске међујезичке разлике протежу се дуж цијелог спектра прозо-дијско-фонолошког, морфосинтаксичког и лексичког система. У системима словенских језика наћи ћемо на оне са невезаним мјестом акцента (нпр. руски, словеначки) и оне са везаним (пољски, македонски), за разлику од српског ограничено слободног. Ту су онда акценатски системи који се заснивају само на опозицији јачине (нпр. руски и пољски), они који додатно имају и дужину (нпр. чешки и словачки) и они са опозицијама интензитета, дужине и тона, баш као у српском (нпр. словеначки). Постоје, онда, у фонологији језици са позиционом палатализацијом (нпр. руски, за разлику од српског који нема то обиљежје), језици са позиционим обезвучавањем (нпр. руски, пољски, македонски, за разлику од српског). Деклинацијски и конјугацијски наставци се битно разликују (нпр. у деклинацији женског

рода у руском и пољском превладао је тврди тип, за разлику од српског, гдје је превладао меки тип, у српском се уопштио атематски наставак -м у првом лицу презента а у руском -у, итд.). Све су ово потенцијални извори интерференције. Међутим, овдје нас у првом реду занима лексика – она је заправо оно што разграничава конверзионе полазнике од неконверзионих – могућност препознавања и кориштења широких слојева лексике омогућава им брже напредовање, а различита значења која се вежу за сличну лексичку форму представљају и највећи проблем за ове полазнике.

Ниво језичких сличности у односу на разлике можемо илустровати сљедећим табелама (све се дају према Širka 2019).

Категорија	#	%	Примјери
Прасловенска ријеч сачувана у свом основном значењу у три језика	97	55.4	срп. рука, пољ. ręka, рус. рука 'hand/arm'
Различита ријеч у барем једном језику	28	16.0	срп. desni, пољ. prawy, рус. правый 'right-side'
Семантичка диференцијација у барем једном језику	39	22.3	срп. zao (evil) пољ. zły (bad, angry), рус. злой (evil) плохой (bad) 'bad/evil'
Стилистичка диференцијација у барем једном језику	11	6.3	срп. kiša (neutral) dažd (poetic), пољ. deszcz, рус. дождь 'rain'
	175	100.0	

Табела 1. Лексичке разлике у семантичким ријечима Свадешеве лисће међу српским, пољским и руским

Свадешева листа (видјети Swadesh, 2017) узета је као основ за ову анализу јер садржи основне ријечи које су релевантне и у најранијим фазама учења. Из прве табеле је јасно да постоји велики степен преклапања (преко педесет посто) у сва три језика. Исто тако, види се да у безмало тридесет посто случајева долази до неког семантичког или стилистичког размимоилажења у макар једном од три језика. Дакле, већ у најосновнијем лексичком фонду видимо и широку област лексичког поклапања, која олакшава усвајање трећег језика и знатну количину диференцијације (која је отежава). У табели 2 дају се подаци за руски и српски на основу исте листе. Тако, рецимо, кад српски баштини неку прасловенску ријеч, у 85.7% је баштини и руски. Видимо и да на нивоу поређења два конкретна језика постоје оне особине које конверзионе полазнике језичких курсева чине посебним.

		Српски	р	ђ	з	с	Укупно
Руски	р	Број	11	26	0	0	37
		% унутар руског	29.7%	70.3%	0.0%	0.0%	100.0%
	ђ	Број	3	102	11	3	119
		% унутар руског	2.5%	85.7%	9.2%	2.5%	100.0%
	з	Број	0	8	3	0	11
		% унутар руског	0.0%	72.7%	27.3%	0.0%	100.0%
	с	Број	0	8	0	0	8
		% унутар руског	0.0%	100.0%	0.0%	0.0%	100.0%

р – семантичко раслојавање, ђ – баштињење, з – замјена, с – стилиско раслојавање

Табела 2: Српско-руске лексичке разлике у семантичким ријечима Свадешеве листе

Када погледамо и однос значења ријечи које су очуване у јужним и источним словенским језицима, поново видимо велики степен преклапања, али и област промјена. Тако се, рецимо, у случајевима гдје се значење српске ријечи не мијења, у 63.2% случајева не мијења се ни у руском, али се у 30.3% случајева мијења.

			Јужни			Total
			Губљење	Промјена	Очување	
Источни	Губљење	Број	47	78	50	175
		% унутар источних	26.9%	44.6%	28.6%	100.0%
	Промјена	Број	68	546	93	707
		% унутар источних	9.6%	77.2%	13.2%	100.0%
	Очување	Број	53	249	519	821
		% унутар источних	6.5%	30.3%	63.2%	100.0%
Укупно		Број	168	873	662	1703
		% унутар источних	9.9%	51.3%	38.9%	100.0%

Табела 3: Лексичке разлике у баштињеном лексичком фонду између јужних и источних словенских језика

Оно што конверзационим полазницима највише отежава усвајање језика на лексичком нивоу јесту ЛПП. У наредне двије табеле (према Ђирка 2015) даје се статистика за „лажне пријатеље преводиоца” (у даљем тексту ЛПП) на основу грађе два сопствена рјечника. Оно што је уочљиво јесте то да су енглеско-српске разлике углавном у сфери латинских и других посуђеница. Ове посуђенице су првенствено у сфери апстрактне лексике, оне која је мање везана за основну сферу јаства, па ће ЛПП постати проблем тек на вишим нивоима. Српско-пољска статистика показује да се ова појава јавља углавном у расापу баштињених словенских корјенова, па се јављају у сфери основне лексике потребне говорнику да говори о себи и стварима око себе.

Поријекло	#	%	Примјер
Латинска посуђеница у оба језика	471	51%	<i>хонораран</i> : <i>honorary</i> 'почасни'
Енглеска посуђеница у српском	206	22%	<i>сџикер</i> : <i>speaker</i> 'предсједник скупштине'
Посуђенице из других језика	221	24%	<i>академија</i> : <i>academia</i> 'академска заједница'
Случајност	31	3%	<i>фен</i> : <i>fan</i> 'навијач'
Укупно	929	100%	

Табела 4: Енглеско-српски ЛПП

Поријекло	#	%	Примјер
Расап словенског коријена	590	91%	<i>блуг</i> : <i>bląd</i> 'грешка'
Расап посуђеног коријена	44	7%	<i>пензија</i> : <i>pensja</i> 'плата'
Случајност	12	2%	<i>дах</i> : <i>dach</i> 'кров'
Total	646	100%	

Табела 5: Пољско-српски ЛПП

Пријећи ћу сада на конкретне активности за студенте у овом конкретном модусу учења који се одликује управо представљеним лексичким разликама, поготово онима у сфери ЛПП.

4. АКТИВНОСТИ У КОНВЕРЗИОНОМ УЧЕЊУ

Имајући у виду све изнесено, поготово посебан статус конверзионих полазника курсева српског језика и потребу да се оне ускладе са потребама неконверзионих полазника укључујући ту и говорнике из дијаспоре, предлажу се следећа рјешења за организацију рада на часовима:

- а. хибридизација,
- б. диверсификација,
- в. успостављање различитих циљних нивоа.

Хибридизација подразумијева да се вријеме проведено на задатку учења језика проводи унутар класичне разредне наставе, али исто тако и у другим облицима (самостални рад преко интернета, самостални надзирани рад, рад са формалиним или неформалним туторима итд.). Диверсификација подразумијева да се и у разредној настави планирају посебне активности у групама и паровима за конверзионе полазнике. Истовремено, крајњи циљеви обучавања могу се за конверзионе полазнике поставити на виши ниво на скали по којој се ради. Посебно интерпретативне вјештине, поглавито читање, могу да буду један подниво више на почетном и средњем степену.

Конкретне активности на примјеру ЛПП за конверзионе полазнике изгледају овако. За рад у групама и паровима предлажу се ове диверсификацијске активности:

1. питања и одговори о сегменту текста са међујезичким паронимима (ЛПП),
2. „пецање” ЛПП,
3. дискусија са ЛПП као кључним ријечима,
4. превод реченица са ЛПП;
5. попуњавање празника у написаним и изговореним сегментима ЛПП.

У првој предложеној активности, српски текст је представљен конверзионим полазницима са руског, нпр. *Моја баба*. Уз помоћ усмјерених питања и контекстуалних подупирача, студенти постају свјесни да се не ради о еквиваленту руског *баба* 'женетина', него руског *бабушка*. У другој активности конверзионим студентима се објашњавају метакогнитивне стратегије препознавања ЛПП, након чега им се пуштају клипови који садрже ЛПП. Двије групе студената такмиче се ко ће препознати више ЛПП. Трећа разредна активност заснива се на општој дискусији о теми која има ЛПП у имену. На примјер, ако је тема дискусије *Говор мржње*, студенти ће, користећи говор, схватити да се не ради о еквиваленту руског *јовор* 'поддијалекат' и да је у питању руски термин *јазык вражды, риторика ненависти*. У активности четири студенти су подијељени у парове или групе у којима преводе реченице са ЛПП, а онда једна група прегледа преводе друге тражећи грешке. Коначно, у петој активности, студенти су у двије групе са листама парова ријечи, гдје је једна ЛПП, а друга одговарајућа ријеч. За сваки пар слушају клип и одлучују коју ријеч треба убацити. Група која предложи више одговарајућих ријечи побјеђује.

За самосталан рад предлажу се следеће хибридикацијске активности:

1. повезивање колокација са ЛПП,
2. бирање дефиниција за ЛПП,
3. довршавање реченица са ЛПП,
4. отворене дефиниције ЛПП у контексту,
5. постављање питања о ЛПП у контексту,
6. елиминисање уљеза са списка који садржи ЛПП,
7. бирање ријечи на основу дефиниције која може да води ка ЛПП,
8. бирање антонима за ЛПП,
9. бирање синонима за ЛПП,
10. превод реченица са ЛПП.

Током активности један студент би, на примјер, требало да повеже ријеч *сѝикер* са *ѝелевизијски* умјесто са *скуѝиѝински* (у руском је *сѝикер* предсједник парламента).

У другој активности студент добија ријеч другог језика, нпр. руско *банка*, па треба да одреди прави еквивалент: *ѝеѝла*, а не ЛПП *банка*. У активности три студент има листу могућности да доврши реченицу, рецимо *Најчврѝћа дрвена ѝрађа је од ____*. Листа садржи ЛПП *дуква* и низ других који се не уклапају, па елиминишући ове друге, студент схвата да је српска ријеч еквивалент руског *дук* и да не значи *слово*, како је у руском. У следећој активности студент добија ЛПП у контексту, нпр. ријеч *време* у *Данас је време облачно с вѝѝром*. и треба да је дефинише. Из контекста ће закључити да се ради о метеоролошком времену, што је на руском *погода*, а не темпоралном, што је у руском *время*. У активности пет од студента се тражи да постави што више питања о ЛПП у контексту, рецимо. *Њеѝов живоѝ се ѝромијенио кад је добио сина*. Постављајући питања типа: *Заѝѝо му се живоѝ ѝромијенио, Кад му се живоѝ ѝромијенио, Шѝа му се ѝромијенило кад је добио сина*, итд. студент ће схватити да није у питању *сѝомак*, што је значење те ријечи у руском, него оно што се у руском зове *жизнь*.

У шестој активности, студент треба да елиминише уљеза, рецимо: *ѝаниѝалоне*, *сако*, *сукња*, *хаѝина*, *шеѝир*, *мајка*. Како је руско *маѝка* мајица, а мајка је *маѝѝ*, студент може бити склон да елиминише мање фреквентну ријеч као *сако*, па ће путем корективне повратне спреге научити шта заправо значи наша ријеч.

У седмој активности, студент добија дефиницију или загонетку за ЛПП и треба да одреди о којој се ријечи ради, нпр. *Оно чеѝа има кад се види а нема кад се не види*. Студент може рећи *свеѝи* како се *свеѝило(сѝи)* зове у руском, па ће корективном повратном спрегом бити упућен на ову лексичку разлику

Активности осам и девет су веома сличне. Студенти добијају ЛПП, за који са понуђеног списка треба да изабере синониме односно антониме. Рецимо *вредан* (на руском ово значи *шйеџан*) међу синонимима ће имати одговарајуће вриједности (*радиџан*, *џриљежан*, итд.) и неодговарајуће, нпр. *некорисџан*, *џкодљив*, и сл. Тако је и са антонимима, одговарајућим: *лењ*, *инерџан* и неодговарајућим: *корисџан*, *добродоџао*, и сл. Поново, путем корективне повратне спреге, студент треба да схвати да је у питању еквивалент руског *џлезный*. Коначно, у десетој активности преводе се реченице, па ако је реченица рецимо *Сједио је на сџолици код окна*, онда је сасвим јасно да *сџолица* није *џријесџоница*.

На крају се може рећи да постоје јасно диференциране потребе конверзионих полазника курсева српског језика и да овим полазницима треба посветити дужну пажњу која се већ дуже вријеме посвећује другим поседбним групама студената, поглавито говорницима из дијаспоре.

ЛИТЕРАТУРА

ACTFL, (2012) *ACTFL Proficiency Guidelines*.

<https://www.actfl.org/publications/guidelines-and-manuals/actfl-proficiency-guidelines-2012>. (приступљено 14. октобра 2018)

CABRELLI, A. et al. (ed.) (2012). *Third Language Acquisition in Adulthood*. Amsterdam: Benjamins.

CARREIRA, M. and O. Kagan (2011). The Results of the National Heritage Language Survey: Implications for Teaching, Curriculum Design, and Professional Development. *Foreign Language Annals*, vol. 44, no. 1.

HLJ, (2018). *Heritage Languages Journal*. <http://www.heritagelanguages.org>. (приступљено 15. октобра 2018)

KAGAN, O. (2005). In support of a proficiency-based definition of heritage language: The case of Russian. *International Journal of Bilingual Education & Bilingualism*, 8, 213-221.

KAGAN, O. at al. (2003). *Russian for Russians: Textbook for Heritage Speakers*. Bloomington: Slavica.

NCSSFL-ACTFL (2017). *NCSSFL-ACTFL Can-do Statements*.

<https://www.actfl.org/publications/guidelines-and-manuals/ncssfl-actfl-can-do-statements>. (приступљено 14. октобра 2018)

POLINSKY, M. and O. Kagan (2007). Heritage languages: In the 'wild' and in the classroom. *Language and Linguistics Compass*, 1(5), 368-395.

SWADESH, M. (2017). *Slavic Swadesh Lists*. https://en.wiktionary.org/wiki/Appendix:Slavic_Swadesh_lists. (приступљено 1. августа 2017)

- ŠIPKA, D. (2015). Slavic False Cognates: A Cross-linguistic Comparison. *Mundo Eslavo*, University of Granada, 39-50.
- ŠIPKA, D. (2017). Bosnian/Croatian/Serbian Heritage Speakers in Four Major US Metropolitan Areas – Resources for the Attainment of Full Professional Linguistic Proficiency. *East-West Journal*, EWJUS, vol. 4, issue 1, 33-61.
- ŠIPKA, D. (2019). *Lexical Layers of Identity: Words, Meaning, and Culture in the Slavic Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.

Danko Šipka

CONVERSION ACQUISITION OF SERBIAN AS A SECOND LANGUAGE:
LEXICAL ASPECTS

Summary

The author emphasizes the necessity to accommodate specific needs of conversion learners of Serbian in non-Slavic countries. This group of students encompasses native speakers of a non-Slavic language (e.g. English, German, and French) with previous exposure to another Slavic language, most commonly Russian. The paper advances a proposal for concrete student activities in the acquisition of one critical segment of the lexicon, the so called „false cognates”.

Key words: conversion learning, Serbian as a second language, L3 acquisition, Slavic languages, false cognates

016:[371.3::811.163.41'243]"1991/2018"

Милка В. Николић

Филолошко-уметнички факултет, Крајјевац

millkanik75@gmail.com

БИБЛИОГРАФИЈА СРПСКОГ КАО СТРАНОГ ЈЕЗИКА (1991–2018)*

Ова библиографија српског као страног језика обухвата период од 1991. до 2018. године, а надовезује се на библиографију југословенских радова о српскохрватском језику као страном за период од 1960. до 1990. године, коју је објавила Весна Крајишник.¹ Урађена је с циљем да се подаци о објављеним монографијама и прилозима учине што доступнијим, као и да се пружи увид у теме којима су се бавили проучаваоци српског као *страног језика*. Нису обухваћене области: (1) српски као *немајтерњи језик*, (2) српски као *завичајни језик*, (3) српски као *језик окружења и образовања*.²

Библиографска грађа распоређена је по азбучном редоследу презимена аутора, односно првог аутора ако је коауторска јединица. Библиографске јединице наводе се према азбучном редоследу наслова. Издвојене су две целине – (1) монографије и (2) прилози објављени у монографским и серијским публикацијама. Укупно има 244 јединице. На крају се налази регистар аутора.

Како показује преглед јединица у овој библиографији, досадашња научна литература о српском као страном језику посвећена је следећим темама: (1) увођење појмова савремене лингводидактике; (2) примери обраде захтевних садржаја; (3) методички приступ ортографији, ортоепији, граматици, лексички и фразеологији; (4) типови грешака код полазника; (5) унапређивање дидактичких средстава; (6) коришћење функционалности стилски разноврсних текстова и варијација жанрова; (7) примена дидактичких игара и креативних методичких поступака; (8) лингвокултуролошки аспект наставе и учења; (9) начини коришћења интернета и софтвера за учење;

* Овај рад написан је у оквиру пројекта *Динамика стурктура савременог српског језика* (2011–2019), број 178014, који финансира Министарство науке и просвете Републике Србије.

¹ Овај рад наведен је у библиографији (у групи Прилози), в. Крајишник 1992–1993.

² Нису укључени: (1) уџбеници (за студенте), (2) приручници намењени лекторима.

(10) савладавање тешкоћа које имају полазници одређених матерњих (словенских и несловенских) језика приликом учења српског; (11) учење на млађем (школском) узрасту; (12) мотивација за учење српског као страног; (13) питања евалуације постигнућа; (14) искуства и иновације у раду на појединим универзитетима; (15) стање и перспективе у лекторатима и на страним универзитетима на којима је заступљена србистика.

БИБЛИОГРАФИЈА

1. МОНОГРАФИЈЕ

ДРАЖИЋ, Јасмина

1. *Лексичке и грамађичке колокације у насђави срђској језика као сђђраној: лексиколошки и лексикографски асђекти* / Јасмина Дражић. – Нови Сад: Филозофски факултет, 2012. – 260 стр.
2. *Minimalne leksičke i gramatičke strukture u srpskom kao stranom jeziku* / Jasmina Dražić. – Novi Sad: Filozofski fakultet, 2008. – 209 str.

КРАЈИШНИК, Весна

3. *Лексички ѓрисђуј срђском као сђђраном језику* / Весна Крајишник. – Београд: Филолошки факултет, 2016. – 292 стр.

2. ПРИЛОЗИ

АЈДАНОВИЋ, Јелена

4. Колокације с глаголима (*о*)*држа(ва)ђи* као операторима / Јелена Ајдановић, Јасмина Дражић. – *Годишњак Филозофској факултетеђа у Новом Саду*, XXXV, 2010, 325–334.
5. Methodology in teaching Serbian as a foreign language in the books *Let's learn Serbian 1* and *Let's learn Serbian 2* / Jelena Ajdžanović, Isidora Bjelaković. U: *Bosnisch, Kroatisch, Serbisch als Fremdsprachen an den Universitāten der Welt* / Hgg. Biljana Golubović, Jochen Raecke. – München: Verlag Otto Sagner, 2008, 1–7.

6. Modalni glagoli i njihovi perifrazni ekvivalenti u nastavi srpskog jezika kao stranog / Jelena Ajdžanović. У: *Српски као страни језик у теорији и пракси III* / Ур. Весна Крајишник. – Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик, 2016, 51–59.

АНЂЕЛКОВИЋ, Сава

7. Jugoslovenski i srpski film – bogatstvo u nastavi srpskog kao stranog jezika / Sava Anđelković. У: *Српски као страни језик у теорији и пракси III* / Ур. Весна Крајишник. – Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик, 2016, 387–397.
8. Текстови српских песника и драмских писаца од катедре до сцене / Сава Анђелковић. У: *Српски као страни језик у теорији и пракси II* / Ур. Весна Крајишник. – Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик, 2011, 335–341.

БАБИЋ, Биљана

9. Грешке у творби облика партиципа актива на почетним нивоима учења српског као страног / Биљана Бабић. У: *Српски као страни језик у теорији и пракси III* / Ур. Весна Крајишник. – Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик, 2016, 143–154.
10. Greške u tvorbi oblika futura I na početnim nivoima učenja srpskog jezika kao stranog / Biljana Babić. У: *Језици и културе у времену и простору, IV/2* / Ур. Снежана Гудурић, Марија Стефановић. – Нови Сад: Филозофски факултет, 2015, 143–153.
11. Greške u tvorbi prezentskih oblika na početnim nivoima učenja srpskog jezika kao stranog / Biljana Babić. У: *Језици и културе у времену и простору, III* / Ур. Снежана Гудурић, Марија Стефановић. – Нови Сад: Филозофски факултет, 2014, 569–583.
12. Greške u upotrebi oblika genitiva na početnim nivoima učenja srpskog jezika kao stranog / Biljana Babić. У: *Језици и културе у времену и простору, VI* / Ур. Снежана Гудурић, Марија Стефановић. – Нови Сад: Филозофски факултет, 2017, 363–377.
13. Greške u upotrebi oblika lokativa na početnim nivoima učenja srpskog jezika kao stranog / Biljana Babić. У: *Теме језикословне у србистици кроз дијакронију и синхронију: Зборник у част Љиљани Судојић* / Ур. Јасмина Дражић, Исидора Бјелаковић, Дејан Средојвић. – Нови Сад: Филозофски факултет, 2016, 703–726.
14. Minimal morphological-syntactic verb dictionary of Serbian as a foreign language / Biljana Babić. У: *Филолошка истраживања данас*, Том II:

Језик и образовање / Ур. Јулијана Вучо, Оливера Дурбада. – Београд: Филолошки факултет, 2013, 399–408.

15. Morfološko-sintaksički minimalni rečnik glagola srpskog jezika kao stranog / Biljana Babić. – *Прилози истраживању језика*, 42, 2011, 165–196.
16. Provera znanja iz gramatike: nivoi A1 i A2 (poređenje – udžbenik *Naučimo srpski 1* : testovi) / Biljana Babić. – *Прилози истраживању језика*, 38, 2011, 159–186.

БАНАУХ БЈЕЛАНОВИЋ, БЛАНКА

17. О положају српског језика на иностраним универзитетима / Бланка Банаух Бјелановић. – *Славистика*, III, 1999, 290–291.
18. Положај српског језика као страног у земљи и иностранству / Бланка Банаух Бјелановић. У: *Српски као страни језик у теорији и пракси* / Ур. Милорад Дешић. – Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик, 2007, 243–245.

БАЊАНИН, ЉИЉАНА

19. Лекторати српско-хрватског / хрватско-српског језика у Италији: историјат, стање, перспективе / Љиљана Бањанин. У: *Српски као страни језик у теорији и пракси* / Ур. Милорад Дешић. – Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик, 2007, 267–276.
20. Prevođenje u italijanskoj univerzitetskoj praksi / Ljiljana Banjanin. У: *Српски као страни језик у теорији и пракси III* / Ур. Весна Крајишник. – Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик, 2016, 399–407.
21. (Tele)tandem kao instrument u učenju stranih jezika: pilot-projekat: srpski i italijanski / Ljiljana Banjanin. У: *Српски као страни језик у теорији и пракси II* / Ур. Весна Крајишник. – Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик, 2011, 323–334.

БЕЧЕВА, НИЧКА

22. Теорија и пракса превођења у настави српског језика као страног (на основу обуке на Универзитету у Пловдиву) / Ничка Бечева. У: *Српски као страни језик у теорији и пракси* / Ур. Милорад Дешић. – Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик, 2007, 247–253.

БЈЕЛАКОВИЋ, Исидора

23. Metodološki okvir nastave srpskog kao stranog u knjizi *Naučimo srpski 1* (početni nivo) / Isidora Bjelaković. U: *Savremene tendencije u nastavi jezika i književnosti* / Prir. Julijana Vučo. – Beograd: Filološki fakultet, 2007, 260–269.
24. Онлајн курс српског језика као страног: конципирање и реализација / Исидора Бјелаковић, Јелена Ајџановић. У: *Српски као страни језик у теорији и пракси II* / Ур. Весна Крајишник. – Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик, 2011, 289–296.

БОЖОВИЋ, Душица

25. Како се учи српски језик у Финској / Душица Божовић. – *Свети речи*, 31–32, 2011, 66–68.
26. Настава новоштокавског акцента за странце / Душица Божовић. У: *Српски као страни језик у теорији и пракси III* / Ур. Весна Крајишник. – Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик, 2016, 95–113.

БОЊКОВСКИ, Роберт

27. Властите именице као културно-потпорно средство у упознавању српског народа приликом учења српског језика као страног / Robert Bońkowski. У: *Културно-попторна средства у функцији наставае и учења* / Ур. Снежана Маринковић. – Ужице: Учитељски факултет, 2017, 213–222.
28. Diplomski seminar na srpskoj filologiji Šleskog univerziteta u Katovicama – savremeni pristup i perspektive uspešne finalizacije rada / Robert Bońkowski. У: *Наставаа и учење – савремени процесии и процесиииве* / Ур. Радмила Николић. – Ужице: Учитељски факултет, 2014, 431–440.
29. Nastava studijskog predmeta *Istorija srpskog jezika* na srbistici u Poljskoj: kvalitet obrazovnog rada i konačni rezultati / Robert Bońkowski. У: *Наставаа и учење – квалифет вассиино-образовноі процеса* / Ур. Радмила Николић. – Ужице: Учитељски факултет, 2013, 341–348.
30. О неким elementima jezičke kulture pri učenju srpskog jezika kao stranog / Robert Bońkowski. У: *Језик, култура, образовање* / Ур. Снежана Маринковић. – Ужице: Педагошки факултет, 2018, 239–252.
31. Poljski udžbenici za nastavu srpskoga jezika kao stranog / Robert Bońkowski. У: *Наставаа и учење – уџбеник у функцији наставае и учења* / Ур. Ана Пешикан. – Ужице: Учитељски факултет, 2016, 217–226.

32. Studijski predmet *Razvojne tendencije slovenskih jezika i kultura* kao primer u evaluaciji nastave i akademskih postignuća studenata slavistike na Šleskom univerzitetu u Katowicama / Robert Bońkowski. У: *Настава и учење – евалуација васпитно-образовног рада* / Ур. Снежана Маринковић. – Ужице: Учитељски факултет, 2015, 233–240.
33. Ciljevi i zadaci nastave studijskog predmeta *Opisna gramatika srpskog jezika* na poljskim univerzitetima / Robert Bońkowski. У: *Образовање и усавршавање наставника – циљеви и задаци васпитно-образовног рада* / Ур. Крстивоје Шпијуновић. – Ужице: Учитељски факултет, 2009, 359–366.
34. Ciljevi i metode nastave srpskog jezika u Poljskoj / Robert Bońkowski, Magdalena Baer. У: *Настава и учење – циљеви, стандарди, исходи* / Ур. Снежана Маринковић. – Ужице: Учитељски факултет, 2012, 425–432.

БОШЊАКОВИЋ, ЖАРКО

35. Српски као страни језик у Републици Македонији / Жарко Бошњаковић, Станислав Станковић. У: *Српски као страни језик у теорији и пракси* / Ур. Милорад Дешић. – Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик, 2007, 319–324.

БРБОРИЋ, ВЕЉКО

36. Настава правописа српског језика у настави за странце / Вељко Брборић. У: *Српски као страни језик у теорији и пракси III* / Ур. Весна Крајишник. – Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик, 2016, 115–123.
37. Српски језик као страни на Медицинском факултету у Београду / Вељко Брборић. У: *Српски као страни језик у теорији и пракси* / Ур. Милорад Дешић. – Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик, 2007, 287–295.

ВАСИЋ, ВЕРА

38. Serbian language threshold level: concept and design / Vera Vasić, Vladislava Ružić, Ljiljana Subotić. У: *Bosnisch, Kroatisch, Serbisch als Fremdsprachen an den Universitäten der Welt* / Hgg. Biljana Golubović, Jochen Raecke. – München: Verlag Otto Sagner, 2008, 195–201.

ВЕЛИМИРАЦ, СВЕТЛАНА

39. Uloga nastavnika srpskog kao stranog jezika / Svetlana Velimirac. У: *Српски као страни језик у теорији и пракси III* / Ур. Весна Крајишник.

– Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик, 2016, 27–35.

ВЕЉКОВИЋ Станковић, Драгана

40. Коришћење хумористичких текстова у настави српског језика као страног / Драгана Вељковић Станковић. У: *Српски као страни језик у теорији и пракси III* / Ур. Весна Крајишник. – Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик, 2016, 333–346.
41. Примена интернета у настави страног језика / Драгана Вељковић Станковић. У: *Српски као страни језик у теорији и пракси* / Ур. Милорад Дешић. – Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик, 2007, 185–194.
42. Развијање комуникативне и културне компетенције у настави српског језика као страног на примеру говорног чина молбе и употребе глагола *молићи* и *мољакати* / Драгана Вељковић Станковић. У: *Српски као страни језик у теорији и пракси II* / Ур. Весна Крајишник. – Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик, 2011, 133–144.

ВОЈНОВИЋ, Јелена

43. Usvajanje padežnog sistema u nastavi srpskog jezika kao stranog (početni nivo) / Vojnović Jelena. U: *Savremene tendencije u nastavi jezika i književnosti* / Prir. Julijana Vučo. – Београд: Filološki fakultet, 2007, 281–289.

ВУЧО, Јулијана

44. Српски као страни у раном адолесцентном узрасту / Јулијана Вучо. У: *Српски као страни језик у теорији и пракси* / Ур. Милорад Дешић. – Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик, 2007, 99–110.
45. 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 / Јулијана Вучо, Оливера Дурбада. У: *Српски као страни језик у теорији и пракси III* / Ур. Весна Крајишник. – Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик, 2016, 223–248.

ГЕОРГИНИ, Ксенија

46. Српски као страни језик на Балканолошком институту ИМХА у Солуну / Ксенија Георгини. У: *Српски као страни језик у теорији*

и ѱракси / Ур. Милорад Дешић. – Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик, 2007, 277–285.

ГОЛУБОВИЋ, Биљана

47. Психолингвистички приступ деклинационом систему у настави српског као страног језика / Биљана Голубовић. – *Научни сасиѱанак славистиѱа у Вукове дане*, 37/1, 2008, 475–484.

ГОЉАК, Светлана

48. Тематски аудио речник у настави српског као страног језика / Светлана Гољак. У: *Срѱски као сѱрани језик у ѱеорији и ѱракси* / Ур. Милорад Дешић. – Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик, 2007, 165–172.

ГРИЦКАТ, Ирена

49. Први уџбеници српског језика за руске емигранте / Ирена Грицкат. – *Зборник Маѱиѱце срѱске за филолоѱију и линѱвистиѱу*, XXXVII, 1994, 189–192.

ДЕШИЋ, Милорад

50. Двадесет година рада Центра за српски као страни језик / Милорад Дешић. У: *Срѱски као сѱрани језик у ѱеорији и ѱракси* / Ур. Милорад Дешић. – Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик, 2007, 7–11.
51. *Ozvučeni udžbenik srpskog jezika kao stranog* / Milorad Dešić. У: *Udžbenik u nastavi stranih jezika* / Prir. Julijana Vučo. – Nikšić: Univerzitet Crne Gore, 2003, 199–205.
52. Ортографија и ортоепија у српском као страном језику / Милорад Дешић. У: *Срѱски као сѱрани језик у ѱеорији и ѱракси III* / Ур. Весна Крајишник. – Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик, 2016, 125–129.
53. Српски језик као страни у БХС контексту / Милорад Дешић. У: *Срѱски као сѱрани језик у ѱеорији и ѱракси II* / Ур. Весна Крајишник. – Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик, 2011, 187–195.
54. Српски језик као страни у теорији и пракси / Милорад Дешић. У: *Шездесет ѱ година Инстѱиѱуѱа за срѱски језик САНУ: Зборник радова I* / Ур. Срето Танасић. – Београд: Институт за српски језик САНУ, 2007, 267–271.

ДРАГИЋЕВИЋ, Рајна

55. Лингвокултуролошки приступ настави српског језика као страног / Рајна Драгићевић. У: *Српски као страни језик у теорији и пракси II* / Ур. Весна Крајишник. – Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик, 2011, 81–93.
56. О културно стереотипним појмовима у српском језику / Рајна Драгићевић. У: *Српски као страни језик у теорији и пракси* / Ур. Милорад Дешић. – Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик, 2007, 83–90.
57. О неким проблемима творбе неологизама у настави српског као матерњег или страног језика / Рајна Драгићевић. У: *Семинар српског језика, књижевности и културе, Предавања 5* / Ур. Драгана Мршевић Радовић, Бошко Сувајдић. – Београд: Филолошки факултет, Међународни славистички центар, 2016, 137–143.

ДРАЖИЋ, Јасмина

58. Лексички приступ учењу страног језика / Јасмина Дражић, Јелена Ајдановић. У: *Српски као страни језик у теорији и пракси II* / Ур. Весна Крајишник. – Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик, 2011, 29–37.
59. Место граматике у настави српског језика као страног / Јасмина Дражић. У: *Нејоване српског језика и књижевности* / Ур. Љиљана Петровачки, Оливера Радуловић. – Нови Сад: Филозофски факултет, 2006, 197–219.
60. Место и улога творбе у минималном речнику српског језика као страног / Јасмина Дражић. – *Зборник Мајице српске за филологију и лингвистику*, L, 2007, 233–237.
61. Минимални тематско-термиолошки речник за учење српског језика као страног / Јасмина Дражић. – *Примењена лингвистика*, 5, 2004, 70–77.
62. Partikule u nastavi srpskog jezika kao stranog – kolokacijska perspektiva / Jasmina Dražić. У: *Српски као страни језик у теорији и пракси III* / Ур. Весна Крајишник. – Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик, 2016, 37–50.
63. Принципи за конципирање електронске верзије минималног речника српског језика као страног / Јасмина Дражић. – *Годишњак Филозофског факултета у Новом Саду*, XXXII, 2007, 481–491.

64. Principi za koncipiranje jednojezičnog minimalnog rečnika srpskog jezika kao stranog / Jasmina Dražić. U: *Savremene tendencije u nastavi jezika i književnosti* / Prir. Julijana Vučo. – Beograd: Filološki fakultet, 2007, 270–280.
65. Principles for the design of the monolingual minimal dictionary of Serbian as a foreign language / Jasmina Dražić. U: *Bosnisch, Kroatisch, Serbisch als Fremdsprachen an den Universitäten der Welt* / Hgg. Biljana Golubović, Jochen Raecke. – München: Verlag Otto Sagner, 2008, 43–50.
66. Teorijski okvir za izradu minimalnog rečnika kolokacija srpskog jezika kao stranog / Jasmina Dražić. – *Lingvističke sveske*, 6: *Sintaksička istraživanja (dijahrono-sinhroni plan)*, 2007, 168–175.

ДРАКУЛИЋ Пријма, Драгана

67. Рад Одсека за српски језик на Санктпетербуршком државном универзитету у 2013/2014. школској години / Драгана Дракулић Пријма. У: *Српски као страни језик у теорији и пракси III* / Ур. Весна Крајишник. – Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик, 2016, 425–435.
68. Србистика на Државном универзитету у Санкт Петербургу / Драгана Дракулић Пријма. У: *Српско језичко наслеђе на простору данашње Црне Горе и српски језик данас* / Ур. Јелица Стојановић. – Никшић: Друштво чланова Матице српске у Црној Гори, 2012, 373–381.

ДОНЧЕВА, Дарина

69. Статус србистике на Универзитету у Пловдиву / Дарина Дончева. – *Научни састјанак слависта у Вукове дане*, 26/2, 1997, 499–501.

ДУНКОВА, Татјана

70. Настава српског језика у Бугарској (проблеми и перспективе с обзиром на специфику проучавања два сродна јужнословенска језика) / Татјана Дункова. – *Научни састјанак слависта у Вукове дане*, 30/1, 2002, 253–261.

ДУРБАБА, Оливера

71. Новински текстови у настави српског језика као страног / Оливера Дурбаба. – *Научни састјанак слависта у Вукове дане*, 32/1, 2004, 271–278.

ЂОРЂЕВИЋ, Ангелина

72. Учење српског као страног језика у Француској школи у Београду за децу од 6 до 11 година / Ангелина Ђорђевић. У: *Српски као страни језик у теорији и пракси II* / Ур. Весна Крајишник. – Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик, 2011, 163–168.

ЂОРЂЕВИЋ, Весна

73. Лекторат српског језика на Филозофском факултету Универзитета „Коменски” у Братислави / Весна Ђорђевић. – *Наш језик*, XLV/3–4, 2014, 105–113.

ЂОРЂЕВИЋ, Кристина

74. Анализа грешака словачких матерњих говорника на почетном нивоу учења српског језика као страног / Кристина Ђорђевић. У: *Studia Balkanica Bohemo-Slovaca VII* / Ed. Václav Štěpánek, Jiří Mitáček. – Brno: Moravské zemské museum, Ústav slavistiky Filozofické fakulty Masarykovy university, 2017, 691–697.
75. Лекторат српског језика у Братислави / Кристина Ђорђевић. – *Књижевна историја*, 163, 2017, 215–223.
76. Уџбеници и приручници српског језика као страног / Кристина Ђорђевић. – *Лингвистичке актуелности*, 31, 2018, 20–33.

ЂУКАНОВИЋ, Маја

77. Српски језик као страни у Словенији / Маја Ђукановић. У: *Српски као страни језик у теорији и пракси* / Ур. Милорад Дешић. – Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик, 2007, 311–317.

ЂУРИЋ, Мина

78. Први час са страним славистима / Мина Ђурић. – *Opera Slavica*, XXIII/4, 2013, 153–163.
79. Функционално повезивање језика, књижевности и културе у настави српског језика за стране слависте / Мина Ђурић. У: *Výuka jihoslovanských jazyků v dnešní Evropě* / Ed. Elena Krejčová, Pavel Krejčí, Michal Przybylski. – Brno: Porta Balkanica, 2011, 84–91.

ЕЛЕРМЕЈЕР Животић, Олга

80. Status serbokroaticistike na Univerzitetu u Hamburgu / Olga Ellermeyer Životić. – *Научни састџанак славистџа у Вукове дане*, 25/2, 1996, 475–480.

ЗЕНЧУК, Валентина

81. Културолошки аспект у настави српског као страног језика за Русе / Валентина Зенчук. У: *Срџски као сџрани језик у џеорији и џракси* / Ур. Милорад Дешић. – Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик, 2007, 139–143.
82. Садржај и организација курса за нову српску специјализацију на Московском универзитету „Ломоносов” / Валентина Зенчук. – *Научни састџанак славистџа у Вукове дане*, 30/1, 2002, 237–241.
83. Српски језик у функционалне сврхе на Московском државном универзитету „Ломоносов” / Валентина Зенчук. – *Славистџика*, III, 1999, 285–289.

ИВАНОВА, Ирина

84. Лингвокултуролошки коментар књижевног дела у настави српског језика и књижевности / Ирина Иванова. У: *Срџски као сџрани језик у џеорији и џракси II* / Ур. Весна Крајишник. – Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик, 2011, 113–122.
85. Речници у настави српског језика као страног на МГУ / Ирина Иванова. – *Научни састџанак славистџа у Вукове дане*, 47/1, 2018, 487–492.

ИВАНОВА, Ценка

86. О наставном процесу на српском језику на страним универзитетима / Ценка Иванова. – *Научни састџанак славистџа у Вукове дане*, 26/2, 1997, 495–497.

ИЛИЋ Марковић, Гордана

87. Употреба савремених технологија у настави страног језика (електронска платформа „Нема проблема”) / Гордана Илић Марковић. У: *Срџски као сџрани језик у џеорији и џракси II* / Ур. Весна Крајишник. – Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик, 2011, 365–380.

ИРИЧАНИН, Гордана

88. Типичне интерференцијске грешке у настави страних језика (српског и немачког) / Гордана Иричанин. – *Научни састџанак славистиџа у Вукове дане*, 28/2, 1999, 227–233.

ЈАМАСАКИ, Кајоко

89. Српски као страни у Јапану / Кајоко Јамасаки. У: *Српски као сџрани језик у теорији и џракси II* / Ур. Весна Крајишник. – Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик, 2011, 253–265.

ЈАРМАК, Вероника

90. Актуелни методолошки проблеми наставе српског језика као страног за студенте почетнике у Украјини / Вероника Јармак. – *Славистиџика V*, 2001, 245–255.
91. Нови аспекти српског језика као страног за Украјинце и Русе (Опште напомене. Фонетика. Акцентуација) / Вероника Јармак. – *Научни састџанак славистиџа у Вукове дане*, 30/1, 2002, 243–251.
92. Перспективе и резерве унапређивања експерименталних метода наставе српског језика као страног у билингвалној украјинској средини / Вероника Јармак. – *Научни састџанак славистиџа у Вукове дане*, 31/1, 2003, 249–259.

ЈЕЛИЋ Кубуридоу, Марица

93. Примена музике и ДВД-ја у програмираној настави српског као страног језика / Марица Јелић Кубуридоу. У: *Српски као сџрани језик у теорији и џракси* / Ур. Милорад Дешић. – Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик, 2007, 201–206.
94. Српски језик у Грчкој / Марица Јелић Кубуридоу. У: *Српски као сџрани језик у теорији и џракси II* / Ур. Весна Крајишник. – Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик, 2011, 305–311.

ЈОВАНОВ, Наташа

95. Interferencija grčkog kao L1 u srpski kao L2 / Nataša Jovanov. У: *Српски као сџрани језик у теорији и џракси II* / Ур. Весна Крајишник. – Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик, 2011, 381–393.

ЈОВАНОВИЋ, Весна

96. Ефикасност изабраних метода у практичној настави српског језика (на основу предавања студентима Шлезејског универзитета / Весна Јовановић. У: *Српски као страни језик у теорији и пракси II* / Ур. Весна Крајишник. – Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик, 2011, 179–185.

ЈОВАНОВИЋ, Милена

97. Класични језици и српски као страни језик / Милена Јовановић. У: *Српски као страни језик у теорији и пракси III* / Ур. Весна Крајишник. – Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик, 2016, 249–260.

КАЛБ, Хелмут

98. Изучавање српског језика на аустријским универзитетима / Хелмут Калб. – *Славистика*, VI, 2002, 291–298.

КАРАСИЊСКИ, Артур

99. Српски језик на Универзитету „Никола Коперник” / Артур Карасињски, Ирена Савицка. У: *Српски као страни језик у теорији и пракси II* / Ур. Весна Крајишник. – Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик, 2011, 217–228.

КАСТРАТОВИЋ, Дивна

100. Комуникативни приступ настави српског као страног језика са млађим узрастима и дидактичка средства у настави / Дивна Кастратовић. У: *Српски као страни језик у теорији и пракси II* / Ур. Весна Крајишник. – Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик, 2011, 169–177.

КЕРКЕЗ, Драгана

101. Србистика у Санкт Петербургу / Драгана Керкез. У: *Српски као страни језик у теорији и пракси III* / Ур. Весна Крајишник. – Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик, 2016, 437–442.

КИМ, Чол-Мин

102. Славистика у Републици Кореји (Осврт на актуелно стање) / Чол-Мин Ким, Предраг Пипер. – *Славистика* V, 2001, 241–244.

КЛИКОВАЦ, Душка

103. Предлошка значења у настави српског језика као страног: случај предлога *у* и *на* / Душка Кликовац. У: *Српски као страни језик у теорији и пракси* / Ур. Милорад Дешић. – Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик, 2007, 47–63.

КОВАЧЕВИЋ, Борко

104. Нека лингвокултуролошка запажања у настави српског као страног језика / Борко Ковачевић, Весна Крајишник. У: *Примењена лингвистика данас – изазови модерној доба* / Ур. Весна Половина, Снежана Гудурић. – Београд: Друштво за примењену лингвистику Србије, Филолошки факултет у Београду, Филозофски факултет у Новом Саду, 2015, 135–140.
105. Утицај културних разлика на језичку комуникацију у настави српског као страног језика / Борко Ковачевић, Весна Крајишник. У: *Култура: у теорији и пракси за новом парадигмом*, Књ. 3 / Ур. Љиљана Бајић. – Београд: Филолошки факултет, 2013, 43–52.

КОВАЧЕВИЋ, Милош

106. Улога анафоричких и катафоричких замјеничких односа у структурисању реченице / Милош Ковачевић. У: *Српски као страни језик у теорији и пракси* / Ур. Милорад Дешић. – Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик, 2007, 145–164.

КОНЧАРЕВИЋ, Ксенија

107. Конкуренција синтаксичких средстава за исказивање квалитативности у српском и руском језику (лингводидактички аспекти) / Ксенија Кончаревић. – *Научни саставак слависта у Вукове дане*, 29/1, 2000, 307–317.
108. Конфронтациона лингвокултурологија и нова парадигма наставе српског језика као страног / Ксенија Кончаревић. – *Научни саставак слависта у Вукове дане*, 31/1, 2003, 229–239.
109. Конфронтирање у високошколској настави граматике српског језика као страног / Ксенија Кончаревић. – *Научни саставак слависта у Вукове дане*, 33/1, 2004, 179–190.
110. Конфронтирање у високошколској настави граматике српског језика као страног у инословенској средини / Ксенија Кончаревић. – *Славистика*, VIII, 2004, 407–416.

111. Лингводидактички аспект конфронтационог проучавања српске комуникационе културе у инословенској (руској) средини / Ксенија Кончаревић. У: *Српски као страни језик у теорији и пракси III* / Ур. Весна Крајишник. – Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик, 2016, 323–332.
112. Лингвокултуролошка презентација ономастичке лексике у настави лексике српског језика у инословенској средини / Ксенија Кончаревић. – *Научни састај слависта у Вукове дане*, 37/1, 2008, 441–451.
113. Нека питања презентације лексике у настави српског језика у инословенској средини (теоријски оквир и уџбеничка реализација) / Ксенија Кончаревић. – *Научни састај слависта у Вукове дане*, 35/1, 2006, 395–405.
114. О једном лингвокултуролошком моделу дескрипције и дидактичке презентације лексике (модел лингвокултуролошког поља у настави лексике српског језика као страног) / Ксенија Кончаревић. – *Научни састај слависта у Вукове дане*, 36/1, 2007, 439–447.
115. О неким параметрима структурно-садржинског обликовања уџбеника српског језика као страног у инословенској средини / Ксенија Кончаревић. У: *Српски као страни језик у теорији и пракси* / Ур. Милорад Дешић. – Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик, 2007, 73–82.
116. Презентација српске културе у уџбеницима српског језика као страног – теоријски оквир и конструкцијска решења / Ксенија Кончаревић. – *Научни састај слависта у Вукове дане*, 34/1, 2005, 217–228.
117. Примена модела лингвокултуролошког поља у настави српског као инословенског језика (на материјалу поља „породични и родбински односи”) / Ксенија Кончаревић. У: *Српски као страни језик у теорији и пракси II* / Ур. Весна Крајишник. – Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик, 2011, 57–65.
118. Функционална стилистика у настави српског језика као страног (филолошки профил) / Ксенија Кончаревић. – *Научни састај слависта у Вукове дане*, 32/1, 2004, 182–191.

КРАЈИШНИК, Весна

119. Асоцијација у настави српског као страног језика / Весна Крајишник. У: *Пућевима речи: Зборник радова у часој Даринки Горјан Премк* / Ур. Рајна Драгићевић. – Београд: Филолошки факултет, 2017, 173–185.

120. Библиографија југословенских радова о српскохрватском језику као страном (1960–1990) / Весна Крајишник. – *Живи језици*, XXXIV–XXXV/1–4, 1992–1993, 184–203.
121. Доживљај традиционалне и савремене културе у настави српског као страног језика / Весна Крајишник, Зорица Несторовић. У: *Културе у дијалогу: Филологија и интеркултуралност*, Књ. 1 / Ур. Александра Вранеш. – Београд: Филолошки факултет, 2013, 51–68.
122. Значај семантичке покривености у избору лексичког minimuma српског као страног језика / Vesna Krajišnik. У: *Savremene tendencije u nastavi jezika i književnosti* / Prir. Julijana Vučo. – Београд: Филолошки факултет, 2007, 325–332.
123. Искуства у онлајн курсу српског као страног језика за А1 ниво / Весна Крајишник, Весна Ломпар. – *Научни састајник славистија у Вукове дане*, 44/3, 2015, 75–84.
124. Језик у култури и култура у језику / Vesna Krajišnik, Vojkan Stojičić. У: *Teaching, Acquiring and Applying Intercultural Linguistic Competence* / Ed. Azamat Akbarov, Diane Larsen-Freeman. – Sarajevo: IBU Publications, 2013, 2068–2075.
125. Конкурентна употреба приједлошко-падежних конструкција са значењем мјеста у српском језику као страном / Весна Крајишник. – *Научни састајник славистија у Вукове дане*, 29/1, 2000, 327–343.
126. Концепција онлајн курса српског као страног језика / Весна Крајишник, Весна Ломпар. – *Научни састајник славистија у Вукове дане*, 41/3, 2012, 167–176.
127. Лексика са значењем породичних односа у српском језику као страном / Весна Крајишник. – *Научни састајник славистија у Вукове дане*, 31/1, 2003, 275–284.
128. Лексички аспекти у српском као страном језику / Весна Крајишник. У: *Српски као страни језик у теорији и пракси II* / Ур. Весна Крајишник. – Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик, 2011, 123–131.
129. Лекторати српског језика / Весна Крајишник. У: *Зборник Института за српски језик САНУ II: Српски језик и актуелна истраживања језичке историје* / Ур. Срето Танасић. – Београд: Институт за српски језик САНУ, 2014, 217–226.
130. Multidisciplinarnost u izboru nastavnih sredstava u nastavi srpskog kao stranog jezika / Vesna Krajišnik. У: *Multidisciplinarnost u nastavi jezika i književnosti* / Prir. Julijana Vučo. – Београд: Филолошки факултет, 2008, 27–33.

131. Нека питања из методике наставе српског као страног језика / Весна Крајишник. У: *Српски као страни језик у теорији и пракси III* / Ур. Весна Крајишник. – Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик, 2016, 7–26.
132. О активностима Центра за српски као страни језик на Филолошком факултету у Београду / Весна Крајишник, Небојша Маринковић. – *Научни састајанак славистија у Вукове дане*, 30/1, 2002, 263–266.
133. „Потребна” лексика у рјечнику прага знања српског као страног језика / Весна Крајишник. У: *Српски као страни језик у теорији и пракси* / Ур. Милорад Дешић. – Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик, 2007, 195–200.
134. Проблеми са редом ријечи у српском језику као страном (Глаголске енклитике) / Весна Крајишник. – *Славистија*, IV, 2000, 261–270.
135. Проблеми у настави везника и везничких конструкција / Весна Крајишник. – *Српски језик*, XVI/1–2, 2011, 627–636.
136. Развој комуникативне методе и њена примјена у настави српског као страног језика / Весна Крајишник. – *Српски језик*, XIV/1–2, 2009, 393–406.
137. Рјечник у настави српског као страног језика / Весна Крајишник. – *Анали Филолошкој факултетија*, 23/II, 2011, 245–258.
138. Специфичности вежби у онлајн курсу српског као страног језика / Весна Крајишник, Весна Ломпар. – *Научни састајанак славистија у Вукове дане*, 42/3, 2013, 115–123.
139. Српски као страни и српски као нематерњи језик сличности и разлике / Весна Крајишник, Никица Стрижак. У: *Актуелни теоријско-методолошки проблеми проучавања и наставе словенских језика, књижевности и култура* / Ур. Љиљана Бајић, Јелена Гинић, Наташа Станковић Шошо. – Београд: Филолошки факултет, 2018, 181–193.
140. Усвајање творбених модела у српском језику код одраслих страних говорника и деце матерњих говорника / Весна Крајишник, Весна Ломпар. У: *Српска славистија*, Радови српске делегације на XVI међународном конгресу слависта, Том I: *Језик* / Ур. Рајна Драгићевић, Вељко Брборић. – Београд: Савез славистичких друштава Србије, 2018, 159–172.
141. Успостављање прве комуникације са студентима који уче српски као страни језик / Весна Крајишник. – *Књижевност и језик*, XL/1–2, 1996, 99–106.

142. Центар за српски као страни језик / Весна Крајишник, Небојша Маринковић, Никица Стрижак. – *Свети речи*, 39–40, 2015, 56–60.

КРЕЈЧИ, Павел

143. Nastava istorije jezika Srba, Hrvata, Bošnjaka i Crnogoraca za studente južnoslovenskih filologija i balkanistike u Brnu – problemi i izazovi / Pavel Krejčí. – *Славистика*, XVIII, 2014, 484–494.

ЛОМПАР, Весна

144. Језичке игре и модели у настави српског као страног језика на примеру компарације придева / Весна Ломпар. У: *Српски као страни језик у теорији и пракси III* / Ур. Весна Крајишник. – Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик, 2016, 77–85.
145. Неличне заменице и заменички прилози у настави српског језика као страног / Весна Ломпар. У: *Српски као страни језик у теорији и пракси* / Ур. Милорад Дешић. – Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик, 2007, 131–138.
146. Неличне заменице и заменички прилози у настави српског језика као страног / Весна Ломпар. У: *Пушевића српског језика, књижевности и културе*, Том 1 / Ур. Живојин Станојчић, Драгана Мршевић Радовић, Јелица Јокановић Михајлов, Александар Милановић. – Београд: Филолошки факултет, Међународни славистички центар, 2015, 173–180.
147. Неличне заменице и заменички прилози у настави српског језика као страног / Весна Ломпар. У: *Семинар српског језика, књижевности и културе, Предавања 4* / Ур. Драгана Мршевић Радовић, Бошко Сувајцић. – Београд: Филолошки факултет, Међународни славистички центар, 2015, 157–164.
148. Род именица и тип деклинације у настави српског језика као страног / Весна Ломпар. У: *Српски као страни језик у теорији и пракси II* / Ур. Весна Крајишник. – Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик, 2011, 19–27.

ЛУБАШ, Владислав

149. Настава српског језика у Пољској – некад и сад / Władisław Lubaś. – *Научни састанак слависта у Вукове дане*, 34/1, 2005, 207–215.

МАРИНКОВИЋ, Небојша

150. Граматички минимум или минимална граматика / Небојша Маринковић. У: *Српски као страни језик у теорији и пракси* / Ур. Милорад Дешић. – Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик, 2007, 111–119.
151. Дистрибуција граматичких категорија у настави српског као страног језика / Небојша Маринковић. У: *Српски као страни језик у теорији и пракси III* / Ур. Весна Крајишник. – Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик, 2016, 87–94.
152. Метода или приступ, методе и приступи: појмовни и термилошки аспекти проблема језика / Небојша Маринковић. – *Научни састанак слависта у Вукове дане*, 34/4, 2005, 207–215.
153. Настава српског као страног језика на нашим и европским универзитетима / Небојша Маринковић. У: *Filološke studije na reformisanom univerzitetu* / Ур. Julijana Vučo. – Nikšić: Univerzitet Crne Gore, 2006, 83–88.
154. Нова терминологија у дидактици српског језика као страног / Небојша Маринковић. – *Научни састанак слависта у Вукове дане*, 42/3, 2013, 153–158.
155. О могућности стицања комуникативне компетенције пре граматичке компетенције / Небојша Маринковић. – *Научни састанак слависта у Вукове дане*, 31/1, 2003, 285–291.
156. О начинима дефинисања појмова из глотодидактике / Небојша Маринковић. – *Научни састанак слависта у Вукове дане*, 32/3, 2003, 247–254.
157. О одређивању садржаја неких појмова из глотодидактике / Небојша Маринковић. – *Научни састанак слависта у Вукове дане*, 33/3, 2004, 223–228.
158. Однос граматичке и комуникативне компетенције у нивоима Б1 и Б2 / Небојша Маринковић. У: *Српски као страни језик у теорији и пракси II* / Ур. Весна Крајишник. – Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик, 2011, 145–151.
159. Развој наставе српског као страног језика у реформи високог образовања / Небојша Маринковић. У: *Nastava jezika u reformi obrazovanja* / Ур. Julijana Vučo. – Nikšić: Univerzitet Crne Gore, 2006, 54–60.

160. Усвајање падежног система српског језика код говорника страног језика / Небојша Маринковић. У: *Језик и култура његова у образовању* / Ур. Смиљка Васић, Угљеша Кисић, Мирчета Даниловић. – Београд: Институт за педагошка истраживања, 1998, 285–289.
161. Утицај граматике на дефинисање компетенције језика / Небојша Маринковић. – *Научни саставник слависта у Вукове дане*, 35/3, 2007, 175–185.
162. Учење на даљину и усвајање српског као страног језика / Небојша Маринковић. – *Научни саставник слависта у Вукове дане*, 41/3, 2012, 177–184.
163. Уџбеници у настави српског као страног у Центру за српски језик / Небојша Маринковић. У: *Udžbenik u nastavi stranih jezika* / Prir. Julijana Vučo. – Nikšić: Univerzitet Crne Gore, 2003, 207–214.

МАРЈАНОВИЋ, Саша

164. Глаголска флексија у речницима. О рецепцијским и продукцијским потребама страних корисника / Саша Марјановић. У: *Српски као страни језик у теорији и пракси III* / Ур. Весна Крајишник. – Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик, 2016, 261–277.

МАРКОВИЋ, Жељко

165. О положају srbistike na univerzitetima u Nemačkoj / Željko Marković. У: *Savremene tendencije u nastavi jezika i književnosti* / Prir. Julijana Vučo. – Београд: Filološki fakultet, 2007, 412–417.

МАРОЈЕВИЋ, Радмило

166. О наставном програму српског језика као страног / Радмило Маројевић. У: *Српски као страни језик у теорији и пракси* / Ур. Милорад Дешић. – Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик, 2007, 325–339.

МАТРУСОВА, Александра

167. Песме у настави српског као страног језика / Александра Матрусова. У: *Српски као страни језик у теорији и пракси III* / Ур. Весна Крајишник. – Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик, 2016, 379–385.

МИЛИЧЕВИЋ, Маја

168. Korpus srpskog kao stranog jezika (KSKS): opis građe i plan izrade / Маја Миличевић. У: *Српски као страни језик у теорији и пракси III* / Ур. Весна Крајишник. – Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик, 2016, 279–289.
169. Продуктивност повратног и узајамно-повратног *се*: импликације за наставу српског језика као страног / Маја Миличевић. У: *Српски као страни језик у теорији и пракси II* / Ур. Весна Крајишник. – Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик, 2011, 39–56.

МИЛОВАНОВИЋ, Ана

170. Савремене методе и нови приступи у учењу српског као страног / Ана Миловановић. У: *Српски као страни језик у теорији и пракси* / Ур. Милорад Дешић. – Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик, 2007, 91–98.

МИЛОШЕВИЋ, Стефан

171. Правописне грешке руских говорника при усвајању српског језика / Стефан Милошевић. У: *Савремена проучавања језика и књижевности*, VIII/1 / Ур. Милош Ковачевић, Јелена Петковић. – Крагујевац: ФИЛУМ, 2017, 163–170.
172. Типологија граматичких грешака руских говорника при усвајању српског језика / Стефан Милошевић. У: *Српски као страни језик у теорији и пракси III* / Ур. Весна Крајишник. – Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик, 2016, 169–179.

МРКАЉ, Зона

173. Коришћење различитих типова текстова у настави српског језика као страног / Зона Мркаљ. У: *Српски као страни језик у теорији и пракси III* / Ур. Весна Крајишник. – Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик, 2016, 357–377.
174. Проблем проучавања српског језика као страног у почетној групи / Зона Мркаљ. У: *Српски као страни језик у теорији и пракси* / Ур. Милорад Дешић. – Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик, 2007, 227–238.
175. Разумевање прочитаног / Зона Мркаљ. У: *Српски као страни језик у теорији и пракси II* / Ур. Весна Крајишник. – Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик, 2011, 7–18.

МУТАВЦИЋ, Предраг

176. Фразеологија и настава страног језика на примеру српског и грчког језика / Предраг Мутавцић, Anastassios Kamouris. У: *Српски као страни језик у теорији и пракси III* / Ур. Весна Крајишник. – Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик, 2016, 291–309.

НЕСТОРОВИЋ, Зорица

177. Књижевни текстови у настави српског као страног (примери обраде) / Зорица Несторовић. У: *Српски као страни језик у теорији и пракси III* / Ур. Весна Крајишник. – Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик, 2016, 347–355.
178. Примери примене садржаја из књижевности у настави српског језика као страног / Зорица Несторовић. У: *Српски као страни језик у теорији и пракси* / Ур. Милорад Дешић. – Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик, 2007, 207–216.
179. Садржаји усмене књижевности у настави српског као страног језика (методички примери) / Зорица Несторовић. У: *Српски као страни језик у теорији и пракси II* / Ур. Весна Крајишник. – Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик, 2011, 95–111.

НИКОЛИЋ, Биљана

180. Лингвокултуролошки лексички слој у уџбеницима српског језика за странце / Биљана Николић. – *Славистика*, XX, 2016, 433–444.
181. Motivација и уџенју L2 – теоријски оквир и неколико запажања о мотивацији за уџенје српског као L2 / Biljana Nikolić. – *Примењена лингвистика*, 15, 2014, 51–58.
182. Српски као страни језик с друге стране / Биљана Николић. У: *Српски као страни језик у теорији и пракси III* / Ур. Весна Крајишник. – Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик, 2016, 181–212.
183. Усвајање презента, перфекта и футура I на почетном нивоу учења српског као страног језика / Биљана Николић. У: *Савремена истраживања језика и књижевности*, IX/1 / Ур. Милош Ковачевић, Јелена Петковић. – Крагујевац: ФИЛУМ, 2018, 171–185.

НИКОЛИЋ, Марина

184. Србистика на Петроградском универзитету данас / Марина Николић.
– *Наш језик*, XLIV/3–4, 2013, 59–69.

НИКОЛИЋ, Милка

185. Модели преношења туђег говора у настави српског као страног језика / Милка Николић. У: *Актуелни теоријско-методолошки проблеми истраживања и настава словенских језика, књижевности и култура* / Ур. Љиљана Бајић, Јелена Гинић, Наташа Станковић Шошо. – Београд: Филолошки факултет, 2018, 206–220.

НОВОКМЕТ, Слободан

186. Како се учи српски језик у Кини / Слободан Новокмет. – *Свети речи*, 31–32, 2011, 69–72.
187. Компарација придева у настави српског језика као страног / Слободан Новокмет. У: *Српски као страни језик у теорији и пракси III* / Ур. Весна Крајишник. – Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик, 2016, 61–75.

ОТАШЕВИЋ, Ђорђе

188. Приручници за наставу српског језика као страног / Ђорђе Оташевић.
– *Лингвистичке актуелности*, 25, 2014, 21–30.

ПАНТИЋ, Милош

189. Уџбеници и остала наставна средства у настави српског језика као страног / Милош Пантић. – *Opera Slavica*, XXIII/4, 2013, 303–307.

ПАПАДРИАНОС, Јоанис

190. Седам деценија србистике у Грчкој (1926–1996) / Ioannis Papadrianos.
– *Научни сатанак слависти у Вукове дане*, 26/2, 1997, 485–493.

ПЕРИШИЋ, Јелена

191. Аутентичност текстова у настави српског као страног језика на вишим нивоима учења / Јелена Перишић. – *Методички видици*, 8, 2017, 233–249.
192. Употреба књижевног текста у настави (српског као страног) језика / Јелена Перишић. – *Методички видици*, 7, 2016, 255–276.

ПЕРИШИЋ Арсић, Оља

193. Analiza grešaka u srpskom kao stranom na primeru italoфона / Olja Perišić Arsić. У: *Српски као страни језик у теорији и пракси III* / Ур. Весна Крајишник. – Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик, 2016, 155–168.
194. Могућност примене корпуса у настави српског језика као страног / Оља Перишић Арсић. У: *Савремена истраживања језика и књижевности*, IX/1 / Ур. Милош Ковачевић, Јелена Петковић. – Крагујевац: ФИЛУМ, 2018, 187–199.
195. Različiti aspekti kulture u udžbenicima srpskog jezika kao stranog / Olja Perišić Arsić. У: *Deveti međunarodni interdisciplinarni simpozijum Susret kultura* / Ур. Ivana Živančević Sekeruš, Željko Milanović. – Novi Sad: Filozofski fakultet, 2018, 95–105.

ПЕТРОВ, Ана

196. Креативно писање у настави српског језика као страног / Ана Петров. – *Славистика*, XIII, 2009, 488–495.
197. Креативно писање у настави српског језика као страног (средњи ниво) / Ана Петров. – *Славистика*, XIV, 2010, 309–315.
198. Истраживање српског језика на Филозофском факултету Масариковог универзитета у Брну / Ана Петров, Бојана Матић. – *Славистика*, XI, 2007, 347–350.

ПЕТРОВИЋ, Ана

199. Моциони суфикси у удбеницима српског језика као страног / Ана Петровић. У: *Савремена истраживања језика и књижевности*, IV/1 / Ур. Милош Ковачевић. – Крагујевац: ФИЛУМ, 2014, 87–96.

ПЛЕШКОВИЋ, Маја

200. Мотивација студената љубљанског Универзитета за студије јужнословенских језика / Маја Плешковић. У: *Српски као страни језик у теорији и пракси II* / Ур. Весна Крајишник. – Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик, 2011, 229–237.

ПОЖГАЈ Хаџи, Весна

201. Srpski u Sloveniji – novo stoljeće, nove mogućnosti / Vesna Požgaj Hadži, Tatjana Blažić Bulc. У: *Српски као страни језик у теорији и пракси II* / Ур. Весна Крајишник. – Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик, 2011, 204–215.

ПОШТИЋ, Тина

202. Формално писмо у настави српског као страног језика / Тина Поштић. У: *Српски као страни језик у теорији и пракси III* / Ур. Весна Крајишник. – Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик, 2016, 213–222.

РАДИЋ, Првослав

203. Форме представљања и повратни глагол *звати се* у методици наставе српског језика за странце / Првослав Радић, Ун-Хе Ким. У: *Српски као страни језик у теорији и пракси* / Ур. Милорад Дешић. – Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик, 2007, 39–46.

РАКОВИЋ, Марија

204. Садржај и структура уџбеника српског као страног језика за А ниво / Марија Раковић. У: *Савремена истраживања језика и књижевности*, X/1 / Ур. Милош Ковачевић, Јелена Петковић. – Крагујевац: ФИЛУМ, 2019, 237–247.
205. Садржаји о српској култури у уџбеницима српског као страног језика за А ниво (методички аспект) / Марија Раковић. У: *Брендрави и књижевности, језику и уметности* / Ур. Драган Бошковић, Милош Ковачевић, Никола Бубања. – Крагујевац: ФИЛУМ, 2018, 373–386.

РЕДЛИ, Јелена

206. Вежбе за стицање вештине говорења у уџбенику *Научимо српски – Let's learn Serbian 1* (нивои А1 и А2) / Јелена Редли. – *Прилози истраживању језика*, 40, 2009, 129–141.
207. Razvijanje interkulturalne svesti u radu sa studentima srpskog jezika kao stranog / Jelena Redli. U: Deveti međunarodni interdisciplinarni simpozijum *Susret kultura* / Ur. Ivana Živančević Sekeruš, Željko Milanović. – Novi Sad: Filozofski fakultet, 2018, 83–93.
208. Употреба аутентичних песама у настави српског језика као страног / Јелена Редли. У: *Примењена лингвистика данас – између теорије и праксе* / Ур. Душанка Точанац, Снежана Гудурић. – Нови Сад: Друштво за примењену лингвистику Србије, Филозофски факултет у Новом Саду, Филозофски факултет у Београду, 2011, 305–316.

РОСИЋ, Марија

209. Status srpskog kao stranog jezika u Sjedinjenim Američkim Državama / Marija Rosić. У: *Српски као страни језик у теорији и пракси III* / Ур. Весна Крајишник. – Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик, 2016, 421–424.

РУСКОВА Ђермановић, Светлана

210. О неким морфолошким грешкама код студената србистике на Универзитету у Пловдиву / Светлана Рускова Ђермановић. У: *Српски језик, књижевности, уметности*, Књ. I: *Традиција и иновације у савременом српском језику* / Ур. Милош Ковачевић. – Крагујевац: ФИЛУМ, 2013, 503–510.

СААВЕДРА, Димка

211. Настава српског језика као страног за говорнике словенског језика аналитичког типа / Димка Сааведра. У: *Српски као страни језик у теорији и пракси* / Ур. Милорад Дешић. – Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик, 2007, 297–310.

САВОВА, Димка

212. Функционални приступ у настави лексике српског језика за бугарске студенте / Димка Савова. У: *Српски као страни језик у теорији и пракси II* / Ур. Весна Крајишник. – Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик, 2011, 239–251.

СИМЕУНОВИЋ, Драгана

213. Синтагматски и лексички односи у уџбенику *Научимо српски 2* (лексичко-семантичка и структурална анализа) / Драгана Симеуновић. – *Методички видици*, 6, 2015, 25–38.

СМОЉСКА, Аделаида

214. Улога текстова у изучавању српског језика као страног / Аделаида Смољска. – *Научни састанак слависта у Вукове дане*, 30/1, 2002, 231–236.

СОКОЛОВИЋ, Далибор

215. Проучавање српског језика и књижевности на Универзитету у Лођу / Далибор Соколовић. – *Славистика*, XI, 2007, 351–355.

СПАСИЋ, Наташа

216. Аутентичност српске културе у дидактичким материјалима српског као страног језика за А ниво (лингвокултуролошки аспект) / Наташа Спасић. У: *Брендови у књижевности, језику и уметности* / Ур. Драган Бошковић, Милош Ковачевић, Никола Бубања. – Крагујевац: ФИЛУМ, 2018, 387–406.
217. Ко жив, ко мртав?! Колокације у настави српског језика као страног / Наташа Спасић. У: *Савремена проучавања језика и књижевности*, VII/1 / Ур. Милош Ковачевић, Јелена Петковић. – Крагујевац: ФИЛУМ, 2016, 327–337.
218. Примена и оправданост модела *обрнуће учионице* / Наташа Спасић. У: *Савремена проучавања језика и књижевности*, X/1 / Ур. Милош Ковачевић, Јелена Петковић. – Крагујевац: ФИЛУМ, 2019, 227–236.
219. Учење акценатског система српског језика код изворних и неизворних говорника у теорији и пракси / Наташа Спасић. – *Методички видици*, 7, 2016, 92–112.

СТАНКОВИЋ, Богољуб

220. Актуелни проблеми изучавања српског језика у иностранству / Богољуб Станковић. – *Славистика*, III, 1999, 281–284.
221. Једно виђење актуелних организационих и методичких питања изучавања српског као страног / Богољуб Станковић. – *Научни састанак слависта у Вукове дане*, 30/1, 2002, 225–230.
222. О принципима у организацији и методици изучавања српског језика као инословенског и страног / Богољуб Станковић. – *Научни састанак слависта у Вукове дане*, 31/1, 2003, 241–248.

СТАНКОВИЋ, Ивана

223. Изучавање српског језика као страног на Хумболтовом универзитету у Берлину / Ивана Станковић. – *Славистика*, X, 2006, 341–347.

СТЕВАНОВИЋ, Јулијана

224. Плаголски прилози у уџбеницима за српски као страни језик / Јулијана Стевановић. – *Лийар*, 65, 2018, 123–132.

СТЕВИЋ, Слободан

225. *Ја* на српском / Слободан Стевић. У: *Српски као страни језик у теорији и пракси* / Ур. Милорад Дешић. – Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик, 2007, 13–37.

226. Постизање природности израза у писаној форми српског језика као страног / Слободан Стевић. – *Научни састџанак славистиџа у Вукове дане*, 29/1, 2000, 261–268.

СТЕПАНОВ, Страхиња

227. Депенденцијални модел у настави српскога као страног језика / Страхиња Степанов. – *Лийар*, 49/1, 2012, 99–109.
228. Статус српског језика на аустријским катедрама / Страхиња Степанов, Марина Николић. – *Славистиџика*, XIV, 2010, 299–308.

СТИПЧЕВИЋ, Светлана

229. *Срџски у Италији* / Светлана Стипчевић. У: *Срџски као сџрани језик у џеорији и џракси* / Ур. Милорад Дешић. – Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик, 2007, 255–265.

СТОЈАНОВИЋ, Смиљка

230. „Откривена” и „скривена” граматика / Смиљка Стојановић. У: *Срџски као сџрани језик у џеорији и џракси* / Ур. Милорад Дешић. – Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик, 2007, 65–72.

СТОЈИЧИЋ, Војкан

231. Мотивација грчких студената за учење савременог српског као страног језика / Војкан Стојичић, Предраг Мутавџић. У: *Срџски као сџрани језик у џеорији и џракси II* / Ур. Весна Крајишник. – Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик, 2011, 267–279.
232. Учење на даљину – платформе за учење српског и савременог грчког као страног језика / Војкан Стојичић, Предраг Мутавџић, Весна Крајишник, Весна Ломпар. У: *Срџија између исџока и заџада: наука, образовање, кулџура и умеџносџи*, Књ. 4: *Језици Балкана у комџарайџвном и инџтердисџциплинарном конџексџу* / Ур. Александра Вранеш, Љиљана Марковић. – Београд: Филолошки факултет, 2014, 213–225.

СТРИЖАК, Никиџа

233. Културолошки садржаји у настави српског као страног језика / Никиџа Стриџак. У: *Срџски као сџрани језик у џеорији и џракси III* / Ур. Весна Крајишник. – Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик, 2016, 311–322.

234. Opšte karakteristike usvajanja trećeg jezika i srpski kao L3 / Nikica Strižak. У: *Примењена лингвистика данас – изазови модерној доба* / Ур. Весна Половина, Снежана Гудурић. – Београд: Друштво за примењену лингвистику Србије, Филолошки факултет у Београду, Филозофски факултет у Новом Саду, 2015, 125–135.
235. Павописна компетенција и настава српског као страног језика / Никица Стрижак. – *Примењена лингвистика*, 15, 2014, 39–50.

СУБОТИЋ, Љиљана

236. Информатичко-програмска решења за конципирање онлајн курса српског језика / Љиљана Суботић, Јасмина Дражић. У: *Српски као страни језик у теорији и пракси II* / Ур. Весна Крајишник. – Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик, 2011, 297–303.
237. On-line kurs srpskog jezika kao stranog (usvajanje gramatičkih modela) / Ljiljana Subotić, Jasmina Dražić. У: *Srpska lingvistika. Serbische Linguistik* / Hgg. Christian Voss, Biljana Golubović. – München, Berlin: Verlag Otto Sagner, 2010, 213–223.
238. НООК UP! – Платформа за учење страних језика / Љиљана Суботић, Исидора Бјелаковић. У: *Српски као страни језик у теорији и пракси II* / Ур. Весна Крајишник. – Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик, 2011, 281–287.
239. Центар за српски језик као страни на Филозофском факултету у Новом Саду (искуства и перспективе) / Љиљана Суботић, Исидора Бјелаковић. У: *Српски као страни језик у теорији и пракси* / Ур. Милорад Дешић. – Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик, 2007, 173–183.

ЂАЛИЋ, Јелена

240. Predavanje srpskohrvatskog (ili bosanskog, crnogorskog, hrvatskog i srpskog) kao stranog jezika: komparativni pristup i izazovi / Jelena Čalić. У: *Српски као страни језик у теорији и пракси III* / Ур. Весна Крајишник. – Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик, 2016, 409–420.

ФИЛИПОВИЋ, Јелена

241. Вредновање знања и организација испита из српског за странце према критеријумима међународних организација / Јелена Филиповић. У: *Српски као страни језик у теорији и пракси* / Ур. Милорад Дешић. –

Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик, 2007, 217–226.

ХЕРБЕЗ, Дарка

242. О неким језичким грешкама бугарских студената српског језика / Дарка Хербез. У: *Паисиеви четињенија: Славистика*, Том 53, Књ. 1 / Ур. Жоржета Чолакова. – Пловдив: Пловдивски универзитет „Паисий Хилендарски”, Филологически факултет, 2016, 278–287.

ЦИДИЛКО, Весна

243. О концепту наставе српског језика и књижевности у Немачкој / Весна Цидилко. У: *Српски као страни језик у теорији и пракси II* / Ур. Весна Крајишник. – Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик, 2011, 197–203.

ЧОЛЕВИЋ, Лидија

244. Методичка апликација у настави српског као страног језика. Стрип у савременом комуникативном приступу / Lidija Čolević. – *Romanoslavica*, XLVI/1, 2010, 47–63.

РЕГИСТАР АУТОРА

- Ајџановић, Јелена 4–6, 24, 58
Анђелковић, Сава 7, 8
Бабић, Биљана 9–16
Баер, Магдалена (Magdalena Baer) 34
Банаух Бјелановић, Бланка 17, 18
Бањанин, Љиљана 19–21
Бечева, Ничка 22
Бјелаковић, Исидора 5, 23, 24, 238, 239
Блажић Булц, Татјана 201
Божовић, Душица 25, 26
Боњковски, Роберт (Robert Bońkowski) 27–34
Бошњаковић, Жарко 35
Брборић, Вељко 36, 37
Васић, Вера 38
Велимирац, Светлана 39
Вељковић Станковић, Драгана 40–42
Војновић, Јелена 43
Вучо, Јулијана 44, 45
Георгина, Ксенија 46
Голубовић, Биљана 47
Гољак, Светлана 48
Грицкат, Ирена 49
Дешић, Милорад 50–54
Драгићевић, Рајна 55–57
Дражић, Јасмина 1, 2, 4, 58–66, 236, 237
Дракулић Пријма, Драгана 67, 68
Дончева, Дарина 69
Дункова, Татјана 70
Дурбаба, Оливера 45, 71
Ђорђевић, Ангелина 72
Ђорђевић, Весна 73
Ђорђевић, Кристина 74–76
Ђукановић, Маја 77
Ђурић, Мина 78, 79
Елермејер Животић, Олга (Olga Ellermeyer Životić) 80
Зенчук, Валентина 81–83
Иванова, Ирина 84, 85
Иванова, Ценка 86
Илић Марковић, Гордана 87
Иричанин, Гордана 88
Јамасаки, Кајоко 89
Јармак, Вероника (Вероника Јармак) 90–92
Јелић Кубуридоу, Марица 93, 94

- Јованов, Наташа 95
Јовановић, Весна 96
Јовановић, Милена 97
Калб, Хелмут 98
Кампоурис, Анастасиос (Anastassios Kampouris) 176
Карасињски, Артур 99
Кастратовић, Дивна 100
Керкез, Драгана 101
Ким, Ун-Хе 201
Ким, Чол-Мин 102
Кликовац, Душка 103
Ковачевић, Борко 104, 105
Ковачевић, Милош 106
Кончаревић, Ксенија 107–118
Крајишник, Весна 3, 104, 105, 119–142, 232
Крејчи, Павел (Pavel Krejčí) 143
Ломпар, Весна 126, 138, 140, 144–148, 232
Лубаш, Владислав (Władisław Lubaś) 149
Маринковић, Небојша 132, 142, 150–163
Марјановић, Саша 164
Марковић, Жељко 165
Маројевић, Радмило 166
Матић, Бојана 198
Матрусова, Александра 167
Миличевић, Маја 168, 169
Миловановић, Ана 170
Милошевић, Стефан 171, 172
Мркаљ, Зона 173–175
Мутавцић, Предраг 176, 231, 232
Несторовић, Зорица 121, 177–179
Николић, Биљана 180–183
Николић, Марина 184, 228
Николић, Милка 185
Новокмет, Слободан 186, 187
Оташевић, Ђорђе 188
Пантић, Милош 189
Пападрианос, Јоанис (Ioannis Papadrianos) 190
Перишић, Јелена 191, 192
Перишић Арсић, Оља 193–195
Петров, Ана 196–198
Петровић, Ана 199
Пипер, Предраг 102
Плешковић, Маја 200
Пожгај Хаџи, Весна 201
Поштић, Тина 202

- Радић, Првослав 203
Раковић, Марија 204, 205
Редли, Јелена 206–208
Росић, Марија 209
Ружић, Владислава 38
Рускова Ђермановић, Светла 210
Сааведра, Димка 211 (в. Савова, Димка)
Савицка, Ирена 99
Савова, Димка 212 (в. Сааведра, Димка)
Симеуновић, Драгана 213
Смољска, Аделаида (Аделаида Смољска) 214
Соколовић, Далибор 215
Спасић, Наташа 216–219
Станковић, Богољуб 220–222
Станковић, Ивана 223
Станковић, Станислав 35
Стевановић, Јулијана 224
Стевић, Слободан 225, 226
Степанов, Страхиња 227, 228
Стипчевић, Светлана 229
Стојановић, Смиљка 230
Стојичић, Војкан 124, 231, 232
Стрижак, Никица 139, 142, 233–235
Суботић, Љиљана 38, 236–239
Ђалић, Јелена 240
Филиповић, Јелена 241
Хербез, Дарка 242
Џидилко, Весна 243
Чолевић, Лидија 244

РЕЦЕНЗЕНТИ

- Др Милорад Дешић, редовни професор у пензији, Филолошки факултет, Београд
Др Весна Половина, редовни професор у пензији, Филолошки факултет, Београд
Др Весна Пожгај Хаџи, редовни професор, Filozofska fakulteta, Ljubljana
Др Бобан Арсенијевић, редовни професор, Karl-Franzens-Universität, Graz
Др Душанка Звекић Душановић, редовни професор, Филозофски факултет, Нови Сад
Др Марина Јањић, редовни професор, Филозофски факултет, Ниш
Др Јулијана Вучо, редовни професор, Филолошки факултет, Београд
Др Петар Буњак, редовни професор, Филолошки факултет, Београд
Др Рајна Драгићевић, редовни професор, Филолошки факултет, Београд
Др Оливера Дурбаба, редовни професор, Филолошки факултет, Београд
Др Зорица Несторовић, редовни професор, Филолошки факултет, Београд
Др Зона Мркаљ, редовни професор, Филолошки факултет, Београд
Др Јелена Филиповић, редовни професор, Филолошки факултет, Београд
Др Маја Ђукановић, редовни професор, Филолошки факултет, Београд
Др Љиљана Бањанин, ванредни професор, Università degli studi di Torino
Др Дејан Ајдачић, ванредни професор, Uniwersytet Gdański
Др Биљана Радић Бојанић, ванредни професор, Филозофски факултет, Нови Сад
Др Јелена Ајдановић, ванредни професор, Филозофски факултет, Нови Сад
Др Исидора Бјелаковић, ванредни професор, Филозофски факултет, Нови Сад
Др Јасмина Дражић, ванредни професор, Филозофски факултет, Нови Сад
Др Милка Николић, ванредни професор, Филолошко-уметнички факултет, Крагујевац
Др Весна Крајишник, ванредни професор, Филолошки факултет, Београд
Др Весна Ломпар, ванредни професор, Филолошки факултет, Београд
Др Борко Ковачевић, ванредни професор, Филолошки факултет, Београд
Dr Katarzyna Majdzik Papić, доцент, Uniwersytet Śląski, Katowice
Др Марко Симоновић, доцент, Univerza v Novi Gorici /Karl-Franzens-Universität Graz
Др Сања Маричић Месаровић, доцент, Филозофски факултет, Нови Сад
Др Јелена Редли, доцент, Филозофски факултет, Нови Сад
Др Биљана Бабић, доцент, Филозофски факултет, Нови Сад
Др Небојша Маринковић, доцент, Филолошки факултет, Београд
Др Војкан Стојичић, доцент, Филолошки факултет, Београд
Др Мерима Кријези, доцент, Филолошки факултет, Београд
Др Јелена Гинић, доцент, Филолошки факултет, Београд
Др Данило Алексић, доцент, Филолошки факултет, Београд
Др Весна Цидилко, научни сарадник, Humboldt-Universität, Berlin
Др Марко Аврамовић, истраживач сарадник, Институт за књижевност и уметност, Београд

САДРЖАЈ

РЕЧ ПРИРЕЂИВАЧА	5
<i>Весна Ј. Ломџар</i> ЗАДАЦИ КОЈИ ПОДРАЗУМЕВАЈУ ТЗВ „ВЕРБАЛНО ЗАКЉУЧИВАЊЕ” У НАСТАВИ СРПСКОГ КАО СТРАНОГ ЈЕЗИКА	7
<i>Јасмина Н. Дражић и Јелена Т. Ајџановић</i> УЛОГА КОНТЕКСТА У РАЗУМЕВАЊУ ТВОРБЕНО БЛИСКИХ ИМЕНИЦА	21
<i>Милица С. Божић Синчук</i> ПИТАЊЕ ЈЕЗИКА ПОСРЕДНИКА И УСВАЈАЊЕ ПАДЕЖНОГ СИСТЕМА НА ПОЧЕТНОМ НИВОУ УЧЕЊА СРПСКОГ КАО СТРАНОГ ЈЕЗИКА.....	33
<i>Биљана М. Бадић</i> НАЈФРЕКВЕНТНИЈЕ УНУТАРЈЕЗИЧКЕ ГРЕШКЕ У УПОТРЕБИ ПАДЕЖНИХ ОБЛИКА ИМЕНИЦА У СРПСКОМ ЈЕЗИКУ КАО СТРАНОМ	47
<i>Небојша В. Маринковић</i> КОМПЕТИТИВНИ МОДЕЛ У НАСТАВИ СРПСКОГ КАО СТРАНОГ ЈЕЗИКА – ПРОЈЕКАТ СВЕТ У СРБИЈИ, УСВАЈАЊЕ СРПСКОГ ЈЕЗИКА КОД СТУДЕНАТА ИЗ ПРЕКОМОРСКИХ ЗЕМАЉА	61
<i>Биљана Р. Николић</i> ЗАЈЕДНИЧКИ ЕВРОПСКИ РЕФЕРЕНТНИ ОКВИР ЗА ЖИВЕ ЈЕЗИКЕ И МОГУЋНОСТИ ЊЕГОВЕ ПРИМЕНЕ У ПРОЦЕНИ ВЕШТИНЕ ГОВОРЕЊА У СРПСКОМ КАО L2	77
<i>Ана С. Бајиас</i> АКЦЕНАТСКЕ ПАРАДИГМЕ И АЛТЕРНАЦИЈЕ У НАСТАВИ СРПСКОГ ЈЕЗИКА КАО СТРАНОГ	89
<i>Олја Р. Perišić Arsić</i> УПОТРЕБА KORPUSA U DIDAKTICI SRPSKOG JEZIKA KAO STRANOG	103
<i>Маја Р. Miličević Petrović i Nikola N. Ljubešić</i> NESTANDARDNI JEZIK U NASTAVI: NOVI RESURSI ZA SRPSKI I HRVATSKI KAO STRANI.....	117
<i>Рајна М. Драгићевећ</i> НЕКИ ТЕОРИЈСКИ И МЕТОДИЧКИ АСПЕКТИ РЕГУЛАРНИХ МЕХАНИЗАМА ТВОРБЕ РЕЧИ У НАСТАВИ СРПСКОГ КАО СТРАНОГ ЈЕЗИКА.....	131
<i>Душка Б. Кликовац</i> О ПОКАЗНИМ ЗАМЕНИЦАМА ОВОЛИКИ, ТОЛИКИ, ОНОЛИКИ (СЕМАНТИЧКИ, СИНТАКСИЧКИ И ПРАГМАТИЧКИ АСПЕКТ).....	141

<i>Душанка С. Звекић Душановић</i> КОНЦЕПЦИЈА НОВОГ ПРОГРАМА ЗА ПРЕДМЕТ СРПСКИ КАО НЕМАТЕРЊИ ЈЕЗИК*	173
<i>Vesna R. Weiss</i> ПРИРУЧНИК У ИЗРАДИ НАСТАВНИКА ПРАКТИЧАРА - ПРИМЕР РЕФЛЕКСИВНОГ ПРОМИШЉАЊА НАСТАВНЕ ПРАКСЕ У ТЕЖЊИ КА УНАПРЕЂИВАЊУ НАСТАВЕ СРПСКОГ ЈЕЗИКА КАО НЕМАТЕРЊЕГ	185
<i>Aleksandar T. Dognar</i> ГРАМАТИСКИ IZUZECI U NASTAVI SRPSKOG КАО NEMATERNJEG I SRPSKOG КАО STRANOG JEZIKA.....	201
<i>Јелена З. Ранђеловић</i> ОРТОГРАФСКЕ ГРЕШКЕ У СРПСКОМ КАО НЕМАТЕРЊЕМ ЈЕЗИКУ КОД МАТЕРЊИХ ГОВОРНИКА АЛБАНСКОГ ЈЕЗИКА.....	227
<i>Бранкица С. Живковић</i> ДРАМСКА МЕТОДА У НАСТАВИ СРПСКОГ КАО НЕМАТЕРЊЕГ ЈЕЗИКА.....	241
<i>Весна Р. Крајишник и Никица Ј. Сџрижак</i> (НЕ)ФУНКЦИОНАЛАН ПРИСТУП НАСТАВИ СРПСКОГ КАО НЕМАТЕРЊЕГ ЈЕЗИКА	253
<i>Ана С. Јовановић и Ивана Ј. Вићина Симовић</i> КО-KONSTRUKCIЈА NARATIVA KOD DECE RANOG UZRATA: PRIMER SRPSKOG КАО PRIMARNOG I КАО NASLEDNOG JEZIKA.....	267
<i>Марина С. Јањић и Ана Д. Мијајловић</i> СЛОЖЕНА НАСТАВНА КОНТЕКСТУАЛИЗАЦИЈА КАО ФАКТОР УНУТРАШЊЕ МОТИВАЦИЈЕ У НАСТАВИ СРПСКОГ ЈЕЗИКА КАО ЗАВИЧАЈНОГ	283
<i>Лука М. Меденица</i> УПОТРЕБА СРПСКОГ ЈЕЗИКА (КАО НАСЛЕДНОГ) У СРПСКИМ И ИНТЕРКУЛТУРАЛНИМ ПОРОДИЦАМА ШИРОМ ЕВРОПЕ	301
<i>Ана Д. Новаковић</i> ОСНОВНЕ ШКОЛЕ СА НАСТАВОМ НА СРПСКОМ ЈЕЗИКУ У РЕПУБЛИЦИ МАКЕДОНИЈИ ДАНАС.....	309
<i>Nataša V. Bošković</i> ŠKOLSKI SRPSKO-ALBANSKI ALBANSKO-SRPSKI MALI REČNIK/FJALOR I VOGĚL.....	327
<i>Љиљана З. Пањковић и Дарко Р. Сџанојковић</i> СРПСКИ КАО ЈЕЗИК ОКРУЖЕЊА И ОБРАЗОВАЊА - ИНТЕГРАЦИЈА ДЕЦЕ ИЗБЕГЛИЦА У ШКОЛСКИ СИСТЕМ РЕПУБЛИКЕ СРБИЈЕ	335

<i>Марија З. Божић</i> ПРОБЛЕМИ У НАСТАВИ СРПСКОГ ЈЕЗИКА ЗА ПУНОЛЕТНЕ ТРАЖИОЦЕ АЗИЛА	351
<i>Јулијана Ј. Вићо</i> СТРАНИ ЈЕЗИК ОКРУЖЕЊА ЗА ПОТРЕБЕ РАДА.....	363
<i>Дјјана Ј. Токнер Глова и Гроздана Л. Булов</i> СРПСКИ ЈЕЗИК КАО „А, Б ИЛИ Ц ЈЕЗИК” НА ЦЕНТРУ ЗА ТРАНСЛАТОЛОГИЈУ УНИВЕРЗИТЕТА У БЕЧУ	377
<i>Robert R. Bońkowski</i> SERBISTYKA NA UNIWERSYTECIE ŚLĄSKIM W KATOWICACH. HISTORIA, WSPÓŁCZESNOŚĆ I PERSPEKTYWY NA PRZYSZŁOŚĆ.....	389
<i>Александра Ч. Томић</i> УЛОГА ЛЕКТОРА СРПСКОГ ЈЕЗИКА НА ЈАГЈЕЛОНСКОМ УНИВЕРЗИТЕТУ У КРАКОВУ	399
<i>Rosanna G. Morabito</i> GLAGOLSKI VID ZA IZVORNE GOVORNIKE TALIJANSKOG JEZIKA	409
<i>Francisco Javier Juez Gálvez</i> PARA LA HISTORIA DE LA SERBÍSTICA ESPAÑOLA.....	419
<i>Јован М. Чудомировић</i> НАПОРЕДНИ ВЕЗНИЦИ И ОДГОВАРАЈУЋИ КОНЕКТОРИ У УЏБЕНИЦИМА СРПСКОГ КАО СТРАНОГ	429
<i>Ана Љ. Пејировић Дакић и Ана Ј. Бардаџесковић</i> ТВОРБА РЕЧИ У УЏБЕНИЦИМА СРПСКОГ ЈЕЗИКА КАО СТРАНОГ	445
<i>Александар М. Новаковић</i> ФУНКЦИОНАЛНОСТ ЕЛЕКТРОНСКОГ ИНТЕРАКТИВНОГ УЏБЕНИКА SERBIAN FOR BEGINNERS У НАСТАВИ СРПСКОГ ЈЕЗИКА КАО СТРАНОГ	459
<i>Nataša V. Milićević Dobromirov</i> INTERNET KURSEVI SRPSKOG JEZIKA.....	475
<i>Milica M. Miljković</i> SRPSKI ONLINE – NOVE MOGUĆNOSTI ZA UČENIKE I NASTAVNIKE.....	487
<i>Сава В. Сјаменковић</i> КЊИЖЕВНОСТ У НАСТАВИ СРПСКОГ КАО СТРАНОГ ЈЕЗИКА.....	501
<i>Биљана С. Турањанин Николојулос</i> КЊИЖЕВНИ ТЕКСТ У НАСТАВИ СРПСКОГ КАО СТРАНОГ ЈЕЗИКА.....	511
<i>Александра Ч. Томић и Драјана М. Лијричин Дунић</i> КЊИЖЕВНИ ТЕКСТОВИ КАО ИЗВОР КУЛТУРОЛОШКИХ САДРЖАЈА У НАСТАВИ СРПСКОГ ЈЕЗИКА КАО СТРАНОГ	523

<i>Весна Г. Половина</i>	
КРИЛАТИЦЕ У КОНТЕКСТУ – ПРИМЕНА У НАСТАВИ СРПСКОГ ЈЕЗИКА.....	531
<i>Olga M. Stojanović Frechette</i>	
KULTURNA ISTORIЈА KROZ ISTORIЈU POPULARNE MUZIKE.....	541
<i>Alexander V. Kuperdyayev</i>	
КУЛТУРА ПОСРЕДСТВОМ ЈЕЗИКА: ЛИНГВОКУЛТУРОЛОШКА КОМПЕТЕНЦИЈА У НАСТАВИ СРПСКОГ ЈЕЗИКА КАО СТРАНОГ.....	553
<i>Јелена Р. Перишић</i>	
КОЛИКО ПОЉАЦИ РАЗУМЕЈУ СРПСКЕ КОЛОКАЦИЈЕ? (ДА ЛИ ЈЕДНОМ УЧЕСНИКУ БИБЛИОТЕКЕ ИЗ ЧАСА НА ЧАС ПАДА НА МОЗАК ДА ЛОВИ И ГРАБИ БЕЛЕШКЕ?)	563
<i>Данко М. Шийка</i>	
КОНВЕРЗИОНО УСВАЈАЊЕ СРПСКОГ КАО СТРАНОГ ЈЕЗИКА: ЛЕКСИЧКИ АСПЕКТИ	581
<i>Милка В. Николић</i>	
БИБЛИОГРАФИЈА СРПСКОГ КАО СТРАНОГ ЈЕЗИКА (1991–2018).....	593
РЕЦЕНЗЕНТИ.....	627

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. 4 / [главни уредник
Весна Крајишник]. - Београд : Филолошки факултет,
Центар за српски као страни језик, 2020 ([Београд]
: Jovšić Printing Centar). - 636 стр. : илустр. ; 24 cm

"На Филолошком факултету у Београду је од 26. до
28. октобра 2018. године организован четврти
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. - Радови на срп., пољ. и шпан. језику. - Тираж 300.
- Реч приређивача: стр. 5. - Напомене и библиографске
референце уз радове. - Библиографија уз сваки рад.
- Резимеи на страним језицима. - Регистар.

ISBN 978-86-6153-642-7

а) Српски језик - Зборници б) Српски језик - Настава - Зборници

COBISS.SR-ID 17657865