

ЗБОРНИК

*Организациони одбор*  
Др Милорад Дешић  
Др Љубомир Поповић  
Др Вељко Брборић  
Др Весна Крајишник  
Мр Небојша Маринковић

*Уређивачки одбор*  
Др Милорад Дешић  
Др Вељко Брборић  
Др Весна Крајишник  
Мр Небојша Маринковић



*Главни уредник*  
Др Милорад Дешић

*Одржавање скупа и штампање зборника финансирало је*  
Министарство просвете и спорта Републике Србије

*Издавач*  
Министарство просвете и спорта Републике Србије  
Филолошки факултет  
Центар за српски као страни језик

*Штампа*  
**Светослав**  
ШТАМПА  
Београд, Студентски трг 15

*Тираж:*  
300 примерака

ISBN 978-86-86419-21-7

# СРПСКИ КАО СТРАНИ ЈЕЗИК У ТЕОРИЈИ И ПРАКСИ

ЗБОРНИК РАДОВА

Филолошки факултет  
Центар за српски као страни језик  
Београд, 2007.

## РЕЧ ПРИРЕЂИВАЧА

На Филолошком факултету у Београду је 20. и 21. октобра 2006. године одржан Међународни научни скуп са темом *Српски као страни језик у теорији и пракси*. Скуп је одржан поводом 20 година оснивања и рада Центра за српски као страни језик на Филолошком факултету. На њему је са рефератима наступило 35 учесника, четири из иностранства, док је један мањи број учесника, због немогућности учешћа, приложио свој реферат. Током трајања Скупа изложени су проблеми који се тичу методичких, уже граматичких и лингвокултуролошких аспеката наставе, са којима се сусрећу предавачи у земљи и иностранству. Било је речи и о ширим научним погледима на неке области српског као страног језика. Посебан тематски део Скупа је посвећен проблему проучавања нашег језика у иностранству, недостацима, али и могућностима боље сарадње са матичним катедрама и центрима. Значајан допринос Скупу су дали и реферати у којима се указује на положај нашег језика у склопу укупне политичке ситуације наше земље, као и на напоре који се улажу у проналажење решења и побољшање укупне слике друштва, у чему је језик једна од значајних компонената.

Овај Зборник одражава ток и садржај Скупа. Реферати се доносе оним редом којим су излагани. Штампани су сви реферати који су изложени на Скупу, као и они који нису изложени због немогућности аутора да на њему присуствују. Приликом приређивања рукописа за штампу вршене су, углавном, интервенције правописне, техничке и делимично стилске природе, за шта смо добили одобрење аутора.

Верујемо да ће овај Зборник бити од помоћи извођачима наставе, као и ауторима уџбеника за српски као страни језик.

Трошкове организације Скупа и штампање Зборника сносило је Министарство просвете и спорта Републике Србије, уз свесрдно залагање госпође Бланке Банаух, начелника одељења за међународну сарадњу, на чему јој се Центар за српски као страни језик и овом приликом искрено захваљује.

Захваљујемо се и управи Филолошког факултета, која нам је уступила просторије за одржавање дводневне сесије.

Надамо се да ће ова књига помоћи да српски као страни језик заузме равноправан положај са другим језицима, за шта је потребно велико ангажовање свих оних који се њиме баве у оквирима свог деловања, али и шире научне, културне и друштвене јавности.

*Приређивачи*

Милораг Дешић УДК 061.6:811.163.41'243(497.11)'1986/2007"  
Филолошки факултет, Београд

## ДВАДЕСЕТ ГОДИНА РАДА ЦЕНТРА ЗА СРПСКИ КАО СТРАНИ ЈЕЗИК

*Српски језик као страни учи се на Филолошком факултету у Београду, у току читаве школске године, већ двије деценије. Кроз Центар за српски као страни језик прошло је неколико хиљада ђака из европских и ваневропских земаља. Сичено је драгоцјено искуство, о којем треба нешто рећи, јер може бити добра основа за будући рад у једној недовољно истраженој наставно-научној области.*

Кључне ријечи: српски језик као страни, Центар, настава, ниво, ђаци, граматица, лексика.

1. У последње вријеме код нас се много говори о значају учења страних језика. Ту се, прије свега, мисли на учење тзв. свјетских језика, посебно енглеског. Као и другдје, и овдје се више цијене особе које знају један или пак више страних језика. Оне се често лакше запсљвају од осталих. У неким случајевима, потребно је знати и језике малих народа. А управо такав је српски језик.

2. Српски језик као страни одавно се учи код нас и у свијету, а на Филолошком факултету у Београду, организовано у току читаве школске године, од прије двадесет година, и то у Центру за српски као страни језик. Двадесетогодишњи период у раду једног наставног центра није сувише дуг период, али довољан је да се о њему нешто проговори. Због прошлости, али и због будућности.

3. Центар је основан 1986. године, са циљем да се организује настава српског језика за стране држављане који желе да студирају на Универзитету у Београду. Доста података о раду Центра налазимо у прилогу Весне Крајишник и Небојше Маринковића *О активности Центра за српски језик као страни на Филолошком факултету у Београду* (Научни састанак слависта у Вукове дане, 30/1, 263–266, Београд, 2002). Неки од наведених података биће поменути и овом приликом.

4. Почело се са двадесетак студената, подијељених, према степену знања, у двије групе, да би се тај број касније повећавао и данас достигао неколико десетина. Важно је истаћи да је Центар радио, са смањеним бројем слушалаца, и у периодима санкција и великих криза из деведесетих година прошлог вијека. Најприје је био само један стално запслени предавач,



од 1991. године до данас стално запослено је двоје сарадника. У извођење наставе укључени су и предавачи са Катедре за српски језик и Катедре за српску књижевност, нарочито у случајевима кад има више група полазника.

5. Основна настава траје, према утврђеном плану и програму, једну цијелу школску годину, тј. два семестра, распоређена на пет дана у недјељи, са по три школска часа дневно. Један дан у недјељи предвиђен је за вјежбе у језичкој лабораторији, заснованој на аудиовизуелној техници. Програм рада у лабораторији садржи: упознавање слушаца са гласовним и акценатским системом српског језика и усвајање тих система помоћу одговарајућих вјежби; уочавање значаја реченичне интонације; приказивање филмова, са коментарима и разговором о њима, што представља посебан вид вјежби, које се изводе са студентима који су стекли основна знања о језику.

6. Настава је у Центру организована најчешће у два нивоа, понекад и у три: почетни, средњи и виши.

Почетни течај је намијењен слушаоцима који уопште не знају српски језик. За 450 часова (два семестра) они треба да усвоје из граматике и лексике оно што је неопходно за свакодневну комуникацију, да се оспособе за читање текста с разумијевањем и коришћење ћирилице и латинице, да науче основна правописна правила (укључујући интерпункцију). Веома је важно да се већ почетници упознају са двије специфичности српског језика: са фонолошким правописом и са два алфабета, од којих је ћирилица традиционално, основно српско писмо.

Слушаоци средњег течаја посједују елементарна знања из српског језика. У току двосеместралне наставе (450 часова) њихово знање се проширује у области српске граматике и лексике, али они истовремено добијају шире информације о култури и цивилизацији српског народа: о историји, географији, економским и друштвеним приликама, познатим личностима (из свијета науке, умјетности, спорта и сл.), културноисторијским споменицима, религији, обичајима, па чак и о гестовима по којима се Срби разликују од неких балканских народа (нпр. од Бугара и Грка – у вези са покретима главом при потврђивању и негирању, уз рјечце *da* и *ne* или без њих). Упознавање у полазника са културом нашег народа сада се поклања више пажње него раније. Оно се обавља на више начина: наставниковим излагањем, читањем различитих текстова, посјетама музејима, библиотекама и сл., а планиране су и краће наставне екскурзије. У вези са овим, подсјетићемо на активности Центра у претходном периоду: једно вријеме држане су трибине са насловом: *Како сам научио српски језик*. У ствари, вођен је разговор са странцима, познатим личностима које су тада живјеле у Београду (нпр. Енглез Џон Тимоти Бајфорд, ТВ редитељ, затим Естонац Арбо Валдма, музичар). Чули смо од њих како су научили српски језик, који је био заиста солидан: нису похађали никакве курсеве за странце, него су, као комуникативне особе, често разговарали са пријатељима и непознатим саговорницима на радном

мјесту, на улици, у продавници, у ресторану, у аутобусу, гледали су и слушали телевизијске емисије итд. Из разговора са тим странцима доста смо сазнали о животу, обичајима и навикама њихових сународника, али ништа мање нису била занимљива њихова запажања о нама и о нашем понашању у разним ситуацијама.

Полазници вишег течаја доста добро познају српски језик, говорни и писани, али хоће, из одређених разлога, да га, за два семестра (300 часова), поправе, усаврше. У Центру се настава држи на српском језику екавског изговора, а на овом нивоу странце упознајемо са најелементарнијим карактеристикама ијекавице, како би стекли потпунију слику о цјелини српског књижевног језика.

7. У Центру се држе и други курсеви, нпр. специјални интензивни, према посебним програмима, које похађају мање групе студената који се код нас врло кратко задржавају (2–3 недјеље). Ти слушаоци се укључују и у редовну наставу на Филолошком факултету. Понекад се организују специјалистички курсеви – једном је то било за војне љекаре специјалисте из Анголе, други пут за дипломате из латиноамеричких земаља. Ваља поменути и љетне курсеве, који се држе почев од 2001. године. Значи, већ је устаљена пракса да се наставне активности у Центру одвијају скоро преко читаве календарске године.

8. До 1994. године највише полазника је било из европских земаља (Грчка, Русија, Италија, Пољска, Њемачка, Велика Британија и др.), али и из ваневропских (Аргентина, Бразил, Куба, САД, Ирак и др.). Од 1995. године нарочито је повећан број слушаца из Кине и Јужне Кореје.

За ових двадесет година, поред будућих студената Београдског универзитета, српски језик су у Центру учили и студенти са страних универзитета којима је српски био главни или помоћни предмет, као и контрактуални лектори са катедара за стране језике и књижевности Филолошког факултета, полазници нефилолошког образовања: стране дипломате, новинари, адвокати, љекари, војна лица, стипендисти невладиних организација итд.

9. Као што смо видјели, полазници Центра потичу из разних земаља, припремају се за различита занимања или већ обављају разноврсне послове. Таква ситуација захтијева посебне наставне методе и поступке, који се, у овом случају, примјењују у раду са хетерогеним групама од око 15, углавном млађих особа. Хетерогеност група и средина у којој се учи страни језик намећу врло сложене и специфичне облике наставе. Није лако наћи најпогоднији начин на који ће се усвојити граматички и лексички систем српског језика, јер се странци из различитих земаља служе матерњим језиком друкчијим од српскога, понекад веома удаљеним од њега. Тешкоћу у почетној комуникацији са слушаоцима често представља страни језик посредник (кад је могуће, користи се енглески), па су предавачи принуђени да примјењују посебне поступке (поред осталог, показивање предмета, цртежа,

слика, израженије коришћење невербалне комуникације – гестова, мимике, кретања). Олакшавајућа околност је то што се српски језик учи у српској средини – странци брже напредују у учењу, лакше савлађују језичке препреке зато што су приморани да се служе српским језиком у свакодневной комуникацији (на улици, у продавници или у кафани, у мјењачници итд.). Ову чињеницу треба истаћи због тога што су на страним универзитетима друкчије прилике – српски језик се учи у средини која не говори српски, а наставне групе су најчешће хомогене, јер је полазницима матерњи језик у ствари језик дате средине. Овакве околности траже у настави методе и поступке различите од оних који се примјењују у Центру.

10. Рад у Центру прилагођаван је промјенама у структури полазника, који су са собом доносили нове језике које ће контрастирати са српским и постепено проширивали листу мотива због којих су се одлучивали да уче српски језик. У почетку се више инсистирало на граматичким структурама, али касније је, уз граматику, велика пажња посвећивана лексици и употреби језика у одређеним комуникацијским ситуацијама, како би слушаоци стекли комуникативну компетенцију.

11. Послије завршених курсева, у Центру се обављају испити састављени из два дијела – писменог и усменог. До недавно полазници су добијали дипломе за три нивоа знања – средњи I, средњи II и виши ниво. Од школске 2004/2005. године добијају се дипломе усаглашене са критеријумима утврђеним документима Савјета Европе – А1, А2, Б1, Б2, Ц1, Ц2. Поред тога, у току школске године организују се посебне провјере знања кандидата који су учили српски језик као страни ван Центра.

12. У раду са слушаоцима користе се, поред уџбеника и приручника као што су *Српски за странце* Боже Ћорића и *Научимо јакеже* Весне Крајишник, адаптирани књижевни текстови, дневна штампа, рјечници, енциклопедије, разни материјали које припремају сами предавачи, стрипови, цртежи, фотографије, постери, затим наставна средства у саставу језичке лабораторије. У наредном периоду мораће се сарадници још више ангажовати на писању нових, још савременијих уџбеника.

13. Сарадници Центра нису запоставили ни науку. Наиме, они учествују на научним скуповима са рефератима који се односе на наставу српског језика као страног. Плод њихових активности је одбрањена докторска дисертација *Лексички минимум српског као страног језика* (Весна Крајишник – Београд, 2005), а у припреми је дисертација *Грамајички минимум српског као страног језика* (Небојша Маринковић). Све ово сасвим јасно показује да Центар није обичан сервис за пружање услуга странцима који хоће да науче српски језик – он полако прераста у озбиљну наставно-научну установу.

14. Речено је већ да се српски језик као страни дуго учи код нас, али и у иностранству. Очигледно велико интересовање за ову наставну и научну област налаже нам да уложимо много више напора, како у нашој држави

тако и у другим земљама, у ширење мреже центара, института, лектората и катедара за учење српског језика као страног, у чвршће повезивање и ширу сарадњу ових институција, као и у унапређивање њиховог рада. Скроман допринос остваривању ових циљева дао је Филолошки факултет у Београду, тј. његов Центар за српски као страни језик, успостављајући 2004. године сарадњу са Балканолошким институтом у Солуну (Школа за балканске језике и руски) – слање наставних материјала за слушаоце Школе, консултације са сарадницима у Солуну, обављање испита из српског језика, на којима знање грчких студената провјерава комисија Центра из Београда итд. И међународни научни скуп *Српски као страни језик у теорији и пракси* (Београд, 20–21. октобар 2006), својим прилозима и покренутим иницијативама, одиграће значајну улогу у унапређивању наставе српског језика као страног. У наредном периоду Центар ће се још више ангажовати на усавршавању лектора српског језика који ће радити у иностранству или већ раде тамо, на чији избор би требало да знатније утичу стручне институције, као и на увођењу предмета *Српски језик као страни* на Филолошком факултету. Надамо се да ће циљеви о којима смо досад говорили, уз организациону и материјалну помоћ државе, у скорије вријеме бити остварени и да ћемо моћи да кажемо, изражавајући се тржишно, економски, да српски бренд није само *шљивовица* него и *српски језик!*

Milorad Dešić

## TWENTY YEARS OF CENTRE FOR SERBIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

### Summary

This article is dedicated to the twentieth anniversary of the Centre for Serbian as a Foreign Language of the Philological Faculty in Belgrade. Information has been provided on organization of teaching, types of courses, structure of attendants, teaching methods, exams, associates' scientific work, cooperation of the Centre with the Institute for Balkan Studies and future activities. It has been pointed out that the Centre for Serbian as a Foreign Language is gradually becoming a respectable institution of science and teaching.

*Key words:* Serbian as foreign language, Centre, teaching, level, attendants, grammar, lexis.



Слободан Сивевић  
Филолошки факултет, Београд

УДК 81'33  
159.923

### ЈА НА СРПСКОМ

*У овом раду заснивамо се на писменим загадима сивугената српског као сивраног језика. Уочавамо како су наши амерички сивугенати изузетно ошворени пре свакидашњим искуством и како су у сивању да своје мисли, емоције и сивавове изузетно усиейно уобличе и искажу на српском језику. Њихов језички израз у целосији је персонализован; њиме нам откривају како, говорећи о себи самима, исто иако говоре о друћом.*

*Кључне речи: ошвореност, доживљај, брија за друћом; имагинација, свесит, иоейтски ефекаит; персонализација.*

1.0. Појам који имамо о себи вероватно је један од најстаријих појмова у људској историји. Ми на неки начин опажамо себе, као што опажамо и друге. Та је перцепција од стране ја – других, али и себе – свакако „сложена, делимична и увек непотпуна“.

*Ghnōthi seautōn* („упознај себе сама“) начело је какво се тесно везује за принцип: упознај себе кроз друге, као и упознај другог у себи.

У самом нашем идентитету находи се како 'другост', тако и 'дијалог'.<sup>1</sup> Ми ту „другост“ налазимо у самом средишту свог идентитета; она је његов саставни део или услов да се допре до средишта личности. Наша укупна језичка размена свакако је дијалогска. У таквој интеракцији уобличавамо се као посебна, а ипак и личност *друћих*. Ми у свом изразу примећујемо својеврстан *одјек*: реч или траг неког другог, било сасвим непосредно, било као *иприсусииво* нечијег *одсуства*.

*Друћоси* се находи унутар субјекта. Усмјеривши се на себе „само“, постајемо свесни чињенице да смо тим другим прожети. Оно је део нашег *ја*; а *ја* у себи налазим унутарњу другост, тј. себе самог. Тако је сваки наш језички израз не унутрашњост која се екстериоризује, него спољашњост која се интериоризује.<sup>2</sup>

Сазревајући у процесу индивидуације, постајемо целовита особа или појединац. Хуманистичка психологија сматра да свака особа у себи има потенцијале за здрав и стваралачки развој. Друштвена заједница, међутим, те потенцијале прихвата тек делимично; једне одобрава или их допушта у

<sup>1</sup> в. Soebek (2001). У средишту пажње ових семиотичких студија (Soebeka, као и S. Petrilli и A. Ponzija) управо су *ја*, *дрући*, *друћоси*. И ту се скреће пажња на Бахтина, који истиче „суштствену дијалогичност мене“.

<sup>2</sup> Soebek (2001: 155).

већој или мањој мери. Друге могућности одн. потребе личности она спушта, те их и онемогућује. Тако појединац тек у најповољнијем, идеалном случају своја разноврсна осећања доживљава у потпуности. Открива како је доживљавао себе – да су сва та осећања *он сам*.

Ми ова основна начела свакако имамо у виду у свом испитивању. Овде се искључиво држимо једне типично „школске“ продукције, тј. писмених радова студената који српски уче као страни језик. Уз помоћ разноликих, задатих тема, своје младе колеге првенствено наводимо на *лични израз*. Уочавамо у којој мери су они способни да одговоре једном таквом, амбициозном задатку. Притом свакако имамо у виду чињеницу да је њихова језичка умешност неминовно сужена, тј. ограничена на један специфичан међујезик.<sup>3</sup>

Не може се подвући нека строга, јасна разлика између усменог и писаног језичког облика. Тако примесе разговорног језика неретко уочавамо и у неким видовима писаног израза. Када је реч о језичким жанровима, Бибер личну *прејиску* сасвим приближава нашој (по дефиницији „спонтаној“) конверзацији. Управо такав језички образац понајпре би се могао приближити облику нашег „писменог састава“.<sup>4</sup>

У уџбенику страног језика најпре полазимо од *дијалога*, али од једног његовог вештачког модела. Из њега би затим требало да проистекне неусиљен, „природан“ језички израз. А наш свакодневни разговорни језик такође је изразито прожет *нарацијом*.

Студента наводимо на то да се он у свом задатку не ограничи на неко чињенично стање или просту информацију. Уместо на апстрактно бележење података, ми га својим темама усмеравамо на његово сопствено, конкретно искуство. У њега би он требало да се *уживи* и да га *доживи*. Зависно од свог језичког умења, студент је делимично у стању да се у оно што говори, тј. записује мање или више и сам *укључи*.

Овде донекле скрећемо пажњу и на два основна језичка својства – на *рејџицију*, као и на *интензификацију*. Сва је наша језичка продукција, наиме, у знаку понављања, које може указивати на просту рутину или аутоматизам. А понављање је такође својство поетског дискурса. Појачање је друго главно језичко обележје; њиме се пак неко значење нарочито истиче, оснажује, као што се и умањује или ублажава.<sup>5</sup>

1. Говорење или разговор у основи је нашег укупног језика. То је исконска, првобитна форма вербалног саобраћања. Како 'другост', тако се и

<sup>3</sup> *Interlanguage* је привремен језички систем, „лична граматика“ ученика. Динамичан је и у сталном развоју, јер се све више удаљава од матерњег, а приближава „циљном“, страном језику или Л2. в. Brown (1987: 172–176.)

<sup>4</sup> в. Biber (1988: 128, 152). Када је пак реч о природном језичком изразу писменог састава (на српском као страном језику), в. једно разматрање донекле слично овом, Стевић (2003).

<sup>5</sup> За то се користе како граматичка одн. семантичка, тако и стилска средства. в. Стевић (1999).

дијалог наводи у самом нашем идентитету. Дијалогска размена је, наравно, главна особеност усменог језика. Али, она је такође одлика писаног језичког израза. Писац се читаоцу, наиме, обраћа мање или више непосредно; у нашем следећем примеру, и сасвим непосредно:<sup>6</sup>

*девојке су мала дебела [ ]  
(Слободан, Немам више времена) извиниће*

Огјек речи другог у нашем случају најпре је његова елементарна форма. Тако се и у писменом задатку опонаша уобичајени поступак на који наилазимо у уџбеничком штиву: *Да, она је vesela. Јасминина пас није veseo. Njen pas је јак и debeo.*<sup>7</sup>

*Слободан: Мило ми је Иша. Јесће ли и ви Американка?  
Иша: Драго ми је. Ви сће ратетан Слободан. Ја нисам Американка.;  
Лесли: И он је лејџи и симџајџични и весџи.  
Слободан: И ви сће симџајџиџина и лејџа зена, Лесли.*

У овом дијалогу пре свега запажамо један типичан образац *језика уџбеника*. Ту се најпре увршћује размена поздрава са својим алтернативним решењима. Исто тако примећујемо понављање, чија је сврха првенствено у томе да се науче граматички и лексички елементи. Уз помоћ тих, везивних елемената такође се постиже текстуална кохезија. Запажамо, међутим, и како се један језички крајње сведен, упрошћен израз *актуелизује*. Тако у дијалогу „учествује“ и наставник, према којем се (у овом случају) исказује позитивни став – *џамејџан*. Комплимент се затим, пригодно, узвраћа исказом *И ви сће симџајџиџина и лејџа зена, Лесли*. Овде се један (у уџбенику) по правилу безличан језички образац *персонализује*; донекле се оживљава јер се у њега уноси индивидуални тон. У следећем дијалогу уочавамо наглашено занимање за саговорника. Ту се на „питање“ одговара непосреднијим, живахним језичким изразом; запажамо категорију ускличника, који су првенствено одлика усменог језика:

*Професор: Одакле сће ви? Ко си џи? Шџа радџи?  
Ти си лејџа девојка и хођу да знам све о џеџи!*

<sup>6</sup> Грађу на којој се заснивамо прикупили смо током школске 1990/91. године, радећи са студентима српског језика на *Cornell University* (САД). (Захваљујући међународној размени, двоје наших студената претходно је провело годину дана у Сарајеву одн. Бања Луци; један од наших ученика родом је из Осиека а у Америку је дошао у раном детињству. Зато у многим саставима уочавамо ијекавску варијанту.)

Прави, истински творци овог рада заправо су наши студенти. (Неки од њих своја имена овде доследно транскрибују на српски језик). Имена ових наших младих пријатеља (у изворном облику) гласе: *Ajse, Cheryl, Ćedo, Matthew, Tamara i Todd*.

<sup>7</sup> У овој анализи неке елементе наглашавамо било тако што их подвлачимо, било што их бележимо масним словима.

*Ја: Ох, не знам где да почнем... А, сад знам.  
Ејо, јо сам ја. Ја сам Тамара Кларк.*

2. Време младалаштва је период у животу када настојимо да установимо шта смо у садашњости и шта желимо бити у будућности. То је период у којем тражимо сопствени идентитет, време настајања мене. Ја тада имам мање или више јасну представу о томе шта бих желео да будем, али још увек не знам поздано ко сам, заправо, ја:

*Знам какав човек хоћу бити, али не знам заувек какав човек сам.*

Наша је личност слојевита и тешко ухватљива. У свом понашању, расуђивању и осећању, запажамо противречности какве себи још увек нисмо у стању да објаснимо:

*Нешто да је необично о мени је да имам две стране.  
Једна страна је храбра, сигурна, и интелигентна.  
Али друга страна је бојажљива, плаха, и плаша (scared) [уплашена].*

Показујемо како смо отворени према разноврсном искуству и доживљају:

*То сам ја? Ко сам ја? То је врло тешка питања.  
Знам да ја сам особа ко хоће пробати све бар један пут.  
Хоћу ронићи, прескочити из авиона, лети авион, оженићи се, имати  
гђе, и све.  
Ако не моју радити све бих мислио да мој животи није добро.*

3. Ми своје време неминовно „уређујемо“; пре свега водимо рачуна о обавезама, дужностима – о послу. Са друге стране је нека разонода или забава, које су такође *стируктурисане*. Тако је наша свакодневица „испуњена“.

И, док смо, са једне стране, оно што би *тревало да* јесмо, са друге смо пак друштвено програмирани; тако наше понашање постаје аутоматизовано:

*Понекад је тешко да разуме, али кажем да  
једна страна је као роботи а друга има емоција. Чудно, али прав.*

Ми се углавном уклапамо у неки од постојећих „распореда часова“. Прихватамо га и са њим се мање или више миримо, да бисмо неретко постали тек део једног општег устројства. Једном таквом стању ствари супротстављају се поготово млади људи. Неки уређен животни ток они доживљавају пре свега као сметњу или препреку; осећају како су многе њихове суштинске, најличније жеље и потребе у доброј мери спутане:

*После праска [праксе] се жури јер сам врло гладан,  
и хоћу једити прије сиудирам. Обично сиудирам до касне,*

*кад сам врло уморан. И слиједећи дан будим се касно  
и трчим на час ојети.*

*У Америци живој није тако слободан.  
Само идем у школу и учим. Немам бака. Увек сам уморна.  
Када не учим морам да радим на јосоа.*

*У Америци, сви журе амо и тамо, и не пресилају за нишом.  
Срећа да постојимо стари, онда они морају да се смире.*

Особа која је свесна и не жури јој се (јер живи у садашњости) окружена је свим оним што је *овде, сада и око ње* – небом, дрвећем; кретањем. Журити значи занемарити ту околину и бити свестан само нечега што је још увек изван видокруга, негде уз пут, или бити свестан само препрека на путу, или бити свестан једино самога себе.<sup>8</sup>

Доколица, лагодан и безбрижан живот постају најупечатљивији приказ из стране земље, који у нас остаје дубоко утиснут:

*Али најинтереснији је био колико мачка.  
На Центру сам шетала кроз један велик парк  
и тамо сам видела више него сто мачка.  
Све су спавао и лезао у сунцу.  
Деце и маме су дао хлеб са сиром и месом.  
Мачке су појеле све и су био врло дебео.  
Цели дан мачке само спавају, и једи.  
Мој животи није тако слободан.  
Морам да сиудирам, радим, једем,  
и не моју да спавам колико ја бих хтео.  
Онда када ја мислим „животи ми је слободан као мед  
не мислим о мени мислим о мајки. Живој им је слободан као мед.“<sup>9</sup>*

Осим теме „Живот ми је слободан као мед“, на лични израз нас такође наводи тема „Имам једну жељу“. Тако у једном задатку примећујемо интензификацију која је изворном говорнику неубичајена и „новаторска“. Запажамо и чврст, јасан склоп ове *причице*: она има како своју уводну, тако и закључну реченицу. Главни је садржај исказан на језгровит начин:

*Моја жеља је врло једноставна.  
Желим да не морам мислити о живој неколико дана.  
Желим да спавам до не моју да спавам још. [ ]  
У ноћу волим да легам звиезде у небу. Ако је било најбоље  
можда ћу спавају најбоље и легам сунце кад излазе у јутро.  
После неколико дана као ово моју радити све. То је тоја жеља.*

<sup>8</sup> уп. Берн (1984: 186).

<sup>9</sup> им је овде подвукао аутор задатка.



4. Тема „Једна луда ноћ у мом животу“ понајпре нас упућује на неуобичајене садржаје; њоме се указује на нешто несвакидашње, претерано, крајње ошкарчено. Ми смо углавном у стварности (таквој каква она јесте); па ипак, каткад је сагледавамо кроз једно од својих измењених стања свести:

*У дневној соби седе моји ђаци. (Имам два ђака.)  
Мој велики ђак седе поред прозора на столицу. Он чита књигу и пије чај.  
Други седе поред столице, једе сендвич и учи српскохрватски. Они ме не виде.  
У кухињи, телефон виси на зиду. Али он не прави високи шум „динта лини“;  
он ђева ђесма. На зиду у кућама су слике. На једној слици су мали људи.  
Ја ђедам њих и видим како људи заиста ирају „коло“. Какав страни  
ноћ!*

Узрок једном оваквом надреалном доживљају и стању налази се у умору, јер: „Ја, вероватно, такође много радим на факултету.“ Међутим, управо су деца та која (неупоредиво више од одраслих) мисле живописно, „у сликама“ а расућују тачно и проиљчиво. По правилу нису подложна извештаченом, лажном језичком изразу, каквим се стварност прикрива и изобличује. Прибегавају имагинацији, којом се стварност заправо оживљава, стваралачки мења и модификује.

Ми на другом свакако мислимо, за њега се занимамо. Показујемо своју радозналост, тј. потребу да се боље разумемо и упознамо:

*Моја омиљена другарица, Карен, живе у Лос Анџелесу.  
Карен недавно ми је слала ђисмо. Она је ђисала,  
„Ја дуго ђе није видела! Заиста ђи никад ми не ђишеш?  
Речи ми о Корнеллу, речи ми о ђвојим друговима,  
речи ми о ђвојој ђородици, речи ми – ко си ђи сада!“*

Одговор на „ко си ти сада“ најпре нам се предочава тако што се помињу нека основна веровања у вредности, која су остала неизмењена. Шерил овде расућује, као што се у целисти предаје непосредном доживљају – онако како је то чинила и раније. Казује да је била, као и да ће остати: *дејте, девојчица, те девојка и, напoкoн, жена:*

*Смејала сам, и ђисмо јој сам ђослала. Писала сам,  
„Карино! Ја сам ђо истио дејте  
које је бојао се чудовишта која су била испод креветта.  
Јесам ђа истиа девојчица ко читала је када је било ђамно.  
Ја сам ђа истиа девојка која смејала је се са ђобом,  
и товорила је са ђобом. Ја сам ђа истиа жена која ђлакала сам  
у ђвојој свадби. Ја још слушам ојеру када ја радим, и ја  
слушам рок-н-рол када ја једна ирам у дневној соби.  
Ја још ђлакам кад ја видим ђужни филмови, и ја још*

*се смејем над ђвојим шалама. Ја још верујем  
у поштењу, у тачности и у опраштању. Родила сам се  
ђај човек, и када ја умрећу,  
ја ђу бити ђај човек. И још, ђ времена на време,  
ђражим чудовишта испод креветта.“*

Указујући на постојаност своје личности, Cheryl се враћа на сам почетак – на *ђо истио дејте*, које – нашавши се у „потенцијално непријатељском свету“ – неретко има осећај да је изоловано и беспомоћно. Ту своју базичну стварност оно испољава страхом, у овом случају од „чудовишта испод кревета“.

5. Нашавши се у земљи домаћина (тј. у земљи чији језик учимо), ми смо у прилици да уочимо разне видове једне аутентичне стварности. Али, наше мишљење и расућивање делимично је и неретко у знаку стереотипа. А стварности су једногласно усвојена схватања, тј. идеје које су широко прихваћене међу члановима неког друштва, и преносе се из једне генерације у другу (расејани професор, разбарушени уметник и сл.).<sup>10</sup> Њима се и неки народ приказује тек овлашно и површно. Представљајући је на поједностављен начин, ми неку стварност приказујемо само у неким њеним „основним“, сведеним цртама. Једна се обележја при том избегавају и занемарују, док се друга истичу и уопштавају. Тако се читаве друштвене заједнице и разноврсне културе изједначавају тек са неким од својих, „истакнутих“ обележја. Када једну стварност, претежно или у целисти, одређујемо као повољну, тада је реч о *ђозијивном* стереотипу. *Неђозијивни* стереотип, са друге стране, у знаку је углавном или сасвим „оцрњеног“ виђења. И тек пошто смо се нашли на лицу места, представа коју стичемо о нечем недовољно познатом или сасвим непознатом, требало би да се превазиђе. (Догађа се, међутим, и то да се једна предрасуда замени другом.) Млади су по својој природи отворени ка новом искуству. У једној другој, друкчијој стварности, они пре свега показују како су по правилу склони да истакну њене „дobre стране“. У другој култури најпре уочавају оно што је у њој пријатно, необавезно, лепршаво. А тада се најпре запажа и налази оно што нам у сопственој земљи недостаје – лагодан живот у доколици:

*Они [Јуђословени] воле да ирају коло и ђију свакој дана.  
Не воле врло радити и када имају одмор – они иду одмах на море.*

Нашавши се у друкчијим околностима, ми свакако уочавамо и разлике које постоје између једне и друге животне стварности. А овде се посебно истиче један пожељан, умерен па и мудар начин живота:

<sup>10</sup> уп. Hol и Lindzi (1983: 186).

*Јујословени не требају велике ауће и сивари скује. Некажем да би они невољно иаки сивари, али они су се научили живићи једноставан живоић у чему не требају скуји сивари да буду задовољни.*

*у Јујославији они кује само шито требају, нишита више.  
У Америци ми куймо много сивари да не требамо,  
и зашто ми имамо велики проблем са смећем.*

У припаднику друге, различите културе упечатљив траг оставља и један специфичан обичај, као и у туђој земљи иначе уобичајена ситуација. Тако се констатује и приметна интеркултурна разлика:

*Ја сам био са мојом друћарицом а она је рекла  
да не може ићи кући после сировода зашто шито њо је несрећа,  
и ишли смо у неку кафану за њиће.*

*Нешто да сам мислио је било врло интересантно је било  
да жене не могу доћи у сировод у складу са муслиманска релиџа. [ ]  
У Америци сироводи су обичијска одговорност,  
у Сарајеву сироводи су само за мушкарце.*

Посматрач овде пред једном таквом разликом не показује превелику зачуђеност или изненађење. Дати обичај он описује брижљиво, истиче чињеницу која му се посебно урезује у сећање. Пуна отвореност пред новим искуством испољава се тако што се оно уочава и бележи, а да се притом не вреднује или процењује.

У земљи домаћина ми се можемо осетити и сасвим на своје. Штавише, и сами усвајамо неке обичаје. Они у тој мери постају део наших навика да на сопствене, пређашње, гледамо као на нешто необично и „невероватно“:

*У Француској се пије много вина када једу. Када сам враћио у Америку  
нисам могао верићи шита моја њородица су пили млеко или сок када  
су ручали. То ми је било врло шмеино.*

Откривамо да постоје значајне цивилизацијске разлике. Уочавамо разноразне, посебне и различите обичаје и навике. Такође истичемо сличности, оно што је опште и што је људима заједничко:

*Видела сам много разлика, али су неки сивари  
које су непроменљиве у целом свету.  
Ја сам видела како млади љубавници су држали се за руку;  
и како они су смејали се. [ ] Видела сам како деце су њлакали  
када они су хтели сладолед, и видела сам како деце су смејали се у црку-  
су.*

*Само мале сивари су различите – и оне нису важни.*

На самоосиварење се гледа као на снажан импулс, који постоји у свем органском животу. То је порив који нас наводи да „проширимо, протегнемо себе, нагон да се увећа, прошири, развије, sazри“. Тежња је да се изразе све могућности сопственог бића.<sup>11</sup> Учећи стране језике (и културе) ми се зацело мењамо; увиђамо како постоји мноштво начина да се буде:

*моју да њоворим, шита, зависи од околности, ја сам дрући човек.  
Понејад мислим као Француз и њонекад мислим као Рус.  
Све културе много ми је уишцао.;  
Када учише сивране језице, и учише разне културе.  
Осећам као да имам нову личност.*

6. Говорећи о себи самима, наши студенти наводе и неку своју nelaгодност; исто тако испољавају сумњу у себе саме:

*Живоић ми је слабак као меј осим шитоа,  
када ја сам њпадна и ја сам у учионици. [ ]  
Или када ја изубим своју срјскохрвајску књију.*

*Бојим се да нисам њамешина.;  
Ја морам да учим јер мој највечи жељу је да идем у медицински школу  
и ја не могу ако сам њлуја.*

На извесну бојазан, тј. „нервозу“ указује нам и следећи пример:

*Понекад желим да будем у велики свет, да имам њосла,  
кућу, жену, и децу. Мислим да све ће бићи добро. [ ]  
Надам се да све ће се дојодити као што,  
али њонекад сам нервозан да нећу њражити добар њосао,  
нећу се оженићи и нећу живјети на срећу. Али мислим да ће бићи у реду.*

У следећој ситуацији њен главни актер такође настоји на дијалогу. Открива нам неприлику у коју је запао нашавши се у окружењу изворних говорника. Начин на који притом реагује упућује на осећај стида и његову пратећу, физиолошку појаву:

*Ми смо ишли у кухињу и сједла сам на столу.  
Најаша је њишала, „Тамара, хочес ли мес и крух?“ и ја сам одговорила.  
„Не хочем, Ја не сам њпадан.“  
И сви су се окренули. И мене су њишали. „Одакле сје ви?“  
И моја њлава је била црвена.*

7. Стварност најпре запажамо тако што дајемо неки њен опис; полазимо од оног што нас непосредно окружује, тј. од сопственог искуства. И у следећем примеру запажамо како се њисац користи елементом разговорног

<sup>11</sup> Родерс (1985: 265).

језика – „и свашта тако“ (Овде је, разуме се, реч је о још увек недовољно разрађеном језичком обрасцу и о суженој лексици.) Међутим, један такав исказ својствен је и изворном говорнику, тј. облику разговорног језика, који карактерише и језичко планирање:<sup>12</sup>

*Тамо сам [на њразном сјадиону] нашао изјорене засјаве и свашта  
тако.  
Мојао сам мислити како узбудљиве су утакмице. Знаће како је бићи  
млад.*

Једну од одлика усменог језичког израза примећујемо и у завршном исказу. У њему се Чедо свом читаоцу обраћа сасвим непосредно, као што то чини када са њим разговара.

А у данашњем свету фудбалске утакмице такође постају попришта насила. Тако „слика разумног, самосвесног и социјализованог бића делује изразито неуверљиво“, поготово када имамо у виду озбиљне сукобе – разарање и безумље сваке врсте:

*Мир???*  
*Где је наш мир? Где је наш међунараган мир!*  
*Тражио ја сам, али ништа нисам нашао.*  
*Ја се поштарам разумети, али не моју.*

*Не волим да нећу бићи рајови.*

*Сви зна када има рад [рај], ништа нико не доби. Сви се мући.*  
*Када има рад хиљаде од нас, оцехамо резултати од њега.*  
*Сада има многа људи, који нема где живети и нема ништа јести.*  
*Мир за њих значи не само одсуство рада.*  
*Мир за њих значи и одсуство хлада и љубави.*

Иако „Мир и рат“ нису били међу задатим темама, студенатски радови указују и на њих. Штавише, рат се ту приметно истиче; неретко се спомиње и наглашава, као један од свеprisутних, „текућих“ видова наше свакодневице. Стварност се овде описује, као што се и вреднује. Тако учавамо изразит и сасвим одређен, јасан став:

*Када човек се осмајрива,  
ојазу, ништа сада на свету има више раја,  
људа, усћанака, њреситија и криминалијетија.*  
*Људи не моју живети у миру.*

<sup>12</sup> Ми, наиме, у свом усменом, свакодневном изражавању често користимо недовољно прецизне, па и неодређене језичке форме. Разлог томе углавном је у планирању, тј. присећању, после којег тражени облик налазимо – као што га и не налазимо; тако неки свој наговештен израз остављамо недовршеним.

Нашим студентима очигледно није свеједно шта се збива у свету око њих. Тако, осим склоности ка дијалогу, у наредном саставу примећујемо и бригу за другог:

*„А ти Тамара, ништа ти желиш, хочес од животиња?“*  
*„за мене само Бој зна. Али на свету хоћу*  
*свакој да има доста храна, доста новаца и здрав.*  
*Нећу да идем у рају. Хоћу мира сама мира.“*

8. Неком нешто казујемо јер у њега имамо поверења. Овде је по свој прилици управо то случај; наш студент се исто тако узда у чињеницу да задатак пише на једном коду који је неком од његових заинтересованих другова зацело недоступан:

*Не знам ако моју да пишеш све ништа хоћу, јер многе ствари су тајне,  
али зато ово је на српскохрватском нећу се бринути о томе.*

Појединац треба да тежи непосредном искуству, тј. да за доживљај буде отворен. Он треба да се понаша „пластично, променљиво“, прихватајући своја различита осећања. Али, ми углавном презамо пред својим осећањима – како у себи самима, тако и пред другима. Па и пошто се за неког занимамо, када према неком осетимо наклоности или њојину, ми се уздржавамо. Свој доживљај другог често не испољавамо, свеједно што су сва та осећања њојивна. Насупрот једном таквом, општем усмерењу, у следећим речима наилазимо на сасвим одређену наклоност:

*Знам само једног човека из Југославији,  
који је врло симпатичан, добри.*  
*Он увек је расположен, учини. Он се зове Слободан Сивевић.*  
*Мислим да сви људи у Југославији као он.*

Ми према другом нешто осећамо, као што са њим саосећамо. Осећамо да смо један са другим. У том заједништву опстајемо као својеврстан појединац – усмерени и отворени према другом у највећој могућој мери.<sup>13</sup> У нашим примерима посебно се испољава како брига за другог, тако и зебња или забринутост због другог:

*Хоћу бићи њосречан човек, који мисли не само о себи, а такође о другим.*  
*Сада бриним о људима у рају. Збој тога сам забринутиа.*

*Неки људи живе у бедни домами и други људи живе у шврћавама.*  
*Тежко верити ништа има таквих великих разликама у нашем, малом свету.*  
*У New Yorkу има људи, који живе најбоље.*  
*Они не имају разјуст од њихових тежких проблема.*

<sup>13</sup> Petrilli, С. у: Sebeok (2003: 80).

*Има много љадних, који не знају где најћи шћа јесћи.  
Један дан живоћћ ће ми бићћ сладак као мед, але сада није.*

Целовита особа је она која је потпуно отворена према свом унутрашњем доживљавању, као и према „подацима“ који долазе из спољњег света.<sup>14</sup> Она је, наравно, са зобом у најтешњој хармонији. У непосредном је додиру са својим сопственим потребама, почев од оних сасвим „простих“:

*Али, када шћребама да справати, да дезајћи у сунцу  
да једнћћ доброћ храну онда ћу ићћ у Јућославију.*

Основни видови љубави су одговорност према неком и брига за њега. Исто је тако важно истаћи да је човек „безнадно сам, осим ако не помаже другоме“.<sup>15</sup>

*Волим ћомоћћ свакому. Желим да дам све шћћо им је ћоћћребно.  
Проблеми моје сестћре или моје друћарице су и моји ћроблеми.  
Ако су нерасћћозожени, како моћу бићћ срећна?*

Ми смо, пре свега, одговорни – према себи самима, као и према другима. Одговорни смо за своју судбину јер имамо могућност избора, коју остала жива бића немају. Волимо другог, и једино тако – кроз другог – волимо и себе. Љубав има бројне своје видове, без којих она то није: ако неког волимо, то значи да се за њега занимамо. Значи да бринемо за напредак и раст неког јединственоћ људског бића. Општељудска је заповест и дужност: „волим у теби свакога, волим помоћу тебе свијет, волим у теби и себе“ или, другим речима:

*Ви сћће одговорни за све шћћо сћће радиле. Збоћ шћћоћа увек себе крићћ-  
кујем.  
Не желим да никоћа врећам. Јер свакоћа љубим.;  
Хоћу бићћ човек, у којем је љубав у срдцу за Боћа и за свих.*

Глагол „волети“ користимо и превише, као што га и запостављамо; на њега, просто, „заборавимо“. Онда нам устреба, и пошто смо га, можда, изrekli ко зна колико пута. Тако се (у задатку на тему „Имам једну жељу“) каже:

*Да ли ја моћу раднћћ шћћа ја волим, ја ћоново моћ оца видим.  
Да ли моћу ћа видетћ, ја ћа рекнем шћћо ја ћа волим.*

*На ићћћање „Шћћа волим, а шћћа не волим“ добијамо и одговор:*

<sup>14</sup> Хол и Линдзи (1983: 275).

<sup>15</sup> Fromm (1965: 64, 94).

*„Шћћа волим“ је врло ћпросћо. Волим [ ] увек смејатћ се. Волим увек да  
волим.*

*Надам се да ћу нешћћа волићћ – или своју ћородицу, или Француску књи-  
жевност,  
или добре филмове (и лоше филмове) – То је како у ћесми „Enivrez-vous“  
Baudelairea.*

Наши студенти се на ову тему усмеравају сасвим непосредно, показујући своју наглашену потребу да о томе говоре. Зато и Ајше свом задатку даје наслов „Умира ли реч љубав“. Чињеница је, међутим, да се ова реч, са једне стране, донекле уопштава, те и да се неумерено раби и троши. Тако, уместо да кажемо *свића ми се* (то-и-то), пре ћемо рећи „волим“ – да једем, спавам, да се забављам. И док је *зальубљен сам* углавном сасвим одређеног значења, *волим* то није. Тај се глагол, штавише, „девалвира“ или банализује – како реч, тако и осећање на које она указује. Ајше нам пак овде каже да се у турском (за два различита појма) користе различите речи.<sup>16</sup>

*Можећће волетћ све, на ћпример, волетће чај, волетће слаголед. Али може-  
ћће љубићћ шћек људи.*

*Имам два ћлаћола у мом језику и „sevtmek“ (љубићћ) и „begentek“ (воле-  
ћћ).*

*За људи ућоћћребимо ћлаћол „sevmek“.*

Кроз наклоност према другом ми своји остајемо или то тек постајемо. Омогућавамо и другом да *буге*. Али, дотични се глагол може показати и зазорним. Док га, са једне стране, користимо неумерено, дотле га, са друге, *шћћедимо*. Пред њим и презамо, свеједно што нам се каже:

*Јер имамо ћакав диван ћлаћол, за шћћо се бојимо?  
Ућоћћребитће ћа само! Видетћћ ћетће шћћо ћетће добитћи. Али:*

Ми се по правилу, неминовно чувамо (потенцијално шткодљивих) утицаја који долазе споља. Притом заузимамо – како биолошко (животињско), тако и лично односно друштвено – *одсћћојање*. Оно се мења у зависности од околности. Шћтитимо се од оног што нас окружује а понајвише од других. Тако и у свом општењу избегавамо „непримерене“ предмете разговора:

*Нико данас не ћовори о љубави. Људи чак се сћћраше од реча „љубав“.*

*Сћћрашен ли је овај реч? Имала сам једну друћарицу у Њујорку.*

*Она је моја драћа. Једаред сам рекла да љубим је.*

*Она је се узбунила на овој реч. Мислила сам да она је ћоћресно разумела.*

*Затћим је објаснила да нико је рекао да љубио је. И она је рекла да*

<sup>16</sup> „Љубити“ уместо *волетћ* (како је то на српском уобичајено) овде се употребљава свакако због интерференције са руским *љубић*, јер је и ова наша колегиница такође учила руски језик. Уп. такође енглески *ћо лике* и *ћо лове*.

Људи обично говоре „волим вас“. Само један реч је изменио све.  
Сада наше пријатељство је бесмртно.

Чињеница је да су неки „видови блискости (нарочито ако су интензивни) психолошки неподношљиви за већину људи“<sup>17</sup> Зато се ми у својим односима са другима по правилу понашамо *одбрамбено*. Таква је наша предострожност, додуше, у многим случајевима умесна и оправдана. Али, ми се углавном бранимо од оног што би нешто у нама могло да *покрене*. Та врста „поремећаја“ и те како може бити непожељна, јер промена са собом увек носи ризик, тј. може значити и неки продор у нашу личну *шврћаву*.

За један пунији начин људског општења, међутим, неопходно је да се стекну одговарајући услови: „Трудим се да [у раду са својим групама] створим атмосферу која ће ублажити страх и потребу људи да се бране, тако да могу слободно да саопште своја осећања“<sup>18</sup>

Наравно, није мало људи од којих зазиремо, пред којима се много тога не усуђујемо да кажемо. Уместо да се осећамо *безбедно* и *лагодно*, ми смо (захваљујући таквим саговорницима) свакако на опрезу. Зато Тодд каже:

*Хоћу бити човек са којим, људи могу разговарати,  
са којим људи се осећају удобно.*

„Бити са другим“ понајвише доприноси развоју личности; то је наша најдубља, истинска потреба:

*када моћу да видим мој момака ми иђемо у Buttermilk Falls  
и једимо сладолед и причамо о свећу, о живоћу, о йолићу.*

Исто тако запажамо потребу за променом, тј. одлучност да се ствари – уколико крену погрешним смером – исправе:

*А група ствар о мени је ако нисам срећан где сам,  
онда морам се макнути. На пример,  
био сам са једном девојком чешири године,  
а прије око мјесец дана ми смо зајуштио разговор.  
Нисам био срећан зајо сам променио.*

У „заstraшујућем трагању за самим собом“ човек се не везује за неки свој затворен систем начела и веровања. Он је органско биће које је увек у *процесу*. Главно својство нашег живљења лежи у томе што је оно процес тока и промене, у којем ништа није унапред утврђено.<sup>19</sup>

„Страшно ми недостајеш“ је тема каква нас, наравно, најпре наводи на питање нечијег одсуства:

<sup>17</sup> Берн (1984: 58).

<sup>18</sup> Роџерс (1985: 24).

<sup>19</sup> уп. Берн (1989: 22–29).

*И ја волим мој момак али он није у саг. Он је ишао у Dallas.  
Не знам ишао ћу радити без њега јер не моћу ираити сама.*

Настојећи да некако превладајмо своју одвојеност, понекад се задовољавамо тиме што смо, просто, „међу људима“.<sup>20</sup> *Доживљај сједињења* је, међутим, наша највиша аспирација и најдубља потреба. Тако саму суштину свог бића доживљавамо кроз *пријатност*, као и кроз *преданост* – неком или нечем:

*Седим у соби, и још седим у соби.  
Данас је субајо, већ је осам сајти  
и ја седим на кревету и иледам кроз прозору.  
Слушам и онда чујем неки ојас. [ ]*

*И Grete и ја смејемо до ми илачемо. [ ]  
Ми иђемо на диску. И ирамо, ирамо, ирамо!*

Уместо да се каже „смејемо се грохотом“ и „играмо до бесвести“, овде се користе алтернативни видови језичке интензификације. Тако се и нехотице постиже одређени учинак, тј. *међујезички* ефекат. У сваком случају, неко се, ипак, огласио, те се тако – заједно – нечем предајемо. Неспутано се препуштамо задовољству – игри, једној од сублимација наших најдубљих, „сирових“ нагона.

*Сага ћу устити, ја иђем уо прагу,  
уо ирјовима и уо улицама иражићу  
оној која љуби душа моја. Тражисх  
ја, али ја не наћох.<sup>21</sup>*

*Свакој дана ја се враћим кући, ја сам једна.  
Ја зјоћовим ручак и једем једна, али некоме јестити комаге.  
Ја излазим једна и иђем иешице уо прагу, и шебе иражим свајге,  
али никада шебе видем.  
Где си ии? Заићо си оићишао?  
Ти си мој омиљен друћ – ја некад нећу имати некоја друћо.  
Мој кревет је хладан. Моје ноће су хладни – где су моје кућне цијеле?  
Где си ии, мој друћ, мој пријатељ – Сирашно ми недостијеш – мој иас!*

Са другим се срећемо, *прејознајемо* га као неког кога већ познајемо. Затим га и *ујознајемо*. Од њега се, наравно, и одвајамо. „Игре сусретања“ биле

<sup>20</sup> У многим случајевима „То је сједињење у којем индивидуално „ја“ у великој мјери ишчезава и у којем влада тежња да се припада гомили. Ако сам попут свих осталих, ако немам осјећаја или мисли по којима се разликујем од осталих, ако ускладим обичаје, одијело, идеје с узором групе, ја сам spaшен: spaшен од заstraшујућег доживљаја самоће.“ (Fromm 1965: 26)

<sup>21</sup> Пјесма над ијесмама, 3. 2., превео Ђ. Даничић.

су један од покушаја психолога да људе обуче овој вештини. Није, међутим, било покушаја да се установе и *иуре расцпајања*, које сусрету неминовно услеђују. Тада смо остављени да се сами сналазимо, на начин *You broke my heart, and I am shopping, shopping, shopping*, на пример.<sup>22</sup> Јер:

*Не волим кад моји грудови оду и ја останем.*

Пошто писмо састављамо на страном језику, ми своја осећања у мањој мери пригушујемо или зауздавамо, јер онда речи сагледавамо са неког одстојања. Научимо како се на том језику писмо почиње и упутимо се у то како да га окончамо. Уобичајено прибегавамо неком од устаљених начина ословљавања. И, пошто смо се (пригодно) распитали и о укућанима, наводимо свој „разлог за позив“, тј. исказујемо оно на шта заправо мислимо:

*Драг иријатељу,  
Данас мислим о тебе. За мноо година ти несам видео.  
Како си ти? Како је твоја породица? Спрашно ми недоспајеш.*

Човек се мења а мења се управо онда када прихвата себе онаквим какав јесте. Колико сам спремнији да себе – као и друге – прихватим онаквима какви јесмо, толико ће се у мени покренути више промена. Тако, уместо да видимо само оно што се уклапа у представу коју о себи имамо, ми постајемо пријемчивији, отворенији за сопствено искуство. А управо је љубав у темељу свег нашег искуства, као што је и врхунац доживљавања – себе, као и других или – другог у себи. Али, пошто неку особу (укључујући ту и себе саме) прихватимо у целисти, дубоко и уживљавајући се, то може да нас промени. Зато се блиски и отворени односи сматрају опаснима. У њима наступамо тако што се више не представљамо лажно, кроз себе-за-друге. У једном таквом процесу настајања, осећање се доживљава у потпуности, непосредно и без инхибиција. Поготово пошто смо одвојени, издвојени, ускраћени:

*Лубим да се љамтим шта смо радили заједно када си био ти.  
Ми смо ходили по граду. Ми смо игдали мноо лејих и интересних филмова.  
Нико не луби ходић негде са мном. Када ћеш се враћити?  
Што мене не ишиеш? Ја ти сам писао десет писама и још нисам примио нешта од тебе.*

Човеку је природна универзална, егзистенцијална потреба за сједињеном, жеља за љубављу и блискошћу.<sup>23</sup> Основна црта личности, њен *прорциум* или „ја“ потреба је за другим, за неким ко ће на њу да *реајује*. У

<sup>22</sup> Ову „песмицу“ је аутор рада имао прилике да чује у једном америчком трамвају.

<sup>23</sup> Fromm (1965: 49).

заједништву те врсте, међутим, ми остајемо (или би то тако требало да буде) самосвојан, јединствен – појединац. Пред другим смо исто тако отворени, *изложени* и, самим тим, рањиви. Управо је у томе један од ризика које смо прихватили – у одвајању и у изолацији:

*Расрдиш на мене? Још ми не лубиш? Шта ја сам радио?  
Кажу ми, молим те, иши ми.  
Ја ћу да знаш како ми недоспајеш. Ти једино ми разумеш  
и када си ти ишишао, ја сам јорко илакао, сада илакам и ја ћу илакаши.  
Враћти се до мене мој драг иријатељу!*

Саставити једно „обично“ писмо својеврсно је умеће, поготово када је такво писмо *позив* којем би требало да уследи *одзив*, тј. реакција или (у овом случају) одговор. Можда су сва писма те врсте једна другима слична; то до некле можемо утврдити на једном примеру беспрекорног језичког израза:

*Враћти се, враћти се, драг иријатељу, једини иријатељу, враћти се. Кунем ти се да ћу бити добар. Ако сам ружно поштио према тебе, то је била шала [ ]; неохисиво се кајем због тога. Враћти се, све ће бити сасвим заборављено. Каква несрећа што си поверовао у њу шалу. Ево два дана неиретиано илачем.<sup>24</sup>*

9. Прича се уобичајено одређује као хронолошки уређен низ догађаја. Мултиклаузна структура њено је главно обележје. Прича садржи шест својих одсека или фаза. (1) *Ајспракш* нас најпре, сажето, упуђује у оно о чему ће се говорити; (2) *оријентациска* грађа пружа увид у неке основне околности, које су потребне да причу разумемо; (3) *усложњавање радње* уствари је њен „заплет“. (4) *Процена* нам пак открива *поениу*; (5) у *расилетиу* се открива како су се догађаји завршили; (6) *кода* служи као веза између света приче и тренутка у којем се она износи.<sup>25</sup> У наратици се издваја неки њен посебно истакнут догађај – акција, стање или процес. „Процена“ или *валуиација* је у самом средишту приче.

У следећем задатку најпре се даје сасвим кратка процена одн. сажетак. Непосредно затим укратко се упуђујемо у неке *околности* догађаја: *Ја сам имала леју недељу. Ја се сам ирводила код куце, у Ишаки. Услеђује низ догађаја, тј. наративних клауза:*

*Ја сам спавала мноо свакој ноци, и мноо јела са мојом грутарицом [ ] Моја грутарица врло добро кува! Ми смо ишли у „Oliver's“, и шамо смо седели, и смо слушали како једна грута иевали.*

<sup>24</sup> Једно од писама А. Rimbauda. Bonfoa, Ив (1966). *Рембо њим самим*. (превод N. Bertolino) Београд, Вук Караџић. стр. 106.

<sup>25</sup> На овакав склоп приче указује Лабов (1972). Мада је ту реч о *усменој* причи, ова се структура може применити и на причу у њеном *писаном* облику, поготово када је она блиска обрасцу разговорног језика.

Ја сам ишла у библиотеку, и тамо чињала добру књију. Јуче, ја сам ишла у биоскоп и сам видела „Сугано“. То је било врло добри филм. Ја волим слушати како љумаци говоре француски. После филм, ја сам ишла у „Miffin Madness“, и сам пошла кафу („Kenyan“). Тамо има врло добра кафа.

Оно што је овде приметно јесте да се клаузе нижу беспрекорним хронолошким редоследом: „јела“, „ишли“, „седели“ итд. Приметна је и (истакнута) процена, која се смешта и на почетак и на сам крај приче.

Следећа нас прича пак наводи на један од осећаја личне угрожености:

*али ја сам се бојио јса за многе јогине.  
Када сам био мали, један дан у зими ја сам се иџрао вани у сњега.  
Трчао сам јреко велика брда сњега. Када сам чуо и видио комишијин јас.  
Био је „Siberian Husky“ и увијек сам ја бојио.  
Пас је јтрчао на брду за мене и ујрзао ми је један јуш на кољену и један јуш на руку.  
Плакао сам и јтрчао сам унутри јрије је он мојао ојет ујрзајти.  
Пар дана јошле, комишије су ја убили због шито се десило,  
и за јуно јогине јосље, увијек сам се бојио јса.*

Извесну бојазан, то јест страх уочавамо и у наредном саставу – а опет на тему „Духова нема и ја се њих не бојим, али“:

*Обично нисам се бојао од нишита, али тржит сјвари да не моју видјети.  
Једно место јде ово се дојаћа врло многа је у води.  
Волим да јливам и роним, нарочито у слајкој води. Али обично у сланим водама није мојуче видјети врло далеко, можда од један до два метара.  
Преко шоја све је облачан. Не знам шита можже бијти јтамо.*

Нарација почиње апстрактном, који садржи процену; услеђује још једна валутација (овде такође подвучена, а исказана антонимом). Дају се уобичајене околностима, у којима запажамо и нехотичну процену – изведену циркумлокуцијом (уместо прилога „дубоко“), као и „синонимом“ облачан. Таква, нехотична врста језичке интензификације у писменим задацима на страном језику није неуобичајена.

И овде се описују околности које су неопходне за разумевање тока догађаја, тј. за усложњавање радње. Први је исказ у функцији извесне процене, јер је реч о језичкој грешци (треба да стоји мали); појачање одн. валутацију запажамо на самом крају исказа:

*Каг сам био млад, мој ојтац и ја смо рибарили [ ]  
у малом чамцу, мој ојтац је веслао крајким веслом [ ].  
У истом времену два рибара су се врајили, и они су ухвајили велику  
корњачу.*

Ми смо имали само мале корњаче, али ова корњача је била ојромна и врло љуша.

Клаузе у расплету и даље поштују временски редослед. Скрећемо пажњу на саму завршницу, која носи добар део процене:

*Два рибара су везали уже на реју и онда су вјсјели корњачу из дрва.  
Мој ојтац је сјтавио шитај у корњачој устји, и корњача је зјирисјито шитај  
у два комаду.  
Саг кад јливам и роним ја мислим о јшој корњачи.  
Можда она је иза мене и ће зјирисјити мој јрсји на ноће као јшај шитај.  
Знам да нема духова, али знам да има велике корњаче.<sup>26</sup>*

У следећој причи најпре издвајамо временске клаузе (тј. глаголе), као и процену, која је такође уочљива:

[ ] Каг смо се врајили у хојтел  
једна девојка је ходала кроз улице и јтрћала колима.  
Одмах друји сјуденити су јтелефонирали болницу за болесничка кола.  
У болници су навалили њу у кирурјију, и јочели су ојерирати.  
Ми смо се врајили у хојтел и јekali су. Каг су јтелефонирали ређи  
да све ће бијти у реду,  
свајко су били олакшан, и ишли сјавајти.  
Слиједеча дана у јутру болница је telefonirala ојет  
а rekla је да је она била мрјва.  
Привидно мали комад костја је ишао и јроузрочио најад срце.  
Она је умријела. Нејојребан да каже да ми смо се врајили кући одмах.

Процена је (и овде) најпре у погрешном глаголу (навалили уместо „сместити“). Она је такође у једној голој чињеници („Привидно мали комад коста...“) коју пак не тумачимо као просту дијагнозу.

Исказом Никад нисам био у јамији, и никад за сјровода уводимо се у следећи догађај приче, у којем нам се подробно описује један уобичајени церемонијал:

*После шоја смо ишли у јробље. Јуди су доњели јирланде цвијетија за ње.  
Ојет свећеник је рекао неколико сјвари а онда свајко су носјли лијес у јроб,  
један човек би је дао лијес друјом човеку и јтако даље до лијес је био  
изнад јроба.*

Један погрешан предлог (у уместо „на“) наводи нас на то да реченицу разумемо у нежељеном смислу. Контексту је непримерена и речца „итд.“.

<sup>26</sup> Напоменимо да је састав и графички структурисан тако да су главни одсеци приче јасно издвојени.

која такође има одређену конотацију.<sup>27</sup> Зато и ова језичка средства увршћује-мо међу елементе процене, тј. сматрамо их својеврсном *поенићом*.

Она се исто тако наводи у наглашеном низању догађаја од којих је сачињен дотични обред, као и у (опет) погрешној употреби једног од предлога:

*Тамо свећеник је рекао нешто још а онда су сјусили лијес у тробу и почели су њокрити лијес са земљом. После штоа све су клечали и молили су.*

*Онда свако су оишли из тробља.*

*Следећи заглављак почиње ујоиребом анионима:*

*Обично мој животи је ми досадно, али један дан у Сарајеву ми је био врло занимљив.*

Један изразит пример праве правцате процене налазимо у следећем одломку:

*Кад сам се пробудио у јутру сам рекао, „Још један дан у школи. Фуј!“ Али кад сам ходао школи, нашао сам једној малој мачака. Овај мачак је био на улици испред шаксиом. Брзо сам га зграбио и сам га сшадио у мей моје јакне. Мачак је био црн са жућким оком (очем?).*

Matthew нам овде најпре пружа одређени увид у околности догађаја. Нашавши се у недоумици због једне речи („очем?“), он се непосредно обраћа свом (првом) читаоцу. Затим се усредсређује на главни ток догађаја:

*Не знам зашто је био на улици, али сам одлучио да ће ићи са мном. Прво сам ишао у Амерички центар а онда у школу. У школи мачак је био врло ласан, и ишао сам одлучио да ћу ићи кући.*

Запажамо да би једна језичка конструкција, уместо што се понавља, у другом случају могла га гласи и „тако сам морао [да идем кући]“. Наглаше-ни, *врло ласан*, еуфемизам такође би могао бити замењен једним сасвим одређеним глаголом – „драо се као да га кољу“, на пример. И у том случају би свакако била реч о процени. Међутим, поента која је овде у форми литоте можда је делотворнија.

Прича се ускоро и завршава – тако што се њен главни јунак неминовно „дарује“, због околности које су по њега биле крајње неповољне:

*Ми смо имали једној великој йса ко не свиђа му се мачака. Два дана је мачак био у мојој соби, а онда сам дао мачака Карли, ко је била моја друјарица. Мачак се зове Чевайи.*

<sup>27</sup> Ову партикула, наиме, неретко користе говорници скромне концептуализације, када нису у стању да се досете неког прикладног термина.

Последњи исказ (којем би пре било места у одсеку оријентације) овде је пак такође у служби поенте. Опет примећујемо како и, наизглед, споредан елемент приче може бити у служби финалне процене.

Претходни састав започиње исказом „Обично мој живот је ми досадно“; питање *dosage* покреће се и у наредном задатку, на тему „Утисци још живе“:

*Понекад животи може бити врло досадан. Ништа ради, све је трозан. Када ово се догађа, мораш радити нешто чудно. Синоћ је било као то.*

Елементи процене овде се истичу већ у одсеку оријентације. У следећем одломку такође наглашавамо кључне глаголе, тј. догађаје приче:<sup>28</sup>

*Кад сам „pledge“ у Deltha Phi брајсџу. Има четрнаест pledges у Deltha Phi, и понекад ми морамо радити кад нећемо. Често сивари су врло одврајне, дакле се осветимо. Синоћ наса труба су били у кући за вечера. Они су викали јер нисмо знали све. То је било сувине. После штоа ми смо планирали велики план.*

Усложњавање радње као и наговештај расплета састоје се од (хронолошки уређеног) низа одлучујућих догађаја којима је велики план остварен:<sup>29</sup>

*У три ипо сати у јутру сам се пробудио, кад мој друј ме је шелефонирао. Рекао је да дођем доле за састанка. Ушјао сам се и сам се обуцио у мрачној одјећи. Доле су ме чекали, и трчали смо кући. Кућа је била мира, дакле смо ушли кроз прозора у подруму. У подруму је био врло шаман, и ми смо ошворили мейне лампе. Пажљиво, ишли смо иде има осигурачи. А онде смо зашворили сшрују. Свако свијетло су били шаман.*

У приказу датих околности истиче се податак који говори о условима под којима се радња развијала: у подруму је, наиме, било врло тмачно одн. шаман. Нешто светла ту уносе цепене лампе и, свакако, осигурачи. Сам подухват се непосредно затим окончава на следећи начин:

*Прије изиђемо смо закључали кућију за осигурача. Онда смо ирчали врло брзо.*

<sup>28</sup> Овде је, у самом уводу у причу, неке њене елементе подвукао сам аутор. Пошто није знао одговарајући термин на српском, он у задатку неке речи (без којих би наше разумевање било недовољно и непотпуно) оставља онаквима какве су оне на енглеском.

<sup>29</sup> Догађаје овде подвлачимо ми, као што смо то чинили и раније.



Уместо да се одлучи за „колико нас ноге носе“, аутор рада овде (на датом степену учења српског као Л2) такође показује своју склоност ка извесном ублажавању чињеница. Па ипак, управо решење какво он даје има снагу наглашене процене. Ово је такође један од примера *друшћивене иџре*, која је праћена „тренутком конфузије и збуњености, док саиграч покушава да схвати шта му се десило“.<sup>30</sup> То је игра у каквој починилац дела показује извесно ликоване, то јест добија једну сасвим изричиту психолошку надокнаду:

*У јуџиро, брајџови у кући нису се џробудили,  
јер будилице нису џозвонили. После кад су хџтели да се џуширају,  
није било џојла вода. Све је било џерфеџкџно! Освеџто!*

10. Играју се обично деца, као и сви они који нешто истражују и стварају. Таква је *иџра* спонтана, маштовита; њој се предајемо у целости, а исход се по правилу не предвиђа. Друштвена јединка је пак – силом прилика, по инерцији – склона томе да *иџра иџру*. Уместо да у свом односу са другима испољава своју расположивост и отвореност, она се придржава неке своје прописане, унапред одређене улоге. На тој равни човек свој живот води према програму који је прихватио. Понаша се у складу са својом замишљу о томе какав *иџреба да буде*. Уместо да тежи самоостварењу, он актуелизује тек представу који други треба о њему да имају. „Пошто се он пословично плаши блискости, можда ће у замену за једну игру морати да пређе на неку другу, што значи да неће престати да игра игру у својим односима са људима“.<sup>31</sup> Тако се држимо „безвредних емоција [којих је] у изобилу“ и „готових решења за већину питања“. У свом односу са другима испољавамо углавном осећања која смо научени да имамо.

Сви ми неминовно пролазимо кроз процес социјализације. Али, допуштајући да нас неки друштвени калуп и сасвим уобличи, развијамо тек извесне аспекте своје личности. Друге занемарујемо, потискујемо или гушимо. Уместо да личност негујемо у свој њеној, изворној потпуности, да је уцеловљујемо – ми је распарчавамо. На тај начин *ја* „постојим“ тек као један свој фрагмент, у неким деловима или одломцима *себе*. Своје укупно битисање поједностављујем свдећи га на шаблон или стереотип. А њиме је угрожена наша способност за *радосџ*, *неџосредносџ* и личну *ауџиономију*.<sup>32</sup>

Уместо што се држи својих (само)обмана, појединац би требало да се отвори: *иџрема друџом*, тј. према бројним *соџсџивеним* потребама и могућностима. Уместо што наступа неверљиво и уздржано, требало би да пружи прилику својој *неџосредносџи*. Иначе ће се и даље понашати (као што ће и мислити) спутано и круто. А у једном таквом начину општења или

<sup>30</sup> Берн (1989: 22–23).

<sup>31</sup> Берн (1984: 74).

<sup>32</sup> в. Игњатовић.

„дружења“ измењују се углавном тривијални садржаји. Зато људи – уместо да мисле – износе похабана гледишта. Дотле су деца способна за радост, спонтаност; имају осећај за личну аутономију. Онаква су „каква јесу“, тј. понашају се *ауџиенџиџно*.

Хармонија нашег ума и емоција (који се прожимају и усклађују) почива на умењу да се разумно расуђује и да се прихвате сопствена осећања и доживљаји. Када почнемо да верујемо *реакџијама своџ биџа у целини*, у стању смо да их користимо и као путоказе за своје мишљење.<sup>33</sup> Тако „имам пуни доживљај себе“ значи *дакле, џосџојим*.

Многи видови наше личности испољавају се и у жанру какав је то „писмени састав“ на страном језику. Запажамо како се *лични израз* ученика уобличава у разним својим садржајима и формама. Ученици најпре показују како нагињу дијалогу: свом саговорнику одн. читаоцу (тј. наставнику) обраћају се и сасвим непосредно. Тако и у овом свом „монологу“ они са неким – „разговарају“. Исказ се тиме *акџуелизује*, постајући сасвим изричито управљен ка другом.

Радозналост је својство личности које (како године пролазе) може и знатно да ослаби. За време младалаштва, ми смо пак пред новим искуством увелико отворени; зато: „Хоћу ронити, прескочити из авиона“. Наши студенти исто тако указују на то како се и они, неминовно, придржавају неког распореда: „*журим* јер сам врло *џлаган*; *сџудирам* до касне кад сам врло *џморан*. И слиједећи дан *будим се* и *иџрчим* на час опет.“

Настоје да стварност прикажу онаквом каква она јесте. Притом не уступају ни пред њеним проблематичним странама, као што је то сиромаштво или следеће обележје Планете: „има више рата, глада, устанака, преступа и криминалитета“. Насупрот томе, они – неку тамо другу, друкчију – стварност доживљавају искључиво кроз њене добре стране: „у Југославији купе само што требају, ништа више“. Стварност се модификује и тако што се препуштамо замишљању или имагинацији: „Он [мој велики пас] чита књигу и пије чај.“

Наши ђаци наглашавају и своју бригу за *друџоџ*. У оквиру једне опште теме – *Еџо, џо сам ја* – дакако, не презају ни пред речју *љубав*. („Волети неког“ овде је садржај каквом се свакако придаје посебна важност.) *Биџиџ-са-друџим*, међутим, подразумева и суштинску промену, како у неком односу, тако и у нама самима: „Сада наше пријатељство је бесмртно.“ Исто нас тако мењају раздвајање или нечије одсуство: *Свакоџ гана ја се враџиџм куџи, ја сам једна.*; *Када ћеш се враџиџиџи? Шџо мене не џиџиџи?; Кажџи ми, молим џе, џиџи ми.*

<sup>33</sup> Роџерс (1985: 25). Реч је о целовитом, *орџанизмџком* опажању, а не само путем интелекта; в. Берн (1989: 25).

Студенти у овим својим огледима неретко прибегавају понављању лексема и конструкција. (На датом степену развоја једног међујезика, то се и подразумева.) Притом, такође, траже одговарајућу, прецизну реч: „Али друга страна [моје личности] је *бојажљива, њлаха* и *њлаша* (сцаред)“. Па и када за неку реч још увек нису спремни, они се ипак исказују: „Они не имају разпуст од њихових тежких проблема.“ Еуфемизам је једна врста интензификације; појачању израза овде се прибегава и другим средствима: „Често ствари су *врло одврајине*; И Грете и ја се смејемо *до ми њлачемо*; И *ијрамо, ијрамо, ијрамо*.“ Нехотичан ефекат такође се постиже граматички приближним, као и неисправним језичким обликом: „Не хоћем. Ја не сам гладан.“ Одговарајућег је учинка свакако и исказ „Онда сватко су отишли *из њробља*“.

Опште обележје свих овде представљених писмених састава управо је *њерсонализација* језичког израза. Главни јунаци ове наше „приче“ никако се не уклапају у представу шаблонизоване личности. Отворени и спонтани – како пред спољњим светом, тако и пред собом самим – они своје искуство непосредно *доживљавају*. У својој тежњи ка самореализацији, изричито показују и своју неспутану емоцију и способност да о свету (као и о себи самима) расуђују. *То исио гејше* (са другим и за другог) овде чува своја изворна осећања. Указује нам на мноштво начина да се *буге*.

## ЛИТЕРАТУРА

- Берн [Berne], Е. (1984). *Коју ијру ијраш*. (Превео Љ. Стојић) Београд: Нолит.
- Берн [Berne], Е. (1989). *Штја кажеш њосле здраво*. Психологија људске судбине. (Превео И. Роксандић) Београд: Нолит.
- Biber, D. (1988). *Variation across speech and writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brown, H. D. (1987). *Principles of Language Learning and Teaching*. 2nd edition. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents.
- Fromm, E. (1965). *Umijeće ljubavi*. (Preveo H. Lisinski) Zagreb: Matica hrvatska.
- Hol [Hall], K. S. i G. Lindzi [Lindzey] (1983). *Teorije ličnosti*. (Prevela grupa autora) Beograd: Nolit.
- Игњатовић, М. (приредио). *Нови њравци ијрујне њсихотераијје*. Авалске свеске, 3–80.
- Labov, W. (1972). *Language in the Inner City*. Studies in the Black English Vernacular. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Роџерс [Rogers], К. (1985). *Како њосијати личност*. (Превеле С. Ђурић и др.) Београд: Нолит.

Sebeok, T. A. et al. (2003). *Semiotica dell'io*. Roma: Meltemi.

Стевић, С. (1999). Прагматичка вредност језичких категорија. *Српски језик*, број 4/1–2, година IV, Београд 1999. стр.: 767–775.

Стевић, С. (2003). Постизање природности израза у писаној форми српског језика као страног. *Научни сасијанак славистиа у Вукове дане*, књ. 31/1. стр.: 261–268.

Slobodan Stević

ME IN SERBIAN

Summary

This study is based on the selection of written papers of American students studying Serbian as a foreign language. It is noteworthy to what extent they are open to experience in their own particular expression. They render their personal feelings with great sincerity. Their attitude towards the world they share with the others proves to be mere empathy.

Their discourse has not been characterized by the traits typical of school population. Moreover, our students outperform with regard to their unlimited, imaginative, but careful expression. It is their vocabulary as well as lexical variety that is worth noticing. By using their sincere expressions they have achieved wonderful, even poetical effects. We became aware how conscious and spontaneous personalities they are capable of rendering their inner self in an interlanguage.

*Key words:* personal feelings, empathy; imaginative, careful expression; conscious, spontaneous personalities.

Првослав Радић  
Филолошки факултет, Београд  
은혜김 / Ун-Хе Ким  
Корејски универзитет за стране студије, Сеул<sup>1</sup>

УДК 371.3::811.163.41'243  
811.163.41'367

## ФОРМЕ ПРЕДСТАВЉАЊА И ПОВРАТНИ ГЛАГОЛ „ЗВАТИ СЕ“ У МЕТОДИЦИ НАСТАВЕ СРПСКОГ ЈЕЗИКА ЗА СТРАНЦЕ

*Категорија представљања (уознавања) припада основи савладавања свакој језику. Међутим, модели представљања су у српском, као и у већини других језика, различити, чиме, свакако, оштравају наставу српској као страниј језика већ на самом почетку курса. Када је реч о глаголу „звати се“, може се, на пример, уочити да су њиме представљене многе особености српској језика – фонетске, морфолошке, синтаксичке, па и фразеолошке, што ствара методолошке проблеме њима уџбеника српској језика за странце. Рад представља анализу овој ствања створедену на једном броју уџбеника овој језика.*

*Кључне речи: Методика наставе, други језик, уознавање, повратни глагол „звати се“, граматике и ириручници, фонетика, морфологија, синтакса, фразеологија.*

Повод за овај чланак представља један тест српског језика који је урађен на Корејском универзитету за стране студије у Сеулу.<sup>2</sup> Тест су на крају првог семестра радила 34 студента прве године на Катедри за српски / хрватски језик.<sup>3</sup> Тест је укључио и два задатка са глаголом „звати се“: 1. Како се зовете? 2. Он \_\_\_\_\_ /звати се/ Марко Држић. На први задатак, са „Зовем се“, или „Ја се зовем“, одговорило је 30 студената, у једном је одговору био погрешан ред речи („Ја зовем се...“), а три одговора су уместо глагола „звати се“ садржала копулативни глагол „јесам“ („Ја сам...“). Одговори су, дакле, у већини били тачни. Други задатак, међутим, био је неочекивано много тежи за студенте и дао је многе погрешне одговоре. Тачно је, са „Он/ се зове“, одговорило само 10 студената. Са погрешним редом речи („Он/ зове се...“) одговорило је 11 студената и 2 без повратне заменице („Он/ зове...“). И облици за друга лица укључени су у погрешне одговоре: „Он/ зовете се...“

<sup>1</sup> Ун-Хе Ким је асистенткиња на Корејском универзитету за стране студије у Сеулу, на Катедри за српски (/ хрватски) језик.

<sup>2</sup> На овом универзитету се скоро две деценије изучавају српски језик и књижевност.

<sup>3</sup> Студенти су у претходном раду користили уџбеник: Selimović-Momčilović / Živanić 2001.

(x2), „/Он/ зовемо...“ и „/Он/ се зову...“<sup>4</sup> Чак 6 одговора формирано је аналогично према инфинитивној форми: „/Он/ зва се...“ (x3), „/Он/ звате се...“ (x2), као и „/Он/ звати се...“

Дакле, велики број студената који је тачно одговорио на прво питање („Како се зовете?“), погрешно је урадио други задатак („Он \_\_\_\_\_ /звати се/ Марко Држић“). Циљ овог чланка је да објасни зашто је у ова два, по структури готово иста задатка, присутна толика несразмера између тачних и погрешних одговора, каква је у томе улога уџбеника који се користи у настави, и како се према питању употребе глагола „звати се“, и теми представљања (упознавања) уопште, односе уџбеници српског језика за странце. У анализу крећемо од последњег питања.

1. У уџбенику аутора Selimović-Momčilović / Živanić (2001) још пре прве лекције, у оквиру илустрованог уводног дела, налазимо на основне елементе конверзације, и то управо у оквиру питања: „Молим вас, како се зовете?“ „Зовем се Педро Родригез“ (погл. 3, стр. 22). У поглављу 8 (24) налазимо исто питање, постављено у другом лицу множине. И у првој лекцији (В, 31) налази се исто питање у форми: „Како се зовете?“ – са одговорима типа: „Зовем се... / Ја се зовем...“ (и: „Ја сам...“). Овај глагол налазимо и међу новим речима на крају ове лекције: „зовем се (звати се) (My name is /to be named/)“ („Речи“, 32) – као и међу изразима на истој страни: „Како се зовете? (What is your name?)“, „Ја се зовем... (My name is...)“ („Изрази“). У оквиру поглавља „Вежбе“, након прве лекције, у поглављу С, такође налазимо вежбања овога типа, где се накнадно укључује и треће лице једнине („Како се зове ваш друг?“), при чему се овде сада траже и различити модели одговора: „Мој друг се зове / Зове се / Његово име је...“ (36). И међу вежбама на стр. 39 налазимо питања у другом лицу множине и трећем лицу једнине, овог пута и уз укључивање објеката друге врсте („Како се зове ваш град?“).

Може се запазити да глагол „звати се“ није морфолошки представљен у оквиру осталих лица. Избегнуто је да се већ на почетку објасни морфолошки однос између инфинитива („звати се“) и презента („з-о-вем се“), иако се инфинитивне форме овде дају у заградама иза глаголских облика у презенту. Може се помислити да су због повратног обележја глагола аутори избегли његово морфолошко тумачење на почетку курса. Међутим, већ у другој лекцији обрађује се повратни глагол „налазити се“, па и читава глаголска парадигма (-им/-е) којој он припада (41–43). У трећој лекцији обрађена је парадигма глагола „устајати“ (55), који припада истој парадигми као и глагол „звати се“ (-ем/-у). У четвртој и петој лекцији морфолошки је обрађен презент глагола „јести“ („једем...“), „пити“ („пијем...“), „ићи“ („идем...“) и

<sup>4</sup> У једном примеру, вероватно због сличности, уместо глагола „звати се“ нашао се глагол „живети“: „/Он/ живи се...“ (Корејски студенти тешко разликују српске фонеме *ж* и *з*, исп. Радић 2005.)

„путovati“ („путујем...“) (69, 74–75), са далеко сложенијим морфонолошким односом између инфинитивне и презентске основе. Но, ни овде нема осврта на парадигму глагола „звати се“, односно ни овде се не указује се на везу са овим глаголом. Ни надаље се у уџбенику аутори не задржавају посебно на овом глаголу. Глагол је заступљен у речнику на крају уџбеника: „звати, зовем се“ (355), као и међу изразима: „Како се зовете? Ја се зовем...“ (358).

2. У уџбенику аутора Kosovac / Lukić (2004) у првој лекцији („Одакле сам?“, 13) заступљена су вежбања са представљањем, уз помоћ претходно обрађеног глагола „јесам“ и личних заменица, нпр. „Ја сам Ханс. Ја сам из Њемачке“ (13). У другој лекцији („Тко сам, што сам?“, 18) биће обрађене и упитне форме, а у вежбању С представљен је формулар са личним подацима: име, презиме, пол, место рођења итд. (20). У следећем вежбању (D), под насловом „Кажите нешто о себи“ – налазимо на питање „Како се зовете / зовеш?“ (21) и друга питања у вези са претходно датим формуларом.<sup>5</sup> Глагол „звати се“, међутим, не представља се морфолошки (чак ни прво лице), иако је претходно глаголски тип „живјети“, „говорити“ парадигматски представљен по лицима (20). Ни у следећим се вежбањима глагол „звати се“ не увежбава. У вежби F, на пример („Довршите дијалог“), где налазимо моделе: „Ах, ти \_\_\_\_\_ Дуња. Ја \_\_\_\_\_ Јане“ (21), планирани су одговори у форми краћег облика презент глагола „јесам“, што показују и „Рјешења задатака“ (160). Ипак, у седмој лекцији („Моја обитељ“) налазимо на вежбања са присвојним заменицама на примеру реченица које подразумевају да је ученик претходно савладао глагол „звати се“: „Како се зову њене сестричне?“, „\_\_\_\_\_ пријатељица се зове Љиљана“ итд. (53). Иако су у уџбенику граматички обрађени глаголи -ем/-у парадигме (нпр. „ићи“ 42, кроз вежбања и: „куповати“ 34, „устати“ 47, „наручивати“ 49, „пити“, „писати“ 61 и др.), глагол „звати се“ није се нашао међу њима.

Разлози за избегавање да овај глагол буде равноправно сврстан међу остале глаголе исте глаголске групе можда леже у томе што аутори овај глагол сврставају у изразе и фраземе. У „Рјечнику“ на крају књиге он је заступљен у форми „зовем се“ и обележен је посебним знаком, кружићем – исто као и изрази: „за доручак“, „положити испит“, „све ће бити у реду“, „држати палчеве“, „довиђења“, „бог!“ и др. То потврђује и чињеница да он овде није заступљен у форми инфинитива и да нема уз себе скраћеницу „гл.“ (глагол), као већина других глагола.

3. У уџбенику Б. Ћорића (1995) у првој лекцији (А) налазимо на моделе представљања типа: „Ја сам Новак Вуковић“, „Ми смо Игор и Дарко“, као и питања „Ко сте Ви?“ / „Ко сте ви?“ (12). Већ у следећим примерима

<sup>5</sup> Међутим, у другом делу књиге („Вежбеница“), који је конципиран да, углавном, прати први део, већ на самом почетку налазимо на вежбања типа: „Зовем се \_\_\_\_\_“ „Како се зовете?“ „Моја пријатељица се зове \_\_\_\_\_“ (70–72).

увежбава се и варијанта: „Моје име је Дарко“ / „Његово име је Игор“ (13), са присвојним заменицама. Упитне форме типа: „Како ти је име?“ / „Како је твоје име?“ – нема, а уместо ње аутор уводи питања са афирмативном реченицом, свакако, уз потребу додатног савладавања упитне интонације: „Твоје име је Игор?“ Овде је у исто време укључен и упитни модел типа: „А ваше презиме?“ (13), чиме су термини „име“ и „презиме“, ипак, благовремено укључени у текст. И у одељцима С и D, у оквиру различитих граматичких захтева, увежбавају се модели: „Ко сте Ви?“ – „Ја сам \_\_\_“; „Ти си Игор?“ – „Не, ја нисам Игор“; „Да ли је ово твоје име?“ – „Да, то је \_\_\_“ (22); „Моје име \_\_\_ Новак“, „Наше презиме \_\_\_ Костић“ (26). И у следећим лекцијама увежбава се представљање по истим моделима: „Ја сам \_\_\_“ (37), „\_\_\_ презиме је Добрић“ (41) (2. лекција), „Он је висок.“ – „\_\_\_ име је Новак“, „\_\_\_ презиме је Вуковић“ (61) (3. лекција) и сл.

У 8. лекцији заступљено је једно вежбање са глаголом „звати се“, типа: „Како се зове овај мост?“ – и одговори у оквиру којих се захтева употреба личне заменице на почетку реченице: „Он се зове Савски мост“ (134).<sup>6</sup> У следећем одељку („Граматика, ревизија, варијације, текст“) међу прилозима се налази и прилог „како“.<sup>7</sup> У овом одељку се међу глаголима морфолошки обрађују и они типа -ем/-у („писати“, „предлагати“, „ићи“, „становати“, 140), међу којима нема повратног глагола „звати се“.

4. У уџбенику аутора Вјелакović / Војновић (2004), већ на првој страни прве лекције, на фотографији на којој је представљена директорка новосадске летње школе српског језика и њени лектори, унет је текст којим се они представљају полазницима курса: „Ја се зovem Љиљана. Како се Ви зовете?“ „Зовем се Јелена“, „Ја сам Наташа“, „Моје име је Јасмина“ (7). Дакле, сва три начина представљања заступљена су на самом почетку, уз оба синтаксичка модела код глагола „звати се“ („Ја се зovem...“ / „Зовем се...“). У истој лекцији, поред глагола „јесам“, дата је и парадигма глагола „звати се“ у јединици (као и у облику 2. лица множине, из поштовања), и то у оквиру паралелне конструкције „Ја се зovem... / Зовем се...“; „Ти се зовеш... / Зовеш се...“ итд. (9). У истој лекцији, у оквиру поглавља о присвојним заменицама увежбава се и модел: „Моје / твоје / Ваше / његово / њено име је...“ (15). У другој лекцији се у оквиру конверзације поново увежбавају модели: „Ја сам...“ / „Ја се зovem...“ (16). Овде се дају различите презентске врсте: „радити“, „предавати“, „кувати“, „волети“, као и повратни глагол „шетати се“ (16–17), коме се глагол „звати се“ не прикључује. У другој лекцији, у оквиру

<sup>6</sup> У преосталом делу уџбеника овом глаголу се више не посвећује пажња. У 17. лекцији ученици се упознају са изразом „добити име по (+ локатив)“ (нпр. „Ајфелова кула је добила име \_\_\_ /Ајфел“, 283).

<sup>7</sup> Прилог је заступљен и у српско-енглеском речнику на крају књиге („kako adv. How; /Kako ste? How are you?/“).

обrade личних података, наћи ће се и лексеме „име“ и „презиме“ (23), од којих се прва јавља и раније, већ на почетку уџбеника.

У петој лекцији, у оквиру текста чија је тема представљање, јавиће се глагол „звати се“ у множини („деда и баба... зову се...“, 57), а он ће бити присутан и међу питањима у вези са текстом: „Како се зову Јеленини баба и деда...“ (58).

5. У уџбенику С. Бабић (2001) представљање је у првој лекцији обрађено по моделу „Ко сте ви? / Ви сте...?“ – „Ја сам /+ име и презиме“ (1), што је пропраћено даље и различитим типовима вежбања. У трећој лекцији уведен је модел: „Ваше име?“ а затим и: „Како је ваше презиме?“ / „Како је ваше име?“ (20–21), чиме су уведене и основне лексеме из области представљања – име и презиме. (У вежбањима уз ову лекцију дато је затим и целовито питање: „Како је ваше име и презиме?“ 25). Овде је, међутим, избегнуто увођење пуног одговора уз присвојну заменицу (нпр. „Моје име је...“), иако се она обрађује у претходној лекцији.<sup>8</sup> Ипак, већ следећа, четврта лекција започиње реченицом: „Моје име је Нада“ (27), где се затим укључују и друге присвојне заменице. Глагола „звати се“ и надаље нема, те су и питања из лекција организована тако да се његова употреба у одговорима избегава, исп. „На којем је тргу Народно позориште у Београду?“ (81), „Која је ово улица?“ (83), „Који је главни град Македоније?“ (86), „Коју књигу читате?“ (103), „Који је ваш омиљени писац?“ (106). У међувремену, у оквиру граматичких одељака прате се глаголске врсте међу којима такође нема овог глагола.

У 16. лекцији се уводе повратни глаголи („журити се“, „играти се“, 127–129), при чему се у другом делу лекције, најпре у граматичким објашњењима, јавља и глагол „звати се“ у оквиру одређене глаголске класе (типа: „прати“ : „перем“; „звати се“ : „зовем се“, 130). Овде у вежбањима налазимо и примере „Како се зовете?“ „Како се зове ваш професор?“ (132) и „Како се зову Верина деца?“ (134). Глагол „звати се“ заступљен је у речнику на крају уџбеника (221).

6. У почетном курсу српског језика за корејске студенте (Зп 2006),<sup>9</sup> већ у уводном делу, у оквиру парадигме глагола „јесам“ и његових упитних форми заступљени су елементи представљања („Јесте ли Ви проф. Поповић?“ 21). У првој лекцији је заступљена упитна форма: „Ко сте Ви?“ и одговор: „Ја сам Марко“ (2–3), односно „Ко је ово?“ – „То је Марко“ (8). Но, посебно поглавље прве лекције посвећено је питању „Како се зовете?“, са одговорима „Ја се зovem Марко“ / „Зовем се Марко“ (10). Овде се налази и табела, где је по лицима дата целовита глаголска парадигма глагола „звати се“ (10).

<sup>8</sup> Уосталом, у овој истој лекцији, у истом тексту, заступљен је присвојни облик „моје“ („моје писмо“, 20).

<sup>9</sup> Аутор се методолошки у знатној мери ослања на уџбеник Selimović-Momčilović / Živanić (2001).

И код следећих вежбања у оквиру ове лекције увежбава се овај израз уз питања која се паралелно дају на корејском (16). Глаголска парадигма овог типа биће дата у трећој (исп. „ићи“, „устајати“, „становати“, 42–43), четвртој („јести“, „пити“, 57) и другим лекцијама, иако без директног довођења у везу са повратним глаголом „звати се“, обрађеним у првој лекцији.

\* \* \*

Категорија представљања (уознавања) припада основи савладавања сваког језика. Међутим, модели представљања су у српском, као и у већини других језика, различити, чиме, свакако, отежавају наставу српског као страног језика већ на самом почетку курса. То и ауторе уџбеника и граматика доводи у низ недоумица, које су, пре свега, везане за питање како што успешније представити ове моделе, а не огрешити се о методички принцип доступности у настави језика. Отуда је у оваквим уџбеницима српског језика присутна и знатна неуједначеност у приступу категорији представљања. Сумаран преглед ових поступака показује да се аутори опредељују за два основна приступа:

а) приступ који даје предност глаголу „јесам“ („ја сам“), а затим, пре или касније, укључује и модел са глаголом „звати се“ („како се зовете / зовеш?“, затим и: „како се зову њене сестричне“?) (Kosovac / Lukić 2004). Сличан приступ налазимо у: Торић 1995 („ко сте Ви“ – „ја сам...“, а касније и модел: „како се зове овај мост?“ – „он се зове Савски мост“), као и: Babić 2001 („Ко сте ви? / Ви сте...?“ – „Ја сам /+ име и презиме“, а касније и: „Како се зовете?“, „Како се зове ваш професор?“ и сл.).<sup>10</sup>

б) приступ који укључује рано савладавање глагола „звати се“, односно тежи да негује равноправан однос према главним моделима представљања. Овакав приступ налазимо у Selimović-Momčilović / Živanić 2001 („како се зовете?“ – „зовем се“ / „ја се зовем“ : „ја сам“, затим: „како се зове ваш друг?“ „мој друг се зове“ / „зове се“, исп. и: „његово име је“), као и код Ким Сонг-Хвана („ко сте Ви?“ „ја сам Марко“, али и: „како се зовете?“ „ја се зовем Марко“ / „зовем се Марко“, ЗП 2006). Овде се може приброджати и представљање различитих модела на самом почетку курса у: Vjelaković / Vojnović 2004.

Када је реч о глаголу „звати се“, може се уочити да су њиме представљене многе особености српског језика – фонетске („звати се“ : „зовем се“), морфолошке („звати се“ : „зовем се“... „зову се“), синтаксичке („ја се зовем“ /

<sup>10</sup> Понегде се модел са глаголом „звати се“ појављује много касније, док се у међувремену предност даје моделу са афирмативним реченицама и упитном интонацијом („моје име је...“, „а ваше презиме?“, Торић 1995; „Ваше име?“, Babić 2001), или моделу типа: „како је ваше презиме?“ / „како је ваше име?“ (Babić 2001).

„зовем се“), па и фразеолошке (исп. „звати кога“ : „звати се“), што ствара методолошке проблеме писцима оваквих уџбеника. Свака од ових језичких особености захтева ауторову посебну пажњу и разрађен методолошки приступ. Тако, недовољно разрађен приступ правилима о реду речи у настави (нпр. „Зове се...“ : „Он се зове...“), лако резултује усвајањем погрешног модела („Он зове се...“), на шта указује и анализирани тест с почетка прилога.<sup>11</sup> Управо уочавајући сложеност ових питања, поједини аутори склони су да модел представљања са глаголом „звати се“ избегавају, бар када је реч о почетним деловима уџбеника, остављајући га за неке касније лекције.<sup>12</sup> И поједина половична решења, као почетно фокусирање на прво и друго лице јединине, као и друго лице множине (из поштовања), резултују тиме да другим лицима ученици не овладају добро ни касније, када иначе друге глаголске парадигме почну целовитије усвајати. Ту се укључује и тежња појединих аутора да овај глагол представе, мање или више, као фразеолошку јединицу (исп. Kosovac / Lukić 2004), запостављајући чињеницу да он чак и у оквиру фразеолошког значења има своја јасна глаголско-парадигматска обележја, на којима је у настави неопходно доследно инсистирати.

Већину ових проблема, наравно, може уклонити или ублажити сам наставник-практичар у непосредном наставном процесу. У томе му може помоћи колико „партнерски“ однос према ученицима, толико „коауторски“ однос према уџбеницима које користи у настави.

## ЛИТЕРАТУРА

- Бабић С. (2001). *Serbian / Croatian for foreigners 1*. Београд: Задужбина Илије М. Коларца.
- Vjelaković I. / Vojnović J. (2004). *Naučimo srpski, 1*. Novi Sad: Dnevnik.
- Kosovac V. / Lukić V. (2004). *Učimo hrvatski, 1, Udžbenik i vježbenica s gramatikom*, Zagreb: Školska knjiga – Centar za strane jezike.
- Радић П. (2005). Из наставе српског језика за корејске студенте, *Српски језик* 10, Београд, 483–500.
- Selimović-Momčilović M. / Živanić Lj. (2001). *Srpski jezik, Početni tečaj za strance 1*, Beograd: Institut za strane jezike.
- Торић Б. (1995). *Српски за странце*. Београд: Међународни славистички центар – Завод за међународну сарадњу.
- 김(2006). 김성환, *세르비아어 기초 문법*, 한국외국어 대학교, 서울.

<sup>11</sup> Када је о корејским студентима реч, и високом уделу грешака овог типа, није искључена ни интерференција према енглеском језику, односно реду речи типа: „His name is...“

<sup>12</sup> То, међутим, понекад отвара проблеме друге врсте, нпр. проблеме тематског организовања уџбеничких текстова.

FORMS OF INTRODUCING AND REFLEXIVE VERB „ZVATI SE“ IN  
METHODOLOGY OF TEACHING SERBIAN LANGUAGE FOR FOREIGNERS

## Summary

Grammar category of introducing (self-presentation) is basic in the process of learning a second language. But, the models of the introducing in Serbian language, as in most of the other languages, are different (e. g. Serb. „Ja sam...“, „Zovem se...“, „Моје име је...“). Certainly, it makes lot of difficulties in the processes of learning Serbian language at the very beginning. It brings a lot of methodological problems to the authors of grammars and text-books, which is showed by different approach to the grammar question. In addition, concerning to the verb „zvati se“ (to be named), the difficulties are increased due to many features of Serbian language which are included in the verb – phonetic („zvati se“ : „zovem se“), morphological („zovem se“... „zovu se“), syntactical („ja se zovem“ : „zovem se“) etc.

The aim of this paper is to focus the question of introducing in the language teaching methodology and to analyse different approaches to the question on the material of different grammars and text-books of Serbian language for foreigners.

*Key words:* Methodology of teaching, second language, introducing, reflexive verb „zvati se“, grammars and text-books, phonetic, morphology, syntax, phraseology.

Душка Кликовац  
Филолошки факултет, Београд

UD=32375055 ✓  
УДК 811.163.41'367.633  
811.163.41'37

ПРЕДЛОШКА ЗНАЧЕЊА У НАСТАВИ СРПСКОГ  
ЈЕЗИКА КАО СТРАНОГ: СЛУЧАЈ ПРЕДЛОГА У И НА

У раду се анализирају случајеви у којима је са истом именицом могуће уједињити и предлози у и предлози на, као и случајеви кад су у једнању именице са сличним значењем, али је уз сваку од њих могућ само један, односно други предлози. У тој анализи различите просјорне, али и ајстрактивне уједињење ових двају предлози повезују се са њиховим јединичним просјорним значењима, чиме се указује на могућност да се и у настави српског језика као страног уједињење предлози студентима објасни управо на такав начин. Такође се још врхују сјавови коинитивне семантике у вези са начином на који се од јединичној развијају мање јединична значења и са важношћу енциклопедијског знања у уједињењу језика.

Кључне речи: предлози, предлози у, предлози на, теорија јединичности, просјорна значења предлози, метафора, коинитивна семантика, српски језик као страни.

1. Добро је познато да је тачна и прецизна употреба предлога једна од последњих ствари које се савладају у учењу страног језика; ни српски језик није у том погледу изузетак. Постоје бар два разлога за то: први, објективан, јесте што су предлози високо полисемичне речи, не само са великом него и са веома разгранатом мрежом значења; други, субјективан, јесте тај што се међу њиховим значењима обично не тражи некаква веза – вероватно с претпоставком да је њу врло тешко, или чак немогуће наћи. У овом раду желимо да се позабавимо малим сегментом употребе предлога и да, уз емпиријске налазе који би студенту, а и предавачу српског језика као страног могли бити од користи, начелно доведемо у питање изнесене претпоставке.

2. Предмет нашег рада биће предлози у и на<sup>1</sup>, у случајевима кад је могућа употреба и једног и другог, као и у случајевима који су наоко врло слични али у којима је могућ само један, одн. само други предлог.

Постоје, наиме, такве именице уз које се могу употребити оба предлога, при чему та два предлога означавају другачију ванјезичку ситуацију (у / на броду, у / на води), актуализују различита значења полисемичне именице (у

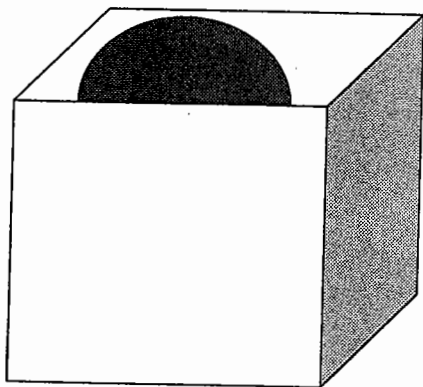
<sup>1</sup> Овај рад великим делом почива на истраживању у вези са значењима предлога који значе садржавање (Кликовац 2006). – У обзир узимамо само оне употребе предлога у и на које су обичне за данашње језичко осећање. Такође, оба предлога могу се употребљавати и с акузативом и с локативом, али ћемо ми посматрати њихову употребу с локативом, будући да је она основна (в. Кликовац 2006: 8).

/ на крају, у / на положају), имплицирају унеколико различит појам (у / на шањиру, у / на рукама) итд. С друге стране, постоје и такви парови лексема који имају врло слично значење, али с једним чланом тог пара може да се употреби само предлог у, а са другим само на: у *поштовану* – на *шањану*, у *школи* – на *факултету*, у *Африци* – на *континенту* итд. Размотрићемо редом сваку групу случајева.

3. Најпре ћемо, међутим, анализирати основна, типична значења предлога у и на – она која прва падају на памет кад се помену ти предлози и која се прва наводе у речницима нашег језика.

3.1. Типично значење предлога у илуструје се примерима као што су *писмо у фиоци*, *лојтиа у кућици* и сл.; у питању је однос између двају предмета који ћемо назвати садржавања. Постоји, дакле, садржалац облика кутије, отворене са горње стране, у којем се целом својом запремином, а налажући на његово дно, налази садржани објекат (в. Кликовац 2006: 47 и даље). Такав однос међу предметима има своје последице – перцептивне и функционалне. На плану перцепције (визуелном плану), упечатљиви су удубљење које има садржалац и границе садржалаца. На функционалном плану, садржалац служи за преношење или држање садржаног објекта; садржаном објекту је кретање ограничено унутар садржалаца, али га овај истовремено и штити – од погледа и од спољних утицаја (додира и сл.); ако је садржани објекат човек, он у неким случајевима не може видети оно што се налази ван садржалаца. Уколико бисмо желели да положај садржаног објекта изразимо једном речју, рекли бисмо да се он налази *унутра*.

Такав случај односа између предмета могли бисмо, схематски, представити следећим цртежом:



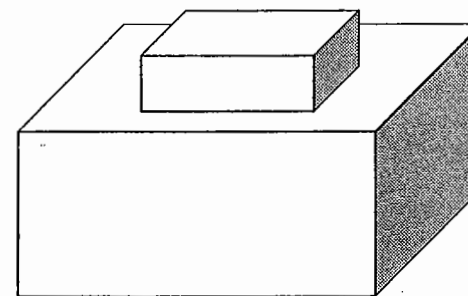
Напоменимо да постоје још два врло обична случаја садржавања: кад је садржалац ограничен дводимензионалним простором (у *дворишту*, у *области*) и кад је то некаква материја (у *води*, у *мраку*, у *ваздуху*). У првом случају садржалац нема удубљење, али има границе; одатле одговарајући визуел-

ни утисак, а и функционално својство тог случаја садржавања: садржалац ограничава кретање садржаном објекту. Други случај има нешто другачија својства: границе садржалаца нису релевантне, чак и ако постоје (па он не може служити за преношење или држање садржаног објекта); међутим, садржани објекат може бити скривен од погледа споља, као што и њему самом видик може бити ограничен на материју којом је обавијен (Кликовац 2006: 102 и даље).

Додајмо да се однос садржавања може, механизмом метафоре, пренети и на апстрактне области; тако се стања, активности, положај, временске јединице и др. концептуализују као садржалац за човека или предмете (у *стању* / *несвесности* / *брзи*, у *шећеру* / *јирку*, у *положају* / *невољи*, у *јануару* / *шој јодуни* итд. – в. Кликовац 2006; Кликовац 2004: 189–219).

3.2. Типично значење предлога на засновано је на односу између два предмета који бисмо могли назвати ношење и који се добро илуструје примером *књижа на столу*<sup>2</sup>. Тај случај могао би се описати овако: носитељ је раван и издигнут објекат, чије границе постоје, али нису релевантне; ношени објекат се налази на горњој површини тог објекта, тако да га не само додирује него и притиска својом тежином; носитељ држи ношени објекат (у том смислу што одржава његов уздигнути положај). Уз то, ношени објекат је видљив и доступан, тј. изложен погледима, дохвату и, уопште, спољном утицају. Он је, такође, на неки начин изложен и носитељу, будући да се у типичном случају ослања на њега својом већом површином.

Такав случај могли бисмо схематски приказати следећим цртежом:



<sup>2</sup>Занимљиво је да РСАНУ, у оквиру обраде предлога на с локативом, под тачком 1.а. наводи значење места које је „уздигнуто, високо, изнад нечега или некога“, уз примере: *Хајде, Ново, горе на њећину*; *Отац ... оружје на шањан баџио*; *Зираге ... на бреју*; *Нешто је било на небу и на мору*; *Ајан се поје на кају брда*, а под тачком 1.б. у питању је „горња површина“: *Ставио је писмо на сто* (пример је редакцијски); *Поша носаше једно по једно [гејне] на поштељу*; *налије чорбу на дрвени чанак*; *зајела на софри*; *Данше [је] йисао ... на своме столу*; *Сви ће ше држашти као мало воде на длану*. Чини се, међутим, да су у основном случају подједнако истакнуте и висина и (релативно) заравњена површина – о чему сведочи већина примера у оквиру обе тачке, а нарочито први пример под тачком 1.б. који је, будући толико типичан да се нико није потрудио да га експертира, морао да буде редакцијски.



Напоменимо да висина носитеља о којој је реч може бити и метафоричка: смештеност на висини важи и за углед, моћ, велику вредност итд. (*висок улег / квалиџеј / њоложај, висока школа* итд. – в. Расулић 2004).

У нешто мање типичном случају, носитељ је површина која није издигнута – нпр. *на њлочнику / њирју / ливади / њројланку* и сл.; када су у питању површине које се налазе на отвореном простору, смештеност ношеног објекта може се исказати прилогом *најњљу*. У једном другом мање типичном, али још увек честом случају, ношени објекат се налази не на горњој, него на било којој површини носитеља (*мува на зиду / њлафону*). У том случају се ношени објекат налази *сњњља*.

3.3. Закључујемо да су оваква два односа између двају предмета – садржавање и ношење – веома различита, а по неким својим импликацијама управо супротна. Што се тиче перцептивног аспекта, те импликације односе се на постојање (у случају садржавања), односно непостојање (у случају ношења) удубљења и граница садржатеља / носитеља; што се тиче функционалног аспекта, у питању је заштићеност (у случају садржавања), односно изложеност (у случају ношења) садржаног / ношеног објекта.

4. Сада ћемо се позабавити паровима примера у којима се са истом именицом може употребити и један и други предлог. Читаво време имаћемо у виду управо описане случајеве односа између двају предмета, а све парове примера поделићемо у неколико група.

4.1. Прву групу примера сачињавају они у којима се употребом предлога *у* и *на* различито перспективизује објекат (или, уопште, ентитет) који означава именица: имају се у виду његови различити делови<sup>3</sup>. Наиме, употребљени предлог извлачи у први план (перспективизује) управо онај део означеног предмета који је у складу с његовим типичним значењем.

Тако, на пример (*буре*) *на броду* значи, заправо, (*буре*) *на њлубли* – јер је управо палуба раван и издигнут део брода, на којем се добро види оно што се на њему налази. Насупрот томе, (*буре*) *у броду* значи *у корииу брода* – јер је корито део брода који има унутрашњост и у којем је оно што се налази сакривено од погледа оних који се налазе ван брода.

Занимљив је пар примера (*Мој њријатељ живи*) *у улици Кнеза Михаила* насупрот (*Тај њас живи*) *на улици*. Наиме, улица се може двојако схватити: као садржатељ (будући да је то простор затворен са три стране) и као носитељ (пошто је битан део улице површина коловоза и тротоара). Кад се улица именује, онда се она аутоматски разуме као садржатељ – зато што тада пажњу усредсређујемо и на куће које је ограничавају са две стране, и по

<sup>3</sup> Како то преноси Тејлор (1989: 90), суштина ове појаве састоји се у томе да се у различитим употребама неке речи која има сразмерно сложено значењску структуру истичу различите компоненте њеног појмовног садржаја.

којима се једна улица управо и разликује од друге<sup>4</sup>. Кад имена улице нема, у фокусу се налази површина улице, која је у представи улице најочљивија јер се њоме гази. У складу с типичним случајем ношења, тада се имплицира да је ношени објекат изложен деловању спољашњих сила, тј. да нема заштите (*Пас живи на улици*).

У пару примера (*Сњњ сњњју*) *у њлу (сњњ)* и (*Наћу ћемо се*) *на њлу (улице)* предлог у одмах дефинише угао као угао просторије, будући да имплицира да се нешто налази унутра; предлог *на*, на исти начин, имплицира да се нешто налази напољу, па угао дефинише као угао улице.

У следећем пару примера лепо се види како неки израз разумевамо по кључу који нам даје типично значење предлога: (*Живњиња носи њлен*) *у зубима* и (*Има дијаманње*) *на зубима*. Наиме, предлог *у* чини да зубе схватимо као садржатељ, дакле као објекат који контролише положај садржаног објекта; а то је могуће само тако што ћемо разумети да се плен налази између горњих и доњих зуба животиње (другим речима, стиснут је вилицама). Предлог *на* нашу пажњу усредсређује на површину зуба – изнад које једним својим делом вире дијаманти.

И пар примера (*њрсњен*) *у руци* и (*њрсњен*) *на руци* у основи имплицира типичне особине случајева садржавања одн. ношења: ако неко држи прстен у руци, онда га држи тако да не може испасти; ако га држи *на* руци, држи га тако да се он види. Ту се, међутим, у наше разумевање језика уплиће и наше знање о свету, које подразумева и наше познавање нарочитог начина на који се прстен носи – тако да је алка прстена натакнута на прст. Стога израз *њрсњен на руци* дешифрирамо управо на тај начин, а не тако да прстен стоји на испруженом длану као било који други предмет.

У пару (*кључ*) *у њњу* и (*закрња*) *на њњу* први пример је илустрација типичног случаја садржавања, кад се кључ налази у удубљењу који прави деп заједно са тканином оног дела одеће на којем се налази. Други пример је илустрација оног случаја ношења кад се ношени објекат налази на површини носитеља – а носитељ је само тканина џепа. Ти примери добро приказују процес проширења типичног предлошког значења: неку ситуацију кодирамо као случај ношења онда кад се она разуме као довољно (тј. по параметрима који су нам перцептивно упечатљиви или за нашу сврху релевантни) слична типичном случају ношења.

Да се у разумевању конструкција с предлозима ослањамо на своје знање о свету, добро показује и пар примера (*њисмо*) *у сњњлу* и (*њисмо*) *на сњњлу*. Наиме, док је други пример јасан и интерпретира се без икаквих тешкоћа, први није тако прозиран: употреба предлога *у* с именицом *сњњ* није у вези с

<sup>4</sup> Не само што се у улици могу налазити људи, аутомобили и други покретни објекти; и саме куће се налазе у њој. То је стога што човек проглашава да се у улици налази све оно што он види кад стоји унутар ограниченог простора који она представља (Кликовац 2006: 57–58).

типичним значењем тих речи, а ни са мање типичним значењима предлога у. У том случају посежемо за својим знањем о означеном објекту: сто обично има фиоке, а оне су типични садржатељи. Стога *џисмо* у *сџолу* интерпретирамо метонимијски – као *џисмо* у *фиоци*.

У следећем пару примера јавља се именица која означава материју: (*риба*) у *води* и (*Чей је љуџао*) на *води*. У првом изразу, предлог у подразумева одређену количину те материје којом је садржани објекат обавијен са свих страна; *риба* се, дакле, цела налази у води. Предлог *на* пажњу аутоматски усредсређује на површину воде и подразумева се да је предмет (чеп) бар делимично видљив на њој. Али, у вези с предлогом *на* и именицом *вода* занимљив је и пример као (*Он живи*) на *хлебу* и *води* – кад се подразумева да човека (само) хлеб и вода одржавају у животу. То је метафоричко значење предлога *на*, засновано на оној особини типичног случаја ношења да носитељ држи (метафорички: подржава или одржава) ношени објекат.

Именица која означава материју јавља се и у пару примера (*Деће се шира*) у *снеју* и (*Деће се шира*) на *снеју*. Предлог у опет подразумева однос садржавања, такав да је дете обавијено снегом – дакле, већим својим делом утонуло у њега. Насупрот томе, *на* имплицира површину – за коју нам наше знање о свету говори да може бити само условна: дете има такву тежину да га снег, ако је растресит, не може сасвим држати на својој површини; ипак, оно није у њега утонуло, него је већим делом тела изнад његове површине<sup>5</sup>.

Да наше језичко кодирање ситуације зависи и од тога какве је природе објекат чији се положај одређује, показује пар примера (*шијај*) у *земљи* и *шијај* на *земљи*. Наиме, за разлику од претходног случаја, штап – који је нежив, дакле неспособан за самостално стајање и кретање – налази се у земљи онда кад је пободен у њу, чак и мањим својим делом, а *на* земљи онда кад лежи на њеној површини.

На свој начин је специфичан пар примера (*саксија*) у *џрозору* и (*Жена сџоји*) на *џрозору*: у првом примеру се, у складу с типичним значењем предлога *у*, мисли на ограничен простор типа кутије који ограничавају два прозорска стакла с предње и задње стране<sup>6</sup>; други пример може се интерпретирати двојачко: као да се жена, гледајући нешто напољу, превила преко ивице прозора, или као да се налази одмах уз прозор гледајући кроз њега. Суштински исти, али мање компликован, јесте пар (*Човек сџоји*) у *врашима*

<sup>5</sup> Пошто снег може пасти само напољу, *деца* на *снеју* имплицира и да се деца налазе на отвореном простору.

<sup>6</sup> Може се рећи и *саксија* на *џрозору* – када се под *џрозором* подразумева само прозорска даска. Уопште, прозор има много релевантних делова, тако да се на различите начине може перспективизовати.

и (*Човек сџоји*) на *врашима*: у првом случају он стоји у самом оквиру врата<sup>7</sup>, а у другом сасвим близу њега, спремајући се да уђе у просторију.

Ову групу примера завршићемо паром *У нашем језику* (*има џригесетџ фонема*) и *На нашем језику* (*џо се џако не каже*). У првом примеру језик се посматра као скуп средстава на различитим нивоима – гласова, речи и сл. (те се, као и сваки скуп, проглашава садржатељем), а у другом – као средство које је доступно слуху и разумевању (па се идеја доступности везује за појам ношења).

4.2. У другој групи примера налазе се они у којима лексема потпуно мења своје значење у зависности од употребљеног предлога<sup>8</sup>, или је једно од та два значења сасвим специфично а израз идиоматичан.

Тако се, на пример, може рећи и у *месџу* и на *месџу*, али тада лексема *месџо* значи различите ствари: ако се мисли на насељено место, употребљава се предлог *у*, с обзиром на то да је у питању ограничена површина: (*Живимо*) у *једном малом месџу*. У свим другим значењима (када се мисли на део простора, тачку и сл.) употребљава се предлог *на*: *Наћи ћемо се на исџом џом месџу*, *На једном месџу у књизи се каже...* Изузетак су два нарочита случаја: кад се неко / нешто креће на истом, врло малом месту: *Скачи у месџу*, *џрчаџи у месџу*, *Куџа се окреће у месџу* (у складу с тим, скаче се из *месџа*, а не са *месџа*); кад *џајкаџи* / *сџајаџи* у *месџу* значи „не напредовати, не развијати се, стагнирати“ (РСАНУ, изрази под одредницом *месџо*). У тим последњим случајевима идеја ограничености преовлађује над идејом површине.

Именица *средина* је такође полисемична. Једно њено значење јесте „средиште, центар“ (РМС, под тачком 1), а друго значење се односи на околности у којима се нешто налази (РМС, значења под тачком 5). У том другом значењу она се концептуализује искључиво као садржатељ: (*Добро се снашао*) у *овој средини*; у првом значењу може се понекад концептуализовати и као садржатељ (ако се има у виду да је то нека *ограничена* површина) и као носитељ (ако се пре свега има у виду да је то површина): (*Сџоји*) у / на *средини себе*, а у неким само као носитељ: *На средини џуџа има једно сеоце* (РСАНУ, пример под тачком 1).

Даље, могуће је рећи и у *свеџу* и на *свеџу*. *Свеџ* се концептуализује као носитељ онда кад се мисли на његово природно простирање: *То не џосџоји више ниџе на свеџу осим овде*. Кад се мисли на *свеџ* као на свет људског искуства, који је човек створио тако што је природном свету приписао границе, онда је он садржатељ: *То не џосџоји ниџе у цивилизованом свеџу*.

<sup>7</sup> То је позиција која није често релевантна у свакодневном животу, тако да се сам пример ретко среће.

<sup>8</sup> Понекад је врло тешко утврдити границу на којој перспективизација прелази у полисемију, тако да је ова наша подела примера на оне из тачке 4.1. и 4.2. делимично условна.

Пар примера (*кућа*) у *селу* и (*кућа*) на *селу* такође илуструје како ови предлози повлаче за собом различито значење именице: у првом примеру *село* означава ограничен дводимензионални простор – дакле, насељено место; у другом, идеја границе се губи, тако да *село* означава већу површину, која се простира и ван границе села као ограничених места. Слично томе, (*Он је*) у *базену* означава да се он купа у базенској води; (*Он је*) на *базену* значи да се налази на ширем објекту који, поред удубљења испуњеног водом, обухвата и зелене површине, пратеће зграде и сл. (и можда уопште неће ни ући у воду).

Неколико именица је двозначно у том смислу што могу означавати и неки простор (тродимензионални или дводимензионални) и његову границу; такве су именице *врх*, *дно*, *йочейлак*, *крај*. Употребом предлога у анализује се прво значење: *најийис* у *врху сйранице*, *кућица* у *дну башије*, *У йочейку се није добро снашао* (у овом последњем случају обично се мисли на почетак неког периода), (*Живи*) у *лейом крају*<sup>9</sup>; употребом предлога на актуализује се друго значење: *кућа* на *врху* (=највишој тачки) *бреја*, *блајо* на *дну мора*, *Налазимо се на самом йочейку йосла*, *Сийили смо на крај* (=ивицу) *шуме*. Врло слично томе понаша се и именица *ред*, која може означавати и групу у којој се неко / нешто може налазити: *Сйјоји у реду*, и границу те групе: *Саг је он на реду* (=На њега је ред).

У пару примера у *йоложају* и на *йоложају*, употребом предлога у овај појам се проглашава садржателем; он тада означава место, смештеност у неком простору (који се може схватити и апстрактније – као околности, прилике, чак и стање – в. Кликовац 2006: 125): *Он је у добром / лошем / йовољном йоложају*. Употребом предлога *на*, који, видели смо, у типичном случају имплицира да је носитељ издигнут, *йоложај* означава високо место – било у физичком простору: *Тај траг је на добром йоложају* (значи на неком брду), било у друштвеном: *Он је на добром йоложају* (значи да заузима важно, угледно место у друштву).

Затим, могуће је рећи и *Човек ради у йољу* и *Човек ради на йољу*, али између тих израза постоје суптилне разлике. Једна разлика иста је као и у примерима под тачком 4.1: ако се *йоље* концептуализује као садржатељ, имају се у виду његове границе, види се и оно што постоји око њега (што су, можда, виши делови пејзажа). То може да подразумева и поглед из веће даљине. Ако се концептуализује као носитељ, преовладава представа површине – која може да проистиче и одатле што се поље гледа изблиза. С друге стране, и само поље може бити различито (в. тачку 4.4): ако је обрасло високим растињем, рећи ће се пре *човек ради у йољу* него *човек ради на*

<sup>9</sup> Овакви примери за употребу речи *крај* дати су у РСАНУ под тачкама 2.а. и 2.б. Суштински исто значење, само што је у питању мања површина, има реч *крај* и у примерима које у том речнику налазимо под тачком 1.д: *У крајевима усја скривао се осмејак; Млади газда сјајао је у крају и сл.*

*йољу* (ово друго пре ако је земља гола). Најзад, и релевантно за ову тачку, ако *йоље* означава апстрактну област човекове стручне или професионалне активности, онда је предлог *на* обавезан: *Посийијао је велике усйехе на йољу линивисйике*.<sup>10</sup>

У пару (*човек*) у *снази* и (*Сйоразум је*) на *снази*, први пример тиче се снаге као човековог стања, због чега се она концептуализује као садржатељ. У другом примеру реч је о статусу важења који има нека одлука, документ и сл.; пошто се важење метафорички разуме као бивање на висини (Кликовац, у штампи), оно се концептуализује као носитељ.

Слично томе, у пару (*Расйали су се*) у *миру* и (*Тражио је да ја осйаве*) на *миру*, у првом примеру мир је стање, дакле садржатељ. Друга употреба речи *мир* је сасвим специфична, идиоматична: *осйавийи / йусийији на миру* значи „не дирати, не узнемиравати, не ометати“ (РСАНУ, у изразима под одредницом *мир*).

Даље, каже се и (*Они су*) у *вези* и (*Он је*) на *вези*. У првом случају људи се налазе у одређеном међусобном положају, одн. стању повезаности (што може значити да се с времена на време виђају, разговарају и сл.). Међутим, предлог *на* уноси сасвим специфично значење везе као телеграфске или телефонске: *Он је на вези и разйоварај с њим*.

Следећа два пара примера тичу се људских активности. Први је у *йослу* и *на йослу*. Наиме, ако се има у виду сама активност, онда се посао, као и друге активности, концептуализује као садржатељ: *Она је у великом йослу: йрави велико сйремање*. Ако се пак има у виду друштвено призната, институционализована активност, она одмах стиче виши статус: *Он је на йослу* (што не мора нужно да значи да је и у *йослу*!). Сличан је и пар (*Поменули су ја*) у *молийви* и (*Монаси су сада*) на *молийви*: у првом случају у питању је активност која је временски ограничена, тако да у значи „током“; у другом случају реч је о институционализованој активности, која има виши статус, па се метафорички концептуализује као носитељ.

4.3. Трећу групу примера сачињавају они у којима је објекат (појам) означен именицом исти, али је однос између њега и онога што се у / на њему налази другачији.

Најпре, предлог у се употребљава кад се има у виду тај појам као пуко окружење које се може чулно опазити (обично видети или чути); предлог *на*, у складу с импликацијама типичног случаја ношења, имплицира да је објекат *изложен* том окружењу, које некако делује на њега – у складу с оном особином типичног случаја ношења да је ношени објекат изложен носитељу.

<sup>10</sup> Слично се понаша и *йодручје*: ако мислимо на физички простор, можемо рећи и у *йодручју* и на *йодручју* (оно прво је можда обичније); ако, међутим, мислимо на неко апстрактно поље човекове активности, онда избора нема: *исйраживања на йодручју йенейике*.

На пример, мрак и светлост могу бити визуелно окружење за објекат, тако да се каже да се нешто налази у *мраку* и, нешто ређе али такође могуће, у *свејлостии* / *свејшћилу* / *сјају*<sup>11</sup>. Занимљиво је, међутим, да *свејлостии*, *свејшћило* могу бити и носитељи (*На свејлостии* / *свејшћилу дана све изгледа грочијачије* и сл.), док *мрак* не може. Вероватно је разлог томе тај што само светлост / светло могу активно деловати на човека или утицати на његову перцепцију; стога је он њима изложен на начин на који не може бити изложен деловању мрака. С обзиром на то да је његово деловање нарочито активно, *сунце* се концептуализује само као носитељ: *Изгорећеш ако дуго стојиш на сунцу; На сунцу ња боја бледи*.

Исту разлику између просте ознаке окружења и значења изложености можемо наћи и у пару примера *Изгубили су се у вејавици* и *Он стоји на вејавици*. Наиме, док у првом случају постоји визуелни утисак тоњења у белину, у другом случају се подразумева да је човек изложен таквим околностима у којима му је хладно и непријатно.

Слично томе, може се рећи и у *ваздуху* и на *ваздуху*. Први израз значи „у празном простору“: (*Зида куле* / *Нешто је лебдело*) у *ваздуху*; наспрот томе, (*По цео дан њроводи*) на *ваздуху* имплицира да ваздух чини добро ономе ко се налази на отвореном простору, где му је изложен.

Такође, каже се (*Умро је*) у *мукама*, али (*Све је њризнао*) на *мукама*: у првом случају има се у виду само стање, у другом – активно деловање тог стања на човека.

Предлог на употребиће се и онда кад ношени објекат делује на носитељ; у случају предлога у таквог дејства нема.

На пример, може се рећи и у *души* и на *души*: *душа* се метафорички разуме као тродимензионални или дводимензионални простор, који је садржатељ за човекова осећања или објекте који имају емоционалну вредност: *сјирејња* / *блајоси* у *души* (в. Кликовац 2006: 198). Међутим, *имајши* / *носииши* некога на *души* значи сасвим нешто друго: „бити одговоран, крив ... (за нечију несрећу, незгоду, смрт и сл.)“ (РСАНУ, изрази у оквиру одреднице *душа*). Прва концептуализација условљена је метонимијски: душа се, по интуитивном осећању, смешта у грудни кош, који је тродимензионални садржатељ; друга концептуализација одређена је природом осећања које је у питању, а које „притиска“, „оптерећује“ душу исто онако као што ношени објекат притиска носитељ.

Исто је и са концептуализацијом *срца*: оно је садржатељ за емоције и драге особе (*У срцу јој је љубав; Он је носи у свом срцу*), а носитељ је за

<sup>11</sup> Такви су следећи примери: – *Како ме видиш?* – У неком свејшћилу, Кара-Заиме. На широким њсљу (Меша Селиновић, *Дервизи и смрти*, Београд: Слобода, 1979, стр. 174); ... неко бело сунце [је] њосиило њрорејени бели сјај у којем су се њриликe њролазника ... њрејшварале у црне скореле сенке (Светлана Велмар-Јанковић, *Лајум*, Београд: БИГЗ, 1991, стр. 164) итд. (в. Кликовац 2006: 111).

бриге (*бијши* / *лежашши коме на срцу* – „бити предмет нечије бриге, нечијих мисли“ – РСМ, изрази под одредницом *срце*). У складу с овом другом концептуализацијом стоје и изрази *свалиши се на срце, њерей* / *камен ми је (с)њао са срца* и сл.

*Памети* се такође може двојачко схватити – и као садржатељ и као носитељ. РСМ наводи израз *бијши* (*држашши, имајши*) на / у *њамети* са значењем „бити (држати, имати) у мислима, мислити на што, о чему“; могућа су, дакле, оба предлога, без разлике у значењу. Ипак, чини нам се да је предлог на обичнији онда кад човек мисли на некакву обавезу или нешто друго што га „притиска“.

Управо такав случај је и са појмом *ум*: у примеру *Он је све њо смислио у свом њенијалном уму* он се концептуализује као ограничени простор у којем се одвијају ментални процеси. У примеру *Имај на уму да мораш доћи на време* концептуализује се као носитељ, у складу с природом онога на шта човек мора да мисли: то је дужност, обавеза, нешто што „оптерећује“ мисли.

4.4. Четврту групу примера образују они у којима је предмет нешто другачији у зависности од тога да ли је уз њега употребљен предлог у или на: у првом случају саображава се типичном садржатељу, а у другом – типичном носитељу.

Тако, на пример, израз у *њањиру* имплицирао би пре дубоки него плитки тањир, супротно изразу на *њањиру*; у вези с тим, у тањир се сипа чорба, а на тањир ставља нешто што се из њега неће тако лако просути. У тим случајевима је, дакле, за употребу предлога одлучујући перцептивни моменат; али у фразеологизму (*он хоће* / *нуди му се* / *добрио је све*) на *њањиру* / *њањци* одлучујући аспект односа између онога што стоји на тањиру и самог тањира јесте функционални: оно што је на тањиру изложено је додиру и доступно је без великог труда.

Слично томе, може се рећи и (*Дејше седи мајци*) у *крилу* и (*Дејше седи мајци*) на *крилу*. Који ће израз боље одговарати ситуацији, зависи од тога да ли положај мајчиног тела више личи на садржатељ (тако што ће она рукама обавити дете) или ће се у обзир узети само површина ногу. Положај руку, а и садржаног / ношеног објекта различити су и у пару примера (*носииши дејше*) у *рукама* и (*носииши рањеника*) на *рукама*: када су садржатељ, руке су намештене тако да обавијају оно што носе, а ово друго је и заштићено; када су носитељ, оне су испружене, а оно што носе је положено и изложено погледима.

Такође, могуће је рећи и (*Он седи*) у *фотељи* и (*Он седи*) на *фотељи*. Да ли ће се фотеља прогласити за садржатељ или за носитељ, зависи од тога каква је: дубља фотеља ће упадљивије личити на прототипични садржатељ, док ће на плићој фотељи најочљивија бити површина на којој се седи (Кликовац 2006: 64). Сличан томе је и пар примера (*Он лежи*) у *кревету* и (*Он*

лежи) на кревету, с тим што релевантан није сам облик кревета, него да ли је човек покривен или не: ако јесте, покривач ће јасно одредити кревет као садржатељ; ако није, кревет се концептуализује онако како то диктира његов облик – тј. као носитељ (Кликовац 2006: 64). Исто тако, ако неко *седи* у кревету, онда ће му и ноге бити на површини кревета и биће покривен; ако *седи* на кревету, неће бити покривен, а ноге му могу бити или на површини кревета или на поду.

И у пару примера *кућа у њанини / брду* и *кућа на њанини / брду* постоји разлика између објеката означених речима *њанина* и *брдо*: с обзиром на то да у имплицира да се садржани објекат не види, такво брдо / планина су обрастли шумом, која скрива садржани објекат од погледа; пошто *на* имплицира да се ношени објекат види, то значи да су такво брдо или планина голи. Употреба предлога *на* може да значи и да се кућа налази на самом њиховом врху.

4.5. Разлике у значењу између *у* и *на* су у неким случајевима минималне. То је обично случај онда кад је реч о већем ограниченом дводимензионалном простору, који се може двојачко концептуализовати – са гледишта своје ограничености (дакле, као садржатељ) или са гледишта свог простирања (дакле, као носитељ), а нема додатних момената који би фаворизовали једну или другу концептуализацију.

Поћи ћемо од саме лексеме *просјор*, која се може употребити с оба предлога: *у просјору* и *на просјору*. Ако је простор тродимензионалан, он се концептуализује као садржатељ: *Лейтелица је лебдела у просјору изнад наших њава*. Кад је дводимензионалан, може се концептуализовати и као садржатељ и као носитељ, у зависности од тога да ли је ограничен или се представља о границама губи (чиме се може истакнути и величина простора): *Гошво шајућемо у овој очистићеној, орављеној, њејованој шуми, у овом њишом просјору ораћеном зидом...* (М. Селимовић, н. д., стр. 171); *ситуација на просјору бивше Јујославије*. Слично важи и за изразе (*Налазимо се*) у њејовом *просјору* и (*Налазимо се*) на њејовом *просјору*: у другом случају истиче се величина територије<sup>12</sup>.

Предлози *у* и *на* имају врло блиско значење и кад су употребљени са именицом *поднебље*. Ипак, чини се да је нешто обичнији први (*Живимо у њишом поднебљу*), осим кад се имплицира изложеност објекта одређеним климатским условима: *На њом поднебљу лимун не усјева* (мада је и у том случају могућ и предлог *у*).

Оба предлога су могућа и уз лексеме *дворишће*, *борилишће*, *просед* – у питању су ограђени дводимензионални простори. Кад се има у виду њихова

<sup>12</sup> Наравно, постоји фразеологизам *бити у нечијем просјору*, са значењем „бити поседован од стране некога“ (*Та кућа је у мом просјору*). У том случају могућ је само предлог *у*, будући да поседник има моћ над оним што поседује, па може да му ограничи кретање (које је у овом случају метафоричко).

ограниченост, концептуализују се као садржатељи (*људи у дворишћу*, *боксеру у борилишћу*), а кад се има у виду само њихова површина, укључују се у категорију носитеља (*људи на дворишћу*, *боксеру на борилишћу*). Разлика је врло мала, једино што предлог *на* имплицира већу изложеност погледима.

Имамо и пар примера (*Живи у равници* и *Увијек је нешто цичало, њишало, њејало на овој равници*) (М. Селимовић, н. д., стр. 254). *Равница* је окружена узвишењима, па се види као некакво (додуше широко и плитко) удубљење – дакле садржатељ (први пример). Међутим, она је у исто време и довољно велика да се у обзир може узети само њено хоризонтално простирање, те може бити и носитељ (други пример). Чини се, ипак, да је предлог *у* обичнији; предлог *на* би можда могао имплицирати да се равница сагледава из ње саме, тј. да се човек налази у њој и тако посматра оно што се тамо дешава (као што је у другом примеру и случај).

Може се, даље, рећи и (*Нашао се*) у *чуду* и (*Нашао се*) на *чуду*. У првом случају *чудо* је човеково стање, па се, као и *друга* стања, концептуализује као садржатељ; у другом случају то стање се имплицира као носитељ јер се полази од импликације да је човек изложен његовом дејству. Разлика у значењу је, ипак, минимална – можда због природе самог тог стања (које је много мање интензивно него већ коментарисане *муке* из тачке 4.3).

Последњи пример у овој групи биће са лексемом *дневник*, када она означава емисију на телевизији. У *дневнику* значи „током дневника“, у складу са концептуализацијом ограниченог времена као ограниченог простора (в. Кликовац 2006: 149 и даље); *дневник* може бити и носитељ (*На дневнику нишћа нису јавили о њој*), када се тако концептуализује на основу јавности, доступности онога што се говори. Разлика у значењу је, опет, минимална.

5. Сада ћемо прећи на оне случајеве када две именице означавају сличне појмове, али се уз једну може употребити само предлог *у*, а уз другу само *на*.

Један такав пар јесте (*сандук*) у *пошкровљу* и (*сандук*) на *шавану*: иако *пошкровље* и *шаван* имају слично значење, уз њих је таква употреба предлога обавезна. За то бисмо дали следеће објашњење: таван се налази изнад места на којем се уобичајено живи (тако да је „горе“); то је разлог што се концептуализује као носитељ<sup>13</sup>. Поткровље се налази на истом месту; међутим, оно се концептуализује као „место под кровом“ – о чему сведочи морфемски састав те речи; а таква концептуализација нужно уводи у представу и горњу страну поткровља, због чега оно мора ући у категорију садржатеља.

<sup>13</sup> Међутим, колико таква концептуализација може бити ствар језичког хира, показује именица *рај*: иако се *рај* замишља као ограничени дводимензионални простор, који се налази негде изнад човековог уобичајеног света (за разлику од пакла, који је испод њега), за концептуализацију овог појма показао се битнијим први моменат од другог – иако је, теоријски, и овај други могао бити пресудан.

Други такав пар примера јесте (*Живи*) у Африци и (*Живи*) на њом континенту: док се појединачни континенти концептуализују као садржатељи, сам појам континента концептуализује се као носитељ. Ова друга концептуализација је сасвим јасна: континент је део копна велике површине и издигнут у односу на море. Одакле, међутим, појединачни континенти као садржатељи? Оно што им даје статус садржатеља није њихова ограниченост природним границама (јер би онда и сам континент био садржатељ), него утврђеност и познавање тих граница од стране човека: континент коме је дато име није више само природна, него и цивилизацијска целина (као што је то нпр. држава; в. и коментар у вези с именицом *свећ* у тачки 4.2).

Следећи пар тиче се градова: у *Београду*, али на *Новом Београду*. Наиме, град опште, као и појединачни градови, у начелу се концептуализује као садржатељ: *Живи у граду / Београду / Нишу*; то се и очекује, будући да су у питању ограничени простори. Међутим, ако се град налази „на неком узвишењу, на висоравни (као Цетиње), или на широком пространству (као Нови Београд), близу неке воде по којој носи име (као Ријека)“ (Гортан-Премк 1975: 234), може се концептуализовати и као носитељ: *Живи на Цетињу / Новом Београду / Ријеци* (поред *Живи у Ријеци* и, за наше језичко осећање, натегнутог и вештачког *Живи у Новом Београду*).

Сасвим другачији случај илуструје се паровима примера (*Деца су*) у школи и (*Сијуденци су*) на факултету, односно (*Он се лечи*) у болници и (*Он се лечи*) на клиници. У начелу, институције у српском језику (као и грађевине, с којима су оне егзистенцијално повезане) концептуализују се као садржатељи: у *фабрици / библиотеци / цркви / позоришту*... Исто тако, кажемо и у *школи* и у *болници*. Међутим, неке институције проглашавају се носитељима: *на универзитету / факултету, на клиници*. Стевановић примећује да је реч о високим школама, неким културним установама и другим местима која имају „висок значај“ за човека (Стевановић 1979: 490–492). Ми ћемо прецизирати да је реч о метафори помоћу које се оно што је важно или престижно концептуализује као високо: институције које дају „високо“ образовање или које се „високо“ вреднују концептуализују се као издигнуте у односу на ниво којем се човек убичајено креће (Кликовац 2006: 63).

Од појединачних примера могли бисмо поменути и изразе (*Он је*) у *сијурноци* и (*Он је*) на *сијурном*. У првом примеру, *сијурноци* се метонимијски надовезује на просторију одн. заклон у којима се човек налази, а у другом се подразумева да је у питању одређено место (на *сијурном месту*). Нешто је, међутим, другачији пар *Он седи у њојлом / хладном* и *Тела се на њојломи шире, а на хладноћи скупљају*. У првом случају, подразумева се да човек седи у просторији у којој је топло / хладно, што објашњава употребу предлога *у*; међутим, у другом примеру не имплицира се нужно да се тела налазе на отвореном простору, него да су изложена дејству топлоте и хлад-

ноће. Управо та изложеност разлог је за концептуализацију тих појмова као носитеља.

Такође, каже се (*новац*) у *каси / буџету*, али (*новац*) на *банковном рачуну*: буџет се концептуализује као садржатељ по аналогiji с касом, која је типични садржатељ (само затворен); рачун се концептуализује као носитељ – можда због тога што је новац који се тамо налази доступан ономе који га поседује.

Најзад, каже се у *сну*, али на *јави*: *На јави то изгледа другачије него у сну*. Концептуализација *сна* је јасна: то је метафорички (замишљени, сањани) дводимензионални простор, на којем се нешто догађа. Зашто се тако не концептуализује и *јава*? Биће да је одговор у томе што је тај простор (који је овог пута стваран) доступан општем посматрању, што га уврштаје у категорију носитеља<sup>14</sup>.

6. Наведени примери никако нису тежили – нити су могли тежити – исцрпности. Другим речима, задатак нам није био да наведемо све именице с којима се могу употребити оба предлога, него да објаснимо принципе по којима се одвија та различита употреба и да анализирамо њене резултате.

Начелно, из оваквог једног прегледа могу се извући два закључка. Први је практичне природе и тиче се подучавања српском језику као страном: употреба предлога *у* и *на*, која често изгледа произвољна, у највећем броју случајева може се објаснити – и то основним, типичним просторним односима које означавају ови предлози. На те основне случајеве надовезују се различите њихове варијације, а и метафоричке пројекције означених просторних односа на апстрактне домене.

Други закључак је више теоријске природе, и потврђује достигнућа савремене лингвистичке теорије, нарочито оне верзије когнитивне лингвистике која се обично назива когнитивна семантика (в. нпр. Тејлор 1989). Он се, најпре, тиче начина на који предлози проширују своја значења од основних ка перифернијима – тако што се између конкретне ситуације коју треба језички кодирати и неке која постоји као прототип у језичком осећању траже сличности; а ако су оне довољно уочљиве или релевантне за дату сврху, та стварна ситуација придружује се категорији чији је прототип у питању. А што се разумевања језика тиче, видели смо да поред познавања језика велику улогу игра и знање о свету – не само о својствима живих и неживих ентитета него и о различитим друштвеним конвенцијама. Тако употреба предлога добро илуструје повезаност језичког са енциклопедијским знањем, као и сталну интеракцију између језичког система и онога што он мора да значи.

<sup>14</sup> Треба напоменути да се, ипак, *јава* може концептуализовати и као садржатељ: ... *долазила сам оној себи што се обрела у ојолој јави* (Светлана Велмар-Јанковић, н. д., стр. 158).

## ЛИТЕРАТУРА

- Гортан-Премк 1975: Гортан-Премк, Даринка, „Приступ обради падежних синтагми у средњој школи“, *Наш језик*, XXI: 4–5, стр. 233–239.
- Кликовац 2004: Klikovac, Duška, *Metafore u mišljenju i jeziku*, Beograd: XX vek.
- Кликовац 2006: Klikovac, Duška, *Semantika predloga – Studija iz kognitivne lingvistike*, Beograd: Filološki fakultet, 2006<sup>2</sup>.
- Кликовац, у штампи: Кликовац, Душка, „Зашто је некима лакше да одрже говор него реч: о метафоричкој концептуализацији неких апстрактних појмова“.
- Расулић 2004: Rasulić, Katarina, *Jezik i prostorno iskustvo*, Beograd: Filološki fakultet.
- РМС: *Речник српскохрватскога књижевног језика, I–VI*, Нови Сад: Матица српска.
- РСАНУ: *Речник српскохрватског књижевног и народног језика, I–XVI*, Београд: САНУ.
- Стевановић 1979: Стевановић, Михаило, *Савремени српскохрватски језик, II: Синтакса*, Београд: Научна књига.
- Тејлор 1989: Taylor, John R., *Linguistic Categorization – Prototypes in Linguistic Theory*, Oxford: Clarendon Press.

Duška Klikovac

PREPOSITIONAL MEANINGS IN TEACHING SERBIAN AS A FOREIGN LANGUAGE: THE CASE OF THE PREPOSITIONS U 'IN' AND NA 'ON'

Summary

The author analyzes cases in which the same noun can be used both with prepositions *u* 'in' and *na* 'on' (*u* : *na brodu* 'boat' / *vodi* 'water' / *svetu* 'world' / *rukama* 'arms' / *tanjiru* 'plate' / *prostoru* 'space' / *duši* 'soul' / *položaju* 'position' and many others), as well as cases when two nouns have similar meanings but one of them can be used only with *u*, and the other only with *na* (*u školi* 'school' : *na fakultetu* 'university', *u Beogradu* 'Belgrade' : *na Novom Beogradu* 'New Belgrade', *u Africi* 'Africa' : *na kontinentu* 'continent' etc.). In the analysis different spatial and abstract usages of the prepositions are brought into connection with their typical spatial meanings, which points to the possibility that the same can be done in teaching Serbian as a foreign language, thus making this part of the language structure easier for the students. Also, some fundamental claims of the cognitive semantic approach to the lexical meaning are corroborated – namely, those

concerning the way in which less typical prepositional meanings are derived from typical ones and the importance of encyclopaedic knowledge in language use.

*Key words*: prepositions, preposition *u* 'in', preposition *na* 'on', prototype theory, spatial meanings of prepositions, metaphor, cognitive semantics, Serbian as a foreign language.

Смиљка Стојановић  
Филолошки факултет, Београд

УДК 81'36

## „ОТКРИВЕНА“ И „СКРИВЕНА“ ГРАМАТИКА

*У раду ће се указати на педагошке импликације индуктивног приступа у настави граматице. Са граматицком ситуацијом многе методе су базирани на дедуктивном приступу који подразумева да студенти уче правила која су им испредавана, да би потом та правила применили у језичкој продукцији. Зайослављено је индуктивно учење у коме студенти откривају правила током употребе језика.*

*Кључне речи: откривена грамика, скривена, дедукција, индукција, учење, усвајање, креативна конструкција, универзална грамика, производ, процес.*

Термине „откривена“ и „скривена грамика“ употребљавају енглески методичари и примењени лингвисти. Отворена грамика (*overt*) односи се на дедуктивно учење граматице док се скривена (*covert*), везује за индуктивно. Дедуктивно учење се заснива на учењу правила и одређених информација о језику. Затим долази до примене правила која се илуструју примерима. Код индуктивног учења не уче се правила директно, већ се ученику препушта да их сам открије кроз искуство у употреби језика. Док дедуктивно учење почиње приказом правила, индуктивно почиње примерима из којих касније ученик извлачи правило. Торнбери (Thornbury 2002:29) као пример за дедуктивно учење наводи ситуацију у којој треба замислити да долазите у земљу где вам је унапред речено да се људи приликом сусрета поздрављају трљањем носева и ви управо чините оно што вам је речено. Пример за индуктивно учење би био да, кад стигнете у ту земљу и угледате људе да трљају носеве док се поздрављају, ви сами закључите да је ту такав обичај и да ви то исто урадите. Дедуктивно учење се везује за традиционални приступ настави граматице који данас има негативну конотацију, управо због граматичко-преводног метода. Тај метод умртвљује рад у учионици и не доводи до успешне језичке праксе. Чувена Крашенова хипотеза о томе, која гласи „учење се не може претворити у усвајање“<sup>1</sup> управо се заснива на негативним својствима граматичко-преводног метода. И Бранислав Нушић се осврнуо на домете тог метода у *Аутобиографији*. Доказ за своју теорију Крашен је нашао у свакодневици где велики број људи говори страни језик, а да га никад није учио помоћу правила, док други „знају“ правила, али их крше када се нађу у ситуацији у којој морају да комуницирају. Пракса се,

<sup>1</sup> Krashen, S. 1982.: „Learning cannot turn into acquisition“.



у граматичко-преводном методу, састоји из превођења реченица са језика циља у матерњи и обратно. Пошто се настава одвија на матерњем језику, ученик нема много прилике да употреби страни језик. Праксу чине само читање и писање. Говорењу се посвећује веома мало пажње. Реченице које се увежбавају су вештачке, а текстови више служе као средство за представљање граматике (*Једе ли ваша сестра радо сира? Да, моја сестра једе радо сира.*)<sup>2</sup> Порука и значење које текст носи од секундарног су значаја. Учење у ужем смислу, тј. свесно учење, везује се за дедуктивни приступ, док се у основи индуктивног учења јавља усвајање као подсвесни процес. Оно што је битно за усвајање јесте да интерне стратегије усвајања код појединца делују на наносну информацију (*input*) којој је изложен и да не зависи од његове воље. Важно је да је ученик изложен језику кроз слушање и читање њему разумљиве наносне информације. Већа је вероватноћа да ће правила која сам ученик кроз искуство открива у индуктивном учењу и која се више уклапају у његову менталну структуру него она која су му наметнута, довести до преноса тих правила из краткорочне у дуготрајну меморију. Ученици су активно укључени у процес учења за разлику од дедуктивног учења где су пасивни примаоци. Ментални напор ученика да открије правило утиче и на већу когнитивну дубину (*cognitive depth*)<sup>3</sup> самог процеса која опет доприноси памћењу. Ученици су више мотивисани. То је процес који у први план ставља решавање проблема (*problem solving*). Решавање проблема у чијој основи је Озбелова (*Ausubel*)<sup>4</sup> когнитивна теорија темељи се на смисаоном учењу. Ако се решавању проблема приступа заједнички, у раду са другима у групи, ученици стичу додатну језичку праксу која не мора да се остварује само кроз интеракцију наставник : ученик. Смисаоно учење је, за разлику од учења напамет, у тесној вези са теоријом систематског заборављања. Следи пример који даје Дејвид Нунан<sup>5</sup> (*Nunan*) као илустрацију индуктивног предавања граматике у учионици, а који су сачинили Ц. Франк и М. Ринволукри (1987: *Grammar in Action*):

1. Затражите од студената да напишу речи које су по значењу супротне следећим речима:

*гобар куцање на машини сиваран бесан понедељак*

2. Замолите студенте да вам кажу решења до којих су стигли. Напишите их на табли. Тако ће за реч *гобар* да се појаве *лош, неваљао, безобразан*. За

<sup>2</sup> Нушић, Б. 1989. *Аудиобиографија*. 144.: „Разуме се да се млади дипломата користио знањем француског језика по Олендорфу и приликом дипломатских вечера. Тако је, једном приликом, папскоме нунцију, који је седео с његове десне стране, рекао: 'Једе ли ваша сестра радо сира?'“

<sup>3</sup> Thornbury, S. 2002. 54.

<sup>4</sup> Ausubel, D. A. 1963.

<sup>5</sup> Nunan, D. 1995. 157.

*куцање на машини добићете рукопис, читање, ходање* итд. Затражите од студената објашњења о избору тих речи.

3. Напишите на табли следећи текст и затражите од студената да напишу како би гласно текст са супротним значењем односно обрнут текст. Немојте им давати примере како да то ураде јер ћете иначе спречити могућност добијања разноврсних одговора.

*Конобарица се њојела до сјола број 3 и дала мени високом човеку. Он је изабрао и њоручио. Она се врашила у кухињу да донесе оно што је он хиео.*

Када се поједини студенти нађу пред оваквим задатком, ставиће просто све реченице у негативан облик. Други ће се потрудити да заиста нађу антониме и писаће :

*„Конобар је сиао до сјолице са словом Ц и узео рачун од ниске жене.*

4 Распоредите студенте у групе од по четворо да би могли једни другима да прочитају своје „обрте“.

5 Сад им реците да ћете им испричати један обрт свог лошег искуства у животу:

*Радила сам као **au pair** у Француској. Била је то једна гивна њородица са веома мало деце. Моја издарица је била љубазна и њуна разумевања. Скоро да уојшше нисам ни имала шта да радим а имала сам њуно, њуно слободной времена. Намеравала сам да осћанем 2 недеље, али сам осћала б месеци.*

6. Затражите од студената да затворе очи и да покушају да се сете неког свог лошег искуства. Реците им да то искуство испричају неком другом у групи али наопачке.

7. Затражите сада од слушалаца да причу коју су чули испричају осталима у групи.

*Арђументација:* На први поглед, ово вежбање делује помало необично, али оно изазива помно слушање јер слушалац врши двоструко декодирање а) покушава да разуме звуке и речи страног језика и б) покушава да 'обрне' сцену коју слуша и да открије стварно значење.

Без знања граматике, било свесног било подсвесног, није могуће стављати речи у смисаоне низове. Важно је схватити да не постоји један једини исправни начин предавања граматике. До сада се тај начин изједначавао са дедуктивним приступом. Граматика није само резултат, односно производ, она је и оно што ми радимо док стигнемо до ње. Она је пре свега процес. Торнбери (*Thornbury* 2004 : 1), да би објаснио разлику између производа и процеса, користи аналогију. Процес и производ су две различите ствари. Процесом можемо назвати прављење омлета који подразумева и да се јаја и

умуте и прже, а производом готов омлет. Тако је и са граматиком. Реченица *Мара је имала мало јајње* коју лингвиста може описати као тврђење, у суштини је резултат једног читавог менталног процеса. Некоме ко никада није видео како се прави омлет веома је тешко да из производа спозна и сам процес. Била би велика грешка ако би заинтересовани за прављење омлета поверовали да је то могуће, тј. да се он састави од много делића омлета. Тако је и са граматиком. Оно што видимо и оно како је то настало потпуно су две различите ствари. Било би наивно поверовати да је исказ *Мара је имала мало јајње* настала кумулативним путем, односно састављањем делова исказа. Исто важи и за начин на који учимо језик. „Извођење закључака о процесу усвајања језика из његовог производа (граматике) јесте као извођење процеса 'омлетирања' из омлета. Или, како би се у овом случају рекло, извођење закључака о пилету на основу јајета.“<sup>6</sup> А управо је, на жалост, та поставка и сувише дуго опстала у основи предавања страног језика: „Ако предајете производ, процес ће се сам о себи побринути.“ Ово је омлет. Исецај га. Е, сад можеш видети како он изгледа изнутра. Одлично. Јесте ли спремни? Хајде, сад и ви направите сличан! Еквивалент овоме у настави страног језика је следећи: 'Ја ћу, као наставник, исећи језик у пуно малих комада који се зову *фрамајика* тако да ћеш ти, као ученик, моћи поново да их саставиш у стварној комуникацији.“<sup>7</sup> Укратко, описивање употребљеног језика није исто што и језик у употреби. Они који приликом предавања језика само описују језик и анализирају га нису свесни да су производ и процес две потпуно различите ствари. Отуда се јављају проблеми и у настави српског језика као страног. Неопходно је поред дедуктивног приступа увести и индуктивни. Процес учења није реплика и не прати предавање онако као сенка што прати предмет<sup>8</sup>. Важно је припремати такве вежбе које ће се заснивати не само на анализи, већ и на синтези. *Наносна информација (input)* није једнака *уносној информацији (intake)*. Једним слушаоцима ће више одговарати вежбања анализе, она намењена левој страни мозга, док ће другима више пријати вежбања са синтезом, односно она која се односе на десну страну мозга. Ако се, при том, још има у виду Гарднеров<sup>9</sup> модел вишеструке интелигенције, данас општеприхваћен, као и индивидуалне стратегије и стилови учења, онда се може само замислити колико је учење сложено као процес и од чега све зависи унета информација (*intake*) и изградња граматике. Обликовање нано-

<sup>6</sup> Thornbury, S. 2004. 1-2.: „Inferring the process of language acquisition from its product (grammar) is like inferring the process of 'omeletting' from the omelette. Or, for that matter, inferring the chicken from the egg.“

<sup>7</sup> Исто, 2.: „The language teaching equivalent is: 'I, the teacher, will cut the language into lots of little pieces - called grammar-so that you, the learner, will be able to reassemble them in real communication.'“

<sup>8</sup> Vygotsky, L. S. 1978.91.

<sup>9</sup> Gardner, H. 1983.

сне информације и података у њој, које врши ученик, подложен је даљем обликовању (прилагођавању) које може довести до поновног структурирања система у развоју тј. страног језика. У процесима обликовања информације, значење је примарно а форма је секундарна.“ Однос између обликовања наносне информације и изградње граматике је у томе што обликовање уносне информације одређује количину података до којих механизми за грађење граматике имају приступ.“<sup>10</sup> „Слушаоци(ученици) процесирају значењске речи (content words) из наносне информације пре него било шта друго. Ако је то тако, онда се унети подаци за један граматички систем у развоју састоје од лексема без граматичких оператора.“<sup>11</sup>

Чињеница да се „лексичке категорије усвајају пре функционалних“<sup>12</sup> оправдава индуктивно учење граматике. Ако је „модел обликовања наносне информације комплементаран са моделом изградње граматичких механизма као што је универзална граматика“<sup>13</sup>, онда се у неким сегментима може наћи сличност у усвајању матерњег и страног језика. Познато је да је странцима веома тешко да савладају категорију перфективних глагола у српском језику. Поставља се као питање како одредити *наносну информацију (input)* да би се добила *унета информација (intake)* и обезбедила *излазна информација (output)*? Како предати наносну информацију да би се стекли услови да је сваки слушаоцима оптимално обликује? Следећи примери показују процес усвајања перфективних глагола код детета од две године и седам месеци коме је српски матерњи језик. Процес је индуктиван. Дете открива скривену граматичку путем техника откривања. Рађа се свест о граматички. У примерима 8, 12 и 13 показује се процес усвајања префикса *{раз-}*. То усвајање се одвија кроз покушај и погрешку и кроз поновно структурирање постојећег минималног граматичког система. Ако се изузме немогућност изговора фонеме / r / и њена замена фонемом / l / као и замена / z / денталима / t / и / d /, уочава се да је префикс *{раз-}* правилно употребљен у примерима 8 и 13 (*лашћолодила*, *лагбацала*) док у примеру 12 није. У примеру 12 јавља се оно што когнитивни психолози називају *креативном конструкцијом*.<sup>14</sup> Пре-

<sup>10</sup> Braid, S. M. 1999. 106.: „The relationship then between input and grammar building is that input processing determines the body of data to which the grammar-building mechanisms have access.“

<sup>11</sup> Исто. 106.: „If the learners process content words in the input before anything else, then the intake data to the developing grammatical system consist of lexical items without grammatical functors.“

<sup>12</sup> Исто. 106.: „lexical categories are acquired before functional categories.“

<sup>13</sup> Van Patten in: Braid, S. M. 1999. 106. „Van Patten sees the Input Processing Model as complementary to a model of grammar-building mechanisms such as Universal Grammar.“

<sup>14</sup> Lightbown, P. S. and N. Spada. 1997. 26.: „This theory is sometimes called *creative construction* hypothesis. Learners are thought to 'construct' internal representations of the language being learned. One may think of these internal representations as 'mental pictures of the target language.'“

ма тој хипотези, „они који уче језик, уче га тако што 'конструишу' интерне представе о језику који се учи. Те унутарње представе се могу сматрати 'менталним сликама' језика циља.“

Дете је аналогичном према глаголима који значе и “враћање, окретање радње на другу страну, супротну од оне што је значи глагол у основи као што је глагол *размошати* према *мошати*“,<sup>15</sup> створило глагол *лагобукла*. Глагол \* *разобући* стоји наспрам глагола *обући* у дететовој менталној слици матерњег језика. Док је ментална слика приближна, механизам је савршен јер показује дејство универзалне граматике (language acquisition device)<sup>16</sup>. Креативна конструкција јесте доказ да дете врши обликовање наносних информација прилагођавајући их свом постојећем граматичком систему у развоју. Претпоставља се да је дете било изложено сличним глаголима. Очигледно је да је оно до спознаје правила дошло индуктивним путем, на основу свог искуства. Из разговора са мајком детета испоставило се да су се њих две играле са вуницом и да су једно клупче више пута мотале и размотавале.

#### ПЕРФЕКТИВНИ ГЛАГОЛИ

У језику **Иване Б.** (старе 2,7), септембар, 2006.<sup>17</sup>

- 1 Молам ПОКУПИТИ кокице. (Морам покупити коцкице.)
- 2 Оту каицу. ПОКУЦАЛО меко. (Хоћу кафицу. Прокључало млијеко.)
- 3 Боли, боли. Нете ПЛОТИ. (Неће проћи.)
- 4 Ајде да ЗАПАКУЈЕМО пакетит. (пакетић.)
- 5 УПАЛА се кута. (Распала се кућа.)
- 6 ИДАТИ ТУ ван и ПЛЕПАТИ Лукија. (Изаћи ћу ван и препасти Луку.)
- 7 ПЛЕТЛА там фама. (Прешла сам сама.)
- 8 ЛАГПОЛЕДИЛА там фе у тукије. (Распоредила сам све у кутије.)
- 9 Јој ДОТАО тата! (Дошао.)
- 10 НАПЛАИЛА там лутак. (Направила сам ручак.)
- 11 Дмај ПОЛЕТИО (Змај је полетио.)
- 12 ЛАДОБУКЛА там те. ПЕФУЦИ. (Разобукла сам се. Пресвуци ме.)
- 13 Луки ЛАДБАЦАЛА кокице. (Лука је разбацао коцкице.)
- 14 Пан Боб СИСЛОНИО. (Спанц Боб је изронио.) [Sponge Bob Squarepants]
- 15 Деда ПАЛИО лотил. (Дјед је запалио роштиљ.)
- 16 ПЛЕТЛЕ тмо улигу. (Прешле смо улицу)
- 17 ПОБЕГЛА там ид тобе. (Побјегла сам из собе.)
- 18 НАГПИ јот. (Наспи још.)
- 19 Паткица ИДЈОНИЛА! (Паткица је изронила.)
- 20 ПАДНЕМ и ПЛОТПЕМ кайту у Тудли. (Паднем и проспем кафицу у Тузли.)

<sup>15</sup> Стевановић, М. 1981. 445.

<sup>16</sup> Chomsky, N. 2002.

<sup>17</sup> Ивана Б. је Ивана Бабић, кћерка Жељке Бабић, асистента на Филозофском факултету у Бањој Луци, којој се захваљујем на томе што је снимала и записивала Иванине разговоре.

- 21 Мама те ми НАТУТИ. (Мама ће ми насути.)
- 22 УДЕЛА сам с двије луке. (Узела сам са двије руке.)
- 23 ВИДЕЛА там те. (Видјела сам те.)
- 24 ПОНЕЛА там типелите. (Понијела сам ципелице.)
- 25 УТАТИЛА там те. И УПИШКИЛА там те. (Укачила сам се. И упишила сам се.)
- 26 ДАЛУЛАЈ ме. (Заљуљај ме.)
- 27 ПОПЕТЕНИ су компелити. (Кромпирићи су препечени.)
- 28 ИТОПИО те тапун. (Истопио се сапун.)
- 29 ИТЕКЛА вода ид кадице. (Истекла је вода из кадице.)
- 30 Ја ту тад да ОПЕЛЕМ дубе. (Ја ћу сад да оперем зубе.)
- 31 ПОТЕКЛА там те. (Посјекла сам се.)
- 32 ЛАБИЛА те тата. (Чаша се разбила.)
- 33 ОБИТАЛА там те. (Обрисала сам се.)
- 34 НАЛУТИЛА там те. (Наљутила сам се.)
- 35 Мама ПОПИ лекит. (Мама, попиј љекић.)

Овај пример са усвајањем перфективних глагола показује да су мала деца већ осетљива на посебност сложеница и на њихове структурне карактеристике. Гери Либен (Gary Libben : 2006) каже да „ако се сложеница довољно често показује, тако да може да се лексикализује, она се онда чува као представа која може да се дозове у памет као целина. Ово, међутим, не затвара процес морфолошке декомпозиције за ту реч, нити пресеца везе између целе сложене речи и њених конституентских морфема.“<sup>18</sup> Иако се код Иване рађа свест (consciousness-raising) о деловима сложенице, она није усвојила сложеницу састављањем делова, већ је чува представљену као целину у свом менталном лексикону. Какве су импликације оваквог експеримента на учење српског језика као страног? Он показује да учење страног језика треба посматрати као процес и да у учioniци треба развијати и оне приступе који за циљ имају усвајање језика.

#### ЛИТЕРАТУРА

- Ausubel, D, A. 1963. *Cognitive Structure and the Facilitation of meaningful verbal learning*, Journal of Teacher Education 14,217–221.
- Braidi, S. M. 1999. *The Acquisition of Second-Language Syntax*. London: Arnold.

<sup>18</sup> Libben, G. 2006.6.: „If a compound word has been presented often enough so that it can be lexicalized, it is stored as a representation that can be retrieved as a whole. This, however, does not shut down the process of morphological decomposition for that word, nor does it sever links between the whole compound word and its constituent morphemes.“

- Vygotsky, L. S. 1978. *Mind in Society*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Gardner, H. 1983. *Frames of Mind: The theory of multiple intelligences*, New York: Basic Books.
- Krashen, S. 1982. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Libben, G. et al. 2006. *The Representation and Processing of Compound Words*. Oxford: Oxford University Press.
- Lightbown, P. M. and N. Spada, 1997. *How Languages are Learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Nunan, D. *Language Teaching Methodology*. Herfordshire: Phoenix ELT.
- Нушић, Б. Аутобиографија. Горњи Милановац: Дечје новине.
- Стевановић, М. 1981. *Савремени српскохрватски језик I*, Београд: Научна књига.
- Thornbury, S. 2002. *How to Teach Grammar*. Harlow, Essex: Longman.
- \_\_\_\_\_ 2004. *Uncovering Grammar*. Oxford: Macmillan Heinemann ELT.
- Field, J. 2005. *Language and the Mind*. London: Routledge.
- Chomsky, N. 2002. *On Nature and Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

*Smiljka Stojanović*

## OVERT AND COVERT GRAMMAR

### Summary

Some of the pedagogical implications of the inductive approach (covert) in teaching grammar have been outlined in this article. From a grammatical point many language programmes and teaching materials are based on the deductive approach (overt). This model operates on the premise that learners learn the rule they are taught. They then apply these rules when they use the language. Learning by induction in which learners are not taught grammatical rules directly but are left to discover them from their experience of using the language has been neglected. This article favours an inductive approach as it is based on teaching grammar as process.

*Key words:* Overt grammar, covert, deduction, induction, learning, acquisition, creative construction, universal grammar, product, process.

*Ксенија Кончаревић*

УДК 371.671:811 163.41'243

*Православни бојословски факултет, Београд*

## О НЕКИМ ПАРАМЕТРИМА СТРУКТУРНО-САДРЖИНСКОГ ОБЛИКОВАЊА УЧБЕНИКА СРПСКОГ ЈЕЗИКА КАО СТРАНОГ У ИНОСЛОВЕНСКОЈ СРЕДИНИ

*У раду се разматрају диференцијалне црте структурно-садржинског модела учбеника српског језика намењеног носиоцима других словенских језика у односу на параметре структурно-садржинског обликовања учбеника српског језика као страног намењеног носиоцима несловенских језика.*

*Кључне речи: српски језик као страни, теорија учбеника, структурно-садржински модел учбеника, параметри квалитетна учбеника.*

Проблематика конструисања и експертисе учбеника једно је од научно и практично најрелевантнијих подручја методике наставе српског као страног језика. Конципирање и усавршавање система наставе српског језика у индословенским срединама фундаментални је, дугорочни и глобални задатак србистичке лингводидактике<sup>1</sup>, чије остварење подразумева разраду теорије учбеника српског језика као основног наставног средства и једног од најрелевантнијих инструмената оптимизације наставног система у целини и посебно наставног процеса, посматраног у јединству препаративног, оперативног и евалуационог аспекта, као конституенте тога система. Према су у општој лингводидактици конструисани бројни методи и различити модели истраживања учбеника – дистрибутивни, оперативни, функционални, експериментални и др. (исп. Арутюнов – Трушина 1986, 5–13; Кончаревић 2002, 13–20; Кончаревић 2007), у области теорије учбеника српског језика као страног још увек не постоје такве фундаменталне студије које би омогућиле заснивање јединствених, непротивречних, стабилних и поузданих норматива израде учбеника српског као страног језика и критеријума њихове валоризације. А постојање једне овакве методолошке основе битан је предуслов унапређивања делатности ауторских тимова, односно

<sup>1</sup> Актуелност овога задатка произилази не само из значаја и специфичности учења српског језика у другим словенским земљама, него из чињенице да се српски језик на славистичким студијама у иностранству, дакле и у несловенским срединама, углавном учи у комбинацији са још неким словенским језиком, најчешће руским, који се у наставном процесу стога може користити и у својству језика посредника.

обезбеђивања концепцијског јединства међу уџбеницима који се израђују за потребе наставе српског језика у разним инословенским срединама путем заснивања глобалног модела уџбеника српског као инословенског језика за сваки појединачни образовни профил (филолошки, нефилолошки, општеобразовни, настава за одрасле), узрасну категорију или методичку стратегију (когнитивна, комуникативна, културолошка, сугестопедија или друге стратегије интензивне наставе, и сл.). Оваква јединствена нормативна основа била би драгоцене и са становишта валоризације уџбеника, пошто би омогућила да експерти, служећи се идентичном методологијом, дођу до усаглашене дескрипције и валоризације било ког конкретног уџбеника, те да се у релативно кратком року може извршити фактички и вредносни опис обимнијег корпуса уџбеника намењених настави српског језика у инословенским срединама. Разуме се, теоријске основе израде и валоризације уџбеника српског као инословенског језика нужно би поседовале динамички, изменљив карактер, пратећи промене у заснивању метода наставе, формулисању циљева и задатака наставног рада, одабиру наставних садржаја, појаву нових научних спознаја у лингводидактици и општој теорији уџбеника. Како се такве веће квалитативне промене у теорији уџбеника дешавају на сваких 10–15 година (Вятютнев 1988, 72), то значи да и практична решења на плану уџбеничке нормативистике, политике и критике уџбеника (о овим терминима в. детаљније Арутюнов 1990, 11–14) изискују непрестано иновирање и прилагођавање новим условима.

Као полазну основу за разраду јединствених концепцијских основа уџбеника српског као инословенског језика, по нашем мишљењу, најцелисходније је, барем на данашњем стадијуму развоја методике наставе српског језика као страног, узети комплексни системско-структурно-садржајни модел, који смо подробно разрадили на материјалу уџбеника руског језика у српској говорној и социокултурној средини (исп. Кончаревић 1997; Кончаревић 2002). У овом моделу уџбеник се посматра као систем логичких конструкта – предикције, садржаја, спољашње и унутрашње структуре и супстанције – од којих сваки, са своје стране, представља засебан систем сачињен од низа компонената нижег реда са специфичним функционално-онтолошким одликама, саставом елемената, карактером веза и односа међу њима. Суштина модела састоји се у идентификовању, а затим и прескриптивном заснивању свих конституената (а) предикције уџбеника (психолошки, дидактички, методички чиниоци), (б) његове спољашње структуре на мета, макро и микроплану (рецимо, макроплан подразумева издвајање текстотеке и вантекстуалних компоненти, при чему се у оквиру првог анализирају инструментално-практични, теоријско-спознајни и инструктивни текстови са њиховим подтипovima, а у оквиру другог блока – апаратура организације усвајања, апаратура оријентације и илустративни материјал, опет са даљим рашчлањивањем на конституенте нижег реда); (в) унутрашње структуре, где

објекат посматрања представљају праксеоинформацијски, праксеометодички и праксеосемиотички аспект са њиховим конституентама и (г) садржаја, са издвајањем лингвистичког, комуникативног, фабуларног, екстралингвистичког и методичког аспекта, опет са даљим рашчлањивањем на конституенте (о овим категоријама в. детаљније Кончаревић 2002, 21–56, 59–72, 161–165). Опис и анализа базичних категорија уџбеника у овом приступу, како видимо, спроводе се од средстава дидактичког обликовања уџбеника ка њиховим функцијама. Наредни корак, који би значајно окретање функционалном приступу, али чији је нужан предуслов заснованост структурно-садржинског модела уџбеника српског као инословенског језика (о функционалном приступу у општој теорији уџбеника в. у: Пешић 1998; Плут 2003), представљало би проучавање уџбеника и у обрнутом смеру – од функција, односно општих, принципијелних захтева који се постављају пред уџбеник ка средствима дидактичког обликовања помоћу којих се те функције реализују, односно ка конкретним конструкцијским решењима посматраним на два плана: (а) структуралне компоненте уџбеника и (б) организациони принципи на основу којих се делови организују у функционалну целину (концепт модела засновали смо у: Кончаревић 2005, 243–251).

У којим параметрима је најочљивији специфични утицај чиниоца генетске и типолошке сродности језика који се учи (српског) и матерњег (инословенског) језика и културе студента на дидактичко обликовање уџбеника?

У процесу конструисања уџбеника српског као инословенског језика матерњи језик одређује и условљава дидактичко обликовање његових структурних (пре свега праксеоинформацијског аспекта унутарње структуре, микроструктуре лекције и посредно мета- и макроструктуре) и садржинских аспеката (избор и презентација лингвистичких и комуникативних садржаја). Матерња култура, са своје стране, саставни је део лингвокултуролошког, а у зависности од избора материјала текстотеке евантуално и фабуларног садржаја уџбеника и чинилац дидактичког обликовања појединих елемената макроструктуре (инструментално-практични текстови, илустративни материјал).

Најизразитији утицај блискост језика врши на обликовање праксеоинформацијског аспекта унутрашње структуре уџбеника. Тако, нормативи о пожељној учесталости уџбеничке лексике (њихов преглед дајемо у: Кончаревић 1997, 378–379) не могу бити универзални, већ се знатним делом морају изводити из методичке типологије лексике са становишта тежине њеног усвајања у конкретној говорној средини. Рецимо, најмању тешкоћу у процесу усвајања српског језика у инословенској средини представљају лексеме чији је материјални омотач у оба језика исти, а значење исто или приближно једнако; у условима руско-српског билингвизма ова категорија, по налазима Вере Николић базираним на анализи речника-минимума обима од 2000 лек-

сема, обухвата 36,11% вокабулара тога опсега, и за њено усвајање довољно је, по нашем мишљењу (одавде и даље позивамо се на методичку типологију лексике и нормативе изложене у: Кондратьева 1964, 75–77; Шабалин 1973,46; Леонтјев 1975, 96; Колесникова 1977, 14; Бейкмане – Инфантјев 1981, 136; Костомаров – Митрофанова 1988, 86; Кончаревић 2004, 167–170), обезбедити 3–5 уџбеничких понављања. Следи групација речи са сличним материјалним омотачем и истим или приближним значењем, а затим и класа речи са истим или сличним кореном и истим или сличним значењем; ово су јединице средње тежине, где нам се чини оправданим обезбедити 5–10 понављања (укупно 16,73% речника-минимума). Високом тежином одликује се 3,25% речи код којих је корен исти или приближно једнак по звучању, док је значење неједнако, али се налази у истој семантичкој сфери, и где се залажемо за 11–15 понављања. Исто бисмо у начелу предложили и за скупину у којој су материјални омотач и значење исти или приближно једнаки, али је стилска вредност лексема у два језика различита (нпр. у руском је реч неутрална, а у српском представља архаизам), а која је у лексичком минимуму заступљена са 2,99%. Највећом тежином за усвајање одликују се међујезички хомоними (7,10%): овде сматрамо умесним 15–20 уџбеничких понављања. Најзад, у доста бројној категорији речи са истоветним значењем, а различитим материјалним омотачем (33,82%) тежина усвајања свакако ће зависити од дужине, фонетских карактеристика материјалног омотача, валентностних својстава сваке конкретне јединице усвајања, психолошке блискости њеног значења студентима одређеног профила или ученицима одређеног узраста, али се у начелу за њих као прихватљива норма може узети 5–15, а као оптимална 11–15 уџбеничких понављања. Или: с обзиром на чињеницу да у условима руско-српског билингвизма потенцијалној рецепцији подлеже 52–53% јединица из лексичког минимума обима 2000 лексема (Николић 1979, 50), нормe дозирања нових речи по тексту и по наставном часу могу бити подигнуте за одговарајући проценат, што омогућава интензивније усвајање српског у инословенским у односу на несловенске средине. Овде смо, с обзиром на природу наше теме и ограниченост обима, изложили само нормативне аспекте ове проблематике, док смо један покушај емпиријске анализе праксеинформацијског аспекта уџбеника српског језика као инословенског по критеријумима дозирања и понављања лексике понудили у: Кончаревић 2006, 399–402).

На нивоу спољашње структуре вођење рачуна о генетској сродности језика битан је елемент креирања микроструктуре лекције. Тако, једно од најважнијих и најосетљивијих питања у овом домену односи се на сукцесивно или симултано увођење нове лексичке и граматичке грађе. Иако је став да је састављач уџбеника дужан да поштује начело једне тешкоће, према коме се „граматичка навика може формирати једино на основу оних лексичких јединица којима ученик влада довољно добро“, и обрнуто (Елинек 1981,

75) постао својеврсна методичка аксиома, а ово, са своје стране, имплицира увођење нове лексике у другом тексту у односу на нови граматички материјал, експертиза уџбеника руског језика за српске школе (Кончаревић 2002, 146–149) показала је да у случајевима у којима је могуће претпоставити деловање механизма фацилитације (позитивног трансфера) могуће поступити и другачије. Наиме, граматичке категорије чије се значење и функција лако идентификују на основу међујезичке аналогije не представљају већу тешкоћу за усвајање, и аутор њиховим смештањем, примера ради, у иницијални текст, који пласира основне лексичке елементе теме, омогућава студентима да примене интуитивно-сензуалну стратегију усвајања, односно да без ослонца на правила, објашњења, обрасце парадигми уоче потребне законитости. Начела једне тешкоће, међутим, потребно је придржавати се код категорија где постоји изразитије размимоилажење српског и матерњег језика студента.

На равни макроструктуре највећег удела генетска блискост језика има при обликовању теоријско-спознајних текстова и апаратуре организације усвајања. Елементи конфронтационог приступа (о њиховом уделу у високошколској настави српског као страног језика в. Кончаревић 2004, 407–415) представљају пожељни саставни део теоријско-спознајних текстова, под условом да су дидактички транспоновани у односу на конфронтирање у фундаменталној лингвистици, односно да се одликују системношћу, терминолошком адекватношћу (усаглашеност употребе термина са терминолошком базом стеченом у настави граматике матерњег или другог инословенског језика), двосмерношћу, синхронијском оријентацијом, минимизираношћу, узимањем у обзир потенцијалне интерференције или фацилитације при усвајању (о критеријумима дидактичког преобликовања конфронтационе анализе в. у: Јусупов 1987, 193–200). Ово се посебно односи на тзв. „отворено“, односно експлицитно конфронтирање, чија је примена оправдана нарочито у случајевима постојања методички релевантних разлика које се манифестују у облику (а) недиференцијације (неразликовања у српском језику оних црта које у матерњем или другом инословенском језику нису диференцијалне природе, нпр. неразликовање родова у множини: *дечаци су њевали, и девојчице су \*њевали; прагови су леи, и села су \*леи*), (б) супердиференцијације (увођења у српски језик црта које му нису својствене, али постоје у матерњем или другом инословенском језику, нпр. уношење опозиције „*ићи њешице*“ : „*ићи њревозним средсџвом*“ у српски систем глагола кретања: *Када кренемо на њуш, \*њовешћемо њклоне њријашћелима*) или (в) реинтерпретације (интерпретирања црта српског језика на начин како се реализују на матерњем или другом словенском језику, нпр. додавањем страних флексија: *\*овому човеку, \*ја мисљу, \*на сџоле*) (о типологији узрока и манифестацијама интерферентних грешака у условима руско-српскохрватског билингвизма в. Менац 1981, 27–35), као и у оним случајевима мето-

дички релевантних сличности у којима постоји могућност погрешног успостављања унутарјезичке аналогije, која се читује у грађењу облика или конструкција сходно већ познатом моделу, али уз нарушавање система или нормe, типа: *илакаџи* – \**илакам*, \**илакај*; *узак*, *драј*, *висок* – комп. \**уџији*, \**драџији*, \**виџији*; *небо*, *око* – ном. мн. \**неба*, \**ока* и сл.. Конфронтирање се у поменутим случајевима спроводи у теоријско-спознајним текстовима било директним указивањем на међујезичке односе уз поткрепљење примерима (дедуктивно закључивање), било навођењем језичких чињеница са задатком њиховог упоређивања и генерализовања добијених резултата (индукција). Код „скривеног“, имплицитног конфронтирања, оправданог пре свега у случајевима постојања методички релевантних сличности, тежиште се преноси на апаратуру организације усвајања, тако да већ сама селекција грађе и организација аутоматизације њеног усвајања без посебних теоријско-спознајних коментара у уџбенику омогући међујезички трансфер (за овај поступак определили су се, сасвим оправдано, аутори најновијег уџбеника намењеног руским студентима *Сербский язык*<sup>2</sup> приликом презентације категорије аниматности / инаниматности, конјугирања глагола на *-оваџи* / *-иваџи*, грађења и употребе одричних заменица са префиксом *ни-* и др.). У оквиру апаратуре организације усвајања највише могућности за уочавање методички релевантних истоветности, сличности и разлика између двају језика пружају преткомуникативна вежбања усмерена на етапу припреме самосталног везаног исказа путем имитације обрасца, опсервирања и уочавања везе између формалног и садржинског плана јединица намењених усвајању, али и поједини типови условно-комуникативних и вежбања за трансфер (имитирање у најужем смислу, опсервирање језичких појава и елемената, њихово упоређивање и објашњавање, идентификовање облика, самостално извођење правила (генерализације) или закључка (инструкције), разврставање језичких појава и елемената у класе и категорије, опсервирање праћено превођењем на матерњи језик, индиректно опсервирање, праћено или прикривено екстралингвистичким – графомоторним, спознајним, ликовним и др. операцијама у вези са језичким материјалом – исп. Вохмина 1993, 116–120; Кончаревић 2002, 124–128). Стога не изненађује налаз да су конфронтационо усмерена вежбања у домаћим уџбеницима руског језика представљена далеко шире и са већом лепезом методичких решења него што је то случај са уџбеницима израђеним у Русији који нису намењени неком конкретном језичком и социокултурном аудиторijуму (Кончаревић 1997, 257).

На равни метаструктуре сродност матерњег и српског као страног језика може омогућити раније укључивање неких компонената у уџбенички

комплет у односу на друге, генетски и типолошки удаљеније језике: имамо у виду пре свега могућност бржег инкорпорирања хрестоматије, с обзиром на израженију фацитацију у рецептивним видовима говорне делатности, као што и потреба приоритетног развоја продуктивних умења може бити задовољена стварањем специјалних граматичких приручника, приручника за конверзацију, речника и других компонената комплекта активног типа (исп. Станкович 1997, 155).

Селекција и презентација језичких и говорних садржаја у уџбенику српског као инословенског језика мора бити базирана на максималном коришћењу фацитационих и максималном сузбијању интерферентних утицаја матерњег језика. А на дубинском плану фабуларног садржаја (комплекс социјализацијских правила и вредносних система који се нуде у уџбенику) потребно је фаворизовати заједничке елементе и интересе у репродукцији и саморепродукцији културе и друштвене свести код Словена, односно максимално користити истоветности на плану језичке свести двеју етнокултурних заједница. Тако, за састављаче уџбеника српског језика за припаднике других словенских култура може бити индикативан налаз о високој заступљености социјализацијских порука из области „интерперсонални односи“ у српским уџбеницима руског језика за општеобразовни профил (36,78% од укупног броја социјализацијских порука), о фаворизовању отворености према људима, уважавања друге личности, алтруизма, дружељубивости, душевности и топлине (исп. Кончаревић 1997, 492–510, 514–515), што свакако проистиче из хуманистичке оријентације („человеко-другоцентричности“) (Уфимцева 1996, 148) језичке свести носилаца обе националне културе. Слично важи и за селекцију и презентацију екстралингвистичких (особито лингвокултуролошких) садржаја, нарочито уколико се имају у виду залагања поборника комуникативног приступа за паралелизам презентације страних и националних садржаја (Арутюнов 1987, 53) (детаљну емпијску и пројективну анализу дидактичког обликовања културолошких и лингвокултуролошких садржаја на свим равнинама структуре уџбеника српског језика као инословенског понудили смо у: Кончаревић 2005а, 217–228).

Блискост језика и култура, као што смо показали, неизоставан је чинилац структурно-садржинског обликовања уџбеника српског језика као страног у инословенској средини. Специфична обележја која проистичу из генетске, типолошке и социјалне (културолошке) блискости српског са језиком земље студента или другим словенским језиком као језиком посредником у знатној мери модификују глобални модел уџбеника за сваки конкретни образовни профил, узраст, етапу учења и одабрани методички приступ.

<sup>2</sup>М. Маркович, Е. Йоканович-Михайлова, М. П. Киршова, В. Н. Зенчук, *Сербский язык. Учебник*. Москва, 2002, 492 с.

## ЛИТЕРАТУРА

- Арутюнов 1987 – А. Р. Арутюнов, *Конструирование и экспертиза учебника*. Москва, 1987, 109 стр.
- Арутюнов 1990 – А. Р. Арутюнов, *Теория и практика создания учебника русского языка как иностранного*. Москва, 1990, 167 стр.
- Арутюнов – Трушина 1986 – А. Р. Арутюнов, Л. Б. Трушина, *Современный учебник русского языка для иностранцев и внедрение его в учебный процесс*. // В. В. Морковкин, Л. Б. Трушина (ред.), *Учебники и словари в системе средств обучения русскому языку как иностранному*. Москва, 1986, стр. 13–24.
- Бейкмане – Инфантьев 1981 – Э. Бейкмане, Б. Инфантьев, *Комплекты учебных и методических пособий по русскому языку для IV–VIII классов*. // М. Ф. Семенова, Б. Т. Инфантьев, Г. П. Глазунова (ред.), *Научные основы учебника русского языка (для школ с латышским языком обучения)*. Рига, 1981, 136–166.
- Вохмина 1993 – Л. Л. Вохмина, *Хочешь говорить – говори. 300 упражнений по обучению устной речи*. Москва, 1993, 176 стр.
- Вятютнев 1988 – М. Н. Вятютнев, *Методологические аспекты современной учебника русского языка как иностранного*. // Русский язык за рубежом, 1988, 3, стр. 71–76.
- Елинек 1981 – С. Елинек, *Проблемы построения параграфа (урока) в школьных учебниках русского языка*. // А. Н. Щукин, Е. М. Верещагин (ред.), *Методика преподавания русского языка за рубежом*. Москва, 1981, стр. 71–78.
- Колесникова 1977 – А. Ф. Колесникова, *Проблемы обучения русской лексике*. Москва, 1977, 80 стр.
- Кондратьева 1964 – В. А. Кондратьева, *Опыт определения количественных критериев отбора учебного материала*. // Советская педагогика, 1964, 1, стр. 72–87.
- Кончаревић 1997 – К. Кончаревић, *Структура и содержание учебника русского языка за основну школу*. Докторска дисертација. Београд, 1997, 586 стр.
- Кончаревић 2002 – К. Кончаревић, *Савремени учебник страног – руског језика: структура и садржај*. Београд, 2002, 199 стр.
- Кончаревић 2004 – К. Кончаревић, *Конфронтирање у високошколској настави граматице српског језика као страног*. // Славистика, 2004, 8, стр. 407–416;
- Кончаревић 2005а – К. Кончаревић, *Презентација српске културе у уџбеницима српског језика као страног: теоријски оквир и конструкцијска решења*. // Научни састанак слависта у Вукове дане, 34/1, 2005, стр. 217–228.
- Кончаревић 2005б – К. Кончаревић, *Функционални модел анализе уџбеника страног (руског) језика: теоријско-методолошке основе*. // Славистика, 2005, 9, стр. 243–251.
- Кончаревић 2006 – К. Кончаревић, *Нека питања презентације лексику у настави српског језика у индословенској средини (теоријски оквир и уџбеничка реализација)*. // Научни састанак слависта у Вукове дане, 35/1, 2006, стр. 395–405.
- Кончаревић 2007 – К. Кончаревић, *Актуелни методи и модели експертизе уџбеника страног (руског) језика: стање и перспективе*. // Међународни конгрес „Примењена лингвистика данас“ (Београд, 28–30. септембар 2006). Друштво за примењену лингвистику Србије и Црне Горе, Београд, 2007 (у штампи).
- Костомаров – Митрофанова 1988 – В. Г. Костомаров, О. Д. Митрофанова, *Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам*. Москва, 1988, 157 стр.
- Леонтьев 1977 – А. А. Леонтьев, *Память в усвоении иностранного языка*. // Иностранные языки в школе, 1975, 3, стр. 91–96.
- Менац 1981 – А. Менац, *Типы индиференции при изучении русского языка носителями сербохорватского языка*. // А. Н. Щукин, Е. М. Верещагин (ред.), *Методика преподавания русского языка за рубежом*. Москва, 1981, стр. 27–35.
- Николић 1997 – В. Николић, *Проблеми у настави руске лексику*. Београд, 1979, 127 стр.
- Пешић 1998 – Ј. Пешић, *Нови принцип структурне уџбеника. Теоријски принципи и конструкцијска решења*. Београд, 1998, 207 стр.
- Плут 2003 – Д. Плут, *Уџбеник као културно-идејни систем*. Београд, 2003, 421 стр.
- Станкович 1997 – Б. Станкович, *К вопросу о принципах методики обучения сербскому языку в индославянской среде*. // Вестник Московского университета, Сер. 9, Филология, 1997, 2, стр. 151–156.
- Уфимцева 1996 – Н. В. Уфимцева, *Русские: опыт еще одного самопознания*. // Н. В. Уфимцева (ред.), *Этнокультурная специфика языковой сознания*. Москва, 1996, 139–162.
- Шабалин 1973 – М. Н. Шабалин, *Теоретические основы учебника второго языка (на материале русского языка в нерусской аудитории)*. Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук. Москва, 1973, 53 стр.
- Юсупов 1987 – У. К. Юсупов, *Лингводидактический аспект соиспавительного изучения языков*. // В. Н. Ярцева (ред.), *Соиспавительная лингвистика и обучение неродному языку*. Москва, 1987, 193–200.



Ксения Кончаревич

О НЕКОТОРЫХ ПАРАМЕТРАХ СТРУКТУРНО-СОДЕРЖАТЕЛЬНОГО  
ОФОРМЛЕНИЯ УЧЕБНИКА СЕРБСКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО В  
ИНОСЛАВЯНСКОЙ СРЕДЕ

## Резюме

В работе рассматриваются дифференциальные черты структурно-содержательной модели учебника сербского языка, предназначенного для носителей других славянских языков, по сравнению с параметрами структурно-содержательно-го оформления учебника сербского языка для неславян. Автор показывает, что в процессе конструирования учебника СКИ родной язык студентов обуславливает дидактическое оформление его структурных (прежде всего прагматическо-информационного аспекта внутренней структуры, микроструктуры урока и, косвенно, мета- и макроструктуры) и содержательных аспектов (отбор и подача языкового и речевого материала). Культура изучаемого языка, со своей стороны, является составной частью лингвокультурологического, а в зависимости от отбора материалов текстотеки и фабульного содержания учебника, а также определяющим фактором оформления отдельных элементов макроструктуры (инструментально-практические тексты, иллюстративный материал).

*Ключевые слова:* сербский язык как иностранный, учебниковедение, структурно-содержательная модель учебника, параметры качества учебника.

Рајна Драићезић  
Филолошки факултет, БеоградУДК 811.163.41'373  
811.163.41'37  
811.167.8:811.163.41О КУЛТУРНО СТЕРЕОТИПНИМ ПОЈМОВИМА У  
СРПСКОМ ЈЕЗИКУ

*У овом раду се говори о утицају културних стереотипа на значења лексема. У процесу учења српског језика као страног предавач је гужан да предочи странцима културолошке наносе који обликују значења лексема и утичу пре свега на кононотацијски семенит лексичког значења. Стереотипи се могу разликовати од културе до културе, а неки од њих су универзални. То ће у раду бити приказано на примерима из српског и из неких страних језика. Истраживање је теоријски засновано на дистинкцији између културно стереотипних и културно аморфних појмова, коју је разрадио Чарлс Озгуд.*

*Кључне речи:* српски језик, значење речи, културно стереотипни појмови, културно аморфни појмови.

Половином 20. века велику пажњу у хуманистичким наукама, па и у лингвистици, привукла је техника семантичког диференцијала Чарлса Озгуда (исп. Озгуд и Снајдер 1969, Озгуд 1975, Грин 1975). Као што је добро познато, циљ ове теорије и технике био је мерење конотације лексема. Пошто је техника семантичког диференцијала осмишљена као истраживање у којем учествују говорници различитих језика и култура, њени резултати су бар двоструко корисни – за испитивање конотативног аспекта лексичког значења и за компаративно проучавање култура. Резултати Озгудових испитивања показују друштвену и културну условљеност конотације, као важног сегмента лексичког значења, па самим тим и целокупног значења лексема.

До сличног закључка дошли су и многи научници пре и после Озгуда, али директну инспирацију за овај рад добили смо у терминима Чарлса Озгуда **културно стереотипни појмови** и **културно аморфни појмови**.

Према Озгуду, постоји универзалан оквир који се налази у основи афективне сфере језика, али и културне специфичности. Културно стереотипни појмови у оквиру једне културе су они које су сви испитаници оценили слично на задатим скалама за мерење семантичког диференцијала, а ако су одговори неусаглашени, реч је о културно аморфним појмовима. Раг је, на пример, веома стереотипан по начину квалификовања код Американаца, али веома аморфан код Индуса. *Веровање* је врло стереотипан појам за све народе, осим за Холанђане. За Американце, Холанђане и Индусе појам *нага* је стереотипнији од појма *будућности*. Код свих група осем код Индуса *жена* је разноврсније оквалификована (дакле, аморфнија је) од појма *девојка* (дакле,

тај појам је стереотипнији). Код свих група осим код Авганистанаца *мачка* је стереотипнија од *иса*. На основу резултата на скалама Озгуд је дословно рачунао поларизацију или **афективни интензитет појма**. Тако је закључио да, рецимо, појмови *мајка*, *лојов*, *срце* свуда имају велики афективни интензитет. *Срећа* је веома поларизована по афективном значењу за Јапанце, али није за Американце. *Злочин* је изузетно афективан појам за све групе изузев за Индусе.

На основу одговора испитаника конотације се могу и описивати, а не само израчунавати. Тако, на пример, појам *болница* има веома различите афективне конотације код Грка у поређењу са Американцима. За Грке *болница* има конотацију топлине и дружељубивости, док за Американце носи конотацију хладне ефикасности. Ове разлике су у корелацији са културним обичајима везаним за ову институцију.

Једна од Озгудових идеја у вези са испитивањем конотације била је и израда Атласа **афективних значења**. Како наглашава Озгуд (1975: 205), упоредиве информације ове врсте о језицима требало би да имају широку употребу. Лингвисти, психолингвисти, антрополози и други биће у могућности да врше лексичке и семантичке анализе оваквих података, нпр. упоредивости семантичких поља именица које су еквивалентне када се преведу. Постоји тенденција у интересовању лингвиста за језичке универзалије и ови подаци требало би да допринесу испитивању универзалија у лексичко-семантичким аспектима језика. Атлас би, такође, требало да послужи као извор вербалног материјала са познатим афективним својствима за употребу у многим типовима међукултуралних психолингвистичких експеримената – о људској спознаји, перцепцији, учењу итд.<sup>1</sup>

Према томе, усвајање лексике неког језика подразумева и усвајање афективног семантичког слоја, који често није обрађен у речницима. Странац који учи лексичку српског језика обично се задовољава тиме да пронађе лексичке кореспонденте за српске лексеме у свом матерњем језику. Тако,

<sup>1</sup> Деведесетих година прошлог века, руски лингвиста И. А. Стернин је са великом групом сарадника засновао науку о комуникативном понашању. Циљ је испитивање вербалних и невербалних компонената комуникативног понашања различитих народа да би се истакле њихове комуникативне специфичности. До сада је објављено двадесетак књига о сличностима и разликама у комуникативном понашању између Руса и других народа. Објављен је и зборник радова о комуникативним специфичностима Руса у односу на Србе. Прикупљено је много материјала о говорним чиновима, као што је захваљивање, извињавање, поздрављање итд, а најмање грађе прикупљено је у вези са утицајем националне културе на значења лексема (о Стерниновом комуникативном понашању и о литератури у вези с тим исп. Р. Драјићевић 2004).

Крупни кораци у проучавању културно стереотипних појмова постигнути су у оквиру когнитивне лингвистике, и то у вези са изучавањем категоризације и прототипичних чланова категорије (исп. нпр. Тејлор 1991). У последње време, водећи светски семантичари озбиљну пажњу посвећују утицају културе на језик и обрнуто (исп. нпр. Вјежбица 2006; Кевечеш 2006).

међутим, остаје ускраћен за мноштво семантичких компонената, које говорници српског језика, свесно, а често и несвесно, инкорпорирају у значења лексема. Понекад су ти културолошки наноси исти у различитим језицима, али често нису.<sup>2</sup> Задатак предавача српског језика као страног јесте да помогне странцу да усвајајући значења лексема, усвоји и тај неухватљиви нанос. Ово се нарочито односи на културно стереотионе појмове, и на оне који су на путу да то постану. Културно аморфни појмови не завређују пажњу у том смислу, јер они не носе културолошки ореол, већ само индивидуални, који зависи од појединачног искуства сваког говорника понаособ.

Важно је нагласити да се у овом раду неће говорити само о **културним стереотипима**, већ и о **употребним стереотипима** лексема, који су међусобно нераскидиво повезани и често произлазе једни из других.

Дакле, типови стереотипа утканих у значења лексема могу бити различити, а овде ће се скренути пажња само на неке од њих. Усредсредимо се на оне стереотипе који утичу на значења лексема, обично у виду формирања секундарних значења.

Пре свега, треба нагласити, да постоје стереотипи којих су свесни сви говорници нашег језика и да постоје несвесни стереотипи. Осим тога, стереотипи могу бити утемељени на реалним својствима онога о коме или о чему имамо стереотип или на непостојећим особинама. Сви смо, на пример, свесни стереотипа о реалним или замишљеним особинама животиња и биљака, свесни смо и „националних предрасуда“ о особинама појединих етника или рођака, о симболици боја итд. Нисмо, међутим, свесни стереотипа које имамо, на пример, у вези са значењем глагола или придева. За особине исказане придевима постоје типични носиоци, за радње исказане глаголима, постоје типични вршиоци. Прототипични носиоци особина или вршиоци радњи разликују се или се могу разликовати од културе до културе. Ни стручњацима, а камоли говорницима једног језика, није лако да утврде прототипичне носиоце особина или вршиоце радње. Зато треба развити посебну методологију за њихово проналажење. У овом раду ће се предложити неке методолошке процедуре.

**Стереотипи о животињама и биљкама.** Као што је већ речено, говорницима су добро познати стереотипи о животињама и биљкама. Говорници српског језика верују, на пример, да су ћурка, гуска и кокошка глупе птице,

<sup>2</sup> А. Вјежбица (2006: 9) наводи примедбу једног кинеског имигранта у Аустралији. Он је описао неспоразум између свог шестогодишњег сина рођеног у Аустралији и осамнаестогодишњег рођака из Кине. Осамнаестогодишњак је на енглеском језику рекао шестогодишњаку да треба нешто да пријави васпитачици (Report to the teacher). Шестогодишњак је почео да плаче и рекао је да му се не свиђа та реч. Испоставило се да је *to report* енглески глагол који се може превести на кинески одговарајућим кореспондентом, који значи: *рећи, изјавити неке нешто*. У енглеском језику у Аустралији тај глагол има негативну конотацију, јер значи *и пријавити, издати некога*, што значи да има негативну конотацију.

да је лисица лукава, да је свиња прљава, и то не само физички, већ и духовно, да је јагње невино и недужно итд. Ни према биљкама нисмо равнодушни. Неке биљке изазивају наше дивљење (као, на пример, јела, бор, храст), а неке презир (као буква, банана). Колективна експресија о животињама и биљкама огледа се у секундарним значењима ових лексема, нарочито онда када се оне односе на људе.<sup>3</sup> Врло је важно предочити странцима колективну експресију у вези са зоонимима и фитонимима, јер се она у неким сегментима разликује од језика до језика и може довести до проблема у комуникацији.

Тако нас, на пример, студент Бернд-Кристијан Каћенски са Универзитета у Хамбургу у свом семинарском раду<sup>4</sup> обавештава, на пример, да *медуза* у немачком језику може бити и увредљиво име за *дебелу жену*, *џас* је име за лењог човека, *жаба* може означити и *џлашљивца*, *кукавицу*, *медвед* – *злог*, *снажног мушкарца*, *биво* – *онога ко многу учи или ради* (са пожељном конотацијом) итд.

Пољакиња А. Миколајчук (1998) пише о томе да је бес, љутња главна особина ђурке у колективној свести Пољака. Овај стереотип је у вези са црвеном бојом ђуркине главе и са начином на који се оглашава. Зато се именица *ђурка* и неки њени деривати у пољском језику понекад везују за љутиту особу, док се у српском језику искључиво везују за глупу особу.

Н. Ристивојевић-Рајковић (2005) у свом магистарском раду о метафорама за жене и мушкарце у српском и норвешком језику извештава о томе да у норвешком језику *џеле* може означавати одраслог, лепог мушкарца, *киш* – крупну, одраслу жену, *медвед* (као у немачком) може да означава крупног, снажног мушкарца, *банана* – глупог мушкарца, *џањ* – стабилног, непопустљивог човека итд. У неким случајевима семе колективне експресије имају другачије значење или другачију конотацију у различитим језицима. Тако је, на пример, *жаба* у српском *ружна*, *одбојна особа*, а у немачком *џлашљива особа*, *медвед* у немачком и норвешком језику има пожељно значење када се односи на човека, а у српском непожељно, *џеле* у норвешком означава лепу особу, а у српском глупу, *џањ* се у норвешком односи на стабилну, непопустљиву особу, а у српском на глупу или усамљену особу итд. Иако семантичке компоненте колективне експресије спадају у потенцијалне и налазе се на периферији семске структуре лексема – зоонима и фитонима, њихово недовољно познавање могло би довести до шума у комуникацији са Немцима или Норвежанима.

<sup>3</sup> О метафоричним асоцијацијама заснованим на семама колективне експресије и то на примерима зоонима и фитонима, исп. Д. Гортан-Премк 2004: 107–108.

<sup>4</sup> Бернад-Кристијан Каћенски је као студент-гост боравио на Филолошком факултету у Београду у зимском семестру 2004/2005. године и редовно посеђивао часове Лексикологије. У том периоду написао је и семинарски рад на српском језику о метафоричном значењу именица које означавају животиње у немачком језику.

**Стереотипи о етницима и сродницима.** Према неким лексиколозима (исп. Д. Гортан-Премк 2004: 21–22), све именице имају способност именовања, а деле се на оне које имају способност означавања и на оне које немају ту способност. Властита имена, имена етника, па и имена сродника именују, али не означавају. Именица *Војвођанин* именује човека из Војводине, али ништа не означава. Ове именице се, међутим, могу „пунити значењем“ под утицајем спољашњих, вањезичких околности. Имена етника тако добијају значења обично онда ако су њихови носиоци у суседским и културним везама са нашим народом. Тако, рецимо, не пунимо значењем именице *Словак*, *Португалац* или *Азербејџанац*, али пунимо одређеном конотацијом етнике *Црногорац*, *Босанац* или *Сремац*. Предрасуде о неким народима су универзалне и не везују се за само наш народ. Тако су, на пример, за већину народа, па и за Србе, Јапанци и Немци тачни, вредни и прецизни, Руси имају романтичну словенску душу<sup>5</sup>, Енглези су хладни итд.

Слично је и са именима сродника. Због уврежених предрасуда да је мајка добра, да је свекрва зла, да у брата или сестру увек можемо имати повећења итд, ове именице су развиле посебна значења.

Све ово треба имати у виду у предавању српског језика странцима, јер они, без посебних објашњења, не би на прави начин схватили реченице: Он је прави Црногорац или Кришћује ме као свекрва.

**Стереотипна схватања о људским особинама.** Један од закључака наше анализе придева са значењем људских особина (исп. Драгићевић 2001) био је и тај да значење придева (па и глагола, и свих несамосталних лексема) подразумева типичну ситуацију и типичног носиоца стања или особине, односно вршиоца радње, другим речима, **типичан сценарио**. Тако се, на пример, у свом прототипичном значењу храброст везује за ситуацију рата, а типичан носилац ове особине је војник. Овај сценарио би могао бити универзалан, али и не мора да буде. Због тога је важно странцу предочити прототипично значење (које је обично примарно), а у пакету са њим и прототипични сценарио. Предавач, наравно, није дужан да представи странцу типичан сценарио за значење сваке лексема, али оно што би било пожељно и сасвим довољно, било би да када први пут предочава странцу придев *храбар*, то уради у контексту: *храбар војник*, а не, на пример, у контексту *храбар ђојлед* или *храбра уверења*. Наравно да и та значења странцу треба представити, али боље би било кренути од прототипичног значења, јер је у њега уткан нанос колективне експресије. Занимљиво је и важно запазити да се тај нанос и те како успешно може представити употребом лексема у одговарајућој (прототипичној) колокацији.

<sup>5</sup> О асоцијацијама Срба о придеву *руски* исп. истраживање П. Пипера у Пипер и Стернин 2004.

Говорнику српског језика није увек лако препознатљива типична употреба неке лексеме и прототипична колокација у којој се она јавља. Једно од могућих решења за тај проблем проналазимо у асоцијативним тестовима. Навешћемо једно од таквих истраживања.

Од 65 студената Филолошког факултета тражено је да без много размишљања уз девет задатих придева напишу именицу са значењем особине којој те особине пристају. Задати придеви су: *искрен, њамешан, добар, ситрој, храбар, веран, марљив, лукав и љубоморан*. Лако су се одвојили најфреквентнији одговори. За говорнике српског језика искрен је, пре свега, пријатељ, паметан је професор/ученик, добра је мајка, строги су отац/професор, храбар је, као што је већ речено, војник, веран је муж/жена (али и пријатељ), марљив је ученик, лукави су трговац и политичар, а љубоморан је муж/жена. Проверили смо резултате и у *Асоцијативном речнику српског језика*. Осамсто испитаника чији су одговори ушли у овај речник дали су сличне одговоре.

Очигледно је да постоје прототипични носиоци особина. Они се у неким сегментима разликују од културе до културе. Странце би требало научити прототипичним колокацијама, јер се тако, кроз типичне ситуације и учеснике, осветљавају и прототипична значења оба колоката. Кроз наведени тест лако се запажају неки елементи нашег културног контекста. На пример: не верујемо политичарима и сматрамо их превртљивим, живимо у патријархалним условима у којима је отац централна фигура. Он је строг и од њега све зависи. Мајка је, међутим, добра и, вероватно, потчињена оцу.

Одговори испитаника су на нека питања врло уједначени, а на нека нису. Тако су, рецимо, најуједначенији одговори на придеве *храбар* и *ситрој*, а најмање су уједначени одговори на придев *добар*. Студенти су на *добар* често одговарали и: *друј/пријатељ* или *ћак/сугуђени*. То значи да је употреба неких придева мање условљена културним контекстом. Што су одговори уједначенији, културни контекст је јачи, што, уз друге факторе, изазива и уједначене колокације, које би требало тако и представљати странцима. Уједначени одговори указују на то да је реч о културно стереотипном појму, а неуједначени да је реч о културно аморфном појму.

Можда ћемо се донекле одвојити од друштвеног контекста (а можда и нећемо) ако наведемо и следеће чињенице. За многе лексеме говорници српског језика не могу са сигурношћу да утврде примарна значења. Странцу би, међутим, требало предочити управо основна значења. У таквим случајевима поново нам асоцијације испитаника могу бити од велике користи.

Свим говорницима српског језика блиско је оно значење придева *ситар* које је супротно значењу придева *млаг*, као и оно које је супротно значењу придева *нов*. Међутим, према *Асоцијативном речнику српског језика*, највећи број асоцијација у вези са придевом *ситар* односи се на старост као људску особину. То значи да би странцима у првом сусрету с овим придевом

требало говорити о *ситаром човеку*, а тек онда о *ситаром џемџеру* или *ситаром аутомобилу*.

Слично је и са придевом *љуш*, који се примарно односи на чуло укуса, а секундарно на људску емоцију. Иако је значење емоције секундарно, настало од значења у вези са укусом, подаци из *Асоцијативног речника* показују да је значење у вези са емоцијом прототипично, јер говорницима чешће пада на памет. То значи да би на првом кораку странцу требало говорити о *љушом човеку*, а тек онда и о *љушој паприци*.

**Закључак.** Сви ови примери јасно указују на то да и лексеме, као и људи, трпе утицај друштвених и културних прилика у којима живе говорници једног језика. Задатак предавача страног језика врло је сложен – он мора да пронађе механизме за откривање тих спољних наноса у матерњем језику (јер их често ни сам није свестан) и да пронађе најуспешнији начин да их предочи странцима.

## ЛИТЕРАТУРА

- Вјежбица 2006: Anna Wierzbicka, *English Meaning and Culture*, Oxford, New York: Oxford University Press.
- Гортан-Премк 2004: Даринка Гортан-Премк, *Полисемија и организација лексичког система у српском језику*, друго издање, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Грин 1975: Џудит Грин, *Мишљење и језик*, Београд: Нолит.
- Драгићевић 2001: Рајна Драгићевић, *Придеви са значењем људских особина у савременом српском језику*, творбена и семантичка анализа, Библиотека *Јужнословенског филолога*, нова серија, кв. 18, Београд: Институт за српски језик САНУ.
- Драгићевић 2004: Рајна Драгићевић, „Учење И. А. Стернина о комуникативном понашању“, *Зборник Мајнице српске за славистику*, 65–66, Нови Сад, 31–45.
- Каћенски 2005: Бернд-Кристијан Каћенски (студент-гост са Универзитета у Хамбургу), *Мејтафорична значења именица које означавају живошћење у немачком језику*, необјављени семинарски рад.
- Кевечеш 2006: Zoltán Kövecses, *Language, Mind, and Culture*, Oxford, New York: Oxford University Press.
- Миколајчук 1998: Agnieszka Mikołajczuk, „The metonymic and metaphorical conceptualisation of anger in Polish“, *Speaking of Emotions, Conceptualisation and Expression*, edited by Angeliki Athanasiadou and Elżbieta Tabakowska, Mouton de Gruyter, Berlin – New York, 153–191.

- Озгуд и Снајдер 1969: *Semantic Differential Technique*, a sourcebook, edited by James G. Snider and Charles E. Osgood, Chicago: Aldine Publishing Company.
- Озгуд 1975: Чарлс Озгуд, „Техника семантичког диференцијала у компаративном испитивању култура“, у: Смиљка Васић, *Психолингвистика*, Београд 1994: Институт за педагошка истраживања, 173–212 (превод: С. Е. Osgood, W. H. May and M. S. Miron, „Cross-Cultural Universals of Affective Meaning“, Urbana: University of Illinois Press, 1975).
- Пипер и Стернин 2004: Предраг Пипер и Ј. А. Стернин, „Сербское и русское коммуникативное поведение (обзор вопросов)“, *Русское и сербское коммуникативное поведение*, Вып. 19, Воронеж: Истоки.
- Ристивојевић-Рајковић 2005: Наташа Ристивојевић-Рајковић, *Метафоре о мушкарцима и женама у српском и норвешком језику*, необјављени магистарски рад.
- СРАР 1: Предраг Пипер, Рајна Драгићевић, Марија Стефановић, *Асоцијативни речник српског језика*, прва књига – од стимулуса ка реакцији, Београд, 2005: Београдска књига, Филолошки факултет, Службени лист СЦГ.
- СРАР 2: Предраг Пипер, Рајна Драгићевић, Марија Стефановић, *Асоцијативни речник српског језика*, друга књига – од реакције ка стимулусу (у штампани).
- Тејлор 1991: John R. Taylor, *Linguistic Categorization. Prototypes in Linguistic Theory*, New York: Oxford University Press.

Rajna Dragičević

## CULTURAL STEREOTYPES IN SERBIAN LANGUAGE

### Summary

This paper discusses the importance of cultural stereotypes. Besides explaining specific meanings of words in the process of teaching Serbian as foreign language, the role of cultural stereotypes should be also emphasized. These stereotypes may differ from culture to culture and may have a significant effect on the meaning of the words being translated. They may be culture-general and the concepts they refer to may be defined (according to Osgood) as cultural stereotype concepts. Examples of cultural stereotype concepts in different languages are examined, and they showed that two translatable words may have completely different meanings.

*Key words:* Serbian language, meaning of words, cultural stereotype concepts, cultural amorphous concepts.

Ана Миловановић

УДК 371.3::811.163.41'243

Софијски универзитет „Св. Климент Охридски“, Софија

## САВРЕМЕНЕ МЕТОДЕ И НОВИ ПРИСТУПИ У УЧЕЊУ СРПСКОГ КАО СТРАНОГ ЈЕЗИКА

*Намера рада је да представља савремене методе и нове приступе у учењу српског језика које сам користиола у настави српског језика школске 2005/6 године на Софијском универзитету „Св. Климент Охридски.“*

*Нова концепција наставе српског језика је била провозирана независним стањем зајеченим на лекторату, усклађена са тенденцијалма и афинитетима студената и научно ушмељена, посебно у теорији креативне драматике. У раду је представљена и нова луткарска метода усвајања њимености и учења српског језика. Говори с еи о оснивању позоришта Србики.*

*Кључне речи: креативна драма, образовно луткарство, драмски метод, луткарски метод, провање, српска азбука, српски језик, методика учења језика.*

У априлу 2005. године, као новопеченог лектора на Катедри за словенске језике Факултета словенских филологија на Софијском универзитету „Св. Климент Охридски“, чекало ме је писамце од студената насловљено са „За Ана Милованович“. Неписменост изражена већ у наслову не би била тако узнемирујућа и упозоравајућа да писамце нису писали студенти пете године одсека за српскохрватски језик, који ће само месец дана касније постати магистри српског језика! То је само један од примера да је доња граница комуникативне компетенције изузетно ниска чак и код студената завршне године. Међутим, она није последица незаинтересованости и неприлежности студената и професора српског језика, већ резултат објективних услова извођења наставе српског језика на Софијском универзитету „Св. Климент Охридски“. Незавидно стање затечено на лекторату је утолико чудније што је у питању један од наших најстаријих лектората (ускоро ће славити пола века постојања). Затекла сам Одсек са веома мало српских књига, раштрканих у професорским кабинетима, а не чуваних у библиотеци Факултета (у којој се налазе само старе књиге из СФРЈ). Јер, како каже предавач антропологије(!): „Зар не треба да књиге прво прођу кроз наше руке?“ А пошто се у том проласку и преласку из руку у руке никада не праве спискови и задужења подарених књига, књиге би негде неповратно нестајале, односно никада не би угледале то „непотребно чудо“, факултетску библиотеку (о библиотечком каталогу се не сме ни говорити да вас не би доживели као непријатељски настројену особу која потражује српску имовину). Тако чиње-

ницу да студенти прве године добију да преведеу књигу Данила Киша треба посматрати у контексту чињенице да других књига једноставно није било! Када се томе дода да нисам затекла ни један речник (али ни један једини речник српског језика!), ни граматику, да се број часова (посебно у лингвофоном кабинету) сваке године смањује упркос противљењу студената, да не постоји кабинет за српски језик (већ се настава одржава на Привредном факултету!), разумљиво је да сам била задивљена колико колеге и студенти, упркос свему, познају и воле српски језик. Уочена велика заинтересованост за учење српског језика, као и поштовање према српској култури, уз свест о дужностима лектора, подстакли су ме да покушам да створим боље услове за учење српског језика. При томе сам била потпуно свесна да су лекторске могућности (без икаквог буџета за одсек и са платом од 165 евра) и овлашћења на Факултету (без икаквог утицаја на фонд часова и план и програм Одсека, састав групе, издавање уџбеника и слично) веома ограничене. То је значило да се покушаји не могу односити само на другачије начине организовања наставе, већ да се морају заснивати на новим приступима и методама у учењу српског језика.

Нова концепција наставе српског језика је била провоцирана независним стањем затеченим на лекторату, усклађена са потенцијалима и афинитетима студената и научно утемељена, посебно у теорији креативне драматике.

Опредељење за стратегију наставе српског језика која би у највећој мери остварила основне задатке (комуникативне, филолошке и културолошке) и финални циљ (професионалну компетенцију студената), полазило је од психофизичких способности студената одговарајуће категорије, од врсте и степена њихове мотивације и прилагођено особинама личности студената. Избор метода креативне драматике (драмске и луткарске) за презентацију наставног грађа условљен је и њиховом изузетном прилагодљивошћу индивидуалним стилима усвајања језичког материјала. Остварење индивидуализације наставе, базичне за комуникативни приступ настави страног језика, било је могуће услед малог броја студената (највише их је било на првој годани, 12).

На избор садржаја и метода рада је утицало и познавање психолошких принципа наставе, па се тако у опредељењу за методе креативне драматике<sup>1</sup> у настави за студенте прве године пошло од тешкоћа адаптационог периода уобичајених у том социопсихолошком периоду. Потенцијали метода креативне драматике за превладавање нелагодности, инхибираности и психичких баријера карактеристичних за све популације учећих, а посебно

<sup>1</sup> Поменуте методе, које се у свету примењују још од почетка двадесетог века, занимљиво је, нису никада коришћене у раду са студентима Одсека, тако да се овде могу сматрати не само савременим већ и новим.

почетника, утицали су да са студентима прве године почнем да радим прво по драмској методи. На првим часовима упознавања, користила сам је као мотивационо средство за једноставне монологе представљања студената, а касније и за дијалоге у ситуацијама свакодневног живота. Емоционалност, као императив драмског изражавања, била је још један разлог за примену драмске методе: доказано је да је за успех индивидуалног усвајања страног језика и за трајност усвојеног знања пресудан емоционални доживљај студента и његов субјективан, активан однос према наставном процесу. Драмска метода омогућила је студентима и, карактеристично за тај узраст, пројектовање на наставни процес својих доминантних особина личности, истовремено развијајући и њихове способности за групни рад. Ова метода подразумева коришћење различитих видова говорне делатности у комуникативно-језичкој компетенцији студената. Учење језика по драмској методи развија и профилише код студената и паралингвистичка средства изражавања (гестови и мимика постају равноправно заступљена средства говорног изражавања и на страном језику). Посебну вредност драмске методе учења страног језика представља стварање услова за активну и креативну употребу у продуктивним видовима говорне делатности. Како је неопходан услов примене ове методе разумевање наставних садржаја, она испуњава и развојну функцију, развијајући код студената способност закључивања о језичким законитостима путем анализе говорног материјала и способност систематизације језичких фактора. Драмско изражавање и, што је посебно подстицајно, стваралаштво студената, поред усвајања лексичког минимума за почетни ступањ учења, на забаван начин је почело да изграђује код студената критеријуме за избор лексике, њену дистрибуцију и презентацију, као и упознавање социокултуролошког аспекта. Када је о усвајању знања реч, посебно је важно да је оно само спонтани резултат драмских игара у којима је студент свесно и драговољно учествовао.

Методе креативне драматике (драмска и луткарска) поседују посебне предности у односу на друге методе управо у раду са студентима страног језика који почињу учење у пуној зрелости, када се говорни органи студената одликују мањом еластичношћу и када није постављена артикулациона база за правилан изговор гласова страног језика. У условима примене класичних метода у настави српског језика на Софијском универзитету, постављање артикулационе базе код студената значило би изузетно тежак и дуготрајан рад неизвесног резултата (услед немогућности коришћења лингвофоног кабинета), који би могао да има и нежељене последице по мотивацију студената да овладају ортоепским нормама српског језика. Стварајући своје драмске ликове, студенти су рад на правилном изговору доживљавали као изазован рад на улози, а не као учење прозодије српског језика. Најважније је да је на тај начин спонтано јачала и свест код студената о важности учења

прозодских елемената српског језика (а која је, иначе, била неиздиференцирана код затечених апсолвната српског језика).

Идеја да се на Одсеку направи позориште СЕРБИКА родила се спонтано из припремања представе *Божјића бајка* за прославу (прву у историји Одсека!) *Бадње вечери* на Софијском универзитету. *Божјића бајка* је настала по приповеткама о прослави Божића у Србији у 19. веку. При избору текстова за студентске представе водило се рачуна не само о критеријуму уметничке вредности текста, већ и о критеријумима узрасних интересовања студената, као и о њиховом интелектуалном и културном нивоу. Рад на представи подразумевао је смисаону и естетску анализу драмског текста и упознавање српских божјићних обичаја и социокултурног миљеа из кога је текст поникао. Позоришно стваралаштво студената било је на тај начин и у функцији формирања позитивног односа према српској култури и традицији и заинтересованости за духовне вредности које српски језик представља. У методичко-педагошком смислу, оно је представљало пут ка аутономној и аутентичној мотивацији за студирање српског језика. Представа, у којој су учествовали сви студенти прве године, припремана је на часовима, али и у слободно време студената (услед малог броја часова).

У оквиру прославе *Бадње вечери* студенти су рецитовали и песме о *Божјићу* Јована Јовановића Змаја, практикујући тако пред угледном публиком умеће изражајног говорења репрезентативних уметничких дела српске књижевности. Приказани су и српски филмови о *Божјићу* са Међународног фестивала етнолошког филма у Београду. Од изузетног значаја за студенте, будуће професоре и посленике српског језика, било је не само упознавање и представљање српске књижевности и народних обичаја, већ и позитивна реакција бројне публике на прослави: колега са Универзитета, позоришних стручњака, новинара, љубитеља српске културе. Рецепција прославе потврдила је моје уверење да је организовање културних и уметничких догађаја у циљу афирмације вредности српске културе, посебно у ситуацији непостојања српског културног центра у Софији, једна од изузетно важних дужности лектора за српски језик.

Драмска метода је коришћена и у раду са студентима других година којима сам предавала. Студенти друге године стварали су и играли *Балканску бајку*, причу о љубави младог Бугарина и младе Српкиње. При томе су се посебно упознавали са карактерологијом Срба, савременим изразима и жаргоном младих. Студенти пете године упознали су се са основама драме и драмског језика преведећи на српски језик драму Константина Илиева *Нирвана*. Изузетна драма, непреведена на српски до сада, посебно је инспирисала студенте јер говори о њиховом најомиљенијем бугарском песнику, Пеји Јаворову. Покушавајући да одиграју текст који су управо сами превели на српски, студенти су без налагадности и осећаја неспремности за велики

затак превођења, непрестано усавршавали свој превод покушавајући да остваре поетске вредности оригинала.

Са првом годином, почела сам од другог семестра да користим и луткарску методу у раду, односно почели смо да припремамо представу *Српска азбука*. Коришћење луткарске позоришне уметности у учењу српског језика утемељено је не само у провереним вредностима ове методе, већ и у позоришној традицији Бугарске чија је луткарска уметност изузетно афирмисана у целом свету. Сваки студент је сам написао и одиграо монолог једног слова (сва слова су, на крају представе, писала „Ми учимо српски“), и то лутком коју је сам креирао и направио!<sup>2</sup>

Луткарска метода је нова метода коју сам користила у настави почетног читања и писања у Србији и у раду са студентима виших школа за образовање васпитача. Пошто ова луткарска метода претпоставља специфичан начин усвајања српског ћириличног писма, сматрам је идеалном за учење српског језика у несловенским срединама, било као страног, било као матерњег, за другу генерацију наших исељеника.

За луткарску методу усвајања писмености и учења језика осмислила сам посебна дидактичка средства – сценске лутке. Свако слово српске азбуке је представљено сценском лутком у облику тог слова. Лутка истовремено представља и један предмет (или биће) чије име почиње тим словом (и могуће га је представити у облику тог слова). Као и у свим букварима, и у луткарској азбуци се визуелно представљају предмети и бића чија имена почињу словом које се учи. Али, слово у облику и функцији сценске лутке остварује се истовремено и као писмени знак и као глас, отелотворујући при томе и репрезентативан појам везан за то слово. Луткарска позоришна уметност, егзистирајући истовремено и у просторној и у временској димензији, дарује слову обе димензије: слово-лутка је „говореће слово“. Полазећи од лексике добро познате полазнику почетног курса и руководећи се критеријумима развојности и усвојивости, одабрала сам појмове који треба да буду представљени словима-луткама. Облици слова који су коришћени у луткарском методу су стандардна штампана слова српске ћирилице.

Пошто се у луткарској методи писмо схвата у најширем значењу тог појма (као свако визуелно остваривање језика), она подразумева познавање типографских система који се баве испитивањем идентификације визуелних облика. У представљању слова путем лутке полази се од модалитета графичког изражавања визуелног језика. Слово-лутка обухвата и графички приказ слова и неграфички – гест, а у оквиру графичког представљања слова сједињује и вербални и сликовни и шематски приказ слова. Лутка појачава

<sup>2</sup> Текстови изабраних студенатских луткарских монолога биће дати у прилогу, док, на жалост, нисмо у могућности да представимо лутке студената које поседују и уметничке вредности.

графичке карактеристике слова омогућавајући да се визуелни облик слова истакне јасније него што је то случај са штампаним и сликаним словима. Графичке особености слова користе се за приказивање ванјезичке стварности на директан начин.

Луткарска азбука је комбинација фонетског и идеографског писма, али не и пиктографског, пошто свако њено слово представља слику само једног појма чија означавајућа реч почиње тим словом<sup>3</sup>.

Пошто на овај начин полазници усвајају српски језик на најзанимљивији начин – играјући се и стварајући, луткарска метода представља методу активног учења посебне вредности. Стварајући текст представе и говорно карактеришући лутку, студент долази у ситуацију да говори, да практикује хетерогену употребу говора у интеракцији са другим студентима и на тај начин развија своје говорно понашање, артикулацију и дикцију, богати и активира речник. Креирајући и правећи лутку-слово, студент се спонтано упознаје са вокабуларом везаним за ликовне и примењене уметности, вештине и занате. Анимирајући лутку, студент трајно усваја лексику из области емоција, моторике, просторне оријентације и позоришне уметности.

\* \* \*

Луткарска метода не подразумева претходна знања, као ни посебне способности и уважава индивидуално напредовање полазника у усвајању језика. Знање стечено луткарским играма је трајно и погодно за даље усавршавање и трансфер управо зато што је резултат свесне и драговољне активности, усклађене са индивидуалним способностима и посебним талентима студента. Луткарска игра истовремено подразумева студентово право на испољавање различитости, успешан тимски рад и испољавање креативности у пуној разноликости облика, степена и комбинација и њено нераскидиво повезивање са – СРПСКИМ ЈЕЗИКОМ!

Можда треба напоменути да је, у циљу боље организације наставе српског језика, организована и (поново прва!) екскурзија свих студената Одсека у Београд, на педесети Сајам књига. Трајала је четири дана и обухватала је, поред посете Сајму, предавања, посету Народном позоришту, Етнографском музеју, Филолошком факултету, Храму Светог Саве. И што је, такође, важно, била је бесплатна за све студенте, који су лично и за Катедру, добили много књига на поклон<sup>4</sup>!

<sup>3</sup> Важно је напоменути да је луткама представљено писмо српског језика који није фоно-симболички језик.

<sup>4</sup> Колико је била значајна показује и податак да су студенти пете године тада први пут били у Србији и први пут имали прилике да купе *Бујарско-српски речник*!

Од изузетног значаја је и чињеница да је поступак добијања КАБИНЕТА ЗА СРПСКОХРВАТСКИ ЈЕЗИК на Софијском универзитету „Св. Климент Охридски“, покренут одмах по доласку на дужност лектора, уродио плодом: одлазећи са дужности оставила сам кабинет за српски језик новој лекторки, као и више од две стотине својих књига покљонених студентима српског језика.

Савремене методе и нови приступи у учењу српског језика које сам користила у настави српског језика школске 2005/2006. године на Софијском универзитету „Св. Климент Охридски“, провозирани независним стањем затеченим на лекторату, усклађени са потенцијалима и афинитетима студената и научно утемељени у теорији креативне драматике, дали су изузетне резултате не само у подизању нивоа говорне и комуникативне компетенције студената, већ и квалитативно новом структурисању лектората.

## ПРИЛОГ

Текстови студенатских луткарских монолога:

### Усисивач

У-ух, у-ух! Усисавам, усисавам! Усисавам већ око 20 година. Угледан сам и упоран, Урош. Зато сви ме уважавају.

Усисавам у угледној породици једног Украјинца. Он је уредник, а његова жена је учитељица. Одувек станују у Улици Уцерица број 19. Пре 10 година сам успешно усисавао. Сад још увек успешно усисавам, иако сам стар. Урош је упоран усисивач. Увек има уображених који кажу: „Он не усисава, а само урла.“ Али-я других који уобичајено кажу: „узбудљив усисивач“. А ја, Урош, ћу вам рећи: „Упоран сам и уман усисивач, понекад увређен, али никад ускогруд! Увек идем у помоћ. Урош увек усисава упорно!

### Ирвас инација

Изузетан сам! Игор, ирвас инација са Исланда. Интересантнији сам од свих ирваса на истоку. Имам изузетно издужене и извијене рогове који ми, интересантно, изузетно ометају игру. Из ината ћу их исправити. Исецкаћу их, иситнити, изрезати и итекако исправити, из ината! И изнервирати ирвасе са Исланда. Игнорисаћу ирвасе са Исланда. Идем у иностранство, из ината.



## Изломљена игла

Иглица сам, Исидора. Иван ме је извукао из иглењака. Иван је истовремено гледао интервју и извучио ме из иглењака и из нехата, а и будући изузетно јак, изломно ме је! Изненада постала сам изломљена иглица, инвалид. Иван је изашао да се игра, а Исидора, истина је, изломљена и сама, испружена је испод иглењака! Издишући питам се „Ко ће издржавати иглу-инвалида?“

## Страшљиви сат

Сатић сам Симеон. Стално сам у страху. Сви ме зову Страшко, али ја сам само страшљивко. Синоћ сам сањао само страшне снове. Страшно, страшно! Страшно сањам зато што спавам, а спавам да се спасим од страхова. Сад страхујем да спавам. Страшно, страшно! Сад сам сањив и страшљив. Само сањам да спавам и сањам сентиш снове о сатићу Светлани. Светлана се само смешка у сну и стидљиво каже: „Симеонче, срце си моје!“ Само да сад не страхујем да сам сувише стидљив за Светланче! Страшно, страшно!

Ана Миловановић

CONTEMPORARY METHODS AND NEW APPROACHES IN LEARNING OF  
SERBIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

## Summary

The work aimed to represent new methods and approaches to learning of Serbian language on Department of Serbo-croatian language in Faculty of Slavic languages on Sofia University „St Kliment of Ohrid“, which I have used in teaching. New conception of teaching was provoked by very bad situation on Department, correlated with abilities and wishes of students, and scientific based on theory of creative drama.

Specially, the work presents the new puppet method of initial learning of Serbian language. It is about theatre *Serbica* founded on Department, too.

*Key words:* creative drama, educational puppetry, drama method, puppet method, translation, Serbian alphabet, Serbian language, methodic of language learning.

Јулијана Вучо

Филолошки факултет, Београд

УДК 37.026:811.163.41

811.163.41\*243

371.26:811.163.41\*243

СРПСКИ КАО СТРАНИ У РАНОМ И АДОЛЕСЦЕНТНОМ  
УЗРАСТУ<sup>1</sup>

*Брига и развијеност настава страних језика у раном и адолесцентном узрасту не подразумева само свешти познате језике за које већ постоје уочене категорије корисника, разрађене методе и припадности у настави, већ и њихове мале језике и њихове културе.*

*Дефинишући ставове европске језичке полијике везане за домен учења језика, као и потребу за цертификавањем језичких знања и повезивање са одговарајућим међународним институцијама, позивајући се и ослањајући се на већ постојећа искуства, у раду се предлажу категорије поштенцијалних циљних група везаних за познате облике имиграционих и емиграционих кретања према којима треба пројектовати цертификације, курикулуме и њихов садржај.*

*Кључне речи: српски језик за странце, српски језик Л2, цертификација, циљне групе, рани узраст, адолесцентни узраст, емигранти, имигранти.*

Политички и економски значај Србије и њено место у Европи и свету у овом тренутку заслужују и адекватан одговор научних институција које се баве изучавањем српског језика, а посебно српског језика за странце. Иако још увек није прикључена Европској заједници, након година изолације које су сваку врсту миграција других ка Србији свеле на минимум, и година у којима је утицај и престиж Србије у Европи и свету био озбиљно ограничен, Србија поново добија прилику да оправда место које јој историјски припада и да прихвати на прави начин економске и политичке миграције странаца ка Србији, а и да се без резерви брине о својим грађанима у иностранству, старој и новој емиграцији, мањинама, страним студентима и стручњацима и осталим заинтересованим за све видове економских, политичких, друштвених и културних активности у Србији, као и о страним грађанима и њиховим породицама које бораве у Србији. За нову улогу Србије у свету треба бити спреман и у домену активности који се тичу српског језика као страног.

<sup>1</sup> Овај рад израђен је у оквиру пројекта „Српски језик и друштвена кретања“ 148024Д, који финансира Министарство науке и заштите животне средине Републике Србије.

## ЕВРОПСКА ЈЕЗИЧКА ПОЛИТИКА

Европска језичка политика окренута је ка вредновању свих европских језика и прокламује плурилингвизам као један од основних постулата своје језичке политике.

У основи такве, савремене језичке политике која је у европским оквирима у последњих четрдесет година исказана бројним документима, од којих је тренутно најсавременији и најважнији *Заједнички европски оквир за живе језике*<sup>2</sup>, налази се неколико суштинских ставова који Европу и свет доживљавају као јединствен образовни простор у коме се прожимају народи и културе, језици и њихови говорници. Са циљем промовисања узајамног разумевања и толеранције путем познавања регионалних, националних и језика етничких заједница, укључујући и оне који се мање уче, а служе развијању богатства и различитости европских култура, основни ставови могли би се свести на следећа уверења:

1. Богато наслеђе различитих језика и култура у Европи један је велики, заједнички, драгоцен извор, вредност коју треба штитити и развијати, тако да је потребан велики образовни напор да се та различитост, од баријере у комуникацији, преточи у стално богаћење и разумевање.
2. Само путем бољег познавања модерних европских језика биће могуће олакшати комуникацију и интеракцију међу појединцима различитих матерњих језика, а све са циљем да се промовише мобилност у Европи, узајамно разумевање, сарадња, и да се превазиђу предрасуде и дискриминација.
3. Земље чланице, прихватајући и развијајући националне политике у области наставе и усвајања живих језика, могу да се усагласе на европском нивоу, примењујући политику међусобне кооперације и координације.

Уз ове ставове јасно се истичу и препоруке<sup>3</sup> да треба промовисати, охрабрити и подржати напоре оних који на свим нивоима који настоје да учествују у изградњи система учења језика, заснивајући наставу и учење на потребама, мотивацији, особинама и пореклу ученика, дефинисањем валидних и стварних циљева на најјаснији могући начин, развијајући одговарајуће методе и средства, развијајући облике и инструменте за евалуацију наставних програма.

<sup>2</sup> Енглеска верзија: Council of Europe, 2001. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.

<sup>3</sup> Препорука Савета Европе број Р (82) 18

## ВАЛОРИЗОВАЊЕ СРПСКОГ ЈЕЗИКА У МЕЂУНАРОДНОМ КОНТЕКСТУ

Један од начина да се валоризује српски језик у међународном контексту јесте и стварање организованог система учења српског језика заснованог на савременим глотодидактичким принципима и познатим документима, успостављање система његове евалуације и сертификације<sup>4</sup>, приступање институција (филолошких и филозофских факултета и њихових центара за учење српског језика) европском систему сертификаковања језика, АЛТЕ.<sup>5</sup> Прикључивање Универзитета у Београду са сертификатом за српски језик сматрамо обавезом од примарног националног значаја.

## ДЕФИНИСАЊЕ ЦИЉНИХ ГРУПА

Систем сертификата развијен је на свим нивоима учења језика, за одрасле и за децу, а усклађен је са развојним и формативним способностима ученика. Нивои предвиђени за децу и адолесценте, дефинисани су према узрасту, као и према разноврсним потребама: образовним, културним, етничким.

Бројна су научна истраживања која третирају проблем учења матерњег, етничког језика као страног. Модел великих језика, енглеског, у овом слу-

<sup>4</sup> Сертификација је таква врста провере знања код које се не води рачуна о програму на основу кога је припреман неки курс на неком одређеном универзитету, школи, разреду, већ се заснива на сопственом курикулуму – програму. Функција сертификације није формативног карактера, да утиче на процес образовања појединца са специфичним циљевима, не произлази из педагошких циљева и потреба. Њена функција је у томе што даје економску вредност знању једног језика. То је компетенција коју треба проценити у вези са обављањем неког посла или компетенција страног језика потребна да се добије неки посао, упише на неки курс, специјализацију, универзитет, да би се обављала нека професија итд.

<sup>5</sup> ALTE, Association of Language Testers in Europe, (Асоцијацији језичких испитивача Европе), скуп институција из Европе које производе испитне тестове и лиценциране су за сертификавање знања различитих језика. Сваки члан надлежан је за испите језика за матерњи језик у својој земљи. Концепцију АЛТЕ засновали су Универзитет у Кембриџу и у Саламанки 1989. године. Неки од универзитета одговорних за сертификацију језика у својој земљи: Université Catholique de Louvain – Белгија, Institut for Nordisk Filologi University of Copenhagen – Данска, Studieskolen – Данска, Undervisningsministeriet (Ministry of Education) – Данска, University of Jyväskylä – Финска, Alliance Française – Француска, Deutscher Volkshochschul-Verband – Немачка, University of Cambridge Local Examinations Syndicate – Велика Британија, University of Athens – Грчка, ITE<sup>1</sup> (Institiúid Teangeolaíochta Éireann) – Ирска, Università per Stranieri di Perugia – Италија, Centre de Langues Luxembourg – Луксембург, Universitet I Bergen – Норвешка, CITO (Instituut voor Toetsontwikkeling) – Холандија, Universidade de Lisboa – Португал, Generalitat de Catalunya – Шпанија, Instituto Cervantes – Spagna, Universidad de Salamanca – Шпанија, Stockholm University – Шведска

чају не може у потпуности да ослика све потребе циљних група, јер се фокусира у највећој мери на потребе уклапања у свет рада и социјалног окружења. Као пример могу послужити мањи језици са истим или сличном историјатом емигрантских таласа који су говорнике српског језика водили изван Србије, ка свету, али и са јаким потребама економске и културне асимилације радних и економских имиграната који у све већем броју у Србији налазе своје исходиште. Од користи може бити пример Италије (Barki et al. 2003), која је од земље са бројном економском емиграцијом у XIX и XX веку, постала мета имиграната из земаља трећег света, те научно засноване стратегије у учењу италијанског као страног развија како за имигранте и њихово уклапање у нову животну и радну средину, тако и за емигранте старијих генерација и оне сасвим нове, вођене културним, научним и пословним разменама у оквирима развијеног европског тржишта.

### ЦИЉНЕ ГРУПЕ ЗА СРПСКИ ЈЕЗИК (СТРАНИ, Л2, РЕГИОНАЛНИ)

Ко су припадници циљних група ученика у раном и адолесцентном узрасту за које би било потребно развити посебне курикулуме, организовану наставу и успоставити сертификате за међународну примену и вредновање српског језика?

Издвајају се три основне категорије:

- ◆ Емигранти, српски као страни, ЛС,
- ◆ Имигранти, српски као језик средине, Л2,
- ◆ Припадници мањина, српски као језик средине, Л2, регионални<sup>6</sup>

### ЕМИГРАНТИ, СРПСКИ КАО СТРАНИ, ЛС,

Од краја деветнаестог и током двадесетог века југословенски простор запљуснуло је неколико великих емиграционих таласа у којима се могу дефинисати пет емигрантских генерација.

Пету генерацију емиграната чине емигранти до 1945. и називају се старом емиграцијом<sup>7</sup>.

<sup>6</sup> О овој циљној групи неће бити речи у нашем раду будући да је учење српског језика као језика средине већ укључено у систем формалног образовања у Републици Србији. Више о овом проблему види у Вучо 2007.

<sup>7</sup> Први масовни талас емиграната, након мањих и спорадичних у XIX веку, наступио је око средине двадесетих година XX века, непосредно пре и током раста велике светске економске кризе. Мотиви емиграција су били готово искључиво економски („трбухом за крухом“) из

Четврту генерацију, стару емиграцију до 1945. чинили су присилни политички мигранти, углавном припадници антикомунистичких политичких партија и поражених војних формација у грађанском рату током II светског рата<sup>8</sup>.

Трећу генерацију емиграната, чини такозвана нова дијаспора, настала шездесетих и седамдесетих година<sup>9</sup>.

Другу генерацију чини виртуелни талас, деца емиграната коју је створила друга генерација „привремених“ емиграната, њихова деца, која су, или емигрирала заједно с родитељима, или су рођена у земљама имиграције<sup>10</sup>.

најсиромашнијих слојева становништва а дестинације су углавном биле земље Северне и Јужне Америке, те Аустралија (Гудељ 2006). То је пета генерација емиграната.

<sup>8</sup> Прва процена нарасла је на 150000. То су били званични подаци међународних организација које су се бавиле избеглицама после Другог светског рата из источне у западну Европу. Треба додати и податке везане за присилан егзодус, прогон око 300.000 подунавских Шваба из Војводине, односно, иако знатно мањи, недовољно прецизиран број прогнаних Италијана из Словеније и Хрватске. Број припадника четврте и пете генерације емиграната, „старе дијаспоре“ из прва два емигрантска таласа, деловањем биолошких закона, знатно се проредио (Гудељ 2006).

<sup>9</sup> Други послератни талас миграција у иностранство, током касних шездесетих и почетком седамдесетих година прошлог века, имао је обележја чисто економског карактера, углавном у земље западне Европе (Немачка, Француска, Шведска, Швајцарска, Холандија и Белгија), али и у прекоморске земље (САД, Канада, Аустралија и Нови Зеланд). То је трећа генерација миграната, коју Гудељ назива „новом дијаспором“. Животна стратегија већине ових емиграната углавном је подразумевала повратак у „стари крај“ након пензионисања, док је само за мањи део стратегија била интеграција и асимилација у земље имиграције. Према подацима пописа становништва из 1991. године (последњи „велики“ попис) територијална „распоређеност“ ових миграната је била следећа: СР Немачка – 24,9%, Аустрија – 22,5%, Швајцарска – 14,1%, Француска – 7,7%, Шведска – 3,5%, САД – 6,3%, Канада – 2,2%, Аустралија – 1,9%. Око 17% дестинација није у подацима пописа идентификовано по земљама имиграције (што је велика „сива зона“). Европа: преко 3/5 дестинација (61,5%) чиниле су земље тзв. Миттелевропе (СР Немачка, Аустрија, Швајцарска, дакле релативно „ближе“ окружење), наспрам 11,2% миграција у земље западне и северне Европе (Француска и Шведска, док остале нису идентификоване). Остали континенти: САД 60% миграната, Канада и Аустралија по око 20% миграната. Према подацима ОЕЦД из 1990. године број ових емиграната само у западној Европи кретао се око 600.000 људи, са члановима њихових породица то чини преко 1.000.000. Немачка – 249.000 (149.000 запослених према 95.600 издржаваних), Аустрија – 225.000 (135.000 запослених према 90.000 издржаваних), Швајцарска – 141.000 (84.700 запослених према 65.400 издржаваних), Француска – 77.000 (46.200 запослених према 30.800 издржаваних), Шведска – 35.000 (21.000 запослених према 14.000 издржаваних). (Гудељ 2006).

<sup>10</sup> Њихов број процењује се на око 250.000. (Издравана лица 300.000. Деце око 100000. Предшколског и раног узраста, до 11 година, око 50000). Гудељ је назива „виртуелном генерацијом“ емиграната, чија структура али и животни планови су углавном енигма. Да ли је то остатак у земљама имиграције, или евентуални повратак у матицу? Ова питања су дуго била на маргинама интереса, како наших власти, тако и земаља имиграције. Са недавним проширењем ЕУ ова питања се изузетно актуелизују.

Прву генерацију, пети талас емиграната, чине они који су земљу напустили 1991–2000. и касније<sup>11</sup>.

### ЦИЉНЕ ГРУПЕ

Позивајући се и ослањајући се делом на већ постојећа искуства (Barki 2003), настојали смо да дефинишемо категорије, потенцијалне циљне групе везане за познате облике имиграционих и емиграционих кретања према којима је неопходно пројектовати курукулуме и њихов садржај као и систем сертификације.

#### Емигранти, српски као срани, ЛС

Деца емиграната прве и друге генерације (трећег, четвртог и петог таласа) 3–6 година

Деца емиграната прве и друге генерације (трећег, четвртог и петог таласа) 6–11 година

Деца емиграната прве и друге генерације (трећег, четвртог и петог таласа) 12–15 година

Деца емиграната треће, четврте и пете генерације (првог и другог таласа) 3–6 година

Деца емиграната треће, четврте и пете генерације (првог и другог таласа) 6–11 година

Деца емиграната треће, четврте и пете генерације (првог и другог таласа) 12–15 година

#### Имигранти, српски као језик средине, Л2

Последњих година, захваљујући бољим комуникацијама, а и тенденцијама у свету и у региону везаним за проширивање тржишта рада, економским миграцијама и миграцијама везаним за интеграционе процесе у Европи, намеће се потреба за дефинисањем курикулума и одговарајућег система сертификације и евалуације српског језика. Издвајају се три основне категорије ученика: Деца имиграната или родитеља на раду у Србији,

<sup>11</sup> Пети талас (прва генерација) емиграната настало је током декаде трагичног разарања бивше Југославије и унутрашњих ратова током деведесетих, углавном присилно, у комбинацији политичких, сигурносних и економских мотива за одлазак. За разлику од треће и четврте генерације, за ову не постоје поуздани подаци, чак ни о броју емиграната. Несистематска евиденција (ако икаква и постоји) креће се и овде у grubим проценама, у распону од 200.000 до 500.000 људи, притом са крајње недефинисаним статусом. Да ли су то избеглице, азиланти, илегални или легални емигранти? И они су оформили своје породице и имају наследнике.

Деца родитеља странаца на раду у Србији који похађају иностране школе, Деца држављани Србије, која се школују у страним школама у Србији.

Деца имиграната или родитеља на раду у Србији 3–6 година

Деца имиграната или родитеља на раду у Србији 6–11 година

Деца имиграната или родитеља на раду у Србији 12–15 година

Деца родитеља странаца на раду у Србији, програми у страним школама 6–11 година

Деца родитеља странаца на раду у Србији, програми у страним школама 12–15 година

Деца, наши држављани, која се школују у страним школама у Србији 6–11 година

Деца, наши држављани, која се школују у страним школама у Србији 12–15 година

### ОПШТИ ЦИЉЕВИ НАСТАВЕ СРПСКОГ У РАНОМ И АДОЛЕСЦЕНТНОМ УЗРАСТУ ЗА ДЕЦУ ЕМИГРАНАТА

Главни мотив интересовања за матерњи језик јесте повратак пореклу и културном идентитету, повратак везама са земљом порекла и валоризовање српске културе и традиције које су наши емигранти понели са собом у свет, а сада достигли друштвени и економски успех у земљама домаћинима. Нови моменат представља политичка и економска обнова земље и, ипак, блиске европске интеграције. Од мотива афективне природе и културног освешћивања, наћи ће се нови разлози за оживљавање веза са матицом, са циљем могућег укључивања у друштвене, образовне и радне сфере друштва.

- ♦ подстицање позитивног вредновање свих језика и уважавање другог;
- ♦ олакшавање разумевања других и различитих култура и традиција поредећи их са својом;
- ♦ стимулисање маште, креативност и радозналост;

### ПОСЕБНИ ЦИЉЕВИ НАСТАВЕ СРПСКОГ У РАНОМ И АДОЛЕСЦЕНТНОМ УЗРАСТУ ЗА ДЕЦУ ЕМИГРАНАТА

- ♦ подстицање везе са матерњим или језиком предака;
- ♦ подстицање везе са матичном културом
- ♦ описмењавање на матичном или језику предака
- ♦ оспособљавање за комуникацију и учешће у образовним и радним процесима на матичном језику

## ЈЕЗИЧКИ НИВОИ

Препоручује се примена искустава заснованих на Европском референтном оквиру за живе језике. Претпостављени нивои за циљне групе емиграната су А1 и А2.

Кандидат почетник Basic user	A2 Средњи ниво или преживљавање (Waystage)	Може да разуме реченице и фреквентне фразе и изразе у вези са непосредним окружењем и искуствима (основне информације о породици, куповини, локалној географији, професијама, итд.). Може да комуницира у оквиру једноставних и рутинских задатака који захтевају једноставну и директну размену информација у вези са познатим и рутинским стварима. Може да једноставним реченицама изрази информације о себи, непосредном окружењу, и о основним потребама.
	A1 Уводни, Почетни ниво, откривање (Breakthrough)	Може да разуме и користи свакодневне познате изразе и веома једноставне фразе у циљу задовољења неке конкретне потребе. Може да се представи, да представи друге, да тражи и даје информације о себи и другима, нпр. где живи, које људе познаје, ствари које поседује. Може да комуницира на једноставан начин уколико саговорник говори полако и јасно и спреман је да пружи помоћ.

## ЦИЉЕВИ НАСТАВЕ СРПСКОГ КАО СТРАНОГ ЈЕЗИКА У РАНОМ И АДОЛЕСЦЕНТНОМ УЗРАСТУ ЗА ДЕЦУ ИМИГРАНАТА

Циљ наставе страног језика на млађем и адолесцентном школском узрасту је да оспособи ученика да на српском као страном језику комуницира на основном нивоу у усменом и писаном облику о темама из његовог непосредног окружења. У исто време, настава српског као страног језика треба да:

## Општи циљеви

- ♦ подстакне позитивно вредновање свих језика и уважавање другог;
- ♦ олакша разумевање других и културе и традиције земље домаћина поредећи их са својом;
- ♦ стимулише машту, креативност и радозналост.

## Посебни циљеви

Настава српског језика треба да:

- ♦ подстакне потребу за позитивним вредновањем српског као страног језика средине у којој привремено живи;
- ♦ подстакне потребу за позитивним вредновањем српске културе као дела европског и светског културног контекста;
- ♦ подстиче употребу страног језика средине у личне сврхе, из задовољства и у едукативном контексту,
- ♦ подстакне позитивно вредновање српског језика као језика са малим бројем говорника и предности поседовања специфичних знања.

## ЈЕЗИЧКИ НИВОИ

Препоручује се примена искустава заснованих на Европском референтном оквиру за живе језике. Осим нивоа А1 и А2, препоручује се и разрада курикулума и сертификата на нивоима Б1 и Б2 за адолесцентни узраст.

Independent user Напредни кандидат	B2	Може да разуме основне идеје комплексног текста који се бави како конкретним, тако и апстрактним темама, укључујући и „техничку“ (у смислу употребе одређене терминологије и регистра) дискусију у својој професионалној области. Може да користи језик са нивоом тачности и спонтаности који омогућава неометану комуникацију са изворним говорницима (без већег труда да једне или друге стране). Може да произведе јасан, детаљан текст о различитим темама и објасни своје мишљење о нечему представљајући предности и недостатке различитих ставова.
	B1	Може да разуме кључна значења инпута представљеног у јасној и стандардној форми, о темама које познаје и које се односе на различите познате видове живота и рада. Може да се снађе у већини ситуација које су могуће током путовања кроз области где се циљни језик говори. Може да произведе једноставан текст који следи принципе логичног излагања на познате теме или теме од посебног значаја за датог ученика. Може да опише догађаје, искуства, снове, наде и жеље и да кратка образложења својих ставова и планова.

## УМЕСТО ЗАКЉУЧКА – НА ЗАЈЕДНИЧКОМ ЗАДАТКУ

Сматрамо да је успостављање система сертификације као и одређивање курикулума за циљне групе српског језика за странце у раном и адолесцентном узрасту један од кључних задатака за утврђивање позиције српског језика у свету и за његово вредновање у свим доменима политичких, економских, образовних и културних активности. Неопходно би било укључити у израду ових докумената институције које имају искуства, способности и кадрова за остваривање овако сложеног задатка: Филолошки факултет (Центар за српски као страни, Центар за евалуацију и образовање), Филозофски факултет у Новом Саду, Учитељски факултети, сродне институције са искуством у раду на раном и адолесцентном узрасту и са странцима, као и остале реномиране институције са великим искуством у овој области као што су Институт за стране језике и сличне. Пројекат дефинисања курикулума и сертификата на коме би радиле поменуте образовне институције требало би да помогну средствима и координацијом Министарство за науку и заштиту животне средине и Министарство просвете и спорта. Посебно би било потребно обратити пажњу на програме допунске наставе за емигранте која се одвија у земљама Западне Европе за наше исељенике. Такав пројекат би могло да прати и финансира, уз учешће горе поменутих институција, Министарство за просвету и спорт Републике Србије, као и Министарство за дијаспору.

## LITERATURA

- A. A. B. V. (2003), *Заједнички европски оквир за живе језике. Учење, настава, оцењивање*, Министарство просвете и спорта Републике Црне Горе, Подгорица.
- Balboni, Paolo (1999) ur. *Educazione bilingue*, Edizioni Guerra-Soleil, Perugia, Wellandc Ontario.
- Barki, Pazit – Gorelli, Sandra – Machetti Sabrina – Sergiacomo, Maria Pia – Strambi, Beatrice (2003), *Valutare e certificare l'italiano di stranieri. I livelli iniziali*, Guerra Edizioni, Perugia.
- Гудељ, Стјепан (2006), Виртуелни повратак „четврте“ и „пете“ генерације миграната, *Филозофија и друштво*, бр. 1, стр. 77–87, Београд.
- Freddi, Giovanni (1990a), *Il bambino e la lingua. Psicolinguistica e glottodidattica*, Liviana-Petrini, Padova-Torino.
- Johnstone, Richard (2002), *Adressing „the Age Factor“: some Implications for Languages Policy*, Council of Europe, Strasbourg.

- Mazzotta, Patrizia (2001), *Didattica delle lingue straniere nella scuola di base*, Guerrini, Milano.
- Mazzota, Patrizia (2002), (a cura di) *Europa, lingue e istruzione primaria, Plurilinguismo per il bambino italiano-europeo*, UTET, Torino.
- Richterich, R. (1988), *L'identification des besoins languagiers et l'enseignement fonctionnel del langues vivantes*, u Galli de Paratesi, Nora (ur.) *Apprendimento e insegnamento delle lingue moderne per la comunicazione (progetto 12)*, Consiglio della cooperazione culturale, Strasbourg. (4.1.1, 4.1.2).
- Titone, Renzo(1999), *Il fattore „età“ nell'acquisizione linguistica (L1 e L2): dimensioni di un „meta-problema“*, *Educazione bilingue*, a cura di Paolo E. Balboni, Edizioni Guerra-Soleil, Perugia, WellandcOntario, str. 31–43.
- Vedovelli, Massimo (2002), *L'italiano degli stranieri. Storia, attualità e prospettive*, Carocci, Roma.
- Vedovelli, Massimo (2002), *Guida all'italiano per stranieri*, Carocci, Roma.
- Villarini, Andrea (2000) *Le caratteristiche dell'apprendente, L'età dell'apprendente, u Anna De Marco (ur.) Manuale di glottodidattica. Insegnare una lingua straniera*, Carocci, Roma.
- Vrhovac, Yvonne et al. (1999) (a cura di), *Strani jezik u osnovnoj školi*, Naklada Ljevak, Zagreb.
- Vučo, Julijana, (2005), *Istituzioni e l'insegnamento di lingue straniere. Verso una politica linguistica europea, Lingue, istituzioni, territori. Riflessioni teoriche, proposte metodologiche ed esperienze di politica linguistica* Cristina Guardiano, Emilia Calaresu, Cecilia Robustelli, Augusto Carli (a cura di) *Atti del XXXVIII Congresso internazionale di studi della Società di Linguistica Italiana (SLI)*, Modena 23–25 settembre 2004. Bulzoni, Roma, 2005, str. 435–447, ISBN 88–7870–056–8.
- Вучо, Јулијана Језици у формалном образовању у Србији, *Зборник радова са Међународној научној скупи, Српски језик, књижевности и уметности*, Крагујевац, 31. 10 до 01.11 2006. Ур: Милош Ковачевић. У штампи.

Julijana Vučo

## LINGUA SERBA, LINGUA STRANIERA IN ETÀ PRECOCE E ADOLESCENTE

Riassunto

Nel presente contributo vengono confermate le tracce attuali della politica linguistica europea basata sul plurilinguismo. Si conferma la necessità della valorizzazione e dell'instaurazione del sistema di certificazioni linguistiche per la lingua serba.

Basandosi sulle esperienze scientificamente approvate si definiscono le possibili categorie degli utenti legate alle forme conosciute delle migrazioni dalla Serbia e verso la

Serbia secondo le quali bisognerebbe progettare i curricula e stabilire livelli di certificazione con lo scopo di dare l'importanza ed il valore alla lingua serba nel contesto europeo e mondiale.

*Parole chiave:* serbo per stranieri, lingua serba L2, certificazioni, insegnamento precoce, eta' adolescente, emmigranti, immigranti.

Небојша Маринковић  
Филолошки факултет, Београд

УДК 371.3::811.163.41'243  
811.163.41'366/367

## ГРАМАТИЧКИ МИНИМУМ ИЛИ МИНИМАЛНА ГРАМАТИКА?

*У раду се излажу различити приступи у настави страних језика који су настали под утицајем различитих лингвистичких теорија. Свака од тих теорија подстицала је истраживања у области усвајања стране језика. Та истраживања доводила су до различитих погледа на наставу граматике стране језика, али су указивала на најзначајније области граматике, морфолошкој и синтаксичкој система које морају чинити неопходни односно минимални граматички корпус у настави стране језика.*

*Кључне речи:* настава српског језика као стране, граматички минимум, морфологија, ред речи, конјункција, место субјекта у реченици.

Језик има обрасце и правила која се користе да би се помоћу њих пренела значења, неки од њих чине његову граматiku. Значајан део граматике многих језика је ред речи. Други део граматике се састоји од описа промена граматичких облика речи, што је у неким језицима од великог значаја, а у другим од мањег. Многи лингвисти сматрају знање граматике средишном облашћу језичког знања око које се области, као што су изговор и лексика, окрећу. Колико год значајне биле по себи друге компоненте језика оне су ипак међусобно повезане кроз граматiku. Граматiku, стога, често називају рачунарским системом који повезује звук и значење, системом једноставним по себи али без кога се не може. Граматика је најособенији аспект језика и има карактеристике које се не појављују у другим стварима ускладиштеним у нашој меморији и наравно, не могу се наћи у језицима других врста. Те карактеристике се, по лингвистима, али не и према свим психолозима, уче на начин другачији од било чега другог што људи уче. У учењу страног језика учити граматiku је на извештан начин најлакше јер је она високо систематизована, а резултати тог учења су обично највидљивији у говору. То је један од разлога што се у последњој четвртини прошлог века, истраживања у области усвајања страног језика концентришу на граматiku.

Настава језика је често разликовала пунозначне од структурних речи. На корпусу од осамнаест милиона речи енглеског језика издвојено је десет најфреквентнијих које су све структурне, одређени и неосдређени члан, везници, личне заменице и предлози. Браун, Далел и Барт су још 1973. године открили да деца уче граматичке морфеме у следећем низу. Истраживање је рађено на групи деце шпанског говорног подручја која су учила енглески

језик. Најлакша морфема за ученике је била наставак за множину. Потом је следиле наставак за форме у презенту. Затим су по тежини следиле копулативни облици глагола *бићи* и то у функцији главног глагола у реченици са именским предикатом. Ученицима је ово било лакше од употребе глагола *бићи* у сложеним глаголским временима. Четврти граматички облик по тежини усвајања је био помоћни глагол *бићи* који се комбинује у облицима са другим пунозначним глаголима. Тек на петом месту долазе одређени и неодређени чланови, који омогућавају ученицима да формирају реченице са овим члановима. Неправилно формирање прошлог времена је било шесто по тежини усвајања, а затим долази наставак за треће лице јединине глагола у презенту. На последњој, осмој позицији су наставци за формирање посесивног генитива. Различита истраживања која су рађена код јапанске деце која су учила енглески језик као и код корејских студената показала су исти редослед, односно скалу тежине усвајања граматичких морфема. Резултати ових истраживања указују да изворни језик не прави битну разлику. Сви ученици страног језика имају исту хијерархију тежине усвајања тог језика. Крашен (1976) је показао да ни узраст не игра битну улогу. Дајана Ларсен-Фриман (1976) је показала да чак и за оне који нису ишли на часове страног језика, и који су га непосредно усвајали у иностранству, хијерархијски ред остаје исти, као и за оне који су на курсевима учили страни језик.

Сва ова истраживања су пронашла „природни ред“ тешкоћа, али не и објашњења за њега. Редослед усвајања не може бити утврђен само на основу скале тешкоћа. Петси Лајтбаун (1987) је установила да облик другог презента у енглеском језику за њене француске ученике пада са 69% усвајања у првој години на 39% у другој години али затим расте али само до 60% у трећој години учења. Стога се ова истраживања узимају са резервом. Гопник и Краго (1991) су на основу испитивања фамилије код које је утврђен дефекат у језику у изостављању морфема, упркос томе што су били сасвим нормални, утврдили да постоји посебан ген за језик.

Током осамдесетих година двадесетог века покушано је заснивање ширег модела усвајања секвенци од морфемских. Пинеман и Џанстон (1987) су приказали мултидимензионални модел. Основна идеја овог модела је да се неке реченице формирају померањем главних реченичних чланова из претходних реченица. Ученик почиње од најједноставнијих структура, у којима се ништа не помера, а затим постепено учи како да помера реченичне чланове да би добио завршну форму реченице. У првом кораку ученици могу да искажу само речи, обично именице, да покажу неки предмет и именују га или да изговоре напамет научен исказ (*Колико је сити?*). У другом кораку студенти уче реченице са најтипичнијим редом речи (*Марко пије вино* – СПО). Овај корак може подразумевати елементарну употребу негације (реченице типа *Не ме боли глава.*), али и нека елементарна питања (*Свиђа се ти?*). Још увек се у таквим питањима или реченицама чува основ-

ни поредак субјекат-предикат-објекат. У трећем кораку студент се прво усредсређује на померање реченичних чланова ка иницијалној позицији. Тако се адвербијали стављају на почетак (*У понедељак ја сам ишао у Нови Сад.*), а упитне реченице се праве без инверзије реченичних чланова (*Ко у Београду живи?*). Студенти се уче да праве општа питања чији је одговор само да или не. Типичне реченице за овај корак су *Јуче ја сам болестан*, *Пиво ја волим*. У обема реченицама се у иницијалну позицију смештају главни реченични чланови из медијалне или финалне позиције. У четвртном кораку ученици енглеског језика откривају како предлог може бити раздвојен од фразевог глагола. Овај се феномен назива „извлачење на суво (насукавање) предлога“. На овом кораку ученици почињу да користе и сложени презент. У српском језику ученици у овом кораку почињу да користе сложена глаголска времена као што су футур и перфекат, која су код нас основна. У петом кораку следи усвајање посебних питања, која почињу упитним речима (*Где ће се он налазити?*). У енглеском језику студенти почињу да употребљавају наставак за треће лице јединине основног презента и енглеског датива (*Дао је своје њогајке рецејционару*). Ово је корак када почињу да комбинују све позиције у реченици, а не само финалну и иницијалну. У шестом кораку долази до усвајања реда речи у субординираним клаузама, зависним реченицама, који је неки пут различит од онога у главној, независној, реченици. На очај небројених генерација студената страног језика реченица мора да гласи *Рекла је мени да ће доћи* и *Рекла ми је да ће доћи* а не *Рекла је ми да ће доћи*. На овом нивоу се усвајају реченице у којима неправилно објекат долази пре правога (*Дао ми је књију*). На овом нивоу се разврставају субординиране реченице са атипичним редом речи, пошто су реченице са типичним редом речи већ усвојене. Мултидимензионални модел истиче да ученици страног језика имају низ привремених граматика тог језика, међузезике. Као и код граматичких морфема овај низ изгледа неизбежан. Ученици пролазе кроз целокупан број ових корака у линеарном низу усвајања језика. А разлог за овај низ је једноставно учениково ограничење у процесуирању језика. Кораци развоја су изазвани повећањем њихове способности да померају делове реченице. Ипак, модел тврди да постоји варијација између ученика у оквиру једног корака. Неки савладавају све препреке у датом кораку, неки понешто и изоставе, а то се може сматрати разликом до које је ученик способан да упрости граматику коју зна. Тако постоје две димензије у учењу страног језика: развој, који је исти за све и разликовање (варијација), које варира од ученика до ученика. Ситуација не делује тако безизлазно за наставника као у теорији усвајања морфемског низа. Структура страног језика може бити научена на часу само ако је учеников међузезик близу тачке у којој се та структура усваја у природном окружењу. Ова разматрања дају и неке непосредне закључке. Не треба одмах ићи на презент пунозначних глагола. У почетку се треба концентрисати само на главни ред речи, а наставник не



може очекивати да студенти науче посебна питања за још доста времена. Од почетка треба увести адвербијале у иницијалну позицију као и питања са инверзијом упитне речце *ли* (*Волиш ли Брамса?*). Једно опште питање у вези са предавањем страног језика је врло тешко решити. Ученички међујезици садрже међуправила која се разликују од оних код изворних говорника, а са друге стране многе методе сматрају да је циљ вежбања да ученици производе реченице које су од почетка у потпуности тачне у страном језику, чак и када су озбиљно ограничени граматиком и лексиком.

Новије теорије усвајања страног језика односе се на крупније језичке целине од морфемских речи и појединачних реченичних чланова. Теорија језичких универзалија коју је Камри (1977) изнео крајем прошлог века односи се на сложене реченице са односном реченицом, релативном клаузом, у њима. Он је те сложене реченице поделио у шест типова. Први тип реченица су сложене реченице са односном реченицом у субјекатској функцији (*Човек који је ушао је Иван*). У свим језицима је могуће имати зависну реченицу чији је субјекат везан за главну реченицу. Други тип су сложене реченице чија је зависна реченица у функцији објекта (*Кола која су се слувала била су Иванова*). У већини језика је могуће изрећи овакву реченицу у којој је граматички објекат субординиране релативне клаузе везан за главну реченицу. Трећи тип сложених реченица су оне у којима је зависна реченица у функцији индиректног објекта (*Особа којој је дао новац је Иван*). У неким језицима веза са управном реченицом може ићи и преко индиректног објекта, а најчешће се односи на особу која нешто прима. Четврти тип реченица садржи зависне реченице са косим падежом. У српском језику овај тип реченице је идентичан трећем типу. Пети тип реченица садржи зависну реченицу која је преко посесива везана са управном (*Човек чију сам књиу љозајмио је био бесан*). Последњи тип реченица везу између управне и зависне остварује путем поређења (*Човек од кога сам виши је Иван*). За овај шести тип реченица тешко је наћи примере који звуче природно, али и они су могући. Ова теорија успоставља хијерархију приступачности. Различити језици света имају једну или више оваквих реченица, али свима је заједничко оно што је основна карактеристика језичких универзалија а то је линеарност овакве хијерархије. Тако на пример малгашки језик (Мадагаскар) има само први тип ових реченица док осталих пет нема, а велшки има прва два типа док остала четири нема. Каталонски језик има прва четири типа али не пети и шести док француски и немачки имају првих пет типова али немају шести. Нема језика који на пример поседује други тип а не поседује први. Стога је Камри и назвао ову хијерархију односних реченица језичком универзалијом. На основу ове теорије Екман (1988) је урадио један експеримент. Групу студената је поделио у три подгрупе и дао им различите типове ових реченица да уче. За сат времена прва подгрупа је морала да усвоји први тип реченице, друга подгрупа други, трећа подгрупа четврти. На изненађење

свих, најбоље резултате је показала последња подгрупа која је усвајала четврти тип сложених реченица, и којој је потом далеко лакше било и да усвоји прва два типа ових реченица.

На основу ових истраживања могу се установити четири супротстављена и екстремна становишта:

1. игноришите делове граматике који имају посебан низ у учењу страног језика, јер ће га у сваком случају ученик следити аутоматски. Ништа што наставник уради неће ни помоћи ни спречити студента који напредује кроз низ граматичких морфема од најлакше ка најтежкој. Наставник, с друге стране, мора да се ухвати у коштац са многим другим стварима које су студенту неопходне, а да остави приреду да иде својим током.
2. Следите распоред у учењу страног језика што је могуће више током курса. Нема сврхе предавати нпр. Косе падеже одричних заменица са предлозима почетницима, јер студенти нису спремни за то. Уместо тога наставници треба да се усредсреде на потпуну поступност у увођењу неких граматичких облика. Редослед предавања, дакле, мора да следи редослед који је утврђен код усвајања страног језика што је више могуће.
3. Почните предавање или час са последњом, најтежом секвенцом из низа у усвајању страног језика као првом. Релативне реченице са везником *коме*, *чему* треба да буду уведене у наставу пре односних реченица са везником *који*, јер ће ученици дедукцијом и екстраполацијом сами доћи од теже ка лакшој као што је Екманово испитивање показало. Студенти ће постићи најбоље резултате ако им понудите врхунски проблем из једног низа, а сами ће попунити празнине које у том низу недостају.
4. Заборавите на граматичку уопште. Неки сматрају да ако је циљ студента да комуницира на страном језику, граматика долази као факултативна вежба. Очигледно ово зависи од дефиниције граматике. Ако сматрамо да било који изворни говорник неког језика зна граматички систем тога језика, онда нам граматика и не стоји на располагању на тај начин. Па ипак, она игра улогу у свакој реченици коју било ко изговори или разуме, без обзира на разлоге за комуникацију. Граматичка поглавља се морају балансирати са језичким функцијама, речником, интеракцијом међу студентима и свим другим што чини учење страног језика у учионици.

У савременој лингвистици распознајемо четири модела учења страног језика који представљају супротстављена настојања појединих теорија. Први тип представљају модели знања који наглашавају важност појединачног ума у учењу страног језика, као што је модел универзалне граматике,

који истиче да је језик део ума и гледа на учење као на постављање параметара из датих реченица које окружују ученика. Други тип су модели обраде језичких података као што је компетитивни модел који на учење гледа као на усвајање различитих начина обраде лингвистичких података. Трећи тип је мешовити модел који прихвата обе стране учења страног језика као константу у моделу монитора или као прелазак са једне на другу страну у моделу компетенције и контроле. Последњи тип је друштвени модел који се бави друштвеним аспектима учења страног језика као што је модел акултурације или модел друштвеног образовања.

Овде ћемо се задржати на два основна супротстављена модела који су пресудно утицали на теорије усвајања страног језика. Модел универзалне граматике кога је предложио Ноам Чомски (1988) осамдесетих година прошлог века, представља развој његових ранијих идеја у нови облик који је назвао друга идејна револуција. Модел тврди да су принципи и параметри усвајања језика уграђени у ум. Студенти, ученици немају потребе да уче принцип структурне зависности јер га њихов ум примењује аутоматски на било који језик са којим се сусретну. Ипак, морају научити да у енглеском језику реченица мора имати субјекат, а у кинеском не мора. Постављање параметара се мора, дакле, учити. Све што је ученику потребно да би поставио вредности за параметре су примери из језика. Улазни подаци о језику иду у чеников ум и стварају језичко знање које се састоји од принципа, параметара и лексичких јединица. Не можемо саму по себи отворити црну кутију нашег ума, али можемо анализирати процес којим ум ствара граматику од улазних података. Учење је у моделу универзалне граматике пре свега питање правилног уноса података. Овде је инпут материјал из кога ученик конструише знање о језику које иде у црну кутију. Овај материјал може бити позитиван или негативан. Позитиван материјал се састоји од актуелних реченица које студент чује. Информација у реченици му омогућава да конструише граматику са на пример правилним редом речи. Овакви докази из неколиких реченица су довољни да би показали правила датог језика. Негативна сазнања или материјал се састоји од сазнања да се у једном језику никада не јављају одређене граматичке или синтактичке категорије или неки конкретни материјали. Синтактичка основа модела универзалне граматике је значајно ревидирана у минималном програму. Целокупно учење се сада своди на учење речника, па чак и учење граматичких морфема се сматра усвајањем реченица у којима ове морфеме функционишу као и параметара који иду са њима. Ипак, граматичке морфеме су, да се тако изразимо, додате лексемама пре уласка у реченицу. Модел универзалне граматике се тиче најдубљих домена усвајања страног језика који су централни за језик и за људски ум, али мало тога говори о учењу језика. Предавање страног језика у учионици мора укључити и многе друге аспекте које не покрива овај модел. И поред свега, модел универзалне граматике нас чврсто подсећа да

ученици имају ум и да је круцијално питање облик који има знање о језику у људском уму. На основу овог модела се тако развија усвајање речника. Да би још више оснажили синтаксу многи детаљи морфологије се сагледавају као део речника. Универзална граматика јасно указује како треба предавати лексеме из језика. На лексеме се гледа не као на фонемске секвенце са изолованим значењима већ као на јединице које играју улогу у реченици, а које нам говоре са којим речима и структурама могу ићи у једну реченицу.

Као потпуна супротност моделу универзалне граматике долазе модели који гледају на језика као на динамичну обраду података и као на средство комуникације, а не као на статично знање. Ови модели се више интересују за оно што се дешава у актуелној језичкој ситуацији и како то људи користе језик, а не како изгледа облик знања језика у нашем уму. Брајан МекВини (1987) је развио компетитивни модел. Он полази од тога да је кључ језика у комуникацији. Површинске везе природног језика се стварају, управљају, сужавају, усвајају и употребљавају у служби комуникативне функције. Језик има четири главна аспекта: ред речи, речник, морфологију и интонацију. Шта год говорник желео да саопшти, то се мора постићи кроз ова четири аспекта. Али говорник може учинити само ограничен број радњи у исто време. Стога ако у језику већу улогу има интонација, мању улогу има ред речи, или ако је већа улога морфологије, мања је улога реда речи итд. Количина простора који ум поседује за употребу језика је ограничена. Различити аспекти језика се међусобно такмиче за тај исти простор. Резултат тог такмичења је значај једног или другог аспекта у одређеном језику. Кинески са компликованом интонацијом има слабо развијену морфологију. Енглески са компликованим редом речи придаје мали значај, а латински са сложеним деклинационим системом не обраћа пажњу на ред речи. Компетитивни модел говори о обрачуна међу ова четири аспекта језика. Ни један језик не поклања подједнаку пажњу сваком од ових аспекта, јер би у супротном искористили превелики простор за обраду података. Субјекат реченице је највише истраживан део језика у оквиру овог модела. Иако највероватније реченични субјекат постоји у свим језицима, велика је разлика међу њима у ономе што га чини субјектом. У неким језицима пресудан је ред речи. У многим од њих субјекат се појављује у реченици на одређеном месту. Енглески је СПО језик, док је арапски ПСО, а језик Целтал Индијанаца је ПОС. Према да се не разликују по томе да ли је субјекат у реченици у иницијалној, медијалној или финалној позицији у свим језицима је ред речи добар водич како бисмо одредили да ли је именица, односно именичка синтагма субјекат или не. Дакле, у овим језицима такмичење за простор је освојио ред речи. У многим другим језицима конгруенција је од суштинске важности. Предикат често конгруира са субјектом у броју, али и у лицу и у роду. У таквим језицима конгруенција заузима највише простора у делу за обраду језичких података. Падежи играју пресудну улогу у обради података у мно-

гим језицима. У великом броју тих језика субјекат мора бити у номинативу, али у српском може бити и у зависним косим падежима, као што је логички субјекат у енклитичким облицима личних заменица. У овим језицима облик речи, морфологија, осваја највише простора. У многим другим језицима категорија живог и неживог је од пресудног значаја за успостављање субјекта. Тако на пример у јапанском субјекат мора бити из категорије живог, тј. да се односи на неког или нешто што је живо. *Ветар је сломио прозор* није могућа реченица јапанског језика, јер ветар не припада категорији живог те стога не може бити у функцији субјекта.

Сва ова истраживања као и претходно поменута испитивања страних студената који су учили различите језике фокусирају четири основне категорије које могу сачињавати граматичку једног језика, а то су пре свега морфологија, интонација или акцентологија, синтакса, конгруенција. Оне нам показују како можемо саставити граматички минимум једног језика за наставу тог језика као страног.

#### ЛИТЕРАТУРА

- Brown, R., 1973: *A First Language: The Early Stages*. London
- Chomsky N. 1988: *Language and Problems of Knowledge, The Managua Lectures*, MIT Press.
- Dulay, H. C., and Burt, M. K. 1973: *Sholud we teach children syntax? Language learning* 23, 245–258.
- Eckman, F. R., Bell, L. And Nelson, D. 1988. *On the generalisation of relative clause instruction in the acquisition of English as a Second Language. Applied Linguistics* 9 (1), 1–20.
- Gopnik, M., and Crago, M. B. 1991: *Familial aggregation of a developmental language disorder. Cognition* 39, 1–50.
- Krashen, S., Sferlaza, V., Feldman, L., and Fathman, A. 1976: *Adult performance on the slope test: more evidence for a natural sequence in adult second language acquisition. Language learning* 26 (1), 145–151.
- Larsen-Freeman, D. 1976: *An Explanation for the morpheme order of second language learners. Language learning* 26, 125–134.
- Keenan, E. and Camrie, B., 1977: *Noun phrase Accessibility and Universal Grammar. Linguistic Inquiry* 8, 63–100.
- Lightbown, P. M., 1987: *Classroom language as input to second language acquisition in: Phaff, C.W. (ed.) First on Second language acquisition proceses. Rowley, M. A.*
- Mac Whinney, B., 1987: *Applying the Competition Model to Bilingualism. Applied Psycholinguistics* 8, 315–327.

- Pienemann, M., and Johnston, M. 1987: *Factors influencing the development of language proficiency in: Nunan, D. (ed.), Applying Second Language Research. Adelaide: WCRC, 45–141.*

Nebojša Marinković

#### MINIMAL GRAMMAR OR GRAMMATICAL MINIMUM?

##### Summary

The paper shows how different linguistic theories have influenced the researches within second language acquisition. Although with different impacts and from diverse premises, all of those researches have shown that the core problem in learning foreign language is often a grammar. And more, they indicated major aspects in grammar of different languages. Therefore they can lead us in constructing grammatical minimum for a specific language, whether we accept program of the minimal grammar or not. The focus in learning Serbian as a foreign language has always been on morphology, due to its system of declensions and conjugations, and so agreement and the word order has been neglected as fundamental syntactical aspects of Serbian sentence.

*Key words:* grammatical minimum, Serbian as a second language, second language acquisition, morphology, word order, agreement.

Бранкица Чилоја  
Филолошки факултет, Београд

UDK 811.163.41-26 (091)

## НАЗИВИ СРПСКОГ КЊИЖЕВНОГ ЈЕЗИКА ОД НАЈРАНИЈИХ ВРЕМЕНА ДО 1850. ГОДИНЕ

*У раду се сагледава развој и настајанак термина српскословенски, рускословенски и славеносрпски језик.*

*Кључне речи: српскословенски, српска редакција старословенског језика; славенски, рускословенски; славеносрпски.*

У престандардној епоси, која је трајала од почетака писмености до појаве Вука Стефановића Караџића, српски књижевни језик пролазио је кроз различите фазе свога развоја, које су хронолошки неједнако трајале. Он је у тим фазама структурно и функционално био прилагођен друштвено-историјским и културним приликама у којима је живео српски народ, најпре, у средњовековној српској држави, а касније и у оквирима Отоманске царевине и Аустроугарске монархије. Ту престандардну епоху са становишта књижевнोजезичких типова обично сагледавамо кроз различите периоде трајања: српскословенског (трајао посведочен споменичном грађом од XII до половине XVIII века), рускословенског (од 1726. до пред крај XVIII века) и славеносрпског (од шездесетих година XVIII века до тридесетих година XIX века).

Српскословенски језик употребљавао се у цркви као црквени језик и у српској средњовековној књижевности. Његову функционалну допуну у феудалној српској држави чинио је народни језик, локални говори штокавског дијалекта, што је у српском културном простору познато као диглосија. Управо у овом периоду развоја књижевног језика који је најдуже трајао најмање је познато како су Срби називали свој језик. Није довољно истражено кроз векове у нашим старим књигама име средњовековног српског црквеног и књижевног језика, српскословенског. Најчешћи, међутим, назив који су наши истраживачки наводили је „наш језик“. Из тога можемо закључити да су постојећи књижевнोजезички израз, био он српскословенски или онај на основи народних говора штокавског наречја Срби осећали као оно што припада њима, као своју својину. На такву једну рану а можда и најранију потврду до сада познату у науци указао је Александар Младеновић. Он је пронашао да је на крају рукописа *Триод цветини*, који је писан 1374. године на Синајској Гори за цркву манастира Светих Арханђела Михаила и Гаври-

ла, задужбину Краља Милутина – забележен назив *српски језик*. О чему се ту заправо ради? На крају овог рукописа, који се данас чува у Библиотеци Грчке православне патријаршије у Јерусалиму, налази се запис двојнице писара Ијакова и Јаникија (Младеновић, 1993а: 340).

У томе запису писари Ијаков и Јаникије употребили су синтагму „српски језик“ да означе онај појам који су раније писари означавали синтагмом „наш језик“ (1262. год., 1305. год.) а то је језик којим је писана књига *Триод цвѣтний – српскословенски*. На тај језик ова двојица писара пренели су ову књигу с предлошка који је био, по њиховим речима, на „бугарском језику“, што подразумева бугарску редакцију старословенског језика. Александар Младеновић истиче да су писари Ијаков и Јаникије назив српски језик схватили „у паралелизму с другим сличним називима где је употребљен придев српски са значењем да одређени појам припада Србима, односно српском народу (нпр. *српска земља* 1220. год., 1263. год., 1284. год., 1359. год. итд.; *краљ српски* 1255. год., 1277. год.; *архиепископ српски* 1318 год., 1329. год.; *српска област* 1329. год. итд.)“ (Младеновић, 1993б: 342).

Овај запис са употребом синтагме *српски језик* у значењу српскословенски језик, заправо, указује на то да је код ондашњих Срба постојала развијена свест о посебности, о индивидуалитету у лингвистичком смислу властитог литерарног језика: српског. (Младеновић 1993: 342). Према томе, поменути запис о томе да се црквени и књижевни језик Срба оног времена (српскословенски) именује као „српски језик“ једна је од најстаријих, ако не и најстарија потврда забележена у српским споменицима. Овај најстарији тип српског црквеног и књижевног језика у српској науци назива се српскословенски већ више од једног века. У српској филолошкој науци с краја XIX века овај термин посведочен је у научним и стручним радовима Стојана Новаковића.<sup>1</sup>

Овај термин Стојан Новаковић је употребљавао у истом значењу у којем га и ми данас употребљавамо: да значи српску редакцију старословенског језика, односно стари црквени и књижевни језик који је код нас у употреби од почетака српске писмености па све до половине XVIII века (Младеновић 1993б: 245).

Такође, наведени термин употребљавали су и Новаковићеви савременици,<sup>2</sup> што значи да је он већ тада живео у науци у данашњем значењу. Једина разлика тичала се правописног означавања (са цртицом: српско-словенски).

<sup>1</sup> Александар Младеновић наводи неке од Новаковићевих радова: *Примери књижевности и језика сѣароѣа и срѣско-словенскоѣа* (1877), *Акцентни и шѣамѣаних срѣско-словенских књѣѣа црнѣорских и мѣѣѣачких* (1877), *Примери књижевности и језика сѣароѣа и срѣско-словенскоѣа* (1899), *Примери књижевности и језика сѣароѣа и срѣско-словенскоѣа* (1904) и др.

<sup>2</sup> А. Младеновић наводи да се термином српскословенски служио и филолог Јован Живковић 1865. године у својој расправи посвећеној старим старословенским, српским и бугарским споменицима.

Мада је тешко пратити историјат назива *српско-словенски* по изворима, овај термин свакако треба доводити у везу с Вуковим називом *српско-славенски* који је он употребио у својој књизи *Примјери српско-славенскога језика* (1857). Вуков термин *српско-славенски* има исто значење као и *српскословенски* у коме је „очигледно дошло до фонетске измене“... „што је имало своје оправдање, пре свега, у самој суштини“. Вук Караџић је 1857. године термин *славенски језик* употребљавао у значењу *сѣарословенски*, па је у складу са тим употребио и слојеницу *српско-славенски*, да означи српску редакцију старословенског језика. Вук је 1826. године паралелно са тим називом употребљавао термин *руско-славенски* а 1847. године Јован Стерија Поповић употребљава термин *рускославенски* (без цртице) да означи руску редакцију старословенског језика.

Српски филолози друге половине XIX века су у складу са уобичајеним кореном *слов-*, као што је већ на то указао Александар Младеновић, у својој језичкој средини фонетски су преудесили Вуков термин и тако створили термин *српскословенски*. На исти начин поступили су и са другим терминима – *рускославенски* заменили су са *рускословенски*. На тај начин „створен је један стабилан међузначењски однос следећих термина: *сѣарословенски језик* (с поменутиим значењем), *српскословенски* (српска редакција старословенског језика) и *рускословенски језик* (руска редакција старословенског језика), што се у пуној мери одржало до данашњег дана“ (Младеновић 1993б: 247).

Стабилизацији термина *српскословенски језик*, дакле, допринео је и наш истакнути филолог Стојан Новаковић, а тај термин наставио је „да живи“ у нашој филолошкој науци и током XX века заједно са терминима *рускословенски* и *сѣарословенски језик*.

Српска редакција старословенског језика се употребљавала код Срба у Војводини до половине XVIII века када је замењена руском редакцијом старословенског језика.

Да подсетимо на тренутак на услове у којима је рускословенски ушао у употребу у српску културу. Он је уведен у српску културу на интервенцију Српске православне цркве на челу са београдским митрополитом Мојсејем Петровићем, који је упутио писмо у два наврата (1718. и 1721. године) руском цару Петру Великом за помоћ у књигама, црквеном материјалу и учитељима. Био је то истовремено и одговор на покушај унијаћења Срба путем цркве и црквених књига од стране католичке цркве у Угарској (данашња Војводина). Рускокрвени језик, рускословенски уведен је 1726. године у Српску православну цркву, када је први пут отворена Славенска школа на том језику у Сремским Карловцима. Тада, у то време када је ушао у српску културу, па скоро цео један век, у нашој култури се мислило да је то заправо онај стари језик Словена од кога је кренула писменост међу Јужним и Источним Словенима. Такво мишљење о томе језику владало је све до

Вука Караџића, који је у току свога рада објаснио разлике између књижевнојезичких типова које данас називамо старословенски, рускословенски и српкословенски.

Рускословенски језик у употреби код Срба имао је за директну последицу стварање новог књижевнојезичког типа, славеносрпског. Наиме, увиђајући у току свога рада да је *славенски* (рускословенски) и руски неподесан и стран српској читалачкој публици писци световњаци почели су тај рускословенски србизирати. Као крајњи резултат различитог степена србизације присутне у књигама ових писаца настао је славеносрпски језик. У XVIII веку, дакле, настају први термини којима су се означавали наведени типови књижевног језика који су се употребљавали. То су, као што смо навели *славенски* за руску редакцију старословенског језика и по ондашњем поимању културне јавности овај термин односио се на стари словенски језик којим су Срби одавнина писали. Други тип књижевног језика у настанку и развоју био је славеносрпски који се означавао терминима *славеносрпски*, *славјаносерпски* и сл.

На известан начин као претходник Доситеја Обрадовића у другој половини XVIII века, нарочито својим делом, првим јужнословенским часописом *Славеносрпски маџазин* (Венеција 1768) појављује се у српској култури Захарије Орфелин. Он је у предговору (Предисловије) овог часописа изнео своје ставове о језику којим се тада говорило, као и којим ће се у будуће штампати текстови у *Славеносрпском маџазину*. Говорећи о језику којим ће се штампати прилози у овом часопису, Орфелин је употребио термин „сопствени језик“, што је П. Кулаковски протумачио као „первое за явление правъ сербскаго языка на свою собственую литературу“ (Младеновић 1989б: 78).

Други аутори, као нпр. Мирјана Бошков, сматрају да термин „сопствени језик“, који је Орфелин употребио није сасвим довољно јасан, тј. да се не зна јасно шта је Орфелин подразумевао под наведеним термином. Међутим, за В. П. Гуткова „издатель первого сербского журнала применяет выражение, собственный язык' равно для языка сербского и русского“. Овакав закључак Гутков је извео на основу Орфелинових речи да ће у овом часопису бити штампани састави „на нашем и росијском језику“ (Младеновић 1989: 78).

Терминолошки Орфелин је, свакако, разликовао „руски росијски“ и „славенски“ и свој матерњи српски језик „али у примени, у књижевнојезичкој реализацији – и то у свом времену... пуном отвореношћу према руском културном утицају – овај аутор није могао друкчије поступити неголи што је поступио, јер нови сопствени књижевни језик, српски тада није постојао – њега је требало тек формирати“ (Младеновић 1989: 79–80). Међутим, овакво схватање права на сопствене књиге, писане и штампане „сопственим језиком“, а то значи и право на сопствену литературу писану српским језиком – јесте основна и прва идеја изнесена у *Славеносрпском маџазину*. Друго, приближавање тога књижевног језика сваком читаоцу без обзира на

његово образовање, што се постизало србизацијом рускословенске и руске компоненте у њему, значило је истовремено његову постепену, лагану демократизацију. Сажето речено Орфелин је у Маџазину подвукао следеће:

1. да ће редактори *Славеносрпској маџазина* неразумљиве речи и изразе српском читаоцу „по српски управљати“ тј. преводити на српски или посрбљавати;
2. да редактори у том послу немају „потребног совршенства“ и да ће свакако упадати у грешке;
3. да због тога „сада у почетку“ сваком аутору допуштају могућност „да ствара и преводи на свом језику“, што треба разумети тако да аутори Срби могу писати по свом нахођењу онаквим типом језика који сматрају разумљивим читаоцу, јер *чишаочева разумљивост шекста* треба да буде једна од основних компоненти формирања и намене *Славеносрпској маџазина*.

Међу наведеним захтевима посебно место за наше данашње разумевање настанка славеносрпског типа књижевног језика има истицање потребе да се одређене речи и изрази „по српски управљају“ тј. посрбљују.

Те године када је *Маџазин* штампан (1768), нису постојала одређена правила превођења и србизирања, али током времена писци световњаци успоставили су их спонтано али су их недоследно спроводили. Тај тип књижевног језика мирно је егзистирао од почетка друге половине XVIII века до друге половине XIX века. У предвуковском периоду други писац који је нарочит утицај извршио на ондашње писце био је Доситеј Обрадовић. Доситеј Обрадовић је у познатом делу *Писмо Хараламију* (Јајпциг 1783) отворено се залажио за употребу народног језика. Александар Младеновић је утврдио да је Доситеј Обрадовић у својим штампаним делима и неким писмима употребљавао за српски језик разне термине. Аутор наводи следеће називе: *стари књижевни језик*, *наш стари језик*, *славјански* у значењу *рускословенски*. По Доситеју, овај језик је језик „свију [словенских] народа мати“, што је било у складу са важећим мишљењем у другој половини XVIII века и у првим деценијама XIX века о рускословенском језику. Наравно, овакво схватање одавно је напуштено као нетачно. Термин *нови језик* Доситеј је употребљавао у опозицији према *стари књижевни језик* (рускословенски), при чему се тај термин односио и на српски књижевни језик на народној основици за који се он залагао. Назив *славенос(е)рпски* Доситеј је употребио прво уз именицу народ, подразумевајући под тим Србе („од Чарне Горе до Баната“); а друго – уз именицу језик, тако да синтагма *славенос(е)рпски језик* односно *просији славјаносерпски* језик означава језик Срба Словена, и то у првом реду њихов народни говорни језик, али и њихов нови књижевни језик на који он преводи своје *Басне* и *Ижцу*. У оваквом, семантички неиз-



Средином и у другој половини XVIII века, као и почетком XIX века придев *славеносрпски* је имао широку употребу али увек са значењем припадност Србима Словенима. У XVIII и првој половини XIX века употребљавали су се термини *славеносерпски*, *славеносрпски*, *славеноболгарски*, *славеноболгарски*, као и *славеноросијски*, *славеноруски*, *славеноруски* (а Милован Видаковић помиње 1814. и термин *славеночески*). Сви ови термини означавају припадност народима Србима, Бугарима, Русима и сл. као Словенима, тј. словенству. Назив *славеносрпски* у другој половини XVIII и првим деценијама XIX века када се односи на језик има исто значење као и *српски језик* тј. српски народни разговорни и књижевни језик (семантички неиздиференцирано) (Младеновић, 1990: 228). Језик Срба се у овом периоду називао различитим именима: а) *с(е)рпски језик/јазик*, *ѿросѿ језик*, *ѿросѿосрпски*, *ѿросѿи српски језик*, б) *словеносерпски јазик*, *славеносрпски језик*, *славеносрпски*.

Међу терминима једне и друге групе није постојало семантичко диференцирање, тако да су и једни и други могли означавати и српски народни (говорни) и српски књижевни језик (Младеновић 1989: 96).

Теко око половине XIX века термин *славеносрпски језик* употребљава се у оном значењу у којем га ми данас употребљавамо – мешовити тип српског књижевног језика састављен од српских народних, рускословенских, руских и српкословенских елемената. У том правцу семантички га је усмерио Вук 1817. године, а 1846. г. познати писац и уредник *Лейпцига Мајице српске* Јован Суботић, говорећи о развоју књижевног језика код Срба у предвуковском периоду, употребљава термин *славеносрпски*: „Отуда постане мијешовит језик који име *славеносрпски* добије“. И други писци су у то време већ јасно семантички диференцирали српски народни од славеносрпског језика (Младеновић 1989: 99). Назив *славеносрпски* за овај тип књижевног језика одржао се од Вукових времена до данас у нашој филолошкој науци.

## ЗАКЉУЧАК

У књижевнојезичкој прошлости Срба превуковске епохе били су заступљени различити типови књижевног језика: српкословенски, рускословенски, славеносрпски, уз које се паралелно, као њихова функционална допуна све време употребљавао народни језик. Ови типови српског књижевног језика започети са старословенским мењали су своје називе. Тако се за све типове семантички неиздиференциран јавља најпре назив *наш језик* од најстаријих времена. Једна од најстаријих потврда (1374. године) за српску редакцију старословенског језика јесте назив *српски језик*.

За руску редакцију старословенског језика која је ушла у српску културу 1726. године и у Српској православној цркви остала у употреби до данас у XVIII веку па све до Вука Караџића употребљавао се углавном термин *славенски језик*.

Термин *славеносрпски језик* у другој половини XVIII века није семантички издиференциран, тј. има значење и народни и књижевни језик, а осим тога придев *славеносрпски* означава припадност Србима, као што *славеноболгарски* означава припадност Бугарима Словенима.

Тек око половине XIX века термин *славеносрпски* употребљава се у значењу у коме га ми данас употребљавамо, а то је – мешовити тип српског књижевног језика састављен од српских народних, рускословенских, руских и српкословенских елемената.

Сваки од ових термина (српкословенски, рускословенски и славеносрпски) у данашњој српској науци по своме значењу је једнозначан, утолико што се при помену свакога од њих данас у науци тачно зна на који књижевнојезички тип се односи (Чигоја 1987: 173–174). Друго битно обележје поменутих термина јесте да су они веома дуго, преко век и по, присутни у српској филолошкој науци, те се стога могу сматрати и традиционалним. Тако дуга њихова употреба у српској филолошкој науци упутила би на општу констатацију да су и поред другачијег третирања од стране нефилолога и неких наших филолога доказали да су довољно јасни, прецизни и да се и даље у науци треба залагати за њихову употребу. И сам Вук Караџић добрим делом утро је пут њиховој семантичкој диференцијацији.

## ЛИТЕРАТУРА

- Белић 1948: Александар Белић, *Вукова борба за народни и књижевни језик*. – Београд.
- Младеновић 1981: Александар Младеновић, *Најомење у вези са схваћањима о књижевнојезичком језику код Срба у XVIII и првим деценијама XIX века*. – Зборник за филологију и лингвистику, Нови Сад, XXIV/1, 89–92.
- Младеновић 1983: Александар Младеновић, „Прилог познавању значења назива 'славеносрпски језик' код Срба у XVIII и првој половини XIX века. – *Научни сасџанак славистије у Вукове дане*, 12/2, Београд, 13–20.
- Младеновић 1989а: Александар Младеновић, „Неколико мисли о српкословенском, рускословенском и славеносрпском типу књижевног језика“. – *Зборник за филологију и лингвистику*, XXVII–XXVIII, Нови Сад, 201–205.
- Младеновић 1989б: Александар Младеновић, „Славеносрпски језик“. – *Књижевна заједница Новог Сада, Дечје новине*, Нови Сад.



- Младеновић 1990: Александар Младеновић, „Термините славеносрпски и славеноболгарски – един паралел“. – *Състоявительное языкознание*, XV, Универзитетско издателство „Климент Охридски“, София, 4–5, 228–230.
- Младеновић 1992: Александар Младеновић, „Доситејеви називи за српски језик“. – *Зборник за филологију и лингвистику*, XXXV/1, Нови Сад, 45–61.
- Младеновић 1993а: Александар Младеновић, „Назив српски језик – најстарија потврда из XIV века?“. – *Philologia Slavica*, Российская Академия Наук, Институт славяноведения и балканистики, К 70-летию академика Н. И. Толстого, Москва, 340–345.
- Младеновић 1993б: Александар Младеновић, „Назив 'српскословенски језик' у текстовима Стојана Новаковића и данас“. – *Археографски прилози* 15, Народна библиотека Србије, Београд, 245–252.
- Вукомановић 1994: Славко Вукомановић, „О Вуковом и данашњем називу славенски и српскославенски језик“. – *Задужбина*, Београд, Март, год. 7, бр. 25, стр. 6.
- Чигоја 1987: Бранкица Чигоја, О Вуковим називима за раније типове нашег књижевног језика. – *Научни састанак слависта у Вукове дане*, бр. 17, Београд, стр. 169–175.

Brankica Čigoja

THE TERMS FOR SERBIAN LITERATURE LANGUAGE FROM THE EARLIEST TIME TILL 1850

Summary

The paper shows the birth and the development of the terms: Serb Slavonic, Russian Slavonic and Slavonic-Serbian. The development of these terms was followed in this paper through relevant literature.

*Key words:* Serb Slavonic, Serbian redaction of the old church Slavonic language, Slavonic, Russian Slavonic, Slavonic-Serbian.

Весна Ломјар  
Филолошки факултет, Београд

УДК 371.3::811.163.41'243  
811.163.41'366

НЕЛИЧНЕ ЗАМЕНИЦЕ И ЗАМЕНИЧКИ ПРИЛОЗИ У  
НАСТАВИ СРПСКОГ ЈЕЗИКА КАО СТРАНОГ

*У шекспиру се јовори о мојћности обједињавања класификација неличних заменица и заменичких прилога, кад је реч о настави српског језика као страног. Зависно од нивоа студијата, наводе се три табеле, које странцима знајно олакшавају усвајање њених врсте заменица и прилога.*

Кључне речи: граматика, српски језик као страни, класификација, заменице, заменички прилози.

Ако погледамо малобројне уџбенике и граматике намењене странцима који уче српски језик, видећемо да су у њима увек присутни бројни граматички термини који прате нашу традиционалну поделу речи на врсте. Питање које овде постављамо не односи се само на то да ли је могуће изоставити одређене термине (позитиван одговор брзо ће се наметнути) већ и на то да ли је увек потребно следити уобичајене класификације, и, ићи ћемо чак дотле, да ли је у свим случајевима, на пример, потребно наглашавати границу између променљивих и непроменљивих речи.

Поћи ћемо од једног случаја где то није неопходно, иако се ради о хетерогеном скупу речи кад је критеријум *променљивост / непроменљивост* у питању. Ради се о неличним заменицама и заменичким прилозима, који се у граматицима и уџбеницима углавном наводе посебно, у складу са њиховим морфолошким особинама. Сматрамо да то није потребно, нарочито кад је у питању настава за странце. Не треба наглашавати разлику између ове две врсте речи, као што није потребно наводити термине за посебне подгрупе, утолико пре што ни у граматицима овај проблем није доследно решен. Наш предлог је, дакле, да се неличне заменице и заменички прилози наводе заједно, јер се тако даје предност њиховој повезаности на синтаксичком и семантичком плану. Ако их одвојимо (следећи логику поделе на променљиве и непроменљиве речи), може се десити да их студенти усвоје као одвојене системе и кад је у питању значење, и кад су у питању творбени модели. Пракса је показала да је у овом случају много теже накнадно повезивање са оним што је већ урађено, односно да је студентима потребно много више времена да уоче систем у оквиру којег су ове речи повезане.

Најбоље је, стога, предочити студентима да се овде ради о заједничком систему, а за то је довољна једна табела без компликованих граматичких објашњења. Табеларни преглед у овом случају има више предности:

- ♦ одмах се уочава творбена веза између речи које припадају различитим врстама;
- ♦ нису неопходни граматички термини, јер су посебно истакнути заједнички делови карактеристични за дату подврсту (исти префикси или други део заменичких и прилошких израза, или заједнички формант у оквиру речи из исте колоне);
- ♦ лако је скренути пажњу на семантичку обједињеност (као и на евентуалну ограниченост употребе) примера који припадају издвојеним колонама;
- ♦ несистемски примери могу се лако издвојити графички, а да се у исто време види где је њихово место у систему.

Поћи ћемо од система упитних неличних заменица и заменичких прилога с једне, и оних са заједничким префиксима, односно заједничким деловима у оквиру целовитог израза са упитним заменицама и прилозима са друге стране.

Водећи рачуна о нивоу студената, према препорукама Савета Европе и Европског портфолиа, можемо направити три табеле: за нижи ниво (он укључује  $A_1$  и  $A_2$ ), средњи (у који спада  $B_1$  и  $B_2$ ), и трећи, виши ниво (онај који обједињује  $C_1$  и  $C_2$ ).

### НИЖИ НИВО

За први, нижи ниво, довољно је издвојити само најфреквентније примере<sup>1</sup>, где ћемо болдом истаћи префиксе, а разлику између променљивих и непроменљивих речи само нагласити дељом линијом у оквиру исте табеле. Пракса показује да на овај начин студенти врло лако усвајају нове облике, нарочито оне системске. Изузетке треба посебно истаћи, али опет у оквиру исте табеле. Значење се у овом случају може лако објаснити ако се послужи математичким терминима, где би примери са префиксом *ни-* у односу на одговарајућу упитну реч значили да ниједан елемент скупа није обухваћен,

<sup>1</sup> Пошто нису сви примери који припадају истом реду у табели подједнако фреквентни, негде ћемо морати да одступимо од шаблона. Тако, на пример, студенти на нижем нивоу ( $A_1$  и  $A_2$ ) треба да знају упитну заменицу *какав*, али није неопходно да знају и заменице *никакав*, *некакав* или *свакакав*, које су мање фреквентне. Стога ћемо на овом нивоу заменицу *какав* обрађивати изван датог система, али ћемо је зато поново увести на средњем нивоу ( $B_1$  и  $B_2$ ) и то заједно са заменицама *некакав*, *никакав* и *икакав*, *свакакав*, *какав* и *било какав*.

они са префиксом *не-* значили би да је најмање један елемент скупа обухваћен, а они са префиксом *сва-* да су сви елементи скупа обухваћени.

ко	нико	неко	свако
шта	ништа	нешто	свашта
који, -а, -е	ниједан, -а, -о	неки, -а, -о	сваки, -а, -о
чији, -а, -е	ничији, -а, -е	нечији, -а, -е	свачији, -а, -е
где	нигде	негде	свуд(а)
кад(а)	никад(а)	некад(а)	увек
како	никако	некако	свакако

\* Кад имамо примере са непостојаним *а*, не можемо само навести наставке за женски односно средњи род. Морали бисмо наводити целе облике (нпр. *ниједан*, *ниједна*, *ниједно*), или само завршетак речи, из којег би се видело да је *а* изостављено (нпр. *један*, *-гна*, *-гно*). Мислимо да је најједноставније да се *а* које је непостојано истакне графички сваки пут на исти начин, а да се студентима претходно објасни шта такво истацање заправо значи. Ми смо овде, на пример, употребили курзив и нешто већи фонт. На исти начин могли бисмо поступити и кад су у питању друге речи са непостојаним *а*.

### СРЕДЊИ НИВО

Када је у питању средњи ниво, ту морамо увести и нове примере, али тако што ћемо поновити претходну табелу доградивши је мање фреквентним примерима, које смо посебно осенчили. На тај начин се утврђује раније стечено знање с једне стране, а са друге се истиче повезаност нових примера са старим, и тако олакшава њихово усвајање.

ко	неко	понеко	нико	ико	свако	ко год	било ко
шта	нешто	понешто	ништа	ишта	свашта	шта год	било шта
који, -а, -е	неки, -а, -о	понеки, -а, -о	ниједан, -а, -о	иједан, -а, -о	сваки, -а, -о	који, -а, -е год	било који, -а, -е
чији, -а, -е	нечији, -а, -е	понечији, -а, -е	ничији, -а, -е	ичији, -а, -е	свачији, -а, -е	чији, -а, -е год	било чији, -а, -е
какав, -а, -о	некакав, -а, -о	понекав, -а, -о	никакав, -а, -о	икакав, -а, -о	свакакав, -а, -о	какав, -а, -о год	било какав, -а, -о
где	негде	понегде	нигде	игде	свуд(а)	где год	било где
куд(а)	некуд(а)	понекуд(а)	никуд(а)	икуд(а)	свудкуд(а)	куд(а) год	било куд(а)
кад(а)	некад(а)	понекад	никад(а)	икад(а)	увек	кад(а) год	било кад(а)
како	некако	понекако	никако	икако	свакако	како год	било како

О деklinацији заменица нема потребе посебно говорити, јер у тренутку кад се уводи систем неличних заменица и заменичких прилога, студенти већ знају промену заменица *ко* и *шта*. Једино што је потребно посебно нагла-

сити везује се за заменице са префиксима *ни-* и *и-* када се употребљавају са предлогом.

Питање значења датих примера, које је у овом случају нешто компликованије, треба повезати са њиховом употребом. И то је могуће табеларно показати, и то тако што се поред типичне употребе наведених заменица и прилога у реченици наводи и њихова погрешна употреба, која се у савладавању српског као нематерњег језика може јавити као типска грешка. Једна од таквих табела могла би изгледати овако, а на основу датог модела могуће је извести низ вежби.

<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Нешто се чује.		Негде се живи лепо.	
Понешто се чује.		Понегде се живи лепо.	
Ништа се не чује.	*Ништа се чује.	Нигде се не живи лепо.	*Нигде се живи лепо.
Свашта се чује.		Свуда се живи лепо.	
Да ли се ишта чује?	*Ишта се чује.	Да ли се игде живи лепо?	*Игде се живи лепо.
Шта год се чује, важно је.	*Шта год се чује.	Где год се живи лепо, има сунца.	*Где год се живи лепо.
Да ли се чује било шта?	*Било шта се чује.	Да ли се било где живи лепо?	*Било где се живи лепо.

На овај начин, наводећи погрешан контекст и типичну замку, скреће се пажња на примере са ограниченом употребом. Вежбајући кроз исти модел и заменице и прилоге, студенти стичу рутину у употреби ових примера, а нису оптерећени додатним објашњењима.

## ВИШИ НИВО

Кад је највиши ниво у питању, у постојећи систем, понављајући претходну табелу, уводимо и ређе примере, као и оне који су стилски маркирани.

ко	неко	понеко	нико	ико	свако	ко год когод	било ко ма ко	ко било макар ко којегод
шта	нешто	понешто	ништа	ишта	свашта	шта год штагод	било шта ма шта	шта било макар шта којегод
који,-а,-е	неки,-а,-о	понеки,-а,-о	ниједан,-а,-о	иједан,-а,-о	сваки,-а,-о	који,-а,-е год којигод којагод којегод	било који,-а,-е ма који,-а,-е	који,-а,-е било ма који,-а,-е ма који,-а,-е

чији,-а,-е	печнији,-а,-е	-----	ничији,-а,-е	ичији,-а,-е	свачији,-а,-е	чији,-а,-е год чијигод чијагод чијегод	било чији,-а,-е ма чији,-а,-е	чији,-а,-е било ма чији,-а,-е ма чији,-а,-е
какав,-а,-о	некакав,-а,-о	-----	никакав,-а,-о	икакав,-а,-о	свакакав,-а,-о	какав,-а,-о год какавгод какавагод каковогод	било какав,-а,-о ма какав,-а,-о	какав,-а,-о било макар какав,-а,-о макар какав,-а,-о
где	негде	понегде	нигде	игде	свуд(а)	где год гдегод	било где ма где	где било макар где којегде
куд(а)	некуд(а)	-----	никуд(а)	икуд(а)	свукуд(а)	куд(а) год куд(а)год	било куд(а) ма куд(а)	куд било макар куд(а) којекуд(а)
кад(а)	некад(а)	понекад	никад(а)	икад(а)	увек	кад(а) год кад(а)год	било кад(а) ма кад(а)	кад било макар кад(а) којекад(а)
како	некако	-----	никако	икако	свакако	како год какогод	било како ма како	како било макар како којекako

Да бисмо објаснили значење нових примера, није довољна само дата табела, већ је неопходно навести низ примера у различитим контекстима, укључујући и старије текстове. Али, како се ради о студентима на највишем нивоу, реално је очекивати да ће бити способни да усвоје и компликованија објашњења. Овде, свакако, треба нагласити и то да нису сви примери из датог система подједнако фреквентни (иако се сви наводе у Речнику Матице српске), и то је очигледно кад је говорни језик у питању. У првом реду овде мислимо на заменице и прилоге који се пишу заједно са *год* и *које*.

\* \* \*

На исти начин, помоћу табеле, можемо отклонити збрку коју један странац може имати кад су у питању заменице и прилози са демонстративним значењем.

## НИЖИ НИВО

За нижи ниво навешћемо и овај пут само најфреквентније примере, истичући подударност одређених гласова (ради се о тзв. репартицији *в, њ, н*) у оквиру примера који изражавају близину говорнику, близину саговорнику, односно удаљеност од обојице. Оне примере који не садрже одговарајући формант издвојићемо као несистемске. Разлику између променљивих и не-

променљивих речи нагласићемо, као и у претходном случају, само дебљом линијом у оквиру исте табеле.

који,-а,-с?	овај,-а,-о	тај,-а,-о	онај,-а,-о
какав,-а,-о?	овакав,-а,-о	такав,-а,-о	онакав,-а,-о
где?	овде	ту	онде
кад(а)?	сад(а)	тад(а)	онда
како?	овако	тако	онако

### СРЕДЊИ НИВО

За средњи ниво табелу је потребно допунити новим примерима, али је овде важно нагласити да нису сви примери подједнако фреквентни нити су сви у контексту чврсто везани за постојећи тројни систем. На пример, „облик *шамо* више не означава само циљ кретања него и (удаљено) место, наместо прилога *онде*, који се данас осећа као застарео или књишки“, а упитни прилог *куда* „више не значи само „којим путем?“, него и „према ком циљу?“, наместо прилога *камо*, који је данас претежно хрватски“. (Клајн, 155)

који,-а,-е?	овај,-а,-о	тај,-а,-о	онај,-а,-о
какав,-а,-о?	овакав,-а,-о	такав,-а,-о	онакав,-а,-о
колики,-а,-о?	оволики,-а,-о	толики,-а,-о	онолики,-а,-о
где?	овде	ту	онде
куд(а)?	овуда	туда	онуда
камо?	овамо	тамо	онамо
кад(а)?	сад(а)	тад(а)	онда
како?	овако	тако	онако
колико?	оволико	толико	онолико

### ВИШИ НИВО

За највиши ниво можемо оставити сложене прилоге као што су *одавде*, *одонда*, *дошад* и сл., али и показне речце *ево*, *ево*, *ено* (у једном од најчешћих случајева њихове употребе), које су „аналогно показним заменицама, нпр. *овај*, *шај*, *онај*, или прилозима, нпр. *овде*, *иу*, *онде*, чланови [...] трочланог деиктичког микросистема паралелног систему категорије лица, а дата упућивачка значења изражавају сличним коренским морфемама за заједничким елементима *-в-*, *-и-*, *-н-*“. (Пипер, 52)

који,-а,-с?	овај,-а,-о	тај,-а,-о	онај,-а,-о
какав,-а,-о?	овакав,-а,-о	такав,-а,-о	снакав,-а,-о
колики,-а,-о?	оволики,-а,-о	толики,-а,-о	онолики,-а,-о
где?	овде	ту	онде
одакле?	одавде	одатде	оданде
докле?	довде	дотде	донде
куд(а)?	овуда	туда	онуда
камо?	овамо	тамо	онамо
кад(а)?	сад(а)	тад(а)	онда
откад(а)?	одсада(а)	отад(а)	одонда
од кад(а)?	од сад(а)	од тад(а)	од онда
докад(а)?	досад(а)	дотад(а)	до онда
од кад(а)?	до сад(а)	до тада	до онда
како?	овако	тако	онако
колико?	оволико	толико	онолико
	ево	ево	ено

\* \* \*

У свим овим до сада приказаним случајевима изоставили смо термине не само за врсте речи, већ и за њихове субкатегорије. Ради се о низу термина за заменице, као што су *неогређене*, *ојшће*, *огричне*, а ретко се томе додају *дојусне*, *изборне* и сл. А кад су прилози у питању, изоставили смо поделу на оне за *место*, *време*, *начин* и сл., јер сматрам да су ове информације, кад је у питању настава српског језика за странце, сувишне.

Изостављајући ове термине добијамо могућност да представимо један кохерентан систем у којем сваки члан (зависно од префикса или неког другог елемента) има своје место, а у оквиру тог места лакше се може објаснити и његово значење.

### ЛИТЕРАТУРА

- Клајн 2005: Ivan Klajn, *Gramatika srpskog jezika*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Пипер 1983: Predrag Piper, *Zamenički prilozi (gramatički status i semantički tipovi)*, Novi Sad: Institut za strane jezike i književnosti Filozofskog fakulteta Univerziteta u Novom Sadu.

Vesna Lompar

## UNPERSONAL PRONOUNS AND PRONOMINAL ADVERBS IN THE TEACHING OF SERBIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

## Summary

The paper is about the possibility of integration of the classification of unpersonal pronouns and pronominal adverbs in the teaching of Serbian as a foreign language.

Depending on students' knowledge level, there are three tables making it considerably easier for students to learn the above-mentioned kinds of pronouns and adverbs.

*Key words:* grammar, Serbian as a foreign language, classification, pronouns, pronominal adverbs.

Валентина Зенчук  
Факултет иностраних језика  
МГУ им. М. В. Ломоносова, Москва

УДК 371.3::811 163.41'243  
81:008

КУЛТУРОЛОШКИ АСПЕКТ У НАСТАВИ СРПСКОГ  
КАО СТРАНОГ ЈЕЗИКА ЗА РУСЕ

*Културолошки аспекти у извођењу наставе српског језика на Факултету страних језика Московске државне универзитетна (МГУ) укључује више компоненти: увођење у програм новог предмета – изучавање средине страног језика, иде се студентима, у ширем етнографском смислу, упознају са културом српског народа; лингвокултуролошки коментари, традиционално присутни у практичном курсу индоевропског језика; упознавање, изучавање и презентација асиметричних језичких средстава, пре свега лексичкој, који могу оштрирати процес комуникације.*

*Кључне речи:* језик и култура, језичка слика света, дијалог / конфликти култура, комуникативна компетенција.

Проблематика односа језика и културе постала је врло актуелна код нас у последње време. Посебно се о овом проблему расправља у лингводидактици како при сагледавању конкретних методичких поступака приликом учења страног језика, тако и при разрађивању теоријске проблематике. На такав начин се формира нови научни правац – лингвокултурологија, за који проблем *језик и култура* постаје један од централних.

Сам појам „култура“ је полисемичан и у разним језицима постоји неколико дефиниција тог појма. У Речнику руског језика, на пример, има их седам. Исто тако и културолошки аспект у наставном процесу обучавања страном језику, конкретно – српском, има неколико компоненти.

Прво, у тај појам спада изразито интересовање за културу друге земље, другог народа као мотивисаност за учење страног језика што, са своје стране, проширује сазнања ученика о свету, о себи, духовно их обогаћује. У појам културе у том случају спадају пре свега достигнућа у стваралачком и духовном животу једнога народа као и традиције, обичаји, црте националног карактера и сл. А то се интересовање још више појачава у самом процесу учења српског као страног језика.

Ево, на пример, шта су одговорили моји студенти са факултета журналистике на крају прве године на питање: Зашто сте се определили за учење баш српског језика?

- ♦ Студирам српски језик зато што ме интересује српска култура. Свиђају ми се српске народне песме које помало личе на руске, а понекад – на турске и мађарске (Наташа).
- ♦ Волим часове српског језика јер нам наш професор прича о српском народу и његовој култури. Тако смо сазнали о српској песникињи Десанки Максимовић, читали њене лепе песме и разговарали о њеним сусретима с руским песницима (Саша).
- ♦ На часовима српског језика наша професорка прича нам о Србији, њеној историји, људима и специфичностима српског карактера. Највише волим српску лирику. Српски језик је врло леп и мелодичан. Следеће године ћу свакако наставити са часовима српског језика јер на њима много сазнајем о Србији (Светлана).
- ♦ Понекад ми српски језик помаже да схватим порекло неких руских речи. Волим да читам савремену српску прозу – романе Милорада Павића и Горана Петровића. Надам се да ћу их некада прочитати у оригиналу (Ника).

Као што се види, интересовање за српску културу и књижевност предлава јаку мотивисаност при избору српског језика као страног, а – од четири понуђена словенска.

Познато је да су језик и култура тесно и нераздвојно повезани. Тако је, на пример, руски научник Ф. Н. Буслајев још средином 19. века приметио је: "...у језику се одражава читав народни живот; језик долази нама као ризница минулог нашег живота" (Буслајев 1941: 169).

На нераскидиву везу језика и културе у процесу њиховог развоја указивали су скоро сви истакнути руски филолози, подвлачећи да "...свако проучавање језика неминовно има за предмет тог проучавања и културу као такву" (Винокур 1959: 210) јер „сваки језик одражава културу тог народа који говори на том језику“ (Шчерба 1974: 50).

Дакле, језик сам по себи јесте саставни део културе сваког народа, услов за ту културу и резултат њеног развоја. И зато када се у настави српског језика ослањамо на специфичности граматичког система и приказујемо их упоређујући с граматичким системом руског језика, што се доследно спроводи у настави, и ту је заступљен културолошки аспект.

Осим тога, културолошки прилаз или, како је карактеристично за руску лингвистичку традицију – „*сѣрановедение*“, увек је био па и остао један од основних лингвометодичких принципа у настави страних језика. Он се реализује на тај начин што се на часовима обрађују специјално одабрани текстови. Коментар уз те текстове обично садржи језичке јединице које спадају у безеквивалентну лексику као што су топоними, фразеологизми, етноними и друге врсте *реалија* (термин В. Г. Костомарова 1973).

Тај прилаз који је и сада широко заступљен код нас одиграо је своју позитивну улогу. Међутим, како је показала наставна пракса, примена само тог принципа није довољна јер ученици добијају фрагментовану информацију истргнуту из целовитог социокултурног и историјскокултурног контекста.

У последње време код нас се формира и развија нова концепција у настави страних језика која је на нашем факултету добила статус нове специјализације под називом ЛИНГВИСТИКА И МЕЃУКУЛТУРНА КОМУНИКАЦИЈА. Највећа заслуга у обликовању и теоријском образложењу нове дисциплине припада декану нашег факултета професору С. Г. Тер-Минасовој. Почев од 1998. године наш факултет издаје научни часопис под насловом „Лингвистика и међукултурна комуникација“.

Нова специјализација одредила је и другачије конципирање наставног програма по коме страни језик треба да се сагледава у контексту културе у чијим оквирима он врши комуникативну функцију. Остварење комуникације у многome зависи од културолошке компетенције онога ко се користи језиком у комуникативне сврхе. „Управо зато у настави страног језика највећа пажња се поклања дубљем и детаљнијем проучавању социокултурне компоненте што доприноси развоју комуникативних способности ученика“ (Тер-Минасова 1997: 7).

У наставни програм на нашем факултету је уведен предмет *Свети језика који проучавамо*, чији је циљ упознавање света носилаца језика, њихове културе у ширем, етнографском, смислу, начина живота, националног карактера, менталитета и сл. У овом курсу наши студенти слушају предавања из историје Србије (2 семестра), књижевности (2 семестра) и етнографије (један семестар). Планира се разрађивање и специјалних курсева културологије о чијој се концепцији и садржају још се расправља.

Треба рећи да упознавање културе земље чији се језик учи само по себи не обезбеђује поимање свих ситуација које могу постати разлог узајамног неразумевања. Важи чак и ово правило: што је боље човек савладао страни језик, то више има прилика да се нађе у ситуацији узајамног неразумевања а понекад и конфликта с носиоцима тог језика.

Конфликт култура се појављује на разним језичким нивоима али најочигледније се јавља у лексички јер управо ова језичка средства пружају могућност продора у реални свет, у ванјезичку реалност.

Неподударност или асиметрија у језичком мишљењу најизразитија је на нивоу речи. Запажено је да еквивалентна лексика која чини основни лексички фонд представља већи проблем за савлађивање и семантички коректно разумевање него безеквивалентна, посебно за генетски сродне језике као што су српски и руски. Претпоставља се да је већина речи у разним језицима еквивалентна јер оне означавају један те исти појам, један те исти фрагмент реалности. Међутим, у већини случајева у разним језицима речи су на плану семантичког обима асиметричне. Учествујући у процесу комуника-

ције оне се понашају различито, на различит начин сједињују се у лексичко-фразеолошке синтагме. Због тога се еквивалентност речи у два језика у целокупном обиму њихове семантике и национално-културних конотација јавља доста ретко.

Ово запажање је карактеристично пре свега за блиско сродне језике, јер када речи у два наша језика, српски и руски, имају исти (или скоро исти) графички облик, појављује се илузија да су оне семантички истоветне, апсолутно разумљиве, „своје“ и не треба чак тражити њихово значење у речнику. Ево неколико примера. Узмимо лексему *чај / чай* (руск.), која постоји у оба језика и као да не тражи превођење. Али питање: Од чега је тај чај? – за Руса звучи сасвим бесмислено јер чај може бити само од чаја. Међутим, управо такав одговор на ово питање изазива недоумицу код онога који је то питање поставио. „Позив на чај“ код Руса опет не значи само то, него то је позив у госте, јер се уз чај обично служи торта, пирожке, разне врсте пецива а понекад и пиће. И зато одбијање тог позива под изговором: „Шта ће ми то? Не пијем чај ни кад сам болестан“ – делује врло непријатно и може увредити онога који је позив упутио. Помало чудно звучи за Руса и српска синтагма *руски чај* јер чај се у Русији не гаји. А чињеницу да постоји јело које се зове *руска салаја* Руси су сазнали тек однедавно кад су почели слободно да путују у Европу.

На синтагматском нивоу неподударност у семантици између два језика још је дубља и очигледнија. Неразумевање или чак погрешно тумачење код Руса изазивају сасвим обичне и разумљиве речи за означавање универзалних појмова као што су: *слајко / слано, кисело / јорко, црно / бело* и сл. кад се оне нађу у неким синтагматским склоповима, на пример: *слајки куйус, слани кромйир, кисели красйавци* или *кисело млеко*. Исто тако и *црно вино* није црно него црвено, а *црни хлеб* није црни (то јест ражани), него нешто је тамнији од белог, а *бели лук* уопште није лук него „чеснок“ (руск.) и друго.

У овим и сличним случајевима за развијање комуникативних способности није довољна само језичка компетенција. Сви ми имамо примарну језичку слику света која наметнута матерњим језиком. У процесу савлађивања српског језика као страног код ученика се постепено ствара (или треба да се ствара) нова, секундарна језичка слика која у прожимању са примарном формира комуникативне способности и обезбеђује адекватно комуницирање.

Сада је неопходно што пре пописати и детаљно и у пуном обиму описати тако зване „културеме“ (Гак 1998: 117), односно ситуације, које приказују специфичности двеју култура, српске и руске, или условљавају њихов конфликт. Ослањање на та знања у настави српског као страног језика доприноси успешнијем и ефикаснијем комуницирању наших ученика на српском језику што је свима нама, наставницима, циљ, и то – не само у студентској клупи, него и касније ако се за то укаже права потреба.

## ЛИТЕРАТУРА

- Буслаев, Ф. И. (1941). *О прејодавании оићесйивеннојо языка*. Москва  
 Верещагин, Е. М. Костомаров В. Г. (1973). *Язык и кулййура*. Москва. Изда-  
 тельство МГУ.  
 Винокур, Г. О. (1959). *Избранные работы по русскому языку*. Москва.  
 Гак, В. Г. (1998). *Семиййические основы сойосйавления двух кулййур*. В:  
*Весййник МГУ*, сер. 19, № 2, 117–126.  
 Тер-Минасова, С. Г. *Межкулййурная коммуникация*. Сборник статей. Пре-  
 дисловие. Москва, 3–9.  
 Щерба, Л. В. (1974). *Прејодавание иносййранных языков в средней школе*.  
 Москва.

Валентина Зенчук

## КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ В ПРЕПОДАВАНИИ СЕРБСКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО В РУССКОЙ СРЕДЕ

Резюме

Културологический аспект в практике преподавания сербского языка на факультете иностранных языков МГУ включает в себя несколько компонентов. Во-первых, это введение в учебный план нового предмета – *Мир изучаемого языка*, предполагающего знакомство с культурой сербского народа в широком, этнографическом смысле. Во-вторых, это – страноведческий комментарий, традиционно присутствующий в практическом курсе инославянского языка. И кроме того, это – выделение, изучение и презентация ассиметричных языковых средств, прежде всего – лексических, которые могут затруднять процесс коммуникации из-за отсутствия или недостаточности культурологических фоновых знаний.

*Ключевые слова:* язык и культура, языковая картина мира, диалог конфликт культур, коммуникативная компетенция.

Милош Ковачевић

УДК 811.163.41'367

Филолошко-уметнички факултет, Крагујевац

## УЛОГА АНАФОРИЧКИХ И КАТАФОРИЧКИХ ЗАМЈЕНИЧКИХ ОДНОСА У СТРУКТУРИСАЊУ РЕЧЕНИЦЕ

*У раду се се освјетљава значај анафоричке и катафоричке функције замјеница у структурисању сложених реченица. Показано је да демонстративне замјенице катафоричку функцију могу имати само у зависносложеним реченицама, док у независносложеним реченицама могу имати анафоричку или анакатафоричку улогу.*

*Кључне ријечи: форички односи, анафора, катафора, њрилошки изрази, сложени субјунктори, мнојредикајска реченица, њошјредикајска реченица.*

0. У изучавању српског језика као страног по правилу се не прелази ниво реченице. При том се и реченица најчешће разматра само с морфосинтаксичког аспекта. Сматрамо да би у такву анализу реченице на високим курсевима српскога језика било неопходно укључити и неке кохезионе елементе, попут анафоричких и катафоричких односа, јер они, с једне стране, на најбољи начин одражавају суштину структурисања реченице, док с друге стране успостављају мост између реченице и везаног текста, односно дискурса. У овоме раду – без намјере да се бавимо методичком страном проблемом – желимо да издвојимо и опишемо најзначајнија питања везана за улогу форичких односа у структурисању простих и сложених реченица српскога језика.

1. Форичка – а то значи анафоричка и катафоричка – улога замјеница најчешће се у лингвистици разматра с обзиром на структурисање везаног текста као надреченичног јединства. При том се анафора и катафора сматрају подврстама ендофоре као текстуалне деиксе (што ће рећи деиксе која упућује на контекст, за разлику од егзофоре која је деикса што упућује на појаве ван исказа), с тим да анафора упућује на претходни текст или неки његов сегмент, а катафора – на каснији текст или неки дио из њега (в. нпр.: Силић 1984: 109–133; Клајн 1985: 40–55; Гловацки-Бернарди 1990: 43–61; Мразовић, Вукадиновић 1990: 644–650; Пипер 1997: 182–195; Кордић 2002: 67–92; Силић, Прањковић 2005: 359–363). Сегмент текста на који упућује анафора назива се антецедент, а сегмент текста на који упућује катафора назива се постцедент (Клајн 1995: 42–43). Већ сама значења термина анте-



цедент („оно што претходи“) и постцедент („оно што слиједи“) указују на недвосмислену позициону диференцирају анафора и катафора.

1.1. У граматичкој литератури термин анафора је кудикамо старији, па самим тим и проширенији у употреби од термина катафора, иако су оба грчкога поријекла. Термин катафора, по наводима И. Клајна, у лингвистику је увео тек тридесетих година двадесетог вијека Карл Билер<sup>1</sup>, уз образложење „да су стари Грци, као и ми, говорили 'горе' и 'доле' у смислу претходног односно каснијег текста или исказа. Отуда је реч *anaphora*, у првобитном значењу 'подизање' или 'враћање у висину', добила своје граматичко значење, и по аналогiji с њом сасвим је оправдано употребити реч *kataphora*, 'спуштање', за исту појаву у обрнутом смеру“ (Клајн 1985: 54). Тако би нпр. анафора била заменица *џо* у контексту *Дошла је јесен. То ме рађује*, док би катафора била заменица *ово* у контексту *Рађује ме ово: дошла је јесен*, иако обје упућују на исти текст „дошла је јесен“, само што је тај текст антецедент зајменици *џо*, па је она анафора, а постцедент зајменици *ово*, па је она катафора.

1.2. Улога анафоричких и катафоричких односа у структурисању реченице као конститутивног елемента текста (а текст се најопштије и дефинише као веза најмање двију синтаксички самосталних а смисаоно повезаних реченица) тек ако је гдје мимогредно поменуто у истраживачки фокусираним анализама текстуалних форичких односа. А зајменички анафорички и катафорички (терминолошки обједињено: форички) односи врло су – како ћемо видјети – значајни за анализу структурно-семантичких карактеристика реченице, посебно оне сложене, и то како оне независно сложене тако и оне зависно сложене. Ако реченицу одредимо као предикатски исказ омеђен у говору интонацијски а у писању интерјунктурно – онда је јасно да је у питању структурно врло разнообразна јединица – минимално монопредикатска, а максимално полипредикатска, с теоријски неограниченим бројем клауза. И сасвим је нормално да улога катафоричких и анафоричких односа расте с повећањем броја предикатских јединица (тј. клауза) у саставу реченице.

1.3. Анализа дакле укључује улогу форичких односа у структурисању како просте (монопредикатске) тако и сложене (полипредикатске, најмање двоклаузалне) реченице. Али не свих јединица које омогућавају форичке везе, него само демонстративних предметних (не дакле и каквоћних и количинских) зајменица: *овај, њај, онај; ова, ња, она; ово, џо, оно*. При томе треба имати на уму да се зајменицама не смију сматрати све лексеми које су

<sup>1</sup> K. Bühler, *Sprachtheorie*, Jena, 1934.

с њима изразно подударне, тј. хомоформне. Те незамјеничке лексеми што су с наведеним зајменицама хомоформне не улазе у оквир наше анализе<sup>2</sup>.

2. У овој раду разматраће се, према томе, само форички односи зајменичких лексеми *овај, њај, онај, ова, ња, она* и *ово, џо, оно*. Један од критеријума идентификације датих лексеми као (не)замјеничких свакако је њихова функција у реченици: када су зајменице, дате лексеми нужно врше функцију неког реченичног члана (субјекта, предикатива, објекта, атрибута или прилошке одредбе), док се код хомоформних незамјеничких лексеми таква могућност искључује. Будући да је за тип форичког односа врло битна клаузална структура реченице, у анализи ћемо кренути од монопредикатских ка типовима полипредикатских реченичних структура.

2.1. У *просјој реченици* демонстративне предметне зајменице могу се сусрести искључиво у *анафоричкој функцији*. По правилу је употреба овог типа зајменице показатељ контекстуалне укључености просте реченице, осим у једном случају: у случају конструкција са специфичном апозицијском употребом зајменице *џо*, сљедећег типа:

*Београђанин, џо је мој човек.* (Р. Бојичић, 127); *Пакао, џо су ближећи. Ближећи – џо су они који ми највеће патње доносе.* (Политика, 32977, 27. 3. 2005, КУН, 8: Рајко Петров Ного); *Љубав према деци – џо је једина исправна ствар коју можете дати.* (Вис, 3483, 22. 10. 2006, 10) и сл.

У наведеним конструкцијама у контактну позицију доведена је демонстративна зајменица *џо* с њеним номиналним антецедентом, тако да је остварена структура с апозицијском функцијом показне зајменице. Показна зајменица је ту „нека врста апозиције субјекта“ (Стевановић 1991: 28; Симић, Јовановић 2002: 310). Будући да је апозиција нужно функционално подударна са својим управним чланом (јер апозиција и јесте редупликација синтаксичке функције), јасно је да у наведеним примјерима показна зајменица може имати само функцију субјекта. И у свим тим случајевима демонстративна зајменица *џо* има анафорску функцију: она је кореферентни супституент именичког антецедента, с којим твори апозицијску синтагму. А само просте реченице са апозицијском зајменицом *џо* овога типа јесу ауто-семантичне. Једино у њима, дакле, демонстративна зајменица не упућује на антецедент изван своје структуре, тј. на неки предреченични сегмент као антецедент, него искључиво на именицу или именичку синтагму у функцији субјекта у оквиру властите реченичне структуре.

<sup>2</sup> Тако нпр. нису зајменице него партикуле лексеми *џо, ово* и *оно* у примјерима типа: Путељком иза окуке чује се жагор. *То* неко долази. (Б. Попић, 55); Колики ти *ово* нос има син? (Ј. Радуловић, 88-89); Кад су *оно* нас седморо децембра педесете или јануара педесет прве спроводили за Крагујевац, први пут сам је после оног суочења видео. (Д. Михаиловић, 2003, 205) и сл. О синтаксичко-семантичким карактеристикама конструкција с овим партикулама в. у Ковачевић 2006:103-114.

2.2. У свим другим случајевима демонстративна замјеница употребљена у простој реченици има деиктичко-сулститутивну текстуалну функцију, јер упућује на текстуални фрагмент из предреченичног контекста. А антецедент као „реч или група речи на које се односи анафоричка заменица“ (Клајн 1985:42) може бити номинални, синтагматски, или пак пропозиционални, тј. анафорска замјеница може упућивати на садржај неке именице, неке (не)глаголске синтагме или пак неке реченице, па чак и на садржај текста као везе више смисаоно повезаних реченица, као нпр.:

Не осећам се кривим. *То* ми је олакшавајућа околност. (Политика, 31762, 7. 4. 2002, 16; Александар Баљак); Опет нас пописују. *То* је добар знак. Значи живи смо. (Политика, 31762, 7. 4. 2002, 16; Љиљана Манзаловић); Већ је неко рекао да смо „народ кратке памети“. *То* је тачно. (Блиц, 1830, 15. 3. 2002, 7); Ми смо до сада били посматрачи. *То* остајемо и даље. (Ј. Вујиновић, 73). Шта је част? *То* је само једна утешна реч. (Д. Ненадић, 225); Можда ћу се и вратити, а можда и нећу. *То* је у божијим рукама. (Д. Ненадић, 170); Чуо је за вијест да су Србија и Црна Гора објавиле рат Турској. И *што* га обесхрабрује. (Р. Братић, Страх, 58); Много ми хиташ. *То* није добро. (Ј. Вујиновић, 113); А што се, пак, поређења тиче, опет си био неправедан према овцама и кравама. *То* су безазљена, добродушна створења. (Ј. Вујиновић, 61); Овај брод се љуља. *То* је бар свима јасно. (Блиц, 1874, 28. 4. 2002, 6); Вратио сам се кући. *Ово* је моја одлука. (Press, 8. 6. 2006, 28) и сл.

2.2.1. Анафоричка демонстративна замјеница као показатељ синсемантичности дате прости реченице, тј. њене контекстуалне укључености, може вршити било коју синтаксичку функцију у тој реченици: функцију субјекта, предикатива, објекта, атрибута, или прилошке одредбе, чему су потврда и сљедећи примјери:

Земун је *шо!* (Глас јавности, 1268, 19. 2. 2002, 15); И *ово* сам морала да ти кажем (Курир, 18. 10. 2006, 13); За нашу културу, *ово* је капитална књига. (Политика, 33390, 21. 10. 2006, КУН, 6); Насмијао сам се *шо!* Шабовој мисли. (М. Селимовић, 37); Да ли се и ви припремате за *шо?* (Глас јавности, 1269, 20. 2. 2002, 18); *О шоме* ћемо разговарати после краће паузе. (Ј. Вујиновић, 166); *По шоме* се цени и младожењино или невестино домаћинство. (Глас јавности, 1269, 20. 2. 2002, 17); *Збој шоја* формирамо одборе широм Србије. (Блиц, 3310, 30. 4. – 2. 5. 2006, 2) и сл.

2.2.2. Исту, анафоричку упућивачко-супститутивну функцију као и у простој реченици наведене демонстративне замјенице имају и у „непрвој“ клаузи независносложене реченице ако за антецедент имају фрагмент или цијелу структуру претходне клаузе, као нпр.:

Ахмет Мисира је кратко био ага, и скупо је *шо* платио. (М. Селимовић, 9); Бију нас а ми смо и на *шоме* захвални. (М. Селимовић, 30); Пође за мном. Она све у дубљу воду а он се на *шо* и не осврће, и он иде. (Ј. Вујиновић, 175); Чета

Матијаса Замера гладна је трофеја, а уз *шо* је и у врхунској форми. (Глас јавности, 1342, 8. 5. 2002, 14); Могли смо да решимо утакмицу на почетку другог полувремена, када смо пропустили две колосалне шансе, а *уместио шоја* дозволени смо домаћину да се врати у утакмицу. (Вечерње новости, 25. 8. 2006, 46); Тим ослобађајућим гестом успећете да покажете партнеру интензитет ваше љубави, а *након шоја* свет ће вам изгледати много једноставније. (Press, 21. 6. 2006, 19); Познато је да су кафа и дуван штетни по здравље и *о шоме* сведоче бројна истраживања (Press, 15. 6. 2006, 18); и сл.

2.2.3. И у простој и у независносложеној реченици посебно мјесто међу анафоричким замјеничким формама имају предлошко-падежне форме састављене од једнозначног (моносемичког) предлога или предлошког израза и демонстративне заменице *шо* (чешће) или *ово* (знатно рјеђе). Из те везе настају тзв. прилошки изрази, који су функционално-семантички блиски или чак еквивалентни некоме прилогу, из чега онда произлази да су они често – не дакле увијек – и замјењиви неким од правих прилога. Прилошки карактер прилошких израза потврђује се својеврсном блокираношћу везе његових конституената, пошто се та веза по правилу не може разбијати било каквим конституентом. А прилошки изрази настали везом једнозначног предлога и падежног облика демонстративне замјенице *шо* или *ово* у простој реченици увијек имају улогу текстуалних конектора, јер једнозначно упућују на тип смисаоне везе дате са претходном или претходним реченицама у тексту. Значење конектора задато је заправо значењем моносемичног предлога или предлошког израза, па оно може бити: узрочно-посљедишно, временско, намјерно, експективно, експективно, контрастно, концесивно, пропратнооколносно и сл. Прилошки изрази употребљени (а) у простој реченици у функцији текстуалних конектора, исто значење имају и (б) у оквиру „друге“ клаузе везничке независносложене реченице, гдје они врше функцију конкретизатора везничког значење (Ковачевић 2003: 74–96), тј. спецификују тип смисаоног односа представљен семантички неиздиференцираним координираним везником. То најексплицитније потврђују сљедеће двије групе примјера с истоврсним прилошким изразима у функцији (а) текстуалних конектора у саставу прости реченице, и (б) конкретизатора везничког значења у саставу независносложене реченице:

(а) *Након шоја*, они ће донети одлуку (Press, 2. 8. 2006, 27); Треба ли *збој шоја* да умре? (М. Селимовић, 177); *После овоја* је дошло до пожара. (Вечерње новости, 22. 10. 2006, 7); *Без обзира на шо*, сматрам да имамо решење за меч у Милану. (Блиц, 3406, 6. 8. 2006, 24); *Насујрој шоме* опчињавало га је светлуцање кристала (Вечерње новости, 10. 7. 2006, 2); *Учркос овоме*, знате да ћете ускоро направити драстичан рез и на свој начин употребити своју маштовитост (Политика, 32906, 17. 6. 2005, 29); *Збој свеја овоја* у тaborу плавих вечерашњи дуел са Пољацима дочекује се са умереном дозом оптимизма (Press, 22. 7. 2006, 30); *Осим шоја*, лево му је крило непокретније од деснога. (Ј. Вујиновић, 90);

Уместо *што*, он се бави игром Црвене Звезде (Курир, 30. 4.-2. 5. 2006, 31); Но, *ујркос шоме*, он сада леђа окрену улици. (Ј. Вујиновић, 119); Али, *и поред што*, мени паде терет са срца. (П. Пајић, 77); *Сем што*, парламент је огледало прилика у држави (Политика, 33285, 8. 7. 2006, 5) и сл.

(б) Фаљи Рамадани залегао је да Немац остане у Партизану, па чак да се *зарад што* одрекне доброг дела плате. (Вечерње новости, 8. 5. 2006, 27); Јувентус је уживао велики углед у свету, *и на основу што* играчи су у Торино долазили за мањи новац. (Блиц, 3392, 23. 7. 2006, 24); Ово је дан у коме ћете се осећати супериорно *и захваљујући шоме* ћете постићи све што сте за данас планирали (Press, 27. 7. 2006, 22); Тим ослобађајућим гестом успећете да покажете партнеру интензитет ваше љубави, *а након што* свет ће вам изгледати много једноставније. (Press, 21. 6. 2006, 19); Чула сам да је вода бактериолошки неисправна, али моје другарице *и ја се ујркос шоме* купамо јер немамо где другде. (Блиц, 3390, 21. 7. 2006, Б4); Упозоравају их на велике опасности које их очекују, али *ујркос шоме* они се пробијају све дубље у чаробну и нетакнуту афричку дивљину. (Press, 21. 6. 2006, 17); Ја мислим да смо ми могли слободно да измишљамо догађаје истог тренутка кад смо на њих подсећали остале, али *без обзира на што*, свако од нас је веровао да је за њих чуо и могао је без грешке да настави исту причу (П. Пајић, 15); ...не видите ме, а ја *и поред што* долазим. (Press, 19. 8. 2006, 3); Перез је покушао да симулирањем код судије издејствује још један једанаестерац, али је *уместо што* добио други жути картон и пут у свлачионицу. (Вечерње новости, 22. 6. 2006, 24); Суђење је могло да буде завршено за пет дана, али, *уместо што*, тужилац Гордана Јовановић стално тражи нове провере за Радоњића. (Политика, 33217, 29. 4. 2006, 11); Био једном кинески цар који је желио да свекинеска историја почне од њега *и ради што* је покушао да уништи све што је створено прије њега. (М. Шукало, 43); Она би у својим текстовима да дели пацке и маснице, а да њен студент, *ири шом*, узвраћа миловањем. (Н. Грујичић, 101) и сл.

Прилошки изрази као текстуални конектори (а) или пак као конкретизатори везничког значења (б) имају анафорску функцију јер су деиктивно-супститутивне јединице текста што им претходи. И као што смо видјели, ти прилошки анафорички изрази играју врло битну улогу у нијансирању смисаоног међуодноса како реченица унутар текста тако и клауза унутар независносложене реченице.

2.2.3.1. Наведеним случајевима треба – уз посебан коментар – придружити још један подтип независносложене реченица у коме анафоричка употреба замјенице *што* има врло значајну улогу. Ријеч је о координираним експланативним реченицама с везничким скупом састављеним од копулативног везника и или а и демонстративне замјенице што, дакле о везничко-

конкретизаторском скупу *и што/ а што*, којим се у независносложену реченицу уводи експланативна (објаснидбена) клауза са значењем додатног коментара (Ковачевић 1998:27–33), као нпр.:

Важна је победа, *и што* се пише. (Вечерње новости, 27. 7. 2006, 46); Гости су фаворит, *што* је свима јасно. (Вечерње новости, 8. 8. 2006, 45); Нећемо се бранити, *што* је једино сигурно. (Вечерње новости, 27. 8. 2006, 39); Нису разочарани мојим доласком, *а што* је најбитније. (Блиц, 3447, 16. 9. 2006, 27); Многи вам се удварају, *и што* ласка вашој сујети. (Вечерње новости, 2. 10. 2006, 33); Претворио сам се у човјека који моли, *а што* је последње биће на земљи. (М. Селимовић, 78); Доста егзибиционизма примећујем у српским медијима *и што* није добро. (Вечерње новости, 3. 9. 2006, 3); Србија има огроман интелектуални потенцијал *и што* је њено највеће богатство. (Вечерње новости, 23. 7. 2006, 3: Дејан Медаковић) и сл.

У примјерима наведеног типа, који су двоврсни – јер је у једнима експлицитан а у другима редукован граматички везник – замјеница *што* је анафорички супституент садржаја прве клаузе, и својеврсни верификатор како њене структурне тако и њене семантичке вриједности. Структурно је у питању релативна експланативна клауза (што већ потврђује и сама чињеница да је дата замјеница сама или у споју с координираним везником увијек замјенива релативном замјеницом што), док је семантички увијек у питању клауза са значењем „додатног коментара“ (неке оцјене садржаја претходне клаузе). Постпозиција је нормалан, а чини се и синтаксичко-семантички предодређен положај експланативне релативне клаузе уведене везничко-конкретизаторским спојем *и/а што*.

2.2.3.1.1. Постпозиција јесте убичајен, али не и једини могући положај овога типа експланативне клаузе. Клауза овога типа може се, наиме, остварити и у интерпозицији, тј. дати тип независне експланативне клаузе може бити „уметнут“, интерполиран између елемената с њом координиране клаузе, с тим да и у том медијалном положају релативна експланативна клауза може бити реализована или (а) са везничко-конкретизаторским спојем *и/а што*, или (б) са самим конкретизатором *што*, што потврђују и следећи примјери:

(а) Невоље с јамбом Кошугић је – *и што* неће бити случајно – поглавице налазио на свршетку стиха и свршетку полустиха (М. Ковачевић 1988, 28: Н. Петковић); Метод Кошугићев – *и што* је суштствено кад гледамо са једног општијег становишта – није у правом смислу поредбени (М. Ковачевић 1988, 28: Н. Петковић); Нема никакве сумње да управо томе треба захвалити што у Костићевим стиховима налазимо и доста правилан јампски распоред нагласака, али је Костић – *а што* се обично мимоилазило – у нарочитој размештању нагласака и распореду говорних тактова увелико мењао и синтаксички поредак (М. Ковачевић 1988, 28: Н. Петковић); Каткад се напомиње Симеон, *и што* је за

нас врло важно – цезуром назива свака граница ријечи (М. Ковачевић 1998, 31. Р. Симић) и сл.

(6) Турске ријечи – *шо* је та страна грађа о којој је Вук размишљао – назначио сам зјездицом. (М. Ковачевић 1998, 31. Р. Симић); Јатаци су, *шо* се тек сад сазнало, не само скривали Младића, већ су му и давали да једе! (Вечерње новости, 23. 7. 2006, 2: Ранко Гузина); Сачекаће га цео тим мојих сарадника, наравно, бићу и ја тамо, па ћемо, *шо* обећавам овако јавно, све учинити да његова сјајна идеја буде реализована. (Press, 4. 8. 2006, 31); Свуда у свету, *шо* се зна, и опера и балет налазе се у центру града. (Вечерње новости, 8. 10. 2006, 21) и сл.

У примјерима наведеног типа замјеница *шо* такође има упућивачко-супститутивну функцију, јер упућује на садржај цијеле клаузе у коју уводи експланативу клаузу. Дијелови те клаузе смјештени су и с лијеве и с десне стране демонстартивне замјенице, тако да је она истовремено и анафорска и катафорска. Замјеница *шо* као пропозиционални супституент у оваквим случајевима, због медијалног положаја клаузе у коју је смјештена, уједињује анафорску са катафорском функцијом, тј. има улогу *анакатафоре*. „Интерполацијом објаснидбене клаузе демонстративна замјеница се измјешта из анафоричког положаја, тако да се она (та замјеница) сад налази на размеђи између положаја катафоричке и анафоричке замјенице, јер упућује и на претходећи и на слиједећи садржај реченице. Та је замјеница тада, заправо, истовремено и прогресивни и регресивни супституент, тј. она је *коалесцентни суйсидијент*. Управо због такве улоге демонстративне замјенице интерполирана објаснидбена клауза увијек је *стилски обиљежена* у односу на ону постпоновану“ (Ковачевић 1998: 29–30).

2.3. Као што смо из досадашње анализе видјели, у простој и независносној реченици демонстартивне предметне замјенице јесу упућивачко-супститутивне јединице увијек – осим у случају експланативних релативних реченица „додатног коментара“ – у анафорској улози. Само при интерполацији експланативних релативних клауза „додатног коментара“ замјеница *шо* може имати и анакатафоричку улогу. Никада, међутим, предметне демонстративне замјенице у простој или независносној реченици немају праву катафоричку улогу. Катафоричка улога демонстративних замјеница остварује се – када је о реченичним структурама ријеч – искључиво у оквиру зависносној реченици.

А дистрибуција предметних демонстартивних катафорички употребљених замјеница најприје зависи од тога да ли је зависносној реченици асиндетског (невезничког) или синдетског (везничког) типа, а потом у оквиру везничких зависносној реченици првенствено од структурно-семантичког (под)типа зависне клаузе.

2.3.1. У асиндетским зависносној реченицама с упућивачким ријечима – а то су „оне у којима се у зависној суреченици експлицира садржај

упућивачких (форичких) ријечи, прије свега замјеница и замјеничких прилога (катафоричких демонстратива) који нису аутосемантични (самозначни), тј. немају одређена властито значења, него су синсемантични (сузначни), што значи да им је садржај везан за оно на што упућују“ (Силић, Прањковић 2005:358) – сусрећу се и замјеница *ово* и *шо* и *оно*, што потврђују и слиједећи примјери:

У сваком случају извесно је барем *шо*: *крај историје није наситио*. (Политика, 33264, 17. 6. 2006, КУН, 3); *Око шоја* данас више не може бити никакве недоумице: „црна хроника“ је неизоставна, ако не и ударна рубрика свих штићаних медија. (Press, 14. 8. 2006, 3); То је *оно* циганско: кад бисмо имали брашна као што немамо масла, *добар бисмо качамак најравили*. (М. Селимовић, 127); Само знај и *шо*, *тамо* гдје Јован иде, за њим *крећу сви кметови и њојови*. (Р. Братић, 56); То ти је *оно*: *с коња на мајарца*. (Курир, 19. 8. 2006, 5: Брана Црнчевић); ...може се *ово* приредити: *добро очистиши чичково корење, ојрати, иситниши и изињечити*. (Политика, 33285, 8. 7. 2006, 29); Па, опет, рећи ћу и *шо*, *нешто* ја је *сиречавало* да – и не само у мојим очима – буде формат једног Кројфа или Бекенбауера (Blic, 3490, 29. 10. 2006, 30) и сл.

2.3.2. У синдетским зависносној реченицама, уколико је зависна клауза допунског карактера (дакле уколико није околосна или пак релативна него је нека подврста изричне клаузе) у катафоричкој функцији сусреће се искључиво замјеница *шо* као корелат зависном везнику<sup>3</sup>. „Под корелатом се подразумева елемент надређене реченице који у тој реченици стоји наместо допуне развијене у допунску реченицу. Уз допунске реченице се као корелат јавља показна заменица *шо* у оном падежу који од ње захтева управни глагол надређене реченице; код препозиционалне допуне употребљава се обавезни незаменљиви предлог + *шо* у одговарајућем падежу“ (Мразовић, Вукадиновић 1990: 514–515), као нпр.:

Сањала је о *шо*ме да једног дана заснује породицу. (Вечерње новости, 4. 8. 2006, 31); Нека се, ипак, не уздају превише у *шо* да су сви грађани у тој циљној групи. (Blic, 3392, 23. 7. 2006, 10); Мрзим компјутер, мрзим *шо* *шо* флаширана вода коју сад пијемо води сутра до флашираног кисеоника. (Вечерње новости, 8. 10. 2006, 21); Сувишно је подсећати на *шо* да је Стеван Сремац и после сто година од силаска са животне сцене уметнички жив писац. (Вечерње новости, 9. 8. 2006, Култура, VII); Свестан сам *шоја* да ће ме у Лондону дочекаати као издајника. (Курир, 18. 10. 2006, 22); Да од Коштунице и Николића зависи *шо* кад ће које гласање бити, сведочи и чињеница да... (Курир, 21. 10. 2006, 3); Није ме заболело *шо* *шо* сам замењен. (Blic, 3412, 12. 8. 2006, 36); Лоше је *шо* *шо* су код нас награде углавном симболичне. (Вечерње новости, 13. 8. 2006, 3: Слободан Ракитић); У много већи су јој грех приписивали *шо* *шо* није прихватила понуду да јој мајка нађе мужа. (Вечерње новости, 30. 7. 2006, 27); Она

<sup>3</sup> Па ћемо због тога при навођењу примјера курзивно истичати и замјеницу и везник који с њом увијек стоји у контактном положају.

каже да инспекцију не занима *што што* они прегледе обављају бесплатно. (Blic, 3412, 12. 8. 2006, 5) и сл.

У свим наведеним примјерима катафоричка замјеница *што* у функцији објекта (ако је клауза чији је члан персонална) или субјекта (ако је клауза чији је она члан имперсонална) смјештена је у постпозицију у односу на глагол у предикату који јој и задаје падежну форму.

2.3.2.1. Рјеђи су случајеви када се такво објекатско или (у имперсоналној конструкцији) субјекатско корелативно катафоричко *што* одваја од предиката и заједно са зависном клаузом измјешта у препозицију, тј. у иницијалну позицију зависносложене реченице, чинећи заједно са зависном клаузом својеврстан инверзивни блок у односу на главну (надређену) клаузу чијој структури такво катафоричко *што* управо и припада, као нпр.:

*То га* знање напабирчено у школи у односу на искуство стечено у животу није ништа, доста добро показује и наша судбина. (Blic, 3392, 23. 7. 2006, 4; Горан Бабић); *То што* Броз није био на отварању Спомен-обележја у Јасеновцу може се, на неки начин, разумети. (Вечерње новости, 28. 7. 2006, 31); Али *што* колико која траје влада не мора да буде показатељ и њихове успешности. (Вечерње новости, 10. 8. 2006, 4); *То што* посланици траже превише је и за много веће државе од Србије. (Press, 26. 7. 2006, 4); *То што* Немци одумиру и није лоше. (Вечерње новости, 8. 8. 2006, 14) итд.

Посматрано из перспективе глагола који задаје падежну форму замјеници *што*, и препозицијски и постпозицијски реализована корелативна замјеница *што* нужно има катафоричку улогу јер јој значење експлицира тек зависна клауза која се на њу као пилон наслања. Будући да дата замјеница дијели исту допунску (објекатску или субјекатску) функцију са клаузом на коју катафорички упућује и која јој експлицира значење, нормално је да је таква замјеница комуникативно у структури такве сложене реченице увијек редувантна, јер „корелати на апстрактан начин изражавају исту садржину као и допунске реченице“ (Мразовић, Вукадиновић 1990:514).

2.3.2.2. Ту комуникативну често прати и структурна редувантност, тако да се све наведене зависносложене реченице могу реализовати и без експлицитно наведене катафоричке замјенице *што*. Да таква структура зависносложене реченице није необична, потврђују и редуковање замјенице *што* у свим наведеним примјерима, али и сљедећи примјери из корпуса без наведене катафоричке замјенице *што*:

Просто значи што значи. (Blic, 3392, 23. 7. 2006, 12); Највише боли што за тај споменик није био расписан конкурс. (Вечерње новости, 24. 7. 2006, 30); Важно је што деца мисле (Press, 31. 7. 2006, 8: наслов) и сл.

То само потврђује да је, будући увијек комуникативно редувантна, катафоричка замјеница *што* по правилу и структурно факултативан члан зависносложене реченице у функцији корелата допунске клаузе.

2.3.3. Уколико су предлошко-падежни корелати састављени од једнозначног предлога и замјенице *што* у одговарајућем падежу, онда они, како смо већ нагласили, имају функцију прилошких израза. Катафорички употребљени прилошки изрази често с контактним субординираним везником *што* или *да* прерастају у сложени везник (о условима прерастања таквих спојева у сложене везнике в. у М. Ковачевић 1988: 62–67), као нпр.:

У већини земаља Западне Европе законима су строго прописана правила становања, *без обзира на што* га ли сте власник стана или само станар. (Blic, 3357, 18. 6. 2006, 8); Ипак, *с обзиром на што* га су домаћини, нису испунили очекивања нације. (Press, 7. 7. 2006, 29); ...тај радио је добио националну фреквенцију *ујркос* *штоме што* шири мржњу и лажи (Blic, 3378, 9. 7. 2006, 5); Ситуација на Ратном острву тренутно је очајна, *ујркос* *штоме што* је најављивано да ће оно ускоро постати туристичка атракција Београда. (Press, 22. 7. 2006, 12); *И поред* *што* *што* је трка била спора, није било ни мало лако. (Вечерње новости, 13. 8. 2006, 40); Сваки фрагмент стварности живи *захваљујући* *штоме што* има удјела у неком универзалном смислу. (В. Крњевић, 12); Нови устав Србије до сада није донет *због* *што* *што* би он истовремено значио расписивање избора на свим нивоима. (Вечерње новости, 14. 7. 2006, 5) и сл.

2.3.3.1. Само са општесубординацијским везницима *што* и *да* катафорички прилошки изрази састављени од једнозначног предлога и одговарајућег падежа замјенице *што* могу прерастати у квалитативно нову синтаксичку јединицу – сложени субординацијски везник. То не значи да замјеница *што* не може бити катафорички корелат и клаузама које започињу неким другим зависним везником. (А то потврђују и они од наших наведених примјера у којима је зависна клауза уз катафоричко *што* уведена везником *кад* или *колико*.) Истина, има везника који не „подносе“ контактни положај с катафоричком замјеницом *што*. Такви су нпр. сви допусни, сви условни и неки од временских везника (а вјероватно и још неки). Испред таквих везника не може се остварити корелативно *што*, тако да зависносложене реченице с таквим везницима искључују могућност катафоричког структурисања сложене реченице. У сложеним реченицама с таквим везницима, уколико је зависна клауза у инверзији, на почетку надређене клаузе може се реализовати замјеница *што*, али она тада нема катафоричку, него има анафоричку улогу, што недвосмислено потврђују и сљедећи примјери реченица с везницима *ако*, *иошто* и *кад*:

*Ако* би поруке прерасле у малтретирање грађана, *што* би било уплитање у референдумски процес. (Курир, 15. 10. 2006, 2); *Ако* неко крене да вам отима део територије, *што* ће бити и бруталан напад на уставни поредак наше земље.

(Вечерње новости, 25. 10. 2006, 2); *Пошто* има висок крвни притисак, *што* значи да су Шешељу оштећени крвни судови. (Курир, 14. 11. 2006, 3); *Кад* пије, *што* је нешто страшно. (Политика, 33418, 18. 11. 2006, 17) и сл.

2.4. Корелативно катафоричко *што* у сложеним реченицама с допунским клаузама треба разликовати од антецедентног *што* у сложеним реченицама с релативним клаузама. Проблеми у разграничењу допунских и релативних клауза проистичу из хомоформности *што* као везника и релативизатора. А и испред везничког и испред релативизаторског *што* може се остварити катафоричко *што*. Због тога остаје отвореним питање како разликовати допунску *што*-клаузу од релативне *што*-клаузе. Односно, како разликовати корелативно-допунско катафоричко *што* од антецедентно-односног катафоричког *што*. Чини се да је за такво разграничење најбитнији (и најједноставнији) критеријум (не)могућност супституције катафоричке замјенице *што*. Као корелатив допунским (изричним) клаузама *што* се, како смо видјели, не може супституисати ниједном другом замјеницом. Међутим, кад је супстантивни антецедент релативној клаузи, замјеници *што* конкурентне су и замјеница *ово* и замјеница *оно*. Друкчије речено, у структурисању сложене реченице с допунском клаузом може се употријебити само замјеница *што*, док се у структурисању сложене реченице с релативном клаузом могу употријебити и замјеница *што*, и замјеница *ово*, и замјеница *оно*. Ево неколико примјера за све три замјенице као катафоричке антецеденте релативној клаузи с релативизатором *што*:

*Ово што* радим није чин мржње. (Press, 15. 6. 2006, 8); Радовање, јер видео сам да ти нешто друго гледаш, а не *ово што* је око тебе. (Ј. Вујиновић, 111); Ништа се није битно променило, иако знам да је *ово што* ми се догодило велики корак на путу ка слави. (Курир, 18. 10. 2006, 17); ...ја морам да прихватим одговорност за *ово што* се догодило. (Blic, 3356, 17. 6. 2006, 32); Али да нисам био сурово дисциплинован, не бих постао *ово што* јесам. (Вечерње новости, 25. 6. 2006, 21); Тута критичара је у *шома што* посебан значај придаје првој и последњој песми у књизи. (Н. Грујић, 181); *Оно од чега* све стране сада беже, можда на крају буде неопходно. (Вечерње новости, 8. 7. 2006, 4); Будите *оно што* јесте (Blic, 3350, 11. 6. 2006, 15); И *оно што* песник дошапне критичару, довољно је за есеј. (Н. Грујић, 181); А стил је *оно без чега* ми играмо већ извесно време. (Blic, 3469, 8. 10. 2006, 30); Чекају вас нови послови који би могли да буду *оно о чему* сте увек маштали. (Вечерње новости, 7. 6. 2006, 33); *То што* Топалов ради за шаховском таблом превазилази људске могућности. (Blic, 3399, 30. 7. 2006, 31); Ако си задовољан *оним што* имаш, ниси сиромашан. (Вечерње новости, 12. 11. 2006, 18); Немате често прилику да се изборите за *оно што* желите. (Вечерње новости, 7. 6. 2006, 33); Задовољан сам да имам подршку Савета за *оно што* радим. (Вечерње новости, 14. 7. 2006, 3); А стил је *оно без чега* ми играмо већ извесно време. (Blic, 3469, 8. 10. 2006, 30); И увек чиниш супротно *од онога што* ти препоручују. (Ј. Вујиновић, 51); и сл.

2.5.1. У односу на замјеницу *ово* и *оно*, замјеница *што* има специфичан статус у структурисању овог типа релативних реченица. Катафоричка замјеница *што* може се – уколико је у позицији граматичког субјекта – у реченици пребацити на почетак надређене клаузе, чиме губи катафоричку а добија анафоричку улогу. То значи да се релативне реченице овога типа, уколико замјеница *што* долази у субјекатској позицији, могу конкурентно структурисати и са катафорички и са анафорички употријебљеном замјеницом *што*, што није случај с осталим демонстративним замјеницама, чијим катафоричким употребема нису конкурентне анафоричке. Ево неколико примјера са замјеницом *што* измјештеном из антецедентне предрелативизаторске позиције у иницијалну позицију надређене клаузе чиме она губи катафоричку а добија анафоричку функцију<sup>4</sup>:

*Што* смо тражили, *што* смо добили! (Press, 27. 7. 2006, 27); *Шта* је она нама, *што* већ одавно знамо. (Blic, 3413, 13. 8. 2006, 30); *Шта* се тачно догодило, *што* видео-снимак није недвосмислено показао. (НИН, 2902, 10. 8. 2006, 9); *Шта* се стварно догађало у Рамбујеу, *што* најбоље знају тадашњи учесници састанка. (Политика, 33341, 2. 9. 2006, 6); *Што* је баби мило, *што* јој се и снило. (Курир, 3. 10. 2006, 12) и сл.

2.5.2. Ако су катафоричка и анафоричка употреба замјенице *што* у истим реченицама конкурентне, онда је логично да обје позиције – и катафоричка и анафоричка – у сложеној релативној реченици могу бити попуњене демонстративним замјеницама, с тим да у анафоричкој позицији (у надређеној клаузи) може доћи само замјеница *што*, док катафорички антецедент релативној клаузи могу бити све три замјенице: и *што*, и *ово*, и *оно*<sup>5</sup>, што потврђују и следећи примјери:

*То што* ви хоћете да ми забраните – *што* је проблем друге врсте. (Н. Грујић, 89); *То што* као мали нисам знао да правилно изговарам речи, *што* нема никакве везе. (М. Јосић-Вишњић, 114); *То што* овде стоји описано као појединачни конкретни случајеви, *о штоме* сам нешто слично већ читао код Ремарка или Селина. (Вечерње новости, 27. 8. 2006, 13); *То што* вас оговарамо, *што* ми из љубави радимо. (Политика, 33418, 18. 11. 2006, 17); Да ли ће млади схватити *ово што* сам испрчао на прави начин или не, *од штога* зависи наша национална, духовна, књижевна и свака друга особеност. (Вечерње новости, 8. 8. 2006, 27; Зоран Милић); И *ово* што губимо у Румунији и Русији, *што* није због слабо-

<sup>4</sup> На исти се начин може превести катафоричка у анафоричку структуру реченице са замјеницом *што* у корелативној функцији за допунску клаузу, као нпр.: А да ли је нормалан, *што* стварно не знам. (Press, 25. 7. 2006, 2); Да ли је нешто могуће или не, *што* можете знати само ако покушате. (Вечерње новости, 28. 7. 2006, 2) и сл.

<sup>5</sup> Исто важи и за зависносложену реченицу са допунском клаузом, само што у њој и катафоричку и анафоричку позицију може попуњавати искључиво замјеница *што*, као нпр.: А *што да ли* је уметница индиферентна или не према свом мотиву, *што* неће утицати на реакцију посматрача. (Глас јавности, 1268, 19. 2. 2002, 20).

сти муслиманске војске, већ због неслоге војсковођа (М. Селимовић, 72); *Ово ишло* се сукобљавају једна и друга струја, *ишо* је логично. (Национал, 350, 27. 1. 2003, 9); *Оно ишло* је данас оставило на мене најдубљи утисак, *ишо* је величанствени споменик борцима који су дали живот за *ово ишло* ми данас имамо. (Вечерње новости, 28. 7. 2006, 31); *Оно ишло* је сигурно *ишо* је да су грађани веома „осетљиви“ на богаћење политичара. (Политика, 33314, 6. 8. 2006, 6); *Оно ишло* је у овом тренутку битно је *ишо* да имамо добар резултат. (Вечерње новости, 10. 8. 2006, 47) и сл.

2.5.2.1. Наведеним су сродни и следећи примјери с реализованом двоструком – и катафоричком и анафоричком – функцијом замјеница, с тим да се у катафоричкој функцији могу појавити све три замјенице, а у анафоричкој само замјеница *ишо*, и то искључиво у споју *а/и ишо* којим се уводи експланативна релативна клауза додатног коментара. А везаност анафоричке функције замјенице *ишо* за експланативну клаузу додатног коментара и јесте основна разлика ових од претходних примјера сложених реченица с истовремено оствареном и катафоричком и анафоричком замјеничком функцијом:

Тада када је живот постајао све тежи и гори, он је писао све више, живећи за *оно* што му јад и беда стварности ипак нису могли покварити и ускратити, а *ишо* је приповедање. (НИН, 2892, 1. 6. 2006, 6: Стојан Ђорђевић); Оба тима показала су *оно ишло* смо већ знали, а *ишо* је да су вансерijske екипе. (Вечерње новости, 11. 6. 2006, 25); Зна само да не може и не сме да нам оспори *оно* на што имамо пуно право, а *ишо* су ова два захтева која сам поменуо (Вечерње новости, 18. 6. 2006, 3: Вук Драшковић) и сл.

2.5.3. Познато је да релативизатор *ишло* долази уз антецеденте који имају обиљежје „неживо“, док се уз антецеденте с обиљежјем „живо“ употребљава релативизатор *ко* (Кордић 1995: 207). И сложене реченице с релативизатором *ко*, попут оних с релативизатором *ишло*, могу бити структурисане или само с једним типом форичких односа (анафоричким или катафоричким) или пак с оба (и с анафоричким и с катафоричким).

2.5.3.1. У позицији катафоричког антецедента односној клаузи с релативизатором *ко* по правилу долази замјеница *онај* (с тим да је могућа и замјеница *ишај*, али се искључује употреба замјенице *овај*), као нпр.:

*Онај* ко сатима гледа Скупштину, не би требало у таквом стању да седа за волан. (Вечерње новости, 11. 6. 2006, 2: Ранко Гузина); *Онај* ко му поверује – политички је неписмен, *онај* ко му се потчини – лишен је памети. (Вечерње новости, 19. 10. 2006, 15); *Онај* ко хоће да живи у РС добро је дошао. (Курир, 25. 9. 2006, 2) и сл.

2.5.3.2. Замјеница *ишај* (чешће) и *овај* (рјеђе) може се реализовати и у дистактном положају од релативизатора *ко*, и то на почетку надређене клау-

зе, с релативном клаузом у инверзији (препозицији). Тада замјеница *ишај* или *онај* има анафорску функцију јер упућује на садржај релативне клаузе која јој претходи, као нпр.:

*Ко* покаже зубе, *онај* се и смеје (Вечерње новости, 20. 9. 2006, Култура III: наслов); *Ко* ради, *ишај* и заради; *Ко* учи, *ишај* ће лако положити испит (разг.).

2.5.3.3. Сложене реченице с односном клаузом уведеном релативизатором *ко* могу бити структурисане и тако да истовремено буде остварена и катафоричка и анафоричка функција деманстративних замјеница, с тим да тада у позицији катафоричког антецедента по правилу долази замјеница *онај*, док анафоричку функцију има замјеница *ишај* смјештена на почетак надређене клаузе. Ево за потврду и неколика примјера:

*Онај* ко се оглушио о закон, *ишај* нек испашта. (Press, 22. 6. 2006, 7); Али, није овде ствар у величини, пречини и важности проблема, већ у принципу. Принципу који каже да *онај* ко лаже, *ишај* и краде. (Press, 1. 7. 2006, 5); *Онај* кога ова држава штити, *ишај* ће бити сигурно заштићен. (Вечерње новости, 9. 7. 2006, 3) и сл.

2.6. На крају разматрања улоге форичких односа у структурисању сложене реченице – мада се тиме не исцрпљује проблематика форичких односа у зависносложеној реченици – указаћемо још само на значај анафоричке и катафоричке употребу замјеница за идентификацију рестриктивног и нерестриктивног значења релативне клаузе. (О критеријумима разграничења рестриктивних и нерестриктивних релативних клауза, без спомињања критеријума о коме овдје говоримо, в. исцрпно у Кордић 1995: 25–34).

2.6.1. Уколико је, наиме, антецедент релативној клаузи супстантивна синтагма с конгруентним атрибутом израженим демонстративном замјеницом с катафоричком функцијом – а то може бити и замјеница *ишо*, и замјеница *оно*, и замјеница *ово* – тада релативна клауза нужно има *рестриктивно* (*аирибутивно*) значење, јер јој је основна функција да експлицира значење семантички „празне“ катафоричке замјенице, пошто та замјеница своје значење и добија тек навођењем релативне клаузе као постцедента, као нпр.:

Из *ишо* чуда *ишло* се зове рат, запамтио сам безброј ситница. (М. Селимовић, 7); Страни фондови долазе на нашу берзу, али учествују само са *оним* износом *који* су спремни да ризикују (Вечерње новости, 14. 7. 2006, 9); Можемо само да замислимо како би се провео *онај* хрватски лингвиста *који* би предложио поделу тог хрватског језика на три дела. (Политика, 33292, 15. 7. 2006, КУН, 4); Романтичне мушкарце обично желе *оне* жене *које* саме то нису. (Вечерње новости, 20. 7. 2006, 37); Нисам од *оних* родитеља *који* се жале на своје потомство. (Курир, 23. 7. 2006, 13); *Они* људи *који* су нам веровали, и сада верују да не радимо ништа против ДПС-а и Црне Горе (Вечерње новости, 4. 10. 2006, 3) и сл.

2.6.2. Ако, пак, демонстративна замјеница у склопу супстантивне синтагме као антецедента релативној клаузи има анафоричку функцију, тада релативна клауза нужно има *нерестриктивно* (*ајозицијско*) значење, јер анафоричка замјеница своју семантичку „пуноћу“ остварује захваљујући упућивању на садржај који јој претходи, чиме се истовремено искључује семантичка веза дате замјенице са релативном клаузом. То није тешко уочити у следећем примјеру зависносложене реченице с релативном нерестриктивном клаузом:

Ту трновиту стазу, насупротив оној посутој цвећем, изабрао је и најпатриотскији српски песник Ђура Јакшић. На *шој* стази, која је Христова стаза мучеништва и васкрснућа, данас се налазе Срби који су остали да живе на Косову. (Политика, 33292, 15. 7. 2006, КУН, 7: Петар Пајић) и сл.

3. Да укратко закључимо. Форички (катафорички и анафорички односи) остварују се и у оквиру монопредикатских и у оквиру полипредикатских реченичних структура.

3.1. Изизимајући случајеве типа *Београд, шо је мој град*, у оквиру простих реченица демонстративне замјенице остварују искључиво анафоричку функцију, јер упућују на предреченичне елементе текста као антецеденте. Употреба демонстративних замјеница при том указује на контекстуалну укљученост (синсемантичност) дате реченице.

3.1.1. Демонстративне замјенице често у споју с једнозначним везником творе прилошке изразе, као нпр. *збој шоја, након шоја, осим шоја* и сл. Ти прилошки изрази у саставу прости реченице имају улогу анафоричких текстуалних конектора, који једнозначно предодређују тип смисаоног односа између дате претходећих реченица у тексту.

3.2. Прилошки изрази употријебљени у простој реченици у функцији текстуалних конектора, исто значење имају и у оквиру „друге“ клаузе везничке независносложене реченице, гдје они врше функцију конкретизатора везничког значења, тј. спецификују тип смисаоног односа представљен семантички неиздиференцираним координираним везником, као нпр.: *Он је био болеснијан и збој шоја није дошао на састајанак*.

3.2.1. Анафоричку улогу замјеница *шо* има увијек и у независнослуженим реченицама с постпозваном експланативном (објаснидбеном) клаузом са значењем додатног коментара уведеном везничко-конкретизаторским скупом *и/а шо*, као нпр.: *Он се није укључивао у расправу, и шо је добро*.

3.2.1.1. Ако је експланативна клауза додатног коментара интерполирана (уметнута) у структуру прве клаузе, онда замјеница *шо* из везничко-конкретизаторског скупа *и/а шо* има анакатафоричко значење, јер упућује на оба дијела клаузе у коју је уметнута, на претходећи као антецедент а на слиједећи дио као постцедент, као нпр.: *Он никада досаг – а шо је бићно – није љушовао у иностранство*. Само у овом структурно-позиционом типу неза-

висносложене реченице демонстративна замјеница нема анафоричку, него анакатафоричку улогу.

3.2.2. Форички односи у зависнослуженој реченици су кудикамо сложенији него у простој и независнослуженој. Само у зависнослуженим реченицама демонстративне замјенице могу реализовати катафоричке односе, и то како у асиндетским тако и у синдетским зависнослуженим реченицама, као нпр: *У сваком случају извесно је барем шо: крај историје није наситио; Сањала је о шоме да једној дана заснује њородицу*.

3.2.2.1. Често катафорички употријебљени прилошки изрази са општесубординацијским везницима *да* или *што* прерастају у сложени зависни везник, као нпр. *ујркос шоме што, збој шоја што, захваљујући шоме што, на основу шоја што, с обзиром на шо да* и сл.

3.2.2.2. Само демонстративна замјеница *шо* може бити катафорички корелат некој допунској клаузи, с тим да је тај корелат најчешће и структурно и комуникативно редундантан, као нпр.: *Шта значи (шо) што си њрочишао?*

3.2.2.3. Као катафорички антецеденти релативним клаузама могу, међутим, доћи све три замјенице: *и шо*, *и ово*, *и оно*, с тим да се једино замјеница *шо* може измјестити из катафоричке у анафоричку функцију, као нпр.: *Ово/шо/ оно што си чуо од раније ши је њознашо*, али само: *Што си чуо, шо ши је од раније њознашо*.

3.2.2.4. Анафоричка или катафоричка функција демонстративне замјенице у супстантивној синтагми као антецеденту релативној клаузи може бити поуздан критеријум рестриктивног и нерестриктивног значења релативне клаузе. Ако је, наимае, у таквој синтагми демонстративна замјеница катафорички употријебљена, релативна клауза је обавезно рестриктивна, а ако је анафорички употријебљена – релативна клауза нужно има нерестриктивно значење.

## ИЗВОРИ

- Влис – *Влис*, дневне новине из Београда.  
 Р. Бојичић – Радивоје Бојичић, *На ушћу двеју река исћод Авале*, Дерета, Београд, 2004.  
 Р. Братић – Радослав Братић, *Страх од звона*, БИГЗ, Београд, 2000.  
 М. Булатовић – Миодраг Булатовић, *Ђаволи долазе*, БИГЗ, Београд, 1991.  
 Вечерње новости – *Вечерње новости*, дневне новине из Београда.  
 Ј. Вујиновић – Јанко Вујиновић, *Паника у инћерситћију*, Дерета, Београд, 2000.  
 Глас јавности – *Глас јавности*, дневне новине из Београда.



- Н. Грујичић – Ненад Грујичић, *Полемике и огушци*, Српско Сарајево, Бања Лука, 2004.
- М. Јосић-Вишњић – Мирослав Јосић Вишњић, *Приче из ираја*, Политика, Народна књига, Београд, 2006.
- М. Ковачевић – Милош Ковачевић, *Синтакса сложене реченице у српском језику*, Рашка школа, Београд, 1998.
- В. Крњевић – Вук Крњевић, *Књига о Сарајеву*, Алтера, Београд, 2006.
- Курир – *Курир*, дневне новине из Београда.
- Национал – *Национал*, дневне новине из Београда.
- Д. Ненадић – Добрило Ненадић, *Роман о Обилићу*, Народна књига, Београд, 1990.
- НИН – *НИН*, недељне новине из Београда.
- Д. Михаиловић – Драгослав Михаиловић, *Најлепше приче Драгослава Михаиловића*, избор и предговор Милета Аћимовић Ивков, Просвета, Београд, 2003.
- П. Пајић – Петар Пајић, *Приче*, Просвета, Београд, 1998.
- Политика – *Политика*, дневне новине из Београда.
- Press – *Press*, дневне новине из Београда.
- Ј. Радуловић – Јован Радуловић, *Најлепше приповећке Јована Радуловића*, избор и предговор Душан Иванић, Просвета, Београд, 2001.
- М. Селимовић – Меша Селимовић, *Тврђава*, Кантакузин, Крагујевац, 1998.
- Б. Ђопић – Бранко Ђопић, *Приповећке*, Српска књижевност у 100 књига, књига 85, Матица српска, Нови Сад, СКЗ, Београд, 1964.
- Б. Ђосић – Бранимир Ђосић, *Врзино коло*, БИГЗ, Београд, 1973.
- М. Шукало – Младен Шукало, *Лукојина стварној*, Графид, Бањалука, 2003.

#### ЛИТЕРАТУРА

- Glovacki-Bernardi, Z. (1990): *O tekstu*, Zagreb: Školska knjiga.
- Klajn, I. (1985): *O funkciji i prirodi zamenica*, Beograd: Institut za srpskohrvatski jezik, Biblioteka Južnoslovenskog filologa, Nova serija, knj. 7.
- Ковачевић, М. (1998): *Синтакса сложене реченице у српском језику*, Београд: Рашка школа.
- Ковачевић, М. (2000): *Стилистика и граматика стилских фигура*, Крагујевац: Кантакузин.
- Ковачевић, М. (2000a): Конкуренција простих независних везника и везника са обавезним конкретизатором у српском језику, *Научни саставак слависта у Вукове дане* 29/1 (Београд) 97–111.

- Ковачевић, М. (2003): *Грамајичке и стилстичке теме*, Бања Лука: Књижевна задруга.
- Ковачевић, М. (2006): О једној специфичној синтаксичко-семантичкој употреби лексеме ТО, *Научни саставак слависта у Вукове дане* 35/1 (Београд), 103–114.
- Kordiћ, S. (1995): *Relativna rečenica*, Zagreb: Matica hrvatska, Znanstvena biblioteka Hrvatskog filološkog društva 25.
- Kordiћ, S. (2002): *Riječi na granici puznačnosti*, Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.
- Mrazović, P. i Vukadinović, Z. (1990): *Gramatika srpskohrvatskog jezika za strance*, Sremski Karlovci – Novi Sad: Izdavačka knjižarnica Zorana Stojanovića, Nova vest.
- Piper, P. (1997): *Jezik i prostor*, Beograd: Biblioteka XX vek.
- Silić, J. (1984): *Od rečenice do teksta*, Zagreb: Liber.
- Silić, J. i Pranjković, I. (2005): *Gramatika hrvatskoga jezika za gimnazije i visoka učilišta*, Zagreb: Školska knjiga.
- Симић, Р. и Јовановић, Ј. (2002): *Српска синтакса I-II*, Београд – Никшић: Научно друштво за неговање и проучавање српског језика, Јасен.
- Стевановић, М. 1991: *Савремени српскохрватски језик II. Синтакса*, Београд: Научна књига.

Miloš Kovačević

#### DIE FUNKTION VON ANAPHORISCHEN UND KATAPHORISCHEN PRONOMINALRELATIONEN BEI DER SATZSTRUKTURIERUNG

##### Zusammenfassung

In dem vorliegenden Beitrag wurden die phorischen Relationen von Pronomina in Sätzen mit einem oder mehreren Prädikaten untersucht. Festgestellt wird dabei, dass die Demonstrativpronomina in den einfachen Sätzen sowie Satzverbindungen generell die anaphorische Funktion haben. In den Satzgefügen aber weisen diese Pronomina sowohl die anaphorische als auch die kataphorische Funktion auf; die kataphorische Funktion hat dabei an dem Satzaufbau den entscheidenden Anteil. Bei den asyndetischen Satzgefügen können alle Demonstrativpronomina kataphorisch verwendet werden, was nicht der Fall ist bei den syndetischen (Satzgefügen); bei diesen kommt nur das Pronomen to vor, und zwar als Teil des Subjunktors. Ein besonderes Augenmerk wurde in dem vorliegenden Beitrag auf die mehrfachen phorischen Relationen gerichtet, besonders auf die satzförmigen Ergänzungen sowie Relativsätze; unterstrichen wird in dem vorliegenden Beitrag auch die Bedeutung von kataphorischen und anaphorischen Demonstrativpronomina bei der Unterscheidung von restriktiven und nicht restriktiven Relativsätzen.

*Schlüsselwörter:* phorischen Pronominalrelationen, anaphorische Funktion, kataphorische Funktion, asyndetischen Satzgefügen, syndetische Satzgefügen.

Свeйлана Гољак

Белоруски државни универзитeт, Минск

УДК 811.163.41'374

371.68

## ТЕМАТСКИ АУДИО РЕЧНИК У НАСТАВИ СРПСКОГ КАО СТРАНОГ ЈЕЗИКА

*У реферату је представљен пројекат израде тематског српско-руског и руско-српског аудио речника. Наводе се основне карактеристике новог интерактивног приручника, као и примењивани (социо)лингвистички критеријуми за избор тема и лексема.*

*Кључне речи: аудио речник, тематски речник, интерактивни приручник, лексички минимум, комуникативна функционалност, фреквенцијосност, актуелност.*

### ОСНОВНЕ КАРАКТЕРИСТИКЕ РЕЧНИКА

Савремени приступ у настави страног језика подразумева, пре свега, развијање комуникативне способности на том језику, уз коришћење одговарајућих метода (интерактивне, лингвокултуролошке итд.), као и модерних приручника. Такву врсту новог приручника представља руско-српски тематски аудио речник активног типа за почетнике, који се сада припрема у Београду а у сарадњи са Минском. Примена прве (експерименталне) верзије приручника показала се као веома ефикасна у раду са 50 студената српског језика на Филолошком факултету Белоруског државног универзитета.

Појам *тематски речник* подразумева да је лексичка грађа представљена у оквиру одређених тема (комуникативних ситуација). Избор тема је извршен након анализе постојећих словенских тематских речника и уџбеника српског као страног језика. Наиме, анализирани су тематски речници двеју врста: 1) обимни речници чији аутори покушавају да обухвате што више речи које су тематски повезане, једнојезични (нпр. Морковкин 2000 са око 25000 речи) и двојезични (Бабов et al. 1961, Adamovicz 1998); 2) речници мањег обима који се користе у наставничке сврхе, често су илустровани (нпр. Škvareninova 1997 са око 3000 речи, Саяхова 1989). Поред тога, анализирани су уџбеници српског језика за странце (Зенчук et al. 1987, Vabić 1991, Piper 2002, Šođić 2003, Иванова 2003).

Избор тема за речник заснован је првенствено на свакодневним потребама говорника у типичним комуникативним ситуацијама: упознавање, разговор о породици, о послу, куповина, путовање итд. Зато је такође извр-

шен увид у конципирање грађе у приручницима за конверзацију (рус. „разговорник“) (Нехай 1999, Воробей 2000, Тікііс 2006 и др.). На крају, одабрано је 20 тема изучаваних у првој години учења страног језика, након чега је формиран садржај сваке теме. При томе, садржај тема не чине само речи него и синтагме и реченице, као и кратки дијалози.

С обзиром да је приручник намењен почетницима, приликом избора тема и лексема од значаја је било упознавање са лексичким минимумима руског и српског језика. У овом делу истраживања коришћена је следећа литература: Лексический минимум...2002, и „Лексички минимум српског језика“, докторска теза В. Крајишник (2005).

Појам *речник (интер)активној шийа* указује да првенствени циљ овог приручника представља комуникативно оспособљавање корисника, њихово брзо укључивање у активну конверзацију у различитим ситуацијама свакодневног живота. Постизање тог циља захтева активан самосталан рад студентата или других корисника. Зато важну улогу у корпусу речника не играју поједине речи него управо изрази и реченице које студенти могу одмах да искористе у говору као готове моделе.

Појам *аудио речник* означава израду аудио верзије текста уз коришћење савремених техничких достигнућа. Аудио касете или ЦД-ови су урађени по принципу *реч/синтагма/реченица на мајтерњем језику... време за одговор на српском језику...и правилан одговор српској спикера* и тиме дају могућност самосталног рада и контроле знања лексике и изговора (артикулације појединих гласова и гласовних скупова, акцената, интонације). Кратки дијалози служе управо савладавању такта и интонације путем виšekратног понављања за спикером, тј. доприносе савладавању области која представља посебну тешкоћу за руско говорно подручје због значајних разлика у артикулационој бази и интонације српског и руског језика. Веома важну улогу има избор српских спикера који би учествовали у изради аудио верзије.

Дакле, приручник не замењује уџбенике за српски као страни језик него се користи као њихова допуна, пратеће средство за вежбе и часове конверзације, ради проширивања лексикона, побољшања изговора, као и повећања степена самосталне припреме материјала од стране студената и других потенцијалних корисника.

### КРИТЕРИЈУМИ ИЗБОРА ТЕМА И ЛЕКСЕМА

При разради одабраних 20 тема које представљају најчешће комуникативне ситуације, примењивани су критеријуми као што су комуникативна функционалност, фреквентност, актуелност, синтагматска и парадигматска повезаност језичких јединица и др.

Одабране језичке јединице (речи, синтагме, реченице) треба да служе свакодневној комуникацији, тј. да пруже информацију с основним садржајима свакодневног живота. У томе се састоји њихова комуникативна функционалност. Након освајања лексичког корпуса речника, уз одговарајући рад на редовним часовима, студенти су у стању да размењују различита мишљења, питања и одговоре са изворним говорницима српског језика.

Примењивање критеријума *фреквентности* омогућује формирање адекватног обима приручника за почетнике који је ограничен најчешћим речима и изразима. На пример, у оквиру теме „Породица“ се не наводе речи као што су *свастичина, заова* итд., јер се сматра да припадају следећем нивоу савладавања стране лексике.

Од посебне важности је критеријум *актуелности*, с обзиром да се многи уџбеници који се и данас успешно користе у настави, написани знатно раније, пре важних историјских и социолингвистичких промена у Србији. Зато је у тим књигама, са једне стране, присутан одређен број застарелих речи или хрватских еквивалената српских речи (понекад без одговарајућег коментара), а са друге стране, нису представљени неки садржаји савременог живота (коришћење интернета, мобилних телефона и др.). Савремени тематски речник треба да надокнади и да допуни постојећа наставна средства.

При формирању лексичког корпуса узимани су у обзир и односи између одабраних језичких јединица, како унутар истог језика, тако и између српског и руског (синтагматска и парадигматска повезаност лексема, међујезичка хомонимија). Ради лакшег памћења, дати су основни придеви и прилози у антонимијским и другим паровима као што су *велики – мали, горе – доле* и сл. Посебна пажња се обраћа на међујезичке разлике и то: на различиту употребу предлога у оквиру синтагми, на семантичку неподударност сличних речи и изрази у српском и руском језику итд., нпр. срп. *вредан* – рус. *вредный* 'штетан, шкодљив'; срп. *ћросим те* и рус. *ћросим 'молимо'* (али никако „удај се за мене“). На семантичке разлике указује сам начин представљања лексема у речнику: на пример, називи људи се наводе у паровима *мушкарац – жена, муж – жена*, како би се нагласило да српској лексеми *жена* у руском одговарају две речи различитог значења (*женичина* и *жена*).

### ВАЖНИ ДОПУНСКИ САДРЖАЈИ РЕЧНИКА

Важни допунски садржаји речника су граматички и лингвокултуролошки коментари.

Грамматика је неопходна компонента приручника у којем се поред речи наводе и синтагме и реченице и који допуњује редовну наставу српског језика.

Зато се већ након прве теме у речнику даје граматички коментар *како саставити реченицу на српском* са најосновнијим подацима, како би читалац могао да разуме мале текстове који следе.

Важно је нагласити да је лексичка грађа у речнику конципирана тако да се одређена мања лексичка тема повезује са граматичком темом која се касније детаљније објашњава и савладава на часу: нпр. „Посао“ („Где радиш?“) и локатив, „Породица“ и акузатив, „Земље и градови“ и генитив једнине, „Куповина“ и спојени бројева и именица, „Радни дан“ и презент глагола итд. Понављање сличних конструкција у оквиру исте теме формира модел и „припрема терен“ за даљу обраду теме са професором.

Посебна пажња у коментарима се скреће на граматичке разлике двају језика: род сличних именица: срп. *банка* (ж. р.), *кревет* (м. р.) – рус. *банк* (м. р.), *кроват* (ж. р.) итд., глаголски вид: срп. *илайтии* (перф.) – рус. *зайлайтии* (имперф.), повратност глагола: срп. *шалии се* (повр.) – рус. *шуйиши* (неповр.), употребу предлога и предлошко-падешких конструкција: срп. *у/на* – рус. *в/на* и др. (рубрика „Обрати пажњу“).

Друга битна одлика и актуелност израђеног приручника састоји се у томе да се у њему након сваке теме даје лингвокултуролошки коментар основних српско-руских разлика у комуникацији. Ту се објашњава различита употреба сличних израза, гестова, неподударности у садржају најобичнијих животних ситуација код Срба и Руса или Белоруса, због којих често долази до грешака и неспоразума.

Например, лингвокултуролошки коментар прве теме „Разговор“ коју чине учтиве фразе и најчешћа питања и одговори садржи податке о следећим разликама:

- ♦ разлике у поздрављању: у Србији, за разлику од Русије или Белорусије, поздрављају се са продавцима у продавници и сл.; рукују се и са женама и са мушкарцима (у Русији у свакодневной комуникацији – искључиво мушкарци између себе); љубе се трипут итд.;
- ♦ срп. *здраво* и *џао* употребљавају се приликом поздрављања при састанку и при расстанку, док код Руса свака ситуација захтева своју реч: *привет* (при састанку) и *џока* (при расстанку);
- ♦ руски еквивалент израза *лаку ноћ* (*спокойной ночи*) говори се само у ситуацији кад се неко припрема за спавање, док се у Србији користи као поздрав при расстанку касно увече (таква реченица у продавници увече би Русима звучала као да продавац мисли да они журе у кревет);
- ♦ питање *Како си?* не тражи детаљан одговор него представља део етикетације (одржавање контакта);

- ♦ питање *Где си?* се не може буквално превести на руски, него означава 'Драго ми је да те видим' и сл.;
- ♦ приликом разговора код Срба је дистанца између људи мања у поређењу са Русима, чешће се гледа у очи, чешће се говори гласније;
- ♦ персирање је у одређеној мери мање заступљено код Срба у поређењу са Русима, млади људи који се не познају чешће се обраћају једни другима на *ти*;
- ♦ сличне лексеме и битне разлике: срп. *здраво* се не може употребити уместо руског *здравствуйте*, које се користи приликом обраћања старијој особи и сл.; упор. такође срп. *поздрављам Вас* – рус. *поздравляю Вас* 'честитам'; срп. *Пријатно* се преводи као *Всеіо доброіо* или *Пријатноіо айіейишиа*;
- ♦ руском *џожалујсиа* у српском одговарају две речи (*молим* и *изволите*), док се српско *молим* користи у више ситуација (одговор на обраћање, на телефон, молба за понављање информације).

Лингвокултуролошки коментар теме „Упознавање“ садржи информацију о начину обраћања код Срба и Руса (на улици, у продавници, на факултету итд.), о типичним српским именима и надимцима, о разликама у најчешћим питањима итд.

Тakoђе, један од узрока грешака приликом студентског боравка у странијој средини представља неразликовање стилистичке вредности речи и израза. Зато у оквиру лингвокултуролошког коментара објашњава се мали број жаргонских и сл. речи (искључиво најчешћих: *девојка* – *риба* итд.), а такође употреба појединих речи одмила или псовки.

Дакле, лингвокултуролошки коментари проширују лексикон и ванјезичка знања корисника, чиме доприносе да приручник може да користи не само почетницима него и студентима на старијим годинама.

## РАД СА РЕЧНИКОМ И КОНТРОЛА ЗНАЊА

Руско-српски тематски аудио речник активног типа за почетнике, као приручник интерактивног типа, повећава степен самосталног рада студента у процесу савладавања лексике српског језика. Такође, захваљујући примени аудио верзије *реч – џауза – џревод* студенти су у стању да самостално изврше проверу свог знања. Међутим, последње не искључује проверу знања на часу, што се може радити на неколико начина. Навешћемо неколико практичних вежби које доприносе бољем савладавању лексичке грађе, а такође додају часу привлачан елемент игре, разоноде, надметања:

- ♦ *парови*: професор или један студент изговара једну српску реч, а други студент наводи антоним или други одговарајући пар као што је дато у речнику (нпр. *мушкарац – жена*);
- ♦ *асоцијације*: у овој вежби се обично комбинује неколико мањих тема. Један студент замишља неку реч (нпр. назив воћа – *јабука*) и описује је помоћу придева (*црвена или зелена или жућа, округла, слајка* итд.), док други студенти треба да одгонетну која је реч у питању (друга варијанта: један студент замишља реч и каже само род: *Она*, док му други постављају питања: *Да ли је црвена? Да ли је слајка?* итд.);
- ♦ *чија је реч* *последња*: два студента се такмиче тако што брзо један иза другог изговарају речи на одређену тему (нпр. називи воћа). Побеђује онај студент чија је реч била последња;
- ♦ *одеђена лексичка тема* може да буде задатак у познатим вежбама за меморију или концентрацију: бира се тема, један студент каже једну реч из те теме, други понавља ту реч и додаје своју, трећи студент изговара две речи и додаје трећу итд. (или речи могу да буду повезане у реченицу).

У свим наведеним говорним вежбама наставник врло пажљиво прати и исправља изговор, како би се студенти навикли да није само важно сетити се поједине речи него је и правилно изговорити.

Дакле, руско-српски тематски аудио речник активног типа за почетнике представља нову вишефункционалну врсту интерактивног приручника који значајно доприноси систематизацији лексичке грађе, проширивању и бољем савладавању лексикона и побољшању изговора студената у настави српског као страног језика. Израда српско-руске верзије приручника може да буде од користи за наставу руског језика код Срба.

## ЛИТЕРАТУРА

- Adamovicz, R. et al. (1998). *Rosyjsko-polski słownik tematyczny*. Warszawa: Wydawnictwo Szkolne PWN.
- Babić, S. (1991). *Serbo-Croatian for foreigners*. Beograd: Kolarčev narodni univerzitet.
- Бабов, К. et al. (1961). *Тематичен руско-български речник*. Софија: Народна просвета.
- Воробей, Л. (2000). *Русско-сербский разговорник*. Минск: Беларускі кнігабзор.
- Зенчук, В. et al. (1987). *Сербскохрватски јазик*. Москва.

- Иванова, И. (2003) *Сербский язык для начинающих: учебник и разговорник*. Москва: Айрис-пресс.
- Крајишник, V. (2005). *Leksički minimum srpskog kao stranog jezika, neobjavljena doktorska disertacija*. Univerzitet u Beogradu.
- Лексический минимум по русскому языку как иностранному* (2002). Москва – Санкт Петербург: ЦМО МГУ – Златоуст.
- Морковкин, В. et al (2000). *Тематический словарь русского языка*. Москва: Русский язык.
- Нехай, Л. (1999). *Русско-сербский разговорник*. Москва: Филология.
- Piper, P. (2002). *Srpski jezik: Udžbenik za početno učenje srpskog kao stranog jezika*. Seoul: Hankuk University of Foreign Studies.
- Саяхова, Л. et al. (1989). *Иллюстрированный тематический словарь русского языка*. Москва: Русский язык.
- Trikić, T. (2006). *Ruski sa izgovorom*. Beograd: Nolit.
- Čorić, B. (2004). *Srpski za strance*. Beograd: Čigoja štampa.
- Škvareninová, O. (1997). *Obrázkový slovník slovenčiny*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.

Свејлана Гољак

## ТЕМАТИЧЕСКИЙ АУДИОСЛОВАРЬ В ПРЕПОДАВАНИИ СЕРБСКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

### Резюме

В работе представлен проект современного пособия по сербскому языку для русскоговорящих (начальный этап обучения). Раскрыты основные характеристики пособия: тематический словарь (лексика представлена в рамках разговорных тем, или коммуникативных ситуаций), словарь интерактивного типа (требует активной самостоятельной работы студентов), аудиословарь (текст записан на компьютерном диске в следующей форме: *лексема/ словосочетание/ предложение на родном языке слушателя...пауза для перевода на сербский язык...правильный ответ сербского спикера*). Кроме слов, выражений и фраз, в словарь включены и небольшие диалоги для работы над интонацией.

Обоснован выбор тем для пособия и их лексического наполнения на основе анализа тематических словарей разных типов, учебников по сербскому языку как иностранному, лексических минимумов по сербскому и русскому языкам, а также на основе таких критериев, как коммуникативная функциональность, частотность, актуальность лексем, их внутриязыковые отношения (синтагматические и парадигматические). Указан способ представления межъязыковых омонимов и других трудных случаев.

Указан способ представлення граматической информации в словаре, а также основное содержание лингвокультурных комментариев. Описаны метод работы со словарем и некоторые упражнения по проверке знаний.

Обосновано основное применение словаря: пособие может использоваться как дополнение (но не замена) учебников по сербскому языку как иностранному для расширения лексикона студентов, усвоения ими готовых грамматических моделей, улучшения владения артикуляцией, ударением и интонацией сербского языка.

*Ключевые слова:* аудиословарь, тематический словарь, интерактивное пособие, лексический минимум, коммуникативная функциональность, частотность, актуальность.

Љиљана Суботић,<sup>1</sup> УДК 061.6:811.163.41'243 (497.113 Novi Sad)  
Исидора Бјелаковић  
Филозофски факултет, Нови Сад

## ЦЕНТАР ЗА СРПСКИ ЈЕЗИК КАО СТРАНИ НА ФИЛОЗОФСКОМ ФАКУЛТЕТУ У НОВОМ САДУ (ИСКУСТВА И ПЕРСПЕКТИВЕ)

*У раду је представљен рад Међународне летиње школе српског језика, културе и историје и Центра за српски као страни на Филозофском факултету у Новом Саду. Посебна намена посвећена је усклађивању наставе српског као страног у оквиру оквира за учење страних језика Савета Европе и сарадњу у оквиру пројекта Цамјус Еуропа. У раду су наведени и поједини проблеми на које nailазе студенти (са недовољно јасне језичке поддршке) приликом усвајања српског језика на почетном нивоу, али и извесни теоријско-методолошки проблеми лектора у настави.*

*Кључне речи:* Летиња школа и Центар за српски језик као страни, методологија, почетни ниво.

Сви ћемо се сложити око несумњивог значаја учења и наставе српског језика као страног језика, како у земљи, тако и у иностранству. Међутим, и поред вишедеценијске праксе на том пољу, још увек постоје бројни теоријски и практични проблеми који се тичу наставе сваког језика, па и српског као страног. Значајан корак у правцу решавања тих проблема начинио је Савет Европе својим пројектима у којима су постављени стандарди за учење страних језика у Европи. Тако, на пример, израђени су или се раде прагови знања појединачних европских језика. Што се српског језика тиче, дефинисан је такође Праг знања као језички минимум, лексички и граматички, који је потребан за комуникативну компетенцију у елементарној комуникативној ситуацији. То је рађено у договору са Министарством просвете и спорта Републике Србије и Савета Европе.<sup>1</sup>

Последњих година расте интерес за учење српског језика као страног што је неминовно довело и до боље организације, али и до веће систематичности у креирању програма за наставу и за учење српског. Пошто су

<sup>1</sup> Савет Европе, односно његов Савет за културну сарадњу (CDCC), подржан министарствима просвете европских земаља, засновао је језички пројекат под руководством Јохна Трима, тадашњег шефа Одсека за лингвистику Кембричког универзитета. Циљ пројекта је био да се одреди језички материјал неопходан за комуникацију и дефинише праг знања. Министарство просвете и спорта Р. Србије прихватило је обавезу да се и за наш језик (као страни) изради праг знања. Тај посао поверен је Одсеку за српски језик и лингвистику Филозофског факултета у Новом Саду (уп. Суботић 2004).

основни циљеви наставе језика постављени у духу са европским језичким оквирима усвајања комуникативне језичке компетенције, што подразумева неколико компоненти: језичку, социолингвистичку и прагматичну, у развоју наше наставне методологије пошли смо од заједничких основа у разради језичких силабуса, упутства за сачињавање курикулума, испита и уџбеника. Све је то разрађено у пројектима „Заједнички европски оквири. Праг знања и Европски језички портфолио“ (The Common European Framework, The Threshold level, European Language Portfolio).

На Универзитету у Новом Саду настава српског језика као страног почела је 1996. године када је основана Међународна летња школа српског језика, културе и историје. Летња школа има задатак да подстиче, промовише и шири знање српског језика и знање о српском језику, књижевности, култури и историји изван граница наше земље. Школа нуди интердисциплинарне програме за студенте славистике или регионалних студија, за истраживаче, предаваче, професоре и асистенте са страних универзитета и научних института, за дипломате, пословне људе и за све друге којима је у њиховом послу потребно знање српског језика. Ове летње активности проширене су и на целу академску годину када је, 2001. године, основан Центар за српски језик као страни при Одсеку за српски језик и лингвистику Филозофског факултета у Новом Саду. Један од главних задатака Центра јесте да држи припремну наставу српског језика за стране студенте који долазе на студије у Нови Сад, али и да држи језичке курсеве свим странцима којима је знање српског језика потребно за неке њихове активности.

### КУРСЕВИ У ЛЕТЊОЈ ШКОЛИ И У ЦЕНТРУ

Студенти су подељени у групе према нивоу знања језика које су показали на тзв. „улазном тесту провере знања“. Ради што ефикасније наставе и усвајања језичких садржаја и комуникативних способности, у нашој Летњој школи и Центру оптимални број студената у групи није већи од 8, а креће се између 5 и 8 што су и најбољи услови за рад у групи. Ми нудимо курсеве који су подељени на 4 нивоа: (1) основни (базични) ниво (апсолутни почетници и виши почетни ниво); (2) средњи ново, (3) виши и (4) напредни. Курсеви ових наших нивоа формиран су на основу Заједничких препорука односно карактеристика за одговарајуће нивое (Common Reference Levels):

A1 – Breakthrough – ниво преживљавања – служи се језиком на основном нивоу

### припремни курс

A2 Way stage – служи се језиком на основном нивоу – међуниво – базични/темељини

### курс

B1 Threshold level – самостално се служи језиком – развојни – курс прага знања

B2 Vantage – самостално се служи језиком – самостална равна – курс вишег нивоа

C1 Effective Operational Proficiency – добро се служи језиком – ефективна равна

### напредни курс

C2 Mastery – добро се служи језиком – владање језиком.

Сваки ниво сачињен је на основу одговарајуће анализе функција, појмова, граматике и речника и подразумева и усвајање свих тих категорија. До 2003. године у настави српског језика као страног у новооснованом Центру и у Летњој школи користили смо неколико уџбеника који су се разликовали у намени, концепту и обиму и сви су примарно били конципирани као уџбеници у којима се инсистира на настави граматике. Комуникативни аспект и развој језичких вештина нису били у основном фокусу пажње аутора тих књига. На пример, у лекцијама где је фокус био на усвајању и употреби локатива, давани су примери који су ирелевантни за развој стварне комуникативне способности (нпр. *Зеј је у шеширу*). Као реакција на такву ситуацију на тржишту уџбеника српског језика за странце и као резултат наших искустава у раду у Летњој Школи и у Центру, покушали смо да напишемо уџбеник који би био примерен захтевима и потребама Школе и Центра.

Тако је настао уџбеник „Научимо српски 1“ са Радном свеском и пратећим ЦД-ом, штампани 2004. г. Сада је у штампи друга књига „Научимо српски 2“. Радна свеска је већ изашла из штампе, а припремамо и ЦД.

Мада је књига била завршена још 2002. г., прво смо је проверили и евалуирали на студентима током јула и августа 2003. године на седмој Међународној летњој школи српског језика, културе и историје Универзитета у Новом Саду. Ова књига намењена је одраслим полазницима курсева и то апсолутним почетницима.

Структура књиге, одабир и представљање језичке грађе као и њен обим повезани су са њеном сврхом и циљевима. Почетник, за којег се претпоставља да нема посебно лингвистичко предзнање, требало би лако и брзо да усваја елементарну граматичку структуру српског језика и његов базични

речник, а такво знање оспособљава га да се лако сналази у новом језичком контексту.

## CAMPUS EUROPAE

Умберто Еко је, у својој књизи „Потрага за савршеним језиком у историји европске културе“, објављеној 1993. године, изјавио да је „пут ка мултијезичности изазов за Европу“ и да наду треба да полагемо у такву „полиглотску Европу“. Свест о значају учења језика не треба посебно обрлапати. У јулу 2003. године Европска комисија при Савету Европе објавила је саопштење под називом: „Промовисање учења језика и језичке разноликости: акциони план за 2004-2006“. У овом документу представљена је идеја о томе шта може и шта треба да се уради на том плану и тад су обзанили и акције (укупно њих 45) које ће предузети. Те акције укључују и инсистирање на већем уважавању свих језика без обзира на њихов статус, као што су регионални језици, мањински језици, језици имиграната, као и знаковни језик – како би се боље искористили људски „језички ресурси“ око нас али и евидентно повећање захтева за учењем језика и омогућавањем да се језици уче током целог живота. У домену високог образовања у Акционом плану истиче се да би сваки студент/свака студенткиња у Европи требало да проведе бар један семестар у иностранству студирајући на страном језику и да би тако требало да стекне довољно знање тог језика што би било део његовог/њеног академског образовања. С тим у вези сваки универзитет у Европи (као за то најкомпетентнија институција) требало би да сачини и примењује кохерентну језичку политику као и да промовише учење језика и језичку разноликост и међу члановима своје академске заједнице али и у ширем окружењу.

Пројекат Campus Europae (чији је оснивач Савет Европе) управо је у том правцу и конституисан да студенти европских универзитета проведу део својих студија у некој од европских земаља где ће наставити своје студије на неком другом европском језику. Пре тога, ако је то један од европских мањих језика или ако је то језик који се не учи у земљи из које они долазе, за њих би се организовали интензивни једномесечни курсеви тог језика, а током академске године курсеви језика се настављају уз редовну наставу студијских програма на факултетима које су они одабрали.

Тако већ другу годину на Универзитет у Новом Саду, на његове факултете (ФТН, ПМФ) у оквиру овог пројекта, долазе студенти из Португалије (прошле школске године) а сада и из Француске, а Центар за српски језик као страни Одсека за српски језик и лингвистику на Филозофском факултету у Новом Саду, организује за њих, у септембру – пре почетка редовне

наставе, интензивне једномесечне курсеви српског језика за почетнике, а током школске године ти студенти укључени су у редовне курсеви српског језика за странце који се организују у Центру.

Како досад нисмо имали искуства у раду са говорницима португалског језика, морали смо прво да се упознамо са основним карактеристикама португалског фонолошког и граматичког система како бисмо знали какве проблеме можемо очекивати и на какве ће тешкоће наши студенти наилазити у усвајању српског језика и како бисмо били спремни да те проблеме решавамо.

Почетни курс, као што је наведено, подељен је на два нивоа, почетни 1 – апсолутни почетници (од 1. до 5. лекције у уџбенику) и почетни 2 (од 5. до 10. лекције). Сваки курс траје један семестар. Настава за полазнике курса почетни 1 спроводи се сваког радног дана (3 часа дневно), а настава за полазнике курса почетни 2 одвија се три дана у недељи (3 часа дневно).<sup>2</sup>

Поред комуникативне методе,<sup>3</sup> која је примарна, у настави је граматичка метода често незаобилазна, а неопходно је имати и унапред прописану прогресију како у погледу граматике, тако и вокабулара. Основни циљ који се поставља на почетном нивоу учења српског језика јесте стицање комуникативне компетенције,<sup>4</sup> али и усвајање неопходних граматичких правила, инкорпорираних у комуникативне функције предвиђене за почетни ниво.

На почетним курсевима (1 и 2), дакле за годину дана, полазници треба да стекну: (1) граматичку компетенцију морфолошког система српског језика, најфреквентнијих падежних значења, независнослужених реченица и временске, условне и намерне клаузе; (2) основну лексику и значења (1000-1500 лексема); (3) способност перцепције говореног текста – питања, инструкције и сл.; (4) способност продукције оригиналних изјава и питања, али и репродукције оног што су сазнали из одговора, односно способност активног учествовања у језичкој интеракцији у свакодневним ситуацијама (са мањим хезитацијама и честим, али очекиваним понављањима у говору); (5) способност читања и разумевања кратких, тематски уклопљених текстова, аутентичних и неаутентичних; (6) способност креирања кратких састава у вези са оним тематским пољима која представљају срж сваке лекције (породица, храна и пиће, становање, одевање и физички изглед, особине и сл.) као и способност састављања неформалног писма. Свака од наведе-

<sup>2</sup> Као што је речено, постоји и могућност одржавања интензивног курса за апсолутне почетнике у трајању од месец дана (са пет часова дневно сваког радног дана) при чему се тада мења наставни план и програм. Након одслушаног интензивног курса, полазник треба да стекне елементарну компетенцију за језичку интеракцију у свакодневним ситуацијама (уз бројне грешке и честе хезитације).

<sup>3</sup> Под методом се подразумева организација и презентовање језичког материјала, као и начин активности наставника и полазника (Пребег-Вилке 1977:154)

<sup>4</sup> Под комуникативном компетенцијом подразумева се комплекс потребних умећа која говорно лице покреће ангажујући се у једном језичком догађају (Точанац 1997:52).



них категорија односи се на учење одређених домена у погледу језичких система (граматике и вокабулара) и на стицање језичких вештина (слушање, говорење, читање и писање).

У овом раду наведени су најчешћи проблеми на које наилазе полазници приликом усвајања српског језика на почетном нивоу. Овим радом, истовремено, покушаћемо и да одговоримо на одређена питања, упућена од стране неких колега, у вези са концепцијом уџбеника и оправданошћу појединих домена из програма почетног курса. Због тога је у овом раду највише пажње посвећено појединим граматичким категоријама (редоследу њиховог усвајања и методолошким недоумицама).

У свакој лекцији, наиме, постоји једно или више тематских поља која чине централни стуб, срж те лекције. У оквиру сваког поља учи се основна лексика, граматичке категорије које су важне за то семантичко поље, развијају се све језичке вештине.

Будући да је једна од најфреквентнијих ситуација у сваком окружењу – куповина, полазници у оквиру 3. и 4. лекције, у којима је централно семантичко поље куповина, усвајају и основне бројеве, а самим тим и конгруенцију с бројевима. Први проблем настаје онда када студенту треба објаснити зашто се уз мноштво, које чине два, три или четири ентитета, употребљава форма *јенићива једнине*. Поставља се питање да ли позвати у помоћ историју језика па полазницима, којима филолошка знања нису потребна, објашњавати статус двојине или им само дати правило, модел који треба усвојити као такав и не оптерећивати студенте сувишним објашњењима. То, наравно, зависи и од полазника, њихове заинтересованости и мотивације, али и начина на који им је лакше да усвоје одговарајућу категорију. Некима више одговара да знају све, и порекло и развој, а другима само модел, јер им се свако теоријско објашњење чини сувишним. Други проблем појављује се чим студенти дођу у ситуацију да употребе неку придевску форму уз бројеве 2, 3 и 4 (нпр. /два велика стола/) јер у мушком и средњем роду више није у питању ни генитив једнине. Поставља се питање да ли ове структуре усвајати искључиво као моделе или се упуштати у анализу па рећи да придевске речи у женском и средњем роду имају форму номинатива множине, а да је у мушком роду у питању „облик на –а“ (Поповић 1979). У овом случају чини се да учење помоћу модела представља једино решење.

Будући да бројеви /два/, /три/ и /четири/ теже адвербијализацији, инсистирање на употреби форми из косих падежа на овом нивоу потпуно је сувишно. С друге стране, деклинабилност броја /један/, и у једнини и множини (што се полазницима опет чини парадоксалним) ствара додатну тешкоћу, јер подразумева увођење нових значења лексеме /један/, нпр. значења неодређене заменице – /неки/, односно увођење категорије именица типа *илуралиа шанџум* (/једна врата/), чиме се прича о бројевима још више компликује.

Сличан проблем у погледу конгруенције настаје у вези са именицама типа *КмПа* (/деда, тата, судија, колега/ и сл.).<sup>5</sup> У питању је лексика која се усваја на првом почетном курсу учења српског језика. Поједине замерке у вези са концепцијом уџбеника односиле су се на то што је у прегледу граматике на крају књиге (Бјелаковић, Војновић 2006: 157) овај тип именица убројан у именице мушког рода. Лингвистички посматрано, то може бити велики пропуст, али свестан пропуст, јер се из праксе показало да ниједан студент неће деклинирати именицу /тата/ или /деда/ као именицу *КмПø* (нпр. \*[тата, од тата, тату, видим тата] и сл.), али ће редовно говорити [моја тата], [моја деда] и сл. Будући да је у сингулару природни род – мушки, доминантнији у погледу конгруенције, сматрали смо да је боље убројати тај тип именица међу именице мушког рода.<sup>6</sup>

У погледу система глагола као доминантан за све говорнике несловенских језика намеће се проблем приликом усвајања концепције глаголског вида и употребе одговарајућих глаголских лексема у појединим контекстима, као и релативна несистематичност када је реч о процесу перфектизације, доносно имперфектизације.

У Центру се полазници са концепцијом глаголског вида срећу одмах након усвајања презента, при чему се од лектора очекује да само уведе појам и објасни концепцију вида. Вежбања су ограничена на постављање питања и одговарање (писмено и усмено): нпр. [Да ли пушиш?], [Колико цигарета попушиш дневно?], [Шта радите док пијете јутарњу кафу?], [Шта радите кад попијете јутарњу кафу?]. Будући да се рано увођење времена показало изузетно важним, нарочито када су у питању интензивни курсеви, често се у оквиру курса Почетни 1 обрађује прошло време, што није у складу са садашњом концепцијом уџбеника, али ће сигурно бити узето у обзир у неком наредном издању. Тако се перфекат уводи у оквиру 4. лекције, чије је тематско поље везано за време, дневни распоред, телевизијски програм, описивање једног уобичајеног дана и сл. Полазници врло брзо усвајају ову граматичку категорију и то се показало као погодан моменат за увежбавање вида. Требало би напоменути да су нам ту у великој мери помогле технике које се примењују у учењу српског као нематерњег за ученике основних школа (Добрић 2005; Добрић 2005а). Иако се вежбања у великој мери морају разликовати у погледу појединих граматичких категорија и лексике, јер рад

<sup>5</sup> Ово, наравно, није једини проблем на који полазници наилазе. Велики проблем полазницима представљају именице *илуралиа шанџум*, именице код којих се меће конгруенцијски и парадигматски индикатор с променом броја (/то око: те очи;/тај брат: та браћа/ и сл) и конгруенција са њима, ред речи у реченици и сл.

<sup>6</sup> У граматикама савременог српског језика овај тип именица сматра се именицама мушког рода које имају исти образац промене као и именице женског рода на /–а / (Мразовић и Вукадиновић 1990:193; Стевановић 1991: 231-233; Станојчић и Половић 2005: 87). У множини се, наравно, конгруенцијски индикатор мећа (КфПе – /те деде/), што додатно компликује усвајање ове категорије.

са децом и одраслима није исти (нпр. у текстовима за ученике у основној школи појављује се императив, лексеме попут /песмица/, /табла/, /редар/, /кликер/ и сл. које нису неопходне одраслим полазницима на почетном нивоу учења језика), организација и презентовање језичког материјала, дакле, активности наставника и полазника идентичне су. Полази се, наиме, од читања и разумевања те полазници читају кратак текст о једном уобичајеном дану у нечијем животу: *Микеле је ове недеље устјајао око 8.30. После горучка је ишао на њосао. Радио је до 17.00. После њогне се одмарао, а увече је ишао на њиће или у биоској. Никад није ишао да сјава пре 23.30.*

*Данас је устјао у 7.00 и одмах је оишишао на њосао. У Нови Сад су доиуишовали иуриисти из Иишалије. Он је био њихов водич и њоказао им је Нови Сад. Увече је њојео само јабуку и оишишао да сјава.*

Први задатак полазника након прочитаног текста, у којем није било много непознатих речи, представља превођење, а затим подвлачење свих форми перфекта и бележење инфинитива у одговарајуће табеле, с обзиром на вид:

Impf.	Pf.
ustajati	
ići	
raditi	
odmarati se	

Полазници потом треба самостално да уоче формалне разлике како би утврдили неке од начина на које се врши перфектизација или имперфектизација глагола. Овде настаје проблем јер студентима није јасно када се употребљава префикс, а када инфикс, односно који од могућих префикса треба да употребе.

У следећој вежби полазницима се постављају питања (писмено или усмено) која се односе на текст: *Када је Микеле обично устјајао ове недеље? Када је данас устјао?* и сл.

Након тога предвиђена је илустрована вежба у којој лектор, показујући по две илустрације или фотографије на којима је приказана ситуација у процесу и завршена радња, поставља питања у прошлом времену, а полазници одговарају: *Шта је Микеле радио у 12.00?* [Он је јео јабуку]. *Шта је он урадио?* [Он је појео јабуку.] Требало би напоменути да су глаголски парови или дати уз илустрације или наведени пре илустрација.

Следећа вежба представља врсту дрила. Од полазника се захтева да преформулишу реченице – из перфективне у имперфективну форму и обрнуто: */Он је читао књигу. → Он је прочитао књигу/.* Овде могу да се уведу још неке додатне вежбе: повезивање две фотографије на којима је приказана ситуација у процесу и завршена радња, на основу којих студенти треба да

саставе две одговарајуће реченице, нпр. */Он је пио сок у 12.00. → Он је попио сок у 12.15/.*

Као врло погодно средство показао се рад у паровима или групама. У овој вежби један полазник из групе задаје другом полазнику реченицу са несвршеним глаголом, нпр. */Марко је учио српски језик/.* Друга група треба несвршени глагол да замени свршеним: */Марко је научио српски језик/.*

На самом почетку курса, посебна пажња посвећена је ортоепији и графији и ортографији (првенствено латиници и ћирици).

Питања и замерке који су нам били упућени у вези са учењем ћирилице била су потпуно различита. Тако, док су поједини лектори сматрали да је потпуно непотребно усвајати ћирилицу на почетном нивоу, други су истицали да је сувише рано да цела 5. лекција буде на ћирици, а трећи су мислили да би цео уџбеник требало да буде на ћирици. Усвајање ћирилице се, међутим, показало као најмањи проблем. Она се учи на првим часовима, тако што се најпре упоређује са латинцом, те се уочавају графеме које су другачије, обраћа се пажња на оне које фунгирају у оба писма, али имају другачију гласовну вредност (на пример, <Н> : /н/ у ћирици и /х/ у латиници), а затим се преписују речи са ћирилице на латиницу и обрнуто. Усвајање ћирилице постиже се различитим активностима (нпр. за домаћи задатак на сваком часу полазници добију најмање једну писмену вежбу коју треба да препишу на ћирици), различитим дидактичким средствима попут укрштених речи, диктата и сл. Игре намењене деци предшколског узраста за учење ћирилице показале су се као сјајно средство за учење кроз игру. Уколико лектор води рачуна о наведеном, полазницима ћирилица више не представља проблем и они истим темпом могу да прате лекцију која је на ћирици.

## ЗАКЉУЧАК

У настави српског језика као страног на почетном нивоу појављују се бројни, понекад тешко решиви проблеми. Међу њима, за полазнике несловенских језика, најизразитијим се чини усвајање појединих деклинацијских образаца и категорије глаголског вида. Да би настава српског као страног постала квалитетнија, а резултати бољи, свака нова идеја у наставним активностима требало би да буде добродошла, а везе међу лекторима и размена њихових искустава чешће.

## ЛИТЕРАТУРА

- Добрић, Наташа (2005). *Учимо српски 2. Српски као немајтерњи језик за 2. разред основне школе*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Добрић, Наташа (2005а). *Учимо српски 2. Приручник за наставнике*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Ивић, Милка (1995). *Литературни описи*. Београд.
- Мразовић, Павица и Зора Вукадиновић (1990). *Грамађика српскохрватског језика за странце*. Нови Сад – Сремски Карловци.
- Поповић Љубомир (1979). Употреба кардиналних бројева у српскохрватском језику. *Југословенски семинар за странце слависте*. Београд. 3-24.
- Prebeg-Vilke, Mirjana (1977). *Uvod u glotodidaktiku*. Zagreb: Školska knjiga.
- Scrivener, Jim (1998). *Learning Teaching*. Aguidebook for English language teachers. The Teacher Development Series. Oxford: Macmillan Heinemann.
- Станојичић, Живојин и Љубомир Поповић (2005). *Грамађика српског језика*. Београд.
- Стевановић, Михаило (1991). *Савремени српски језик. 1*. Београд.
- Суботић, Љилјана (2004). Праг знања и речник (Историјат проблема). *Научни састај слависта у Вукове дане*. Београд. 33/1: 167-177.
- Точанац-Миливојевић, Душанка (1997). *Методике у настави и учењу страног језика*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Точанац, Душанка (2003). Применљивост теорија у уџбеницима страног језика. *Уџбеник у настави страних језика*. Зборник радова. Никшић: Универзитет Црне Горе. 11-20.
- Вучо, Јулијана (1998). Лексички минимум и врсте речи. *Научни састај слависта у Вукове дане*. Београд. 27/2: 367-375.
- www. Common European Framework of Reference for Languages (skraćeno: CEFRL)

Ljiljana Subotić and Isidora Bjelaković

CENTRE FOR SERBIAN AS A FOREIGN LANGUAGE AT THE FACULTY OF  
PHILOSOPHY IN NOVI SAD (EXPERIENCE AND PERSPECTIVES)

## Summary

Acquisition of the ability to exchange information with other speakers of a language is the fundamental purpose of learning any language. This paper presents the methods used in teaching Serbian as a foreign language at the Faculty of Philosophy in Novi Sad (International Summer School of Serbian language, culture and history and Centre

for Serbian as a foreign language). Special attention was dedicated to harmonization of teaching Serbian as a foreign language with the European Council's prescribed framework for learning foreign languages and cooperation within the Campus Europae Project. The paper identifies certain problems encountered by students (from the non-Slavic speaking countries) while acquiring the Serbian language at beginner level, but also some of the theoretical-methodological problems lecturers experience when teaching.

*Key words:* International Summer School of Serbian language, culture and history, Centre for Serbian as a foreign language, methodology, beginner level.

Драгана Вељковић Сјанковић  
Филолошки факултет, Београд

UDK 371.3::81'243  
004.738.5:37

## ПРИМЕНА ИНТЕРНЕТА У НАСТАВИ СТРАНОГ ЈЕЗИКА

*У раду су, након крајког прегледа примене компјутера у настави страног језика током последњих четрдесет година прошлог века, разматрани едукативни потенцијали умрежених компјутера са пристојом интернету и облици коришћења аутентичних материјала.*

*Кључне речи: учење страног језика, језичке лабораторије / компјутеризоване учионице, аутентични материјали, интернет, умрежени компјутери (Network-Based Language Teaching; NBLT).*

### УВОДНА РАЗМАТРАЊА

Жеља за споразумевањем, за уласком у свет другог језика и у њему похрањене културе, речју тежња за што бржим преошћавањем језичких баријера одавно је утицала на примену технолошких достигнућа у учењу страног језика. Убрзано усавршавање аудио и видео уређаја – а у новије време и експанзиван уплив персоналних рачунара у све делатности – допринели су развоју наставе страног језика помоћу компјутера, у страниј литератури познатој као Computer Assisted Language Learning (CALL). Отуда се са сигурношћу може казати да су последње четири деценије двадесетог века период обележен динамичним променама управо на пољу примене компјутера у настави страног језика. За разлику од раних шездесетих, када су несутласице између програмера и наставника отежавале пут до образовних садржаја примерених настави (исп. Davies <sup>3</sup>1989: 12–14), крајем прошлог века учење другог језика уз помоћ компјутера ушло је у већину наставних програма и постало једна од најпопуларнијих тема у све бројнијим часописима и научној литератури посвећеној примени савремене технологије на пољу образовне лингвистике.

Као полифункционални уређаји са едукативним потенцијалом, рачунари су стављани у службу лингвистичких и методичких парадигми, чиме су, једновремено, у наставној пракси провераване ваљаност нових метода учења страног језика и ефикасност учила. Нема сумње да су технолошке иновације само пратиоци осавремењивања наставе, што је у новије време

непосредно условило усавршавање наставних средстава, њихово прилагођавање образовним циљевима, потребама ученика и садржајима модерних наставних програма. Стога, најпре ваља укратко приказати досадашњи пут компјутеризоване наставе другог језика, који је пређен првенствено захваљујући паралелном напретку лингвистике, методике наставе страних језика и технологије.

## О ОБЛИЦИМА ПРИМЕНЕ КОМПЈУТЕРА У НАСТАВИ СТРАНОГ ЈЕЗИКА

Током протеклих четрдесетак година – у зависности од доминације лингвистичких, педагошких и методичких приступа – учење другог језика прошло је кроз три фазе: бихевиористичку, комуникативну и интегративну.

У периоду после Другог светског рата језичке лабораторије, најпре сасвим једноставне, а потом све сложеније (исп. Sciarone 1999), сасвим добро су се уклопиле у постблумфилдовски структуралистички модел учења страног језика. Граматичко-преводни метод и учење граматичких правила напамет, упорно вежбање и понављање (тзв. дрил; енгл. drill), којима се, према схватању поборника ових наставних поступака, најбоље утирао пут ка солидном овладавању другим језиком (L2), подржавала је бихевиористичка теорија. Аудиопасивне, а касније и аудиоактивне језичке лабораторије постале део тада општеприхваћене, али слабо продуктивне и ученицима свих узраста незанимљиве наставне схеме. Усменим понављањима увежбаван је, пре свега, правилан изговор, што је само по себи добро, особито када су преслушаване траке са снимцима изворних говорника циљног језика; међутим, неретко је било запостављано писање, а понајвише је трпело развијање комуникативне способности. У пракси је, грубо оцртано, бивало овако: ученик би положио све тестове и испите са одличним успехом, али се у новој језичкој средини осећао као почетник, као човек који није научио „прави“ језик.

Половином прошлог века критичари овог механистичког приступа постали су све гласнији, а нагли заокрет донело је прихватање генеративне граматике Ноама Чомског, који је енергично одбацио херметичност бихевиористичког круга стимулус – одговор. Когнитивни модел афирмише самосталан рад и развијање индивидуаних стратегија учења, те се и језичке грешке посматрају из друкчијег угла. Поред елиминисања бескрајних репетиторијума, најважнији помак очитовао се у све чешћем укључивању аутентичних материјала у наставу, ослобађању ученика превише чврстих стега структуралистичког приступа и укључивању нових типова вежби и задата-

ка, чија је улога била да ученике оспособе за самосталну продукцију, а не само за репродукцију у говорном језику неупотребљивих исказа.

Паралелно са нарастањем популарности когнитивног приступа учењу страног језика, следбеници М. А. Халидеја и заговорници Хајмсове социolingвистичке струје, указујући на друштвену природу језика, уносе нов квалитет у ову област примењене лингвистике. Језик је жив и делатан само у социјалној интеракцији – отуда и инсистирање на комуникативном методу. Осамдесетих година XX века Хајмсов термин *комуникативна ситуација* постао је незаобилазан у свим расправама о настави страног језика, јер, према Холквисту (Holquist), „[говорни или писани] дискурс не одражава ситуацију – он *јест* ситуација“ (исп. Kern & Warschauer 2003). Следствено томе, за учење страног језика социјални и културни контекст, као једино „природно језичко окружење“, постајали су све важнији; пошто оспособљавањем ученика за боље споразумевање са изворним говорницима у свакодневним комуникативним ситуацијама мотивација природно јача, успоставља се снажна спрега: усвајање нових знања из језика → успешна примена наученог → олакшан приступ сазнањима о култури и традицији земље изворних говорника → успешнија комуникација са носиоцима другог језика као матерњег → снажење самопоуздања → радозналост → мотивација → учење.

Наведене приступе учењу страног језика пратила је модификација улоге компјутера. За структуралистички период карактеристична је тежња да компјутер преузме наставникову улогу тако што ће се вежбањима, каква су давана у уџбеницима и приручницима, проверавати степен усвојености знања, указивати на грешке и, после неколико покушаја, упућивати на тачна решења. Строга арбитража била је заједнички именоватељ наставе, па није ни чудо што су се многи наставници и ученици питали унапређује ли примена компјутера знање и како, ако се безмало иста процедура вежби сасвим добро може примењивати (усмено или писмено) и у „класичном“ приступу (уп. Windeatt 1989: 79–97).

Сагледавши могућности измењене улоге савремене технологије, когнитивно оријентисана настава ученика ставља у активну позицију. Софистицирана технологија и маштовитије осмишљени програмски садржаји резултирали су мултимедијалним симулацијама и језичким „играма“ типа *Turtle* и *A la rencontre de Philippe* (уп. Davies 1989; Kern & Warschauer 2003). Ови и слични програми, намењени полазницима средњег и вишег курса, омогућавају ученицима да се у симулираном окружењу – које обухвата анимирани филм, звук, графику и текст (чиме се истовремено развијају способности слушања, говорења и писања) – крећу релативно слободно, самостално решавајући постављене задатке. Када захтеви тежином надилазе полазникову знања, користи се помоћ „опцијских алатки“ програма, а заинтересованост ученика, особито млађих, подстиче и одржава разграната „прича“.

Преимућства ових језичких игара јесу вешто увођење корисника у уобичајене конверзационе ситуације и могућност укључивања аутоматске алатке за проверу елементарних правописних правила (spelling-checker), док је за проширивање вокабулара и паралелно усвајање ортоепске норме особито важно коришћење аудитивних речника. Но, иако је доста труда уложено како би се показало да учење језика не мора увек бити сувопарно и незанимљиво, убрзо је постало очигледно да без наставникове помоћи овакви и слични програми не показују очекивану ефикасност. Све је указивало на потребу за детаљнијим испитивањем рационалне употребе компјутера, и то уз трагање за оптималном комбинацијом традиционалног и модерног, тј. за облицима коришћења рачунара уз одржавање драгоцене комуникације између ученика и наставника.

Стога се у интегративном приступу, као природном наследнику комуникативног метода, инсистира на повезивању, тачније прожимању и узајамном подстицању способности слушања, говорења, читања и писања. Приступ интернету умногоме мења улоге учесника у наставном процесу, али и функцију компјутера; активности ученика и наставника усмерене су на креирање методичких „сценарија“ за које је интернет извор аутентичних материјала, а компјутеризоване учионице, задржавајући сва обележја „места стицања знања“, постају и место сусрета са изворним говорницима (в. ниже о облицима комуникације у оквиру NBLT), што значајно утиче на активну примену знања из језика. Укратко, компјутери коначно напуштају улогу електронске свеске и постају вредна наставна средства путем којих се побољшавају граматичка, комуникативна, социјална и прагматичка компетенција.

Лингводидактичка литература неминовно заостаје за развојем језичких лабораторија и компјутера; новине се у наставу понекад уводе на пречац, а каткад знатно заостају за свакодневицом и, по свему судећи, прихватају се тешко и споро. Тек последњих година, када је већ свима постало јасно да је комуникација путем компјутера постала уобичајена, а у неким областима човековог делања и животно важна (нпр. у медицини, ваздушном, прекоморском саобраћају, телекомуникацијама и сл.), о облицима њихове примене у учењу страног језика пише се више но раније.

Предузета су многа испитивања, међутим, потенцијали наставе оријентисане на употребу персоналних рачунара, особито уз коришћење огромних и разноликих могућности какве пружа интернет, још нису довољно испитане. Један од главних узрока оваквог стања јесте, махом неаргументован, али упоран отпор према технолошким новинама. Скептични ставови према успешности савремене технологије нису ретки ни на западу, а знатног удела у успоравању компјутеризације курсава страног језика има и чињеница да и у развијенијим земљама број школа које себи могу приуштити „паметне учионице“ није велик. Једно од релевантних испитивања – извршено 1995. године у америчким школама – показало је да су компјутери и модерне језичке

лабораторије у наставним програмима за учење страног језика заступљени са 59%, а тек незнатно више (са 60%) у курсевима за учење енглеског као другог језика (исп. Cotton 1995).

За увођење савремених учила у наставу деведесете године прошлог века представљају прекретницу. Прешавши границе уских, стручних кругова, интернет је, као неколико деценија раније телевизија – управо због брзине преношења информација, лакоће премошћавања кодних шумава, какви се, на пример, јављају у телефонији, а у новије време и због неупредиво нижих цена – у сфери комуникација заузео значајно место. Многа преимућства интернета, због којих је ово „светско премрежење“ тако брзо освојило примат међу осталим медијима, утицала су и на релативно брзо укључивање у различите облике наставе. У почетку помало стидљив, али последњих година све продорнији наступ ентузијаста, који у глобаној информативној мрежи виде учило чија моћ надилази сва досадашња, као и први, незанемарљиви резултати на едукативном пољу не дозвољавају нам да игноришемо потенцијале интернета. Напротив. Све је више разлога за разложно преиспитивање његове нове улоге у настави, а све мање аргумената који говоре у прилог априорном одбацивању погодности које интернет нуди. Афирмативан став подржавају и ранија искуства, која су показала да сврховита и умерена употреба техничких достигнућа никад није наудила настави, те да напредак и умножавање медија не утичу на потискивање традиционалних облика наставе. Непосредна комуникација између ученика и наставника, као и примена дијалогске методе ничим се не могу заменити, те и у најновијим облицима примене рачунара у учењу страног језика задржавају важно место. Зато се данас – без страха да ће улога књига, уџбеника и приручника бити умањена било којим виртуелним супституентом – на примену интернета гледа као на добродошлу подршку постојећим наставним средствима.

## УМРЕЖЕНИ КОМПЈУТЕРИ И ИНТЕРНЕТ У НАСТАВИ СТРАНОГ ЈЕЗИКА

Колико употреба компјутера унапређује наставу другог језика зависи од начина њиховог коришћења, јер, уколико се задржи иста, новим технолошким могућностима неодговарајућа методологија, компјутер, сам по себи, неће бити особито ефикасно учило.

Поред многих квалитета, разматрани приступи учењу страног језика имају и извесне недостатке. Структуралистичком, а добрим делом и когнитивном приступу настави страног језика уз коришћење компјутера замерано је дистанцирање међу ученицима, у неким случајевима и недостатак довољ-

не контроле наставника над оним што ученици раде у оквиру затвореног система који даје илузију слободе. Испитивањем укупних „језичких активности“ ученика и наставника на часовима учења страног језика дошло се до занимљивих и за профилсање нових метода учења значајних података: а) просечан удео наставникове говорне активности на часовима досеже две трећине укупног времена; б) око 90% укупне језичке активности ученика чине одговори на наставникова питања; в) напредак у развоју социјалне и прагматичке компетенције није задовољавајући чак ни уз примену комуникативно оријентисаних наставних програма; г) у традиционалним облицима наставе, посебно уколико је група ученика већа, увек има оних који веома ретко учествују у дијалогу, док примена рачунара битно повећава језичку активност свих полазника са уобичајених 20% на 65% (уп. Ellis 1994; Hofs\_Ly 2001). Наведене чињенице недвосмислено показују да – са циљем развоја свих видова језичке компетенције – највећи напор ваља усмерити на активирање ученика и примену учила и наставних материјала који ће утицати на јачање мотивације и повећање радне динамике.

У новије време, многе од наведених мањкавости могуће је у знатној мери превазићи применом умрежених персоналних рачунара; у оквиру једне учионице, читаве школе или више образовних институција успостављање оваквих веза пружа знатно веће могућности за продуктивну и динамичну наставу језика, што су важне врлине примене умрежених компјутера у настави страног језика, познатог као Network-Based Language Teaching (NBLT).

Рад са умреженим компјутерима уз приступ интернету дозвољава активну комуникацију између ученика, између ученика и наставника, а уз то, захваљујући додатној опреми (камерама, звучницима, слушалицама, тј. видео линку), и жив разговор с другим изворним говорницима циљног језика (или синхрони писани дијалог, тзв. ћаскање, енгл. chat). Повезаност рачунара отвара опцију континуираног праћења ученичког рада, размену писаних садржаја и помоћ наставника (наставник на свом рачунару означава или записује грешке, које се читавају на мониторима ученика, а уколико уочи да они нису кадри да их сами исправе, усмено даје неопходна објашњења, подсећа на граматичка правила и сл.). Посебне погодности, које, како се и у најновијој литератури наглашава, и сами ученици истичу као преимућство оваквог облика учења другог језика јесу комбиновање наставних метода и могућност дијалога са наставником, при чему се не омета индивидуалан рад осталих.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> У безмало свим фазама рада полазник може наставнику поставити питања која се у фронталној настави често избегавају, било стога што неки ученици сматрају да тиме показују своје незнање, или зато што су свесни да нека питања захтевају опширнија објашњења, што, изван језичке лабораторије, неминовно успорава наставни процес.

Интернет нуди обиље систематизованих научних чињеница, а огромне датотеке непрекидно се обогаћују новим знањима. Стога интернет можемо посматрати као мегаенциклопедију, чије неомеђене ресурсе ваља користити селективно, увек водећи рачуна о релевантности, квалитету извора и о економичности њихове примене. Разноврсност садржаја подстиче мотивацију за учење језика, али овај виртуелни свет треба да буде само позив на истраживање стварног света, а то у примени текстова преузетих с интернет сајтова подразумева функционалност одабраних материјала. Преимућства текстова доступних преко интернета не исцрпљују се у тематској шароликости, већ је – са гледишта наставе – њихов најважнији квалитет аутентичност.

Аутентичним материјалима сматрамо оне чији су аутори – а махом и потенцијални читаоци – изворни говорници циљног језика. За разликовање аутентичних и дидактичких текстова, уопштено узевши, важна су два параметра: намена и циљна група. Значај укључивања аутентичних текстова у наставу јесте велик, али је опсег примене ограничен. Ову врсту писаних материјала није пожељно уводити у наставу превише рано, јер би, с обзиром на скромна знања почетника, такви текстови имали ефекат супротан намеравању – тежином би их обесхрабрили и демотивисали (нпр., полазници нижег курса имали би озбиљне потешкоће већ приликом читања почетне стране сајта). Аутентичне текстове најбоље је укључивати постепено, и то као допуну уџбеничким, током средњег и вишег курса, када је теоријско знање већ на завидном нивоу, јер је тек тада оправдано очекивати да ће показати своје предности и пуну сврсисходност у погледу: а) олакшањем приступа изворним информацијама о култури народа чији се језик учи; б) унапређења комуникативне компетенције; в) позитивног утицаја на мотивацију; г) осамостаљивања у учењу језика.

Укључивање аутентичних језичких материјала носи, међутим, и извесне ризике на које наставник мора бити спреман, јер – насупротив језичкој правилности уџбеничких текстова – у многим новинским чланцима и разноврсним писаним садржајима доступним преко интернета нису ретке граматичке, стилске и правописне грешке. Како је циљ учења страног језика оспособљавање појединца за укључивање у нову језичку заједницу, у каснијим фазама учења, када релативно добро овлада стандардним идиомом, прилика за сусрет са нерегуларним облицима биће много (неки нестандардни облици биће запажени у разговору са носиоцима српског језика као матерњег, а не мањи број и у текстовима различите намене, нпр. у писмима, званичним дописима, штампи и др.). Зато аутентични материјали захтевају детаљну припрему наставника у погледу селекције, прилагођавања садржаја посебним (личним и професионалним) интересовањима ученика, пажљиво одмеравање тежине и смислено уклапање у програм и циљеве наставе.

Многи искусни предавачи страног језика препоручују коришћење аутентичних аудиовизуелних материјала у компјутеризованој језичкој лабора-

торији, на пример, кратких видео снимака који ученицима пружају могућност да слушањем и посматрањем понашања изворних говорника провере свју способност разумевања казаног (исп. Wolf 2006). Опрема и услови рада у језичкој лабораторији омогућавају да се полазници укључе у дијалог и да га моделују; варијанте оваквих вежби креира наставник, који припрема видео материјале, а ученицима даје адресе сајтова на којима ће наћи највише података о теми разговора (нпр., лингвокултуролошки приступ подразумева упознавање народних обичаја и обреда, познавање назива и начина употребе појединих обредних предмета и сл.). Рад на умреженом компјутерима уз приступ интернету нуди могућност кратких дијалога са изворним говорницима на основу којих ученици употпуњују слику о ставовима, веровањима, склоностима и навикама представника различитих генерација, специјалних, професионалних група и др. (са истим циљем полазници могу користити препоручене сајтове да би нашли податке које ће укључити у разговорни дискурс). Током разговора сачињавају се кратке белешке, веома корисне у следећој фази рада, када ученик преслушава полазни материјал, али са избрисаним репликама саговорника чију је улогу одлучио да преузме у фази продукције. Могућности преобликовања сличних вежби са вештим комбиновањем активности слушања, гледања, говорења и писања веома су велике, што наставнику даје слободу да исти снимак прилагођава учењу и проширивању знања из различитих области језика (уз богаћење лексике, које је актуелно на свим нивоима учења другог језика, овакви материјали корисни су за усвајање знања из фонетике, морфологије и синтаксе).

Варирању су подложни и облици рада, те је упутно да после индивидуалног уследи групни, а потом фронтални рад (нпр., чланови сваке групе, састављени од ученика који су у разговору преузимали различите улоге, преслушавају звучне записе и, уз наставникову помоћ, сачињавају своју верзију дијалога; у завршном делу рада полазници слушају, коментаришу и процењују достигнућа других група, при чему се примењује више параметара: граматичка тачност, конструкција реченице, усклађеност са говорном ситуацијом, циљем дијалога и др.).

Примена умрежених компјутера у језичкој лабораторији обједињује предности других, до сада коришћених наставних средстава (нпр. графоскопа, магнетофона, дијапројектора, телевизије и видео рикордера) и свестрано ангажује чула ученика, што знатно олакшава усвајање нових наставних садржаја (Mandić 2001: 34). Овим се на најбољи начин афирмишу принципи очигледности и други наставни принципи: принцип економичности, трајности знања и умења, индивидуализације, као и принцип повезивања теорије и праксе.

Значајно је истаћи да учење страног језика уз помоћ умрежених компјутера не подразумева примену прецизно одређених техника, методичких поступака, нити је концептуално ограничено, те не кочи наставникову инвен-

тивност, а то потврђују и досадашња истраживања заснована на искуствима стеченим у наставној пракси (Hofsty 2001: 11–13). Савремена технолошка достигнућа чине подлогу која нуди комбинацију различитих приступа, те је тачније рећи да умрежени рачунари у функцији савремених учила – заједно с приступом интернету – представљају извор могућности за интензивирање и подизање квалитета комуникације у оквиру учионице, а потом и изван ње.

Претраживање на српском језику засад је релативно ограничено, али не треба сумњати да ће сајтова, какав је, на пример, *Расџко* (Rastko.org.yu) ускоро бити знатно више. Овај сајт издвајамо, пре свега, због богатства садржаја, захваљујући којима ученици могу проширити своја знања о историји српског народа, о националној баштини, ликовној уметности, музици, прочитати многа књижевна дела познатих писаца, а такође и пратити савремену научну литературу.

Информативну снагу и образовне потенцијале интернета не треба потцењивати, јер су занимљиви, квалитетни и пажљиво конципирани сајтови данас једна од најбољих презентација наше културе и језика. Зато сматрамо да је пред посленицима у домену учења српског језика као страног значајан задатак на осмишљавању концепције и садржаја компјутерских програма којима би се нашем језику обезбедило запажено место и у овом, данас све присутнијем медију. Верујемо да би овакви програми били добродошла помоћ свима који српски језик уче изван граница наше земље, а такође и оним изворним говорницима који су, живећи далеко од постојбине, почели да заборављају матерњи језик.

## ЛИТЕРАТУРА

- Canale, M. and Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. In: *Applied Linguistics*, 1(1), 1–47.
- Crook C. (1994). *Computers and the collaborative experience of learning*. London: Routledge.
- Cotton, C. (1995). Technology-mediated learning: Are we there yet?. In: *Syllabus*, 8(9), 26–27.
- Davies, G. (1989). Authoring CALL courseware: a practical approach. In: *Computers in English Language Teaching and Research*, (edited by Geoffrey Leech and Christopher N. Candlin), 12–29, Longman: London – New York.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Havelka, N. (2000). *Učenik i nastavnik u obrazovnom procesu*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.



- Hofsty, M. B. (2001). Network-based EFL – Motivational aspects of using network computers in the *EFL classroom*. Oslo: English Department University of Bergen.
- Huang, S. J. (2000). Communicative Language Teaching in a Multimedia Language Lab. [online article], In: *The Internet TESL Journal*, vol. VI/2 (<http://iteslj.org>).
- Fox, G. (1998). The Internet and Foreign Language: Practice and Discussion. [online article] In: *The Internet TESL Journal*, vol. IV/9 (<http://iteslj.org>).
- Kern, R. and Warschauer M. (2003). Introduction: Theory and Practice of Network-Based Language Teaching. In: *Language Learning & Technology*, vol. 7/2.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. New York: Prentice Hall.
- Mandić, D. (2001). *Informaciona tehnologija u obrazovanju*. Beograd: Viša škola za obrazovanje vaspitača.
- Sciarone, A. G. (1999). Language Laboratory. In: Bernard Spolsky, *Concise Encyclopedia of Educational Linguistics*, Oxford: Elsevier.
- Windeatt, S. (1989). Observing CALL in action. In: *Computers in English Language Teaching and Research*, (edited by Geoffrey Leech and Christopher N. Candlin), 79–97, Longman: London – New York.
- Wolf, G. (2006). Using video to develop writing fluency in low-proficiency ESL students. [online article] In: *The Internet TESL Journal*, vol. XII/8 (<http://iteslj.org>).

Dragana Veljković Stanković

#### THE USE OF THE INTERNET IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING

##### Summary

In this work, after a short review of the use of computers in foreign language teaching during the last forty years of the last century, the educative possibilities of networked computers with the access to the Internet were considered as well as the forms of using authentic materials.

*Key words:* foreign language teaching, language labs/computerized classrooms, authentic materials, internet, Network-Based Language Teaching; NBLT.

Весна Крајишник  
Филолошки факултет, Београд

UDK 371.3::811.163.41'243  
811.163.41'373.

#### „ПОТРЕБНА“ ЛЕКСИКА У РЈЕЧНИКУ ПРАГА ЗНАЊА СРПСКОГ КАО СТРАНОГ ЈЕЗИКА

У раду ће указати на релевантне критеријуме за избор лексичких јединица за појтебе прага знања српског језика. Указаће се на оне вриједности које су евидентирание као лексичке празнине у односу на уџбеничку лексику и попуњену лексику директних извођача наставе у нашој, али и страним срединама где се учи наш језик, са једне стране, и потребне лексике за свакодневну комуникацију од стране студента, са друге стране.

Кључне ријечи: лексички критеријум, фреквенцијосна лексика, дисперзија лексике, лексичка разноликост, лексичка покривеност, научивост лексике, лексичка еквивалентност.

У настави страног језика процес учења и усвајања рјечничког фонда почиње од коректног изговора појединачних гласова, у чему је сваки језик специфичан, а његов фонетско-фонолошки систем мање или више савладљив, у зависности од говорног подручја из кога потиче страни полазник.

Међутим, одмах након усвајања фонетско-фонолошког система потребно је почети са усвајањем основних, најнеопходнијих ријечи, које ће послужити као средство идентификације и најелементарније комуникације, али и као центар, полазна основа за даље богаћење рјечника. „Свака реч једног језика у његовој комуникацији носи најмање једно значење и постоје не само једина могућности именовања, него и једини облик исказивања мисли“ (Костић 1968:61).

Дакле, већ на самом почетку наставе страног језика, предавач се налази пред великом недоумицом – коју лексику изабрати и представити као основну. Неки лингвисти су сматрали да је довољно слиједити ток усвајања лексике матерњег језика, али се врло брзо дошло до спознаје да се услови за учење страног језика разликују од оних у којима се учи матерњи језик (Maskey 1966). То је, прије свега, старосна доб, затим, потребе које наводе на учење страног језика, као и специфични социокултурни и актуелнополитички услови унутар којих се усваја страни језик. Све то доводи до самоиницијативног избора лексике од стране наставника, који, самим тим што је врло субјективан, може а не мора довести до жељених резултата.

Познато је да се већина метода у проучавању лексике страних језика сводила на интуитивно, као и да је селекција рјечника релативно новија појава. Потреба за селекцијом је непосредан резултат промјене циља учења

страних језика – циљ постаје комуникативна компетенција, уопште или у склопу одређене професије.

О сложености проблема селекције ријечи слажу се углавном сви лингводидактичари. Разлике се јављају у фафоризовању неких од критеријума којима се постиже избор потребне лексике, а од којих је најчешћи фреквен-ност ријечи. Према Макеју (Maskey 1966), критеријуми за избор рјечника су слједећи: фреквенција, дисперзија, расположивост, покривеност и лакоћа усвајања. Ховат (Howatt 1975) као критеријуме предлаже фреквенцију, покривеност и расположивост. Кордер (Corder 1973) такође признаје важност фреквенције, али тек закон одређивања topics and situations – тема и ситуација унутар којих ће се користити лексика. Он сматра да много важних ријечи може да буде пропуштено зато што се не налазе на високом нивоу фреквенности. Вест (West 1959) уз фреквенцију предлаже критеријум економичности, затим потребност, покривеност, стилски ниво и критеријум интензивних и емоционалних ријечи. Радмила Хркаловић у анализи уџбеника енглеског језика, поред економичности, употребљивости и обухватности, као важан критеријум наводи и „савладљивост речи при учењу, и то са сличновости сличности са мајерњим језиком, јасноће, што се односи на речи чије се значење може лако објаснити указивањем на предмет или сличним начином, затим са сличновости крајкоће, јер се гуичке и компликоване речи сматрају тежким за учење, правилности облика, јер се сматра да нарочито на почетном стању не треба уводити превелики број неправилних облика“ (Hrkalović 1982:18). Не одузимајући значај фреквенности, Наум Димитријевић сматра да то никако не смије да буде и једини критеријум. „Корисности речи, лексичка сиремности, обухватности и други критеријуми морају се узимати у обзир приликом избора лексичких јединица за сваки језички курс“ (Dimitrijević 1984:58). Бајор (Бајор 1973) коначан избор лексике види као: а) економичан и ефикасан, б) саображен са циљевима и задацима наставе, ц) досљедан с тачке гледишта система страног језика.

Иако се критеријуми често преклапају у свом пољу дјеловања на избор лексике, а неки од њих су међусобно и искључиви, овом приликом ћемо изабрати оне за које мислимо да су најрелевантнији и најсвеобухватнији када је српски као страни језик у питању и указати на њихов појединачни значај.

✧ Тематизацијом се омогућава прелазак лексике из рјечника у конкретну говорну ситуацију. Тематске јединице, које су комплементарне циљевима јурисника, представљају добар оквир за избор корисних и продуктивних лексема. Посебно је потребно нагласити лексичку продуктивност у семантичком смислу, јер само таквим избором омогућавамо повезивање тематских јединица и активну употребу лексике. С обзиром на то да су тематске јединице прилично уједначене у оквиру европског портфолија, те да тематизација утиче на избор семантички реализованих ријечи, наглашавајући њихово основно значење, резултати овог критеријума се углавном подударују

у свим индоевропским језицима. Незнатна одступања се јављају једино у оним тематским јединицама која су више базирана на социокултуролошком аспекту (обичаји, исхрана, религија итд.).

✧ Критеријумом фреквенности, насупротив тематизацији, доминантне постају помоћне, непунозначне ријечи, од којих највећу вриједност имају помоћни глаголи, приједлози и везници. Поред њих, са високим фреквенцијским вриједностима су и неке семантички реализоване ријечи и то су најчешће полисемичне лексема: антропоцентричне именице, личне замјенице, описни придјеви са значењем основних физичких карактеристика, основни бројеви један и два и редни пројеви први и други, потврдна, одрична и упитна рјечца. С обзиром на различите изборе лексике којим резултирају ова два критеријума, може се закључити да се они у доброј мјери допуњају и утичу на избор највећег дијела лексичког корпуса.

✧ Дисперзија лексике је критеријум у великој мјери компатибилан критеријуму фреквенности, али је, за разлику од ње, заснован на ставу да се значај ријечи не огледа у њеном фреквентном појављивању у једном тексту, него у броју текстова у којима се појављује. Резултати овог критеријума углавном потврђују фонд фреквентних лексички непунозначних ријечи са једне стране, али са друге стране проширују фонд фреквентних пунозначних ријечи, што представља највећи значај овог критеријума.

✧ Критеријум расположивости дјелује у обрнутој пропорцији са критеријумом фреквенности и прилично компатибилно са критеријумом тематизације лексике. Док се критеријумом фреквенности издвајају ријечи које нису локализоване тематизацијом лексике, као што су помоћне, релационе ријечи, расположивост се односи на фреквенцијски мање вриједне ријечи, које су при том дисперзивне и самим тим неопходне, а са лексиколошке тачке гледишта имају исту вриједност као и оне најфреквентније. Лексичку јачину ријечима издвојеним критеријумом расположивости даје њихова информативна вриједност, незамјенљива другим ријечима, при чему многе од њих имају способност реализације парадигматских и синтагматских односа.

✧ Критеријум покривености селекује лексичку на основу способности неке лексема да успостави синониман или полисемичан однос у односу на друге лексема. Оваквом селекцијом се избјегава нагомилавање лексема истог или ситуативно истог значења, те се, са једне стране редукује лексички корпус, а са друге стране омогућава се увођење нових лексичких јединица, наравно, у зависности од намјене лексичког корпуса.

✧ Научивост као један од критеријума за избор лексике уважава превасходно лингвистичке параметре и специфичан је за сваки језик, односно за сваку циљну групу која усваја неки језик. Што се тиче српског језика ти параметри се односе на неколико система: фонетско-фонолошки (гласовна структура ријечи, гласовне промјене, фонетска сличност са ријечју у ма-

терњем језику...), морфолошки (правилност граматичке промјене, творба ријечи...), лексичко-семантички (информативна јачина ријечи).

Овом приликом наведени су неки од језичких критеријума који су најреlevanceтнији за избор лексике српског језика, а за потребе прага знања. Лексика филтрирана на овај начин представљала би неопходан лексички костур српског као страног језика. Али, да ли је то довољно? Да ли овај начин избора лексике потиरे границе субјективног, без обзира на колико чинилаца и критеријума се заснивао њен избор? Бавећи се дугим низом година српским као страним језиком, мишљења сам да се лексички систем може комплетирати тек у интракцији са страним студентима, тј, са циљном групом која је директни корисник. Имајући, са једне стране, понуђену лексику кроз не тако бројне уџбенике и приручнике и теоријске анализе о томе која лексика је више а која мање потребна и, са друге стране, стране студенте који, у жељи да се изразе на српском језику, често право рјешење не могу да нађу ни у рјечницима, одлучила сам да направим пресјек понуђене и потребне лексике. Резултати су указивали на следеће:

1. У понуђеној лексици, дакле уџбеничкој, има семантички непокривених вриједности, присутних у свим врстама ријечи или у синтагматским облицима, а неке од њих ћу набројати кроз неколико семантичких група:

- називи школа (посебно средњих стручних школа, као посљедица великих разлика у систему средњег образовања, док основна школа покрива исту или врло сличну вриједност и у осталим индоевропским језицима);
- називи професија из свакодневног окружења (лектор, таксиста, амбасадор, службеник, министар);
- називи учила (уџбеник, приручник);
- називи прехранбених намирница (углавном се презентују само воће и поврће, али не и готова јела или прерађевине, свакодневно у употреби у нашој средини);
- ријечи које именују вриједности из домена савремене технологије и услуга плаћања (банкомат, платна картица, мењачница, рачун);
- лексика из домена забаве и слободних активности (углавном се везује за посјете позоришту, биоскопу или музеју, а страни студент не зна како се на српском каже *party*, што је најчешћи облик забаве тог узраста);
- називи спортских активности и спортиста и лексике уопште везане за спорт (тренер, судија, резултат, утакмица...);
- све актуелнија у новије вријеме лексика везана за политику и политичке активности, као и за државно уређење земље (председник, премијер, скупштина, влада, министарство, избори...);

- лексика са значењем психичких карактеристика, творбено врло продуктивна (лагати – лаж – лажов; добар – доброта; истина – искрен – неискрен, досадан, интеллигентан, нервозан, нежан, стрпљив итд.);
  - радње, стања и активности везани за човјека и његово свакодневно дјеловање (позајмити, сањати, свађати се, трошити, вежбати, љути се, мрзети, лагати итд.) и у вези са тим лексика којом се именује вршење свакодневних активности које се код домаћих говорника подразумевају и не вербализују се често, али страни студент има потребу да их именује и искаже на српском језику; углавном их је могуће представити у антонимном односу (упалити/угасити, откопчати/закопчати, завезати/одвезати, погрешити/исправити, отворити/затворити, добити/дати, ставити/извадити итд.).
2. Пажљивијим праћењем шта се дешава са већ усвојеном лексиком, увиђа се да је један велики број понуђене лексике остао у пасивном облику, као посљедица неактуелности или неприлагођености циљној групи.
3. Немали број лексичких јединица је употребљен у погрешном контексту, као посљедица непрецизног објашњења или интерференције.

Овом приликом желим да укажем да је проблему избора потребне лексике, као и њеној презентацији и интерпретацији потребно прићи на много комплекснији начин него до сада. Свјесни смо тога да је немогуће направити идеалан уџбеник или рјечник који ће на оптималан начин задовољити и лексичке и граматичке потребе за све циљне групе. Па ипак, аутори уџбеника морају да се руководе чињеницом да највећи број студената наш језик учи управо у страним срединама, гдје им је текст уџбеника једини додир са лексиком језика који уче и према томе треба испоштовати многе вриједности које упућују на адекватан избор лексике. То су прије свега критеријуми који на неколико нивоа филтрирају лексику, али и потребе корисника, чиме се лексика актуелизује и добија реално употребну вриједност.

## ЛИТЕРАТУРА

- Байор, К. (1973). *Оџбор русской лексики для целей џольской школы*. Лингвистические основы и методические проблемы интерференции при изучении русского языка славянами, Материалы международного симпозиума. Велико Търново, Софија: Наука и искусство.
- Corder, P. S. (1973), *Everyday Language and Neutral Language*, Penguin, Middlesex, England: Introducing applied Linguistics.
- Dimitrijević, N. (1984). *Zablude u nastavi stranih jezika*. Sarajevo: Svjetlost.

- Gortan-Premk, D. (1997). *Polisemija i organizacija leksičkog sistema u srpskome jeziku*. Beograd: Institut za srpski jezik SANU.
- Howatt, A. (1975). *The Background to Course Design: Techniques in Applied Linguistics*, The Edinburgh Course in Applied Linguistics, Volume 3, Oxford University Press.
- Hrkalović, R. (1982). Didaktičko-leksička analiza udžbenika engleskog jezika za početnu godinu učenja stranog jezika. Beograd: Naučna knjiga.
- Kostić, S. (1968). *Metodika nastave ruskog jezika*. Sarajevo: Zavod za izdavanje udžbenika.
- Mackey, W. F. (1966). *Language Teaching Analysis*. London: Longman & Green Co. Ltd, 176-189.
- Polovina, V. (1989). *Opšte karakteristike razgovornog jezika i mogućnost njihove primene u nastavi srpskohrvatskog kao stranog jezika*. *Živi jezici*, XXXI, 1-4.
- West, M. (1959). *A General Service List of English Words*. Longmans.

Vesna Krajišnik

#### THE ESSENTIAL LEXIS IN THE THRESHOLD VOCABULARY OF SERBIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

##### Summary

The selection of appropriate lexical corpus requires the establishment of appropriate criteria. The choice of these criteria or their dominance are partially dependent on the objective of the lexical corpus.

This work presents the most relevant criteria for the selection of lexis, which is necessary for achievement of a threshold-knowledge in Serbian as a foreign language: thematisation, frequency, dispersion, coverness and learnability of lexis. However, beside these criteria, there are semantic gaps, which remain lexically uncovered.

*Key words:* lexical criteria, thematisation of lexic, frequency of lexic, dispersion of lexic, lexical availability, lexical coverness, learnability of lexic, lexical equivalence.

Марица Јелић-Кубурић  
Македонски факултет, Солун

УДК 371.68  
371.3::811.163.41'243.

#### ПРИМЕНА МУЗИКЕ И ДВД-ја У ПРОГРАМИРАНОЈ НАСТАВИ СРПСКОГ КАО СТРАНОГ ЈЕЗИКА

*У раду ће се указати на то да иновације у настави не само да појстичу и развијају интересовање и креативност код ученика већ и наставнику омогућавају да их у њиховој активности ангажују у наставним активностима и створе ојачану радну атмосферу. Наставно градиво се на занимљиви начин презентује ученицима који су активни учесници у наставном процесу. Будући да је ово један од битних циљева у савременој педагошкој стварности урађено је и у наставу српског као страног језика.*

*Кључне речи:* програмирана настава, употреба ДВД-ја и ЦД-а, провера знања, индивидуални рад, рад у паровима, групни рад, иновације.

Следећи мисли савремене педагошке теорије и настава српског језика као страног, може се обогатити многим иновацијама. Тиме се постиже пуна активност и заинтересованост ученика и студената за изучавање српског језика и књижевности.

У току дугогодишњег рада са децом од основношколског и средњошколског узраста па до студената, видели смо да се сви они, без обзира на узраст, међусобно разликују по нивоу знања српског језика, способностима, начинима учења и интересовањима. Циљ предавача је да сви достигну одређени ниво знања. Наравно, неки ће га достићи брже, неки спорије, а свако према својим могућностима. Зато сматрам да материја која се изучава треба да буде подељена у што више целина ради лакшег и ефикаснијег учења. Наставни садржаји морају да буду свима приступачни, не преобимни. Треба избацити све оно што је мање битно, а увек полазити од једноставних примера. Значачки се мора одмерити време, како би студенти што темељније размишљали, вежбали и учили. За надареније увек треба да постоје додатни материјали, како би се задовољила и њихова интересовања.

Привући пажњу студената – основни је предуслов ефикасног рада. Атмосфера на часу треба да буде опуштена, а активност на највишем нивоу. То се може постићи на разне начине: коришћењем истих пословица које постоје у српском и у матерњем језику студената, одгонетањем наших загатки, такмичењем у изговору брзалица, нудећи одређена слова од којих се саставља што више наших речи, те речи од којих састављају реченице, неминовно мењајући речи по падежима, разговором о нашој традицији и обичајима, показивањем слика из разних места Србије и разговором о њима,

слушањем наше музике... Групни рад и рад у паровима утичу на активност студената и развијање пријатељства и толеранције међу њима.

## ПРОГРАМИРАНА НАСТАВА

У програмираној настави долази до потпуне активности студената, а свако напредује сопственим темпом, уз могућност самосталне провере онога што је урадио.

**ПЕРФЕКТАТ** – практичан пример програмиране наставе:

Студентима треба прво изложити дефиницију перфекта, а затим дати правила грађења, како би по датим задацима самостално проверавали да ли су исправно урадили вежбања.

- ♦ Перфекат означава да су се радња, стање или збивање извршили у прошлости.
- ♦ У перфекту се могу употребљавати глаголи оба глаголска вида – и свршени и несвршени.
- ♦ Перфекат се гради од енклитичког облика презента помоћног глагола *јесам* и радног глаголског придева глагола који се мења.
- ♦ Радни глаголски придев се гради на следећи начин:

1. Ако се инфинитив завршава на -ти, а претходи вокал, на инфинитивну основу се додају наставци: -о, -ла, -ло за једнину и -ли, -ле, -ла за множину

Пример: ради+ти > *радио, радила, радило, радиле, радиле, радила*

*Марко је радио. Милица је радила.*

Одрични облик перфекта се гради помоћу глагола *јесам* у одричном облику.

Пример: *Нисам радио. Нисам радила. Није радило.*

*Нисмо радиле. Нису радиле. Нису радила.*

Радни глаголски придев од неких глагола са инфинитивом на -сти (*јес-ти, сес-ти, срес-ти, илест-ти...*) гради се тако што се одбија наставак -*сти* и додају наведени наставци: -о, -ла, -ло, -ли, -ле, -ла.

Пример: се+сти > *сео, села, село, сели, селе, села*

*Милош је сео за село. Стојменка је села пре њега. Дејо још није село.*

2. Код глагола кретања са инфинитивом на -ћи (ићи, доћи, отићи, ући, проћи, прећи, изаћи, поћи...) – радни глаголски придев се гради тако што се одбија наставак -*ћи* и додају се следећи наставци: -шао, -шла, -шло, -шли, -шле, -шла.

Пример: и+ћи > *ишао, ишла, ишло, ишли, ишле, ишла*

*Урош је ишао лекару. Њејова сестра је ишла лекару после њега.*

3. Код глагола који припадају категорији глагола: *свући, ићући, навући, извући, иревући, ировући, иоћући, рећи, иећи, сећи, сћећи...* – радни глаголски придев се гради одбијањем наставак -*ћи* и додавањем наставака: -*као, -кла, -кло, -кли, -кле, -кла*

Пример: ре+ћи > *рекао, рекла, рекло, рекли, рекле, рекла Драган јој је рекао. Сестра му нишља није рекла.*

4. Код глагола *сћићи, моћи, иомоћи, иодићи, иобећи...* радни глаголски придев се гради одбијањем наставак -*ћи* и додавањем наставака: -*јао, -ла, -ло, -ли, -ле, -ла*

Пример: сти+ћи > *стијао, стијла, стијло, стијли, стијле, стијла Он је стијао на време. Њејова сестра још није стијла.*

5. Крњи перфекат се добија када се из перфекта изостави помоћни глагол.

Примери: *Ушао ипрофесор. Лежали сви на кревету. Изашли најоље. Сивали дуго. Устали рано. Појели све. Поио воду. Силазио низ сћејенице.*

## ВЕЖБЕ У ГРУПАМА

Прва група

Ставите у перфекат глаголе дате у загради:

- ♦ Док је....., није разговарао. (јести)
- ♦ Чим је....., била је мирна. (сести)
- ♦ Мајка је..... целу ноћ. (плести)

Поново прочитајте правило под бројем 2 и проверите да ли су Ваши одговори тачни.

Друга група

Ставите у перфекат глаголе дате у загради:

- ♦ Јутрос сам.....у школу. (ићи)
- ♦ Јуче сте.....на време на факултет. (доћи)
- ♦ .....је касно од куће. (поћи)

Поново прочитајте правило под бројем 3 и проверите да ли су Ваши одговори тачни.

По истом моделу програмиране наставе могу се користити вежбе за све групе.

## ОБРАДА УМЕТНИЧКЕ И НАРОДНЕ ПОЕЗИЈЕ ПОМОЋУ МУЗИКЕ

На овај начин може се обрађивати наша поезија која је добила свој мелодијски облик. Циљ овог приказа је да покаже како се може учити језик преко поезије, изучавати књижевност и обрађивати граматичке садржаје уз корелацију са другим уметностима (интердисциплинарна настава).

Пример:

Чобан тера овчице (обрада народне песме)

Час почети изражајним читањем песме. Студенти имају текст песме:

*Чобан шера овчице*

*Чобан шера овчице...*

*Преко једне речице...*

*Све му овце пређоше...*

*Само једна не може...*

*Чобан узе транчицу...*

*Па њојера овчицу...*

Исписати непознате речи на табли. Објаснити њихово значење.

Следи превод песме, а потом њена анализа (одговорити на питања професора). Студенти уче песму напамет фронталном методом (професор чита стих по стих, а студенти понављају стихове неколико пута, док не науче песму напамет). Студенти слушају песму са ЦД-а, а затим усвајају мелодију и певају.

Подела студената у парове. Сваком пару дати по два од следећих захтева:

- ◆ Издвојте именице из песме.
- ◆ Издвојте глаголе из песме.
- ◆ Који су глаголи у аористу?
- ◆ Глаголе из аориста напишите у футуру.
- ◆ Одредите перфективне глаголе.
- ◆ Одредите имперфективне глаголе.
- ◆ Уочите диминутиве у песми.
- ◆ Шта песник постиже деминутивима у овој песми?
- ◆ Како се зову мужјак и младунче овце?

Одговоре прочитати наглас и објаснити их.

Подела студената у групе. Свака група добија по један захтев:

- ◆ Опишите како замишљате природу куда је чобан терао овце.
- ◆ Опишите речицу са што више придева.
- ◆ Опишите како замишљате чобана.
- ◆ Опишите како замишљате овчицу која није могла да пређе реку.

Вођа сваке групе чита одговоре. Развијати дискусије.

Последњи захтев студентима: Илуструјте песму у форми стрипа, тако да сваком стиху одговара једна слика. Уцртајте облачиће изнад ликова ове песме и у њима упишите шта су ликови могли мислити или говорити, користећи презент, перфекат и футур.

Навешћу неке од уметничких песама, које су се показале захвалне за обраду у мојој наставној пракси: „Тихо, ноћи, моје злато спава“, „Небо је тако ведро“ и „На те мислим када зора свиће“ Ј. Ј. Змаја, „Што се боре мисли моје“ (текст се приписује Михајлу Обреновићу), „Сећас ли се оног сага“ Спиридона Јовановића, „Где си, душо, где си, рано“ Бранка Радичевића, „Кроз поноћ нему и густо грање“ Ђуре Јакшића итд.

## КОРИШЋЕЊЕ ДВД-ја

Ученицима са различитим интересовањима и могућностима одговарају и различите методе учења. Неке особе брже и боље уче из писаног текста, неке слушањем, а неке гледајући слике. У настави треба комбиновати различите изворе знања. Ако информација долази из више канала, даје се могућност да сваки појединац изабере начин учења који му највише одговара.

У настави се могу користити многи модерни аудиовизуелни материјали, као што су компјутери, интернет, ЦД-ром, ДВД... Они представљају велику допуну у изучавању страних језика, јер комбинују језик, писмо и слике.

Пример: Наставна јединица – Београд (обрада)

Студентима треба дати могућност да прво читају текстове уопште о Београду, а потом о Калемегдану, Ади Циганлији, Кнез Михаиловој улици и осталим знаменитостима Београда. Након тога ће погледати емисију о Београду. Тако ће имати прилику да виде слике града, његову лепоту, историјске знаменитости, а уједно и да слушају језик који тренутно савлађују. На тај начин се буди радозналост и жеља да упознају и виде тај град уживо. Након погледане емисије, може се организовати индивидуални рад, рад у паровима и групни рад. Сваки пар или група добија засебан задатак: да пишу о Калемегдану, Ади Циганлији, Кнез Михаиловој улици, о историјским споменицима и споменицима културе Београда, о оном што им је било најимпресивније... Тако студенти комбинују знања пре и после погледане емисије.

## ЛИТЕРАТУРА

Роедер, П. (2003). *Интерактивна настава*, Београд, Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета у Београду.

Marica Jelić-Kuburidou

MUSIC AND DVD IN SERBIAN AS FOREIGN LANGUAGE PROGRAMMED TEACHING

Summary

Innovations in the teaching process not only stimulate and develop the students' interests and creativity but also enable the teacher to achieve their full engagement in class activities and create a relaxed class atmosphere. The contents are presented in a more interesting way to the students who are active participants in the teaching process. This being one of the essentials of modern teaching practice is incorporated into the teaching of Serbian as a foreign language, too.

Programmed teaching is dynamic since it is carried out through independent work of students on carefully selected and adapted teaching materials. The students perform the tasks adapted to their background knowledge levels individually and at their own pace.

The use of audiovisual materials, computers, DVDs, and CDs turn teaching into an active, dynamic and interesting process, since new knowledge is attained by acquiring information from different sources and by uniting text, image and sound.

By studying belletristic and folk poetry with its specific melody forms the students get acquainted with Serbian literature and music, enrich their vocabulary, and internalize grammatical forms in an easier and more interesting way.

*Key words:* programmed teaching, DVD and CD use, testing, belletristic and folk poetry, individual work, pair work, innovations.

Зорица Несћоровић  
Филозошки факултет, Београд

УДК 371.3::811.163.41'243  
811.163.41'37

ПРИМЕРИ ПРИМЕНЕ САДРЖАЈА ИЗ КЊИЖЕВНОСТИ  
У НАСТАВИ СРПСКОГ ЈЕЗИКА КАО СТРАНОГ

*У раду се анализирају могућности примене садржаја из књижевности у оквиру извођења настава српског као страног језика за полазнике средње курса. Представљена су два модела. Обухваћене су вредности удруживања садржаја из српске књижевности, културне историје, историје и драматике (предлошко-надежне конструкције, однос придева и прилога). Као примери користе се песма Васка Поје „Свети Сава“ и одломак из романа Борисава Сјанковића „Нечиста крв“ који представља јорџијет Софке.*

*Кључне речи:* српска књижевност; српски језик; драматика, семантика, лексика, Свети Сава; Васко Поја; Борисав Сјанковић.

Нераскидивост веза језика и књижевности постаје, понекад готово парадоксално, израженија у тренутку када се сусретнемо са остварењима великих писаца који нису писали на нашем матерњем језику. Наглашавање чињенице да је неко Толстојеву *Ану Карењину* или Шекспировог *Ричарда III*, Флоберову *Мадам Бовари* или Камјевог *Сјанца*, Витманове или Лоркине стихове читао у оригиналу, често праћења дивљењем и увереношћу о очигледно високом нивоу познавања страних језика на којима су наведени аутори писали, сведочи о томе да у великом броју случајева преко језичке грађе до нас долази свест о особинама култура унутар којих она постоји. О духу времена као и о духу неке културе, народа, појединачних писаца, често много тога, готово и несвесно, усвојимо док покушавамо да освојимо што је могуће више знања о језику који учимо као страни. Некада нас управо жеља ка што бољем познавању језика води ка литератури која је њиме написана, чак и онда када нисмо заљубљеници у лепоту писане речи, а понекад, сусрет са каквом песмом, приповетком, романом, позоришном представом или филмом може бити преображен у заинтересованост за културу, поднебље, ауторе и народ којем припадају, заинтересованост која се примарно изражава кроз свест о потреби да се научи језик средине која нас је привукла.

Конзистентност односа језика и књижевности која на њему настаје, постаје наглашенија у тренутку када је полазник курса за учење српског као страног савладао основни – почетни ниво познавања језика. Поље литературе, које му је до тада било недоступно, почиње да се шири у свој својој лепоти

ти тако да можемо рећи да он креће да учи језик у оном тренутку када поред утврђеног минималног фонда речи самостално покуша да разуме неке друге речи, да им најде еквиваленте у свом матерњем језику. Често разумевши најпре основне податке о времену и месту настанка неког књижевног дела, поетици писца и природи његовог књижевног језика, полазник почиње да их повезује са оним што му је већ познато из наше литературе али и сопственим читалачким искуством. Као пример можемо навести задовољство полазника који схвативши шта значи нека српска изрека или пословица, констатује да и у његовом матерњем језику постоји нешто сличног или истоветног облика. Тако успостављене сличности и разлике могу га додатно мотивисати да упознајући граматичка правила, синтаксичке склопове, фонолошке обрасце, облике писма, фразеологизме у бити упознаје дух језика у свеукупном богатству његове примене, у лепоти и изражајности његовог значења. Само је потребан још један корак да, обревши се у духу језика, крене у сусрет духу народа чији језик жели да научи.

У раду се анализирају могућности примене садржаја из књижевности у оквиру извођења наставе српског као страног језика за полазнике средњег курса. Успешност коришћења њихових примера условљена је неколиким чиниоцима које можемо условно сврстати у две групе. Прва је одређена факторима везаним за профил полазника међу којима су и: (1) примарна заинтересованост полазника за литерарне садржаје уопште узев, дакле и за књижевност на њиховом језику; (2) постојећи степен знања историје наше књижевности, односно да ли су чули за неког писца или чак и прочитали неко његово дело у преводу на матерњи или неки други страни језик; (3) професионална оријентација полазника односно разлози учења српског језика као страног, то јест да ли полазник већ има стечене предиспозиције за преводилаштво и за коју се област оне везују (новинарство, књижевност, економија...) или нема никаквих филолошких предзнања... Друга група фактора обухватила би оне чиниоце који су условљени природом наставног програма тачније његовим доменима и умећима које полазник треба да савлада у оквиру стицања знања српског језика као страног. Полазећи управо од домена лектор обликује наставну јединицу тако да непрестано има на уму који садржаји из књижевности могу одговорити захтеву савладавања одређеног умећа. На пример, уколико се од полазника очекује познавање и ћириличног и латиничног писма, лектор ову врсту знања процењује тестирањем полазникове умешности да речи, реченице и текстове (писана и штампана слова, мала и велика слова) пребацни из једног писма у друго. Кратки одломци из књижевних дела могу одлично послужити овој, али и другим врстама провере способности писаног изражавања као што су: формулисање кратких реченица или кратког текста у вези са датим текстом—предлошком, постављање питања, давање одговора, описивање ситуације, издвајање кључних речи, препричавање.... Они такође могу бити драгоцени помагачи као

текстови—огледи у испитивању степена успешности савладавања умећа из домена стила (вежбање различитих врста стилова у писању као што су писање позивница, честитки, писама, разгледница, молби, препорука, биографија, стрипова...), семантике (разумевања основне поруке текста, његовог основног значења; улоге и мотивације јунака, његовог карактера; изражавања става у вези са тим; разумевање појмова на основу веза по сличности и различитости...), па и граматике (предлошко—падежне конструкције; однос придев — прилог; анализа функције речи у реченици...)

Ми смо за ову прилику изабрали да представимо два модела која су своју примену нашла у настави српског језика као страног на курсевима у организацији Међународног славистичког центра и Центра за српски као страни на Филолошком факултету у Београду. Први обухвата предности удруживања садржаја из српске књижевности, културне историје, историје и граматике (предлошко—падежне конструкције). Односи се на песму Васка Попе *Свети Сава*, пратеће материјале о историјском и легендарном лику Светог Саве и обраду одређених граматичких правила. Други пример представља погодности употребе прозног текста у анализи и вежбама при учењу придева и прилога и уочавању њихових сличности и разлика. Реч је о одломку из романа Борисава Станковића *Нечисти крв* који представља портрет Софке.

#### Пример 1.

##### Свети Сава

Око његове главе лете пчеле  
И граде му живи златокруг

У риђој му бради  
Засутој липовим цветом  
Громови с муњама играју жмурке

О врату му вериге висе  
И трзају се у гвозденом сну

На рамену петао му пламти  
У руци штап му премудри пева  
Песму укрштених путева

Лево од њега тече време  
Десно од њега тече време

Он корача по сувом  
У пратњи својих вукова.

Васко Попа



## Виши ниво

**Васко Попа (1922–1991)**, један од наших најпознатијих песника друге половине XX века чије су песме превођене на бројне језике света, припада песницима изразито антиромантичарске традиције. „Попина поезија не може се ипак свести ни на један од својих узора. За разлику од надреалиста Попа не прихвата ирационално као исходиште поезије. Песма се не гради по диктату подсвести, она је плод рационалног циља, израз класицистичке свести о форми. Иако му је с Настасијевићем, уз остале, заједничко и то градитељско својство, он се од њега одваја тиме што из своје поезије сасвим искључује религиозну и фолклорну мистику. Према своје слике испреда од митске грађе, његова битна одлика није урањање у митско, нестајање у архаичном, него, напротив, савладаност митског и архаичног и окренутост модерноме. Као и код Настасијевића, и код Попе, песма се не јавља сама за се, већ се уклапа у веће целине, кругове, књиге, опус, па тек у том склопу она добија пуни смисао.“<sup>1</sup>

1. За сваку подвучену предлошко–падежну конструкцију одредите падеж у којем се именска реч налази и функцију конструкције.

	именска реч	падеж	функција
<u>на један од својих узора</u>			
<u>за разлику од надреалиста</u>			
по диктату подсвести			
израз свести о форми			
<u>уз остала својства од њега</u>			
из своје поезије			
од митске грађе			
у том склопу			

## Средњи ниво

1. У песми *Свети Сава* Васко Попа је остварио занимљив портрет првог српског просветитеља. У свакој од шест наведених строфа постоје примери употребе *предлошко–падежне конструкције за одређивање месца, правца и простора*. За сваку издвојену предлошко–падежну конструкцију одредите падеж и предлог који је граде.

<sup>1</sup> Јован Деретић, *Историја српске књижевности*, Београд, 1996, стр. 524.

Око његове <u>главе</u> лете пчеле.	
У <u>риђој</u> му бради.	
Засутој <u>липовим цветом</u> .	
Громови с <u>муњама</u> играју жмурке.	
О <u>врату</u> му вериге висе.	
Трзају се у <u>гвозденом сну</u> .	
На <u>рамену</u> петао му пламти.	
У <u>руци</u> штап му премудри пева.	
Пева <u>песму укрштених путева</u>	
Десно од <u>њега</u> тече време.	
Он корача <u>по сувом</u> .	
У <u>пратњи</u> својих вукова.	

2. За сваку од наведених реченица урадите анализу функције речи у њој. У зависности од састава реченице одредите субјекат, предикат (подврсту), објекат (подврсту) и врсту прилошке одредбе.

Око његове главе лете пчеле.

С: \_\_\_\_\_  
 П: \_\_\_\_\_  
 О: \_\_\_\_\_  
 По: \_\_\_\_\_

Граде му живи златокруг.

С: \_\_\_\_\_  
 П: \_\_\_\_\_  
 О: \_\_\_\_\_  
 По: \_\_\_\_\_

У риђој му бради засутој липовим цветом громови с муњама играју жмурке.

С: \_\_\_\_\_  
 П: \_\_\_\_\_  
 О: \_\_\_\_\_  
 По: \_\_\_\_\_

О врату му вериге висе.

С: \_\_\_\_\_  
 П: \_\_\_\_\_  
 О: \_\_\_\_\_  
 По: \_\_\_\_\_

И трзају се у гвозденом сну.

С: \_\_\_\_\_

П: \_\_\_\_\_

О: \_\_\_\_\_

По: \_\_\_\_\_

**На рамену петао му пламти.**

С: \_\_\_\_\_

П: \_\_\_\_\_

О: \_\_\_\_\_

По: \_\_\_\_\_

**У руци штап му премудри пева.**

С: \_\_\_\_\_

П: \_\_\_\_\_

О: \_\_\_\_\_

По: \_\_\_\_\_

**Песму укрштених путева.**

С: \_\_\_\_\_

П: \_\_\_\_\_

О: \_\_\_\_\_

По: \_\_\_\_\_

**Десно од њега тече време.**

С: \_\_\_\_\_

П: \_\_\_\_\_

О: \_\_\_\_\_

По: \_\_\_\_\_

**Он корача по сувом у пратњи својих вукова.**

С: \_\_\_\_\_

П: \_\_\_\_\_

О: \_\_\_\_\_

По: \_\_\_\_\_

Нижи ниво

1. Пажљиво прочитајте песму и издвојте све *облике личне заменице ОН*. Након тога одредите падеж у којем се оне употребљавају.
2. Поставите питање тако што ће подвучена реч у понуђеној реченици представљати носилац одговора. Погледајте пример.

ПРИМЕР: Око његове главе лете пчеле.

Око чије главе лете пчеле?

Громови се играју у његовој ријој бради.

**О врату му вериге висе.**

Трзају се у гвозденом сну.

**На рамену петао му пламти.**

У руци штап му премудри пева.

**Десно од њега тече време.**

Он корача по сувом у пратњи својих вукова.

Пример 2.

Рамена и плећа једнако су јој била једра, пуна и развијена; горњи део руку, мишице, биле су облије и једрије, те је заједно са пуним јој плећима чиниле и даље витком и правом, и због тога јој се свакад стас и бедра јаче истицали. Мало дугих, сувих руку, са истина сувим али нежним прстима и са још нежнијим, више длана облим и пуним чланком руке, који је показивао сву белину њене коже. Лица не толико свежа колико бела, нешто мало дуга, омекшала, кошчата, али са чистим и високим челом, црним, крупним, мало уским очима, увек врелим јагодицама и стиснутим танким устима, тек при крајевима влажним и страсним. А од целе лепоте њена тела, која јој је била стала, као скаменила се, да се не би трошила, једино коса, како јој је још почела расти, тако јој је и тада једнако бујала и расла. Коса јој је била црна, мека, тешка, тако да ју је увек осећала како јој, кад је распусти по врату и плећима, лако и сеновито лежи.

Одломак из романа  
*Нечистија крв* Борисава Станковића

Виши ниво

1. Пред вама се налази кратак текст о стваралаштву Борисава Станковића (1876–1927). Да бисте о овом приповедачу више сазнали, допуните реченице користећи се облицима *позитивна*, *компаративна* и *суперлативна* придева наведених у загради. Водите рачуна о конгруенцији унутар реченице.

С правом се може рећи да је Борисав Станковић један од \_\_\_\_\_ (значајан, облик *сујерлајива*) писаца српске књижевности. Судајући према тематици његове прозе он је \_\_\_\_\_ (ИЗРАЗИТ; облик *сујерлајива*) регионалиста међу приповедачима српског реализма зато што је у својим делима остварио \_\_\_\_\_ (АУТЕНТИЧАН; облик *јозијива*), \_\_\_\_\_ (облик придева настао од именице РЕАЛИЗАМ; облик *јозијива*), али истовремено и \_\_\_\_\_ (облик придева настао од именице ЛИРИКА; облик *јозијива*) слику свог \_\_\_\_\_ (РОДНИ; облик *јозијива*) Враћа. \_\_\_\_\_ (ВЕЛИКИ; облик *комјарайива*) број његових дела настао је на прелазу из XIX у XX век. Станковић је тада објавио три збирке приповедака *Из* \_\_\_\_\_ (СТАР; облик *јозијива*;) *јеванђеља* (1899), \_\_\_\_\_ (СТАР; облик *јозијива*) *гани* (1902) и \_\_\_\_\_ (облик придева настао од именице БОГ; облик *јозијива*) *људи* (1902), као и \_\_\_\_\_ (ЧУВЕН; облик *јозијива*) драму *Кошћана* (1902). Тада почиње да пише и своје романе – \_\_\_\_\_ (ЧИСТ; облик *јозијива са одричном речцом НЕ*) *крв и Газда Млаген*. Лиризам је још једно од \_\_\_\_\_ (ВАЖАН; облик *комјарайива*) обележја Станковићевог \_\_\_\_\_ (облик придева настао од именице ПРИПОВЕДАЧ; облик *јозијива*) поступка. Поједине приповетке представљају \_\_\_\_\_ (СВЕТЛИ; облик *јозијива*) и \_\_\_\_\_ (ПРОЗРАЧАН; облик *јозијива*) слике \_\_\_\_\_ (ВЕСЕО; облик *јозијива*) младости, као и \_\_\_\_\_ (БЕЗБРИЖАН; облик *јозијива*) \_\_\_\_\_ (облик придева настао од именице ЛУБАВ; облик *јозијива*) игара. С друге стране појављују се и \_\_\_\_\_ (облик придева настао од именице ДИСХАРМОНИЈА; облик *јозијива*) тонови који нарушавају \_\_\_\_\_ (облик придева настао од именице ИДИЛА; облик *јозијива*) слику света. Писац на \_\_\_\_\_ (УВЕРЉИВ; облик *јозијива*) начин приказује \_\_\_\_\_ (облик придева настао од именице ПСИХА; облик *јозијива*) ломове и \_\_\_\_\_ (УНУТРАШЊИ; облик *јозијива*) потресе \_\_\_\_\_ (облик придева настао од облика НОМИНАТИВА множине именице ЧОВЕК; облик *јозијива*) душе која је разапета између ероса, новца и \_\_\_\_\_ (облик придева настао од именице ПАТРИЈАРХАТ; облик *јозијива*) средине.<sup>2</sup>

2. За сваки од наведених придева одредите придев који му је супротан по значењу. За одређене примере могуће је понудити више решења.

једар – _____	пун – _____
витак – _____	сув – _____
прав – _____	нежан – _____
крупан – _____	врео – _____
дуг – _____	тежак – _____

<sup>2</sup>Према: Јован Деретић, *Историја српске књижевности*, Београд, 1996, стр. 388–389.

- Објасните настанак лексема БЕЛИНА и ЛЕПОТА.
- Обликујте нове реченице тако што ћете означени део у понуђеној реченици заменити именицом. Погледајте понуђени модел.

модел	Иза нас су остали делови парка који су се зеленели. Зеленило је остало иза нас.
-------	--

- Грешни човек плакао је данима због гордости.  
\_\_\_\_\_
- Када су јој се заруменели образи, знао је да се застидела..  
\_\_\_\_\_
- Беснео је због сопствене немоћи.  
\_\_\_\_\_
- Сви су је памтили по томе што је људима увек чинила добро.  
\_\_\_\_\_

Средњи ниво

1. Одредите облике *комјарайива* и *сујерлајива* за следеће придеве.

придев	компаратив	суперлатив
добар		
висок		
велики		
дуг		
плав		
леп		
распуштен		
прост		
луд		
глув		

2. Допуните реченице придевом тако да он буде замена за прилог/ прилошку одредбу који су подвучени у понуђеној реченици. Погледајте пример:

Пример: Мој брат је <u>радознао</u> приступао свакој ствари. Мој брат је био радознао човек.
---

- А) Одговорио је брзо и у право време.  
Његов одговор је био \_\_\_\_\_ и \_\_\_\_\_.
- Б) Ведро је гледао на свет.  
Имао је \_\_\_\_\_ поглед на свет.

В) Знала је да занимљиво да предаје.

Њена предавања су била \_\_\_\_\_.

Г) Погледао ме је увређено.

Био је то поглед \_\_\_\_\_ човека.

Д) Мој муж изврсно спрема пилетину.

Ову \_\_\_\_\_ пилетину је спремио мој муж.

Употребом књижевних садржаја лектор освежава уобичајене методе обраде одређене јединице из граматике, смешта је у неубичајен контекст што поспешује рецепцију садржаја. С друге стране, пратећи материјали обогаћују сазнајни хоризонт полазника о књижевности и културној историји народа чији језик уче. Уколико су притом обликовани тако да одговоре захтевима обраде одређене граматичке јединице, корист је вишеструка.

Zorica Nestorović

#### LITERARY EXAMPLES AND THEIR USE IN LEARNING SERBIAN AS FOREIGN LANGUAGE

##### Summary

The paper deals with ways of using the examples from the literature in the process of learning Serbian as foreign language.

*Key words:* Serbian literature, Serbian language, grammar, semantics, lexis; Saint Sava; Vasko Popa; Borisav Stanković.

Јелена Филиповић

Филолошки факултет, Београд

УДК 371.26:81'242

### ВРЕДНОВАЊЕ ЗНАЊА И ОРГАНИЗАЦИЈА ИСПИТА ИЗ СРПСКОГ ЗА СТРАНЦЕ ПРЕМА КРИТЕРИЈУМИМА МЕЂУНАРОДНИХ ОРГАНИЗАЦИЈА

*У овом раду представљају се критеријуми за израду међународно признајих шесктова за српски за странце (српски као Л2), као и услови за стицање права на чланство у међународним организацијама које се баве вредновањем знања у другом/страном језику (Л2). Стандардизовани шесктови српског као Л2 који би били рецензирани код одговарајућих међународних тела, омогућили би да дипломе српског као Л2 добију функционалну вредност неопходну сваком појединцу који жели да активно учествује у међународној комуникацији.*

*Кључне речи:* српски као Л2, вредновање знања, међународно признајих шесктови по нивоима (А1-Ц2), АЛТЕ, Савет Европe.

#### 1. УВОД

Надржавне и институције појединачних држава на европском континенту у току последње деценије 20. века заузимају нови проактивни став према очувању и вредновању језичке разноликости на свом тлу, промовишући је кроз афирмацију идеја плурилингвизма и плурикултурности. Ова два термина акценат стављају на препознавање како комуникацијских тако и социјалних, културних, етничких, и других функција језика. Документа Савета Европе, једне од најзначајнијих европских институција које се баве питањима језичке политике и планирања, уочавају неминовност интернационалне употребе тзв. великих језика, пре свега енглеског, али у исто време инсистирају на значају и очувању свих матерњих језика својих становника, као и на потреби за учењем и познавањем више од једног страног језика. Отуда и увођење појма плурилингвизам<sup>1</sup> који се дефинише као способност појединца да узме учешће у интеркултурној интеракцији на више јези-

<sup>1</sup> Овде намерно остављамо позајмљеницу *плурилингвизам*, како бисмо, следећи смернице Савета Европе, направили свесну разлику између *мултилингвизма*, који се односи на план државе и често је искључиво декларативног карактера, и *плурилингвизма*, који подразумева познавање више језика на нивоу појединца који је у стању да те језике успешно користи у међукултурној и међународној комуникацији. Оба појма, плурилингвизам и мултилингвизам

ка (којима влада на различитим нивоима) а која му омогућава упознавање већег броја културних заједница. Плурилингвизам претпоставља владање већим бројем језика на различитим нивоима компетенције. Компетенција је у сваком случају схваћена као комуникативна, односно као скуп знања и вештина не само о језичкој структури већ и о језичкој употреби у складу са комуникативном ситуацијом и социо-културним нормама заједнице у којој се говори. Другим речима, језици (и културе чији су они носиоци) у свести појединца који се датим језицима служи не смеју се раздвајати и класификовати као међусобно супротстављена знања, већ се морају уграђивати у најширу перспективу интеркултурне комуникативне компетенције којој доприносе сва језичка знања као и искуства у њиховом коришћењу, у оквиру које су сви језици којима појединац влада у међусобној интеракцији, како на сазнајном (знање једног језика помаже нам да савладамо следећи језик), тако и на социо-комуникативном нивоу (познавање социо-културних норми језичке употребе).

Дакле, свако активно учешће у животу савремене интеркултурне и плурилингвалне међународне заједнице<sup>2</sup> подразумева промену става према настави страних језика у правцу дефинисања различитих нивоа компетенције у њима. Постизање нижих, односно виших нивоа компетенције у већем броју језика представља реалан услов за развој различитих, индивидуалних вишејезичних профила у складу са жељама и потребама оних који дате језике уче, са идејом да треба тежити изградњи појединца који су способни да узму учешћа у интеркултурној интеракцији на више језика (којима владају на различитим нивоима), као и да им омогући упознавање већег броја културних заједница.

Кључно место међу горе поменутиим документима заузима Заједнички европски оквир за живе језике (у даљем тексту Оквир), којим се прецизира један нови став према настави, учењу и евалуацији језика у најразноврснијим образовним контекстима. Пре свега, општа сврха наставе страних језика значајно се мења увођењем нових идеја и концепата: од наставе усмерене ка постизању високог нивоа језичке (често схваћене као строго структуралне, односно граматичке) компетенције<sup>3</sup> у једном, два или три језика, који се посматрају изоловано један од других, прелазимо на наставу страних језика која тежи стварању комплексног вишејезичног репертоара у коме различите лингвистичке и социолингвистичке вештине и способности налазе своје

се на српски језик за сада преводе термином *вишејезичности*, чиме се губе значајне разлике у значењу.

<sup>2</sup> Управо је документ Заједнички европски оквир за живе језике Савета Европе представљао једну од кључних компоненти једног много ширег пројекта Језик и настава и учење за европско држављанство. (Language Learning for European Citizenship (1989–1996))

<sup>3</sup> При чему су нивои најчешће били одређивани према недостижном моделу „идеализованог изворног говорника“.

место: на пример, у различитим ситуацијама појединац може прибегавати компетенцијама у различитим језицима како би остварио неједнакији облик комуникације. Рецимо, у пословном контакту могу се користити два или три језика како би се учесници/пословни партнери најбоље изразили и разумели. Исто тако, појединац може користити знања различитих језика како би разумео писани или усмени дискурс у до тада „непознатом“ језику препознајући интернационализме или речи неког од језика у оквиру једне језичке породице (нпр. француски, шпански, португалски, италијански). Дакле, настава страних језика мора бити организована тако да ученицима нуди могућност развоја **плурилингвалне компетенције** са једне стране, и могућност **континуираног учења језика** током читавог живота (вид. Оквир, стр. 4-5) са друге стране. У том смислу, изузетно је важно да образовни систем појединцу пружи могућност да своја иновирани, унапређена језичка знања у различитим животним добима и ситуацијама на одређени начин региструје и формализује (другим речима, оцене из школе и са факултета не смеју остати једино или најважније мерило знања страних језика током читавог животног века појединца). Један од начина који се за реализацију овог широко и амбициозно постављеног циља предлаже документом Заједнички европски оквир за живе језике Савета Европе јесте и Европски језички портфолио (енгл. European Language Portfolio, ELP) који нуди формат у коме се учење страних језика и интеркултурна искуства најразличитијих врста (унутар школског система, али и изван њега) могу бележити и мање или више формално признавати<sup>4</sup>.

Други, и за сада много приступији начин да се знање језика формално препозна, што значи да се може употребити у функцији задовољења формалних образовних, односно професионалних захтева које пред нас поставља живот на једном лингвистички тако сложенем простору какав чини Европа, јесте евалуација језичких компетенција кроз систем стандардизованих и међународно признатих испита/тестова. Стандардизоване дипломе/сертификати које се издају на основу положених испита, односно тестова, о нивоу језичке компетенције у датом језику важе на територији читавог континента и шире. Израду и садржај постојећих тестова за различите језике као Л2 (нпр. енглески, француски, шпански, немачки, итд.) координира већи број међународних асоцијација; за Европу је најзначајнија *Европска асоцијација испитивача за језике* (Association of Language Testers of Europe, ALTE), која је у директној спрези са Саветом Европе и која је значајно допринела развоју дескриптора и нивоа језичких компетенција садржаних у већ свима добро познатом *Заједничком европском оквиру за језике*. ALTE

<sup>4</sup> У новембру 2006. године објављена је и прва верзија Европског језичког портфолија у нашој земљи. Он, међутим, још увек није на прави начин заступљен у нашем образовном систему и професионалном окружењу.

сертификује организације широм Европе да издају горе поменуте међународно признате дипломе. Како би српски као Л2 равноправно ушао у европску муллингвалну заједницу, која препознаје право и могућност сваког појединца да познаје и користи већи број језика са различитим нивоима компетенција, неопходно је приступити изради овакве базе тестова по нивоима који би били регистровани код одговарајућих међународних тела, чиме би и дипломе српског као Л2 добиле функционалну вредност неопходну за активно учешће у међународној комуникацији. Управо ће о томе бити речи у наставку овог рада.

## 2. САВЕТ ЕВРОПЕ, ЗАЈЕДНИЧКИ ЕВРОПСКИ ОКВИР ЗА ЖИВЕ ЈЕЗИКЕ И ЕВРОПСКА АСОЦИЈАЦИЈА ИСПИТИВАЧА ЗА ЈЕЗИКЕ (ЕНГЛ. ALTE, ASSOCIATION OF LANGUAGE TESTERS OF EUROPE)

У овом одељку представимо релевантна документа Европске асоцијације испитивача за језике (енгл. ALTE, Ассоциатион оф Лангуаге Тестерс оф Еуропа), која је тренутно једно од водећих акредитованих тела за евалуацију и издавање диплома о знању страних језика у Европи. Идеја о оснивању једне овакве институције потекла је на универзитетима у Саламанки, Шпанија и Кејмбриџ, Велика Британија, 1989. године, а оснивачком састанку асоцијације, одржаном 1990. године, присуствовало је осам земаља чланица. До данас се број земаља чланица на списку ALTE попео на 31, а ова асоцијација администрира и координира израду, реализацију и евалуацију тестова на 26 европских језика. Језици заступљени у систему ALTE су: баскијски, бугарски, дански, енглески, естонски, фински, француски, галисијски, грчки, холандски, ирски, италијански, каталонски, латвијски, литвански, луксебуршки, мађарски, немачки, норвешки, пољски, португалски, руски, словеначки, шпански, шведски и велшки. (Извор: <<http://www.alte.org/members/index.php>>).

Експерти ALTE-а су од самог почетка били укључени и у израду Заједничког европског оквира за живе језике, нарочито у области припреме и унапређења процеса израде тестова/испита из језика. Тако су представници ALTE-а аутори посебног документа који се зове Водич за испитиваче (енгл. Users Guide for Examiners). Важно је истаћи да су одређени аспекти приступу настави, учењу и евалуацији језика који су детаљно разрађени у Оквиру већ били присутни у организационо-пројектној шеми тестова које је ALTE администрала и координирала и пре појављивања Оквира. Ту се пре свега мисли на истицање значаја комуникације и на вредновање нивоа комуникативне компетенције кроз различите језичке активности (продуктивне,

рецептивне, интерактивне и медијацијске активности) контекстуализоване у доменима језичке употребе (лични, јавни, професионални и образовни домени). Концепти домена и активности у директној су спрези са идејом ALTE да је неопходно развити прецизну скалу језичких знања и вештина (компетенција) и испите конципирати на основу такозваних џан-до критеријума за сваки претходно одређени ниво знања.

Све делатности у оквиру асоцијације су од самог почетка биле усмерене на успостављање међусобно компатибилних и јасно препознатљивих (на међународном плану) нивоа језичких знања и вештина (компетенција) како би се постигло транснационално усаглашавање и признавање језичких диплома у Европи; дефинисање заједничких стандарда за све фазе процеса тестирања и евалуације (које се односе на пројектовање тестова, израду задатака, администрацију тестова, оцењивање/евалуацију, извештавање о резултатима, анализу тестова и извештавање о резултатима те анализе). Један од кључних циљева ове асоцијације је унапређење сарадње на заједничким пројектима и размени идеја, знања и искустава у циљу континуираног унапређења процеса тестирања на европском континенту.

У том смислу, ALTE је развила и низ детаљних докумената у којима се експлицирају дужности и обавезе земаља чланица, као и дужности и обавезе администратора тестова у свакој појединачној прилици. Земље чланице ALTE се при приступању асоцијацији обавезују да јасно одреде садржај, ниво и циљеве сваког појединачног теста, да прецизирају популацију којој је тест намењен (узраст, етничку групу, кад је то потребно, итд.), као и да будућим кандидатима детаљно разјасне на које начине ће њихова знања бити оцењивана, на који начин се одабирају ајтеми и припремају тестови, те које се језичке вештине и знања евалуирају. При томе морају бити спремни да приреде и серију упустава и приручника на горе наведене теме (односно да своје одлуке јасно документују), као и да воде рачуна о адекватности и прихватљивости садржаја теста за припаднике различитих етничких, културних и лингвистичких групација. Такође, неопходно је да земље чланице идентификују и одреде услове за спровођење сваког појединачног теста.

Чланице ALTE уједно морају и да помогну приређивачима и администраторима да резултате разумеју, односно да прецизирају процедуре за евалуацију и оцењивање, као и да у сваком тренутку теже апсолутној објективности у приступу кандидатима (укључујући и обезбеђивање оптималних услова за полагање тестова за кандидате са посебним потребама). И коначно, морају бити у стању да помогну администраторима теста (и кандидатима, када је то потребно) у одабиру теста који најбоље одговара нивоу језичких знања и потребама кандидата у различитим друштвеним, професионалним или образовним контекстима, да их обавесте о садржају и начину полагања теста (јасна упустава о попуњавања формулара, стратегијама за полагање одређених делова теста, итд.), њиховим правима да виде целокупан или делове

теста, правима на жалбу, захтевима за поновно оцењивање или за поновно полагање теста. Уз то, организатори теста морају администраторима теста и кандидатима дати јасне информације о томе колико дуго се резултати њихових тестова чувају у архивама, као и под којим условима се могу предати њима самима или трећој заинтересованој страни.

Све горе наведено и формално је уређено *Правилном добре праксе* (енгл. *Code of practice*) који АЛТЕ развија као део свог менаџмента квалитетом. Овај документ садржи детаљна упутства, подсетнике (енгл. *cheek list*), и примере добре праксе који омогућавају свим корисницима АЛТЕ система да провере да ли задовољавају међународне стандарде ове асоцијације. На званичној Интернет страници ове асоцијације (<http://www.alte.org>) могу се пронаћи и веома детаљни упитници које потенцијални приређивачи и администратори тестова (као и представници релевантних организација земаља које би желеле да постану чланице АЛТЕ) треба да попуне како би у потпуности сагледали све аспекте процеса пројектовања, израде, администрирања и евалуације тестова, као и систематичне анализе резултата већ обављених тестирања.

### 3. НИВОИ КОМПЕТЕНЦИЈЕ И ВРСТЕ ДИПЛОМА (СЕРТИФИКАТА) ПРЕМА ОКВИРУ И АЛТЕ

„Чини се да у пракси постоји консенсус (мада ни у ком случају апсолутни) у вези са бројем и карактеристикама нивоа адекватних за организацију процеса учења језика и званичне процене постигнућа. Чини се нацрт оквира са шест нивоа широког спектра обезбедјује одговарајуће покриће комплетног процеса учења релевантног за европске ученике језика“ (*Заједнички европски оквир*, стр. 22-23). Шест нивоа компетенције према овом документу су:

- ◆ Почетни ниво или откривање<sup>5</sup> (А1)
- ◆ Средњи ниво или преживљавање (А2)
- ◆ Праг ниво (Б1)
- ◆ Напредни ниво или напредни кандидат (Б2)
- ◆ Самостални ниво или компетенција ефективне оперативности (Ц1)
- ◆ Владање језиком (Ц2)

Ових шест нивоа класификовани су у три групе:

- ◆ А: Кандидат почетник

<sup>5</sup> Термини преузети из: *Council of Europe/Conceil de L'Europe. 2003. Zajednički evropski okvir za žive jezike. Učenje, nastava ocjenjivanje*. Podgorica: Republika Crna Gora. Vlada Republike Crne Gore. Ministarstvo prosvjete i nauke.

- ◆ Б: Напредни кандидат
- ◆ Ц: Самостални кандидат

У наставку текста наводимо најопштију класификацију дескриптора којима се одређују компетенције говорника одређеног језика. Поново истичемо да *Заједнички европски оквир* садржи и исцрпну базу дескриптора по нивоима и по врстама компетенције које се могу користити у различитим образовним контекстима за дефинисање циљева и исхода образовног процеса у складу са потребама учесника процеса, локалне и шире заједнице.

Табела 1: Глобална скала нивоа (*Заједнички европски оквир*, стр. 24)

Самостални кандидат	Ц2	Може да са лакоћом разуме практично све што чује или прочита. Може да резимира информације из различитих усмених или писмених извора, да реконструише аргументацију и понуди објашњења у оквиру кохерентне презентације садржаја. Може да се изрази спонтано, веома флуентно и прецизно, и да разликује fine нијансе значења чак и у веома сложеним ситуацијама.
	Ц1	Може да разуме различите врсте захтевних и дужих текстова, и да препозна имплицитна значења. Може да се изрази спонтано и флуентно без превише очигледних тражења израза. Може да користи језик флексибилно и ефективно у различитим социјалним, професионалним и академским контекстима. Може да произведе јасан, добро организован и детаљан текст о комплексним темама, демонстрирајући контролисану употребу организационих образаца, конектора и кохезионих елемената у дискурсу.
Напредни кандидат	Б2	Може да разуме основне идеје комплексног текста који се бави како конкретним, тако и апстрактним темама, укључујући и »техничку« (у смислу употребе одређене терминологије и регистра) дискусију у својој професионалној области. Може да користи језик са нивоом флуентности и спонтаности који омогућава неометану комуникацију са изворним говорницима (без већег труда да једне или друге стране). Може да произведе јасан, детаљан текст о различитим темама и објасни своје мишљење о нечему представљајући предности и недостатке различитих мишљења.
	Б1	Може да разуме кључна значења инпута представљеног у јасној и стандардној форми, о темама које познаје и које се односе на различите познате аспекте живота и рада. Може да се снађе у већини ситуација које су могуће током путовања кроз регионе где се циљни језик говори. Може да произведе једноставан текст који следи принципе логичног излагања на познате теме или теме од посебног значаја за датог ученика. Може да опише догађаје, искуства, снове, наде и амбиције и да кратка образложења својих мишљења и планова.

Кандидат почетник	A2	Може да разуме реченице и фреквентне фразе и изразе у вези са непосредним окружењем и искуствима (основне информације о породици, куповини, локалној географији, професијама, итд.). Може да комуницира у оквиру једноставних и рутинских задатака који захтевају једноставну и директну размену информација у вези са познатим и рутинским стварима. Може да једноставним реченицама изрази информације о себи, непосредном окружењу, и о основним потребама.
	A1	Може да разуме и користи свакодневне познате изразе и веома једноставне фразе у циљу задовољења неке конкретне потребе. Може да се представи, да представи друге, да тражи и даје информације о себи и другима, нпр. где живи, које људе познаје, ствари које поседује. Може да комуницира на једноставан начин уколико саговорник говори полако и јасно и спреман је да пружи помоћ.

Нивои компетенција у директној су корелацији са тестовима/испитима који се администрирају у разним центрима у земљама чланицама *Асоцијације*. У наставку навешћемо само примере испита из енглеског и шпанског језика:

Табела 2: Нивои компетенција и тестови према АЛТЕ и *Оквиру* (шпански и енглески као Л2)

Нивои компетенција према АЛТЕ	Нивои компетенција према <i>Оквиру</i>	<i>Diploma de Español como Lengua Extranjera (DELE)</i>	<i>Cambridge ESOL English language exams</i>
5 Дobar корисник	Ц2	<i>Diploma Superior</i>	<i>CPE (Certificate of Proficiency in English)</i>
4 Компетентан корисник	Ц1		<i>CAE (Certificate in Advanced English)</i>
3 Самосталан корисник	Б2	<i>Diploma Intermedio</i>	<i>FCE (First Certificate in English)</i>
2 Корисник који је прешао праг ниво	Б1	<i>Diploma Inicial</i>	<i>PET (Preliminary English Test)</i>
1 Преживљавање	А2		<i>KET (Key English Test)</i>
0 Откривање	А1		

Извор: <http://www.geocities.com/esolsscale/index.html>

Наравно, горе представљена табела нуди само површан поглед на најопштије тестове за свега два језика (одабрана према потпуно субјективним критеријумима: ради се о језицима којима се ауторка овог рада користи). Слични тестови постоје и за свих осталих 26 језика који се говоре у земљама чланицама АЛТЕ. Уз њих, постоји и низ других тестова, специфичне садржине који задовољавају потребе различитих врста корисника/кандида-

та. Навешћемо само један пример: у оквиру *Cambridge ESOL* серије тестова постоји и једна подгрупа која се назива *Cerificación o jeticким вештинама у енглеском* (енгл. *Certificate in English Language Skills, CELS*). То су такозвани *модуларни* тестови за оне кандидате који немају потребу да имају избалансирани ниво компетенција у све четири језичке вештине (разумевање говора, говор, читање и писање), већ могу да полагају модуле (по језичким вештинама) на нивоима Б1, Б2 и Ц1.

Другим речима, институције појединих земаља у прилици су да према својим потребама и према пројектованим потребама корисника/кандидата припреме и администрирају тестове различите садржине и организације (тестови општих језичких компетенција, нивелисани и модуларни, тестови језика који се користи у професионалном контексту (енгл. *language for special/business purposes*), итд.).

## ЗАКЉУЧАК

У доба европских интеграција, интензивирања међународне покретљивости (мобилности) студената и запослених, неопходно је да и о српском језику почнемо да размишљамо у контексту плурилингвизма, односно да сагледамо будући положај и улогу српског језика у интернационалном контексту. Наше укључивање у међународне (пре свега европске) образовне, професионалне и културне токове условљено и припремом одговарајућих међународно признатих докумената који би говорницима српског као Л2 омогућили да своје језичке компетенције у српском могу да валоризују у различитим контекстима (у оквиру образовних система других земаља, при запошљавању, итд.). Израда и базе испита/тестова по нивоима компетенције које дефинише Савет Европе (као и Српског језичког портфолија), који би били регистровани код одговарајућих међународних тела први је корак ка увођењу српског језика у породицу равноправних европских језика. Оног тренутка када дипломе српског као Л2 постану и формално признате на међународном плану и компатибилне са дипломама осталих европских језика, оне ће имати и функционалну вредност неопходну за активно учешће у међународној комуникацији.

## ЛИТЕРАТУРА

Council of Europe (2001) *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.



Council of Europe/Conceil de L'Europe (2003) *Zajednički evropski okvir za žive jezike. Učenje, nastava ocjenjivanje [Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment]*. Подгорица: Република Црна Гора. Влада Републике Црне Горе. Министарство просвете и науке [Government of Montenegro. Ministry of Education and Science].  
*Association of Language Testers of Europe*, званична веб презентација: <http://www.alte.org>  
*AWEMAP – A Worldwide ELT EFL ESL EAL LEP ESOL Assessment Scales and Tests Mapping Project*, званична веб презентација: <http://www.geocities.com/esolscale/index.html>

Jelena Filipović

#### SERBIAN AS L2: EXAMINATIONS AND EXAMINATION SYSTEMS WITH REFERENCE TO INTERNATIONAL (EUROPEAN) INSTITUTIONS OF LANGUAGE TESTERS

##### Summary

In this paper, criteria for the preparation of internationally recognized tests of Serbian as L2 are outlined, along with the requirements which need to be met if our country is to become a member of international organizations in charge of L2 testing and evaluation. ALTE (*Association of Language Testers of Europe*) is the most important European association of institutions of language testers, which currently has 31 member countries, representing 26 European languages. If Serbian is to become an equal member of the European multilingual and plurilingual community, which recognizes the right and the opportunity of all individuals to know and use two, three or more languages at different proficiency levels, it is necessary to start designing a database of tests in accordance with the proficiency levels outlined by the *Common European Framework of Reference for Languages* and registered with the corresponding international institutions. International recognition of certificates of proficiency in Serbian as L2 will yield them a functional value its speakers need in order to take an active part in international communication.

*Key words:* Serbian as L2, ALTE, language evaluation and testing, certificates of proficiency.

Зона Мркаљ  
 Филолошки факултет, Београд

УДК 371.3::811.163.41'243  
 37.026:811.163.41'243

#### ПРОБЛЕМ ПРОУЧАВАЊА СРПСКОГ ЈЕЗИКА КАО СТРАНОГ У ПОЧЕТНОЈ ГРУПИ

*У раду се издвајају проблеми са којима се сусреће наставник у организовању и реализацији проучавања српског језика као страног, на почетном нивоу; наводи се садржај рада у оквиру интензивног курса на поменутом степену учења језика и могућности реализације једне наставне јединице на часу.*

*Кључне речи: српски језик као страни, почетни ниво, порекло студената, предзнање.*

Оспособљавање полазника да савладају почетне кораке у учењу српског језика као страног захтева сложен методички приступ који варира у зависности од порекла, предзнања, узраста и потреба студената који овакав курс похађају.

Током дугогодишњег рада на лекторским пословима у Центру за српски језик као страни и у Међународном славистичком центру на Филолошком факултету и још дужег бављења Методиком наставе књижевности и српског језика, појавила се потреба за осмишљавањем различитих приступа у раду са почетном групом, ради постизања што бољих резултата у краћем временском периоду.

Тако су примећене следеће посебности код полазника који се пријављују на почетни курс:

1. Студенти из земаља у којима се не користи латиница или ћирилица, већ идеограми, карактери, попут полазника из Кине, Индије, арапских земаља и сл. најчешће приступају учењу српског језика као деца у предшколском и раном школском узрасту која савладавају страни језик. Како ови студенти најчешће не знају ни један европски језик, а при том су и врло млади (од 16 до 19 година), учење започиње артикулацијом фонема и усвајањем основних образаца интонације. Уз помоћ илустрација савладава се узак лексички корпус, једноставне фразе, кратки дијалози, а механичко увежбавање и понављање основних језичких садржаја доводи до постепеног прихватања језика који се учи. Оваква способност опонашања (која се може изводити и уз различите песме и игре, кратке сценске исечке и сл.) у развоју детета позната је као критички период.

Запамћивање гстових кратких дијалога, фраза, увежбавање изговора гласова на различитим позицијама у речи, стварање осећаја за мелодију српског језика доводи до несвесног усвајања граматике, при чему се граматичка правила не објашњавају граматичким метајезиком.

2. Но, како је ипак реч о одраслим полазницима, познавање латинице и евентуално енглеског језика донекле олакшава наставников задатак, те се механицистичко поступање, како време одмиче, замењује комуникативним и функционалним приступом. Група која захтева овакав приступ учењу језика, најбројнија је, и њу чине полазници који су апсолутни почетници, али имају одређена предзнања из граматике сопственог матерњег језика, разумеју појмове попут деклинације, конјугације, знају врсте речи, глаголска времена и сл. Уз коришћење постојећих уџбеника, конципираних најчешће из тематски организованих текстова пропраћених коментарима, протумаченим непознатим речима и изразима и вежбањима, језик се усваја поступно и систематично, а из лекције у лекцију знања се шире по принципу концентричних кругова, што између осталог подразумева и сагледавање једне граматичке појаве на различите начине, од простије ка сложенијој употреби.

Перцепцију грађе, према томе, одређује и податак да ли полазници имају или немају лингвистичко образовање.

Тако је у вези са одређивањем, условно речено, подгрупа полазника који уче српски, најважније дефинисати са којим циљем се језик учи, те открити мотиве и потребе заинтересованих студената. Циљ стицања стручног, филолошког знања о одређеном језику захтева потпуно другачији концепт и методички приступ од циља стицања елементарних комуникативних компетенција.

3. Посебан циљ наставе српског као страног остварује се при развијању способности полазника за адекватно и поуздано споразумевање у оквиру тзв. језика струке.

Најчистију ситуацију имамо онда кад наставну грађу планирамо за период од годину дана. Но, како дужина курса, као и његов интензитет, зависи првенствено од потреба полазника, наставно планирање вршиће се и за краће временске периоде са претензијом да оствари извесну целовитост.

Највећи проблем настаје када се у оквиру једне школске године група мења (најчешће расте), што неминовно доводи до поремећаја у раду. Студенти стипендисти, или они на размени, које на Филолошки факултет упућује Министарство просвете и спорта, укључују се у почетни курс на периоде од три недеље до два месеца. Како често нисмо у могућности да обезбедимо посебне термине за новодошле полазнике, као ни лекторе који би водили нове студенте, они се прикључују раду постојећих група, у којима су већ полазници са различитим потребама, те се заједнички рад изнова ремети. Оваква пракса захтева искусног лектора који ће повремено организовати и диференцирану наставу на истом часу, уз савладавање већ обрађених садр-

жаја са новим полазницима и утврђивањем истих са студентима који су у групи од почетка.

Због тога је од највеће важности постојање адекватних уџбеника, радних свезака и приручника, као и речника који би подржали систематичну презентацију граматичких правила и олакшали, својом прегледношћу, једноставношћу и занимљивошћу, уклапање у временски ограничен боравак у почетној групи. За студенте са посебним потребама које се тичу прилагођавања на потпуно другачије језичке особености и законитости, може се приредити и уџбеник – сликовница, попут оних предшколских, за учење страног језика, чиме би се подржало и убрзало прилагођавање раду у регуларној почетној групи.

Специјализовани уџбеници за почетнике могу бити посебно конципирани и у односу на то да ли су почетници полазници са словенског или несловенског говорног подручја.

Наставни садржаји, распоређени по тематским блоковима, најчешће се испољавају кроз различите говорне ситуације (упознавање; разговор о занимањима, у продавници, ресторану, пошти, болници, таксију...) или информације о знаменитостима града у којем се језик савлађује, земљи, особеностима географског положаја, клими, историјском значају, научним и уметничким достигнућима итд. Добро би било да све ово прати и радна свеска у којој би се поред различитих вежбања из граматике нашли и садржаји који доприносе активном сналажењу страних студената у новој средини. Рецимо: прављење разноврсног менија за једну недељу, уз бележење рецепата различитих јела; испуњавање поштанских уплатница; одговори на питања у вези са новинским текстом (разумевање прочитаних актуелних вести); стварање портрета од понуђених илустрација, на основу задатог описа; стварање плана месечног распоређивања новца за различите потребе и куповину одређених производа; превођење текстова српских песама на страни језик; писање молби, позивница, различитих захтева, кратке персоналне биографије и слично. Уз овакве вежбе на почетном нивоу требало би понудити и ужи лексички корпус којим се полазници приликом вежбања могу послужити, од кога могу кренути у решавање задатка.

Садржај радне свеске пожељно је проширити и вежбањима која се диференцирају на три нивоа: почетном, средњем и вишем. Многи полазници почетне групе биће посебно мотивисани да даље напредују у раду уколико успеју да реше неке задатке са вишег нивоа, укључене у уџбеник. У вези са концептом уџбеника примећује се да је боље када се се нове речи из лекције налазе објашњене испод лекције, или на маргинама, а не само на крају уџбеника, у оквиру обавезног речника.

4. Посебни проблем учења српског као страног језика јавља се у страним срединама где се српски учи као изборни предмет намењен деци наших радника у иностранству. Како већина таквих ученика поред српског језика

треба да стекне и одређена знања о српској књижевности, култури, историји и традицији, са основним циљем да се описмени и научи правилно да говори матерњи језик, наставни садржаји, одређени програмом Министарства просвете и спорта, требало би да су усмерени ка коришћењу књижевних текстова у настави граматике и функционалном повезивању ових наставних садржаја. Организовање уџбеника таквог типа веома је сложено а, нарочито на почетном нивоу, изражен је проблем адаптације књижевног текста за потребе остваривања ових особених циљева. Још увек нема уџбеника који би поменути ђацима највише користили у учењу српског језика, већ се ради по избору из постојећих књига за наше ђаке.

5. Најуспешнију почетну групу чине млади слависти, студенти филолошки оријентисани, који долазе с минималним предзнањем нашег језика, али ипак, лингвистички потковани, те успевају да стекну базична знања и да употребљавају српски језик у разговору, након свега три недеље.

Као прилози следе: план рада са полазницима једне почетне групе, оспособљене за даље усвајање српског језика на вишим нивоима и методичка припрема за час српског као страног језика, на тему *Ојисни ђридеви*.

Прилог бр. 1

#### ПЛАН РАДА СА ПОЧЕТНОМ ГРУПОМ НА МЕЂУНАРОДНОМ СКУПУ СЛАВИСТА У БЕОГРАДУ

На тронедељном интензивном курсу учења српског језика као страног, у обиму од три часа лекторских вежбања дневно, у почетној групи било је седам полазника: петоро из Русије (Вароњеж) и двоје из Кореје (Сеул). Руски студенти су били апсолутни почетници, а полазници из Сеула су претходно учили српски језик две године, али су поседовали само скромно, пасивно знање.

Рад са студентима почетне групе изискивао је посебно осмишљен план рада. Студенти су били веома спремни да сарађују и одмах је постигнут задовољавајући обострани контакт, што је допринело њиховом брзом напредовању.

Савладавање различитих садржаја из граматике текло је преко посебно припремљених текстова, дијалога, тестова, вежбања..., уз мноштво практично осмишљених и применљивих ситуација. Предвиђени садржаји најчешће су обрађивани уз поштовање методичког принципа очигледности и методе показивања. Помоћу илустрација, цртежа, фотографија из часописа, разгледница и сл. објашњавани су појмови са којима се странац среће у свакодневном животу: на улици, у хотелу, у самопослузи, на пијаци, на аеродрому...

Полазници почетне групе су брзо усвојили ћирилицу. Самоуверено су се трудили да говоре, али је повремено било тешко исправљати грешке руских студената који су се задовољавали могућношћу да довољно разумеју српски јер је близак руском, па су то очекивали и од свог лектора.

На часовима су савладавани следећи садржаји:

##### 1. час

Упознавање са студентима (Како се зовете? Одакле сте? Из које земље долазите? Одакле сте родом? Где сте рођени, а где живите? Шта сте по занимању? Која је ваша струка? Реците нешто о себи). Увођење нове лексике. Прво лице једн. презента.

##### 2. и 3. час

Номинатив (са значењем субјекта и именског предиката). Налазити се / бити / јесам: Он је у парку. Он се налази у парку. Јуче је био у парку. Хлеб је у рерни. Хлеб се налази у рерни. Хлеб ће бити у рерни.

ТО, ОВО, ОНО, ТАЈ, ТА, ТО, ТИ, ТЕ ТА... Личне и показне придевске заменице.

##### 4. час

Падежи места и правца кретања (генитив, датив, акузатив, локатив). Идем ка школи. Журим у школу. Седим у клупи. Трчим по дворишту. Враћам се из школе. Повратни глаголи. Повратна заменица „себе, се“ и повратна речца „се“.

##### 5. и 6. час

Имати / немати. Јесам / нисам. Облик презента потврдни и одрични. Стављање задатог текста у негацију: (Он је мушкарац. Има 30 година. Није ни висок ни низак, али је мршав. Ради у банци. Нема завршен факултет. Воли да пије и зато га не волим). Проблем дупле негације само је запажен. Увежбавање изговора гласова „С“, „З“, „Ч“, „Ж“, „Ш“, „Т“, „Ц“, „Ђ“, „Х“, „Ђ“. Читање. Реченична интонација.

##### 7. час

Датум. Писање бројева. Врсте бројева. Специфичности. Бројне именице. „Понашање“ бројева уз именице. Један, а, о / једни, е, а у значењу „неки“; две, три, четири године, 5,6,7,8...година.

##### 8. и 9. час

Подела именица према врстама (подељен радни материјал ради уштеде у времену). Специфичности појединих именица (ауто, сто, тата, судија, моћ, љубав) Посебности збирних именица и плуралије тангум. Илустрације. Употреба у реченицама. Конгруенција са атрибутном и предикатом.

## 10. час

Упитна реченична форма (кад, како, зашто, када, ко /шта, да ли, је л', није ли, завршио си?) Појам директног и индиректног објекта (акузатив, датив, инструментал, позитив)

## 11. час

Шта данас кузате? Рецепти. Различити састојци, зачини. Начин припремања хране.

Драматизација измишљене ситуације. Извођење по улогама.

## 12. час

Пантомима. Обашњавање појма (именице, глаголи или придеви). Опис лика (портрет). Опис слике (пејзаж, ентеријер или екстеријер). Врсте придева и њихове специфичности. Присвојни придеви (настали од заједничких и властитих именица).

## 13. час

Појам енклитике. Коришћење енклитика у реченици. Место енклитике у реченици. Многа вежбања, нпр: Он је види. Он ју је видео. Видео га је. Да ли час је видео? Тешко нам је. Увођење перфекта.

## 14. час

Врсте предиката. Увежбавање перфекта у потврђним и одричним реченицама. Врсте предиката (глаголски и именски).

## 15. час

Прилози. Вежбање на примерима прилошких синтагми у генитиву. Прилошки предикат.

## 16. час

Сложени глаголски предикат. Непотпуни глаголи (конструкције са презентом и инфинитивом): Морам да учим. Не смем да заспим. Нећу те чекаати. Треба да ручамо. Могу ли да уђем?

## 17. час

Увежбавање перфекта преко говорне вежбе на тему: Причао ми је... Задата лексика којом се може користити при формулисању говорног текста.

## 18. час

Мсј стан. Уређење стаза. Нацрти различитих станова. Распоред просторија. Намештај. (За домаћи задатак требало је нацртати план свога стана и обележити просторије.)

## 19. час

Утисци о Београду. Поређење Београда и градова из којих су полазници. Поређење придева. Правилна и неправилна компарација. Јотовање.

## 20. час

Болница. Болесник / болесници. Болничар / болничарка. Лек, лекар, лечити. Творба речи. (Појам моционог суфикса.) Палатализација и сибиларизација. Ситуације у болници (рад по паровима).

## 21. час

Људско тело. Делови тела. Унутрашњи органи (коришћен анатомски атлас). Како се зову лекари различитих специјалности.

## 22. час

Мапа света. Континенти, земље, градови. Квиз.

## 23. час

Куда ћете ићи вечерас? Шта ћемо сутра учити? Које јело ћу сутра кувати? Футур I.

Употреба помоћног глагола „хтети“ у потврђном и одричном облику. Коришћење у футуру I и у оквиру сложеног предиката.

## 24. и 25. час

Вокатив. Успешно коришћен уџбеник „Говоримо српски“ проф. др Јелице Јокановић-Михајлов и доц. др Весне Ломпар, део о вокативу. Императив – заповедни начин. Практично увежбавање: устаните, седите, ћути, реци, говори, кажи. Појам синонимије и антонимије. Многа вежбања.

## 26. час

Значење одабраних пословица. Тражење аналогije у метрњем језику полазника. Читање и тумачење басне „Вук и јагње“.

## 27. час

Читање новина и разговор о појединим чланцима. Време (температура ваздуха, кишовито, облачно, сунчано, топло, хладно, магловито). Клима.

## 28. час

Хороскоп. Карактеристике знакова. Европски и кинески хороскоп. Занимљивости, обичаји и веровања.

## 29. и 30. час

Временска скала. Прости и сложени облици у српском језику. Лични и нелични облици. Значења презента.

## 31. час

Глаголски облици са значењем могућности, жеље, намере, претпоставке... Кад бих имала среће. Ако будеш путовала... Да пожуриш, стигао би! Желео бих (говорна вежба).

## 32. час

Бавимо се спортом. Врсте спорта. Инструментал (значење друштва, средства и квалитативно значење). Шетам се са другарицом. Једем виљушком и ножем. Пијем кафу са шећером. Пијем слатку кафу. Падежна синонимија. Она је девојка дуге црне косе. Она има дугу, црну косу. То је девојка са дугом, црном косом.

## 33. час

Рад у паровима. Сазнај што више о свом пару, а онда испуни тест о тој особи (нпр. да ли уме да игра, да ли зна да плива, који број ципела носи, која јој је омиљена боја, да ли пије слатку кафу...)

## 34. час

Перфективни и имперфективни глаголи (полазници их тешко примењују, али уочавају разлику); поћи/полазити, кренути/кретати, ићи, доћи/долазити, стићи/стизати, седети, сести, седати...

## 35. час

Коришћење глагола: седети, лежати, молити; ручати, певати, веровати, спавати; моћи, бити, ићи... у презенту, перфекту и футуру.

## 36. час

Гардероба. Одећа (одевати се, обући се). Обућа (обути се, назути се, назути ципеле). У куповини. У продавници обуће. Свечана одећа. Спортска одећа и обућа. Боје (основне и оне које су настале од основних, нијансе / називи).

## 37. час

Предлози. Илустрације. Употреба уз падеже. Многи примери. Најчешће грешке.

## 38. час

У Зоолошком врту. Врсте животиња. Њихове карактеристике. Станишта. Писана вежба на тему „Мој љубимац“. (Уприличена је и посета Зоолошком врту, у оквиру слободних студентских активности.)

## 39. час

Појам дупле негације: ни / нити, није / ни... Ред речи у реченици. Многа вежбања.

## 40. час

Синтакса. Независносложене и зависносложене реченице. Објашњење преко цртежа и графикана у мери колико то полазници почетне групе могу да прихвате.

## 41. час

Мала провера знања. Тест (рађен у свескама), исправљен на паузи и коментарисан потом. Највише грешака у реду речи у реченици, при употреби предлога, у 3. лицу множине глагола у презенту, у облицима генитива множине, у одричним облицима глагола и у употреби акузатива и локатива.

## 42. час

Опроштај с полазницима. Завршни, заједнички час свих лектора и студената.

Полазници почетне групе били су редовни на курсу песама и игара. За њих су посебно припремани текстове песама које су заволели за време свог боравка у Југославији, а које се не налазе се у Песмарици. Сви страни студенти почетне групе су уредно радили домаће задатке и припремали се за часове. Рад је био креативан, динамичан и забаван, ретко кад тежак. Као и увек, недостајало је времена за увежбавање наставних садржаја.

Рад са почетном групом могао би се још боље организовати кад бисмо имали пригодан уџбеник са вежбањима за овај ниво и обим курса. Тада би лектор могао још више да се посвети припремању додатних вежбања, а не, већином, осмишљавању пригодних текстова и прављењу материјала о основним граматичких појмовима и променама.

## Прилог бр.2

Методичка припрема за час српског језика као страног  
Српски језик за странце  
(почетни ниво)

## Припрема за час

**Наставна јединица:** описни придеви (мушки, женски и средњи род јединине); поређење придева (основне информације)

## У парку

Данас је диван дан. Сунчано је, топло и помало ветровито. Мушкарац и жена се налазе у парку. Он је млад човек. Одевен је у тренерку и спортске патике. Висок је и згодан. Жена је веома лепа, средње висине и пријатног гласа. Њих двоје разговарају.



од Петра. Аца је \_\_\_\_\_ од Јована. Од свих њих Петар је \_\_\_\_\_  
 (добар) (послушан)  
 Аца је \_\_\_\_\_ од Јована, али је Јован још \_\_\_\_\_ од Аце.  
 (вредан) (упоран)

**Коментар наставника:** Полазницима указати на функционалне разлике између придева средњег рода и прилога (Брзо дете брзо трчи.), помоћу реченице из вежбања: *Он шрчи брже него Јован.*

**Домаћи задатак :**

Распоредите правилно следеће описне придеве на празне линије: УЗ-БУРКАНА, ПРЉАВА, МУТНА, ХЛАДНА, СЛАНА, ЛЕДЕНА, БИСТРА, ЧИСТА.

После кише текла је \_\_\_\_\_ вода. Дрхтали смо јер је вода \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_. На извору је \_\_\_\_\_ вода. У барама је \_\_\_\_\_ вода.  
 Зими је вода \_\_\_\_\_. Чамац је преврнула \_\_\_\_\_ вода.  
 Морска вода је \_\_\_\_\_.

*Zona Mrkalj*

THE PROBLEMS IN LEARNING SERBIAN AS A FOREIGN LANGUAGE AT  
 BEGINNERS LEVEL

Summary

Introducing students into the first steps in learning Serbian as a foreign language needs complex approach which depends on the origin, preknowledge, age and needs of the student.

The paper discusses the problems the teacher faces in preparing materials for the group of the beginners. The group may consist of students – native speakers of the language with ideograms and no phonetic alphabet, as well as students who do not know any major European language, or it can consist from the students of filological studies or other humanistic fields. The paper suggests how to organise lesson and practical readings for the beginners group.

**Key words:** Serbian as a foreign language, beginner level, origin of student, preknowledge.

*Лили Лашкова*  
*Софијски универзитет, Софија*

УДК 811.163.4'272  
 811.16'26  
 008(497)

КЛОНИРАЊЕ СРПСКОХРВАТСКОГ ЈЕЗИКА И  
 ДИДАКТИЧКИ ПРОБЛЕМИ У СТРАНОЈ АУДИТОРИЈИ

*У раду се указује на положеј малих словенских језика у светлу данашње светске ѿолијике, са посебним освртом на раслојавања која се дешавају унутар српског и бугарског језичког подручја.*

*Кључне речи: нормативни континуитет, језички континуитет, књижевни ситангард, словенски језици, српски језик, бугарски језик.*

Како да се сви различити називи једног те истог идиома прикажу и образложе студентима који сада приступају учењу српског (хрватског) језика? Треба им рећи све, од самог почетка – о дугој историји језика, о преокретању, о дуализму у решавању проблема, који је од самог почетка програмира код балканских Словена.

Основно питање које настаје у вези са традицијом јесте питање континуитета. По мени, постоје две врсте континуитета – нормативни и језички. Они могу бити и комбиновани (Лашкова 1996). Континуитет у вези са нормирањем претпоставља непрекидну везу са општесловенском нормативном традицијом, без промене кода. Такав је бугарски језик. Вукова реформа прекида код Срба нормативни континуитет, који је постојао у Аустро-Угарској, и мења га у правцу језичког континуитета, који је базиран на широкој народној говорној основи. Управо овај узајамни однос одређује и степен интелектуализације књижевног језика, која је у бугарском језику већа у поређењу са српским, хрватским и македонским језиком.

Тако су у време нормирања јужнословенских књижевних језика (XIX век) постојале три врсте конфликта: 1. између традиције и више демократске нормативне основе, 2. између заједничког књижевног стандарда и локалних говора, 3. конфликт око надмоћи између појединачних локалних говора.

Конфликти, запажени током XX века, у потпуности су политички мотивисани и они стварају преовлађујуће дивергентне тенденције. Стварају се језици-мутанти, који се базирају на одговарајућим дијалектима, деловима дијалеката, књижевним варијантама, чак и на основу средњовековних књижевних центара. Тако се долази до највећег компромитовања савремене лингвистике – одвајања српског и хрватског језика (након 1991. год),





- Лашкова, Л. *О неким карактеристичним историјолошким обележјима српско-хрватској и бугарској језика*, Научни састанак слависта у Вукове дане, Београд, 1977.
- Лашкова, Л. *Почеци развоја књижевних језика код православних јужних Словена*, Научни састанак слависта у Вукове дане, Београд, 1996, 25/2.
- Мутафчиев, П. *Изшок и зајад в Европској Средновековие*, Софија, 1993.
- Nikčević, V. *Crnogorski jezik*, Cetinje, 1994.
- Павлова, Р. *Болгарско-руските и руско-болгарское языковие связи*, Софија, 1979.
- Пешикан, М. *Језик наш данашњи*, Титоград, 1975.
- Пикио, Р. *Православното славјанство и старобългарската културна традиција*, Софија, 1993.

Lili Laškova

#### CLONING OF SERBO-CROAT LANGUAGE AND DIDACTIC PROBLEMS WITH FOREIGN AUDIENCES

The paper deals with the position of „small“ Slavic languages in frame of the contemporary policies. The special emphasis is on multi level division in Serbian and Bulgarian language.

*Key words:* the continuity of orthography and language, the standard of literature language, Slavic languages, Serbian language, Bulgarian language.

Бланка Банаух-Бјелановић УДК 378.14:811.163.41'243(497.11+100)  
Министарство просвете и спорта Републике Србије, Београд

#### ПОЛОЖАЈ СРПСКОГ КАО СТРАНОГ ЈЕЗИКА У ЗЕМЉИ И ИНОСТРАНСТВУ

*У раду ће се дајти крајњак приказ положаја српској језика у земљи и иностранству, са освртом на научне установе на којима се изучава и број студената који се баве овим језиком. Указаће се на историјални развоја нашеј језика по лектиоратима, катедрама и институцијима, али и на тенденцију унапређења сарадње. Навешће се и неки најважнији проблеми са којима се сусреће Министарство просвете и спорта у циљу одржавања позиције и стварања нових простора за развој нашеј језика.*

*Кључне речи:* српски као страни језик, лектиорати, катедре у иностранству, међународна сарадња.

Министарство просвете и спорта Републике Србије, раније Републички завод за међународну научну, просветну, културну и техничку сарадњу од 1976. године, интензивно се бави унапређењем и ширењем изучавања српског језика на иностраним факултетима. Међутим, и пре овога, негде средином 50-тих година, када је Република Србија у склопу савезне државе закључивала споразуме о упућивању предавача на иностране универзитете, односно прихвату страних предавача страних језика на универзитетима у Србији овом питању се прилази веома озбиљно и као нечему што је од прворазредног националног значаја. У почетку се српски језик учио у оквиру свеобухватних славистичких студија, посебно русистике, да би се почетком овог века „изборио“ за своје место под сунцем као самосталан језик на неким од катедара у свету. Министарство просвете и спорта у сарадњи са Филолошким факултетом у Београду, Филозофским факултетом у Новом Саду, Институтом за српски језик САНУ, Матицом српском у Новом Саду, као и другим релевантним установама: Вукова задужбина, Институт за књижевност и уметност и др., чини све да се српски језик као такозвани „мали“ језик заједно са књижевношћу, цивилизацијом и културом, шири и достигне све оно што нови реформски образовни процеси у Европи и свету доносе, тј. да се изучава на други, модернији начин.

С тим у вези Центар за српски као страни језик на Филолошком факултету у Београду и Филозофски факултет у Новом Саду ускладили су своје програме језичком портфолију Савета Европе, а од 2007. студенти који долазе на усавршавање ће за време provedено на течајевима језика, односно часовима литературе стицати и одређени број ЕТКС бодова (кредита) са

којима ће се враћати на своје матичне факултете. Тренутно се српски језик, као главни или као изборни, изучава на 150 катедри широм света и то у следећим земљама: Аустрија, Аустралија, Бугарска, Белгија, Велика Британија, Данска, Италија, Кина, Мађарска, СР Немачка, Норвешка, Пољска, Румунија, Русија, Украјина, Белорусија, Француска, Чешка, Словачка, Шпанија, Швајцарска, Шведска, Ј. Кореја, САД, Грчка, Хрватска, Словенија, Македонија, Холандија и другим земљама.

Може се рећи да у овом тренутку око 10 000 студената широм света студира српски језик било као главни било као изборни предмет.

У Пољској, нпр. 1 000 студената студира српски језик што је више него у самој Србији. У САД се на 30 универзитета учи српски језик, а на 15 њих се он може учити од почетка до доктората. Издвојила бих САД; Универзитет Харвард, Корнел, Колумбија, Калифорнија, Калифорнија Лос Анђелес и др.

Ово не значи да поред великог интересовања које влада за наш језик не постоји и низ проблема са којима се суочавамо. Као најважнији и најбитнији издвојила бих недостатак наставног кадра што нас често доводи у ситуацију да, поред интересовања и инсистирања страних катедри да им пошаљемо одговарајућег професора/лектора, ми то нисмо у стању јер наши универзитети нису „однеговали“ кадар, а због обавезе на матичном факултету неретко нам се догађа да професори нису спремни да пусте своје асистенте да оду, као што је то некада било, у оквиру свог редовног усавршавања на 2–4 године на неки од иностраних факултета.

У овом тренутку званично је ангажовано 65 професора и/или лектора српског језика на иностраним факултетима што свакако није довољно. Последњих година Републички завод за међународну научну, просветну, културну и техничку сарадњу, а касније и Министарство просвете и спорта у сарадњи са Филолошким факултетом у Београду, организује течајеве српског језика током читаве године, тако да годишње, само у Београду, кроз један од видова усавршавања прође 500 студената. Ово исто од 2006/07. чини и Филозофски факултету у Новом Саду. Поред течајева језика инострани студенти имају могућност једногодишњих студија за израду дипломских радова као и стипендије за магистарске и докторске студије. Оваквих студената годишње је око 100–150, зависно од универзитетских и смештајних капацитета.

Напомињем да је интересовање за учење српског језика знатно веће, али да ми у овом тренутку нисмо у могућности да свима изађемо у сусрет. Дужност ми је да скренем пажњу на приватне школе које су се појавиле, а које нису добиле званичну акредитацију Министарства просвете и спорта, као и на Институте за језик за чији квалитет дефинитивно не можемо да гарантујемо, па стога треба водити рачуна где се страни студенти упућују.

Постоји вишегодишњи предлог да у оквиру Филолошког факултета, односно Универзитета у Београду почне са радом један модерни центар, регионалног типа, који би се бавио, како изучавањем српског језика као страног, тако и језичким научним областима, књижевношћу, организацијом округлих столова на славистичке теме. У оквиру IPA фонда (предприступни финансијски фонд Европске уније) постоји спремност да се овакав Центар финансира, али је потребно да релевантни чиниоци сачине добар пројекат с којим би изашли и затражили његово финансирање.

Као врло добар почетак новог модерног приступа српском као страном језику и књижевности оцењујем формирање националне агенције за међународну сарадњу и европске програме у образовању која би требало да започне свој рад почетком 2007. године.

*Blanka Banauh-Bjelanović*

#### POSITION OF SERBIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN COUNTRY AND ABROAD

##### Summary

The paper shows the position of Serbian language in country and abroad with the emphasis on the scholar institutions where is taught and the respective number of the students of Serbian language. We wanted to show the development of teaching our language on lectureship, departments and institutes, as well as the tendencies on improving the cooperation between our country and foreign scholar institutions. The papers deals with some of the most important problems met by the Ministry of National education and Sport in order to hold positions and create new environments for developing our language.

*Key words:* Serbian as a foreign language, contractual lecturer, Departments of Serbian language abroad, international cooperation.

*Ничка Бечева*

УДК 811.163.41'25=163.2

*Институт за българи језик, Софија*

371.3::811.163.41'243(497.2)

## ТЕОРИЈА И ПРАКСА ПРЕВОЂЕЊА У НАСТАВИ СРПСКОГ ЈЕЗИКА КАО СТРАНОГ (НА ОСНОВУ ОБУКЕ НА УНИВЕРЗИТЕТУ У ПЛОВДИВУ)

*У раду ће се анализирати место предмета превођења у настави српскохрватског језика на Универзитету у Пловдиву. Најлакше се неопходност учења превођења заједно са другим теоријским дисциплинама. Истаћи ће се, иако ће, и однос између практичних вежбања (језичких) и превођења, а у вези са тим ће се указати на типичне грешке које студенти праве када преводе са једног на други, врло сродан језик.*

*Кључне речи: теорија и пракса превођења, блискосродни словенски језици, бугарски језик, српски језик, језичке трансформације.*

На универзитету у Пловдиву сербокroatистика је релативно нова струка. Пре десет година у оквиру славистичких студија је почела обука студената који током десет семестара уче практички и теоретски српскохрватски језик, као и друге филолошке дисциплине. Прве кораке сербокroatистика у Пловдиву је учинила помоћу Међународног славистичког центра у Београду и посебно његовог тадашњег директора проф. Боже Ђорића.

На Филолошком факултету у Пловдиву теорија превођења је наставни предмет који студенти славистике уче у току шестог семестра своје обуке. Сваки смер, односно полонистика, бохемистика, сербокroatистика, има посебан програм који је везан за специфичности одговарајућег словенског језика. У току једног семестра (30 академских часова) студенти упознају различите аспекте лингвистике превођења – семантику, прагматику, стилистику, норму, моделирање превода. Основни појмови теорије превођења се објашњавају и илуструју бројним примерима из преводилачке праксе два језика – бугарског и српског. Посебно се наглашава специфичност језичких трансформација приликом превођења између два блискосродна језика. Предмет изучавања су све врсте превођења, а акценат је на уметничким текстовима.

Није случајно да је учење овог предмета ситуирано у шестом семестру обуке. Настава почива на практичним знањима српског језика али и на паралелним курсевима из теоретске описне граматике савременог српског и бугарског језика.

Превођење је сложена и комплексна људска делатност (Комисаров 2002:23) која тражи не само одлично познавање оба језика – оригиналног и преводног, већ темељна знања у домену културе, историје, социјалне праксе двају народа – носилаца одговарајућих језика. Потребна је и компетентност у различитим областима људског знања. Развита савременог друштва и активирање контаката међу људима на свим нивоима траже све више и што боље припремљене стручњаке – преводиоце који треба да буду компетентни посредници у комуникацији. Специфичност усменог превођења тражи и васпитавање одређених физичких, психичких и интелектуалних особина код студената.

Усвајање теорије превођења се темељи на пракси и због тога практична обука студената почиње још на првим часовима из српског језика. У том смислу, могућа је аналогија између развитка мишљења о превођењу на историјском плану и етапа кроз које пролази обука студената. Познато је да је за најранији период преводилачке делатности карактеристичан буквалан превод који тражи превођење од речи до речи. Ширењем преводилачке праксе и на лепу књижевност постепено се прелази на другу врсту превођења чија је суштина да се у превод пренесе најопштији смисао оригинала. Развита друштва поставља нове захтеве превођењу – да се сачува самобитност изворног текста а да се његова форма и садржај предају максимално тачно с обзиром на особине преводног језика. На тај начин почетком 18. века се појављује тзв. адекватни превод који је карактеристичан и за наше доба (Људсканов 1967:20–26).

Учинила сам ову историјску дигресију јер мислим да практична обука из превођења студената пролази кроз сличне етапе. Буквално превођење је везано за почетну фазу учења језика, када је основни захтев исправност и правилност преношења језичких средстава из једног језика у други. Следећа етапа је схватање смисла приликом читања жанровски и стилистички различитих текстова, док је достизање максималне адекватности циљ рада у завршним фазама обуке.

Теорија превођења уопштава различита схватања истраживача о суштини превођења, о етапама овог процеса (Ликоманова 2002:32–36). Скоро сви се слажу о томе да се у превођењу уочавају две фазе – анализа оригиналног текста када се он проучава, разуме и усваја, и синтеза – када се компоненте изворног текста предају средствима преводног језика. Користим ово веома уопштено и стога тога не сасвим тачно опредељење само да бих пробала да систематизирам грешке које се уочавају у току обуке.

Проблеми превођења у процесу раумевања изворног текста су различитог типа у зависности од степена усвајања изворног језика. У почетној фази обуке грешке су проузроковане недовољним усвајањем граматичке структуре српског језика, тј. неправилно се схвата значај и употреба падежних

облика. У другим случајевима грешке су услед недостатка фонских знања и недовољне опште културе студената.

Примери су из зборника кратких прича „Ако је то љубав“ Михајла Пантића (Пантић 2003), којег су студенти завршних година превели на часовима и као самосталан задатак. На пример:

ср. **Једва некако смо се пробали до Ферихеђа.**

б. *Едва се добрахме до Ферихеђа.* (уместо *Ферихед*, како гласи примљена у бугарском језику транскрипција имена аеродрома крај Будимпеште). Озбиљнија грешка је да студент није схватио да је финално а генитивни наставак, а облик у номинативу је **Ферихеђ**.

Сличног типа је и грешка у примеру:

ср. ... у самопослузи великој као авионски хангар, између **гондола са робом**, видео Татарина.

б. ... в *суйермаркеџа, ѿлям кайо самолешен ханџар, между ѿгондолише с роби видях џаџарин.* (уместо ... в *суйермаркеџа, ѿлям кайо самолешен ханџар, между сџелажџише със сџока видях џаџарин.* / ... в *ѿлемия кайо самолешен ханџар маџазин на самообслужване, между ѿгондолише със сџока видях џаџарин.*)

Овде је српски облик **робом** схваћен као инструментал од именице м. р. **роб** уместо од именице ж. р. **роба**.

Део грешака се јављају услед специфичних односа у лексичком систему језика изворника везане за полисемију, хомонимију, паронимију (Маројевић 1989:13).

ср. ... **усуђујем се да то кажем...**

б. ... *обвинявам се, че ѿ казвам* (уместо ... *осмелявам се да ѿ кажа...*)

Грешка је да нису уочени српски пароними **осудити** 'осъдя' и **усудити** (се) 'осмелявам се, дрзвам'.

У процесу превођења између два блискосродна језика највише проблема ствара тзв. међујезичка хомонимија. Међујезички хомоними су речи двају језика које се на исти начин или врло слично пишу и/или изговарају, а семантички се не подударају (Маројевић 1989:22).

Ако се текст чита пажљиво и одговарајућа реч се схвата у ширем контексту, „замке“ међујезичке хомонимије лако могу бити уочене. Али долази се и до оваквих примера:

ср. **Исто се десило и последњи пут, када сам свратио тек колико да обиђем брата.**

б. *Същѿо се случи и ѿоследния ѿџи, коѿѿо се вџрнах, колкоѿо да обидя браѿи ми.* (уместо *Същѿо се случи и ѿоследния ѿџи, коѿѿо се обидѿх, само колкоѿо да навесѿя браѿи си.*)

Овде је српски глаголски облик **сам свратио** преведен као *се вџрнах* 'сам се вратио', што није међујезички хомоним, док је облик **обиђем** преведен као *обидя* 'увредити' случај међујезичке хомонимије.

ср. Ја само ћутим и гледам се у огледалу. То је лице средовечног мушкарца.

б. *Аз само се чудя и се гледам в оіледалоію. Това е лицето на средновековен мъж. (уместо *Аз само мълча и се гледам в оіледалоію. Това е лицето на мъж на средна възраст.)**

Овде су међујезички хомоними ћутим и чудя се 'чудити се' и средовечан и средновековен 'средновекован'.

Тешкоће у другој фази превођења, када се компоненте изворног текста предају средствима преводног језика, везане су за асиметрију у граматичкој структури двају језика.

Могућа размимоилажења у граматичкој структури било која два језика могу се сврстати у три основна типа. 1. У изворном језику постоје елементи који немају своје формално-граматичке парњаке у преводном језику; 2. У преводном језику постоје елементи који немају своје формално-граматичке парњаке у изворном језику; 3. У преводном језику постоје елементи који одговарају елементима у изворном језику, али се разликују по свом значењу, функцији и фреквентности (Васева 1980:150).

Асиметрија између два блискородна језика, о којима је реч, је везана пре свега за синтетизам у српској и аналитизам у бугарској граматичкој структури, као и за разлике у глаголском систему двају језика. Приликом превођења српских падежних конструкција у преводном (бугарском) тексту се гомилају предлози, што тражи коришћење тзв. преводилачких трансформација. Преводилачке трансформације су својеврсна преиначавања граматичке (морфолошке, лексичке и синтаксичке) структуре чиме се тражи да се за оно што се са једног језика на други не може превести директно, обезбеди извесна надокнада посредно (Сибиновић 1990:107), нпр.

ср. Видела сам га на савету родитеља, седео је на другом крају сале за седнице.

б1. *Видях го на съвета на родителіиѣ, седеше на другія край на залата за заседания.*

б2. *Видях го на съвешаніиѣ на родителскія комишійѣ, седеше в другія край на заседателната зала.*

Преводилачке трансформације су обавезне и у случајевима када у изворном језику постоје облици који немају корелат у преводном језику. Као пример можемо да наведемо облике за множину именица, заменица и придева ж. р., такође и облике бројева на -ица у српском језику, нпр.

ср. Не могу да поднесем ту идиотску реченицу да су све оне исте.

б. *Не мога да понаса идиотскоію изречение, че всички жени са еднакви.*

Овде је заменички облик оне преведен именицом жени јер су у бугарском множински облици личне заменице исти за сва три рода. Сличан је проблем и у следећем примеру:

ср. Болесници и болеснице су шетали ходником.

б1. *Болниіѣ мъже и жени се разхождаха по коридора.*

б2. *Пациентіиѣ и пациенткиѣ се разхождаха по коридора.*

ср. ... и онда су њих двојница ... лагано одгурали аутомобил на споредни пут.

б. ... и шоава двамата мъже ... полека избутиаха авіомобила на спирничния път.

Овде је конкретизација у преводу двамата мъже обавезна јер бугарски облик двамата одговара српским облицима двоје и двојница.

Други тип асиметрије у граматичкој структури српског и бугарског језика можемо да илуструјемо на примерима коришћења одређеног члана и облика приказаног стања (imperceptiv, commentativ) у бугарском.

Превођење на бугарски, тј. на матерњи језик, не задаје тешкоће приликом коришћења одређеног члана:

ср. ... ниско сунце стајало је непомично на хоризонту...

б. ... нискоію слънце стоеше неподвижно на хоризонтта...

Проблем може да буде превођење наслова, када одређени или несдређени облик носи смисаону разлику, на пример:

ср. Ако је то љубав/ б. *Ако шоа е любов(та)*

ср. Међу зверима/ б. *Сред зверове(ше)*

ср. Жена у мушким ципелама/ б. *Жена(та) с мъжки(ше) обувки*

Коришћење облика приказаног стања у бугарском језику је увек условљено контекстом. Као индикатор за његову могућу употребу би могли да служе нека специфична значења аориста или одређена лексичка средства у српском језику:

ср. Када је имала тринаест година, у сну јој се јавио неки средовечан човек ... и рекао јој: удаћеш се за онога коме обориш руку. И чим јој непознати то рече, она се пробуди и одлучи ...

б. *Когаію била тринаестію годишна, на сн и се јави някакъв човек на средна възраст ... и и казал: ще се омъжиш за онзи, чия ію ръка усіееш да надвиеш. И щом непознатия и казал шоа, та се събудила и решила ...*

Овде су облици приказаног стања у бугарском функционални еквиваленти српских облика перфекта, крњег перфекта и аориста.

Трећи тип асиметрије у граматичкој структури бугарског и српског језика обухвата случајеве када у оба језика постоје формално исти елементи, али се они разликују по свом значењу, функцији и фреквентности. Бројни су примери облика перфекта у српском, који у бугарском имају различите функционалне еквиваленте. Познато је да српском перфекту у бугарском језику формално одговара прошло неодређено време, али је његов функционални еквивалент прошло свршено време, односно аорист. У преводним

текстовима се користе и друга глаголска времена као корелати српског перфекта, на пример:

ср. Прво је оставила њега, чини ми се да сам га једном срео у аутобусу, никада га раније нисам видео, али сам знао да је то он, знао сам.

б. Прво остави нејо, стирува ми се, че веднџ ѿ срећнах в автйбуса, никоја йо-рано не бях ѿ виджал, но знаех, че е йой, знаех.

У овом примеру српски перфект има своје функционалне еквиваленте у бугарском преводу изражене облицима глагола у аористу, плусквамперфекту и имперфекту.

На основу овога могли бисмо да формулишемо неколико закључака. Теорија превођења је важан део обуке студената на филолошким факултетима. Овај наставни предмет треба да се предаје заједно с другим теоретским предметима као што су теоретски курсеви матерњег и страног језика. На тај начин студенти би могли да добију добар увид у граматичке структуре двају језика, што је веома корисно за њихову будућу преводилачку делатност.

Теорија превођења треба да буде у блиској вези и с предметима које дају екстралингвистичку информацију о народу и земљи чији се језик учи. На тај начин се шире фонска знања студената, а она су обавезна за адекватан превод.

Изучавање теорије превођења треба да иде напоредо с праксом, схваћено у најширем смислу. Овде се сврставају практичке вежбе из одговарајућег страног језика, које дају комплексна знања како страног, тако и матерњег језика, граде језичку компетентност у свим стиловима и употребама језика. Требало би да буде нарочито јака веза између теорије и праксе превођења. Стварање умећа и навика за коришћење речника, приручника, интернета; превођење и редиговање жанровски разноврсних текстова; усвајање различитих техника и врста превођења – све то би требало да нађе место на малобројним практичким часовима из превођења. Због тога елементи преводилачке праксе треба да се укључују и на другим часовима страног језика.

Релативно нов и интересантан начин усавршавања знања и умеће у превођењу је стварање тзв. Преводилачке радионице (б. Преводаческо ателие). На тај начин студенти на Филолошком факултету у Пловдиву, који имају интересовање за превођењем претежно лепе књижевности могу да раде додатно. Неки од студентских превода су већ објављени у часописима „Литературни балкани“ и „Словенски дијалози“. Припремљена је за штампу као двојезично издање збирка кратких прича „Ако је то љубав“ Михајла Пантића.

Само комплексан приступ обуци студената, у којој је теорија и пракса превођења битан део, могао би да обезбеди врсне стучњаке у домену превођења.

## ЛИТЕРАТУРА

- Васева (1980). Васева, И. *Теория и ѱрактика ѱеревода*. Софија: Наука и искуство.
- Комисаров (2002). Комисаров, В. Н. *Современное ѱереводоование*. Москва: ЭТС.
- Ликоманова (2002). Ликоманова, И. *Преводџѳи между ѱеорияѳи и ѱрактикаѳи*. Софија: Св. Климент Охридски.
- Људсканов (1967). Људсканов, А. *Превеџсгаѳи човеѳѳи и машинаѳи*. Софија: Наука и искуство.
- Маројевић (1989). Маројевић, Р. *Линѳисѳика и ѳоѳѳика ѱревођења*. Београд: Научна књига.
- Пантић (2003). Пантић, М. *Ако је ѳо ѳубав*. Београд: Стубови културе.
- Сибиновић (1990). Сибиновић, М. *Нови ориѳнал. Увод у ѱревођење*. Београд.

*Nichka Becheva*

### THE THEORY AND PRACTICE OF TRANSLATION IN TEACHING IN THE SERBIAN LANGUAGE AS A FOREIGN ONE (On the Basis of the Instruction in the Plovdiv University)

#### Summary

The place of the theory of translation as a subject in teaching students in Serbo-Croatian Language is analyzed in the text. The necessity of learning in parallel with other theoretical disciplines is pointed out. The causal relationship between the practical training of language and the translation process is indicated too.

The principal types of slips, which the students make, when they interpret the texts of the two very near languages, are pointed. The omissions are systematically arranged for the two phases of translating: comprehending the meaning of the original text and exposing it with the means of translation language.

*Key words:* theory and practice of translation, kindred Slavonic languages, Bulgarian language, Serbian language, linguistic transformations.

Свешлана Ситићчевић

УДК 811.163.41'243(450)

Факултет за стране језике и књижевности,

378.14:811.163.41(450)

Бари

37.014.3(450)

## СРПСКИ У ИТАЛИЈИ

*Рад се бави номинацијом српског језика на катедрама за српски (и хрватски) језик и књижевност у Италији. Указује такође на измењен положај српског језика у овој земљи после распада бивше Југославије, на смањени број лектората и на неадекватан утицај који је реформа универзитета овде спроведена према Болонској конвенцији имала на студије изв. малог језика уопште, па и на српски. Предлаже низ неопходних мера које би држава, њена министарства, САНУ, Универзитет, Институт, итд, требало да предузму у циљу побољшања статуса српског језика на иностранним катедрама.*

*Кључне речи: славистика, србистика, србокроатистика, лекторат, болонски процес, новишокавски, српски, хрватски, босански, бошњачки, црногорски, „Србија“.*

Почнимо питањем, можда необичним: Како се зове српски језик у Италији? Видећемо одмах да одговор на њега и није тешко дати, али да он отвара истовремено сложена прича у разним правцима: књижевноисторијском, лингвистичком, историјском и политичком. Причу чији крај још увек не знамо.

И данас, као и пре једног и по столећа, српски се у Италији помиње увек са хрватским заједно, било као српскохрватски (са или без црте између), било као српски и хрватски (*serbocroato, serbo-croato, serbo e croato*). Чезаре Канту, велико име у породици интелектуалаца која је изнедрила и извела најважније идеје италијанског националног препорода, средином 19. века у својој *Универзалној историји*, у оном делу где говори о *Историји нација*, пишући о књижевности у Срба, помиње први пут српски језик, као „један од најумилнијих и најмелодиознијих“ европских језика. Од тада до наших дана, у италијанској књижевности историографији, у зависности од књижевних раздобља, тече и различито именовање српског језика: *илирски, словенски, народни, српски, српскохрватски, српски или хрватски*. А када је реч о књижевном језику и: *старословенски, црквенословенски, српкословенски и славеносрпски*. Италијанска књижевна историографија која се бавила српском књижевношћу и, неизбежно, српским језиком, допушта нам да изведемо синусоиду о ставовима према књижевним и језичким питањима у простору српских и хрватских, а потом југословенских земаља и да у грубим цртама изведемо закључак да је она углавном пратила политичке ставове италијанске државе. У периоду после Другог светског рата, када проучавање срп-

ске књижевности и језика постаје пре свега универзитетска дисциплина и нема више пропагандно културолошко-политички карактер, који јој је био својствен у ранијим периодима, учвршћује се став о заједничком српско-хрватском језику Срба и Хрвата, поготово после доношења одлуке о заједничкој југословенској држави. У својој историји ова два народа, вели један од најугледнијих италијанских слависта, Санта Грачоти, „имали су у суштини заједнички језик“ („una lingua sostanzialmente comune“) и овакав став, уз указивање на различите дијалекте овога језика, углавном је био заступљен међу италијанским славистима, то јест, србкороатистима. До скоро.

Иако на италијанским универзитетима још увек није дошло до званичног одвајања српских и хрватских катедара, већ је задржан углавном свуда исти назив (са неким варијантама), (Lingua e Letteratura serba e croata), с тим да се језик може именовати и као serbo-croato (са или без црте), или као два језика (lingua serba e croata), што подразумева два одвојена лектората у оквиру једне катедре, у последње две године све су присутнији покушаји да се на овом плану уведе „више реда“, пошто се у међувремену појавио и нови/стари језик, бошњачки, или босански, (негдашњи српскохрватски, хрватскохрватски), а куца на врата и црногорски, то јест, монтенегрински, како би то у Италији желели они који изводе име језика према имену новонастале државе. Ако изузмемо појединачне иницијативе неких хрватских лектора и њима склоних италијанских слависта (на пример предлог Морпурго–Лубиана на српско-хрватској катедри у Фиренци) да се у Италији изврши измена уобичајеног и прихваћеног редоследа у називу заједничког језика, српскохрватски у хрватскохрватски – разлог би био што се у абecedном редоследу х налази испред с – први озбиљнији покушај у том правцу, који је добио и одређену подршку италијанског славистичког друштва, може се сматрати *Предлог за Форум о лингвистичкој ситуацији на подручјима неопштокавских стандарда (бившеј српско-хрватској и хрватско-српској језика)*, скраћено *Форум*. Овај предлог разаслат је путем електронске поште почетком 2006. године, не само италијанским славистима, то јест, србкороатистима, већ и познатим лингвистима у Србији, Хрватској, Босни и шире. У виду упитника који у преамбули утврђује да је једна од последица распада Југославије (СФРЈ) разбијање језичког јединства народа са новоштокавским стандардима и да већ дуже од 15 година уместо јединственог језика с регионалним варијантама, међународна заједница признаје различите стандарде, чији се називи подударују с називима одговарајућих етничких заједница: по абecedном реду то су босански, хрватски, српски (могућ је и четврти, када /ако/ се Црна Гора одвоји од Србије), формулисано је пет питања која би „лаичкој публици представила сучељавање различитих тумачења повјесно-лингвистичких процеса која су разрадили стручњаци различитих националности и западно-европски интелектуалци“. Према нашим сазнањима, са одговорима које је електронском поштом на овај упитник упутило петнаестак учесника

из разних крајева света, пошавши од „строго лингвистичких позиција до нескривено политичких“, биће могућно упознати се у „Славистичким студијама“, ревији on-line Друштва италијанских слависта (ASI) до краја 2006, када је предвиђено њено излагање. Међутим, може се већ сада претпоставити да ни после ових у *Форуму* изнесених и сучељених ставова неће бити много јасније какав став треба да заузме италијанска славистика и да ли ће га уопште заузети. Да ли ће и у оквиру ове стручне организације италијанских слависта, чији су бројни чланови из словенских, католичких и православнох земаља (у последње време може се уочити, на пример, приметан прилив из Пољске), доћи до подвајања по линији католичко-православној и лобирања у овим двома групацијама? Да ли ће тренутна ситуација на славистичким катедрама у Италији пресудити о називу језика, као што је увелико утицала на избор лектора, за српски, то јест, хрватски језик? Сигурно је једно: за разрешење овог питања биће одлучујући политички разлог да не кажемо државни, а још више, економски. Наиме, без обзира на уговоре које италијанска држава потписује са државама бивше Југославије о међусобној сарадњи, који би требало да удовоље обема странама (тако је Италија и званично, потписаним уговором, пре неколико година признала одвајање хрватске катедре, то јест, књижевности и језика, од српске и тако удовољила експлицитном захтеву хрватске државе), бројни италијански универзитети, у ситуацији скоро потпуне регионализације свога буџета и приступања Болоњском процесу, приметног смањивања издатака намењених образовању у целини, па и универзитету, наћи ће најбезболније решење у задржавању status-a quo у погледу именовања језика на својим славистичким катедрама. Заправо, као што су то до сада чинили, задржавању заједничког имена *serbo-croato*, то јест, *serbocroato*, без размака и препуштању случају (или намери) хоће ли се језик, који је за њих, баш као и за целу међународну заједницу исти, звати српски, хрватски, бошњачки или црногорски. Могло би се, такође, претпоставити да ће неку улогу у овоме имати непосредна граница, копнена или морска са новим државама створеним од негдашње Југославије као и самостално економско и културно повезивање италијанских регија са њима.

Погледајмо како данас изгледа мапа славистичких катедара у Италији коју је за ову годину понудило горе поменуто друштво италијанских слависта. Славистичке катедре заступљене су на 39 универзитетских центара, од Аквиле до Витерба. Најбројније су катедре руског језика и књижевности, које су заступљене на свим овим универзитетима. По бројности, следе катедре пољског, чешког (најчешће заједно са словачким) бугарског (ове последње су у опадању) и украјинског. Што се пак тиче језика са подручја негдашње Југославије, словеначки је заступљен на универзитетима у Напуљу, Падови, Трсту, Удинама, а македонски само у Напуљу. Катедре за српски и хрватски (или српскохрватски) језик и књижевност постоје у Барију,



Пескари, Фиренци, Ђенови, Напуљу, Падови, Риму, Торину Трсту, Удинама, Венецији.<sup>1</sup> По бројности, дакле, оне су на трећем месту, одмах иза руских и пољских. Занимљиво је да их нема на два универзитета у Милану, у зони највеће српске дијаспоре данас, на којима су иначе заступљене искључиво русистика и полонистика. Међутим, овако добра позиција србкохрватистике не значи истовремено и добру позицију српског језика и књижевности данас у Италији.

Наиме, пре распада Југославије, српскохрватски лекторати су били поређивани по тзв. кључу негдашњих чланица југословенске федерације, то јест, назменично. Ситуација се драстично променила на штету српског језика у последњој деценији прошлог века. Рат, санкције, велики прилив избеглица у Италију са зараћених територија, међународна политика која је кажњавајући режим Слободана Милошевића кажњавала и српски народ уопште, па и његове лекторате. Крајем деведесетих година постојао је у Италији само један српски лекторат (лектор на размени, црногорски кадар) и то у Барију, док се истовремено хрватски учио на осам славистичких катедара. Српски лекторат (ијекавска варијанта) у Риму покривао је и покрива лектор из Босне и Херцеговине, стално настањен у Риму, са статусом избеглог лица. Данас је ситуација нешто боља: поред Барија, где имамо и шефа катедре из Србије и лекторат који негује екавску варијанту српског језика, појачање смо добили у Торину где језик и књижевност предаје асистент пореклом из Србије. У Пескари, пак, постоји само хрватски лекторат и предмет који се зове „*Mediazione linguistica: BCS*“, у преводу, „Лингвистичко посредовање: БХС“ који држи професор под уговором из хрватског говорног подручја. Асистент, чији је матерњи језик српски покрива само предмет „превођење са италијанског на српскохрватски“ и допунску наставу ћирилице коју хрватски лектор не држи. На универзитету у Венецији у оквиру српскохрватске катедре, постоји само српски лекторат и предаје се екавска варијанта. У Напуљу, пак, стално је запослен хрватски лектор, а ћирилица се предаје само у допунској настави коју држи предметни наставник. И то је све. На свим осталим катедрама српско-хрватски, то јест, српски и хрватски предају хрватски лектори, на размени или у сталном радном односу у Италији. Што у суштини значи да се на свим осталим такованим српскохрватским катедрама предаје **искључиво хрватски**, изузев Рима, где је заступљена босанска варијанта српског језика. Посебно је занимљиво да на универзитету у Трсту, на катедри чији је шеф негдашњи професор београдског универзитета, не постоји српски лекторат, већ се под српско-хрватским

предаје искључиво хрватски, иако је по бројности сарадника и предавача за ову материју ова катедра на убедљивом првом месту у Италији. Универзитет у Трсту је, дакле, упркос традиционалном постојању српске општине и српске дијаспоре, избрисао српски језик из своје наставе, иако је Одељење за међународну сарадњу нашег Министарства просвете уложило не мале напоре да се ту реализује предвиђено место српског лектора на размени.

Каква је даља перспектива српског језика у Италији? У овоме тренутку тешко је проценити. Може се, међутим, с dobrим разлозима веровати да ће се одржати и опстати у Торину и Пескари, судећи по релативно млађим наставничким кадровима који су егзистенцијално и породично везани за ова места. Што се пак тиче лектората у Барију, он је био и сада је под великим притиском Хрватске, а последњих година и Црне Горе, да се доведу лекторски кадрови из ових земаља. Што значи – да се предаје хрватски, то јест, црногорски језик. Међутим, за сада су мали изгледи да се тако нешто догоди. Из ове и овакве перспективе произилази да од одлуке сваког појединачног италијанског универзитета зависи да ли ће узети српског, хрватског, босанског, црногорског лектора, а следствено томе, и под којим ће се именом предавати досадашњи српскохрватски, то јест српски језик. Пара нема нити ће бити за све његове варијанте, те ће се у избору политички различитог а лингвистички истог језика, одлучивати или политички разлог, или пак личне склоности и наклоности италијанских професора србкохрватиста и шире, слависта. Сигурно је, међутим, да ће међу најређим бити они универзитети који ће се одредити за све варијанте некада истог језика, докле год они ту различитост треба да финансирају. Уколико то преузму неке од новонасталих држава, чему се треба надати, препреке нема за БС(Ц)Х „медијације“ на свим италијанским славистичким катедрама. У овом тренутку српски језик је затеченом и створеном ситуацијом, у потпуној дефанзиви пред хрватским и уколико се не уложе напори да се ситуација превазиђе за бојати се да ће бити доведен у незавидну позицију и према осталим новоствореним језицима на територији бивше Југославије.

На судбину српског у Италији утицала је и још увек утиче реформа универзитета коју је Италија спровела у складу са Болоњском декларацијом. Ушавши вероватно међу првима у болоњски процес, Италија је, на брзину применила нову шему „3 плус 2 плус 3“, и своје факултете претворила у више школе. Говорим, пре свега, о филолошким факултетима који су сваки на свој начин, уводећи принцип различитих *курукулума*, од којих су неки требало да воде у смеру негдашњих филолошких студија (дидактика, превођење), док су други били усмерени ка тзв. туристичком и језичком посредовању у ЕУ. Могућност брзе дипломе и звучност нових усмерења имали су за последицу огроман одлив новоуписаних студената ка овим, условно речено, практичним усмерењима која диктира тржиште рада. У њима су језици Уније били обавезни, поред италијанског до којег се у Италији, с правом,

<sup>1</sup> Универзитет у Болоњи у оквиру свог истуреног лингвистичког центра у Форлију (CLIRIO MIRESS) у сарадњи са Вишом школом за тумаче и преводнице (SSLiMIT) организује повремено курсеве словенских језика, пољског, словачког и српско-хрватско-босанског, али они немају карактер сталне катедре или лектората, те их зато нисмо ни уврстили у свој попис.

веома много држи, па је безмало важнији од сваког страног језика који се студира, и постоји као обавезни предмет на свим групама у разним видовима: од језика, историје језика, књижевности, плотоидијатике, до примењене лингвистике и социолингвистике. Тако је за остале језике ван Уније остало веома мало простора. За њихове књижевности, историје, историје цивилизација, још мање. Они су углавном бирани као помоћни предмети. Речит је пример Факултета за стране језике и књижевности у Барију где се ове године уписало укупно око 700 студената, и безмало сви на енглески, потом следе, према броју уписаних, немачки и француски, шпански и португалски. Десети део од овога броја изабрао је ове године да студира и руски као трећи језик, ретко као први или други, што у пракси значи само две године. Потом следи српскохрватски са око двадесетак уписаних студената. Остали језици, пољски, бугарски, румунски, грчки, албански, заједно са српским, не прелазе заједно број уписаних на руски, то јест, ни десети део оних који су узели енглески као први или други језик. При томе, катедра српскохрватског у Барију следи за једну до највећих у Италији, по броју студената. Брзоплетост и неприпремљеност за реформу универзитета спроведену на филолошким факултетима у Италији већ плаћају генерације студената који после трогодишњих студија не знају шта са том дипломом да раде. Реформу су најскупље платили тзв. мали језици, у које се убраја и руски, дакле, поред осталих и цела славистика. И међу њима и српски. Интересовање студената се дакле у огромном проценту окренуло великим, светским језицима ЕУ, а другима је преостало да се задовоље статусом допунских језика. Тако су у суштини укинута славистичке студије и, на изврстан начин, укинута и могућност да се у тим дисциплинама негују професорски и научни кадрови. Специјалистичке студије које би требало да буду осмишљене у том смеру, чак и када би и биле добро организоване, што није случај, барем на универзитетима у чији рад имам увид, не би могле толике и такве празнине да попуне и надокнаде. Уколико бисмо хтели да сумирамо своје виђење спроведених реформи на факултетима за стране језике и књижевности у Италији у складу са болоњским процесом, закључак би био: хаос и потпуни промашај. Универзитет је овом случају скупо платио цену глобализације и тржишног пословања, јер је прихватајући да производи „полуфабрикату“ за непосредне захтеве тржишта Уније, разорио своју суштину, а генерације својих студената дезоријентисао и жртвовао.

Ако све наведене разлоге за лош положај српског језика у Италији сврстамо у ред оних на које нисмо могли да утичемо, посебна пажња мора бити посвећена одговору на питање шта нам је чинити да српски ускоро не нестане потпуно са италијанске славистичке мапе, опстајући само номинално, у синтагми српскохрватски, или никако. Шта је то што би наша држава, наша министарства, наше националне културне институције, заједно и појединач-

но, требало да учине са своје стране да ову негативну тенденцију зауставе и промене.

Поменули смо већ штету коју су нанели српским лекторатима у Италији распад југословенске државе, рат, економске и културне санкције наметнуте Србији. Географска близина Италије имала је можда за специфичну последицу да су се упражњени лекторати и катедре попуњавали избеглим лицима било из Босне и Херцеговине, било из Хрватске, коју се многи интелектуалци напустили због близине ратишта или Туђмановог режима. Случај са римским универзитетом La Sapienza у том погледу је парадигматичан: и шеф српскохрватске катедре Предраг Матвејевић и лектор српског језика из Сарајева, су политички азиланти. Туђманова Хрватска, међутим, спровела је после 1991. годину праву културну револуцију која је захватила све хрватске лекторате у свету, па и у Италији. Тамо где није било друге могућности, то јест могућности размене лектора, они су се попуњавали лекторима које је плаћала сама хрватска држава. Почетком 2000 године, у Италији је Хрватска имала осам лектората, пет је самофинансирала, а три је имала на размени. Дакле, готово да није било ниједне српскохрватистичке катедре где није било хрватског лектората. Да не говоримо о непрекидној помоћи коју је пружала својим лекторатима у потребним уџбеницима, училима, дидактичком материјалу, штампани, разноврсној понуди за учење хрватског језика као страног, од Загреба до Дубровника. Амбасадор Хрватске у Риму 2002. године посетио је Ректорат Универзитета у Барију уручивши књиге као поклон катедри која је у то време није имала ни хрватског лектора. То је била прилика да затражи од италијанске стране да се и овде српски лекторат замени или допуни хрватским, који би плаћала италијанска страна. Наш тадашњи амбасадор у Риму, црногорски кадар (?) Миодраг Лекић, за две године колико је био на том месту у свом последњем мандату, никада није у својим бројним проласцима кроз Бари, пут Црне Горе, свратио да посети у то доба једину српску катедру у Италији. О било каквој помоћи наше амбасаде у Риму и да не говоримо. Српска држава ни после 2000. године није потражила начин да помогне својим лекторатима; напротив, укинувши на самом почетку своје власти негдашњи Завод за међународну просветну, научну и техничку сарадњу, ДОС је њихов рад још више отежао. Додајмо томе да ни до данас није потписана конвенција са Италијом у којој би се, између осталог, регулисао и положај и број лектората на размени. Посао није потпуно стао захваљујући само ентузијазму појединаца из негдашњег Завода, сада пресељених у Министарство просвете, у Одељење за међународну сарадњу. Што се, пак, тиче самих српских лектората, они су препуштени сами себи, личној сналажљивости самих лектора, што нужно води не само у извесну произвољност у одбиру дидактичког материјала, већ и у њихову ограниченост и оскудност.

Последњи је тренутак, барем када је судбина српског језика у Италији у питању, а уверења сам да не би шкодило ни када су у питању друге земље, да се сачини нека врста акционог плана за помоћ нашим лекторатима у свету који би био део једног широко замишљеног и добро осмишљеног програма српске културне промоције у иностранству. У том смислу могли би се формулисати и следећи захтеви:

- ◆ Српска држава мора настојати да се у што краћем року потпише билатерални уговор о културној сарадњи са Италијом и са свим другим земљама, поготово оним из Уније, са којима то још није учињено и да настоји да добије што већи број лектора на размени.
- ◆ Српска дипломатска представништва требало би у највећој мери и у оквиру својих права и могућности да помогну раду лектората. Ту пре свега имам у виду дугу и замршену процедуру добијања радне дозволе и боравишног листа за држављане ван ЕУ, прави ход по мукама који наш лектор на размени мора да преживи. Такође, коришћење дипломатске поште за достављање књига и осталог дидактичког материјала, као и сваке друге помоћи у погледу културне размене, гостовања професора, писаца, уметника, и сл.
- ◆ Српска држава би требало да начини дугорочну стратегију отварања српских лектората у иностранству, где је могуће и српских катедара, одсека, или српских студија, а првенствено у ЕУ, и њиховог финансирања, било из сопствених средстава, било на бази реципроцитета. То би било значајно улагање за афирмацију српске културе у свету, а тамо где има и српске мањине или иселјеничке заједнице, и за очување њиховог идентитета. То би био и један од најбољих начин да се дуго урушавана и урушена слика Србије и српског народа у иностранству поправи.
- ◆ Српска држава би требало најхитније да оснује (што је чини се и дужна) Агенцију која би поново преузела, централизовала, проширила и усмеравала сарадњу са нашим лекторатима у свету, што је некада обављао Завод за међународну просветну, научну, и техничку сарадњу. Што у пракси значи да се на универзитете у иностранству шаљу добри лектори (или професори), да се шаљу књиге, приручници и потребна опрема. Да се подстиче израда неопходних приручника за историју српског народа, књижевности, културе и цивилизације, који су у потпуном дефициту последњих петнаестак година и да се они објаве барем на важнијим језицима ЕУ. Да се на том послу развије корисна сарадња са одговарајућим центрима културе страних држава у нашој земљи. Да се помажу инострани слависти који негују наставу српског језика, књижевности и културе. Да се помаже размена студената и професора и објављивање уџбеника на важнијим европским језицима (граматике, историја српског народа или српске

- књижевности, и сл). Да се помажу све иницијативе које иду у том смеру (попут МСЦ-а, Азбукума, језичких летњих колонија, приватних школи и сл.) и да се врши њихова стална координација.
- ◆ Српске институције културе (САНУ, Матица српска, универзитети, институти) требало би да поведу озбиљан разговор о положају (статусу) српског језика и писма у новонасталој ситуацији разбијања језичког јединства на територији негдашње југословенске државе; да заузму јединствени став спрема званично усвојеног и објављеног става Хрватске академије знаности и умјетности (*Изјава о њоложају хрватског језика* из 2005. године) и хрватске државе. Језичка аргументација предуслов је правној само утолико што треба одговорити на питање да ли је српски језик посебан језик, различит од хрватског, или од бошњачког, или од црногорског и да ли је језик Срба у Босни и Херцеговини исти као и у Републици Србији. Може ли се опште прихватити „босански“ као име за језик свих који живе у Босни и Херцеговини, укидајући тако право Србима и Хрватима да језик којим говоре именују српским, то јест, хрватским. Највише српске научне и културне институције, дакле, морају послати јасну поруку какав став треба да заступају у погледу номинације језика и његове једнакости или неједнакости са хрватским и осталим изведеним језицима, и то не само наши лектори у иностранству, већ и сви слависти, то јест, србисти страници.
  - ◆ Филолошки факултет, посебно Катедра за српски језик и Центар за српски као страни језик, уз помоћ ресорног министарства или будуће Агенције, требало би да омогуће и организују обучавање лектора који би предавали српски језик на иностраним славистичким факултетима, било на својим катедрама за стране језике, било на посебним течајевима, где би се стекло и нужно познавање језика земље у коју се лектор шаље.
  - ◆ Било би пожељно да се барем једном годишње организују стручни семинари како за лекторе у припреми, тако и за лекторе који су већ на раду, где би се укрстила искуства и реализовала нужна припрема за рад у различитим језичким срединама.
  - ◆ Скупове попут овог, који би били посвећени учењу српског језика као другог и страног језика, требало би организовати такође најмање једном годишње, са циљаним темама и учесницима, то јест, са „носиоцима“ тог посла, нашим професорима и лекторима у земљи и иностранству, и страним професорима са универзитета различитих земаља. Само тако би се систематски могла пратити искуства из праксе у настави српског у различитим језичким срединама, осмислити потребни уџбеници и приручници за његову наставу као страног језика.

Закључујући, рецимо да смо свесни у потпуности да сви наши предлози могу остати само списак добрих жеља, упркос појединачним напорима и делимично постигнутим резултатима, уколико не постоји политичка воља оних који руководе српском државом да се на прави начин позабаве изнетим проблемима и да системски и финансијски помогну њиховом превазилажењу. На тој црти више је него добродошла и преко потребна једна осмишљена и ефикасна културна дипломатија коју негују и стално унапређују све значајне земље света. Србија је у овоме тренутку нема иако је управо њој она не само неогходна већ и спасоносна.

На самом крају, неколико речи о едицији *Сербика*, коју је покренула, на моју иницијативу, издавачка кућа Завод за издавање уџбеника. Ова едиција требало је да попуни управо оне празнине у уџбеничкој литератури које сам установила водећи србистику у Барију. Поред *Грамаџике српског језика за сџранце* Ивана Клајна (до краја 2007. требало би да изађе и на италијанском језику), треба у најсерије време да изиђе и *Српска народна књижевност* Наде Милошевић–Ђорђевић. У припреми су *Историја српског народа* и *Историја српске књижевности*. Предвиђено је такође да се ова едиција допуни *Историјом српског књижевног језика* и *Историјом српске цивилизације*. Ове књиге, које не прелазе 250–300 страница, замишљене су као минимални и нужни, и пре свега ажурирани уџбеници, неопходни за савремену универзитетску наставу српског језика и књижевности у иностранству. Земље у нашем окружењу увек су на инострано тржиште пласирале своја виђења расподеле и прерасподеле некада заједничке језичке, књижевне, уметничке, културне и научне баштине, своја виђења историје, не само ове скорашње већ и оне из давних времена, потрудивши се да она постану доступна на свим значајнијим европским језицима. Најмање што треба да учинимо јесте да свету пружимо и своју истину, а то можемо учинити најефикасније писаном речју на језицима којим данас образована Европа разуме. Зато сматрамо да библиотека „Сербика“ у овом смислу превазилази своју школску намену и може, барем за почетак, да попуни празнину у нашем представљању у свету.

Svetlana Stipčević

## IL SERBO IN ITALIA

Riassunto

A partire da Cesare Cantù e Domenico Ciampoli, nel Ottocento, sino ad Arturo Cro-  
nia e Sante Graciotti, nel Novecento, la lingua serba viene nominata sempre con quella

croata, (come serbocroato, serbo-croato, serbo e croato, o croato e serbo), e con pochi distinguo il loro giudizio potrebbe esprimersi con le parole di Sante Graciotti che ebbe a dire che il popolo serbo e quello croato nella loro storia avevano avuto „una lingua sostanzialmente comune“. Un giudizio affine, che menzionava inoltre i diversi dialetti della lingua comune, era accettato in genere nella serbocroatistica italiana. Con il dissolversi dello stato jugoslavo nei primi anni dell' ultimo decennio del Novecento si frantuma l'unità linguistica dei popoli aventi lo stesso standard linguistico neoštokavo. Già da quindici anni, invece di considerare questa lingua come unitaria con le relative varianti regionali, la denominazione della lingua segue i nomi delle comunità etniche o dei nuovi stati. In ordine alfabetico sarebbero: il bosniaco (bošnjački), croato, serbo, e, forse, in un futuro che si può immaginare – il montenegrino. L'Associazione degli slavisti italiani (ASI) aveva promosso nel 2006 un dibattito formulando una mozione sulla questione della lingua nei territori della ex-Jugoslavia. Le risposte che verranno date saranno presentate „on-line“ nella rivista Studi slavistici. Il dissolvimento dello stato jugoslavo ha cambiato anche il profilo dei lettori di serbo-croato nelle università italiane. Sino al ultimo decennio del Novecento nei lettori veniva insegnata una delle due varianti del serbo-croato. L'insegnamento della variante serba, della scrittura cirillica e della variante „ekava“, sta restringendosi. Si propongono delle misure culturali che dovrebbero portare ad un nuovo equilibrio.

*Parole chiave:* Slavistica, serbistica, serbocroatistica, neostokavo, serbo, lettori.

Љиљана Бањанин

УДК 811.163.4:061.6(450)(091)

Facoltà di Lingue e Letterature Straniere, Torino

811.163.4'243(450)

## ЛЕКТОРАТИ СРПСКО-ХРВАТскоГ / СРПСКОГ ЈЕЗИКА У ИТАЛИЈИ: ИСТОРИЈАТ, СТАЊЕ, ПЕРСПЕКТИВЕ

*Предмет рада је краћак историјски приказ интересовања за изучавање нашег језика у италијанским, пре свега, универзитетским круговима, почев од најранијих покушаја из XIX века везаних за Томазеа, преко сјорадичних курсева с почетка XX века (Модена, Падова, Трст), па све до оснивања прве катедре за Српско-хрватски језик и књижевност у Падови 1940. (Кронја), чиме почиње убрзани развој сербо-кroatистике као самосталне славистичке гране. У њом контексту се приказује и оснивање бројних лектората који показују да је директан контакт студента са наставницима мајерње језика неопходан за учење језика. Анализа нашег наставничких, а посебно лекторских места која тренутно постоје на италијанским универзитетима, открива да је последњих деценија дошло до јасне поделе на лекторате за хрватски и српски језик. Реферат нуди могуће одговоре на питање о тренутном стању и о перспективи изучавања српског језика, за који и поред нејавних околности, постоје реалне могућности остваривања и напредовања у оквиру италијанске славистике.*

*Кључне речи: Италија, лекторати, српско – хрватски, Arturo Cronia, српски језик, историја, стање, перспектива.*

Постоји устаљено мишљење да италијанска славистика, а самим тим и сербо-кroatистика, по резултатима и доприносима далеко заостају од осталих западно-европских на пример, немачке или француске<sup>1</sup>. Разлог тог „општег места“ по нашем мишљењу, треба тражити у приступу славистици: док се у немачкој науци од њених почетака више ишло ка специјализацији у појединим гранама, оснивачи италијанске славистике која је и млађа од немачке, били су поливалентни а специјализација је дошла тек недавно. Сем тога, пажљиво проучавање материјала који воде ка зачетку италијанске славистике, а на сербо-кroatистику се то посебно односи, показују да је интересовања за изучавање нашег језика било и много пре од званичног зачетка сербо-кroatистике у Италији.

Још је у другој половини XIX века Никола Томазео (Niccolò Tommaseo) у својству министра за образовање планирао да у Венецији оснује катедру

<sup>1</sup> Уп. Иван Клајн, Приручници за српскохрватски на италијанском језику од уједињења Италије до Првог светског рата, *Анали Филолошког факултета*, књ. XVIII, Београд, 1987, 143 и д.

за српско-хрватски или за словенске језике уопште.<sup>2</sup> И мада то не може да се сматра зачетком сербо-кroatистике, ипак је занимљив његов план, сасвим у складу са његовим идејама и целокупним деловањем као посредника између две културе. И касније су – још увек током друге половине XIX в. – на универзитетима у Болоњи и Катанији, на Сицилији постојали предмети „словенска филологија“ или „словенске књижевности“. Могуће је да је на овом последњем постојао и неки курс за наш језик, обзиром да је предавач 1888/89. бис Доменико Ђамполи (Domenico Ciampoli) који се бавио и српско-хрватском књижевношћу а остао је забележен у аналима италијанске славистике као аутор прве историје словенских књижевности<sup>3</sup>, као један од првих, могли бисмо рећи пре-слависта и претеча сербо-кroatиста.

Први потврђен и организован течај српско-хрватског језика везује се Трићанина далматинског порекла и великог познаваоца Дантеа, Бартоломеа Митровића (Zartolomeo Mitrovich, 1844–1916). Рођен у Сплиту, велики део свог живота је провео у Трсту где је у гимназији предавао књижевност (*belle lettere*), да би током 1902/3.г на Вишој комерцијалној школи универзитета у Фиренци (Сцуола Супериоре ди Цоммерцио) држао курс нашег језика. Митровић је и каснијих година врло важан као посредник између италијанске и наше културе, јер је као уредник часописа *La Nuova Rassegna bibliografico-letteraria* који је излазио у Фиренци, увео рубрику за српско-хрватску књижевност и превео велики број српских писаца<sup>4</sup>.

Неколико година касније налазимо податак да је глтолог Ђузепе Чарди-Дипре (Giuseppe Ciardi-Dupré), професор упоредне граматике индоевропских језика на универзитету у Фиренци (R. Istituto Superiore di Firenze) у једном свом чланку изнео потребу оснивања института за словенску филологију и изучавања словенских језика.<sup>5</sup> После руског, по важности истиче и српско-хрватски, сматрајући га неопходним при упоредном изучавању словенских језика. У исто време је и Грациадио Асколи (Graziadio Ascoli), доцент руског језика на Оријенталном институту универзитета

<sup>2</sup> Ур. Niccolò Tommaseo, *Della Educazione e della Istruzione. Nuovi scritti*, Tipografia scolastica di S. Franco e figli, Torino, 1861. У другом делу ове књиге (посебно стр. 43, 44 и д.) донета су документа и писма која је Томазео као министар слао. Томазеове заслуге за развој италијанске славистике помиње и Артуро Црониа, *Per la storia della slavistica in Italia (Appunti storico-bibliografici)*, Libreria E. De Schonfeld, Zara, 1933, 73 и д. и Isti, *La conoscenza del mondo slavo in Italia. Bilancio storico-bibliografico di un millenio*, Officine Grafiche Stediv, Padova, 1958.

<sup>3</sup> Domenico Ciampoli, *Literature slave*, U. Hoepli, Milano, vol. I, 1889; vol. II, 1891. О томе в. опширније у А. Cronia, *Per la storia della slavistica...*, оџ. цџи., 100. Кронија се ипак врло критички осврће на Ђамполијев допринос и сматра да је важнији као дивулгатор.

<sup>4</sup> Ур. Љиљана Бањанин, Српска приповетка у италијанском часопису *La Nuova Rassegna bibliografico-letteraria* (1903-1908), *Научни сасџанак славистџа у Вукове гане*, 31/2, МСЦ, Београд, 2003, 309-317.

<sup>5</sup> Ур. G. [iuseppe] Ciardi-Dupré, *Per lo studio scientifico delle lingue slave. (Appunti bibliografici)*, *Studi di Filologia Moderna*, а. II, fasc. 3-4, Catania, 1909, 321-327.

у Напуљу (Istituto Orientale), упутио захтев Министарству за образовање са пројектом о укључивању у наставу и српско-хрватског и бугарског који је требало да буду поверени Дубровчанину Пери Будманију (Pietro Budmani, 1835–1914), аутору познате *Grammatica della lingua serbo-croata (illirica)* објављене у Бечу (1866/1867). Мада ови покушаји нису уродили плодом и нису имали одговарајућег и стварног ефекта јер се нису реализовали, ипак сведоче о томе да је у италијанским културним круговима постојало живо интересовање за систематско изучавање нашег језика на универзитетском нивоу.

Велики полет славистика је доживела је славистика и већ прилично развијена преводилачка активност са свих словенских језика, па и са српско-хрватског, оснивањем универзитетских катедри за словенске језике и књижевности. Првом и најпрестижнијом се сматра катедра за словенску филологију поверена Ђованију Маверу (Giovanni Maver), основана у Падови 1920, месец дана пошто је Еторе Ло Гато (Ettore Lo Gatto) објавио први број часописа *Russia* у Напуљу, а шест месеци пре него што ће Институт за Источну Европу (Istituto per l'Europa Orientale) у Риму почети да објављује часопис *L'Europa Orientale* који још увек излази а који двадесетих и тридесетих година доноси и спорадичне вести о организовању и одржавању курсева разних језика, па и српско-хрватског<sup>6</sup>. Истовремено, постоје и одржавају се курсеви нашег језика на Војној академији у Модени и на Вишој комерцијалној школи (Istituto Commerciale) у Падови, а предаје их професор Птоломеј Фоладоре (Tolomeo Folladore), мало познат али ипак аутор једне врло добре граматике нашег језика из тридесетих година<sup>7</sup>.

Као почетак сербо-кroatистике у Италији бележи се 1940. Те године у Падови, која је имала дуговековну традицију универзитетских студија и представљала мету за све Словене који су долазили још од средњег века да студирају у Италији, а окупљала како словенске студенте тако и наставнике, Артуро Кронија (Arturo Cronia, 1896–1967) постаје редовни професор на катедри за српско-хрватски језик и књижевност. Не само један од оснивача италијанске славистике, поливалентних „отаца“ велике ерудиције, него и у правом смислу те речи зачетник универзитетске сербо-кroatистике, Кронија

<sup>6</sup> О томе уп. рукопис Жељка Ђурића, Листајући часопис *L'Europa Orientale* (Рим, 1921-1943). Ту налазимо занимљив податак о курсу српско-хрватског који организује у том периоду Сцуола ди лингуе славе ед ориентали вивенти., посебно стр.4, 10. Захваљујемо се проф. Ђурићу који нам је ставио на располагање рукопис чије је штампање у току.

<sup>7</sup> Ур. Tolomeo Folladore, *Corso completo di Lingua serbo-croata per le Scuole Militari e per gli Ufficiali del R. Esercito*, Societa Tipografica Modenese, Модена, 1932. Занимљиво је што на насловној страни граматике стоји и податак да је аутор доцент српско-хрватског на Краљевској војној академији у Модени и на Комерцијалној школи у Падови. Традиција изучавања нашег језика у италијанским војним круговима задржала се до данас и српски језик војна лица могу да изучавају заједно са осталим страним језицима, а предвиђени су и испити који се могу полагати на разним нивоима.

чини доста на дивулгацији и ширењу интересовања за српско-хрватски језик. Тако сам држи курсеве на Вишој економско-комерцијалној школи (Istituto Superiore di Economia e Commercio) у Венецији, а спорадично и у Трсту<sup>8</sup>. Ово речито говори о важности нашег језика и улози коју је у то време имао, када се ради о економским везама северо-источног дела Италије са балканским подручјем а чију су важност Италијани врло добро увиђали. Занимљив је и податак да поред оних које би могли назвати „историјским“ славистичким катедрама, тј. Падова, Рим и Напуљ, већ од 1943. сербо-кroatистика постоји и на универзитету у Трсту, што опет сведочи о томе да је славистика требало да послужи и као средство за политичку па и културну експанзију Италије према истоку.

У послератном периоду<sup>9</sup> оснивају се нови институти а за разлику од ранијих фигура слависта са широким интересовањима и најчешће филолога који су се осталим областима славистике бавили узгредно, јављају се и сербо-кroatисти, специјалисте у новој грани. У овом периоду (шездесетих, седамдесетих година) истичу се Јоланда Маркјори (Jolanda Marchiori), Кронијина наследница на падованском универзитету и Лиљана Мисони (Liliana Missoni) на Оријенталном Институту у Напуљу. У свом прегледу *Најновије сербокroatистике у Италији* из 1963. (*La più recente serbocroatistica in Italia*), Маркјори анализирајући прилоге из овог периода, запажа да је „сербокroatистика у Италији, ових последњих година, у пуном, активном развоју [...] постала предмет универзитетске наставе [...], после разних кратковечних, нередовних и привремених наставничких места или лектората [...]“ (Marchiori 1963:2)<sup>10</sup>.

Поред Кроније један од најважнијих италијанских сербо-кroatиста послератног периода али млађе генерације, био је и Лионело Костантини (Lionello Costantini, 1937–1994), први редовни професор на чувеној Сапиенци (La Sapienza) у Риму и врло заслужан за сербистуку, како због својих филолошких истраживања нарочито Венцловића и Мушицког, тако

<sup>8</sup> Ур. А. Cronia, *La conoscenza del mondo slavo...*, op. cit., 649-653.

<sup>9</sup> Упућујемо на врло опширан и изузетно темељно документован прилог о италијанској сербо-кroatистици са тежиштем на послератном периоду, чији је аутор Francesco Saverio Perillo, *La serbocroatistica italiana: bilancio di un cinquantennio*, in *La Slavistica in Italia. Cinquant'anni di studi (1940-1990)*, (a cura di) G. Brogi Bercoff, G. Dell'Agata, P. Marchesani, R. Picchio, Ministero per i Beni Culturali e Ambientali. Divisione Editoria, Roma, 1994, 401-428.

<sup>10</sup> Ур. Jolanda Marchiori, *La più recente serbocroatistica in Italia* (Comunicazioni al V Congresso Internazionale degli Slavisti – Sofia 1963), Edizioni di *Ricerche Slavistiche*, Roma, 1963, 2: “[...] La serbocroatistica in Italia è, in questi ultimi anni, in pieno, attivo sviluppo ed è diventata materia d'insegnamento universitario dopo vari fluttuanti, effimeri e saltuari incarichi o lettori [...].”

и због изузетно вредних превода наших аутора на италијански (нпр. М. Селимовића, Д. Киша, И. Андрића, А. Тишме, М. Црњанског)<sup>11</sup>.

Тако српско-хрватски језик и књижевност у оквиру славистичких група на италијанским универзитетима добијају све већи значај а пажња се посвећује и систематском учењу језика оснивањем бројних лектората. Данас се као предмет предаје на следећим универзитетима: Трст, Венеција, Падова, Удине, Милано, Торино, Ђенова, Фиренца, Рим, Пескара, Бари, Напуљ. Најчешће се ради о местима са звањем ванредног (*professore associato*): у Падови (С. Зани), у Пескари (М. Р. Лето), у Напуљу (Р. Морабито), у Барију (С. Стипчевић), док место редовног професора (*professore ordinario*) постоји на универзитетима у Трсту (М. Митровић), Венецији (А. Наумов), Удинама (Ф. Ферлуга Петронио) и Риму (П. Матвејевић). Од свих ових места – не узимајући у обзир она „историјска“, – него само она основана после ИИ св. рата, једно од најстаријих је торинско, које је раних седамдесетих година покренуо глотолог Ђулијано Бонфанте (Giuliano Bonfante). Часове нашег језика хонорарно је најпре држао филолог Ђузепе Фермеља (Giuseppe Ferraglia) а стално наставничко место постоји од 1975/6.<sup>12</sup> Лекторат је отворен захваљујући директном залагању тадашњег декана, познатог италијанског филозофа Ђанија Ватима (Gianni Vattimo) и постоји непрекидно од 1982/83. Овоме треба додати и податак о најмлађим катедрама: у Пескари од 1998. са местом ванредног професора (М. Р. Лето), истраживача (П. Лазаревић Di Giacomo) и лектора, и у Ђенови од 1999.г. чија је специфичност у томе што је и место професора (S. Ferrari) и лектора хонорарно, по уговору.

Можда је занимљив и податак да су сви универзитети државни, сем у Милану. Тамо је до деведесетих година постојало место лектора за наш језик на Филозофском факултету, на државном универзитету, при институту за славистику, место које је угашено са ембаргом према Југославији, док се данас на Католичком универзитету (Università cattolica) са солидном и добром традицијом у изучавању страних језика, због очигледне оријентације студија на коју указује и сам назив универзитета, предају једино хрватски језик и хрватска књижевност.

У италијанској славистици се још увек званично користи назив Српско-хрватски језик. Он се предаје као предмет који обухвата с једне стране лингвистику а са друге лекторате које на свим универзитетима предају лектори којима је то матерњи језик, у следећим формулацијама: *Lingua serbo-croata*, *Lingua serba e croata* или *Lingua croata*. Пре распада Југославије постојале су добре везе и устаљен обичај размене лектора: био је то случај на уни-

<sup>11</sup> О Костантинију ур. Sante Graciotti, Ricordo di Lionello Costantini, *Ricerche Slavistiche*, vol. XLI, Roma, 1994, 5-8.

<sup>12</sup> Ур. Gian Luigi Beccaria, Glottologia e linguistica, u *Storia della Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università di Torino*, (a cura di Italo Lana), Leo S.Olschki, Firenze, 2000, 277 i Lionello Sozzi, *Le Letterature Straniere, Ibid.*, 453.

верзитетима у Падови, Риму, Фиренци и у Милану на државном универзитету. Другу врсту представљали су лектори матерњег језика, регрутовани из земље, тј. са италијанске стране. Ова места су после низа година и законских промена постала стална а лектори су стекли звање лингвистичког сарадника и експерта (*CEL- collaboratore ed esperto linguistico*).

Са распадом вишерепубличке федерације а као директна последица ембарга према Југославији, укинута су најпре места лектора на размени. Истовремено је признање Републике Хрватске од стране Немачке, Ватикана и Италије, довело до тога да се упражњени лекторати попуне одмах са хрватске стране. Тако лекторат у Падови који је традиционално био најјачи и један од најпрестижнијих, припада формално а и званично Хрватској. После преране смрти Лионела Костантинија (1994), на упражњено место редовног професора на римском факултету (*La Sapienza*) позван је Предраг Матвејевић. Лекторско место мења своју формалну природу и удваја се: на место за српски језик са италијанске стране бива постављена дугогодишња лекторка на Универзитету у Падови (Љ. Бјелица), док новоосновани хрватски лекторат припада хрватском лектору.

Данас већину места на универзитетима заузимају хрватски лектори, послати од стране хрватског Министарства, и то је случај у следећим градовима: Трст – два лектора, један на Факултету за књижевност и филозофију а један на Факултету/Високој школи за преводиоце и тумаче (*Facoltà di Lettere e Filosofia, SSLMIT/Scuola Superiore di Lingue moderne per Interpreti e Traduttori*), Удине, Падова, Милано, Фиренца, Форли, Пескара, Рим, Напуљ. Лектори српског језика са екавског/ијекавског подручја су у знатној мањини: Венеција, Торино, Ђенова, Рим, Бари.

Очигледна неуједначеност и превласт хрватских лектора може да се објасни бољом организованашћу, а не само општим трендом и медијатском србофобијом у Европи коју су изазвали ратови у бившој Југославији. Треба признати да је деведесете године Хрватска дочекала спремнија и да се са више пажње посветила и изучавању и представљању сопственог језика у иностранству, систематски организујући регрутовање кадра са једне стране, и активно се залажући за економски опстанак сопствених места самофинансирањем, са друге. Лектори имају на својим матичним универзитетима могућности за усавршавање (готово сви су уписани на постдипломске студије у Хрватској), а у одговарајућем Министарству имају доброг саговорника. Сем тога, боље су укључени у маркетиншку политику универзитета на Западу па разним средствима (филмови, web-пропаганда, али и стипендије и промовисање скупова) настоје да заинтересују студенте за сопствену земљу и свој „нови“ језик.

Када се ради о лекторатима српског језика у Италији, пада одмах у очи недовољна повезаност малобројних наставника који раде у готово потпуној изолованости како међусобној, тако и у односу на матичну земљу, тј. без

икакве координације, хоризонталне или вертикалне. Мањкавост и недостатак одговарајућих уџбеника и приручника намењених за рад са студентима у страномј средини, филмова и разних других аудио-визуелних средстава неопходних у настави, осећа сваки лектор који предаје на италијанским универзитетима. Опскрбљивање библиотека (насловима италијанских али и иностраних издавача), видео- и аудиотека лингвистичких центара при факултетима, зависи искључиво од залагања појединаца, тј. самих лектора. Дугогодишња политика индиферентности Министарства, разних факултета, амбасадe у Риму или конзулата у Милану, према лекторатима и лекторима постављеним од стране италијанских универзитета – као да се радило о нижевредном кадру, – надокнађује се последњих година и у томе треба истаћи велику активност Народне библиотеке Србије у Београду и пре свега Иване Николић, која неуморно ради на слању књига свим лекторатима у Италији, без обзира на порекло лектора и оријентације. То је врло добар пример културне пропаганде јер је стварање библиотека исто толико важно колико и само изучавање једног језика и књижевности. Активна је у размени и Библиотека Матице Српске у Новом Саду. И разне друге институције су током прошлих година сарађивале и сарађују са иностраним факултетима. Мсц на пример, показује велику еластичност и спремност да изађе у сусрет (подела на мале групе, усаглашавање специјалних програма) при организовању кратких студијских боравака италијанских студената са Торинског универзитета, а редовно додељује и стипендије страним студентима за свој септембарски курс, што је готово искључиво везано за неке универзитете (Падова, Рим, Бари). Исто тако не треба заборавити ни Катедру за српски језик на Филозофском факултету у Н. Саду која је врло отворена када се ради о додељивању летњих стипендија страним студентима. Мишљења смо да би у томе врло корисна била ротација, тј. систематско укључивање свих или већине универзитета, како би што већи број студената стекао могућност да се упозна са Србијом. О раду Центра за српски као страни језик при Филолошком факултету ће више моћи да кажу они који су боље упућени, али чини нам се да постоји добра са сарадња и са Министарством које се последњих година „отворило“ у дијалогу према страним саговорницима, тако да се може закључити да се све до сада споменуте институције активно и паралелно баве послом чији је циљ исти: пропагирање српског језика у иностранству.

Распад Југославије и промене на политичкој мапи у Европи, економска криза као последица потреса који су уздрмали наш континет крајем XX и почетком XXI века, али и реформе универзитетских студија и програма у које су се западне земље укључиле (увођење трогодишњег система студија на који се надовезује двогодишња „специјализација“, тзв. 3+2), довело је до велике кризе славистике у свим чланицама Европске уније. Овај у свему негативан тренд имао је за последицу укидање многих сербо-кroatистичких



катедри, нарочито у Француској или Немачкој, на пример. Парадоксално, са Италијом то није случај<sup>13</sup>. Могли бисмо да кажемо да се догодило чак супротно: последњих година на италијанским универзитетима су се отворила нова радна места при славистичким групама, видели смо хонорарне природе, али и стална, као на пример, места истраживача за српски (или хрватски) језик и књижевност (*ricercatore*) на универзитетима у Удинама, Пескари, Торину. Затим, на постдипломским студијама италијански студенти могу да се одреде за сербистику, уколико је она предмет њиховог интересовања. То је случај на универзитетима у Венецији, Милану, Торину и у Риму на пример, где у Школама за докторске студије постоје постдипломци (тренутно их је петоро) чија је област интересовања управо сербистика.

Ово нас наводи да закључимо да за сербистику у Италији – поред свих негативних спољашњих околности – постоје и реалне могућности опстанка, не само у знаку стагнације него и напредовања.

#### ЛИТЕРАТУРА

- Banjanin Lj. (2003), Srpska pripovetka u italijanskom časopisu *La Nuova Rassegna bibliografico-letteraria (1903–1908)*, *Naučni sastanak slavista u Vukove dane*, 31/2, MSC, Beograd.
- Beccaria G. L. (2000), Glottologia e linguistica, *Storia della Facolta di Lettere e Filosofia dell'Universita di Torino*, (a cura di) I. Lana, Leo S. Olschki, Firenze.
- Ciardi – Dupré G. (1909), Per lo studio scientifico delle lingue slave (Appunti bibliografici), *Studi di Filologia Moderna*, Catania.
- Cronia A. (1933), *Per la storia della slavistica in Italia (Appunti storico-bibliografici)*, Libreria E. De Schönfeld, Zara.
- Cronia A. (1958), *La conoscenza del mondo slavo in Italia. Bilancio storico-bibliografico di un millenio*, Officine Grafiche Stediv, Padova.
- Ђурић, Џ., (rukopis) *Listajući časopis „L'Europa Orientale“* (Rim, 1921–1943).

<sup>13</sup> Италијански систем организације универзитета доживео је последњих деценија велике промене што је утицало и на студијске групе: не постоје катедре појединих језика него се ради о славистичким групама, које су укључене у департмане, а наставнички кадар опет, према сопственим одређењима, представља део студијских група (тзв. *corsi di laurea*). Док се департман посвећује организовању практичних проблема везаних за одвијање наставе (учионице, материјал, усавршавање наставника, публикације, објављивање часописа, организовање скупова и др.), студијске групе посвећују се проблемима везаним искључиво за наставу. За италијански систем – који је дуго био статичан, – везан је још један феномен: постојање великог броја наставника, углавном се ради о младим истраживачима, који раде хонорарно или по уговору и одржавају блокове часова у зависности од тренутне потребе факултета.

- Folladore T. (1932), *Corso completo di Lingua serbo-croata per le Scuole Militari e per gli ufficiali del R. Esercito*, Soc. Tipografica Modenese, Modena.
- Graciotti, S. (1994), *Ricordo di Lionello Costantini, Ricerche Slavistiche*, vol. XLI, Roma.
- Клајн, И. (1987), Приручници за српскохрватски на италијанском језику од уједињења Италије до Првог светског рата, *Анали Филолошкој факултета*, књ. XVIII, Београд.
- Marchiori, J. (1963), *La più recente serbocroatistica in Italia (Comunicazioni al V Congresso Internazionale degli Slavisti – Sofia 1963)*, Edizioni di *Ricerche Slavistiche*, Roma.
- Perillo, F. S. (1994), *La serbocroatistica italiana: bilancio di un cinquantennio, in La Slavistica in Italia. Cinquant'anni di studi (1940–1990)*, (a cura di) G. Brogi Bercoff, et al., Ministero per i beni Culturali e Ambientali, Roma.
- Sozzi, L. (2000), *Letterature straniere, Storia della Facolta di Lettere e Filosofia dell'Universita di Torino*, (a cura di) I. Lana, Leo S. Olschki, Firenze.
- Tommaseo, N. (1861), *Della educazione e della istruzione: nuovi scritti*, Tip. Scolastica di S. Franco e figli e comp., Torino.

Ljiljana Banjanin

#### I LETTORATI DI LINGUA SERBO-CROATA / SERBA IN ITALIA: STORIA, SITUAZIONE ATTUALE E FUTURO

Riassunto

Anche se già a metà dell'Ottocento il mondo culturale italiano mostrava interesse per i popoli slavi, loro vicini, istituendo i primi sporadici insegnamenti di lingua serbo-croata, spesso denominata genericamente come „lingua slava“ o „illirica“, una vera fioritura di corsi incominciò con la creazione della prima cattedra di serbo-croatistica nel 1940 all'Università di Padova. Il suo titolare divenne il più importante serbo-croatista italiano del XX secolo, Arturo Cronia (1896–1967) che contribuì notevolmente alla alla diffusione dell'interesse per la nostra lingua e letteratura.

Lo sviluppo e la costante crescita delle università italiane a partire dagli anni Settanta/Ottanta fa sì che anche la serbo-croatistica si rafforzi notevolmente. I lettori di lingua, tenuti da insegnanti di lingua materna fanno parte integrante dell'insegnamento. Fino alla dissoluzione della Jugoslavia essi sono numerosi, con la distinzione tra posti di scambio (Padova, l'Università Statale di Milano, Firenze, Roma) e altri, per i quali il reclutamento si svolge in Italia. Con le guerre nella ex Jugoslavia, con la formazione della Croazia, subito riconosciuta dall'Italia, e l'embargo culturale, politico ed economico nei confronti della Serbia e Montenegro, i posti di lettorato cambiano.

La serbo-croatistica ha mantenuto la stessa denominazione anche se in realtà la lingua viene nelle singole università chiamata „Lingua serbo-croata“, „Lingua serba e croata“

o „Lingua croata“. Oggi i lettori di lingua croata sono più numerosi (nelle università di Trieste, Padova, Udine, Firenze, Forlì, Pescara, Roma, Napoli) rispetto ai lettori i cui lettori provengono da zone ekavo/ijekave della ex Jugoslavia (l'Università di Venezia, Torino, Genova, Roma, Bari). Nonostante questo, l'interesse per la serbistica esiste sia da parte degli studenti sia rispetto ad altre possibilità di sviluppo, come per esempio l'introduzione delle Scuole di dottorato, dove attualmente cinque dottorandi svolgono la loro ricerca su temi di letteratura serba.

Si può concludere quindi che se alcune circostanze hanno in tempi recenti negativamente influenzato la serbistica italiana, si prospettano ora, per questa area di studi, interessanti e fecondi sviluppi.

*Parole chiave:* lingua serbo-croata, lingua serba, serbocroatistica italiana, i lettori, le università italiane, la situazione, la prospettiva.

Ксенија Георџини, УДК 371.3::811.163.41'243(495)  
 Соџириос Мусџакидис, Илиас Мерџиас 061.22:811.163.41(495)  
 Школа за балканске језике и руски, Солун

## СРПСКИ КАО СТРАНИ ЈЕЗИК НА БАЛКАНОЛОШКОМ ИНСТИТУТУ И.М.Х.А. У СОЛУНУ

*У раду ће се објаснити делатности Балканолошког института у Солуну и Школе за балканске језике и руски у оквиру Института, са посебним освртом на проучавање српског језика. Указаће се и на успешну сарадњу Школе и Центра за српски као страни језик на Филолошком факултету у Београду. Нарочито ће се у раду ћемо и осветлити проблемима које смо уочили у настави језика на нивоу граматике и лексикологије и покушати да неке од проблема објаснимо компаративном методом између српског и старогрчког језика.*

*Кључне речи:* Институт за балканске студије, Школа за балканске језике, методе учења српског језика, Центар за српски као страни језик, диплома о иознавању српског језика.

Балканолошки институт у Солуну (И.М.Х.А.) основан је марта месеца 1953. год. Био је двадесет година огранак Хетерије македонских студија. Од 1974. год. Институт се води као правно приватно лице и под надлештвом је Министарства културе.

Бави се проучавањем и студијама историје и културе балканских земаља, које се углавном односе на новији и савремени период. Институт је најстарија Институција ове врсте у југоисточној Европи. У делатности Института спадају следеће активности:

- а) истраживања у области историје, археологије, културе, међународних односа и економије балканског простора и Медитерана;
- б) организација скупова и научних седница (први грчко – српски скуп је одржан 1976. год.);
- ц) настава балканских језика, а такође и руског, пољског и чешког језика;
- д) организација и реализовање летњег курса грчког језика за странце.

Основни циљ овог Института је да унапреди и што боље разјасни развој савремених догађаја у југоисточној Европи, као и сарадња са међународном и балканском научном заједницом. Те делатности се остварују од стране искусних научних сарадника, који поседују постдипломске титуле, а у домену тих делатности је и проучавање свих балканских земаља.

У међународном простору Балканолошки институт је развио богату мрежу контаката и сарадње са свим високим научним центрима и академијама наука у југоисточној Европи, као и са установама које се баве научним истраживањем и другим земаљама (САД, Велика Британија, Француска, Италија, Русија, Немачка).

Библиотека Института је јединствена у Грчкој, зато што је изузетно богата књижном фондом и едицијама који се баве балканским темама. Располаже са више од 20.000 томова и 700 наслова периодичних издања, углавном са балканског простора. Њен се фонд састоји од књига, часописа и свезака, а истовремено располаже и са збирком издања штампаном и пре 1870. год. Библиотека је, такође, опремљена најсавршенијом електронском опремом.

### ШКОЛА ЗА БАЛКАНСКЕ ЈЕЗИКЕ

Школа за балканске језике и руски језик основана је 1963. год. и улази у склоп делатности Балканолошког института. Била је прва школа овог типа у Грчкој и почела је са радом исте године, наставом бугарског језика. Од 1964. год. почиње да се предаје руски, а од 1965. год. српскохрватски језик. За њено оснивање и рад највећу заслугу има њен први директор и професор бугарског језика господин Иоанис Лампсидис.

Циљеви оснивања и рада школе су следећи:

- а) да се студентима, ученицима са високим стручним образовањем као и кадровима у државном и приватном сектору омогући настава и учење балканских језика и руског, првенствено због професионалних или других потреба за тим језицима;
- б) да пробуди интересовање научника и студената за балканологију и славистику;
- ц) да се преко свршених ученика ове школе у будућности подмирују потребе научних институција и школа за високо образовање, као и осталих служби где се покажу као неопходни кадрови са знањем и образовањем у области балканологије и славистике;
- д) да потпомогне и унапреди боље узајамно разумевање и познавање балканских народа, а и склапање њихових блиских контаката, неопходних за добре суседске односе и уску сарадњу.

Школу могу похађати студенти и ученици са високом стручном спремом, значи факултетски образовани, затим запослени службеници у приватном и државном сектору, као и сви остали који имају жељу да прошире своја знања учењем једног од језика који се предају у Школи, а то су албански, бугарски, румунски, српски, турски, руски, пољски (од 2004. год.) и чешки (од 2005. год.), као и грчки за странце. Настава свих језика се реализује и

траје четири академске године, или се реализује кроз интензивне курсеве у трајању од четири семестра. Изузетак чини грчки језик зато што се његова настава реализује у трајању од две године и за почетнике и за ученике са вишим степеном знања. Сваки разред се састоји од 20 ученика. Сви ученици који са успехом заврше студије у Школи за балканске језике стичу диплому-сертификат о познавању језика који су учили.

Школа такође организује интензивне летње курсеве за почетнике албанског, бугарског, румунског, руског, српског, турског, као и грчког језика. Настава се одвија свакодневно од понедељка до четвртка, од 19.00 до 21.30 и траје шест седмица.

Школа ради и као испитни центар за стицање дипломе о познавању руског језика у сарадњи са Државним институтом за руски језик *А. О. Пушкин* у Москви, бугарског језика у сарадњи са Универзитетом у Софији *Свети Климент Охридски*, српског језика у сарадњи са Центром за српски као страни језик при Филолошком факултету у Београду, албанског језика у сарадњи са Универзитетом у Тирани и турског језика од стране Групе за изучавање турског језика *ТОМЕР* при Универзитету у Анкари. Испити се реализују у јуну месецу, сваке године, а молбе за учешће се предају у мају.

Управник школе је истовремено и директор Балканолошког института, господин Иоанис Мурелос, ванредни професор групе за историју при Аристотеловом универзитету у Солуну. Одговоран за питања Школе и директор Школе за балканске језике је господин Илиас Меритас.

Академска година траје осам месеци. Настава почиње у првој седмици октобра месеца, а завршава се 31. маја. У овом осмомесечном периоду изводи се настава од укупно 112 часова. Часови се одржавају два пута недељно.

Интензивни курсеве трају по четири месеца, уместо једну годину и са њима је почето од 2002. год. Реализују се два четворомесечна течаја годишње у периоду од октобра до краја јануара и од средине фебруара до краја маја. На сваком течају се изводи иста настава која се такође састоји од 112 часова, али се они реализују тако што се два пута недељно држе четири наставна часа, од 150 минута наставе.

### НАСТАВА СРПСКОГ ЈЕЗИКА

У Школи за балканске језике и руски језик, српскохрватски језик се предаје од школске 1965/1966. год. Од тада па до данас српскохрватски (српски) је предавало десет професора и дипломирало је укупно 430 ученика. Прву наставу је припремио и извео професор Сотириос Мустакидис. За њим следе професори Иоанис Пападрианос, Атханасиос Ангелопулос, Евангелос

Кирџакудис, Сотџириос Кисас, Ксенија Гкиоргкини, Константинос Кацанос, Анастасија Кондилиду, Тања Нешковић, Катерина Верџику.

За прву наставу одабран је метод Славне Бабић *Срџскохрваџски за сџиранце*, који се састоји од два уџбеника.

У почетку, док је настава трајала две академске године, коришћен је први уџбеник, намењен почетницима, а циљ му је био да полазници течаја стекну и усвоје основна знања. Касније, када је настава постала трогодишња, почиње да се користи и други уџбеник, који има за циљ да употпуни знање из граматике и да оспособи слушаоце за боље усмено и писмено изражавање.

Од академске године 1986. у настави почиње да се користи уџбеник Института за стране језике у Београду *Срџски за сџиранце 1* и 2.

Први уџбеник *Срџски језик – џочейни џечај за сџиранце 1*, намењен је почетницима и садржи 24 лекције које се обрађују на прва два семестра. Циљ уџбеника је да полазници течаја усвоје основна знања из области фонетике, морфологије и синтаксе, да им помогне да савладају два писма – латиницу и ћирилицу, и да их оспособи за основну комуникацију. Садржи граматичка објашњења, вежбе са објашњењима, парцијални и абеџедни речник, као и речник географских и властитих имена. Поред уџбеника, наставни материјал садржи и касете за рад у разреду или индивидуално коришћење и радну свеску са решењима вежби.

Други уџбеник, *Срџски језик за сџиранце 2*, обрађује се на трећем и четвртој семестру и садржи 18 лекција, граматички преглед и речник. У граматичком прегледу се понавља граматика са почетног течаја и дају се граматички облици. Уџбеник је намењен странцима који су савладали основну лексичку и граматичку грађу обухваћену првим уџбеником. Циљ другог уџбеника је да учврсти, употпуни и даље развија стечено знање и да оспособи ученике за боље усмено и писмено изражавање. Теме уџбеника обухватају свакодневни живот културног простора уз елементе других култура. Лекције су писане екавским наречјем штокавског дијалекта.

Од 2004. год. као помоћно средство у настави користи се приручник за српски језик као страни *Научџмо џадеже* Весне Крајџшник, у коме граматичка објашњења и бројне вежбе служе да ученици са лакоћом схвате и усвоје употребу падежа.

Имајући у виду да српски језик има два равноправна писма, ћирилицу и латиницу, а такође и два равноправна дијалекта, екавски и ијекавски, предавач излаже и објашњава ученицима наставну грађу, контролише, исправља и оцењује резултат рада ученика, помаже им преко писмених и усмених вежби, покушавајући тако да их усмери и да установи ниво њиховог знања из матерњег језика који је и предиспозиција и главна квалификација при учењу страног језика; објашњава граматичке појмове и фонетику, вршећи поређење два језика и користећи сличности и разлике у граматички и синтакси два језика, српског и грчког. Уз помоћ уџбеника, он одлучује о

начину рада иусклађује га по потреби, тако да одвијање наставе буде целокупно, повезано и јасно. Поред тога, предавач организује и контролише усмено знање грађе лекције, интервенише и помаже када је то потребно, остварујући осећај сарадње и пријатне атмосфере у разреду. У току наставе, док се предаје нова лекција, професор прво прочита текст, затим даје објашњења из граматике и синтаксе које се обрађују у лекцији, даје неопходан речник непознатих речи који је обично обогачен синонимима. У наставку се тумачи и детаљно објашњава сваки граматички и лексички појам.

У току наставног часа посебна пажња се придаје примени наставне грађе, уз помоћ дијалога и кнверзације који се воде између самих ученика да би се утврдило како су савладали градиво, а оно се обавезно допуњује новим речима, синонимима и изразима који се најчешће користе у свакодневном разговору и комуникацији.

## ИСКУСТВА У НАСТАВИ И КОМПАРАЦИЈА ГРЧКОГ И СРПСКОГ ЈЕЗИКА

Како смо већ предходно навели, наш Институт могу похађати ученици са факултетским образовањем, студенти и особе са потврдом са посла о потреби за познавањем српског језика. То су обично војна лица, полицајци, цариници и службеници разних државних и приватних фирми. Такође, то су студенти који су студирали у бившој Југославији, а данашњој Србији.

Почећемо са искуствима у раду баш са тим студентима. Они су се показали бољи у изговору, сигурнији при конверзацији и са већом слободом изражавања, али, на жалост, са врло лошим познавањем граматике. Обично су се уписивали на последњи, највиши курс да би што брже стекли диплому. Већина њих није могла тако брзо да исправи граматичке грешке, а није се ни трудила, осећајући сигурност, најчешће у лексичком смислу и у процесу разумевања због искуства које је имала и верујући да познаје српски боље од осталих Међутим, то није био језик који се учи у школи, него језик «улице». На писменим вежбама нису имали добре резултате јер им је недостајало знање из граматике и из синтаксе, а и речник им је био поједностављен и оскудан. У односу на ученике који су од почетка учили српски у ИМХИ, били су бољи у изговору, храбрији у конверзацији, иако са доста грешака, али писмени део испита није био задовољавајући. Баш ти студенти су били разлог што смо увели класификационе испите, тако да се на више курсеве могу уписати само они који их положе.

Ученици који почињу да уче српски у нашем Институту од почетка стићу једну врло јаку језичку структуру, неопходно знање из граматике, морфологије, богат речник, а све то кроз велики број вежби, преко превођења

са једног језика на други, јер главни циљ нашег Института је да се оспособе преводиоци за српски језик.

На жалост, увек заостају у конверзацији и у правилном изговору зато што је број наших часова врло ограничен, а и недостаје нам аудио-визуелни материјал. Врло често наши ученици чују српски језик само од нас професора и нигде више.

Такође смо приметили да ученици који добро познају старогрчки језик боље уче и лакше разумеју граматику српског језика од осталих. Вршећи компарацију између та два језика, нашли смо велике граматичке сличности. Ако почнемо са акцентом, видећемо да старогрчки као и српски имају такзвани музички акценат, значи дуге и кратке акценте који се најбоље уче слушањем и на основу искуства. У новогрчком језику речи су акцентоване тако да нашим ученицима то акцентовање недостаје и обично акцентују речи на последњем слогу као у грчком језику.

Други велики проблем који имају ученици су падежи. У новогрчком језику има четири падежа, то су номинатив, генитив, акузатив и вокатив. Исто тако, падежи имају одређени, или неодређени члан. То прави велике проблеме ученицима који уче српски језик, јер свугде где постоје чланови у грчком они додају предлоге у српском језику, нарочито предлоге *у* и *на*. Међутим у старогрчком језику постоје исти падеже као у српском, наравно и овде се јављају одређени и неодређени члан, али познаваоцима старогрчког је одмах јасна употреба падежа који се данас не користе у новогрчком. То су датив који је индиректни објекат, затим инструментал, који је и социјатив, али и инструментал без предлога. У грчком језику инструментал увек има предлог и то је још један проблем за наше ученике. Размишљајући на матерњем језику, недостаје им предлог *са* и тамо где га није потребно користити и праве грешке. Локатив је падеж који прави највеће проблеме ученицима. Прво им је тешко да схвате шта то значи глагол који не означава кретање и зашто, а затим где треба користити предлог *у*, а где предлог *на*. Овде се наравно меша и ментелитет језика, начин размишљања једног народа, шта је то унутар, а шта је на горњој површини простора. Преко многобројних вежби и уз много покушаја објашњавамо им како се користе ови предлози, трудимо се да им приближимо и разјаснимо ову граматичку проблематику, али се опет јављају грешке и мислим да је овде неопходно како искуство, тако и усавршавање језика у земљи у којој се он говори. Чак и студенти који су студирали у бившој Југославији праве исте грешке, мада нешто ређе у односу на друге. Други проблем са локативом је предлог *о*, са значењем неправог објекта. Локатив у овом облику се јавља и у старогрчком језику, тако да његови познаваоци немају никакав проблем да га схвате. У новогрчком, неправи објекат се изражава акузативом и предлогом *иа* (*за*), тако да већина ученика ставља предлог *за* уместо *о*. Један од проблема је и

реакција глагола јер се они глаголи који се у српском слажу са локативом не слажу са истим падежом у грчком језику, као на пример глагол *мислиши*.

Постоје и друге сличности између старогрчког и српског језика које се могу приметити у глаголским временима која се више не користе у свакодневном, говорном српском језику, или не тако често, морфологији речи и реченица, синтакси итд. Ове сличности су врло интересантне и велика олакшица и за професоре и за ученике.

Потребно је напоменути још нешто што је у вези са самом наставом српског језика за странце, конкретно за Грке. Врло је важно за време часа створити једну пријатну атмосферу која је у вези са обичајима и животом у Србији. Ученици радо слушају о српској историји, актуелним збивањима, културним догађајима, а желе да се упознају и са музиком и са укузима у Србији. Због тога ми један час посвећујемо дегустацији неких традиционалних јела и слаткиша (нпр. српска проја или неки колач, као чесница за Ускрс), део времена посвећујемо и музици, разговору и певању. Тада су ученици опуштени, слободно и уз шалу контактирају на српском, грешке са наравно не исправљају и то је увек врло лепо прихваћено од стране ученика и често питају када ћемо да поновимо исто. Такође, ми читамо новине, најчешће забавне рубрике, као што су хороскоп, шале, неки рецепти и слично. Понекад гледамо касету са српским филмом. Али, врло је тешко редовно пратити штампу и снабдевати се касетама, слајдовима и другим материјалима који би омогућили пријатнију и кориснију наставу.

Настава би била много пријатнија и да су уџбеници за српски језик илустровани и модерно штампани као што су уџбеници за енглески језик, или неке друге европске језике. Слике, фотографије и друга средства и помажу у настави и обогаћују је развијајући симпатију према језику и земљи у којој се он говори.

Учили смо још један проблем, не само у српском језику него и у другим балканским језицима. То је све чешћа употреба страних израза и речи. Знамо да један уџбеник, пре свега, треба да негује језик на коме је написан, али када је он намењен странцима треба им помоћи и оспособити их да користе све речи и изразе који се чују у свакодневном говору, тако да је неопходна, или ревизија уџбеника, или нови уџбеници, модернији и прилагођени времену у којем живимо.

Ово су неки примери рада са ученицима у Грчкој, наша запажања и искуства. Сасвим је сигурно да учење српског језика у страниој земљи, с једне стране оскудева у правилном изговору, у слободном изражавању, али, с друге стране, може да пружи јаке граматичке базе, изузетну језичку структуру и све остало што је потребно да се научи и користи један језик.

## САРАДЊА ИЗМЕЂУ ИНСТИТУТА И.М.Х.А И ЦЕНТРА ЗА СРПСКИ КАО СТРАНИ ЈЕЗИК НА ФИЛОЛОШКОМ ФАКУЛТЕТУ У БЕОГРАДУ

У мају 2004. године склопљен је и потписан уговор између Балканолошког института И.М.Х.А. у Солуну и Центра за српски као страни језик на Филолошком факултету у Београду, који предвиђа организацију и реализацију испита из српског као страног језика за разне степене знања, од А1 до Ц2 у Солуну. Том приликом је одлучено да Филолошки факултет пружи помоћ нашем Институту преко наставних уџбеника, литературе и методолошких инструкција. Такође је остварена и размена студената, тако да два грчка студента одлазе на летњи курс у Београд, а два студента из Београда долазе у Солун да изучавају грчки језик. Већ три године ова сарадња се беспрекорно развија. Захваљујући помоћи Центра за српски као страни језик, ми смо унапредили наставу српског језика у нашем Институту, примењујемо неке методе и вежбе које су нам препоручене, а такође смо променили начин испитивања и оцењивања наших ученика. Сарадња се показала као врло плодносна и корисна, а све то ради унапређивања и бољег изучавања српског језика и српске културе.

Зато овом приликом желимо да се топло захвалимо главним учесницима у овој сарадњи, господину професору Милораду Дешићу, госпођи професорки Весни Крајишник и господину професору Небојши Маринковићу на свесрдној помоћи, на корисним саветима и беспрекорном обављању испита из српског језика, уз жељу да се ова сарадња дугорочно настави и унапреди. Овакви покушаји и сарадња су најбољи примери пријатељства и историјске традиције која вековима везује два балканска народа, српски и грчки.

*Xenia Gkiorgkini, Sotirios Mystakidis, Ilias Merittas*

### THE TEACHING OF SERBIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN THE INSTITUTE FOR BALKAN STUDIES' SCHOOL OF BALKAN LANGUAGES AND RUSSIAN

#### Summary

The introduction covers, very briefly, the founding and operation of the Institute for Balkan Studies and its School of Balkan Languages and Russian. The History of the School includes a description of its endeavors and purposes, its chief object being to further friendship and rapprochement among the peoples of the Balkans.

The next describes the teaching methods used and problems and difficulties encountered by the teachers in the performance of their task, as well as how these are tackled. A

comparison of the Serbian and Greek languages is presented, with a description of their similarities and differences and an indication of the elements students find particularly easy or difficult.

The text also describes the co-operation that has developed between the Institute and the University of Belgrade's Center for Serbian as a Foreign Language, the on-going joint efforts to help students learn Serbian better, more easily and more pleasantly, and the examinations organized by the University of Belgrade Center for Serbian as a Foreign Language for the awarding of its diploma of proficiency in Serbian, which are held, for all of Greece, in the Institute for Balkan Studies in Thessalonica.

*Key words:* Institute for Balkan Studies, School of Balkan Languages, methods of teaching Serbian, Center for Serbian as a Foreign Language, diploma of proficiency in Serbian.

Велько Брборић  
Филолошки факултет, Београд

UDK 061.6:811.163.41(497.11)  
378.14:811.163.41'243(497.11)

## СРПСКИ ЈЕЗИК КАО СТРАНИ НА МЕДИЦИНСКОМ ФАКУЛТЕТУ У БЕОГРАДУ

*У раду се говори о српском као страни језику на Медицинском факултету у Београду. Наиме, већ десетак година на Медицинском факултету у Београду одвија се настава (студије) медицине на енглеском језику. С обзиром на то да су полазници најчешће студенти страни држављани за њих је организована настава српског језика, тј. српски језик има статус обавезног предмета на првој години студија. Задаћак курса је да се студенти оспособе за свакодневну комуникацију али и за наставне вежбе из клиничких предмета. Рада ће показати специфичности и проблеме наставе српског као страног језика на Медицинском факултету у Београду.*

*Кључне речи: српски језик као страни, Медицински факултет, програм, проблеме наставе, лексички минимум, граматички минимум, уџбеници, исписи.*

### 0. УВОД

Учешће на овом скупу јесте мој емоционални и професионални дуг Центру за српски као страни језик Филолошког факултета у Београду и Медицинском факултету у Београду. Центар за српски као страни језик је моје прво радно место са кога сам отишао на Катедру за српски језик, иако контакт са Центром и лекторске часове, никада нисам престао изводити. Наиме, и после одласка из Центра на Катедру дуго сам држао часове у Центру, а и сад их држим на летњем курсу. Истовремено, већ више од десет година, на Медицинском факултету у Београду држим Српски језик, као наставни предмет на студијама Медицине на енглеском језику.<sup>1</sup> Предмет је према наставном плану и програму на првој години студија са три часа недељно, односно 90 часова годишње.

<sup>1</sup> Тако већ двадесет година, на Филолошком и Медицинском факултету Универзитета у Београду држим часове студентима страним држављанима и тај део посла (лекторски часови) сматрам делом своје професионалне каријере.

## 1. О МЕДИЦИНСКОМ ФАКУЛТЕТУ У БЕОГРАДУ

Идеју о отварању Медицинског факултета у Београду покренуо је још 1876. Јосиф Панчић. Упркос томе и у потоњим деценијама српски лекари и фармацеути су се и даље школовали слањем на стране, признате универзитете у Европи. Решење о отварању Медицинског факултета потписано је у мају 1914. године, али Факултет почиње са радом тек после Првог светског рата, децембра 1920. године. Данас је Медицински факултет један од најбољих у региону југоисточне Европе, са великим бројем наставника и сарадника свих звања и великом наставном базом бројних клиника у Београду. Према подацима са Медицинског факултета диплому је до сада стекло више од 33.000 лекара од којих више од 1.000 странаца<sup>2</sup>. Магистарске студије до сада је завршило преко 3.000 лекара, докторат медицинских наука је стекло више од 2.000 кандидата, а кроз различите специјализације прошло је око 25.000 свршених лекара (Универзитет 2005: 95).

У школској 2004/05. години на основним студијама студирао је 2.901 студент. Факултет у прву годину уписује 450 студената. У извођењу наставе (предавања, вежбе и демонстрације) учествује више од 800 наставника и сарадника: 173 редовна професора; 141 ванредни професор; 176 доцентата; 290 асистената; 48 приправника; 4 сарадника; 2 виша предавача и 3 предавача ангажована у настави (Универзитет 2005: 96).

Медицински факултет, почев од школске 1995/96. године реализује наставу целокупних студија и на енглеском језику. Ова настава се обавља према истом наставном плану и програму по коме се изводе основне студије на српском језику. Наставним планом и програмом студенти на првој години имају предмет Српски језик. То је једини предмет на студијама, које трају шест година, на којем се настава не одвија на енглеском језику. Предмет је смештен на Катедру општих предмета, уз Енглески језик, Латински језик и Медицинску етику.

Упис студената обавља се у септембру и број уписаних студената по школским годинама посве је неједначен. Наиме, било је година када је у прву годину студија на енглеском језику уписивано више од педесет студената, све су били странци (у правом смислу те речи) и тада смо студенте делили у групе. Сада је број уписаних студената у прву годину студија неупоредиво мањи, петнаестак по години. Такође, вреди напоменути да се сада на ове студије уписују не само студенти страни држављани, већ и наши

<sup>2</sup> Неки од студената страних држављана студирали су и пратили наставу на српском језику у целини, а тек од 1995. настава се изводи и на енглеском језику. Наравно да је број оних који су слушали наставу и полагали испите на српском језику неупоредиво већи, око 750, док је број оних који су завршили студије на енглеском језику изнад 200.

свршени средњошколци<sup>3</sup>. Њима се не организује настава из српског језика, али полагају испит на крају школске године, јер то захтева наставни програм.

## 2. ПРОБЛЕМИ НАСТАВЕ

Настава се одвија једном недељно по три часа свих 30 радних недеља. Озбиљне проблеме у настави представља и то што студенти долазе са неједначеним (пред)знањем и из различитих језичких и културних средина. Наиме, скоро сваке године имамо студенте који долазе на студије, без икаквог (пред)знања из српског језика, то су апсолутни почетници. Има и оних, који имају нека знања, најчешће су посредни студенти чији је један родитељ са простора бивше Југославије и они имају елементарна знања, у првом реду је то познавање основне лексике, углавном без икаквих граматичких знања. Тако се увек, на почетку школске године сусрећемо са истим проблемом тј. са неједначеним (пред)знањем српског језика и то ствара озбиљне проблеме при организацији и реализацији наставе. Нема те методике и тих наставних поступака који ће решити проблем групе од десет студента из пет различитих средина са потпуно неједначеним (пред)знањем. Проблем представља и различито порекло студената. Наиме, некима писање ћирилице и латинице није проблем, али ако су студенти из арапских земаља онда је то велики проблем. Уколико студент познаје неки словенски језик напредовање је неупоредиво лакше, али су такви случајеви ретки. Када је један родитељ пореклом са наших простора напредовање је неупоредиво брже, јер такви студенти су већ били, мање или више, у контакту са српским језиком и његовим говорницима.

Повремено су проблеми и трансфер студенти. Некада у другу или трећу годину стигне студент са неког другог, најчешће европског универзитета (Румунија, Бугарска, Чешка, Мађарска...), и иако немају елементарна знања одмах иду на клиничке предмете<sup>4</sup>, где се од њих очекује основно знање из српског језика. Такви студенти се, по правилу, прикључују студентима прве године и то, додатно, оптерећује наставу.

<sup>3</sup> Наши студенти, такође, уписују студије медицине на енглеском језику. Неки то раде јер мисле да ће им диплома студија на енглеском језику бити од већег значаја, а неки уписују ове студије јер је лакше доћи до индекса, с обзиром на то да је конкуренција на упис основних студија медицине и даље веома велика.

<sup>4</sup> Наиме, студенти већ од друге године студија имају клиничке предмете, где се део практичне наставе одвија на клиникама. Тамо се сусрећу са пацијентима, који углавном не знају енглески језик и ту се појављују проблеми у комуникацији. Због тога је нужно да се студенти оспособе за елементарну комуникацију на српском језику, пре похађања наставе из клиничких предмета.



До сада смо имали студенте са свих континената<sup>5</sup>: САД, Канаде, Аустралије, Шведске; Норвешке, Немачке, Португалије, Русије, Малте, Кипра, Ирака, Сирије, Либије, Словеније, Албаније ... Највећи број студената до сада је био из Грчке, али је састав група увек прилично разнолик и неуједначен.

### 3. НАСТАВНИ ПЛАН И ПРОГРАМ

Наставни план предвиђа три часа недељно; тј. 90 часова годишње. Што се тиче наставног програма води се рачуна о реалним потребама студената и студија. Консултовали смо програм Центра (Програм 1987), за који сматрамо да је добар, релевантан, али за ове потребе нереалан<sup>6</sup>. Због тога смо урадили модификацију програма Центра и настајали да га прилагодимо потребама студија Медицинског факултета на енглеском језику. Проблем представља и то што су ово студенти којима је филологија страна и што је српски језик за њихове основне студије од мале важности. Озбиљан проблем повремено представља и нередовно присуство настави и мотивациони систем код једног броја студената.

Приликом израде програма као основа послужио нам је *Програм српскохрватској језика за стране држављане* из 1987. године, али је он, разуме се, прилагођен и адаптиран за потребе студената Медицине са свим специфичностима. Циљ наставе јесте оспособљавање студената за успешно комуницирање, углавном усмено, у свакодневном животу и на клиникама Медицинског факултета, приликом разговора са пацијентима, на клиничким предметима. Целокупна литература за све предмете је на енглеском језику, па су студенти, може се рећи, упућени да на српском језику само говоре, а да практично уопште не пишу, осим на испиту из српског језика.

За остваривање програма предвиђено је 90 часова наставе, три часа недељно, 30 радних недеља, два семестра.

<sup>5</sup> Понекад је тешко рећи (закључити) из које је земље неки студент, па се увек руководимо тиме чији пасош поседује. Дешава се да је студент пореклом Рус са америчким пасошем, Грк са немачким пасошем или неспорног српског порекла (по једном родитељу), али нема наш пасош.

<sup>6</sup> Програм Српскохрватског језика за стране држављане подразумева наставу два семестра са 500 часова годишње. Он подразумева свакодневни, интензивни, рад и ово је најинтензивнији курс за учење страног језика (Службени гласник СРС – Просветни гласник, бр. 12 од 1987).

### 3. 1. Садржај програма

Садржај програма намењен је студентима прве године студија на енглеском језику.

Настава има задатак да студентима, страним држављанима, пружи основна знања из српског језика – из лексике, граматике и фразеологије за функционалну комуникацију у Београду током студија, на Факултету, али и изван њега.

Програм дозвољава предметном наставнику прилагођавање (пред)знању полазника и њиховим реалним потребама и жељама.

### 3. 2. Тематика

Тематика је условљена реалним потребама студената, наставним програмом и уџбеничком литературом. Наравно да се све тематске области не обрађују једнако и да се води рачуна о реалним и функционалним потребама студената. Ипак, у току курса, све теме из наставног програма, више или мање, буду обрађене, али се свима не посвећује једнака пажња.

#### 3. 2. 1. Комуникативне конвенције

(поздрави, оспособљавање, представљање, упознавање и обраћање)

#### 3. 2. 2. Град

(улица у којој станују, град у коме бораве, град у коме стално живе, културне знаменитости, главне улице и тргови, паркови, музеји...)

#### 3. 2. 3. Становање

(изнајмљивње стана, опис куће, опис стана, опис собе, опис факултета)

#### 3. 2. 4. Породица

(чланови породице, сродство у породици, занимање чланова породице)

#### 3. 2. 5. Пошта и банка

(поштанске и банкарске услуге, плаћање рачуна, мењачница, новчане јединице, средства плаћања)

#### 3. 2. 6. Трговина, туризам и уједињено

(самопослуга, роба кућа, продавница, хотел, мотел, зимовање, летовање, ресторан, бифе, посластичарница)

#### 3. 2. 7. Саобраћај

(градски саобраћај, друмски саобраћај, железнички и авионски саобраћај)

3. 2. 8. *Сџудије*

(универзитет, факултет, упис на факултет, настава, предавања и вежбања, практична настава....)

3. 2. 9. *Човек*

(психичке и физичке особине, делови тела)

3. 2. 10. *Време (ајмосферско и асјрономско)*

(час – сат, дани у недељи, месеци у години, годишња доба; временске прилике, временска прогноза)

3. 2. 11. *Здравствене услуге*

(одлазак код лекара, дом здравља, клиника, клинички центар, ургентни центар, болница, апотека, хитна помоћ...)

Медицинска тематика је неограничена и овде се улаже највише труда и времена у сваком смислу, у првом реду мислимо на лексички ниво, иако је велики број лексике интернационалан, добрим делом је из латинског језика и „препознавање“ није озбиљан проблем. Често се у оваквим приликама задовољавамо и овде (на овом скупу) неколико пута изговореном синтагмом – **заборавите на граматику**. Наиме, то понекад делује врло употребљиво и функционално.

## 4. ЛЕКСИЧКИ МИНИМУМ

Нисмо утврдили лексички минимум који студент треба да научи, али је он око 500 речи у активном лексичком фонду, док је пасивни речник немогуће утврдити и тиме се нисмо ни бавили. Олакшавајућа околност јесте и то што студенти целу школску годину проведу у говорној средини и њихов активни и пасивни речнички фонд се богати и без наставе. Један број студената напредује великом брзином, док је код неких студената лексички фонд и на крају курса, може се рећи, прилично оскудан. Наравно, не сме се заборавити ни то да један број студената, иако странци, долази са солидним познавањем основне лексике српског језика.

## 5. ГРАМАТИЧКИ МИНИМУМ

Под граматичким минимумом подразумевамо правилну артикулацију гласова и њихову основу класификацију, док се прозодијским елементи-

ма не бавимо директно, иако се све уочене грешке у говору студената исправљају на часовима, колико год је то могуће<sup>7</sup>.

Из морфологије се бавимо променљивим врстама речи и њиховим граматичким категоријама.

Када су посредни именице бавимо се категоријом рода, броја, падежа, код придева категоријом рода, броја, падежа и компарацијом. Код заменица бавимо се личним, присвојним и показним заменицама, код бројева, углавном само основним и редним бројевима.

Код глагола се бавимо категоријом лица, глаголског вида (свршени и несвршени глаголи), категоријом глаголског времена (презент, перфекат и футур), категоријом глаголског начина (императив и потенцијал). Осталим глаголским облицима се не бавимо.

Правописом се бавимо врло мало. Покушавамо да их научимо оба писма и на томе, тј. на ћирилици истрајавамо колико је то могуће. Ћирилица им је потребна због сналажења и функционисања у Београду, никако због њихових студија. Занимљиво је напоменути и то да највећи број студената показује интересовање за ћирилицу и да приликом њеног усвајања показује јасну жељу и потребу да је савлада. Уз то бавимо се само писањем великог и малог слова и основним интерпункцијским знацима (тачка, запета, узвичник и упитник).

## 6. УЦБЕНИЦИ И РАДНИ МАТЕРИЈАЛ

Немамо одговарајући (адекватан) уџбеник, а тешко је поверовати да ће га и бити. Наиме, израда уџбеника или приручника, морала би бити оснажена да ће наредне школске године (наредних година) бити студената који ће се одлучити за ове студије. Сада такве гаранције нема, а број студената је врло мали.

До сада смо користили уџбеник Боже Ћорића *Српски за странце* и делове уџбеника Маша Селимовић-Момчиловић и Љубица Живанић *Српски језик Почетни шечај за странце*. Поред овога припремамо бројне вежбе, у зависности од потреба и жеља полазника, за вежбе користимо и уџбеник *Научимо српски* И. Бјелановић и Ј. Војновић, а за оне студенте чији је један родитељ са наших простора и уџбеник Весне Крајишник *Научимо падеже*. Број различитих вежбања, илустрација и других материјала није ничим ограничен и условљен је групом, њеним саставом, бројношћу и интересовањем.

<sup>7</sup> Поједини студенти немају никаквих проблема са артикулацијом српских гласова, али је јасно да треба уложити доста труда да студента из Грчке научите да коректно изговара оне гласове којих нема у грчком језику.

## 7. ИСПИТ

Што се тиче испита ту се води рачуна да овај наставни предмет не буде озбиљна сметња студентима. Наиме, испит није услов за упис наредне године студија и то је олакшавајућа околност. Предмет је, до сада, имао статус редовног предмета и у свему је био равноправан. У новим околностима, од ове школске године, испит се више не оцењује бројчано, већ само описно и то: ПОЛОЖИО и НИЈЕ ПОЛОЖИО, уз одговарајући број поена, али и даље има статус обавезног предмета.

До сада је испит полагало више од 270 кандидата, а 49 пута смо били принуђени студента вратити на поновно полагање испита, јер је на тесту показао недовољно (незадовољавајуће) знање. Испит је, до сада, положило 222 студента.

Сви студенти, без обзира на знање, полагају испит. За један број њих је то формалност. Студенти којима је настава намењена, странци у правом смислу речи стичу знање и то се на испиту, по нашем суду, може означити између знања Б1 и Б2. Наиме, на диктату умеју да напишу разговетно прочитан и изговорен текст, умеју да уоче артикулациону границу између речи, чак иако не познају значење речи, умеју да спелују гласове и када не познају садржај. Служе се и једним и другим писмом, али на брзини, када је посреди ћирилица, не инсистирамо. Тако је, ако се погледа испит и из других области – тест врло близу нивоа Б2, мислимо на знање (познавање) лексике, фонологија, морфологија, творбе и синтаксе српског књижевног језика.

О неким специфичностима, згодама и незгодама, мањим или већим, овде нећемо говорити. Истина, судбина предмета посве је неизвесна, јер ове године имамо само два студента који су прави странци, једног Грка и једног Руса са америчким пасошем. Сви остали имају довољно знања која се захтевају на испиту, па је њима настава непотребна.

## 8. УМЕСТО ЗАКЉУЧКА

Настава српског језика као страног на Медицинском факултету у Београду функционише већ 11 година. До сада је наставу похађало близу 250 студената из различитих земаља и са свих континената. Јасно је да није нужно са студентима истрајавати на граматички, већ на елементарној комуникацији и то за сада није проблем. Нужно је да курс буде у целини прилагођен потребама студената и њиховом боравку у Београду током студија.

Проблем представља неуједначено (пред)знање, али за сада нема услова да се студенти деле у различите групе по знању, па смо принуђени да са свим студентима изводимо наставу у истој групи. Недостатак представља и

то што немамо адекватан уџбеник, који би био намењен управо студентима Медицинског факултета и њиховим студијама на енглеском језику. Испит за сада не представља проблем студентима, јер већина њих, релативно лако савлада потребни и наставним програмом предвиђени минимум (тематски, лексички и граматички).

## ЛИТЕРАТУРА

- Бјелановић-Војновић, 2006: Исидора Бјелановић и Јелена Војновић, *Научимо српски*, Нови Сад.
- Клајн 2005: Иван Клајн, *Грамађика српској језика*, Београд.
- Кликовац 2002: Душка Кликовац, *Грамађика српској језика за основну школу*, Београд.
- Крајишник 2004: Весна Крајишник, *Научимо њагеже*, Београд
- Програм 1987: *Пројрам српскохрватској језика за стиране држављане*, Службени гласник СРС – Просветни гласник, бр. 12, 65–69, Београд.
- Селимовић-Момчиловић и Живанић 2000: Маша Селимовић-Момчиловић и Љубица Живанић, *Српски језик, њочетни њечај за стиранце 1*, Београд.
- Ћорић, 2006: Божо Ћорић, *Српски за стиранце*, Београд.
- Универзитет 2005: *Универзитет у Београду 1838–2005. Сјо јодина ѡрвој српској Закона о универзитетју*, Београд.

Veljko Brborić

## SERBIAN AS A FOREIGN LANGUAGE ON THE MEDICAL FACULTY AT BELGRADE UNIVERSITY

## Summary

The paper deals with teaching Serbian as a foreign language on the Medical Faculty at Belgrade University. As a matter of fact, the students who are following training at Medical Faculty on English, on the first year of their studies, have course in Serbian language with total of 90 hours per year. The paper shows some of problems in teaching, its specialities, topics, lexical and grammatical minimum which are given during the course and which of the textbooks are used, as well as how the final exam is performed.

*Key words:* Serbian as a foreign language, Medical Faculty, curriculum, the problems in teaching, lexical minimum, grammatical minimum, textbooks, exam.

*Димка Сааведра*

УДК 371.3::811.163.41'243(049.32)

*Софијски универзитет „Св. Климент Охридски“, Софија*

## НАСТАВА СРПСКОГ ЈЕЗИКА КАО СТРАНОГ ЗА ГОВОРНИКЕ СЛОВЕНСКОГ ЈЕЗИКА АНАЛИТИЧКОГ ТИПА

*У раду ће се представити методологија предавања српског језика бугарским студентима, која је реализована у облику уџбеника. Посебна пажња ће се обратити на њевојскоје које се уочавају код говорника словенског језика без њевојскоје. Указаће се на комбиновани њевојскоји у обради језичке грађе: комуникаџивни њевојскоји (у излагању њевојскојских основа српског језика) и класични дидаџички њевојскоји (у њевојскоји и контролним задацима).*

*Кључне речи: блиско сродство језика, комџејскоји и комџевојскоји у увежбавању, комуникаџивни њевојскоји, функционални њевојскоји, „раширџано“ излагање џрамаџике, „инџанџилизаџија“ студентџа.*

1. Овај реферат презентује уџбеник српског језика, чији су аутори В. Менџаџијева и Д. Сааведра, професорице тог језика на СУ „Св. Кл. Охридски“, који је у процесу штампе у издавачкој кући Универзитета. Он је резултат дугогодишњег рада двеју професорица са студентима српског и хрватског језика на групи „словенска филологија“ и покушаја да представи граматику савременог српског језика из једне тачке гледишта, функционалне, максимално блиске пракси, као и да понуди предавачу један широк корпус практичних вежби. Уџбеник је намењен студентима прве и друге године, који морају, не само да науче, већ и да усвоје основе српског језика.

2. Код одређивања методике која ће се користити у уџбенику, пресудну улогу је одиграла чињеница да је он намењен говорницима бугарског језика, дакле, језика који је у блиском сродству, суседан, али истовремено и типолошки различит од српског.

2.1. Када просечни Бугарин чује српски говор, он обично каже: „Ја не знам српски језик, али готово све разумем“. Ово констатовање је одраз оних опасности које у себи крију језици у блиском сродству. С једне стране, код слушања и разумевања камен спотицања представљају тзв. међујезички хомоними, који прекидају и ремете јасан, на први поглед за Бугарина, говорни ток, а отуд се и значење целог ширег контекста доводи у питање (рецимо „вредан“ има на бугарском језику формално идентичну лексему „вреден“, која, међутим, значи „штетан“; или „користан“ се на бугарском може фор-

мално поистоветити са „користен“, што значи „користољубив“; „хитар“ на бугарском има формално истоветну лексему „хитър“ („лукав“) и многе друге). Када у процесу рада наиђемо на такве речи, ми увек истичемо и њихову одговарајућу варијанту на бугарском језику (у вези с тиме за студенте може да буде од користи и речник хомонима Ц. Иванове и М. Алексић (Иванова Ц., Алексић М. 1999).

Друге, тобоже истоветне речи у бугарском језику, обично словенског порекла, исто ремете разумљивост говорног тока за Бугарина јер су често сличне некој већ постојећој лексичкој јединици, архаичној за бугарски језик, која је донекле изгубила своју семантичку јасноћу, или се, пак, у бугарском језику не може употребити у контексту у коме се употребљава у српском језику (нпр. за лексему „престоница“, на бугарском језику постоји одговарајућа варијанта - „престолнина“, која је, међутим, веома архаична и младима већ непозната; на српском се може рећи „покровитељ изложбе“, док се на бугарском „покровител“ веже само за речи са значењем лица или живог бића). На ове проблеме, нарочито на различиту контекстну спојивост, иначе идентичних лексичких јединица у бугарском и српском језику, обраћамо пажњу током целог процеса наставе.

Мањи проблем за говорнике бугарског језика је и други аспект наставе страног језика – читање, пошто је фонемски састав двају језика сличан (уз неке изузетке, о којима ће бити речи мало касније), а фонетски правопис српског језика је посебна олакшица за странца. Проблеме изазива једино делимично ограничени акценат, чије се место у формално идентичним речима веома често разликује у два језика. Бугарски студенти, изгледа, имају већи проблем у усвајању акцента у поређењу са говорницима других, не толико сродних језика, зато што се веома често сусрећу речи са прилично сличном творбеном структуром у два језика, код којих је нагласак на различитим местима. То тера студента, који је већ приметио ову чињеницу, да буде додатно пажљив и да разједначује акцентске позиције чак и у оним случајевима када су оне исте у бугарском и у страном језику. Уопште узев, усвајање места нагласка у српском језику је дуг и прилично тежак процес, па би због тога било веома корисно стварање методских вежби које би утврђивале различите моделе у свести студената, према којима се место акцента мења или остаје исто у парадигмама појединих речи. Што се тиче дужина и врста интонације вокала, оне су нарочито компликоване за странца, па то остаје ван оквира циљева презентованог уџбеника и оне се помињу само у ретким случајевима када су везане за граматику и имају дистинктивну функцију (нпр. у генитиву множине именица или у компаративу придева).

2.2. Мада и са понеким проблемом, перцепција српског језика и говора је, наравно, далеко лакша у поређењу са перцепцијом једног несродног језика (свеједно да ли је он синтетичког или, као и бугарски језик, аналитичког типа, рецимо енглески, немачки итд). Али, наше искуство сведочи да управо

ова олакшавајућа околност ствара један велик психолошки проблем у настави српског језика за бугарске студенте. Ослањајући се на лакоћу код прва два аспекта усвајања страног језика, већина студената је склона да игнорише остала два – говор и писање<sup>1</sup>. Ово потцењивање изазива накондно слабење пажње студената за време наставног процеса. Зато се ми у свом уџбенику, у његовом практичном делу (са вежбама), доследно држимо тежње ка комплетности и компликованости услова у задацима чије се испуњење тражи. У прилог тој комплетности постављаних задатака је и став који заступа Чарлз Куран (према Симеонова 2000: 26), код тзв. наставе преко саветовања. Наиме, он сматра да је недостатак пажње природна психолошка реакција студената. Због тога је потребно да се у настави поставе 2 задатка, па када ослаби пажња према једном, одмах се усмерава према другој алтернативи. На тај начин се пажња не расипа, него се раздваја. У нашем уџбенику од ова два или три задатка, који се постављају студенту за испуњење, један је везан за управо изложену грађу, а остали се тичу усвојене грађе на претходним часовима. Овај метод циља ка постепеном постизању аутоматизације језичких навика које се усвајају. С друге стране, он је одраз исправног констатовања Ч. Каруна да се права настава базира на континуитету између „новог знања и досаде“. Свака нова ствар која има превише информација захтева повећану пажњу да би се задржала у памћењу. С друге стране, за нешто што је сувише познато постоји опасност да се претвори у потпуну незаинтересованост пре него што усвоји адекватно и исправно. Због тога оно према чему треба тежити је наставна целина на граници између новог знања и досаде познатог.

Тежња према компликованости постављаних задатака има за циљ и ангажовање читаве пажње, за коју под утицајем близине страног и матерњег језика постоји опасност да опадне.

2.4. При излагању граматичких основа српског језика у теоретским одељцима уџбеника покушавамо да примењујемо и комуникативни приступ настави страног језика, полазећи од тежње да представимо наставну грађу с позиције семантике, да планирамо наставу страног језика сходно семантичким потребама студената које искрсавају у једној замишљеној комуникацији на савременом српском језику. Тај функционални приступ граматици одређује распоред граматичких категорија. Нпр., комбиновано наводимо именске и глаголске категорије (наравно, то је најпопуларнији методски приступ данас), распоређујући их, уз то, према потреби за њиховом употребом у свакодневној људској комуникацији. Починемо од номинатива, после кога представљамо презент, а затим следи акузатив (а не локатив, као што се понекад ради), зато што, према нама, акузатив одражава једну дубљу и

<sup>1</sup>Немамо у виду писање у облику диктата, него продуковање самосталног писменог текста.

темељнију мисаону структуру, какав је, уствари, субјекатско-објекатски однос.

Морамо истаћи наше искуство да синтаксичка функција директног објекта, која се на први поглед лако схвата, остаје дуже времена за велики део студената неусвојена, вероватно због тога што је, на дубинском нивоу у свести Бугара под утицајем аналитизма његовог језика, изгледео осећај за потребу да се формално разликују једине функције које се на бугарском језику никад не разликују према дистинктивном обележју [+/- предлог] (обе су увек, као и на српском, без предлога).

После акузатива разматрамо перфекат под утицајем запажања о највећој фреквенцији у нашем говору ове 4 граматичке категорије. Наш избор да пре свега представимо ова два глаголска времена проузрокован је убеђењем да у својој комуникацији с другима човек обично највише констатује нешто (чешће помоћу презента) или приповеда о нечему (чешће у перфекту, нарочито у савременом српском језику за разлику од бугарског, где је прилично фреквентна и употреба презента). При усвајању српског перфекта у почетним месецима наставе смо приморани да стално искорењујемо настојање бугарских студената да преводe ово српско глаголско време перфектом на бугарски језик, зато што су та два времена формално идентична у два језика, али имају сасвим различиту семантичку специфичност (овде поново језичко сродство представља препреку усвајању граматичких појава, пошто је једна те иста употреба глаголског облика подвргнута у два језика дивергентним процесима развоја). Уопштено речено, свугде се запажа да се једна семантичка функција (у нашем случају - семантика неутралног прошлог времена) у два језика лакше усваја уколико не постоји могућност да се облик из страног језика појави у матерњем са другом семантиком, што опет сучељава сродне језике и специфичне тешкоће њиховог усвајања.

Функционални приступ излагању граматичких основа српског језика нам даје за право да представимо, нпр., и императив одмах после вокатива, пошто је веома велика вероватноћа заједничке употребе ова два облика у живом говору, итд.

2.5. Граматика се, намерно, не излаже потпуно само у теоретском делу, којим почиње сваки одељак који је посвећен датој граматичкој категорији. Нека конкретнија правила су остављена у виду инструкција код вежби у практичком делу. Ове инструкције су подељене у две врсте. Једне се наводе након одговарајућих вежби са словима NB и са звездicom, која упућује на исто такву звездицу после наведеног језичког облика у тексту вежбе који се објашњава. Други тип инструкција, који је забележен ускличником и словима NB без звезде, наводи неко шире правило које обухвата више од једног језичког облика у вежби или тексту. Ово „раштркано“ излагање граматике је, према нама, од великог значаја, пошто има двоструко психолошко образложење: с једне стране, и у реалном усвајању (код детета – његовог

матерњег језика, или код човека који се налази у страниј земљи – страног језика) стално искрсавају нове језичке употребе које наводе студента да под свесно изводи одговарајућа нова правила; с друге стране, с тачке гледишта методике, на тај начин се граматичка грађа усваја у деловима и у контексту, па се с тога лакше памти (познато је да се језичка чињеница увек памти боље кад се везује за конкретан контекст или за конкретну говорну ситуацију у којој је употребљен).

2.6. Поступност у излагању граматичких основа српског језика се испољава и код другог битног принципа, којег се држимо у обуци студената. Наиме, варијативност српске књижевне норме је, према нама, боље представљати, што се тиче комплициранијих граматичких правила, не одједном, већ на почетку фреквентнијим темпом, а касније – и умерено. Овог принципа се држимо пре свега код конгруенције (збирних именица са атрибутом и предикатом и свих врста бројева са атрибутом, објекта са предикатом). Друге конкурентне употребе, које објашњавају граматичка правила лакша за прецепцију, представљамо и увежбавамо истовремено (рецимо квалификативни генитив и инструментал, темпорални акузатив и генитив и сл.).

2.7. У свом уџбенику имамо поприличан број песама, нарочито у делу који је намењен првој години. То је пре свега дечја поезија, која одговара, по степену компликованости појмова укључених у њу, компетенцији почетника. За нас су ове песме не само текстови за илустровање нове граматичке грађе (у којима увек увежбавамо, у складу са тежњом ка комплетности и компликованости, и старе граматичке теме: отварање заграда за падеже код именица, трансформација инфинитив – презент и обрнуто код глагола и сл.). Њихова улога је вишеструка: оне развијају памћење код учења страног језика, а веома често сећање на дати језички облик из песме помаже касније студенту, директније и ефективније него граматичко правило или лексичка јединица, да пронађе потребну језичку јединицу у датој ситуацији. Сем што помажу да се вежба граматика и да се усваја нова лексика, оне представљају у почетној фази обуке прво продуковање већег везаног текста (мада засада у облику репродуковања). Због тога се у нашем уџбенику придаје велики значај таквим традиционалним и, данас, понекад, негираним методима наставе страног језика као што су превод (са страног на матерњи и, нарочито, са матерњег на страни) и учење песама напамет. (Понекад, у истом циљу, користимо и пословице и изреке, које, поврх свега, упознају студенте и са погледом на свет српског народа).

2.8. Као што код именских речи, у циљу аутоматизације језичких знања, готово у свим практичним вежбама и у многим текстовима, стално стављамо у заграде падежне облике, код глаголских облика стално вежбамо (мада се то у уџбенику не испољава свугде писмено) глаголски вид и трансформацију једног видског облика у други. Мада у бугарском језику постоји идентична глаголска категорија вида, студенти најчешће немају изграђено



показних), а тек после дела о именицама и придевима оне се теоретски уопштавају у посебан одељак.

3.3. После сваког теоретског дела следи неки текст, који максимално илуструје претходно представљене теоретске положаје. Ови се текстови обавезно преводе на бугарски језик, а на следећем часу се испитују или се даје контролни задатак за нове речи из њега (контролне задатке за лексику, за разлику од граматичких задатака, дајемо ређе, пошто се практична граматика учи прве две године, а лексика – до краја студија). За специфичније речи у текстовима наводимо синониме.

4. На крају ћемо презентовати неке врсте вежби из уџбеника које допуњавају вежбе за превод, које се најчешће користе, и које доприносе, у знатној мери, примени комуникативног приступа наставној грађи.

4.1. Сем традиционалних вежби, попут вежби за допуњавање (елементи који се морају променити и додати или их студенти морају сами смислити), за имитацију дијалога у паровима по задатом моделу, за трансформацију облика из једне граматичке категорије у другу (рецимо, из јединине у множину, или из несвршеног видског облика у свршени итд.), укључујемо и вежбе које траже од студента да користи своју интуицију и да сам изведе дотле непознат језички облик (нпр. лексичку јединицу - наводимо 3 суфикса: -киња, -ка, -ица и они морају да од њих сами изведу називе за занимања за жене по одговарајућим називима за мушкарце, или предлажемо да студенти сами одлуче кад ће се употребити предлог „у“, а када „на“ – у комбинацији са речима „гости“, „школа“ и сл. Ова врста вежби увек привлачи студентску пажњу својим стваралачким карактером.

4.2. Код рада с текстовима, који по правилу следе теоретски део сваког дела, постављају се питања, код којих се увек, осим одговора, траже и неке граматичке трансформације. Или се, по моделу текста, студентима постављају услови: да испричају нешто о себи по истом моделу, о свом пријатељу, да препричају сазнато о хероју из текста, да ураде дијалог питајући своје колеге о истом. Текстови се обавезно преводе и граматички анализирају с обзиром на управо наведену граматичку грађу, при чему студенти откривају нове граматичке облике и објашњавају која синтаксичко-семантичких функција од наведених у теоретском делу тражи њихову употребу. Понекад се од њих захтева да међу собом изведу дијалог по моделу текста користећи нове граматичке облике. Да би се лакше навикли на неке синтагме и фразеологизме карактеристичне за српски језик (рецимо: „а да нисам био“, „из свега гласа“ и сл.), студенти их, пре него што наиђу на њих у новом тексту, откривају у посебним реченицама које су специјално састављене да би илустровале њихову употребу. Сами текстови су најчешће написани на савременом разговорном језику, при чему су чешће ауторски, али имамо и текстове из лепе књижевности; у једној каснијој фази се почињу користити и народне бајке, нарочито кад се излаже теорија о аористу и имперфекту.

Кад је текст бајка, сем што се у њему обавезно налазе заграде за отварање (с облицима из старијс и из управо наведене граматичке грађе) и што се мора превести, студенти га морају и прспричати, морају му саставити план и препричати садржај по њему, или се у вези са његовим садржајем постављају апстрактнија питања о којима они морају размишљати (рецимо, после бајке „Снежана“ постављају се питања попут овога: „Шта мислите, јесу ли срећном брачном пару потребна деца?“) и образложити свој одговор у једном малом есеју. Понекад се у новом тексту, којим илуструје одговарајућу граматичку грађу, садрже свесно допуштене грешке које студенти морају исправити и објаснити зашто оно што је написано није исправно.

4.3. Код вежби с трансформацијом граматичких облика користимо различите варијације, укључујући и смисаони задатак (рецимо, код акузатива, ако је могуће, у зависности од смисла предиката, да се у заградама замене места субјекта и објекта па да се опет облици за номинатив трансформишу у акузатив јединине и множине); за извођење облика перфекта глаголе не наводимо у инфинитиву (од чије се основе, као што је познато, гради радни глаголски придев), него у презенту (у облику за 1.л. једн.); предлажемо студентима облике именица у неком тек усвојеном или већ познатом падежу/падежима, а они морају да погоде све падеже који се могу изразити датим обликом одговарајуће именице (рецимо, „зуке“: ном. множ., акуз. множ., генит. једн. итд.); у каснијој фази наставе чак наводимо вежбе у којима облици који се морају трансформисати нису стављени у заграде, па их студенти морају сами погодити и трансформисати.

4.4. Вежбе у којима се студентима постављају питања такође имају различите варијације. Осим типичних питања (на српском језику), на која они морају да одговоре и која се срећу у почетним деловима, касније се почињу постављати питања на бугарском језику па их студент мора најпре превести а затим на њих одговорити; понекад су наведени и сами одговори, који су на бугарском језику и у којима су садржани изузеци из датог граматичког правила или неке друге компликације, које не дозвољавају студенту да се „извуче“ помоћу „елементарнијег“ одговора. Овај модел вежби (питање на бугарском – превод – готов одговор на бугарском – превод) понекад се поставља и као дијалог. Срећу се и вежбе у којима нису наведена питања, већ одговори, а од студената се тражи да смисле питања за њих.

4.5. Веома се често срећу вежбе у којима се, под утицајем тежње ка компликованости, пошто се испуне услови из тачке а), поставља следећи услов, који упућује на старију грађу. Рецимо, у вежби су наведени инфинитиви глагола са или без предлога, за које студенти морају да поставе падежно питање, а затим да га замене одговарајућом именицом у потребном падежу, уз то са прикладним атрибутном. У следећој тачки се ови услови и даље постављају, али се и глагол (глаголи се разликују од претходних) мора трансформисати од инфинитива у презент 1.л. једн., а у задњој тачки исте



вежбе се инфинитив мора претворити у облик за 3.л. множ., који за студенте увек представља најтежи облик презента.

4.6. Неке вежбе су игре које накнадно доприносе стварању мирне и пријатељске атмосфере, која је ослобођена напетог концентрисања, и које имају за циљ постизање тзв. „инфантилизације“ студента, за коју се залаже метод сугестопедије, који је разрадио бугарски психотерапеут др Г. Лозанов (према Тошков 2005: 46). Код инфантилизације се код студента ствара једна психолошка предиспозиција која се карактерише слободом акције и мањком психолошке препреке страха и устезања и која понавља предиспозицију детета које се игра. Код вежби за слоготворно –р– и код компаратива придева и прилога, на пример, користимо игру речи. Код увежбавања предлога који се користе с генитивом и који су најбројнији, а отуд се и најтеже усваја, предлажемо да сваки студент каже по један предлог и да састави с њиме реченицу, при чему је свакоме циљ да се ланац не заврши на њему. Исту игру примењујемо и кад контролишемо како су студенти научили речи из дате лексичке теме. За усвајање футура, рецимо<sup>3</sup>, користимо игру у којој сваки студент мора да смисли неко занимање и, не помињући га пред својим колегама, мора да каже у футуру 4 акције које ће најпре извршити кад стигне на посао. Остали студенти га морају погодити. Поново, са истим наставним циљем, али у каснијој фази, предлажемо 4 кратка стрипа насликана као карикатуре, која илуструју разлику у реаговању 4 врсте људског темперамента, и тражимо од студената да их опишу што детаљније, а затим да наведу синониме и антониме коришћених придева, глагола и прилога.

4.7. За самостално продуковање текстова (писмено и усмено) на српском језику користимо вежбе у којима задајемо одређену комуникативну ситуацију (рецимо, „У ресторану“, или „Шта ћете урадити ако се једног дана будете пробудили као шеф МекДоналдса?“ – за увежбавање футура другог, и др. и претходно наводимо речи које студенти морају користити, при чему су понекад ове речи на српском језику, али понекад су на бугарском па их морају превести, а понекад и не дајемо никакве речи). У другим вежбама опет задајемо као тему неку комуникативну ситуацију, а студенти морају конструисати дијалог.

4.8. Вежбама се придаје велики значај код усвајања разлика у граматичким структурама двају језика, тј. код представљања српске граматике с гледишта Бугара.

4.8.1. Имамо посебне вежбе, нпр. за неке предлоге, нарочито фреквентне у бугарском језику, као што су „от“, „на“, „с“, који се на српском формално подударају, али који нису апсолутни синоними са одговарајућим предлози-

<sup>3</sup> Футур ствара Бугарину проблеме, пошто се у бугарском не конгруише честица за футур „ще“, већ глаголски облик – „ще узема, ще уземеш“ итд., а на српском је обрнуто. Сем тога његов одрични облик се на бугарском гради помоћу честице која произилази од другог глагола – „њема“.

ма „од“, „на“ и „с“. Полазећи од матерњег језика, бирамо реченице са свим могућим семантичким функцијама предлога и тражимо да се преведу са одговарајућим предлозима на српски језик, да бисмо студентима уочљивије указали разлике у њиховој употреби у два језика.

4.8.2. Посвећујемо специјалну опширну вежбу једној разлици између бугарског и српског језика, коју студенти веома дуго не запажају, односно не разликују у српском језику. Реч је о паровима упитно-односних заменица „ко/који“, „шта (што)/које“, који су веома фреквентни у говору а у чијем преводу, међутим, на бугарски не постоји разлика између именичке и придевске заменице<sup>4</sup>. Тако се студент мора најпре научити да прави семантичку разлику која постоји у српском језику, а затим да је на адекватан начин искаже. Најчешће ова разлика смета бугарским студентима код превода реченица са односним заменицама „које“ или „што“ (нпр. „Дете које је пало покварило ми је планове“ и „Дете је пало што ми је покварило планове“ (на бугарски се преводи само са „което“: „Детето, което падна, ми развали планове“ и „Детето падна, което ми развали планове“).

4.8.3. Специјално место с теоретским делом и вежбама за превод дајемо заменицама типа „који год“, „било који“, „ма који“, „икоји“, које ми зовемо по њиховој семантичкој функцији „индиферентнима“ и које у бугарском имају један једини превод – „който и да е“.

4.8.4. И у теоретском делу, а нарочито код практичних вежби истакнута је разлика између 2 језика у односу на категорију пасива. Наиме, у бугарском језику је та категорија активнија, док јој у српском код превода често одговара актив. Сем тога, двома српским врстама на бугарском одговарају 3 врсте пасива: „се + глагол у презенту“, „трпни глаголски придев + глагол „сѝм““ и „се + да-конструкција“ (на српском овој последњој конструкцији одговара актив, уп.: „Да се научи урокът!“ (пасив)/ „Научити лекцију!“ (актив)). Постоји и друга битна разлика између два језика. У бугарском језику је веома фреквентна употреба трпног глаголског придева у синтаксичкој функцији апозитива (рецимо: „Ученикът, подпрян небрежно върху чина си и загледан през прозореца, не отговори“). Имамо специјалну вежбу у којој објашњавамо студентима ову разлику стално наглашавајући да ће се овде у српском језику увек пре користити односна реченица са „који“, али се ова синтаксичка разлика тешко и споро усваја од стране бугарских студената.

4.8.5. Код граматичке категорије потенцијала истичемо, и у теоријском делу, али и у специјалним вежбама, разлику између формално скоро идентичних категорија у два језика. Најпре, кратким текстом из народне бајке

<sup>4</sup> На бугарском не постоји подела на тзв. именичке и придевске заменице, уп.: „Кой ще ми помогне?“ („ко“ – именичка) и „Кой от тях е по-добър?“ („који“ – придевска). Међутим, тамо се код истих заменица доследно формално разликују упитне од односних заменица („кой“ – упитна, „който“ – односна место српског „ко“ итд.), што не ствара студентима велик проблем, пошто се од њих овде тражи упрошћавање, а не компликовање формалних средстава.

илуструјемо, за бугарског студента, непознату употребу потенцијала за понављање радње у прошлости у српском језику. Затим у посебним вежбама утврђујемо разлике у употреби тог глаголског начина у два језика у погодбеној реченици: српском потенцијалу у зависној реченици на савременом бугарском језику не одговара потенцијал, него презент или плусквамперфект, а потенцијалу из главне реченице може да одговара и потенцијал, али је много чешћа употреба тзв. футура у прошлости. Рецимо: реченица са потенцијалом на српском језику „Кад би дошао, он би тамо затекао свог оца“ на бугарски се најбоље преводи са „Ако беше дошъл, щеше да завари там баща си“ (могућа је и варијанта „Ако беше дошъл, би заварил там баща си“, али никако у данашњем језику “\*Ако би дошъл, би заварил там баща си“). Вежбају се и друге разлике, а на крају посвећујемо специјалну, прилично опширну вежбу за употребу футура у прошлости ван условне реченице, фреквентне употребе у бугарском језику, која се на српски више не преводи потенцијалом, већ неком лексемом, нпр.: „Нали щеше да дойдеш?“ – „Рекао си ми да ћеш доћи, зар не?“.

Код глаголског прилога садашњег, као и код футура другог и плусквамперфекта такође истичемо и увежбавамо разлике (наравно, и заједничке особине) у иначе постојећим граматичким категоријама у оба језика.

Разуме се да овај кратки приказ врста вежби у уџбенику не исцрпљује њихову разноврсност.

5. Уколико морамо да уопштено дефинишемо методику предавања граматичких основа српског језика коришћену у уџбенику и њиховог увежбавања, можемо рећи да се ми не ограничавамо само не један методски приступ. Примењујемо пре свега комуникативни приступ, као најадекватнији и најсавременији, како у излагању теоретске грађе тако и у вежбама, али исто тако у практичном делу у великој мери користимо преводни метод, пошто сматрамо да је он нарочито прикладан код школовања стручњака филолога (будућих преводилаца), као и код говорника једног језика који је у блиском сродству са изучаваним језиком. С једне стране, доследно тежимо комплетности и комплицираности у практичном делу (вежбама)<sup>5</sup>, али с друге стране, тежимо и тзв. „инфантилизацији“ студента, као и стварању мирног и добронамерног односа, како између студента и професора тако и према допуштеним грешкама.

Код излагања теоретског материјала полазимо од функционалног приступа, као и од гледишта Бугарина као говорника једног језика с другачијом структуром. Кад истичемо разлике између граматичких категорија у два језика, објашњавамо случајеве кад 1) у страном језику постоји категорија која је у матерњем или веома редукована, или уопште не постоји (нрп.: падежи, род у множини придева и сл.), 2) дата граматичка категорија постоји

<sup>5</sup> Већ смо образложили ову своју тежњу.

као облик у оба језика, али има различиту семантику (рецимо, перфекат у бугарском и у српском), 3) дата граматичка категорија има приближно исте облике и семантику, али различиту употребу или фреквенцију (пасив, потенцијал, плусквамперфекат и др.).

Могло би се, на крају, размишљати и о наставку уџбеника, где би се теоретски расветлиле и, нарочито практички увежбавале разлике које су изазване постојањем дате категорије у матерњем језику и њеног непостојања у страном (одређеност/неодређеност, богатији систем глаголских времена у бугарском и њиховог изражавања на српском итд.)<sup>6</sup>.

## ЛИТЕРАТУРА

- Иванова Ц., Алексић М. (1999), *Српско-бугарски речник (џемајски, хомонимни)*, Абагар, Велико Търново.
- Лашкова Л. (2001), *Сърбо-хървайска граматика (србски, хървайски, босенски)*.
- Симеонова Ђ. (2000), *Преподавателски по чужд език с комуникативна ориентација и комуникативност в обучението*.
- Шопов Т. (2005), *Чуждоезиковата методика*, Универзитетско издателство „Св. Кл. Охридски“.
- Суган С. А. (1976), *Counseling Learning in a Second language*, наводимо према: Симеонова Ђ., 2000.
- Lozanov G. (1978), *Suggestology and Outlines of Suggestopedya*, наводимо према: Шопов Т., 2005.

Димка Саавегра

## ОБУЧЕНИЕ СЕРБСКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ ДЛЯ НОСИТЕЛЕЙ СЛАВЯНСКОГО ЯЗЫКА АНАЛИТИЧЕСКОГО ТИПА

Резюме

В работе представлена методология преподавания сербского языка болгарам, которая реализована в виде учебника. Особое внимание обращается на затруднения, которые испытывают носители славянского языка без падежей, осваивая близкородственный синтетический язык.

<sup>6</sup> О изражавању бугарске именске категорије одређеност/неодређеност на српском језику је с теоријске тачке гледишта писала Л. Лашкова (2001).

Как самое подходящее для такого освоения утверждается комбинирование приемов коммуникативного принципа (как в излагании теоретических основ сербского языка, так и в их упражнении) с классическими дидактическими приемами (перевода, контрольных работ и др.).

*Ключевые слова:* близкое родство языков, комплексность и усложненность при упражнении, коммуникативный подход, функциональный подход, „рассыпное“ выложение грамматики, „инфантилизация“ обучаемого лица.

Маја Букановић  
Филолошки факултет, Београд

УДК 811.163.41'243(497.12)  
378.14:811.163.41'243(497.12)

## СРПСКИ ЈЕЗИК КАО СТРАНИ У СЛОВЕНИЈИ

*На Филозофском факултету у Љубљани постоји Катедре за хрватски и српски језик, на којој студира знатан број студената. Универзитет у Љубљани је 2006. године, поново послао предлог за оснивањем реципрочне лекторате, односно молбу да се у Љубљану пошаље лектор за српски језик. Овим би се знајно побољшао ситијус српског језика у Словенији.*

*Кључне речи:* лекторати, српски језик као страни, словеначки језик као страни.

Српскохрватски и словеначки језик су постојали у заједничкој држави од стварања Краљевине Срба, Хрвата и Словенаца 1918. године до распада СФРЈ, односно отцепљења Словеније 1991. Тај, релативно кратак период, био је довољан да се кристалишу многа питања везана за утицај једног језика на други, статус једног код говорника другог, заинтересованост говорника једног језика за учење другог и слично. Током непуног века мењали су се ставови говорника према другом језику, од веома позитивних, па све до крајње изражене нетрпеливости у време распада заједничке државе. Деценија и по самосталног живота Републике Словеније била је довољна да се односу словеначког и српскохрватског да сасвим нови тон.

Стварање Краљевине Срба, Хрвата и Словенаца захтевало је да се дефинише и статус језика који су се у њој користили. Српскохрватски, као матерњи језик знатно већег броја говорника, и раније је имао значајан утицај на словеначки језик. Почетком и средином 19. века говорници српског и словеначког језика показивали су жељу за учењем ових језика. Тако је још 1905. године Павле Поповић организовао први курс словеначке књижевности на београдској Великој школи, а 1907/08. и први курс словеначког језика, намењен будућим преводиоцима књижевних дела (Букановић 1999). Од групе ових студената заиста су потекли многи преводи словеначких дела на српски, а на тај начин је дат огроман допринос међусобном познавању ова два народа. У периоду између два светска рата у српским читанкама налазила су се дела из словеначке књижевности штампана у оригиналу, уз приложени мали глосар (Букановић 1994). Оваква пракса се наставила и у периоду постојања СФРЈ.

Дакле, док се у српским школама словеначки појављивао само у спорадичним текстовима у читанкама, у Словенији се српскохрватски учио у одређеним разредима основне школе као обавезни предмет.

Чињеница да је српскохрватски језик у време постојања некадашње Југославије био матерњи језик знатно већег броја говорника у заједничкој држави него словеначки, утицала је на то да српскохрватски постане језик споразумевања на целокупном подручју заједничке државе. На тај начин је и већина становника Словеније постала посредно билингвална (Стабеј 2003).

У СФРЈ је словеначки језик имао уставом загарантован равноправан положај са српскохрватским и македонским језиком. У члану 246, који се налази у делу под називом Односи у федерацији, пише: „Равноправни су језици народа и народности те њихова писма на територији Југославије. У Социјалистичкој Федеративној Републици Југославији у службеној су употреби језици народа, а језици народности – у складу с овим уставом и савезним законом.“ (Брборић 2000). Међутим, чланом 243 се прецизира да се код наређивања и у војној настави у ЈНА у складу са савезним законом може употребљавати један од језика народа Југославије, а у њеним деловима језици народа и народности. Иако није прецизирано о којем је језику реч, подразумевало се да је то српскохрватски (Пожгај-Хаџи, Балажић 2005).

О престижу српскохрватског језика како у ЈНА, тако и у другим областима, као што су седнице у Савезној скупштини, пословна комуникација и сл. у Словенији се доста писало у осамдесетим и деведесетим годинама прошлог века. Веома су занимљиве социолингвистичке анализе односа ова два језика (Погорелец 1983; Топоришић 1991), а изузетно велику пажњу јавности привукле су расправе о статусу словеначког језика у ЈНА – пре свега о (не)постојању права Словенаца да користе свој матерњи језик у различитим видовима комуникације (Гјурин 1991).

Ваља подсетити на чињеницу да је, на пример, поред француског као језика дипломатије, српскохрватски био једини језик у пасошима Словенаца, имао је привилеговано место на новчаницама, а највећи могући утицај српскохрватског језика остваривао се путем медија (Гјурин 1991). Низ година је ТВ програм био већином на српскохрватском језику, а исто тако и ревијална штампа, дечија штампа, стрипови и сл. Подразумевало се да језик споразумевања на југословенским научним конгресима буде српскохрватски, као и да то остане први језик радника који су долазили у Словенију на рад.

Српскохрватски се, као што је већ поменуто, учио као обавезан предмет у основној школи. Овај тренд је био најјачи 50-их година двадесетог века, кад се српскохрватски учио по два часа недељно у свим разредима основне школе. Од 70-их година и све до укидања школске 1993/94 године, српскохрватски језик био је обавезан у петом разреду основне школе са по два часа недељно. Овај релативно мали број часова није само по себи довољан за

усвајање неког страног језика, али је представљао добру основу за усвајање језика из окружења (Пожгај-Хаџи, Булц 2005). Оваква ситуација допринесила је томе да српскохрватски језик буде престижни у заједничкој држави.

С друге стране, на територији република у којима је српскохрватски језик први језик већине становништва, није било ни говора о могућности увођења словеначког или македонског језика у основне или средње школе.

Настанком самосталне државе Словеније српскохрватски језик не само што губи статус доминантног језика, него 90-их година добија чак негативан предзнак. Све већа продукција различитих врста текстова на словеначком језику, од музике, стрипова, филма све до врхунске науке, утиче на то да знање српскохрватског није више неопходно да би се пратио ТВ програм, читали забавни часописи, пратила музичка сцена или најсавременија научна достигнућа. После периода непосредно по осамостаљивању Словеније, у којем је српскохрватски језик имао негативну конотацију, формира се став о језицима, односно стандардима који су га наследили – српском, хрватском и босанском/бошњачком – као страним језицима које треба учити у школи, као што се учи енглески, немачки, италијански, латински и сл.

За разлику од статуса српскохрватског језика у јавности, статус српскохрватског језика на универзитетском нивоу није трпео значајније потресе током свих ових друштвено-политичких промена. Од самог оснивања Универзитета у Љубљани, 1919. године на њему се могао студирати српскохрватски језик, односно српска и хрватска књижевност. У првим годинама постојања Универзитета, српскохрватски језик се студирао у комбинацији са словеначким, а од 1951. могуће су и друге комбинације, најчешће са студијама русистике<sup>1</sup>. Српскохрватски језик, српска и хрватска књижевност су се у одређеном периоду, осим на Филозофском факултету у Љубљани, могли студирати и на Педагошким академијама у Љубљани и Марибору, али се променом статуса ових институција то изменило.

Стварање самосталне државе Словеније захтевало је и прераду наставних планова и програма, како у основним и средњим школама, тако и на факултетима. Као што је већ поменуто, српскохрватски језик је укинута као обавезан предмет у словеначким основним школама (уз поновну напомену да словеначког у српским школама у заједничкој држави никад није ни било), тако да је нестала потреба за школовањем наставника за овај предмет. Овде треба нагласити да се у ОШ „Прежихов Воранц“ у Љубљани, још

<sup>1</sup> Занимљиво је осврнути се и статус македонског језика на Универзитету у Љубљани. Македонски се, наиме, могао студирати још од 1961, а од средине 80-их година двадесетог века у Љубљани, за разлику од Универзитета у Београду и Новом Саду, постоји самостална Катедра за македонски језик и књижевност. У Скопљу се, реципрочном, може студирати словенистика, док се на пример у Београду од јужнословенских језика може стећи само диплома из српског и бугарског језика.

од 50-их година настава одвијала двојезично – била су 24 словеначка и 12 српскохрватских одељења. Тек 1992. престало се са уписивањем у српскохрватска одељења, тако да је последња генерација од 10 ученика завршила школовање на српскохрватском језику 1998/99. године. Занимљиво је да се настава у српскохрватским одељењима у новије време одвијала према наставним плановима и програмима из Босне и Херцеговине, одакле су били и учбеници. Овом решењу се прибегло због дугогодишњих нерешених односа између српског и хрватског језика (Пожгај-Хаџи, Булц 2005)

Највећи проблеми у вези са статусом српскохрватског језика, и то не само у високошколским институцијама, настали су због његовог враћања на стандарде српског и хрватског, због недефинисаног имена, а стварање нових држава омогућило је да се поред босанског тј. бошњачког стандарда помиње још и црногорски. На универзитетима у свету где се ови језици уче прибегава се различитим комбинацијама и варијантама назива (лекотрат/студије српскохрватског језика, хрватско-српског, српског и/или хрватског, српског, хрватског и босанског...), али се у пракси све своди на то да се учи онај стандард који је лектору матерњи/први. Како се испоставило да Србија и није нарочито вична организовању лекторара, на великом броју универзитета уче се хрватски и босански стандард.

На Филозофском факултету у Љубљани се, као и у Загребу, значајна пажња посвећује студијама јужнословенских језика. На Филолошком факултету у Београду су, на жалост, студије јужнословенских језика управо у време велике потребе за школованим преводиоцима и стручњацима за питања Балкана – укинуте! Центри за изучавање јужнословенских језика, књижевности и култура на тај начин постају Љубљана, Загреб и Софија. На овим универзитетима се школују познаваоци ових језика, који су веома тражени као предавачи, новинари, аналитичари, али пре свега као преводиоци, неопходни многим међународним предузећима, корпорацијама и институцијама.

Група за хрватски, српски и македонски језик са књижевностима на Филозофском факултету у Љубљани постоји на Одељењу за славистику. У оквиру ове групе постоје:

- ◆ Катедра за хрватски и српски језик
- ◆ Катедра за хрватску и српску књижевност
- ◆ Катедра за македонски језик и књижевност

Студије српског и хрватског језика у Љубљани, које су прилагођене боловском процесу, трају осам семестара током којих се студенти упознају са карактеристикама, посебностима и занимљивостима у овим језицима, књижевностима, друштвима и културама – како се наводи у информацији о овој Катедри. Теоретско знање које студенти стичу на предавањима, утврђује се на вежбама, како је то и иначе уобичајено.

Међу универзитетима на којима студенти српског језика могу усавршити своје знање, помиње се Загреб, Праг, Грац, Беч, Берлин, Амстердам, Гент итд, као и летњи течајеви који се организују у Србији и Црној Гори. Студије се одвијају на два смера: педагошком и непедагошком. На педагошком смеру студент стиче диплому професора хрватског, српског и македонског језика, док на дипломи стеченој после студија на непедагошком смеру пише дипломирани кроатиста, србиста и македониста. После успешно завршених основних студија, могуће је стећи титулу магистра или доктора наука.

Катедром за хрватски и српски књижевни језик у Љубљани низ година успешно руководи проф. др Весна Пожгај-Хаџи. Татјана Балажиц Булц, као домаћи лектор, брине за оба језика, а вежбе из хрватског стандарда обавља страни, хрватски лектор. Универзитет у Загребу је једини на територији бивше Југославије са којим је љубљански Универзитет успоставио реципрочни лекторат.

Филозофски факултет у Љубљани је у више наврата званично тражио и лектора за српски језик, међутим у Србији, потпуно несхватљиво, није било одзива на те молбе. Тако се и сада у Љубљани, због незаинтересованост оних који воде лекторате за српски језик на страним универзитетима, изучава само хрватски језички стандард.

Најновији допис којим се тражи лектор за српски језик у Љубљани стигао је посредством Министарства спољних послова, Министарства просвете и спорта Републике Србије и Ректората Универзитета у Београду, уз званичну ноту Амбасаде Републике Словеније у Београду. Допис којим се предлаже реципрочност успостављање лектората српског језика на Универзитету у Љубљани, као и лектората словеначког језика у Београду, послат је почетком јула 2006. До почетка 2007. године на ову иницијативу Београд, односно Филолошки факултет, није послао никакав одговор.

Многи факултети из Србије веома су заинтересовани за сарадњу са словеначким факултетима. Она је у неким областима већ доста развијена. О потреби за сарадњом, између осталог сведочи и текст новог Међууниверзитетског споразума потписан 19.10.2006. у Љубљани. Овим споразумом се предвиђа размена студената и професора, заједнички пројекти и сл. Међууниверзитетски споразум представља и основу за реципрочност успостављање лектората за српски и словеначки језик. На тај начин би се побољшао статус студија српског језика у Љубљани, а истовремено би се и Универзитету у Београду помогло да се, развијањем студија јужнословенских језика, сврста међу водеће наставно-научне центре за ову област.

На Филозофском факултету у Љубљани постоји и дугогодишња традиција изучавања српске књижевности. Овим студијама руководе проф. др Владимир Осолник и доц. др Ђурђа Стрсоглавец. Бројним научним прилозима, учешћу на међународним скуповима и раду са студентима, допринели су познавању српске књижевности у Словенији.

О потребама за преводиоцима са знањем српског и словеначког језика сведочи и велика заинтересованост нефилолога за добијањем потврде о знању ова два језика. Тако се на Катедри за славистику Филозофског факултета у Љубљани у новије време се организују испити за проверу знања српског односно хрватског језика. Током 2004. овај испит је успешно положило 20-ак кандидата, којима је овај испит, упоредив са петим степеном (Ц1) Савета Европе, био потребан као потврда о знању страног језика ради запослења (Поџгај-Хази, Булц 2004).

На Филолошком факултету у Београду студенти такође показују велику заинтересованост за учење словеначког језика, који се до скоро учио само у оквиру двосеместралног предмета. После многих молби коначно је пре две године одобрено факултативно полагање словеначког језика студентима који студирају на другим студијским групама, а словеначки језик уче до нивоа Б1 или Ц1. Заинтересованост студената, али још више потребе тржишта рада, наишле су на разумевање на Катедри за општу лингвистку, на којој се, у оквиру студија Опште лингвистике може се учити и словеначки језик. Ове, 2006/07. школске године, за ову нову комбинацију одлучило се 15 студената.

Као апел онима који одлучују о лекторима српског језика на страним универзитетима ваља рећи и то да Завод за школство Републике Словеније предвиђа увођење наставе српског језика за децу у основним школама којима је српски језик матерњи/први. Дакле, поред преводилаца и предавача на многим течајевима, ускоро ће се јавити потреба и за професорима српског језика у словеначким основним и средњим школама.

Отварање већег броја лектората, поред свега поменутог, представља најбољи подстицај и Центру за српски језик као страни за промоцију српског језика, књижевности и културе у иностранству. Писање нових уџбеника и праћење нових смерница у настави српског као страног, привукло би још већи број младих људи да студирају овај језик у оквиру других јужнословенских језика.

## ЛИТЕРАТУРА

- Брборић, Б. (2000). О језичком расколу. Београд – Нови Сад  
 Gjurin, V. (1991). Slovenščina zdaj. Ljubljana.  
 Ђукановић, М. (1999). Slovenščina na Univerzi v Beogradu, Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik, Ljubljana, стр. 35–38.  
 Ђукановић, М. (1994). Slovenščina v srbskih berilih med dvema vojnama, Obdobja 12, Slavistična revija, 2–3, Ljubljana, стр. 275–279.

- Pogorelec, B. ур. (1983). Slovenščina v javnosti. Posvetovanje o slovenskem jeziku. Ljubljana: Republiška konferenca SZDL Slovenije, Slavistično društvo Slovenije.  
 Požgaj-Hadži, V.; Balažič-Bulc, T. (2004). Hrvatski jezik / srpski jezik. Vodič z apolaganje ispita na visokoj razini. Oddelek za slavistiko, Filozofska fakulteta v Ljubljani, Ljubljana.  
 Požgaj-Hadži, V.; Balažič-Bulc, T. (2005). Kam je izginila srbohrvaščina? Status jezika nekoč in danes, v: Večkulturnost v slovenskem jeziku, literaturi in kulturi, Ljubljana, стр. 30–39.  
 Stabej, M. (2003). Slovenščina: kaj še ostane velikim? Letopis 50/1, стр. 60–72.  
 Toporišič, J. (1991). Družbenost slovenskega jezika: sociolingvistična razpravljanja, DZS, Ljubljana.

Maја Đukanović

## SERBIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN SLOVENIA

### Summary

In the former common state serbo-croate had the status of the fall-back language. It was present in the school system, medias, science etc. At University level, the status of serbo-croate, which was later separated in Serbian, Croatian and Bosnian, was the same. At Faculty of Arts in Ljubljana, there is a Department for Croatian and Serbian language with many students. There is also a need for Slovenian lectureship in Belgrade.

*Key words:* lectureships, serbian as foreign language, slovenian as foreign language.

Жарко Бошњаковић

Филозофски факултет, Нови Сад,

Стијанислав Стијанковић

Филозофски факултет, Косовска Митровица

UDK 811.163.41'243(497.17)

## СРПСКИ КАО СТРАНИ ЈЕЗИК У РЕПУБЛИЦИ МАКЕДОНИЈИ

*У раду се даје крајњак преглед двовековног учења српског језика на територији Републике Македоније с посебним освртом на његов садашњи стање. Он се данас изучава у неколико српских основних школа као мајтерњи, а на Филолошком факултету у Скопљу и као мајтерњи и као страни језик. Аутори истичу да би македонски језик у Републици Србији требало да има сличан или исти стање.*

Кључне речи: српски језик, македонски језик, мајтерњи језик, страни језик, стање, Република Македонија, Република Србија.

У другој половини XX века значајан број европских држава и народа, у оквирима своје националне и међународне политике, посебно се бринуо о оснивању лектората и статусу својих националних језика на високошколским установама у иним државним заједницама, а на разноврсне и легалне начине је подстицао и помагао своје сународнике у организовању школа на матерњем наставном језику и његовом учењу и опстајању у аутохтоним етничким областима на територији других земаља. Овакву националну и језичку политику спроводила је, на пример, и СР/Р Македонија (Каранфиловски 2003: 127–136). Иако су у нашим надлежним установама и културној јавности донекле биле препознате вредности и кључне смернице такве политике, Република Србија до сада није успела да је примерно испланира и реализује. Отуда сваки научни скуп, реферат или разговор у вези са овим магистралним националним и културолошким проблемом заслужује само речи похвале. Приређивањем оваквих скупова показујемо свој озбиљан приступ проучавању и учењу српског као страног језика и у самој Србији и у иностранству, чиме се пак придружимо оним народима који су добрано схватили значај учења језика у ширењу своје и у упознавању туђе културе. И Савет за културну сарадњу Европског савета (CDCC) спровео је у периоду од 1977. до 1981. и од 1982. до 1986. године два комплексна истраживања у области учења страних језика, која су научно верификована учешћем више међународних експерата у домену примењене лингвистике. Тада је у преамбули текста „Препоруке“ – који је као основне принципе и очекиване

результате учења страних језика усвојио и Комитет министара Парламентарне скупштине – записано следеће: „Богата баштина коју чине разноврсни језици и културе у Европи јесте брига свију; потребно је да је сачувамо и развијамо и зато морамо уложити велике напоре у области образовања како би та разноврсност, уместо да представља препреку у комуникацији, постала извор богатства и узајамног разумевања“ (Душанка Точанац-Миливојећ 1997: 93–94).

И поред тога што настава на српском језику и његово изучавање имају двовековну традицију на тлу данашње Републике Македоније, ми још увек немамо целовиту научну анализу овог националног и лингвистичког питања. Тако се наш рад само прикључује првим и скорашњим прегледима овог културолошког проблема (Вујадиновић 2001, 2002; Радић 2003; Станковић 2001, 2006).<sup>1</sup> Прве школе световног карактера на српском наставном језику отворене су још у првој половини XIX века. А крајем истог века (1895/1896) само у Скопској епархији било је седамдесет српских основних школа у шездесет насеља. У њима је осамдесет и шест учитеља васпитавало 2607 ученика. У том раздобљу се почиње и са штампањем првих српских уџбеника. Први *Буквар* је штампан 1889. године у Цариграду на српском књижевном језику и на *македонском дијалекту*. У првим деценијама XX столећа, у време турске владавине (до 1913), а нарочито у периоду српске власти на тлу данашње Македоније, расте број основних и средњих, као и девојачких виших школа. Свршени ђаци Гимназије у Скопљу имали су исти статус као и остали гимназијалци у ондашњој Турској, те су се директно уписивали на цариградске факултете (Радић 2003: 233). У Скопљу је 1920. године основан Философски факултет с наставом на српском језику. Први професори били су најеминентнији стручњаци хуманистичких дисциплина: Јован Цвијић, Владимир Ћоровић, Петар Колендић, Стјепан Михајлович Кулбакин, Владимир Мошин и др. Утемељење књижевног српског језика као језика образовања и јавне комуникације у Македонији нагло је прекинуто 1941. године бугарском окупацијом овог дела Краљевине Југославије (Станковић 2006: 8).<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Мр Ненад Вујадиновић, асистент на предметима Савремени српски језик и Методика наставе српског језика на Катедри за македонски језик и јужнословенске језике Филолошког факултета „Блаже Конески“ у Скопљу, пријавио је а Наставно-научно веће споменутог факултета одобрило му је израду докторске дисертације: *Српскиош јазик како насјавен ѿрег-меј во основниите училишиа во Република Македонија*. С нестрпљењем очекујемо резултате истраживања колеге Вујадиновића и скорашњу одбрану ове и те како потребне дисертације, која ће дати одговоре на многа лингвистичка, социolingвистичка и педагошка питања у вези са статусом српског језика у Републици Македонији.

<sup>2</sup> У Скопљу су тада заједно са Факултетом основане још две капиталне установе културе: Библиотека и Музеј Јужне Србије. Библиотечки фонд су попунили Српски семинар, Матица српска, Српска књижевна задруга и велепоседник Јоца Вујић из Сенте, чијим је експонатима

У току Другог светског рата и у послератним деценијама, уз снажну подршку релевантних међународних политичких чинилаца, а нарочито Коминтерне и КПЈ, створен је друштвеноисторијски контекст за устоличење македонске нације и државе и македонског језика (исп. Радић 2003: 237–238). У овом периоду српски је углавном потискиван из свих сфера званичне употребе а контролисан је и његов утицај на македонски књижевнојезички систем.

Међутим, пошто је српскохрватски језик у СФРЈ практично имао функцију „незваничног средства шире комуникације“ (Bugarski 1991: 58) и „кохезионог елемента“ (Минова-Ћуркова 1989: 97), заузео је значајно место у образовно-васпитном систему Републике Македоније. Српски језик је тада имао статус матерњег и нематерњег језика. Због знатног броја Срба, као и осталих говорника некадашњег заједничког нам српскохрватског стандарда, у СР Македонији су отворене основне школе и гимназије на овом наставном језику; а као нематерњи, српскохрватски језик се учио само у основним школама на македонском наставном језику (Вујадиновић 2001). У школама са албанским и турским наставним језиком учио се македонски језик као нематерњи, одн. као језик друштвене средине.

Након распада СФРЈ и осамостаљивања Републике Македоније статус српског језика поново је значајно погоршан. Данас се настава на овом језику одвија само у шест основних школа с три стотине ђака (Станковић 2006: 8), а српски језик као нематерњи или други језик више се не изучава ни у једној школи на македонском наставном језику. У том периоду драстично је опало и интересовање за наслеђене шестосеместралне и двосеместралне студије српског језика на студијским групама за националне и стране језике Филолошког факултета Универзитета у Скопљу.

У независној Републици Македонији, у новим друштвено-политичким условима, српски језик је изгубио пређашње комуникативне и кохезионе функције. Укидањем донекле заједничког редовног радијског и телевизијског програма, затим у првим годинама самосталности услед недоступности штампе и уметничке, научне и стручне литературе на српском језику, као и услед смањења директне комуникације говорника македонског и српског језика, код Македонаца је дошло до пада компетенције разумевања и одсуства компетенције говорења српског језика. Међу данашњом македонском средњошколском и студентском популацијом ретки су они који без тешкоћа разумеју српске филмове и српска штива и они који владају било којим нивоом познавања српског језика. Припадници старије и средње генерације Македонаца, који су учили српски језик и били у директном контакту с њим,

из приватне збирке добрим делом формиран Музеј. Народно позориште је основано јоште 1913. године. Први његов управник био је Бранислав Нушић.



изненађени су чињеницом да је српски језик за њихове унуке и децу фактички постао страни језик.

Да би се сачувао национални и културни идентитет малих европских народа, неопходно је њихово међусобно приближавање кроз учење језика, историје, религије и народних обичаја, пре свега, народа из непосредног окружења. Поучна је и подстицајна одлука Владе Републике Словеније да ученицима основне школе понуди учење српског језика у групи изборних предмета. Посебно нас радује чињеница да су просветне власти Републике Македоније и скопске колеге увођењем српског као страног језика, макар на високом степену образовања, разумеле захтеве Европске Уније и значајно им се приближиле. Данас се на студијским групама Филолошког факултета „Блаже Конески“ у Скопљу српски језик може слушати:

- а) као матерњи језик припадника српске националне мањине у Републици Македонији (осам семестара са свим србистичким предметима);
- б) као други „главни предмет“ на двопредметним студијским групама (шест семестара са свим језичким курсевима);
- в) као страни језик на свим студијским групама (четири семестра стандардног језика са два часа предавања и два часа вежбања);<sup>3</sup>
- г) као један од јужнословенских језика (у пракси као изборни у групи са словеначким и хрватским, а у наставним плановима још и с бугарским језиком) на македонистичким групама (два семестра општег курса стандардног језика: на Студијској групи за македонски језик два часа предавања и два часа вежбања; а на Студијској групи за македонску књижевност два часа предавања и један час вежбања).

Оно што на крају овог прегледа треба истаћи јесте институционално побољшан статус и донекле повећано интересовање за студије српског језика и књижевности, што охрабрује, јер ће већина кадровских проблема у настави српског језика у основној школи, у информативној и културној делатности у оквирима српске националне мањине у Републици Македонији у догледно време бити ваљано решена.<sup>4</sup> Међутим, морамо запитати како, колико и у чему су надлежне установе Републике Србије помогле (сада само) двојници наших колега србиста на Филолошком факултету Универзитета у Скопљу да одрже наслеђене нивое учења нашег језика, те да оснују и оживе Студијску групу за српски језик и књижевност (исп. Станковић 2001: 55).

<sup>3</sup> Српски као страни језик равноправан је са јужнословенским (словеначким и хрватским) и страним језицима (енглеским, немачким, француским, шпанским, италијанским, руским, пољским, чешким и др.).

<sup>4</sup> Нерешена кадровска питања у основним школама са српским наставним језиком посебно је у својим рефератима захватио Н. Вујадиновић. Он налази да „наставу из предмета Српски језик и у вишим разредима основне школе најчешће изводе наставници који су дипломирали на некадашњим вишим педагошким школама на Групи за македонски језик“ (Вујадиновић 2001).

Уједињена српска заједница у Републици Македонији, примерице, својим дописом (2006) Филолошком факултету у Београду, Филозофском факултету у Новом Саду и Институту за српски језик САНУ у Београду упозорила нас је да нашим нерцепочним и неадекватним потезима у вези са статусом македонског језика у Републици Србији можемо лако уништити све оно што су они до сада с муком постигли.

У интересу очувања постигнутог статуса српског језика у Републици Македонији треба да порадимо на враћању некадашњег статуса македонског језика у основношколском и високошколском образовању у Србији. То подразумева бар враћање факултативног статуса овом језику у основним школама у местима где Македонци чине већину или знатан постотак локалног становништва. Затим, поновно отварање студијских група на којима ће се македонски изучавати као први или други предмет. И на крају, будући да српски сада има статус страног језика у Републици Македонији, и код нас би требало студентима свих филолошких група пружити могућност да између мноштва страних изабере и македонски језик.

## ЛИТЕРАТУРА

- Bugarski, R. (1991). *Uvod u opštu lingvistiku*. Drugo izdanje. Beograd – Novi Sad: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva – Zavod za izdavanje udžbenika.
- Вујадиновић, Н. (2001). Настава на српском језику и српски језик као наставни предмет у Републици Македонији, Преглед данашњег стања. Београд, 28. новембар 2001: Институт за српски језик САНУ, лингвистичка трибина *Српски језик у дијаспори* (саопштење). Исп. <http://main.amu.edu.pl/~sipkadan/la.htm>.
- Вујадиновић, Н. (2002). За некои проблеми во врска со наставата на српски језик во основните училишта во Република Македонија. Охрид, 16–17. август 2002: Филолошки факултет „Блаже Конески“ – Скопје, *Првава македонско-српска научна конференција од областа на јазикот и литературата* (саопштење).
- Каранфиловски, М. (2003). Состојби и перспективи на македонскиот јазик на странските универзитети. У: *Наставава на македонски јазик како странски: состојби и перспективи*. Зборник I. Скопје: Филолошки факултет „Блаже Конески“, 127–136.
- Катедра за македонски јазик и јужнословенски јазици (2004). *Студиски и иредмејни програми*. Скопје: Универзитет „Св. Кирил и Методиј“, Филолошки факултет „Блаже Конески“.
- Минова-Гуркова, Л. (1989). Македонците денес за јазикот. Скопје: *Годишен зборник на Филолошкиот факултет* 15, 91–98.

- Радић, П. (2003). Из историје српског питања у Македонији, Културолошки аспект. Београд: *Балканика ХХХII–ХХХIII, Годишњак Балканолошког института*, 227–252.
- Станковић, С. (2001). Неколике напомене о Србима и српском језику у Републици Македонији, Из социolingвистичких прилика. Косовска Митровица: *Зборник Филолошког факултета Универзитета у Приштини* 11, 51–56.
- Станковић, С. (2006). Европско право за српски језик, Какво је стање српског народа и његовог језика на тлу данашње Македоније. Београд: *Задужбина (Листи Вукове задужбине)* 76, 8.
- Точанац-Миљивојевић, Д. (1997). *Методе у настави и учењу страног језика*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

*Žarko Bošnjaković  
Stanislav Stanković*

#### SERBIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN THE REPUBLIC OF MACEDONIA

##### Summary

In the territory of the present-day Republic of Macedonia the Serbian language has an almost two-century long tradition of learning. The first Serbian schools of a secular character were opened in the first half of the 19<sup>th</sup> century. At the beginning of the 20<sup>th</sup> century the Serbian gymnasium in Skopje had equal status with other gymnasiums in Turkey and therefore its graduates could continue their education at the faculties in Constantinople. In 1920 the Faculty of Philosophy with the classes held in Serbian was established in Skopje. In the period after World War II the Serbian language played an important role in the school system of the People's Republic / the Socialistic Republic of Macedonia having the status of both a mother and a non-mother tongue. After the dissolution of the Socialistic Federal Republic of Yugoslavia, the status of the Serbian language significantly deteriorated in the independent Republic of Macedonia. Nowadays classes in Serbian are held in only six primary schools with three hundred pupils. At the Faculty of Philology in Skopje the Serbian language is studied both as a mother tongue and as a foreign language.

The Macedonian language should have the same or similar status in the Republic of Serbia.

*Key words:* the Serbian language, the Macedonian language, mother tongue, foreign language, status, the Republic of Macedonia, the Republic of Serbia.

*Радмило Маројевић  
Филолошки факултет, Београд*

УДК 378.147:811.16341'243(497.11)

#### О НАСТАВНОМ ПРОГРАМУ СРПСКОГ ЈЕЗИКА КАО СТРАНОГ

*У првом делу чланка разматрају се теоријске основе програма српског језика као страног (Београд, 1987) и чине неке сугестије за његово могуће иновирање. У другом и трећем делу чланка образлаже се увођење у наставу (и у наставни програм) учења о распореду енклитика у савременом српском језику (у вези с актуализацијом тзв. Вакернагеловог закона о енклитикама) и учења о побочним акцентима.*

*Кључне речи: програм српског језика као страног, Вакернагелов закон, главни акценат, побочни акценат, проста фонетска реч, сложена фонетска реч.*

0.1. У првом делу овога чланка разматрају се теоријске основе програма српског језика као страног, који је саставила комисија у саставу Милорад Дешић, Зоран Жилетић и Радмило Маројевић (секретар Љиљана Бајић), изложене у оквиру одељка „IV. Граматички минимум“ [Програм СЈСД: 66–67], а чине се и неке сугестије за његову могућу корекцију и иновирање.

0.2. У другом и трећем делу чланка образлаже се увођење у наставу (и у наставни програм) учења о распореду енклитика (у вези с актуализацијом тзв. Вакернагеловог закона о енклитикама) и учења о побочним акцентима у савременом српском језику.

0.3. У ширијој расправи, у односу на коју је овај чланак нека врста претходног саопштења, разматра се питање издвајања главних и побочних, метричких и неметричких акцената, природа минималних прозодијско-интонационих тактова те метричка и ритмичка функција сложених фонетских речи. Расправа се састоји од три поглавља.

(1) У првом поглављу расправе, из ког су „селектовани“ други и трећи део овога чланка у сажетом облику, разматра се природа побочних акцената с лингвистичког аспекта, тј. прозодијско-интонациона структура сложених фонетских речи, у живом српском језику.

(2) У другом поглављу расправе разматра се природа побочних акцената с лингвистичког аспекта, тј. прозодијско-интонациона структура сложених фонетских речи, у живом руском језику, а то поглавље се објављује као самосталан чланак [Маројевић 2006<sup>6</sup>].

(3) У трећем поглављу расправе, које ће бити објављено на другом месту, разматрају се побочни акценти са аспекта науке о стиху, тј. метричка и рит-

мичка функција сложених фонетских речи у српском народном и уметничком стиху, и то опкорачења цезуре — првом компонентом (полу)сложенице и речју с побочним акцентом, те метричка и ритмичка функција побочних акцената у руском народном и уметничком стиху.

1.1. У Програму српскохрватског језика за стране држављане одељак „IV. Граматички минимум“ [Програм СЈСД: 66–67], који ћемо у овом чланку разматрати, подељен је на први семестер, са 285 часова, и на други семестер, са 215 часова, али су у њега укључени и неки садржаји који не спадају ни у традиционални ни у савремени појам граматике: назив језика и његови носиоци (1 час у првом семестру), правопис (14 часова у првом и 20 часова у другом семестру), лексика (15 часова у првом и 5 часова у другом семестру) и лектира (60 часова у другом семестру).

(1) Из правописа су у првом семестру предвиђене три теме: писма (ћирилица и латиница), писање великог и малог слова те интерпункцијски и правописни знаци, а у другом семестру — четири: растављање речи на крају ретка, правила у вези са једначењем по звучности, скраћенице те писање страних имена [Програм СЈСД: 67]. — Одмах пада у очи да програм не предвиђа тему растављено и састављено писање речи. И то је потпуно разумљиво: странци сваку српску реч уче, па са њеним значењем (и прозодијом) уче и начин њеног писања. Напротив, писање страних имена је актуелно од самог почетка: странац треба да научи, између осталог, како се на српском пише (и изговара) његово име, презиме, град у коме живи и земља из које долази.

(2) Из лексикологије су у првом семестру предвиђене три теме: синоними, антоними и полисемија (вишезначност), а у другом семестру — две: хомоними и безеквивалентна лексика (речи типичне за нашу културу и друштвено уређење) [Програм СЈСД: 67]. — Теме су добро одабране (и још боље распоређене).

(3) Ф о н е т и к а је традиционално укључивана и у граматiku савременог језика, а и данас је саставни део историјске и упоредне граматике, па није чудо што се нашла и у анализираном граматичком минимуму. Састављачи нису пали у искушење да фонетику преименују у фонологију, како су то учинили састављачи неких других програма, наставних планова и уџбеника, него их посматрају раздвојено: „Фонетика и фонологија српскохрватског језика“. У првом семестру више је заступљена фонетика: артикулација гласова и њихова класификација (основна подела), гласовне алтернације (и посебно: јотовање, непостојано „а“, палатализација /прва и друга/, сугласник „l“ на крају слога, асимилација и дисимилација), прозодијски елементи (и посебно: акценти /место и квантитет; правила српскохрватске акцентуације/, акценатске целине и реченичка интонација) [Програм СЈСД: 66], док се у другом семестру шире уводи фонологија: фонолошка вредност гласова, слог као конститутивни елемент речи,

прозодијски елементи (фонолошка функција акцента, екавски и ијекавски изговор /само кратка информација/, изговорне норме [Програм СЈСД: 67]. — Да састављачи не мешају дијахронију и синхронију види се по томе што не користе термин „фонетске промене“ него израз *гласовне алтернације* (као резултат тих промена). Укључивање прве и друге палатализације, чије рефлексе налазимо у морфологији, а изостављање треће палатализације, чији рефлекси алтернирају с рефлексима прве палатализације само у лексици, тј. у творби речи, потпуно је разумљиво.

Уочавање места акцента значајно је због поређења с оним језицима који имају фиксирано место акцента (на првом слогу у чешком, на претпоследњем слогу у пољском), али и због померања места акцента у односу на руски језик (при чему се у српском реализује узлазност акцента). Истицање у први план квантитета акцента омогућава диференцирање побочних кратких, побочних дугих, главних кратких и главних дугих акцената [види т. 2.(1)]. У програму се не говори о фонетској речи него о акценатским целинама, што омогућава увођење појмова проста и сложена фонетска реч (која се састоји од главне и побочне фонетске речи) [види т. 2.(2)].

1.2. Дериватологија, синтакса и морфологија, језичке области које чине граматички ниво језика (тј. граматiku у ужем смислу), представљене су са различитим бројем часова (и различитом подробношћу при разради наставног програма).

(1) Д е р и в а т о л о г и ј а („6. Творба речи“) предвиђена је само у првом семестру, са 10 часова за питање „6.1. Изведене речи (префиксација и суфиксација — са краћим освртом на разликовање глаголског вида: читати — прочитати, доћи — долазити)“ и са 2 часа за питање (које је техничком грешком издвојено у самосталну област) „7. Сложене речи“ [Програм СЈСД: 67]. — Овде треба истаћи да се префиксација (тачно) наводи као врста деривације (творбе изведених речи), а не као врста композиције (творбе сложених речи), како се она у тадашњим и у већини садашњих граматика српског језика (погрешно) именује.

(2) С и н т а к с а је заступљена са 79 часова у првом и 60 часова у другом семестру. У првом семестру се обрађују реченице по значењу (потврдне, одричне, упитне), чланови реченице — субјекат, предикат (глаголски и именски), објекат (директни и индиректни), адвербијал (прилошке одредбе) и атрибут те проста реченица (и посебно: реченица са изостављеним субјектом /Читам. Дошао је/ и безличне реченице /Свиће. Хладно је. Разговарало се о филму/). У другом семестру се обрађују сложене реченице с традиционалном поделом на саставне, супротне и раставне у оквиру независносложених и на изричне, релативне, месне, временске, условне, узрочне и намерне у оквиру зависносложених реченица. У оба семестра је распоређена тема „Организација чланова реченице“, с тим што се у првом обрађује питање „Ред речи у реченици (редослед чланова реченице)“, а у

другом — „Конгруенција“ [Програм СЈСД: 67]. — Значајно је, свакако, што се даје предност савременом термину *адвербијал* (док се традиционални доноси у загради и у множини те може служити као алтернативни). Оперисе се називом *реченица са изостављеним субјектом*, што значи да је то реченица с оба главна члана, при чему је граматички субјекат само изостављен (у русистички су такве реченице тада схватане као једночлане, одређеноличне реченице).

Програм би требало допунити темом о распореду енклитика у акцентско-интонационској целини [види т. 2.(3)]. Термину *субјекат* одговара у руском термину *подлежащее*, а описном термину *семантички (логички) субјекат* — термин *субјект*. Ипак, због могућег мешања појмова, требало је као први члан реченице ставити: (граматички) субјекат или подмет.

(3) Морфологија је заступљена са 125 часова у првом и 24 часа у другом семестру, при чему се именице, бројеви, глаголи и прилози обрађују у оба семестра, а врсте речи, придеви, заменице, предлози, везници (са освртом на њихову употребу у реченици), партикуле и узвици — само у првом [Програм СЈСД: 66–67].

1.3. У морфологији као централном делу граматике примењен је модеран теоријски приступ и у учењу о врстама речи, и у учењу о морфолошким категоријама, и у учењу о облицима промене.

(1) Учење о врстама речи обрађено је у првој теми морфологије: „3.1. Врсте речи (речи са деklinацијом, речи са компарацијом, речи са конјугацијом, непроменљиве речи)“ [Програм СЈСД: 66]. При том се у теми „3.3. Придеви“ обрађује компарација придева (са освртом на компарацију прилога) [Програм СЈСД: 66], а у теми „3.7. Прилози“ — компарација прилога (са освртом на компарацију придева) [Програм СЈСД: 67], чиме су речи са компарацијом унакрсно повезане.

(2) Учење о морфолошким категоријама обрађено је у оквиру именица, придева и глагола. Именске категорије планиране су за први семестар. Тако се у теми „3.2. Именице“ разматрају категорија рода (природни и граматички род), категорија броја, категорија падежа (синтаксичке функције и основна значења падежа; једнакост акузатива са номинативом или генитивом с обзиром на категорију живо-неживо) [Програм СЈСД: 66], а у теми „3.3. Придеви“ — категорија рода, броја и падежа те категорија придевског вида (и посебно: атрибутивна и предикативна функција) [Програм СЈСД: 66]. Глаголске категорије су распоређене у оба семестра: категорија лица (са освртом на безличне глаголе), категорија глаголског вида (свршени и несвршени вид) и категорија глаголског начина (потенцијал и императив) обрађују се само у првом семестру, а категорија глаголског времена и категорија глаголског стања — у оба: у првом презент, перфекат и футур односно актив, у другом аорист, плусквамперфекат и футур други односно пасив и могућности за изражавање пасива [Програм СЈСД: 66, 67]. —

Могло би се пожелети да се у теми „3.4. Заменице“ дода питање: специфичности изражавања категорија рода, броја и падежа (именичких) заменица, а код глагола — категорија броја.

Морфолошке категорије су, као што смо видели, у неким случајевима повезане са синтагматиком: именичка категорија падежа — са синтаксичким функцијама и основним значењима падежа, категорија придевског вида — са атрибутивном и предикативном функцијом придева. И то је, свакако, добро. Уз питање о основним бројевима додаје се синтагматски аспект: „слагање именица, придева, заменица и глагола са бројевима“ [Програм СЈСД: 66 (исправили смо штампарску грешку)].

У теми „3.6. Глаголи“ за први семестар дати су: прелазни и непрелазни глаголи; повратни и неповратни глаголи [Програм СЈСД: 66], без укључивања у систем морфолошких категорија. То је добро (и тачно): прва дистинкција се тиче синтагматике, а друга — и синтагматике и лексике (а могла би се третирати и у оквиру творбе речи).

(3) Учење о облицима промене обрађује се и у првом: деklinација придева, промена именичких и придевских заменица, промена броја *један*, граматичке одлике бројева *два*, *оба*, *три*, *четири*, граматичке одлике бројева од *пет* па надаље [Програм СЈСД: 66], и у другом семестру: основни деklinациони типови именица [Програм СЈСД: 67]. О промени глагола нигде се посебно не говори, што значи да се она обрађује у оквиру категорије времена и категорије начина. Од хибридних врста речи које се укључују у глаголску парадигму заступљени су, у првом семестру, глаголски придев (радни) [Програм СЈСД: 66] и, у другом семестру, глаголски придев (трпни) и глаголски прилог (прошли) [Програм СЈСД: 67]. Пропуст је, вероватно учињен у коректури, што у првом семестру нема инфинитива и глаголског прилога (садашњег).

Лексичко-граматичке врсте речи подробно су описане.

Бројеви се обрађују и у првом, и у другом семестру. У првом семестру се наводе, после основних и редних бројева, „збирни бројеви: двоје, обоје, троје... (са освртом на бројне именице двојица, обојица, тројица... и на прилоге много, мало, неколико...)“ [Програм СЈСД: 66], а у другом семестру, пре разломака, „мултипликативни бројеви: једанпут, двапут...“ [Програм СЈСД: 67].

Заменице су предвиђене само за први семестар, у оквиру три питања: „именичке заменице (промена; подела по значењу: личне и повратне, упитне, одричне, неодређене)“; „придевске заменице (промена; подела по значењу: присвојне, упитне, показне и одређене [одричне] и неодређене)“; „заменице у везничкој функцији (ко, шта, који, чији, какав)“ [Програм СЈСД: 66].

Прилози се обрађују и у првом, и у другом семестру. У првом семестру се наводе, после поделе по значењу (прилози за време, простор, начин, количину, и др) а пре компарације, „заменички прилози: упитни (где, куд, кад, како, колико, зашто), одрични (нигде, никуд, никад, никако, неколико, низашто), неодређени (негде, где било, гдегод, ма где, некуд, некад,

неколико...), показни (овде, ту, онде, овамо, тамо, онамо; сада, тада, онда; овако, тако, онако; оволико, толико, онолико)“ [Програм СЈСД: 66–67]. У другом семестру се додају још три питања: прилози у везничкој функцији, с примером: Не знам кад ћу доћи; обличка хомонимија прилога и придева, с примером: Лепо дете лепо пева; „адвербијална функција прилога (Топло га је поздравео); предикативна функција прилога (Напољу је топло)“ [Програм СЈСД: 67].

Значајне су неколике карактеристике морфолошког дела програма. 1° Односне заменичке речи не издвајају се у посебну врсту заменица и заменичких прилога него се обрађују као заменице и прилози у везничкој функцији. 2° Издваја се адвербијална и предикативна функција прилога (овој другој у руском одговарају предикативи као посебна врста речи). 3° Збирни бројеви се доводе у везу с бројним именицама и с прилозима за количину. 4° Повезује се граматика и лексика (уз лексичко-граматичке врсте речи наводе се примери из лексичког минимума).

2. Вакернагелов закон [Wackernagel 1892: 333–436], који у најопштијем облику гласи да су у старим индоевропским језицима енклитике (основног типа) распоређене тако да оне чине финални део прве фонетске речи (= тактовске групе) фразе, применио је на словенски материјал Роман ЈАКОБСОН [Jakobson 1971 (1935)], а актуелизовао Андреј ЗАЛИЗЊАК у расправама о староновгородском дијалекту [Зализњак 1993: 280–308; синтетички у Зализњак 2004<sup>а</sup>: 185–189] и о аутентичности Слова о полку Игореве [Зализњак 2004<sup>б</sup>: 44–72].

Распоред енклитика у српском језику, као живом моделу прасловенске, па и праиндоевропске ситуације, уноси битне корекције у Зализњаково тумачење стања у староновгородском дијалекту — и уопште у теорију о распореду енклитика у старим (и новим) индоевропским језицима. Учење о побочним акцентима у српском језику (1) и о њиховој граматичкој функцији (2) потврдило је да се не може говорити о проклитичко-енклитичком типу распореда енклитика ни у српском језику, ни у староновгородском дијалекту: енклитике се не везују за проклитику него за реч с побочним акцентом (3).

(1) Учење о побочним акцентима уведено је у србистику у нашем критичком издању Ђорског вијенца. У предговору за то критичко издање истакли смо: „Систем од два силазна и два узлазна (главна) акцента проширује се побочним акцентима, који се реализују само у ријечи чија друга компонента већ има главни акценат или у синтагми са ријечју која има главни акценат“ [Маројевић 2005: 7; Маројевић 2004: 9]. У наставку подробно је размотрен побочни краткосилазни, краткоузлазни, дугосилазни и дугоузлазни акценат, према врстама речи.

(2) Као пример граматичке функције побочног акцента (тачније: граматичке функције силабичке структуре побочне фонетске речи) може се навести диференцирање везника *али* као раставног везника у значењу 'или' (и као супротног везника у значењу 'али') и двокомпонентног саставног везника *али* у

значењу 'а и'. У свим досадашњим издањима (осим нашег) у 33. стиху Ђорског вијенца се полазило од раставног везника *али*, па би подела на фонетске речи изгледала овако: ?аја?штòћу?али^сакимећу?: трећа, сложена фонетска реч састојала би се од двосложне побочне фонетске речи *али* и четворосложне главне фонетске речи *са киме ћу*. Наша вербализација (и акцентуација) текста:

А ја штò ћу, || ал и са киме ћу:  
мало рукā — || малена | и снага,  
једна слāмка || мēћу | вихорове,  
сирāk тужни || без нйгје | нйкòга!  
[ГВ 33–36]

даје у појединости друкчију поделу на фонетске речи: ?аја?штòћу?али^сакимећу?: трећа, сложена фонетска реч састоји се од једносложне побочне фонетске речи *ал* и петосложне главне фонетске речи *и са киме ћу*. Ова мала фонетска разлика са версолошког становишта је веома битна: ранија вербализација текста указивала би на двосложни други и четворосложни трећи такт (и опкорачење границе између тактова речју с побочним акцентом), нова вербализација текста указује на једну прозодијско-интонациону целину у другом полустиху (пошто акценат на једносложници не формира самостални такт).

(3) У балади „Жалостна пѣсанца племените Асан-агинице“ побочни краткосилазни акценат налазимо на везнику *кад* (у 9 стихова, од којих је само онај у 10. стиху метрички): *Кад* ли му је || рāнāм | бòље *било*, [ЖППА 10]; *Кад* кадуна || рѣчи | разумѣла, [ЖППА 14]; *Кад* кадуна || књйгу | проучила, [ЖППА 32]; *кад* покупиш || господу | свāтове [ЖППА 58]; *Кад* кадији || *свля* књйга | дође, [ЖППА 62]; *А кад* били || агѣ | *мимо* двòра, [ЖППА 67]; *Кад* тò чула || Асан-јагиница, [ЖППА 73]; *кад* се неће || мйловати | на вās [ЖППА 87]; *Кад* тò чула || Асан-јагиница, [ЖППА 89], а побочни краткоузлазни — на везнику *кадā* (у једном стиху): *кадā* буде || агѣ | *мимо* двòра [ЖППА 60].

Жарко РУЖИЋ је акцентом означио само метрички акценат на везнику *кад* (у 10. стиху), док је у осталим стиховима где се појављује везник остао без акцента, као и његов аломорф *кадā* (у 60. стиху) [Ружић 1974: 385; Ружић 1986: 184–186]. Свој поступак он овако објашњава: „Разуме се, нисам акцентовао везнике нити сам се трудио да испуним трохејску схему. Тако нисам акцентовао везник *кад* не само у стиху *кад кадуна рјечи разумјела* него ни у стиховима: *кад се неће смиловати на вас... када буде аги мимо двора* и сл. Изузетно сам га акцентовао у стиху: / *Кад* ли му је // *ранам* боље било / јер се иза њега налазе три проклитике те би цео полустих остао без акцента“ [Ружић 1974: 384; цит. по Ружић 1986: 183 (знак / указује на нови ред у тексту који се цитира)]. — Везник *кад*, наравно, у свим позицијама има акценат, али је тај акценат побочни, при чему је у изузетном примеру он и

метрички (као једини акценат у првом полустиху). Ружићева прозодијска интерпретација показује, међутим, колико је неразвијеност науке о језику ограничавала науку о стиху (и обрнуто).

Акцентуација Асима ПЕЦЕ је неуједначена. И он је акцентовао варијанту *када* (у 60. стиху, без дужине на другом слогу), као и везник *кад* уколико има више од једне енклитике (у 10. стиху), изоставивши акценат у примеру где везник има једну енклитику (у 87. стиху). Испред заменичког облика *то* с контекстуално ослабљеним акцентом оставио је акценат на везнику, с тим што једном на заменичком облику ставља дужину: *Кад то чула* (у 73. стиху), а други пут дугосилазни акценат: *Кад то чула* (у 89. стиху). Акценат оставља на везнику после речце *а*: *А кад били* (у 67. стиху). Једном је акценат оставио на везнику и у слогу испред главног акцента наредне речи: *Кад кадији* (у 62. стиху), а трипут га је избрисао: *Кад кадуна* (у 14. и 42. стиху); *кад покупаш* (у 58. стиху) [Пецо 1973: 172–175; исто у Пецо 1992: 184–187]. Вук АЛЕКСИЋ је за основу узео издање Вука Караџића, па у његовом издању балада има стих више; на додатом стиху је акценат на везнику изоставио: *а кад поћеш* (стих 58<sup>а</sup>). У свим осталим примерима држао се (некритички) Пецине прозодије [Алексић 1990: 67].

Јулије БЕНЕШИЋ је акцентовао варијанту *када* (у 60. стиху, без дужине на другом слогу), а везник *кад* уколико има енклитику (не само у 10. него и у 87. стиху) и уколико стоји испред заменичког облика *то* с контекстуално ослабљеним акцентом (у 73. и 89. стиху). У осталим стиховима, у слогу испред главног акцента наредне речи, везник је оставио без акцента, с тим што је акценат пренео на речцу *а* у 67. стиху: *А кад били* [Benešić 1937: 338–340]. Бенешичева акцентуација тачно одражава тонске варијете те побочног краткосилазног акцента: он се јасно осећа испред енклитике и испред речи која и сама има побочни акценат, а слабије кад се налази непосредно испред главног акцента. На његово постојање и у тој позицији указује пример у коме је он пренесен на речцу — да акцента нема на везнику, не би се остварило његово преношење на проклитику. Ми, додуше, реконструишемо и у том случају побочни краткосилазни акценат на везнику и сложену фонетску реч *?акад^били?*, али је могуће и преношење акцента на проклитику, тј. може се остваривати и сложена фонетска реч *?акад^били?*.

3.1. Ортоепску реконструкцију захтевају, прво, лексичке јединице које имају, поред главног, и побочни акценат на афиксалној морфем; друго, сложенице које имају, поред главног, и побочни акценат на првој компоненти; треће, синтагме које имају, поред главног, и побочни акценат на граматичкој [види даље], лексичко-граматичкој [види т. 3.2] или лексичкој речи [види т. 3.3]. Разматрање првих двеју група оставићемо за ширу верзију ове расправе, а овде ћемо се задржати само на синтагматском аспекту употребе побочних акцената.

Размотрићемо најпре синтагме које имају, поред главног, и побочни акценат на граматичкој речи, а тај акценат може имати предлог (1), речца (2), везник (3) те везник или везничка реч у саставу диверба. (Дивербима смо посветили пажњу, и с прозодијског становишта, у другом раду [Маројевић 2006<sup>а</sup>: 51–56].)

(1) Побочне акценте има у „Жалостној пѣсанци племените Асан-агинице“, на пример, предлог *мимо: када* б<sup>у</sup>д<sup>е</sup> || а<sup>г</sup>ѣ | *мимо* дв<sup>о</sup>ра [ЖППА 60]; *А кад* били || а<sup>г</sup>ѣ | *мимо* дв<sup>о</sup>ра, [ЖППА 67]. — То значи да у финалним тактовима двају наведених стихова ортоепски реконструишемо сложену фонетску реч *?мимо^двора?*, с побочном фонетском речју предлога и главном фонетском речју генитива именице.

(2) Побочни акценат има, на пример, речца *д<sup>о</sup>* у „Жалостној пѣсанци племените Асан-агинице“. У стиху: *т<sup>е</sup>р доз<sup>а</sup>йв<sup>л</sup>ѣ || д<sup>о</sup> дв<sup>а</sup> | сина св<sup>о</sup>ја*: [ЖППА 85] реч *до* није предлог, да би се на њега могао преносити акценат, него речца, с побочним краткосилазним акцентом; ослабљени, мада метрички акценат има и број *два* (разматрање побочних акцената на бројевима оставићемо за ширу верзију ове расправе). У досадашњим прозодијским интерпретацијама акценат се преноси као да је у питању предлошко-падежна веза: *д<sup>о</sup> дв<sup>а</sup> сина св<sup>о</sup>ја* [Benešić 1937: 340; исто (ћирилицом) и у: Ружић 1974: 385]. Асим ПЕЦО акценат не преноси у основном тексту: *до дв<sup>а</sup> сина св<sup>о</sup>ја* [Пецо 1973: 174], него у варијанти: *д<sup>о</sup> дв<sup>а</sup>* [Пецо 1973: 175]. Вук АЛЕКСИЋ се држао Пециног основног текста: *до дв<sup>а</sup>* [Алексић 1990: 68]. — У другом полустиху, дакле, ортоепски реконструишемо једну сложену фонетску реч *?д<sup>о</sup>^дв<sup>а</sup>^с<sup>и</sup>на?*, која опкорачује паузу између двају тактова а састоји се од две побочне и једне главне фонетске речи, и једну просту фонетску реч *?св<sup>о</sup>ја?*, на коју пада неметрички акценат.

(3) У предговору за критичко издање Ћрског вијенца истакли смо да се краткосилазни побочни акценат реализује, између осталог, „на везницима и везничким ријечима, али се обиљежава само [...] у случају кад треба разликовати везник: (нико не зна) *до нас* [д<sup>о</sup> н<sup>а</sup>с] (ће је оно) [2142] од предлога: (сви градови што су) *до нас* [д<sup>о</sup> н<sup>а</sup>с] (турски) [386], везничку ријеч: *што спомин<sup>е</sup>ш* [шт<sup>о</sup> сп<sup>о</sup>ми<sup>н</sup>ѣш] [1006] од упитне замјеничке ријечи, на примјер: *Што је* [шт<sup>о</sup>је] (ово, браћо Црногорци?) [964]“ [Маројевић 2005: 9; Маројевић 2004: 12].

Погледајмо контексте за први пар примера:

Купимо се || на мједен<sup>о</sup> | г<sup>у</sup>вно  
(нико не зна || д<sup>о</sup> н<sup>а</sup>с | њ<sup>е</sup> је д<sup>о</sup>но),  
на в<sup>р</sup>атила || о<sup>м</sup> М<sup>а</sup>рчу | ј<sup>а</sup>ш<sup>е</sup>мо,  
д<sup>о</sup>гов<sup>о</sup>ре || к<sup>р</sup>и<sup>ј</sup>у<sup>ћ</sup>и | ч<sup>и</sup>ни<sup>м</sup>о  
ка<sup>к</sup>во<sup>м</sup>о || з<sup>л</sup>о уч<sup>и</sup>нит | к<sup>о</sup>ме;  
[ГВ 2141–2145];

Штò се хвалїш || градом | и господством:  
 свї градови || штò сѹ дò нас | тѹрскї —  
 јесам ли их || опсуо | мрамòрjem  
 тè нијесу || за људе | градови  
 нò тавнице || за нєвòљнє | сѹжње?  
 [ГВ 385–389].

Везник *до*<sup>1</sup> у 2142. стиху има побочни акценат и представља побочну фонетску реч; са заменичким генитивом, на који пада главни акценат, он чини сложену фонетску реч ?дò^нàs?. Предлог *до* у 386. стиху представља једну акценатску целину са заменичким генитивом после себе, с обзиром на то да се на ту акценатску целину наслања побочна фонетска реч, она представља главни део сложене фонетске речи ?штò^сѹ^дòнàs?.

У другом пару примера:

Штò је òвò, || браћо | Црнòгòрци:  
 кò је òвāj || пламєн | распáлио,  
 òткуда дòђе || та нєсрећнā | мїсā  
 о прєвјери || нāшòј | дā се збрїи, [...]?  
 [ГВ 964–967];

Штò спòмињєш || Кòсово, | Мїлоша —  
 свї смо нā њем || срєћу | изгубили,  
 āл сѹ мїшца, || \* ѡме | црнòгòрскò  
 ўскрснѹли || с кòсовскє | грòбницє  
 над òблаком ||, у вїтєшкò | цāрство  
 њє Òбилић || над сјєнима | влāдā!  
 [ГВ 1006–1011]

упитна именичка заменица *што* у 964. стиху има главни акценат и представља (с енклитичким обликом помоћног глагола) просту фонетску реч ?штòдје?; везник *штоу* 1006. стиху има побочни акценат и везује се за глаголски облик *споминьєш* на који пада главни акценат у сложену фонетску реч ?штò^спòмињєш?.

3.2. Размотрићемо синтагме које имају, поред главног, и побочни акценат на лексичко-граматичкој речи. Носилац контекстуалног побочног акцента може бити лична (1), присвојна (2) и показна заменица (3). (Може бити и основни број, али такве примере ћемо оставити за ширу расправу која обухвата и версолошки аспект)

(1) У предговору за критичко издање Ђорског вијенца истакли смо да се дугосилазни побочни акценат реализује, између осталог, на облику номинатива једине личне заменице првог лица једине *јā* кад он, у комбинацији са везником *тє* (такође с побочним акценатом), скрађује вокал, а да у слободној употреби заменица има обичан, дугосилазни акценат [Маројевић 2005: 7; Маројевић 2004: 10].

Побочни дугосилазни акценат на облику номинатива једине личне заменице првог лица једине *јā* јавља се у следећим стиховима: Тè *јā* ўзми || тро-струку | канцију, [ГВ 844]; тè *јā* стрчи || брже | нāкрај пòља — [ГВ 2552]; Тè *јā* брже||бòље | прєко пòља; [ГВ 2561]; Тè *јā* скѹпи || педєсєт | мòмчāдї [ГВ 2749]; тè *јā* пòтец || са òнòм | дрѹжинòм, [ГВ 2756]. Уз стихове 844, 2552, 2561, 2749. и 2756. у критичком издању Ђорског вијенца стоји једнообразна текстошлка напомена: ном. личне зам. 1.л. с поб. дугосил. акц. и редукованом дужином. Побочни дугосилазни акценат на истом облику налазимо и у 390. стиху:

Бїч сам бòжи^сѹ || *јā* сплєтен | за тєбе,  
 дā се стāвљāш || штò си | урадио!  
 [ГВ 390–391],

где се остварује сложена фонетска реч ?*јā*^сплєтен?.

Главни дугосилазни акценат на облику *јā* реализује се, на пример, у стиховима: А *јā* штò ћу, || āл и са кїме ћу: [ГВ 33]; *јā* ћу првї || пòћи | пред кумама, /*јā* за глāве || братскò мїто | дāти — [ГВ 730–731]. — У сва три стиха разматрани облик, с проклитиком, енклитиком или самостално, чини просту фонетску реч: ?*ajā*?, ?*јаћу*?, ?*јā*?.

(2) Присвојну заменицу *мòј* (у вокативу) изговарамо са ослабљеним (не метричким) акценатом у 25. стиху „Жалостне пѣсанце племените Асан-агинице“: „*Дā мòј* брāте, || вєликє | срамòтє — [...] [ЖППА 25] и у 2164. стиху Ђорског вијенца: Ѐстина је, || мòј Мїле, | дѹшє ми, [ГВ 2164]. — У оба случаја се остварују сложене фонетске речи с главном фонетском речју на вокативу именице, с тим што се у првом примеру изговарају две побочне фонетске речи: ?*дā*^*мòј*^брāте?, а у другом — једна: ?*мòј*^*мїле*?.

(3) Са ослабљеним (неметричким) акценатом у „Жалостној пѣсанци племените Асан-агинице“ изговарамо показну замјеницу *тò* (у акузативу): *Кāд тò* чѹла || Асан-āгиница, [ЖППА 73]; *А тò* глєдā || јѹнāк | *Асан-āго* [ЖППА 84]; *Кāд тò* чѹла || Асан-āгиница, [ЖППА 89]. — У сва три случаја се остварују сложене фонетске речи с главним акценатом на глаголској компоненти, с тим што се у првом и трећем примеру изговарају две побочне фонетске речи: ?*кāд*^*тò*^чѹла?, а у другом — једна: ?*атò*^глєдā?.

3.3. Размотрићемо, најзад, синтагме које имају, поред главног, и побочни акценат на лексичкој речи. Носилац побочног акцента може бити предикатив (1) и императивни облик (2), при чему се у неким случајевима на редукованом облику императива појављује узлазни акценат на последњем слогу (3).

(1) У предговору за критичко издање Ђорског вијенца истакли смо да се дугосилазни побочни акценат реализује, између осталог, у синтагмама: *хвала Богу* [хвāла бòгу] [1778, 1964, 2173], *фала Богу* [фāла бòгу] [1674] — у слободној употреби ријеч има дугоузлазни акценат: (Ефендија, овако ти) *хвала* [хвā-

ла] [934]“ [Маројевић 2005: 7; Маројевић 2004: 10], а кракосилазни побочни акценат — „у синтагмама типа: *благо томе* [бл̩аго т̩ом̩е] [608, 1068, 2404], *благо Андри* [бл̩аго а̀ндри] [1305], *благо мени* [бл̩аго м̩ени] [1657, 2614, 2615], *благо теби* [бл̩аго т̩еби] [1694], *благо одру* [бл̩аго о̀дру] [1873], *благо вама* [бл̩аго ва̀ма] [2229] — у слободној употреби именица има дугосилазни акценат: (те довукуј) *благо* [бл̩аго] (из свијета) [1454]; *тешко Турци* [т̩ешко т̩урци] [1013], *тешко земљи* [т̩ешко з̩емљи] [1121], *тешко њему* [т̩ешко њ̩ему] [1959<sup>6</sup>] — у слободној употреби прилог има дугоузлазни акценат (т̩ешко); *тако ти живота* [т̩а̀коти жи̩вота] [184]; *тако ми Рождества* [т̩а̀коми ро̩жд̩ства] [2574] — у слободној употреби прилог има другу прозодију: *т̩а̀ко* [222, 223, 561, испред 676, испред 870, 1181, 1501, 1538, 1788, 2064, 2066, 2231, 2362, испред 2380, 2525, испред 2618]“ [Маројевић 2005: 8; Маројевић 2004: 11].

У свим наведеним примерима предикативи (како смо ми ову специфичну категорију назвали) имају статус побочне фонетске речи, а реч уз коју они стоје — статус главне фонетске речи у саставу сложене; на пример у 2173. стиху:

Ч̩ўдна вра̀га, || ви̩дите ли | бра̀ћо?  
Хва̀ла Б̩огу, || има̀ ли | ви̩ш̩тица̩?  
[ГВ 2172–2173]

реконструисемо сложену фонетску реч: ?хва̀ла^б̩огу?.

(2) Побочни акценат на облику 3л. једине императива реконструисемо у првом стиху Пјесме Мустај-кадије (која је у деветерцу): Н̩е плач ма̀јко || ди̩лбер-|Фати́-му — [ГВ 1855 (1)] те у десетерцима (основном стиху Ђорског вијенца): по̀јаш Ма̀рко || тво̀јѣга | Ша̀рина, [ГВ 1801]; Б̩јѣж К̩о̀мнене, || за̀др̩та | дѐлијо, [ГВ 1842]; Ч̩ўј наро̀де, || сви̩ скѝните | ка̀пе: [ГВ 2648]. — У свим примерима се остварују сложене фонетске речи с главним акцентом на вокативу именице: ?нѐплач^ма̀јко?, ?по̀јаш^ма̀рко?, ?б̩јѣж^к̩о̀мнене?, ?ч̩ўј^на̀ро̀де?.

(3) У прве три реплике романсе из Ерлангенског рукописа „Лов лова [л]о Туре Асан-аго / око б̩ѣла двора Бор̩ѣнова...“ налазимо три карактеристична примера сложене фонетске речи у којима је побочни акценат на лексичкој речи. Прву реплику говори љуба Бор̩ѣнова:

„Не лов лова [нел̩о̀в л̩о̀ва] Туре Асан-аго [асан̩ а̀го] —  
не лов лова [нел̩о̀в л̩о̀ва] око мога двора: [...]!“  
[Прилог I 1 у ЖППА 4–5].

Другу реплику изговарају слушкиње („робиње“):

„Чин̩ госпо̀[о] [чин̩ г̩до̀спо̀] што̩ не̩ш [шт̩о̀не̩ш] учинити —  
ето̩ иде Бор̩ѣн-господару [бо̀ре̩н г̩до̀па̀ру]!“  
[Прилог I 1 у ЖППА 24–25].

А трећу — сам „господар“:

„Уступ̩ натра̀г [уст̩уп̩ на̀тра̀г] моја̩ в̩ѣрна [в̩ѣ̀р̩на] љубо!  
Што̩ си̩ тако̩ врло̩ пр̩ѣбл̩ѣд̩ѣла [пр̩ѣ̀бл̩ѣ̀д̩ѣ̀ла]  
ка̀но [ка̀но] да̩ те̩ [је] [да̩те̩] Турчин̩ об̩љу̀био?“  
[Прилог I 1 у ЖППА 32–35].

У сва три примера побочни акценат је на облику другог лица једине императива с редукованим наставком *-и*, па се тако на последњем слогу нашао узлазни акценат — краткоузлазни у 3. и 4. ?нел̩о̀в^л̩о̀ва? те 24. стиху ?чин̩^г̩до̀спо̀[о]?, дугоузлазни — у 32. стиху ?уст̩уп̩^на̀тра̀г?. Тај акценат је, међутим, побочни и пада на лексичку реч која није самостална прозодијско-интонациона целина него с наредном лексичком речју — именицом (ген) *л̩о̀ва*, (вок) *г̩до̀спо̀[о]*, односно прилогом *на̀тра̀г* — чини једну, сложену фонетску реч.

Примере с узлазним побочним акцентом на последњем слогу налазимо и у Ђорском вијенцу: укл̩о̀н̩^о̀д̩ не̩ || му̀ње̩ | и гр̩омове [ГВ 758]; Ка̀ж̩ в̩ла̀ди́ко || што̩ ти̩ вѐзир̩ | пи̩ше̩: [ГВ 1074].

## ЛИТЕРАТУРА

- Алексић 1992: Вук Алексић. *Читанка*: За VIII разред основне школе. Треће издање. Београд – Нови Сад – Приштина, 1992.
- Benešić 1937: Juljusz Benešić. *Gramatyka języka chorwackiego czyli serbskiego*. Warszawa, 1937.
- Wackernagel 1892: Jacob Wackernagel. *Über ein Gesetz der indogermanischen Wortstellung*. – *Indogermanische Forschungen*, Strassburg, 1892, Band I, S. 333–436.
- ГВ: Петар II Петровић-Његош. *Ђорски вијенац*. Критичко издање. У редакцији Радмила Маројевића. – [У књизи:] Маројевић 2005: 34–226; Маројевић 2004: 45–284.
- ЖППА: *Жалостна пѣсанца племените Асан-агинице*. Критичко издање. У редакцији Радмила Маројевића. [У припреми].
- Зализњак 1993: А. А. Зализњак. *К изучению языка берестяных грамот*. – В. Л. Янин, А. А. Зализњак. Новгородские грамоты на бересте. (Из раскопок 1984–1989 гг.). Москва, 1993, 191–321.
- Зализњак 2004<sup>а</sup>: А. А. Зализњак. *Древненовгородский диалект*. Второе издание, переработанное с учетом материала находок 1995–2003 гг. Москва, 2004.
- Зализњак 2004<sup>б</sup>: А. А. Зализњак. «Слово о полку Игореве»: Взгляд лингвиста. Москва, 2004.
- Jakobson 1971 (1935): R. Jakobson. *Selected Writings*. Vol. II. The Hague–Paris, 1971, 16–22 (*Les enclitiques slaves*).



- Маројевић 2004: Петар II Петровић Његош. *Љрски вијенац*. Критичко издање. Приредио Радмило Маројевић. Београд, 2004 [2005].
- Маројевић 2005: Петар II Петровић Његош. *Љрски вијенац*. Критичко издање. Текстологија. Редакција и коментар Радмило Маројевић. Подгорица, 2005.
- Маројевић 2006<sup>a</sup>: Радмило Маројевић. *Ријеч као текстолошки проблем (с ортографског аспекта)*. – Научни састанак слависта у Вукове дане (7–10. IX. 2005). [Књ.] 35/1: Реч — морфолошки, синтаксички, семантички и формални аспекти у српском језику. Београд, 2006, 43–60.
- Маројевић 2006<sup>b</sup>: Радмило Маројевић. *Граматичка функција побочних акцената у руском језику* – Студије српске и словенске: Серија I. Српски језик, Београд, 2006, XI, бр. 1–2. [У штампи].
- Пецо 1973: Асим Пецо. *Акцентска читанка*: За више разреде основне школе. Београд, 1973.
- Пецо 1992: Асим Пецо. *Акцентска читанка*. Треће издање. Београд, 1992.
- Програм СЈСД: *Програм српскохрватског језика за стране држављане*. – Службени гласник СРС – Просветни гласник, Београд, 1987, бр. 12, 65–68.
- Ружић 1974: Жарко Ружић. *Оверсификацији Асанагинице*. – У зборнику: Симић (ред.) 1974, 381–392. [Прештампано (под насловом: *Версификација „Асанагинице“*) у Ружић 1986: 180–192].
- Ружић 1986: Жарко Ружић. *Над загонетком стиха*. [Нови Сад], 1986.
- Симић (ред.) 1974: Научни састанак слависта у Вукове дане (Београд, Тршић, Нови Сад, 12–18. IX 1974). Реферати и саопштења, [књ.] 4, св. 1. [Редактор Радоје Симић. Београд, б. г.].

Радмило Маросевич

#### К ВОПРОСУ ОБ УЧЕБНОЙ ПРОГРАММЕ СЕРБСКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

##### Резюме

В монографическом исследовании, составной частью которого является настоящая статья, рассматриваются вопросы лингвистической и стиховедческой интерпретации побочных ударений в сербском и русском языках, а именно: а) место побочных ударений в прозодической системе исследуемых языков и б) метрическая и ритмическая функция побочных ударений в сербском и русском фольклоре и в художественной литературе.

В настоящей статье рассматриваются теоретические основы программы сербского языка как иностранного (Белград, 1987) и обосновывается введение в обучение (и в учебную программу) учения о расположении энклитик в современном сербском языке в связи с актуализацией закона Вакернагеля, а также учения о побочных ударениях.

В статье вводится и обосновывается понятие сложного фонетического слова, состоящего из одного главного фонетического слова и одного или более побочных фонетических слов.

*Ключевые слова:* программа сербского языка как иностранного, закон Вакернагеля, главное ударение, побочное ударение, простое фонетическое слово, сложное фонетическое слово.

## САДРЖАЈ

РЕЧ ПРИРЕЂИВАЧА .....	5
<i>Милораг Дешић</i> ДВАДЕСЕТ ГОДИНА РАДАЦЕНТРА ЗА СРПСКИ КАО СТРАНИ ЈЕЗИК ..	7
<i>Слободан Сивевић</i> ЈА НА СРПСКОМ .....	13
<i>Првослав Рагић</i> 은혜 김 / Ун-Хе Ким ФОРМЕ ПРЕДСТАВЉАЊА И ПОВРАТНИ ГЛАГОЛ „ЗВАТИ СЕ“ У МЕТОДИЦИ НАСТАВЕ СРПСКОГ ЈЕЗИКА ЗА СТРАНЦЕ .....	39
<i>Душка Кликовац</i> ПРЕДЛОШКА ЗНАЧЕЊА У НАСТАВИ СРПСКОГ ЈЕЗИКА КАО СТРАНОГ: СЛУЧАЈ ПРЕДЛОГА У И НА .....	47
<i>Смиљка Шојановић</i> „ОТКРИВЕНА“ И „СКРИВЕНА“ ГРАМАТИКА .....	65
<i>Ксенија Кончаревић</i> О НЕКИМ ПАРАМЕТРИМА СТРУКТУРНО-САДРЖИНСКОГ ОБЛИКОВАЊА УЏБЕНИКА СРПСКОГ ЈЕЗИКА КАО СТРАНОГ У ИНОСЛОВЕНСКОЈ СРЕДИНИ .....	73
— <i>Рајна Драјићевић</i> О КУЛТУРНО СТЕРЕОТИПНИМ ПОЈМОВИМА У СРПСКОМ ЈЕЗИКУ ..	83
<i>Ана Миловановић</i> САВРЕМЕНЕ МЕТОДЕ И НОВИ ПРИСТУПИ У УЧЕЊУ СРПСКОГ КАО СТРАНОГ ЈЕЗИКА .....	91 ✓
<i>Јулијана Вучо</i> СРПСКИ КАО СТРАНИ У РАНОМ И АДОЛЕСЦЕНТНОМ УЗРАСТУ .....	99
<i>Небојша Маринковић</i> ГРАМАТИЧКИ МИНИМУМ ИЛИ МИНИМАЛНА ГРАМАТИКА? .....	111
<i>Бранкица Чвиоја</i> НАЗИВИ СРПСКОГ КЊИЖЕВНОГ ЈЕЗИКА ОД НАЈРАНИЈИХ ВРЕМЕНА ДО 1850. ГОДИНЕ .....	121 <i>pregov</i>
<i>Весна Ломџар</i> НЕЛИЧНЕ ЗАМЕНИЦЕ И ЗАМЕНИЧКИ ПРИЛОЗИ У НАСТАВИ СРПСКОГ ЈЕЗИКА КАО СТРАНОГ .....	131
— <i>Валентијина Зенчук</i> КУЛТУРОЛОШКИ АСПЕКТ У НАСТАВИ СРПСКОГ КАО СТРАНОГ ЈЕЗИКА ЗА РУСЕ .....	139
<i>Милош Ковачевић</i> УЛОГА АНАФОРИЧКИХ И КАТАФОРИЧКИХ ЗАМЈЕНИЧКИХ ОДНОСА У СТРУКТУРИСАЊУ РЕЧЕНИЦЕ .....	145

<i>Свејлана Гољак</i> ТЕМАТСКИ АУДИО РЕЧНИК У НАСТАВИ СРПСКОГ КАО СТРАНОГ ЈЕЗИКА.....	165
<i>Љиљана Субојић, Исидора Бјелаковић</i> ЦЕНТАР ЗА СРПСКИ ЈЕЗИК КАО СТРАНИ НА ФИЛОЗОФСКОМ ФАКУЛТЕТУ У НОВОМ САДУ (ИСКУСТВА И ПЕРСПЕКТИВЕ).....	173
<i>Драјана Вељковић Сјанковић</i> ПРИМЕНА ИНТЕРНЕТА У НАСТАВИ СТРАНОГ ЈЕЗИКА.....	185
<i>Весна Крајишник</i> „ПОТРЕБНА“ ЛЕКSIKA У РЈЕЧНИКУ ПРАГА ЗНАЊА СРПСКОГ КАО СТРАНОГ ЈЕЗИКА .....	195
<i>Марица Јелић-Кубуридоу</i> ПРИМЕНА МУЗИКЕ И ДВД-ЈА У ПРОГАМИРАНОЈ НАСТАВИ СРПСКОГ КАО СТРАНОГ ЈЕЗИКА .....	201
<i>Зорица Несјоровић</i> ПРИМЕРИ ПРИМЕНЕ САДРЖАЈА ИЗ КЊИЖЕВНОСТИ У НАСТАВИ СРПСКОГ ЈЕЗИКА КАО СТРАНОГ .....	207
<i>Јелена Филиповић</i> ВРЕДНОВАЊЕ ЗНАЊА И ОРГАНИЗАЦИЈА ИСПИТА ИЗ СРПСКОГ ЗА СТРАНЦЕ ПРЕМА КРИТЕРИЈУМИМА МЕЂУНАРОДНИХ ОРГАНИЗАЦИЈА .....	217
<i>Зона Мркаљ</i> ПРОБЛЕМ ПРОУЧАВАЊА СРПСКОГ ЈЕЗИКА КАО СТРАНОГ У ПОЧЕТНОЈ ГРУПИ .....	227
<i>Лили Лашкова</i> КЛОНИРАЊЕ СРПСКОХРВАТСКОГ ЈЕЗИКА И ДИДАКТИЧКИ ПРОБЛЕМИ У СТРАНОЈ АУДИТОРИЈИ.....	239
<i>Бланка Банаух-Бјелановић</i> ПОЛОЖАЈ СРПСКОГ КАО СТРАНОГ ЈЕЗИКА У ЗЕМЉИ И ИНОСТРАНСТВУ .....	243
<i>Ничка Бечева</i> ТЕОРИЈА И ПРАКСА ПРЕВОЂЕЊА У НАСТАВИ СРПСКОГ ЈЕЗИКА КАО СТРАНОГ (НА ОСНОВУ ОБУКЕ НА УНИВЕРЗИТЕТУ У ПЛОВДИВУ).....	247
<i>Свејлана Стилићчевић</i> СРПСКИ У ИТАЛИЈИ.....	255
<i>Љиљана Бањанин</i> ЛЕКТОРАТИ СРПСКО-ХРВАТСКОГ / СРПСКОГ ЈЕЗИКА У ИТАЛИЈИ: ИСТОРИЈАТ, СТАЊЕ, ПЕРСПЕКТИВЕ .....	267
<i>Ксенија Георѓини, Сојтириос Мусџакидис, Илиас Мерџиас</i> СРПСКИ КАО СТРАНИ ЈЕЗИК НА БАЛКАНОЛОШКОМ ИНСТИТУТУ И.М.Х.А. У СОЛУНУ .....	277
<i>Вељко Брборић</i> СРПСКИ ЈЕЗИК КАО СТРАНИ НА МЕДИЦИНСКОМ ФАКУЛТЕТУ У БЕОГРАДУ .....	287

<i>Димка Сааведра</i> НАСТАВА СРПСКОГ ЈЕЗИКА КАО СТРАНОГ ЗА ГОВОРНИКЕ СЛОВЕНСКОГ ЈЕЗИКА АНАЛИТИЧКОГ ТИПА.....	297
<i>Маја Ђукановић</i> СРПСКИ ЈЕЗИК КАО СТРАНИ У СЛОВЕНИЈИ .....	311
<i>Жарко Бошњакловић, Сјанислав Сјанковић</i> СРПСКИ КАО СТРАНИ ЈЕЗИК У РЕПУБЛИЦИ МАКЕДОНИЈИ .....	319
<i>Рагмило Маројевић</i> О НАСТАВНОМ ПРОГРАМУ СРПСКОГ ЈЕЗИКА КАО СТРАНОГ .....	325



