

СРПСКИ КАО СТРАНИ ЈЕЗИК У ТЕОРИЈИ И ПРАКСИ V

ТЕМАТСКИ ЗБОРНИК РАДОВА



Филолошки факултет
Центар за српски као страни језик

**СРПСКИ КАО СТРАНИ ЈЕЗИК
У ТЕОРИЈИ И ПРАКСИ V**

СРПСКИ КАО СТРАНИ ЈЕЗИК У ТЕОРИЈИ И ПРАКСИ V

ТЕМАТСКИ ЗБОРНИК РАДОВА



Београд, 2023

Издавач

Универзитет у Београду – Филолошки факултет
Студентски трг 3
11000 Београд

За издавача

Проф. др Ива Драшкић Вићановић

Главни уредник

Проф. др Весна Крајишник

Организациони одбор

Проф. др Весна Крајишник
Др Небојша Маринковић
Др Биљана Николић Мастоd
Мср Никица Стрижак

Уређивачки одбор

Проф. др Милош Ковачевић
Проф. др Весна Крајишник
Prof. dr Francisco Javier Juez Gálvez
Prof. dr Robert Wońkowski
Проф. др Весна Ломпар
Др Небојша Маринковић
Dr Dijana Tockner Glova
Др Биљана Николић Мастоd
Мср Никица Стрижак
MA Olga Stojanovic-Frechette

Графичка припрема

Предраг Жижовић

Тираж

50

Штампа

МАБ, Београд

ISBN 978-86-6153-729-5

DOI: <https://doi.org/10.18485/ssjtip.2023.5>

Забрањена је свака врста прештампавања и фотокопирања, укључујући ручно или софтверско, неовлашћено копирање и умножавање садржаја или делова садржаја. Сва права задржавају издавач и аутор. Садржај и ставови изнети у овом делу јесу ставови аутора и не одражавају нужно ставове Издавача, стога Издавач не може сносити никакву одговорност према њима.

РЕЧ ПРИРЕЂИВАЧА

Пети Међународни научни скуп посвећен изучавању и настави српскога као страног језика на тему *Српски као страни језик у теорији и пракси* одржан је 28. и 29. октобра 2022. године на Филолошком факултету Универзитета у Београду. Организатор скупа били су Центар за српски као страни језик и Филолошки факултет, а први пут је Скуп одржан онлајн. Укупан број учесника који су излагали своје радове на Скупу био је 39, од чега је из иностранства било 9 учесника.

Наставу српског као страног језика карактеришу специфичан методички приступ и вештина примене граматике и лексике са циљем овладавања функционалним језиком. Управо ове карактеристике довеле су до блискости између српског као страног, српског као нематерњег (посебно у хомогеним језичким срединама), српског као завичајног и српског као језика окружења. На овом Скупу су, као и претходни пут, обједињени аспекти учења српског језика, са жељом да се укаже на функционалну и дидактичку блискост, али и на специфичности сваког од њих. Највећи број излагача на Скупу анализирао је методичке, уже граматичке и лингвокултуролошке аспекте у наставном процесу, изношени су закључци на основу анализе грешака и контрастивног проучавања језика, даване су прегледне анализе изучавања српског језика у иностранству.

У Зборнику су штампана 33 рада која су имала позитивне рецензије. Сви објављени радови су лекторисани, како у домену правописа и стила, тако и у домену усклађивања са стандардима српског језика. Избор писма је био слободна воља аутора.

Као и сви досадањи зборници радова изложених на конференцијама, надамо се да ће и садржај овог петог зборника омогућити садашњим и будућим предавачима јаснији увид у комплексност реализације наставе матерњег језика када се он предаје као страни, али исто тако и понудити нека лингвометодичка решења.

Приређивачи

Биљана Р. Николић Мастоd¹
Универзитет у Београду
Филолошки факултет
Центар за српски као страни језик

О ЦЕНТРУ ЗА СРПСКИ КАО СТРАНИ ЈЕЗИК НА ФИЛОЛОШКОМ ФАКУЛТЕТУ УНИВЕРЗИТЕТА У БЕОГРАДУ

У раду се представљају активности Центра за српски као страни језик на Филолошком факултету Универзитета у Београду. Осим реализација редовних курсева и испита из српског као страног језика за различите нивое знања, као и мастер програма Српски језик као страни, у раду се презентују и остале (не) наставне активности Центра ((међууниверзитетске) сарадње, организација научних скупова и слично). Будући да Центар постоји од 1986. године, у раду се укратко представља читава историја његовог постојања, а детаљније се приказује последњих пет година рада Центра – од шк. 2016/2017. закључно са шк. 2021/2022. Осим постојећих радова запослених у Центру, као примарни извор за анализу потребних података коришћене су евиденције Центра о спроведеним активностима, о полазницима свих курсева и кандидатима пријављеним за полагање испита различитих нивоа (А1–Ц2).

Кључне речи: Центар за српски као страни језик, Филолошки факултет Универзитета у Београду, српски као страни језик.

1. Увод – Кратак осврт на историјат Центра

Центар за српски као страни језик на Филолошком факултету Универзитета у Београду (у даљем тексту Центар) постоји од 1986. године, од када се бави, пре свега, организацијом наставе српског језика за странце током читаве школске године, од два семестра (Дешић 2007: 7). Данас би се могло рећи да наставне активности Центра трају заправо током читаве календарске године будући да уз организацију часова за Летњи курс српског као страног језика и реализацију наставе за различите пројекте, Центар ради и током летњег периода. Настава се организује за неколико

¹ biljananikolicmastod@fil.bg.ac.rs

нивоа знања – почетни, средњи и напредни, а по потреби се сваки од тих нивоа разлаже на одговарајуће поднивое, од А1 до Ц2, при чему је од 2004. године програм за сваки ниво знања усклађен са Заједничким европским референтним оквиром за живе језике (Крајишник 2016: 9).

На самом почетку, Центар је радио са двадесетак студената – полазника курсева, а важно је поменути и то да се настава није прекидала ниједном, чак ни током историјски изазовних времена (Дешић 2007: 7). При његовом оснивању, у Центру је постојао само један стално запослени предавач, од 1991. укупно двоје (Крајишник и Маринковић 2002: 263), од 2013. троје, а од 2020. у Центру је четворо стално запослених предавача. Уз то, у реализацију наставе у Центру се по потреби укључује и наставно особље са других катедара Филолошког факултета, а у рад са страним студентима се повремено укључују и студенти – волонтери, будући предавачи српског као страног језика (Крајишник, Маринковић, Стрижак, 2015: 59).

И број студената је временом растао, а од оснивања Центра до данас је увећан за више од десет пута – тренутно се на годишњем нивоу у Центру српском језику учи више од три стотине студената. Полазници курсева долазе из целог света, како из европских, тако и из неевропских земаља, а за учење српског језика опредељују се из најразличитијих разлога: због студија у Србији, различитих студентских размена, личног интересовања за српски језик и културу, српског порекла, због обављања пословних задатака на српском језику или у окружењу у којем се говори српски језик, из приватних разлога (брак или пријатељства са српским држављанима) и слично. Хетерогене групе полазника условљавале су различите врсте прилагођавања организације наставе у Центру како би сви кандидати савладали српски као страни језик што боље, једноставније и брже. Управо то је утицало на развој различитих наставних и ненаставних активности у Центру, од његовог оснивања до данас, а све са циљем успешног оспособљавања полазника – ученика српског као страног језика за усмену и писану комуникацију на различитим нивоима знања.

Активности Центра у време његовог оснивања биле су махом усмерене на наставу – организовање општих курсева. Нешто касније, уз опште курсеве, спровођени су и различити типови специјалних интензивних курсева за мањи број полазника, специјалистички курсеви за различите струке (нпр. војне лекаре из Анголе, дипломате из јужноамеричких земаља итд.), од 2001. године (Крајишник, Маринковић, Стрижак 2015: 58) летњи курсеви и од 2013. године (Исто: 60) онлајн почетни курс српског као страног језика у трајању од 12 недеља. Активности Центра увек су подразумевале и ненаставне облике ангажовања попут осмишљавања и организације трибина *Како сам научио српски језик* (Дешић 2007: 8–11), стално отворени позив српским и страним студентима за тандем размену знања и увежбавање српског као страног језика након часова, организовања међународне научне конференције *Српски као страни језик*

у *теорији и пракси*, успостављање различитих сарадњи са школама, центрима, институтима и универзитетима у којима се српски језик предаје и учи широм света, израда Корпуса српског као страног језика у сарадњи са Катедром за општу лингвистику Филолошког факултета у Београду и слично (Крајишник, Марниковић, Стрижак 2015: 59–60). Треба поменути и испитне активности Центра: уз организовање четири испитна рока која подразумевају писмено и усмено тестирање за свих шест нивоа знања (A1–Ц2) за све заинтересоване кандидате, било да су српски језик учили самостално, у Центру или у неким другим институцијама, од 2009. године у Центру се спроводе и тестирања на четири нивоа знања (A1.1, A1.2, B1.1 и B1.2) за дечији узраст (за децу узраста од 6 до 16 година) (Крајишник, Марниковић, Стрижак 2015: 58).

Како се из приложеног види, и наставне и ненаставне активности Центра увећавају се из године у годину непрекидно се прилагођавајући светским трендовима организације наставе страних језика, а за потребе овог рада детаљније ћемо се осврнути на последњих пет година рада Центра.

2. Центар од шк. 2016/2017. до шк. 2021/2022.

2.1 *Наставне активности Центра*

Од 2004. године Центар примењује препоруке Заједничког европског оквира за живе језике приликом креирања својих наставних планова и програма, наставних метода и спровођења испитних активности (Крајишник 2016: 9). У Центру се српски језик може учити:

- на општим курсевима српског као страног језика, који се одвијају на свим нивоима знања (A1–Ц2) током два семестра пратећи академску школску годину,

- на летњем курсу, који се организује за три нивоа знања и траје три недеље, а подразумева и ваннаставне активности попут обилазака музеја и др. културних институција и историјски важних локалитета у Београду,

- на онлајн курсу за апсолутне почетнике (за самостално учење) или

- на специјалним курсевима, који се по потреби организују за реализацију одређених пројеката.

Сви курсеви које Центар организује подразумевају групну наставу и намењени су одраслима.

Једносеместрални и(ли) двосеместрални курсеви подразумевају наставу током једног и(ли) два семестра сваке школске године, а часови се организују за све нивое знања, од почетног до напредног:

- Како стоји на сајту Центра, у почетној групи (на почетном нивоу учења) полазници усвајају основну граматику и вокабулар, неопходне за њихову свакодневну комуникацију, читање и разумевање базичног текста, уче оба писма – латиницу и ћирилицу. Након завршеног првог семестра, студент

треба да савлада А1 ниво српског језика (према Заједничком европском референтном оквиру), а након другог семестра предвиђени ниво је А2.

- Средња група (група за средњи ниво знања) намењена је полазницима који имају основна знања српског језика, а који током курса могу унапредити своје знање српског језика на граматичком, лексичком и социокултуролошком нивоу. Након завршеног првог семестра, студент би требало да савлада Б1 ниво српског језика, а након другог семестра предвиђени ниво је Б2.

- Група за напредни ниво прилагођена је онима који говоре и пишу српски језик, али им је потребно је да детаљно познају граматику, лексику и социокултуролошке аспекте српског језика. Курс траје два семестра.

Све групе (за све нивое знања) имају интезивну наставу: четири пута недељно по два школска часа, а на сваком часу стичу се знања за различите језичке вештине: слушање, говорење, читање и писање. Када заврше овај курс и успешно положи тест на крају курса, студенти добијају 6 ЕСПБ.

Осим тога, у Центру се организује и Летњи курс српског као страног језика. Овај курс траје 3 недеље и подразумева укупно 45 академских сати. Настава се организује свакодневно осим викендом, а део курса су и ваннаставне активности (обиласци музеја и осталих историјски и културолошки важних места у Београду).

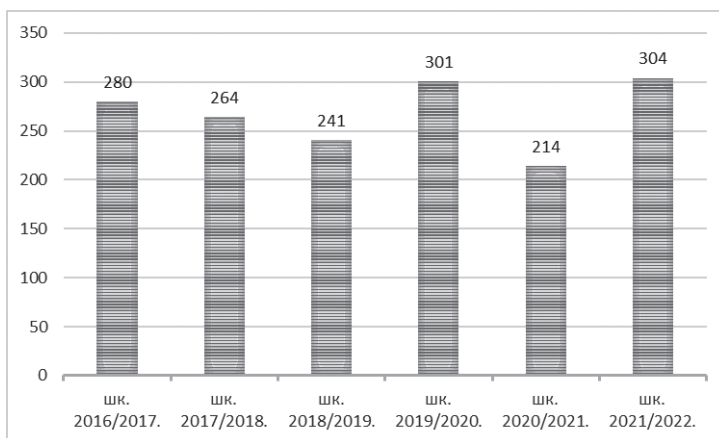
Онлајн курс српског као страног језика за самостално учење постоји од фебруара 2013. године и намењен је апсолутним почетницима, а платформа за учење је Мудл. Овај курс је осмишљен да траје укупно 12 недеља, при чему је првих десет недеља намењено учењу лекција потребних за савладавање нивоа А1, док су последње две недеље намењене утврђивању наученог и тестирању.

Уз редовне, претходно описане курсеве, Центар је укључен и у неколико пројеката као организатор и реализатор наставе српског као страног језика: од јесени 2010. године Влада Републике Србије и Министарство просвете, науке и технолошког развоја покренули су пројекте *Свеи у Србији* и *Србија за Србе из реиона*, а организација наставе српског као страног језика поверена је Центру (Маринковић 2020: 64–65). До сада је укупно 11 генерација завршило припремне курсеве српског као страног језика у оквиру пројекта *Свеи у Србији*, чиме им је омогућен упис на жељене студијске програме на српском језику на универзитетима у Србији.

Центар постоји већ 36 година, али се не може поуздано рећи колико је студената – полазника курсева за све то време похађало наставу: нема података о тачном броју полазника курсева током првих година постојања Центра (Крајишник и Маринковић 2002: 263), али се, према интерној евиденцији Центра, поуздано зна да је у последњих шест година у Центру српски као стани језик учило годишње више стотина странаца: од шк. 2016/2017. до шк. 2021/2022. наставу српског као страног језика похађала су укупно 1604 студента, из 113 различитих земаља:

а) према интерним евиденцијама које се у Центру прецизно воде од шк. 2016/2017. године, редовне курсеве у понуди Центра, у последњих шест година, похађали су ученици из 55 различитих земаља: Азербејџан, Албанија, Алжир, Ангола, Аустралија, Аустрија, Белгија, Белорусија, Бразил, Бугарска, Велика Британија, Венецуела, Вијетнам, Грчка, Грузија, Данска, Еквадор, Израел, Ирак, Иран, Италија, Јапан, Јордан, Јужна Кореја, Канада, Кина, Конго, Либија, Литванија, Мађарска, Мексико, Монголија, Немачка, Нови Зеланд, Палестина, Пољска, Португалија, Румунија, Русија, Саудијска Арабија, Сирија, Словачка, Словенија, Сједињене Америчке Државе, Тунис, Турска, Уједињени Арапски Емирати, Украјина, Финска, Француска, Холандија, Чешка, Швајцарска, Шведска, Шпанија;

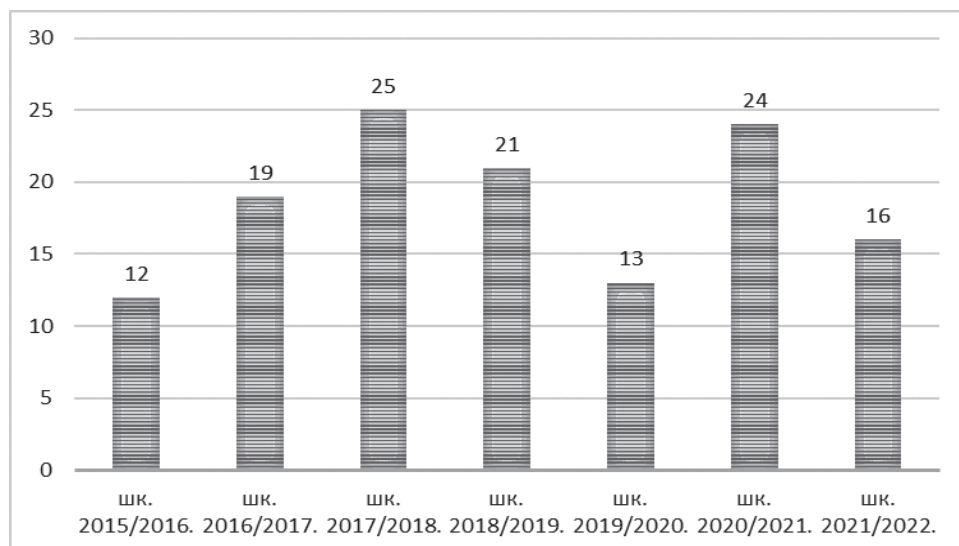
б) у оквиру пројеката *Свејћ у Србији* и *Србија за Србе из рејона* у Центру је српски језик учило неколико стотина студената из 78 различитих земаља: Азербејџан, Албанија, Алжир, Ангола, Антигва и Барбуда, Аргентина, Бангладеш, Белорусија, Бенин, Боливија, Бразил, Бурунди, Вануату, Вијетнам, Габон, Гана, Гренада, Гвинеја, Гвинеја Бисао, Доминика, Египат, Еквадор, Екваторијална Гвинеја, Еритреја, Есватини, Етиопија, Замбија, Зеленортска острва, Зимбабве, Индонезија, Ирак, Иран, Јамајка, Јерменија, Јордан, Јужни Судан, Јужноафричка Република, Кенија, Кина, Киргистан, Конго, Куба, Лаос, Либан, Малдиви, Мали, Мароко, Мауританија, Мексико, Мијанмар, Монголија, Мозамбик, Намибија, Нигер, Нигерија, Обала Слоноваче, Палестина, Пакистан, Папуа Нова Гвинеја, Руанда, Сао Томе и Принсипе, Света Луција, Сент Китс и Невис, Сејшели, Сијера Леоне, Сирија, Сомалија, Суринам, Судан, Тајланд, Танзанија, Тринидад и Тобаго, Того, Тунис, Туркменистан, Уганда, Чиле, Шри Ланка.



Илустрација 1. Број полазника курсева у Центру по школским годинама од шк. 2016/2017. до шк. 2021/2022.

Посматрајући приложене илустрације, без сумње можемо закључити да број полазника курсева расте из године у годину, а верујемо да ће у будућности и разноврсност понуде курсева српског као страног језика расти и пратити тренд раста заинтересованости странаца за учење српског као страног језика.

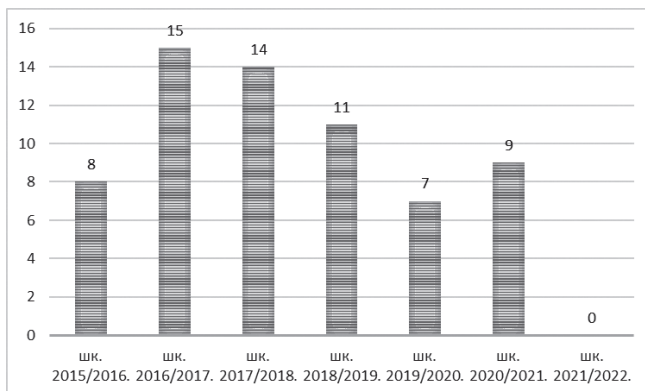
Осим организацијом курсева за различите нивое знања, Центар има и свој програм на мастер академским студијама. Студијски програм Српски језик као страни на мастер академским студијама постоји од шк. 2015/2016. Студенти на том програму добијају знања о методици наставе српског језика као страног и подучавају се вештинама које ће им омогућити да своја знања пренесе како странцима који желе да (на)уче српски језик тако и предавачима, тј. лекторима српског као страног језика. Овај програм, током седам година његовог постојања, од шк. 2015/2016. до шк. 2021/2022, похађало је укупно 130 студента.



Илустрација 2. Број први пут уписаних студената на програм Српски језик као страни на мастер академским студијама по школским годинама²

Програм Српски језик као страни, од 2015. закључно са 2021, завршила су укупно 64 студента:

² Податке о тачном броју студената у свакој школској години добили смо 25.10.2022. године у Студентској служби Филолошког факултета Универзитета у Београду, љубазношћу Ивана Самарџића, самосталног стручно-техничког сарадника за студије и студентска питања.

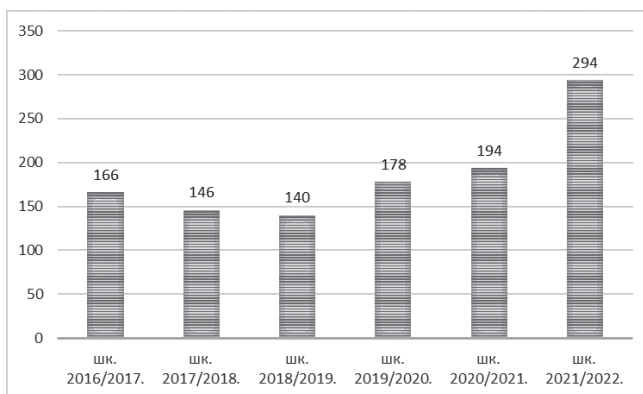


Илустрација 3. Број дипломираних студената на мастер програму Српски језик као страни јо школским годинама³

Како се из приложених илустрација може видети, заинтересованост студената за мастер програм Српски језик као страни расте. У просеку, сваке године готово половина уписаних успешно и заврши овај програм, а верујемо да ће у будућности и број уписаних и број дипломираних бити све већи будући да сведочимо константном повећању броја страних посетилаца нашој земљи, али и све већој заинтересованости странаца за учење српског језика.

2. 2 Испитне активности Центра

За своје полазнике, али и за заинтересоване кандидате који су српски као страни језик учили самостално или у неким другим центрима, институтима и школама, од шк. 2016/2017. до шк. 2021/2022. Центар је организовао укупно 1118 испита, и то за различите нивое знања (А1–Ц2).



Илустрација 4. Број одржаних испита јо школским годинама од шк. 2016/2017. до шк. 2021/2022.

³ Исто.

Испити за сваки од нивоa знања (A1–Ц2) састоје се из писменог дела (теста) и усменог дела.⁴ Тест се састоји од 4 целине подељене према језичким вештинама (слушање, читање, писање и употреба језика), а кандидат на свакој вештини (целини) мора остварити минимум од 60% поена, како би му било омогућено да приступи усменом делу испита. Структура тестова по нивоима састоји се из следећих вештина:

- A1, A2 и B1: слушање (слушање текста са фокусом на разумевање, диктат), читање (читање текста са разумевањем), писање (писање кратког текста или појединачних примера на задату тему, преписивање текста са латинице штампаном ћирилицом), употреба језика (задачи за проверу познавања граматике на одговарајућем нивоу);

- B2: слушање (слушање текста са фокусом на разумевање, диктат), читање (читање текста са разумевањем), писање (писање кратког текста на задату тему, преписивање текста са латинице писаном ћирилицом), употреба језика (задачи за проверу познавања граматике на одговарајућем нивоу);

- Ц1: слушање (слушање текста са фокусом на разумевање, диктат), читање (читање текста са разумевањем), писање (писање текста на задату тему, употреба фраза и израза, писање чланка на задату тему), употреба језика (задачи за проверу познавања граматике на одговарајућем нивоу);

- Ц2: слушање (слушање текста са фокусом на разумевање), читање (читање текста са разумевањем), писање (писање текста на задату тему, употреба фраза и израза, превођење текста на српски језик), употреба језика (задачи за проверу познавања граматике и дијалеката српског језика).

Трајање писменог дела испита зависи од нивоа знања: за нивое A1 и A2 тест траје 120 минута, за B1 и B2 180 минута, за Ц1 200 минута, а Ц2 210 минута.

Усмени испит подразумева следеће делове: читање наглас текста написаног ћирилицом, читање наглас текста написаног латиницом, кратак монолог на задату тему, описивање слике/фотографије/илустрације, разговор. Да би кандидат положио усмени део испита, потребно је да оствари најмање 60% поена на сваком делу. Усмени испит траје 15 минута по кандидату.

Како смо већ раније у тексту навели (в. поглавље 1), од 2009. године Центар обавља и тестирања познавања српског као страног језика за децу узраста од 6 до 16, одн. од 7 до 17 година, и то на четири нивоа знања (A1.1, A1.2, B1.1 и B1.2).

2. 3 Остале активности Центра

Запослени у Центру редовно учествују на научним конференцијама и пројектима са темама из области методике наставе српског као страног и српског као нематерњег језика. Уз то, запослени у Центру учествују у

⁴ Детаљни програми – описи тестова (писменог дела испита) за сваки од нивоа знања доступни су на сајту Центра: <http://learnserbian.fil.bg.ac.rs/>.

креирању материјала и стандарда за српски као нематерњи језик, а осим тога, Центар се на сваке четири године бави и организацијом међународне научне конференције која је посвећена различитим аспектима наставе српског као страног језика.

2. 3. 1. *Српски као страни језик у теорији и пракси I–IV*⁵

Међународна научна конференција *Српски као страни језик у теорији и пракси* први пут је организована 2006. године (Крајишник 2016: 10) и од тада се организује на сваке четири године. Та прва конференција одржана је, дакле, 20–21. октобра 2006. године, а поводом 20 година оснивања и рада Центра за српски као страни језик на Филолошком факултету Универзитета у Београду. Број учесника (из земље и из иностранства) на првом скупу био је 35. Друга конференција, *Српски као страни језик у теорији и пракси II*, одржана је 22–24. октобра 2010. године, а на њој је било 46 учесника из земље и иностранства. Трећа конференција, *Српски као страни језик у теорији и пракси III*, одржана је 24–25. октобра 2014. године, са укупно 45 учесника из земље и иностранства. Центар је 26–28. октобра 2018. године организовао четврти по реду научни скуп, *Српски као страни језик у теорији и пракси IV*, са чак 71 учесником из земље и света.

Ове године (2022), конференција се одржава пети пут, а први пут у онлајн формату, путем апликације Зум (енгл. Zoom). Од првог одржавања до данас, конференцију организује Центар за српски као страни језик уз подршку Филолошког факултета Универзитета у Београду. Изузетак представља конференција *Српски као страни језик у теорији и пракси IV*, коју је подржала и Организација за европску безбедност и сарадњу, Мисија у Србији.

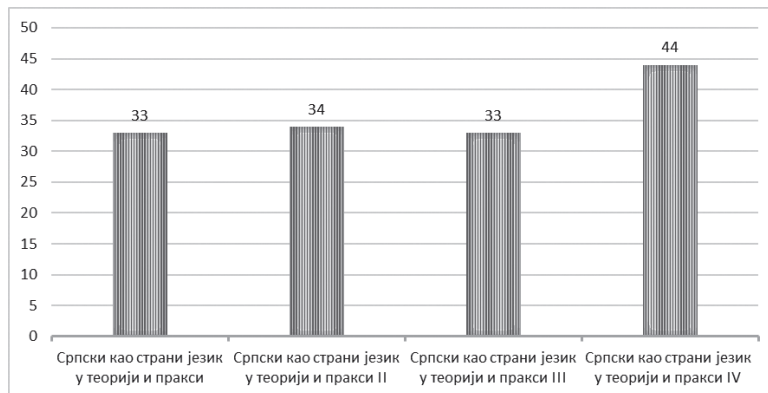
Главна тема сваке поменуте конференције јесте српски као страни језик, односно најразличитија питања из методике наставе српског као страног, српског као нематерњег и српског као завичајног језика. Прецизније, реферати излагани на свакој од конференција баве су методичким, лингвистичким, културолошким и социolingвистичким питањима наставе српског као страног (нематерњег и завичајног) језика, као и онлајн наставом српског као страног (нематерњег и завичајног) језика.

Свака конференција је праћена издањем зборника радова изложених на скупу, а зборници се објављују под насловом *Српски као страни језик у теорији и пракси* уз одговарајући редни број одржане конференције (I, II, III, IV).⁶ У поменутиим зборницима је до сада објављено чак 144 рада која се

⁵ Подаци о одржаним конференцијама, броју учесника и објављеним рефератима наведени су према подацима из сваког од објављених зборника *Српски као страни језик у теорији и пракси I–IV*.

⁶ Сви зборници са међународних научних конференција *Српски као страни језик у теорији и*

тичу различитих аспеката наставног процеса српског као страног, српског као нематерњег и српског као завичајног језика. Следи илустративни приказ боја радова објављених у сваком од поменутих зборника:



Илустирација 5. Број радова у сваком од до сада објављених зборника

Како је српски као страни језик све израженији међу говорницима најразличитијих језика из целог света, тако су и могућности наставе српског као страног језика код нас и у свету предмет све већег интересовања.

2. 3. 2 Међууниверзитетске и друге сарадње

Од оснивања, главна активност Центра јесте реализација наставе српског као страног језика за стране студенте на Универзитету у Београду. И данас је на основу многих програма размене студената (Erasmus +, BASILEUS, SEEPUS и многи други европски и ваневропски програми) страним студентима омогућено да похађају курсеве српског као страног језика, полажу испит и добијају и преносе кредите (ЕСПБ) на матичне институције. Уз то, наставу у Центру прате и студенти стипендисти Владе Републике Србије, стипендисти Министарства просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије, лектори за стране језике на Филолошком факултету Универзитета у Београду.

Од школске 2014/2015. године Центар реализује наставу српског језика за странце (на предметима Српски језик 1 и Српски језик 2) за студенте на међународном мастер програму у области економије, државе и друштва (The International Masters in Economy, State and Society – IMESS) – Друштво, држава и транзиција на Филозофском факултету у Београду.

Од 1.10.2018. до 31.5.2019. Центар је изводио наставу српског језика и за 10 студената универзитета из Пекинга у оквиру међууниверзитетског

пракси I–IV доступни су у Центру за српски као страни језик на Филолошком факултету, као и на сајту Центра: <http://learnsrbian.fil.bg.ac.rs/>.

споразума између Универзитета у Београду и Пекиншког универзитета за међународне студије (енгл. Beijing International Studies University (BISU)).

Захваљујући сарадњама са различитим образовним институцијама у земљи и свету, Центар повремено организује и провере знања за ученике и студенте из Солуна (од 2004. године, а у сарадњи са Балканолошким институтом у Солуну – ИМХА), као и за ученике Међународне француске школе у Београду (од 2008).

Запослени у Центру свој допринос дају и пројекту Министарства просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије *Српски језик и његови ресурси: теорија, опис, примене* (бр. пројекта 178006), који се реализује на Филолошком факултету Универзитета у Београду.

Осим тога, у сарадњи са различитим универзитетима и Заводом за унапређење образовања и васпитања, Центар за српски као страни језик учествује у креирању стандарда и материјала за наставу српског као нематерњег језика.

3. Закључак

Из свега наведеног, јасно је да је обим наставних и осталих активности Центра током времена далеко надмашио замисао о његовом функционисању из 1986. године. Иако наставне активности Центра јесу најзначајније и најзаступљеније, ни остале поменуте активности (провере знања, сарадње са другим образовним институцијама у земљи и иностранству, научни рад запослених) не представљају занемарљив део његовог рада. Како је број заинтересованих за учење српског као страног језика у константном порасту, верујемо да ће се у будућности и активности Центра ширити и прилагођавати новим трендовима у настави страних језика, као и да ће Центар наставити унапређивати постојеће и успостављати нове сарадње са школама, центрима, институтима и универзитетима широм света.

Литература

- Дешић, М. (2007). Двадесет година рада Центра за српски као страни језик. у: М. Дешић (ур.). *Српски као страни језик у теорији и пракси: зборник радова*, 7–11.
- Крајишник, В., Н. Маринковић. (2002). О активностима центра за српски језик као страни на Филолошком факултету у Београду. *Научни сасиџанак славистиџа у Вукове дане*, 30/1, 263–266.
- Крајишник, В., Н. Маринковић, Н. Стриџак (2015). Центар за српски као страни језик. *Свети речи*, 39–40, 5660.

Крајишник, В. (2016). Нека питања из методике наставе српског као страног језика. у: В. Крајишник (ур.). *Српски као страни језик у теорији и пракси III: зборник радова*, 7–26.

Маринковић, Н. (2020). Компетитивни модел у настави српског као страног језика – пројекат Свет у Србији, усвајање српског језика код студената из прекоморских земаља. у: В. Крајишник (ур.). *Српски као страни језик у теорији и пракси IV: зборник радова*, 61–75.

Извори

Сајт Центра за српски као страни језик: <http://learnserbian.fil.bg.ac.rs>, последњи пут приступљено 1.3.2023.

Необјављене евиденције Центра за српски као страни језик о спроведеним активностима, полазницима свих курсева и кандидатима пријављеним за полагање испита.

Biljana Nikolić Mastod

ABOUT THE CENTER FOR SERBIAN AS A FOREIGN LANGUAGE AT THE FACULTY OF PHILOLOGY, UNIVERSITY OF BELGRADE

Summary

The paper presents the activities of the Center for Serbian as a Foreign Language at the Faculty of Philology of the University of Belgrade. These activities entail courses and exams in Serbian as a foreign language for different levels of knowledge, as well as the organization of the Master's academic program in Serbian as a foreign language. Besides, the paper also presents other non-teaching activities of the Center (i.e., scientific engagement of the Center's employees in international seminars and conferences). The Center has existed since 1986, therefore, the paper briefly presents the entire history of its existence and describes in detail the last five years of the Center's work - from the academic year 2016/2017 until the academic year 2021/2022. In addition to the essays of the Center's employees, as the primary source for the analysis of the data in this paper was the internal evidence of the Center on the teaching and learning activities, or of the participants of all courses and the candidates who took the exams of different levels (A1–C2).

Keywords: Center for Serbian as a Foreign Language, Faculty of Philology, University of Belgrade, Serbian as a Foreign Language.

Милка В. Николић¹
Универзитет у Крагујевцу
Филолошко-уметнички факултет

МЕТОДИЧКИ ПОТЕНЦИЈАЛ НАУЧНИХ (КОНФЕРЕНЦИЈСКИХ) ЗБОРНИКА СРПСКИ КАО СТРАНИ ЈЕЗИК У ТЕОРИЈИ И ПРАКСИ I–IV (2007–2020)²

Предмет разматрања у овом раду јесте методички потенцијал научних чланака објављених у четири конференцијска зборника Центра за српски као страни језик у Београду. Поменуте публикације обележиле су више од једне деценије у развоју методике наставе српског као страног језика. Циљ је да се у зборницима Српски као страни језик у теорији и пракси I–IV (2007, 2011, 2016, 2020) испитају и прикажу методичка (теоријска и практична) питања којима су се аутори бавили, као и да се предоче научни резултати до којих су аутори дошли. Ово разматрање показује ширину доприноса који су публикације нашег корпуса пружиле савременој методици наставе српског као страног језика.

Кључне речи: српски као страни језик, методички потенцијал, настава и учење, наставни садржаји, организација наставе, наставна средства.

1. Увод

Методика наставе српског као страног језика има вишедеценијску традицију, о чему сведоче бројни научни чланци, а у новије време и монографије (в. библиографије: Крајишник 1992–1993; Николић 2020).³ Нови наставни и ваннаставни контексти, који су се појавили крајем 20. и током 21. века, довели су до интензивнијег, ширег и разноврснијег интересовања

¹ milkanik75@gmail.com

² Ово истраживање спроведено је у оквиру научног пројекта *Динамика стиркуитура савременој српској језика* (број 178014, Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије, Уговор о реализацији и финансирању научноистраживачког рада НИО у 2022. години, број 451-03-68/2022-14/200198).

³ У новије време посвећује се пажња обуци будућих наставника српског као страног језика на факултетима у Републици Србији (в. Новаковић 2022).

истраживача за теоријске и практичне аспекте наставе и учења српског као страног језика. У складу с претходно наведеним, отвара се проблем, заправо потреба, сагледавања, преиспитивања и обједињавања досадашњих достигнућа лингводидактике српског као страног језика.

Предмет разматрања у овом раду јесте методички потенцијал научних чланака у четири конференцијска зборника Центра за српски као страни језик (Филолошког факултета) у Београду. Поменута дела чине корпус нашег истраживања, а значајна су по томе што обележавају више од једне деценије у развоју савремене методике наставе српског као страног језика. Сматрамо научно оправданим да се осветле достигнућа ових зборника, како би се након анализе дошло до синтетичког погледа односно до својеврсне парадигме савремене лингводидактике српског као страног језика.

Циљ овог рада јесте да се из методичке перспективе испитају и прикажу истраживачке теме и кључни научни резултати у публикацијама *Српски као страни језик у теорији и пракси I–IV* (2007–2020). Ако се узме у обзир да се лингводидактика одликује интердисциплинарним и вишеаспекатским сагледавањем и испитивањем наставе и учења језика, очекивано је да су преокупације аутора биле веома разнолике. Такође, очекује се да чланци у овим зборницима доносе сазнања којима се може унапредити методичка теорија и наставна пракса српског као страног језика.

2. Приступ проблему

Прелиминарна анализа корпуса показала је да се грађа нашег истраживања одликује изразитом тематском дисперзијом, будући да су се аутори бавили разноврсним питањима и проблемима везаним за наставу и учење српског као страног језика, при чему се разноврсност обрађених научних тема испољава на различите начине. Стога, потребно је да се пронађу одговарајући критеријуми према којима се у зборницима могу егзактно пратити научни резултати и сагледавати њихови методички потенцијали.

Ослањајући се на домаћу методичку литературу, издвојили смо чиниоце који одређују предметност методике као аутономне научне дисциплине (Николић и Межински 1984; Николић 1992; Кончаревић 1996; Илић 1998; Раичевић 2007; Јањић 2018), а који ће нам послужити као ослонац у анализи корпуса и у синтетичком уопштавању. Предметност методике чине: (1) циљеви и исходи наставе и учења, (2) садржаји наставе и учења, (3) организација и реализација наставног процеса у препаративној, оперативној и евалуативној фази (методe, приступи, технике), (4) наставна средства и извори знања, (5) учесници наставног процеса (ученик и наставник).

Треба узети у обзир да је прелиминарна анализа корпуса показала: (1) да један део чланака у зборницима јесу *ужеметодички* (у њима се

разматрају поједини фактори који чине предметност методике); (2) да аутори уже методичких радова најчешће испитују више методичких чинилаца у међусобној повезаности; (3) да се у осталим радовима настави и учењу српског као страног језика приступа с *ванмешодичкој* аспекта (лингвистичког, културолошког, социolingвистичког); (4) да константу у свим зборницима представљају чланци посвећени статусу и перспективама српског као страног језика на факултетима у Србији и иностранству.⁴

Узели смо у обзир следеће параметре: (а) аспекте према којима су аутори спровели истраживања (методички, лингвистички, културолошки, соцolingвистички); (б) методичке факторе којима су се бавили (циљеви и исходи, садржаји, наставни процес, средства, наставник, ученик).

Наведени параметри анализе и синтетичког уопштавања омогућавају условно разврставање грађе, које се не може спровести „без остатка”. Наиме, већина проучавалаца предмету истраживања приступа вишеаспекатски односно вишекритеријумски, при чему током времена долази до спецификовања истраживачких тема у зборницима. Грађу смо разврставали настојећи да одредимо доминантну преокупацију аутора у конкретном чланку.

3. Резултати анализе

Корпус обухвата укупно 143 научна чланка. У новије време појачало се интересовање проучавалаца за српски као страни језик, што показује број радова у зборницима: 32 рада у *Зборнику I*; 34 рада у *Зборнику II*; 33 рада у *Зборнику III*; 44 рада у *Зборнику IV*.

Диференциране су различите методичке области: (а) српски као страни језик – постоји у сва четири зборника; (б) српски као нематерњи језик – јавља се у *Зборнику II* (2 рада), *Зборнику III* (1 рад), *Зборнику IV* (7 радова); (в) српски као завичајни језик – запажамо у *Зборнику IV* (4 рада);⁵ (г) српски као језик окружења и образовања – појављује се у *Зборнику IV* (1 рад); (д) српски као језик окружења за потребе рада – појављује се у *Зборнику IV* (2 рада).⁶

⁴ Чланци о српском као страном језику на факултетима представљају корпус засебног истраживања и захтевају додатни простор за разматрање. Овом приликом обухватамо чланке који имају директни методички потенцијал.

⁵ *Зборник II* садржи један чланак који се може индиректно повезати с методиком завичајне наставе. Посвећен је двојезичном (српско-енглеском) црквеном буквару (2002), намењеном деци српских исељеника у Европи, Америци и Канади.

⁶ Методика српског као нематерњег језика има вишедеценијску традицију (нпр. в. Палов 1966), док методика наставе српског као завичајног језика представља новоустановљену научну дисциплину (в. Јањић 2018). Најактуелнија интересовања научника и практичара, подстакнута потребама реалног образовног контекста, усмерена су на две области – српски као језик окружења и образовања, српски као језик окружења за потребе рада.

У наставку излагања представићемо истраживања у све четири публикације, пратећи методичке области и примењујући горе наведене параметре.

3.1 Зборник I (2007)

У публикацији из 2007. године заступљена је једино област српски као страни језик, а теме су осветљене првенствено с методичког, али и лингвистичког, културолошког и социолингвистичког аспеката.

(а) Методички аспект – проучаваоци су покренули бројна теоријска и практична питања, која се односе на скоро све методичке чиниоце.

(1) Садржаји – разматрају се проблеми одређивања лексичког и граматичког минимума, обрада неличних заменица и заменичких прилога, затим, обрада различитих форми представљања. Пажња се посвећује и садржајима из књижевности (на конкретним примерима).⁷

(2) Наставни процес – испитују се наставне методе и приступи, као и начини рада са одређеним групама полазника (рани адолесцентни узраст, говорници словенског језика аналитичког типа). У центру пажње истраживача су теорија и праксе превођења, затим, дедуктивни и индуктивни сазнајни пут, вредновање знања и организација испита српског језика за странце према критеријумима међународних организација.

(3) Средства – осветљавају се параметри структурно-садржинског обликовања уџбеника српског језика као страног, одлике и вредности тематског аудио речника, примена музике и де-ве-деа у програмираној настави, примена интернета (значајно је што се у овом зборнику отвара питање примене интрнета, а то ће бити проширено у *Зборнику II*).

(4) Ученик – испитује се персонални писани дискурс страних студената, уз опис њихових постигнућа у оквиру различитих компетенција (лингвистичка, социокултурна и дискурзивна компетенција).

(б) Лингвистички аспект – *Зборник I* садржи чисто лингвистичке радове у којима се не наводе методичке препоруке (наставнику се препушта да примену лингвистичких сазнања осмисли у складу с конкретним наставним контекстом). Један рад је посвећен српском књижевном језику старијих епоха, а други анафоричким и катафоричким заменичким односима у реченици. Лингвистичка достигнућа у чланку о предлошким значењима (на примеру предлога *у* и *на*) непосредније су повезана с потребама наставне праксе.

(в) Културолошки аспект – заступљен је у разматрању културно стереотипних појмова у српском језику, као и културолошки усмерене наставе за одређену етнолингвистичку групу полазника.

⁷ Књижевни текстови у настави страних језика имају различите функције – извор знања, средство, садржај (в. Ћолић 1993; Зобеница 2018). Проучаваоци српског као страног језика истраживали су све поменуте функције књижевног текста.

(г) Социолингвистички аспект – осветљавају се наставни проблеми и решења у вези с фрагментизацијом српскохрватског као полицентричног стандарног језика. Ова истраживачка тема бића заступљена и у следећа два зборника.

3.2 Зборник II (2011)

Већина чланака у публикацији из 2011. године посвећена је српском као страном језику, а први пут се појављује област методике наставе српског као нематерњег језика.

(а) Методички аспект – аутори се надовезују на теме из *Зборника I*, а отварају и нова теоријска и практична питања.

(1) Циљеви и исходи – ова тема јавља се у вези с ученичким постигнућима у оквиру вештине читања и разумевања прочитаног (разматрају се читалачке компетенције, као и начини њиховог подстицања).

(2) Наставни процес – представљен је теоријски концепт односа између граматичке и комуникативне компетенције на нивоима Б1 и Б2, уз навођење практичних импликација. Приказани су ефикасни приступи за одређене садржаје (лексика, фолклорна књижевност, ауторска књижевност), као и за одређене групе полазника (бугарски и пољски студенти). Описан је модел учења у тандему и телетандему. Говори се о наставном раду с полазницима млађег узаства. Посебна пажња посвећена је настави на даљину (информатичко-програмска решења, конципирање и реализација онлајн курса).

(3) Средства – доминирају истраживања везана за употребу савремених технологија и електронских платформи за учење српског језика.

(4) Ученик – највише пажње посвећује се мотивацији страних студената за учење српског језика. Истражује се интерференција матерњег језика са српским (на примеру грчког језика као Л1 и српског као Л2).

(б) Лингвистички аспект – *Зборник II* одликује се повезивањем лингвистичких налаза с потребама наставне праксе. Представљен је теоријски концепт лексичке семантике (колокација), уз објашњења како се примењује у настави. Описани су функционални начини да се страницима презентују лексичке категорије, као и граматичке одлике српског језика (род именица и тип деклинације). Испитује се категорија рефлексивности (повратно и узајамно-повратно *се*) у настојању да се пронађе адекватан наставни приступ.

(в) Културолошки аспект – проширују се теме у вези с применом лингвокултуролошког приступа, посебно модела лингвокултуролошког поља (на примеру поља „породични и родбински односи”). Из културолошке перспективе сагледава се обрада говорних чинова (на примеру говорног чина молбе). Пажња се посвећује културолошком аспекту књижевности (у центру

пажње је дидактички коментар којим у настави треба пропратити књижевни текст).

(г) Социолингвистички аспект – наставља се осветљавање наставних проблема и адекватних решења у вези са српскохрватским као језиком полицентричне стандардизације (та тема отворена је у првом зборнику).

Зборник II обухвата два чланка о српском као нематерњем језику – један с методичким аспектом (уџбеници), а други са социолингвистичким аспектом (образовање етнолингвистичких мањина у Србији).

3.3 *Зборник III (2016)*

Као у претходном зборнику, већина чланака у публикацији из 2016. године посвећена је српском као страном језику, а јавља се и област методике наставе српског као нематерњег језика.

(а) Методички аспект – у односу на претходне две публикације, аутори *Зборника III* више пажње посветили су наставним средствима и ресурсима уопште, као и учесницима процеса наставе и учења.

(1) Циљеви и исходи – обухваћена су постигнућа студената у области академског вокабулара на матерњем и страном језику, као и преводилачке (рецептивне и продуктивне) компетенције.

(2) Садржаји – предочавају се достигнућа у настави акцента. Дају се детаљне смернице за обраду формалног писма.

(3) Наставни процес – говори се о методичким специфичностима лекторског часа. Осветљава се дистрибуција граматичких категорија на почетним нивоима. Разматра се примена језичких игара (на примеру компарације придева).

(4) Средства – пажња је посвећена потреби за академским речницима матерњег и страног језика, као и унапређивању лексикографског приступа глаголској флексији у штампаним и електронским речницима (сходно рецепцијским и продукцијским потребама страних корисника). Описано је како се одвија израда корпуса српског као страног језика и како ће се користити поменути ресурс. Овде се могу сврстати и радови о наставним средствима с високим културолошким и образовним потенцијалом, а то су филм и различити типови текстова (књижевни, хумористички, публицистички).

(3) Наставник – говори се о наставничким улогама.

(4) Ученик – највише пажње посвећено је тешкоћама у учењу. Описују се типови грешака према критеријуму садржаја (граматика) и интерференције с матерњим језиком полазника (италијански и руски студенти).

(б) Лингвистички аспект – *Зборник III* одликују настојања аутора да лингвистичке садржаје осветле из перспективе наставне реалности. Разматрају се следећа питања: ортоепија, ортографија, компарација придева,

модални глаголи и њихови перифразни еквиваленти, партикуле. У вези с лексиком грчког и латинског порекла отвара се тема језика струке (на примеру језика медицине).

(в) Културолошки аспект – разматрају се конкретни садржаји наставе и учења који имају културолошки потенцијал, посебно фразеологија. Осветљава се модел конфронтационог проучавања српске комуникационе културе у инословенској (руској) средини.

(г) Социолингвистички аспект – и у овом зборнику, као у претходна два, говори се фрагментизацији српскохрватског као полицентричног стандардног језика, уз сагледавање погодних наставних приступа поменутом феномену.

Зборник III садржи један чланак посвећен српском као нематерњем језику, а тема припада методичком аспект – реч је о ортографској компетенцији.

3.4 *Зборник IV (2020)*

Публикација из 2020. године представља својеврсну прекретницу на почетку треће деценије новог миленијума: (а) обухвата највише методичких области, од којих су три нове у нашој науци; (б) доноси највећи број чланака, уз најширу тематско-проблемску дисперзију у оствареним истраживањима.

Српски као страни језик испитиван је преваходно с методичког аспекта, али и лингвистичког и културолошког. Чланци који нису уже методички успостављају експлицитну корелацију с методиком.

(а) Методички аспект – појављују се нове теме (ванстандардни језички варијетети, иновативни дидактички концепти), као и раније обрађиване теме (настава на даљину, образовни софтвери, књижевност).

(1) Садржаји – истраживачи се интересују за разговорни језик и нестандардне идиоме, затим, методички потенцијал крилатица и књижевни текст као извор културолошких садржаја.

(2) Наставни процес – отвара се питање језика посредника при усвајању падежног система на почетном нивоу. Разматрају се дидактичке вредности електронског корпуса српског језика, као и задатака који подразумевају вербално закључивање. Говори се о моделу конверзионог усвајања српског језика и компетитивном моделу наставе, затим, о примени *Заједничкој европској референцијној оквира* у процени нивоа вештине говорења.

(3) Средства – у центру пажње су капацитети онлајн-медијума. Истраживачи се интересују за могућности интернетских курсева, као и за функционалност електронског интерактивног уџбеника.

(4) Наставник – говори се о улогама лектора.

(5) Ученик – испитују се језичке грешке (употреба падежних облика именица), затим, тешкоће у учењу српског језика (глаголски вид код италијанских полазника, колокације код пољских полазника).

(б) Лингвистички аспект – као у претходне две публикације, и у *Зборнику IV* кореспондирају лингвистички и дидактички приступ. Пажња је посвећена творби речи. Осветљавају се акценатске парадигме и алтернације, разматрају се напоредни везници и текстуални конектори. Показне заменице објашњавају се на основу семантичких, синтаксичких и прагматичких критеријума.

(в) Културолошки аспект – обухваћена су питања лингвокултуролошке компетенције, као и улоге популарне културе (на примеру популарне музике) у презентацији културне историје.

Српски као нематерњи језик заступљен је кроз теме с методичким аспектом, у оквиру којег се осветљавају: методе, приступи, наставни програм, наставничко промишљање сопствене праксе, граматички изузеци, ученичке ортографске грешке и речник као наставно средство.

Значајно је што се пажња посвећује српском као завичајном језику, а теме су обрађене с методичког и социолингвистичког аспекта. Аутори се баве следећим питањима: наставна контекстуализација као фактор унутрашње мотивације, употреба српског језика као наследног у српским и интеркултуралним породицама, *ко-конструкција* наратива код деце раног узраста, актуелно стање у основним школама на српском језику у Македонији.

Зборник IV актуелним чини истраживање српског као језика окружења и образовања. Иако постоји само један чланак из ове области, он је значајан из методичке и социолингвистичке перспективе, а говори о интеграцији деце избеглица у школски систем Републике Србије.

Исто тако, ову публикацију актуелном чини отварање питања српског као језика окружења за потребе рада. Нема много радова из ове области, међутим, они су значајани са методичког и социолингвистичког аспекта.

4. Закључак

Конференцијски зборници *Српски као страни језик у теорији и пракси I–IV* (2007, 2011, 2016, 2020) Центра за српски као страни језик у Београду сведоче да се методика наставе српског као страног језика развија у корак са актуелним научним парадигмама лингводидактике у свету. Аутори чланака покренули су бројна питања којима су обухватили све чиниоце у оквиру предметности методике: (1) циљеви и исходи наставе и учења (таксономија циљева, постигнућа ученика односно компетенције); (2) садржаји наставе и учења (посматрани с дидактичког, лингвистичког и културолошког аспекта); (3) припремање и реализација класичне и онлајн наставе (методе и приступи, активности наставника и ученика, организација наставе на даљину); (4) наставна средства и извори знања (штампани и електронски уџбеници и речници, електронске платформе, корпуси ученичких радова, корпуси

српског језика); (5) ученик (мотивација, ставови, тешкоће у учењу); (6) наставник (улоге, стратегије).

Зборници *Српски као страни језик у теорији и пракси I–IV* представљају својеврсну „отворену целину”, која преноси лингводидактичке теоријско-методолошке концепте заступљене у свету, као и сазнања и искуства стечена у наставној пракси српског као страног језика. Научна достигнућа у овим публикацијама имају вишеструки методички потенцијал:

(1) за методичку теорију наставе и учења српског као страног језика, у вези са свим елементима предметности методике;

(2) лекторима и наставницима директно или индиректно пружају методичке препоруке за различите фазе наставног процеса (препаративна, оперативна, евалуативна), као и за креирање дидактичких средстава, при чему се узима у обзир и настава у учионици и настава на даљину (самим тим, и дидактичка средства у традиционалним и новим медијима);

(3) представљају научну литературу за обуку младих стручњака србистике (који стичу компетенције за наставни рад са страним полазницима, али и за истраживања у области лингводидактике српског као страног језика);

(4) пружају инспиративне подстицаје за даља научна истраживања у области методичке теорије и наставне праксе српског као страног језика, чиме ће бити надограђени и унапређени постојећи научни резултати.

Значајно је што се у овим публикацијама појављују различите методичке области које се баве српским језиком: (1) као страним, (2) као нематерњим, (3) као завичајним, (4) као језиком окружења и образовања, (5) као језиком окружења за потребе рада. Тиме је омогућено да се отварају разноврснија научна питања, као и да се специјализују наставна средства и наставничке компетенције.

Извори

Зборник I: *Српски као страни језик у теорији и пракси*. М. Дешић (ур.), Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик, 2007.

Зборник II: *Српски као страни језик у теорији и пракси II*. В. Крајишник (ур.), Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик, 2011.

Зборник III: *Српски као страни језик у теорији и пракси III*. В. Крајишник (ур.), Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик, 2016.

Зборник IV: *Српски као сѝрани језик у ѝеорији и ѝракси IV*. В. Крајишник (ур.), Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик, 2020.

Литература

- Ђолић, С. (1993). *Књижевни ѝексѝ у учењу сѝраних језика*. Београд: Универзитет уметности.
- Илић, П. (1998). *Српски језик и књижевносѝ у насѝавној и ѝеорији и ѝракси: методика насѝаве*. Нови Сад: Змај.
- Јањић, М. (2018). *Методика насѝаве српској као завичајној језика*. Ниш: Академска српска асоцијација.
- Кончаревић, К. (1996). *Насѝава сѝраној језика на филолошким факултѝетима*. Београд: Филолошки факултет.
- Крајишник, В. (1992–1993). Библиографија југословенских радова о српскохрватском језику као страном (1960–1990). *Живи језици*, XXXIV–XXXV/1–4, 184–203.
- Nikolić, V. i M. Mežinski (1984). *Metodika nastave ruskog jezika I deo. Praktikum II deo*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Николић, М. (1992). *Методика насѝаве српској језика и књижевносѝи*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Николић, М. (2020). Библиографија српског као страног језика (1991–2018). У: В. Крајишник (ур.), *Српски као сѝрани језик у ѝеорији и ѝракси IV*, Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик, 593–626.
- Новаковић, А. (2022): Анализа студијских програма *Српски као сѝрани језик* на филолошким и филозофским факултетима у Републици Србији. *Методички видици*, 13, 13–39.
- Палов, М. (1966). *Насѝава српскохрватској језика у основним школама на језицима народносѝи*. Београд: Завод за издавање уџбеника.
- Раичевић, В. (2007). *Оѝишѝа методика насѝаве словенских језика у унословенској средини*. Београд: Завод за уџбенике.
- Zobenica, N. (2018). *Didaktika nemačke književnosti kao strane*. Novi Sad: Filozofski fakultet.

Milka Nikolić

**METHODOLOGICAL POTENTIAL OF SCIENTIFIC (CONFERENCE)
PROCEEDINGS *SERBIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN THEORY
AND PRACTICE I-IV (2007–2020)***

Summary

The methodology of teaching Serbian as a foreign language has a decades-long tradition, as evidenced by textbooks, manuals and scientific works (published in Serbia and other countries). The four collections of the Center for Serbian as a Foreign Language in Belgrade – which make up the corpus of our research – have marked more than a decade in the development of the methodology of teaching Serbian as a foreign language. Therefore, we consider it scientifically justified to consider their achievements. The aim of this paper is to examine, highlight and present the most important methodological issues that the authors dealt with, as well as the most important methodological recommendations to which the authors came from. This consideration shows what are the key methodological potentials of our corpus, and thus the contribution of the considered collections to the modern methodology of teaching Serbian as a foreign language. Indirectly, our corpus brings certain insights into the contemporary methodology of teaching Serbian as a foreign language, especially with regard to research topics that were current in the previous fifteen years.

Key words: Serbian as a foreign language, methodological potential, teaching and learning, teaching content, teaching organization, teaching aids.

Весна Ј. Ломпар¹

Универзитет у Београду

Филолошки факултет

Катедра за српски језик са јужнословенским језицима

ПРВИ УЏБЕНИК СРПСКОГ КАО СТРАНОГ ЈЕЗИКА?

У раду ће бити речи о уџбенику који је писан за мањинске основне школе у Краљевини Југославији. До балканских рагова Србија је била готово искључиво национално хомогена. Крајем Првог светског рата, у оквир државе (у Војводини) улази велика немачка, мађарска и нешто мања румунска мањина. Први проблем био је то што наставници у мањинским школама, и сами припадници националних мањина, не говоре српски језик. У таквим историјским околностима створила се потреба за посебним уџбеником, па је 1936. године објављен први такав приручник. Али, аутори у предговору наводе да је задатак њиховог уџбеника и „да буде одраслима који уче српскохрватски језик без учитеља пријатна књига-помоћница”. Стога се у раду прва књига овог приручника анализира и као уџбеник српског као страног језика и за то се наводе бројни примери.

Кључне речи: српски као страни језик (L2), српски као нематерњи језик, директна метода, уџбеник српског као страног језика.

1. Увод

Тема нашег интересовања у овом раду је *Уџбеник за српско-хрватски језик у мањинским основним школама у Краљевини Југославији* из 1936. године. Упитник на крају наслова овог рада односи се на два питања: да ли се ради о првом уџбенику овог типа објављеном на простору данашње Србије и да ли је реч о уџбенику српског као страног језика иако се то не види из његовог наслова. Анализирајући историјске услове у којима се појавио и, у исто време, представљајући његову структуру, покушаћемо да одговоримо на ова питања. Посредно, рад има за циљ и да новим подацима осветли развој методике наставе српског као страног језика у историјској перспективи.

¹ lomparvesna@gmail.com

Иако се 1938. године од истих аутора појавила и друга књига *Уџбеника за српско-хрватски језик*, предвиђена за III разред мањинских основних школа, она има другачију концепцију. Како аутори наводе, у њу су унели „многа новија начела” (Čeđošlâ, Ĥšfíîâčž 1938). Издвојићемо основне разлике у односу на прву књигу: 1) намењена је само ученицима (не и одраслима који језик уче самостално); 2) није писана према принципима директне методе и 3) језик се обрађује на подлози градива прописаног наставним програмом из земљописа (пре свега Дунавске бановине), историје Југославије и различитих штива из читанке, а има и садржаја из граматике. Сами аутори истичу да с обзиром на то да нема посебног наставног плана за националне предмете у мањинским школама, држали су се програма ових предмета у државним школама, само су смањили обим градива. Ради се, дакле, превасходно о уџбенику који је према постојећим уџбеницима у државним школама на матерњем језику прилагођен за српски језик као нематерњи. Стога ова књига неће бити предмет нашег интересовања у раду.

2. Историјске околности у којима се уџбеник појавио

2.1. Крајњак осврћ на истјоријске околностиу вези са „мањинским иишњем”

До балканских ратова (1912–1913), Србија је била практично национално хомогена. После балканских ратова, услед проширивања државне територије, у земљи се налази албанско и турско становништво. Србија нема времена ни снаге да приступи проблему мањинског школства, јер је готово у непрекидном рату све до 1918.

По оснивању Краљевине Срба, Хрвата и Словенаца (1918), као нове и веће државне творевине, школство и образовање регулисало је 37 различитих државних и покрајинских закона и уредби. Такав систем није измењен практично до краја постојања Краљевине. У то време у земљи је било више националних мањина, поготово у северним и западним крајевима, али искуство Краљевине Србије није било адекватно за суочавање са овако сложеном ситуацијом. У оквир државе (у Војводини) улази велика немачка, мађарска и нешто мања румунска мањина (Koljanin 2007). Постоје и бројне друге, али оне немају права на сопствене школе. Велике силе су, стварањем Лиге народа, наметнуле појединим државама (Пољској, Чехословачкој, Југославији, Румунији, Грчкој, Аустрији, Мађарској, Бугарској) Конвенцију о мањинама, која је гарантовала поједина права мањинским народима, па и право на наставу на матерњем језику (Fink 1995). Просветне власти Краљевине СХС жалиле су се у интерним документима на ову Конвенцију, сматрајући да је она извор нестабилности земље, јер не подстиче интеграцију

мањина (Janjetović 2005). По правилнику важећем у већем делу земље, мањински народи су имали право на наставу већине предмета на свом језику са изузетком следећих националних предмета: историја Југословена, земљопис Југославије и „државни језик”.²

У новим околностима било је неколико проблема. Први проблем је то што наставници у мањинским школама, и сами припадници националних мањина, не говоре српски језик, а други је недостатак уџбеника (Кољанин 2020; Шимуновић-Бешлин 2007). За историју и земљопис није био тако велики проблем у погледу уџбеника, јер их је потребно било само превести. Тако је уџбеник о историји Срба Станоја Станојевића преведен на мађарски и друге језике, али се са тзв. државним језиком није могло само тако урадити. Нису постојали ни адекватни подстицаји нити санкције за наставнике који су и сами врло споро учили српски језик. Године 1923. разматрано је да ли треба увести Србе као наставнике који би предавали националне предмете, јер међу припадницима тзв. мањинских народа није било довољно кадра. Истовремено, због тога ни деца мањинских народа не познају довољно државни језик. За четири године трајања основне школе, прве две године учили су само на свом матерњем језику, а у друге две су имали националне предмете на државном језику. С обзиром на то да већина деце није имала прилику да напушта своју хомогену језичку средину, незнање државног језика било је нарочито карактеристично за женску децу, док су мушка деца, због обавезне војне службе, бар у војсци имала прилику да науче државни језик.³ Ни 1930. године није било искорењено то да наставници уопште не говоре државни језик, што је требало најстроже кажњавати, откривају документа.⁴ Одржавају се испити за наставнике у познавању српског, и дају им се оцене од недовољан до одличан. Тек након оцењивања су имали право да држе наставу. Правно је тек 1929. године регулисан статус мањинских школа доношењем „Закона о народним школама”.

2.2. *Захтев за решење њзв. „мањинској њиџања”*

До података о уџбенику који је предмет овог рада дошли смо посредством једног документа у Архиву Југославије.⁵ Ради се о документу који су поднели Јован Искруљев и Андрија М. Огњановић Главном просветном савету 24.

² У оновременим изворима најчешће се за српскохрватски језик користи термин „државни језик”.

³ Архив Југославије (АЈ), Министарство просвете Краљевине Југославије (66), 66-7-25, Министарство унутрашњих послова, Управно одељење –Министру просвете, 27. 5. 1940.

⁴ АЈ, 66-7-25, Начелнику одељења за основну наставу свим бановинским управама, 23. 10. 1930.

⁵ АЈ, 66-7-25, Др Јован Искруљев и Андрија М. Огњановић – Главном просветном савету, 24. 9. 1934.

септембра 1934. у Београду. У њему се тражи да се њихов *Уџбеник за српско-хрватски језик у мањинским основним школама у Краљевини Југославији* прегледа, оцени и препоручи Министарству просвете на одобрење као уџбеник ученички.

У документу се најпре излаже тадашње стање у мањинским школама и наглашава да је од уједињења (1918) прошло 16 година, али ученици још увек нису оспособљени да после четворогодишњег школовања познају државни језик „у толикој мери да се они, као будући грађани, могу служити њиме у говору и писму”. Као разлог за то наводи се да „[н]аше мањинске основне школе немају за учење свога туђег језика, под којим се овде разумева српско-хрватски језик, нити у нашој нити у туђој педагошкој литератури специјалне уџбенике, добре методике и упутства”. Као супротан пример, наводи се да за наставу „туђих” језика у средњој школи (француског, немачког и енглеског) постоје „изврсни уџбеници, методике и упутства; слике, диапозитиви и филмови; грамофонске плоче и радио предавања”. Посебно се наглашава да ове језике предају стручњаци и да их уче умно зрелија деца. Утолико је тежи посао учитеља у основним мањинским школама, који предају српскохрватски језик ученицима којима је он, како се наводи у документу „туђи”, тј. страни језик.

Учитељи су, наводе аутори, принуђени да се служе неадекватним књигама, читанкама које су прописане за школе „у којима се изводи настава на државном језику”. На тај начин они градиво обрађују тзв. преводном методом, за коју аутори наводе да је превазиђена, наглашавајући да је њихов уџбеник написан по начелима директне методе. Затим, у наставку документа, дају опис уџбеника, наводећи да се ради о првој књизи, а да другу и трећу књигу припремају за наредну годину. Прва књига би се користила у другом разреду, а наредне две у следећим разредима, како би се ученици оспособили да по завршетку четвртог разреда „говоре и пишу нашим језиком”. На крају документа закључују: „Ми смо овом нашем књигом извршили националну мисију. Омогућили смо и учитељима да и они изврше националну мисију, а она је: да науче наше националне мањине да говоре и пишу нашим лепим и мелодичним језиком”.

3. Анализа уџбеника

3.1. Подаци о ауторима уџбеника

Од доступних података о ауторима уџбеника навешћемо само оне који се тичу њиховог образовања, тј. послова које су обављали до писања уџбеника 1936. Ово је важно да бисмо стекли увид у њихову стручну оспособљеност за писање ове врсте приручника.

Први аутор, Јован Искруљев, рођен 1886. у Јасенову (Банат), завршио је Филозофски факултет у Будимпешти, а докторат из филозофских и педагошких наука стекао на Свеучилишту у Загребу. Радио је као учитељ у Чоки и Врањеvu, наставник учитељске школе у Сомбору, а 1925. изабран је за доцента Више педагошке школе у Београду (Станојевић 1925: 54).

Други аутор, Андрија М. Огњановић, рођен 1892. у Локу (Шајкашка), по образовању је био учитељ. Два разреда учитељске школе завршио је у Баји, а друга два и матуру у Учитељској школи у Сомбору. Радио је као учитељ у Немету (у данашњем румунском делу Баната), Неготинској Крајини и Шајкашу све до 1930, а потом, по оснивању бановине, 1930, био је ангажован у Просветном одељењу Банске управе Дунавске бановине у Новом Саду (Попов 2001: 86–87).

На основу постојећих података о њиховом образовању и службовању можемо закључити да су имали квалификације за писање ове врсте уџбеника, јер, према доступним подацима, имали су и увид у проблеме наставе у такозваним мањинским срединама. И сами аутори о себи пишу да су стручњаци „по питању учења туђих језика у основној школи” и да су радили дуги низ година „у основним школама где деца не говоре државним језиком”.

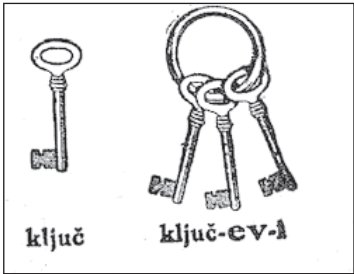
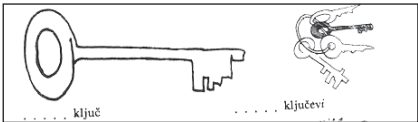
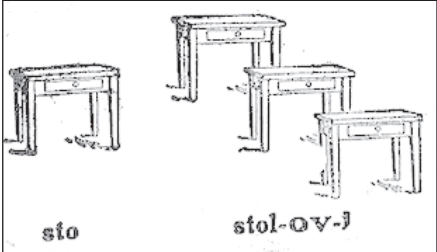
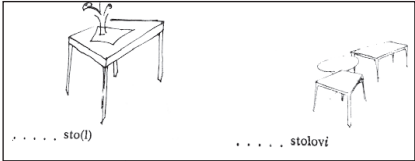
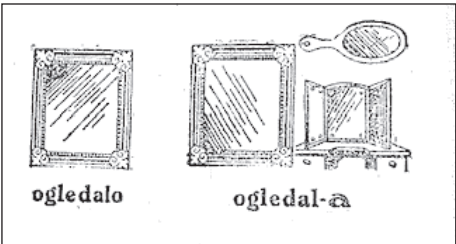
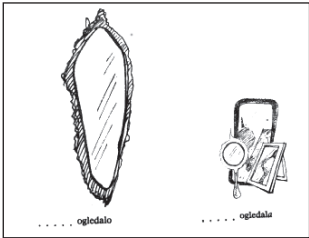
3.2. *Структура уџбеника*

У предговору уџбеника аутори наводе коме је он намењен: ученицима, почетницима у учењу српскохрватскога језика, одраслима који уче српскохрватски језик без учитеља и наставницима, који ће у њој наћи плански разрађено градиво. Градиво је распоређено у три дела: 1) *Азбука*; 2) *Вежбе за разговор, читање и писање* и 3) *Песме, њоке и њословице*.

У првом делу најпре се наводе латинична слова, са којима се напореда наводе и слова немачке и мађарске абецете (и то је једини део у уџбенику у којем се реферише на подразумевајуће матерње језике). Уз то се наводе појединачне речи за читање и увежбавање гласова, али и једноставне реченице, а сваку реч или реченицу прати одговарајућа илустрација. Затим се, по истом принципу, наводе и ћирилична слова, али са другачијим речима и реченицама. Избор речи којима се увежбава изговор гласова одговара лексици на А1 нивоу и са изузетком неколико данас архаичних речи (*хаван*, *махрама*, *ћерам*, *јеја*, *ћемане* итд.) могао би се, са малим изменама, наћи и у неком савременом уџбенику.

Други део је најобимнији. Састоји се од 25 лекција са устаљеном структуром: обично кратак текст иза кога следи нека граматичка тема, без помињања термина и без граматичких објашњења (в. *Прилој 1*) и на крају су различити предлошци за конверзацијске вежбе. У уџбенику се налази веома велики број илустрација, које су, чини нам се, за оно време веома доброг

квалитета. Ради поређења, даћемо један пример са аналогним илустрацијама у уџбенику Боже Ђорића, објављеним пет деценија касније.

Ј. Искруљев и А. М. Огњановић, 1936.	Б. Ђорић, 1987.
 <p>ključ ključ-ev-a</p>	 <p>ključ ključevi</p>
 <p>sto stol-ov-i</p>	 <p>sto(l) stolovi</p>
 <p>ogledalo ogledal-a</p>	 <p>ogledalo ogledala</p>

Прилој 1. Представљање јединине и множине – поређење два уџбеника

Тематске области које су покривене у оквиру лекција актуелне су и данас: учионица, занимања, обућа и одећа, животиње, родбински односи, обедовање, делови тела, дневне активности, просторије, воће и поврће.

Трећи део је веома кратак. У њему се само наводи неколико песмица (нпр. „Врабац и мачка” Јована Јовановића Змаја), неколицина поука (нпр.

Учиће док сће млади) и пословица (нпр. *Без муке нема науке*). По речима аутора овај део је факултативан и може се изоставити без последица по савладавање језика: „свако је то штиво самостална јединица која не утиче на изграђивање зграде језичне” (Искруљев, Огњановић 1936: 4).

Према наводима аутора уџбеник је писан по начелима директне методе. Један од аутора, Јован Искруљев, објавио је још 1911. књигу о овој методи са детаљним упутствима за учитеље мађарског као страног језика (Искруљев 1911). Према његовим речима, наведеним више од две деценије пре појаве уџбеника који анализирамо, директна метода своди се на неколико начела: „искључење матерњег језика, превода, речника; језик нек се учи конверзовањем (разговарањем), а не помоћу граматике; градиво нека је из дечје околине, а не из непознатог круга; нека се учи језик чулно, у природи, на моделима, сликама итд.” (Искруљев 1911: 19–20). На основу ове књиге, други аутор, Андрија М. Огњановић, објавиће 1937. сличан приручник са детаљним упутствима за учитеље српскохрватског језика у мањинским основним школама, који се, практично, своди на српски као страни језик углавном за ученике мађарске и немачке националности (Огњановић 1937).

Што се језичких карактеристика уџбеника тиче, важно је поменути да је писан екавским изговором и, могли бисмо рећи, источном варијантом тадашњег српскохрватског језика. Из данашње перспективе, ради се, дакле, о српском језику. У уџбенику су коришћена оба писма, али тако да претеже ћирилица – шеснаест лекција је написано ћириличким писмом, а девет латиничким.

4. Место овог уџбеника у односу на друге уџбенике за српски као страни језик

Прво питање на које морамо одговорити јесте да ли је могуће овај уџбеник посматрати као уџбеник српског као страног језика. Као што смо на више места у раду већ поменули, историјске околности у којима се он појавио условљавале су потребу за оваквом врстом уџбеника. И за ученике и за потенцијални наставни кадар тзв. државни језик био је страни и било је потребно да се он тако и третира у уџбенику на почетном нивоу. Данас би се о том питању могло говорити као о разлици у методици предавања српског као страног језика и српског као нематерњег језика. Приступ се није променио до данас. Као илустрацију, навешћемо два цитата у којима се, иако је између њих велики временски распон, готово на истоветан начин описује овај проблем.

Огњановић 1937.	Крајишник, Стрижак 2018.
<p>„Српскохрватски језик за наше народне мањине је стран језик. Зато се српскохрватски језик у мањинским основним школама мора предавати по методи учења страних језика. Свака метода о учењу страних језика мора се оснивати на теорији о учењу страних језика” (Огњановић 1937: 4).</p>	<p>„С обзиром на то да ученици почињу да уче српски језик као апсолутни почетници и да је њихово усвајање језика везано искључиво за време у учионици, може се говорити о истоветном приступу као српском као страном или L2 језику. Ово подразумева развијање језичких вештина на исти начин као када се учи било који страни језик на основношколском и средњошколском нивоу” (Крајишник, Стрижак 2018: 184).</p>

*Прилој 2. Однос српској као страног
и српској као немајерњеј језика – ѿоређење два цишаа*

Друго питање односи се на то да ли о анализираном уџбенику можемо говорити као о првом уџбенику српског као страног језика објављеном на простору данашње Србије. Као први уџбеник српског језика као страног, који је тако и насловљен, до сада је помињан *Serbo-Croat for Foreigners* ауторке Славне Бабић. Он је писан за потребе наставе на Коларчевом народном универзитету (Бабић 1964). Ипак, на основу нових увида могли бисмо границу почетка овог типа уџбеника померити тридесет година уназад – у 1936.

5. Закључне напомене

Уџбеник можемо посматрати из перспективе српског језика као страног јер је намењен странцима (у овом случају пре свега Немцима, Мађарима и Румунима) – и то не само ученицима на почетном нивоу учења већ и одраслима који самостално уче језик. Додатни доказ за ову тврдњу је и то што је писан по начелима директне методе, која се примењује у учењу страних језика. Такође, у концепцији и обликовању уџбеника аутори нису користили постојећи програм за српски језик као матерњи нити постојеће уџбенике за овај предмет, већ су се ослонили на сопствено искуство у предавању страних језика.

Пошто се до сада као први уџбеник српског језика као страног узимао *Serbo-Croat for Foreigners* ауторке Славне Бабић из 1964. године, уз аргументе које смо навели први уџбеник тог типа можемо сместити у 1936. годину. Можемо, дакле, закључити да је *Уџбеник за српско-хрватски језик у мањинским основним школама у Краљевини Југославији* први уџбеник српског као страног језика објављен на простору данашње Србије, који је, у исто време, и први уџбеник српског као нематерњег језика. Додали бисмо још да ако се у обзир узме време његовог настанка, можемо рећи да анализирани уџбеник има веома модерну концепцију.

И на крају, подаци које смо предочили о уџбенику који до сада није помињан у релевантној литератури представљају значајан прилог методици наставе српског као страног језика у историјској перспективи.

Литература

- Искруљев, Ј. (1911). *Теорија директне методе и прејарације за мађарски језик (у првом разреду основних школа са не-мађарским наставним језиком)*, Сомбор: Вл. П. Бајић.
- Искруљев, Ј. и А. М. Огњановић (1936). *Уџбеник за српско-хрватски језик у мањинским основним школама у Краљевини Југославији*, I књига, Нови Сад: „Оријент” творница папирнате робе и графичко-уметнички завод д. д.
- Искруљев, Ј. и А. М. Огњановић (1938). *Уџбеник за српско-хрватски језик за III разред мањинских основних школа у Краљевини Југославији*, II књига, Нови Сад: Издавачка књижара Браће Мишић.
- Крајишник, В. и Н. Стрижак (2018). „Српски као страни и српски као нематерњи језик – сличности и разлике”, у: *Актуелни теоријско-методолошки проблеми проучавања и наставе словенских језика, књижевности и култура* (Ј. Бајић, Ј. Гинић, Н. Станковић Шошо, ур.), Београд: Филолошки факултет, 181–193.
- Огњановић, М. А. (1937). *Како треба предавати српско-хрватски језик у мањинским основним школама, теоријски и практични курс*, Нови Сад: Издање књижаре Браћа Мишић.
- Попов, Д. (2001). *Енциклопедија Новог Сада*, књига 18, гл. уредник Душан Попов, Нови Сад: Новосадски клуб.
- Ђорић, Б. (1987). *Српско-хрватски језик за странце I*, Београд: Међународни славистички центар на Филолошком факултету у Београду.
- Шимуновић-Бешлин, Б. (2007). *Просветна политика у Дунавској бановини: (1929–1941)*, Нови Сад: Филозофски факултет, Одсек за историју.

- Babić, S. (1964). *Serbo-Croat for Foreigners*, Beograd: Kolarčev narodni univerzitet.
- Fink, C. (1995). „The League of Nations and the Minorities Question”, *World Affairs*, Vol. 157, No. 4, 197–205.
- Janjetović, Z. (2005). *Deca careva, pastorčad kraljeva: nacionalne manjine u Jugoslaviji: 1918–1941*, Beograd: Institut za noviju istoriju Srbije.
- Koljanin, D. (2007). Pravni položaj osnovnog školstva u Vojvodini 1919–1929. U: Z. Đere (ur.), *Srpsko-mađarski odnosi kroz istoriju*, Novi Sad: Filozofski fakultet, 335–347.
- Koljanin, D. (2020). Uloga nastave i udžbenika istorije za osnovne škole u „nacionalizovanju” Vojvodine (1919–1941). U: M. Samardžić (ur.), *Istorija i interpretacija: tumači i tumačenja vojvođanske prošlosti*, Novi Sad: Filozofski fakultet, 213–233.
- Stanojević, S. (1925). *Narodna enciklopedija srpsko-hrvatsko-slovenačka*, II knjiga I–M, Zagreb: Bibliografski zavod D. D.

Vesna Lompar

THE FIRST TEXTBOOK OF SERBIAN AS A FOREIGN LANGUAGE?

Summary

This paper analyses the *Textbook for Serbo-Croatian language in minority schools in the Kingdom of Yugoslavia* (1936) by Jovan Iskruljev and Andrija M. Ognjanović. Drawing on archival sources as well as the textbook in question, it has been established that this is the oldest textbook of its type, as well as that it can be seen as a textbook for Serbian as a foreign language, even though it is not specified as such in the title.

Key words: Serbian as a foreign language (L2), Serbian as a non-native language, direct method, Serbian as a foreign language textbook.

Стефан Д. Милошевић¹
Универзитет у Београду
Филолошки факултет
Катедра за славистику

УЏБЕНИЦИ СРПСКОГ ЈЕЗИКА СТЕПАНА МИХАИЛОВИЧА КУЉБАКИНА

У раду се разматра део уџбеничког наслеђа Степана Михаиловича Куљбакина у који спадају уџбеници српског језика намењени руским говорницима. Куљбакин је аутор укупно два уџбеника српског језика, од којих је први настао у периоду пре емиграције и намењен је студентима славистике на Харковском универзитету, а други у периоду емиграције и намењен је руским емигрантима у Краљевини Срба, Хрвата и Словенаца. Њихова анализа врши се у контексту времена у ком су настали кроз сагледавање методичких категорија циљева наставе, садржаја уџбеника, метода и организације активности наставника и ученика. Поред осветљавања Куљбакинове делатности на пољу писања уџбеника српског језика, циљ рада је да пружи допринос историјским проучавањима на плану методике наставе српског као страног (инословенског) језика.

Кључне речи: Степан Михаилович Куљбакин, уџбеници, граматика, хрестоматија, српски као страни (инословенски) језик.

1. Уводна разматрања

Међу методичким истраживањима посебно место припада оним историјског усмерења. Њихов циљ је да сагледају општи развој методичке мисли и наставе страних језика у одређеном периоду. Историјска проучавања могу имати и ужи карактер кроз сагледавање значајних појединости из историје методике попут развоја уџбеничке литературе, делатности истакнутих појединаца, развоја програма наставе, језичке политике у домену наставе страних језика и сл.

¹ stefan.milosevic@fil.bg.ac.rs

У најопштијем смислу историјски усмерена истраживања у методици имају за предмет друштвену условљеност наставе и учења страних језика, циљеве и задатке, методе, приступе и садржаје наставе током историјског развоја. Такав предмет истраживања изискује одређење и описивање помоћу општих историографских појмова попут хронологије, развоја, узрока и последице, а за његово описивање користе се методи дескрипције, анализе и евалуације расположиве грађе и уџбеничке литературе (Раичевић 2009: 61). Поред довођења у везу друштвено-историјских и цивилизацијско-културолошких епоха и учења страних језика, значај историјских сагледавања у методици огледа се у томе што предмет истраживања добија „ослонце и упоришта која дају свест о трајању, традицији, променама и усаглашавањима са историјским и друштвеним околностима, прилагођавању потребама савременог тренутка у временској димензији” (Vučo 2009: 13).

Историјска истраживања у методици наставе у српској средини имају широк предмет проучавања. Општој методици наставе страних језика у историјској перспективи посвећена је студија (Vučo 2009). На плану методика појединих језика таква истраживања започета су описом развоја уџбеника француског (Polovina 1964), а настављена описом уџбеника немачког језика (Carić 1977). Историјски развој наставе руског језика код Срба описан је како кроз развој уџбеничке литературе (Дамљановић 2000, Павловић-Шајтинац 2016, Радојчић 2016) тако и кроз делатност истакнутих појединаца за развој методичке мисли и праксе (Дамљановић & Кончаревић 2010, Ђапа Иветић 2016). Утемељење и развој појмова језичке и образовне политике омогућили су интердисциплинарна истраживања историје наставе страних језика. Тако је кроз призму језичке политике описан развој статуса енглеског језика као наставног предмета у Србији (Ignjačević 2006), а дат је и преглед развоја статуса страних језика у образовној политици Србије у другој половини XX и на почетку XXI века (Ђурић 2016, 2018). Циљ нашег рада је да пружи скроман допринос проучавању историје наставе српског као страног (инословенског) језика кроз опис и анализу уџбеничка српског језика Степана Михаиловича Куљбакина.

2. Степан Михаилович Куљбакин – кратак осврт на биографију и делатност на пољу писања уџбеника

Међу истакнутим представницима руске научне емиграције у међуратном Београду био је и професор Харковског универзитета, Степан Михаилович Куљбакин (1873–1941), чувени лингвиста и палеослависта. Његова научна интересовања била су усмерена на најстарији период развоја словенске писмености и рану историју развоја појединих словенских језика, као и на јужнословенске теме. Био је представник Московске лингвистичке

школе, одакле и потиче његово интересовање за упоредну фонетику словенских језика, акцентологију, палеографију, текстологију и лексику. Године 1921. постао је дописни члан Српске краљевске академије, а 10. фебруара 1925. године одржао је приступну беседу на тему *О речничкој сѣрани сѣтарословенској језика* чиме је постао и њен редовни члан (Суботин Голубовић 2014: 307). По доласку у Краљевину Срба, Хрвата и Словенаца прво је 1920. године постављен за професора на Филозофском факултету Универзитета у Скопљу, где ће до 1924. предавати увод у словенску филологију, старословенски и црквенословенски језик (Дамљановић & Кончаревић 2010: 107). После тога, на Филозофском факултету Београдског универзитета све до одласка у пензију 1937. године предаваће старословенски језик, словенску и јужнословенску палеографију, а држаће и специјални курс о Тирилу и Методију (Јовићевић 1994: 221).

У библиографији радова Степана Михаиловича Куљбакина (Ђорђевић 1973: 623–632) значајно место припада уцбеничкој литератури. Поред научних радова, област палеославистике обогатио је и као аутор уцбеника и хрестоматија старословенског језика. Уз то, аутор је два уцбеника руског језика (једног за Русе и једног за Србе), као и уцбеника пољског и српског језика.

Значајан део Куљбакиновог уцбеничког наслеђа већ је добио опис и валоризацију у научној литератури. За *Сѣтарословенску ѣрамаѣику* (1930) каже се да није само уцбеник намењен студентима већ да „представља збир најпродубљенијих знања о старословенском језику, изложених акрибично, систематично, методично и изнад свега – научно поуздано.” (Јовићевић 1994: 222)

У уцбенику *Русскѣй народнѣй и лиѣературнѣй языкѣ: для учениковѣ сѣтаршихѣ классовѣ среднеучебныхѣ заведенѣй* (1925) за руске емигрантске школе у Краљевини Срба, Хрвата и Словенаца Куљбакин одређује појам руског језика, његових наречја и дијалеката, сагледава његово место међу сродним словенским језицима, а затим одређује појам црквенословенског језика, разматра његове главне особине у поређењу с руским и испитује његов утицај на руски народни језик (Дамљановић & Кончаревић 2010: 111).

Његову *Руску ѣрамаѣику за VII и VIII разред реалних ѣмназија* (1929), намењену српским говорницима, карактерише конфронтационо-типолошки метод описа језичке грађе на синхронијском плану с незнатним дијахронијским дигресијама, при чему се истичу и међујезичке сличности и разлике. Једна је од ретких граматика руског језика тог периода у нашој средини у којој је дат и кратак опис синтаксе (Дамљановић 2000: 249, 258).

У литератури се срећу и осврти на Куљбакинове уцбенике српског језика. Поредићи два уцбеника, Р. Јовићевић (1994: 222–223) истиче да

уџбеник *Сербскій языкъ* почива на компаративно-историјском методу помоћу ког аутор даје кратак преглед развитка гласова, акцената, деклинације и конјугације српског језика, док је *Крайняя сербская грамматика* такође заснована на научној основи, али не на компаративно-историјском, већ на диференцијалном методу, уз истицање најважнијих разлика између српског и руског језика. С друге стране, И. Грицкат истиче да Куљбакину као човеку српска језичка пракса није била блиска, те „наводећи српске особености служио се застарелим изворима, народским, дијалекатским, не одвајајући њихову грађу од тада већ другачије стандардизоване. У његовим руским преводима и објашњењима неубичајене облике и значења не налазимо” (Грицкат 1994: 190).²

3. Предмет и задаци рада

Предмет анализе у нашем раду представљају Куљбакинови уџбеници српског језика настали у различитим периодима. У периоду пре емиграције настао је уџбенички комплет који чине граматика *Сербскій языкъ: Фонетика и морфологија сербског језика (с њ карѣной нарѣчїей сербског језика)* и уз њу *Сербскій языкъ II: Хрестоматија* намењен студентима славистике Харковског универзитета. У периоду емиграције објављена је *Крайняя сербская грамматика для русскихъ: с ѣексїами и словарчикомъ къ нимъ*.

Анализа уџбеника у историјској перспективи подразумева методолошку ограду да се искључиво посматрају у контексту времена настанка и њему својствених методичких категорија. Како су се оне временом мењале, а задатак историјских истраживања у методици је управо да се сагледа суштина тих промена, Д. Дамљановић (2000: 18–19) предлаже да се уџбеник у историјској перспективи посматра као модел наставног процеса будући да су методика наставе и уџбеник нераздвојно повезани. У таквом моделу анализе с једне стране сагледавају се циљеви наставе страног језика, а с друге садржаји уџбеника, методи и организација активности наставника и ученика који се користе како би се постављени циљеви постигли. На тај начин успешно се превазилази једнодимензионалност историјског проучавања уџбеника, уколико би се оно темељило само на садржају уџбеника, и обједињују се становишта анализе уџбеника према споља (питања о аутору уџбеника, институцијама које га одобравају, циљној групи којој је намењен, како се и колико користи и сл.) и према унутра (анализа микроструктуре самог уџбеника) (Илић Рајковић & Сенић Ружић 2016: 556, 560–565).

² Међу примерима које наводи И. Грицкат о развоју српског језика срећу се лексеме *Срб* (ум. *Србин*), *брв* (очни капак), *одшалии* (одговорити шалом). На морфолошком нивоу наводи облике генитива множине именица *врсиа* и *лађа* – *врсиа* и *лађи*, док се на синтаксичком нивоу издвајају пример именице *јайо*, која захтева предикат у множини (*ирелѣйеше јайо іолубова*) и употреба предлога *ірема* са генитивом (*ірема Беоірага*) итд. (Грицкат 1994: 190)

Дати модел анализе користићемо у раду при разматарању два наведена Куљбакинова уцбеника српског језика. Тако постављена анализа даје основу за даља расуђивања о томе колико Куљбакинови уцбеници српског језика одговарају времену свог настанка, када је доминантан метод подучавања страним језицима био граматичко-преводни. Такође, дати уцбеници се по тим критеријумима могу и међусобно поредити како би се утврдило постоје ли разлике у састављању уцбеника намењеног савладавању страног језика у академске сврхе и у изворној инословенској средини. На крају, Куљбакинова делатност састављања уцбеника српског језика, посебно *Крайње српске граматике*, може се сагледати и у контексту деловања руске емиграције на пољу језичке културе (Голубева-Монаткина 2014: 134–167).

4. Анализа уцбеника

4.1. *Сербскій языкъ: Фонетика и морфологія сербскога языка: њособіе къ лекціямъ ѡроф. С. М. Куљбакина. Съ карѡой нарѣчій сербскога языка. Издание 2-е, с измѣненіями и доѡолненіями. Полѡава: Електѡрич. Типо-Литѡографія И. Л. Фришберга, 1917. – 99 сѡр.*

Овај уцбеник доживео је два издања. Први пут објављен је 1915, а друго издање објављено је у Полтави 1917. године. У предговору првом издању аутор истиче да је књигу замислио као универзитетски уцбеник српског језика који се „одавно проучава на универзитетима, како из разлога што су његови подаци веома вредни за упоредну граматику, тако и због тога што је он инструмент веома занимљиве књижевности и богате народне поезије” (X). Упркос томе, на руском језику је невелик број научних приручника за његово проучавање, те су или застарели, или сувише кратко излажу предмет проучавања. У предговору другом издању истиче се да дело задржава исти карактер као и прво издање, а прерађују се поједини детаљи, при чему аутор захваљује на критикама и сугестијама А. Мејеу, Н. ван Вејку и М. Х. Долопку,³ а на редактури текста тадашњем приват-доценту Харковског универзитета, Л. А. Булаховском. (X)

Садржај уцбеника подељен је на следећа поглавља: Србо-хорватскій языкъ и его границы (1–2), Положеніе сербскога языка среди другихъ словянскихъ языковъ (2–4), Главныя нарѣчія сербскога языка (4–7), Изученіе сербскога языка (8–13), Звуки сербскога языка (13–54), Формы сербскога языка (54–99). На крају уцбеника налази се Белићева дијалектолошка карта

³ Приликом писања рада нисмо имали прилике да се упознамо с приказима и критикама овог уцбеника, што би свакако допринело анализи на плану осветљавања рецепције уцбеника у контексту тадашње славистичке науке.

српског језика, која је први пут објављена 1905. године у пољском часопису *Rocznik Slawistyczny*.

Прва четири поглавља представљају увод у проучавање српског језика. У првом поглављу аутор истиче да се српским или српскохрватским језиком служи српско-хрватски народ, који не представља јединствену целину у политичком и историјско-културном смислу, док су на плану језика Срби и Хрвати један народ. На основу рефлекса Миклошичевих група, резултата промене група **kv*, **gv* испред *ѣ*, као и на основу промене **dl/tl* : *l* аутор смешта српски у јужнословенску групу и сматра га најближим словеначком и бугарском језику. Потом наводи главна наречја српског језика, при чему истиче да су штокавско и чакавско вероватно чинила основу прасрпског језика, док је основа кајкавског наречја највероватније словинска. На крају уводног дела, аутор упућује студенте на изворе за проучавање српског језика: од граматичких приручника упућује на граматике В. Караџића, Ђ. Даничића, П. Будманија, В. Јагића, А. Мажуранића и С. Новаковића, а као релевантне препоручује речнике В. Караџића, ЈАЗУ, Ивековића и Броза. Од извора на руском језику аутор издваја *Дифференциальный сербо-русский словарь* П. А. Лаврова и Л. А. Мичатека (1903) и граматике *Крайняя фонетика и морфология сербского языка* Р. Ф. Бранта (1912).⁴ Поред ових извора, у даљем излагању при расветљавању појединих питања фонетике и морфологије Куљбакин ће увек упућивати читаоце на додатну литературу о описиваним феноменима.

Следећи одељак посвећен је фонетици српског језика. Иако је већи део излагања заснован на материјалу упоредне граматике словенских језика, где се поједини гласови, гласовне групе и акценти српског језика реконструишу из прасловенског, на самом почетку поглавља (14) аутор указује и на неколико важних изговорних особина савременог српског језика. Прво указује на рефлексе гласа *ѣ* и њихову реализацију на различитим деловима територије српског језика. Посебно скреће пажњу на то да је према Белићевом одређењу српско средње [л] тврђе од њему одговарајућег немачког и пољског гласа, док је српско [љ], исто према Белићевом виђењу, мекше од одговарајућег руског гласа у слоговима [лю], [ля]. Предњонепчани гласови [ш] и [ж] су тврди, али се по месту творбе образују више на предњем непцу него њима одговарајући руски гласови.

У даљем излагању (15–25) на основу вокала у осталим словенским језицима, пре свега руском, реконструишу се квалитативне особине српских вокала, затим слоготворни [р] и [л] (25–31), а на крају консонанти према прасловенском (31–43). Доста пажње аутор посвећује питањима квантитета и акцента у српском језику (43–54) приступајући им такође из упоредно-

⁴ Колико нам је познато, наведена руска издања до сада нису била предмет посебних проучавања.

историјске перспективе. Како се истиче, још у прасловенском језику настао је нови узлазни акценат, тако да је српски наследио пет акцената – скраћивање старог дугоузлазног, обједињавање два кратка у једном краткосилазном и нови узлазни акценат дали су систем од четири штокавска акцената који је почео да функционише преношењем кратких акцената на предњи слог.

Последњи део уџбеника посвећен је морфолошким особеностима. Промена именица по падежима (54–69) сагледава се у оквиру система старословенских основа, при чему се констатује да су основе на –и– нестале као посебан тип промене пошто су се слиле с именицама с основом на –о–, а сличну судбину имале су и именице мушког рода –и– основа које су прешле у –јо– основе. Као изузетак од старе промене наводе се и истоветни облици датива, инструментала и локатива падежа код именица –и– основа женског рода (*сївари*). Као типове промена мушког рода на –о– наводи именице *јелен* и *орач*, средњег рода *село* и *їоље*, а женског рода с основом –а– *жена* и *земља*.

Код бројева (82–83) указује се на промену основних бројева од *један* до *їейї*, при чему се истиче да се ни бројеви *два*, *їтри*, *чейири* и *оба* не мењају кад стоје уз предлог. За разлику од претходних поглавља, од овог па надаље прво се описује стање у савременом језику, а дијахронијски подаци се касније коментаришу и издвајају у посебну целину. Код глагола (84–99) Куљбакин наводи опште особине српских глагола као што су чување старих облика аориста и имперфекта, затим наставак –м у 1. лицу једнине и –мо у 1. лицу множине презента. Српске глаголе по типу промене дели у пет група (1. *їлесїи*; 2. *їонуїи*; 3. *чуїи*, *куїоваїи*; 4. *гржсаїи*, *носїи*; 5. *јесам*, *гаїи*, *јесїи*), затим наводи просте глаголске облике аориста (90–92) и имперфекта (92–94), а потом следе сложени облици (94–96) у које убраја перфекат (сложное прошедшее), будуће време, условни начин (условное наклонение, тј. футур 2). Граматика се завршава облицима партиципа (97–99) у које убраја глаголске прилоге на –ућ(*и*), –в и –виши.

На основу садржаја уџбеника може се рећи да су студенти, који су учили српски језик, морали претходно стећи шира славистичка знања, пре свега из старословенског и упоредне граматике словенских језика. Упућивање на додатну литературу у оквиру тада доминантних упоредно-историјских проучавања у лингвистици наводи на закључак да је проучавање српског језика имало за циљ да продуби знања из словенске упоредне граматике и примени их на проучавање споменика српске писмености. Као и у свим граматикама, материја се износи наративном методом. Иако је писана као високошколски уџбеник, не садржи питања и задатке помоћу којих би се стечена знања проверила и продубила. Претпостављамо да је граматика служила као полазно наставно средство, а све задатке око припреме студената за усвајање нове материје и провере степена њене усвојености обављао је наставник непосредно током наставног процеса.

4.2. Куљбакинъ, С. М. Сербскій языкъ II: Хрестіомаїія. Харьков: Тийоірафія и Лиїоірафія М. Зильберберѣ и С-вья, 1915. – III сїр.

Колико нам је познато, за разлику од уџбеника, чији је саставни део, хрестоматија је доживела само једно издање, у Харкову 1915. године. У предговору аутор истиче да је она настала из практичне потребе услед недостатка одговарајуће хрестоматије за вежбе из српског језика. Иако у овој хрестоматији није успео да сакупи материјал из историје и дијалектологије у мери који је хтео, Куљбакин изражава наду да ће предложена хрестоматија бити значајан ослонац у настави словенске филологије. Аутор изражава велику захвалност за помоћ и савете А. Белићу и Б. М. Љапунову, а П. А. Лаврову за снимке српских споменика (II).

Хрестоматију чине одломци из укупно 33 текста. Усмереност на проучавање историје српског језика и његових споменика у контексту упоредне граматике словенских језика види се у њиховом избору и заступљености. Највише текстова, њих 22, чине одломци из различитих споменика српске средњовековне писмености (*Мирослављевој јеванђеља, Повеље Сїефана Немање из 1198–99. године, одломци из глагољичког Аїосїола Гершковића, Вукановој јеванђеља, Хиландарској тїиїика, Жиїиїја св. Симеона, Повеље хумској кнеза Андреја из 1249. године, Повеља цара Сїефана из 1356. године, одломци из Душановој и Винодолској законика и различитих летописа*). Затим се наводе одломци текстова из дубровачке књижевности (из дела М. Марулића, И. Качића Миошића и одломак из поеме *Осман* И. Гундулића). Следи одломак из народне поезије (*Женидба краља Вукашина*), после чега се дају примери савременог српског језика – *Свейли їробови* Ј. Јовановића Змаја и одломак из приповести *Зона Замфирова* С. Сремца. На крају се на примеру народних приповетки дају примери свих трију српских наречја с означеним акцентима: штокавског (*У цара Трајана козје уши*), чакавског (*Чобани и вук, Оїї коледве, Молиївица*) и кајкавског (*Вила в Молин-їрагу*), а представљен је и призренско-тимочки дијалекат народном приповетком *Пої и невестїа*.

У склопу текстова, у фуснотама аутор даје коментаре уз поједине облике с циљем да олакша разумевање и тумачење текста и укаже на специфичност српскословенских облика у односу на старословенске. Овакви коментари су заступљени у старијим текстовима, док их у примерима новије књижевности нема.

На крају хрестоматије даје се речник у који су укључене речи из свих текстова заступљених у хрестоматији. Речник се даје ћирилицом и ћирилским редоследом, чак и за речи из текстова који су у хрестоматији дати латиницом. У склопу речничке одреднице наводи се број текста у коме се та реч среће.

Хрестоматија као саставни део уџбеника српског језика потврђује да је циљ наставе српског језика превасходно био да оспособи студенте за рад на споменицима српскословенске писмености и на пољу упоредне граматике,

тада доминантне славистичке дисциплине. Заступљеност и начин обраде текстова из савременог језика без дубљег лексичког коментарисања оставља утисак да стицање знања и вештина из савременог периода развоја српског језика и превођења није био примарни циљ наставе. Историјски усмерена настава могла је да пружи студентима добру теоријску основу за самостално проучавање савременог српског језика, читање и превођење текстова. У самој хрестоматији нема задатака за самосталну анализу текстова, па се претпоставља да су они служили само као основа за усмену анализу на часу уз помоћ наставника, или пак, за самостални рад уз његова упутства.

4.3. *Крайняя сербская грамматика для русских: съ шексиями и словарикомъ къ нимъ. Составилъ С. М. Кульбакинъ. Београд: Књижарница Геце Кона, 1922. – 96 стр.*

Као и претходни, и овај уџбеник доживео је два издања, прво 1920, а друго 1922. године док је Куљбакин радио као професор Филозофског факултета у Скопљу. У предговору првом издању аутор каже да је циљ књиге да уведе у проучавање српског језика Руса, који је „вољом судбине привремено лишен домовине и живи у Србији”. Како би се тај циљ постигао, даје читав низ савета: каже да овај приручник садржи граматику у довољној мери да њеним савладавањем ученик може даље да користи српске граматике и чита српску књижевност самостално уз помоћ речника. Иако се граMATика не треба читати као роман, ни учење облика и правила напамет није сврсисходно јер граMATика у учењу нема самосталну улогу. Текст граMATике треба читати неколико пута уз обраћање пажње на разлике у односу на руски језик, а само усвајање правила треба да се врши путем читања текстова и посматрањем живог разговорног језика. Облици се памте само у живој међусобној вези у којој их даје језик, а не граMATика, те је време посвећено учењу облика у вештачком граMATичком редоследу сврсисходније провести читајући књигу на српском. На тај начин ова књига је само приручник за учење језика. Аутор такође напомиње да су у књизи означени акценти и послеакценатске дужине, али саветује читаоцу да је довољно да запамти слог на ком се налази акценат уколико не може да савлада разлику међу њима (3–4).

ГраMATички део књиге чине Введеніе (9–10), Звуки сербскога језика и сербская азбука (10–13), Удареніе (13–14), Звуковыя соотвѣтствія сербскога и русскога језиковъ (14–17), Склоненіе именъ существительныхъ (17–22), Склоненіе мѣстоименій (22–23), Склоненіе прилагательныхъ (23–26), Числительныхъ (26–27), Спряженіе (27–36), Главныя особенности сербскога синтаксиса (36–46) и два додатка посвећена интерпункцији (46–47) и неправилним глаголима (47–48). Излагање граMATичке материје прати логичан след слично као у уџбенику *Сербскій языкъ*, с том разликом што су овде заступљене и главне особености српске синтаксе.

Већ на почетку се примећује да се начин излагања граматичке материје разликује. Тежи се једноставнијем излагању коришћењем основних граматичких термина, али не и оних из упоредне граматике. После кратког указивања на наречја српског језика, наводи се да је српски народ од давнина подељен на два дела – Србе и Хрвате. Разлика међу њима одражава се на црквеном (Срби су православци, а Хрвати католици) и на плану писма – Срби користе исто писмо као и Руси, ћирилицу, а Хрвати латиницу. Оба дела српскохрватског народа уједињује у духовном животу заједнички књижевни језик и заједничка књижевност (9).

Фонетици се не приступа упоредно-историјски, већ функционално – аутор прво наводи српску азбуку, на основу чега издваја графеме којих у руском нема, као и оне руске графеме које српска азбука не садржи. На основу корелације графема и њима одговарајућих гласова се и објашњава изговор полазећи од оних гласова којих у руском нема. Тако се за графему /ђ/ каже да означава особен глас кога нема у руском језику, а исто се може рећи за њему сличан глас који се означава графемом /ћ/. Глас [ћ] може се одредити као веома меко [ц] са шуштавом нијансом, с нијансом руског меког [ч], или као глас између меког [ц] и меког [ч] каквог нема у руском језику (10).

Посебна пажња скреће се и на оне графеме које су заједничке двома азбукама, али имају различите фонетске вредности. Тако се за графему /р/ каже да у руском увек означава сугласник, у неким положајима тврд, а у неким мек, док је у српском увек тврд (*ред, раса, бура, море*), а може имати и улогу самогласника као у примерима *крв, Срб, врба, рж*,⁵ *риѝ* итд. (11) Посебну пажњу аутор скреће читаоцима да приликом читања и изговорања не треба умекшавати сугласнике испред вокала [е] и [и]. Њихово умекшавање означава се посебним графемама /љ/ и /њ/. За ту појаву наводи се доста примера: *небо, ред, бедро, велик, вера, љеро, десейѝ, дед, ѝеле, север*, итд. (12). После основних упутстава о изговору даје се кратак текст са паралелним преводом на руски намењен увежбавању основа изговора.

Посебно интересантан одељак фонетике представља навођење гласовних паралела у руском и српском код етимолошки сродних речи. Ово навођење има за циљ да олакша усвајање лексике српског језика, а наводе се само гласови и њихове паралеле у српском без упуштања у дијахронијске коментаре. Тако се наводи да руском непостојаном [е] у речима *день, ѝесѝ, левѝ, вѝшерѝ* у српском одговра вокал [а]: *дан, ѝас, лав, вешар*. (15) Пажња се посвећује и сугласничким групама *оро, ере, оло, еле* и њиховим еквивалентима у српском: *ѝородѝ – ѝрад*,⁶ *воронѝ – вран, корова – крава, борода – брада, береѝѝ – бреѝ* итд.

⁵ У преводу на руски види се да мисли на *раж*.

⁶ За именицу град у руском се као преводни еквивалент наводи именица крѝпость (тврђава, утврђење). У време писања граматике то значење није било примарно.

У одељку посвећеном морфологији највише пажње посвећено је именичким деklinацијама, при чему се као примери деklinација наводе исте именице као у уџбенику *Сербский языкъ*. Код глагола аутор доста пажње посвећује прошлим временима, при чему истиче да је руском говорнику најлакше да образује перфекат. Исто као у претходом уџбенику, за њега користи термин *сложное прошедшее время* и посебну пажњу посвећује употреби облика помоћног глагола *јесам/биџи*. У облицима једнине наводи њихове еквиваленте у руском језику, док за множину наглашава облике *били, биле, била* којих у руском језику нема.

Поглавље посвећено синтакси започиње објашњавањем особености конгруенције именица мушког рода на –а (*веран слуга, највећи будала, незнан каџана*), док у множини исте те именице захтевају слагање у женском роду (*све старешине, различне друге џолавице*). Такође се обраћа пажња да збирне именице на –а захтевају употребу предиката у множини (*браћа џоворе, деца џевају*). Посебан одељак представља опис употребе падежа и глаголских времена, што је новина за уџбенике овог времена. За сваки падеж наводе се најчешћи глаголи и предлози уз које се употребљава. Тако се за генитив (37) наводе глаголи *имаџи (ко има новаца), биџи (џа ће биџи вина), џрајаџи (докле џраје свеџа)*,⁷ прођи се (*џрођи се ових џуди*).

У оквиру проблематике реда речи највише пажње посвећује положају енклитика. Прво наводи све глаголске и заменичке облике који се могу уврстити у ову групу, а затим наводи општа правила њиховог размештања у реченици: да не могу стајати на почетку (осим ако није упитна реченица, нпр. *Је ли џа јабука добра?*). Посебно истиче да енклитике не могу стајати ни на почетку зависне реченице (*Људи, који мноџо раде, досџојни су џохвале*.)

После граматике даје се 12 текстова за читање (48–73), претежно из народне књижевности: *Давид и Голијаџ, Ако Бо џа, Расџко, Смрџ Сџевана Немање, Призрен, Први Немаџићи, Скоџље, Живоџ старих јужних Словена, Како се крсно име служи, Слеџи коњ, Два новца, Слава*. Текстови су акценатовани, а праћени су коментарима у фуснотама. Они су пре свега граматичке природе, џима се указује о ком се граматичком облику ради, а код облика тежих за разумевање (нпр. 3. лице једнине или множине перфекта) аутор упућује читаоца на број тачке у граматички у којој се тај облик објашњава. За поједине коментаре данас би се рекло да су лингвокултуролошке природе јер имају за циљ не само преводну семантизацију, већ и да упуте читаоца у особености српске културе и историје. На то је свакако утицао и садржај појединих текстова. Све речи из текстова путем преводне семантизације објашњене су у речнику на крају књиге. Употреба текстова у граматички

⁷ За ове примере претпостављамо да су наведени под утицајем народне књижевности, али сви илуструју појаву колебања акузатива и генитива у савременом српском језику.

не треба да чуди, јер је једна од доминантних идеја у овом периоду идеја дидактичког јединства језика и књижевности која је у српској русистичкој методици била присутна и пре појаве Кошутећевих *Руских примера* (Дамљановић 2000: 206).

При објашњавању граматичке материје у овом уџбенику доследно је примењен диференцијални метод описа на свим језичким нивоима. Тежи се прецизном излагању материје, без коришћења сложенијих граматичких термина и термина из упоредне граматике. Ипак, подаци из упоредне граматике имплицитно су присутни и служе повезивању различитих језичких нивоа – пре свега фонетике и усвајања опште словенске лексике преко навођења гласовних паралела. У самом опису граматике срећу се извесне језичке непрецизности, али оне се вероватно могу објаснити и оправдати временским роком за издавање уџбеника. Ако се упореди с циљевима изнетим у предговору уџбеника, могло би се рећи да је уџбеник могао да оствари основну намену да уведе своје кориснике у проучавање српског језика. Ипак, постизање тог циља изискивало би више напора уколико ученик није имао претходног искуства у учењу страних језика или ако је самостално учио српски језик. Осим фонетских, у уџбенику нема граматичких и лексичких задатака, па сами ученици нису имали помоћ у вези са усвајањем тих садржаја.⁸

5. Закључак

Анализирани уџбеници српског језика Степана Михаиловича Куљбакина научно су утемељени у владајућим парадигмама науке о језику и методике свога времена. Уџбеник *Сербский языкъ* почива на основним принципима упоредне граматике словенских језика. У њему се језичка грађа српског језика наводи у контексту реконструкције прасловенског језика и поређења развоја српског и руског језика. Текстови у хрестоматији за циљ имају превасходно да оспособе студенте да примене знања из упоредне граматике на анализу споменика српкословенске писмености, а тек у знатно мањој мери и на читање и разумевање текстова на савременом српском језику. С друге стране, *Крайняя сербская грамматика* заснива се на граматичко-преводном и диференцијалном методу с циљем да се ученицима представе основе српског језика без залажења у историју језика, али уз значајне коментаре контрастивне природе на свим језичким нивоима који имају за циљ да олакшају усвајање страног језика.

⁸ У том смислу овај уџбеник може се посматрати и у светлу идеја немачког методичара Вилхелма Вијетора који је ученицима предлагао „текстове на циљном језику, које је требало да науче да разумеју и изговорају. Затим су текстови анализовани током часа, са циљем да проникну у систем изговора, употребе речи и морфолошких и синтаксичких правила језика” (Vučo 2009: 208).

Ниједан од анализираних уџбеника нема разрађен систем граматичких и лексичких вежбања, што је била особеност и уџбеника руског језика тог времена (Дамљановић 2000: 271).⁹ Лексички коментари дају се у облику кратких објашњења у фусноти. У текстовима у *Крајској српској граматичкици* поред граматичких и лексичких коментара срећу се и поједини коментари лингвокултуролошке природе због самог садржаја текстова. Та околност може се посматрати и као својеврсни утицај *Руских примера* Р. Кошутића.

Поред научног и наставног значаја који имају, ови уџбеници представљају вредно сведочанство о потреби за проучавањем српског језика. Уџбеник *Сербскій языкъ* одражава потребу за академским проучавањем његове историје и дијалектологије у ширем славистичком контексту, а посредно и значај српске језичке грађе за упоредно-историјска проучавања. С друге стране *Крајская сербская граматика* настала је пре свега из практичне потребе да руским емигрантима пружи основна знања српског језика и тако им олакша прилагођавање новој средини. Оба уџбеника могла су служити постављеним циљевима.

У контексту деловања руске емиграције на пољу очувања језичке културе (Голубева-Монаткина 2014: 166) може се рећи да су у делу Степана Михаиловича Куљбакина обједињене све три функције. Његови уџбеници руског језика за емигрантске школе у Краљевини Срба, Хрвата и Словенаца имају пре свега улогу очувања руског језика у условима емиграције и информисања о његовим нормама, док је састављањем уџбеника српског језика овој проблематици приступио креативно, с једне стране пружајући допринос прилагођавању руских избеглица новој језичкој средини, а с друге стране, описујући језик те средине у непрестаној вези с матерњим језиком, доприносећи његовом очувању и на тај начин.

Куљбакин је као аутор ових уџбеника битно допринео развоју науке о српском језику како на плану његовог проучавања у упоредно-историјској перспективи, тако и на плану писања првих уџбеника српског језика као страног (инословенског) у руској научној средини. Осим што је тиме дао несумњив допринос њеном упознавању са језичком грађом српског језика и његовим значајем за упоредну граматiku, значајно је допринео и методици наставе српског као страног језика. Уколико овај рад допринесе осветљавању делатности овог истакнутог слависте и на овом пољу, сматраћемо да је постигао свој циљ.

⁹ Из тог разлога ауторка систем вежбања реконструирала на основу извештаја о раду појединих школа и наставника објављених у *Просвешном власнику*. Приликом писања овог рада нисмо имали доступне сличне извештаје о раду руских школа у Краљевини Срба, Хрвата и Словенаца или мемоарске записе руских емиграната о учењу српског језика, али њихова анализа може бити предмет засебног истраживања.

Извори

- Кульбакинъ, С. М. (1915). *Сербскій языкъ II: Хрестіомаїїя*. Харьков: Типографія и Литографія М. Зильбербергъ и С-вья.
- Кульбакинъ, С. М. (1917). *Сербскій языкъ: Фонетика и морфологія сербскаго языка: ѿсобіе къ лекціямъ ѿ проф. С. М. Кульбакина. Съ карійой нарѣчій сербскаго языка*. Издание 2-е, с измѣненіями и дополненіями. Полтава: Электрич. Типо-Литографія И. Л. Фришберга.
- Кульбакинъ, С. М. (1922). *Крайняя сербская грамматика для русскихъ: съ текстами и словарчикомъ к нимъ*. Београд: Књижарница Геце Кона.

Литература

- Голубева-Монаткина, Н. И. (2014). О языковой культуре русской эмиграции первой волны. У: Ю. В. Мухачёв (ур.), *Русское зарубежье: исторія и современность: сборник статей, выпуск 3*, Москва, РАН, Инфон, Центр комплексных исследований российской эмиграции, 134–167.
- Грицкат, И. (1994). Први уџбеници српског језика за руске емигранте. *Зборник Маџице српске за филолоџију и линџивистику, XXXVII*, 189–192.
- Дамљановић, Д. (2000). *Руски језик у Србији: уџбеници до 1941. године*. Београд: Филозофски факултет.
- Дамљановић, Д. & Кончаревић, К. (2010). *Настава и методика настави руског језика у Србији у XIX и XX веку: ѿрилози за историју*. Београд: Славистичко друштво Србије.
- Ђапа Иветић, В. (2016). Уџбеници Јелице Дреновац. *Славистика, XX*, 380–387.
- Ђорђевић, Н. (1973). Библиографија радова Степана Михајловича Кульбакина. *Јужнословенски филолоџ, XXIX* (3–4), 623–632.
- Ђурић, Љ (2016). *Стирани језици у образовној ѿлиџици Србије*. Београд: Филолошки факултет.
- Илић Рајковић, А. & Сенић Ружић, М. (2016). Проучавање уџбеника и педагошка прошлост. *Настава и васџиџање 65* (3), 555–568.
- Јовићевић, Р. (1994). Допринос Стјепана Кульбакина српској палеославистици. У: М. Сибиновић (ур.), *Руска емиџрација у српској кулџури XX века: зборник радова, ѿом I*, Београд, Филолошки факултет, 220–225.
- Павловић-Шајтинац, М. (2016). *Лексикоџрафија школских речника руског језика у српској и хрџајској ѿговорној и соџиокулџурној средини: доџторска дисертација*. Београд: Филолошки факултет.
- Радојчић, Р. (2016). *Струкџурно-садрџинске и функционалне карактеристике дидаџичких ѿрамаџика руског језика у инословенској (српској и*

- хрвајској) средини: докторска дисертација*. Београд: Филолошки факултет.
- Раичевић, В. (2009). *Методологија исцраживања у методици насцаве сцрпаних језика*. Београд: Чигоја штампа.
- Суботин Голубовић, Т. (2014). Степан Михаилович Куљбакин. У: М. Радојевић, М. Ковић (ур.), *Руски некропољ у Београду: знамење исцоријској цријателсцва*, Београд: Фондација за подршку и очување комплекса исцоријско-меморијалних споменика у Републици Србији „Руски некропољ”, Институт за политички и економски дијалог, 306–309.
- Сарић, Ж. (1977). *Удзбеници немацког језика у Србији и Црној Гори до 1914. године: докторска дисертација*. Београд: Филолошки факултет.
- Ђурић, Лј. (2018). Страни језици у језичкој образочној политици Србије: динамика промена у периоду од 2000. до 2016. године. У: Ј. Вучо, Ј. Филиповић (ур.), *Језици образовања*. Београд: Филолошки факултет, стр. 55–80.
- Игњаћевић, А. (2006). *Енглески језик у Србији*. Београд: Филолошки факултет.
- Polovina, P. (1964). *Удзбеници француског језика код Срба до 1914. године*. Београд: Друштво за стране језике и књижевност СР Србије.
- Вучо, Ј. (2009). *Како се учио језик: поглед у исцорију глотодидактике од прапоцетак до Другог свецког рата*. Београд: Министарство за науку и зашиту животне средине, Филолошки факултет.

Стефан Милошевич

**УЧЕБНИКИ СЕРБСКОГ ЈАЗЫКА
СТЕПАНА МИХАИЛОВИЧА КУЉБАКИНА**

Резюме

Предметом анализа в данној статье являются учебники сербского языка для русскоговорящих Степана Михаиловича Куљбакина. Куљбакин является автором двух учебников сербского языка, первый из которых был опубликован в период до его эмиграции и был предназначен для студентов славистики Харьковского университета, а второй был опубликован уже в период эмиграции и предназначался для русских эмигрантов в Королевстве сербов, хорватов и словенцев. Их анализ проводится в контексте времени их составления с учетом методических категорий целей обучения, содержания учебников, методов и организации деятельности преподавателя и учеников. Содержание обоих анализируемых нами учебников базируется на главенствующих парадгимах науки о языке и методики начала ХХ века. Помимо этого, данные учебники представляют собой важное свидетельство

об изучении сербского языка и его месте в сравнительной грамматике славянских языков. Тем самым Степан Миахилович Кульбакин как их автор внес важный вклад в развитие науки о сербском языке как в плане его изучения в сравнительно-исторической перспективе, так и в плане составления первых учебников сербского языка как иностранного (инославянского) в российской научной среде.

Ключевые слова: Степан Михайлович Кульбакин, учебники, грамматика, хрестоматия, сербский как иностранный (инославянский) язык.

Слободан Б. Новокмет¹
Институт за српски језик САНУ

ПРИДЕВСКИ СУПСТАНТИВИ У НАСТАВИ СРПСКОГ КАО СТРАНОГ ЈЕЗИКА²

Предмет рада је предлог имплементације наставне јединице о поимениченим придевима (придевским супстантивима) у наставу српског као страног језика, посебно на конверзационим вежбањима на вишим нивоима учења језика. Примери би се усмерили ка посебном виду поименичавања придева, а то је супстантивизација оних придева који представљају зависне делове именичких синтагми типа: разредни старешина – разредни; хемијска оловка – хемијска и сл. Циљ рада је да се објасни морфолошки и прагматички статус ових јединица у српском језику и предложе типови вежбања који би помогли студентима српског као страног језика да их лакше препознају и усвоје, не би ли тако поспешили своје комуникативне компетенције на вишим нивоима учења језика.

Кључне речи: супстантивизација, фразне именице, придеви, именице, именичке синтагме, српски као страни језик.

1. Предмет и циљ рада

1.1. Предмет нашег рада је предлог како у наставу српског као страног језика, на вишим нивоима учења и у оквиру конверзационих и граматичких вежбања, имплементирати наставну јединицу о конверзији, конкретно о поименичавању придева (супстантивизација, од лат. substantivus – именица).³

¹ slobodan.novokmet@isj.sanu.ac.rs

² Овај рад финансирало је Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије према Уговору број 451-03-47/2023-01 који је склопљен са Институтом за српски језик САНУ.

³ Рад је инспирисан радионицом одржаном 2021. године лекторима српског као страног језика у НОКЦ „Вук Караџић” у Тршићу, у оквиру курса за усавршавање лектора *Међународној*

Рад смо посветили посебном виду овог процеса, а то је супстантивизација придевакојипредстављајузависнидеоименичкихсинтагми, карактеристичних по томе што су само по својој структури синтагме, док их друге особине приближавају самосталним лексемама, какве су нпр. разредни старешина – *разредни*; хемијска оловка – *хемијска*; домаћи задатак – *домаћи*; кисела вода – *кисела*,⁴ тј. где придеви из своје квалификативне, модификационе улоге прелазе у номинациону.

1.2. Циљ рада је да понудимо један корпус примера и типова једноставних вежбања у којима се ове јединице могу идентификовати и диференцирати, с обзиром на то да оне, због својих граматичких својстава и специфичног статуса у систему врста речи и лексикографији, нису често заступљене као примери у дидактичким материјалима за учење српског као страног језика,⁵ а све са циљем да их студенти лакше препознају и усвоје не би ли тако поспешили своје комуникативне и граматичке компетенције на вишим нивоима учења језика.

2. Какав је статус ових јединица у српском језику?

2.1. Ако говоримо о конверзији придева у именице у српском језику, можемо говорити о два процеса.⁶ Први је онај где је конверзија функционално, семантички и категоријално потпуна, а као критеријум за настанак нове речи имамо именичку парадигму коју јединица добија уместо придевске (*млада*, дат. -и,⁷ *зло*, -у, *добро*, -у, *права*, -и). Други тип конверзије је делимичан, тј. непотпун и подразумева семантичко поименичавање придева, који задржава придевску деклинацију (*дежурни*, дат. -ом, *разредни*, -ом, *хемијска*, -ој).

славистичкој ценџира, на којој су полазници пружили аутору многе драгоцене информације о „реалном стању на терену” и посведочили да се као предавачи често сусрећу са ситуацијама да морају да укључују ове јединице у наставу.

⁴ Овакве примере за почетак треба разликовати од оних поименичених придева где је дошло до пуне конверзије у именице и који се често могу наћи у граматицама, као што су: *млада*, *добро*, *права* итд. У *Граматици српског језика* И. Клајн каже да у именице прелазе поједини придеви, задржавајући само један од три рода, док промена по падежима углавном остаје придевска. У мушком роду поименичено је нпр.: *грађи*, *дежурни*, *ближњи*, понека титула као *ћресвети*, *велечасни*. У женском роду то су *грађа*, *права* и *крива*, имена држава и покрајина (Клајн 2005: 218).

⁵ „С обзиром на то да сви актуелни уџбеници за српски као страни језик имају, мање-више, у својим садржајима тематске јединице које су одређене Европским референтним оквиром, избор лексике је прилично усмјерен, али не и стриктно одређен. Управо ту се ствара простор за ауторску индивидуализацију у избору лексике, или способност предавача да изабере вриједности потребне циљној групи студената” (Крајишник 2011: 125).

⁶ Више о конверзији в. Тафта 2005, Ракић 2002, Шипка 2011.

⁷ Именица *млада* може имати и придевску промену: *млада* – дат. *младој* (РСАНУ).

Лексеме које представљају предмет нашег рада можемо сврстати у други тип делимичне конверзије, пошто јединице типа *дежурни, домаћи, мобилни* и сл. задржавају придевску деклинацију и у номинативу јединице имају онај род који су преузеле од именице у синтагми из које су екстраховани (*дежурни* [наставник, човек] – м. р.). Од именичких особина ове јединице имају још и именичко значење, тј. могу се дефинисати именичким речима, и синтаксичку функцију својствену именичким речима, а то је субјекатска или објекатска функција. Ово нам говори да јединице овог ранга можемо сврстати у именице на основу трију критеријума:

- морфолошког (имају јединствен род),
- семантичког (развијају именичко значење) и
- синтаксичког (добиају функције субјекта и објекта),

док их у категорију придева сврстава искључиво морфолошка ознака (придевска деклинација) (в. Новокмет 2013: 391–392).

2.2. Вишечлане јединице које су по својој структури синтагме, а које се по већини других својстава приближавају речима, и које из прагматичких (и комуникативних) разлога бивају, понекад, подвргнуте процесу супстантивизације, Т. Прћић назива хибридниим јединицама или „фразним именицама” (Прћић 2011: 59). Синтагме којима се реализују фразне именице типично чине спојеви двеју пунозначних речи, најчешће у класи именица и придева, коју Т. Прћић назива лексикализованом колокацијом, а у типичне јединице ове врсте, са структуром именица + придев, убраја, на пример, синтагме: *слейи миш, сијурна кућа, љавни ирад, млазни авион, айомска бомба, свемирски брод, ђачка књижица, родитиљски сасијанак, мобилни шелефон, морски пас* итд.⁸ Могућност скраћивања појединих (али не свих) примера овог типа фразних именица Прћић приписује језичкој економији, а као поступак наводи елипсу, која се састоји у томе да се из структуре фразне именице елидира именички нуклеус. Задржани придевски модификатор прво, поступком конверзије, прелази у именицу, а она затим, поступком инкорпорације дијагностичких обележја смисла елиптираног нуклеуса, поприма ново и обогаћено значење (*мобилни, разредни, хемијска* итд.). Као резултат овог морфосинтаксичко-семантичког поступка, именица *хемијска* постаје неформалан синоним фразне именице *хемијска оловка* (Прћић 2011: 64). Иако се ове јединице, сложена и редукована, разликују на плану израза, испуњавају своју функцију на плану садржаја који остаје неизмењен.

⁸ У фразне именице Т. Прћић убраја и друге спојеве, као што су на пример: именица + именица (*ђак ирвак, вршилац дужности*); заменица + предлог + именица (*ајараш за бријање*) и др. (Прћић 2011: 65–66).

2.3. Иако И. Клајн каже да не би имало смисла све такве речи прогласити именицама (међу њима и примере *дежурни*, *разредни*) (Клајн 2003: 311),⁹ у случају поименичавања придева који су били део именичке синтагме има основа да се говори о већем степену самосталности нове јединице, будући да новонастала лексема увек има именичку функцију, а неке од њих могу се реализовати као самосталне јединице без обзира на синтаксички и семантички контекст (нпр. *Додај ми хемијску*; *Урадио је домаћи* и сл.). Такође, у случајевима типа *разредни*, *мобилни*, *хемијска* итд., сâмо изостављање именице уз придев није довољно, већ је неопходно и извесно читавање семантичког опсега целе синтагме у осамостаљену придевску јединицу, што нам говори да није посреди само елизија. Супстантивизација омогућава поимениченом придеву да без упућивачког семантичког контекста остварује именичку синтаксичку функцију и особину номинације и у другим комуникативним ситуацијама (*Разредни* је био на улици; *Ишао је тротоаром* и угледао *хемијску*; *Мобилни* је био на кревету итд.).

2.4. Разлоге за овај процес треба, пре свега, тражити у принципу језичке економије који подразумева уштеду језичких средстава у писаној и говорној комуникацији (Ђорић 1991: 328). Б. Ђорић каже да творбена номинација није ни једини ни основни начин стварања нових лексичких јединица, већ да је веома раширена и синтагматска номинација. Имајући у виду рационализацију у употреби језичких средстава, синтагматска номинација делује нерационално (Ђорић 1991: 329). У комуникативној употреби такви сложени називи (какве су и фразне именице) могу се учинити економичнијим, рационалнијим ако им се редукују полазни знаци. У комуникативном смислу, семантичке разлике између синтагме и придевског супстантива овог типа нема – краћа јединица је само квантитативна кондензација језичког материјала на плану израза и остварује своју функционално-стилску улогу.

3. Примери вежбања

3.1. Недефинисан лексикографски статус ових јединица (многе од њих нису забележене нити адекватно описане у речницима српскога језика)¹⁰

⁹ С обзиром на то да такву особину имају и бројеви, ако то ситуација и контекст допуштају: *прва*, *друга*, *трећа* (смена); *први*, *други* итд. (спрат); *Прва*, *Дванаесџа*, *Девеџа* (гимназија) итд. (Клајн 2003: 311, примери С. Н.). Такође, истом процесу подложне су синтагме из скупине назива улица: *Васина*, *Бошњачка* (улица), страних језика: *француски*, *немачки* (језик) или назива појединих факултетских предмета: *дубровачка*, *средњовековна*, *народна* (књижевност), школских предмета: *ликовно*, *музичко*, *ојшћейтехничко* (образовање), *физичко* (васпитање), али те случајеве искључиво можемо сматрати само елипсом.

¹⁰ Ови супстантиви се генерално третирају као да процес лексикализације у њима није изведен до краја, па зато остају на граници између придева и именица. На пример, у *Речнику САНУ*

говори нам да је њихова употреба сведена на неформални говор, док у званичном изражавању предност имају вишечлани изрази.¹¹ С обзиром на то да су ове јединице карактеристичне за разговорни (али и новинарски) стил, где је кондензација израза једна од примарних особености, студенти српског као страног језика могу се сусрести са њима у реалним животним ситуацијама, у тзв. живом говору, у продавници, ресторану, књижари, као и у публицистици (поготово на интернету и друштвеним мрежама). Зато сматрамо да је важно, на одређеном вишем нивоу учења језика, упознати студенте, поготово на конверзационим вежбањима, са процесом супстантивизације ових придева и типичним примерима који илуструју ову појаву.

У свакодневној говорној пракси можемо се сусрести са десетинама примера поименичених придева овог типа: *џурска* (кафа); *џенерални* (директор); *џенерална* (проба); *џодишњи*, *нејлађени* (одмор); *жсвакаћа* (гума); *џекући* (рачун); *џешачки* (прелаз); *виша* (школа); *грамска*, *реџиџајорска* (секција); *осџавинска* (расправа); *џравосудни* (испит); *џрашка* (шунка); *карађорђева*, *бечка* (шницла); *шойска* (салата); *црно*, *бело* (вино); *здравсџивено*, *соџијално* (осигурање); *здравсџивена* (књижица); *сџаваћа*, *дневна* (соба); *мајисџарски*, *семинарски* (рад); *хемијска*, *џрафијна* (оловка); *џрајна* (фризура); *дневни*, *ноћни* (аутобус); *контџролни* (задатак); *џрадско*, *реџубличко*, *оџиџињско* (такмичење); *ноћна* (смена); *саобраћајна*, *возачка* (дозвола); *основна*, *средња* (школа); *ајсолвенџски* (рок, стаж); *бивши* (момак, муж); *бивша* (девојка, жена); *момачко*, *девојачко* (вече); *родџиљески* (састанак); *ауџиобуска*, *железничка* (станица); *чајна* (кобасица); *школски*, *школска* (друг, другарица), *бајџеријска* (лампа); *џехнички* (преглед); *црџани* (филм); *џоврајна* (карта), *куџаћи* (костим), *хемијско* (чишћење), *мобиљни*, *фиксџни* (телефон), *гаљџински* (управљач); *џџрудничко* (боловање), *усмени*, *џисмени* (испит) итд. (Новокмет 2013: 394–395).

3.2. Један тип задатка (или вежбања) може се односити на идентификовање фразних именица из којих су елидирани поименичени придеви (што би се постигло добро контекстуализованим примерима):

пракса налаже бележење именичке функције оваквих придева, међутим, грађом није потврђен велики број примера. Уочавамо значење придева *љуйи* под **1.** г.: „које има висок постотак алкохола, јак, жесток (о ракији)”. И придеву *џомаћи* приписује се именичка служба (м. род, об. у мн.), али у значењима **б. а.** „члан породице, укућанин, укућанка” и **б.** спорт. „припадник клуба на чијем терену се одиграва утакмица”. У именичкој служби означено је и значење придева *кисео* које се односи на укисељено поврће, туршију и то средњег рода (кисело, -ога) и то можемо сматрати супстантивизацијом фразне именице: *кисело џоврће*.

¹¹ Пун синтагматски назив има предност у разним сферама комуникације зато што је једнозначан и семантички сасвим прозиран. С друге стране, супстантиви без одговарајућег контекста могу бити вишезначни, пре свега зато што се зависни члан јавља и у другим везама, и уз друге главне чланове (*џомаћи* – задатак, филм, играч), а ови бивају изостављени приликом преобразовања из сложенијег у простију форму (Ћорић 1991: 333).

(пример): Одоше у кафану на кафу и киселу.

Како гласи пун облик подвучене речи?

- а) кисела павлака
- б) кисела чорба
- в) кисела вода

или

(пример): Први купаћи био је направљен у стилу a la carte.

Како гласи пун облик подвучене речи?

- а) купаћи костим
- б) купаћи чамац
- в) купаћи човек

3.3. Други тип задатка могао би да се односи на семантичку дефиницију ових јединица, опет на основу одговарајућег контекста, што би помогло њиховом лакшем препознавању и усвајању:

Именица *хемијско* у реченици:

Добро, значи могла је јуче-прекјуче да донесе капут и пошаље на хемијско.

значи: _____ [одговор: место где се одећа чисти хемијским путем]

Овакви примери могу послужити и као илустрација важности рода у коме је поименичени придев остао „фиксиран” тако што би се наводили и различити примери, као што су рецимо *хемијска* = оловка (ж.р.) или *хемијско* = чишћење (с.р.).

3.4. Управо се важност рода који је поименичени придев добио од именице може нагласити у примерима у којима примена рода доводи и до промене семантичког садржаја јединице. Лексеме као што су, на пример, *мату̀рски* (рад – м. р.) и *мату̀рско* (вече – с. р.) могу се дати заједно у реченици са идејом да студенти на основу садржаја сами направе диференцијацију између њих:

Кад је написао [1]матурски, обукао се за [2]матурско.

Или:

[1]Возачку ћете добити тек када положите [2]возачки.

3.5. Студентима се у одређеним вежбањима већ у питању може сугерисати делимичан одговор:

а) Како ћемо у кафани наручити пиво које се точи из бурета?

Дајте ми једно _____ (одговор: точно)

или

б) Како ћемо наручити љуту ракију?

Дајте ми једну _____ (одговор: љуту)

3.6. Као примере можемо користити и одломке из дела популарне белетристике који ће помоћи студентима да овакве примере доживе и у књижевном језику:

Хермиона је проверавала Харијев и Ронов _____ из чарања.

а) домаћа

б) домаћи

в) домаће

3.7. Овакви садржаји могу се активирати и коришћењем одговарајућих визуелних помагала, на пример:

а) Како зовемо ове предмете?



[мобилни]



[фиксни]

б) Додај ми:



[даљински]

в) Каква је ово кафа?

[турска]

[домаћа]

[црна]



3.8. Ове јединице се студентима лакше могу приближити груписане у одређене тематске групе са заједничким особинама. Посебно се издваја она „хране и пића”, где налазимо доста примера као што су: *кисела* и *обична* (вода), *џурска*, *црна* и *домаћа* (кафа), *бечка* и *карађорђева* (шницла), *жвакаћа* (гума), *шойска* (салата), *џрашка* (шунка), *домаћа*, *љуџа* (ракија), *црно* и *бело* (вино) и сл., или оне, која такође може бити корисна студентима, као што „академски живот” и која укључује примере типа: *маџурски*, *семинарски* (рад), *џријемни*, *усмени*, *џисмени* (испит) и сл.

4. Да ли све фразне именице могу да се „скрате”?

4.1. Јасно је да од студената можемо очекивати питање да ли све фразне именице (или лексикализоване колокације) овог типа могу да се сведу на само придевски елемент. С обзиром на то да се неки од принципа усвајања страног језика темеље и на идеји усвајања обиља чврстих или мање чврстих устаљених целина (Lewis 1997: 15, према Дражић, Ајџановић 2011: 31) које су део менталног лексикона и подразумевају различите колокације, тј. обично двочлане лексичке спојеве и идиоме (па све до устаљених веза које функционишу као кохезиона средства на нивоу текста) (Дражић, Ајџановић 2011: 31), захтевати од студената да на одређеном вишем нивоу учења језика прихвате начине да те јединице партикуларизују, тј. „скраћују” јесте одређени изазов који повлачи са собом низ логичних питања и недоумица.

4.2. Читав низ примера фразних именица као што су на пример *морски џас*, *аџомска бомба*, *моџорна џесџера*, *нуклеарна елекџрана*, *слейи миџи*, *сиџурна кућа*, *ђачка књиџица*, *млазни авион*, *нилски коњ*, *саџунска оџера* и сл. нису подложне свођењу на само придевски елемент, иако се неке од њих, поготово у жаргонском изразу, претварају у једночлане јединице творбеним поступком универбизације, на пример: *нуклеарка* (< нуклеарна електрана), *саџуница* (< сапунска опера), *моџорка* (< моторна тестера) и сл. Наиме, неки примери као што је *џрџани филм* могу бити сведени на једночлану употребу и поименичавањем (*џрџани*) и универбизацијом (*џрџаћ*), па се тако у употреби могу појавити у тројаком виду. Такође, истовремено се намеће питање зашто се од више случајева фразних именица, са истим зависним елементом, у језичкој пракси осамостали или делимично осамостали само један пример. Тако се придев *хемијска* појављује као детерминатор у синтаagmaма *хемијска индустрија*, придев *хемијски* у *хемијски елементи*, али пракса показује да се само из синтагме *хемијска оловка*, и ређе у синтагми *хемијско чишћење*, осамостаљује. Такође, рекли бисмо да се придев *домаћи* чешће користи као синоним синтагми *домаћи задаток* него синтаagmaма *домаћи филм*, *домаћи клуб* итд. (Новокмет 2013: 396). Одговор на оба ова

питања вероватно морамо потражити у фреквентности употребе у говорној пракси која се намеће кроз школски систем и медијску комуникацију, где се неки примери као што је *мобилни, разредни, хемијска, домаћи, кисела* и сл. издвајају као високофреквентни.

5. Закључак

5.1. Иако на основу свог амбивалентног статуса између придевских и именских речи, придевски супстантиви настали од тзв. фразних именица или лексикализованих колокација не спадају увек у лексику стабилног статуса у лексикографском и систему врста речи, употребна пракса идентификује их у фреквентној реализацији, поготово у разговорном стилу, где је скраћивање лексичких јединица уобичајена појава. Међутим, ако се ограничимо на морфолошке и семантичке карактеристике оваквих супстантива, видимо да има основа за њихово укључивање у наставне јединице српског као страног језика, поготово на вишим нивоима учења и на конверзационим вежбама. То су јединице са именичком вредношћу, јединственог рода, са именичким синтаксичким функцијама, па самим тим заслужују да им се као таквима посвети пажња. Проблем у вези са овим супстантивима јесте како одредити јасан критеријум за њихово пуно осамостаљење, и наћи јасне смернице за идентификацију оних синтагми које су подложне оваквим процесима, поготово ако се узме у обзир да велики број јединица овог типа поприма самостално значење само у одговарајућем семантичком контексту. Неоспорно је у питању жив процес у језику, који показује опште тенденције ка скраћивању језичког израза и претварању вишечланих синтаксичких конструкција у једночлане, моноксемске због чега у разговорном језику свакодневно проналазимо све више примера овакве делимичне супстантивизације.

Литература

- Дражић Ј., Ајџановић Ј. (2011). Лексички приступ учењу страног језика, У: В. Крајишник (ур.). *Српски као сѝрани у ѝеорији и ѝракси 2*, Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни, 29–37.
- Клајн, И. (2003). *Творба речи у савременом српском језику. Друѝи гео. Суфиксација и конверзија*. Београд: Завод за уѝбенике и наставна средстава – Институт за српски језик САНУ.
- Крајишник, В. (2011). Лексички аспекти у српском као страном језику. У: В. Крајишник (ур.). *Српски као сѝрани у ѝеорији и ѝракси 2*, Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни, 123–131.

- Новокмет, С. (2013). Придевски супстантиви – на маргини лексичког система српског језика, У: Б. Мишић Илић, В. Лопичић (ур.), *Jezik, književnost, marginalizacija. Jezička istraživanja*, Niš: Filozofski fakultet, 387–401.
- Прћић, Т. (2011). И синтагме и речи: фразне именице у српском језику. У: В. Ружић, С. Павловић (ур.), *Лексикологија, ономастика, синтакса: Зборник у част Гордане Вуковић*. Нови Сад: Филозофски факултет, 59–70.
- Ракић, С. (2002). О проблему конверзије придева у именице. *Наш језик*, 34 (3/4), 195–208.
- РМС (1967–1976). *Речник српскохрватскога књижевног језика* (I–III Матица српска – Матица хрватска, IV–VI Матица српска). Нови Сад: Матица српска.
- Ћорић, Б. (1991). О неким творбеним моделима са становишта језичке економије. *Научни саставанак слависти у Вукове дане*. Београд: МСЦ, 20 (2), 325–334.
- Шипка, М. (2011). *Стандарднојезичка преиспитивања 3*. Нови Сад: Прометеј.
- Клајн, И. (2005). *Gramatika srpskog jezika*. Београд: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Tafra, B. (2005). *Od riječi do rječnika*. Zagreb: Školska knjiga.

Slobodan Novokmet

ADJECTIVE SUBSTANTIVES IN THE TEACHING OF SERBIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Summary

The subject of the paper is a proposal for the implementation of a teaching unit on named adjectives (adjectival nouns) in the teaching of Serbian as a foreign language, especially on conversational exercises at a higher level of language mastery. The examples would be directed towards a particular type of naming, which is the substantivization of adjectives as dependent parts of noun phrases of the type: *razredni starešina – razredni*; *hemijska olovka – hemijska* ect. The paper aims to explain the morphological and pragmatic status of these units in the Serbian language and to suggest types of exercises by which these units could be more easily recognized and adopted by students to improve their communicative competence at higher levels of language learning.

Key words: substantivization, phrasal nouns, adjectives, nouns, noun phrases, Serbian as a foreign language.

Драгана Д. Живановић¹
Школа српског језика „Сербоника”

КОНСТРУКЦИЈЕ СА УЗРОЧНИМ ЗНАЧЕЊЕМ НА НИВОИМА Б1, Б2 И Ц1 СРПСКОГ ЈЕЗИКА КАО СТРАНОГ

Предмет овог рада је испитивање типова узрочних конструкција које испитаници на нивоима Б1, Б2 и Ц1 српског језика као страног познају. Писани радови испитаника су дигитализовани и онда анализирани. На почетку, рад приказује процентуалну заступљеност различитих врста узрочних конструкција на сваком нивоу. У оквиру тога, рад приказује и најчешће типове грешака. Показано је да се са повећањем језичке компетенције српског језика, повећава и граматична употреба зависне узрочне клаузе са везником ‘јер’. Такође је показано да се тек на нивоу Ц1 почиње употребљавати везнички израз ‘због тога што’. На крају је дат предлог табеле дескриптора везаних за исказивање узрочног значења нивоа Б1, Б2 и Ц1 српског језика као страног.

Кључне речи: узрочне конструкције, нивои Б1, Б2 и Ц1 српског језика као страног, везник, табела дескриптора.

1. Увод

Предмет овог рада је анализа типова конструкција са узрочним значењем у радовима писане продукције испитаника који су на нивоима Б1, Б2 и Ц1 српског језика као страног. Циљ је упоредити просечну заступљеност свих врста узрочних конструкција по нивоима са просечном заступљеношћу других начина за исказивање узрока под којима се најчешће сматра употреба две независне клаузе између којих постоји узрочно-последична веза, али не постоји никакво обележје за узрок. Такође, циљ је одредити и однос између заступљености типова узрочних конструкција у оквиру једног нивоа. Коначно, циљ је и утврдити да ли постоји приметан пораст или смањење коришћења неког типа конструкције од једног до другог нивоа у оквиру ових радова.

¹ zivanovicdragana14@gmail.com

2. Узрочно значење

Постоје различити начини за говорнике српског језика да искажу узрочно значење и исти узрочно-последични однос се увек може другачије интерпретирати. Семантичка категорија каузативности нема посебно граматичко језгро у систему морфолошких категорија српског језика и два најчешћа граматичка облика изражавања каузативности су предлошко-падежне конструкције са узрочним значењем, нпр. *Рагосни су збој усїеха* и зависно-сложене реченице, нпр. *Рагосни су јер су усїели* (Пипер et al., 2005: 786). Специфичност је појединих декаузативних глагола типа *захвалии се*, *љуишии се* и сл. да на нивоу рекцијске допуне именују непосредног или посредног узрочника стања којим је захваћен субјекат (*захвалии се на ѿмоћи*; *љуишии се за увреду*). Без обзира на то што су дате каузалне допуне у домену глаголске рекције, оне су испустиве и алтернирају са каузалном реченицом, што потврђује њихов адвербијални карактер (Алановић 2011: 193). Павица Мразовић (2009) наводи и неке временске и начинске субјункторе који у одређеном контексту могу имати и узрочно значење (*чим, док, кад и како*), нпр. *Ниси ѿошїен чим ѿако ѿовориш* или *Како је цео дан ѿагала киша, није се ниђе моїло ошїићи*. На основу наведеног, исказивање узрока без узрочних конструкција биће приказано на следеће начине: 1. Ситуативни оквир каузативности биће приказан термином *имїлицийно исказивање узрока* односно *две независне клаузе ѿвезане узрочно-ѿоследичним везом без узрочної обележја* и 2. Лексички оквир каузативности биће приказан термином *екїлицийно исказивање узрока лексемама са значењем узрока*. Све врсте узрочних конструкција приказане су јасније у табели бр. 1:

3. Процедура

Након прикупљања доступних радова писане продукције у архиву Центра за српски језик као страни одраслих особа на нивоима Б1, Б2 и Ц1 нивоа пребројано је 127 радова. У обзир су узети сви радови и они су разврстани, најпре по нивоима, а онда и по темама на које су писани. Радови су скенирани, иштампани и прекуцани тако да ниједна грешка није занемарена.

На нивоу Б1 разликују се 3 теме: „Живот у Београду”, „Самопослуга” и „Нова година”. На нивоу Б2 разликују се 4 теме: „Будућност”, „Климатске промене”, „Београд” и „Мотивационо писмо”. И коначно, на нивоу Ц1 разликују се 4 теме: „Шта је срећа”, „Екологија”, „Расизам” и „Рајанер”. Уводи се параметар „степен ограничености захтева” под којим се подразумевају ниска, средња и висока ограниченост захтева. Уколико је захтев теме процењен као захтев који не ограничава много испитаника у слободном писању, та тема има „нисуку ограниченост захтева”, ако захтев мало више ограничава

Предлошко-падежне конструкције	Каузални генитив	<i>због</i> + генитив	Срећна сам због <i>шече</i> .
		<i>од</i> + генитив	Полудећу <i>од</i> муке.
		<i>из</i> + генитив	Урадио је то <i>из</i> беса.
		<i>услед</i> + генитив	Рад је обустављен <i>услед</i> <i>недостатака</i> финансија.
		<i>ради</i> + генитив (супстандардни)	Изостао је <i>ради</i> болести.
		<i>око</i> + генитив	Свађају се <i>око</i> њара.
		<i>поводом</i> + генитив	Скуп се одржао <i>поводом</i> <i>годишњице</i> <i>ослобођења</i> .
		<i>без</i> + генитив	<i>Без</i> <i>женине сагласности</i> , то смели урадити.
	Каузални датив	<i>захваљујући</i> + датив	Успео је <i>захваљујући</i> <i>ујорности</i> .
	Каузални акузатив	<i>за</i> + акузатив	Казнили су га <i>за</i> <i>прекршај</i> .
		<i>на</i> + акузатив	Састанак је сазван <i>на</i> <i>захтев</i> шефа <i>полиције</i> .
		<i>с обзиром на</i> акузатив +	<i>С обзиром на</i> <i>његово</i> <i>неискуство</i> , то је сасвим разумљиво.
	Каузални инструментал	<i>девербативна</i> именица <i>инструменталу</i> у	<i>Његовом</i> <i>кривицом</i> се догодила несрећа.
		<i>поноси</i> <i>хвали</i> се инструментал <i>се</i> , +	Поноси се <i>својом</i> <i>децом</i> . Хвали се <i>својом</i> <i>новом</i> <i>књигом</i> .
		<i>погод</i> + инструментал	Прозори су подрхтавали <i>погод</i> <i>налећима</i> <i>ветра</i> .
<i>прег</i> + инструментал		Занемео је <i>прег</i> <i>његовом</i> <i>штом</i> .	
<i>над</i> + инструментал		Озбиљно се замислио <i>над</i> <i>овом</i> <i>чињеницом</i> .	
Каузални локатив	у + локатив	Разбила је вазу у <i>бесу</i> .	
	<i>на</i> + локатив	Захвалио им се <i>на</i> <i>помоћи</i> .	
	<i>по</i> + локатив	<i>По</i> <i>налогу</i> <i>лекара</i> било му је забрањено узбуђивање.	

Зависне клаузе	Зависна узрочнаклауза	<i>јер</i> + клауза	Волим да причам <i>са</i> обом <i>јер</i> <i>си</i> <i>занимљива</i> .
		<i>зашто</i> <i>што</i> + клауза	Волим да причам са тобом <i>зашто</i> <i>што</i> <i>си</i> <i>занимљива</i> .
		<i>због</i> <i>штога</i> <i>што</i> + клауза	Волим да причамо <i>због</i> <i>штога</i> <i>што</i> <i>си</i> <i>занимљива</i> .
		<i>пошто</i> + клауза	Волим да причам са тобом <i>пошто</i> <i>си</i> <i>занимљива</i> .
	<i>ради</i> <i>штога</i> <i>што</i> (супстандардни), <i>поводом</i> <i>штога</i> <i>што</i> , <i>из</i> <i>разлога</i> <i>што</i> + клауза	Посвађали су се <i>око</i> (<i>поводом</i> , <i>ради</i>) <i>штога</i> <i>што</i> <i>није</i> <i>средила</i> <i>си</i> ан. Посвађали су се <i>из</i> <i>разлога</i> <i>што</i> <i>није</i> <i>средила</i> <i>си</i> ан.	
Клауза која формално није узрочна	временска клауза	Није му било лако <i>кад</i> <i>је</i> <i>добрио</i> <i>ошказ</i> .	
Узрочна глаголска синтагма	<i>Вредно</i> <i>радећи</i> , стекао је много. <i>Немајући</i> <i>довољно</i> <i>доказа</i> , пустио га је на слободу.		
Лексеме којима се алудира на узрок	Узрок је претходно исказан.	Лексема <i>зашто</i> уместо <i>због</i> <i>штога</i>	<i>Зашто</i> се наљутила.
	Узрок ће бити исказан	Лексема <i>зашто</i> уместо <i>због</i> <i>чега</i>	<i>Зашто</i> се наљутила?

Табела 1. Типови узрочних конструкција у српском језику

испитаника у слободном писању, то је „средња ограниченост захтева” и, ако захтев значајно ограничава, та тема има „високу ограниченост захтева”.

Све особености тема приказане су у табели бр. 2:

Ниво	Назив теме	Тип текста	Ограниченост захтева	Просечно Т-јединица	Број радова
Б1	„Животу у Београду”	дескриптивни	средња	17.4	28
Б1	„Самопослуга”	наративни	висока	6	5
Б1	„Нова година”	дескриптивни	средња	12	16
Б2	„Будућност”	дескриптивни	средња	12.6	23
Б2	„Климатске промене”	аргументативни	ниска	12.6	3
Б2	„Београд”	дескриптивни	средња	14.8	21
Б2	„Мотивационо писмо”	аргументативни	ниска	12.4	6
Ц1	„Шта је срећа”	дескриптивни	висока	14.8	8
Ц1	„Екологија”	аргументативни	висока	12.4	5
Ц1	„Расизам”	аргументативни	ниска	21.3	6
Ц1	„Рајанер”	информативни	висока	5	5

Табела 2. Класификација тема

4. Квантитативно-квалитативна анализа: процентуална заступљеност типова узрочних конструкција и експлицитних и имплицитних начина за изражавање узрока на нивоу Б1

На крају анализе комплетног узорка радова Б1 писане продукције долази се до следећих закључака:

1) Највише се налази примера две независне клаузе (27%) које су ситуативно повезане узрочно-последичним значењем без икаквог обележја за узрок.

2) Иако је зависна клауза са везничким изразом *zaiōo iiiiōo* чешће коришћена (20%), зависна клауза са везником *jer* (15%) има већу стопу

тачности (53%:70%). Зато, закључује се да је боље усвојена зависна клауза са везником *јер*. Главне грешке представљају неграматичан ред речи након везника.

3) Најмање грешака, када су у питању предлошко-падежне конструкције, налази се код конструкције *збој+генитив*. Уједно, то је и најкоришћенија предлошко-падежна конструкција (11%), и може се претпоставити да је усвојена на овом нивоу.

4) Под комплетним грешкама сматра се употреба конструкција којима се у српском језику не исказује узрок (конкретно *га+клауза* или *о+локатив*) Комплетне грешке у овим радовима су: 1. коришћење зависне изричне клаузе уместо узрочне и она се у овим радовима налазила како би се исказао разлог за осећања као што су захвалност, жаљење, извињење, узбуђење и сл. и 2. конструкција *о+локатив* као одредба уз глагол *бринући се* у одричном облику императива. Оне укупно представљају 9% свих примера и ови примери су занимљиви за прављење тестова српског језика као страног. Тако, типична грешка била би: *Извини га сам ћи ћи урадио* или *Не брине се о сјану*.

5) Чак 40% примера са лексемом *зашо* (8% узорка) представља неразумевање да се *зашо* користи у оквиру засебне независне клаузе којом се сугерише на узрок исказан у претходној клаузи.

Коначно, табела бр. 3 представља модификацију табеле бр. 1. У оквиру ње је издвојено свих 8 пронађених типова узрочних конструкција на нивоу Б1.

5. Квантитативно-квалитативна анализа: процентуална заступљеност типова узрочних конструкција и експлицитних и имплицитних начина за исказивање узрока у оквиру тема нивоа Б2

Након целокупне анализе свих примера са узрочним значењем на Б2 нивоу, изводе се следећи закључци:

1) Ученици на Б2 нивоу су скоро стопроцентно савладали употребу конструкције зависне клаузе са везником *јер* (33% узорка), зависне клаузе са везником *јошћо* (9% узорка) и предлошко-падежне конструкције *збој+генитив* (12% узорка). Често греше у реду речи после *зашо шћо*. Укупно постоји 37% граматичних примера ове конструкције и представљају 14% целог узорка.

2) Ређе конструкције за изражавање узрока које се појављују су: *на+локатив*, *за+акузатив*, *ог+генитив* и *ради+генитив* (6%). Нема их много, али су веома значајне јер говоре да постоји свест о њима и граматичне су. Први пут овде се примећује исказивање узрока уз помоћ формално временске клаузе, али и глаголске синтагме.

Предлошко-падежне конструкције	Каузални генитив	<i>због</i> + генитив	Срећна сам <i>због њебе</i> .
		<i>од</i> + генитив	Полудећу <i>од муке</i> .
		<i>из</i> + генитив	Урадио је то <i>избеса</i> .
		<i>услед</i> + генитив	Рад је обустављен <i>услед недостатака финансија</i> .
		<i>ради</i> + генитив (супстандардни)	Изостао је <i>ради болести</i> .
		<i>око</i> + генитив	Свађају се <i>око њара</i> .
		<i>поводом</i> + генитив	Скуп се одржао <i>поводом годишњице постојања</i> .
		<i>без</i> + генитив	Без женине сагласности, нису то смели урадити.
	Каузални датив	<i>захваљујући</i> + датив	Успео је <i>захваљујући ујорности</i> .
	Каузални акузатив	<i>за</i> + акузатив	Казнили су га <i>за прекршај</i>.
		<i>на</i> + акузатив	Састанак је сазван <i>на захтев шефа полиције</i> .
		<i>с обзиром на</i> + акузатив	<i>С обзиром на његово неискуство</i> , то је сасвим разумљиво.
	Каузални инструментал	<i>девербалним</i> <i>наименица у инструменталу</i>	<i>Његовом кривоцом</i> догодила се несрећа.
		<i>поноси се</i> <i>хвали се</i> + инструментал	Поноси се <i>својом децом</i> . Хвали се <i>својом новом књигом</i> .
		<i>поод</i> + инструментал	Прозори су подрхтавали <i>поод најлепшима вешра</i> .
		<i>пред</i> + инструментал	Занемео је <i>пред његовом ујом</i> .
		<i>над</i> + инструментал	Озбиљно сезамислио <i>над овом чињеницом</i> .

	Каузални локатив	у + локатив	Разбила је вазу у <i>бесу.</i>
		<i>на</i> + локатив	Захвалио им се на пomoћи.
		<i>по</i> + локатив	<i>По налогу лекара</i> било му је забрањено узбуђивање.
Зависне клаузе	Зависна узрочнаклауза	<i>јер</i> + клауза	Волим да причам са тобом <i>јер си</i> занимљива.
		<i>зашто</i> <i>што</i> + клауза	Волим да причам са тобом <i>зашто</i> <i>што</i> си занимљива.
		<i>збој</i> <i>штога</i> <i>што</i> + клауза	Волим да причамо <i>збој</i> <i>штога</i> <i>што</i> си занимљива.
		<i>пошто</i> + клауза	Волим да причам са тобом <i>пошто</i> си занимљива.
	<i>ради</i> <i>штога</i> <i>што</i> (супстандардни), <i>поводом</i> <i>штога</i> <i>што</i> , <i>из разлога</i> <i>што</i> + клауза	Посвађали су се <i>око</i> (<i>поводом</i> , <i>ради</i>) <i>штога</i> <i>што</i> <i>није средила сџан.</i> Посвађали су се <i>из разлога</i> <i>што</i> <i>није средила сџан.</i>	
	Клауза која формално није узрочна	временска клауза	Није му било лако <i>кад је добио ошказ.</i>
Узрочна глаголска синтагма	<i>Вредно радећи,</i> стекао је много. <i>Немајући</i> <i>довољнодоказа,</i> пустио га је на слободу.		
Лексеме којима се алудира на узрок	Узрок је претходно исказан.	Лексема <i>зашто</i> уместо <i>збој</i> <i>штога</i>	<i>Зашто</i> се наљутила.
	Узрок ће бити исказан	Лексема <i>зашто</i> уместо <i>збој</i> <i>чега</i>	<i>Зашто</i> се наљутила?

Табела 3. Пронађени *што*иови узрочних конструиција на нивоу Б1 у односу на све *што*иове узрочних конструиција српског језика пронађених у литератури

3) Ученици на Б2 нивоу се нису у толикој мери одлучивали за исказивање узрочно-последичне везе уз помоћ две независне клаузе без икаквог обележја за узрочно значење (8%) као на нивоу Б1, те се и тако примећује да је већа усвојеност конкретних конструкција на Б2 нивоу.

Табела бр. 4 представља модификацију табеле бр. 1.

Предлошко-падежне конструкције	Каузални генитив	<i>збој + генитив</i>	Срећна сам <i>збој њебе</i> .
		<i>ог + генитив</i>	Полудећу <i>ог муке</i> .
		<i>из + генитив</i>	Урадио је то <i>из беса</i> .
		<i>услед + генитив</i>	Рад је обустављен <i>услед недоспашајкафинансија</i> .
		<i>ради + генитив (супстандардни)</i>	Изостао је <i>радиболесџи</i> .
		<i>око + генитив</i>	Свађају се <i>око њара</i> .
		<i>њоводом + генитив</i>	Скуп се одржао <i>њоводом јодишњице њоспашајања</i> .
		<i>без + генитив</i>	<i>Без женине сајласносџи</i> , нису то смели урадити.
	Каузални датив	<i>захваљујући + датив</i>	Успео је <i>захваљујући ујорносџи</i> .
	Каузални акузатив	<i>за + акузатив</i>	Казнили су га <i>зајрекршјај</i> .
		<i>на + акузатив</i>	Састанак је сазван <i>на захџев шефа њолицје</i> .
		<i>с обзиром на + акузатив</i>	<i>С обзиром на њејово неискусџво</i> , то је сасвим разумљиво.
	Каузални инструментал	<i>девербајџивна именица у инструменџалу</i>	<i>Њејовом кривиџом</i> догодила се несрећа.
		<i>њоносџи хвалџи се + инструментал</i>	Поноси се <i>својомдеџом</i> . Хвали се <i>својомновом књџом</i> .
		<i>њог + инструментал</i>	Прозори су подрхтавали <i>њог налеџима веџра</i> .
		<i>џрег + инструментал</i>	Занемео је <i>џредњејовом џуџом</i> .
		<i>над + инструментал</i>	Озбиљно сезамислио <i>над овом чињениџом</i> .

	Каузални локатив	у + локатив	Разбила је вазу у <i>бесу</i> .
		<i>на</i> + локатив	Захвалио им се на <i>јомоћи</i>.
		<i>јо</i> + локатив	<i>По налоју лекара било му је забрањено узбуђивање.</i>
Зависне клаузе	Зависна узрочнаклауза	<i>јер</i> + клауза	Волим да причам са тобом <i>јер</i> <i>си занимљива</i>.
		<i>зайо шйо</i> + клауза	Волим да причам са тобом <i>зайо шйо си занимљива</i>.
		<i>збој шйоја шйо</i> + клауза	Волим да причамо <i>збој шйоја шйо си занимљива</i> .
		<i>јошйо</i> + клауза	Волим да причам сатобом <i>јошйо сизанимљива</i>.
		<i>ради шйоја шйо</i> (супстандардни), <i>јоводом</i> <i>шйоја шйо, из разлоја шйо</i> <i>шйо</i> +клауза	Посвађали су се <i>око(јоводом, ради)шйоја шйо није средила сјан</i> . Посвађали су се <i>из разлоја шйо није средила сјан</i> .
	Клауза која формално није узрочна	временска клауза	Није му било лако <i>кад је добио ошказ</i>.
Узрочна глаголска синтагма	<i>Вредно радећи, стекао је много. Немајући довољно доказа, пустио га је на слободу.</i>		
Лексеме којима се алудира на узрок	Узрок је претходно исказан.	Лексема <i>зайо</i> уместо <i>збој шйоја</i>	<i>Зайо</i> се наљутила.
	Узрок ће бити исказан	Лексема <i>зашйо</i> уместо <i>збој чеја</i>	<i>Зашйо</i> се наљутила?

Табела 4. Пронађени шйови узрочних констѝрукција на нивоу Б2 у односу на све шйове узрочних констѝрукција срѝској језика јронађених у литератури

6. Квантитативно-квалитативна анализа: процентуална заступљеност типова узрочних конструкција и експлицитних и имплицитних начина за изражавање узрока у оквиру нивоа Ц1

Након анализе узорка на нивоу Ц1 изведени су следећи закључци:

1) Једина у потпуности усвојена зависна клауза јесте зависна клауза са везником *јер*, а ње има и највише (31%).

2) Први пут се на нивоу Ц1 примећује употреба конструкције *збој њоја шњо+клауза* (5%).

3) Облици падежа у оквиру предлошко-падежне узрочне конструкције су граматични. Два нова типа предлошко-падежне конструкције су *уз њомоћ+генитив* и *њоводом+генитив*.

4) Експлицитно и имплицитно исказивање узрока је веома често, односно 26% укупних примера узрочног значења на нивоу Ц1 представља овакав тип, одмах иза зависне клаузе са везником *јер*. У 75% случајева између две независне клаузе постоји неки интерпункцијски знак који није тачка, а којима се бар донекле означава да се ради о узрочно-последичној вези, што одваја ниво Ц1 од нижих нивоа језичке компетенције.

Табела бр. 5 представља модификацију табеле бр. 1.

Предлошко-падежне конструкције	Каузални генитив	<i>збој + генитив</i>	Срећна сам <i>збој њебе</i> .
		<i>од + генитив</i>	Полудећу <i>од муке</i> .
		<i>из + генитив</i>	Урадио је то <i>из беса</i> .
		<i>услед + генитив</i>	Рад је обустављен <i>услед недосћајкафинансија</i> .
		<i>ради + генитив</i> (супстандардни)	Изостао је <i>ради болесћи</i> .
		<i>око + генитив</i>	Свађају се <i>око њара</i> .
		<i>њоводом + генитив</i>	Скуп се одржао <i>њоводом њодитињице њосћојања</i> .
		<i>без + генитив</i>	<i>Без женине сајласносћи, нису то смели урадити.</i>

Предлошко-падежне конструкције		<i>уз помоћ</i> + генитив	Све је то било могуће <i>уз помоћ владе која је финансирала одлуку Рајанера.</i>
	Каузални датив	<i>захваљујући</i> + датив	Успео је <i>захваљујући ујорносии.</i>
	Каузални акузатив	<i>за</i> + акузатив	Казнили су га <i>заирекршиј.</i>
		<i>на</i> + акузатив	Састанак је сазван <i>на захтјев шефа полицје.</i>
		<i>с обзиром на</i> + акузатив	<i>С обзиром на његово неискусјиво,</i> то је сасвим разумљиво.
	Каузални инструментал	<i>девербајивна именица у инструменјалу</i>	<i>Његовом кривјцом</i> догодила се несрећа.
		<i>поносји хвалији се+</i> инструментал	Поноси се <i>својом децом.</i> Хвали се <i>својом новом књјом.</i>
		<i>поод</i> + инструментал	Прозори су подрхтавали <i>поод налејјима вејра.</i>
		<i>пјред</i> + инструментал	Занемео је <i>пјред његовом шјујом.</i>
		<i>наод</i> + инструментал	Озбиљно сезамислио <i>наод овом чињеницом.</i>
Каузални локатив	<i>у</i> + локатив	Разбила је вазу <i>у бесу.</i>	
	<i>на</i> + локатив	Захвалио им се <i>на помоћи.</i>	
	<i>по</i> + локатив	<i>По налоју лекара</i> било му је забрањено узбуђивање.	

Зависне клаузе	Зависна узрочна клауза	<i>јер</i> + клауза	Волим да причам са тобом <i>јер</i> си занимљива.
		<i>зайо шйо</i> + клауза	Волим да причам са тобом <i>зайо шйо</i> си занимљива.
		<i>збої шйоа шйо</i> + клауза	Волим да причамо <i>збої шйоа шйо</i> си занимљива.
		<i>йошйо</i> + клауза	Волим да причам са тобом <i>йошйо</i> си занимљива.
			<i>ради шйоа шйо</i> (супстандардни), <i>йоводом шйоа шйо, из разлоа шйо</i> + клауза
	Клауза која формално није узрочна	временска клауза	Није му било лако <i>кад је добио ошказ.</i>
Узрочна глаголска синтагма	<i>Вредно радећи,</i> стекао је много. <i>Немајући</i> <i>довољнодоказа,</i> пустио га је на слободу.		
Лексема којима се алудира на узрок	Узрок је претходно исказан.	Лексема <i>зайо</i> уместо <i>збої шйоа</i>	<i>Зайо</i> се наљутила.
	Узрок ће бити исказан	Лексема <i>зашйо</i> уместо <i>збої чеја</i>	<i>Зашйо</i> се наљутила?

Табела 5. Пронађени шйоови узрочних констїрукција на нивоу Ц1 у односу на све шйоове узрочних констїрукција српскої језика йронађених у лишерайиури уз догайак йримера кої нема у лишерайиури

7. Закључак

Након извршених анализа издвојила бих закључке које сматрам најзначајнијим, на основу којих ћу извући претпоставке које би требало даље испитати:

1) На нивоу Б1 појављује се највећи број независних клауза са узрочно-последичном везом између којих не постоји никакво обележје за узрочно значење (27%). Процентуална заступљеност таквог начина за исказивање узрока приметно опада на нивоима Б2 (8%) и Ц1 (8%). То наводи на претпоставку да се порастом нивоа знања испитаници углавном одлучују за коришћење конкретне узрочне конструкције.

2) Лексеме за исказивање узрока као што су *разлої, изазиваїи, кривац, узрок* и сл. на нивоу Б2 (6%) пронађене су, али углавном са одређеним граматичким грешкама у оквиру клауза у којима су употребљене. На нивоу Ц1 (16%) углавном нема грешака везаних за употребу оваквих лексема у оквиру клаузе. То наводи на претпоставку да се ученици српског језика као страног тек на нивоу Б2 осећају довољно сигурно да продукују клаузе са оваквим лексемама.

3) Најчешће коришћена предлошко-падежна конструкција је *збої+генитив* и то је конструкција која се може проценити као потпуно усвојена на сва три нивоа јер се не проналази скоро ниједна грешка везана за њу.

4) На нивоу Б1 процентуална заступљеност зависних клауза са везником *јер* (15%) скоро је изједначена са процентуалном заступљеношћу зависних клауза са везничким изразом *зайїо шїїо* (20%). Међутим, примећен је значајан пораст процентуалне заступљености зависних клауза са везником *јер* од нивоа Б1 до нивоа Б2 (33%) и Ц1 (31%) и значајно смањење процентуалне заступљености зависних клауза са везничким изразом *зайїо шїїо* (за Б2 14%, за Ц1 7%). То наводи на претпоставку да испитаници имају тенденцију да са порастом нивоа језичког знања боље усвајају и чешће употребљавају зависну клаузу са везником *јер*, а употребу осталих зависних узрочних клауза да избегавају.

5) Тек се на нивоу Ц1 примећују зависне узрочне клаузе са везничким изразом *збої шїїа шїїо* (5%), што наводи на претпоставку да се тек на нивоу Ц1 овај тип зависне клаузе користи.

6) Претпоставка је и да је ниво Б2 је према усвојености узрочних конструкција ближи нивоу Ц1 него нивоу Б1. Ова претпоставка изведена је зато што има мање разлика између нивоа Ц1 и Б2 него између нивоа Б1 и Б2. На нивоу Б2 почињу да се користе лексеме са значењем узрока, али њихова граматична употребна у оквиру клаузе налази се тек на нивоу Ц1. То и употреба конструкције *збої шїїа шїїо+клауза* тек на нивоу Ц1 представљају

главну разлику између нивоа Б2 и Ц1. Разлике између нивоа Б1 и Б2 су много веће. Испитаници на нивоу Б2 знају да исказују разлог за неко осећање помоћу зависне узрочне клаузе, први пут употребљавају лексеме са значењем узрока, ређе употребљавају две независне клаузе са узрочно-последичном везом без обележја за узрочно значење и не греше у облицима падежа. Такође, процентуална заступљеност граматичних примера узрочних конструкција скоро подједнака на нивоима Б2 (85%) и Ц1 (84%), док је на нивоу Б1 58%.

Табела бр. 6 представља предлог табеле дескриптора везаних за исказивање узрочног значења српског језика као страног и она је слободан конструкт ауторке рада.

Исказивање узрочног значења	Ц1	Усвојеност зависне клаузе са везником <i>јер</i> је потпуна. Најчешће се одлучује за овај тип исказивања узрока. Углавном интерпретира граматичне реченице са лексемама са значењем узрока. У стању је да продукује и узрочну реченицу са везничким изразом <i>збој њоја ишјо</i> .
	Б2	Усвојеност зависне клаузе са везником <i>јер</i> је скоро потпуна и најчешће се одлучује за овај тип исказивања узрока. Уме да продукује предлошко-падежне конструкције са узрочним значењем <i>за</i> +акузатив и <i>од</i> +генитив. Постоји свест о лексемама са значењем узрока као што су разлог, узрок, мотив, изазивати, али углавном не уме да састави граматичну реченицу са њима.
	Б1	Уме да исказе узрочно значење у виду предлошко-падежне конструкције <i>збој</i> +генитив. Има свест о везницима <i>јер</i> , <i>зайо ишјо</i> и <i>иошјо</i> као деловима узрочне клаузе, али често грешу у реду речи након њих. Најчешће се одлучује за две независне клаузе са узрочно-последичном везом између којих не постоји никакво обележје за узрочно значење, али између којих постоји узрочно-последична веза.

Табела 6. Предлог табеле дескриптора за нивое Б1, Б2 и Ц1 српског језика као страног везаних за познавање начина за исказивање узрочног значења

Сви првобитни издвојени типови конструкција били су веома корисни, али, с обзиром да је нивоу Ц1 пронађен још један тип узрочне конструкције, требало би обратити пажњу на још начина за исказивање узрока и допуњавати табелу издвојених конструкција.

Литература

- Алановић, М. (2011). *Каузативности – манипулативности: од концепција ка форми*. Нови Сад: Филозофски факултет.
- Мразовић, П. (2009). *Грамајика српској језика за странце*. Нови Сад: Издавачка књијарница Зорана Стојановића.
- Пипер, П., Антонић, И., Ружић, В., Танасић, С., Поповић, Љ., & Тошовић, Б. (2005). *Синтакса савременој српској језика, Простја реченица*. Београд: Институт за српски језик САНУ.

Dragana Živanović

CAUSAL CONSTRUCTIONS AT LEVELS B1, B2 AND C1 OF THE SERBIAN AS FOREIGN LANGUAGE

Summary

The main conclusions of this paper are that it is possible to assume the level of knowledge based on the choice of causal construction. The dominant use of the *jer*+clause construction is characteristic of B2 and C1 level and the use of *zbog toga što*+clause is characterized only by the C1 level.

Key words: causal constructions, levels B1, B2, C1 of the Serbian language, conjunction, table of descriptors.

Анка М. Рађеновић¹
Универзитет у Београду
Филолошки факултет
Катедра за неохеленске студије

КАТЕГОРИЈА ГЛАГОЛСКОГ АСПЕКТА У СРПСКОМ КАО СТРАНОМ ЈЕЗИКУ

Глаголски аспект је категорија која се теже усваја у српском језику с обзиром на специфичност маркирања теличности/перфективности у словенским језицима у односу на друге језике. У овом раду истражује се сложеност усвајања појединих елемената глаголског аспекта међу одраслим ученицима српског као страног на почетном нивоу учења. Приказаћемо резултате истраживања спроведеног међу ученицима српског као страног са различитим матерњим (првим) језиком (J1). Основна хипотеза истраживања је да се глаголски аспект састоји од више различитих елемената (морфолошких, семантичких, синтаксичких и прагматичких) који се усвајају истовремено, али на различитим нивоима. Циљ је да се испита на који начин и у којој мери ученици на почетном нивоу учења српског као страног овладавају категоријом глаголског аспекта појединачних глагола представљених видским паровима. Резултати овог истраживања могу допринети систематичном приступу у приказивању и усвајању аспектне морфологије на свим нивоима учења и поспешити наставу српског језика као страног.

Кључне речи: аспект, српски језик као страни, видски парови, (а)телиčnost, почетни ниво учења.

1. Увод

Категорија аспекта/глаголског вида појављује се у опису глаголских система различитих језика, али се преваходно овај термин користио за опис глаголских система словенских језика (Binnick 1991: 136). Аспект се, у најширем смислу, односи на „различите начине сагледавања унутрашње темпоралне структуре одређене ситуације” (Comrie, 1976: 3). Уско је повезан

¹ anka.radjenovic@fil.bg.ac.rs

са информацијом о времену, пошто интеракција аспекта и глаголског времена одређује укупну темпоралну интерпретацију реченице.

Основно својство аспекта је то што, за разлику од времена, не смешта глаголску радњу на временску осу и односи се искључиво на унутрашње временско својство глаголске радње. Обично се наглашава да аспект не исказује објективно временско својство, већ начин на који говорник посматра радњу (Рађеновић 2017: 36).

Термин *аспект* се различито употребљава у различитим лингвистичким традицијама. Тако Комри (Comrie 1976: 6) истиче да се термин аспект користи понекад да означи опште семантичке аспектне опозиције, а понекад се односи само на граматикализоване опозиције. Да би се избегла забуна, термин *лексички аспект*² треба употребити када је реч о семантичкој аспектној дистинкцији, а термин *граматички аспект* када се говори о граматикалованим аспектним опозицијама (перфективност : имперфективност).

С обзиром на разноликост дефинисања и поимања категорије аспекта у различитим лингвистичким традицијама, није изненађујућа чињеница да је ова категорија једна од најтежих за усвајање у српском језику као страном. Стога настојимо да у раду прикажемо основне одлике глаголског аспекта и специфичности његовог усвајања у српском као страном. Након представљања основних одлика глаголског аспекта у српском језику приказаћемо резултате истраживања спроведеног међу ученицима српског као страног на почетном нивоу учења са циљем да се испита који елементи учествују у овладавању категоријом глаголског вида и на који начин и у којим фазама се ти елементи усвајају.

2. Категорија аспекта у српском језику

У опису аспектних система различитих језика, па и српског, полази се од основне аспектне опозиције *свршеност* (*имперфективност*): *несвршеност* (*имперфективност*). Иако наизглед једноставна, ова подела се у лингвистичкој литератури различито тумачи, па се тако често погрешно перфективност везује за краткотрајне радње, док се имперфективност повезује са радњама дугог трајања (Comrie 1976: 16). Стевановић (1986: 531) тако наводи да се у литератури о словенском аспекту дефиниције перфективног вида углавном ослањају на пунктуалну теорију, према којој свршени глаголи означавају

² *Лексички аспект* је новији назив за термин *Aktionsart*, који је развијен у проучавањима о словенском аспекту, а означава својство глаголског предиката и односи се на интерну темпоралну структуру радње исказане предикатом (Salaberry & Comajoan 2013: 160). У савременој србистици актуелан је термин акционалост. Ту су ситуациони аспект, тип глаголске ситуације, унутрашњи аспект, начин вршења глаголске радње, у традиционалним граматикама то је видски лик.

процес у коме се почетак и крај поклапају, тако да се он своди на једну тачку у времену, односно да се тај процес изврши у једном тренутку.

Овакво одређивање свршености може се оспорити примерима делимитативних (нпр. *йосегейи*) или пердуративних глагола (нпр. *йрестйојайи*), који имају значење ограниченог, односно дужег трајања, али су перфективног вида. Стога можемо да закључимо да је питање одређивања глаголског аспекта вишеслојно и умногоме условљено значењем појединих типова глагола, као и реченичним контекстом (Стевановић 1986: 533).

Увиђамо да је у основи перфективног аспекта посматрање радње као целине, без освртања на њену унутрашњу временску структуру са значењем „границе у остваривању неке радње” (Пипер & Клајн 2017: 175) док, с друге стране, глаголи несвршеног вида (имперфективни глаголи) „немају границу у остваривању глаголске радње, већ само неки од њих имају значење усмерености ка достизању извесне границе, али не и значење њеног достизања” (Пипер & Клајн 2017: 175). За разлику од перфективног, имперфективни аспект везује се за унутрашњу временску структуру глаголске радње (Comrie 1976: 24), и то најчешће са значењем хабитуалности и трајности глаголске радње. Док је трајност радње лако одредити, јавља се тешкоћа у вези са одређивањем хабитуалности. Наиме, хабитуалност се састоји из низа понављања засебних радњи које имају стварна ограничења, те се поставља питање у вези са начином и бројем глаголских радњи које се могу окарактерисати као хабитуалне. Кључ за поимање хабитуалности глаголске радње налази се у регуларности понављања засебних теличних радњи.

Два облика истог глагола који се на семантичком плану разликују само по видском значењу представљају видски пар у ужем смислу (видски парњак),³ док видски пар у ширем смислу чине свака два глагола која се семантички разликују само по видском значењу. Особеност глагола у српском језику је та да сваки глагол има аспект, али не и свој видски парњак, те тако постоје једновидски и двовидски глаголи као засебне групе глагола (Пипер & Клајн 2017: 177–178).

3. Глаголски вид у овладавању српским као страним

Овладавање категоријом глаголског вида у индоевропским језицима, а нарочито у словенским, сматра се тешким због своје сложености. Резултати студија које се баве глаголским видом у различитим језицима указују на то

³ Питање видских парњака је теоријски замагљено, јер постоје различите дефиниције и одређења видских парњака у србистичкој и страниј литератури. Свакако видске парњаке не би требало третирати као облике истога глагола у српском језику због полисемантичке структуре многих глагола (в. Ђуровић & Спасојевић 2014).

да се ова категорија усваја у фазама и да се ни на вишим језичким нивоима не може говорити о потпуном овладавању овом категоријом (Παπαδοπούλου 2000; Rađenović 2017). Сматра се да основни узрок томе лежи у семантици, с обзиром на то да се функционалност глаголског аспекта лако усваја још на почетним нивоима учења (Slabakova 2005).

Узрок потешкоћама може се приписати и начину на који се глаголски вид описује у уџбеницима и приручницима за српски као страни, нарочито на почетним нивоима учења. Често се избегава експлицитно дефинисање и представљање ове категорије, али, и када постоји покушај њеног описивања, тај опис је веома оскудан и исти је као за ученике матерњег језика. Упркос чињеници да је категорија глаголског вида заиста сложена, на основу резултата истраживања у другим језицима и на основу теорија о усвајању ове категорије (нпр. аспектна хипотеза), ипак је могуће груписати досадашња знања и систематично их приказати.

Пре свега, у дефинисању сложености ове глаголске категорије треба се осврнути на фонолошко-морфолошки ниво, у оквиру ког треба узети у обзир творбена знања, потом прећи на лексичко-семантички ниво, и на крају, приказати семантичко-прагматички сегмент, уједно и најтежи ступањ за овладавање глаголским видом у српском језику.

Ученик српског језика као страног прво се сусреће са фонолошко-морфолошким нивоом, на ком већ запажа да постоје различите глаголске основе (*рећи – ѿговориѿи*), да основе могу бити веома сличне (*баѿиѿи – баѿаѿи*), да постоје модификације основе због наставка за итеритивизацију промене у корену због различитих основа (*роѿиѿи – рађаѿи*), као и то да видски парњаци имају различиту конјугацију кад није реч о граматичкој префиксацији (*ѿомођи – ѿомаѿаѿи*). Творбена знања пре свега се огледају у процесу префиксације (*на-ѿисаѿи, ѿро-чиѿаѿи*) и суфиксације (*ѿоклонѿиѿи – ѿоклањаѿи*).

Када је реч о лексичко-семантичком нивоу, пре свега се скреће пажња на лексичко значење морфема, када префикси уносе додатна значења (*на-ѿисаѿи, ис-ѿисаѿи, за-ѿисаѿи...*), као и на вишезначност префикса (*за-ѿисаѿи, за-ѿеваѿи*), али и чињеница да, иако „сви глаголи у српском језику имају свој вид, нема сваки глагол и свој видски парњак”, те тако имамо глаголе увек несвршеног (*imperfectiva tantum*), или увек свршеног значења (*perfectiva tantum*) (Пипер & Клајн 2017: 177–178). Посебно се издвајају двовидски глаголи, „чије се значење види из контекста у којем су употребљени” (Пипер & Клајн 2017: 178).

На синтаксичко-прагматичком плану постоји синтаксичка ограниченост за употребу свршеног вида, који се не може користити у садашњем времену у простим реченицама, јер је по својој природи радња у индикативу презента несвршена. Иако је аспектуалност традиционално дефинисана

као семантичка категорија, која у свом граматичком центру има категорију глаголског вида (Пипер и др. 2005: 780–781), аспекатска значења се у језицима који немају категорију аспекта исказују и лексички и синтаксички. Без обзира на граматикализованост ове категорије у српском језику, аспектуалност се у синтаксичком контексту може дефинисати као уже схваћена темпоралност у оквиру које се јављају природне границе догађаја, тј. говори се о теличности глаголске радње.

На основу овог кратког прегледа слојевитости глаголског вида, закључујемо да је у усвајању ове категорије у српском као страном кључ у упоредном усвајању свих набројаних елемената на свим нивоима учења.

4. Истраживање

У истраживању је учествовало 50 ученика интензивног четворомесечног програма за учење српског као страног на почетном нивоу учења у оквиру пројекта *Свети у Србији*. Циљ истраживања је да се испита употреба одговарајућег вида условљеног реченичним контекстом (пре свега употребом темпоралних адвербијала).

Полазници курса имали су задатак да одаберу један од два понуђена глагола одговарајућег глаголског вида у 20 реченица. С обзиром на то да је реч о почетном нивоу учења (А1–А2), водили смо рачуна о томе да све речи у понуђеним реченицама буду познате, а видски парњаци су преузети из уџбеника *Корак њо корак*, који се користи у настави на овом нивоу.

5. Резултати истраживања и дискусија

Понуђеним задатком циљ је био истражити одабир глаголског вида одређеног реченичним контекстом. Дато је 20 реченица са 20 видских парњака, по 1 парњак за сваку реченицу. Значење сваког од понуђених глагола било је познато сваком од полазника и део је усвојеног вокабулара на почетном нивоу учења, али је и посебно објашњено свако појединачно значење на часовима предвиђеним за обрађивање категорије глаголског вида. Ова врста задатка, поред тога што омогућава проверу усвојености значења видских парњака у реченичном контексту, такође испитује и морфолошка, тј. творбена знања.

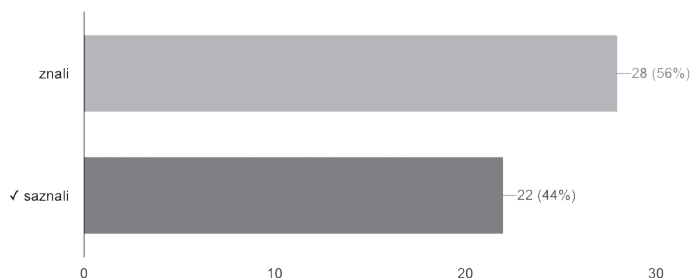
Средња вредност је 14, а аритметичка средина 13,9, што указује на усвојеност категорије глаголског вида изнад просека. Најмањи број тачних одговора је 7, а највиши 20.

Највише тачних одговора јавља се код глагола *писа́ти* – *написа́ти* (84%) и *сире́мати* – *сиремии́ти* (82%), а најмање код глагола *созна́ти* – *знаи́ти* (44%) и *посеђива́ти* – *посеђи́ти* (48%). Међу најбоље усвојеним глаголима два су несвршена, а два свршена (*оси́аи́ти*, *посла́ти*). Наведени тачно одабрани глаголи су део фреквентног вокабулара на почетном нивоу, те резултати

истраживања потврђују и претпоставку да ће глаголи са којима се студенти најчешће сусрећу бити и правилно употребљени у реченичном контексту.

Da li ste _____ od njih šta se desilo juče?

22 / 50 correct responses

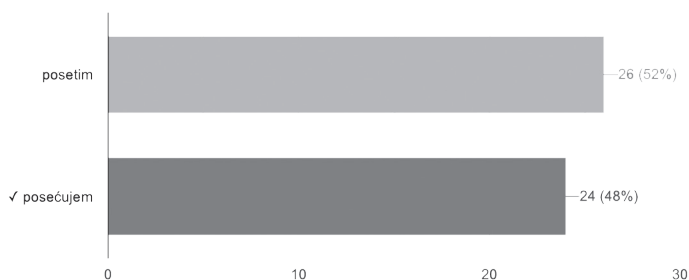


Пример 1. Видски парњаџи *зна̑и̑и* – *сазна̑и̑и*

Када је реч о најмањем броју тачних одговора за видски пар *зна̑и̑и* – *сазна̑и̑и*, где је чак 56% испитаника изабрало имперфективни вид, можемо објаснити овај одабир семантичким контекстом. Наиме, под претпоставком да се ученици на почетним нивоима ослањају на матерњи језик и да преводe готово сваку реч како би разумели цео контекст, одабир је семантички, а не граматички. Може се претпоставити да је основна потешкоћа у томе што глагол *сазна̑и̑и* није прави⁴ видски парњаџ глаголу *зна̑и̑и*.

Kada putujem u strane zemlje, obično _____ muzeje.

24 / 50 correct responses

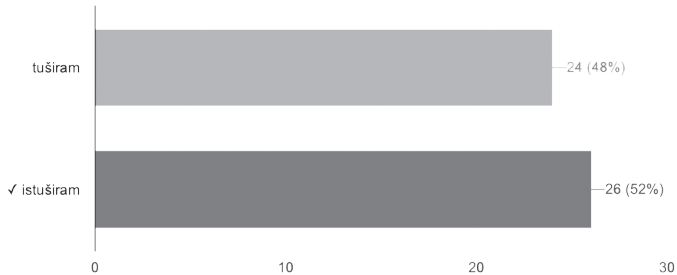


Пример 2. Видски парњаџи *посећива̑и̑и* – *посећу̑и̑и*

⁴ Многи глаголи немају свој прави видски парњаџ.

Интересантан резултат увиђамо ког видских парњака *йосейишии* – *йосећиваиши*, где је подједнак одабир перфективног и имперфективног вида, а блага предност дата имперфективном виду, упркос томе што у зависној клаузи постоји глагол несвршеног вида, а у независној адвербијал који условљава употребу имперфективног вида.

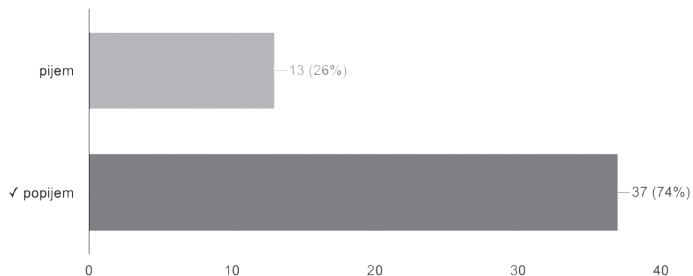
Idem u grad čim se _____.
26 / 50 correct responses



Пример 3. Видски парњаци йушираиши се – истиушираиши се

Сличну дистрибуцију резултата уочавамо и код видског пара *йушираиши се* – *истиушираиши се*, с тим што се предност даје перфективном виду. Претпостављамо да је узрок томе везник *чим*, који се често користи у комуникацији на почетном нивоу за опис свакодневних активности, те постоји навика да се имперфективни вид употребљава у овом контексту.

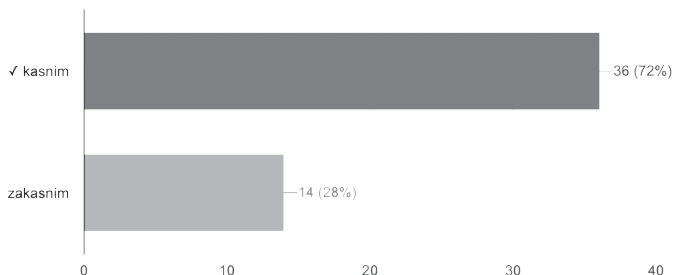
Boli me glava. Moram da _____ lek.
37 / 50 correct responses



Пример 4. Видски парњаци йишии – йојишии

Значајан степен усвојености глаголског вида уочава се у примеру видског пара *йиийи* – *йойийи*. Иако је у овом примеру важно разумети цео реченични контекст јер не постоје ни темпорални адвербијали, али ни други реченични елементи који условљавају одабир вида, ипак је 74% ученика одабрало правилан вид условљен искључиво контекстом.

Izvinite što _____ na čas.
36 / 50 correct responses



Пример 5. Видски парњаџи каснији – закаснии

Слично је и са видским парњаџима *каснии* – *закаснии* у реченичном контексту који је ученицима познат и чест у свакодневној употреби.

6. Закључак

Висок проценат тачног одабира глаголског вида указује на то да се ова категорија успешно усваја и на почетном нивоу учења. Иако је категорија аспекта једна од најтежих за усвајање због своје сложености, резултати истраживања потврђују хипотезу да се аспект треба усвајати систематски од почетног нивоа. Пре свега, потврђује се став једног дела стручњака да је потребно проучавати глаголе у паровима и да је за тачан одабир глаголског вида у великој мери важна усвојеност значења глагола. Од почетног нивоа међу ученицима српског као страног постоји свест о постојању глаголског вида, али се веома често ослањају на само један вид, тј. на једно значење глагола.

Један од недостатака овог истраживања свакако је тај што се односи само на препознавање глаголских парова, где се може сагледати само један од сегмената у усвајању категорије глаголског вида. Стога би будућа истраживања требало да обухвате и остале сегменте и нивое језичког развоја, а нарочито да се тичу употребе научених глаголских парњаџа у контексту.

Литература

- Белић, А. (1932). Словенски инјунктив у вези са постанком словенског глаголског вида. *Глас Српске Краљевске Академије* 148: 1–38.
- Ђуровић, С. & Спасојевић, М. (2014). Још један поглед на видске парњаке у српском језику. *Зборник Мајинце српске за филолоџију и лингвистику*, LVIII/1: 183–197.
- Παπαδοπούλου, Δ. (2000). Η παραγωγή της ρηματικής όψης από σπουδαστές της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας. *Journal of Applied Linguistics*, 21: 39–54.
- Пипер П. & Клајн И. (2017). *Нормативна граматика српској језика*. Нови Сад: Матица српска.
- Пипер, П., Антонић, И., Ружић, В. и др. (2005): *Синтакса савременоја српској језика: Просја реченица*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, Институт за српски језик. Нови Сад: Матица српска.
- Рађеновић, А. (2017). *Индикатив претеритива у јрчком и српском језику*. Необјављена докторска дисертација. Београд: Филолошки факултет.
- Стевановић, М. (1986). *Савремени српскохрватски језик II*. Београд: Научна књига.
- Binnick, R. I. (1991). *Time and the Verb: a Guide to Tense & Aspect*. Oxford University Press: New York, Oxford.
- Comrie, B. (1976), *Aspect: An Introduction to the Study of Verbal Aspect and Related Problems*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Рађеновић, А. (2017). Η άποψη και ο χρόνος στην εκμάθηση της Νέας Ελληνικής ως ξένης γλώσσας. *Πρακτικά του 3^{ου} Συνεδρίου των νεοελληνιστών των βαλκανικών χωρών «Ο Ελληνισμός ως πολιτιστικός και οικονομικός παράγοντας στα Βαλκάνια (1453-2015): Γλώσσα, λογοτεχνία, τέχνη, κοινωνία»*. București: UER PRESS, 114–121.
- Salaberry, R. & Comajoan, L. (2013). Research Design and Methodology in Studies on L2 Tense and Aspect. *Studies in Second and Foreign Language Education* 2. De Gruyter Mouton.
- Slabakova, R. (2005) What is so Difficult about Telicity Marking in L2 Russian?, *Bilingualism: Language and Cognition*, 8/1: 63–77.

Anka Rađenović

CATEGORY OF VERBAL ASPECT IN SERBIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Summary

A category of verbal aspect is considered difficult for acquisition in Serbian language, considering the specificity of marking telicity/perfectivity in Slavic languages compared to other languages. This paper investigates the complexity of acquiring certain elements of the verb aspect among adult learners of Serbian as a foreign language at the beginners' level (A1/A2). Results of research conducted among students of Serbian as a foreign language with different native (first) languages (L1) are presented in relation to other Slavic languages. The basic hypothesis of the research is that the verb aspect consists of several different elements (morphological, semantic, syntactic and pragmatic) that are acquired simultaneously, but at different levels. It is examined how and to what extent students at the initial level of learning Serbian as a foreign language master the category of the verbal aspect of individual verbs represented by pairs of verbs. The results of this research can contribute to a systematic approach in the presentation and adoption of aspectual morphology at all levels of learning and improve the teaching of Serbian as a foreign language.

Key words: aspect, Serbian as a foreign language, pairs of verbs, (a)telicity, beginners' level of learning.

Весна Р. Крајишник¹
Универзитет у Београду
Филолошки факултет
Центар за српски као страни језик

ГЛАГОЛСКИ ВИД У НАСТАВИ СРПСКОГ КАО СТРАНОГ ЈЕЗИКА

Глаголски вид, као бинарна језичка категорија, представља један од најсложенијих система у српском језику. Он у себи садржи неколико различитих аспеката: морфолошки, синтаксички, лексиколошки, семантички. Сви ови аспекти су анализирани у бројној литератури о глаголском виду, али врло мало са становишта и за потребе српског као страног језика. Чак и у уџбеницима за овај предмет проблематици глаголског вида се приступа парцијално и несистематично или се он потпуно игнорише. Један од разлога је свакако комплексност и широка свеобухватност овог система.

Већ на почетним нивоима учења српског језика студенти се сусрећу са видским контрастом глагола. Уколико њихов матерњи (или L2) језик не припада словенској групи језика, само на основу уочавања творбене разлике (префикс + мотивни глагол; мотивни глагол + суфикс; промјена у коријену мотивног глагола), студенти неће схватити видску детерминисаност глагола. Дакле, предавач ће морати већ у раној фази наставе да укаже на законитости употребе глагола одговарајућег трајања, без велике подршке актуелних глотодидактичких средстава.

У раду ће се представити неке законитости које олакшавају препознавање одговарајућег облика глагола с обзиром на видски статус и његову адекватну употребу у језичком исказу.

Кључне ријечи: глаголски вид, српски као страни језик, творба ријечи.

1. Увод

Глаголима, као једној од најважнијих врста ријечи, у стручној јавности посвећена је велика пажња. „Глагол је као лексичко-граматичка врста речи један од најважнијих структурних елемената граматички обликованог исказа, а тиме и језика и његове комуникативне функције” (Тошовић 1995: 7). Анализи глагола у српском језику приступано је са различитих аспеката

¹ krajisnikv@gmail.com

– историјском, фоно-морфолошком, творбеном, семантичком, рекцијском итд. Ово не чуди с обзиром на многе граматичке категорије које одликују ову врсту ријечи: глаголско вријеме, глаголски начин, глаголско лице, глаголски род, глаголски вид, потврдност/одричност, граматички број и граматички род (Станојчић & Поповић 1997: 97). „У систему језика глаголу припада посебно место. Због своје широке семантичке базе, лексичке слојевитости, обличке разноврсности и изузетне сликовитости у изражајности, он, уз именицу, представља основну врсту речи. [...] Свака комуникација почива на глаголу јер је он језичко средство које омогућава да се ванјезичка реалност искаже у пуној својој дијалектици” (Вујовић 2018: 40).

Једна од најтежих глаголских категорија јесте глаголски вид јер он једини није подложен граматичком систему, већ је углавном дефинисан семантичком. Ово матерњим говорницима српског језика не представља никакав проблем, сложену семантичку и творбен структуру усвајају заједно са осталим системима српског језика, те они скоро никад не гријеше у његовој употреби.

У српским граматикама глаголски вид се дефинише као ток времена који је у основи садржаја глагола, односно његове временске ограничености или неограничености (Симић 2001: 171). На основу тога глаголи у српском језику се дијеле на имперфективне (несвршене), перфективне (свршене) и двовидске, при чему се имперфективни глаголи дијеле на два типа – дуративне и итеративне, а перфективни на тренутно-свршене, почетно-свршене, завршно-свршене и неодређено-свршене (Станојчић & Поповић 1997: 97). П. Мразовић, пак, сматра да је глаголски вид бинарна граматичка категорија, издвајајући двовидске глаголе, на основу које се сви глаголи дијеле у двије групе са граматичким значењем перфективности и имперфективности (Mrazović 2009: 80). Она уводи и термин *асиметрична корелација* под којим се подразумева да су „перфективни глаголи обележени (маркирани) као недељива, окончана целина која је извршена од почетка до краја и која не зависи од контекста, док су имперфективни глаголи немаркирани, неспецификовани, неутрални у том погледу и своје специјално значење добијају тек у контексту” (Mrazović 2009: 81).

Из свега наведеног очигледно је да се ради о веома сложенем граматичком и семантичком систему. Када овакав систем треба представити страним студентима, предавач или аутор уџбеника се налази пред великим изазовом. „Као и у другим словенским језицима, глаголски вид (аспект) представља значајну тешкоћу за странце који уче српски. Вид не спада у промену глагола, него за сваки поједини глагол треба одредити да ли је по виду свршени (перфективни) или несвршени (имперфективни)” (Клајн 2006: 107). Другим индоевропским језицима је непозната категорија глаголског вида и као нееквивалентна језичка појава представља велики проблем у позиционирању овог система унутар матерњег језика студента који учи

српски језик. „Тај лингвистички појам је непознат талијанском језику и то отежава учење страном примаоцу јер ће морати научити препознавати свршене од несвршених глагола, и, оно што је најзначајније, морат ће научити да их правилно примијени. Проблем је и психолингвистичке нарави јер је тешко прихватити постојање лингвистичког појма који не постоји у систему материнског језика” (Вгео 1986: 56).

Јасно је да је приликом продукције исказа на српском језику неопходно познавати и користити одговарајуће облике глагола с обзиром на њихов временски аспект, и то већ од почетних нивоа језичког знања. Међутим, имајући у виду комплексност овог система, очигледно је да ће се студенти, а и предавачи, сусрести са два кључна проблема: како препознати видски лик глагола (морфолошки аспект) и како га употријебити у исказу (синтаксичко-семантички аспект).

2. Уочавање видског лика глагола

Уколико је глагол, с морфолошке тачке гледишта, прост лексички облик, страни студент неће моћи уочити његов аспект и мораће га научити заједно са његовим значењем. Међутим, када такав глагол служи као мотивни за грађење другачијег видског лика, студенти ће најчешће уочити те промјене (само уколико претходно познају мотивни глагол) и разумјеће да је дошло до промјене у временском значењу, али неће разумјети у ком правцу је извршена та промјена – завршетак радње у потпуности, завршетак почетка радње (код перфективних глагола), једнократно вршење радње у тренутку говорења или итеративност (код имперфективних глагола), или је, уз неку од ових промјена, дошло и до промјене значења глагола.

Промјена глаголског вида се обично врши помоћу префикса (префиксација), помоћу суфикса (суфиксација) или промјеном у основи глагола. Овом приликом је потребно нагласити да је префиксација много једноставнија за препознавање, јер је лако уочити морфему која се додаје на већ познат глагол (уколико није дошло до фонетске промјене на споју префикса и глагола, што је прилично чест случај). Суфиксација и промјена у основи глагола представља већи проблем јер ове промјене често остају „невидљиве” страним студентима и лако их приписују мотивном глаголу. Више од половине изведених глагола настало је процесом перфектизације, додавањем префикса испред имперфективног, али и испред перфективног глагола. „Перфектизација је и иначе најчешћи начин грађења нових речи. Додавање суфикса на перфективне глаголе, међутим, служи готово искључиво (са изузетком суфикса *-ну-*) имперфектизацији перфективних глагола” (Мгазовић 2009: 105). Овим процесима долази до стварања видских парова² или видских

² Видски парови су парови глагола који се разликују по гл. виду, перфективном или имперфективном, али не и по значењу: *йружййи* – *йружййи*, *гайи* – *гавайи*, *узейи* – *узимайи*...

низова.³ Творба видских парова је сложен морфолошки процес: префиксација је лексички процес, перфектизација глагола је лексичко-граматичка категорија, а имперфектизација граматичка категорија (Mrazović 2009: 86).

У литератури која се бави овом проблематиком проналазимо врло јасне принципе творбе глагола одређеног глаголског вида. Творба свршеног глагола од мотивног несвршеног (перфектизација) изводи се помоћу суфикса -ну (*ишјааши – ишјинуши, тураши – турнуши...*) или помоћу префикса (*чишјааши – ирочшјааши, радши – урадиши, исаши – наисаши...*). Творба несвршеног глагола од мотивног свршеног (имперфектизација) врши се на неколико начина: замјеном инфинитивног завршетка -аши, -иши или -еши са -аваши, -иваши или -еваши (*обећаши – обећаваши, досадиши – досађиваши, усјеиши – усјеваши...*); додавањем слога -ја испред наставка за инфинитив (*усјааши – усјајаши, разбиши – разбијаши...*); убацивањем вокала „и” у глаголску основу (*иочешти – иочињаши, узешти – узимаши...*); заменом вокала „о” вокалом „а” (*иомоћи – иомааши, скочиши – скакаши...*) (Клајн 2006: 110–111).

Уочавањем префикса (рјеђе суфикса) током читања или слушања садржаја на српском језику, страни студенти лакше уочавају промјену аспектуалности. Проблем настаје онда када они самостално треба да продукују глагол одговарајућег аспекта (током говорења или писања), јер им је непознат творбени процес, односно – којим префиксима, инфиксима или суфиксима се гради глагол другачијег видског лика. Услед тога су принуђени да видске ликове глаголских парова уче као посебне лексеме.

Други проблем страним студентима представља употреба префикса којима се исказују другачије семантичке вриједности у односу на мотивни глагол (*иисаши – наисаши – гоиисаши – иоииисаши – уиисаши...*). Мразовић наводи 23 префикса, од којих је 18 врло продуктивно (Mrazović 2009: 93). Студенти се у оваквим, не ријетким случајевима, „грчевито” хватају за значење префикса, најчешће га поистовјећујући са значењем приједлога који препознају у префиксу, а чије значење им је већ познато (*бациши – избациши* (бацити из нечега) – *убациши* (бацити у нешто), *ићи – гоћи* (ићи до нечега) – *оићи* (ићи од нечега) итд.). О томе да ли су префикси исто што и приједлози, прије свега са творбеног аспекта глагола (композиција или префиксација као посебан творбени формат), налазимо различита мишљења у граматикама – од оних аутора који сматрају да већина префикса јесу приједлози, до оних који то оповргавају. Иако су неки од најфреквентнијих префикса и по облику и по значењу идентични приједлозима, Клајн сматра да такви префикси „не обављају пред-

³ Видски низови су групе од обично три или више глагола, од којих је први имперфективни и мотивни, други је перфективни добијен перфектизацијом, а трећи је имперфективни добијен од перфективног процесом суфиксације: *иисаши – заиисаши – заиисиваши, мислиши – смислиши – смисљаши...*

лошку него прилошку функцију: избацити – бацити напоље, упасти – пасти унутра, потписати – писати доле” (Клајн 2002: 178). Слично мишљење дијели и Р. Драгићевић. „Предлог као врста речи и префикс као творбени формат представљају јединице које припадају различитим нивоима и није могуће њихово изједначавање. Предлог је слободна јединица (тј. лексема), а префикс је везана, неслободна јединица (тј. морфема).” (Драгићевић 2020: 142).

Упркос аргументованим мишљењима да префикс и приједлог са творбеног становишта нису исте јединице, страним студентима треба омогућити, кад год за то постоји прилика, њихово повезивање на семантичком нивоу јер им то умногоме олакшава разумијевање значења и употребу одговарајућих видских ликова. Међутим, и у оваквим случајевима долази до бројних проблема. Поред тога што различити префикси са истим мотивним глаголом стварају нове нијансе значења, исти префикс са другим глаголом уноси сасвим другачије значење. Тако П. Мразовић, бавећи се анализом значења глагола са префиксима, наводи бројна значења глагола са истим префиксом. Овом приликом ћемо указати на значења једног од њих, који страни студенти повезују са значењем приједлога од кога је настао.

на- а) Ставити нешто на горњи или спољни део нечега или тамо доспети:

набацајџи, налџиџи, налџеџи, намодџаџи, наџуџи.

б) Завршити радњу, довести до резултата – резултативно значење:

нахрањџи, наљџи, најџаџи, најравџи, насликаџи, науџиџи.

в) Извршити радњу у великој мери – сативно значење:

начекаџи се, начџиџи се, најледаџи се, најџеџи, најџиџаџи се.

г) Сам почетак радње, мали део почетка радње – инхоативно значење:

начуџи, најџреџи, најџеџиџи, најрисџи, најџуџи, најреџи

(Мразовић 2009: 95).

Као што се из наведеног види, само прво значење префикса *на-* одговара значењу приједлога *на*, а сва друга значења немају ту семантичку вриједност. Исто је и са другим префиксима који су настали од приједлога и та полисемичност префикса јако збуњује стране студенте и утиче на врло честе грешке у употреби одговарајућег глаголског облика.

Трећи проблем са којим се студенти суочавају у процесу усвајања овог језичког система јесте појава видских низова који настају ланчаном творбом видских ликова. „Перфектизирани и имперфектизирани глаголи увек су у видском пару (*чиџаџи – џрочиџаџи, џрекоџаџи – џрекоџаџаџи*), чак и онда када се јављају у примерима „ланчане” творбе: *џисаџи → џреџисаџи → џреџисаџаџи → исџреџисаџаџи*. [...] Бинарност произилази из творбеног механизма: увек се од једног глагола гради други – од имперфективног

перфективни (префиксацијом и суфиксом *-ну-* / *-не-*) и од перфективног имперфективни (суфиксацијом)” (Стакић 2009: 121). Ова појава се, срећом, не сусреће често на почетним нивоима учења српског језика, али ће се студенти сигурно срести са њом у даљем процесу усвајања језика.

Имајући у виду све наведено, лако је закључити да страним студентима није лако да препознају видски лик глагола, а још теже им је да сами изведу глагол другачијег аспекта поштујући сложене фоно-морфолошке принципе творбе.

3. Употреба одговарајућег видског лика

Глаголи, као и све друге врсте ријечи, имају своја основна значења. Међутим, творбеним процесима, као што смо видјели, долази до другачијих облика глагола, како са становишта његовог аспекта, тако и са становишта значења. Семантика исказа је примарна чињеница која изискује употребу одговарајућег видског лика глагола доводећи предаваче српског као страног језика често у беспомоћну ситуацију. Наиме, у жељи да олакшају усвајање ове глаголске категорије страним студентима, и често на захтјев студената, они морају да осмисле прагматичан систем који ће омогућити студентима да науче и примјене правила (као и за све друге граматичке системе). Крећући се по пипкавом терену синтаксе и семантике, можемо издвојити нека правила, од којих су нека од њих флексибилна и њихова примјена зависи од значења исказа.

ПЕРФЕКТИВНИ ГЛАГОЛИ	ИМПЕРФЕКТИВНИ ГЛАГОЛИ
<ul style="list-style-type: none"> • Означавају радњу која се десила и завршила; радњу која се десила само једанпут. • Не могу да стоје у презенту, осим послје неких глагола (<i>шребати</i>, <i>жељећи</i>, <i>морати</i>, <i>хитјећи</i>, <i>вољећи</i>, <i>ићи</i>...), или у неким зависним реченицама. • Могу да стоје у перфекту и у футуру.⁴ 	<ul style="list-style-type: none"> • Означавају радњу која се дешава управо сада и није завршена; радњу која се понавља. • Могу да стоје и у презенту и у перфекту и у футуру. • *Користе се послје прилога и прилошких конструкција са значењем времена: <i>честио</i>, <i>увијек</i>, <i>још увијек</i>, <i>ријешко</i>, <i>дуго</i>, <i>свакој дана</i>, <i>обично</i>...⁵ • *Користе се када постоји квалификатор за дужину трајања радње: <i>дуже</i>, <i>дуже</i>, <i>дуже</i> дана... • Користе се после фазних глагола: <i>почећи</i>, <i>наставити</i>, <i>престати</i>.

⁴ Студенти често поистовјећују термин *перфективни* са термином *перфекат*, што доводи до увјерења да перфективни глаголи могу да стоје само у перфекту.

⁵ Знаком * су означене правила која не морају нужно да захтијевају употребу имперфективног глагола, већ се може употријебити и перфективни у зависности од информације која треба да се исказе (*Свакој дана пијем чај.*, али: *Свакој дана пијем чај. Пиј дана сам пијала књију.*, али: *За пиј дана сам пијала књију.*).

Сходно овим правилима, студентима се дају и одговарајуће вјежбе. Тип вјежби за увјежбавање глаголског вида је прилично униформан, како у уџбеницима, тако и у наставничким материјалима. Дају се реченице у којима недостаје глагол, а у загради се дају два видска лика глагола. Студент треба да допуни реченицу глаголом одговарајућег видског лика. У томе му помаже контекст и, обично, неки квалификатор који упућује на правилан видски лик. У појединим примјерима је могуће употријебити оба глаголска облика и тада предавач мора указати студентима на промјену значења информације. Нпр.:

- Сваког дана _____ (учити, научити).
- Јуче је _____ рано (устати, устајати).
- Мораш сутра да ми _____ књигу (вратити, враћати).
- Три дана је _____ киша (пасти, падати).
- Дуго је _____ о испиту (размишљати, размислити).
- *Она сваки дан _____ јогурт и млеко (купити, куповати).
- *Волим да _____ по граду (шетати, прошетати).
- *Ову књигу сам _____ пре две године (читати, прочитати).
- Марко _____ већ два сата (спавати, заспати).
- *Данас смо _____ две кафе (пити, попити).

Међутим, и када студенти „схвате” значај и употребу глаголског вида и нађу се у ситуацији да та знања треба да практично примјене бирајући један од понуђена два видска лика глагола, често се нађу у недоумици:⁶ „Знам да у овој реченици треба да уиошребим имѿерфекѿнивни глагол, али не знам који је од ова два”.

Како, онда, олакшати страним студентима разумијевање овог проблема? Да ли је могуће на основу облика глагола одредити његов видски лик? Они који су се бавили проучавањем глаголског вида, у вези са овом могућношћу изнијели су прилично децидне закључке.

М. Стевановић наводи примјере глагола који се скоро потпуно облички подударајау, али су различитог глаголског вида (*крениуиш/венуиш, рећу/ићу, сесѿиш/илесѿиш, казатиш/базатиш...*) (Стевановић 1986 у: Клајн 2006: 109).

З. Попова сматра да се вид глагола не може ишчитати из облика ријечи него само из везе са временом (2006: 245).

„Нажалост нема никаквих јасно препознатљивих обележја по којима би се могло одредити који је глагол свршен, а који несвршен. Једини сигуран начин је да глагол научимо у контексту и видимо какву радњу изражава” (Клајн 2006: 109).

⁶ Ову недоумицу матерњи говорници једноставно рјешавају – постављањем питања, нпр.: *Да ли ово моћу да радим цијели дан?*, што страним студентима не може помоћи, као и код питања за падеже, јер немају израђен осјећај за српски језик као матерњи говорници.

Слично мишљење износи и М. Спасојевић наглашавајући да се „и вид, као и род код именица, не може недвосмислено одредити само на основу форме (нпр. суфикса или наставка за облик). Говорник приликом усвајања именица и глагола усваја и род именица односно вид глагола” (Спасојевић 2015: 9).

Сви поменути аутори су на основу посматрања појединачних глагола или облички истих глагола закључили да на основу облика глагола није могуће одредити његов вид. Међутим, да ли је могуће установити неку законитост уколико се посматрају парови глагола различитог видског лика који имају исту глаголску основу, без обзира на то да ли се са промјеном њиховог лика мијења значење или не?

4. Графемски и фонолошки аспект глаголског вида

За потребе овог истраживања изабрано је 500 најфреквентнијих глагола, преузетих из различитих електронских и штампаних корпуса глагола српског језика.⁷ Већина глагола је имала своје видске парове, а за мањи дио је додат недостајући видски лик. Двовидски глаголи, као и глаголи који иначе немају свој видски пар (*биџи*, *имаџи*, *хџеџи*...), нису узети у обзир. Оваквим поступком добијен је корпус од укупно 324 видска пара, формиран само по основу видске контрастивности, при чему није узимана у обзир евентуална промјена значење глагола.

4.1. Класификација глагола

Глаголи су класификовани према следећим карактеристикама:

- глаголи са префиксом – 82 видска пара;
- глаголи са суфиксом *-ну* – 11 видских парова;
- глаголи са суфиксима *-ива-*, *-ава-*, *-ева-* – 108 видских парова;
- глаголи са промјеном у основи ријечи или на споју са суфиксом – 103 видска пара;
 - *-иџи* > *-аџи* (са јотовањем) – 24 видска пара;
 - *-иџи* > *-аџи* – 13 видских парова;
 - *ò* > *é* – 19 видских парова;
 - кратак > дуг акценат (са јотовањем) – 4 видска пара;
 - *-иџи* > *-ијаџи* и *-аџи* > *-ајаџи* – 15 видских парова;
 - продужавање основе ријечи различитим наставцима – 28 видских парова;
- глаголи са инфинитивом на *-ћи* – 20 видских парова.

⁷ Листу глагола су ми уступиле колеге др Саша Марјановић и др Никола Радосављевић, аутори рјечника *Srpski glagoli: Konjugacijski rečnik glagola srpskog jezika*, Beograd: Klett, 2019. Они су за потребе Речника формирали корпус од 16.000 глагола српског језика, из чега је, за истраживање у овом раду, издвојено 500 најфреквентнијих. Колегама Марјановићу и Радосављевићу се и овом приликом захваљујем.

4.2. Резултативне анализе

Анализа видских парова урађена је на основу визуелне или аудитивне перцепције.⁸

Глаголи са префиксом: у процесу префиксације префикс се додаје на мотивни несвршени глагол, што перфективни глагол чини дужим за дужину префикса.

утврдити – тврдити	направити – правити	придржати – држати
написати – писати	угледати – гледати	упитати – питати
поверовати – веровати	сачекати – чекати	пребројати – бројати
послати – слати	изгубити – губити	изабрати – бирати
заволети – волети	потрајати – трајати	променити – мењати

Глаголи са суфиксом *-ну* увијек су перфективни, без обзира на то да ли су дужи или краћи од својих имперфективних парњака.

кренути – кретати	истакнути – истицати	кинути – кијати
зовнути – звати	укинути – укидати	покренути – покретати
подигнути – подизати	прекинути – прекидати	поменути – помињати
окренути – окретати	достигнути – достизати	

Глаголи са суфиксима *-ива*, *-ава*, *-ева*: у процесу имперфектизације (најчешће од перфективних глагола са префиксима) додавање инфикса чини да је имперфективни глагол дужи од перфективног. Поред дужег графемског облика, имперфективне глаголе у овој групи карактерише и промјена мјеста акцента – са основе ријечи на суфикс и он је у том случају увијек дугоузлазан.

предати – предавати	задужити – задуживати	дочекати – дочекивати
закључити – закључивати	продужити – продужавати	обећати – обећавати
продати – продавати	усмерити – усмеравати	повезати – повезивати
повећати – повећавати	придружити – придруживати	уништити – уништавати

Глаголи са промјеном у основи ријечи – ЈОТОВАЊЕ: уколико у творбеном процесу имперфективног од перфективног глагола на *-ићи* долази до јотовања, имперфективни глагол је дужи од перфективног. Чак и ако имају исти број графема (*јогсејићи* – *јогсећаћи*), у имперфективном глаголу

⁸ Приказани резултати односе се само на испитивани корпус.

постоји диграф (као последица јотовања) чијим рашчлањивањем се јасно увиђа дужи глаголски облик.

вратити – враћати	подсетити – подсећати	замислити – замишљати
наставити – настављати	заборавити – заборављати	окупити – окупљати
осетити – осећати	започети – започињати	пропустити – пропуштати
поставити – постављати	зауставити – заустављати	јавити – јављати

Глаголи са промјеном у основи рилечи *-ији* > *-аји*: исти поступак творбе као у претходном случају, али без јотовања, доводи до јединствене појаве да су перфективни и имперфективни глаголи исте дужине, али са јасним индикатором (основински наставак *-а*) који указује на имперфективност глагола.

прихватити – прихватати	спремити – спремати	обухватити – обухватати
схватити – схватати	снимити – снимати	одговорити – одговарати
припремити – припремати	ступити – ступати	примити – примати
возити – возати	бацити – бацати	наступити – наступати

Глаголи са промјеном у основи рилечи *-о-* > *-е-*: вокал „о” са краткоузлазним акцентом у перфективном глаголу прелази у вокал „а” са дугоузлазним акцентом у имперфективном глаголу, што га у аудитивној перцепцији чини дужим. Чак и уколико студент није у могућности да чује ову дистинкцију, на имперфективни облик указује вокал „а”, као у претходном случају.

освојити – освајати	погодити – погађати	рòдити – рађати
догодити – догађати	уложити – улагати	договорити – договарати
помоћи – помагати	отворити – отварати	ослободити – ослобађати
ствòрити – ствáрати	претвòрити – претвáрати	понòвити – понáвљати

Глаголи са промјеном у основи рилечи – КРАТАК АКЦЕНАТ > ДУГ АКЦЕНАТ (СА ЈОТОВАЊЕМ): прозодијска и гласовна промјена у процесу творбе имперфективног глагола утиче на то да се и визуелном и аудитивном перцепцијом може уочити да је овај облик глагола дужи од перфективног. Уколико студент није у могућности да чује ову дистинкцију, или да је уочи визуелно јер се у оба глагола налази диграф (*ѝружииѝ* – *ѝружааѝ*), на имперфективни облик указује вокал „а”, као у претходним случајевима.

смѣстити – смѣштати	пру́жити – пружати
на̀пустити – напу́штати	пу́стити – пу́штати

Глаголи са промјеном у основи ријечи – *-ийи* > *-ијаи* и *-аи* > *-ајаи*: додавање наставка *-ја-* у творби имперфективног глагола утиче на његово продужавање.

убити – убијати	одустати – одустајати	растати – растајати
добити – добијати	развијати – развијати	одвити – одвијати
одбити – одбијати	састати – састајати	пристати – пристајати
остати – остајати	стати – стајати	настати – настајати

Глаголи са промјеном у основи ријечи – продужавање основе ријечи различитим наставцима: промјене које се дешавају у основи ријечи, али и додавање различитих наставка на творбену основу, утичу на то да је облик имперфективног глагола дужи од перфективног.

почети – почињати	однети – односити	изнети – износити
навести – наводити	довести – доводити	умрети – умирати
донети – доносити	узети – узимати	пренети – преносити
пасти – падати	купити – куповати	сести – седети

Глаголи са инфинитивом на *-ћи*: сви перфективни глаголи са инфинитивом на *-ћи* краћи су од својих имперфективних парњака, иако су већином настали процесом префиксације. Код неких од њих данас се и не препознаје мотивни глагол (*наћи, доћи, исћи*...). Уколико је мотивни глагол са инфинитивом на *-ћи* имперфективан, перфективност се постиже префиксацијом (*сећи – иресећи, шећи – ирошећи*...).

доћи – долазити	постићи – постизати	помоћи – помагати
наћи – налазити	истаћи – истицати	повући – повлачити
отићи – одлазити	истећи – истицати	избећи – избегавати
ући – улазити	стећи – стицати	извући – извлачити

На основу приказаних резултата, визуелном и(ли) аудитивном перцепцијом могуће је закључити да су имперфективни облици глагола дужи од њихових перфективних парњака, што је последица различитих морфо-фонолошких промјена у основи глагола.

Перфективни облици глагола дужи су од њихових имперфективних парњака само у једном случају – ако су настали процесом префиксације.

Глаголи са суфиксом *-ну* увијек су перфективни, без обзира на то да ли су дужи или краћи од својих имперфективних парњака.

У случајевима када оба глаголска вида имају исти број словних карактера, без диграфа или разлике у дужини акцента, вокал „а” указује на имперфективни облик глагола.

5. Закључак

Компликована структура система глаголског вида, и са творбеног и са семантичког становишта, условљава њено отежано усвајање у настави српског као страног језика. Није реално очекивати да ће страни студенти, на нижим, па и на средњим нивоима знања српског језика, успјети да разликују видске парове и да их правилно примјене на исти начин као што савладавају друге граматичке системе (падежне облике, глаголска времена, граматички род и број, компарацију придјева итд.), који имају затворен систем граматичких морфема.

Страни студенти се са видским паровима глагола сусрећу већ на самом почетку учења српског језика (*куиџиџи – куйоватиџи, усџаџи – усџајатиџи, сџремиџи – сџремаџи, раџиџи – ураџиџи...*), јер се велики број ових парова налази у лексичком минимуму српског као страног језика (Крајишник 2016). Студенти, уочавајући морфо-фонолошке промјене у односу на мотивни глагол, разумију да оне доводе до промјене у временској одредници глагола, односно свршености или несвршености радње. Углавном проналазе еквивалентну вриједност у свом матерњем или другом страном језику, која је, у већини језика, детерминисана употребом другог глаголског времена.

Оно што је студентима већи проблем јесте промјена значења видских ликова као последица перфектизације или имперфектизације, а то је врло је сложен, изнијансиран и комплексан процес, о чему је доста писано у стручној литератури.⁹ За бројна значења која произилазе из оваквог процеса страни студенти често не налазе еквивалентне вриједности у свом матерњем језику и новонастале ријечи морају усвајати као нову лексику са новим значењима (*сеџаџи – сесџи – сеџеџи, сџаџи – сџеџаџи – сџеџаџи...*).

9 Уп. Грицкат, И. (1985). Одлике глаголског видског парњаштва као се-мантички индикатори, *Зборник Маџице срџске за филологију и линџ-вистџику*, XXVII–XXVIII, 197–203.

Клајн, И. (2011). Видски парови у лексикографској перспективи, *Глас САНУ* CDXVIII, Одељење језика и књижевности, књ. 27, 51–83.

Вељковић Станковић, Д. (2013). Могућности примене когнитивног приступа у настави српског језика (на примеру обраде граматичке категорије глаголског вида), *Научни сасџанак славистџа у Вукове дане*, 42/3, 85–113.

Дешић, М. (1985). Полисемија и српскохрватски глаголски вид. *Научни сасџанак славистџа у Вукове дане* 14/2, Београд, 1985, 75–85.

И након „овладавања” значењем видских ликова (тако што су их научили као нове ријечи), страни студенти се и даље суочавају са њиховом адекватном употребом у одређеном језичком контексту: *Када користиш њерфективни, а када имѡерфективни глагол?* Овим питањем се јасно исказује потреба за систематизацијом овог језичког система, као и свих других система у српском језику.

Малобројна правила о употреби одговарајућег видског лика, која укључују употребу одређених квалификатора (глагола, прилога, везника итд.), често су „нестабилна” и подложна промјенама у зависности од тога које се значења жели исказати. Упркос томе, предавач треба да упозна студенте са њима и да их се, у увјежбавању овог система, придржава у што већој мјери не одступајући, при том, од природности језичког исказа. Са тим циљем се осмишљавају бројне вјежбе које, обично, подразумеивају реченице са наглашеним и усмјереним значењем ка свршености или несвршености радње, у које је потребно уписати одговарајући видски лик из понуђеног видског пара или низа глагола. Да би студенти правилно одговорили на овај захтјев, потребно је и да знају одговор на друго питање: *Како да ѡреивознам који је од ова глагола ѡерфективан, а који имѡерфективан?*

Резултати истраживања приказани у овом раду указују на то да постоје извјесне законитости које могу олакшати студентима препознавање видског лика у понуђеним видским паровима: визуелном перцепцијом могуће је на основу графемског састава два глагола уочити њихову видску карактеристику. Перфективни глаголи су краћи (осим уколико имају префикс, што студенти прилично лако уочавају); глаголи са суфиксом *-ну* увијек су перфективни; у случају да оба глагола имају исти број графема, вокал „а” који се појављује у основи глагола указује на то да имперфективан.

С обзиром на то да су у систем глаголског вида укључена четири аспекта – морфолошки, синтаксички, лексички и семантички, очигледно је да је овај компликовани систем тешко објаснити страним студентима, поготово ако њихов матерњи језик, или Л2 не припада словенској породици језика. Као што је речено, сусрет са овом глаголском категоријом евидентан је већ на почетном нивоу учења и не треба га избјегавати. Потребно га је уводити у складу са основним правилима употребе користећи најфреквентније глаголе који су у свакодневној употреби (*кућивати/кућивати, ићи/гоћи/оћивати, писати/написати, устивати/устивати...*), у једноставним реченицама са очигледним, недвосмисленим и дистинктним значењем. На овај начин ће се студентима приближити значење времена које одређује глаголски вид (на лексичком нивоу) и у исто вријеме омогућити им да ову глаголску категорију контрастирају са исказивањем времена у њиховим језицима (на синтаксичком нивоу).

Сагледавајући постепено значај глаголског вида у српском језику, студенти уочавају и богатство значења нових ријечи, које често не постоји у њиховим матерњим језицима.

Литература

- Вујовић, Д. (2018). Префиксација глагола у систему творбе речи. *Књижевности и језик*, LXVI/ 1–2: 39–47.
- Драгићевић, Р. (2020). *Грамаџика у ојлегалу семантике*. Београд: Чигоја штампа.
- Клајн, И. (2002). *Творба речи у савременом српском језику*. Београд: Завод за уџбенике, Институт за српски језик, Матица српска.
- Клајн, И. (2006). *Грамаџика српској језика за сѣранце*. Београд: Завод за уџбенике.
- Крајишник, В. (2016). *Лексички ѣрисѣуј српском као сѣраном језику*. Београд: Филолошки факултет.
- Попова, З. Д. (2006). Категорија славјанског глаголног вида: дискуссии, возможные решения. *Јужнословенски филолоѣ* LXII: 233–251.
- Симић, Р. (2001). *Српска ѣрамаџика I*. Београд: МХ Актуел.
- Спасојевић, М. (2015). *Двовидски ѣлаѣли у савременом српском језику*. Необјављена докторска дисертација. Београд: Филолошки факултет.
- Стакић, М. (2009). Видски ликови глагола на -ћу у српском језику. *Српски језик*, XIV/1–2: 119–134.
- Станојчић, Ж. & Љ. Поповић (1997). *Грамаџика српској језика. Уџбеник за средње школе*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Brero, V. (1986). Metodička interpretacija kontrastivne analize izricanja svršenosti u hrvatskom ili srpskom i talijanskom jeziku. U: P. Vučković (ur.). *Zbornik radova sa savetovanja „Nastava srpskohrvatskog jezika kao stranog”*. Београд: Institut za strane jezike – Zavod za unapređivanje vaspitanja i obrazovanja grada Beograda, 56–60.
- Mrazović, P. (2009). *Gramatika srpskog jezika za strance*. Sremski Karlovci – Novi Sad: Izdavačka knjižarnica Zorana Stojanovića.
- Tošović, B. (1995). *Stilistika glagola*. Wuppertal: Lindenblatt.

Vesna Krajišnik

VERB ASPECT IN SERBIAN AS A FOREIGN LANGUAGE TEACHING

Summary

The paper points out the complexity of the system of verb aspect in the Serbian language and indicates difficulties that foreign students face in learning and using it. In that process, three basic questions are articulated: what the difference between aspectual pairs is, how different aspectual forms of verbs are made, and how the appropriate form of the verb can be recognized visually. Answers to the first two questions can be found in numerous studies, but the explanations given there are nuanced and very complex for foreign students to master. That is the reason why in the teaching process there is a necessity to simplify and reduce explanations to basic rules and systems. As an answer to the third mentioned question, it is considered that there is no possibility of visual recognition of the visual character of the verb.

However, results of the research presented in the paper clearly show that there are rules which allow foreign students to distinguish perfective from imperfective verbs among the offered visual pairs based on their graphological structure and regardless of their meaning.

Key words: verb aspect, Serbian as a foreign language, word formation.

Јована М. Дељанин¹

Тјенџински универзитет за стране студије, НР Кина

МЕТОДИЧКА ОБРАДА ГЛАГОЛА СА ОДСТУПАЊИМА У ПАРАДИГМИ НА ПОЧЕТНОМ НИВОУ СРПСКОГ КАО СТРАНОГ

Тема овог рада је методичка обрада глагола са одступањима у парадигми у српском језику као страном на почетном нивоу (А1 и А2 ниво). Циљ рада јесте да се анализира обрада глагола са одступањима у парадигми у почетним фазама учења српског језика као страног. Практични циљ рада је креирање табеле таквих глагола, која би служила као помоћно средство у настави на почетном нивоу. У централном делу рада квалитативном методом анализирамо инвентар и начин обраде неправилних глагола у релевантним граматикама српског језика. Утврдили смо да начин обраде неправилних глагола у граматикама српског језика није погодан за наставу српског језика као страног јер је наставна пракса показала да студенти праве грешке у грађењу глаголских облика којима се не подударују инфинитивна и презентска основа. Због тога смо методички представили обраду оваквих глагола. На основу издвојеног критеријума и обрадом релевантног лексичког корпуса који обухвата корпус лексичког минимума, формирали смо табелу глагола са одступањима у парадигми, која је погодна за коришћење у практичној настави.

Кључне речи: српски језик као страни, методичка обрада глагола, А1 ниво, А2 ниво.

1. Увод

Предајући српски странцима, запазили смо, као један од изазова који се јавља на свим нивоима учења, глаголе у којима се јављају фонолошке неподударности у односу на облик од којег су настали или, у случају презенте, у односу на инфинитив. Због тога смо одлучили да предложимо методичку обраду оваквих глагола на почетном нивоу (А1 и А2 ниво) учења српског као страног.

¹ jovana.d@outlook.com

Колико нам је познато, до сада није писано о методичкој обради глагола са одступањима у парадигми у српском као страном у контексту који би подразумевао другачији приступ у односу на српски као матерњи.

Циљ овог рада је да установи код којих глагола на почетном нивоу учења долази до одступања у парадигми, а практични циљ је креирање табеле оваквих глагола као додатног наставног средства.

Квалитативном анализом анализирамо инвентар и установљавамо како су неправилни глаголи обрађени у релевантним граматикама српског језика. Затим предлажемо критеријум на основу кога ће се, сходно практичним потребама наставе, методички обрађивати глаголи приликом чијег грађења ученици греше у српском као страном: разликовање презентске и инфинитивне основе.

На основу изнетог критеријума и обрадом релевантног лексичког корпуса, који обухвата корпус лексичког минимума и радове студената који су полагали званичне испите за А1 и А2 ниво Центра за српски као страни језик Филолошког факултета Универзитета у Београду предложимо табелу глагола са одступањима у парадигми на почетном нивоу српског као страног.

2. Неправилни глаголи у граматикама српског језика

Прегледаћемо статус неправилних глагола у одабраним граматикама српског језика: *Савремени српскохрватски језик I* Михаила Стевановића, *Грамајтика српскога језика за гимназије и средње стручне школе* Живојина Станојчића и Љубомира Поповића, *Нормативна грамајтика српског језика* Предрага Пипера и Ивана Клајна, *Грамајтика српског језика* Ивана Клајна и *Грамајтика српског језика за странце* Павице Мразовић и Зоре Вукадиновић.

2.1 Савремени српскохрватски језик I

Глаголи у овој граматици деле се на седам глаголских врста² на основу односа инфинитивне и презентске основе. Опис и грађење глаголских облика одређују се према инфинитивној, односно презентској основи и у том делу се не помињу фонолошке неподударности између презентске и инфинитивне основе.

Аутор се затим бави глаголским облицима неправилног грађења и глаголима са различитим општим делом у презентској и инфинитивној основи, чији се однос међу основама разликује од претходно поменутих седам глаголских врста и даје мноштво примера за оба типа глагола (Стевановић 1986: 340–351).

² Више о критеријумима за груписање глагола у глаголске врсте у Стевановић 1986.

2.2 Грамаџика срѣскої језика за ѣмназије и средње сѣручне школе

У овом приручнику наводи се да међу простим облицима у оквиру седам глаголских врста у свакој од њих постоји одређени број „неправилних глагола”, који се дефинишу као они чији „се облици граде уз одступање од правила по којима се у датој врсти образује већина других глагола”. (Станојчић & Поповић 2010: 123)

За сваку глаголску врсту се потом наводе репрезентативни примери, а на крају се додаје да се неправилним глаголима могу сматрати и помоћни глаголи *јесам*, *биѣи* и *хѣиѣи*, јер „имају посебне облике промене у односу на све друге глаголе” (Станојчић & Поповић 2010: 124).

2.3 Нормативна грамаџика срѣскої језика

При обради презента аутори се не осврћу на облике у којима долази до фонолошких неподударности у односу на инфинитив, што не чуди кад се узме у обзир чињеница да се презентска основа одређује као део глагола испред наставка за облик и не доводи ни у какву везу са инфинитивом (Пипер & Клајн 2013: 151).

С обзиром на то да је дато четири начина да се одреди инфинитивна основа, од којих већина, у случајевима када се одређује основа за глаголе са наставком *-ћи* или *-сѣи*, укључује познавање облика аориста (Пипер & Клајн 2013: 153–154), што је неприменљиво када је реч о српском језику као страном јер се аорист као глаголски облик уводи тек на вишем средњем нивоу учења српског језика као страног, а овај рад се бави методичком обрадом глагола на почетном нивоу учења.

2.4 Грамаџика срѣскої језика

Грамаџика срѣскої језика има приступ српском језику погодан за странце који га уче, што аутор наглашава већ у уводу, јер сматра да уместо расутих граматичких јединица по лекцијама уџбеника треба да постоји граматички приручник прилагођен странцима (Клајн 2005: 5).

У делу о глаголским облицима аутор, поред правила, грађења даје и изузетке од њих, а такође приказује и гласовне промене. Иако се ове појаве приказују у оквиру глаголских облика и не називају се неправилностима, сматрамо да су оне одличан темељ за оно што бисмо ми у свом раду приказали као неправилне облике, тежећи да дамо што једноставнија правила за памћење, а све што одудара од њих да назовемо неправилностима, у оквиру којих се потом могу успоставити одређена правила.

2.5 Грамаџика српској језика за сџранце

Грамаџика српској језика за сџранце првобитно је била намењена настави српског језика као страног на Институту за стране језике, тако да је она пре свега дидактичка, али је такође и описна и нормативна. (Мразовић & Вукадиновић 2009: 13–14).

Код глагола су представљене инфинитивна и презентска основа. Глаголи са наставком *-ићи* инфинитивну основу добијају одбијањем наставка за облик од инфинитивне основе, док је глаголи са наставцима *-сџи* и *-ћи* добијају одбијањем наставка од 3. лица множине презента, а на овај начин се добија и презентска основа код свих глагола (Мразовић & Вукадиновић 2009: 115–116).

Глаголи се затим деле по наставцима за облике презента на *-им*, *-ем* и *-ам* глаголе уз приказану промену у презенту за сваки од наставака, а затим се даје детаљнији преглед сваке групе и у оквиру њих се за сваки глагол дају инфинитив, 1. лице једнине и 3. лице множине презента, 2. лице једнине императива, и партицип актива и пасива у мушком роду једнине. У оквиру сваке групе дати су примери са истим, али и са различитим вокалима у инфинитивној и презентској основи.

У неправилне глаголе уврштени су они који се мењају другачије од оних који су претходно разврстани у три групе на основу наставака за облик презента. У њих спадају глаголи: *биџи*, *хиџи*, *ићи*, *имаџи*, *немаџи*, *јесам* и *моћи* и њихова промена и карактеристике су детаљно представљене (Мразовић & Вукадиновић 2009: 124–123).

2.5 Закључак о сџаџусу неџравилних глагола у грамаџикама

Критеријуми на коме је заснована одредница неправилних глагола у грамаџикама српског језика су функционални за српски језик као матерњи, али је за српски као страни потребан другачији приступ јер научни радови и пракса показују да ученици и поред познавања правила греше у грађењу глаголских облика. Ипак, у грамаџикама се јављају напомене о фонолошким неподударностима, што ће бити основ за креирање табеле глагола са оваквим неподударностима.

3. Грешке у грађењу глагола

Да бисмо направили табелу глагола са одступањима у парадигми, потребно је да знамо шта је то што ученицима прави потешкоће при усвајању и коришћењу српског језика. Један од начина да то утврдимо јесте анализа грешака које странци праве при грађењу глаголских облика, посебно оних које се јављају у више случајева различитог језичког порекла. За наш рад ће

бити најзначајније грешке у грађењу речи које се не јављају под утицајем матерњег језика говорника, већ под утицајем граматичких правила српског језика.

3.1 Грешке у грађењу *ī*резентиа

Грешке које праве ученици страног језика могу имати два узрока – пренос навика и знања из њиховог матерњег језика (међујезичка интерференција) и пренос навика и знања из језика који се учи (унутарјезичка интерференција). Нас интересују унутарјезичке грешке на морфолошком нивоу – грешке које ученици праве користећи погрешна морфолошка средства језика који уче (Бабић 2014: 569). Као најчешће грешке јављају се употреба инфинитивне основе и инфинитива и замена наставака за презент (Бабић 2014: 580).

3.2 Грешке у грађењу *ī*ерфектиа

Бабић (2016а: 145) наводи да грешке у основи настају када се уместо инфинитивне основе за грађење радног глаголског придева (партиципа пасива) користи нека друга основа.

На основу овог истраживања и искуства у настави можемо закључити да је за савлађивање ових облика потребно да ученик зна да се радни глаголски придев гради од инфинитивне основе (тј. одбијањем наставка *-īи* испред вокала, а за инфинитиве са завршецима *-сīи* и *-ћи* треба скренути пажњу да постоје посебна правила) и да тај облик не гради употребом презентске основе, затим да научи облике код чијих облика долази до фонолошких неподударности у односу на инфинитивну и напослетку да има у виду које *a* из наставка за мушки род радног глаголског придева је непостојано, а које је оно које остаје у свим наставцима.

3.3 Грешке у грађењу *фу*џура I

Студенти су мало грешили у сваком од случајева у којима се јављају грешке. Биљана Бабић (2015: 144–146) наводи да се само у једном случају наилази на грешку када није извршено једначење сугласника по месту творбе код инфинитива на *-сīи*, али да се та грешка често среће у пракси.

3.4 Грешке у грађењу императива

Грешака у грађењу императива има мало, што објашњава чињеница да га ученици на Филозофском факултету у Новом Саду уче готово на самом крају програма, као и то да се императив много чешће на том нивоу користи у усменој комуникацији (Бабић 2016б: 103).

Занимљиво је да се нису јављале грешке код глагола код којих долази до гласовних промена у императиву, нпр. *сећи* – *сечем* – *сеци*. Ипак, имајући у виду да се овакве грешке често јављају у усменом говору, уврстићемо их у табелу.

4. Критеријум за избор лексике

Као примарни извор користимо *Корпус лексичког минимума*, дат у књизи Весне Крајишник *Лексички њрисџуи српском као страном језику*, из кога смо издвојили све глаголе.

Поред *Корпуса лексичког минимума* желели смо да проверимо да ли се у пракси јављају још неки глаголи на почетном нивоу учења српског језика као страног. Да бисмо то испитали, ексцерпирали смо глаголе који се јављају у задацима испита Центра за српски језик као страни за А1 и А2 ниво учења српског језика као страног.

4.1 *Корпус лексичког минимума*

Аутор анализира лексички корпус и на основу релевантних критеријума за избор лексике се одлучује да „пресеку лексичких листа два корпуса” од „1286 лексема и лексичких спојева” дода још „639 лексема” које сматра потребним и тиме комплетира корпус лексичког минимума. (Крајишник 2016: 181–182). Иако се предложени лексички фонд састоји од 1925 речи, као „рецептивни корпус” коришћена су три уџбеника за почетни ниво учења српског језика као страног тако да се и сам лексички минимум може сматрати одговарајућим извором лексике за неправилне глаголе на почетном нивоу учења.

4.2 *Лексичка грађа са исџиџа за џочетни ниво*

Као допунски извор за грађу користили смо испитне задатке за почетни ниво учења српског језика Центра за српски као страни језик при Универзитету у Београду, рађене током 2014. и 2015. године. Грађу смо прикупили прегледајући све задатке на испитима и бележећи глаголе који се у њима појављују, а затим смо је упоредили са глаголима који се јављају у корпусу лексичког минимума и издвојили оне глаголе који се не јављају у корпусу: *џајџиџи*, *зайочџџаџиџи*, *извозиџиџи*, *наџи*, *џоделиџиџи*, *џојесџиџи*, *џонављаџиџи*, *садржџаџиџи*, *смањиваџиџи*, *сџеџиџализираџиџи*, *уџиџцаџиџи*. Њих додајемо свеукупној листи неправилних глагола.

5. Глаголи са одступањима у парадигми

У табелу глагола са одступањима у парадигми уврстићемо глаголе из предложеног лексичког минимума Весне Крајишник и поменуте додатне глаголе. За приказ у табели одабрали смо оне глаголске облике који се обрађују у уџбеницима за почетни ниво учења српског језика: инфинитив као облик који именује глаголе, презент, радни глаголски придев, футур први и императив.

Након анализе свих глагола из лексичког корпуса, издвојили смо оне који у неким облицима имају фонолошке неподударности у односу на облик од којег су настали или, у случају презента, у односу на инфинитив, због грешака које ученици праве без обзира на познавање правила о грађењу глаголских облика. Све разлике смо обележили масним словима, а наставак за 1. лице једнине презента глагола *хитијети* и *моћи* смо додатно истакли црвеном бојом због његове нетипичности.

Ова табела је намењена да се користи као приручно средство, где су сви глаголи на једном месту. Осим коришћења табеле, глаголи са истим конјугацијским обрасцем могу се груписати заједно и учити по моделу. У српском језику је издвојен 121 конјугацијски модел (Марјановић & Радосављевић 2019), али предлажемо да се, сходно методичком начелу поступности, ови модели уведе постепено и у складу са лекцијама и обрађеним вокабуларом.

инфинитив	презент	радни глаголски придев	футур I	императив
бити	будем, буду	био, била	бићу	буди
бојати се	бојим се, боје се	бојао се, бојала се	бојаћу се	бој се
болети ³	боли, боле	болео, болела	болеће	/
брати	берем, беру	брао, брала	браћу	бери
бријати се	бријем се, брију се	бријао се, бријала се	бријаћу	бриј се
бринути се	бринем се, брину се	бринуо се, бринула се	бринућу се	брини се
бројати	бројим, броје	бројао, бројала	бројаћу	број
веровати	верујем, верују	веровао, веровала	вероваћу	веруј
видети	видим, виде	видео, видела	видећу	види
волети	волим, воле	волео, волела	волећу	воли

³ Глагол *болејети* има само 3. лице једнине и множине, па у презенту и футуру I уместо 1. лица једнине наводимо 3. лице једнине.

грејати	грејем, греју	грејао, грејала	грејаћу	греј
давати	дајем, дају	давао, давала	даваћу	даји
добити	добијем, добију	добрио, добила	добићу	добиј
долетети	долетим, долете	долетео, долетела	долетећу	долети
донети	донесем, донесу	донео, донела	донећу	донеси
допутовати	допутујем, допутују	допутовао, допутовала	допуто- ваћу	допутуј
доручко- вати	доручкујем, доручкују	доручковао, доручковала	доручко- ваћу	доручкуј
доћи	дођем, дођу	дошао, дошла	доћи ћу	дођи
желети	желим, желе	желео, желела	желећу	жели
живети	живим, живе	живео, живела	живећу	живи
започињати	започињем, започињу	започињао, започињала	започ- ињаћу	започињи
заспати	заспим, заспе	заспао, заспала	заспаћу	заспи
звати се	зовем се, зову се	звао се, звала се	зваћу се	зови се
изабрати	изаберем, изаберу	изабрао, избрала	изабраћу	изабери
изаћи	изађем, изађу	изашао, изашла	изаћи ћу	изађи
интересова- ти се	интересујем се, интересују се	интересовао се, интересовала се	интересо- ваћу се	интересуј се
исећи	исечем, исеку	исекао, исекла	исећи ћу	исеци
ићи	идем, иду	ишао, ишла	ићи ћу	иди
јесам ³	јесам, јесу	/	/	/
јести	једем, једу	јео, јела	јешћу	једи
казати ⁴	кажем, кажу	казао, казала	казаћу	кажи
кашљати	кашљем, кашљу	кашљао, кашљала	кашљаћу	кашљи
куповати	купујем, купују	куповао, куповала	куповаћу	купуј
лагати	лажем, лажу	лагао, лагала	лагаћу	лажи
лежати	лежим, леже	лежао, лежала	лежаћу	лежи
летовати	летујем, летују	летовао, летовала	летоваћу	летуј
лећи	легнем, легну	легао, легла	лећи ћу	лези
моћи	могу, (можеш) могу	могао, могла	моћи ћу	/

⁴ Глагол *јесам* има само облике презента. За остала времена погледати глагол *бићи*.

⁵ Презент глагола *казати* користи се и код глагола *рећи*.

мрзети	мрзим, мрзе	мрзео, мрзела	мрзећу	мрзи
написати	напишем, напишу	написао, написала	написаћу	напиши
напити се	напијем се, напију се	напио се, напила се	напићу се	напиј се
обићи	обиђем, обиђу	обишао, обишла	обићи ћу	обиђи
образовати се	образујем се, образују се	образовао, образовала	образо- ваћу се	образуј се
обући	обучем, обуку	обукао, обукла	обући ћу	обуци
однети	однесем, однесу	однео, однела	однећу	однеси
окренути се	окренем се, окрену се	окренуо, окренула	окренућу	окрени
опрати	оперем, оперу	операо, опрала	операћу	опери
организо- вати	организујем, организују	организовао, организовала	организо- ваћу	организуј
остати	останем, остану	остао, остала	остаћу	остани
отићи	одем, оду	отишао, отишла	отићи ћу	отиђи
открити	откријем, открију	открио, открила	открићу	откриј
паковати	пакујем, пакују	паковао, паковала	паковаћу	пакуј
пењати се	пењем се, пењу се	пењао се, пењала се	пењаћу се	пењи се
пећи	печем, пеку	пекао, пекла	пећи ћу	пеци
писати	пишем, пишу	писао, писала	писаћу	пиши
пити	пијем, пију	пио, пила	пићу	пиј
плесати	плешем, плешу	плесао, плесала	плесаћу	плеши
подвући	подвучем, подвуку	подвукао, подвукла	подвући ћу	подвуци
позвати	позовем, позову	позвао, позвала	позваћу	позови
познавати	познајем, познају	познавао, познавала	познаваћу	/
показати	покажем, покажу	показао, показала	показаћу	покажи
полагати	полажем, полажу	полагао, полагала	полагаћу	полажи
помагати	помажем, помажу	помагао, помагала	помагаћу	помажи

помоћи	помог нем , помогну	помогао, помогла	помоћи ћу	помози
попети се	поп нем се, попну се	попео се, попела се	попећу се	попни се
попити	попи јем , попију	попио, попила	попићу	попиј
послати	поша љем , пошаљу	послао, послала	послаћу	пошаљи
постати	постан ем , постану	постао, постала	постаћу	постани
постојати	постој им , постоје	постојао, постојала	постојаћу	/
поћи	поћ ем , поћу	пошао, пошла	поћи ћу	пођи
почети	поч нем , почну	почео, почела	почећу	почни
почињати	почи њем , почињу	почињао, почињала	почињаћу	почињи
прати	пер ем , перу	прао, прала	праћу	пери
превести	превед ем , преведу	превео, превела	превешћу	преведи
прећи	прећ ем , прећу	прешао, прешла	прећи ћу	пређи
провести	провед ем , проведу	провео, провела	провешћу	проведи
продавати	прода јем , продају	продавао, продавала	продаваћу	продаји
проћи	проћ ем , проћу	прошао, прошла	проћи ћу	прођи
путовати	путо јем , путују	путовао, путовала	путоваћу	путуј
радовати се	раду јем се, радују се	радовао се, радовала се	радоваћу се	радуј се
расти	раст ем , расту	растао, расла	рашћу	расти
ратовати	рату јем , ратују	ратовао, ратовала	ратоваћу	ратуј
резервисати	резерви шем , резервишу	резервисао, резервисала	резерви- саћу	резервиши
рећи	/ ⁶	рекао, рекла	рећи ћу	реци
свидети се	свид им се, свиде се	свидео, свидела	свидећу се	/
седети	сед им , седе	седео, седела	седећу	седи
сести	сед нем , седну	сео, села	сешћу	седи

⁶ Уместо презента глагола *рећи* користимо презент глагола *казати*.

сећи	сечем, секу	секао, секла	сећи ћу	сеци
скинути	скинем, скину	скинуо, скинула	скинућу	скини
слагати се	слажем се, слажу се	слагао се, слагала се	слагаћу се	слажи се
слати	шаљем, шаљу	слао, слала	слаћу	шаљи
смејати се	смејем се, смеју се	смејао се, смејала се	смејаћу се	смеј се
срести	сретнем, сретну	срео, срела	срешћу	сретни
стајати	стојим, стоје	стајао, стајала	стајаћу	стоји
становати	станујем, станују	становао, становала	становаћу	стануј
стидети се	стидим се, стиде се	стидео се, стидела се	стидећу се	стиди се
стићи	стигнем, стигну	стигао, стигла	стићи ћу	стигни
трајати	трајем, трају	трајао, трајала	трајаћу	траји
трчати	трчим, трче	трчао, трчала	трчаћу	трчи
ћутати	ћутим, ћуте	ћутао, ћутала	ћутаћу	ћути
узети	узнем, узму	узео, узела	узећу	узми
уписати се	упишем се, упишу се	уписао се, уписала се	уписаћу се	упиши се
устајати	устајем, устају	устајао, устајала	устајаћу	устај
ући	уђем, уђу	ушао, ушла	ући ћу	уђи
хтети	хоћу, (хоће) хоће	хтео, хтела	хтећу	/
чути	чујем, чују	чуо, чула	чућу	чуј
штедети	штедим, штеде	штедео, штедела	штедећу	штеди

Табела 1. Глаголи са одступањима у парадигми у српском као стандарном на почетном нивоу учења

6. Закључак

Анализом приказа неправилних глагола у одабраним граматикама и приручницима српског језика установили смо да глаголи представљени као неправилни у српском језику чине мали део глагола у чијем грађењу ученици греше. Док у приручницима намењеним матерњим говорницима имамо две основе, инфинитивну и презентску, поделу на седам глаголских врста, као и гласовне промене у оквиру тих врста, људи којима српски није матерњи

морају да, за разлику од изворних говорника, уложе много труда у учење глаголских облика и правила за њихово грађење, тако да је за њих потребно направити помоћно средство које ће им помоћи да науче ове глаголске облике.

Како бисмо направили први целовит приказ глагола са одступањима у парадигми, дали смо преглед грешака странаца на почетном нивоу учења у грађењу глаголских облика које је анализирао Биљана Бабић и на основу њих смо утврдили шта је оно што изазива највише потешкоћа и на шта треба да се фокусирамо приликом прављења табеле – свако фонолошко неподударане између презентске и инфинитивне основе, гласовне промене и различити вокали на крају инфинитивне основе и у наставку за презент били су узрок грешака у грађењу глаголских облика и због тога смо одлучили да сваки глагол код којих се јавља било шта од наведеног уврстимо у табелу и графички обележимо те појаве.

Након ових анализа, а пре израде табеле, потребно је било одредити лексички корпус из кога ћемо користити глаголе за израду табеле и одлучили смо се за Корпус лексичког минимума Весне Крајишник, а послужили смо се и грађом са испита за почетне нивое учења у Центру за српски језик као страни. Све глаголе смо навели у репрезентативним глаголским облицима – инфинитив, презент, радни глаголски придев, футур I и императив, који се уче на почетном нивоу учења, и анализирали их да бисмо на крају дошли до табеле од 107 глагола.

Колико нам је познато, ово је прва табела и уопште први покушај систематичног приказивања глагола са одступањима у парадигми у српском језику као страном. Надамо се да ће бити користан у настави и изради наставних материјала и уџбеника, али и да ће надахнути даља и дубља истраживања на ову тему.

Литература

- Бабић, Б. (2014). Грешке у творби презентских облика на почетним нивоима учења српског језика као страног. У: С. Гудурић, М. Стефановић (ур.), *Језици и културе у времену и простору 3*, Нови Сад: Филозофски факултет, 569–581.
- Бабић, Б. (2015). Грешке у творби футура I на почетним нивоима учења српског језика као страног. У: С. Гудурић, М. Стефановић (ур.), *Језици и културе у времену и простору 4*, Нови Сад: Филозофски факултет, 143–153.
- Бабић, Б. (2016а). Грешке у творби облика партиципа актива на почетним нивоима учења српског језика као страног. У: В. Крајишник (ур.),

- Српски као страни језик у теорији и пракси III*, Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик, 143–153.
- Бабић, Б. (2016б). *Унутарјезичке грешке на почетним нивоима учења српског као страног*. Необјављена докторска дисертација, Нови Сад: Филозофски факултет.
- Иван Клајн, И. (2005). *Грамађика српског језика*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Крајишник, В. (2016). *Лексички уписују српском као страном језику*, Београд: Филолошки факултет Универзитета у Београду.
- Марјановић, С. & Н. Радосављевић (2019). *Српски глаголи: конјугацијски речник глагола српског језика*, Београд: Клет.
- Мразовић, П. & З. Вукадиновић (2009), *Грамађика српског језика за странце*, Сремски Карловци–Нови Сад: Издавачка књијарница Зорана Стојановића.
- Пипер, П. & И. Клајн (2013), *Нормативна грамађика српског језика*, Нови Сад: Матица српска.
- Станојчић, Ж. & Љ. Поповић (2010). *Грамађика српског језика за гимназије и средње школе*, Београд: Завод за уџбенике.
- Стевановић, М. (1986). *Савремени српскохрватски језик I*, Београд: Научна књига.

Jovana Deljanin

**VERBS WITH DIFFERENCES IN PARADIGM
IN SERBIAN AS A FOREIGN LANGUAGE FOR BEGINNERS**

Summary

In this paper, we have analyzed the presentation of irregular verbs in the Serbian language grammars and we have concluded that the presentation is not suitable for learning Serbian as a foreign language. After reviewing errors in the formation of verb forms at the beginner level, we have determined that all verbs that have different present and infinitive stem should be presented as verbs with differences in paradigm in Serbian as a foreign language. Based on the lexical minimum, we have chosen the verbs presented in the table of verbs with differences in paradigm for the beginner level of Serbian as a foreign language.

Key words: Serbian as a foreign language, verbs with differences in paradigm, A1 level, A2 level.

Nikica J. Strižak¹

Univerzitet u Beogradu

Filološki fakultet

Centar za srpski kao strani jezik

RASPORED ENKLITIKA U NASTAVI SRPSKOG KAO STRANOG JEZIKA

Red reči u rečenici i raspored enklitika ne spadaju u osnovne sadržaje koji se podučavaju na početnim nivoima nastave srpskog kao stranog jezika. Dok je za red reči u celini to sasvim opravdano, kada je reč o rasporedu enklitika smatramo da se on mora temeljnije obrađivati i više uvežbavati već na A nivoima kako bi kasnije usvajanje celog niza enklitika, a naročito položaja enklitika u složenoj rečenici, bilo uspešnije. U radu ćemo opisati neka specifična ponašanja enklitika koja nastavnici srpskog kao stranog treba da imaju u vidu. Analiziraćemo niz grešaka u poznavanju pozicije i rasporeda enklitika zabeleženih na pismenom delu ispita iz srpskog kao stranog jezika i ukazati na veliki nesklad između opšte komunikativne kompetencije u srpskom kao stranom jeziku i osnovnog vladanja ispravnim položajem enklitika. Daćemo predlog spiralne progresije nastavnih sadržaja koji bi mogli olakšati obradu enklitika u nastavi srpskog kao stranog jezika.

Ključne reči: metodika nastave srpskog kao stranog jezika, primenjena gramatika, pedagoška gramatika, enklitike, enklitički niz.

1. Uvod

Morfološka složenost srpskoga jezika u velikoj meri uslovljava izbor gramatičkih sadržaja koji se predaju početnicima u nastavi srpskog kao stranog² jezika. Na početnim nivoima učenja, kada je reč o gramatičkim sadržajima, nesumnjivo dominira morfologija³ i to ostavlja posledice na stepen zastupljenosti drugih gramatičkih nivoa, uključujući i sintaksu.

¹ nikica.strizak@fil.bg.ac.rs

² U ovom radu pod terminom *srpski kao strani jezik* podrazumevamo sve vidove srpskog kao drugog (nematernjeg, zavičajnog) jezika.

³ Pogledati, na primer, opise nivoa znanja srpskog kao stranog jezika na www.learnserbian.fil.bg.ac.rs

Cilj ovog rada jeste opisati specifična ponašanja enklitika relevantna za nastavu srpskog kao stranog jezika, predstaviti greške stranih govornika u slobodnoj pisanoj produkciji koje su se javile tokom ispita iz srpskog kao stranog jezika i izneti predlog o tome kako pristupati ovoj temi u nastavi srpskog kao stranog jezika od najranijih nivoa, prateći načela primenjene (pedagoške) gramatike.

2. O enklitikama iz perspektive srpskog kao stranog

O enklitikama već dugi niz godina pišu i domaći i strani srbisti i serbokroatisti, iz različitih uglova i kroz različite teorijske modele (za detaljan pregled literature videti: Popović 2004: 285–288; Božović 2017).

Znamo da su klitike *defektne* reči koje odlikuje odsustvo prozodijske strukture i morfostintaksička atipičnost (Božović 2017: 74). Enklitike su one klitike koje se prozodijski oslanjaju na reč koja im prethodi, odnosno klitike koje zahtevaju popunjenom poziciju ispred sebe u rečenici (Božović 2017: 76). One ne mogu da stoje na početku rečenice, „a u principu ni iza unutrašnjih pauza; pokazuju anticipativnu tendenciju – tj. tendenciju da se raspoređuju ne iza glagola (sa kojim su leksički, morfološki ili sintaksički vezane), nego iza početka ili bar blizu početka rečenice....; obavezno se raspoređuju iza veznika i sličnih reči (funktora i većine naporednih veznika), što je još jedna manifestacija aniticipativnosti” (Popović 2004: 284).

Pored defektnosti, druga najvažnija osobina enklitika jeste da se, ukoliko ih ima više u jednoj rečenici, grupišu u enklitički niz. „Upravo fenomen enklitizacije u nizu jeste obeležje koje nedvosmisleno definiše i izdvaja enklitičke reči, kako od brojnih drugih prozodijski defektnih reči i partikula koje takođe teže enklitizaciji, tako i od proklitika” (Božović 2017: 78).

2.1 Odnos enklitičke i pune forme zamenice

Poseban podskup unutar enklitičkog niza čine enklitički oblici zamenica. U nastavi srpskog kao stranog zamenice su posebne jer dolaze u najmanje dva lika. Kao i kod svih jezičkih sadržaja koji postoje u dvojnim mogućnostima izražavanja (glagolski vid, padežna i leksička sinonimija, pokretni vokali na kraju reči itd.) tako i kod punog i enklitičkog oblika zamenica u metodici nastave srpskog kao stranog jezika dominiraju dva suštinska pitanja: 1. U čemu je razlika između ova dva oblika? i 2. Kada treba da koristim jedan, a kada drugi? Što je komplikovaniji odgovor na ovo pitanje, to je verovatnoća usvajanja i pravilne upotrebe date kategorije u produktivnim jezičkim veštinama manja.

Za promišljanja nastave i usvajanja srpskog kao stranog jezika naročito su zanimljiva zapažanja Svenke Savić u radu koji se bavi razvojem dečijeg jezika kod monolingvalnih maternjih govornika: „Može se konstatovati da se kod svih

ispitanika enklitička forma pojavljuje ranije od pune forme.” (Savić 1975: 249). Dalje u radu se kaže da kada dete počne upotrebljavati više od jedne enklitike nastaju značajne teškoće u usvajanju pravila o rasporedu tih enklitika u grupi. Dodatno je interesanto što autorka pominje (nažalost ne navodeći primere) da su greške kod dece identične onima koje Braun (W. Browne) konstatuje kod maternjih govornika engleskog jezika koji su učili srpskohrvatski jezik kao strani (Savić 1975: 252).⁴

Podatak da se u dečijem govoru enklitička forma pojavljuje ranije od pune odgovara našem jezičkom osećanju da su enklitičke forme mnogo češće i u govornom i u pisanom jeziku u odnosu na odgovarajuće pune zameničke forme. U korpusu SrWac⁵ potražili smo samo nekoliko oblika zarad potvrde ove tvrdnje i rezultati su veoma ilustrativni.

puni oblik, anotiran kao zamenica	enklitički oblik, anotiran kao zamenica
njemu: 95.275	mu: 379.914
njima: 140.307	im: 335.619
mene: 114.608	me: 259.948
njega: 151.366	ga: 573.783
nju: 43.531	je: 61.593 ju: 28.658

Tabela 1: Zastupljenost punih i enklitičkih oblika zamenica u korpusu SrWac

Nesumnjivo su frekventniji enklitički oblici zamenica, a opet se u nastavnoj praksi i udžbeničkoj literaturi uglavnom uvode paralelno sa punim oblicima ili čak nakon njih, iako je distribucija jednih i drugih u rečenici sasvim različita.

Smatramo da je od početnih nivoa potrebno insistirati na enklitičkim oblicima zamenica kao neutralnim i uobičajenim, a upotrebu punih oblika tretirati kao specijalne situacije, uz objašnjavanje pragmatičkog ili sintaksičkog konteksta koji bi zahtevao njihovu upotrebu.

⁴ Iako Savić ne navodi na koji rad se odnosi njen komentar, pretpostavljamo da je reč o radu *Serbo-Croatian Enclitics for English-Speaking Learners* koji je originalno objavljen u zborniku *Kontrastivna analiza engleskog i hrvatskog ili srpskog jezika I* (ur. Rudolf Filipović, 1975), a zatim i preštampan u *Journal of Slavic Linguistics* 12 (2004) odakle je i dostupan na: https://conf.ling.cornell.edu/browne/Enclitics_for_English.pdf

⁵ Opis korpusa i link do onlajn verzije dostupan na: <https://reldi.spur.uzh.ch/blog/serbian-web-corpus/>

2.2 Specifičnosti enklitike JE

Treće lice jednine pomoćnog glagola *je* „jedina [je] među štokavskim enklitikama koja se realizuje svojom osnovom u klitičkoj formi, a ne nastavačkim delom” (Božović 2017: 84). U *Normativnoj gramatici srpskog jezika* istaknuto je da oblici *je* i *bi* mogu stajati na početku upitne rečenice (Piper i Klajn 2013: 450), što je suprotno osnovnom pravilu da enklitike ne mogu stajati na početku rečenice. Dok ta pozicija oblika *bi* ne odstupa od ostalih oblika iz paradigme glagola *biti*, (možemo reći *Bi li on došao?*, *ali i Biste li vi došli? Bi li ti došao?* itd.) sa oblikom *je* to nije slučaj. Ne možemo reći **Ste li vi došli?*, **Si li ti došao?*, *ali možemo Je li on došao?* Takođe, ne možemo ovu pravilnu rečenicu u perfektu na isti način reći u futuru **Će li on doći?* (up. Vuksanović 2005: 19). Čim postoji neka prepreka, tačnije neko odstupanje u iskazivanju iste rečenice u različitim glagolskim vremenima, to treba posebno uvežbavati sa nematernjim govornicima.⁶ Ovo posebno važi za jezičke sadržaje koji su frekventni, što pomoćni glagol *je* svakako jeste. Popović o obliku *je* i oblicima *bih*, *bi* itd. kaže da „ne samo što su akcentovani nego i po svom rasporedu (inicijalna pozicija) odudaraju od enklitika, a slažu se u ovom slučaju sa ortotoničkim oblicima pomoćnih glagola” (Popović 2004: 285).

2.3 Specifičnosti futura I

Dvojako pisanje oblika futura I kod glagola sa infinitivom na –ti i dileme o strukturi futura I u srpskom jeziku (Đurović 2017, Stakić 2017) povezane su sa pitanjem usvajanja položaja futurskih enklitika. „Pisanje futura nešto je složenije. Naime, njegovi delovi pišu se rastavljeno ako se pomoćni glagol (*ću*, *ćeš*...) nalazi ispred infinitiva na –ti: *ja ću kupiti*, *ti ćeš tresti*, a sastavljeno kad je pomoćni glagol iza takvog infinitiva: *kupiću*, *trešćeš*. Futurski oblici glagola na –ći uvek se pišu odvojeno, bez obzira na redosled njihovih delova: *ja ću naći i naći ću*, *on će poći i poći će*” (Dešić 2015: 106).

Sa aspekta nastave srpskog kao stranog jezika možemo reći sledeće: perfekat se uči pre futura I,⁷ te je tako usvajanje pozicije pomoćnog glagola u rečenicama u perfektu prvi sistemski korak u ovladavanju enklitikama. Kod glagola na –ći u futuru I nema razlike u odnosu na perfekat, uključujući i upitne rečenice. Tehnika postavljanja pitanja u futuru glagola na –ći paralelna je tom postupku u perfektu.

Došli **smo** juče. Doći **ćemo** sutra.
Kada **ste** došli? Kada **ćete** doći?

⁶ Takav je slučaj sa odričnim oblikom glagola *imati* i zato su česte greške **Nemao sam* i **Nemaću*, prema pravilnom *Nemam*.

⁷ Nije nam poznat udžbenik za srpski kao strani jezik niti program rada u kojem redosled uvođenja glagolskih vremena nije prezent – perfekat – futur I.

Međutim, u pisanju⁸ futura I kao jedne reči (koje je moguće kod glagola na –ti) nalazi se *skrivena enklitika* koju je u pravljenju pitanja potrebno „otkriti” i pravilno pozicionirati.

Učili **smo** juče. Uči**ćemo** sutra.
Kada **ste** učili? Kada **ćete** učiti?

Ovo se u obradi futura I mora posebno uvežbavati jer strancu nije intuitivno jasno da nije moguće *Kada učićete? tim pre što je u prezentu upravo takav red reči – Kada učite?

Dakle, kao predavači, ali i kao ispitivači, treba da imamo u vidu da je inverzija u upitnim rečenicama sa glagolima na –ti u futuru I teža od inverzije glagola na –ći.

3. Metodički pristup enklitikama u nastavi srpskog kao stranog jezika

Programom⁹ je predviđeno da se enklitike usvoje zaključno sa B1 nivoom i to sledećom progresijom: nivo A1 – U rečenici pravilno pozicionira pomoćne glagole; nivo A2 – Poštuje distribuciju enklitičkih oblika glagola i eventualno jedne zamenice u rečenici; nivo B1 – Prebacuje rečenice iz direktnog u indirektni govor. Iz prakse, a i iz istraživanja sprovedenog za potrebe ovog rada, znamo da su greške u redu reči u rečenici česte i na C nivoima znanja.

Za potrebe ove analize zanimao nas je samo onaj deo ispita (nivoa B1, B2, C1 i C2)¹⁰ kojim se ispituje slobodna pisana produkcija. Pri izboru nivoa pratimo prethodno istraživanje (Krajišnik 2000: 262) o upotrebi enklitika kod stranih govornika. U vežbama višestrukog izbora ili drugim vrstama zatvorenih pitanja na višim nivoima znanja najčešće nema grešaka kada je reč o rasporedu enklitika, što nam potvrđuje ono što znamo iz prakse – gramatička se pravila mogu *naučiti*, ali znatno teže se mogu *trajno usvojiti* tako da se pravilno *primenjuju* u produktivnim jezičkim veštinama, tj. u spontanom pisanju i govoru.

3.1. *Spiralna progresija nastavnih sadržaja koji podrazumevaju enklitike*

Analiza grešaka zabeleženih na ispitima potvrdila je da se enklitike moraju obrađivati *spiralno*, odnosno da se na njih tokom nastavnog procesa stalno mora vraćati. Spiralno ili ciklično podučavanje se definiše kao „sistematsko vraćanje

⁸ Mi ovde pratimo stavove Nikolića (iznete u radu Stakić 2017: 166) i Stakića (Stakić 2017: 172) koji zastupaju stanovište da je futur I uvek složen glagolski oblik bez obzira na to kako se piše.

⁹ Tačnije već pomenutim opisom nivoa znanja srpskog kao stranog jezika koji su dostupni na sajtu Centra za srpski kao strani jezik.

¹⁰ Važno je napomenuti da kandidati sami odlučuju koji će nivo polagati te da je u slučaju inoslovenskih kandidata prijavljeni nivo često značajno viši od realnog. Do pogrešne procene dolazi zbog visokog stepena razumevanja srpskog jezika, ali razumevanje (izgovorenog ili napisanog teksta) ne podrazumeva posedovanje istog nivoa produkcije (ni usmene ni pisane).

na isti materijal uz sve šira i dublja objašnjenja i uvežbavanja”¹¹ (Martin 1978: 151). Položaj i raspored enklitika sapada u one sadržaje koji su izuzetno pogodni za spiralnu obradu. Daćemo predlog te spiralne progresije ilustrovan zabeleženim greškama.

1. Položaj glagolske enklitike u prostoj rečenici

1a. Glagol JESAM – prvi susret stranaca sa ograničenjem u redu reči u rečenici.

B2: Dobar dan, sam učitelj ruskog jezika. Sam odgovoran i stalno trudim se da naučim nešto novo.

1b. Present reflektivnih glagola koji se zapravo uvodi vrlo rano glagolom ZVATI SE

B1: Kako njena mačka se zove?

1c. PERFEKAT i FUTUR I

B1: Juče došao sam. Mi doći ćemo sutra.

C1: Sledećeg meseca Beograd biće povezan sa Nemačkom jednom novom linijom.

Kada je reč o futuru I veliki broj rečenica sa greškama upravo ovog tipa beleži Biljana Babić i napominje da „i pored gramatički pravilnog oblika, rečenica zvuči stilski neuglađeno, pa bi od samog početka trebalo raditi na otklanjanju takvih nedostataka” (Babić 2021: 116).

Na početnim nivoima se javlja i jedna vrlo upadljiva greška, verovatno kao posledica negativnog transfera iz engleskog jezika. Rečenice tipa *Ja sam.* i *Ja ću.* jedino mogu biti odgovori na pitanje *Ko je...?* odnosno *Ko će...?*, ali stranci početnici će često ove dve konstrukcije koristiti umesto *Jesam* i *Hoću*, u primerima tipa:

A: Da li si išao na fakultet juče?

A: Treba da ideš na fakultet sutra.

B: *Ja sam.

B: *Ja ću.¹²

2. Redosled enklitika unutar enklitičkog niza i položaj enklitičkog niza u prostoj rečenici

2a. Perfekat povratnih glagola predstavlja početak građenja enklitičkog niza. Tema povratnih glagola u nastavi srpskog kao stranog prevazilazi okvire ovog rada, ali svakako zaslužuje pažnju istraživača (up. Miličević 2008).

2b. Futur povratnih glagola

¹¹ U originalu: “...systematic revisiting of the same material with increasingly broader and deeper explanations and practice” (prevod je naš).

¹² Ove vrste grešaka se teško mogu pronaći u pismenim ispitima jer je reč o iskazima koji se uvek javljaju unutar dijaloga, kao odgovor na postavljeno pitanje, ali su u usmenoj produkciji i neformalnoj pisanoj komunikaciji putem moderne tehnologije izuzetno česte.

B1: Kada se videćemo?

2c. Lične zamenice u dativu, akuzativu i genitivu.

B1: Moji roditelji mi su rekli...

Zubar je ga pitao...

B2: Ovo iskustvo je me naučilo mnogo.

3. Položaj enklitike/enklitičkog niza u složenoj rečenici

U ovoj kategoriji je zabeleženo najviše grešaka. Jak negativni transfer intenzivno ometa usvajanje enklitika kod slovenskih govornika u čijem L1 ne postoje enklitike. U nastavi srpskog kao stranog u inoslovenskom kontekstu se nastavi enklitika mora posvetiti posebna pažnja i mnogo vremena. Ukoliko se prethodni koraci usvoje, sa složenim rečenicama ostaje da se usvoji činjenica da jedna (komunikativna) rečenica može imati *više drugih mesta* te da se ta druga mesta identifikuju i da se (prethodno stabilno izgrađeni) enklitički niz pozicionira na njih. Naravno, posebna pažnja se poklanja veznicima koji ne dozvoljavaju enklitiku iza sebe, tim pre što su oni izuzetno frekventni. Primeri koji slede pokazuju koliko poznavanje pozicije enklitike može kasniti za opštim znanjem srpskog jezika.

B1: Mislim da vi znate da mašina za veš se nalazi u kupatilu.

Pišem ti pismo zato što dugo se nismo videle.

Treba da javite se na mejl.

B2: Ne postoji drugi posao koji mogla bih da radim.

Ova knjiga ima veliki značaj i nadam se da nikada neću je zaboraviti.

Motivisana sam jer sviđa mi se ovaj posao.

Nadam se da grčki jezik će biti veoma interesantan za studente.

Planeta zemlja je naša kuća i je jedina.

C2: Zato kažu da se čega pametan stidi, time se lud ponosi.

3.2. Šematski prikazi enklitičkog niza kao nastavni materijal

Kada je reč o šematskom, formulaičnom prikazu rasporeda enklitika unutar enklitičkog niza i pozicije enklitičkog niza unutar rečenice, polazimo od tabelarnog prikaza Popovića (2004: 290), koji koriste i Stipčević (up. Lektorske vežbe 2015: 32) i Božović (2017: 94) koji u istom radu naglašava da takav niz „empirijski u jeziku ne postoji, već je reč o idealizovanoj aproksimaciji i apstrakciji” (Božović 2017: 96). Jezikom glotodidaktike i primenjene gramatike rečeno – tako predstavljen enklitički niz nije dovoljan za postizanje trajnog znanja. Potrebno ga je preraditi tako da odgovara realno mogućim rečenicama. A u njima „gramatičkih ili sintaksičkih enklitika u užem smislu može biti najviše četiri u konkretnom iskazu ukoliko je rečenica upitna, odnosno tri ukoliko je potvrdna” (Božović 2017: 97).

Prateći principe *pedagoške gramatike* (Noblitt 1972, Dirven 1990, Newby 2000) koja se u oblasti srpskog kao stranog naziva i primenjena gramatika, a odnosi se na „usitnjavanje” gramatike jezika koji se uči i njeno prilagođavanje perspektivi učenika (Martin 1978: 152), za potrebe nastave smo ovaj prikaz sa jedne strane proširili sadržajima koji se u nastavi sa strancima, a naročito sa nefilozima, ne podrazumevaju,¹³ a sa druge strane značajno uprostiti. Izostavili smo celu kategoriju genitivnih enklitika,¹⁴ odvojili smo 3. lice jednine u posebnu tabelu, a sve ostale glagolske enklitke smo nazvali S-Ć-B glagolima.

pozitivna rečenica						
prvo mesto	drugo mesto					
subjekat,	S	Ć	B	mi	me	SE
<i>veliki</i> glagol,	sam	ću	bih	ti	te	
vreme,	si	ćeš	bi	mu	ga	
mesto,		će	bi	joj	<u>je</u>	
količina,	smo	ćemo	bismo	nam	nas	
način...	ste	ćete	biste	vam	vas	
	su	će	bi	im	ih	

Tabela 2: Raspored enklitika u potvrdim rečenicama sa S-Ć-B pomoćnim glagolima

Tabela 2 se može na različite načine varirati, kako koja kategorija dolazi na red za obradu na časovima. Svaki red, a u koloni sa glagolima i svaka kolona, predstavljaju jedan mogući izbor. Poslednja kolona se takođe može obrisati ukoliko predavač proceni da tako treba.

Smatramo da je važno od početnih nivoa navikavati polaznike da prvo mesto ne podrazumeva uvek prvu reč u rečenici, kao i da to prvo mesto nije rezervisano za subjekat.

¹³ Prethodno pomenuti rad prof. Brauna nam je doneo slučajnu, ali vrlo korisnu potvrdu ovakvog pristupa (Browne 2004: 259).

¹⁴ Prevashodno zato što je gotovo uvek u pitanju ista reč kao kod akuzativne enklitike, ali i zato što relativna retkost primera sa genitivnim enklitikama znači da će ih strani govornici na početnim nivoima izuzetno retko stretati (up. Božović 2017: 95).

pozitivna rečenica			
prvo mesto	drugo mesto		
subjekat,	mi	me	JE ili SE
veliki glagol,	ti	te	
vreme,	mu	ga	
mesto,	joj	ju	
količina,	nam	nas	
način....	vam	vas	
	im	ih	

Tabela 3: Raspored enklitika u potvrđim rečenicama sa pomoćnim glagolom JE

Razdvojili smo potvrđne, odrične i upitne rečenice i pokušali da izbegnemo netransparentne termine zamenjujući ih rečima koje nisu termini i čije značenje može biti jasno polaznicima koji ne vladaju opštim gramatičkim znanjima.

Sa pozicioniranjem upitne rečice li u „da li” pitanjima obično polaznici nemaju problema. U postavljanju pitanja mnogo je veći problem već pomenuto pozicioniranje pomoćnih glagola u perfektu i futuru.

pitanje						
prvo mesto	drugo mesto					
Da li	S	Ć	B	mi	me	SE
Kada	sam	ću	bih	ti	te	
Gde	si	ćeš	bi	mu	ga	
Zašto		će	bi	joj	je	
Kako	smo	ćemo	bismo	nam	nas	
Ko.....	ste	ćete	biste	vam	vas	
	su	će	bi	im	ih	

Tabela 4: Raspored enklitika u upitnim rečenicama sa S-Ć-B pomoćnim glagolima

Svesni smo da se prikazane tabele mogu i dalje usitnjavati, ali obim rada ne dozvoljava da navedemo sve moguće šematske prikaze rečenica sa enklitikama u srpskom jeziku već samo osnovne koncepte.

Neophodno je imati na umu da odrični oblici pomoćnih glagola nisu enklitike (nisu *mali* glagoli) i posvetiti dovoljno vremena odričnim rečenicama u nastavi. Transformacija potvrdne u odričnu rečenicu u prezentu uglavnom ne predstavlja posebno težak zadatak, ali transformacija takvih rečenica u perfektu ili futuru I zahteva ozbiljno premeštanje rečeničnih članova koje učenici zapravo ne očekuju. Više ne važi vezivanje pomoćnog glagola za drugo mesto u rečenici, on može biti prva reč u rečenici, a može biti i sasvim desno od enklitičkog niza.

Poslao **sam** ti ga juče. **Nisam** ti ga poslao juče. Juče ti ga **nisam** poslao.

Ja **sam** ti ga poslao juče. Ja ti ga **nisam** poslao juče. Ja ti ga juče **nisam** poslao.

Uz sve to, potrebno je da naši učenici sada zaborave sve ono što su posebno pamtili u vezi sa *malim* glagolom *je* jer to u odričnim rečenicama više ne važi.¹⁵

Video ju **je**. **Nije** je video.

On ju **je** video. On je **nije** video.

5. Zaključak

Metodika nastave srpskog kao stranog jezika otkriva najekonomičnije i najefektnije načine na koje se može naučiti srpski jezik, a da se pritom ne zanemari njegova složena morfološko-sintaksička realnost i time predupredi fosilizacija pogrešnih obrazaca. U tom procesu, manje je važno da nematernalni govornici (a naročito nefilolozi) mogu da *opišu* sistem, mnogo je važnije da elemente tog sistema mogu pravilno da *upotrebe*. Da bi se enklitike, same ili u nizu, pravilno pozicionirale u rečenici, neophodno je spiralno vraćanje na njih u toku procesa učenja, sa velikim brojem ponavljanja i bez ignorisanja grešaka na polju rasporeda enklitika od strane predavača i ispitivača počev od A1 nivoa.

Postojeća literatura gotovo dosledno tretira enklitike iz perspektive maternjeg jezika, a iz nastavne prakse srpskog kao stranog znamo da, ukoliko se enklitike obrađuju na isti način kao u nastavi maternjeg jezika, to ne vodi stabilnom usvajanju rasporeda enklitika kod stranih govornika.

Ovaj rad je pokušaj da se pitanje rasporeda enklitika u nastavi srpskog kao stranog jezika otvori kao jedno od važnih, a nedovoljno zastupljenih pitanja u našoj oblasti. Nadamo se da će poslužiti kao polazna osnova za buduća istraživanja posvećena detaljnijim analizama svih enklitika, pre svega onih koje nisu ili su manje obrađene u tekstu ovog rada.

¹⁵ Verbalni mnemonik za ovu otežavajuću okolnost je nastao spontano u učionici: NIJE nije JE, NIJE je NIJE.

Literatura

- Babić, B. (2021). *Unutarjezičke greške u nastavi srpskog jezika kao stranog*. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Božović, Đ. (2017). Linearizacija i arhitektura enklitičkog niza. *Anali Filološkog fakulteta*, 29(1), 73–106. <https://doi.org/10.18485/analiff.2017.29.1.5>
- Browne, W. (1974). On the Problem of Enclitic Placement in Serbo-Croatian. *Slavic Transformational Syntax*. (ed. R. Brecht and C. V. Chvany). Michigan: University of Michigan.
- Browne, W. (2004). Serbo-Croatian Enclitics for English-Speaking Learners. *Journal of Slavic Linguistics* 12 (1–2), 249–283.
- Dešić, M. (2015). *Pravopis srpskog jezika (školsko izdanje)*. Beograd: Klett
- Dirven, R. (1990). Pedagogical Grammar. *Language Teaching* 23 (1), 1–18. doi:10.1017/S0261444800005498
- Đurović, S. Morfološki status futura prvog u srpskom jeziku. *Morfologija i morfosintaksa srpskog jezika; Uticaj globalizacije na strukturu srpskog jezika. I*. Beograd: Međunarodni slavistički centar, 2017, 181–190.
- Lektorske vežbe. (2015). Priručnik za srpski jezik kao strani. Beograd: MSC.
- Krajišnik, V. (2000). Problemi sa redom riječi u srpskom jeziku kao stranom (glagolske enklitike). *Slavistika* IV, 261–270.
- Krajišnik, V. i dr. *Opisi za sve nivoe znanja srpskog kao stranog jezika*, dostupni na <http://www.learnserbian.fil.bg.ac.rs/>
- Martin, M. A. (1978). The Application of Spiraling to the Teaching of Grammar. *TESOL Quarterly*, 12 (2), 151–161. <https://doi.org/10.2307/3585606>
- Miličević, M. (2008). Reflexive and Reciprocal Forms in L2 Serbian. *Bosnisch, Kroatisch, Serbisch. B. K. S. als Fremdsprachen an den Universitäten der Welt* (eds. B. Golubović and J. Raecke). Die Welt der Slaven 31. München: Verlag Otto Sagner, 143–154.
- Newby, D. (2000). Pedagogical grammar. *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. London: Routledge.
- Noblitt, J. (1972). Pedagogical Grammar: towards a Theory of Foreign Language Materials Preparation. *International Review of Applied Linguistics* X (4), 313.
- Piper, P. i I. Klajn (2013). *Normativna gramatika srpskog jezika*. Novi Sad: Matica srpska
- Popović, Lj. (2004). *Red reči u rečenici*. Beograd: Društvo za srpski jezik i književnost Srbije.
- Savić, S. (1975). Psiholingvistika i razvoj govora: usvajanje enklitičkog sistema u srpskohrvatskom jeziku. *Književnost i jezik* 22 (2), 245–266.
- Stakić, M. (2017). Oblici futura I u savremenom srpskom jeziku. *Naučni sastanak slavista u Vukove dane* 46 (3), 159–174
- Vuksanović, J. (2005). Mesto enklitike u rečenici. *Jezik danas* 21–22, 19–22.

Nikica Strižak

**ENCLITIC PLACEMENT IN SERBIAN
AS A FOREIGN LANGUAGE TEACHING**

Summary

The paper aims to identify and describe key issues in enclitic placement in Serbian L2 teaching and learning. Being one of the most complex and omnipresent sentence characteristics it takes a lot of time to be properly integrated in Serbian L2 speaking and writing. The goal of the paper is to help teachers and lecturers of Serbian as L2 incorporate enclitics placement rules since the beginners levels.

Key words: enclitic, Serbian as L2 teaching, applied grammar, pedagogical grammar.

Небојша В. Маринковић¹

Универзитет у Београду

Филолошки факултет

Центар за српски као страни језик

БРОЈЕВИ У НАСТАВИ СРПСКОГ КАО СТРАНОГ ЈЕЗИКА

Рад има за циљ да прикаже могућности усвајања бројева као врсте речи у српском језику од стране страних студената кроз различита вежбања и задатке у стицању компетенција у вештини слушања и говорној продукцији. У раду се говори о усвајању основних, кардиналних и редних бројева и даје се преглед усвајања свих врста бројева по нивоима знања српског као страног језика.

Кључне речи: методика наставе српског као страног језика, бројеви, језичка вештина слушања, говорна продукција, усвајање језика.

Настава српског као страног језика је од почетка рада Центра за српски као страни језик на Филолошком факултету у Београду била усредсређена на студенте који већ уче српски језик, књижевност и културу на неком страном универзитету или на оне полазнике који се спремају за студије, било основне, било последипломске и докторске на Београдском или неком другом универзитету у нашој земљи. На почетку рада Центра и једни и други студенти, односно будући студенти, били су оријентисани ка филологији, уопште узев, славистици и српским студијама. Променом структуре већине европских факултета хуманистичких наука дошло је до промене и интересовања студената који су долазили на студијске боравке на наш универзитет. Отварањем низа програма мобилности студената у оквиру целог европског континента и саме Уније почео је долазак у Центар и оних студената који не студирају хуманистичке науке, већ технику, медицину и слично. Отварањем пројекта наше земље за студенте из несврстаних земаља под именом „Свет у Србији” значајно се променио баланс између студената хуманиоре и природно-техничких и биомедицинских наука. Стога се и методички приступ настави српског као страног језика битно променио, не

¹ lordnebi@yahoo.com

само усвајањем комуникативног приступа, већ извесним померањем тежишта на аудитивне вештине, јер студенти морају бити спремни да прате наставу на нашим универзитетима, и невеликим променама у оквиру одабира лексике и текстова, пре свега некњижевних, а и понеког стручног или популарног текста из различитих дисциплина.

У том смислу запажамо недовољну пажњу посвећену једној врсти речи српског језика – бројевима. Прва свеобухватна студија која се бави бројевима у настави српског (тада српскохрватског) језика јесте предавање Љ. Поповића на Југословенском семинару за стране слависте (Поповић 1979). Делови те студије касније су приказани у граматици за средње школе (Станојчић & Поповић 1992). У овој студији је дата, први пут, систематизација ове врсте речи на више подврста, од којих главни део кардиналних бројева спада у непроменљиве речи, као и сви збирни бројеви, а редни, бројне именице и придеви у променљиве речи. Такође је врло прегледно, кроз табеларни облик, дат увид колико којих бројева има, односно ограниченост подскупова збирних бројева и бројних именица и придева. Увођењем појмова главног, квазиглавног и зависног члана конструкције у објашњавању конгруенције са појединим бројевима излази се из домена наставе српског као страног језика за студенте који се не спремају за професоре или лекторе српског као страног језика. Студија обилује примерима који су, несумњиво, од помоћи свим студентима, но објашњења су уско лингвистичка и подразумевају завидно познавање терминологије и у матерњем језику страног говорника, као и у српском. Студија је незаобилазно штиво за оне који се спремају да предају српски као страни језик јер садржи детаљно разрађену проблематику двоструке конгруенције у нашем језику са систематично презентованим примерима.

Наша најобимнија граматика српског језика која је намењена странцима бројеве уводи као непроменљиве речи, не дајући им статус посебне врсте речи, јер се по речима ауторки различите подврсте бројева морају сврстати у више класа, именице, придеве и детерминативе (Mrazović & Vukadinović 2009: 283). Интересантно је приметити да се збирни бројеви третирају као именице које постоје само у једнини средњег рода, док се бројни придеви сматрају множином збирних бројева, али како поседују сва три рода, сада су сврстани у категорију придева (Mrazović & Vukadinović 2009: 312). Прегледно, табеларно, дати су само основни бројеви и напореда уз њих редни бројеви изведени од основних, но и ту се појављује уз основни број *сѣо*, редни број *сѣосѣоѣи*, *сѣосѣоѣа*, *сѣосѣоѣо* (Mrazović & Vukadinović 2009: 32), облици који су у нашем језику у потпуности нестали. Посебна категорија бројева, о којој смо раније писали (Маринковић 1998), апроксимативни бројеви, третирају се као изведенице суфиксом *-ак*, које се понашају у

конгруенцији као квантификативни прилози (Mrazović & Vukadinović 2009: 770). Како је сама граматика конципирана по депенденцијалном моделу, различите особине и конгруенције са бројевима појављују се на различитим местима, што све чини ову сложену тему слабо приступачном за оне који нису лингвисти и филолози.

Једна врло практична и концизна граматика српског језика која је намењена говорницима страних језика помиње кардиналне/основне, редне, збирне бројеве и бројне именице. Сада су, међутим, бројни придеви подврста збирних бројева (Klajn 2005: 100), сходно начину творбе, а не према промени рода као у претходној граматици, а у бројне именице су уврштени апроксимативни бројеви, разломци и она врста бројева коју према традиционалним граматицама зовемо бројне именице, а које служе за пребрајање особа мушког пола (Klajn, 2005: 101). Без табеларних прегледа, али са изузетно добро датим примерима и за облике и за слагање/конгруенцију са другим речима у синтагми и са предикатом у реченици, ова граматика даје могућност студентима чија лингвистичка предзнања нису велика да „ухвате корак” са изузетно сложеним системом бројева у нашем језику. Истине ради, и у другим словенским језицима ови системи нису једноставни. У западнословенским језицима се деклинира и први део двочланог броја (*og dvadesetoi osmoi maja*, на пример), али наш језик има најразвијенији систем бројева за пребрајање скупова особа различитог пола.

Због тога што долазе из разговорног језика и жаргона или због особина које имају као и свака друга именица женског рода, граматике не бележе подврсту бројева које смо назвали имена бројева (*јединица, двојка, тројка...*), а коју у настави српског као страног језика уводимо и студентима на нижим нивоима учења, а свакако пре збирних бројева или бројних именица. Поред тога што је већина наших полазника из студентске популације, која се сусреће са оценама на испитима и колоквијумима, где се ове именице користе, сви полазници живе у нашим градовима у којима се средства јавног превоза називају овим именицама.

Када говоримо о увођењу различитих врста бројева, онда се не можемо ослањати само на уџбенике, јер се чини да је усвајању те категорије речи поклоњено недовољно пажње. Уопште узев, у сваком почетном курсу једна од основних тема која је заступљена јесте *Дневни распоред* или *Дневна рутина* која је повезана са усвајањем сати, а потом и елементарна временска прогноза. Реч је о усвајању основних бројева од један до педесет.

Виши почетни ниво (А2 у Заједничком европском референтном оквиру за учење живих језика) предвиђа усвајање бројева до хиљаду, редних бројева и синтагми са редним бројевима, али не и промену кроз падеже тих синтагми. На овом нивоу студенте упознајемо и са именима бројева, са разломком

половина и са постојањем паукалних синтагми, уз бројеве два, три и четири, како би били у стању да правилно дају информацију о свом узрасту као и години студија. Праг знања, средњи ниво учења језика подразумева савладавање целог падежног система, па тако и промену синтагми са редним бројевима, познавање и правилан изговор редних бројева у датумима. Ово је прилика за увођење збирних бројева и конгруенције са њима, која је у нашем језику неутрална, а коју су студенти већ савладали у конгруенцији са прилозима за количину. У оквиру шире предложеног приступа усвајању бројева у настави српског као страног језика, залажемо се и за усвајање основних разломака, пре свега да би се студенти оспособили за праћење наставе из нефилолошких дисциплина, као и за праћење некњижевних текстова.

Виши нивои подразумевају усвајање бројних именица на нивоу Б2 и употребу правилне конгруенције са свим наученим врстама бројева. Највиши нивои подразумевају познавање жаргона, односно жаргонских имена за неке бројеве (*кец, сјоштка, хиљагарка*), а за студенте филолошког и хуманистичког усмерења и заокруживање система бројева у српском језику са бројним придевима, с којима морају бити упознати, премда их не морају и користити. Само врло поступним увођењем ограничених подскупова бројева (збирни бројеви, бројне именице) на средњим и вишим нивоима учења можемо избећи одбацивање ове лексике од говорника страног језика услед страха да неће моћи да савлада/усвоји правилно слагање у синтагми и реченици (конгруенција са предикатом).

У плотодидактици бројеви су посебна врста речи међу свим другим речима. Разликује их њихово представљање помоћу цифара. С једне стране, то чини њихову рецепцију тренутном, када говоримо о вештини читања неког текста или писменој продукцији. Но, баш та имедијатност у препознавању ствара у савладавању слушања (или читања наглас неког текста), а посебно у говорној продукцији изузетно велику препреку. Током вишегодишње праксе приметили смо да и они студенти са великим знањем српског језика имају проблем да правилно прочитају и изговоре неки основни датум, укључујући и свој рођендан, кућни број или број собе/стана, уколико је двоцифрен, цену неког производа или услуге или неки спортски (на пример: кошаркашки) резултат. Под извесним стресом, на усменом делу испита, ова појава је још виднија, чак и у читању задатог текста за који имају времена да га прво прочитају у себи, па потом и наглас, увек долази до заостајања и несналажења у изговору основних и редних бројева. Писмени делови испита и на највишим нивоима обично немају неке посебне задатке којима се проверава познавање тежих група бројева, збирних и бројних именица. У уџбеницима српског као страног језика посвећује се извесна пажња бројевима, но како већина уџбеника инсистира првенствено на стицању

граматичке компетенције кроз различита вежбања за усвајање правила, тако су задаци посвећени усвајању ове категорије речи недовољно заступљени.

Предложили бисмо неколика типа задатака, вежбања за боље савладавање и стицање рутине у употреби бројева, пре свега у говорној продукцији и разумевању слушаног текста. Овакве врсте задатака могу се употребљавати врло често у виду тзв. петоминутних активности, којима се додатно привлачи пажња студената и повећава заинтересованост за активно учествовање на часу. Као што елементарне слике и цртежи распореда ствари у соби/учионици служе за увежбавање предлога за просторне односе и падежних конструкција са њима, тако и елементарни низови бројева написаних на табли (парни/непарни бројеви, бројеви дељиви са три, четири или пет, а за студенте са бољим познавањем језика или оне који се спремају за студије природних наука и низови простих бројева, Фибоначијев/рекурзивни низ, низ квадрата неког једноцифреног броја) поред обраћања пажње студената на продужавања тог низа, служе за утврђивање истих предлога (*испрег, иза, њосле, након*) и синтагми (на *џрвом/грујом/следећем месту* итд).

У прилозима 1 и 2 доносимо један текст из београдске штампе (*Политика*, Београд, 23. јун 2022.) који смо у више прилика користили за увежбавање вештине слушања и разумевања редних бројева. Реч је о оригиналном и о скраћеном тексту, који се могу користити у зависности од нивоа познавања српског језика страних студената. У прилозима 3 и 4 дајемо задатке које студенти треба да попуне на основу слушаног текста. Оваква врста задатака и текстова даје и могућност студентима да провере знање транскрипције имена неких познатих светских престоница и градова у српском језику. Оригинални текст представља велики изазов за слушање код студената страних говорника, зато га препоручујемо за рад са оним студентима који су озбиљно савладали ниво Прага знања (Б1), дакле на нивоу Б2, па чак и Ц1. Текст садржи и низ информација које су „сувишне“ (које ометају слушање) за решавања постављених задатака, као и неколике мање препреке, помињање за колико су места неки градови пали у рангирању, али не и њихове позиције коју заузимају, односно редног броја који заузимају.

С друге стране, скраћени текст овог чланка је сасвим довољан за стицање компетенције у вештини слушања код оних студената који су прешли Ниво пробоја (А2) и почињу се приближавати Прагу знања. Ту можемо дати два вежбања у зависности од нивоа њихове компетенције. У прилогу 3 је вежбање за оне са нижим знањем, морају само уписати број уз дати одређени град, а у прилогу 4 је вежба за оне који су сасвим близу Прага знања, јер уз дате бројеве морају написати тачно име града који заузима место у том рангирању. Савремени научно-популарни и новински текстови који се објављују у писаним, електронским и разним виртуелним медијима обилују,

некад више, а некад мање озбиљним истраживањима која доносе многе листе најбољих, најинтересантнијих, најсрећнијих и свих других места, градова, регија, земаља, занимања, спортова, намирница итд. Велики број њих се може употребити на предложени начин ради стицања рутине и компетенције у познавању редних бројева и њиховој обличкој промени у синтагмама.

Неки најелементарнији задаци из математике, такође, могу послужити за увежбавање не компетенције у математички, већ познавања бројева у српском језику и њиховом правилном изговору. Једна стара анегдота из живота чувеног математичара Карла Фридриха Гауса говори како је од свог учитеља добио за казну обиман задатак да сабере све бројеве од 1 до 100, не би ли престао са несташлукима на часу. Он је то урадио, на учитељево запрепашћење, за минут или два сабирајући увек први и последњи у низу (њихов збир је увек исти и износи 100), прецртавајући их, и тако добио коначну суму. Чак и када се покаже овај Гаусов „трик”, остаје довољно простора за изговор ових парцијалних сабирака, што значи за стицање рутине у изговору двоцифрених бројева.

За мало захтевније познавање бројева, пре свега сложених, вишецифрених бројева узели смо два задатка из збирке задатака за четврти разред основне школе (Марјановић & Латковић 2000: 26), који не захтевају никакво посебно знање из математике, већ само уочавање правилности у формирању резултата тих задатака, које дајемо у прилогу 5. Иако се вишецифрени (четвороцифрени, петоцифрени итд.) бројеви могу учинити претешким за студенте који су на Нивоу пробоја, они остају незаобилазни за оне који живе, раде или студирају у нашој земљи, где су цене свих производа изражене у динарима, што значи да су за два реда величине ти бројеви већи него у већини европских земаља, као и многих других у свету.

Најзад, али никако не и на последњем месту, у прилогу 6 доносимо и неколико елементарних логичких задатака који не захтевају ни велика знања из рачунања, ни велика логичка предзнања (Марјановић & Латковић 2000: 63). Ове „мозгалице” или „главоломке” имају вишеструку методичку функцију. Како није реч само о основном сабирању или множењу, у оваквим задацима студент мора показати разумевање задатка кроз прецизну рецепцију семантике лексема и конструкција, али и практично познавање елементарне синтаксе српског језика. Задаци у овом прилогу су поређани по тежини лексике и синтаксичких конструкција, не по тежини логичког расуђивања. Тако се први од њих може користити и на нивоу пробоја, док последњи подразумева језичку компетенцију на вишем нивоу (Б2). Оваква врста задатака, по нашем суду, од изузетне је важности у настави српског као страног језика, али је неопходна и у настави српског као матерњег језика, што није случај у нашем школском систему.

Језичка вештина читања, било да је реч о глотодидактичком или основном методичком погледу на њу, подразумева низ других способности у читању нелинеарних текстова и њиховом правилном тумачењу. У настави српског као страног језика, није могуће увести те врсте текстова (распореди, сатнице, графикони, кружни дијаграми, редови вожње) док се претходно не постигне основна компетенција у препознавању код читања наглас и код слушања основних, кардиналних бројева. Најједноставнији задаци који захтевају сналажење у нелинеарном тексту, који садржи различите бројеве (сати, цена итд.) написане цифрама морају имати питања, којима се тражи информација од студента, увек са бројевима написаним речима. Тако се постиже брже стицање способности за распознавање бројева и у слушању задатог текста. Стицање компетенције у савладавању оваквих текстова није потребно само оним студентима који ће наставити школовање на факултетима природно-научног усмерења у нашој земљи, већ свима да би се могли сналазити у свим врстама некњижевних текстова, посебно оних који се објављују у виртуелном простору.

Текстови за читање или слушање, могу бити узети из историје, етнологије, културе уопште, уметности и српске цивилизације, али могу бити узети из уџбеника за ниже разреде основне школе и из математике. Тиме се никакао не ремети усвајање српског као страног језика, него се само поспешује интересовање студента, а разноликошћу области се подстиче лакше савладавање свих језичких вештина. Учење страног језика кроз различите наставне садржаје (Content Language Integrated Learning) само је један од могућих праваца развоја методике наставе српског као страног језика, у случају припремне наставе за унверзитетске студије. Један од могућих праваца развоја Београдског универзитета је оснивање Центра за језичку и научну припрему студената који желе да на њему студирају, а који долазе у већем броју из иностранства, које није наше непосредно окружење у којем се говори или разуме српски језик.

Литература

- Марјановић, М., М. Латковић. (2000). *Математика, збирка задатака са решењима за 4. разред основне школе*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Маринковић, Н. (1998). Апроксимативни бројеви у систему врста речи. *Научни састанак слависта у Вукове дане*, 27/2: 177–182.
- Поповић, Љубомир (1979). Употреба кардиналних бројева у српскохрватском језику, у: *Јуџословенски семинар за стране слависте*, Београд: МСЦ, 3–24.

- Поповић, Љ., Ж. Станојчић. (1992). *Грамађика српској језика*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Klajn, I. (2005). *Gramatika srpskog jezika*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Mrazović, P., Z. Vukadinović. (2009). *Gramatika srpskog jezika za strance*. Sremski Karlovci – Novi Sad: Izdavačka knjižarnica Zorana Stojanovića.
- Zajednički evropski okvir za žive jezike: učenje, nastava, ocjenjivanje*. (2003), Prir. Dragan Bogojević, ur. Slobodan Backović. Podgorica: Ministarstvo prosvjete i nauke.

Прилог 1

Беч поново понео титулу града у коме су најбољи услови за живот

Главни град Аустрије, Беч, преузео је прво место новозеландском граду Окланду, и поново се позиционирао као град који има најбоље услове за живот. Годишњу ранг листу градова најбољих за живот у свету управо је објавила „Економист интелиџенс јунит”, а Глобални индекс услова живота за 2022. показује неке значајне разлике у односу на претходну годину.

ЕИУ, која је сестринска организација магазина Економист, рангирала је 173 града широм света на основу различитих фактора, укључујући здравствену заштиту, стопу криминала, политичку стабилност, инфраструктуру и приступ зеленим површинама.

У управо објављеном извештају, Беч који је на њиховој ранг листи почетком 2021. године пао на 12. место зато што су његови музеји и ресторани током пандемије коронавируса били затворени, поново се вратио на прво место, на позицију коју је имао 2018. и 2019. године.

„Стабилност и добра инфраструктура главне су чари града за његове становнике, уз добру здравствену заштиту и мноштво могућности за културу и забаву”, наводи се у извештају, преноси РТС.

Мелбурн је задржао своје место међу првих десет најпожељнијих градова за живот на свету, али су други аустралијски градови који су били у првих десет, као што су Бризбејн, Аделаида и Перт пали на 27, 30. и 32. место.

Главни град Украјине, Кијев, ове године није укључен у разматрање, с обзиром на оружани сукоб са Русијом од краја фебруара, док су руски градови Москва и Санкт Петербург пали на ранг листи због „цензуре” и утицаја западних санкција. Москва је пала за 15 места, док је Санкт Петербург пао за 13 места.

Након аустријске престонице следе престоница Данске Копенхаген и швајцарски Цирих. Други швајцарски град Женева био је шести, немачки Франкфурт седми, а холандски Амстердам девети.

Канада је такође добро прошла. Калгари је заузео заједничку трећу позицију, а следе Ванкувер на петом месту и Торонто на осмом месту. Јапанска Осака и аустралијски Мелбурн поделили су 10. место. Главни град Француске, Париз, заузео је 19. место, 23 места више у односу на прошлу годину. Главни град Белгије, Брисел, био је 24, одмах иза канадског Монтреала. На овогодишњој ранг листи, главни град Велике Британије, Лондон, био је 33. град на свету по квалитету живота, пет места иза Манчестера на 28. Шпанска Барселона и Мадрид заузели су 35. односно 43. место. Италијански Милано је на 49. месту, амерички град Њујорк на 51, а кинески Пекинг на 71. месту.

Главни град ратом разорене Сирије, Дамаск, задржао је своје место најмање погодног за живот на планети.

Прилог 2

Беч поново понео титулу града у коме су најбољи услови за живот

Главни град Аустрије, Беч, преузео је прво место новозеландском граду Окланду, и поново се позиционирао као град који има најбоље услове за живот. Годишњу ранг листу градова најбољих за живот у свету управо је објавила „Економист интелиџенс јунит”. ЕИУ, која је сестринска организација магазина Економист, рангирала је 173 града широм света на основу различитих фактора, укључујући здравствену заштиту, стопу криминала, политичку стабилност, инфраструктуру и приступ зеленим површинама.

Мелбурн је задржао своје место међу првих десет најпожељнијих градова за живот на свету, али су други аустралијски градови који су били у првих десет, као што су Бризбејн, Аделаида и Перт пали на 27, 30. и 32. место.

Након аустријске престонице следе престоница Данске Копенхаген и швајцарски Цирих. Други швајцарски град Женева био је шести, немачки Франкфурт седми, а холандски Амстердам девети.

Канада је такође добро прошла. Калгари је заузео заједничку трећу позицију, а следе Ванкувер на петом месту и Торонто на осмом месту. Јапанска Осака и аустралијски Мелбурн поделили су 10. место. Главни град Француске, Париз, заузео је 19. место, 23 места више у односу на прошлу годину. Главни град Белгије, Брисел, био је 24, одмах иза канадског Монтреала. На овогодишњој ранг листи, главни град Велике Британије, Лондон, био је 33. град на свету по квалитету живота, пет места иза Манчестера на 28. Шпанска Барселона и Мадрид заузели су 35. односно 43. место. Италијански Милано је на 49. месту, амерички град Њујорк на 51, а кинески Пекинг на 71. месту.

Прилог 3.....Прилог 4 Пажљиво послушај текст и попуни празна места у табели.

	ПАРИЗ	1	
	ЛОНДОН	2	
	ПЕКИНГ	3	
	КАЛГАРИ	4	
	АДЕЛАЈД	5	
	МАНЧЕСТЕР	6	
	МАДРИД	7	
	ЊУЈОРК	8	
	БАРСЕЛОНА	9	
	ЦИРИХ	10	
	ТОРОНТО	19	
	КОПЕНХАГЕН	24	
	ВАНКУВЕР	28	
	ЖЕНЕВА	33	
	АМСТЕРДАМ	35	
	ФРАНКФУРТ	43	
	БРИЗБЕЈН	49	
	ПЕРТ	51	
	БЕЧ	71	
	ОСАКА		

Прилог 5: Напиши и прочитај резултат:

$1 \times 1 = 1$	$0 \times 9 + 1 = 1$
$11 \times 11 = 121$	$1 \times 9 + 2 = 11$
$111 \times 111 = 12321$	$12 \times 9 + 3 = 111$
$1111 \times 1111 = \underline{\hspace{2cm}}$	$123 \times 9 + 4 = \underline{\hspace{2cm}}$

Прилог 6

Пуж се пење на дрво високо петнаест метара. Дању се попне три метра, а ноћу спусти два метра. За колико дана ће стићи на врх дрвета? (13)

Јован каже Милошу: „Ако ти мени даш половину свог новца, ја могу купити тачно једну оловку”. Милош одговара: „Ако ти мени даш половину свог новца, ја могу купити тачно две оловке”. Колико новца има Јован? (0)

Фудбалски тим је играо шест утакмица: две је добио, две изгубио и две играо нерешено. На овим утакмицама је дао три и примио два гола. Којим је резултатом завршена свака од ових утакмица? (0 : 1; 0 : 1; 0 : 0; 1 : 0; 2 : 0)

На прузи Београд–Бар има 50 станица. Колико различитих врста карата мора да има компанија да би на било којој од 50 станица могла продати карту до било које друге станице на тој линији? (2450)

Nebojša Marinković

NUMBERS IN TEACHING SERBIAN AS A SECOND LANGUAGE

Summary

The paper reviews classes of numbers presented in different grammars of Serbian as a second language. As we noticed poor acquisition of the numbers with well advanced students in listening and speech production, we recommend several distinctive exercises for the Serbian as a second language classroom in order to improve those students' skills. The paper advocates use of mathematical elementary, but funny exercises as five minutes activities also to prepare students for university studies on Serbian language.

Key words: Serbian as a second Language, Numbers, Classes of numbers, Listening, Speech production.

Јована З. Миловановић¹

Војкан Б. Стојичић²

Универзитет у Београду

Филолошки факултет

Катедра за неохеленске студије

ОРТОГРАФСКЕ ГРЕШКЕ У НАСТАВИ СРПСКОГ КАО СТРАНОГ ЈЕЗИКА

На самом почетку учења српског као страног језика инострани студенти се сусрећу са новим фонолошким системом. Овладавање ортографским системом страног језика важан је чинилац приликом учења сваког језика. Српски језик се одликује синхроним диграфијом, што значи да страни студенти већ на почетку учења морају савладати и ћирилично и латинично писмо. Поред тога што је страним студентима ближа латиница, Брборић (2016: 122) наглашава да је потребно да се полазници курсева упознају са оба писма српског језика, истичући да се из функционалних разлога мора што раније овладати и ћириличним писмом. Када је реч о правилној артикулацији гласова, Крајишник и Маринковић (2009: 29) истичу да је веома важно да студенти праве дистинкцију међу гласовима на А2 нивоу, као и да буду способни да их напишу користећи одговарајуће словне карактере. С тим у вези, овај рад се бави анализом ортографских грешака 193 страна студента, који су током летњег семестра 2021/2022. године похађали наставу српског као страног језика у оквиру пројекта „Свет у Србији”. Будући да студенти долазе из 38 земаља, приметан је утицај њихових матерњих и школских језика на усвајање ортографских начела савременог српског језика. Након представљеног теоријско-методолошког оквира, аутори анализирају корпус тестова на А2 нивоу ЗЕОЈ-а, одн. вежбе диктата и транскрипције текста са латинице на ћирилицу. Циљ овога рада је да се утврди типологија најчешћих грешака, будући да такав приступ може допринети унапређењу наставе српског као страног језика.

Кључне речи: ортографија, компетенција, српски као страни, диктат, транскрипција.

¹ jovana.milovanovic@fil.bg.ac.rs

² vojkan.stojicic@fil.bg.ac.rs

1. Увод

Учење новог страног језика представља изазов за сваког ученика. Готово је сигурно да ниједан од познатих језика у свету, иако слични међу собом, нема исту гласовну структуру (Gussenhoven & Jacobs 1998). Зато се од иностраних студената на самом почетку учења српског као страног језика очекује да овладају и фонетским и фонолошким системом нашег језика. Чињеница је да одређени гласови у циљном језику не морају нужно постојати у матерњем језику ученика.³ Дакле, када је реч о фонемама, у различитим језицима постоје различита *дисинктивна обележја*, која Суботић са сарадницима дефинише као „она фонолошка обележја гласа (фонеме) по којој се једна/дата фонема разликује од друге, односно по којима дата фонема стоји у *фонолошкој ојозицији* према некој другој фонемџ” (Subotić, Sredojević i dr. 2012: 32). Досадашња истраживања⁴ на овоме пољу указују на то да ученици страног језика обично праве грешке због тога што постоји велика корелација међу гласовима у матерњем и циљном језику, али неретко и због великих разлика међу њима, посебно када је реч о језицима који су у потпуности другачији и не припадају истој језичкој породици.

2. Теоријско-методолошки оквир

Како Кутлер сматра, уколико у циљном и матерњем језику ученика страног језика постоје слична фонетска својства и метричка сегментација, далеко је лакше ослонити се на позитиван трансфер из матерњег у циљни језик, без посебног увежбавања (Cutler 1997, према Maltez 2017: 39). Међутим, уколико се матерњи језик ученика страног језика разликује од циљног по питању фонетских својстава и правила метричке сегментације, Филд истиче неопходност овладавања новим фонолошким системом, у чему ученицима значајно могу помоћи различите стратегије (Field 2003, према Maltez 2017: 39), дакле како когнитивне тако и оне метакогнитивне.

У овом сегменту важно је напоменути и концепт развијања *фонолошке свесџи* на изворном језику. Када је реч о учењу српског језика као страног, стиче се утисак да су орфографска начела једноставнија у односу на неке друге језике, попут оних у којима се поштује начело етимолошкога правописа.⁵ Стога, далеко је брже развијање *фонолошке*, односно *фонолошко-графемске свесџи* код ученика страног језика. *Језичка свесџ* или *освешћеносџ* подразумева добро знање о језику који се учи, као и свест о томе како

³ Под термином *ученик* подразумевамо ученика страног језика како у формалном, тако и у неформалном систему образовања, на сва три нивоа.

⁴ Орфографске грешке у српском као страном језику налазе се у фокусу следећих радова: Арсенијевић 1991, Андрић 2010, Дешић 2016, Perišić Arsić 2016, Zvekić-Dušanović 2016).

⁵ Многи европски језици, попут француског, грчког, португалског и сл.

страни језик функционише и како људи уче језике (Grgić & Udijer 2012: 211). Дакле, та *освешћеност* се односи и на знања о фонемама, одн. на знање о кореспонденцији између фонема и графема језика који се учи (Zorman 2011: 123–124; према Grgić & Udijer 2012: 211).

Већ на првим часовима српског као страног језика, ученици се упознају са начелом да у нашем језику свака графема одговара једној фонему. У односу нпр. на лузофоне, франкофоне, англофоне или хиспанофоне студенте, који су једни од најбројнијих у програму „Свет у Србији” и у чијим језицима није једноставно развити горепоменуто фонолошко-графемску свесност, будући да се једна фонема може представити различитим графемама, у српском језику је ситуација другачија. Дакле, у односу на своје матерње језике, одн. језике школскога система чији су део били, полазнике основног курса српског као страног језика охрабрује чињеница да пишемо као што говоримо, и читамо као што је написано. Павичић Такач и Багарић Медве истичу одређене потешкоће са којима се ученици страног језика суочавају, посебно ако се са учењем језика почне у одраслој животној доби. Наиме, ауторке сматрају да одрасли могу имати потешкоћа у овладавању акустичко-артикулационим својствима језика, односно елементима фонетске компетенције (Pavičić Такач & Bagarić Medve 2013: 110).

Заједнички европски оквир подробно дефинише фонолошку, правописну и ортоепску компетенцију (ЗЕОЈ 2002: 121). Под фонолошком компетенцијом се подразумевају знања и способност опажања и продукције:

1. гласовних јединица језика (фонеме) и њихове реализације у посебним условима,
2. значењских елемената разликовања фонема (назалност, палатализације и сл.)
3. фонетских структура речи (структура слога, акцентовање речи, тон, асимилација и сл);
4. прозодијских елемената (акценат, ритам, интонација, асимилација, квантитет самогласника, јачина изговора, дужина/краткоћа слога и сл.).

Како се посебно истиче у ЗЕОЈ-у, на А2 нивоу ученике страног језика карактерише изговор гласова који је довољно јасан да бисмо могли да га разумемо, уз присуство „јаког” акцента. Додатно, саговорник понекад има потребу за понављањем (*ibid.*)

Када је реч о правописној способности, ученици који се описмењавају на абедици треба да познају форму штампаних или писаних слова (малих и великих), да знају правила правописа, укључујући и савремене трендове сажимања, да познају знаке интерпункције и њихову употребу, те

конвенционалне дактилографске нормe и најчешће употребљаване врсте слова (ЗЕОЈ 2002: 122). Будући да се српски језик одликује синхроним диграфијом, страни студенти морају савладати оба писма већ на почетку учења језика. Поред тога што им је ближа латиница, Брборић (2016: 122) наглашава да је потребно да се полазници курса упознају са оба писма српског језика, истичући да се из функционалних разлога мора што раније овладати и ћиричним писмом.

Најзад, под ортоепском компетенцијом се подразумева да ученици страног језика морају бити у стању да остваре коректан изговор речи са којима се први пут сусрећу, познајући правописне нормe, те да поседују способност коришћења речника и познају знакове за одређивање изговора и знаке интерпункције у писаном тексту (ЗЕОЈ 2002: 122)

Када је реч о српском језику као страном, аутори Крајишник, Маринковић, Стрижак и Николић,⁶ одредили су дескрипторе Центра за српски као страни на А2 нивоу који подразумевају да студенти познају оба писма српског језика, као и да су у стању да препишу штампани текст написан једним писмом другим. Такође, од страних студената се очекује да запишу текст који им је прочитан полако и разветно, а када је реч о правилној артикулацији гласова веома је важно да праве дистинкцију међу њима, као и да буду способни да их напишу користећи одговарајуће графеме. Додатно, на овом нивоу потребно је да разликују свих 30 гласова српског језика, као и да их представе у облику одговарајућих графема. Кандидати треба да уочавају фонолошку опозицију гласова, као и да уочавају разлику међу фрикативима и африкатима.

3. Истраживање

Истраживање је спроведено у Центру за српски језик као страни, на Филолошком факултету Универзитета у Београду. У истраживању су учествовала 193 испитаника из 38 земаља, а сви су у летњем семестру школске 2021/2022. године похађали наставу српског као страног језика у оквиру пројекта „Свет у Србији”. У тренутку када је истраживање спроведено, испитаници су полагали испит на А2 нивоу ЗЕОЈ-а. У истраживању смо настојали да испитамо ортографске грешке у вежбама диктата и транскрипције са латинице на ћирилицу. Настојали смо да идентификујемо, попишемо, класификујемо и објаснимо најчешће ортографске грешке у две наведене вежбе. Досадашња истраживања у вези са ортографским грешкама у српском као страном језику у фокусу су имала говорнике једног језика. Спроведено истраживање највеће је овог типа, будући да је у њему учествовало 193

⁶ Уп. са А2 дескрипторима Центра за српски као страни језик – писмени део испита <http://www.learnsrbian.fil.bg.ac.rs/files/description/A2%20level%20description%20-%20Serbian.pdf> .

студената који су пратили исти програм и који су имали исти број часова практичне наставе, а чији су матерњи или језици на којим су се школовали различити.

Први део нашег истраживања обухватио је писање и анализу диктата дужине од око 80 речи. Други део се огледао у анализи текста дужине од око 60 речи, који су студенти преписивали са штампане латинице на ћирилицу. Оба задатка у тесту су саставили аутори рада, а за потребе овог истраживања. Посебну пажњу приликом састављања теста усмерили смо ка гласовима специфичним за српски језик.

3.1 Први део истраживања – диктати

Када је реч о грешкама у писању консонаната уочљиво је да је велики број настао при идентификовању и писању африката (ћ, ч, њ, ц, џ). Ове грешке нису изненађујуће будући да су африкате, које се срећу у српском језику, унеколико ретке у језицима који се доминантно говоре у земљама⁷ одакле долазе наши испитаници, а познато је да говорници обично кроз фонетски систем сопственог језика усвајају гласове страног језика (Šestić 1981: 55, према Костић 2022: 209). Када је реч о нашем истраживању, фонема /tʃ/ је присутна само код хиспанофоних говорника и стога не чуди што су у речима *срећни*, *пролећа* и *спаваћу* (*собу*) неретко бележили *ч* уместо *ћ* (*сречни*, *пролеча*, *спавачу*), а у мањем броју случајева као *иш*, *ш*, *ђ*, *ј* и *џ*.

срећни: сречни, сречини, сречњи, сратшни

пролећа: пролеча, пролеђа, пролеја, прорича, пролеша

спаваћу: спавачу, спавацу

Сличан је случај и с фонемом /tʃ/, коју, иако постоји у неким језицима које наши испитаници говоре, често мешају с блиском фонемом /tʃ/ (*венћали*, *одличан* уместо *венчали*, *одличан*). Потешкоће с наведеном фонемом могу се објаснити не само фонетском сличношћу, већ и графичком сличношћу, будући да се латиничне графеме *č* и *ć* разликују само у дијакритику, што може довести до конфузије.

четири: цетири, ћетири

венчали: венћали, венцали, бенћали

одличан: одлићан, одлицхан

⁷ Реч је о следећим земљама: Габон, Конго, Того, Обала Слоноваче, Бурунди, Мали, Бенин, Мексико, Чиле, Куба, Аргентина, Екваторијална Гвинеја, Зеленоортска Острва, Сао Томе и Принципе, Ангола, Мозамбик, Гвинеја Бисао, Мауританија, Мароко, Либан, Судан, Сирија, Палестина, Иран, Азербејџан, Белорусија, Киргистан, Индонезија, Суринам, Сомалија, Есватини, Нигерија, Уганда, Кенија, Гана, Замбија, Јужноафричка Република и Јужни Судан.

Фонема / \widehat{dz} / представља велику потешкоћу за испитанике, али само у речи *Ђорђе*. Као и код претходно поменутих африката, можемо рећи да је ова фонема слабо заступљена у језицима испитаника и присутна је само код иранофоних говорника. Стога не чуди што су грешке у бележењу ове речи разнолике, са више од четрнаест различитих нетачних начина навођења фонеме / \widehat{dz} /. Могуће објашњење за наведене грешке је фонетска сличност, али и хиперкорекција због које су неки испитаници име *Ђорђе* бележили налик страном имену *George*.

Ђорђе: Ђорге, Дзорге, Ђорге, Дорге, Џорце, Джорђе, Жорже, Ђорце, Джордже, Џорђ, Ђоржи, Џорје, Јоерлје, Горђе

Када је реч о фонему / \widehat{dz} /, она не само да је ретко заступљена у језицима испитаника (постоји у арапском језику), већ је ретко заступљена и у српским речима. Тако су испитаници уместо *џ* у речи *џез* писали *ђ*, *ђј*, *ж* или *ј*. У неким је диктатима видљив и утицај хиперкорекције, поготово у примерима у којима је коришћена графема *ј* уместо *џ*, према енглеском *jazz*.

џез: ђјез, ђјаз, жез, жест, јез

Фонема / \widehat{ts} / била је изазов за испитанике, који су је бележили на различите начине. Неки су чули две компоненте фонеме / \widehat{ts} /, те су је бележили као *џс* или *џс* (*Љубиџса*, *Љубиџса*), док су други чули само једну компоненту, те писали или *џ* или *с* (*Љубиџа*; у *џениџру* или у *сениџром* уместо у *џениџру*). Такође, у неким су случајевима уместо *џ* бележили *ћ* или *ч* (*Љубића*, у *банћи*; *Љубича*, у *банчи*), што се може објаснити фонетском блискошћу, али и сличношћу латиничних графема *с*, *џ* и *с*.

Љубица: Љубита, Љубића, Љубиња, Љубича, Лубиса, Љубидса, Љубитца
месеца: имеса, месећа, мечеста, мецета, месеча, меселса
центру: у сентром, унћендро града, у тентру града
банци: банчи, банћи

Фрикативи су друга категорија консонаната код којих су примећене честе грешке. Најпре, испитаници су фонему / \widehat{s} / мешали са / \widehat{ts} /, вероватно због истог места артикулације или истог дијакритика, у одговарајућим латиничним графемама *џ* и *с*. Такође, у неким су случајевима ову фонему испитаници мешали са денталима *з* и *с* (*Маза* уместо *Маша*; *слушају* уместо *слушају*).

Маша: Мача, Маза, Маја
слушају: случају, слусају

Фонема / \widehat{z} / се показала тежом од фонеме / \widehat{s} / и представљала је чест извор грешке у анализираним диктатима, упркос томе што постоји у

португалском, француском и персијском језику. Тако се, на пример, име *Жељко* показало посебно захтевним, са преко десет различитих решења (нпр. *Јељко*, *Сељко*, *Дзељко*, итд). Уочљиво је бележење *з* уместо *ж* (*Зелико* уместо *Жељко*, *зивоџ* уместо *живоџ*, *назалос* уместо *нажалосџ*), што може бити последица сличности између латиничних графема *z* и *ž*, које се разликују само по присуству односно одсуству дијакритика. Треба истаћи да је у неким примерима уочљива замена *ж* безвучним парњаком *ш* (*Шељко*, *нашалос*).

Жељко: Геико, Јељко, Зелико, Дзељко, Шељко, Сељко, Ћјенко, Джеуко, Ценко, Черко

живот: зивот, гивот

живе: зиве

кажу: казу, кашу, кајо, кагу, касху

нажалост: нашалост, нађалост, назалаш

Када је реч о фрикативима, последња категорија вредна пажње јесте проблем у дистинкцији парњака /s/ и /z/. Приметно је да неки испитаници не разликују фонеме овог минималног пара, те су уместо *музика* писали *мусика*, уместо *џерасу* бележили су *џеразу*. Поред фонетске сличности, у случају речи *музика* могуће је уочити и хиперкорекцију пошто се у енглеском, португалском и француском кореспондент ове речи изговара са /z/, али пише са *с*. Такође, у шпанском, арапском и персијском језику кореспонденти речи *музика* се изговарају са /s/ и пишу са графемом која одговара нашем *с*, што је могло утицати на неке испитанике.

музику: мусику, музику

терасу: теразу, терацу

Фонеме /k/ и /ŋ/ представљају посебан проблем за испитанике у овом истраживању. Обе су фонеме ретко заступљене у језицима испитаника. Занимљиво је истаћи да су грешке у идентификацији фонеме /k/ једне од најчешћих грешака у корпусу, а заступљене су код испитаника из свих категорија. Дакле, иако ова фонема постоји у португалском и шпанском, грешка је присутна чак и међу хиспанофоним и лузофоним испитаницима. Тако је /k/ уместо *љ* бележено као комбинација графема *л* и *ј* (*Желјко*), те као њој најсличнија фонема /l/ (*Желко*, *најболи*, *Лубица*, итд), али и као *и*, *ј*, *х*, *м*, *н*, *р* или *в*, што се може видети у примерима испод. Када је реч о фонему /ŋ/, она постоји у холандском, португалском и шпанском, те није представљала проблем говорницима тих језика, али је често погрешно идентификована код иранофоних и франкофоних испитаника, што се може објаснити непостојањем /ŋ/ у овим језицима.

Жељко: Желко, Жехико, Женко, Зејико, Желјико, Жерико, Жеико, Жејлко,
Жевико, Јерко
Љубица: Лубица, Лјубица, Ллубица
пријатељи: пријатели, пријателји,
најбољи: Најболи
њихови: Нихови, нјихови, Нхигови
кухињу: Кухину, Кухингу, Кухину, Кухиљу, Кухинхо, кухнију, кухилну,
кухију, кухјну

Услед истог места артикулације фонема /l/ i/ r/ у српском, те непостојања фонеме /r/ у бројним језицима наших испитаника, у мањем броју случајева је дошло до замене ове две фонеме (као у примерима *срушају*, *пекали*, *шеласу*).

Сличан је случај и са финалним /g/ које су неки испитаници бележили задњонепчаним *x* и *k* (*овох*, *овок* уместо *ової*), као и денталним парњацима *g* и *ŋ* (*у Новом Сају*, *зајетно*) и денталним *g* и лабијалним *b* (*облично* уместо *одлично*). Међутим, овај је тип грешака присутан у невеликом броју случајева.

слушају: срушају
пекари: у пекали
терасу: теласу
овог: овох, овок
Новом Саду: у Новом Савту, у Новом Сату
поред: борет
заједно: Зајетно

Поред горенаведених грешака, у неколико је случајева приметно изостављање консонаната у финалној позицији. Будући да се консонанти на крају речи налазе у слабом положају, не чуди што у неким примерима финално *ŋ* није забележено (*нажалос*). Слично је и са консонантом *j*. Како се интервокално *j* налази у слабом положају, у бројним анализираним диктатима, оно је изостављено у имену *Марија*. У овом примеру треба узети у обзир да је можда реч о хиперкорекцији, јер се у многим земљама (нпр. франкофоним и хиспанофоним) еквивалент овог имена пише без *j*.

нажалост: нажалос, назалос
Марија: Мариа, Марја

Три типа грешака искључиво су везана за испитанике из једне одређене категорије. Први тип су грешке у дистинкцији /b/ и /p/, које се јављају код арабофоних студената и Сомалијаца (који, такође, у свом језику немају ову дистинкцију). Тако се код њих јављају грешке попут *кубаишло* уместо *куџаишло*, у *џаници* уместо у *банци* и слично.

купатило: кубатило
банци: у пници, паници
поред: боред
пријатељи: бриатли
Љубица: Лупитса
довили: допели,
пролећа: бролећа
бебу: бепу, пебу
пекари: бекари

Други тип грешака специфичних за одређено говорно подручје је неразликовање фонема /b/ и /v/ код хиспанофоних испитаника, што је случај у примерима попут *довили* (*добили*) или *зобе се* (*зове се*). Интересантно је да се код неколико иранофоних испитаника појавила ова грешка, иако се у персијском разликују две наведене фонеме, и то и у артикулацији и у графички.

добили: довили
венчали: бенчали
зове се: зобе се

Трећи тип грешке приметан је код хиспанофоних студената. Наиме, они су фонему /x/ и на српском бележили графемом *j*, што одговара шпанском правопису. Занимљиво је да с фонемом /x/ франкофони испитаници нису имали проблем, иако она не постоји у француском (постоји само графема *h*, која се пише, али се не изговара).

кухињу: кујињу
њихови: нијови

Код једног дела испитаника, уочени су проблеми у идентификацији вокала. Ово може бити узроковано и местом артикулације вокала у српском језику, које у многоме није блиско месту артикулације вокала у језицима наших испитаника. Иако су ове грешке присутне код различитих категорија испитаника у овом истраживању, најочљивије су грешке код арабофоних испитаника. Ово се може објаснити променљивим местом изговора вокала у различитим варијететима арапског, а посебно чињеницом што се вокали у овом језику не пишу, што може негативно утицати и на писање на страним језицима.

Вичали (**венчали**), судебили (**су добили**), Лобица/Либудсан (**Љубица**), собо (**собу**), њибали (**најбољи**), тресо (**терасу**), час (**час**), Жељико (**Жељко**), срећини (**срећни**)

Још једна грешка која се односи на вокале јесте писање финалног вокала *о*, који не одговара наставцима у српском језику. Будући да је финално *о* чест наставак за придеве у португалском језику, ово може објаснити наведену грешку код дела испитаника, мада се она јавља и у другим категоријама испитаника у нашем истраживању.

дневну собу: дневно собу

нема терасу: Нема терасо

Приметне су и грешке у речима у којима се два консонанта налазе један до другог, које су испитаници раздвајали вокалима. Тако су испитаници бележили у *баници* уместо у *банци*, *Желико* (*Жељко*) или *срећини/сречини* (*срећни*). Ово је вероватно последица утицаја њихових језика, али и потребе за лакшим изговором. С друге стране, уочили смо и супротан случај у коме су многи испитаници изоставили *и* у средини ове речи и писали *чеџри*. Овај се вокал ни у говору не чује најјасније у овој позицији, чиме се може објаснити наведена грешка.

3.2 Други гео истраживања – транскрипција

На нивоу А2 ЗЕОЈ-а не очекује се темељно познавање правописа, али су испитаници пре теста били упознати с правилом да се лична имена и топоними пишу великим почетним словом. Ипак, бројни испитаници писали су погрешно малим словом именице *Дунав*, *Нови Сад* и лична имена *Жељко*, *Маша* и *Љубица*. Иако би се могло очекивати да ће арабофони и иранофони испитаници имати више потешкоћа с мајускулама, будући да у њиховим језицима не постоји дистинкција између малих и великих слова, ова се грешка јавила код свих категорија испитаника.

Вежба транскрипције са латинице на ћирилицу показала се знатно једноставнијом него диктат, те су испитаници имали мањи број грешака. Бројне су грешке уочене код латиничних диграфа *lj*, *nj* и *dž*. Студенти су наведене диграфе транскрибовали и на ћирилици као диграфе, иако српска ћирилица следи правило да једна графема одговара једној фонему. Тако су испитаници бележили *леџинџи* уместо *леџињи*, *нјејова* уместо *њејова*, *Жабљак* уместо *Жабљак*, или пак *ћевабдџиници*, а не *ћевабџиници*. Управо је реч *ћевабџиница* изнедрила највећи број грешака у транскрипцији, а поред решења *дџ* (уместо *џ*), диграф *dž* је транскрибован и као *џи*, *џ*, *ш*, *ч* и *ћ* у примерима *ћевабџиници*, *ћевабџиници*, *ћевабџиници*, *ћевабџиници* и *ћевабџиници*.

Njegovi, lepinji: Нјегова, лепинџи

Ljubica, Žabljak, Veljković: Лјубица, Жабљак, Великовић, Велјковић

Ćevabdžinica: ћевабдџиница, Ћевабџиница, Ћевабџиници, Жевабџиници, ћевабџинић, Ћевабџиници, Ћевабџиници

Потом, код неких испитаника, видљива је конфузија између сличних латиничних и ћириличних графема којима одговарају различите фонеме. Тако су испитаници латинично *b* транскрибовали као ћирилично *в* (*Љувица*), а латинично *p* као ћирилично *р* (*у Шарцу* уместо *у Шајцу*). Ово се објашњава формалном сличношћу мајускула у два писма.

Љувица, Жављак, Љувичастом
Теварчића, У Шарцу, Шорску салату

Формална сличност графема проузроковала је и грешке у транскрипцији графема *č*, *ć* и *с*. Будући да се на латиници ове три графеме разликују само према дијакритику или његовом одсуству, неки испитаници су при транскрипцији на ћирилицу користили једну од ових графема, која не одговара изворнику. Тако су писали *рућа* или *руца* уместо *руча*, те *ћевајћућа* или *ћевајчица* уместо *ћевајчића*. Такође, понекад су користили неки други предњонепчани консонант (*рућа*, *ћевајшића*).

ruča: Рућа, Руца, Руђа
čevarčića: чевапчица, цевапчића, Тевапчића, ћевепшића
Savčić: Савћич, Савчиц, Савћиц

Најзад, графема *đ* такође представљала је проблем, али је грешка у овом случају вероватно настала услед сличности фонема, а не графема. Испитаници су бележили друге предњонепчане консонанте уместо *ђ* (на пример, уместо *Ђорђе*, писали су *Џорђе/Џорџе*, уместо *ѡакође ѡакође*). По истом принципу су настале грешке *жољицу/чољицу* (*шољицу*) и *чачу*, *чажу*, *часу* (*чашу*).

Đorđe: Џорџе, Џорђе
takođe: Такође
šoljicu: жољицу, цољицу, чољицу
čašu: часу (чашу), Чачу (чашу), чажу
u kešu: у кецу (у кешу), У кесу (у кешу), Чачу (чашу)

4. Закључна разматрања

Усвајање новог фонетског система и новог писма може представљати изазов на почетним нивоима учења језика, а нарочито када је потребно овладати двама писмима, као што је то случај са српским језиком. Као што се може уочити из грешака наведених у овом истраживању, бројне фонеме и графеме српског језика представљају изазов за студенте који уче српски језик на почетном нивоу. Упркос различитим земљама порекла и самим тим различитим првим језицима испитаника, резултати указују на то да је већина потешкоћа универзална.

У вежби диктата, највећи изазов били су африкате, фрикативи, те сонанти *л*, *р*, *љ* и *њ*. Када је реч о вокалима, проблем првенствено лежи у исправној дистинкцији вокала српског језика, нарочито код арабофоних студената, или додавању вокала између два вокала. Тек се мали број грешака показао типичним само за одређену категорију студената, односно мали је број грешака условљен првим језиком испитаника. Реч је о проблемима у дистинкцији између *б* и *в*, те писању фонеме *х* као *ј* код хиспанофоних студената и проблему у дистинкцији *б* и *ѵ* код арабофоних студената и студената из Сомалије. Важно је поменути и грешке настале хиперкорекцијом, које су се појавиле у бројним радовима студената из различитих земаља. Најзад, код свих категорија испитаника, у диктату су приметне и правописне грешке при писању великог почетног слова у топонимима и личним именима.

Вежба транскрипције показала се лакшом од диктата, те се међу малобројним грешкама издвајају грешке у транскрибовању латиничних диграфа *lj*, *nj* и *dž*, потом *č*, *ć* и *с*, те *đ*, а приметна је и конфузија између латиничних графема *в* и *р* и ћириличних *в* и *р*.

У настави српског као страног језика потребно је посветити посебну пажњу фонемама и графемама које смо издвојили како би се избегла фосилизација грешака. Ово је могуће учинити прављењем наменских фонетских вежби, као и даљим увежбавањем диктата и транскрипције.

Наше истраживање имало је за циљ да допринесе сазнањима везаним за усвајање фонетско-фонолошког система српског језика код иностраних студената чији су први језици француски, шпански португалски, арапски, персијски и др. Истраживања овог типа теже, између осталог, и томе да се прида већи значај овој области у дидактичким приручницима и уџбеничкој литератури која се користи у настави српског као страног језика. Мишљења смо да је неопходно обогатити дидактичке материјале вежбама које би иностраним студентима олакшале стицање фонетско-фонолошке, правописне и ортоепске компетенције у српском као страном језику.

Литература

- Андрић, Е. (2010). Контрастивна истраживања српско(хрватско)г и мађарског језика. У: И. Клајн & П. Пипер (ур.) *Контраситивна истраживања српског језика: њивци и резултати*. Београд: САНУ, Одбор за српски језик у поређењу са другим језицима, 9–40.
- Арсенијевић, Н. (1991). Правописне грешке у српскохрватском као секундарном језику. *Oktatás és nevelés: pedagógiai folyóirat*, 19 (3–4): 91–92, 67–72.

- Брборић, В. (2016). Настава правописа српског језика у настави за странце. У: В. Крајишник (ур.) *Српски као страни језик у теорији и пракси: њемајски зборник радова*. 3. Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик, 115–124.
- Дешић, М. (2016). Ортографија и ортоепија у српском као страном језику. У: В. Крајишник (ур.) *Српски као страни језик у теорији и пракси: њемајски зборник радова*. 3. Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик, 125–130.
- Костић, А. (2022). Фонетске грешке и хиперкорекција личних имена и топонима у модерном грчком као страном језику. *Методички видици*, 13: 207–232.
- Крајишник, В. и Н. Маринковић (2009). *Тестинови за њолајање српској као страниј*. Београд: Филолошки факултет.
- Крајишник, В., Маринковић, Н., Стрижак, Н. и Б. Николић. *Дескриптори за њолајање сертифициционој испија за ниво А2*. Београд: s.e. (преузето са <http://www.learnserbian.fil.bg.ac.rs/files/description/A2%20level%20description%20-%20Serbian.pdf> [5. II 2023]).
- Cutler, A. (1997). The Comparative Perspective on Spoken Language Processing. *Speech Communication* 21 (1–2): 3–15.
- Field, J. (2003). Promoting Perception: Lexical Segmentation in L2 Listening. *ELT Journal*, 57 (4): 325–334.
- Grgić, A. & S. L. Udier (2012). Pravopisna kompetencija na razini B1 u hrvatskome kao inome jeziku. *LAHOR*, 14 (2): 204–220.
- Gussenhoven, C. and H. Jacobs (1998). *Understanding Phonology*. London: Edward Arnold.
- Maltez, K. (2017). *Razvoj veštine razumevanja govora u kontekstu video i audio inputa*. Neobjavljena doktorska disertacija. Београд: Филолошки факултет. (преузето са: <https://nardus.mpn.gov.rs/handle/123456789/9559> [5. II 2023]).
- Pavičić Takač, V. & V. Bagarić Medve (2013). *Језична стратегијска компетенција у страноме језику*. Осиек: Филозофски факултет.
- Perišić Arsić, O. (2016). Analiza grešaka u srpskom jeziku kao stranom na primeru italofona. У: В. Крајишник (ур.) *Српски као страни језик у теорији и пракси: њемајски зборник радова*. 3. Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик, 155–168.
- Savet Evrope (2003). *Zajednički evropski okvir za žive jezike: učenje, nastava, ocjenjivanje*. Podgorica: Ministarstvo prosvjete i nauke.
- Subotić, Lj., Sredojević, D. & I. Bjelaković (2012). *Fonetika i fonologija: ortoepska i ortografska norma standardnog srpskog jezika*. Novi Sad: Филозофски факултет.

- Šestić, L. (1981). *Engleski glasovi [p, t, k] u poređenju s odgovarajućim srpskohrvatskim glasovima*. Sarajevo: OOUR Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Zorman, A. (2011). Problems in Reading Acquisition in a Second or a Foreign Language. *Metodički obzori*, 11(6/1): 119–134.
- Zvekić-Dušanović, D. (2016). Ortografske greške u srpskom kao nematernjem jeziku. У: В. Крајишник (ур.) *Српски као страни језик у теорији и пракси: теоретски зборник радова*. 3. Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик, 131–142.

**Jovana Milovanović
Voјkan Stojčić**

ORTHOGRAPHIC ERRORS IN TEACHING SERBIAN AS L2

Summary

At the very beginning of learning Serbian as a L2, foreign students encounter a new phonological system. Mastering the orthographic system of a foreign language is an important factor when learning any language. The Serbian language is characterized by synchronous digraphy, which means that foreign students must master both the Cyrillic and Latin alphabets at the beginning of their studies. The present paper deals with the analysis of orthographic errors of 193 foreign students, who took classes in Serbian as a L2, as a part of the project «World in Serbia» during the summer semester 2021/2022. Since the students came from 38 countries, the influence of their L1 language on the adoption of the orthographic principles of Serbian language is noticeable. After presenting the theoretical and methodological framework, the authors analyze dictation and text transcription from Latin to Cyrillic at A2 level/CEFR. The aim of this paper is to determine the typology of the most common errors, since as an approach can contribute to the improvement of teaching Serbian as a L2.

Key words: orthography, competence, Serbian as L2, dictation, transcription.

Биљана М. Бабић¹

Универзитет у Новом Саду
Филозофски факултет
Одсек за српски језик и лингвистику

ИЗЈЕДНАЧАВАЊЕ НАСТАВКА КОНГРУЕНТНЕ РЕЧИ С НАСТАВКОМ ИМЕНИЦЕ У ИМЕНИЧКОЈ СИНТАГМИ

У раду се спроводи морфосинтаксичка анализа грешака у облику конгруентне речи у именичкој синтагми, конкретно – разматрају се грешке настале употребом именичког наставка за грађење придевских речи. Анализа представља довршетак ширег истраживања којим су обухваћене све грешке у облику конгруентне речи уз именицу (у роду, броју и падежу), забележене у писменим саставима страних студената на почетним нивоима знања језика (А1 и А2). Циљеви анализе су: идентификација најфреквентнијих грешака, њихова систематизација према типовима, квантификативна и статистичка обрада, затим излагање резултата анализе према типовима грешака и учесталости њиховог појављивања, на крају и поређење резултата с резултатима добијеним у првом делу истраживања. Анализа треба да покаже који облици страним студентима представљају тешкоћу, као и да да смернице за њихову успешнију обраду и увежбавање.

Кључне речи: српски језик као страни, анализа грешака, синтаagma, конгруенција, именички наставак.

1. Увод

Анализа грешака у облику конгруентне речи (у роду, броју и падежу) у именичкој синтагми започета је раније и њен значајан део већ је објављен – део посвећен грешкама у роду (Бабић 2022).² Као корпус послужиле су грешке забележене у писменим саставима страних студената који су похађали

¹ biljanab@ff.uns.ac.rs

² Део анализе посвећен грешкама у броју и падежу описан је у раду који је тренутно у поступку рецензирања у часопису *Мейодички видици*.

почетне курсеве српског језика (нивои А1 и А2) у Центру за српски језик као страни на Филозофском факултету у Новом Саду.³ У анализираном корпусу, међутим, једна појава је толико честа и толико наметљива да не може проћи незапажено и остати скривена међу другим грешкама. Ради се о томе да се конгруентна реч с именицом слаже не у роду, броју и падежу, него у њеном граматичком наставку. Дакле, ради се о подударању наставка конгруентног атрибута с наставком именице.⁴ Истина је да у српском језику постоје две врсте промене придева – придевска и именичка, да се у именичкој промени придева мушког и средњег рода једнине велик број наставака подудара с именичким наставцима, али је исто тако чињеница и да страни студенти не уче именичку промену, као и да је она данас потиснута и да је тешко могу чути од изворних говорника, којима су окружени.

Много је забележених примера да бисмо говорили о пукој случајности, појава се бележи уз именице сва три рода, свих деклинационих типова, па је извесно да се ради заправо о стратегији пресликавања наставка именице, или изједначавања атрибутског наставка с наставком именице – како год да то назовемо. Ову тврдњу додатно поткрепљују примери у којима су наставци изједначени чак и кад је именица у погрешном падежном облику. Преостала грађа, дакле, исто тако заслужује да буде анализирана, описана и упоређена с претходном анализом (грешака у роду, броју и падежу), јер ће нам употпунити слику грешака у именичкој синтагми, а које потичу из једног истог корпуса. Други разлог за довршетак истраживања јесте чињеница да анализу оваквих грешака до сада нисмо имали (бар према мојим сазнањима). Само у једном раду, посвећеном роду именица и типу њихове деклинације, и корелацији рода именица и њиховог завршетка, на основу теста спроведеног на нивоима А1 и А2, показује се да „Када именице имају типичне завршетке за одговарајући род, 90% студената уписује правилан конгруентни атрибут”, а „Када треба ставити одговарајући конгруентни атрибут уз именицу са нетипичним завршетком у односу на род, ситуација је другачија” (највише страних студената је, на пример, наводило *моја* тата, *моје* мисао) (Ломпар 2011: 23–24). Будући да се типични завршеци тичу номинатива једнине и будући да су у раду наведени примери одступања у номинативу једнине, закључујемо да се запажање В. Ломпар тиче грешака баш у овом падежном облику. О осталим падежним облицима у поменутом раду нема никаквих назнака.

³ Укупно 85 студената из 26 земаља света, који као први говоре један од 18 језика (арапски, белоруски, чешки, енглески, фински, француски, грчки, хинди, италијански, јапански, корејски, мађарски, немачки, пољски, португалски, румунски, шпански и тајски).

⁴ Овде занемарујемо које су граматичке категорије нарушене (и колико њих), јер је стратегија пресликавања именичког наставка толико очигледна да је не смемо заобићи.

Ако узмемо по једну синтагму за сваки од три рода (нпр. *кладан сок, црвена јабука, слободно местио*) и ако их измењамо по падежима, видећемо да се наставак конгруентне речи подудара с наставком именице у:

– мушком роду: у номинативу једнине ($-\emptyset, -\emptyset$), евентуално и у акузативу једнине ако именица има обележје живо ($-$), затим у номинативу ($-и, -и$), акузативу ($-е, -е$) и вокативу множине ($-и, -и$);

– женском роду: у номинативу ($-а, -а$), генитиву ($-е, -е$),⁵ акузативу ($-у, -у$) и инструменталу једнине ($-ом, -ом$), номинативу, акузативу и вокативу множине ($-е, -е$ за сва три падежа);⁶

– средњем роду: у номинативу, акузативу и вокативу једнине ($-о, -о / -е, -е$),⁷ односно множине ($-а, -а$).

Ово неретко подударање наставака требало би да неизворним говорницима олакша њихово учење, али их оно и наводи на погрешан корак, видећемо у којој мери.

2. Изједначавање с наставком именица мушког рода

а) Уз именице мушког рода на $-\emptyset$ наставак (*авион, браћи* (3 примера), *груї, језик, кафић, љубимац, мариї, момак* (3), *осмех* (2), *јас* (2), *јериод, сати, сир, сираїи, сїан* (3), *факултети* (2), *центиар* (2), *човек*) дошло је до употребе идентичног именичког наставак и за конгруентни атрибут, у:

- генитиву једнине (4) и множине (1),
- акузативу једнине (8),
- локативу једнине (3), и
- инструменталу једнине (4).

Међу атрибутима налазимо присвојне заменице: *мој* (6 примера), *њен* (2), *њихов* (2), и показну заменицу *шај*, придеве: *јерониолошки* (2), *леї* (3), *мали, медицински, јамеїан, срїски*, бројеве: *један* (4), *груїи* (3), *шесїи*. Ако погледамо наставаке с којима су употребљени, видимо да се углавном ради о замени дужег наставак (две фонеме) краћим (једна фонема):

- у акузативу и генитиву једнине $-а$ уместо $-ої/-еї$;
- у локативу једнине $-у$ уместо $-ом/-ем$;
- у инструменталу једнине $-ом$ уместо $-им$;
- у генитиву множине $-а$ уместо $-их$.

⁵ Занемарујемо прозодијску разлику између два наставак пошто анализирамо писану продукцију страних студената.

⁶ Подударања нема код именица женског рода на $-\emptyset$ наставак.

⁷ Подударање наставака у једнини зависи од крајњег сугласника основе именице, одн. придевске речи – ако су оба сугласника непалатална, одн. оба палатална, имаћемо подударање ($-о, -о$, одн. $-е, -е$); ако се разликују по овом обележју, подударање изостаје.

Ona ima *pametna* momka. (korejski)⁸
Hoću da poboljšam moji sposobnost *srpska* jezika. (korejski)
Znam svima u *moju* spratu. (engleski)

Наставци овде употребљени већином не одговарају наведеним падежима ни за женски, ни за средњи род, нити њиховим множинским облицима. Једино се у случају оствареног наставка *-ом* може рећи да одговара инструменталу једине женског рода (нпр. *са лей-ом женом*). Стога су четири таква примера раније сврстана и анализирана и у категорији *Нейправилна ујошреба конјруенцине речи женској рога – Женски род умесйо мушкој* (Бабић 2022: 64–65), али с правом се може тврдити и да је у таквим примерима употребљен именички наставак.

По обиму управног члана, нађен је само један пример двоструко контролисане конгруенције с именицом мушког и женског рода у инструменталу једине:

Млађи има 10 година и воли да игра са *мојом* братом и сестром. (engleski)

Будући да обе именице имају исти наставак (*-ом*), то подударане је лако могло утицати на студента да исти наставак дода и присвојној заменици.

Следећа два примера одлично показују нестабилност конгруенције у свести студената и у њиховом међујезику. У генитивским конструкцијама (с предлозима *ог... го...*, и с квантификатором *мнојо*) прво је употребљен правилан облик атрибута (спационирани слог), а затим погрешан с именичким наставком *-а*:

Putovala sam u Budimpešti od četvrtog marta do *šesta* marta. (korejski)
U Namom gorom parku ima mnogo korejskih tradicionalnih restorana
i *lepa* kafića. (korejski)

Забележена је и појава да је именица употребљена у погрешном падежном облику (у једини), а онда с њеним погрешним наставком усклађен је и наставак конгруентне речи. Ради се о појави:

- генитива уместо номинатива (2) и акузатива (2), и
- локатива уместо акузатива (4).

I obično od *jedna* sata igram se na komputeri, ili vidim TV. (korejski)

⁸ Како су скоро сви писмени састави студената писани латиницом, у примерима се задржава исто писмо да би се избегле могуће нове и неаутентичне грешке приликом њиховог пресловљавања ћирилицом. У облој загради наведен је први језик студента.

U porodicu moja sestra ima *najlepša* osmeha. (mađarski)
idem na kafu u *njihovu* stanu. (engleski)

Укупно 28 *прешака* овога типа направило је 17 студената говорника енглеског језика (2), корејског (8), мађарског (5 – Војводина, 1 – Мађарска) или хиндија (1).

б) Између именица женског рода с наставком *-а* (*жена, сесџира, књиџа* и сл.) и именица мушког рода с тим истим наставком (*џаџа, гега, комџија*) разлика је само у природном роду, који се морфолошки одражава једино у речи која конгруира с оваквом именицом, и то у једнини (*леџа жена : мој џаџа*). За стране студенте, међутим, у случају ових других именица претежнији је граматички, женски род него природни, мушки, па у великом броју примера и конгруентна реч уз њих добија обележја, тј. наставке женског рода. У овом делу корпуса јављају се именице *џаџа* (18), *гега* (7) и *комџија*. Готово све грешке су у облику једнине (24), најчешће у номинативу (22), и сасвим спорадично у акузативу (2) и генитиву (2).

Moja tata se zove robert. (mađarski)
Има само *jednu* detu i *jednu* babu. [dedu] (nemački)
Moja mama je *viša* od *moje* tate. (engleski)

Међу атрибутима појављује се присвојна заменица *мој* чак 21 пут, присвојни придеви (2) и број *јеган* (2). Оволико честа употреба заменице *мој* сасвим је разумљива и оправдана јер се ради о именицама које означавају чланове породице, а студенти у опису полазе пре свега од своје породице.

У вези с овим именицама упадљива је и занимљива још једна појава у продукцији страних студената – конгруентна реч уз именицу добија њен именички наставак (синтагма је у позицији субјекта), док придев или заменица у позицији именског дела предиката има обележје мушког рода (спационирани слог). Закључујемо да у оквиру синтагме доминира граматички род, док на релацији субјекат–предикат доминира природни род. Појава је забележена чак у девет реченица од укупно 26 у овом делу корпуса:

Moja tata je *stroži* nego *moja* mama, ali oni nisu *strogi*. (engleski)
moja tata je *zaposleni*. (korejski)
Moja deda je *stariji* od *moje* babe. (portugalski)

И овде је у два случаја именица употребљена у погрешном падежном облику (у номинативу уместо у акузативу једнине), а онда је с њеним погрешним наставком усклађен и наставак атрибута:

Ali imam *jedna* deda, on zove Jožef. (mađarski)

Укупно 26 *прешака* овога типа направило је 17 студената говорника енглеског (5), корејског (6), мађарског (3 – Војводина), немачког (2) или португалског језика (1).

Будући да се овде ради о именицама код којих се природни и граматички род разликују, и код којих је граматички (женски) род претежнији (као што смо видели), ове примере је могуће тумачити и другачије. Сви они су раније анализирани и у категорији *Неуравилна употреба конгруентне речи женског рода – Женски род умесно мушког* (Бабић 2022: 66–68).

3. Изједначавање с наставком именица женског рода

а) Конгруентни атрибути уз именице женског рода карактеристичног наставка *-а* (*баба, библиотека, кућа* (4 примера), *недеља, породица, пријатељица, риба, соба* (7), *учионица*) добили су идентичне наставке именице уз коју су се нашли, и то најчешће у локативу (14 примера), по једном у номинативу и – сасвим неочекивано – у вокативу (сви примери су у једнини). На основу употребљених лексема, видимо да се најчешће ради о тематској целини *сћановање* и о описима куће и просторија у њој:

Često moj tata je u *isti* sobi, koja je dnevna soba. (немачки)
Moja sestra je najmlađa u *moji* porodici. (engleski)

Међу атрибутима који су добили именички наставак, нађени су придеви: *велик, дневни* (3 пута), *жути, исти, следећи, сличан, сјаваћи, црни* (3), присвојна заменица *мој* (2), бројеви: *један* (2), *први, други*.

У свега два случаја бележимо грешку у синтагми с двоструком субординацијом, при чему је у погрешном облику онај члан који је непосредно уз именицу (и деле исти именички наставак), док је онај удаљенији од ње употребљен у правилном облику (спационирани слог):

U mojoj *dnevni* sobi ima crvena sofa. (korejski)
Duga *moje* prijateljice⁹ (korejski)

У једном случају наилазимо на погрешан падежни облик именице – датив или локатив уместо акузатива – и на усклађивање наставка атрибута с наставком именице:

⁹ Употребљено на почетку писма.

Ja ću hteti konja i wi-fi i *veliki* biblioteci u mojem malom stanu. (hindi)

Све скупа, 18 *грешака* уз именице женског рода на *-a* потиче од 12 студената који као први језик говоре: енглески (4), италијански (1), корејски (3), мађарски (1 – Војводина), немачки (1), португалски (1) или хинди (1).

Исту појаву уз именице женског рода на *-a* налазимо међу грешкама говорника словеначког матерњег језика. У њиховој продукцији у позицији конгруентне речи, уз именицу у локативу, јављају се придеви, редни бројеви и односне заменице с наставком карактеристичним за њихову промену у словеначком језику (нпр. на *оближњи* огради; у *школски* клупи; на *четирдесетти* страници; на *чији* је земљи крст (али исто тако и: неке ситуације у *којих* још нисам била) (Роџај-Надџи 1987: 30–32)). Дакле, у овом случају грешке се тумаче као резултат међујезичке интерференције.

б) Изједначавање наставка уочено је и уз именице женског рода с *-Ø* наставком, нађено је *йеџи џаких именица: будућности, љубав, књижевности, околности, њећ*, и у позицији конгруентне речи уз њих: придеви *велик, лей, руски*, присвојна заменица *њејов*, и број *друџи*. Грешке су направљене у облику номинатива (2 пута), датива (1) и акузатива (2):

Levo od vrata ima *velik* peć sa belim pločicama. (немачки)

Ja vidim *lep* budućnost zajedno. (мађарски)

То што је забележено само пет примера не значи да су студенти добро овладали њиховим облицима. Ради се само о томе да се именице ове врсте уче на нивоу А2 (у шестој лекцији уџбеника *Научимо српски – Let's Learn Serbian 1*) и да нису фреквентне, па не остаје много времена и прилике за њихово увежбавање, самим тим и за прављење грешака.

Именице ове врсте страним студентима представљају посебан проблем јер обликом номинатива и акузатива једине личе на именице мушког рода на *-Ø* наставак. Стога се може тврдити и то да под њиховим утицајем страни студенти именицама женског рода придружују одредбу мушког рода (па су примери анализирани и у *Неправилна употреба конгруентне речи мушког рода – Мушки род умесито женског* (Бабић 2022: 58–59)).

Још специфичније и теже за стране студенте јесу именице *око* и *ухо* у множини, због тога што, у односу на облике једине (*џлаво око, велико ухо*), у множини долази до промене и парадигматског и конгруенцијског индикатора: *џлаве очи, велике уши*. Студентима је лако да меморишу номинативски наставак *-и*, познат им је из номинатива множине именица мушког рода, али им није нимало лако да упамте облик конгруентне речи.

Стога примењују стратегију изједначавања наставка атрибута с наставком именице, додајући му именички наставак *-и*. Овде су грешке направљене само у облику номинатива¹⁰ (4) и акузатива (4):

Moji uši će rasprsnuti za samo sekund! (engleski)

А да се не ради само о погрешно перципираном роду наведених именица, већ и о примени именичког наставка на конгруентну реч, доказују ове синтагме у акузативу, у којем би *очи* или *уши* – да су перципиране као именице мушког рода (нпр. *има њлаве зигове*) – имале наставак *-е*, а не *-и*:

Он је *plavokos* i *ima plavi* очи. (engleski)

Уз множинске облике *очи*, *уши* као одредбе употребљени су придеви: *велик*, *мали*, *њлав*, *црн* и присвојне заменице: *мој*, *његов*, *њен* (2 примера).

Укупно 13 *прешака* уз именице женског рода на *-Ø* наставак, *очи* и *уши* направило је једанаесторо студената с енглеским (3), корејским (5), мађарским (1 – Мађарска), немачким (1) или шпанским језиком (1) као првим.

4. Изједначавање с наставком именица средњег рода

Именице средњег рода у једнини имају синкретизоване облике номинатива, акузатива и вокатива, а њихов наставак је *-о*, *-е* или *-Ø*. Дистрибуција прва два наставка зависи углавном од природе крајњег сугласника основе – наставку *-о* претходе непалатални, наставку *-е* палатални сугласници (нпр. *кујайшило*, *цвеће*).¹¹ Придеви и придевске заменице употребљене уз ове именице у наведеним падежима такође имају исте наставке – у њиховом случају, међутим, дистрибуција зависи искључиво од природе крајњег сугласника основе (*моје мало кујайшило*, *наше њлаво цвеће*). С једне стране, постојање истих наставака и истих правила њихове употребе (за именице и атрибуте) може бити олакшавајућа околност за стране студенте и допринети њиховом бржем учењу и усвајању. Али, с друге стране, могу их довести у забуну и навести на погрешну стратегију – на изједначавање наставка атрибута с наставком именице тамо где не треба. (Тим пре што заиста постоје бројни примери синтагми с паралелним наставцима, нпр. *њлав-о кујайшил-о*, *хладн-о њив-о*, *мој-е цвећ-е*, *свеж-е воћ-елџоврћ-е* и сл.) Потврде такве стратегије налазимо у њиховом корпусу, управо за облике номинатива и акузатива једнине, сасвим изузетно и за генитив и локатив.

¹⁰ Грешке у номинативу анализирани су раније и у *Нејравилна ујоџреба конјруенџне речи мушкој рода – Мушки род умесџо женској* (Бабић 2022: 60–61).

¹¹ Неке именице средњег рода, оне изведене суфиксом *-ишије*, изузетно имају наставак *-е* и после непалаталног сугласника (*гворишије*, *сегдишије*).

а) Уз именице средњег рода на *-e*, које су у нашем корпусу најбројније (*воће, двориште, грвеће, занимање, лице, море* (5 примера), *ићиће, предавање, иуиовање* (2), *седиште, срце, цвеће* (2)), и само једну на *-o* (*куиашило*) забележени су атрибути с одговарајућим именичким наставком *-e* уместо очекиваног придевског наставка *-o* (у номинативу и акузативу једнине), одн. *-a* уместо *-oi* у генитиву једнине. Међу атрибутима налазимо показну заменицу *овај*, придеве: *велик* (3), *добар, енлески, зајадни* (2), *зелен, источни* (2), *јужни* (2), *крашак, леј* (2), *мирисан, сладак*, присвојне заменице: *мој, њејов*, придевску заменицу *неки*, редни број *груји*. Нешто више атрибута налазимо у номинативу (12) него у акузативу (8) једнине,¹² и свега два у генитиву једнине.

У Koreји има *zapadne more, istočne more, i južne more*. (korejski)
 Он има лепе очи и *slatke lice*. (korejski)
 Она је нишка али има *velike srce*. (engleski)

б) У корпусу је знатно мање именица средњег рода на *-Ø* наставак, наставак који студенти заправо и не препознају, они виде крајњи вокал *-e* у именицама као што су *време* (2 примера), *име* (2), *јаје, ирезиме*. Стога и уз њих конгруентна реч добија именички наставак *-e*. У служби атрибута налазимо присвојне заменице: *њејов* (2 примера), *њен*, и придеве: *иржен, иривајни, слободан*:

Njegove prezime je Lal. (hindi)
 Мені је важно да имам *privatna vremena u noći*. (korejski)

У четири наврата именица је употребљена у погрешном падежном облику, али одредба је и у том случају добила именички наставак:

Stan је много *svetao i udoban*, има много *lepe cveće*. (češki)
 Pored trepezarija је моје спаваће собе и *moja kupatila*. (engleski)

в) Свега два пута нађена је конгруентна реч с наставком *-e* уз именицу *куиашило*, што оставља простора да се помишља и на колебање између два придевска наставка:

Na drugom spratu има три собе и *velike kupatilo*. (mađarski)

¹² Иако су ова два падежна облика потпуно изједначена, да је реч о једном, одн. другом, утврђујемо на основу синтаксичке функције коју синтагма има у реченици.

Али ипак, на основу 28 примера подударања двају наставака можемо закључити да падежни систем српског језика стране студенте наводи на погрешну стратегију, пре него да се ради о простом колебању између две наставачке морфеме.

Укупно 30 *примера* нађено је у саставима 15 студената којима је први језик енглески (2), корејски (8), мађарски (2 – Војводина), португалски (1), чешки (1) или хинди (1).

Исту склоност ка изједначавању наставка – али само присвојне заменице – с наставком именице средњег рода, О. Перишић Арсић уочава код својих студената италијанског матерњег језика (*мојо* вино, *његове* дете, *џвојо* око). Ову појаву ауторка објашњава чињеницом да – за разлику од српског – у италијанском језику нема средњег рода и да се род посесора не види из облика присвојне заменице за 3. лице једнине (*његова џорба* – *la sua borsa*, *њена џорба* – *la sua borsa*). Отежавајућу околност представљају и двојни наставци у номинативу једнине средњег рода у српском језику (-*о/-е*). Стога су говорницима италијанског за усвајање лакше оне структуре у којима се наставак присвојне заменице слаже с наставком именице (*моје море*, *његово вино*, *џвоје геџе*) него оне структуре у којима тог слагања нема (Perišić Arsić 2016: 161). Дакле, узрок ових грешака ауторка види пре свега у првом језику студената.

5. Закључак

У овом, последњем делу анализираног корпуса нађено је укупно 113 примера у којима је наставак придевске речи замењен наставком именице уз коју је та реч употребљена. Све грешке потичу од 42 студента којима је први језик енглески (8 студената), италијански (1), корејски (18), мађарски (7), немачки (4), португалски (1), хинди (1), чешки (1) или шпански (1).

Ако се осврнемо на падежне облике у којима је дошло до изједначавања двају наставака, видимо да је појава – очекивано – најчешћа у облику номинатива, али остварује се и у свим осталим падежима:

- номинатив (45 примера),
- акузатив (27),
- локатив (22),
- генитив (13),
- инструментал (4),
- датив и вокатив (по 1).

Видимо да оно често подударање двају наставака, на које смо указали у уводном делу, за стране студенте представља замку у коју лако упадају. Због тога је потребно одвојено им указивати на оне случајеве у којима подударање постоји и на оне у којима не постоји.

С обзиром на то да се у свим случајевима ради о замени једног морфолошког средства другим морфолошким средством самог циљног језика, ова врста грешака може се сматрати аналогijом унутар српског језика и резултатом унутарјезичке интерференције, иако смо видели да се неке грешке у неким случајевима карактеришу и као међујезичке.

Што се тиче студената мађарског матерњег језика (на њих посебно обраћамо пажњу од почетка анализе због тога што је њихов билингвизам код нас до сада најчешће описиван, због тога што се мађарски језик одликује одсуством категорије рода и због тога што су и неке њихове грешке бивале окарактерисане као међујезичке), њихова одступања се појављују у свим овде забележеним типовима.

Упоредимо ли ове резултате с резултатима ранијих анализа истог корпуса (Бабић 2022: 71–72), видећемо да појава није ни случајна ни безначајна јер је по учесталости на другом месту, одмах иза грешака у роду конгруентне речи. У целокупном корпусу забележене су укупно 422 грешке у облику конгруентног атрибута, од тога у:

- роду – 213
- именичком наставку атрибута – 113
- падежу – 39
- броју – 21
- роду и броју – 17
- роду и падежу – 16
- роду, броју и падежу – 2
- броју и падежу – 1

Они примери за које је овде показано да се могу двојачко тумачити (укупно 39) потврђују да анализа грешака у облику конгруентног атрибута заправо није лака јер није лако ни разлучити свако од три граматичка обележја која се стичу у једном граматичком наставку. Уз то, као што смо видели, на избор наставка може да утиче и нешто сасвим четврто, а то је наставак именице.

Литература

- Бабић, Б. (2022). Анализа грешака у роду конгруентне речи у именичкој синтагми у српском као страном језику. *Филолој*, 26, 51–77.
- Ломпар, В. (2011). Род именица и тип деκлинације у настави српског језика као страног. У: В. Крајишник (ур.), *Српски као страни језик у теорији и пракси II*. Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик, 19–27.

- Bjelaković, I. i J. Vojnović (2022). *Научимо српски – Let's Learn Serbian 1*. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Perišić Arsić, O. (2016). Analiza grešaka u srpskom jeziku kao stranom na primeru italoфона. У: В. Крајишник (ур.), *Српски као страни језик у теорији и пракси III*. Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик, 155–168.
- Požgaj-Hadži, V. (1987). Klasifikacija govornih napak pri slovenskih študentih hrvaškega ali srbskega jezika. *Jezik in slovstvo*, 33/1–2: 25–32.

Biljana Babić

**EQUALIZATION OF THE SUFFIX OF THE CONGRUENT WORD
WITH THE SUFFIX OF THE NOUN IN A NOUN PHRASE**

Summary

The paper conducts a morphosyntactic analysis of errors in the form of the congruent word in a noun phrase, specifically – there are errors caused by the use of a noun suffix for the formation of adjectives. The analysis represents the completion of wider research including all errors in the form of a congruent word used with a noun (in gender, number and case), recorded in written assignments of foreign students at the beginning levels of language knowledge (A1 and A2). The results show that:

- a) foreign students form adjectives using the noun suffix 113 times (113/422),
- b) in this way they most often form the nominative case (45/113), but also all other case forms,
- c) within the overall research of errors in the form of the congruent word, students most often make errors in the grammatical category of gender (213/422) and in the use of the noun suffix to form adjectives (113/422).

Key words: Serbian as a foreign language, error analysis, phrase, congruence, noun suffix.

Наташа А. Спасић¹

Универзитет у Крагујевцу

Филолошко-уметнички факултет

Центар за проучавање језика и књижевности

УНАПРЕЂИВАЊЕ КОМУНИКАТИВНЕ КОМПЕТЕНЦИЈЕ У СРПСКОМ КАО СТРАНОМ ЈЕЗИКУ У ФРОНТАЛНОЈ НАСТАВИ И НАСТАВИ У МАЛИМ ГРУПАМА²

Оспособљавање ученика за самосталну употребу језика који уче, у ширем друштвеном контексту, један је од основних циљева учења/предавања страног језика. Ослањање на застареле методе (пре свега на граматику и превод) доводи до запостављања продуктивних језичких вештина, посебно говора. Постављање шаблонских питања након лекција, давање типичних граматички исправних одговора на изврстан начин формирају ставове и усмеравају мишљење говорника. Испрекидане, кратке и неповезане реченице; устаљене конструкције и почети, поштапалице, неправилна паратакса и ред речи, главни су проблеми са којима се студенти суочавају. Основни задаци овог рада су: 1) издвајање (на основу праксе) облика рада и начина извођења наставе којима се најбоље подстиче развој комуникативне компетенције студената; 2) проналажење адекватних активности које воде ка реализацији ове идеје. Истраживање је спроведено применом аналитичко-дескриптивне методе. Испитаници су студенти (одрасли полазници) који приватно уче српски као страни језик индивидуално или у малим групама. Часови се одвијају онлајн. Делом, рад добија карактер акционог истраживања јер се континуираним посматрањем, усмеравањем и прилагођавањем настоји унапредити комуникативна компетенција студената и квалитет наставних метода и материјала.

Кључне речи: језичке вештине, комуникативна компетенција, српски као страни језик, фронтална настава, рад у групи.

¹ natasa.spasic@filum.kg.ac.rs

² Истраживање спроведено у раду финансираном од Министарства просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије (Уговор о реализацији и финансирању научноистраживачког рада НИО у 2022. години број 451-03-68/2022-14/ 200198).

1. Уводне напомене

Заједнички циљ теорија и метода учења јесте савладавање језика у што већој мери и могућност адекватне употребе.³ Вишедеценијска доминација појединих теорија и метода учења језика (попут граматичко-преводног метода или теорије бихевиоризма) нису у пуној мери оствариле тај задатак. Иако се спорадично неке од њих и данас користе, од увођења израза *комуникативна компетенција* (од стране Дела Хајмса енг. *Dell Hymes*) (Larsen-Freeman 2018) па до данас све је присутнија комуникативна метода која добија централно место у приступу, теорији и методологији наставе страног језика о чему говоре и бројни радови из ове области (Romanowski 2017; Douglas-Rosvold 2018; Savignon 2018).

Грамматичка или језичка компетенција представља само један део комуникативне компетенције (Savignon 2018), односно комуникативна компетенција представља синтезу система знања и вештина које су потребне за комуникацију (Canale 2014). Комуникативни приступ тежи да помогне студентима⁴ да развију и реализују комуникативну компетенцију на страном или другом језику (Brown 2014; Richards-Rodgers 2014), а у настојању да се тај циљ постигне, мења се позиција и улога наставника и студента у процесу учења. Наиме, студенти постају активни чиниоци наставног процеса па осим слушања и пасивног учешћа у настави преузимају одговорност у задацима на вишем нивоу, што укључује анализу, синтезу и вредновање (Bonwell-Eison 1991). Способност говорења једна је од две продуктивне вештине (поред писања и рецептивних вештина читања и слушања (Burns-Siegel 2018; Newton et al. 2018)), које појединац може развити уколико има извесна граматичка знања и познаје вокабулар једног језика. Ова знања, међутим, нису довољна да бисмо превазишли проблем, избегли честе грешке и остварили универзални циљ сваког ко учи/предаје страни језик – флуентност и самопоуздање приликом говорења.⁵ Чести су радови у вези са енглеским као страним језиком, или уопштено са страним филологијама, док у србистичкој литератури недостаје више оваквих истраживања. О повезаности (интер)културолошког, граматичког и лексичког аспекта са комуникативном компетенцијом говорили су Филиповић 2008; Маринковић 2010; Крајишник 2016. и др., но сматрамо да је потребно овој теми посветити више места како

³ О методама и теоријама учења, њиховом развоју и карактеристикама види Точанац-Миливојев 1997. и Дурбаба 2011: 91–106.

⁴ Све имице овог типа односе се и на мушке и на женске особе, односно род је у раду само граматички, а не и природни.

⁵ О *Вредновању вештине говора у настави енглеског језика као страног*, види Јосифовић Елезовић (2021), а *О развоју вештине разумевања говора у контексту видео и аудио инпута*, Малтез (2017).

би се наставници који тек улазе у учионице што више оријентисали ка овом приступу и како би крајњи исход било обострано задовољство професора иницирано ефикасним напретком студената оспособљених да искажу своје мишљење на велики број уобичајених тема.

Основни задаци овог рада су: (1) уочавање изазова у савременој (групној) настави српског као страног језика; (2) издвајање облика рада и начина извођења наставе којима се најбоље подстиче развој комуникативне компетенције студената; (3) проналажење адекватних активности које воде ка реализацији ове идеје.

2. Методологија и поступак

Истраживање је иницирано практичним разлозима и спроведено применом аналитичко-дескриптивне методе. Рад је настао из потребе да се пронађе најадекватнији начин којим би се студенти охрабрили да комуницирају, предочавањем неких наизглед једноставних могућности. Наиме, након вишегодишњег учења и подучавања страних језика (из позиције студента и наставника) стиче се утисак да, упркос труду, крајњи резултат у великом броју случајева изостаје. Други практичан разлог за настанак овог рада јесте повећана потражња за квалитетним наставним кадром те би овај рад на својеврстан начин требало да пружи увид колегама који су на самом почетку држања наставе српског као страног језика, а имају интересовања и склоности као овом послу. Главни део рада представља сумарни приказ најчешћих питања и одговора која муче све почетнике (и не само њих) у овом послу.

У наставку рада најпре ће бити речи о проблемима у организацији часова конверзације, а потом ћемо говорити (1) на који начин можемо пронаћи заједнички језик са својим студентима, (2) како одабрати теме и материјале у настави, (3) како формулисати питања, (4) избећи компликовање и (5) како наставу учинити ефикаснијом уз конкретне савете и методичке импликације.

Флуентност и самопоуздање комплементарни су када говоримо о конверзацији на часовима језика. Ниво вештина није увек пропорционалан нивоу знања. Неретко се сусрећемо са студентима који годинама уче неки језик, имају извесно знање, препознају речи, имају солидан вокабулар, али не могу да одговоре на основна питања. С тим у вези, на нама је да пронађемо начине да они што више говоре кад год је то могуће, на различите теме. Посебно је тешко то постићи у групној настави јер, у зависности од њихових личних карактеристика, немогуће је увек обезбедити подједнак „индивидуални” приступ. Настава се у групама често оријентише на „просечног студента” што највише шкоди онима који показују већу иницијативу и боље вештине.

Као главни разлози⁶ зашто студенти не бивају флуентни у изражавању, упркос напору са обе стране, издвајају се:

- велике групе (уколико је реч о групној настави);
- језичка баријера и страх од грешке, од подсмеха, од других људи;
- недовољна изложеност језику мимо часова, у окружењу и др.;
- директни превод са матерњег језика (негативан језички трансфер);
- неразумевање теме и др.

То су разлози због којих смо за потребе овог истраживања сарадњу ограничили на студенте (одрасле полазнике) који приватно уче српски као страни језик индивидуално или у малим групама. Напомињемо да су у питању тзв. микро групе од 3 до 5 људи и да се часови одвијају онлајн. Делом, рад добија карактер акционог истраживања⁷ јер се континуираним посматрањем, усмеравањем и прилагођавањем настоји унапредити комуникативна компетенција студената и квалитет наставних метода и материјала.

3. Унапређивање комуникативне компетенције

Ако бисмо дошли на час и рекли, данас разговарамо о нафтним платформама, какву бисмо реакцију могли очекивати код студената? Вероватно би само ћутали, у страху да не направе грешку или евентуално, ако су на вишем нивоу знања рекли би нешто основно или само прокоментарисали да мало знају о овој теми. Без уводних питања и предзнања о некој комплекснијој теми, мали број студената био би у прилици да разговара са нама. Са друге стране, врло је могуће да бисмо и ми као предавачи без претходне припреме били онемогућени да квалитетно организујемо час. Од уопштене теме увек је боље одабрати специфичнију, мању, боље заокружену целину, али добро познату студентима. Шта се дешава ако студент, као у овом конкретном случају, нема довољно предзнања и искуства о датој теми? Самим тим, он губи и мотивацију, вољу да говори и у таквим ситуацијама он бира да ћути. Желимо ли да студент активно учествује на часу, морамо узети у обзир све ове аспекте, његово искуство, знање, интересовања, мотивацију, потребе, ниво знања итд.

Структура часа на ком је фокус на конверзацији има неколико аспеката о којима треба водити рачуна:

⁶ У ширем истраживању (рад у припреми), студенти то, између осталог, и наводе. О томе ће више детаља бити у наредном истраживању.

⁷ Специфичност акционог истраживања огледа се у томе што се одвија у реалној социјалној ситуацији, проблем идентификују и решавају непосредни реализатори наставе – наставник и ученици, са циљем мењања праксе у свим фазама истраживања (Lewin 1946: 34–36; Kundačina–Bandur 2004: 121).

1) „пронаћи заједнички језик”

Иако ово звучи као уопштена фраза, има велики значај у учењу језика на више нивоа. Подразумева прилагођавање студентима уз поштовање методичких принципа поступности, одговарајућег нивоа знања, узраста и интересовања, но проналажење заједничког језика може се ослањати и на њихов матерњи језик. Уколико наставник говори матерњи/други/ страни језик својих студената на почетку је добро издвојити неке лексеме, конструкције, граматичка правила и обрасце (тзв. језичке универзалије) који су заједнички за та два (или више) језика. Ово не значи да им садржаје са часа треба преводити, осим у ретким приликама када није могуће објаснити мимиком, показивањем фотографије, асоцијацијом, парафразом. Десетак речи или реченица које они већ познају из свог матерњег језика психолошки ће одлично утицати на почетну мотивацију студената. Научени вокабулар увек треба ситуационо применити и прилагодити. Теме и области које су се у пракси показале као најефикасније за интернационализацију језика, тј. за позитиван трансфер јесу медицина (специјалности и гране медицине, болести, симптоми, терапија) и савремене технологије, а ту је и велики број спорадично изабраних речи које се у великом броју светских језика изговарају (чак и пишу) на исти или сличан начин: *адреса, (супер)маркеј, њрофесор, сџудент, њарк, њаркин, сџој, докџор, хоџел, џелефон, алкохол, кокџел, мама, сџадион, џараџа, балкон...* Овој листи треба додати и неколико наших речи које су постале интернационалне, попут *ваџиџра* или *џаџрике*. Уколико су у питању словенски језици, или језици суседних земаља могућност за мини-речник унапред познатих речи је утолико већа, посебно када су у питању свакодневне теме као што су породица, храна и сл. Постојање таквог речника заснива се на етимолошкој методи и није непознат концепт у настави страних језика, нарочито у хомогеној средини,⁸ но досадашња пракса је показала да су потенцијали оваквог речника недовољно искоришћени. Такав мини-речник могу правити и сами студенти у електронској форми у некој заједничкој бази (нпр. на драјву), тако што би кад год наиђу на неку реч која је истоветна у њиховом матерњем језику или је разумеју без већих потешкоћа унели у тај двојезични речник. У овом случају посебну пажњу треба посветити лажним паровима у језицима.

2) Тема и материјали

а) Како одабрати тему?

⁸ „Хомогеном средином” овде сматрамо групу студента којима је исти матерњи језик, нпр. мађарски (у Војводини). У последње време све је већа потражња за часовима српског као страног језика за говорнике руског језика те се групе тако могу и формирати. Тиме би се обезбедио бржи напредак јер је велики део граматичких структура и вокабулара познат из матерњег језика.

Један од једноставних начина смањења афективног филтера који захтева минимално времена и труда јесте најава наредне теме или укратко упознавање са тим шта ћемо радити на следећем часу и о чему би могли размислити. Материјали се могу и унапред послати студентима, и по моделу обрнуте учионице смањити неизвесност, анксиозност и страх (Спасић 2019: 227–237). Важан је оквир или позадина дискусије те материјали могу бити кратак увид у фотографију, текст или лична сећања и утисци. Припрема за разговор такође подразумева и увид у основни вокабулар, размишљање о идејама из текста и писање кратких бележака. Шта су то пожељни почети конверзације (енг. *conversation starter*), шта они укључују, шта треба избећи, колико дуго треба да траје увод и како касније тај увод продубити, видећемо у наставку рада. Стартери су алати које користимо када желимо да наше студенте подстакнемо на конверзацију. Њихова сврха јесте да „пробију лед” посебно док се још не познајемо добро са студентима.

б) Какав материјал треба одабрати?

Иако не постоји један универзални уџбеник⁹ који би задовољио потребе свих студената, комбиновање и надградња наставних материјала из постојећих уџбеника може олакшати организацију часа (нарочито уколико наставник нема довољно искуства). Упечатљив, интригантан наслов подстиче дебату. Навешћемо један пример из уџбеника. Наслов текста је: „Губимо ли време?” Један овакав наслов покреће читаву дискусију о томе колико времена нам одлази на друштвене мреже, у превозу, како се ми осећамо тим поводом, гризе ли нас савест, шта смо све могли урадити у међувремену и др. У истој лекцији након кратког текста следи интересантна статистика колико времена дневно губимо на баналне ствари, на семафору, на сецкање ноктију, везивање пертли и колико нам то дана, месеци, година узме од живота у укупном збиру. Дакле, веома продуктиван час може се организовати после упечатљивог наслова, наизглед не тако важне теме, а ипак свима блиске. Углавном такав час садржи неки уводни текст, питања за загревање и сл. Пожељно је да текст увек буде изазов за студента, тј. да буде у складу са његовим нивоом, али да они на часу могу нешто ново научити.

На часу можемо користити и материјале који се не налазе нужно у уџбенику. Уколико смо у прилици да креирамо материјал који у неком сегменту одступа од очекиваног и има фактор изненађења, то може бити веома добро. Могућности су утолико веће имамо ли у виду да је у питању онлајн настава. Толико доступних фотографија, видеа, гифова, онлајн чланака и анимација, као и мноштво едукативних игара могу се користити са тим циљем. Користимо их за „загревање”. На крају, увек је добро имати неку

⁹ О постојећим приручницима и уџбеницима у настави српског као страног језика види Оташевић 2014: 21–30 и Николић 2020: 593–623.

општу тему у „резерви” (животни стил, хобији, кућни љубимци, породица, слободно време, или време уопште, путовања, актуелна ситуација у земљи и свету или ситуација која нам предстоји у блиској будућности (велика спортска такмичења, културни догађаји, празници...), колокације, идиоми и фразе у језицима, пословице; бизнис, технологија и наука... и све оне опште ствари о којима велики број људи има нешто да каже. Треба размишљати из личне перспективе (о чему бих разговарала са својим пријатељима) и поћи од претпоставке да је то или нека слична тема, тема која окупира мисли и наших студената.

в) Да ли користити фотографије, аудио и видео-материјале, веб-алате?

Дodataк фотографија и видео, само је додатна вредност. Као и наслов и сам текст, пожељно је да и фотографије буду инспиративне, довољно илустративне и у вези са темом. Понекад фотографија, тј. дискусија у вези са њом може заменити читав текст. За ниже нивое слика може бити полазна основа за дискусију о одећи, изгледу и сл. (нпр. коју спортску опрему носе; шта је потребно од реквизита за неки спорт). На вишем нивоу можемо говорити о емоцијама (како се осећају када изгубе/победи, о чему спортисти размишљају пре/после меча или искористити видео са преводом (уколико је неопходно) после доделе пехара.

У нашој досадашњој онлајн наставној пракси *wordwall* и *edpuzzle* показали су се као најефикаснији веб-алати за увежбавање вокабулара или граматичких вежбања, односно за рад са видеом (Спасић 2021). Осим тога, за ефикасну, смислену и визуелно добро организовану наставу електронска табла (*Miro Whiteboard Tool*) незаменљив је алат у онлајн настави.

Комбиновање ликовног и вербалног изражавања, као и примена веб-алата и игара у настави, иако најпре асоцирају на млађе узрасте, у пракси показују одличне резултате и са одраслим полазницима јер се прилагођавају различитим типовима личности, односно студената. Визуелизација речи изузетно је забавна игра. Наводимо неке од примера који могу помоћи студентима да запамте и повежу различите врсте речи (од оних очигледних, ка мање очекиваним): *ваїроїасац* (гасити + ватра), *висибабa* (баба која виси) (слика бр. 1а)), *лежећи полицајац* (полицајац који лежи) (слика бр. 1б)), земљотрес (земља која се тресе) (слика бр. 1в)) итд



Слика 1. Визуелизација речи

г) Како формулисати питања за загревање и/или за разговор којим се проверава разумевање после читања текста?

Требало би тежити избегавању *да/не* питања, јер она не чине комуникацију продуктивном. Много је боље користити отворена питања, тзв. *Wh* питања у енглеском и пожељно је да буду уопштена, тј. не питамо о личним слабостима или страховима. Увек је боље питати шта људи генерално/или из окружења мисле о томе. Треба бити осетљив на културолошке разлике када бирамо текст или фотографије и потрудити се да избегнемо контроверзе (уместо *Да ли си некада ишао у тиму? Јеси ли тренирао неки индивидуални сјорџи?* питати: *Зашто је добро тренирати илывање? Како се сјорџисџи иришремају за шакмичење?*).

Било би добро да је у тексту и у питањима фокус на кључним речима (7–12) и да је остатак текста сврсисходно подређен увежбавању кључних речи.¹⁰ Број тих кључних речи такође зависи од нивоа студента (на нижим нивоима потребан је мањи број нових речи, тј. кључних речи јер ће њима независно од текста много тога бити ново). Познато је на основу ранијих истраживања да је лексика не само потпуно равноправна са осталим аспектима језика (фонетским, граматичким, стилистичким, лингвокултуролошким, социолингвистичким), већ има и најзначајнију улогу у процесу овладавања комуникативном компетенцијом (Крајишник 2016).

д) У којој мери обрађивати граматичка правила?

Познавање лексике, са друге стране, без елементарног знања граматике (личне заменице, глаголска времена (пре свих презент, перфекат и футур 1), деκлинација) не може резултирати добром комуникативном компетенцијом.¹¹ Уколико им се укаже на то да поједини суфикси могу деривирати велики број речи сличне семантике, лако убудуће могу препознати и креирати нове речи са тим суфиксом. На пример, скренемо ли пажњу на суфикс *-ишиџе*

¹⁰ Поједина истраживања иду још даље па о свим овим појединачним ставкама говоре кроз број карактера, трајање у минутима, секундама, број речи, реченица и др. (Thompson–Rubin 1996: 331–342; Alderson и др. 2006: 3–30; Rost 2006: 47–74). Постоје неке од препорука колико карактера је довољно да наслов буде упечатљив, текст добар, која дужина видеа је најефикаснија: Главни наслов не би требало да има више од 40 карактера (слова, размаци, интерпункција); дужина уводног текста је до 140 карактера; опис/контекст (180); неколико питања по 96 карактера; видео у трајању од 3 до 7 минута итд., но ми се не бисмо толико ригорозно држали оваквих савета јер то делимично доводи до непоуздених резултата. Ипак, неке ко је на почетку, могу оквирно користити, уз напомену да је увек потребно дужину текста/видеа, комплексност вокабулара и одабир граматичких јединица прилагодити студенту, његовом узрасту, нивоу знања, стилу учења и индивидуалним карактеристикама. Оно што је неспорно јесте да што је текст дужи, слушалац потенцијално може имати више проблема у разумевању, нарочито уколико имамо у виду да се слушање (и говорење) одвија у реалном времену, за разлику од читања (и писања), па је могућност враћања на део текста који слушалац није разумео минимизирана.

¹¹ О граматичкој и осталим компетенцијама подељеним према нивоима знања види Заједнички европски оквир за живе језике (ЗЕОЈ).

као очигледан маркер места (најчешће, поред аугментатива и пејоратива) (*иїралиишиє, шейалиишиє, куїалиишиє, одмаралиишиє, клизалиишиє, скијалиишиє, сїајалиишиє, йозориишиє, забавишиє, обданиишиє...*) даћемо им одличан алат да убудуће уз мање мисаоне активности препознају нову реч. Слична ствар је и са конјугацијом, пожељно је примере груписати и указати на особености сваке од њих.

Међу одећом и накитом велики је број речи које се могу повезати око заједничког корена и начинити породицу речи: *рука, рукав, рукавица, наруквица*; али и *руковати (се), руководиши, руководилац, ручка/ручица, ручна* (кочница), све, наравно, у зависности од нивоа знања. Поменули смо да је у питању онлајн настава те се задаци попут ових врло ефикасно могу реализовати преко веб-алата са мапама ума, асоцијативним пољима и др. С обзиром на то да се познавање лексике не може свести само на квантитативност (познавање што већег броја речи), Крајишник (2016) сматра да се у виду морају имати граматички и системски односи јер они пружају могућност реализовања синонимних, антонимних, хомонимних, паронимских и тематских односа који су у тесној вези са познавањем саме лексике. Код професија и описивања шта, ко, где ради и које методе/алате користи на послу, пре свих треба издвојити оне професије које се семантички могу повезати са истим или другим врстама речи добијеним суфиксацијом: *йолицја – йолицјајц; йошиа – йошиар; зуб – зубар; сїорї – сїорїишїа; месо – месар – месара; цвеће – цвећар – цвећара; млеко – млекар – млекара; айошека – айошекар*; али и формирати читаве реченице: *Зидар зида зиг; Лекар лечи лековима; Сликарик слика слику; Судїа суди у суду; Сїуденї сїудїра; Шминкер шминка шминком; Фоїоїраф фоїоїрафїше (фоїоїрафїје); Певач йева йесму; Глумац глуми; Писац йише йисмо...*

3) Удео у конверзацији

Пожељно је свим учесницима у групи пружити шансу да учествују. То наравно није могуће на сваком часу прецизно прорачунати, но треба тежити да сви студенти добију прилику да искажу своје мишљење без осуде и nelaгоде. Како би се спречило да тема и излагање постане досадно, увек је пожељно у конверзацију додати неку новину, изненађење које је чини интересантном (игрице, квиз, видео, анегдоту, шалу). Мењање типова задатака доприноси динамичности, но аудио и видео-материјале треба уносити у наставу када је то потребно, сврсисходно и циљано како би се пронашао најбољи начин који покреће на разговор наше студенте јер је познато да постоје различити типови личности и да свако од њих има нешто што га више или мање инспирише.

4) Избећи компликовање и омогућити забаву

Пожељно је питати једно јасно питање, а потом стрпљиво сачекати и дати времена и могућности студентима да осмисле и формулишу, тј.

артикулишу своје мисли. Ово нарушавање самопоуздања студената се у пракси често дешава несвесно. Када наставник постави једно питање и чим нема конкретног одговора од студената, он наставља даље и ниже нова питања. То делује збуњујуће на студенте и не оставља им нимало простора да промисле о својим одговорима. Посебно треба имати у виду и афективни филтер, присутан нарочито у групној настави, а и проток времена који је њима потребан да би најпре у својој глави, а потом и наглас формулисали и артикулисали одговор.

Дакле, потребно је почети са једним конкретним питањем и стрпљиво сачекати одговор као резултат мисаоног процеса студен(а)та. Наставник не би требало да прекида ток мисли студента како би исправио граматичку или било коју другу грешку, нарочито ако она не нарушава разумљивост. То може учинити кад студент заврши реченицу. Уколико уочи да би неко од студената нешто рекао, може га охрабрити да изнесе своје мишљење.

Увек им треба дати конкретан проблем и од њих тражити решење. Инструкције за задатке треба да буду јасне, конкретне и недвосмислене и да не сугеришу одговор.

Комуникативни приступ у настави страних језика пружио је могућност употребе разноврсних дидактичких материјала. Један од тих материјала јесте и игра која, као дидактичко средство, омогућава да се учесници наставе осећају пријатно, позитивно, мотивисано док уједно обрађују одређено наставно градиво (Хорњак 2013). Улоге у току конверзације су добра идеја, такође. Овде не мислимо само на улоге типа конобар, рецепционер, клијент и сл. што је, наравно, у реду, већ и на потпуно играње улога. На часу о различитим жанровима или филмовима, књигама, фикцији можемо доделити улоге ликовва Пепељуга, вештица, Џејмс Бонд и онда разговарати „из њихових ципела”.

И граматичке наставне јединице могуће је преточити у улоге и кроз игровне активности омогућити студентима да кроз забаву и већу интерактивност науче неопходно. Без сумње ће боље запамтити футур у српском језику уколико један од њих на почетку буде онај који види будућност и даје предвиђања. Остали студенти могу питати нпр. *Када ћу бити бојат/а? Где ћу пуштовати на море ове године? Колико деце ћу имати?...* А „пророк” даје одговоре из „кугле, пасуља, карата” у будућем времену. Могуће је комбиновати и са условним реченицама и различитим другим граматичким структурама у зависности од циља часа, нивоа знања, узраста и структуре групе. Непостојање стриктног плана и програма као у формалним школама, омогућава нам већу флексибилност и маштовитост.

4. Закључак

Значај комуникације, могућност да говором искажемо своје мисли, емоције и ставове одређује нас на макро и микро плану као припаднике људске

врсте, односно као припаднике народа и даје нам лични печат. Овладавање културолошко-језичким аспектом вероватно је једна од највреднијих цивилизацијских тековина, а могућност појединца да се осим на матерњем споразумева и на страном/им језику/језицима чини га богатијим. Када неко довољно савлада вештине страног језика и успе да их ефикасно и успешно користи, на одговарајући начин, усклађене са одређеним контекстом, може се рећи да је достигао потребан ниво комуникативне компетенције.

Овај рад пружа увид у значај и удео граматике и лексике за овладавање комуникативном компетенцијом, као и организациона питања наставе српског као страног језика и питања у вези са начином обраде градива и садржајима, односно препоруке како најефикасније одабрати тему, материјале, колико често користити веб-алате, аудио и видео-записе, како смањити анксиозност и утицати повољно на самопоуздање страних студената у индивидуалној настави или настави у малим групама која се реализује онлајн. На основу дугогодишњег искуства у раду су понуђене и неке методичке импликације које могу бити путоказ млађим колегама пред којима су наведени изазови.

Литература

- Дурбаба, О. (2011). *Теорија и пракса учења и наставе страних језика*. Београд: Завод за уџбенике.
- Крајишник, В. (2016). *Лексички ириситији српском као страном језику*. Београд: Филолошки факултет.
- Маринковић, Н. (2010). Однос граматичке и комуникативне компетенције у нивоима Б1 и Б2. У: В. Крајишник (ур.), *Српски као страни језик у теорији и пракси II*, Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик, 145–152.
- Спасић, Н. (2019). Примена и оправданост модела обрнуте учионице, У: М. Ковачевић, Ј. Петковић (ур.), *Савремена истраживања језика и књижевности*, година X, књ. 1. Крагујевац: ФИЛУМ, 227–237.
- Спасић, Н. (2021). Употреба веб-алата у настави српског као страног језика, *Verba iuvenium: Voices of the Young*, 3, 209–223.
- Точанац-Миливојевић, Д. (1997). *Методике у настави и учењу страних језика*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Хорњак, С. (2013). Игре као дидактички материјали у настави страних језика, У: Ј. Вучо, О. Дурбаба (ур.), *Филолошка истраживања данас*, том 2. Језик и образовање. Београд: Филолошки факултет.
- Alderson, J. C., N. Figueras, H. Kuijper, G. Nold, S. Takala & C. Tardieu. (2006). Analysing Tests of Reading and Listening in Relation to the Common European Framework of Reference: The experience of the Dutch CEFR Construct Project. *Language Assessment Quarterly*, 3 (1), 3–30.

- Bonwell, C. C. & J. A. Eison. (1991). Active Learning: Creating Excitement in the Classroom. *Higher Education Report*, 1, Washington DC: The George Washington University.
- Brown, H.D. (2014). *Principles of Language Learning and Teaching: a Course in Second Language Acquisition*. (6th ed.). Pearson Education ESL.
- Burns, A., & J. Siegel. (2018). Teaching the Four Language Skills: Themes and Issues. In: *International Perspectives on Teaching the Four Skills in ELT*. Palgrave Macmillan, Cham, 1–17.
- Canale, M. (2014). From communicative competence to communicative language pedagogy. In: *Language and communication*. Routledge, 14–40.
- Council of Europe. (2001). The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment, Strassbourg: Council of Europe i 338 Cambridge: Cambridge University Press. Retrieved June 10, 2010, <http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/Framework_EN.pdf>. 12. 10. 2022.
- Douglas, S. R., & Rosvold, M. (2018). Intercultural Communicative Competence and English for Academic Purposes: A Synthesis Review of the Scholarly Literature. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 21(1), 23–42.
- Filipović, J. (2008). Interkulturalna komunikativna kompetencija u nastavi stranih jezika, U: J. Vučo (ur.), *Multidisciplinarnost u nastavi jezika i književnosti*. Nikšić: Filozofski fakultet Univerziteta Crne Gore, 87–98.
- Josifović Elezović, S. (2021). *Vrednovanje veštine govora u nastavi engleskog jezika kao stranog*. Banja Luka: Filološki fakultet.
- Kundačina, M. & V. Bandur. (2004). *Akciono istraživanje u školi (nastavnici kao istraživači)*. Užice: Učiteljski fakultet u Užicu.
- Larsen-Freeman, D. (2018). Second Language Acquisition, WE, and Language as a Complex Adaptive System (CAS). *World Englishes*, 37 (1), 80–92.
- Lewin, K. (1946). Action Problem and Minority Problem. *Journal of Social Issues*, 2, 34–36.
- Maltez, K. (2017). *Razvoj veštine razumevanja govora u kontekstu video i audio inputa* (doktorska disertacija), <<https://nardus.mpn.gov.rs/handle/123456789/9559>>. 17. 10. 2022.
- Newton, J. M., D. R. Ferris, C. C. Goh, W. Grabe, F. L. Stoller, & L. Vandergrift. (2018). *Teaching English to Second Language Learners in Academic Contexts: Reading, Writing, Listening, and Speaking*. Routledge.
- Nikolić, M. (2020). Bibliografija srpskog kao stranog jezika (1991–2018). U: V. Krajišnik (ur.), *Srpski jezik kao strani u teoriji i praksi IV*, Beograd: Filološki fakultet, 593–623.
- Otašević, Đ. (2014). Priručnici za nastavu srpskog jezika kao stranog, *Lingvističke aktuelnosti*, 25, 21–30.

- Richards, J.C. & T. S. Rodgers. (2014). *Approaches and Methods in Language Teaching*. (3rd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Romanowski, P. (2017). *Intercultural Communicative Competence in English Language Teaching in Polish State Collages*. Cambridge Scholars Publishing.
- Rost, M. (2006). Areas of Research that Influence L2 Listening Instruction. In: E. Uso-Juan & A. Martinez-Flor (eds.), *Current Trends and Developments in Teaching the Four Language Skills. Studies in Second Language Acquisition*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter, 47–74.
- Savignon, S. J. (2018). Communicative competence. *The TESOL encyclopedia of English language teaching*, 1–7.
- Thompson, I. & J. Rubin, J. (1996). Can Strategy Instruction Improve Listening Comprehension? *Foreign Language Annals*, 29 (3), 331–342.

Nataša Spasić

**ADVICE FOR IMPROVING COMMUNICATIVE COMPETENCE
IN SERBIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN FRONTAL TEACHING
AND TEACHING IN SMALL GROUPS**

Summary

Training students for independent, long-term use of the language they are learning, in a wider social context, is one of the basic goals when learning/teaching a foreign language. Relying on outdated methods (primarily grammar and translation) leads to the neglect of productive language skills, especially speaking. Asking template questions after lessons, giving typical grammatically correct answers in a certain way forms attitudes and influences the speaker's opinion. Broken, short and disconnected sentences, fixed constructions and beginnings, post-sticks, irregular parataxis and word order, are the main problems that students face. The basic tasks of this paper are the following: 1) identifying (based on practice) the form of work and teaching methods that best encourage the development of students' communicative competencies and 2) finding adequate activities that lead to the realization of this idea. The research was conducted using the analytical-descriptive method. The interviewees are students (adult participants) who are privately learning Serbian as a foreign language individually or in small groups. Classes take place online. Partially, the work acquires the character of action research because through continuous observation, guidance and adaptation, students' communicative competencies and the quality of teaching methods and materials are being improved.

Keywords: language skills, communication competence, Serbian as a foreign language, face-to-face teaching, group work.

Марија Р. Марковић¹

МОГУЋНОСТИ И РЕАЛИЗАЦИЈА НАСТАВЕ СРПСКОГ ЈЕЗИКА КАО СТРАНОГ ПРЕКО ИНТЕРНЕТА

Захваљујући убрзаном развоју технологије, данас имамо све више платформи за учење страних језика, дигиталне и интерактивне табле, програме за прављење персонализованих, креативних, интерактивних вежби, онлајн курсеве, безброј доступних садржаја на интернету који се могу прилагодити циљевима наставе. Услови попут оних који су нас снашли почетком 2020. године услед појаве пандемије и преласка на онлајн часове, само су допринели бржем прилагођавању на овај вид наставе и откривању учинковитијих могућности за учење страних језика.

У овом раду желимо да прикажемо могућности извођења онлајн наставе српског као страног језика и њене специфичности са посебним освртом на уравнотежено увежбавање језичких вештина. На примеру вишегодишњег рада на платформама за учење страних језика (Italki, Preply, Verbling) и преко Skуре и Zoom апликација, показаћемо карактеристике онлајн наставе, избор дигиталних алата и у којој мери могу бити заступљени. Желимо да укажемо на добре стране оваквог вида учења и предности које нам пружа могућност коришћења интернета у реалном времену часа. С друге стране, не можемо занемарити и изазове са којима се сусрећемо, те ћемо понудити неке од начина превазилажења који могу послужити као подстицај колегама за стварање дигиталног опуса који би био од помоћи, како предавачима, тако и ученицима.

Кључне речи: српски као страни језик, онлајн часови српског као страног језика, новине у онлајн настави, језичке вештине у учењу путем интернета.

1. Увод

Савремено доба, дигитализација, муњевић развој технологије и друштвених мрежа, довели су до развијања и унапређивања платформи, дигиталних алата и апликација за учење страних језика путем интернета. Од 2020. године са почетком пандемије и глобалним затварањима много људи је

¹ marija.mar89@gmail.com

прешло на рад од куће и открило да се може бавити и другим активностима из удобности свог дома, и то уз помоћ рачунара. У потрази за онлајн часовима српског језика као страног ученици долазе до наставника преко платформе и апликација за учење страних језика и/или преко друштвених мрежа.

Платформе за онлајн учење страних језика, као што су Preply, Italki и Verbling, постоје последњих петнаестак година² као посредници који повезују људе који желе да уче стране језике са наставницима широм света. Са почетком пандемије доживљавају процват на глобалном нивоу³ не престајући да унапређују своје системе како би понудиле што бољу услугу свим корисницима, и ученицима и наставницима. Иако се међусобно разликују, јер имају посебне софтвере, поменуте платформе функционишу на врло сличан начин. Оне помажу наставницима да покажу и промовишу своје услуге и да стекну материјалну корист радећи самостално, а ученицима да дођу до свог циља, и то према сопственим критеријумима (могу изабрати време које им одговара, цену према својим могућностима и наставника који ће одговорити баш на њихове потребе). Предавачи се представљају у писаној и у видео форми на својим налозима како би што боље приказали своје искуство, методе рада, али и интересовања и активности, на основу чега олакшавају претрагу ученицима. Најчешће могу предавати само један језик, углавном свој матерњи, за чије предавање поседују одређени сертификат.⁴ Након провере података и одобрења отварања профила следе прављење персонализованог распореда, креирање курсева (нпр. српски за почетнике, конверзацијски српски, пословни српски, итд.) и одређивање цена часова. Прављење налога и наставника и ученика је потпуно бесплатно, али платформа узима одређени проценат за сваки одржани час, па је препоручљиво да наставник води рачуна при постављању цена како појединачних часова, тако и пакета.⁵

Платформе одликују интегрисани алати који доприносе динамици саме наставе у реалном времену часа, у исто време чинећи је лако изводљивом за све кориснике. Најважнији алат је, засигурно, виртуелна учионица са опцијама првенствено за синхрону (Martyushev 2021:10), али и за асинхрону

² Italki је основан 2006. године са седиштем у Хонгконгу, Preply 2012, а Verbling 2011. године са седиштима у САД-у.

³ Чланак је доступан на сајту <https://www.forbes.com/sites/mergermarket/2020/04/15/language-learning-apps-are-seeing-a-surge-in-interest-during-the-covid-19-pandemic/?sh=7f31235d48f4>.

⁴ На свим платформама је неопходно доставити доказ о стручности предавача, али на платформи Italki, поред стручних наставника имамо и тзв. „Community Tutors”. Ова група обухвата људе који немају сертификате за предавање језика, али желе да помогну ученицима најчешће са конверзацијом на свом матерњем језику, а цене њихових часова су обично ниже. На овој платформи, такође, постоји и опција за тандемско учење језика, која је потпуно бесплатна.

⁵ На Italki платформи наставници могу нудити појединачне часове или пакете од 5, 10 или више часова са попустима или без њих. Узимањем пакета ученици се обавезују да имају више часова са једним наставником.

комуникацију што подразумева уграђен аудио и видео систем, интегрисану таблу за писање и цртање, опцију за дељење екрана, додавање материјала попут докумената, слика, делова књига и прозор за размену порука, а Verbling има додатну опцију за писање и цртање по подељеном екрану. Читави тимови раде на подршци, па поред техничке, корисницима је понуђена и подршка за промовисање услуга кроз рекламе на интернету, блогове и друштвене мреже. У скорије време се све чешће организују разноврсни вебинари и курсеви за унапређење онлајн наставе бавећи се методиком наставе страних језика, али и дигиталним иновацијама у настави, коришћењем нових опција на платформама⁶ и маркетингом. Тако наставници могу похађати вебинаре о унапређењу конверзацијских часова, вежбању изговора, раду са апсолутним почетницима, подршци полазника у самосталном учењу, повећању материјалне добити држањем часова, или рекламирању својих услуга.⁷ Уколико желе, наставници српског језика имају прилику да пишу текстове за блог, деле савете за учење језика, праве бесплатне материјале за ученике и на тај начин промовишу српски језик и културу.⁸

Технички детаљи имају велику улогу у електронском учењу, али никако не смеју бити испред циља саме наставе. Потребно је усавршити оне дигиталне алате који доприносе ефикасности часова и омогућавају добру комуникацију првенствено у реалном времену часа. Зависно од искуства наставника, али и техничких могућности ученика⁹ бира се платформа за одржавање часова, а то може бити и неки други софтверски програм за видео конференције, као што су: Skype, Zoom, Google Meet, Microsoft Teams, WeChat и др. Zoom се истиче као најбоље решење због функционалности и интегрисаних опција које нуди у дигиталном окружењу, а од којих зависи успешност саме наставе (Новаковић 2021: 111, 116). Могућности Zoom платформе које бисмо издвојили овде као веома значајне су: дељење целог екрана или појединачних прозора, писање по подељеном екрану, коришћење емотикона током часа (у групној настави је посебно користан емотикон подигнуте руке који ученици користе када желе да добију реч), Breakout rooms или издвојене собе у које можемо организовати ученике да раде вежбе, а чиме онлајн час постаје активнији и динамичнији за учеснике. Одлично је урађена оптимизација коришћења других апликација, интернет страница, докумената док истовремено видимо видео галерију са ученицима. Постоји и

⁶ Свака платформа непрестано унапређује свој систем трудећи се да омогући корисницима што лакше коришћење свих опција.

⁷ Више о томе погледати на сајту https://preply-tutors-academy.thinkific.com/pages/professional-development-webinars?th__ug=9766e80e

⁸ Више о томе погледати на сајту <https://www.italki.com/en/community/for-you?language=serbian>.

⁹ У појединим земљама нису подржане све платформе, као нпр. у Кини, или је интернет мрежа лошијег квалитета, па се бира мање захтевна платформа.

опција за утишавање свих других звукова у нашем реалном окружењу, чиме се директно утиче на бољи квалитет звука који је у фокусу, а то су гласови наставника и ученика (или неког аудио/видео материјала). Ипак, морамо узети у обзир и стално прилагођавање ових система, унапређивање и мењање и/или додавање опција, као и промену бесплатних и верзија које се плаћају. Онлајн настава захтева од наставника константно усавршавање и праћење нових садржаја како у методици наставе, тако и у дигиталним иновацијама.

У овом раду се бавимо истраживањем на основу индивидуалних часова који су одржавани најчешће преко Zoom апликације са одраслим полазницима из разних делова света (из Европе, Америке, Аустралије и Азије). Они су различите старосне доби, имају другачије животне стилове и професије, нису на истом нивоу познавања српског језика и вођени су својим појединачним мотивима, али имају исти циљ – да науче и усаврше српски језик. Они су дошли до наставника управо преко посредничких платформи за учење језика.

2. Језичке вештине у онлајн настави

Посматрањем резултата које ученици постижу и потешкоћа које имају приликом усвајања српског језика као страног, приметили смо постојање одређених изазова код интегрисања и уједначеног развијања језичких вештина неопходних за стицање комуникативне компетенције. Сама структура онлајн часова није сложенија од структуре часова уживо и највеће разлике су „условљене техничким условима реализације часова у виртуелном окружењу” што подразумева проверу техничке исправности и креирања е-учионице (Новаковић, Османовић & Максимовић 2022: 11). Специфичности онлајн учионице подразумевају прилагођавање наставног материјала, проналажење мултимедијалних садржаја и избор одговарајућих активности са нагласком на флексибилности као важној карактеристици овог вида наставе (Новаковић, Османовић & Максимовић 2022: 15). Будући да је основни тип часа у настави страног језика лекторски час (Крајишник 2016: 12), све је прилагођено и подређено стицању језичке комуникативне компетенције ученика. А да би се она постигла, неопходан је рад на подједнаком развијању свих језичких вештина, и то онако како се практикују „и у аутентичној употреби језика”, у интегрисаном виду, а не појединачно (Дурбаба 2011: 175). У допуњеном издању *Заједничкој европској референтној оквира за све живе језике* из 2018. године, представљени су дескриптори за онлајн комуникацију и интеракцију који подразумевају коришћење језика у дигиталном окружењу синхроно и асинхроно, у писаном и усменом виду, а најчешће као комбинацију свега овога (Оквир 2018: 96–99). Стога језичке вештине о којима ће овде бити речи су рецептивне – слушање (разумевање говора), читање (разумевање писаног текста) и разумевање аудио-визуелног садржаја и продуктивне – писање и говор (Оквир 2018: 54, 68).

2.1 Рециптивне вештине

Вештине слушања и читања подразумевају активирање когнитивних капацитета и доводе се „у везу са фактором аутентичности – како језичке, тако и ситуационе” (Дурбаба 2011: 188). Њихово практиковање у онлајн настави, заступљеност, увођење и типови вежбања су готово исти као и у настави уживо. Међутим, у другачијем, сада виртуелном окружењу и захваљујући дигиталним алатима, имамо и различите могућности њиховог интегрисања, али и одређене изазове. Иако данас можемо најлакше доћи до писаних текстова (Дурбаба 2011: 176), примећујемо да прилагођених текстова за наставу српског језика као страног на почетном и средњем нивоу има, заправо, мало. Осим материјала у уџбеницима оригиналне текстове, па и аудио записе које можемо наћи на интернету, у новинама, часописима, књигама, можемо користити само са ученицима на највишим нивоима, којих је ипак, много мање, док је за све друге полазнике неопходно адаптирати и изменити понуђене садржаје, а што захтева не само много времена, већ и одређено искуство у настави језика.

Како бисмо користили већ постојеће материјале, они морају бити прилагођени формату онлајн наставе, тј. морају бити у дигиталној форми. За сада имамо неколико електронских уџбеника (уџбенички комплет *Српски – језик моја завичаја*¹⁰ који садржи три уџбеника – *Каг си срећан!*, *О, радосне вешти!* и *Погийни лас!* ауторке проф. др Марине Јањић) намењених деци која уче српски као завичајни језик и један предвиђен за почетни ниво учења српског језика као страног (*Serbian for beginners*¹¹ исте ауторке). Непрестано се појављују и разне апликације за учење језика (*Simply Learn Serbian*, *Learn Serbian*, *Speak Serbian* и др.), које се не могу сматрати уџбеницима зато што им недостају методички и дидактички елементи, као и педагошко-психолошке поставке (Новаковић 2022: 193, 194), али могу послужити као додатни интерактивни материјал за ученике. Ради се константно и на прављењу интернет курсева за самостално учење (са подршком наставника или без ње),¹² који се могу купити засебно или уписом на неки од програма које онлајн школе нуде, а поред тога многи центри су креирали своје платформе

¹⁰ Комплет се може наћи на страници

<https://asasocijacija.com/kategorija-proizvoda/knjige-i-stripovi/>

¹¹ Уџбеник је доступан на сајту

<https://resources.filfak.ni.ac.rs/media/textbooks/serbian-for-beginners/>

¹² Више о програмима погледати на овим адресама

<http://www.learnserbian.fil.bg.ac.rs/programs.php?id=0>

<https://serbonika.com/serbian-learning-app/>

<https://belgradelanguageschool.com/serbian-online-courses/>

<https://gospeakserbian.com/online-courses-learning-serbian/>

за часове путем интернета са прилагођеним материјалима.¹³ Ово су углавном организације и школе које нуде и стандардне курсеве српског језика као страног у реалној или виртуелној учионици, па су њихови курсеви и програми намењени ученицима. Наставницима остаје на располагању релативно мали број шире доступног интерактивног садржаја, који се користи на онлајн часовима, те сматрамо да је неопходна дигитализација већ постојећих уџбеника и приручника, али и стварање нових електронских материјала за онлајн наставу. Често, нажалост, наилазимо на илегалне копије књига и прилога који иду уз њих. За многе предаваче, посебно за оне који живе изван граница наше земље, а посебно за ученике који живе у иностранству, ово је често једини могући начин да дођу до средстава неопходних за наставу, па би постојање званичног дигиталног опуса материјала значајно поправило тренутну ситуацију. Као добар пример за то нам могу послужити сајтови попут оних за учење других језика, посебно енглеског. Један од добрих примера је сајт под именом Ello¹⁴ где су звучни записи подељени по нивоима и то под бројевима од 1 до 7. Корисници, поред слушања, имају прилику и да читају транскрипт изговореног текста, ураде квиз и погледају додатно објашњење појединих граматичких конструкција. Посебно је занимљив сајт на коме можемо читати вести на енглеском језику који се зове News in levels.¹⁵ Једна иста вест је представљена на три нивоа (почетном, средњем и напредном), а испод текста се налази листа непознатих речи са објашњењима и примерима. На неким интернет страницама проналазимо прилагођене текстове и аудио записе за све нивое са различитим врстама интерактивних вежбања, које ученици могу радити и ван самих часова. Велике издавачке куће као British council и Cambridge¹⁶ имају програме прилагођене учењу енглеског језика са обиљем интерактивног материјала за ученике и мноштвом идеја и савета за наставнике. Корисни су и портали попут *BusyTeacher*¹⁷ где наставници деле своје прилоге разноврсних садржаја разврстане према нивоу и категорији (у зависности од тога да ли се обрађује граматика, нове речи, тема за разговор, читање, писање, слушање, слика за описивање са вежбама и др.). Ови материјали су намењени колегама које их могу бесплатно преузети са сајта, допунити, преправити, одштампати за часове уживо или могу послужити као инспирација и идеја за креирање сопствених материјала. Прављење сличних сајтова за српски језик као страни, дефинитивно, захтева озбиљан тимски

¹³ Више о поменутиим курсевима погледати на страницама <https://aos.azbukum.edu.rs/>, <https://asasocijacija.com/kategorija-proizvoda/kursevi/>

¹⁴ Више о сајту на линку <https://www.ello.org/>

¹⁵ Више о сајту погледати на линку <https://www.newsinlevels.com/>

¹⁶ Више о материјалима и програмима које нуде погледати на линковима <http://skr.rs/z8L8> и <https://www.cambridgeenglish.org/learning-english/activities-for-learners/?skill=reading&rows=12>

¹⁷ Више о томе погледати на линку <https://busyteacher.org/>

рад и подршку, али је пројекат вредан пажње који може и те како допринети онлајн настави.

У данашње време ризница садржаја су и друштвене мреже – *Instagram*, *Facebook*, *TikTok* (Martyushev 2021: 3). Постојање разних профила о учењу српског језика, али и о српској култури, обичајима, историји, географији, туризму и др. омогућава свим људима који желе да науче и усаврше наш језик да сазнају нешто више на забаван начин. Садржаје на друштвеним мрежама, а овде првенствено мислимо на профиле који се баве српским језиком као страним, налазимо у виду краћих текстова и аудио-визуелних записа који су прилагођени различитим нивоима, а често имају и преводе на друге језике (најчешће на енглески, руски и италијански језик) или титлове на српском, што знатно може олакшати разумевање. Поред објава намењених директно ученицима, од велике користи су и објаве са других профила који се баве кувањем, психологијом, путовањима, спортом и другим темама, а које су и едукативног и забавног карактера, те могу допринети развијању вештина код ученика. *YouTube* је још један сајт са мноштвом садржаја краћих и дужих форми попут цртаних филмова, домаћих серија, филмова и емисија од којих неки видеи имају енглеске или српске титлове, што је значајно и подстицајно за ученике почетног и средњег нивоа. Уз то, имамо могућност да ученицима покажемо и друге визуелне материјале који су из света наше културе и традиције, као што су слављење славе, Божића, Ускрса, свадбе, крштења, затим како спремамо српска јела, а има и велики број материјала о градовима, селима и историјским занменитостима, о фестивалима и манифестацијама различитог типа и сл. Подкасти¹⁸ данас могу бити аудио-визуелни садржај или само звучни записи, те уколико желимо да их користимо, морамо имати на уму, пре свега, прилагођеност нивоу ученика. Материјали се бирају врло пажљиво, па је улога наставника веома важна, а његова стручност неупитна (Велимирац 2016: 28). С обзиром на то да не постоји стручна провера садржаја на друштвеним мрежама, наставник има велику одговорност од које зависи не само резултат учења, већ и мотивисаност ученика.

Управо је наставник у онлајн настави и први и, често, главни извор слушања, што му даје и додатну улогу. Многи полазници који живе ван српског говорног подручја, немају пуно прилика у сопственом окружењу да чују језик који уче. У том случају пожељно је створити атмосферу у којој наставник активно учествује у вежбама, тако што даје своје одговоре на питања, примере, информације о себи у складу са темом часа, а са циљем подстицања ученика на двосмерну комуникацију од почетака учења. Непосредна комуникација између ученика и наставника, примена дијалогске методе и што већа изложеност говорном језику су неопходни и незаменљиви,

¹⁸ Избор подкаста видети на линку <https://podcast.rs/>

те друга помоћна средства не морају негативно утицати на наставу (Вељковић Станковић 2007: 189). Наставник може симулирати аудио материјал на самом часу, тако што ће ученику дати инструкције за слушање и вежбе, те ће са искљученом камером изговорити текст. Уместо писања мејлова или порука, повремено се могу користити опције за снимање гласа и на тај начин се размењују гласовне поруке које се могу смењивати са писаним. Међутим, како бисмо избегли или умањили проблем разумевања једино наставниковог говора у овом случају, морамо укључити и друге доступне звучне записе или оне које можемо прилагодити и направити сами снимајући људе у нашем окружењу, а да буду разнолики како би ученици имали прилику да чују различите гласове, интонацију, мелодију, те и како би што више били изложени језику који уче.

За креирање различитих садржаја у онлајн настави неизоставно је коришћење интерактивних апликација које нам нуде безброј могућности за прављење разних вежби и активности како у синхроним, реалним времену часа, тако и у асинхроним. Интерактивне вежбе, као и дигитални алати додатно мотивишу ученике и за самостални рад, а рад на часу чине динамичнијим. Потребно је унапред планирати интерактивност, задатке, њихову форму, те начин прегледања и давања повратне информације. Сви алати које бирамо су у складу са циљем часа, јер апликације саме по себи немају посебну улогу. За креирање аудио и аудио-визуелног садржаја са вежбама могу нам послужити *Voice Recorder*, *Mote*, *NearPod* или *EdPuzzle*, за разне квизове и структурна вежбања *LearningApps* или *Wordwall*, за комбинацију различитих типова задатака изузетно је корисна *Miro* табла, а за учење нових речи *Quizlet* и *Anki* апликације. *Classkick* се може користити за прављење читавих докумената са задацима, дељење садржаја и проверавање рада ученика у реалном времену часа, а за базу података, организовано дељење материјала и писану кореспонденцију *Google Classroom* (Новаковић & Божић 2020: 15).

2.2 Продуктивне вештине

Вештина писања се сматра најзапостављенијом данас у настави језика (Дурбаба 2011: 194), а на онлајн часовима поставља се питање њеног интегрисања. На самим часовима ученици ретко пишу у своје свеске, делом и зато што је сав материјал у дигиталном формату. Наставник записује нове речи, објашњења и примере у прозору за разговор, па су ове белешке сачуване у посебним фајловима, најчешће у *Google docs* документима, где ученици могу додати своја објашњења, слике, превод, примере и све друге елементе који доприносе бољем разумевању. Структурне вежбе се раде у интерактивним апликацијама које подразумевају коришћење дигиталних уређаја, а ређе писање. Навикнути на рад на рачунарима ученици понекад пишу искључиво користећи тастатуру, ретко само оловком, а дешава се да у почетку не желе

да пишу уопште, јер сматрају да им за стицање комуникативне компетенције, писање није потребно.

У савремено доба форме писане комуникације се јесу промениле, али нису нестале. Ученици неретко долазе у ситуације када је потребно написати имејл, пријаву, попунити формулар, учествовати у комуникацији са породицом и пријатељима у групама на друштвеним мрежама на циљном језику. Још увек се врше истраживања да ли је ефикасније писати руком или помоћу дигиталних уређаја и какав утицај оба типа писања имају на когнитивне процесе (Mangen et al. 2015, Aragón-Mendizábal et al. 2016). Сигурно је, пак, да данас сви користимо два начина писане комуникације, те је најбоље и на часовима, а и ван њих увежбавати и један и други вид.

Кроз писање ради креирања текстова у настави се испољава лична креативност, али оно утиче и на јачање мотивације за писање и учење страног језика, као и на стицање самопоуздања (Дурбаба 2011: 197). Одрасли полазници често сами желе да се изразе писаним путем, те радо прихватају предлоге за писање, а и сами долазе на идеје за овакво изражавање. Неки од пројеката које смо имали у настави били су писање дневника, како свакодневних, тако и дневника захвалности,¹⁹ путописа, разгледница и честитки, одлука за нову годину, дописивање на заједничким групама на друштвеним мрежама, попуњавање разних формулара.

На онлајн часовима, провера писања може представљати један од изазова, посебно када се пише оловком и шаљу фотографије писаних текстова. Писање захтева време и велики труд ученика, па треба наћи најбољи начин за повратну информацију у дигиталном окружењу, а и једно и друго се дешава најчешће ван самог часа. Од помоћи могу бити интегрисани алати за додавање коментара, у Word или Google docs документима, грешке се могу обележавати различитим бојама, има опција за додавање линкова и слика у циљу што јаснијих објашњења, а наставник може снимити и кратак видео са усменим исправкама и на тај начин увести и аудио-визуелни садржај.

Исто тако и код вештине говора се поставља питање исправљања грешака, што се чини знатно лакшим у односу на писање. Док ученици

¹⁹ Инспирација за ову идеју био је један профил на Instagram мрежи, који се бави креирањем малих навика. Преузели смо бесплатну радну свеску са профила која је садржала питања и објашњење циља вежбе. Идеја је била да ученици који су на средњем нивоу одговоре на што више питања са једном или више реченица на српском језику у континуитету од неколико дана. Изазов је било и коришћење израза попут „бити захвалан на нечему, за нешто; осећати захвалност за нешто, према некоме или нечему; у вези са неким или нечим”. Ученици су добили један видео са изразима, објашњењем и примерима, те су били припремљени. Иако вежба није била обавезна, већина ученика је написала понешто, а неки су и поделили своје примере са наставником. Један ученик је писао дневник захвалности са турнеје, истичући значајне тренутке, и то ћирилицом са намером да поклати своје записе породици своје жене Српкиње.

говоре, наставник записује грешке у чету, у посебном документу, на табли или у свесци, које онда заједно могу анализирати. Без прекидања и ометања учениковог говора бележе се поједине специфичности, које се сматрају важним за коментарисање. У дигиталној учионици се часови могу и снимати, па је ученицима омогућено да чују себе и на тај начин сами стекну увиде, слушају изговор наставника, понове или забележе нешто што су пропустили у реалном времену часа. Чет је свакако добар алат за повратну информацију, као и табле, или једноставно подељен Word или Google docs документ. Постоје и апликације за снимање говора (*Voki*, *Flipgrid* и *Voice Spice*), па се оне могу користити асинхроно за интеракцију ван часова.

Данас се често стицање комуникативне компетенције изједначава са говором, па се управо овој вештини посвећује највише пажње у настави (Дурбаба 2011: 175). Говор је најкомплекснија активност на страном језику чија успешност зависи од много различитих фактора (Дурбаба 2011: 203), те морамо обезбедити ученицима сигуран и опуштен простор за изражавање (Дурбаба 2011: 204). На индивидуалним часовима који се притом одржавају онлајн често се може „исклизнути” из оквира и теме, те прећи у „ћаскање” без одређеног циља. Иако се и из оваквих разговора може научити нешто, и важни су за стварање опуштене и подржавајуће атмосфере за ученика, важно је држати се контекста и комуникационих задатака. Као и за развијање свих других вештина потребно је поставити јасан циљ и оквир вежбе.

3. Предности онлајн наставе

Премда су мишљења о онлајн настави још увек подељена (Новаковић, Османовић Зајић & Максимовић 2022: 12), овде бисмо желели да истакнемо добре стране оваквог вида учења, посебно зато што је за многе ученике ово тренутно једини могући начин учења српског језика, али и зато што не можемо занемарити промене у савременом свету које нас све више воде ка оваквом облику наставе. За онлајн учење је потребан један дигитални уређај, добра интернет веза и мирно и тихо окружење. И ученик и наставник могу радити са било ког места на било којој тачки планете Земље у време које обома одговара. Доступни су сви материјали на интернету, како писани текстови, видео садржаји, аудио записи, тако и речници, енциклопедије, слике, корисни сајтови (попут *Serboverb*, *Wiktionary*, *Kontekst.io* и др.) и друштвене мреже, апликације, интерактивне табле и сви дигитални алати које можемо користити синхроно и асинхроно. Имамо могућност снимања часова, како оних у реалном времену, тако и оних у тзв. окренутој учионици (*Flipped Classroom*). Овај вид часова постаје све више актуелан и користан, па неретко не само да допуњује, већ и замењује часове у реалном времену. Онлајн окружење нам пружа и могућност организовања групних часова (који

могу донекле „ублажити” недостатак живе интеракције (Крајишник 2016: 12), вебинара, група и укључења уживо (Live) на друштвеним мрежама. За почетак је довољно савладати коришћење једне платформе и једног помоћног дигиталног алата, а поред бесплатних туторијала на мрежи *YouTube*, то је и лако доступно. С обзиром на то да се могу наћи тандем партнери, саговорници који желе да помогну у учењу српског језика (*Community Tutors*), студенти и стручни наставници, часови могу бити бесплатни, врло приступачних цена до оних скупљих.

4. Закључак

У раду смо се усредсредили на представљање општих карактеристика платформи са којима смо се сусрели и приказивању могућности рада на њима, док би анализа сваке појединачно захтевала посебну студију. Исто је и са развијањем језичких вештина и њиховим интегрисањем, јер смо само отворили многе теме од којих се већина може претворити у засебна истраживања. Због специфичности наставе преко интернета и физичке удаљености ученика од говорног подручја циљног језика, а делом и због недостатка адаптираних садржаја, вештина слушања се показала као посебно изазовна. Вештину писања није тако лако интегрисати у овакав вид наставе због савременог односа према писаној комуникацији, код вештине читања наилазимо на проблем недовољно прилагођених текстова за ниже нивое, док се вештина говора показала најмање запостављеном. Избором одговарајућих дигиталних алата и апликација, које смо понудили у раду, као и прилагођавањем садржаја, можемо утицати на динамику часа и једнако увежбавање свих језичких вештина, али и на мотивацију ученика и њихову активност. Подједнако неговање свих језичких вештина неопходно је за стицање комуникативне компетенције ученика, а недовољан број прилагођених материјала за њихово развијање може послужити као инспирација за стварање нових опуса, али и заједница, како ученика, тако и наставника. Велики избор садржаја који нам се нуди, интернет програма и апликација, као и сајтови за учење других страних језика могу бити модел за даље прилагођавање материјала, вежби и страница које би се бавиле учењем српског језика као страног.

Иако спада у групу мање популарних језика за учење, српски језик је нашао своје место на великим порталима за учење свих језика и, изгледа, као да је потражња за онлајн часовима српског као страног или завичајног језика све већа. Како би се успешно одговорило на овај захтев, наставников задатак је да се непрестано усавршава и прати промене и новине у дигиталном свету и направи избор дигиталних алата и апликација (за почетак је довољно усавршити коришћење једног алата или једне апликације) које доприносе динамици наставе чинећи је лако доступном, практичном, активном и занимљивом, и прилагоди их циљу саме наставе.

Литература

- Велимирац С. (2016). Улога наставника српског као страног језика. У: В. Крајишник (ур.), *Српски као страни језик у теорији и пракси III*, Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик, 27–35.
- Вељковић Станковић Д. (2007). Примена интернета у настави страног језика. У: М. Дешић (ур.), *Српски као страни језик у теорији и пракси I*, Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик, 185–194.
- Дурбаба, О. (2011). *Теорија и пракса учења и настава страних језика*. Београд: Завод за уџбенике.
- Крајишник В. (2016). Нека питања из методике наставе српског као страног језика. У: В. Крајишник (ур.), *Српски као страни језик у теорији и пракси III*, Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик, стр. 7–26.
- Милићевић Добромиров Н. (2020). Internet kursevi srpskog jezika. У: В. Крајишник (ур.), *Српски као страни језик у теорији и пракси IV*, Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик, 475–486.
- Миљковић, М. (2020). Srpski online – Nove mogućnosti za učenike i nastavnike. У: В. Крајишник (ур.), *Српски као страни језик у теорији и пракси IV*, Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик, 487–498.
- Новаковић, А. (2022). *Уџбенички комилеј у настави српској као страниј језика*, Ниш: Филозофски факултет Универзитета.
- Новаковић, А. (2021). Функционалност електронских интерактивних платформи у онлајн настави. У: Ж. Крњаја, Л. Радуловић (ур.), *Настава и васпитање 70* (1), 105–125.
- Новаковић А., Ј. Османовић Зајић Ј. & Ј. Максимовић. (2022). Структура часова у онлајн окружењу. У: Б. Ранђеловић (ур.), *Зборник радова Училијској факултету у Призрену – Лепосавићу 18*: Лепосавић: Учитељски факултет у Призрену, 11–27.
- Новаковић А. & С. Божић. (2020). Ставови студената србистике према платформама за електронско учење (*Google Classroom* и *Hangouts Meet*). *Методички видици* 11, 13–28.
- Aragón-Mendizábal E. et al. (2016). Análisis comparativo entre escritura manual y electrónica en la toma de apuntes de estudiantes universitarios, *Comunicar*; 48: *Ética y plagio en la comunicación científica*; 101–107. Документ у целини доступан на: https://www.scipedia.com/public/Aragon-Mendizabal_et_al_2016a (приступљено 9.2.2023).

- Council of Europe. (2018). *The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment, Companion Volume with Descriptors*. Документ у целини доступан на: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> (приступљено 8. 2. 2023).
- Mangen A. et al. (2015). Handwriting versus Keyboard Writing: Effect on Word Recall. *Journal of Writing Research* 7 (2), 227–247. Документ у целини доступан на: <https://doi.org/10.17239/jowr-2015.07.02.1> (приступљено 9.2.2023).
- Martyushev N. et al. (2021). Online Communication Tools in Teaching Foreign Languages for Education Sustainability. *Sustainability* 2021, 13, 11127, MDPI, Basel, Switzerland Документ у целини доступан на: <https://doi.org/10.3390/su131911127> (приступљено 9.2.2023).

Marija Marković

POSSIBILITIES AND IMPLEMENTATION OF TEACHING SERBIAN AS A FOREIGN LANGUAGE THROUGH THE INTERNET

Summary

The fast development of technology today has provided us with a large number of platforms for learning foreign languages, digital and interactive boards, programmes for creating personalized, creative and interactive exercises, online courses and a plethora of content available on the internet which can be adjusted to suit any teaching goal. The conditions we all found ourselves in back in 2019, when the Covid pandemic broke out, required us to shift to online classes and this in turn helped us adapt to new learning and teaching methods faster and discover more efficient ways of learning foreign languages.

The goal of this paper is to show the possibilities and peculiarities of conducting online classes of Serbian as a foreign language with the emphasis on balanced practice of all language skills. The experience we have gained by working on various language platforms over the past couple of years (*Italki, Preply, Verbling*) as well as on telecommunication applications like *Skype* and *Zoom* will help us explore the characteristics of online education, the choice of digital tools and the scope of their application. Our aim is to point out the advantages of online education and the benefits of internet usage in real time during classes. We cannot, however, turn a blind eye to the challenges we are facing today in the context of online education and will therefore present some ideas of how we believe they can be overcome. Our hope is that these ideas inspire our fellow colleagues to create a digital framework which would be of help to teachers and students alike.

Keywords: Serbian as a foreign language, online classes of Serbian as a foreign language, novelties in online education, language skills in online education.

Милица М. Маринковић¹
Универзитет у Торину, Италија

МЕТОДЕ РАДА И ПРОЈЕКТИ ЛЕКТОРАТА НА ДАЉИНУ У НАСТАВИ СРПСКОГ ЈЕЗИКА НА УНИВЕРЗИТЕТУ У ТОРИНУ

Иако се дигиталне технологије већ дуже време користе у настави страних језика као додатно и интерактивно средство, последње године, обележене светском пандемијом, показале су нам да интернет, када је то неопходно, може (мора?) постати једини простор за извођење наставе.

Ни српски језик није изузетак у том погледу, те је настава лектората на Универзитету у Торину, као и других предмета, била потпуно одржана на даљину. Насупрот иницијалним негативним очекивањима, софтвери и алати за спровођење наставе су задовољили потребе наставника и студената током часова, а наизглед неформалнији амбијент извођења наставе је охрабрио студенте да у њој активније учествују.

У раду ћемо представити начин одвијања пројектне наставе, лекторатске пројекте као што су стварање дигиталног речника глагола и глаголских колокација и реализација заједничког видео-садржаја, али и званичне универзитетске пројекте у којима је лекторат учествовао. Осврнућемо се и на додатна, недигитална средства која се могу користити у онлајн настави и учинити је, на неки начин, мање виртуелном.

Кључне речи: лекторат на даљину, српски језик, глаголске колокације, пројектна настава

1. Увод

Током година обележених светском пандемијом, настава лектората на Универзитету у Торину² је у потпуности одржавана на даљину, али овакав начин извођења наставе није пореметио основне карактеристике и начин рада лектората. Представићемо методе рада које смо заступали током наставе

¹ milica.marinkovic@unito.it

² Приказани пројекти и резултати рада проистичу из искуства аутора текста као лектора за српски језик на Универзитету у Торину током академске 2021/2022. године.

на даљину, вид пројектне наставе који се добро уклапа у наставу онлајн, као и пројекте које смо реализовали на институционално-универзитетском нивоу и на нивоу лектората. Полазећи од ученичког корпуса, објаснићемо на који смо начин приступили обради глагола и њихових колокација, у циљу стварања заједничког дигиталног материјала, као и како смо мотивисали студенте да користе језик ван наставе и у оквиру своје студентске заједнице. У завршном делу рада ћемо указати и на невербалне облике комуникације и традиционална средства која су нам помогла да физички активирамо студенте и учинимо часове интерактивнијим.

2. Карактеристике лектората на даљину

Основне одлике лектората српског језика у Торину током академске 2021/2022. године биле су мање и хомогене групе, одн. групе од петоро до осморо студената. Ипак, када је реч о матерњем језику студената, једна група је била хетерогена због двоје немачких студената на размени у оквиру Еразмус програма, као и једне студенткиње италијанско-хрватског порекла, чије се познавање нашег језика заснивало углавном на дијалекатском говору. И поред ових разлика у пореклу, можемо рећи да су сви студенти започели учење српског језика на истом нивоу, односно без предзнања.

На часовима лектората је био заступљен комуникативни метод како би студенти овладали нарочито вештинама усменог изражавања и разумевања. Поред комуникативног метода, на лекторату смо практиковали и комбиновани метод, нарочито директни метод на почетним часовима, када смо користили и предмете, покрете и гестове у комуникацији, затим и аудио-лингвални метод који подразумева опис слике или краћег видео-садржаја, смишљање могућег заплета у филму на основу добијених информација о ликовима итд.

Спроведену наставу можемо дефинисати као пројектну наставу (енг. Project Based Learning), у складу са описом који јој дају Петровић и Хоти: „оријентисана на ученике, даје и простор и контекст у коме могу да сарађују и истражују проблеме и изазове из света који их окружује. Ради се о сасвим другачијем приступу учењу, јер се, уместо преношења чињеница, фаворизују процеси истраживања, упитаности и активне сарадње како би се решио неки изазов или проблем“ (Петровић, Хоти 2020: 6).

С тим у вези, трудили смо се да од сваке групе студената створимо виртуелну групу као заједницу уче(с)ника, која сама по себи представља амбијент учења, те су и активности лектората и одабир слободних тема били у складу са талентима и интересовањима студената. На тај начин је било остварено кооперативно учење као вид комуникативног метода, одн. учење кроз сарадњу студената, који су били задужени за реализацију заједничких пројеката у којима је свако од њих имао јасно одређену улогу.

Тежили смо и томе да усмеримо студенте на аутентичне материјале које успешно могу користити у учењу језика ван наставе, узимајући у обзир нарочито аудио-визуелне садржаје доступне на друштвеним мрежама и на Јутјубу који представљају реалне језичке ситуације, у складу са њиховим потребама и интересовањима. Потреба студената за комуникацијом задовољена је и учешћем у пројекту Е-Тандем, о којем ће бити речи у даљем тексту, у току којег је био примењен и интеркултуралан приступ.

Дакле, поред примене и вежбања усвојеног градива на часовима језика, часови лектората су подразумевали и много креативних елемената, а студенти су били активни учесници у креирању наставног материјала, одабирају тема, аудио-визуелних садржаја. Стога можемо рећи да смо тежили реализацији лекторског часа онако како га дефинише Весна Крајишник (2016: 12–13), што подразумева примену наученог на часовима језика, вежбања, конверзацију и употребу функционалног језика, подстицање усменог изражавања, изложеност аудио-визуелним садржајима који представљају аутентичне језичке ситуације, активно учествовање студената у креирању наставног материјала, непрекидну интерактивност између лектора и студената, као и између самих студената.

Када је реч о техничкој страни извођења наставе, користили смо различите званичне и незваничне софтвере и технолошка средства. Од званичних универзитетских софтвера у редовној су употреби били Вебекс (Webex), наша виртуелна учионица веома слична Зуму (Zoom), као и Мудл (Moodle) платформа у унапређеној верзији са много могућности за стварање аудио-визуелних материјала, диктата, вежби слушања, квизова, интерактивних садржаја, форума, дневника, глосара, галерија слика итд. Поред тога, унутар курсева на Мудлу омогућене су и додатна комуникација и размена садржаја између предавача и студената, као и између самих студената, у складу са потребама формиране виртуелне заједнице уче(с)ника.

Поред званичних софтвера и платформи, у настави је од велике важности била и употреба друштвених мрежа, посебно језичких профила на Инстаграму који се баве српским језиком као страним, затим различитих платформи за креирање интерактивних материјала и квизова, али и бесплатних апликација које су студенти радо користили, као што су Сербоверб, (Про) говори, Наш језик. Ова средства су током пандемије била једини начин да се студенти међусобно повезују, размењују информације и учествују у заједничким пројектима.

3. Факултетски пројекат на даљину: Е-Тандем

Током пандемије студенти лектората су радо прихватили учешће у Е-Тандему, универзитетском онлајн пројекту у којем су имали прилику

да вежбају конверзацију са изворним говорницима и откривају међусобне културолошке разлике. С обзиром на то да студенти не живе у Србији и да током пандемије нису били у могућности да путују, Е-Тандем је био од велике важности за њих. Овај пројекат се спроводио две узастопне академске године³ на Департману за стране језике и књижевности Универзитета у Торину, у сарадњи са Универзитетом у Крагујевцу.

Циљеви Е-Тандема били су побољшање комуникативних способности на матерњем језику партнера, одн. на језику који се изучава на факултету, боље упознавање партнера и његовог друштвеног и културолошког контекста, размена знања и искустава на универзитетско-пословном плану или у слободном времену, али и интерпретација и бележење података путем дневника. Дневници садрже веома вредне повратне информације за мерење напретка студената, али и за методику наставе, као што су теме и трајање сусрета, новоусвојени морфолошки и синтаксички елементи, богаћење речника, културолошка изненађења, тзв. „културолошки шокови“, лични утисци о сваком сусрету и др. Међутим, „дневник представља и веома важан корак у когнитивном процесу због тога што стимулише промишљање и рефлективност о томе како „учим да научим“ и може да се усредсреди на разне аспекте процеса учења“ (Бањанин, Гуљелми 2011: 319), док завршни упитник сумира искуства и задовољство учесника и даје смернице за будуће пројекте.

Такође, студенти су редовном комуникацијом могли да упознају и други важан сегмент комуникације, а то су невербални фактори који утичу на разумевање и који се културолошки разликују, те је самим тим био заступљен и интеркултуралан приступ. Водећи разговор на одређену тему кроз коју су представљали и лична искуства доживљена у датој култури, студенти су упоређивали матерњу културу с културом партнера. Овде не треба занемарити још један битан аспект, а то је цивилизација, јер није правилно говорити само о култури датог народа када се бавимо његовим друштвом, историјом и уметношћу, већ и о цивилизацији, одн. о свим оним културолошким моделима које припадници датог народа усвајају и деле као високе друштвене вредности (Балбони 2008). Поред тога, аутор закључује да управо непознавање цивилизацијских вредности дате културе доводи до безуспешног „повезивања“ с њеним представницима, као и да се дате вредности могу најбоље спознати кроз аудио-визуелни садржај и интернет (Балбони 2008).

³ Реч је о академској 2020/2021. и академској 2021/2022. години.

4. Онлајн пројекти лектората – дигитални речник глаголских колокација и реализација снимка за инстаграм

Поред званичних онлајн пројеката, наш лекторат је спровео у дело и два интерна пројекта, важна за ангажовање студената и њихово самостално учење језика, као и за даљи рад лектората.

Један од пројеката је креирање заједничког дигиталног речника глагола како би се олакшао процес претраге одговарајућих глагола у различитим ситуацијама, током учења или превођења. Одабрали смо глаголе и граматичке колокације чији је главни колокат глагол, јер „глагол, према теорији валентности, заузима централно место у реченици тако што својом семантиком отвара могућност остварења различитих актаната, чиме учествује у моделовању пропозитивне структуре“ (Дражић 2014:165).

С обзиром на то да не постоји адекватан српско-италијански речник, нити било који други лексикографски приручник који би дао информације о високофреквентним глаголима, овај материјал, лако доступан и употребљив, у складу је са језичким потребама студената, а дигитални формат омогућава непрекидно допуњавање глагола и веома лаку претрагу. Прва фаза процеса реализације овог материјала је подразумевала анализу значења и различитих употреба глагола и њихових колокација од стране студената. У другој фази, студенти су уносили у заједнички речник реченичне примере из аутентичних језичких ситуација, које нису довољно заступљене у уџбеницима за почетни ниво. Ти примери, које су студенти могли прочитати у књигама, новинама, на интернету, чути у разговору, филму, песми, или смислити уз накнадну проверу лектора, могу значајно побољшати њихово учествовање у реалним комуникационим ситуацијама, јер „из перспективе српског језика као страног, али, дакако, и не само из ње, важно је утврдити, а затим у настави применити одговарајуће типове вежбања, степен облигаторности и форму допуне пунозначних глагола и, супротно томе, степен слабљења њиховог значења, те семантички садржај и морфосинтаксичке карактеристике њихових допуна“ (Дражић 2014: 166).

Сваки студент је био задужен за одређени број глагола који су претходно били употребљени на часовима, додајући нове глаголе сличних значења или оне који су се природно „наметали“ током конверзације. Дакле, одабир глагола је вршен, с једне стране, на основу материјала из уџбеника и других наставних материјала које смо користили, а онда и на основу комуникативних потреба студената. На пример, приликом обраде теме традиције, празника и обичаја, студенти су један део лексике усвајали на основу дидактичког материјала, а други део је био сачињен од оних глагола и колокација који су били неопходни како би се објасниле регионалне разлике у традицији. Притом, термини везани за културу једне земље или регије веома често

немају егзактне преводне еквиваленте, те су колокације и перифразе једина решења како би се дати феномени описали на страном језику.

Самим тим, студенти су увидели како треба учити глаголе, јер су веома често користили новонаучени глагол у погрешном секундарном значењу или у погрешној колокацији, ослањајући се на свој језик: *Стивано сам цићеле* уместо *Обуо сам цићеле/Обуо сам се*, *Узео сам кафу* уместо *Поишо сам кафу*. Из ових примера можемо приметити да главни проблем не представљају само колокације у српском језику, већ и колокације у матерњем, јер ће оне у нашем језику често као еквивалент имати јединствену глаголску лексему (италијански: *стивани себи цићеле*, српски: *обуши се*). Како би се овакве грешке свеле на минимум, важно је „на прави начин приступити обради глаголских перифраза у настави српског као страног, што имплицира фокусирање како на њихову формалну структуру тако и на значење које имају, те правила њихове употребе и дистрибуције“ (Ајџановић 2016: 53).

Дакле, комбинација лексема у колокацији на једном језику не одговара нужно дословној преводној комбинацији на страном језику, тако да, иако колокације формално не спадају у наставни садржај на почетним нивоима, сматрамо да је њихово увођење ипак потребно од самог почетка, у складу са комуникативним потребама студената. Веома је важно и то да студенти на сваком часу имају прилику да са лектором провере тачност употребе глагола у одређеним колокацијама.

Учествовањем у стварању заједничког материјала, студенти су увидели да се учење вокабулара не своди на „учење нових речи, него је то често учење познатих речи у новим комбинацијама“ (Дражић, Ајџановић 2011: 36). Стварајући сопствени материјал као део целокупног пројекта, студенти су применили усвојену лексику, знања о конјугацијама, времену, али и глаголском виду на почетном нивоу. Главни циљ пројекта је био усвајање глагола у функционалном језику како би се повезале лексика и граматика, али и употреба глагола у контексту и различитим ситуацијама, нарочито колокација које је требало пронаћи и забележити у што већем броју примера. Процес креирања материјала се заснивао на одликама активне наставе „која је заснована на аспектима селекције и контекстуализације и функционалности лексике. На овај начин се у потпуности задовољава потреба студената да семантичке вриједности које исказују на матерњем језику исказу и на српском не правећи, при том, типичне грешке и постижући пуну семантичку прецизност у изражавању“ (Крајишник 2011:130–131).

Поред главног циља, успешно је остварен и додатни циљ, а то је освешћено коришћење језика, одн. препознавање граматичких структура у напамет наученим фразама, у шта смо се могли уверити на основу бројних примера које су студенти забележили (примера ради, уочавање глагола *имаши* у врло рано наученом изразу *Нема на чему*).

ВИДЕТИ	<p>Да ли ме видиш? Мој деда више не види. Дуго се нисмо видели. Видимо се! Не видим ништа, све је мрачно! На мору сам видела делфина.</p>
ВЕЖБАТИ	<p>Да ли вежбаш? Вежбама свако јутро. Да ли она довољно вежба клавир?</p>
ГЛЕДАТИ	<p>Шта гледаш? Сада друкчије гледам на то. Моја соба гледа на море. Гледај да дођеш на вријеме. Шта вас двоје гледате? Волим да гледам фудбал. Цео дан сам гледала телевизију.</p>
ДОБИТИ	<p>Ја сам добио писмо од универзитета. Они сви су добили стипендију за Ерасмус. Победник је добио награду зато што је добио у трци. Добила сам на тежини. Добио сам поклон. Добили су на лутрији. Добила сам цвеће као поклон. Јуче је било хладно и добио сам температуру.</p>
ЖИВЕТИ	<p>Живим у овој кући већ двадесет година. Живите живот без страха. Живим од посла.</p>
ИМАТИ	<p>Ми имамо једну мачку и два пса. Колико имаш година? Имам десет година. Нема на чему. Шта има ново?</p>
КРАСТИ/УКРАСТИ	<p>Украли су ми торбицу. Деца краду трешње. Украо си ми срце.</p>
ПАСТИ	<p>Мој пас је пао у базен. Ја сам пао на испиту из француског. Обично падне на памет овај пример.</p>
ПРАТИТИ	<p>Пратим предавање. Не пратим инфлуенсере на Инстаграму. Детектив прати лопова.</p>
СЛИКАТИ (СЕ)	<p>Она се слика за Инстаграм. Он увек слика фотографије зато што је фотограф. Он слика портрете. У цркви можеш да гледаш, али не можеш да сликаш.</p>
СКРЕНУТИ	<p>На крају трга скрени десно. Због ветра, брод је скренуо. Кад он говори, много скрене.</p>

Табела 1. Неки од забележених примера колокација из сјугуеннској корпуса

Наше искуство је показало да студенти памте колокације и да им је процес учења речи на овакав начин занимљивији од меморисања нових речи из текста који се обрађује на часу.

Поред овог успешног пројекта, осмислили смо и један снимак за друштвене мреже, нарочито за Инстаграм, ТикТок и Фејсбук, у оквиру пројекта који смо именовали „Учим језик док радим оно што волим“. Знајући колико је битно да се усвајање језика настави и ван часова, желели смо да мотивишемо студенте да се повежу са изворним говорницима на друштвеним мрежама и да покажу како уче српски језик у ваннаставним околностима. С намером смо одабрали реализацију и објаву видео-садржаја на Инстаграму, јер „када се Инстаграм уведе у заједницу учења, платформа охрабрује студенте да међусобно сарађују у групним радовима, нарочито ако је циљ групног рада реализација заједничког снимка, на захтев предавача“⁴ (Мансор, Нормализа 2017). Наше искуство је потврдило да студенти радо прихватају да се снимају док говоре српски језик и описују како и када га уче, користећи неформалне методе и ситуације (у кафићу, у шетњи, у куповини, док једу, док уче да свирају, читају, кувају, гледају серије или разговарају са пријатељима).

Циљеви овог пројекта су били усвајање језика у свакодневним ситуацијама, увођење страног језика у аутентичан живот студената, у складу са њиховим интересовањима, успостављање контакта са изворним говорницима и, на крају, реализација заједничког видео-садржаја „рил“⁵, који су студенти могли да објаве на својим профилима и поделе са пријатељима широм света.

5. Традиционална средства у настави на даљину

С обзиром на то да је настава спровођена онлајн, трудили смо се да у њу укључимо елементе који би допринели „оживљавању“ часова, чинећи их мање виртуелним. Користили смо се паралингвистичком комуникацијом кроз мимику, гест, слику и предмете.

Рад од куће нам је помогао да у настави користимо аутентичне материјале и предмете које тешко налазимо на факултету, као што су различити одевни предмети, прибор за јело, фотографије, музички инструменти, предмети из непосредног окружења које свакодневно користимо, алат за хобије и др. На овај начин је сваки студент могао да опише своју реалну животну ситуацију и навике, а такође смо могли и да боље изведемо неке лудичке активности као

⁴ Превод са енглеског је наш.

⁵ „Рил“ (енг. Reel) је кратак видео-запис који се објављује на друштвеним мрежама. Када је реч о језичким профилима на друштвеној мрежи Инстаграм, „рил“ је аудио-визуелан садржај едукативно-забавног карактера, дакле занимљив и користан за учење језика.

што су паковање кофера за одмор, одлазак на пусто острво или облачење и опис одеће у складу са замишљеном ситуацијом (разговор за посао, тренинг, елегантна вечера, маскенбал...). Вежбање императива и описа слике кроз игру „птичице“ било је веома занимљиво и могуће у онлајн настави. Пре почетка ове игре сваки учесник би добио од предавача дигиталну фотографију из часописа на основу које би давао упутства другом учеснику: *Исирави се, Сстави наочаре, Окрени се лево, Насмеј се, Сјустити лаву...* Циљ игре је да се дају и разумеју тачна упутства, као и да завршна поза одговара фотографији с почетка игре.

Кинезичка комуникација је била веома заступљена у виду гестикулације као језичке реакције на питање или задатак, фацијалне експресије при испољавању емоција и мишљења, у виду покрета, глуме и пантомиме. Важно је нагласити да су ови видови комуникације пожељни и у учионици, нарочито на почетним нивоима учења, када наглашена глума или пантомима предавача помаже студентима да сликовито и дуготрајно запамте нове речи и изразе.

6. Закључак

У раду смо приказали начин извођења лектората на даљину током пандемије на Универзитету у Торину. Универзитетски пројекат Е-Тандем, као и пројекти лектората показују да је могуће успешно обављати наставу и усвајати језик на даљину.

Објаснили смо процес стварања заједничког речника глагола и глаголских колокација, полазећи од студентског корпуса, који свакако може бити допуњаван новим колокацијама већ постојећих глагола унутар њега, као и потпуно новим лексемама, онако како их студенти срећу током учења језика.

Указали смо на значај приступа колокацијама од самог почетка учења језика, како би се избегле касније потешкоће у њиховом разумевању. Овај пројекат, као и реализација студентског видео-садржаја за друштвене мреже, произилазе из процеса активне наставе која је извођена онлајн. Циљано коришћење друштвених мрежа током ваннаставних активности помогло је студентима да изађу из кругова институционализоване дидактике и да приступе учењу језика у различитим и аутентичним контекстима. Повратне информације из ових пројеката корисне су и за дидактику, јер предавач може да предвиди потребе будућих студената и да у наставни материјал унесе садржај у складу са стварним језичким потребама и интересовањима студената, али и да израђује додатна вежбања.

У завршном делу рада указано је укратко на имплементацију неких традиционалних видова комуникације или лудичких активности како би се онлајн настава „оживела“ и приближила природној интеракцији. Ове идеје

могу послужити као надахнуће предавачима у припремању часова уживо, јер оне повећавају мотивацију и заинтересованост ученика, као и њихову усредсређеност на наставну активност.

Литература

- Ajdžanović, J. (2016). Modalni glagoli i njihovi perifrazni ekvivalenti u nastavi srpskog jezika kao stranog. У: В. Крајишник (ур.), *Српски као страни језик у теорији и пракси III*, Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик, 51–59.
- Balboni, P. (2008). *Cultura, civiltà e interculturalità*, Università di Venezia. http://www.chersi.it/listing/neoassunti2008/6lingua_straniera/1361.pdf Датум последњег приступа: 8. 2. 2023.
- Banjanin, Lj. i Guljelmi, L. (2011). (Tele)tandem kao instrument u učenju stranih jezika: pilot-projekat: srpski i italijanski. У: В. Крајишник (ур.), *Srpski jezik kao strani u teoriji i praksi II*, Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик, 313–334.
- Дражић, Ј. (2014). *Лексичке и граматичке колокације у српском језику*. Нови Сад: Филозофски факултет.
- Дражић, Ј. и Ајџановић, Ј. (2011). Лексички приступ учењу страног језика. У: В. Крајишник (ур.), *Српски као страни језик у теорији и пракси II*, Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик, 29–38.
- Крајишник, В. (2011). Лексички аспекти у српском као страном језику. У: В. Крајишник (ур.), *Српски као страни језик у теорији и пракси II*, Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик, 123–132.
- Крајишник, В. (2016). Нека питања из методике наставе српског као страног језика. У: В. Крајишник (ур.), *Српски као страни језик у теорији и пракси III*, Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик, 7–26.
- Mansor, N. and Normaliza, A.R. (2017). N. Mansor, A.R. Normaliza, Instagram in ESL classroom, *Man in India*, 97, 107–114. https://www.researchgate.net/publication/321016352_INSTAGRAM_IN_ESL_CLASSROOM Датум последњег приступа: 8. 2. 2023.
- Петровић, М. и Хоти, Д. (2020). *Приручник за пројектну наставу и наставу на даљину*. Београд: НАЛЕД.

Milica Marinković

**I METODI DIDATTICI E I PROGETTI DEL LETTORATO A
DISTANZA NELL'INSEGNAMENTO DELLA LINGUA SERBA PRESSO
L'UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI TORINO**

Riassunto

Le lezioni all'Università di Torino durante la pandemia globale sono state tenute interamente a distanza. Contrariamente alle aspettative negative iniziali, i software e gli strumenti per l'insegnamento hanno soddisfatto le esigenze di insegnanti e studenti, mentre l'ambiente di insegnamento apparentemente più informale ha permesso agli studenti di parteciparvi più attivamente.

Nel lavoro si presentano i metodi della didattica a progetto, i progetti istituzionali e i progetti interni del Lettorato, come la realizzazione di un dizionario digitale dei verbi e delle collocazioni verbali e la realizzazione di un contenuto video per i *social*. Sono state illustrate alcune risorse aggiuntive, non digitali, che possono essere utilizzate nell'insegnamento online e renderlo meno virtuale.

Parole chiave: lettorato a distanza, lingua serba, collocazioni verbali, didattica a progetto

Јован Р. Јовановић¹

Jilin International Studies University 吉林外国语大学
School of Central-Eastern European Languages

ОНЛАЈН НАСТАВА СРПСКОГ КАО СТРАНОГ ИЗ УГЛА СТУДЕНАТА НА ЂИЛИН УНИВЕРЗИТЕТУ МЕЂУНАРОДНИХ СТУДИЈА У НАРОДНОЈ РЕПУБЛИЦИ КИНИ

Рад се темељи на анализи ставова студената у онлајн настави српског језика као страног на Департману за централно-источне европске језике у кинеском граду Чангчуену. Будући да се пандемија новонасталог вируса одразила на све сфере живота, те и на високо образовање, високошколске установе замењују и прилагођавају традиционалну теоријску и практичну наставу новим околностима. Са аспекта комуникације професора и студената коришћено је асинхроно и синхроно учење на даљину у овом кинеском лекторату за српски језик.

Чланак ће бити од велике користи садашњим и будућим наставницима српског као страног јер доноси резултате истраживања у вези са наставом страних језика на даљину. Анализирао се у којој мери су студенти задовољни онлајн учењем, квалитетом оваквог типа наставе и да ли су довољно мотивисани да уче иако се настава не одвија уживо, као и остала релевантна питања која се намећу модернизацијом технологије.

Кључне речи: српски као страни, онлајн настава, синхрона и асинхрона настава језика, методика наставе српског језика као страног, испитивање и анализа ставова студената у вези са учењем на даљину.

1. Увод

Настава на даљину поставила се као доминантна неминовност у претходном периоду. Услед немогућности физичког присуства у процесу образовања и учења,² комплетан образовни систем помера се у дигиталну

¹ jovanjovanovic86@gmail.com

² УНЕСКО је, током априла 2020. године, потврдио да је 1.575.270.054 ученика (у општем смислу) искусило преокрет у процесу образовања. Светска администрација, образовне

стварност. Пандемија је допринела да и највећи заговорници традиционалне наставе, која подразумева, са свим својим особеностима, и физичко присуство свих актера у истом простору, увиде предности учења на даљину (Марков 2021: 25). Под таквим околностима требало је реаговати веома брзо, те се и настава страних језика сусреће са озбиљним изазовима који су данас и предмет интересовања стручне образовне јавности.

У оваквим условима интеракција између наставника и студената сели се у виртуелни простор, па у складу са тим може се говорити о асинхронном и синхронном начину комуникације у образовном процесу. Синхронно учење се одвија у реалном времену преко разних платформи, док у асинхронном виду студенти бирају време и место за учење користећи аудио, видео или, пак, неку другу врсту материјала послатог од стране наставника. Студенти, поштујући постављена правила, као и када је у питању традиционална настава, могу да уче, откривају решења задатака у групама, могу да изразе своју сарадљивост према колегама, креативност у раду (Brainard & Watson 2020).

У фокусу овог пилот-истраживања јесте асинхронно учење које пружа нови, модернији и ефикаснији поглед на дидактички троугао. Он суштински подразумева три чиниоца: наставни садржај, ученик/студент, наставник (*Педагошка енциклопедија* 2, 1989). Чињеницом да се поменути типом учења студенти усмеравају на самосталнију интеракцију са наставним садржајима, сада би се у центар проматрања, у циљу поспешења наставе на даљину, а с обзиром на експанзију дигиталних средстава, могли поставити нови фактори као императив могућности функционисања педагошког троугла када је у питању настава на даљину. Реч је о наставном вођству, социјалној интеракцији и когнитивној ангажованости учесника овога дискурса (Garrison, Anderson & Archer 2000; Garrison 2009). Последње поменута компонента овако постављеног дидактичког ентитета, у вези са учењем на даљину, јесте и покретачка нит овога рада будући да даје одговор у којој мери су студенти способни у тражењу различитих решења, да размишљају или да учествују у наставном дискурсу. Научну јавност интересује когнитивна ангажованост студената у другачијим савременијим околностима нарочито када је у питању настава страних језика.

2. Теоријска разматрања и нека питања будућности наставе на даљину

У науци је приметан значајан број истраживања и студија у чијем је домену интересовања настава на даљину, са тенденцијом пораста како

установе на свим нивоима наставног процеса рапидно делају како би се започети процеси, колико год да је могуће, завршили према иницијалном плану. Складно томе, процес образовања се наставља у онлајн окружењу и сви актери овога процеса онемогућени су да партиципирају у живој интеракцији.

би се понудили конкретнији одговори и смернице у изналажењу решења проблематике онлајн наставе, међутим, требало би упутити апел да се оваква тематика прецизније фокусира у лингвистичкој јавности и детаљно детерминишу изазови пред којима се предавачи страних језика налазе у свом раду. Иако се о настави страних језика на даљину и електронском учењу, чији се почеци датирају крајем 19. века, када су се дидактички материјали достављали путем електронске поште (Љубојевић 2017: 17), говорило и пре, још увек не постоји довољан број студија који би понудио адекватне одговоре или је, пак, ограничен на популарне језике.³ Када се објашњава хронологија развоја учења страних језика на даљину, могао би се споменути и CALL (Computer-Assisted Language Learning), односно претеча данашње синхроне наставе. То је, заправо, приступ у подучавању и учењу страног/другог језика где су рачунари, рачунарска опрема и средства и ИКТ коришћени у циљу презентовања материјала језичких садржаја (L2). Овакав приступ везује се за педесете и шездесете године прошлог века, но употреба рачунара у учионици доживела је процват осамдесетих година и потом донела употребу интерактивних садржаја, што је, свакако, и део савремене наставе (Томовић & Алексић 2020: 242, нав. према Thornbury 2006: 42–43).

Учење страних језика на даљину било је популарно чак и до 2020. године, у којој је цео свет био суочен са пандемијом, али се углавном везивало за полазнике који, из различитих разлога, нису могли да присуствују настави или курсевима уживо. Са једне стране затвара се простор кретања, али се са друге отвара нови, виртуелни свет који ће изродити есенцијалну потребу за наставак школовања и усавршавања.

Настава српског језика на даљину, у почетној и припремној фази, везује се и за предаваче са Филозофског факултета Универзитета у Новом Саду, а потом и за професоре Филолошког факултета у Београду испред Центра за српски као страни, где се покреће онлајн настава српског као страног путем платформе о којој ће бити речи. Наиме, представљају се техничке могућности платформе Мудл (Moodle) уз помоћ које је сачињен курс српског језика за странце. Оно што представља ману овога курса јесте и главни недостатак наставе на даљину у начелу. Просторна дистанца не може да пружи опсег увиђања у којој мери студенти разумеју ново градиво, њихов позитиван или негативан став према настави на даљину, којим језичким партијама би требало посветити више, а којим мање времена у обради, где би требало систематизовати градиво у виду пауза, што традиционална настава пружа

³ Термин *популарни језици* бива коришћен код професорке Крајишник, која у свом раду, „Нека питања из методике наставе српског као страног језика”, објашњавајући облике наставе, наводи и наставу на даљину као све популарнији и атрактивнији вид учења. Наводи да се сви популарни језици данас могу учити онлајн, а међу њима и велики број „малих” језика што показује и чињеница да у Народној Републици Кини постоји 6 лектората за српски језик.

поготово у невербалној комуникацији, нарочито на почетном нивоу учења језика где се афективност студената највише примећује (Суботић & Дражић 2011: 301–302). Оваква слика управо и намеће потребу даљег трагања у језичкој науци јер ће нагли развој платформи за учење страних језика, друштвених мрежа и информационих технологија допринети равноправности наставе уживо (традиционалне наставе) и наставе на даљину, нарочито у погледу избора од стране полазника курсева језика.

3. Методологија истраживања

Овај рад се бави истраживањем ставова студената српског језика као страног по питању могућности и дијапазона онлајн наставе у циљу учења страног језика (L2) и усвајања језичких компетенција у другачијим околностима. Настава се потпуно одвијала на даљину што значи да студенти нису имали прилике да још увек имају час са својим наставником (лектором). Истраживање ове пилот-студије базирано је на анализи резултата анкете спроведене међу хомогеном групом од 22 испитаника. Ову групу чине студенти треће године студијског програма Српски језик 2001 на Ђилин универзитету међународних студија у Чангчуену. Анкета је спроведена у септембру 2022. године, након добијања сагласности Универзитета и Департмана за централно-источне европске језике будући да се од почетка њиховог универзитетског школовања, академске 2020/21. године, до тренутка анкетирања настава одвијала у потпуности на даљину.

Часови су реализовани путем платформе Џуму (*Zhumu*), која је кинеска верзија платформе Зум (*Zoom*) и веома је подесна за синхроно учење из неколико разлога, међутим, нарочито се издваја опција дељења екрана рачунара са студентима и представља својеврсни вид табле у класичној учионици. На тај начин студенти су имали увид у материјале које је наставник припремао за сваки час и могли су активно да учествују. Ово би сигурно била и једна од предности учења на даљину јер сваки студент испред себе има материјал за текући час. Усвајање нових језичких садржаја бивало је потпомогнуто најпопуларнијом кинеском платформом Вичет (*Wechat*) са које су студенти могли да преузимају различите наставне материјале и упутства за израду домаћих задатака и по завршетку их слали професору ради континуираног бележења активности студената у току сваког семестра. Тиме се синхрона настава синкретизовала са асинхроним типом, па је комуникација између предавача и студената успешна.

Спорадично се на факултету у Чангчуену примењивао и хибридни модел учења, али то је умногоме зависило од мера за спречавање и сузбијање новог вируса у Народној Републици Кини.

Анкетирање је било анонимно и спроведено је индиректним путем. Сачињен је упитник од 10 питања затвореног типа, који се ослања на Ликертову скалу процене од 1 до 5, мерећи мишљења студената у вези са досадашњим искуством по питању наставе на даљину, као и могућност развијања језичких компетенција и усвајања нових садржаја. За сваку тврдњу или питање студенти су имали на располагању пет категорија слагања односно неслагања. Наиме, од почетне чија је вредност означена бројем 1 и представља „у потпуности се слажем” до категорије „уопште се не слажем”, која је вреднована бројем 5.

Резултати анкетања анализирани су кроз сваку појединачну тврдњу, формирана је скала вредности и у појединим случајевима отвара се веома корисна могућност успостављања корелације на примерима парова категоријалних варијабли које се тичу ставова студената у вези са проблематиком усвајања нових језичких садржаја и компетенција у онлајн окружењу, што може бити тема неке наредне студије.

На основу добијених резултата анкетања на све појединачне тврдње из упитника, описан је степен фреквенције категорија слагања које су понуђене. Одговори испитаника који чине својеврсни скор представљени су табеларно уз приказ скаларних вредности и афекције студената према новом начину извођења наставе изражене у процентима.

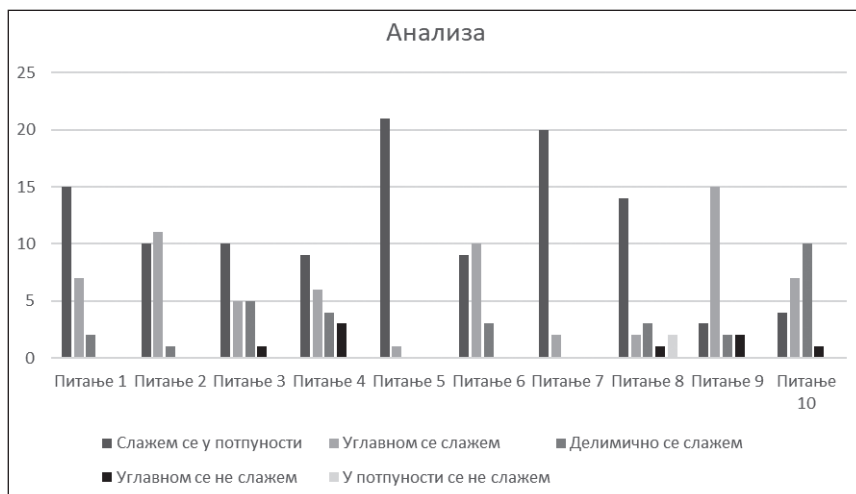
4. Анализа добијених резултата анкетања и дискусија

Питања на која су студенти одговарали налазе се у Табели 1, заправо, анкетни лист сачињен је од 6 питања и 4 тврдње. Студентима је понуђено пет опционих одговора од питања број 1 до питања број 6 и требало је да мартирају опцију према свом нахођењу: 1. у потпуности, 2. углавном, 3. делимично, 4. углавном не и 5. никако. Када је реч о тврдњама од 7 до 10: 1. слажем се у потпуности, 2. углавном се слажем, 3. делимично се слажем, 4. углавном се не слажем и 5. у потпуности се не слажем.

		1	2	3	4	5
Питање 1	У којој мери сте задовољни досадашњом наставом на даљину?	15 (68,18%)	7 (31,82%)	-	-	-
Питање 2	У којој мери сте задовољни наставом српског језика на даљину?	10 (45,45%)	11 (50%)	1 (4,55%)	-	-

Питање 3	У којој мери сте могли да пратите нове језичке садржаје учећи на даљину?	10 (45,45%)	5 (22,72%)	5 (22,73%)	1 (4,55%)	-
Питање 4	У којој мери сте разумели објашњења учећи на даљину?	9 (40,92%)	6 (27,27%)	4 (18,18%)	3 (13,63%)	-
Питање 5	У којој мери вас је наставник мотивисао да пратите и усвајате нове језичке садржаје учећи на даљину?	21 (95,45%)	1 (4,55%)	-	-	-
Питање 6	У којој мери се наставник сналазио са дагом технологијом и апликацијама за извођење наставе?	9 (40,92%)	10 (45,45%)	3 (13,63%)	-	-
Питање 7	Највећа предност онлајн наставе јесте то што могу самостално да управљам процесом учења.	20 (90,9%)	2 (9,1%)	-	-	-
Питање 8	Онлајн настава ми је била занимљивија од наставе уживо.	14 (63,62%)	2 (9,1%)	3 (13,63%)	1 (4,55%)	2 (9,1%)
Питање 9	Највећим недостатком наставе на даљину сматрам отежану комуникацију са наставником.	3 (13,63%)	15 (68,17%)	2 (9,1%)	2 (9,1%)	-
Питање 10	Страни језик се може савладати без физичког присуства наставника.	4 (18,18%)	7 (31,82%)	10 (45,45%)	1 (4,55%)	-

Табела 1. Питања и тврдње из анкете са бројем испитаника и процентиуалном вредношћу за сваки одговор



Слика 1. Дијаграм резултата из табеле 1

Према оваквом узорку, који сачињава хомогена група студената студијског програма Српски језик у кинеском граду Чангчуену, добија се јасна слика односа студената и уопште једног дела млађе академске популације према учењу на даљину. Овде би вероватно требало узети у обзир и културолошки, те и лингвокултуролошки фактор и проматрати резултате испитивања према критеријуму ослањања становништва на информационе технологије. Иако је испитивање ограничено на једну групу студената, доноси релевантну слику односа „дигиталне генерације” према образовном систему у новонасталим околностима.

Сходно томе, емоционални однос студената према учењу на даљину је веома позитиван будући да је скоро 70% учесника ове анкете задовољно оваквим типом наставе и то показује спремност да је потпуно прихвате. Студенти се, наслућује се, осећају пријатно у оваквом простору и имају виши степен самопоуздања. Узевши у обзир и старосну доб испитаника, овде је реч о „дигиталној генерацији” која овакво окружење доживљава као природно говорећи језиком технологије (Dingli & Seychell 2015: 15). Потом, када је реч о настави страног језика, конкретно у овом случају српског језика, постоји одређени број студената који у својим одговорима износи колебање јер се не слаже у потпуности да традиционалну наставу у којој је предавач физички присутан може да замени настава на даљину. Недостаје компонента живе интеракције која је кључна да би се развила вербална продукција (Крајишник & Ломпар 2015). Скоро половина испитаника наводи да је могла да прати нове наставне и језичке садржаје у оваквом окружењу, али видно је да је друга половина сличног или различитијег става. Премда преовлађује позитиван

афективни став у вези са овим питањем, ниже вредности указују да би на овај елемент требало обратити пажњу и побољшати га. Више је фактора које би требало узети у обзир при анализирању овог питања, међутим, на основу искуства реч је о слабој конекцији, недовољно брзом протоку интернет брзине, неусаглашености звука и слике, и другим техничким проблемима. На питање у вези са разумевањем објашњеног градива и језичких садржаја студенти су слично одговорили као и на претходно питање, те би се могло даље интересовати на који начин прилагодити одређене језичке партије у онлајн окружењу које студенти нису усвојили ваљано или их, пак, нису разумели.

Да је предавач носилац интеракције, водитељ у артикулацији наставних садржаја и најрелевантнији чинилац лекторског часа, потврђују резултати наредна два питања која се односе на мотивисаност студената за рад у вези са предавачем и како се сналази са технологијом. Скоро сви студенти одговорили су да их је наставник у потпуности мотивисао да помно прате, уче и усвајају језичке компетенције.

Тврдње које следе у упитнику донеле су, донекле, очекиване и занимљиве одговоре. Апсолутна већина студената види учење на даљину као самосталан процес, пружајући им време, место и начин учења по избору. Преко 90% студената наводи да је самосталност у овом процесу главна компонента због које им се настава на даљину допада више него настава у учионици. Међутим, најзанимљивије и најразуђеније одговоре доноси осма тврдња. Од укупно 22 студента 14 студената има потпуно позитиван став према онлајн настави и вероватно су спремни да је прихвате у потпуности, али постоји и одређени број студената који не би желео да замени класичну наставу која подразумева живу интеракцију међу својим актерима. У складу са тим питање број 10, односно тврдња да се страни језик може савладати без физичког присуства наставника дели испитанике у мишљењима. Четворо студената, тј. 18,18% од укупног броја анкетираних студената позитивно одговара, њих седморо (31,82%) мисли да је вероватно могуће усвојити страни језик на овакав начин, а скоро половина студената, њих десеторо што је 45,45% делимично се слаже што оставља простор мишљењу да није могуће овладати језичким компетенцијама страног језика без живе интеракције са лектором. Један студент или студенткиња се углавном не слаже са овом констатацијом и може се закључити да ова група, као једна хомогена целина, ипак негује позитивнији став према учењу на даљину и свим његовим компонентама. Вероватно је да би се већина студената определила за наставу на даљину уколико би имали такву врсту избора с обзиром на то да им највише одговара њена карактеристика самосталности у раду, учењу, изради задатака и решавању проблема.

5. Закључне напомене

Предности и недостаци ове студије јесу вишеструки, и узорак испитаника је релативно мали број студената, међутим, од изузетне важности је континуирано интересовање за ставове према онлајн настави. На тај начин може се поставити теоријски оквир јер овај вид учења представља будућност у образовању и усавршавању, те је њихово мишљење релевантна компонента у изради планова наставног процеса, осмишљавању задатака и активности који ће учинити наставу страних језика квалитетнијом и учинковитијом и одредити јасне циљеве за усвајање језичких вештина у онлајн окружењу. Потребно је и да наставници и студенти стекну темељнија знања о примени наставе на даљину у будућности (Марков 2021: 38) будући да ће образовни систем у свету засигурно бити заснован на синергији традиционалне и онлајн наставе.

Из студије произилази да су студенти задовољни окружењем у ком су се часови одвијали, што имплицира да су спремни да прихвате модерну технологију у функцији образовања, могу помно да прате процес презентовања нових језичких партија са разумевањем и да, поред личног одабира и разлога, предавач је тај који је стваралац мотивисаности студената и креатор пријатне атмосфере на лекторском часу. Поред наведеног, квалитетна онлајн настава уско је повезана са нивоом наставничких компетенција за употребу информацијско-комуникацијске технологије (Шкобо 2021) па би континуирана едукација наставног кадра значила и одржавање занимљивијих и живописнијих предавања.

На крају, закључује се да иако спремни да прихвате наставу на даљину, студенти не могу да је раздвоје од класичне, традиционалне наставе. Вероватно да је то у вези са њиховим социјално-емоционалним додиром са реалним простором и временом, те показују висок степен несигурности да ли би физичким одсуством лектора могли да савладају страни језик у потпуности. Са њихове тачке гледишта, наставник је још увек та нераскидива спона у процесу образовања, било да је реч о традиционалној или, пак, онлајн настави.

Литература

- Крајишник, В. (2016). Нека питања из методике српског као страног. У: В. Крајишник (ур.), *Српски као страни у теорији и пракси III*. Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик, 7–27.
- Крајишник, В. и Ломпар В. (2015). Искуства у онлајн настави српског као страног језика за ниво А1. *Научни састајник слависта у Вукове дане*, 44/3, 75–84.

- Суботић, Љ. & Ј. Дражић. (2011). Информатичко-програмска решења за конципирање онлајн курса српског језика. У: В. Крајишник (ур.), *Српски као страни у теорији и пракси II*. Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик, 297–305.
- Суботић, Љ. & И. Бјелаковић. (2011). Hook-up! – платформа за учење страних језика. У: В. Крајишник (ур.), *Српски као страни у теорији и пракси II*. Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик, 281–289.
- Шкобо, М. (2021). Организација и спровођење онлајн језичког и онлајн књижевног курса на факултетима и средњим школама у Србији. *Башићина* 53, 93–110.
- Brainard, R. & L. Watson. (2020). Zoom in the Classroom: Transforming Traditional Teaching to Incorporate Real-Time Distance Learning in a Face-to-Face Graduate Physiology Course. *The FASEB Journal*, 34 (51), 1–11.
- Dingli, A. & D. Seychell. (2015). *The New Digital Natives. Cutting the Cord*. New York: Basic Books.
- Garrison, D. R. (2009). Communities of Inquiry in Online Learning: Social, Teaching and Cognitive Presence. In: C. Howard et al. (Eds.), *Encyclopedia of distance and online learning*, 2nd ed. Hershey, PA: IGI Global, 352–355.
- Garrison, D.R., T. Anderson, & W. Archer, W. (2000). Critical Inquiry in a Text-based Environment: Computer, Conferencing in Higher Education. *The Internet and Higher Education*, 2, 87–105.
- Ljubojević, D. (2017). *Razvoj veštine akademskog pisanja na engleskom kao stranom jeziku pomoću alata za saradničko učenje i ocenjivanje*. Neobjavljena doktorska disertacija. Београд: Филолошки факултет.
- Markov, Z. (2021). Online Nastava iz ugla studenata u vreme pandemije Covid-19 (pilot-istraživanje). U: J. Arsenijević (ur.), *Kvalitet i efektivnost online nastave u visokom obrazovanju u vreme pandemije covid-19*. Kikinda: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača u Kikindi, 25–45.
- Pedagoška enciklopedija* 2 (1989). Ur. Nikola Potkonjak i Pero Šimleša. Београд: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Petrović, M. (2009). Elektronsko učenje podržano Internet tehnologijama – geneza, pojam i predviđanja razvoja. *Норма*, 14 (3), 263–280.
- Tomović, N. & M. Aleksić. (2020). Online nastava engleskog jezika u Srbiji tokom pandemije virusa Covid-19. *Komunikacija i kultura online* 11, 241–250.
- Thornbury, S. (2006). *An A–Z of ELT*. London: MacMillan.

Jovan Jovanović

ONLINE TEACHING OF SERBIAN AS A FOREIGN LANGUAGE FROM THE STUDENTS' POINT OF VIEW AT THE JILIN INTERNATIONAL STUDIES UNIVERSITY IN THE PEOPLE'S REPUBLIC OF CHINA

Summary

The paper is based on the analysis of students' attitudes towards online teaching of Serbian as a foreign language at the Department of Central and Eastern European Languages in Changchun, China. Since the pandemic of the new virus has affected all spheres of life, including higher education, traditional and practical teaching is replaced and adapted to new circumstances. From the aspect of communication between professors and students, asynchronous and synchronous distance learning was used in this Chinese lectureship for the Serbian language. The article will be of great use to current and future teachers of Serbian as a foreign language because it brings the results of research related to the distance learning of foreign language. It was analyzed to what extent students are satisfied with distance learning, the quality of this type of teaching and whether they are sufficiently motivated to learn even though the teaching is not conducted live.

Keywords: Serbian as a foreign language, online teaching, synchronous and asynchronous language teaching, methodology of teaching Serbian as a foreign language, research and analysis of students' attitudes regarding distance learning.

Јелена П. Кузмановић¹

Спортски универзитет у Пекингу

Факултет за међународне спортске организације

О ПРЕДМЕТУ „СЛИЧНОСТИ И РАЗЛИКЕ ИЗМЕЂУ ЈЕЗИКА БИВШЕ ЈУГОСЛАВИЈЕ” У НАСТАВИ СРПСКОГ ЈЕЗИКА ЗА СТРАНЦЕ

Овај рад представља методолошки и структурни приказ предавања одржаних на тему „Сличности и разлике између језика бивше Југославије” у оквиру истоменог курса у настави српског језика за странце на Спортском универзитету у Пекингу. У циљу успостављања методологије, као и теоријских основа за ову област у оквиру наставе српског као страног језика, рад пружа изванредан допринос теми представљајући план и програм курса (изабране лекције и садржаје), начин на који је градиво представљено (вежбања и врсте материјала) и указује на проблематична места као и на места која су дала добре резултате у настави на ову тему.

Кључне речи: српски као страни језик, језици бивше Југославије, разлике између српског и хрватског, суфикси у српском и хрватском, ијекавски и икавски изговор.

1. Увод

Свима који се баве сличностима и разликама између језика бивше Југославије ова тема је проблематична чак и онда када публику чине изворни говорници. Ако на сложеност тематике (историјска, социолошка, политичка и лингвистичка) додамо и проблем методологије српског као страног језика, долазимо до тематске јединице која захтева заиста посебан приступ. Прилично опречни ставови као и различите језичке политике бивших југословенских република још један су од отежавајућих фактора због којих је тему тешко представити на начин на који ће се у њој изнети чињенице, али и задржати мера која не изазива негативне реакције говорника и/или предавача других

¹ jel.kuzmanovic@gmail.com

језика. С друге стране, ако се у обзир узме ширина територије коју језичко знање странца може покривати уколико се минималне разлике између ових језика савладају, свима који уче српски као страни језик као и онима који те ученике обучавају, ова тема је од непроцењивог значаја.

Иако се на тему различитости језика бивших југословенских република исцрпно може говорити са политичког и лингвистичког аспекта, у овом раду (а и курсу) акценат је стављен на практично: препознавање језичких особености у живом говору. Основна замисао била је да се странац који већ говори српски језик несметано споразуме са говорницима осталих подручја бивше Југославије премошћујући и оне минималне разлике које могу да доведу до шума у комуникацији (изузимајући словеначки и македонски језик у односу на које су те разлике знатно веће). Изворни говорници, а посебно лектори често се сусрећу са питањима попут „Колико су ови језици заправо слични?“, „Који језици су различитији, а који мање различити?“ „Шта од већ стеченог језичког знања српског језика могу да користим у осталим земљама, а шта ми може бити проблем?“, „Како ви свој језик зовете једним именом, а (име народа) другим, а разумете се међусобно?“ и слично.

На оваква и слична питања заинтересованих странаца није лако одговорити, посебно не у неколико реченица. Због тога је курс осмишљен тако да студенти након приложених вежби, чланака, видео и аудио материјала сами формирају сопствену слику о језичкој ситуацији на територији бивше Југославије. Настава има два циља: теоријски и практични. Теоријски циљ подразумева упознавање студената са варијацијама и језичким појавама са којима се могу сусрести на простору који је покривао некадашњи српскохрватски језик (односно хрватскосрпски, како се овај језик називао на простору Републике Хрватске). Практични циљ подразумева оснаживање слуха студената за уочавање и препознавање ових појава. На том путу предавачи се сусрећу са следећим изазовима:

1) Ако изузмемо македонски и словеначки језик који, због већих разлика, нису ни били главни предмет овог рада, тешкоће у анализи разлика између осталих, далеко сличнијих језика, произлазе из чињенице да су неки језици статус засебних језика стекли релативно скоро. Другим речима, граматике, приручници као и лингвистичке студије о тим језицима нису једнако развијене, због чега ни поредбена анализа не може бити избалансирана. Говорећи о проучености граматичког система ових језика Тошовић констатује да се у истраживању разлика углавном ослањамо на хрватске и српске изворе јер је њихов однос релативно избалансиран када се узме у обзир број посебних издања као што су приручници, зборници, школска издања итд. (Тошовић 2010а: 184). Стога се и овај курс/рад највећим делом заснива на разликама између српског и хрватског, иако се у њему помињу језичке особине које се јављају на ширем простору од оног којим се простиру ова два језика.

2) С обзиром на разуђеност лингвистичког подручја, још један од изазова са којим се предавачи сусрећу су одабир и креирање материјала или питање: које од бројних језичких појава изабрати и укључити у курс и како то учинити тако да странац са што мање труда савлада што већи број различитих речи и језичких појава. 3) Трећи проблем односи се на недостатак методичке литературе, односно литературе писане мање научним, а више уџбеничким стилем на ову тему. Чак и када је компаративна литература исцрпна, у питању су често ускостручни лингвистички чланци који, усмерени на једну лингвистичку појаву, нпр. „Суоднос краткоузлазног и краткосилазног нагласка хрватскога језика у Гралис-Корпусу” (Fođić 2010: 231–243) превазилазе ниво примерен и користан једном странцу чији је циљ да ове језичке разлике савлада зарад споразумевања. 4) С обзиром на чињеницу да лектори српског језика (иако обично филолошког усмерења) нису увек нужно и дипломирани професори српског језика и књижевности, већ често имају диплому свршених студија неког другог језика (на пример језика земље у којој предају), не може се од свих очекивати и подразумевати детаљно познавање дијалеката језичког простора у оквиру граница некадашње Југославије. У пракси се, с друге стране, од њих често очекује да предају различите језике бивше Југославије (нпр. одвојеним групама за српски и хрватски), све језике заједно (нпр. програм „BCMS” или „Bosniaque, Croate, Monténégrin, Serbe” на универзитету Сорбона) или чак и посебан предмет који се бави овим разликама, као што је био наш случај. Чак и када предавачи имају добру вољу и жељу да о томе више сазнају, није увек лако знати од којих извора кренути или им одговарајућа литература у том тренутку у страниј земљи није доступна.

Циљ овог рада је да свима који се баве овом темом помогне у осмишљавању садржаја указујући на језичке појаве и особине које се појављују као мање или више значајне разлике, да их упуту на одговарајућу литературу и да им помогне да својим ученицима олакшају процес учења тако што ће те разлике класификовати према фреквентности употребе и систематизовати их у одговарајуће моделе.

У том смеру, рад бисмо почели скретањем пажње на зборнике радова *Српски њоїледи на односе између српскої, хрваїскої и бошњачкої језика* (Тошовић & Ворнич: 2010а) и *Хрваїски њоїледи на односе између хрваїскоїа, српскоїа и босанскоїа/бошњачкоїа језика* (Тошовић & Ворнич: 2010б) који, иако ускостручни и примерени пре свега лингвистима и странцима који се језиком баве на највишем нивоу, ипак представљају непроцењиву полазну тачку за све оне који желе да више сазнају о актуелним темама и језичким појавама у вези са различитостима на територији бивше Југославије. Следећи једнако важан задатак који очекује предаваче је поједностављивање, груписање и прилагођавање материјала странним студентима.

2. Значај теме

Није редак случај да лектори од својих студената добијају домаће задатке у којима се појављују изоловани ијекавски облици у тексту писаном екавским изговором или пак речи које се користе у суседним језицима. Ова појава често је последица коришћења различитих софтверских програма преводилаца (посебно на почетним нивоима), што су средства којима студенти често прибегавају, не удубљујући се превише у порекло/конотацију речи. Међутим, док су на почетним нивоима овакве грешке занемарљиве, они који језик користе на напредним нивоима морају бити обучени да такве речи препознају.

Током процеса усвајања морфолошког система српског језика, страни студенти често и сами спонтано стварају речи попут „студентика”, комбинујући познату основу и суфикс, посебно на почетним нивоима. Међутим, иако изворни говорници неће имати проблема са разумевањем значења речи, оваква реч ипак ће се на неки начин одвојити од остатка реченице будући да она у језику изворних говорника осим значењске носи и ванлингвистичку информацију, а то је порекло или територија са које говорник долази. Даље, на многим катедрама у свету језици бивше Југославије изучавају се заједно или као одвојени предмети или смерови, али их предаје исти наставник. Није редак случај да је тај наставник студирао само један од ових језика, али током своје каријере предаје више њих, понекад и само онај други. Због тога ће страни студенти који стекну знање у вези са разликама између језика бивше Југославије бити прецизнији и квалификованији за овакву врсту наставе, чак и у случају да назив језика који су студирали није назив језика који треба да предају.

3. Садржај курса

У наставку дајемо пример тема које се могу обрадити на часовима. Садржај курса је подељен у осам наставних јединица, од којих је свакој посвећено четири часа. Те наставне јединице су:

1. Језици и земље бивше Југославије;
2. Глас јат и три различита изговора;
3. Суфикси у српском и хрватском;
4. Лексичке разлике;
5. Граматичке разлике;
6. Различите језичке политике;
7. Фонетске особине језика и дијалеката бивше Југославије;
8. Дијалекти српског језика;

Због ограничености простора, у овом раду ће се детаљније говорити само о прве три наставне јединице.

3.1 Језици и земље бивше Југославије

Иако је скоро свима са простора бивше Југославије познат географски положај суседних земаља, њихови главни градови, као и друге информације попут изгледа заставе и броја становника (а вероватно је макар нешто од овога познато и оним странцима који долазе из европских земаља), то се не може очекивати од студената који српски језик уче на територијама попут Азије и који су од европског континента удаљенији и територијално и културно.

Имајући то у виду, у оквиру прве тематске јединице студенте треба упознати са појмовима као што су: СФРЈ, време постојања и године дезинтеграције, главни град, број становника, појам српскохрватског језика, појам лингва франка (*lingua franca*), мапа бивших југословенских република, називи за језике ових земаља и данашњи изглед застава бивших југословенских република.

Након што студенти стекну основно знање у вези са географским подацима и позицијом земаља, поставља се питање језичких разлика. Студентима се објашњава чињеница да је питање језичких политика (а самим тим и процена језичких разлика) осетљиво питање. У оквиру прве тематске јединице дају се опште информације о македонском и словеначком језику будући да је овим језицима посвећено мање пажње у остатку курса који је фокусиран на осталим, далеко сличнијим језицима. У вези са македонским језиком, студенти се упознају са терминима и појмовима као што су: постпозитивни члан, употреба ћириличног писма, непостојање падежног система. Представљају се и опште карактеристике словеначког језика попут мноштва дијалеката и друге особености.

3.2 Глас *јай* и *џи* различити изговора

Друга наставна јединица студенте упознаје са рефлексима јата и три различита изговора: екавским, ијекавским и икавским. С обзиром на то да студенти са којима лектори раде најчешће не живе на територији Србије пожељно је да се теоријско знање о језичким појавама употпуни аудиовизуелним материјалима како би студенти могли да чују аутентичан изговор сва три рефлекса. Томе могу послужити различити интервјуи са познатим личностима, исечци из јутарњих вести, рекламе, сцене из серија и филмова, као и музика. У наставку је дат пример како је тематска јединица која се бави ијекавским и икавским изговором обрађена путем слушања различитих аудио материјала.

Прочитајте и послушајте следеће песме и одредите којим изговором су испеване. Подвучите све речи на основу којих сте то закључили.	
<p>Здравко Чолић</p> <p><u>Пјевам</u> дању, <u>пјевам</u> ноћу</p> <p><u>Пјевам</u> дању, <u>пјевам</u> ноћу, <u>пјевам</u> селе што год хоћу. И што хоћу, то и могу, само једно још не могу.</p> <p>Да <u>запјевам</u> гласовито, гласовито, силовито, да те дигнем са земљице, да те метнем међ' <u>звјездице</u>.</p> <p>Кад си <u>звјезда</u>, селе моја, да си међу <u>звјездицама</u>, међу својим, селе моја, међу својим сестрицама.</p>	<p>Дорис Драговић</p> <p>Мало ми за <u>срићу</u> <u>триба</u></p> <p><u>Липи</u> грозди срца мога Пуни вина његовога, А он неће доћ' у јематву.</p> <p>Бокун мора, бокун неба; Камен <u>цвита</u> кад га гледа, А <u>ди</u> нећу ја, <u>ди</u> нећу ја; На ме стави кап јубави.</p> <p>Мало ми за <u>срићу</u> <u>триба</u> Да ме зове „моја <u>липа</u>“, Да ми кажу „злато моје“ <u>Липе</u> усне те његове.</p> <p>Вило моја далматинска Жеја се у <u>тилу</u> стиска. Без њега је душа сува Ка и маслина без уја.</p>

Табела 1: Пример задатка: ијекавски и икавски изговор

Након слушања песме студенти заједно са предавачем анализирају текст и сами траже ијекавске/икавске облике. Показало се да студенти нису имали проблема са препознавањем ијекавских, односно икавских облика, те да су препознали све речи осим речи *ди* где је осим икавског изговора присутно и упрошћавање сугласничке групе. Песма наведена као наставни материјал за икавски изговор узета је као репрезентативан пример говора хрватског приморја, те као таква показује особине са којима се студенти могу срести у туристички најпосећенијим местима попут Сплита, који је „својим темељем чакавски говор, но данас је у знатној мјери штокавизиран услед бројних и различитих фактора који осјетно остављају траг на језику” (Galović 2018: 13). Ови чакавско-штокавски говори познају и друге особине попут супституције *љ* са *ј*: (*јубав*, *кјуч*, *кошуја*), *м* са *н* (*чујен*, *видин*, *с мојон женон*), неиздиференцираност гласова *ч* и *ћ*, те изговарање једног гласа средње вредности (Galović 2018: 14–15), од којих се неке појављују и у изабраном наставном материјалу (*јубави*, *жеја*, *уја*).

Будући да се ијекавски изговор појављује као једна од особина у оквиру одређених дијалеката, студенти се упознају и са појавама као што су: јекавско јотовање нпр. *ћераӣи, ђеца* (Ресо 1989: 111) преношење акцента на проклитику, нпр. *џз кућџ*, *џ град* (Јокановић-Михајлов 2012: 27) редукација вокала *и* у неакцентованим слоговима нпр. *мал'на, грујар'ца, вел'ким* (Јокановић-Михајлов 2012: 37). Како се аудитивна перцепција изворних говорника и странаца разликује, речи изговорене са горенаведеним особинама могу довести до шума у комуникацији или чак до апсолутног непрепознавања речи (нпр. кинески студенти су реч *вел'ка* са редукованим *и* тражили у речнику под **велка* и уопште је нису довели у везу са придевом *велик*. Због тога је главни циљ овако конципираног курса да се студенти оспособе да препознају ове особине у говору. Када је у питању преношење акцента на проклитику, ова појава се студентима најбоље може појаснити ослањајући се на пример који им је познат од раније, а то је предлошко-падежна конструкција *са мном*, која се увек изговара са акцентом на предлогу. Иако су студенти имали проблема са продукцијом (уместо помереног акцента нагласили би обе речи: *Оӣишли су нџ море*) успешно су препознали појаву на новим примерима приликом слушања, што је и био главни циљ. У наставку прилажемо транскрипт интервјуа који су слушали као део домаћег задатка (и успешно препознали *за себе*).
Новинарка: Како се љрӣиремаӣе за конџерџи и да ли сџе на неком љосебном режиму исхране?

Здравко Чолић: Пијем, сједим с људ'ма, ево разјоварам и џо ми је највише жао. Озбиљно вам љоворим, ја сам сад исџао као камџањаџ, сџварно волим да имам времена за себе, али задња џод'на дана ми је џако некако конџузна.

3.3 Суфикси у српском и хрватском

Изворним говорницима српског језика, речи попут *минисџриџа* или *реаџираӣи* не утичу на разумевање значења речи, будући да и основа и суфикс постоје у изворном лексичком фонду, само у различитој комбинацији. Међутим, када се од изворних говорника тражи да наведу речи које у хрватском звуче другачије него у српском, показало се да се у томе не сналазе једнако лако. За потребе овог рада неколико изворних говорника српског (рођених деведесетих година прошлог века) упитано је да ли разумеју значење речи *џочно/учинковџиџо/особно/комџлиџирано*. И док су сви разумели значење ових придева без проблема, када су исти испитаници упитани да наведу неколико придева у хрватском језику или неколико хрватских глагола који звуче „слично, али другачије него у српском”, сусрели смо се са паузом, размишљањем и свега једним или два примера као резултат (чак и када су у питању особе филолошког образовања). Иако истраживање овог типа може

бити истраживање само за себе, одговори наших испитаника указују на важан задатак свих лектора и предавача који се баве овом темом, а то је измештање знања из пасивног у активно, из препознавања у темељно познавање ових разлика. Од велике помоћи у томе су разликовни речници попут оног Јована Ћирилова (Ћирилов 2010). Ипак с обзиром на то да би учење дублета по принципу спискова био веома захтеван и дуг посао за једног странца, главни задатак предавача је да класификују речи у групе како би студенти на основу неколико модела савладали што већи број речи. У наставку рада приказаћемо неке од тих модела на примеру речи са различитим суфиксима.

У вези са дистрибуцијом суфикса у српском и хрватском од великог значаја су радови „Језичке и/или варијантске разлике на творбеном плану” (Ћојић 2010: 27–39) и „Именице типа номина агентис у српском и хрватском језику (творбени и семантички аспект)” (Дражић & Војновић 2010: 41–50). Приказујући разноликост суфикса, студентима треба објаснити да различити суфикси постоје у оба језика, а да је један доминантнији у једном, а други у другом језику. На пример: суфикси за означавање именица женског рода као што су *-ка*, *-ица* и *-киња* постоје и у хрватском и у српском. Тако се у обе варијанте каже: *новинарка*, *учишћељица*, *Енџелскиња*. Међутим, у многим речима страног порекла у српском језику чешће се користи *-киња* или *-ка*, док се у хрватском преферира *-ица*.

српски	хрватски
пацијенткиња	пацијентица
клијенткиња	клијентица
министарка	министрица
професорка/професорица	професорица
докторка/докторица	докторица

Табела 2: Моциони суфикси у српском и хрватском

Друга група суфикса тиче се именица мушког рода при чему смо издвојили два модела, а то су суфикси *-истӣ(a)* у српском, односно *-истӣ* у хрватском, и фреквентнија употреба *-ац* у српском у односу на *-ишељ* у хрватском. Интернационални суфикс *-истӣ(a)* изузетно је фреквентан у творби именица из класе *nomina agentis* и у српском и у хрватском стандарду. И док српски стандард признаје обе варијанте, далеко коришћенији је облик *-истӣа*, иако се облици множине граде искључиво према облику са *-истӣ*. У хрватском се пак инсистира на облику *-истӣ²* (Шипка 2008:25).

² „Може се, дакле, рећи да је краћи облик суфикса именица овога типа (-ист) данас

Важно је напоменути студентима да се у већини случајева ради о различитој дистрибуцији (или преференцији) одређеног суфикса и да никако не важи да је један суфикс српског, а други хрватског језика. Дobar пример за то су често спомињани суфикси *-(л)ац* и *-ишељ*. Иако су ова два суфикса дуго изазивала полемику међу хрватским и српским лингвистима, сагласни смо са мишљењем које износи Милан Шипка истичући да се не ради о чистој поларизацији. (Шипка 2011: 9).³ То су потврдили и наши студенти, који су, упитани да наведу речи са суфиксом *-ишељ* које већ знају у српском језику, дали следеће одговоре: *пријатишељ, родишељ, редишељ, љубишељ, учишељ*, итд.

српски	хрватски	српски	хрватски
гледалац/гледатељ	гледатељ	реалист(а)	реалист
читалац/читатељ	читатељ	пијанист(а)	пијанист
слушалац/слушатељ	слушатељ	сценарист(а)	сценарист
обожавалац/обожаватељ	обожаватељ	гитарист(а)	гитарист

Табела 3: Суфикси *-лац*: *-ишељ* и *-исти(а)* у српском и хрватском

У трећу групу издвојили смо глаголе са основом страног порекла и варијацијом у суфиксима: *-ова/-иса* у српском у односу на: *-ира* у хрватском попут:

српски: <i>-ова:</i>	хрватски: <i>-ира</i>
компликовати, компликујем	коплицирати, комплицирам
комбиновати, комбинујем	комбинирати, комбинирам

карактеристичан за хрватску стандарднојезичку норму, а у доброј мери и тамошњу говорну праксу, док је облик с додатком *-а* (*-иста*) у српској говорној пракси углавном превладао, па би то стање требало потврдити и експлицитном (стандарднојезичком) нормом, али без одбацивања облика *-ист*, који се још увек може срести и на српској страни, бар у номинативу јединице и редовно у облицима множине, па нема основа да се прогласи нестандартним.”

³ „Оба суфикса о којима је овде реч припадају српском језичком стандарду, као и хрватском, само са различитом дистрибуцијом, а делимично и значењима. Према томе, не може се говорити о апсолутној варијантској поларизацији суфикса *-л(а)ц* и *-ишељ*, као ни именица које се помоћу њих творе.”

организовати, организујем	организирати, организирам
критиковати, критикујем	критизирати, критизирам
хоспитализовати, хоспитализујем	хоспитализирати, хоспитализирам
<i>-иса</i>	<i>-ира</i>
контролисати, контролишем	контролирати, контролирам
фотографисати, фотографишем	фотографирати, фотографирам
концентрисати се, концентришем се	концентрирати се, концентрирам се
сугерисати, сугеришем	сугерирати, сугерирам
функционисати, функционишем	функционирати, функционирам

Табела 4: Глаголи са различитим суфиксима у српском и хрватском: -ова/-иса: -ира

За крај, лекција о суфиксима може бити употпуњена вежбом превода речи са различитим суфиксима у српском и хрватском, чиме студенти теоријско знање примењују у пракси. Реченицама су преузете из савремене штампе и хрватских интернет портала.

српски	хрватски
1. Нови договор додатно компликује стање у земљи.	Novi dogovor dodatno komplicira stanje u zemlji.
2. Резултати испитивања су сугерисали да је овај лек смањио боравак у болницама за пацијенте.	Rezultati ispitivanja su sugerirali da je ovaj lijek smanjio boravak u bolnicama za pacijente.
3. Организован је низ хуманитарних догађаја.	Organiziran je niz humanitarnih događaja.
4. Хоспитализован је због низа лекарских прегледа.	Hospitaliziran je zbog niza liječničkih pregleda.
5. У питању је млада, талентована ауторка.	U pitanju je mlada, talentirana autorica.
6. Полиција је реаговала у складу са законом.	Policija je reagirala u skladu sa zakonom.

Табела 5: Вежбање: речи са различитим суфиксима у српском и хрватском

4. Закључак

Овај рад указује на проблеме, изазове и питања која се појављују у широј области наставе српског као страног језика, а то је контекст предавања српског као страног језика заједно са осталим језицима бивше Југославије или контрастивно у односу на њих. Осим што је тема сама по себи осетљива, а територија бивше Југославије лингвистички разнолика, лектори и остали предавачи сусрећу се са проблемом креирања материјала за овакву врсту наставе која од њих захтева тактичност у приступу, добро познавање литературе, али и способност систематизације и прилагођавања овакве врсте градива настави за странце.

У раду је указано на неке од језичких појава и разлика о којима се може говорити на ову тему, начин на који се градиво може представити, као и литературу која може користити лекторима. Детаљније су анализирани три наставне јединице: *Језици и земље бивше Југославије*, *Глас јатѝ и ѝри различитѝа изговора* и *Суфикси у српском и хрвајском*, а указано је на укупно осам наставних јединица које могу бити од користи лекторима и свима који се баве овом темом. У њима се спомињу следеће језичке појаве: преношење акцента на проклитику, редукција вокала *и*, супституција *љ* са *ј*, сажимање вокалске групе *ао* у *а* итд. Осим теоријског дела, представљене су и табеле са примерима које за циљ имају да студентима помогну да на основу једног модела науче већи број различитих речи.

Литература

- Јокановић-Михајлов, Ј. (2012). *Прозодија и ѝговорна кулѝура*. Београд: Друштво за српски језик и књижевност.
- Ћирилов, Ј. (2010). *Hrvatsko-srpski rječnik inačica/Српско-хрвајски речник варијанатѝа*. Нови Сад: Прометеј.
- Ћорић, Б. (2010). Језичке и/или варијантске разлике на творбеном плану. У: В. Тошовић & А. Wonisch (ur.), *Srpski pogledi na odnose između srpskog, hrvatskog i bošnjačkoga jezika*. 1/2, Београд: Beogradska knjiga, 27–39.
- Шипка, М. (2008). Творба, значење и деклинација именица на *–исѝ(а)*. *Наш језик*, 39, 19–33.
- Шипка, М. (2011). Творба и значење именица на *–л(а)ѝ* и *–ѝељ* у српском језичком стандарду. *Наш језик*, 42/1–2, 3–12.
- Forić S. (2010). Suodnos kratkouzlaznog i kratkosilaznog naglasaka hrvatskoga jezika u Gralis Korpusu. У: В. Тошовић & А. Wonisch (ur.), *Hrvatski pogledi na odnose između hrvatskoga, srpskoga i bosanskoga/bošnjačkoga jezika*. Zagreb: Izvori, 231–243.

- Galović, F. (2018). O govoru starijih Splitsana. U: D. Jutronic (ur.), *Spliske riči: rjčenic: hrvatski standardni jezik - splitski govor*, Split: Matica hrvatska, Ogranak, 13–15.
- Peco, A. (1989). *Pregled srpskohrvatskih dijalekata*. Beograd: Naučna knjiga.
- Tošović, B. (2010). Gramatičke razlike između srpskog, hrvatskog i bošnjačkog jezika (preliminarijum1). U: B. Tošović & A. Wonisch (ur.), *Srpski pogledi na odnose između srpskog, hrvatskog i bošnjačkoga jezika*. I/2, Beograd: Beogradska knjiga.
- Tošović, B. & A. Wonisch (ur.) (2010a). *Srpski pogledi na odnose između srpskog, hrvatskog i bošnjačkoga jezika*. I/2. Beograd: Beogradska knjiga.
- Tošović, B. & A. Wonisch (ur.) (2010b). *Hrvatski pogledi na odnose između hrvatskoga, srpskoga i bosanskoga/bošnjačkoga jezika*. Zagreb: Izvori.

Jelena Kuzmanović

**DIFFERENCES AND SIMILARITIES BETWEEN LANGUAGES
OF FORMER YUGOSLAVIA IN SERBIAN AS A FOREIGN LANGUAGE**

Summary

This paper is concerned with methods of teaching differences and similarities between languages of former Yugoslavia in the field of Serbian as a foreign language. Even though very intriguing, the topic is not easy to teach due to different ideological and linguistic views on these differences. However, it is not uncommon for teachers from the region to teach more than one language abroad, several languages at once or even specialized courses that focus on these differences. The goal of this paper is to help these teachers by highlighting linguistic characteristics and phenomena that serve as distinctive features between languages of former Yugoslavia, classifying them into models and providing sample exercises.

Keywords: Differences between Serbian and Croatian, Languages of former Yugoslavia, Suffixes in Serbian and Croatian.

Александар М. Новаковић¹

Универзитет у Нишу
Филозофски факултет
Департман за србистику

НАСТАВА СРПСКОГ КАО СТРАНОГ ЈЕЗИКА НА РАДНИЧКОМ УНИВЕРЗИТЕТУ У КРУШЕВЦУ

Предмет овога рада је анализа архивске грађе о деловању Радничког универзитета у Крушевцу са циљем стварања јасније слике о важним питањима наставе српског као страног језика. У раду смо користили методу теоријске анализе са техником анализе архивског садржаја доступном у Историјском архиву Града Крушевца и породичној архиви Драгише Новаковића, професора српског језика и књижевности. Истраживање нам је показало да се настава српског као страног језика реализовала у два наврата – током академске 1980/1981, односно 2007/2008. године. Наиме, почетком деведесетих година прошлога века настава је организована за ученике из СН Либијске Арапске Џамахирије, који су у (тадашњу) Југославију дошли на основу споразума двеју држава о сарадњи у области здравства. Предуслов за успешно похађање наставе средњег (усмереног) здравственог образовања био је савладавање српског језика. Од средине јануара до краја септембра реализовани су интензивни курсеви на почетном и средњем нивоу. Наставници су се успешно суочавали са бројним изазовима које је у ходу требало решити, како би ученици били оспособљени да прате редовну наставу на српском језику. Од одласка ученика из Либије требало је да прође више од две и по деценије када је на Радничком универзитету поново одржан час српског као страног језика. У склопу подршке развоју привреде Града Крушевца, Универзитет је организовао још два (убрзана) курса српског језика.

Кључне речи: Раднички универзитет Крушевац, настава српског као страног језика, Либија, Југославија, споразуми.

¹ aleksandar.novakovic@filfak.ni.ac.rs

1. Уводне напомене

Основни правци спољнополитичке активности Југославије након Другог светског рата били су усмерени на активности у Покрету несврстаних и Уједињеним нацијама ради учвршћивања мира и безбедности. Иако је њен положај у геополитичком и геостратешком погледу био специфичан због укрштања интереса различитих блокова, Југославија је успела да оствари значајне резултате у погледу политичких и економских односа са већим бројем европских и арапских земаља, потписујући билатералне споразуме, односно уговоре о међусобној сарадњи и подршци (од којих се већи број и дан-данас обнавља и поштује). Посебно квалитетни и пријатељски односи успостављени су са арапским земљама у деценијама након Другог светског рата. Поштујући своје полазно становиште о важности суверенитета и националне независности свакога народа, „спољнополитичка активност Југославије у вези са арапско-израелским сукобом 1967. године била је на линији одбране независности арапских земаља”, а заједно са осталим социјалистичким и несврстаним земљама „дала је подршку арапским снагама насупрот подршци САД-а и НАТО пакта Израелу” (Перић 2016: 108). Том приликом арапске земље су „претрпеле огромне материјалне губитке”, те је „једна од првих мера које су југословенски државни органи предузели како би пружили брзу помоћ арапским савезницама била одлука да се арапске земље погођене ратним разарањима упуте хитна економска помоћ” (Богетић & Животић 2010: 177–178). Југославија је питању помоћи арапским земљама пришла студиозно, а већ у том периоду била је у стању да и сама пружа научно-техничку помоћ неразвијеним земљама” (Бонцић 2018: 213). Окосницу сарадње Социјалистичке Федеративне Републике Југославије и арапских земаља чинили су протоколи у области грађевинарства, здравства, културе и војне индустрије, због чега је долазило до споразумне миграције становништва из једне у другу земљу и обратно. „Успостављање политичких и економских односа са земљама Азије и Африке, праћено је и успостављањем културне сарадње, међусобним упознавањем народа и држава и разменом студената и стручњака” (Бонцић 2014: 639). „Препрека нормалном студирању била је чињеница да се на факултетима настава изводила на српскохрватском језику,² што је представљало тешкоћу” (Лазивић 2009: 64). Како би се држављани арапских земаља уклопили у друштвену

² У Самоуправном споразуму о прихватању на школовање студената страног држављанства (од 16. новембра 1985. године) утврђено је да странац мора поднети документацију којом доказује да добро влада српскохрватским језиком: 1) да је завршио најмање два течаја за учење српскохрватског језика у трајању од укупно 8 месеци или 2) о провери знања српскохрватског језика на нивоу два течаја пред испитном комисијом, коју чине по један члан организације која издаје уверење, друге овлашћење организације и Филолошког факултета у Београду.

заједницу тадашње заједничке државе, Савезни завод за међународну научну, просветно-културну и техничку сарадњу био је у обавези да, између осталог, омогући и учење српскога језика, које се врло често реализовало при народним и радничким универзитетима у већим градовима наше земље.³

Имајући у виду повећано интересовање странаца за учењем српског језика у заједничкој држави, у разговору са блиским члановима породице дознали смо да се настава српског као страног језика реализовала и у Крушевцу почетком деведесетих година прошлога века. Захваљујући Божјој промисли и сплету срећних околности,⁴ дошли смо до интересантних података да се српски као страни систематски изучавао као обавезни предмет на Радничком универзитету у Крушевцу.⁵ Ово сазнање нас је охрабрило да посетимо Историјски архив Града Крушевца⁶ у потрази за документацијом која би (нам) указала када се и како српски као страни језик изучавао на поменутој институцији. С обзиром на чињеницу да доступни архивски подаци показују да се настава српског језика за странце из арапских земаља реализовала и у Крушевцу, предмет овога рада је анализа архивске грађе Радничког универзитета у Крушевцу у циљу стварања јасније слике о важним питањима наставе српског као страног језика на тој институцији. На основу одређеног предмета и циља истраживања формулисали смо следеће истраживачке задатке: 1. Анализирати архивску грађу у потрази за документацијом о настави српског као страног језика, 2. Утврдити основне податке о настави српског као страног језика реализованој за потребе држављана арапских земаља и 3. Сагледати основне карактеристике наставе српског као страног језика на основу расположиве грађе. У раду смо користили методу теоријске анализе са техником анализе архивског садржаја. Захваљујући овој методи спровели смо детаљна квалитативна и квантитативна истраживања ради утврђивања важних питања наставе српског као страног језика реализованој

³ „Током 1951. године постављени су и општи критеријуми по којима је требало давати стипендије за студије у Југославији: тражено је да се обавезно познаје ‘наш језик’ (српскохрватски, словеначки или македонски, зависно од места студирања), да је кандидат ‘политички орјентисан према политици југословенске владе’ и давано је првенство студентима који су учествовали на радним акцијама у Југославији” (Бонџић 2014: 639).

⁴ Израђујући библиографију радова (и уџбеника) из области српског као страног језика (ради личне сатисфакције и професионалног усавршавања), на полици у дединој кући пронашли смо прашњави уџбеник Института за стране језике *Средњи шечај српскохрватској језика* (1981) и у њему дозволу „за ученика Омара Акарија из Либијске Цамахирије [...] за одлазак у Брус дана 5. септембра 1981. године”, потписану од стране тадашњег директора и професора српског језика Радничког универзитета у Крушевцу.

⁵ Званичан датум оснивања Радничког универзитета се везује за 17. децембар 1956. године. Престао је са радом 17. септембра 2014. године, „јер потреба за делатношћу Установе може да се задовољи на рационалнији и економичнији начин” (*Сл. лист Града Крушевца* 2014: 396).

⁶ Аутор се овом приликом захваљује управи Историјског архива Града Крушевца и свим запосленима на несребичној помоћи у проналажењу грађе за реализацију истраживања.

на Народном универзитету у Крушевцу за потребе држављана арапских земаља. Уз наведено, користили смо и методу теоријске анализе садржаја доступног у групи на Фејсбуку „Југо ‘81”, која окупља ученике који су почетком деведесетих година били у Југославији и у Крушевцу на школовању. Истраживање је спроведено средином фебруара 2022. године у Историјском архиву Града Крушевца. Грађу је чинила документација Народног универзитета у Крушевцу, од његовог оснивања 1959. године до 2014. године, као и породична архива Драгише Новаковића.

2. Настава српског језика за странце из Социјалистичке Народне Либијске Арапске Џамахирије

Анализом персоналних досијеа ученика Радничког универзитета у Крушевцу, који се налазе у Историјском архиву, утврдили смо да се настава српског као страног језика реализовала у два наврата – најпре 1981, а затим академске 2007/2008. године. Доступни подаци сведоче да су сви ученици 1981. године били пореклом из тадашње Социјалистичке Народне Либијске Арапске Џамахирије.⁷ Укупно је 197 ученика похађало курс српскохрватског језика,⁸ од којих 85 у Крушевцу (ИаК, П3940–4024, К70), 61 у Врњачкој Бањи (ИаК, П3845, К67), 25 у Александровцу (ИаК, П3844, К67) и 26 у Брусу (Па, ПЗ). Сви они⁹ су дошли у Југославију ради школовања у области здравства,¹⁰ те им је учење српског (односно српскохрватског) језика била обавеза коју су морали да прихвате, јер је познавање језика било предуслов њихове успешније интеграције у школски и друштвени живот уопште, односно врста културног утицаја.¹¹ Одговор на питање *Зашто су баш изабрали СФРЈ за место свој боравка и школовања?* врло је једноставан. Наиме, током вишедеценијске владавине Моамера Гадафија Либија¹² је постала један од

⁷ У даљем тексту: Либија.

⁸ Судићи по породичној архиви аутора овог рада и захвалници од 1. априла 1982. године часови су се одржавали и у Блацу: „Хвала вам за све што сте чинили и што чините за нас. Ученици из СНЛА Џамахирије на школовању у Крушевцу, Александровцу, Брусу и Блацу” (ЈА, П1).

⁹ Ученици су пореклом из градова и мањих места смештених на северу Либије.

¹⁰ Захваљујући допису Републичког завода за међународну научну, просветну, културну и техничку сарадњу Социјалистичке Републике Југославије о потреби достављања сведочанстава од 8. јуна 1982. године, сазнајемо да су ученици из Либије боравили и у Нишу, Краљеву, Чачку, Смедеревској Паланци и Великој Плани (ЈА, П4).

¹¹ Долазак студената из Африке и Азије у Југославију представљао је велики, лични, преломни тренутак за сваког од њих. „Различите животне навике које су доносили од куће, а врло често и њихов физички изглед, представљали су узрок бројних неспоразума и сукоба нових становника југословенске средине и домаћина” (Лазич 2009: 68). Ипак, чини се да подела у југословенском друштву деведесетих година на „ми” и „они” није била изражена у тој мери, јер постоје писани трагови да су студенти из Либије изузетно задовољни гостопримством и сарадњом са српским живљем.

¹² Према подацима доступним на званичном веб-сајту Министарства спољних послова,

најзначајнијих арапских партнера бивше Југославије у области политике, економије и здравства. Сарадња између две земље била је на високом нивоу, при чему је велики број наших одлазио у Либију, а њихових држављана долазио у нашу земљу ради школовања и рада. Посебно је важан протокол о сарадњи у области здравства између Владе СФР Југославије и СН Либијске Арапске Цамахирије закључен 1971. године, а ратификован 19. августа 1981. у Триполију. Овим протоколом су се уговорне стране споразумеле да у складу са својим потребама и могућностима подстичу развој сарадње између здравствених организација. У члану девет протокола посебно је наглашено следеће: „Стране уговорнице су сагласне да ће надлежни органи предузети мере да се либијским грађанима омогући школовање и стручно оспособљавање у одговарајућим медицинским и другим школама, медицинским, стоматолошким и фармацеутским факултетима у Југославији” (Уредба 1984: 393). Зато су сви ученици похађали наставу здравственог образовања, припремајући се за послове *физиотерапеутиској шехничара* и *здравственој сипаитисичара* од школске 1981/1982. до 1983/1984. године,¹³ за шта су од државе добијали стипендију/штедне улоге¹⁴ од 3900 америчких долара и смештај (Па, П7).¹⁵ Ниједан ученик није претходно знао у ком ће граду бити и похађати наставу: „Пре доласка у Југославију нисмо ништа знали. Тражили су од нас да се припремимо за долазак у Југославију” (Фејсбук, *Јуџо ’81*). Након доласка упућени су регионалне центре у којима би могли да уз теоријску наставу похађају и праксу. С обзиром на чињеницу да је Расински округ познат по термалним бањама (Врњачкој и Рибарској), није тешко закључити зашто је велики број њих наставу похађао баш у Крушевцу и околним местима.¹⁶ Ученици су били узраста од шеснаест година до двадесет и једне године, којима је захваљујући *Закону о носификацији и еквиваленцији школских сведочанстава сипечених у иностранству* (Сл. *иласник СРС*, 50/73) признат завршен први разред заједничке основе усмереног образовања.¹⁷ Након завршене средње школе 1984. године, сви

билатерални односи између Југославије и Либије успостављени су 1955. године.

¹³ Настава здравственог образовања се на територији Града Крушевца реализовала у ОЦ „Боса Цветић”.

¹⁴ „Поред стипендије [...] били су обезбеђени и смештај и исхрана у студентским домовима и мензама” (Бонцић 2014: 639).

¹⁵ Доступни подаци нам показују да су били смештени у хотелима „Европа” у Крушевцу и „Борјак” у Врњачкој Бањи.

¹⁶ Забелешке у персоналним досијеима нам указују да се настава српскохрватског језика реализовала и у Нишу, јер је неколико ученика „прешло из Ниша у Крушевац ради даљег школовања” (ИаК, П3943, К70), али је из истог разлога један ученик „отишао у Ниш” (ИаК, П4009, К70).

¹⁷ Било је ученика који су завршили и три разреда у Либији, али им је такође признат само први.

су упућивани на извршавање приправничког стажа и полагање стручног испита 1985. године. Но, важан предуслов који су морали да испуне да би уопште започели са наставом здравственог образовања било је познавање српског (односно српскохрватског) језика, због чега је у поменутиим местима организована настава српског језика за странце.

Настава је била реализована од средине јануара до краја септембра 1981. године. У том временском раздобљу одржана су два курса српског језика – почетни и средњи течај, при чему је почетни трајао од средине јануара до краја априла, а средњи од почетка маја до краја септембра. Реч је о интензивном курсу током чијег трајања су ученици српски изучавали четири часа дневно шест дана у недељи (од понедељка до суботе). Већ сами почетак курса био је праћен бројним изазовима са којима су наставници морали да се суоче. Иако је највећи број ученика пристигао крајем децембра 1980. године, било је оних који су пристизали чак до почетка марта 1981. године, што је умногоме отежало довољно захтевну наставу с обзиром на битне суштинске разлике између двају језика – арапског и српског:

„Тешкоћу у раду курса причињава то што су у ову групу долазили студенти са закашњењем. Почела је рад група од 13 студената 11. 2. 1981. год. Пет дана касније дошла су још три студента; 11 дана су закаснила четири студента, а један студент 15 дана. То отежава рад групе, јер неуједначено знање утиче на пажњу студената. 2. 3. 1981. дошла је нова група од десет студената” (ИаК, П3845, К67).

Наставу су реализовали професори српскохрватског језика, и то: 1) Драган Јовановић и Драгиша Новаковић у матичној институцији у Крушевцу (ИаК, П163, К6; ИаК, П208, К7), 2) Душан Здравковић и Р. Маринков у Врњачкој Бањи (ИаК, П3845, К67), односно 3) Милослав Бошковић у издвојеном одељењу у Александровцу (ИаК, П3844, К67).¹⁸ Сви они ангажовани су од стране Радничког универзитета „Едвард Кардељ” у својству ментора-предавача „у раду са страним држављанима арапског језичког подручја” (ИаК, П208, К7). Поређењем броја ученика и наставника можемо увидети да су групе биле бројне, а на основу сопственог искуства и проценити колико је захтевно било наставницима да организују и реализују рад у својим учионицама. Током читавог курса, а према правилнику Универзитета, наставници су водили *дневник курса српскохрватског језика за странце*, уписујући све релевантне податке (евиденцију о доласцима, обрађене наставне јединице и напомене).¹⁹

¹⁸ Нажалост, доступна грађа нам није пружила информацију о наставнику српског језика у издвојеним одељењима у Брусу и Блацу.

¹⁹ У Историјском архиву у Крушевцу сачувани су дневници праксе о настави у издвојеним

Захваљујући овој евиденцији, запажамо да су странци одговорно приступали настави, јер готово да није било изостанака са часова. Узрок је свакако одговорност коју су имали према својој држави, породици и себи самима – сви који не би научили српски језик били би онемогућени да прате наставу здравственог образовања и касније враћени у Либију. Срећом, забележено је свега неколико таквих случајева: „Понављао II разред здравственог образовања у ОЦ ‘Боса Цветић’; враћен у Либију” (ИаК, ПЗ966, К70); „Протеран из Југославије 15. децембра 1983” (ИаК, ПЗ991, К70).

Током курсева коришћени су уџбеници Института за стране језике – *Почетни течај српскохрватског језика* (1979) Зоре Вукадиновић и Јелене Јовановић, односно *Средњи течај српскохрватског језика* (1981) Станице Церовић и Данице Вујадиновић. Иако су уџбеници писани српским језиком, преводи речи на енглески и француски пружили су велику помоћ наставницима и ученицима у преношењу, односно савладавању предметних садржаја, али верујемо да је ученицима било тешко да у каснијем периоду савладају стручне термине: „Студенти су се жалили и на доминацију српскохрватског код стручних термина, посебно у медицини, безуспешно захтевајући да макар стручни изрази буду на енглеском, јер слични не постоје на њиховим језицима” (Јазић 2009: 65). Сачувани дневници курсева пружили су нам увид у садржаје који су обрађивани по редоследу предоченом у горепоменим уџбеницима: <http://skr.rs/zkhi>. Посебна пажња је кроз реализацију засебних часова била усмерена на учење речи из лекција, читање уз мерење брзине и грешака и преписивање текстова, организовање диктата и аутодиктата, периодично понављање обрађених садржаја (чак и повратак на прве лекције!), успостављање конверзације, писање састава и њихово читање, коришћење ћириличних слова (почетни течај); превођење са арапског на српски језик и обратно, читање непознатих текстова, увежбавање логичког читања, па чак и примена игроликних облика наставе – играње одбојке, кошарке, фудбала (средњи течај).

Сачуване захвалнице, позивнице, писма и евиденције наставника сведоче нам о професионалном и пријатељском односу који је изграђен са ученицима из Либије. Наставници су водили детаљну евиденцију о њиховим постигнућима, доласцима на часове или одласцима у друге градове или на зимски/летњи распуст. Имајући улогу ментора-предавача врло често су били позивани на прославе рођендана својих ученика или су им биле упућиване захвалнице за преданост и пажњу коју су им посвећивали. Поред обраде језичких садржаја и организације допунске наставе врло често су заједно са наставницима одлазили на екскурзије (обилазећи знаменита места тадашње Југославије: Јошаничку Бању, Копаноник, Јастребац, Ресавску пећину и

одељењима у Врњачкој Бањи и Александровцу.

сл.), у позориште, биоскоп, кафиће или чак у диско-клубове, прослављали националне празнике обе државе, односно гледали спортске емисије и утакмице Фудбалског клуба „Напредак” (Па, П9). Чак и данас, након више од четрдесет година, појединци окупљени у групи „Југо ‘81” објављују статусе и фотографије на друштвеним мрежама, сећајући се по доброты и гостопримљивости српскога народа:

„Ја сам Мохамед А. К., један од студената који студирају у вољеном граду Крушевцу, овом граду који нас је загрио када смо били млади. Нисмо осетили да смо јој (Србији) странци, у њој смо одгајани и у њој нас учили, а она нам је заувек остала у сећању. [...] Увек причам својим синовима и ћеркама о овој прелепој земљи и најлепшем граду и трудим се да их научим понеком српском језику” (Фејсбук, *Југо ‘81*).

Ипак, наставници су, и поред пријатељског односа са ученицима, своје послу приступали професионално, похваљујући или укоравајући своје ученике за непослушност и немар према настави српског језика или поштовању начела примереног понашања. У вези са последњим у дневнику праксе курса остала су забележена сведочанства: „Хаири М. изазвао тучу у хотелу око 23 часа; интервенисали органи милиције. [...] Због инцидента који је избио у сали хотела претходне вечери, студенти су данас бојкотовали наставу недоласком” (ИаК, П3844, К67); „Хосни М., који је слаб ученик, дана 3. III 1981. године неоправдано одсуствује са наставе. До сада није показао интересовање за језик”; „Дана 18. VI 1981. године Саад М. истеран са часа”; „Мелуд добро чита, врло је пажљив и брзо напредује” (ИаК, П3845, К67).



Професор Драгиша Новаковић са ученицима из СНЛА Цамахирије

Током трајања наставе реализована су текућа тестирања на недељу дана ради провере савладаности садржаја, при чему је сваки од тестова

садржао по десет питања (Па, П8). Након одслушане наставе на почетном и средњем курсу спроведено је тестирање језичких знања и вештина за све ученике који су наставу похађали на Радничком универзитету у Крушевцу. Тестирање је подразумевало: 1) израду теста знања, 2) писање састава на задату тему и 3) усмени разговор са кандидатом. Тест је реализован 1. октобра 1981. године ради утврђивања реалног знања ученика пре званичног почетка школовања у Образовном центру „Боса Цветић” у новој академској 1981/1982. години. Доступни подаци из матичне институције²⁰ нам показују да је од 85 ученика садржаје из области српског језика положило 76 ученика, и то: 18 са довољним успехом (оцена 2), 35 са добрим успехом (оцена 3), 20 са врло добрим успехом (оцена 4) и само 3 ученика са одличним (оцена 5).²¹ Но, и осталих 9 ученика који нису положили тест, имали су право да наставе школовање, али им је било знатно теже да прате наставу на српском језику (због чега су неки од њих понављали други разред).

3. Настава српског језика за странце у последњим годинама постојања Радничког универзитета

Од одласка ученика из Либије прошло је више од две и по деценије када је на Радничком универзитету у Крушевцу поново одржан час српског као страног језика. У склопу подршке развоју привреде Града Крушевца, Народни универзитет је организовао још два (убрзана) курса српског језика – најпре 2007. године (ИаК, П3847, К67), а затим и 2008. године (ИаК, П3846, К67). Нажалост, одзив није био велики, већ су часови (у оба наврата) држани индивидуално („један-на-један”). Наставник на оба курса била је професорка српског језика и књижевности Јелена Павловић. На почетном курсу организованом током 2007. године настава је реализована од 10. јула до 1. августа – три пута недељно у вечерњим сатима; укупно је одржано 30 часова. На почетном течају организованом 2008. године настава је започела 11. јануара и трајала је до 29. фебруара – два часа дневно током петнаест дана; реализовано је (такође) тридесет часова. Из дневника рада на курсу и евиденције о одржаним часовима јасно је уочљиво да је коришћен уџбеник Института за стране језике *Реч њо реч*. Нажалост, у Историјском архиву Града Крушевца не постоје други подаци који би нам указали да ли су кандидати полагали завршни тест познавања српског језика. Након ових реализованих курсева, а до ликвидације Народног универзитета, није више било наставе српског као страног језика.

²⁰ Нажалост, у Историјском архиву не постоје подаци о успеху ученика на тестовима реализованим у Врњачкој Бањи и Александровцу.

²¹ Нажалост, завршни тестови нису сачувани и овога пута нисмо у прилици да створимо јаснију слику о питањима, радним наловима и задацима које су садржали.

3. Закључак

Доступни подаци сведоче да је настава српског језика за ученике из Либије била организована у Нишу, Краљеву, Чачку, Смедеревској Паланци, Великој Плани и Крушевцу. Део ученика наставу српског језика је похађао на Радничком универзитету у Крушевцу, који је имао своја издвојена одељења у Александровцу, Врњачкој Бањи, Брусу и Блацу. На основу расположивих података закључујемо да је укупно 197 ученика похађало наставу на овом универзитету, која је у свим одељењима реализована од средине јануара до краја септембра 1981. године. Реч је о интензивним курсевима са већим бројем часова, јер су ученици у току само једне недеље имали чак двадесет и четири часа. Организација ове врсте наставе била је прави изазов за наставнике (али и ученике), јер још увек нису била решена важна теоријско-методолошка питања из области методике наставе српског као страног језика, те наставу српског као страног језика на радничким универзитетима можемо сврстати у пионирске кораке у њеном успостављању. Иако на Радничком универзитету у Крушевцу није било много странаца, као у другим регионалним центрима, овим радом смо настојали да од заборава сачувамо сведочанство о једној фази у развоју наставе српског као страног језика.

Литература

- Богетић, Д. & А. Животић. (2010). *Југославија и арајско-израелски рат 1967*. Београд: Институт за савремену историју.
- Лазић, М. (2009). Неки проблеми страних студената на југословенским универзитетима шездесетих година XX века, с посебним освртом на афричке студенте. *Годишњак за друштвеноу историју*, 2, 61–78.
- Перић, М. (2016). Спољна политика друге Југославије 1968–1980. *Политичка ревија*, 48, 107–126.
- Радоњић, Н. (2020). *Слика Африке у Југославији (1945–1991)* (докторска дисертација). Београд: Филозофски факултет.
- Bondžić, D. (2014). Školovanje studenata iz zemalja u razvoju kao deo spoljne politike Jugoslavije 1950–1961. *Annales. Series historia et sociologia*, 24 (4), 637–648.
- Bondžić, D. (2018). Development of Science in Yugoslavia after the Second World War. *Kultura*, 161, 201–220.
- Sokulski, M. (2015). Jugoslovenska politika prema zemljama Trećeg sveta 1956–1961. godine iz perspektive Ambasade Narodne Republike Poljske u Beogradu. U: M. Pavlović, A. Zaćmiński, D. Bondžić (ur.), *Jugoslovensko-poljski odnosi u XX veku*, Beograd: Institut za savremenu istoriju, 379–395.

Извори²²

Попис свих коришћених извора у раду се налази на следећој веб-адреси:
<http://skr.rs/zkhX>.

Архивска грађа

Попис архивске грађе из фонда *Народни Универзитет у Крушевцу (1954–2014)* Историјског архива Крушевац налази се на следећој веб-адреси:
<http://skr.rs/zkhX>.

Aleksandar Novaković

TEACHING SERBIAN AS A FOREIGN LANGUAGE AT THE ADULT EDUCATION CENTER IN KRUSHEVAC

Summary

The goal of this paper is to analyze archival material on the activities of the Adult Education Center in Kruševac with the aim of creating a clear picture of important issues of teaching Serbian as a foreign language at that institution. In this paper, the method of theoretical analysis was used together with the technique of analyzing the archival content available in the Historical Archives in Kruševac and the family archives of Dragiša Novaković, teacher of the Serbian language and literature. The research showed that teaching Serbian as a foreign language took place on two occasions – in 1980/1981 and 2007/2008. Namely, at the beginning of the 1990s, classes were organized for students from the Socialist People's Libyan Arab Jamahiriya, who came to Yugoslavia on the basis of an agreement on healthcare cooperation between the two countries. A prerequisite for successfully attending a high school for medical professions (*physiotherapy technician* and *health statistician*) was mastering the Serbian (i.e., Serbo-Croatian) language. In the period from mid-January to the end of September, intensive courses were implemented at the beginner and intermediate level at the home institution in Kruševac, but also at the remote departments in Aleksandrovac, Vrnjačka Banja, Brus, and Blace. Two and a half decades after the departure of the Libyan students, a new course of Serbian as a foreign language took place at the Adult Education Center. The Center organized two more (accelerated) Serbian language courses – first in 2007, and then in 2008.

Keywords: Adult Education Center in Kruševac, teaching Serbian as a foreign language, Libya, Yugoslavia, agreements.

²² С обзиром на ограничење у погледу броја карактера, аутор је морао да изворе и архивску грађу смести у посебан документ на Гугл диску.

Олга М. Стојановић Фрешет¹

Лудвиг-Максимилијан-универзитет у Минхену

ЧИТАЊЕ И ПИСАЊЕ КОД ГОВОРНИКА СРПСКОГ КАО ЗАВИЧАЈНОГ ЈЕЗИКА: ЦИЉЕВИ И ДИДАКТИЧКЕ СТРАТЕГИЈЕ

За српски као завичајни језик карактеристична је, због специфичности његовог усвајања ван матице, асиметрија у владању основним језичким вештинама: говор и слушање много су боље развијени него читање и писање. Због недостатка школовања на српском ограничени су осим тога стилски регистри и вокабулар. У настави српског као завичајног језика потребно је због тога посебну пажњу посветити читању и писању, почев од описмењавања на српском па до самосталног писменог изражавања. У раду се објашњавају сврха и циљ наставе читања и писања и представљају могуће дидактичке смернице за рад са овом групом ученика.

Кључне речи: српски као завичајни језик, дидактика читања и писања.

1. Завичајни језик и његови говорници

Завичајни језик ознака је за језик миграната друге генерације који су рођени или одрасли ван граница матице, а статистичке процене говоре да се у данашњим условима масовних миграција и глобализације и у случају српског језика ради о врло великој групи говорника.² Говорници завичајног језика су двојезичне или вишејезичне особе које су рођене или одрасле у иностраној земљи а српски језик су научили у породичном контексту, најчешће

¹ olga.stojanovic@slavistik.uni-muenchen.de

² Подаци за Немачку према Савезној служби за статистику односе се на 328 000 особа српског порекла настањених 2021. године у тој земљи (Statistisches Bundesamt: *Bevölkerung in Privathaushalten 2021 nach Migrationshintergrund*) док званичне процене иду и до 800 000 грађана српског порекла (немачко Министарство за спољне послове 2022). За цео свет ослањамо се на податак Марине Јањић о броју „савремене српске дијаспоре, која је скоро једнако бројна (око пет и по милиона српских миграната широм света) као и матица [...]” (Јањић 2020: 32).

као први језик. Током социјализације они усвајају језик околине који временом постаје доминантан јер преузима већину употребних функција у свакодневном животу, школовању, дружењу и професији, док завичајни језик остаје ограничен на употребу у породици: „Завичајни говорник је особа са раном двојезичношћу која је расла слушајући (и говорећи) завичајни језик (Л1) и већински језик (Л2), симултано или консекутивно у раном детињству, и којој је Л2 у неком тренутку током школовања постао примарни језик.” (Benmamoun, Montrul, Polinsky 2013: 133). Између породичног и језика околине постоји функционална асиметрија: језик околине преузима скоро све функције у свакодневном животу, образовању и професији, док је породични језик ограничен углавном само на комуникацију са члановима породице. Усвајање и учење завичајног језика заправо је недовршено и поред ограниченог регистра, карактеришу га дефицити фонолошког, граматичког и лексичког система, редукован фонд речи и стилских регистара и већа или мања удаљеност од стандардног идиома. То је често дијалекат или регионални народни говор, понекад са доста архаизама научених од старијих чланова породице. Он је изложен трансференцији са језиком околине што додатно утиче на његов облик, тако да долази до специфичне хибридизације језика – преплитања стандардних и супстандардних одлика српског и интерференција из страног језика³ и стварања ‘мигрантског идиома’ или гастарбајтерског говора (Ilić-Marković 2010: 785).

Усвајање завичајног језика подлеже великом броју индивидуалних фактора као што су узраст у којем је особа дошла у страну земљу, дужина школовања у матици ако га је било, језичка употреба у породици и ван ње, врста и интензитет улазног језика, контакти са родбином у матици, субјективни ставови говорника и околине према завичајном језику, похађање допунске наставе и многи други. Као резултат овог мултифакторијалног усвајања језика завичајни говорници представљају изразито хетерогену језичку групу: према језичким компетенцијама они се могу пронаћи на свим тачкама дуж такозваног завичајног континуума⁴ који сеже од потпуног непознавања језика до скоро комуникативне компетенције на нивоу изворног говорника. Завичајни језик показује по правилу одступања од граматичке, стилистичке и прагматичке норме односно ‘дефиците’ у граматичком систему.⁵

Поред тога, употреба српског језика је део идентитета мигранта и носи јаке афективне конотације: она је израз повезаности са предачком културом и

³ Јањић говори о „преплитању по хоризонтали” у случају хибридизације српског и страног језика, и „преплитању по вертикали” при мешању „различитих језичких варијетета српског језика: дијалекта, социоекта и стандардног језика” (Јањић 2018: 152).

⁴ Модел континуума знања код Polinsky/Kagan 2007, Polinsky 2015: 10–11.

⁵ Детаљан преглед резултата досадашњих истраживања одлика по различитим граматичким категоријама је у монографији Montrul/Polinsky 2021, а за српски језик у Вулетић 2015.

породичним вредностима, обичајима и уверењима. Говорник српског језика у дијаспори сусреће се и са вредносним ставовима околине према језику и двојезичности: не само у страниј земљи у којој владају културни стереотипи о српском језику него и у широј породици, родбини и у завичају. Завичајни говорник и његови родитељи често се суочавају са критикама због недовољног познавања језика и са неразумевањем билигвалне ситуације у којој живе, што додатно емоционално оптерећује однос према породичном језику.⁶

Сви наведени аспекти чине завичајне говорнике изузетно хетерогеном групом и отежавају проналажење објективних инструмената провере језичког знања и поделе у наставне групе.⁷ Исто тако, методика наставе српског језика за завичајне говорнике разликује се битно од наставе српског као страног језика и од наставе српског језика у матици.

2. Смисао и циљеви наставе читања и писања за завичајне говорнике

Истраживања су показала да су језичке компетенције код завичајних говорника распоређене асиметрично по појединим вештинама: способност разумевања говора и усмено изражавање много су боље развијени него писање, читање и разумевање текста (Polinsky 2015: 13). Ова асиметрија објашњава се редукованим описмењавањем и непотпуном читалачком социјализацијом на породичном језику: усвајање језика се одвија у највећој мери путем слушања и говора, а тек маргинално и преко читања. Описмењавање се најчешће дешава у школи на језику околине што доводи до застоја у савладавању српског језика (Plić-Marković 2010: 787) док је описмењавање на српском у школском узрасту најчешће потпуно занемарено. Већина завичајних говорника не иде у допунске школе на српском језику, не чита ни књижевне ни новинске текстове и нема прилику да се писмено изражава. Основе писања и читања на српском обично добијају од родитеља или другова а познавање ћириличног писма много је ређе него знање латинице. Читање на српском језику се обично своди на праћење друштвених мрежа и нередигованих садржаја на интернету, ређе популарних часописа о моди или спорту, а писање се користи у четовима са друштвом или породицом. Истовремено, вештине читања и писања код ових билингвала потпуно су развијене али на језику околине, на којем су они похађали школе. Искуство читања текстова различитих регистара и широке тематике на српском, које деца и млади у

⁶ „Упркос функционалној компетенцији корисника ЗЈ, различитост овог варијетета често може бити повод за настанак мање или више негативних језичких идеологија и ставова према ЗЈ, како самих корисника, тако и других људи” (Вучина Симовић/Јовановић 2015: 478).

⁷ О ефикасности појединих врста тестирања знања за ову групу ученика писали су Polinsky/Kagan 2007 и Polinsky 2015: 16–17; за завичајне говорнике пољског у Немачкој Brehmer 2016.

матици стичу током дванаест година проведених у школи и свакодневним бављењем писаним штивом најразличитијих жанрова, од лектире до стручних предмета, недостаје завичајном говорнику у потпуности. Његова употреба српског језика ограничана је зато на мали број регистара и на врло редуковану лексику, чак и ако се српски у комуникацији користи сваки дан.

Настава с таквим ученицима усмерена је ка достизању двојезичне писмености (biliteracy), односно функционалне двојезичности која подразумева да „се оба језика користе на нивоу бар приближном матерњем, када се језик употребљава адекватно ситуацији у којој се говорник налази, дакле када је говорник у стању да у зависности од ситуације и језичког партнера потпуне садржајне елементе изражава на једном или на другом језику” (Plić-Marković 2010: 785). Побољшавањем читалачких и писмених знања на српском комплетира се спектар језичких вештина а тако и учвршћује знање матерњег језика, које је у дијаспори увек изложено ерозији. Пратећи исходи наставе су богаћење речника, упознавање са стандардним и књижевним српским језиком, са различитим стилским регистрима и са канонским делима српске књижевности и културне историје као аспеката завичајне педагогије како је дефинише Марина Јањић (2020: 30–31).

3. Методика читања на завичајном језику

Читалачка писменост се може дефинисати као способност разумевања, коришћења и вредновања текстова и самосталног промишљања о прочитаном, у сврху достизања личних циљева и развијања сопствених потенцијала, учења и активног учествовања у друштву⁸ и резултат је дугогодишњег процеса читалачке социјализације. Она се у једнојезичком систему одвија од раног детињства и током целог школовања у садејству породичних и друштвених фактора, а у циљу достизања функционалне писмености, језичке културе и познавања основних књижевно-историјских датости националне културе. У миграцији овај процес знатно је редукован а већина подстицајних фактора не делује: описмењавање на завичајном језику препуштено је случају, књиге су тешко доступне, школа и околина не подстичу читање на српском, језички дефицити отежавају разумевање захтевнијих текстова, социјална функција читања се губи.

У настави, методика читања мора бити пролагођена потребама ученика у иностранству и њиховим компетенцијама: читање мора полазити од лексички једноставнијих тестова, а треба узети у обзир њихову мотивацију за учење, наиме интересовање за српску културу и књижевност, традицију и историју. Принцип адекватности и поступности у избору врсте и обима грађе

⁸ Према дефиницији читалачке компетенције која се користи у истраживањима ОЕЦД-а, у ОЕЦД 2016: 50.

мора бити праћен и активностима на часу. Улога наставника је разјашњавање граматички и лексички комплексних елемената текста карактеристичних за књижевни језик, евентуално превођење и упоређивање са језиком околине, и пре свега контекстуализовање културолошких реалија и одржавање читалачке мотивације.

Поред индивидуалне лектире задатих текстова, на мотивацију ученика и успех у савлађивању текстова могу да утичу разне активности у групи или пару као што су извештавање о лектири, прикази књиге, квизови о прочитаном садржају, писање протокола читања, пројектна настава и истраживање о теми дела или писцу, гледање екранизација дела, игре погађања познатих дела и ликова светске литературе, састављање листе препоручене лектире и слично. Поред књижевних, треба у обзир узети и текстове из других области – популарну литературу, часописе, стрипове, текстове са интернета и друго. На овај начин ће ученици упознати књижевни стандардни језик, проширити фонд речи и стилских регистара и упознати се са темама из српске књижевне и културне историје.

4. Методика писања на завичајном језику

За завичајног говорника који добро влада усменим изражавањем настава писања представљаће пре свега прелаз из разговорног језика у различите стилове писаног израза. За разлику од читања, које проширује речник и стилистику пасивног речника, писање захтева од ученика активно владање књижевним језиком и конвенцијама текстуалних жанрова. То су вештине које он већ познаје али на језику околине, на којем их је увежбавао у току школовања. Активирање ових способности и на српском језику у циљу достизања двојезичне писмености може зато да се у некој мери ослања на претходна знања на другом језику.⁹

Предлог методичког модела наставе писања приказан у табели 1 представља модификацију концепта који је дао Шевалије (Chevalier 2005: 32), специфично за развој писмених вештина завичајних говорника. У хронолошком напредовању од једноставних ка компликованим писаним жанровима, Шевалије полази од ресурса завичајног говорника – наиме његове солидне усмене компетенције, коју постепено претвара у писмену и надограђује елементима писменог изражавања.

⁹ Шевалије као припрему за наставу писања предлаже развијање метајезичне свесности о разликама између усменог и писаног изражавања, о сопственој језичкој употреби и о разликама између конвенција писаних жанрова на завичајном језику и језику околине (Chevalier 2005: 30).

	1. фаза	2. фаза	3. фаза	4. фаза
врста текста	кратки дијалози, поруке, неформално писмо	описивање, приповедање	биографија, мотивационо писмо, формално/пословно писмо	есеј, расправа, полемика, научни чланак
стратегије писања	почетно писање, приватна писана комуникација	временско и месно локализовање радње	формална и пословна комуникација	каузално-логични односи, структурирање дужег текста
граматика и стилистика	писмо, правопис, интерпункција, паратакса	гл. времена, придеви и прилози, сложена реченица	пословни бонтон, норме ословљавања, формално обликовање текста	пасивне конструкције, безличне реченице, кохезија и кохеренција
могуће теме	теме свакодневне комуникације са породицом и пријатељима	породична историја, чланови породице, завичај, миграција	тражење посла, стипендије, пријава на летњу школу, курс	културолошке теме: традиција, знамените личности, уметност, филм, наука

Табела 1: Пројективно вежбање писања

Овладавање писањем подељено је у четири консекутивне фазе у којима врста текста која се увежбава уводи одговарајуће граматичке, лексичке и прагматичке наставне јединице. У фази 1 неопходно је утврдити знање писама и основних правописних правила српског језика јер је описмењавање на српском у децјем узрасту препуштено случају, вољи и знању родитеља, и најчешће никада није систематски ни вршено. Након тога, почетак писања представља текстуално уобличавање језичког дискурса који ученици већ користе, наиме разговорног стила у комуникацији у породици и са друговима, у кратким и једноставним формама и на теме из свакодневне комуникације.

Следећи корак је постепено увођење наративних стратегија и књижевног језика у вежбању описивања и приповедања о доживљеним догађајима, чиме се у дужим саставима могу учити могућности адекватне темпоралне и месне локализације дешавања а речник проширивати описним придевима и прилозима. Тематски се ови текстови могу прилагодити жељама ученика, а пракса је показала да их теме из породичне историје и искуства бикултурног и билингвалног живота највише мотивишу за писање.

Трећа фаза уводи текстуалне жанрове формалнијег типа и оспособљава ученике за формалну и пословну писмену комуникацију, на пример у облику формалног и пословног писма и имејла, биографије, мотивационог писма, пријаве на конкурс, молбе и слично. Сами говорници српског језика често изражавају потребу за оваквим вежбањима јер су несигурни у писменој комуникацији изван породичног контекста, рецимо са професорима, институцијама или приликом пријаве на летње школе језика или тражења стипендије.

У зависности од потреба ученика и успешности у савладавању писања, настава се може проширити апстрактнијим врстама текстова на шире културолошке теме (српска народна традиција, фолклор, знамените личности, географске и историјске особености Србије, спорта, уметности, филма, свакодневне културе). Ослањајући се на технике писања есеја, расправа и семинарских радова на доминантном језику, оваквим текстовима на српском уче се могућности стварања кохезије и кохеренције у тексту, излагање аргумента, образлагање, а према студијском профилу могу се увести и стручни жаргон, писање академских радова, научних чланака и слично.

5. Закључак

Потенцијално веома велика група завичајних говорника српског језика одликује се специфичним карактеристикама у језичкој употреби због чега је за наставни рад са таквим ученицима, било у деџем било у старијем узстарсту, неопходно примењивати методичке концепте који се разликују од дидактике српског као страног и српског као матерњег језика. За ученике завичајног језика развијање вештина читања и писања на српском језику и достизање двојезичке писмености представља веома важан дидактички циљ зато што су ове језичке вештине у усвајању језика у дијаспори најслабије развијене. Недостатке формалног образовања и слабе читалачке социјализације на српском немогуће је у потпуности попунити али је одржавање функционалне писмености и познавања основних правила писане комуникације могуће одржати и у другој и наредним генерацијама миграната. При томе је важно узети у обзир предзнање ученика, њихову мотивацију за учење, циљеве које желе лично да достигну, и уклопити их у дидактичку припрему часа. За разлику од говора и разумевања, који се често развијају у спонтаним свакодневним ситуацијама, читање и писање захтевају систематску потпору наставника, дужи период увежбавања и корективну повратну информацију о напредовању.

Литература

- Вулетић Ђурић, Ј. (2015). *Процес замене језика и њромене изазване конџаакџиом срџској са немачким језиком у џовору Срба у СР Немачкој*. Докторска дисертација. Крагујевац. Преузето 9.8.2022. са: <https://nardus.mpn.gov.rs/bitstream/handle/123456789/5312/Disertacija2606.pdf?sequence=6&isAllowed=y>
- Вучина Симовић, И. & А. Јовановић. (2015). Неке особености наративног дискурса говорника српског као матерњег и завичајног језика. *Срџски језик*, XX, 669–688.
- Јањић, М. (2018). Темелјна методолошка питања наставе српског језика у дијаспори. У: Б. Сувајџић, П. Буњак, Д. Иванић (ур.), *Срџска слависџика – колеџџивна моноџрафија, Том II: Књижевносџи, кулџура, фолклор. Пиџања слависџике: радови срџске делеџације на XVI Међународном конџресу слависџа одржаном у Беоџрагу 20–27. VIII 2018*, Београд: Савез славистичких друштава Србије, Београд: Чигоја штампа, 147–159.
- Јањић, М. (2020). *Меџодика наставе срџској као завичајној језика*. Ниш: Академска српска асоџијација.
- Министарство за спољне послове Републике Немачке (2022). *Немачка и Србија: билатерални односи*. (Auswärtiges Amt: *Deutschland und Serbien: Bilaterale Beziehungen*) <https://www.auswaertiges-amt.de/de/aussenpolitik/laender/serbien-node/bilateral/207492>, приступљено 5.8.2022.
- Савезна служба за статистику СР Немачке: Statistisches Bundesamt: *Bevölkerung in Privathaushalten 2021 nach Migrationshintergrund*; <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/Tabellen/migrationshintergrund-staatsangehoerigkeit-staaten.html;jsessionid=50886DCD69B29F24FF0A964615FE95EB.live742>, приступљено 5.8.2022.
- Benmamoun, E., Montrul, S. and M. Polinsky, M. (2013). Heritage languages and their speakers: Opportunities and challenges for linguistics. *Theoretical Linguistics*, 39 (3-4), 129-181.
- Brehmer, B. (2016). Bestimmung des Sprachstands in einer Herkunftssprache: Ein Vergleich verschiedener Testverfahren am Beispiel des Polnischen als Herkunftssprache in Deutschland. *Glottodidactica*, XLIII/1, 47-60.
- Chevalier, J. F. (2005). Heritage Language Literacy: Theory and Practice. *Heritage Language Journal*, 2.1, 26-44.
- Plić-Marković, G. (2010). Dvojezična svakodnevnica - predrasude i činjenice, srpski i nemački u Beču. У: Lj. Subotić, I. Živančević-Sekeruš (ур.): *Peti*

- međunarodni interdisciplinarni simpozijum „Susret kultura”*. Novi Sad: Filozofski fakultet, 779-788.
- Montrul, S. and Polinsky, M. (eds.) (2021). *The Cambridge handbook of heritage languages and linguistics*. Cambridge: Cambridge university press.
- OECD (2016). PISA 2015 reading framework. Y: OECD: *PISA 2015 Assessment and Analytical Framework: Science, Reading, Mathematic and Financial Literacy*. OECD Publishing, Paris, 47-6, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264255425-en>.
- Polinsky, M. and Kagan, O. (2007). Heritage languages: in the “wild” and in the classroom. *Language and Linguistics Compass*, 1, 368-395.
- Polinsky, M. (2015). Heritage languages and their speakers: state of the field, challenges, perspectives for future work, and methodologies. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 26/1, 7-27.
- Вучина Симовић, И. и Јовановић, А. (2015). Неке особености наративног дискурса говорника српског као матерњег и завичајног језика. *Српски језик*, XX, 669-688.

Olga Stojanović Fréchette

**LESEN UND SCHREIBEN BEI HERKUNFTSSPRECHERN DES SERBISCHEN:
ZIELE UND DIDAKTISCHE STRATEGIEN**

Zusammenfassung

Die Herkunftssprache bezeichnet die Sprachverwendung der im Ausland geborenen oder aufgewachsenen Migranten, die ihre Muttersprache nur im außerschulischen Kontext gelernt haben und so verwenden. Als Folge des untypischen Spracherwerbs weisen die Sprecher der Herkunftssprachen eine Asymmetrie in einzelnen Sprachkompetenzen auf: So schneiden solche Sprecher deutlich besser in Bereichen Sprechen und Hörverstehen als in Lesen und Schreiben ab. Im herkunftssprachlichen Unterricht sollten deshalb Lese- und Schreibfertigkeiten gezielt gefördert werden, um dem Ziel einer multilingualen Lese- und Schreibkompetenz (biliteracy) möglichst nahe zu kommen. Im Beitrag werden didaktische Strategien vorgestellt, die für diese besondere Schülergruppe effektiv und zielführend sind.

Stichwörter: Serbisch als Herkunftssprache, herkunftssprachlicher Unterricht, Lese- und Schreibkompetenz.

Olja R. Perišić¹

Univerzitet u Torinu, Italija

SRPSKI KAO MATERNJI JEZIK DRUGE GENERACIJE SRBA U ITALIJI

Tema rada je percepcija maternjeg jezika od strane druge generacije Srba u Italiji, odnosno njihov odnos prema jeziku majke, porodice ili u širim okvirima, naroda kojem poreklom pripadaju. Kao osnova za definisanje pojma „maternji jezik” mogu se uzeti tri faktora: poreklo, nivo znanja i aktivno korišćenje jezika, dok se identifikacija sa jednim jezikom može posmatrati interno, od strane pojedinca i eksterno, kroz percepciju drugih ljudi o nama (Skutnabb-Kangas 1984). Odnos pojedinca i maternjeg jezika može se promatrati kroz uticaj jezika u konstruisanju identiteta pojedinca (Shin 2012, Bakić & Škifić 2017, Han 2021) i intimni doživljaj jezika kao polazne tačke u prevazilaženju sopstvenih granica i otvaranju prema drugom i drugačijem od sebe (Derrida 2004).

U istraživanju su uzeti u obzir ispitanici čiji je barem jedan od roditelja maternji govornik srpskog jezika, a koji su rođeni ili žive u Italiji od najranijeg detinjstva, dakle stekli su ili stiču obrazovanje na italijanskom jeziku koji koriste u svakodnevnoj komunikaciji. Ispitanici će odgovoriti na pitanja sa unapred pripremljenog upitnika, da bi nakon toga u drugom delu istraživanja njihovi odgovori bili analizirani. Pitanja na koja ćemo pokušati da odgovorimo su: da li su jezička kompetencija i nivo poznavanja jezika presudni u definisanju maternjeg jezika i koliko je samo poznavanje kulture značajno za emotivni doživljaj i formiranje stavova vezanih za maternji jezik.

Ključne reči: maternji jezik, srpski jezik, italijanski jezik, kultura, dvojezičnost.

1. Uvod

Pitanje definisanja maternjeg jezika i kriterijuma kojima se taj pojam određuje postavlja se u slučaju bilingvalnih i plurilingvalnih govornika, a interesovanje za ovu temu nije isključivo istraživačkog i naučnog karaktera. Poznato je da se prilikom popisa stanovnika, u cilju prikupljanja demografskih podataka, građani izjašnjavaju između ostalog i o svom maternjem jeziku. Na osnovu tih podataka

¹ olja.perisic@unito.it

može se razmatrati neophodnost različitih društvenih intervencija u odnosu na prava jezičkih manjina kao što su kreiranje školskih programa i mogućnost izvođenja dela nastave na maternjem jeziku učenika (Skutnabb-Kangas & Phillipson 2012).

U radu ćemo početi od definicije maternjeg jezika po Skutnabb-Kangas (1984) koja uzima u obzir četiri kriterijuma: poreklo, kompetenciju, aktivno korišćenje jezika i identifikaciju pojedinca sa jezikom/jezicima koji govori. Teorije o maternjem jeziku koje se baziraju ne poreklu i identifikaciji sa jezikom predstavljaju najviši stepen svesti o jezičkim pravima jer se poreklo osobe ne može promeniti, dok se identifikacija vezuje za osnovno ljudsko pravo na samoopredeljenje (Skutnabb-Kangas & Phillipson 2012). Sa druge strane nivo poznavanja jezika i njegovo aktivno korišćenje rezultat su političkih i institucionalnih odluka kojima se o(ne)mogućava pohađanje nastave ili dela nastave na maternjem jeziku. Odnos pojedinca i maternjeg jezika može se dakle posmatrati kroz uticaj jezika (i kulture) u konstruisanju identiteta pojedinca (Shin 2012, Bakić & Škifić 2017, Han 2021) ali i kroz intimni doživljaj jezika kao polazne tačke u prevazilaženju sopstvenih granica i otvaranju prema drugom i drugačijem od sebe (Derrida 2004).

Cilj rada je da se preispita percepcija maternjeg jezika od strane druge generacije Srba u Italiji, odnosno njihov odnos prema jeziku majke, porodice ili u širim okvirima, naroda kojem poreklom pripadaju. Pitanja na koja ćemo pokušati da odgovorimo su da li su jezička kompetencija i nivo poznavanja jezika presudni u definisanju maternjeg jezika i koliko je samo poznavanje kulture značajno za emotivni doživljaj i formiranje stavova vezanih za maternji jezik.

2. Metodologija

U istraživanju su uzeti u obzir govornici čiji je bar jedan od roditelja maternji govornik srpskog jezika, a koji su rođeni ili žive u Italiji od najranijeg detinjstva. Ispitanici su usmeno odgovarali na pitanja iz unapred pripremljenog upitnika, što je omogućilo utvrđivanje kompetencije odnosno nivoa poznavanja jezika ali i stvaranje objektivne slike korišćenja oba jezika u odnosu na različite govorne situacije, sagovornike i okruženje (porodica, prijatelji, škola, kuća itd.). Sa druge strane fokus je bio na njihovom intimnom osećaju za maternji jezik, značaju koji on za njih poprima, vrstu emocija koje u njima budi.

Upitnik koji je sastavljen za potrebe ovog istraživanja rađen je po modelu tzv. jezičkih biografija² čije je polje primene veoma razgranato, od nastave stranih jezika i podizanja lingvističke svesti učenika, preko autobiografija samih nastavnika jezika koji promišljaju didaktičke tehnike i strategije kroz sopstveno iskustvo usvajanja jezika (Salvadori i dr. 2020). Za potrebe ovog ispitivanja pitanja su grupisana na sledeći način:

² Formular za sastavljanje jezičkih biografija (*Griglia per stendere un'autobiografia linguistica*) preuzet je iz D'Agostino (2007).

I Upotreba jezika

Koji je maternji jezik roditelja?

Koji je dominantni jezik u komunikaciji sa svakim od roditelja?

Da li daješ prednost jednom od ova dva jezika i u kojim situacijama?

Da li mešaš jezičke kodove i u kojim situacijama?

Kako definišeš svoje znanje srpskog?

II Usvajanje jezika

Koji je bio prvi jezik koji si naučio/la?

Da imaš ili si imao/la obavezu učenja srpskog jezika/cirilice?

U slučaju da je prvi jezik bio srpski, da li si italijanski usvojio/la u porodici? U školi?

Koji je bio odnos škole i nastavnika prema srpskom jeziku?

Da li si se osećao/la stigmatizovano u nekim situacijama zbog korišćenja srpskog jezika?

Kako su tvoji vršnjaci u osnovnoj školi gledali na tvoje znanje srpskog jezika? (znatiželja, podsmeš...)/U srednjoj školi/na fakultetu/poslu?

III Odnos pojedinca i jezika

Da li misliš da te srpski jezik i kultura definišu kao osobu? U kojim aspektima i na koji način?

Da li misliš da se tvoj karakter menja prelaskom sa jednog na drugi jezik?

Da li misliš da nivo poznavanja jednog jezika utiče na naše stavove o jeziku?

Koji jezik smatraš maternjim i zašto?

Da li bio voleo/la da jednog dana tvoje dete/deca govore srpski jezik?

U ovom polaznom istraživanju koje ima karakteristike pilot projekta uzeta su u obzir četiri ispitanika različitog pola (dva ženskog i dva muškog pola), približnog uzrasta (23–28 godina) i obrazovanja (diploma fakulteta) koja su se dobrovoljno prijavila da učestvuju u istraživanju zahvaljujući ličnim kontaktima među pripadnicima zajednice Srba u Torinu. U slučaju tri ispitanika oba roditelja su srpskog porekla, dok je jedna ispitanica iz mešovitog braka, maternji jezik oca je italijanski, a majke srpski. Tri intervjua rađena su uživo, dok je jedna od učesnica odgovarala na pitanja putem Interneta zbog profesionalnih obaveza koje podrazumevaju boravak u inostranstvu. Ispitanicima je data mogućnost da biraju na kom jeziku će odgovarati na pitanja i samo jedan je odlučio da koristi italijanski jezik uz obrazloženje da će na taj način moći preciznije da se izražava. Svi odgovori su snimljeni i transkribovani, u slučaju govornika (A) sa kojim je intervju vođen na italijanskom jeziku odgovori su prevedeni na srpski jezik.³

³ Autorka rada je uradila transkripciju i prevod teksta.

Osnovni podaci učesnika:

- (A): muškog pola, oba roditelja su maternji govornici srpskog jezika (otac ijekavica, majka ekavica), 23 godine, student master studija iz oblasti informatike.
- (B): ženskog pola, sestra prvog ispitanika, 28 godina, doktorantkinja iz oblasti inženjerije.
- (C): ženskog pola, majka je govornik srpskog jezika, otac italijanskog, 28 godina, zaposlena, fakultetsko obrazovanje iz oblasti ekonomije.
- (D): muškog pola, majka i otac govornici srpskog jezika, 25 godina, student master studija iz oblasti humanističkih nauka.

U evaluaciji nivoa poznavanja srpskog jezika⁴ uzeto je u obzir usmeno izražavanje s obzirom na podatke koje smo imali na raspolaganju tj. na način izvođenja intervjua, dok su sami ispitanici u procesu autoevaluacije izneli sopstvena razmišljanja po pitanju poznavanja srpskog jezika:

(A): nivo A2

„Znam da čitam i ćirilicu u latinicu, ćirilicu teže i dosta sporo, nemam praksu pisanja. Što se tiče govora, to je za mene pitanje treninga, kada se vratim iz Srbije mnogo bolje i tečnije govorim.”

(B): nivo B2

„Govorim srpski kao dete iz osnovne škole, ne znam sve reči, padeže, ako treba da pričam o poslu, nešto ozbiljnije. Moj nivo formalnog srpskog nije isti kao u italijanskom.”

(C): nivo C2

„Dobro poznajem srpski ali to je svakodnevni jezik, ne dopada mi se što nemam razvijenu leksiku, nemam reči u puno situacija da se izrazim.”

(D): nivo C2

„Nisam navikao da koristim jezik, nemam toliko bogatu leksiku. Neke birokratske i političke stvari ili tehničke prirode (delovi automobila) teško mi je da objasnim. Nekada su mi padeži bili problem, ali sada mnogo bolje pričam jer prethodno razmišljam o padežima, kog roda je reč.”

3. Upotreba jezika

Učesnici istraživanja su bilingvalni govornici koji koriste italijanski jezik u svakodnevnoj komunikaciji s obzirom na to da se radi o zvaničnom jeziku zemlje u kojoj žive. Korišćenje srpskog jezika, sa druge strane, ograničeno je na porodicu i krug poznanika sa istog govornog područja. Pojedinačni odgovori ispitanika daće nam uvid u razloge zbog kojih jedan od jezika postaje dominantni jezik porodice i

⁴ Klasifikacija je urađena po preporukama *Zajedničkog referentnog okvira za jezike* dostupnom na: <https://europa.eu/europass/system/files/2020-05/CEFR%20self-assessment%20grid%20SR%20lat.pdf>

u govorne situacije u kojima dolazi do preplitanja jezičkih kodova u komunikaciji bilingvalnih govornika.

Odluka o dominantnom jeziku u komunikaciji u porodici u slučaju ispitanika (A) uslovljena je kasnim razvojem govora. Po savetu lekara roditelji su odlučili da daju prednost jeziku sredine i otklone eventualne interferencije koje su mogle biti uzrok ovog problema.

(A): „Do četvrte godine nisam govorio zbog bilingvizma tako sam izabrao italijanski, pisao sam i čitao na italijanskom. Naučio sam italijanski kod kuće i u vrtiću, prvo sam naučio italijanski a tek onda srpski.”

U slučaju govornika (D) koji dolazi da živi u Italiju sa tri godine, kada je već usvojio srpski jezik, vaspitačko osoblje savetuje roditeljima da daju prednost italijanskom jeziku u komunikaciji u krugu porodice u cilju bržeg uklapanja u novu sredinu.

(D): „Pomagala mi je vaspitačica koja je zapisivala reči na srpskom koje sam izgovarao, onda je pitala moje roditelje za značenje. Nisam razumeo italijanski, učila me je mama, išli smo u biblioteku, uzimali smo priče za decu, svaki dan čuješ jezik, mali si pa je lakše da se nauči. U osnovnoj školi kao da je italijanski postao moj maternji jezik.”

U oba slučaja porodica je bila angažovana da učestvuje u procesu savladavanja jezika sredine time što je delimično ili potpuno potiskivala i zanemarivala jezik porekla govornika. Ovakve odluke su u suprotnosti sa teorijama po kojima izloženost dece od ranog detinjstva različitim jezicima može pozitivno stimulirati njihov kognitivni razvoj kao i rano formiranje kulturnog identiteta (Cummins 2011). Brojna istraživanja iz oblasti bilingvizma pokazuju da se dvojezičnost dovodi u vezu sa teškoćama u obrazovanju samo ukoliko deca nemaju solidnu osnovu i znanje maternjeg jezika, kao i u situacijama u kojima se taj jezik ne izučava u školi (Cummins 1985). Preporuka stručnog osoblja da se komunikacija u porodici odvija na jeziku sredine dovela je u prvom slučaju (A) do gotovo potpunog potiskivanja jezika porekla koji postaje dominantan samo u toku odmora u Srbiji kada je govornik na neki način prinuđen da koristi srpski jezik što pozitivno utiče na poboljšanje jezičke kompetencije i tečnost izraza. U drugom slučaju (D) postoji percepcija italijanskog jezika kao jezika obrazovanja, pa se njegovo korišćenje u krugu porodice ograničava na školske teme, dok roditelji insistiraju da se prednost daje srpskom jeziku u svim ostalim situacijama:

(D): „U porodici kad smo bili sami više se pričao srpski, i kad sam pokušavao zbog škole da govorim italijanski ako bih nastavljao i o drugim temama roditelji su insistirali da pređem na srpski. Italijanski je imao prednost kad je trebalo da govorim o školi, šta sam učio tog dana i tada su me puštali da govorim na italijanskom.”

Govornica (C) čiji su roditelji različitog maternjeg jezika takođe je kasnila u razvoju govora, prvi jezik koji usvaja je jezik majke, srpski jezik, koji postaje

dominantan u ranom periodu detinjstva. Početak socijalizacije na predškolskom nivou podrazumeva usvajanje italijanskog jezika koji od tog momenta postepeno preuzima dominantnu ulogu i u komunikaciji u porodici.

(C): „Dosta sam kasno krenula da pričam naročito zbog toga što sam imala oba jezika kod kuće kad sam bila mala. Prvi jezik koji sam naučila bio je srpski tek posle u zabavištu sam krenula da pričam italijanski.”

Prelomni trenutak u odabiru dominantnog jezika bilingvalnih govornika je upravo polazak u školu, kada se postepeno menja i komunikacija u porodici koja neumitno postaje „kontaminirana” lingvističkim i kulturološkim elementima dominantnog jezika i kulture. Jezičko balansiranje bilingvalnih pojedinaca između maternjeg jezika porodice i zvaničnog jezika sredine u kojoj žive posebno je naglašena u slučaju takozvanih izolovanih bilingvalnih govornika (Francescato 1981) koji ne pripadaju većim zajednicama imigranata, što je upravo slučaj sa pripadnicima srpske jezičke zajednice⁵ (Milošević-Ješić 2010). Osim toga druga generacija govornika nasleđuje od prve generacije mešanje jezičkih kodova na lingvističkom/strukturnom nivou i na taj način se navikava na fleksibilnost jezičke norme.⁶ Na sociolingvističkom planu mešanje jezičkih kodova podrazumeva prilagođavanje jezičkog izraza govornoj situaciji odnosno učesnicima u konverzaciji. U prisustvu osoba koje ne govore srpski jezik dolazi do promene koda, italijanski jezik postaje dominantan čak i sa članovima porodice ili drugim maternjim govornicima srpskog jezika.

(D): „Telefonom spontano govorim jedan i drugi, šta mi dođe automatski u odnosu na temu. Zbog respekta ako neko ne govori srpski predem na italijanski.”

Ukoliko se u prethodnom primeru radi o izboru jezičkog koda u cilju solidarnosti odnosno ravnopravnog uključivanja svih govornika u komunikaciju, sa druge strane jezik može imati funkciju tajnog koda kada ne želimo da nas drugi razumeju i time ih isključujemo iz komunikacije (Cappa i dr. 2012).

(B): „Kao tajni kod ga koristim, kada sam u kancelariji ako privatno nešto govorim onda predem na srpski.”

4. Usvajanje jezika

Po „Smernicama za razvoj i primenu kurikuluma za plurilingvalno i interkulturno obrazovanje” Saveta Evrope uspešan razvoj jezičkih politika podrazumeva podsticanje plurilingvizma kroz razvijanje jezičkih veština i funkcionalnog ponašanja u okviru dve ili više kultura (Radojković Ilić 2018). U italijanskom obrazovnom sistemu samo u slučaju manjinskih jezika učenici mogu pohađati deo nastave na maternjem jeziku, dok je uvođenje u nastavu takozvanih

⁵ Po zvaničnim podacima iz 2022. u Italiji regularno boravi 31.342 Srba, odn. 0,62% od ukupnog broja stranaca. Prema: <https://www.tuttitalia.it/statistiche/cittadini-stranieri/repubblica-di-serbia/>

⁶ O fenomenima code-switching-a i code-mixing-a up. Bullock & Toribio (2009).

„imigrantskih jezika” („le lingue di migrazione”) i dalje ograničeno na pojedinačne inicijative i projekte čiji je cilj valorizovanje jezika svih učenika kroz sagledavanje njihovih specifičnosti u odnosu na dominantni jezik sredine (Beacco i dr. 2016). U slučaju naših ispitanika, na nižim nivoima obrazovanja škola ni na koji način nije valorizovala maternji jezik, ali u isto vreme ga nije stigmatizovala. Na višim nivoima, od srednje škole do fakulteta primećuje se postepeni rast interesovanja za srpski jezik i pozitivno vrednovanje bilingvizma koji dobija na važnosti posebno u okviru studija iz oblasti humanističkih nauka.

(A): „Nastavnici su više valorizovali pitanje kulture, ne jezika za koji nije bilo interesovanja. U srednjoj školi sam pohađao gimnaziju, pa su me profesori grčkog i latinskog povremeno pitali o srpskom jeziku.”

(D): „Na fakultetu to je bilo bogatstvo posebno sa lingvističke strane. Svoj diplomski rad sam radio zahvaljujući srpskom jeziku.”

U nemogućnosti da usavrše i prodube znanje maternjeg jezika u okvirima zvaničnog školovanja, podstaknuti ličnim interesovanjem ispitanici su prinuđeni da pohađaju privatne kurseve ili da samostalno uče jezik uz pomoć medija (filmovi, televizija, muzika itd.). Često i sama porodica utiče na podizanje svesti pojedinca o maternjem jeziku insistirajući na sadržajima koji su sastavni deo njihovog identiteta kao što je savladavanje ćiriličnog pisma:

(B): „Kad sam bila manja, u srednjoj školi, bio je period kad sam samo slušala srpsku muziku, slušala sam i prevodila, pitala sam roditelje ili tražila na internetu. Pohađala sam godinu dana kurs ali ostalo sam naučila sama.”

(D): „Majka je kupovala gramatike za osnovnu školu, učila me je ćirilicu da čitam, azbuku, padeže. Majka mi je govorila da je to bila moja odluka da biram ali nije baš bilo tako, bilo je više da moram da učim, kao obavezu, da naučim ćirilicu, da naučim da čitam i da se naviknem da čitam na srpskom. Kada sam odrastao, išao sam na kurs srpskog jezika.”

Doživljaj jezika može da prolazi kroz različite faze prihvatanja ili neprihvatanja u skladu sa uzrastom i zrelošću govornika. Vrlo često mlađi govornici u periodu odrastanja i identifikacije sa sredinom u kojoj odrastaju zapostavljaju i odbijaju da govore jezik porodice koji time gubi na značaju u odnosu na dominantni jezik sredine (Cappa i dr. 2012).

(C): „Kad sam bila mala nisam imala problema da pričam na srpskom i onda kada sam bila negde u srednjoj školi nisam više htela da pričam srpski nego sam samo i sa mamom pričala na italijanskom, sad kako sam odrasla razumem da je to ipak deo meo tako da sam to prihvatila i nije mi nikakav problem da pričam na srpskom.”

Po Skutnabb-Kangas (1988), iako je pojam rasa ukinut, ustupio je mesto razlici među kulturama pa samim tim i jezicima čiji je ekstremni oblik tzv. lingvicizam,

često prikriven i pasivan koji se ispoljava kroz ignorisanje drugog jezika i kulture.⁷ Ukoliko škola ne potencira multilingvizam učenici ostaju indiferentni prema kulturnim i jezičkim razlikama svojih vršnjaka drugih nacionalnosti i maternjih jezika, posebno ukoliko se i sam govornik ne ekspanira:

(A): „U osnovnoj školi nisam znao ko sam, bio sam u nekoj vrsti ‘limba’⁸ doživljavao sam sebe kao Italijana, tako da su me i drugi tako doživljavali, ali u isto vreme bilo je jasno da tu ima i nečeg drugog, nekih drugih kultura. U srednjoj školi sam naučio da živim sa drugim identitetima i javilo se interesovanje za srpsku kulturu o kojoj sam pričao i svojim prijateljima koji su se takođe veoma zainteresovali. Vremenom proširujem svoj srpski i bosanski deo.”

Ukoliko pak postoji jasna svest o drugom jeziku ili kulturi kojoj vršnjak pripada, različitost se često percipira putem stereotipa i ta vrsta neformalnog lingvicizma među vršnjacima može uticati na intimni osećaj pojedinca i njegovu identifikaciju sa jezikom:

(D): „Šale u osnovnoj školi bile su vezane za stereotipe, posebno od šestog do osmog razreda, kao ti si Srbin, slovenski narodi to je vezano za krađe ili Rome. Ti nisi stvarno Italijan, ti si Srbin, a u Srbiji su mi govorili da sam Italijan tako da nisam nikada znao šta sam. Malo im je bilo čudno kada nešto kažem na srpskom ali više su bili znatiželjni, pitali su kako se kaže koja reč. Od srednje škole nije više bilo podsmeha već znatiželja.”

5. Odnos pojedinca i jezika

U poslednjem delu razgovora bavili smo se intimnim odnosom pojedinca i jezika i time šta za njih predstavlja jezik i kako bi definisali pojam svog maternjeg jezika. Korišćenje jezika sredine koji je i jezik obrazovanja u ranim fazama školovanja ograničen je na društveni kontekst i interakciju sa vršnjacima, dok su emotivni odnosi vezani uglavnom za porodicu i kulturni milje kojem poreklom pripadaju. Ova dihotomija može dovesti do stvaranja „dvostrukog jezičkog identiteta” pojedinca što utiče i na način na koji se on/ona izražava, komunicira i percipira svet oko sebe (Amodio 2018). Vremenom, kroz sazrevanje, razvija se i emotivna struktura jezika sredine koji na taj način, od jezika kao sredstva interakcije i socijalizacije postaje dominantni jezik u svim sferama života. Identifikacija sa jezikom je proizvod bikulturalnosti koja podrazumeva ne samo

⁷ „Ideologies and structures which are used to legitimate, effectuate and reproduce unequal division of power and resources (both material and non-material) between groups which are defined on the basis of language” (Ideologije i strukture na osnovu kojih se sprovedi i reprodukuje nejednaka podela moći i resursa (materijalnih i nematerijalnih) između različitih jezički grupa (Skutnabb-Kangas 1988: 45).

⁸ U *Božanstvenoj komediji* Dantea Aligijerija u limbu se nalaze nekrštene duše koje nisu zgrešile ali su isključene iz spasenja, ne trpe bol, suspendovane su i žive u večitoj želji da vide Boga, neprestano ispuštajući duboke uzdahe (<https://divinacommedia.weebly.com/limbo.html>)

koegzistenciju dva jezika već i dve kulture koje se mogu ispoljiti na različite načine i u različitim sferama života. Sa jedne strane radi se o formalnim sadržajima koji se usvajaju boravkom u određenoj sredini (način pozdravljanja, zahvaljivanja, rešavanja sukoba itd.), dok se sa druge strane radi o kulturnim vrednostima koje postaju neodvojivi deo pojedinca i njegove ličnosti. Bettoni (2006) smatra da je bikulturalnost moguća samo u pasivnom identifikovanju sa predstavnicima obe kulture ali da nije moguća po pitanju usvajanja različitih vrednosti. Postoji, međutim, mogućnost neke vrste konverzije, tj. parcijalnog napuštanja određenih vrednosti jedne kulture i usvajanja drugih (Milazzo 2015). Time se vrednosti dve kulture prožimaju, mešaju, stvarajući na taj način treću kulturu ili bikulturalni eklekticism (Paulston 1992). Analiziranjem odgovora ispitanika dolazi se do zaključka o tome da svi imaju jasnu svest o značaju kulture u poznavanju jezika i da je upravo nedovoljno poznavanje srpske kulture jedan od osnovnih limita u identifikaciji sa maternjim jezikom, koji svi prepoznaju.

(A): „Da bolje poznajem srpsku književnost sigurno bih bolje poznavao i jezik. Doživljam sebe kroz mešavinu italijanske, srpske i bosanske kulture, ali nijednu ne osećam kao dominantnu, zavisi od situacije. Bliži mi je italijanski humor.”

(B): „Bliži mi je srpski humor. Običaje poznajem samo u okviru porodice, znam Božić u Bosni ali ne u Srbiji, Uskrs samo u kući, ne znam kakav je doživljaj u Srbiji. Poznajem običaje da ne dođeš praznih ruku kod nekoga, kako da se pozdravim i ponašam u gostima.”

(C): „Italijanski humor mi je bliži, ne razumem srpski humor. Manje poznajem srpsku kulturu. Znam kako se slavi Božić, Uskrs ili slave ali nikad ih nisam slavila i ne mogu da kažem da je to nešto moje, tu sam bliža italijanskoj kulturi.”

(D): „Imam italijanski mentalitet, na kraju sam Italijan ali sam i Srbin, osećam se kao Srbin kao Sloven. Srpski jezik i kultura me definišu jer ljudi o meni misle kao o Srbini jer su moje ime i prezime tipično srpski i ljudi me tako vide bez obzira što živim ovde. Muzika koju slušam, hrana koju jedem je često srpska. Humor i jedan i drugi, volim što u srpskom možeš o svemu da se šališ (o smrti, nema toliko *politically correct*). U isto vreme osećam u sebi celu bogatu italijansku kulturu. Srpska istorija mi je uvek bila zanimljiva ali neki delovi mi fale, ne sećam se svega.”

Većina ispitanika izjavljuje da se njihov karakter delimično menja sa prelaskom sa jednog na drugi jezički izraz, mada se često radi o nesigurnosti u korišćenju jezika koja rezultira pojačanom stidljivošću kada govore srpski jezik:

(B): „Na italijanskom sam veselija, zasmejavam ljude, a na srpskom to ne mogu tako lako da uradim. Malo sam više stidljiva.”

(C): „Moj karakter se ne menja sa prelaskom sa jednog na drugi ali ton glasa se menja, tvrđi je na srpskom a na italijanskom mekši. Doživljam sebe

isto u svim jezicima. Definiše me srpski zato što imam neke crte svog karaktera na koje su uticali srpski jezik i kultura: znati šta želiš i uvek biti jasan i da imaš neke ciljeve, mislim da su to srpski jezik i kultura uticali na mene.”

Svi ispitanici doživljavaju italijanski kao maternji jezik, obrazlažući to činjenicom da njihovo poznavanje srpskog jezika ne odgovara u potpunosti kompetencijama maternjih govornika i to obično izaziva nelagodu i nesigurnost u izražavanju. Jasno je dakle da su nivo poznavanja jezika i sposobnost izražavanja u svim govornim situacijama presudni za njihov doživljaj maternjeg jezika.

(A): „Znam da se bolje izražavam na italijanskom, ali s obzirom na jaku koegzistenciju dva jezika i kulture mislim da nemam jedan maternji jezik. Mogao bih da kažem da su mi oba ili nijedan, tako da postoji neka vrsta posebnog ‘limba’ tako da još uvek pokušavam da bolje shvatim gde se tačno nalazim.”

(B): „Italijanski je moja komfor zona, kad ga koristim znam ga sto posto. Maternji jezik je za mene maternji pošto se osećam dobro kada ga pričam na svakom nivou, sa mladima i odraslima i različitog obrazovanja. Srpski je za mene kao tetka, neki prijatelj koga moram još dobro da upoznam.”

(C): „Moj maternji jezik italijanski podseća me na kuću, to je prvi jezik koji mi dođe da govorim i na kom mogu da se izrazim sto posto, da iskažem ko sam i da to pokažem drugima. Srpski je nešto što me podseća na mamu i to je jedina osoba sa kojom ja svaki dan pričam srpski tako mi je nekako maternji u smislu te reči ‘maternji’.”

(D): „Govorim italijanski kao da sam rođen ovde, do perfekcije. To mi je jedan od mojih maternjih jezika. Srpski jezik mi je potreban zbog moje prošlosti. Imam dva maternja jezika, jedan biološki, srpski, jer sam se rodio u srpskoj porodici i živeo sam prve dve godine u Srbiji, naučio sam prvo srpski jezik. U tom smislu je maternji jer je prvi. Ali italijanski sam morao da učim, to nije bio automatski proces, ali tu sam završio celu školu, plovio sam u italijanskom, ako ga slušaš i pričaš ceo dan postaje tvoj maternji jezik posebno jer sam bio mali.”

U zaključku razmišljajući o svom potomstvu svi su jednoglasni da bi želeli da njihova deca jednog dana nauče srpski, mada su svesni da će to zavisiti od životnih okolnosti.

(B): „Volela bih puno da moja deca jednog dana govore srpski, govorila bih sa njima, objašnjavala o mešanim kulturama i da idu na kurs srpskog jer bi od mene naučili pogrešno.”

(D): „Trudiću se što više da moja deca govore srpski jezik da nauče sa babom i dedom neko ko bi ceo dan pričao sa njima jer ne znam da li će moja buduća žena da bude Srkinja ili da idemo svake godine na odmor sa porodicom i da se tako naviknu.”

Njihov zaključak je da nivo jezika u potpunosti utiče na percepciju koju imamo o datom jeziku i da je presudnu ulogu u formiranju njihovih stavova i

osećaja za srpski jezik imalo odsustvo školovanja na srpskom jeziku. Samim tim italijanski jezik je postao dominantan u svim sferama njihovog života i izborio status maternjeg jezika koji je u slučaju jedne od ispitanica i nasledni jezik jednog od roditelja.

6. Zaključak

Pojam maternjeg jezika često se povezuje sa jezičkom kompetencijom i nivoom poznavanja jezika što ovo istraživanje potvrđuje, nesigurnost govornika u izražavanju na srpskom jeziku utiče na definisanje njihovog maternjeg jezika. U isto vreme oseća se jaka emotivna veza svih ispitanika prema jeziku i kulturi majke/porodice/porekla koja se razvija godinama/zrelošću ali i proširivanjem znanja o samom jeziku i kulturi.

Kultura se usvaja u porodici, preko običaja i kulturnih vrednosti jedne zajednice ali i na institucionalnom nivou, posebno kada se radi o istoriji i tzv. višoj kulturi (umetnost, književnost itd.). Nedostatak obrazovanja na srpskom jeziku ima kao posledicu nedovoljno poznavanje kulture, ali i samog jezika diferenciranog po stilovima (književni, stručna leksika) što je kod ispitanika dovelo do velike neujednačenosti u načinu izražavanja sa predominacijom italijanskog jezika. U rezultatu ispitanici su nesigurni kada govore srpski jezik i ne poznaju dovoljno kulturu zajednice kojoj poreklom pripadaju, te se samim tim osećaju sigurnije u identifikovanju sa italijanskim jezikom i kulturom.

Učenje srpskog jezika i kulture druge generacije Srba u Italiji ograničeno je na lično angažovanje pojedinaca i porodice i malobrojne kurseve kojih poslednjih godina ima sve više i u onlajn verziji. Opterećenost obavezama redovnog školovanja onemogućava veći angažman u učenju srpskog jezika, dok roditelji često nemaju vremena niti kompetencija da učestvuju u obrazovanju dece na srpskom jeziku. Sa druge strane njihovo prihvatanje i uklapanje u italijansku sredinu podrazumeva prihvatanje drugog jezika i kulture. Ne može se, dakle, govoriti o usvajanju srpskog jezika druge generacije, a da se pri tom nema uvid u pojam bilingvizma i bikulturalnosti. Trebalo bi sa jedne strane vrednovati poznavanje više jezika i više kultura bilingvalnih/plurilingvalnih govornika u nastavi na italijanskom ali i na srpskom jeziku. Prihvatanje različitih jezika/dijalekata i kultura, prevazilaženje lingvicizma i diskriminacije u jeziku (potenciranje jednog jezika ili isključivo standardne varijante jezika ili akcenta) prvi je korak u konstruisanju jedne uravnotežene jezičke biografije koja bi blagotvorno delovala na građenje identiteta i definisanje ličnosti svakog pojedinca.

Literatura

- Amodio, G. (2018). Lingue madri, identità personali e patrimoni comuni. In: (G. Amodio, R. Milli, ed.), *Madri Lingue Lingue Madri Pluralismo linguistico e identità nei processi migratori*, Rimini: Maggioli, 7–12.
- Bakić, A. & S. Škifić. (2017). The Relationship between Bilingualism and Identity in Expressing Emotions and Thoughts. *Revista de Lenguaje y Cultura*, 22 (1), 33–54.
- Beacco, J., M. Byram, M. Cavalli i dr. (ur.). (2016). Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricula per una educazione plurilingue e interculturale (Guide pour le développement et la mise en oeuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle), "Italiano LinguaDue", 8/2, <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/8261/7882>
- Bettoni C. (2006). *Usare un'altra lingua. Guida alla pragmatica interculturale*. Laterza, Roma-Bari.
- Bullock, B.E, A. J. Toribio. (eds.) (2009). *The Cambridge Handbook of Linguistic Code-switching*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Cappa, C., Fernando, J., Giulivi, S., Stoks, G. (2012). *Multilinguismo e alfabetizzazione*, <https://shorturl.at/oBCT7>
- Cummins, J. (1985). Bilingualism in the home. *Heritage Language Bulletin*, 1, 10–11.
- Cummins, J. (2011). Putting the Evidence Back into Evidence-based Policies for Underachieving Students. *Babylonia*, 1, <https://shorturl.at/muzDJ>
- D'Agostino, M. (2007). *Sociolinguistica dell'italiano*, Bologna, il Mulino.
- Derrida, J. (2004). *Il monolinguisimo dell'altro*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Francescato G. (1981). *Il bilingue isolato*. Bergamo: Minerva Italica.
- Han, S. (2021). Silencing the Mother Tongue: Identity Construction in Monolingual Higher Education. *Ramake*, 2, <https://remake.wustl.edu/issue2/han-silencing-the-mother-tongue>.
- Milazzo, R. (2015). Madrelingua e Italiano L2: un'indagine su bilinguismo e personalità, *Italiano LinguaDue* (2), 36–50.
- Milošević-Ješić, S. (2010). Italijanski sistem obrazovanja i problemi očuvanja maternjeg jezika Srba u Italiji, *Pedagogija*, 3/10, 535–549.
- Paulston, C. (1992). *Sociolinguistic Perspectives on Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Radojković Ilić, K. (2018), Plurilingvizam u obrazovnoj politici EU, *Vojno delo*, 70/5, 9–21.
- Salvadori, E., Blondeau, N., Polimeni, G. (cur.) (2020). Lingue maestre. Autobiografia linguistica e autoformazione dei docenti di L1 e L2. *Italiano LinguaDue*, 2, <https://bit.ly/3ZnxhAl>.

- Shin, S. J. (2012). *Bilingualism in Schools and Society: Language, Identity, and Policy*. New York: Routledge.
- Skutnabb-Kangas, T. (1984). *Bilingualism or not - the Education of Minorities*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
- Skutnabb-Kangas, T. (1988). Multilingualism and the Education of Minority Children. In: (T. Skutnabb-Kangas and J. Cummins, eds.), *Minority Education: From Shame to Struggle*, Clevedon: Multilingual Matters, 9–44.
- Skutnabb-Kangas, T. and R. Phillipson. (2012). ‘Mother Tongue’: the Theoretical and Sociopolitical Construction of a Concept. In: (U. Ammon, ed.), *Status and Function of Languages and Language Varieties*, Berlin, Boston: De Gruyter, 450–477.

Olja Perišić

**IL SERBO COME LINGUA MADRE
DELLA SECONDA GENERAZIONE DI SERBI IN ITALIA**

Riassunto

Il tema del contributo riguarda la percezione della lingua madre da parte della seconda generazione di serbi in Italia, e più specificamente il loro rapporto con la lingua materna, quella della famiglia o, in un contesto più ampio, del popolo di cui fanno parte. Come base per definire il concetto di “lingua madre”, si possono considerare tre fattori: l’origine, il livello di conoscenza e l’uso attivo della lingua, mentre l’identificazione con una lingua può essere osservata sia internamente, dal punto di vista dell’individuo, che esternamente, attraverso la percezione degli altri su di noi (Skutnabb-Kangas 1984). Il rapporto tra l’individuo e la lingua madre può essere esaminato attraverso l’influenza della lingua nella costruzione dell’identità individuale (Shin, 2012; Bakić, Škifić 2017; Han 2021) e l’esperienza intima della lingua come punto di partenza per superare i propri limiti e aprirsi all’altro e alla diversità rispetto a sé stessi (Derrida 2004).

Nella ricerca sono stati coinvolti parlanti che hanno almeno uno dei genitori di madrelingua serba e che sono nati o vivono in Italia fin dalla prima infanzia. I partecipanti hanno studiato o stanno ancora studiando in italiano, la lingua che utilizzano quotidianamente per comunicare. I partecipanti risponderanno alle domande di un questionario predefinito e, successivamente, le loro risposte saranno analizzate nella seconda parte della ricerca. Le domande alle quali si cercherà di rispondere sono: se la competenza linguistica e il livello di conoscenza della lingua sono fattori principali nella definizione di lingua madre e quanto l’acquisizione della cultura influisce sull’esperienza emotiva e sulla formazione delle opinioni legate alla lingua madre.

Parole chiave: lingua materna, serbo, italiano, cultura, bilinguismo.

Tanja M. Petrović¹

TEŠKOĆE MATERNJIH GOVORNIKA ITALIJANSKOG JEZIKA U UČENJU SRPSKOG KAO STRANOG

Pitanje međujezičkih uticaja u učenju stranih jezika već dugo je predmet istraživanja primenjene lingvistike i glotodidaktike. Cilj ovog rada jeste da metodom kontrastivne analize prikaže teškoće na koje nailaze učenici prilikom usvajanja srpskog jezika kao stranog, a maternji su govornici italijanskog jezika. U radu, dakle, sagledavamo taj proces kroz analizu mnogobrojnih grešaka, koja je rađena na testovima nivoa A1. Najveća pažnja posvećena je najčešćim greškama morfološke prirode (upotreba glagola, predloga, brojeva, prideva itd.), a izdvajamo i analiziramo tipične sintaksičko-stilske greške, kao i probleme koji se tiču reda reči u rečenici. Predstojeća zapažanja, zaključci o uzrocima grešaka i saveti mogu biti korisni kako predavačima srpskog jezika kao stranog, tako i italijanskim govornicima koji su u početnoj fazi učenja srpskog jezika.

Ključne reči: italijanski kao maternji jezik, srpski kao strani jezik, kontrastivna analiza, analiza grešaka, morfosintaksa, međujezik.

1. Uvod

Motivacija za ovo istraživanje podstaknuta je praksom u Centru za srpski jezik kao strani za vreme master studija. Tom prilikom, autor ovog istraživanja susreo se sa mnogobrojnim italo fonim učenicima i zainteresovao se za kontrastivnu analizu i poboljšanje nastave srpskog jezika kao stranog. Posebno prilikom učenja gramatike srpskog jezika, maternji govornici italijanskog nailaze na brojne probleme u više aspekata, budući da se srpska gramatika umnogome razlikuje od gramatike njihovog maternjeg jezika. Analizirane greške pokazuju veliki uticaj maternjeg jezika na međujezik.

¹ tanjapetrovic.it@gmail.com

2. Međujezički uticaji

Opšte je poznato da prethodno jezičko znanje utiče na produkciju, razumevanje i razvoj ciljnog jezika. Sam pojam *međujezik* osmislio je američki lingvista Leri Selinker (Selinker 1972: 6). On je uočio da je usvajanje jezika proces koji karakteriše postepeno stvaranje jezičkog sistema koji se razlikuje od maternjeg jezika, a isto tako i od ciljnog. Možemo reći, dakle, da je međujezik jedinstveni autonomni jezički sistem. Ovaj sistem sklon je promenama u toku procesa učenja jezika. Selinker smatra da postoji pet osnovnih procesa koji karakterišu međujezik (Selinker u De Marco 2007: 47–61):

1. jezički transfer
2. transfer sa nastave
3. strategije učenja L2
4. strategije za komunikaciju na L2
5. hipergeneralizacija pravila ciljnog jezika.

Jezički transfer, ili danas češće korišćen termin *međujezički uticaj* (engl. cross-linguistic influence), definiše se kao uticaj znanja jednog jezika na znanje ili upotrebu drugog jezika (Jarvis & Pavlenko 2008). Dakle, možemo reći da jezički transfer predstavlja primenu pravila maternjeg ili nekog drugog naučenog jezika u cilju kompenzovanja nekih ograničenja u produkciji na novom jeziku. Do transfera sa nastave dolazi kada pravilo uđe u jezički sistem učenika kao rezultat nastave. To su greške usled neodgovarajuće primene pravila i struktura iz L2 na kojima insistira nastavnik. Strategije za komunikaciju na L2 predstavljaju pristup učenika komunikaciji sa izvornim govornicima, dok hipergeneralizacija pravila ciljnog jezika predstavlja proširenu upotrebu nekog opšteg pravila na kontekste u okviru kojih se ne javlja u ciljnom jeziku.

Ovih pet procesa, koje smo ukratko objasnili, predstavljaju načine na koje učenik pokušava da usvoji sistem L2.

2.1. Metodologija istraživanja

Nivo poznavanja srpskog jezika ispitivanih učenika je A1, a oni su polaznici Međunarodnog slavističkog centra u Beogradu, ali i raznih privatnih škola gde je omogućeno učenje srpskog kao stranog. Svi su italijanske nacionalnosti, uzrasta između 20 i 30 godina i uglavnom su studenti. Empirijsko istraživanje sprovedeno je od oktobra do decembra 2016. godine. Obuhvatilo je petnaest polaznika koji su poslužili kao uzorak, a metoda primenjena u istraživanju je analiza grešaka.

Prema Zajedničkom evropskom okviru za žive jezike, na ovom nivou, učenici bi trebalo da budu u stanju da zadovolje bazične komunikativne potrebe: da znaju da se pozdrave, predstave, ukratko kažu nešto o sebi, da pričaju o slobodnom vremenu, hobiju, da se snađu na ulici, u hotelu, prodavnici, restoranu, postavljaju

jedostavna pitanja i razgovaraju o prošlim događajima (Backović & Bogojević 2003).

Kada govorimo o morfologiji na A1 nivou, trebalo bi da učenik ume da razlikuje vrste reči i osnovne tipove promena unutar njih: imenice (rod i broj), padeže (osnovna padežna značenja), vrste imenica, zamenice (rod i broj), enklitičke oblike zamenica kao u izrazima *Daj mi!*, *Hvala Vam* itd, vrste zamenica, prideve (rod, broj, padež), vrste prideva, antonime najčešće korišćenih prideva, osnovne i redne brojeve, glagole (rod, broj, infinitiv na *-ti* i *-ći*, prezent, perfekat, futur i pomoćne glagole), najfrekventnije predloge (*od, do, iz, u, na, kod, sa, zbog* i dr.), najfrekventnije priloge (*ovde, tamo, gde, danas, juče, puno, malo* i dr.), najfrekventnije veznike (*a, i, zato što*) i potvrdnu, odričnu i upitnu rečcu *li*. Poznavanje uzvika je neobavezno.

Sintaksa na nivou A1 podrazumeva da učenik ume da sastavi prostu imeničku, glagolsku ili pridevsku sintagmu sa pravilnom kongruencijom, zatim da ume da sastavi prostu rečenicu ili jednostavnije oblike složene rečenice, kao i upitni, odrični i potvrdni oblik rečenice.

Pri analizi grešaka koristili smo sledeće zadatke: višestruki izbor (upotrebiti odgovarajuću reč od više ponuđenih u datom kontekstu), usmena produkcija (prepričati ukratko pročitani tekst, opisati sliku sa što više detalja i sl.), provera razumevanja pročitano (pažljivo pročitati dati tekst i odgovoriti na pitanja), provera poznavanja leksike (reči iz zagrade staviti u odgovarajući oblik), pisana produkcija (dovršiti započete rečenice ili od datih reči napraviti rečenice i sl.), transformacije (na osnovu slike napisati priču). U analizu su uvrštene i greške nastale prilikom dopisivanja učenika sa nastavnikom putem društvenih mreža, što je bila prilika za spontanu pisanu produkciju.

3. Morfosintaksa

3.1. Imenice

Na ovoj vrsti reči se nećemo previše zadržavati, budući da se jezički problemi učenika čiji je maternji jezik italijanski, kada su u pitanju imenice u srpskom jeziku, ne mogu analizirati kontrastivno sa italijanskim jezikom.

Na osnovu dobijenih rezultata grupisali smo najfrekventnije tipove grešaka na sledeći način:

1. problem roda kod nepravilnih imenica (*moja tata, *ta sudija, *ovaj reč);
2. problem odabira odgovarajućeg padežnog oblika (*Idem na fakultetu — problem *lokativ/akuzativ*, *Uzeo sam ranca — problem *akuzativ za živa i neživa bića*);
3. glasovne promene u srpskom jeziku (pri čemu ne bismo mogli izdvojiti jednu ili više njih i dokazati da su učenicima bile problematičnije od drugih);

4. problem slaganja imenica uz brojeve 2, 3 i 4 u genitivu (paukal) različitog od broja 5 pa nadalje (ovde učenicima posebno treba skrenuti pažnju na imenice iz svakodnevnog govora *sat* i *meseć*, koje imaju nepravilnu množinu u genitivu: *sati* i *meseći*). Neki česti primeri grešaka bili bi: *pet sata, *dva meseci, *deset meseca itd.

Kada govorimo o imenicama, zapažamo, dakle, da ovde nije prisutan uticaj L1, već postoji veliki uticaj samog L2 i njegovih struktura, tako da je veliki broj grešaka intralingvalne prirode.

3.2. Zamenice

Pri upotrebi zamenica bitno je napomenuti učenicima da se u srpskom jeziku lične zamenice (pogotovo za prvo lice jednine) mnogo manje koriste i naglašavaju nego u italijanskom jeziku. Na primer: *Io mi chiamo Tanja* na srpskom će prirodnije zvučati *Zovem se Tanja* nego *Ja se zovem Tanja*. To važi i za druga lica jer nam sam oblik glagola već kazuje o kom licu se radi.

Ovo posebno dolazi do izražaja u zavisnim rečenicama, gde upotreba zamenica takođe nije u duhu srpskog jezika. Primeri takve upotrebe sa kojima smo se susretali su:

1. Mislim da ona ima dvadeset i dve godine (s tim što ova rečenica nije agramatična, ali maternji govornik srpskog jezika svakako ne bi upotrebio zamenicu *ona*, osim u slučaju posebnog naglašavanja).

2. *Mislim da on je lep.

Ipak, najveći problem kod ove vrste reči javlja se u upotrebi naglašanih i nenaglašanih padežnih oblika ličnih zamenica. Evo nekih primera:

1. *Vidim nešto iza ga.

2. *Ti si rekla meni da ćeš doći.

3. *Veruj meni!

Postoje i slučajevi u kojima učenik upotrebi dobar oblik zamenice, ali je stavi na pogrešno mesto u rečenici zbog jezičkog transfera. Primeri:

1. *Ne ga poznajem. (= Non lo conosco)

2. *Te zovem posle. (= Ti chiamo dopo)

U nekim slučajevima učenici upotrebe pogrešan oblik zamenice, a pritom je stave i na pogrešno mesto:

1. *Kako nedostaje Beograd meni!

2. *Uvek ispravi mene kada grešim.

Ispravni oblici su *Kako mi nedostaje Beograd* i *Uvek me ispravi kada grešim*.

Posebno treba istaći problem u korišćenju oblika zamenica trećeg lica koje se razlikuju u italijanskom i srpskom jeziku: *njegov – il suo, njen – il suo, njegova – la sua, njena – la sua, njeni – i suoi, njegovi – i suoi, njene – le sue, njegove – le sue*.

Kao što možemo zapaziti, jednom obliku zamenice u italijanskom jeziku odgovaraju dvojaki oblici u srpskom, što kod učenika može izazvati veliku zabunu.

Važno pravilo u srpskom jeziku jeste da se u rečenicama sa glagolom *jesam/ biti* i imenicom zamenice uvek koriste u srednjem rodu:

1. Ovo je moj sin. (= Questo è mio figlio)
2. Ovo je moja porodica. (= Questa è la mia famiglia)

Učenici, pod uticajem transfera iz maternjeg jezika gde se u ovakvim slučajevima oblik zamenice slaže u rodu i broju sa imenicom, govore: *Ova je moja porodica, Ova je Marija* itd. Na takve greške učenicima treba ukazati na samom početku, iako će, kako tvrdi Krashen, oni greške praviti na svim nivoima, a ukoliko ih nastavnik bude previše ispravljao, izbegavaće komplikovane konstrukcije i fokusiraće se više na formu nego na značenje (Krashen 1987: 67).

3.3. Pridevi

Učenici lako savladavaju rod prideva, broj i padež, budući da se on uvek slaže sa imenicom uz koju stoji. Oblici komparativa i superlativa takođe se mogu savladati učenjem i konstantnim ponavljanjem. Analizom grešaka zaključili smo, dakle, da je učenicima jedini problem u savladavanju prideva određeni i neodređeni vid.

Smatramo da u početnoj fazi učenja učenicima ne treba davati listu prideva koji imaju samo određeni vid da je oni nauče napamet, kako se nekad radilo, već je poželjno davati im kontekstualizovane primere rečenica u kojima se jasno vidi upotreba prideva uz imenicu.

Na primer: *Sinoć sam zakasnio na noćni _____ i zato sam imao veliki _____.* *Zvao sam porodicu, ali niko se nije javljao na kućni _____.*

Na ovaj način bi date sintagme prirodno i spontano usvojili. Osim toga, treba na samom početku napomenuti da je pridev u sastavu predikata uvek neodređenog vida. Na taj način utičaćemo na greške na koje smo nailazili kod učenika. Na primer:

*Ovaj čovek je stari.

*Moj omiljeni glumac je mladi.

Naposletku, kako bismo učenicima olakšali usvajanje ove gramatičke kategorije, možemo je približiti njihovom maternjem jeziku i napraviti paralelu između određenog vida prideva i određenog člana u italijanskom jeziku. Oba idu uz imenice koje su nam već poznate, pomenute u tekstu ili su određene sopstvenim značenjem, dok to nije slučaj kada govorimo o neodređenom vidu prideva u srpskom, odnosno neodređenom članu u italijanskom jeziku.

3.4. Glagoli

Glagolski sistemi italijanskog i srpskog jezika se umnogome razlikuju i te razlike često stvaraju probleme pri učenju glagolskih oblika. To se odnosi, pre svega, na sistem prošlih vremena, koji je u italijanskom jeziku vrlo razgranat, za razliku od srpskog jezika, koji gotovo da je čitav sistem sveo na upotrebu jednog prošlog vremena.

Sistem glagolskih oblika u srpskom jeziku sastoji se od sedam glagolskih vremena i, u poređenju sa italijanskim jezikom, mogli bismo ga predstaviti ovako:

SRPSKI JEZIK	ITALIJANSKI JEZIK
<i>prezent</i>	<i>presente</i>
<i>perfekat</i>	<i>passato prossimo</i>
<i>imperfekat</i>	<i>imperfetto</i>
<i>aorist</i>	<i>passato remoto</i>
<i>pluskvamperfekat</i>	<i>trapassato prossimo/remoto</i>
<i>futur I</i>	<i>futuro semplice</i>
<i>futur II</i>	<i>futuro anteriore</i>

Tabela 1. Odnos glagolskih vremena u italijanskom i srpskom

U nastavku ćemo razmotriti osnovna obeležja ovih vremena i najčešće greške koje se pri učenju srpskog javljaju kod italo fonih govornika.

3.4.1. PREZENT/PRESENTE INDICATIVO

Bitno je napomenuti da italijanski prezent nema izražena vidska obeležja, tako da njemu u srpskom jeziku odgovara ili prezent srpskog svršenog glagola ili prezent nesvršenog glagola. Kada govorimo o kategoriji glagolskog vida, treba pomenuti da je on u srpskom jeziku morfološki obeležen u glagolu, tačnije on je „deo prirode svakog glagola” (Belić 1958: 231) i to je uslovalo izdvajanje glagolskog vida kao posebne gramatičko-morfološke kategorije, dok italijanski jezik ne poseduje ovu kategoriju, tako da se aspekatska značenja iskazuju leksički ili gramatički.

Dakle, dok je u italijanskom jeziku kategorija vremena dominantna u odnosu na kategoriju aspekta, u srpskom jeziku je to obrnuto. Upravo ova jezička razlika predstavlja jednu od najvećih teškoća za učenike. Tokom analize nailazili smo na pregršt grešaka ovog tipa. Evo u nastavku nekoliko takvih primera grešaka:

**Ona te pozdravi.* umesto *Ona te pozdravlja.*

**Kada se nađemo?* umesto *Kada se nalazimo?*

**Večeras ostanem kući.* umesto *Večeras ostajem kući.*

**On ode prvog septembra.* umesto *On odlazi prvog septembra.*

**U biblioteci sam, napišem master rad.* umesto *U biblioteci sam, pišem master rad.*

**Kod nas vikend počne u petak.* umesto *Kod nas vikend počinje u petak.*

**Ja se vratim sutra u Beograd.* umesto *Ja se vraćam sutra u Beograd.*

**Potvrdiš?* umesto *Potvrđuješ?*

Po samoj svojoj prirodi svršeni glagol ne može se upotrebiti u sadašnjem vremenu, u nezavisnoj rečenici, jer radnja koju iskazujemo prezentom jeste radnja koja je u toku što zahteva nesvršeni glagol (Piper & Klajn 2013: 176). Kao što vidimo i iz primera pravilne upotrebe u srpskom jeziku, svršeni prezent u sadašnjem vremenu moguće je koristiti isključivo u odričnim pitanjima: *Što ne sedneš?*

Još jedna značajna razlika između italijanskog i srpskog leži u tome što srpski jezik ne poznaje slaganje vremena. Pojam slaganja vremena obuhvata skup pravila koja regulišu upotrebu glagolskih vremena u zavisnim rečenicama i veoma je značajna osobina italijanskog jezika (Moderc 2006: 323). U srpskom jeziku, bez obzira na vreme glavne rečenice, istovremenost se izražava prezentom. Relativni prezent u zavisnoj rečenici može označavati radnju istovremenu sa nekom prošlom radnjom ili budućom radnjom iskazanom oblikom futura prvog. Ako je u italijanskom jeziku izlaganje u nekom od prošlih vremena, imperfekat se koristi za radnju zavisnih rečenica koje su istovremene sa radnjom glavne rečenice. U tom slučaju u srpskom se mora upotrebiti prezent: *Disse che leggeva un libro = Rekao je da čita knjigu.* Dakle, očigledno je da srpski jezik ima jednu upotrebu prezenta više od italijanskog jezika, zahvaljujući činjenici da ne poznaje slaganje vremena.

Najveća razlika u upotrebi uočljiva je, međutim, između prezenta za budućnost u italijanskom i srpskom jeziku. U italijanskom jeziku je ovakav prezent mnogo češći i izraženiji, dok u srpskom jeziku samo nesvršeni glagoli mogu biti upotrebljeni u ovom značenju. Osim toga, u nekim slučajevima, kada prezent izražava čvrstu rešenost govornika da se radnja izvrši ili potpunu izvesnost da će se ona desiti, nije moguće upotrebiti prezent u srpskom jeziku: *Perché non viene? Ora lo chiamo io. — Zašto ne dolazi? Umesto Sad ću ga ja pozvati* – kod italijanskih govornika tu se može javiti greška poput: **Sad ga ja zovem.*

Kad je reč o modalnoj upotrebi prezenta u italijanskom jeziku, on pokriva pretnje, upozorenja i naredbe (it. *presente iussivo*) i u takvim slučajevima prezent u italijanskom jeziku ne može se zameniti prezentom u srpskom jeziku, gde najčešće nalazimo futur I. Pri učenju i nastavi stranog jezika, ne sme se zaboraviti na važnost pragmatičkih kompetencija. Dakle, pretiti Italijanu iskazom čiji je glagol u futuru (kao što je slučaj u srpskom) značilo bi da će se pretnja ostvariti u nekoj

daljoj budućnosti, a ne neposredno nakon izricanja pretnje. Samim tim, ona gubi na uverljivosti. Na primer:

Ti ammazzo! — Ubiću te!/*Ubijam te! (pretnja)

Non portare i bicchieri così: si rompono. — Nemoj tako nositi čaše: slomiće se/*slome se (upozorenje)

Ora tu mi dici la verità! — Sada mi reci istinu!/*Sada mi kažeš istinu!

3.4.2. **PERFEKAT/PASSATO PROSSIMO**

Perfekat je glagolsko vreme koje sve više istiskuje iz upotrebe ostala preteritalna vremena i skoro jedino on se danas upotrebljava za označavanje prošlih radnji. (Stevanović 1986: 605). Ostali autori srpskih gramatika (Klajn 2005; Mrazović 2009; Stanojčić & Popović 2008) slažu se sa Stevanovićem u vezi sa upotrebom perfekta. Naime, svi navode da je perfekat danas daleko najčešće prošlo vreme, koje može dobrim delom da zameni ostala prošla vremena.

Perfekat (it. *passato prossimo*) jeste jedno od najčešće korišćenih italijanskih prošlih vremena (Petrović 2017: 4). Reč je o prošlom svršenom vremenu, a koristi se za radnje koje pripadaju uglavnom bliskoj prošlosti, za razliku od prostog perfekta (*passato remoto*), koji upućuje na dalju prošlost. Perfekat u italijanskom jeziku, za razliku od imperfekta, pruža celovitu informaciju, odnosno zaokruženu smisaonu celinu. Važna odlika perfekta u italijanskom jeziku jeste da se on koristi za označavanje prošlih radnji koje se osećaju kao psihološki ili emotivno značajne u trenutku govorenja, što nije slučaj u srpskom jeziku (Moderc 2006: 305).

Osim na razlike u upotrebi, bitno je učenicima skrenuti pažnju i na dvojak red reči kod perfekta u srpskom jeziku:

1. zamenica — pomoćni glagol — particip: Ja sam putovao.
2. particip — pomoćni glagol: Putovao sam.

Nepravilni su oblici koji se često sreću: **Ja putovao sam* ili **Sam putovao*, što ne čudi ako se ima u vidu red reči u italijanskom jeziku.

3.4.3. **IMPERFEKAT/IMPERFETTO**

Imperfekat je oblik koji se danas u više naših narodnih govora ne upotrebljava. Najviše naših gramatičara o imperfektu je govorilo da je to oblik „za označavanje trajanja radnje u prošlosti” (Stevanović 1986: 652).

Budući da naš jezik poznaje glagolski vid, imperfekat se u srpskom jeziku koristi mnogo manje nego u italijanskom i najčešće ga zamenjuje perfekat nesvršenih glagola. Kako se i aorist u poslednje vreme smatra za arhaičan oblik, i on se sve više zamenjuje sve perfektom.

U italijanskom jeziku imperfekat je prošlo nesvršeno vreme i on upućuje na radnju koja je bila u toku kada je počela neka druga radnja ili pak upućuje

na radnju koja se ponavljala u prošlosti. Kada govorimo o slaganju vremena, njegova najbitnija funkcija u italijanskom jeziku jeste upućivanje na *istovremenost u prošlosti* (Moderc 2006, Terić 2009). Za radnju koja se ponavljala u prošlosti u srpskom jeziku koristi se, međutim, potencijal. Ovaj tip greške javiće se na višim nivoima, jer se na početnom nivou ne obrađuje ovo glagolsko vreme.

3.4.4. FUTUR I/FUTURO SEMPLICE

Vremenski upotrebljen futur I u srpskom jeziku označava radnju koja će se vršiti ili izvršiti u budućnosti, posle vremena govorenja. Futur I se još upotrebljava za označavanje prošlosti u pripovedanju prošlih događaja, za izražavanje mogućnosti, neminovnosti, namere, pretpostavke (tada ima modalno značenje), zatim u poslovicama i u značenju naredbe (Mrazović 2009: 155).

U italijanskom jeziku stvari stoje drugačije. Iako se prosti futur u italijanskom jeziku koristi za iskazivanje budućih radnji, umesto njega u govornom jeziku se vrlo često u toj službi upotrebljava prezent. Štaviše, italijanski futur se postepeno specijalizuje za posebnu upotrebu — za iskazivanje sumnje ili pretpostavke vezane za trenutak govorenja. Na primer:

1. *Chi sarà?* = *Ko li je to?*

2. *Avrà fame* = *Biće da je gladan* (Moderc 2006: 308).

Iz priloženog vidimo da oba oblika predstavljaju izuzetno polisemična glagolska vremena, koja pored vremenskih imaju i prave modalne upotrebe. Kao zajedničku semantičku komponentu imaju referencu na budućnost, s tim što ih u savremenom italijanskom i srpskom jeziku, u tom slučaju, sve više zamenjuje prezent. U italijanskom, ipak, ovo je daleko češći slučaj. Sledeći primeri grešaka iz našeg korpusa na to jasno upućuju:

**Onda za petak organizujemo nešto.* (= *Allora per venerdì organizziamo qualcosa*) umesto *Onda ćemo za petak organizovati nešto.*

**Nadam se da te vidim u petak.* (= *Spero di vederti venerdì*) umesto *Nadam se da ću te videti u petak.*

**Sada izbrišem.* (= *Adesso lo cancello*) umesto *Sada ću da izbrišem.*

**Ja sutra rezervišem sve.* (= *Io domani prenoto tutto*) umesto *Ja ću sutra sve rezervisati.*

Kao i kod perfekta, prikom upotrebe futura red reči može biti dvojak u srpskom jeziku:

1. zamenica — enklitički oblik glagola *hteti* — infinitiv: *Ja ću putovati.*

2. infinitiv bez nastavka *-ti* + enklitika (jedna reč): *Putovaću.*

Agramatični oblici koji se javljaju u međujeziku učenika srpskog jezika čiji je maternji jezik italijanski su: **Ću putovati* ili **Ja putovaću.* Ovaj drugi oblik češće smo sretali u vežbama pisane produkcije, ali i prilikom ragovora sa učenicima.

Ostale greške ovog tipa sa kojima smo se sretali su: **Sutra biće teško*, **Kasnije moraću da nađem posao*, **Ako budeš tamo, ćemo se videti*, **Moram da pišem još pošto imaću vremena* i sl.

Ovi primeri grešaka veoma su česti i teško se otklanjaju ukoliko se na početnom nivou ustale kod učenika. Čini se da je uz lekciju o futuru, na samom početku, neophodno skrenuti pažnju i na pravilan red reči u rečenici.

3.4.5. *FUTUR II/FUTURO ANTERIORE*

Za ovo buduće vreme u savremenim gramatikama srpskog jezika izašli su iz upotrebe termini *predbuduće vreme*, kao i *futur anterijer*. Ustalo se termin *futur II* i kod većine autora on se svrstava u glagolska vremena, ne u načine.

Futuro anteriore, koji je pandan ovom vremenu, u italijanskom jeziku se prilično retko koristi u svojoj osnovnoj funkciji, tj. za iskazivanje buduće svršene radnje koja prethodi drugoj budućoj radnji. Javlja se u takvoj funkciji u zavisno-vremenskim rečenicama. Kako se u govornom jeziku teži pojednostavljivanju struktura, *futuro anteriore* biva zamenjen ili običnim futurumom, ili prezentom, ili čak perfektom (Moderc 2006: 313). Na primer umesto *Quando avrò finito, ti chiamerò* sve češće se čuje *Quando finisco, ti chiamerò*. Ovaj jezički fenomen u italijanskom jeziku mogao bi uveliko pomoći učenicima budući da se i futur II u srpskom jeziku sve više zamenjuje prezentom svršenih glagola, a kako se ovo glagolsko vreme ne obrađuje se na A1 nivou, ne možemo navoditi ni primere grešaka učenika.

3.4.6. *Povratni glagoli*

Povratni glagoli su oni u čijem je složenom gramatičkom obliku uvek povratna enklitička zamenička morfema *se*, jednaka u svim licima, koja se javlja i u infinitivu i u glagolskim priložima i uvek se piše odvojeno od osnovnog dela glagolskog oblika: pojaviti se, pojavljujući se, pojavivši se (Piper & Klajn 2013: 188). Ako se osvrnemo na činjenicu da povratni glagoli u srpskom ne moraju to nužno biti u italijanskom i obrnuto, jasne su greške nastale iz pokušaja učenika da se vode jezičkim obrascima maternjeg jezika i tako stvaraju nove, pogrešne, u stranom jeziku.

Navešćemo dve grupe glagola često korišćene na A1 nivou, koje kod učenika izazivaju najviše zabuna:

1. glagoli koji u italijanskom jeziku nisu povratni, a u srpskom jesu: *tornare* — vratiti se, *ridere* — smežati se, *litigare* — svađati se, *cambiare* — promeniti se, *ingrassare* — ugojiti se, *scherzare* — šaliti se, *temere* — bojati se.

2. glagoli koji su u italijanskom jeziku povratni, a u srpskom nisu:
alzarsi (levarsi) — ustati, addormentarsi — zaspati, accorgersi —
primetiti, riprendersi — ozdraviti.

Greške na koje smo nailazili su očigledno posledica negativnog transfera iz italijanskog u srpski kao strani: **Ja sam vratio kući u pola pet* (= *Sono tornato a casa alle quattro e mezzo*), **Ozdravi se brzo* (= *Riprenditi presto*) itd.

Kada govorimo o povratnim glagolima, zapažamo i mnoge greške koje se tiču reda reči u rečenici. Naime, u italijanskom jeziku povratna zamenica može se naći na početku reči (primer 1a), a odrična rečca *ne* može se naći ispred enklitičkog oblika zamenice (primer 2a), što u srpskom jeziku nije slučaj. Otuda dolazi do negativnog transfera:

*1) *Se oblačim i dolazim.* = 1a) *Mi vesto e vengo* umesto *Obláčim se i dolazim.*

*2) *Žao mi je što ne se javlja.* = 2a) *Mi dispiace perché non ti chiama* umesto *Žao mi je što se ne javlja.*

3.4.7. Rekcija glagola

Analizirajući korpus grešaka koji smo sačinili za ovaj rad primetili smo da učenici pogrešno upotrebljavaju rekciju mnogih glagola u srpskom jeziku, što je takođe posledica jezičkog transfera. Znatan broj ispitanika govori *pitati nekome* (=chiedere a qualcuno — u italijanskom zahteva nepravi objekat), zatim sledi *lagati nekome* (=mentire a qualcuno), a manje grešaka uočili smo i u primerima: *diviti nekoga* (=ammirare qualcuno — u italijanskom ide uz pravi objekat) i *pomoći nekoga* (=aiutare qualcuno).

Kako bismo delimično olakšali ovu vrstu jezičkog problema, skrenućemo pažnju na dve grupe glagola iz svakodnevne upotrebe koji imaju različitu rekciju u italijanskom i srpskom jeziku. Prva grupa glagola zahteva nepravi objekat u italijanskom, a pravi u srpskom jeziku: *chiedere (domandare) a qualcuno* — *pitati nekoga*, *mentire a qualcuno* — *lagati nekoga*, *voler bene a qualcuno* — *voleti nekoga*, *costare a qualcuno* — *koštati nekoga*.

Druga grupa glagola zahteva pravi objekat u italijanskom, a nepravi u srpskom jeziku: *disturbare qualcuno* — *smetati nekome*, *ringraziare qualcuno* — *zahvaliti se nekome*, *aiutare qualcuno* — *pomagati nekome*, *invidiare qualcuno* — *zavideti nekome*, *ammirare qualcuno* — *diviti se nekome*. Ako se ove grupe glagola eksplicitno uvedu u nastavu srpskog jezika za govornike italijanskog i ako im se posebno ukaže na razliku u odnosu na odgovarajuće oblike u italijanskom jeziku, može se očekivati da će učenici već od nižih nivoa učenja osvestiti ovaj problem i s njim se lakše izboriti.

3.5. Brojevi

Osnovni brojevi u srpskom i italijanskom jeziku razlikuju se po načinu pisanja. U italijanskom jeziku se uvek pišu kao jedna reč. U srpskom jeziku odvojeno se pišu višočlani brojevi (osnovni, redni i zbirni) i zbirne brojne imenice (Pravopis srpskoga jezika 2020: 90). Tipične greške su:

582: *petstoosamdesetdva (=cinquecentoottantadue)

64: *šezdesetčetiri (=sessantaquattro)

192: *stodevedesetdva (=centonovantadue)

Još jedna greška javlja se u upotrebi brojeva i glagola sa časovima. Naime, u italijanskom je glagol u množini kada kazujemo koliko je sati (osim ako je jedan sat, tada će biti: E' l'una). Na primer: Sono le sei. (=Šest je sati), Sono le dieci (=Deset je sati). Vođen time, učenik čiji je maternji jezik italijanski će, u početnoj fazi učenja, uvek odgovoriti: *Šest su sati, *Deset su sati.

U čitanju datuma na srpskom jeziku maternji govornici italijanskog greše jer umesto rednih brojeva koriste osnovne, kao što je to slučaj u italijanskom: *Danas je pet februar dve hiljade šesnaest. (=Oggi è il cinque febbraio duemilasedici).

U pisanju im treba skrenuti pažnju na tačku posle rednih brojeva, koja se u italijanskom jeziku takođe ne koristi, dok se u srpskom jeziku tačka kao pomoćni pravopisni znak obavezno upotrebljava uz arapski redni broj (Pravopis srpskoga jezika 2020: 99).

Zanimljivo je što se u italijanskom jeziku za označavanje stranica koriste osnovni brojevi, a u srpskom redni: Si trova a pagina venti. (= Nalazi se na dvadesetoj strani). Zbog ove razlike često možemo čuti studente kako kažu: *Na strani šesnaest, na strani trideset dva* itd. Ovaj primer svakako ne možemo uvrstiti u greške, budući da i sve više maternjih govornika u ovom slučaju koristi osnovne brojeve, bez obzira na jezičku normu.

3.6. Prilozi

U italijanskom jeziku, po gramatičkim pravilima, prilog ide posle glagola, dok u srpskom jeziku njegovo mesto u rečenici varira (Moderc 2006: 436).

Primitili smo da učenici u početnoj fazi učenja srpskog jezika uvek smeštaju prilog odmah nakon glagola i ova greška zadržava se i na višim nivoima učenja.

Što se priloga tiče, jedini problem koji smo приметili prilikom analize grešaka učenika jeste, dakle, red reči u rečenici. Navešćemo nekoliko primera na koje smo nailazili:

Jesi li jela dobro? (= *Hai mangiato bene?*)

Ti učiš mnogo. (= *Tu studi molto*)

Zašto si se vratio kasno? (= *Perché sei tornato tardi?*)

Ja se radujem puno. (= *Io mi rallegro molto*)

Ipak, treba dodati da navedeni oblici na srpskom jeziku nisu gramatički netačni, samo bi prirodnije bilo da prilog u ovim primerima ide ispred glagola. Po ugledu na italijanski, studenti su najčešće ove priloge stavljali na kraj rečenice, a u srpskom jeziku takav redosled koristimo isključivo kada nešto želimo posebno da naglasimo.

3.7. Predlozi

Upotreba predloga u srpskom i italijanskom jeziku toliko je različita da se na ovom polju učenici teško snalaze i prave mnogobrojne greške, čak i na višim nivoima. Situaciju dodatno otežava postojanje padeža u srpskom jeziku, koji mogu zameniti mnoge konstrukcije sa predlozima u italijanskom.

U nekim slučajevima predlog u srpskom jeziku može biti ekvivalentan većem broju predloga u italijanskom. Srpski ekvivalenti predloških konstrukcija s predlogom *per* mogu biti spacijalni lokativ s predlogom ‘po’, spacijalni akuzativ s predlogom ‘kroz’ i slobodni spacijalni instrumental (Radojević 2014: 127). Na ovom nivou smo i sami zapazili da predlog *u*, u zavisnosti od konteksta, u italijanskom jeziku može biti iskazan trojako:

1. *U* Srbiji sam. (= Sono *in* Serbia)
2. *U* Beogradu sam. (= Sono *a* Belgrado)
3. *U* autobusu sam. (= Sono *sull'*autobus)

Obrnuta situacija javlja se npr. kod italijanskog predloga *a* koji se na srpski jezik može prevesti na tri različita načina:

1. Sono *a* Roma. (= *U* Rimu sam)
2. Sono *a* casa. (= *Kod* kuće sam)
3. Sono *al* concerto. (= *Na* koncertu sam)

Imajući u vidu kompleksnost i preobimnost ove teme, nećemo navoditi sve predloge u srpskom i italijanskom jeziku i analizirati njihove različite upotrebe, već ćemo se fokusirati na najveći problem za italijanske učenike srpskog jezika, a to je nedoumica: „Kada upotrebiti predlog *u*, a kada predlog *na*?”

Kako bismo sagledali greške ovog tipa, podsetimo se najvažnijih upotreba pomenutih predloga.

Predlog *u* se koristi:

1. za ograničenu površinu ili kada se nešto nalazi baš u okviru nekog prostora koji je jasno definisan i najčešće zatvoren, ako je reč o objektima:

Sedim *u* fotelji, Učim *u* sobi, Nalazim se *u* zgradi, Papir je *u* fioci, Stvari su *u* torbi, Živim *u* Beogradu.

2. da označi vreme, period ili godišnje doba:

Dolazim *u* pet sati, *U* koliko se nalazimo?, To se desilo *u* večernjim satima, *U* proleće je sve lepše itd.

U frazeološke izraze i metaforičku upotrebu nećemo se udubljavati, s obzirom na činjenicu da nam je ciljna grupa na A1 nivou.

Predlog *na se koristi*:

1. za neku neograničenu površinu, brdo, planinu, ostrvo, jezero ili kada govorimo o nekoj uticajnijoj ustanovi:

Papir je *na* stolu, Antena je *na* krovu, Živim *na* Banovom brdu, Kada ideš *na* Kopaonik?, Putuju uskoro *na* Sardiniju, Sledeći mesec idemo *na* Palić, Sada sam *na* fakultetu, *Na* državnim univerzitetima u Srbiji ima oko 190 000 studenata itd.

2. metaforički — navešćemo samo najjednostavnije primere iz svakodnevnog života:

Ceo dan je *na* internetu ili *na* telefonu, Slušao sam tu pesmu *na* radiju, *Na* ovom kanalu nema ništa zanimljivo itd.

Analizom velikog broja primera doneli smo dva bitna zaključka:

1. Predlogu *in* u 25 slučajeva od 30 odgovara srpski predlog *u*. Ostalih pet primera odnose se na neograničenu površinu i prevode se predlogom *na*:

- a) *in casa*, *in cucina*, *in autobus*, *in banca*, *in panetteria*, *in discoteca*
(= u kući, u kuhinji, u autobusu, u banci, u pekari, u diskoteci)
- b) *in piazza*, *in vacanza*, *in montagna*, *in campagna*, *in autostrada*
(= na trgu, na odmoru, na planini, na selu, na autoputu)

2. Predlog *a* prevodi se kao *kod* jedino u slučaju: Sono *a casa* (=Kod kuće sam). Ostale primere na koje smo nailazili prilikom analize treba prevoditi ili predlogom *u* (11 primera) ili predlogom *na* (8 primera):

- a) *a letto*, *al ristorante*, *al caffè*, *al supermercato*, *al bar*, *a scuola*, *al cinema*, *al parco*, *a teatro*, *all'estero*, *al porto* (= u krevetu, u restoranu, u kafiću, u supermarketu, u baru, u školi, u bioskopu, u parku, u pozorištu, u inostranstvu, u luci)
- b) *a cena*, *a pranzo*, *a colazione*, *al mercato*, *al concerto*, *al mare*, *alla stazione*, *all'aeroporto* (= na večeri, na ručku, na doručku, na pijaci, na koncertu, na moru, na stanici, na aerodromu)

Dati primeri potvrđuju pravilo da se predlog *u* koristi za jasno definisan i najčešće zatvoren prostor, dok predlog *na* koristimo metaforički, ili pak za neograničenu površinu.

Naposletku, bitno je ukazati učencima na vezu između predloga *u* i *iz*, kao i predloga *na* i *sa*. Predlozi *u* i *na* mogu označavati mirovanje upotrebljeni u lokativu (a) ili kretanje sa akuzativom (b). *Iz* i *sa*, međutim, uz genitiv označavaju odvajanje (c) ili poticanje (d) iz mesta označenog imenicom. Primeri:

- 1. Jedemo *u* restoranu. (a) Dolazim *iz* restorana. (c)
Idemo *u* restoran. (b) Moj poznanik *iz* restorana. (d)
 - 2. Igramo *na* stadionu. (a) Dolazim *sa* stadiona. (c)
Idemo *na* stadion. (b) Moj poznanik *sa* stadiona. (d)
- (Klajn 2007: *Grammatica della lingua serba*)

U vezi sa greškama u upotrebi predloga, učenici treba najviše da obrate pažnju na:

**Gledam film u televiziji.* (= *Guardo un film alla televisione*) umesto *Gledam film na televiziji.*

**On priča u telefonu.* (= *Lui parla al telefono*) umesto *On priča na telefon.*

**Moram da idem kući svog prijatelja.* (= *Devo andare a casa del mio amico*) umesto *Moram da idem kod svog prijatelja.*

**Ja sam kući.* (= *Io sono a casa*) umesto *Ja sam kod kuće.*

**Idem u bioskop sa biciklom.* (= *Vado al cinema con la bicicletta*) umesto *Idem u bioskop biciklom.*

**U četiri idem u aerodrom.* (= *Alle quattro vado all'aeroporto*) umesto *U četiri idem na aerodrom.*

**Ja sam od Milana.* (= *Io sono di Milano*) umesto *Ja sam iz Milana.*

Predlozi predstavljaju veliki problem svima koji uče srpski jezik kao strani, a to je posebno izraženo kod italo fonih govornika, ako imamo u vidu njihove brojne različite upotrebe u srpskom i u italijanskom jeziku. Smatramo da je veoma zbunjujuće za učenike ako se predlozi objašnjavaju tako što se porede njihove upotrebe u pomenutim jezicima. Mislimo da bi bilo najbolje objasniti ih na primerima unutar srpskog jezika, gde bi obavezno trebalo napraviti paralelu između predloga *u* i *iz*, kao i predloga *na* i *sa*.

3.8. Veznici

Greške govornika italijanskog jezika u upotrebi vezika veoma su česte u našoj analizi. Ove greške tiču se prostih, ali i složenih veznika, a najčešći uzrok je jezički transfer. Kako u italijanskom jeziku veznik *e* može biti sastavni, ali i suprotni (*Lei canta e balla* = Ona peva i igra; *Io chiedo e lui risponde* = Ja pitam, a on odgovara), učenicima je veoma teško da se naviknu na naš suprotni veznik *a*, te često umesto njega pogrešno koriste veznik *i*:

**Ti diktiraš i ja pišem.*

**Ti požuri i ja te čekam.*

**Ne zna ništa i pravi se važan.*

Drugi problem predstavlja im uzročni veznički spoj *zato što*. Učenici poistovećuju prilog *zašto* i veznički spoj *zato što*, pošto se u italijanskom jeziku oni označavaju jednom istom rečju, a to je *perché*: *Perché non sei venuto? Perché ho lavorato.* (= *Zašto nisi došao? *Zašto sam radio* umesto *Zato što sam radio*). Kod nekih učenika uočili smo i oblik nastao mešanjem pravila srpskog i italijanskog jezika, a glasi: *zašto što*.

Treći problem, kada govorimo o veznicima, predstavljaju relativne rečenice. Odnosna zamenica u italijanskom je *che* i ona se, u ulozi veznika, u većini slučajeva prevodi na srpski kao *da*. Upravo zbog toga, u iskazima ispitanika ovog istraživanja nailazili smo na rečenice kao što su:

**Vidim ljude da plešu.* (= *Vedo certa gente che balla*)

**Vidim čoveka da čita.* (= *Vedo un uomo che legge*)

Osim ovih primera grešaka, zapazili smo i sledeće:

**Zaista je mnogo vremena da se ne viđamo.* (= *E' un secolo che non ci vediamo*)

**Žao mi je da to čujem.* (= *Mi dispiace che lo sento*)

**Bolje da si zauzeta.* (= *Meglio che tu sia occupata*)

**Srećan sam da izlazite zajedno.* (= *Sono felice che usciate insieme*)

**Nadam se biće bolje.* (= *Spero andrà meglio*)

**Ja sam na stadionu da gledam derbi.* (= *Sono allo stadio per guardare il derby*)

Za otklanjanje ove greške, preporučujemo davanje zadataka kao što je višestruki izbor, gde je važno ne davati u ponuđenim odgovorima primer koji je tipična greška jezičkog transfera i koji bi učenike mogao da zbuni i navede na konstrukcije kakve su u njihovom maternjem jeziku.

Na primer:

Bolje _____ si zauzeta.

a) *ali* b) *što* c) *i*

Dakle, u ovom slučaju ne bi trebalo u ponuđenim odgovorima da se nađe veznik *da*.

3.9. Rečce

Rečce (partikule, čestice) veoma su heterogena grupa reči, sastavljena uglavnom od reči koje se ne daju svrstati u ostalih devet vrsta, ili od onih koje su u starijim gramatikama uključivane među priloge ili među veznike (Klajn 2006: 175). U italijanskom jeziku ne postoje pravi ekvivalenti za srpske rečce *da li*, *zar* i *li*. Kod njih se pitanje formira upitnom intonacijom: *Da li želiš parče torte?* (= *Vuoi un pezzo di torta?*)

U početnoj fazi učenja učenici koriste samo upitnu intonaciju, čak i kada to u srpskom jeziku ne zvuči prirodno:

Napolju je hladno?

Šetamo se malo?

Želiš da ideš sa mnom u grad?

Stvarno je već podne? (zamenjuju *zar* sa *stvarno*)

Bitno je naglasiti učenicima da posle *zar* i *da li* uvek slede enklitički oblici.

Učenici, obično, stave oblik *da li* ispred potvrdne rečenice, kao što je to pravilo u engleskom jeziku, u zavisno-upitnim rečenicama sa *if*, ili u francuskom sa *est-ce que*, pa se otuda javljaju greške u redu reči kao u sledećem primeru:

**Da li napolju je hladno?* umesto *Da li je napolju hladno?*

4. Sintaksičko-stilske greške

Sintaksičko-stilske greške veoma su čest tip grešaka, naročito na početnim nivoima učenja jezika kada učenici još uvek ne poznaju ciljni jezik, njegove sintaksičke konstrukcije, ni stilske odlike. Ovakve greške javljaju se u slučajevima kada učenici pojedine konstrukcije doslovno prevode sa italijanskog na srpski jezik. One nemaju veliki uticaj na komunikaciju i sporazumevanje, ali najbolje pokazuju da govorniku srpski jezik nije maternji. Navešćemo sada greške preuzete iz pismenih zadataka učenika ili iz prepiske sa njima i u zagradi ćemo navesti objašnjenja grešaka samo u onim primerima u kojima greška nije uzrokovana jezičkim transferom:

- **jedan francuski čovek, jedan ruski čovek...* (= *un uomo francese, un uomo russo...*) umesto *jedan Francuz, jedan Rus...*
- **Fudbal se rodio kasnije.* (= *Il calcio è nato dopo*) umesto *Fudbal se pojavio kasnije.*
- **Ovaj tekst priča o ...* (= *Questo testo racconta...*) umesto *U ovom tekstu govori se o...*
- **Vidimo se u pola 11 sati* umesto *Vidimo se u pola 11* (ovde nije prisutan jezički transfer, već je uzrok greške analogija sa *vidimo se u 11 sati, u 6 sati* itd, u pitanju je, dakle, hipergeneralizacija pravila ciljnog jezika).
- **Da, kao uvek.* (= *Si, come sempre*) umesto *Da, kao i uvek.*
- **Biće zaista intenzivno.* (= *Sarà veramente intenso*) umesto *Biće zaista naporno.*
- **Danas sam završio da radim u 7.* (= *Oggi ho finito di lavorare alle 7*) umesto *Završio sam sa poslom u 7.*
- **Kako ide sve?* (= *Come va tutto?*) umesto npr. *Kako si inače, šta ima novo?*
- **Kako ide sa porodicom?* (= *Come va con la famiglia?*) umesto *Kako je kod kuće?*
- **Na kraju septembra počecu da radim.* (= *Alla fine di settembre comincio a lavorare*) umesto *Krajem septembra počecu da radim.*
- **Sada pratim časove engleskog* (= *Adesso seguo le lezioni d'inglese*) umesto *Sada idem na časove engleskog.*
- **Prelepo ovde!* (= *Bellissimo qua!*) umesto *Ovde je prelepo!*
- **Sve u redu, a ti?* (= *Tutto bene e tu?*) umesto *Sve je u redu, a kod tebe?*
- **Hajde radimo tako.* (= *Allora facciamo cosi*) umesto *Možemo tako.*
- **Kaži kada budeš svratila u centar.* (= *Dimmi quando passi in centro*) umesto *Javi se kada budeš u centru.)*
- **Ostali smo malo.* (= *Siamo rimasti poco*) umesto *Ostali smo kratko.*
- **Vidimo se pored faksa.* umesto *Vidimo se kod faksa* (ovu grešku uzrokuje pogrešna upotreba predloga u srpskom jeziku, a ne jezički transfer).

- **Kaži mi jedan dan kada možeš...* (= *Dimmi un giorno quando puoi...*) umesto *Kaži mi kada možeš...*
- **Ne mogu da te zovem, završila sam minute.* (= *Non ti posso chiamare, ho finito i minuti*) umesto *Ne mogu da te zovem, potrošila sam minute.*
- **Pišem ti sledećih dana.* (= *Ti scrivo nei prossimi giorni*) umesto *Pišem ti uskoro.*
- **Ne mogu da promenim karte za avion.* (= *Non posso cambiare i biglietti*) umesto *Ne mogu da zamenim karte.*
- **Za mene može u petak.* (= *Per me, va bene venerdì*) umesto *Što se mene tiče, može petak ili Meni odgovara petak.*
- **Uzmi mesto blizu utičnice.* (= *Prendi il posto vicino alla spina*) umesto *Zauzmi mesto blizu utičnice.*
- **Kada ćeš doći manje-više?* (= *Quando vieni più o meno?*) umesto *Kada ćeš doći otprilike?*
- **Hvala na pozivu opet.* (= *Grazie di nuovo dell'invito*) umesto *Hvala na pozivu još jednom.*
- **Moram da promenim stranicu.* (= *Devo cambiare la pagina*) umesto *Moram da okrenem novi list.*

5. Red reči u rečenici

U ovom radu koristimo tradicionalni termin red reči, mada neki noviji gramatičari radije govore o rasporedu jezičkih elemenata, imajući u vidu da se reči ne ponašaju kao potpuno samostalne jedinice, nego se i među sobom spajaju u sintagme, od kojih su neke neraskidive, dok je u druge moguće ubaciti jednu ili više reči (Klajn 2005: 255).

Ovakvi problemi, kao što ćemo videti na primerima koji slede i koje smo numerisali, najčešće se javljaju kod priloga, a to smo već pomenuli u ovom radu, u poglavlju o prilogima. Dakle, učenici imaju tendenciju da priloge stavljaju na početak rečenice (primeri 1 i 7) ili ispred glagola umesto iza njih (primeri 3, 4 i 5). Umesto redosleda *rečca se + prilog + glagol* primenjuju redosled reči *prilog + rečca se + glagol*, po ugledu na maternji jezik (primeri 6, 10). Odričnu rečcu *ne* stavljaju ispred rečce *se*, umesto iza nje (primer 9). Treba im skrenuti pažnju na to da se prilozi, rečca *se* ili neke druge reči umeću između pomoćnog i glavnog glagola u futuru i perfektu (primeri 8, 12 i 13), ali naglasiti da to ne važi za rečcu *se* u futuru II (primer 11). Broj dva je čist primer jezičkog transfera (= *Ci vediamo quando vuoi tu*).

1. **Posle on će oprati sudove.*
2. **Vidimo se kada hoćeš ti.*
3. **Ja sam razumeo da u ovom periodu si na odmoru.*
4. **Sutra zovem te.*

5. **Sledeće nedelje pišem ti.*
6. **Ja zaista se nadam da ćeš doći.*
7. **Možda oni imaju sastanak.*
8. **Nadam se da uskoro ću naći nešto.*
9. **Ja ne se čujem sa njom.*
10. **Važno je da sada se osećaš bolje.*
11. **Kada budem se spremio, javiću ti.*
12. **Tako i ja sam počeo.*
13. **Onda i ti ćeš biti zauzeta.*

Ovaj tip greške ne utiče na razumevanje prilikom komunikacije, ali je vrlo čest kod italo fonih govornika. Jedna od vežbi koja bi umnogome pomogla jeste vežba u kojoj od datih izmešanih reči treba sastaviti rečenicu sa pravilnim redom reči. Stoga, smatramo da ovu vežbu treba često davati na početnom nivou učenja srpskog jezika.

6. Zaključak

Analiza grešaka koju smo sprovedi omogućila nam je da, u određenoj meri, sagledamo kako izgleda srpski kao međujezik kod italijanskih govornika koji se nalaze na nivou A1.

Najznačajniji morfosintaksički problemi koji su u ovom istraživanju uočeni su: pravilna upotreba padeža, naglašanih i nenaglašanih zamenica, a neophodno je u nastavi posvetiti posebnu pažnju i prisvojnim zamenicama u srpskom jeziku koje, ne samo italijanskim govornicima već i mnogim drugim strancima, predstavljaju problem. Zatim slede određeni i neodređeni vid prideva, kategorija glagolskog vida, povratni glagoli, rekcija pojedinih glagola, upotreba predloga (posebno *u* i *na*) i red reči u rečenici (najviše grešaka uočili smo kod priloga, rečice *se* i složenih vremena).

Smatramo da se stilske greške, iako su mnogobrojne, na početnom nivou mogu zanemariti.

Zaključujemo, naposljetku, da su učenici srpskog jezika koji su maternji govornici italijanskog uglavnom primenjivali strategiju jezičkog transfera, drugim rečima: najveći uticaj na njihov međujezik imao je maternji jezik. Takav uticaj očigledan je, pre svega, kod jezičkih kategorija i struktura koje ne postoje u italijanskom jeziku. Problemi fonetike u srpskom jeziku, a posebno akcentologije, nesumnjivo predstavljaju plodno tlo za neka buduća istraživanja kada je reč o maternjim govornicima italijanskog jezika.

Literatura

- Backović, S., & D. Bogojević (2003). *Zajednički evropski okvir za žive jezike*. Podgorica: Ministarstvo prosvjete i nauke.
- Belić A. (1958). *O jezičkoj prirodi i jezičkom razvitku. Lingvistička ispitivanja*. Beograd: Nolit.
- De Marco, A. (2007). *Manuale di glottodidattica*. Roma: Carocci.
- Jarvis S. & A. Pavlenko. (2008). *Crosslinguistic influence in language and cognition*. New York: Rutledge.
- Klajn, I. (2005). *Gramatika srpskog jezika*. Beograd: Zavod za udžbenike.
- Klajn, I. (2006). *Gramatika srpskog jezika za strance*. Beograd: Zavod za udžbenike.
- Klajn, I. (2005). *Grammatica della lingua serba*. Beograd: Zavod za udžbenike.
- Krashen, S. D. (1987). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Pergamon: Oxford.
- Moderc, S. (2006). *Gramatika italijanskog jezika*. Beograd: Luna crescens doo.
- Mrazović P. (2009). *Gramatika srpskog jezika za strance*. Novi Sad: Izdavačka knjižarnica Zorana Stojanovića.
- Petrović T. (2017). Gramatička i semantička terminologija u radovima o glagolskom vremenu na primeru srpskog i italijanskog. *Lipar*; 64, 145–161.
- Piper P. & I. Klajn (2013). *Normativna gramatika srpskog jezika*. Novi Sad: Matica srpska.
- Pešikan, M., J. Jerković, & M. Pižurica (2020). *Pravopis srpskoga jezika*. Novi Sad: Matica srpska.
- Radojević D. (2014). *Kontrastivna analiza funkcija predloških konstrukcija u italijanskom i padeža u srpskom jeziku: neobjavljena doktorska disertacija*. Beograd: Filološki fakultet.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *IRAL: International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 10, 209–232.
- Stanojčić Ž. & Lj. Popović (2008). *Gramatika srpskog jezika*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Stevanović, M. (1986). *Savremeni srpskohrvatski jezik II*. Beograd: Naučna knjiga.
- Terić, G. (2009). *Sintaksa italijanskog jezika*. Beograd: Filološki fakultet.

Tanja Petrović

**DIFFICULTIES OF ITALIAN NATIVE SPEAKERS IN LEARNING
SERBIAN AS A FOREIGN LANGUAGE**

Summary

The objective of this paper is to present by a contrastive analysis what difficulties native Italians face when learning Serbian as a foreign language. In other words, this work will examine this process of learning by analysing numerous mistakes made at A1 level tests of Serbian. We will focus on the most frequent morphological mistakes (the use of verbs, prepositions, numbers, adjectives etc.), then we will isolate and analyse typical syntactic and style-related mistakes, as well as problems regarding the word order in a sentence. Analysed mistakes show that the interlanguage is greatly affected by the mother tongue. The subsequent reflexions, conclusions about the origin of mistakes and recommendations may be useful both to teachers and Italian language speakers who are only beginning to learn Serbian.

Keywords: Italian L1, Serbian Ls, contrastive analysis, analysis of mistakes, morphosyntax, interlanguage.

Dušanka S. Zvekić-Dušanović¹
Univerzitet u Novom Sadu
Filozofski fakultet
Odsek za srpski jezik i lingvistiku

GLAGOLSKE PERIFRAZE U NASTAVI PREDMETA SRPSKI KAO NEMATERNJI JEZIK

U savremenom srpskom jeziku, kao i u mnogim drugim jezicima, uočena je tendencija širenja analitičkih konstrukcija, među kojima su i glagolske perifraze – čvrsti spojevi funkcionalnog glagola i imenice. U lingvističkoj literaturi polemiše se o opravdanosti njihove upotrebe, vezuju se za određene funkcionalne stilove, ali se i konstatuje da su nezamenjivi u određenim komunikativnim okolnostima.

Imajući u vidu Opšte standarde postignuća za predmet Srpski kao nematernji jezik, ciljeve nastave i učenja, kao i sadržaje date u programu za ovaj predmet, u radu se zastupa mišljenje da je svrsishodno upoznati učenike s ovim tipom konstrukcija na naprednom nivou opšteg srednjeg obrazovanja. U radu se predstavlja model obrade glagolskih perifraza na času Srpskog kao nematernjeg jezika, koji uzima u obzir njihove formalne, semantičke i stilističke karakteristike.

Ključne reči: glagolske perifraze, Srpski kao nematernji jezik, nastava.

1. Uvod

Govornim predstavnicima savremenog srpskog jezika sasvim su uobičajene konstrukcije tipa *vršiti analizu* naspram *analizirati*, *voditi pregovore* naspram *pregovarati* i mnogi drugi primeri struktura koje se sastoje od funkcionalnog glagola i imenice, a koje se javljaju namesto punoznačnog glagola. Izvorni govornici srpskog jezika spontano ovladavaju ovim konstrukcijama, budući da su im svakodnevno izloženi, i to najčešće putem medija.

Ukoliko srpski nije maternji jezik, odnosno ukoliko se on uči kao nematernji ili strani, potreba da se ovlada ovim tipovima konstrukcija zavisi od uzrasta, nivoa vladanja srpskim jezikom i individualnih potreba učenika.

¹ dusazd@ff.uns.ac.rs

Da bi se ustanovilo postoji li takva potreba u nastavi predmeta Srpski kao nematernji jezik, u radu se najpre daje kratak osvrt na specifičnosti ovog predmeta. Uzimajući u obzir raspoloživu literaturu, razmatraju se karakteristike ovih analitičkih konstrukcija i, na osnovu prikazanog, predočava se predlog metodičke obrade ovog segmenta srpskog jezika.

2. O srpskom kao nematernjem jeziku

U Republici Srbiji nastava se, osim na srpskom jeziku, ostvaruje i na albanskom, bosanskom, bugarskom, mađarskom, rumunskom, rusinskom, slovačkom i hrvatskom. Predmet Srpski kao nematernji jezik obavezan je za sve učenike koji nastavu pohađaju na nekom od manjinskih jezika, i to od prvog razreda osnovne škole sve do završetka srednjeg obrazovanja.

Imajući u vidu princip koji važi za sve školske predmete, a naročito potrebu da se nastava Srpskog kao nematernjeg suštinski diferencira usled većih ili manjih razlika između maternjeg jezika učenika i srpskog jezika, ali i usled veće ili manje zastupljenosti srpskog jezika u neposrednom okruženju, Opšti standardi postignuća su diferencirani na: osnovni, srednji i napredni nivo. Prilikom formulisanja standarda za osnovni nivo uzeti su u obzir prvenstveno učenici koji u školu polaze bez elementarnog poznavanja srpskog jezika, na srednjem nivou nalaze se zahtevi koje može da ispuni većina učenika koji u školu polaze s određenim predznanjem srpskog jezika, odnosno čiji je maternji jezik srodan srpskom, dok su na naprednom nivou zahtevi koji podrazumevaju dobro vladanje srpskim jezikom i velikim delom se podudaraju s kompetencijama definisanim za osnovni nivo standarda za predmet Srpski jezik (kao maternji), s tim što se i na ovom nivou mogu javiti manje uočljive gramatičke, leksičke i stilske varijacije, greške, očekivane kod dvojezičnih/višejezičnih osoba (Крајишник & Звекић-Душановић 2017: 13–14).

Program za Srpski kao nematernji jezik, sačinjen na osnovu Standarda, ima dve varijante. Prva, varijanta A, namenjena učenicima čiji maternji jezik pripada neslovenskim jezicima i koji žive u homogenim sredinama, obuhvata osnovni nivo Standarda. Druga, varijanta B, namenjena učenicima čiji maternji jezik pripada slovenskim jezicima i koji žive u višenacionalnim sredinama, obuhvata srednji i napredni nivo Standarda. Uvid u program pokazuje da su glagolske perifraze zastupljene varijanti B Programa za srednje škole/gimnazije, i to u 4. razredu (*Правилник о плану и програму наставе и учења за гимназију 2020*).

3. O glagolskim perifrazama

U srpskom jeziku je analitičku konstrukciju tipa *Verbum* (= *glagolska kopula ili semikopulativni glagol*) + *Nomen deverbativum*, sinonimičnu sa punoznačnim glagolom od kojeg je izvedena deverbativna imenica, prvi detaljnije

opisao i utvrdio neke njene specifičnosti M. Radovanović (Радовановић 1977) dodelivši joj termin *dekomponovani predikat*. Polazeći od činjenice da ovaj tip konstrukcije ima tendenciju širenja u savremenim jezicima, M. Radovanović ističe potrebu da se utvrdi teorijski status pojave dekomponovanja predikata i opiše (tadašnja) srpskohrvatska situacija. Rezultati njegovog istraživanja pokazuju visoku frekventnost ovih tipova konstrukcija u funkcionalnim stilovima koje karakteriše intelektualizovanost, uopštenost, apstraktnost (kao što su pravo, nauka, novinarstvo, politika, administracija...). Produktivne su u situacijama kada prema deverbativnim imenicama ne postoje ekvivalentne glagolske lekseme (*pokazivati tendenciju, izvršiti zločin*), kada je potrebno neutralisati momenat tranzitivnosti predikacije (*procenjujem* → *vršim procenu*), kada je relevantno saopštiti podatak o društvenoj institucionalizovanosti akcije (*govorim* → *držim govor, nadzire* → *vrši nadzor*). Autor zapaža da je ovaj sintaksički model posebno pogodan za anonimizaciju agensa (*došlo je do odlaganja, postignut je dogovor*). Iako u ovom radu, kako sam kaže, pojavi dekomponovanja predikata pristupa bez normativnih pretencija, M. Radovanović je mišljenja da njegovo pojavljivanje treba da „se kreće u granicama funkcionalnih stilova čije je obeležje” i da ne bi trebalo da „dolazi do stilske interferencije”, tj. do prodiranja dekomponovanog predikata u razgovorni stil (Радовановић 1977: 64–66).

Okolnosti koje je M. Radovanović opisao M. Ivić dopunjuje novim zapažanjima (Ивић 1988), među kojima su i sledeća: dekomponovani predikat omogućava ekspliciranje vidskog značenja (*razgovarao je – obavljao je razgovor/ obavio je razgovor*), stvara uslove za determinaciju pomoću prideva (*praviti besmislena poređenja – *besmisleno porediti*), predupređuje dvosmislenost (*teško se oštećuje – teško dolazi do oštećenja/dolazi do teškog oštećenja*), omogućava stvaranje antonimijskih parova (*održati obećanje – pogaziti obećanje*), njime se može suprotstaviti pasivno značenje aktivnom (*dobiti podršku – dati podršku*), služi i ekspliciranju prisutnosti ili odsutnosti onoga što se može, ali ne mora, podrazumevati u značenju glagola (*poželeti – izraziti želju*). Iako primećuje da se koristi i onda kada mu nije mesto, M. Ivić je stava da je dekomponovani predikat pogodno sredstvo za nijansiranje izraza u skladu s onim što se želi staviti u prvi plan.

Analitičke konstrukcije ovoga tipa nastavljaju da budu predmet interesovanja mnogih izučavalaca srpskog jezika. Pored termina ‘dekomponovani predikat’, za njihovo imenovanje koriste se i ‘dekomponovani glagol’ (Танасић 1995), ‘perifrastični predikatski izraz’ (Тополињска 1982), ‘glagolska perifraza’ (Мразовић 2009). Razmatra se odnos između dekomponovanih predikata i glagolskih analitičkih izraza, daje se osvrt na druge vidove analitičkih konstrukcija (Пипер 1999: 37–43). Detaljnije se osvetljavaju pojedine semantičke klase glagolskih perifraza kao što su, na primer, one sa značenjem komunikativne

aktivnosti (Штрбац 2010: 77–88), one sa glagolima prostorno-mobilnih odnosa (Алановић 2013: 39–59), one sa glagolom *imati* (Дражић 2014: 747–756). Аксенат може бити на анализи глаголског конституента (Керкез 1997: 303–310) или номиналног конституента (Керкез 1998: 93–98). Изучавaju се из различитих аспеката у појединим функционалним стилевима као што су, на пример, новински (Јлазић-Коњик 2006: 219–304), правни (Киш & Ковачевић 2008: 233–243), научни (Ђорђевић & Весић Павловић 2020: 455–467), књижевнoуметнички (Петровић 1990: 507–512). Констатације до којих су дошли М. Радовановић и М. Ивић, као и други србисти који су ову тему осветљавали из различитих перспектива и на различитом материјалу, уграђене су у новије граматике српског језика (Пипер 2005: 315–321, Мразовић 2009: 203–226, Пипер & Клајн & Драгићевић 2022: 364–366).

Иако је сама појава ширења аналитичких конструкција својствена савременим језицима, one се садржински и формално често не подударaju на међујезичком плану. На практичан значај изучавања перифрастичних предикатских израза, како у преводeњу, тако и у didактици, указује Z. Тополинска (Тополинска 1982). Да су инвентар синсемантичких глагола и spoјеви глагола и номинализованих израза непредвидљиви феномени и да су идиосинкратичне особине појединих језика, потврђује на примерима српскохрватског, македонског и полјског језика.

Анализирајући модалне глаголе и њихове перифразне еквиваленте J. Ајдџановић (Ајдџановић 2016) предочава један могући модел обраде глаголских перифраза у настави српског језика као страног, применљив и на увођење других перифраза. У датом моделу указује се на њихову формалну структуру, семантику, правила употребе и дистрибуције.

Значај овладавања перифрастичним конструкциjама у српском као страном језику истају J. Дражић и J. Ајдџановић (Дражић & Ајдџановић 2019). Отварајући проблем приступања двочланим структурама у процесу учења/усвајања и подучавања, ауторке проценјују да је овај феномен потребно осветлити из семантичког, лексичког и педагошког аспекта. Раd је фокусиран на семантичку групу глагола са компонентом ‘резултативност’. Анкета коју су ауторке сproveле међу полјским студентима српског језика показала је да је усвајање овог сегмента језика врло захтевно и да у том процесу може доћи до грешака.

Пример контрастивног проучавања једне семантичке групе перифрастичних израза у српском и полјском језику jeste и истраживање J. Ајдџановић и Т. Квоке (Ајдџановић & Квока 2021) у којем се испитивању перифраза с глаголима кретања приступа из формалног и садржинског угла, те се утврђују подударности и разлике у ова два језика на синтаксичко-семантичком и прагматичком плану. Аутори закључују да глаголске перифразе захтевају посебну пажњу када је у питању њихова обрада у настави страног језика.

4. Obrada glagolskih perifraza u 4. razredu gimnazije/srednje škole

Polazi se od toga da u 4. razredu srednje škole učenici koji srpski kao nematarnji jezik uče prema B programu srpskim jezikom vladaju u meri koja će omogućiti visok stepen samostalnosti u radu na času. Uloga nastavnika jeste da usmerava i nadgleda rad učenika, da ih navodi na zaključivanje i da ukazuje na eventualne greške koje mogu biti rezultat interferencije maternjeg jezika. Potrebno je oslanjati se na njihova predznanja, kognitivne sposobnosti, aktivirati ih ne dajući im gotova znanja, već samo neophodne informacije.²

1. korak – Identifikacija glagolske perifraze

a) Čas na kojem će se obraditi glagolske perifraze (u daljem tekstu GP) može se započeti kratkim tekstom u kojem učenici treba da popune praznine. Tekst sadrži funkcionalne glagole, a prazne delove treba dopuniti imenicama koje semantički odgovaraju kontekstu. Očekuje se da na ovom nivou vladanja srpskim jezikom učenici poznaju i glagole i imenice u sastavu perifraza datih u tekstu. Ukoliko proceni da je potrebno, nastavnik može dati spisak imenica, ali ne redosledom kojim treba da se pojave u tekstu.

Juče oko 17 časova na uglu Cara Lazara i Cara Dušana došlo je do _____ u kojem su učestvovala dva putnička vozila. Prolaznici su pozvali policiju i hitnu pomoć. Lekari su konstatovali da je jedan od vozača zadobio teže _____ i odmah su mu ukazali _____ opremom koju su imali na _____. Onesvešćeni putnik je ubrzo došao _____. Vozila su pretrpela veliku _____.

b) Učenici zatim treba da pronađu i podvuku glagole koji su u čvrstom spoju ovim imenicama. Ovo je faza časa u kojoj se dolazi do primera GP.

² Koraci koji slede mogu se primeniti i u nastavi srpskog kao maternjeg jezika. Naime, kao što je rečeno, ova varijanta programa obuhvata srednji i napredni nivo Standarda za predmet Srpski kao nematarnji jezik. Napredni nivo Standarda za kraj opšteg srednjeg obrazovanja, za oblast Jezik, formulisan je na sledeći način: „Vlada jezikom i književnojezičkom normom na nivou izvornog govornika, u skladu sa uzrastom”. Smatra se, takođe, da su u okolnostima izrazite bliskosti maternjeg i srpskog jezika, u mnogim segmentima adekvatne metode koje se preporučuju u nastavi srpskog jezika kao maternjeg (Крајишник & Звекић-Душановић 2017: 132). Budući da se u srpskom kao nematarnjem jeziku očekuje da učenici vladaju najfrekventnijim glagolskim perifrazama, na časovima srpskog kao maternjeg jezika može se uključiti veći broj primera, mogu se istaći klase glagola koje se najčešće pojavljuju u ovim konstrukcijama, može se skrenuti pažnja na spojeve koji nisu prihvatljivi i sl.

c) Sledi popunjavanje tabele. U levu kolonu tabele učenici treba da upišu tako dobijene konstrukcije, u desnu glagole koji im semantički odgovaraju.

doći do sudara	sudariti se
zadobiti povrede	povrediti se
ukazati pomoć	pomoći
imati na raspolaganju	raspolagati
doći k svesti	osvestiti se
pretrpeti štetu	oštetiti se

Od učenika se sada očekuje da uoče formalnu razliku između primera u prvoj i drugoj koloni. Dolazi se do zaključka da su u prvoj koloni spojevi glagola i imenica, a u drugoj samostalni glagoli.

2. korak – Definisanje glagolske perifraze

Primer *doći do sudara* poslužiće za uočavanje razlika u upotrebi pojedinih glagola koji se mogu pojaviti i kao punoznačni i kao funkcionalni. Učenicima se daje niz primera na osnovu kojih može izvesti zaključak o desemantizaciji glagola u sastavu GP. I ovaj zadatak učenici delimično sami rešavaju. Na osnovu prvog primera treba da dopišu imenicu konkretnog značenja koja može da stoji uz punoznačno upotrebljen glagol.

doći do sudara – doći do kuće
 privući pažnju – privući _____ (npr. stolicu)
 staviti na raspolaganje – staviti _____ (npr. na sto)
 dovesti do besa – dovesti _____ (npr. do škole)
 dati doprinos – dati _____ (npr. knjigu)
 doneti odluku – doneti _____ (npr. doručak)

Učenici treba da obrate pažnju na razliku u značenju glagola u sastavu perifraze i punoznačnog glagola i da zaključe da u perifrasi glagol delimično gubi svoje značenje. Predočava im se termin ‘funkcionalni glagol’.

Zatim se pažnja usmerava na imenice. U sastavu GP imenica je apstraktna, izvedena od glagola.

Sada ima dovoljno elemenata da učenici, uz pomoć nastavnika, formulišu definiciju GP. Kako ni u ovoj fazi ne bi bili pasivni, nastavnik daje definiciju s prazninama.

Glagolska perifraza je čvrst spoj funkcionalnog _____ i _____, najčešće nastale od glagola. Često je zamenjiva punoznačnim _____ iz kojeg je _____ izvedena.

3. korak – *Funkcije glagolskih perifraza*

Nastavnik najavljuje sledeću fazu časa postavljajući problemsko pitanje: Ako su zamenjive punoznačnim glagolom, da li su nam glagolske perifraze potrebne?

a) Nastavnik daje sledeće primere i traži od učenika da pokušaju da pronađu glagole kojima se mogu zameniti: privući pažnju, pokazivati tendenciju, izvršiti atentat, imati priliku, stupiti na snagu, posvetiti pažnju, vršiti uviđaj, postići uspeh.

Zaključuje se da postoje GP koje nemaju svoj glagolski ekvivalent, te da ove konstrukcije nekad služe popunjavanju leksičkih praznina u glagolskom sistemu.

b) Učenici treba da uoče razliku u glagolskom vidu u sledećim primerima i uporede ih s vidom odgovarajućih punoznačnih glagola (*analizirati, savetovati, predavati*):

vršiti analizu	davati savete	držati predavanje	_____ vid
izvršiti analizu	dati savete	održati predavanje	_____ vid

Zaključuje se da GP mogu imati ulogu pri izražavanju glagolskog vida.

c) Za uočavanje upotrebe GP u izražavanju pasivnog značenja mogu se dati primeri tipa:

dati podršku – dobiti podršku

naneti oštećenje – pretrpeti oštećenje

staviti na raspolaganje – biti na raspolaganju

Zaključuje se da pomoću GP možemo ukazati na razliku između aktivnog i pasivnog značenja.

d) Sledećim primerima pokazuje se mogućnost ekspliciranja nekih semantičkih momenata pomoću GP, a koji se ne podrazumevaju u značenju glagola:

Poželega je da se vidi s njim. – Izrazila je želju da se vidi s njim.

Uveren je da će operacija biti uspešna. – Izrazio je uverenje da će operacija biti uspešna.

ponadati se – _____ biti zabrinut _____

začuditi se – _____ biti zahvalan _____

Zaključuje se da GP nedvosmisleno ukazuje na to da je neko psihičko stanje iskazano rečima ili na neki drugi način (gestom, mimikom).

e) Da bi uočili ulogu GP u situaciji anonimizacije agensa, učenicima se predočavaju primeri pasivnih konstrukcija:

Postignut je sporazum o zabrani izvoza nafte. – ? su se sporazumeli...
Doneta je odluka o produžavanju raspusta. – ? je odlučio...

Obeležavanje pasa vrši se mikročipovima. – ? obeležava...
Pre intervencije obavlja se razgovor sa pacijentom. – ? razgovara...

Zaključuje se da su GP pogodno sredstvo u situaciji kada nije potrebno ili se ne želi iskazati vršilac radnje.

4. korak – *Stilske karakteristike glagolske perifraze*

a) U ovom zadatku potrebno je povezati date primere s odgovarajućim tipom teksta.

<p><i>Vršimo odvoz šuta, otpada, granja i slično.</i></p> <p>Okrivljeni može <i>podići tužbu</i> protiv tužioca koji mu je <i>uvredu naneo</i>.</p> <p><i>Do sukoba je došlo</i> kada su Talibani pokušali da zauzmu glavni grad.</p> <p>Kod sva tri specifična laboratorijska parametra <i>postojala je tendencija</i> da budu viši kod preminulih.</p> <p>Licu koje nije sposobno za bezbedno učešće u saobraćaju učesnik u saobraćaju je dužan da <i>pruži pomoć</i>.</p> <p>Primeri koji su ovde navedeni dozvoljavaju da se <i>izvedu neki zaključci</i> o vremenskim rečenicama.</p> <p><i>Pružamo vam mogućnost</i> da <i>obavljate posao</i> prevoza tereta u međunarodnom transportu.</p> <p>Sadašnja politička situacija u zemlji može da <i>nanese štetu</i> vladavini prava.</p>	<p>naučni tekst</p> <p>zakon</p> <p>oglas</p> <p>novinski tekst</p>
--	---

b) Nastavnik zatim postavlja pitanje da li bi u kontekstu neformalnog razgovora bilo prikladno upotrebiti ovakve konstrukcije:

Ej, zdravo. Šta radiš?

- Evo, vršim kopaње bašte. – _____
- Evo, vodim razgovor s drugaricom. _____
- Evo, vršim plaćanje računa. – _____ : _____
- Evo, obavljam kupovinu cipela. – _____

c) Tekst koji sledi duhovito karikira gomilanje analitičkih konstrukcija tamo gde im nije mesto. Zadatak je da se izdvoje konstrukcije koje stilski odudaraju od stila koji karakteriše bajke i da se zamene odgovarajućima:

Bezlična Pepeljuga

„... Tačno u ponoć došlo je do prekida u dejstvu čarolije i Pepeljuga se dala u bekstvo. Tom prilikom došlo je do gubitka jedne cipelice. Sledećeg dana, po prinčevom naređenju, došlo je do masovne potrage za devojkom kojoj pripada cipela. Kada su prinčevi izaslanici došli do Pepeljuginе kuće, došlo je do pokušaja prevare od strane maćehe i njenih kćeri, ali se na kraju ipak došlo do istine, pa je Pepeljuga svečano odvedena princu i između njih je došlo do braka.”

Ivan Klajn, iz knjige *Ispeci pa reci*

Nakon ovih zadataka razgovora se o stilskim karakteristikama GP i zaključuje se da su prikladnije u formalnom izražavanju, kada su teme apstraktne, da su adekvatne u jeziku prava, nauke, novinarstva, administracije. Nisu obeležje razgovornog, neformalnog stila, a njihova neadekvatna i prekomerna upotreba može biti znak nedovoljne ovladanosti jezičkom kulturom.

5. korak – Poređenje s maternjim jezikom

U završnom delu časa može se povesti razgovor o zastupljenosti GP u maternjem jeziku učenika. Od njih se traži da, ukoliko su primetili tokom časa, iznesu zapažanja o nekim podudarnostima i razlikama u strukturi i semantici ovih konstrukcija u srpskom i maternjem jeziku.

5. Zaključak

Imajući u vidu, s jedne strane, potrebu da učenici funkcionalno ovladaju srpskim jezikom i, s druge strane, karakteristike i frekvenciju GP, u radu se smatra da je opravdano učenike upoznati i s ovim strukturama srpskog jezika. Usled specifičnog domena upotrebe GP, njihova obrada preporučljiva je na višem uzrastu i sa učenicima koji bolje vladaju srpskim jezikom.

Ovom segmentu srpskog jezika može se pristupiti na različite načine, što zavisi od opredeljenja nastavnika, predznanja i potreba učenika. U radu je

predstavljen model obrade GP u kojem se polazi od toga da učenici imaju dovoljno predznanja da bi se aktivno uključili u proces identifikovanja, definisanja, određivanja funkcija i stilskih karakteristika GP. Procenjeno je da nije moguće, niti svrsishodno obraditi sve specifičnosti i modele GP, te su odabrane njihove ključne karakteristike i frekventni primeri.

Literatura

- Ajdanović, J. & T. Kvoča (2021). Перифрастични изрази с глаголима кретања у српском и пољском језику. *Зборник Мајице српске за филологију и лингвистику* XLIV/2, 185–201.
- Алановић, М. (2013). Типични структурно-семантички модели перифраза са глаголима просторно-мобилних односа. *Зборник Мајице српске за филологију и лингвистику* LVI/2, 39–59.
- Дражић, Ј. & Ј. Ајдановић (2019). Усвајање перифрастичних конструкција у српском језику као страном. *Прилози проучавању језика* 50, 183–195.
- Ђорђевић, Д. & Т. Весић Павловић (2020). Употреба декомпонованог предиката у научним радовима на српском језику. У: Ј. Шаранац Стаменковић и др. (ур.), *Наука и савремени универзитети 9: Нови правци истраживања у друштвеним и хуманистичким наукама*. Ниш: Филозофски факултет, 455–467.
- Ивић, М. (1988). Још о декомпоновању предиката. *Јужнословенски филоло* XLIV, 1–5.
- Јакић, М. (2011). О типологији декомпонованих конструкција у српском језику. *Зборник Мајице српске за филологију и лингвистику* LIV/1, 151–165.
- Керкез, Д. (1997). Глаголски конституент перифрастичних предикатских конструкција (у српском и руском језику). *Српски језик* 1–2, 303–310.
- Керкез, Д. (1998). Номинални конституент перифрастичних предикатских конструкција. *Славистика* II, 93–98.
- Киш, Н. и Ј. Ковачевић (2008). О степену аналитизма декомпонованих предиката у правном стилу. *Прилози проучавању језика* 39, 233–243.
- Крајишник, В. & Д. Звекић-Душановић (2017). *Општи стандарди јосипинућа за предмет Српски као немајарњи језик за крај првог и другог циклуса обавезног образовања, општег средњег образовања и основног образовања одраслих: Приручник за наставнике*. Београд: Мисија ОЕБС-а у Србији.
- Лазич-Коњик, И. (2006). Структура, функција и лексикографска обрада перифрастичних предиката. На примерима из дневне штампе. *Зборник Мајице српске за филологију и лингвистику* XLIX/1, 219–304.

- Петровић, В. (1990). О перифрастичном предикату са глаголом *чинити* у Његошевом језику. *Научни састајак слависта у Вукове дане 18/2*, 507–512.
- Пипер, П. (1999). Аналитички глаголски изрази и декомпоновани предикати типа „изразити захвалност”. *Зборник Матице српске за филологију и лингвистику* XLII, 37–43.
- Пипер, П. (2005). Предикат. У: П. Пипер, И. Антонић, В. Ружић, С. Танасић, Љ. Поповић, Б. Тошовић (2005). *Синтакса савременога српског језика. Просја реченица*. Београд: Институт за српски језик САНУ, Београдска књига, Матица српска, 301–343.
- Пипер, П., И. Клајн & Р. Драгићевић (2022). *Нормативна граматика српског језика. Четврто, измењено и доуњено издање*. Нови Сад: Матица српска.
- Правилник о плану и програму наставе и учења за гимназију*. Службени гласник Републике Србије, Просветни гласник LXIX/4. Београд, 2. јун 2020.
- Радовановић, М. (1977). Декомпоновање предиката (на примерима из српскохрватског језика). *Јужнословенски филолој* XXXIII, 53–86.
- Танасић, С. (1995). Декомпоновање глагола и структура просте реченице. *Јужнословенски филолој* LI, 157–166.
- Тополинска, З. (1982). Перифрастични предикатски изрази на међусловенским релацијама. *Јужнословенски филолој* XXXVIII, 35–49.
- Штрбац, Г. (2010). Глаголске перифразе са значењем комуникативне активности. *Зборник Матице српске за филологију и лингвистику* LIII/2, 77–88.
- ***
- Ајдџановић, Ј. (2016). Modalni glagoli i njihovi perifrazni ekvivalenti u nastavi srpskog jezika kao stranog. *Српски као страни језик у теорији и пракси III. Тематски зборник радова*. Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик, 51–59.
- Дражић, Ј. (2014). Glagol *imati* kao konstituent glagolske perifraze u srpskom jeziku. У: С. Гудурић, М. Стефановић (ур.), *Језици и културе у времену и простору: тематски зборник 3*. Нови Сад: Филозофски факултет, 747–756.
- Мразовић, Р. (2009). *Gramatika srpskog jezika za strance. Drugo, prerađeno i dopunjeno izdanje*. Sremski Karlovci – Novi Sad: Izdavačka knjižarnica Zorana Stojanovića.

Dušana Zvekić-Dušanović

**VERBAL PERIPHRAIS IN THE TEACHING
OF THE SUBJECT SERBIAN AS A NON-MOTHER TONGUE**

Summary

The paper starts from the view that the older students who attend the subject Serbian as a non-native language at an advanced level need to master frequent verb periphrasis, i.e. structures made according to the model Verbum (= verbal copula or semi-copulative verb) + Nomen deverbativum. These students know the Serbian language to such an extent that we can expect a high level of independence in class. Thus, the teacher's role would be to prepare the work material, guide and supervise the students' work, to lead them to conclusions and point out possible mistakes that may result from mother tongue interference. The proposal for processing this teaching unit is designed in 5 steps: 1. Identification of verb periphrasis, 2. Definition of verb periphrasis, 3. Functions of verb periphrasis, 4. Stylistic characteristics of verb periphrasis and 5. Comparison with native language. This procedure would enable students to acquire functional knowledge of these linguistic units as well as their formal, semantic and stylistic characteristics.

Key words: verbal periphrasis, Serbian as a non-mother tongue, teaching.

811.163.41'243(497.11)

37.091.3::811.163.41'243

376-054.57(497.11)

<https://doi.org/10.18485/ssjtip.2023.5.ch24>

Jelena R. Redli¹

Univerzitet u Novom Sadu

Filozofski fakultet

Odsek za srpski jezik i lingvistiku

DA LI NAM JE POTREBAN PROGRAM C? IZAZOVI I OSTVARIVANJE NASTAVE SRPSKOG KAO NEMATERNJEG JEZIKA NA NAPREDNOM NIVOU POSTIGNUĆA U RAZVOJU ČITALAČKE PISMENOSTI

U ovom radu se prikazuju rezultati jednog dela istraživanja vezanog za stavove, praksu i potrebe nastavnika srpskog kao nematernjeg jezika osnovnih i srednjih škola u Republici Srbiji nakon izvršene reforme programa. Kao instrument korišćen je upitnik, a ispitanike su činili 32 nastavnika osnovnih škola i 12 nastavnika srednjih škola (N = 44) na bosanskom i hrvatskom nastavnom jeziku. Istraživanje je imalo za cilj da se ispita potreba za programom C, koji bi bio namenjen isključivo nastavi srpskog kao nematernjeg jezika na naprednom nivou postignuća i u potpunosti odgovorio na potrebe nastavnika i njihovih učenika čiji se maternji jezici veoma malo sistemski razlikuju od srpskog. Jedan od ciljeva ovog programa bio bi da se putem obrade književnih i neknjiževnih tekstova razvije veština čitanja odnosno čitalačka pismenost i kompetencije učenika potrebne za život u savremenom društvu.

Ključne reči: srpski kao nematernji jezik, napredni nivo postignuća, oblast Književnost, veština čitanja, čitalačka pismenost.

1. Uvod

U Republici Srbiji je još od Drugog svetskog rata omogućeno obrazovanje na manjinskim jezicima, te se nastava organizuje, osim na većinskom srpskom jeziku, i na osam manjinskih jezika među kojima su i bosanski i hrvatski. Učenici osnovnih i srednjih škola koji se školuju na svojim maternjim jezicima u obavezi su da uče srpski jezik kao nematernji. Iako je tradicija nastave Srpskog kao

¹ redli@ff.uns.ac.rs

nematernjeg jezika² veoma duga, program za ovaj predmet doživeo je značajne promene 2017. godine kada je, u organizaciji Zavoda za unapređenje obrazovanja i vaspitanja (ZUOV), uz podršku Misije OEBS u Srbiji, za osnovnu i srednju školu sačinjen predlog novog programa za predmet Srpski kao nematernji jezik.³

Krovni dokument od kojeg se pošlo u koncipiranju novog programa jeste *Pravilnik o opštim standardima postignuća za predmet Srpski kao nematernji jezik za kraj prvog i drugog ciklusa obaveznog obrazovanja, opšteg srednjeg obrazovanja i osnovnog obrazovanja odraslih* (2017),⁴ u kojem su učenička postignuća diferencirana na osnovni, srednji i napredni nivo za svaki ciklus obrazovanja i unutar svake od tri oblasti – Jezik, Književnost i Jezička kultura. Na osnovu toga, program je sačinjen u dve varijante – varijanta A za učenike koji u najvećem broju slučajeva mogu dostići osnovni nivo, odnosno učenike iz homogenih sredina čiji jezik ne pripada grupi slovenskih jezika, i varijanta B za učenike srednjeg i naprednog nivoa postignuća, koji žive mahom u heterogenim sredinama i čiji je maternji jezik jedan od slovenskih jezika. Osnovni i zajednički cilj obe varijante programa jeste razvijanje komunikativne kompetencije učenika radi sticanja znanja i veština koji će im omogućiti što potpunije uključivanje u društveni život zajednice.

Budući da po programu B srpski jezik uče i pripadnici bošnjačke i hrvatske nacionalne manjine, koji s izvornim govornicima srpskog jezika mogu da komuniciraju bez teškoća i potrebe za bilo kakvim prevodjenjem, u ovom radu pažnja je usmerena na istraživanje neophodnosti za postojanjem programa C, koji bi potpuno odgovorio na njihove realne potrebe. U skladu s tim je i struktura ovog rada.

Najpre će se opisati standardi za napredni nivo postignuća u oblastima Književnost i Jezička kultura imajući u vidu važnost čitalačke pismenosti kao sposobnosti pojedinca da kritički pristupa pročitanim informacijama kako bi bio aktivan i funkcionalan član savremenog društva (Павловић Бабић & Бауцал 2009: 6). Zatim će se tabelarno predstaviti nivoi *Zajedničkog evropskog okvira za učenje jezika* (ZEO) kojima odgovaraju kompetencije učenika naprednog nivoa SKNJ na kraju svakog od tri ciklusa obrazovanja i uporediti s realnim potrebama učenika bosanskog i hrvatskog maternjeg jezika. Nakon toga biće predstavljeni rezultati onog dela istraživanja koji se odnosio na stavove, praksu i potrebe nastavnika u vezi s obradom književnih sadržaja i razvojem veštine čitanja nakon izvršene reforme Programa. Ovi podaci pokazaće da li je program B u potpunosti adekvatan i za učenike na naprednom nivou postignuća, odnosno da li im omogućuje da unaprede znanja i veštine koje već poseduju samim tim što govore jezike koji se od srpskog jezika minimalno razlikuju.

² U daljem tekstu SKNJ.

³ Detaljnije o tradiciji nastave SKNJ, koncepciji i implementaciji novog programa v. u Zvekić-Dušanović, Redli (2021: 37–41).

⁴ U daljem tekstu Standardi.

2. Standardi postignuća za napredni nivo

Deskriptori koji čine standarde za SKNJ, i s kojima je usklađen i Program, osmišljeni su uz konsultovanje ZEO (2002) i deskriptora sposobnosti aktivnosti koje se odnose na recepciju, interakciju i produkciju, ali su sugestije usklađene sa specifičnostima naše sredine.

Standardi su ustrojeni tako što su sva tri nivoa postignuća ugrađena jedan u drugi što znači da učenici na naprednom nivou ispunjavaju zahteve sva tri nivoa i dobro vladaju standardnim srpskim jezikom u skladu s uzrastom. Budući da se kompetencije na naprednom nivou velikim delom podudaraju s kompetencijama definisanim za osnovni nivo postignuća za predmet Srpski jezik i književnost (srpski jezik kao maternji),⁵ učenici su u stanju da prate nastavu i na srpskom jeziku iako se i na tom nivou mogu pojaviti skrivene gramatičke, leksičke i stilske varijacije očekivane kod dvojezičnih/višejezičnih osoba. Standardi za napredni nivo iz oblasti Književnost i Jezička kultura definišu, dakle, očekivana postignuća učenika iz ovih oblasti.⁶

Na kraju prvog ciklusa obrazovanja učenik tumači odabrana dela različitih književnih žanrova književnosti za decu koristeći odgovarajuću terminologiju, razume i preneseni smisao kako književnoumetničkog teksta, tako i narodnih poslovice i zagonetki, i interpretira odslušan/pročitani tekst. Takođe je u stanju da sastavi govoreni/pisani pripovedački, opisni ili ekspozitorni tekst poštujući ortoepsku, ortografsku i gramatičku normu definisanu za taj ciklus.

Po završetku drugog ciklusa obrazovanja učenik ume da razlikuje autora teksta od naratora, dramskog lica ili lirskog subjekta, da određuje karakteristične osobine, izgled i postupke likova, i izvodi složenije zaključke, uočava osnovne elemente strukture književnoumetničkog teksta kao i opisivanje, vrste opisa, monolog i dijalog. Neumetnički tekst razlikuje od književnoumetničkog koji obrađuje iste ili slične teme, likove i događaje, a govoreni i pisani tekst razume na nivou izvornog govornika.

Krajem trećeg ciklusa učenik prepoznaje dela i njihove autore na osnovu odlomka; u stanju je da delo lokalizuje i koristi sekundarnu literaturu. Probleme i ideje u književnom delu samostalno uočava, kritički ih tumači i interdisciplinarno ih povezuje. Razume sadržaj govorenih i pisanih tekstova različitih vrsta i žanrova na nivou maternjeg govornika, ravnopravno učestvuje u razgovoru s izvornim govornicima, poštujući intonaciju rečenice i akcenat reči, a složenije tekstove različitih vrsta i žanrova piše koristeći odgovarajuća jezička sredstva. Takođe je osposobljen da vodi sistematične beleške na osnovu usmenog i pisanog diskursa.

Kako bi se očekivani standardi za napredni nivo postignuća ispunili, pristup

⁵ Za detaljan uvid u kompetencije i standarde za kraj obaveznog obrazovanja v. u Марчетић (2010), a za kraj srednjeg obrazovanja u Пејић (2015).

⁶ Detaljnije o očekivanim postignućima obavestiti se u Крајишник, Звекић-Душановић (2017).

nastavi SKNJ trebalo bi da inkorporira principe nastave nematernjeg i maternjeg jezika. Nivoi postignuća za ovaj predmet odražavaju i postupnost u ovladavanju srpskim jezikom, odnosno određuju nivo vladanja srpskim jezikom na kraju svakog ciklusa obrazovanja. Kad je reč o razumevanju pročitano, napredni nivo postignuća odgovara skalama ZEO nivoa koje ilustruju opštu sposobnost pismenog razumevanja, razumevanje korespondencije, čitanje radi usmeravanja, čitanje radi informisanosti i vođenja rasprave, i čitanje radi praćenja i razumevanja uputstava (ZEO 2002: 73–76).⁷ Imajući u vidu da su bosanski i hrvatski jezik do skoro pripadali zajedničkom srpskohrvatskom jeziku, moglo bi se reći da učenici ovih maternjih jezika srpskim jezikom vladaju na nivou maternjeg, te je njihova jezička kompetencija već na nivoima C1 (Samostalni nivo ili kompetencija efektivne operativnosti) i C2 (Nivo vladanja jezikom) (v. ZEO 2002: 55).

Kako bismo sagledali adekvatnost postojećeg programa B za ove učenike, u sledećoj tabeli ćemo uporediti njihove stvarne jezičke kompetencije i potrebe s očekivanim kompetencijama na naprednom nivou na kraju svakog ciklusa obrazovanja, koji odgovaraju određenim ZEO nivoima (up. ZEO 2002: 73–76):

CIKLUS	USKLADEN ZEO NIVO	DESKRIPTOR	REALNI NIVOI UČENIKA (PREMA ZEO)
OPŠTA SPOSOBNOST PISMENOG RAZUMEVANJA			
Prvi	A2	Može da razume kraće i obične tekstove konkretnog sadržaja o uobičajenim temama i naglašenom upotrebom svakodnevnih izraza ili izraza sa posla. Može da razume kraće i obične tekstove sa prisustvom velikog broja izraza u čestoj upotrebi, računajući i neke opšteprihvaćene internacionalne termine.	C1: Može da razume do najsitnijih detalja opširne i složene tekstove, bez razlike da li se radi o njegovom području, pod uslovom da ponovo iščita teže delove. C2: Može da razume i tumači na kritičan način gotovo sve forme pisanog izražavanja (računajući i književne tekstove), apstraktnog sadržaja i složene strukture, sa mnoštvom familijarnih izraza. Može da razume široku lestvicu opširnih i složenih tekstova, uočavajući suptilne nijanse stila i implicitnih i eksplicitnih značenja.
Drugi	B1	Može da čita neposredne i činjenicama potkrepljene tekstove, koji se odnose na njegovo područje i interesovanja, sa zadovoljavajućim stepenom razumevanja.	
Treći	B2+	Ostvaruje dosta veliku autonomiju u čitanju, prilagođava način i brzinu čitanja vrsti i prirodi teksta, birajući odgovarajuće izvore. Posедуje bogat i aktivan leksički fond za čitanje, ali bi problemi mogli da nastupe kod neuobičajenih izraza koji se retko koriste.	

⁷ Za Čitanje i razumevanje pisanog teksta nisu definisani uži nivoi, koji podrazumevaju nešto viši nivo sposobnosti.

RAZUMETI KORESPONDENCIJU			
Prvi	A2	Može da prepozna osnovne tipove standardnih i uobičajenih pisama o poznatim temama (narudžbine, informativna pisma, potvrde itd.). Može da razume obično i kraće lično pismo.	C1 i C2: Može da razume sve vrste korespondencije, uz eventualno korišćenje rečnika.
Drugi	B1	Može da razume opisivanje događaja, osećanja i želja u meri koja mu dozvoljava da održava redovnu prepisku sa prijateljima.	
Treći	B2+	Može da čita uobičajenu korespondenciju iz svog područja i da shvati smisao i značenje.	
ČITATI RADI USMERAVANJA			
Prvi	A2	Može da razume specifične i predvidljive informacije u uobičajenim, jednostavnim dokumentima kao: prospekti, jelovnici, mali oglasi, red vožnje itd. Može da uoči i izdvoji traženu informaciju sa nekog lista (npr. pronaći u „Pages Jaunes“ obaveštenje o nekoj delatnosti itd.) Može da razume znake i plakate na javnim mestima kao što su ulice, restorani, stanice; na poslu – znake za orijentaciju, uputstva o sigurnosti i opasnosti itd.	B2, C1, C2: U stanju je da brzo pređe složen i duži tekst, uočavajući najvažnije delove. U stanju je da brzo odredi sadržaj i značaj neke informacije u novinskom članku ili reportaži, u širokom opsegu stručnih tema, kako bi procenio da li treba nastaviti sa proučavanjem teksta.
Drugi	B1	U stanju je da u dužem tekstu pronađe traženu informaciju i da objedini potrebne informacije iz istog ili nekog drugog teksta kako bi ispunio neki specifični zadatak.	
Treći	B2+	U stanju je da brzo pređe složen i duži tekst, uočavajući najvažnije delove. U stanju je da brzo odredi sadržaj i značaj neke informacije u novinskom članku ili reportaži, u širokom opsegu stručnih tema, kako bi procenio da li treba nastaviti sa proučavanjem teksta.	

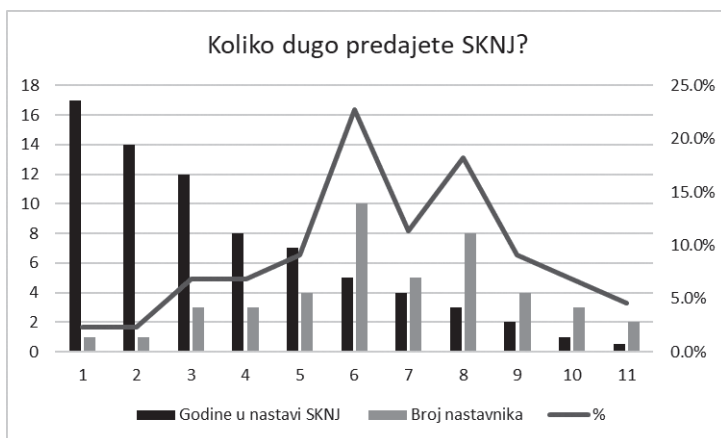
ČITATI RADI INFORMISANJA I VOĐENJA RASPRAVE			
Prvi	A2	Može da prepozna noseće informacije u većini jednostavnih pisanih dokumenata kao što su pisma, brošure, kraći novinski članci posvećeni običnim stvarima iz života itd.	C1 i C2: Može da razume do najsitnijih detalja široku skalu tekstova koji se mogu susresti u društvenom životu, na poslu ili školi i prepoznati fine nijanse u značenjima određenih stavova i razmišljanja, bilo da su implicitno ili eksplicitno iskazani.
Drugi	B1	Može da shvati osnovne zaključke u tekstu pregledno izložene argumentacije. Može prepoznati plan argumentacije u predstavljanju nekog problema, ako nije neophodno razumeti svaki detalj. Može da razume noseće informacije iz nekog neposredno pisanog, i ne suviše komplikovanog, novinskog članka na poznate teme.	
Treći	B2+	Može da koristi obaveštenja, ideje i razmišljanja iz veoma stručnih tekstova u svom području delovanja. Može da razume specijalizovane publikacije izvan svog područja aktivnosti, uz povremeno korišćenje rečnika radi provere razumevanja. Može da razume članke i izveštaje o savremenim problemima društva u kojima autori iznose lični stav ili posebno gledište.	
ČITATI I RAZUMETI UPUTSTVA			
Prvi	A2	Može da razume neko uputstvo o pravilima ponašanja, ukoliko je pisano jednostavnim jezikom (npr. uputstvo o merama sigurnosti). Može da prati uputstvo o upotrebi nekog kućnog aparata (npr. telefon).	C1 i C2: Može da razume do najsitnijih detalja duža i složena uputstva za upotrebu neke nove mašine ili procesa, bilo da se radi o tematici iz njegove oblasti ili ne, pod uslovom da može ponovo da iščita teže delove.
Drugi	B1	Može da shvati osnovne zaključke u tekstu pregledno izložene argumentacije. Može prepoznati plan argumentacije u predstavljanju nekog problema, ako nije neophodno razumeti svaki detalj. Može da razume noseće informacije iz nekog neposredno pisanog, i ne suviše komplikovanog, novinskog članka na poznate teme.	
Treći	B2+	Može da razume duža i složena uputstva sa tematikom iz svoje oblasti, uključujući i detalje koji se odnose na uslove održavanja i primene, pod uslovom da može ponovo da iščita teže delove.	

Tabela 1: Napredni nivo postignuća u SKNJ usklađen sa skalama ZEO nivoa u poređenju sa realnim nivoima vladanja srpskim jezikom učenika bosanskog i hrvatskog maternjeg jezika

Uvidom u tabelu odmah uočavamo da nivoi C1 i C2 nisu usklađeni s kognitivnim i drugim sposobnostima učenika mlađeg uzrasta jer se, u kontekstu učenja stranog jezika, njihovo dostizanje, ukoliko dete počne da uči strani jezik sa 7 godina, može očekivati oko njegove 18. godine. S druge strane, vidimo da zahtevi na kraju svakog ciklusa, posebno u nekim delovima, nisu dovoljno izazovni za učenike koji srpskim jezikom vladaju kao maternjim. Tako se, na primer, u okviru opšte sposobnosti pismenog razumevanja na kraju trećeg ciklusa očekuje da učenik razvije dosta veliku autonomiju u čitanju, ali uz moguće probleme kod neuobičajenih, retko korišćenih izraza, dok je njihov realan nivo takav da mogu razumeti širok dijapazon opširnih i složenih tekstova i uočavati suptilne nijanse stila i implicitna i eksplicitna značenja. Štaviše, predviđeni nivoi se s njihovim realnim mogućnostima poklapaju jedino u veštini čitanja radi usmeravanja na kraju trećeg ciklusa obrazovanja. Ove nalaze potvrđuje nam i istraživanje sprovedeno među nastavnicima.

3. Rezultati istraživanja

Tokom aprila i maja 2022. godine sproveli smo istraživanje s ciljem da ispitamo stavove, iskustva i potrebe nastavnika SKNJ osnovnih i srednjih škola na bosanskom i hrvatskom nastavnom jeziku u Republici Srbiji, nakon izvršene reforme Programa. Kao instrument korišćen je onlajn upitnik sa 44 pitanja na koja su odgovore dali 32 nastavnika osnovnih škola (73%) i 12 nastavnika srednjih škola (27%) koji drže nastavu ovog predmeta učenicima na naprednom nivou postignuća. Prosečan radni staž nastavnika iznosi 7,75 godina što ukazuje na to da većina nastavnika ima iskustva u držanju nastave iz ovog predmeta.



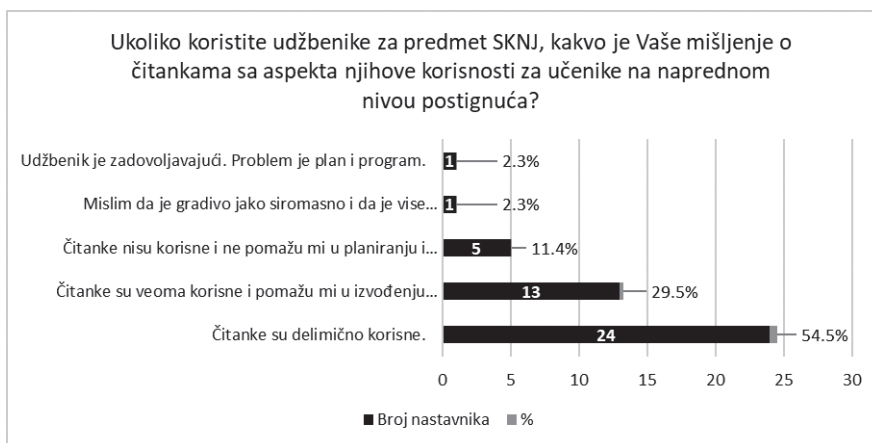
Slika 1. Iskustvo u nastavi SKNJ izraženo godinama radnog staža

Kako bi se istražili stavovi o adekvatnosti udžbenika za napredni nivo, nastavnici su pitani da li ih upotrebljavaju i koliko su im korisni. Većina nastavnika je odgovorila da ih koristi u nastavi (90,9%), dok ih ostali ili ne koriste ili ih koriste selektivno.



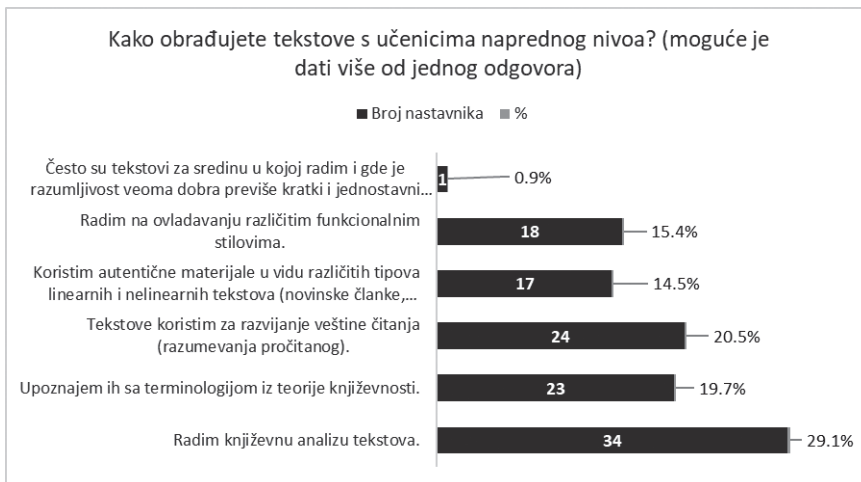
Slika 2. Upotreba udžbenika u nastavi SKNJ

Kada je reč o čitankama, odgovori su pokazali da 30,2% nastavnika smatra da im one koriste u izvođenju nastave na naprednom nivou, dok većina u njima pronalazi samo delimičnu korist (55,8%). Ostali nastavnici (13,9%) u njima ne vide korisno nastavno sredstvo jer tekstovi nisu dovoljno izazovni ili problem pak ne vide u čitankama, već u nedostatku programa koji bi u potpunosti odgovorio na potrebe učenika koji već vladaju srpskim jezikom na nivou maternjih govornika.



Slika 3. Stavovi o korisnosti čitanki

Budući da se nastava izvodi na naprednom nivou te da se zato veoma približava nastavi maternjeg jezika, najviše nastavnika radi književnu analizu tekstova (77,3%), nešto više od 50% učenike upoznaje s terminologijom iz teorije književnosti i tekstove koristi za razvijanje vještine čitanja, dok 40,9% nastavnika radi na ovladavanju različitim funkcionalnim stilovima. Neknjiževne tekstove (linearne i nelinearne) 38,6% nastavnika obrađuje koristeći autentične materijale u vidu novinskih članaka, brošura, rasporeda, letaka, oglasa, obaveštenja i sl.



Slika 4. Načini rada na tekstu

Rezultati dobijeni putem upitnika potvrđuju nalaze testiranja koje su sproveli ZUOV i Misija OEBS u Srbiji odmah nakon implementacije novog programa na početku i na kraju školske godine. Pokazalo se da je Program najbolje rezultate dao u homogenim jezičkim sredinama u kojima su se povećale kompetencije učenika s najnižim ili nultim nivoom znanja srpskog jezika, te da su nastavnici iz heterogenih sredina ili oni koji nastavu drže učenicima čiji je maternji jezik jedan od slovenskih jezika Program B često okarakterisali kao previše lak i nedovoljno izazovan.⁸

4. Rad na razvijanju vještine čitanja

Program za predmet SKNJ predviđa obradu književnoumetničkih dela narodne i autorske srpske književnosti s ciljem da se učenici upoznaju s kulturom, tradicijom i istorijom Srba. Putem nastave književnosti razvija se i vještina čitanja, posebno u onim segmentima koji se odnose na osposobljavanje

⁸ Detaljnije o rezultatima testiranja v. u Крајишник, Стрижак (2020: 263) i Zvekić-Dušanović, Redli (2021).

učenika za razumevanje dužih i složenih književnih tekstova, ali i tekstova drugih funkcionalnih stilova. Ipak, imajući u vidu primarni cilj nastave ovog predmeta, obrada književnih sadržaja treba da ih učini funkcionalno upotrebljivim u svakodnevnoj pisanoj/govornoj komunikaciji (Крајишник & Стрижак 2020: 254), najpre preko njihovog povezivanja s jezičkim sadržajima. Dakle, obrada i razgovor s učenicima povodom obrađenog dela (ili njegovog odlomka) u funkciji su učenja srpske leksike i gramatike, razvijanja heurističkog rezonovanja, širenja i produbljivanja viših kognitivnih funkcija mišljenja učenika (Крајишник & Звекић-Душановић 2017: 17) i razvijanja prvenstveno veštine čitanja, a zatim i ostalih jezičkih veština.

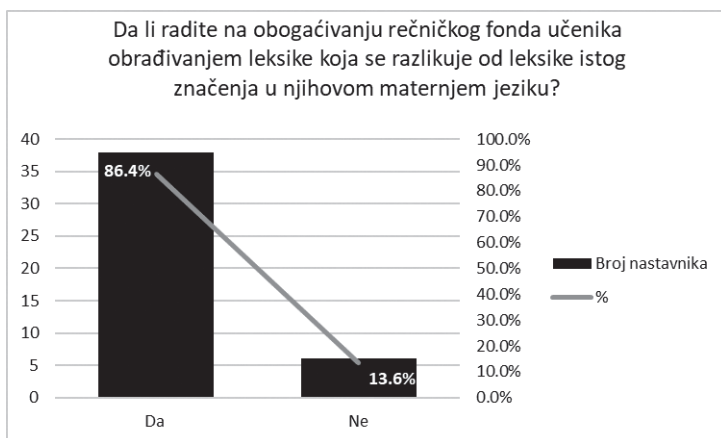
U skladu s ovako postavljenim ciljevima, Program B predviđa obradu originalnih (neadaptiranih), jezički složenijih tekstova i poznavanje terminologije iz teorije književnosti, te proširivanje znanja stečenih na maternjem jeziku uz uključivanje novih primera (Правилник 2018: 5, 6; Правилник 2020: 58, 59). S obzirom na to da učenici na srednjem i narednom nivou postignuća mogu da razumeju kompleksniji originalni tekst, za razliku od Programa A u kojem se preporučuje da se književno-teorijska analiza oslanja na znanja iz maternjeg jezika jer nije primarna u ovom predmetu (Звекић-Душановић 2020: 179),⁹ na naprednom nivou književnoj analizi i interpretaciji tekstova može se pristupiti na način koji u potpunosti odgovara nastavi maternjeg jezika, što potvrđuje i visok procenat ispitanih nastavnika (77,3%) koji na časovima upravo tako pristupaju analizi. Rad s naprednijim učenicima omogućuje i sprovođenje kompleksnijih analiza i interpretacija dela, koje će učenike podstaći na izvođenje složenijih zaključaka o događajima i likovima, otkrivanje ekspresivnih mesta u delu itd. Kontekstualizacija teksta je, takođe, korisna jer učenicima omogućuje da se preko književnog dela upoznaju s primenom jezika u različitim kontekstima i uočavaju društvene faktore koji su ugrađeni u različite književne žanrove (Hadaway et al. 2002, prema Babae, Bt Wan Yahya 2014: 81).

Pritom, analizi književnih tekstova poželjno je pristupiti i uz uključivanje interkulturene dimenzije jer je uslov za uočavanje semantičkog potencijala teksta razvijena sociokulturna kompetencija (Pasini & Ćavar 2009: 50). Originalni književni tekstovi i dobro vođena analiza mogu omogućiti učenicima dostizanje nivoa znanja jezika maternjeg govornika upravo zato što sadrže i lingvističke i ekstralingvističke aspekte ciljnog jezika. Učenici bosanskog i hrvatskog maternjeg jezika u boljem su položaju u ostvarivanju ovog cilja jer se razvijanjem interkulturene kompetencije od njih mogu stvoriti interkulturni govornici koji su u stanju da vode komunikaciju kako iz sopstvene tako i iz perspektive drugog, da budu medijatori između svoje kulture i kulture ciljnog jezika (Redli 2018:

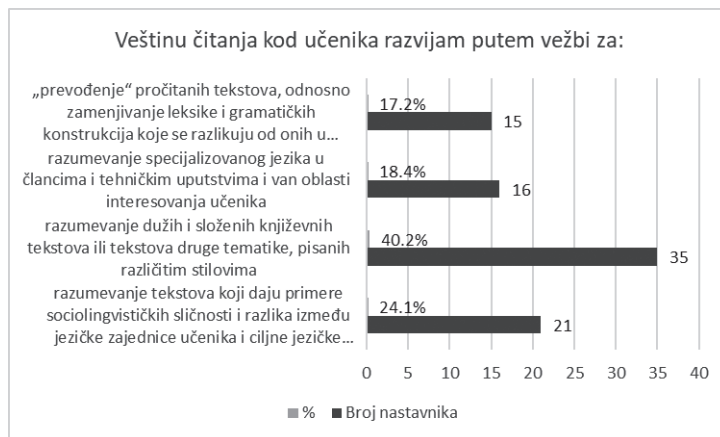
⁹ Književni sadržaji u Programu A adaptirani su tako da budu potpuno funkcionalni odnosno primenjivi u svakodnevnim situacijama učenika (Крајишник, Стрижак 2020: 258).

85). Razlike koje se uoče u kulturnim kontekstima drugačijim od kulture učenika mogu biti dobar povod za dobro vođene diskusije i debate kojima će nastavnik podstaći razvijanje interkulturalnosti kod učenika kojima njihova visoka jezička kompetencija omogućuje visok stepen sporazumevanja (Pasini & Ćavar 2009: 56).

Spajanje sadržaja iz književnosti i jezika značajno je za nastavu maternjeg jezika i zato što književni tekstovi omogućuju rad na gramatici, leksici pa čak i izgovoru, a ta je veza ponekad izraženija u delima pisaca koji nisu pisali na maternjem jeziku čitaoca (Несторовић 2007: 207, prema Перишић 2017: 258). Ovo potvrđuju brojna istraživanja koja pokazuju da se gramatika najbolje usvaja kada se vidi u stvarnim primerima primene jezika i kada su učenici u mogućnosti da vide njenu aktivnu upotrebu putem čitanja književnih tekstova (Babaee, Bt Wan Yahya 2014: 81). Štaviše, s učenicima bosanskog i hrvatskog maternjeg jezika odlomci iz književnih dela mogu se i „prevoditi” na srpski kako bi utvrđivali znanja o sintaksičkim, semantičkim, pragmatičkim i stilskim razlikama između jezika. Može se, na primer, osvetliti uloga frazeoloških izraza, upoređivati njihova frekventnost između srpskog i maternjeg jezika, ali i između vremena u kom je tekst napisan i sadašnjeg vremena. Ukoliko pak neki izraz ne postoji u maternjem jeziku učenika, mogu ga uporediti s nekim sličnim ili ponuditi svoj „prevod” čime će se razvijati njihova kreativnost i kritičko mišljenje. Značajan broj naših ispitanika to već radi sa svojim učenicima: obradom srpske leksike koja se razlikuje od leksike istog značenja u bosanskom/hrvatskom leksički fond učenika obogaćuje 86,4% nastavnika, a 34,9% „prevodi” obrađene tekstove, odnosno reči i gramatičke konstrukcije koje se razlikuju od onih u maternjem jeziku učenika.



Slika 5. Procenat nastavnika koji obrađuju srpsku leksiku drugačiju od leksike istog značenja u bosanskom/hrvatskom jeziku



Slika 6. Procenat nastavnika koji s učenicima rade na „prevođenju” reči i gramatičkih konstrukcija različitih od onih u maternjem jeziku učenika

Budući da jezik uvek zastupa neke vrednosti i da tekstovi nikad nisu neutralni, obrada tekstova s učenicima na naprednom nivou treba da posluži i za razvijanje kritičke jezičke svesnosti (eng. *Critical Language Awareness – CLA*). Da se kao čitaoci ne bi stavljali u poziciju pasivnih primalaca sadržaja tekstova iz udžbenika čiji se autoritet ne dovodi u pitanje, sadržaj treba obogatiti autentičnim tekstovima iz stvarnog života, a učenike osposobljavati da književne i neknjiževne tekstove preispituju, analiziraju, procenjuju jezik kojim su pisani, raspravljaju o značenju (Pulverness 2004). Palvernes (ibid.) posebno ističe da su učenici, koji mogu biti prilično kritični čitaoci na svojim maternjim jezicima, tekstualno infantilizovani većinom materijala na nematnjem jeziku. Zato je pristup CLA pogodan za razvijanje sociolingvističke i etnografske istraživačke veštine kako bi se učenici izveštali u postavljanju ključnih pitanja o tekstu i davanju odgovora na njih: *Ko ga je proizveo? Za koga je proizveden? U kom kontekstu je objavljen?* Da bi to umeli, morali bi biti u stanju da uoče karakteristike teksta kao što su leksički izbor, pasivizacija, (de)agentizacija ili isticanje u prvi plan, koji otkrivaju i poziciju pisca i način na koji je čitalac pozicioniran u tekstu. Tako bi mogli kreativno intervenisati u tekstovima, modifikovati ih ili proizvesti sopstvene „kontratekstove”. Ovo je posebno važno kod tekstova koji pripadaju funkcionalnim stilovima drugačijim od književno-umetničkog, posebno administrativno-pravnom i novinarskom stilu, jer se njihov jezik često koristi za ostvarivanje moći i kontrole, za jačanje dominantnih ideologija, izbegavanje odgovornosti, stvaranje konsenzusa. To bi ih osnažilo da postanu aktivni učesnici u pregovorima o značenju, a ne pasivni primaoci „autoritativnih” tekstova. Odgovori nastavnika na pitanje kako obrađuju tekstove s učenicima naprednog nivoa pokazuju da 38,6% posto njih koristi autentične

materijale u vidu linearnih i nelinearnih tekstova, 40,9% radi na ovladavanju različitim funkcionalnim stilovima, a 2,3% smatra da je neophodno često donositi dodatni materijal kako bi čas bio funkcionalan jer su tekstovi za konkretnu sredinu u kojoj rade previše kratki i jednostavni (v. sliku 4).

Uvid u *Pravilnik o planu i programu nastave i učenja za gimnaziju* pokazuje da Program B predviđa obradu mahom književnih tekstova, dok su tekstovi drugih žanrova zastupljeni u manjem broju, konstruisani su i odnose se na različite kulturne institucije, pri čemu se preporučuje i komparativni pristup na pozorišnoj predstavi ili filmu „Maratonci trče počasni krug” u trećoj godini, a u četvrtoj adaptirani tekst o biografiji savremenog srpskog pisca po izboru i komparativni pristup na filmu „Lajanje na zvezde”. Dakle, Program ne daje smernice niti predloge vezane za raznovrsnije autentične tekstove, te su i izbor i metodički pristup radu na takvim tekstovima potpuno prepušteni nastavnicima i njihovoj kreativnosti.

Primenom adekvatnih pristupa, obrada književnih tekstova postaje i pouzdan izvor razvijanja sve četiri jezičke veštine. Rad na veštini čitanja posebno je važan za razvijanje funkcionalne (čitalačke) pismenosti kod učenika, kojoj program PISA daje velik značaj u aktivnom i kritičkom učestvovanju u svakodnevnom društvenom životu i stručnom radu jer osposobljava učenike da kritički razmatraju pročitane informacije i svrsishodno ih koriste. D. Pavlović Babić (nacionalni koordinator za program Pisa 2012) i A. Baucal (koordinator PISA projekta za Srbiju) navode tri dimenzije na kojima je operacionalizovana oblast *Razumevanje pročitano* u programu PISA: *format* pisanog teksta (organizacija teksta i način prezentacije podataka), *kompetencije* potrebne za razumevanje teksta (shvatanje smisla teksta, pronalaženje informacija u tekstu, interpretiranje značenja teksta, refleksija o sadržaju teksta i evaluacija, refleksija o formi teksta i evaluacija) i *situacije* u koje je smešten sadržaj zadatka (čitanje za privatnu (ličnu) upotrebu, čitanje radi učestvovanja u javnom životu, čitanje za potrebe posla (profesije), čitanje u obrazovne svrhe) (Павловић Бабић & Бауцал 2009: 6–9).

Nažalost, iako je rad na funkcionalnom jeziku predviđen programima,¹⁰ u praksi nastavnici često ne stižu da rade na razvijanju funkcionalnog znanja jer su programi maternjih jezika sadržajno veoma obimni. Međutim, ako usmerimo razvoj sposobnosti učenika naprednog nivoa postignuća prema aktiviranju i osnaživanju čitalačke pismenosti, časovi SKNJ biće pogodan teren za rad na razvijanju funkcionalne pismenosti. Zato ove časove treba iskoristiti za unapređivanje već postojećih jezičkih sposobnosti, ali i razvijanje jezičkih veština, kojima se, kako je već rečeno, ni u samoj nastavi maternjeg jezika ne posvećuje dovoljno pažnje. Na taj način će se stvoriti mnoštvo prilika u kojima će se kod učenika naprednog nivoa razvijati upravo one veštine koje se testiraju na PISA testovima na četvrtom

¹⁰ Programe za predmete Bosanski jezik i književnost i Hrvatski jezik i književnost, u gimnazijama, v. na <http://www.pravno-informacioni-sistem.rs/SlGlasnikPortal/viewdoc?uuid=8c8c1460-66c2-4491-94bc-521df911fbd2>.

i petom nivou a koji odgovaraju ZEO nivoima C1 i C2 (v. Павловић Бабић & Бауцал 2009: 11):

Dakle, ako četvrti nivo uskladimo s nivoom C1, a peti sa C2, rad s ovim učenicima podrazumeva bi osposobljavanje za detaljno razumevanje, kritičko tumačenje i rezimiranje složenih i obimnih, žanrovskih i nežanrovskih, tekstova različitih sadržaja i nivoa apstrakcije, složene strukture, nezavisno od područja njihovih interesovanja, praćenje specijalizovanih predavanja i prezentacija koje koriste dijalekatske jezičke obrte i nepoznatu terminologiju; učenici bi se uvežbavali da uočavaju suptilne nijanse stila, implicitna i eksplicitna značenja, da ukazuju na nelogične i nejasne delove teksta, procenjuju verodostojnost informacija i primenjuju različite strategije čitanja.

5. Zaključak

Složenost predmeta SKNJ ogleda se u različitosti maternjih jezika učenika koji ovaj predmet pohađaju u okviru obavezne nastave u osnovnim i srednjim školama u Republici Srbiji, kao i u različitom demografskom okruženju u kojem žive. Među maternjim jezicima nacionalnih manjina, bosanski i hrvatski su specifični po tome što se od srpskog jezika toliko malo razlikuju da njihovi govornici bez problema ostvaruju komunikaciju na srpskom jeziku. S jedne strane, ova činjenica olakšava rad nastavnicima srpskog kao nematrnjeg, dok s druge predstavlja izazov jer je ove učenike teže motivisati za rad koji će pokazati vidljiv i merljiv napredak. Kako bi se napredak postigao i motivacija podigla, trebalo bi izbeći „preslikavanje” nastave maternjeg jezika i usmeriti časove ovog predmeta na razvijanje čitalačke pismenosti, odnosno osposobljavati učenike za funkcionalno vladanje jezikom, čime bi se ujedno povećala i njihova funkcionalna operativnost na maternjim jezicima.

Rezultati istraživanja stavova, prakse i potreba nastavnika koji predaju SKNJ učenicima bosanskog i hrvatskog maternjeg jezika pokazali su da su nastavnici svesni važnosti funkcionalnog pristupa ovoj nastavi i da u svom radu primenjuju adekvatne metode i tehnike koristeći raznovrsna nastavna sredstva, ali da je B varijanta Programa za njihove učenike previše laka i nedovoljno podsticajna. Iako su tekstovi u čitankama učenicima laki, nastavnici nemaju značajnije zamerke na njih, već im nedostaju sistematske metodičke smernice i uputstva kojima bi se rukovodili u svom radu. Rešenje vide u programu koji bi bio ustrojen prema učenicima koji već poseduju visoku jezičku kompetenciju na srpskom jeziku i tako odgovorio na njihove realne potrebe, a nastavnike adekvatno usmeravao i bio im putokaz u razvijanju učeničkog funkcionalnog vladanja srpskim kao drugim jezikom. Pored toga, zbog specifičnosti predmeta SKNJ i konteksta u kom se srpski uči kao nematrnji jezik, odgovarajući program bi morao podići očekivane kompetencije učenika mlađeg uzrasta i uskladiti ih sa njihovim kognitivnim nivoima.

Izvori

Upitnik: <https://docs.google.com/forms/d/1-Brutt8UmMIBPnz4cv4WYnZ8HRgXzeSz26osWgxALC4/edit#responses>

Literatura

- Babae, R., and W. R. Bt Wan Yahya (2014). Significance of Literature in Foreign Language Teaching. *International Education Studies*, 7 (4): 80–85. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1069281.pdf>
- Pasini, D. i A. Ćavar (2009). O naprednom stupnju hrvatskoga kao stranog jezika. *Hrvatski: časopis za teoriju i praksu nastave hrvatskoga jezika, književnosti, govornoga i pismenoga izražavanja te medijske kulture*, 2: 47–60. Преузето са <https://hrcak.srce.hr/79867>.
- Pulverness, A. (2004). *Here and There: Issues in Materials Development for Intercultural Learning*. Culture elt Seminar. Krakow, Poland. https://www.academia.edu/268758/Here_and_There_Issues_In_Materials_Development_for_Intercultural_Learning.
- Redli, J. (2018). Razvijanje interkulture svesti u radu sa studentima srpskog jezika kao stranog. U: I. Živančević-Sekeruš, Ž. Milanović (ur.), *Deveti međunarodni interdisciplinarni simpozijum Susret kultura. Zbornik radova*, Novi Sad: Filozofski fakultet, str. 83–93. <https://digitalna.ff.uns.ac.rs/sadrzaj/2018/978-86-6065-465-8>
- Zajednički evropski okvir za žive jezike: učenje, nastava, ocjenjivanje. (2002). Podgorica: Savet Evrope. <https://propisi.weebly.com/uploads/3/2/3/2/32327273/eu-okvir-za-ucenje-oth-srb-t07.pdf>
- Zvekić-Dušanović, D. (2016). Kulturni konteksti u nastavi Srpskog kao nematernjeg jezika u srednjim školama. U: I. Živančević-Sekeruš, B. Šimunović Bešlin i Ž. Milanović (ur.), *Osmi međunarodni interdisciplinarni simpozijum Susret kultura. Zbornik radova*, Novi Sad: Filozofski fakultet, str. 37–54. <https://digitalna.ff.uns.ac.rs/sadrzaj/2016/978-86-6065-391-0>
- Zvekić-Dušanović, D. & J. Redli (2021). Srpski kao nematernji jezik u Republici Srbiji: u težnji ka aditivnom bilingvizmu. *Metodički vidici*, 12: 31–50. https://metodickividici.ff.uns.ac.rs/index.php/MV/issue/view/143/mv_12-2021
- Звекић-Душановић, Д. (2020). Концепција новог програма за предмет Српски као нематерњи језик. У: В. Крајишник (ур.), *Српски као страни језик у теорији и пракси IV*, Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик, 173–184.

- Крајишник, В., & Д. Звекић-Душановић (2017). *Општински стандарди писмености за предмет Српски као нематерњи језик за крај првог и другог циклуса обавезног образовања, општински средњег образовања и основног образовања одраслих: приручник за наставнике*. Београд: Мисија ОЕБС у Србији.
- Крајишник, В. & Н. Стрижак (2020). (Не)функционалан приступ настави српског као нематерњег језика. У: В. Крајишник (ур.), *Српски као страни језик у теорији и пракси IV*, Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик, 253–266.
- Марчетић, А. и др. (2010). *Образовни стандарди за крај обавезног образовања за основни предмет Српски језик*. Београд: Министарство просвете Републике Србије, Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања.
- Павловић Бабић, Д. & А. Бауцал (2009). *Разумевање прочишћеног: ПИСА 2003 и ПИСА 2006*. Београд: Министарство просвете Републике Србије, Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања, Институт за психологију.
- Пејић, А. (ур.). (2015). *Општински стандарди писмености за крај општински средњег и средњег стручног образовања и васпитања у делу општеобразовних предмета за предмет Српски језик и књижевности: приручник за наставнике*. Београд: Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања.
- Перишић, Ј. (2016). Употреба књижевног текста у настави (српског као страног) језика. *Методички видици*, 7: 255–277.
- Правилник о допунама Правилника о плану наставе и учења за први циклус основног образовања и васпитања и програму наставе и учења за први разред основног образовања и васпитања. (2018, јул 5.). Београд: *Сл. гласник РС. Просветни гласник*, година LXVII – број 12. Преузето са <http://www.pravno-informacioni-sistem.rs/SlGlasnikPortal/viewdoc?uuid=9d443fdb-264b-4641-bcb2-03b224a6e0cc>.
- Правилник о плану и програму наставе и учења за гимназију. (2020, јун 2.). Београд, Србија: *Сл. гласник РС. Просветни гласник*. Преузето са <http://www.pravno-informacioni-sistem.rs/SlGlasnikPortal/viewdoc?uuid=8c8c1460-66c2-4491-94bc-521df911fbd2>.

Jelena Redli

**DO WE NEED C SYLLABUS?
CHALLENGES AND ACHIEVING THE TEACHING OF SERBIAN AS A
NON-MOTHER LANGUAGE AT AN ADVANCED LEVEL OF ACHIEVEMENT
IN THE DEVELOPMENT OF READING LITERACY**

Summary

The research presented in this paper explores the attitudes, practice and needs of Serbian as a non-mother tongue primary and secondary school teachers in the Republic of Serbia after the reform of the syllabus. The interviewees were 32 primary school teachers and 12 secondary school teachers in Bosnian and Croatian teaching languages, which are systemically very close to Serbian. The questionnaire was intended to reveal whether the advanced students and their teachers need a new syllabus, which would fully develop their reading skills and competencies through the work on literary and non-literary texts. The results of the research showed that teachers are aware of the importance of a functional approach to the teaching of Serbian as a non-mother tongue at an advanced level, and that they apply adequate teaching methods and techniques. However, the existing B syllabus is too easy and insufficiently stimulating for their students. Although the texts in the text books are easy for the advanced students, the teachers have no major objections to them, but they need systematic teaching guidelines. The solution would be a new, adequately structured syllabus which would fit the real needs of their students and help develop functional mastery of Serbian as a non-mother tongue.

Keywords: Serbian as a non-mother tongue, advanced level of achievement, field of Literature, reading skill, reading literacy.

Dijana J. Tockner Glova¹

Zentrum für Translationswissenschaft

Universität Wien

PODCAST I UNUTARJEZIČNO AUDIOVIZUALNO PREVOĐENJE U TRANSLATOLOŠKI RELEVANTNOJ NASTAVI BOSANSKOG, HRVATSKOG I SRPSKOG JEZIKA

Na sveučilištima u Austriji srpski (odnosno bosanski i hrvatski) jezik nije samo predmet studija slavistike, nego se također predaje na institutima odn. centrima za translatologiju. Studenti na prijediplomskom studiju transkulturalne komunikacije (BA Transkulturelle Kommunikation) na Centru za translatologiju Sveučilišta u Beču mogu odabrati srpski jezik u kombinaciji s bosanskim i hrvatskim jezikom kao jedan od ponuđenih 12 jezičnih smjerova. Cilj ovog rada je na primjeru vježbe „Tekst i pismeno-usmena komunikacija” kao jedne od vježbi s naglaskom na učenju jezika u okviru važećega studijskog programa transkulturalne komunikacije (BA Transkulturelle Kommunikation) prikazati kako se elementi kulture, teksta i jezika integriraju u nastavi kroz tematske projektne radove „podcast” i „unutarjezično audiovizualno prevođenje”. Nastava i metodološka načela nastave također uzimaju u obzir činjenicu upisuju li studenti srpski (odnosno bosanski ili hrvatski) jezik kao materinski ili primarni jezik obrazovanja/komunikacije (A jezik) ili kao aktivan strani (nematerinski, zavičajni) jezik (B jezik).

Ključne riječi: translatologija, podcast, filmsko titlovanje, unutarjezično audiovizualno prevođenje, elementi kulture u nastavi jezika, bosanski, hrvatski i srpski jezik kao A ili B jezik (translatologija).

1. Studijski program na Centru za translatologiju Sveučilišta u Beču

Na Centru² za translatologiju Sveučilišta u Beču studenti mogu upisati prijediplomski studij transkulturalne komunikacije (*BA Transkulturelle*

¹ dijana.tockner.glova@univie.ac.at

² Prema Organizacijskom planu Sveučilišta u Beču niže organizacijske jedinice Sveučilišta su fakulteti i centri. Centar se od fakulteta razlikuje po tome što uz istraživački i obrazovni rad može preuzimati i druge posebne zadatke (OPUW 2019: 1).

Kommunikation) u trajanju od tri godine, koji studentima pruža široko znanstveno obrazovanje iz područja transkulturalne komunikacije, omogućujući im pritom stjecanje visoke razine jezične kompetencije, intralingvalne i kontrastivne tekstne kompetencije, komunikacijske i kulturne kompetencije i metastručne kompetencije poput medijske kompetencije, te daje uvid u osnovne prevodilačke vještine. Osim ključnih stručnih kompetencija, studij također posreduje niz metodičkih i praktičnih vještina za analizu i rješavanje komunikacijskih, jezičnih, tekstualnih i kulturnih pitanja u okviru transkulturalnih komunikacijskih procesa. Po završetku prijediplomskog studijskog programa transkulturalne komunikacije studenti raspolažu znanjima i vještinama koje im omogućuju daljnje obrazovanje na diplomskom studiju prevođenja s težištem na usmenom ili pismenom prevođenju ili pak za rad na poslovima za koje su potrebne visoke jezične i transkulturalne kompetencije. To može biti u industriji, gospodarstvu, turizmu, politici, medijima i sl.

Prijediplomski studij transkulturalne komunikacije organiziran je kao višejezični studij, tj. osim njemačkoga studenti upisuju jedan ili više stranih jezika. Svi studenti pohađaju predavanja i seminare iz područja transkulturalne komunikacije i translatologije na njemačkom jeziku. Na ostalim upisanim jezicima, tako i na bosanskom, hrvatskom i srpskom, dodatno pohađaju specifična predavanja i proseminare te ponajprije vježbe iz područja translatologije, transkulturalne komunikacije, analize diskursa i sl. Jezična komponenta studija eksplicitno je zastupljena u predmetima prikazanima u tablici 2.

2. Jezična komponenta u okviru prijediplomskoga (BA) studija

Jezičnu se u okviru prijediplomskoga studija pristupa iz perspektive funkcionalne gramatike, a jezičnu kompetenciju shvaća se kao translatološki relevantnu jezičnu kompetenciju. Naime, translatološka literatura razlikuje translatološki relevantnu jezičnu kompetenciju od jezične kompetencije na stranom jeziku (usp. Schmidhofer 2017, 2022). Analizirajući dostupnu literaturu o translatološki relevantnoj nastavi jezika, Schmidhofer (2022: 270-271) iz literature izdvaja dvije pretpostavke o translatološki relevantnoj jezičnoj kompetenciji: prvo, ona se razlikuje od opće jezične kompetencije na stranom jeziku po tome što studente priprema za buduću uporabu jezika u kontekstu usmenog i pismenog prevođenja ili jezično posredovanje među kulturama; drugo, usvajanje jezične kompetencije na prihvatljivoj razini prethodi aktivnostima prevođenja u okviru studija. Iako se u literaturi ne osporava važnost komunikativnog pristupa učenju jezika, jasno se ukazuje na važnost jezične preciznosti i točnosti, poznavanja različitih jezičnih varijacija te kompetencije kontrastivne usporedbe elemenata stranog i materinskog jezika, što pak jača i vještinu argumentiranja odabira određenih jezičnih elemenata u prijenosu poruke s jednog jezika na drugi. Takvu

translatološki relevantnu kompetenciju na stranom jeziku Schmidhofer (2017) pokušava modelirati kako slijedi:

Pojedinačne kompetencije	Ova kompetencija uključuje:
a) sustavna kompetencija na stranom jeziku:	Poznavanje i ispravna primjena jezičnih struktura (gramatika, leksika, frazeologija, fonologija, pravopis, kohezijski mehanizmi) za oblikovanje ispravnih jezičnih iskaza i sposobnost njihova suprotstavljanja materinskom jeziku ili jeziku obrazovanja.
b) komunikacijska kompetencija:	Prikladno postupanje u različitim jezičnim situacijama. To uključuje sposobnost prepoznavanja (receptivna tekstna kompetencija) i ispravne primjene (produktivna tekstna kompetencija) izvanjezičnih (pošiljatelj i primatelj, govorne namjere, mjesto, vrijeme, medij, tema, kulturni kontekst) i lingvističkih (dijatopskih, dijastratičnih i dijafaznih) varijanata i tekstnih vrsta kao i sposobnost njihova suprotstavljanja onima na materinskom jeziku.
c) metajezična kompetencija:	Poznavanje i pravilna uporaba terminoloških instrumenata za opisivanje jezičnih pojava kao i sposobnost usporedbe različitih jezičnih varijanata i ocjene njihove primjerenosti danom kontekstu.
d) istraživačka kompetencija:	Učinkovita uporaba izvora za razjašnjavanje jezičnih nedoumica (gramatike, rječnici, autentični tekstovi na ciljnom jeziku, jezični forumi itd.)
e) izvanjezična kompetencija:	Široko općekulturno znanje, a po potrebi i tehnička i specijalistička znanja.
f) <i>monitoring</i> :	Ova metakompetencija osigurava planiranje, kontrolu, promatranje i evaluaciju, tj. metakognitivnu kontrolu vlastitog procesa učenja. To studentu omogućuje da ciljano prepozna i nadoknadi slabosti i nedostatke. Također omogućuje samostalno učenje jezika, na vlastitu odgovornost, na način koji je prilagođen vlastitim i obrazovnim ciljevima, kao i individualnim okolnostima studenta.

Tablica 1. Model translatološki relevantne jezične kompetencije

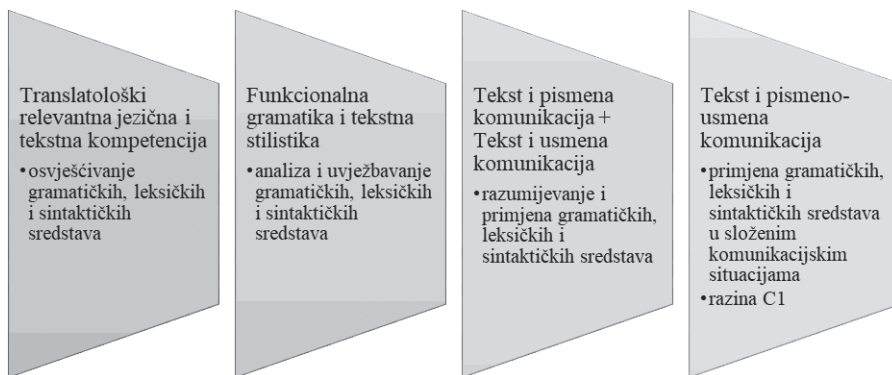
Jezična komponenta u okviru prijediplomskog studija transkulturalne komunikacije eksplicitno je zastupljena u predmetima prikazanim u tablici 2. U prvom stupcu sadržana je preporuka u kojem bi semestru trebalo odslušati dotičnu vježbu, a stupci A i B jezik sadrže informaciju o tome je li dotična vježba namijenjena svim studentima (križić u oba stupca) ili samo studentima koji su bosanski, hrvatski i srpski upisali kao B jezik. Pritom je A jezik prema studijskom planu i programu definiran kao prvi jezik odnosno jezik obrazovanja. Pod prvim se jezikom podrazumijeva onaj jezik koji je student usvojio kao prvi tijekom djetinjstva u prirodnom jezičnom okruženju. Jezik obrazovanja onaj je jezik na kojem je student pohađao programe školskog obrazovanja. B jezik onaj je jezik koji je student učio kao strani jezik, a u slučaju skupine jezika bosanski, hrvatski i srpski, to je često zavičajni jezik studenata koji su usvajali izvan sustava formalnog obrazovanja. U okviru studija B jezici su aktivni strani jezici, tj. cilj je da studenti usvoje ne samo receptivne nego također produktivne jezične kompetencije.

Iz tablice 2. vidi se da su vježbe u okviru jezične komponente primarno namijenjene studentima koji su dotični jezik upisali kao prvi ili drugi strani tj. Bx ili By jezik. Samo je uvodno predavanje „Translatološki relevantna jezična i tekstna kompetencija” namijenjeno svim studentima, neovisno o tome jesu li oni izvorni ili nasljedni govornici bosanskog, hrvatskog ili srpskog jezika, ili su jedan od tih jezika učili kao strani jezik.

Semestar	Naziv predmeta (predavanje/vježba)	A jezik	Bx jezik	By jezik
1.	predavanje Translatološki relevantna jezična i tekstna kompetencija (<i>VO Translationsrelevante Sprach- und Textkompetenz</i>)	X	X	X
2.	vježba Funkcionalna gramatika i tekstna stilistika (<i>UE Funktionale Grammatik und Textstilistik</i>)		X	X
	vježba Tekst i pismena komunikacija (<i>UE Text und Kommunikation schriftlich</i>)		X	X
3.	vježba Tekst i usmena komunikacija (<i>UE Text und Kommunikation mündlich</i>)		X	X
	vježba Tekst i pismeno-usmena komunikacija (<i>UE Text und Kommunikation schriftlich und mündlich</i>)		X	X

Tablica 2. Prikaz predmeta u okviru jezične komponente na prijediplomskom studiju

Studijski plan i program te interne smjernice predviđaju progresivan razvoj jezične kompetencije, ne stavljajući naglasak na klasično učenje (stranog) jezika nego na funkcionalni pristup jeziku u njegovu pojavnom obliku, pri čemu je za skupinu jezika bosanski, hrvatski i srpski dodatno odabran kontrastivni prikaz odabranih translatološki relevantnih tema iz pravopisa i gramatika tih triju službenih jezika te kontrastivni prikaz u odnosu na njemački jezik.



Slika 1. Progresivni razvoj jezične kompetencije

Vježba „Funkcionalna gramatika i tekstna stilistika” kao nastavak i nadopuna predavanju „Translatološki relevantna jezična i tekstna kompetencija” stavlja naglasak na analizu i uvježbavanje gramatičkih, leksičkih i sintaktičkih sredstava na primjerima tekstova, dok vježbe iz modula „Tekst i komunikacija” stavljaju naglasak na receptivnu i produktivnu jezičnu kompetenciju tj. analizu, razumijevanje i primjenu jezika u tekstu odnosno u složenim, multimodalnim komunikacijskim situacijama.

3. Vježba „Tekst i pismeno-usmena komunikacija”

Vježba „Tekst i pismeno-usmena komunikacija (bosanski, hrvatski i srpski jezik)” sadržajima se nadovezuje na prethodne vježbe iz modula „Tekst i komunikacija” te ostala tematski relevantna predavanja i vježbe u okviru prijediplomskog studija. Vježba se izvodi 2 sata tjedno te nosi ukupno 4 ECTS boda. Kontrola uspjeha obuhvaća najmanje dvije provjere znanja (dva projektna rada) i aktivno sudjelovanje na nastavi (uključujući i referate) za koje studenti mogu dobiti ukupno 100 bodova tijekom semestra, pri čemu je za pozitivan završetak vježbe potreban najmanje 61 bod.

Opis ove vježbe u okviru studijskog plana i programa te internih smjernica za izvedbu vježbe i njenu ulogu u ukupnom kurikulumu sadrži sljedeće preporuke:

- složeni radni nalozi (usmeno i/ili pismeno izražavanje)

- kontekst u kojem je potrebno/poželjno unutarjezično prevođenje
- projektni radovi
- aktivna tj. produktivna kompetencija studenata
- multimodalni tekstovi.³

4. Projektni rad „podcast”

Projektni rad „podcast” simulira pripremu manuskripta i snimanje audio sadržaja dostupnoga u formatu digitalne audiodatoteke (npr. format mp3) koji nisu namijenjeni javnom objavljivanju, a za njihovo snimanje za potrebe nastave upotrebljavaju se programi za snimanje glasa dostupni na mobilnim telefonima ili osobnim računalima. Pritom se svjesno zanemaruju vještine tehničkog uređivanja audiosadržaja. *Podcast* se ponajprije promatra kao digitalni alat u funkciji razvoja jezične komunikacijske kompetencije, tj. razvoj usmenog izražavanja i prenošenja misli, osjećaja i stavova kroz govornu komunikaciju. Istovremeno, snimljeni zvučni sadržaj dostupan je i za analizu govornih kompetencija studenata. Multimodalnost se pak postiže kontekstualizacijom podcasta kroz najavu na internetskoj stranici – vidi opis radnog naloga.

U pogledu složenog radnog naloga određene elemente – poput teme i formalnih kriterija – definira lektor, dok ostale elemente studenti mogu sami definirati ovisno o vlastitim interesima i preferencijama. Prijedlog radnog naloga za *podcast* glasi:

Odaberite umjetničko djelo (slika ili skulptura) likovnog umjetnika iz Bosne i Hercegovine, Hrvatske ili Srbije o kojem želite govoriti u epizodi podcasta na temu „Lik žene u umjetnosti na prijelazu stoljeća”. Odabrano umjetničko djelo i umjetnik glavna su tema Vaše epizode podcasta.

Razmislite o sljedećem i definirajte to: Tko ste Vi kao „pošiljatelj” poruke? Tko je Vaša ciljna publika? Koju funkciju ima Vaš podcast?

³ Multimodalne tekstove O’Halloran i Smith (2012: 2, citirano prema Buljubašić 2015) primjerice definiraju kao tekstove „u kojima se odvija interakcija i integracija dvaju ili više semiotičkih resursa – ili modusa komunikacije – kako bi se postigle komunikativne funkcije teksta. Ti semiotički resursi uključuju aspekte govora, gestikulacije, proksimike, artefakte aktivnosti crtanja, slikanja, pisanja, arhitekture, snimanja slike i zvuka, kao i afterakte proizvedene IT tehnologijom”. (U originalu na engleskom jeziku: [T]exts which contain the interaction and integration of two or more semiotic resources – or ‘modes’ of communication – in order to achieve the communicative functions of the text. Such resources include aspects of speech such as intonation and other vocal characteristics, the semiotic action of other bodily resources such as gesture (face, hand and body) and proxemics, as well as products of human technology such as carving, painting, writing, architecture, image and sound recording, and in more contemporary times, interactive computing resources (digital media hardwares and softwares).

Koji format? Optimalna duljina (min. 5, maks. 10 minuta)? Ostali relevantni jezični, strukturni ili sadržajni elementi?

Predati trebate:

a) Rok: xx.yy.zzzz.

Odabrano umjetničko djelo i osnovne definirane parametre (vidi pitanja gore) objavite na forumu platforme Moodle.

b) Rok: xx.yy.zzzz.

Prikaz planirane strukture podcasta i raspored tematskih cjelina stavite na Moodle.

c) Rok: xx.yy.zzzz.

Radnu verziju svojeg manuskripta za podcast stavite na Moodle.

d) Rok: xx.yy.zzzz.

Pročitajte manuskripte najmanje dvoje kolega i na platformi Moodle objavite svoje komentare ili prijedloge za poboljšanje teksta. Kao predložak upotrijebite formalne kriterije koje su Vaše kolege i kolegice definirali kao komunikacijski okvir svoje epizode podcasta.

e) Rok: xx.yy.zzzz.

Predajte završnu verziju projektnoga rada. Ona obuhvaća sljedeće elemente:

i. audio snimku Vaše epizode podcasta – format mp3 –ocjenjuje se.

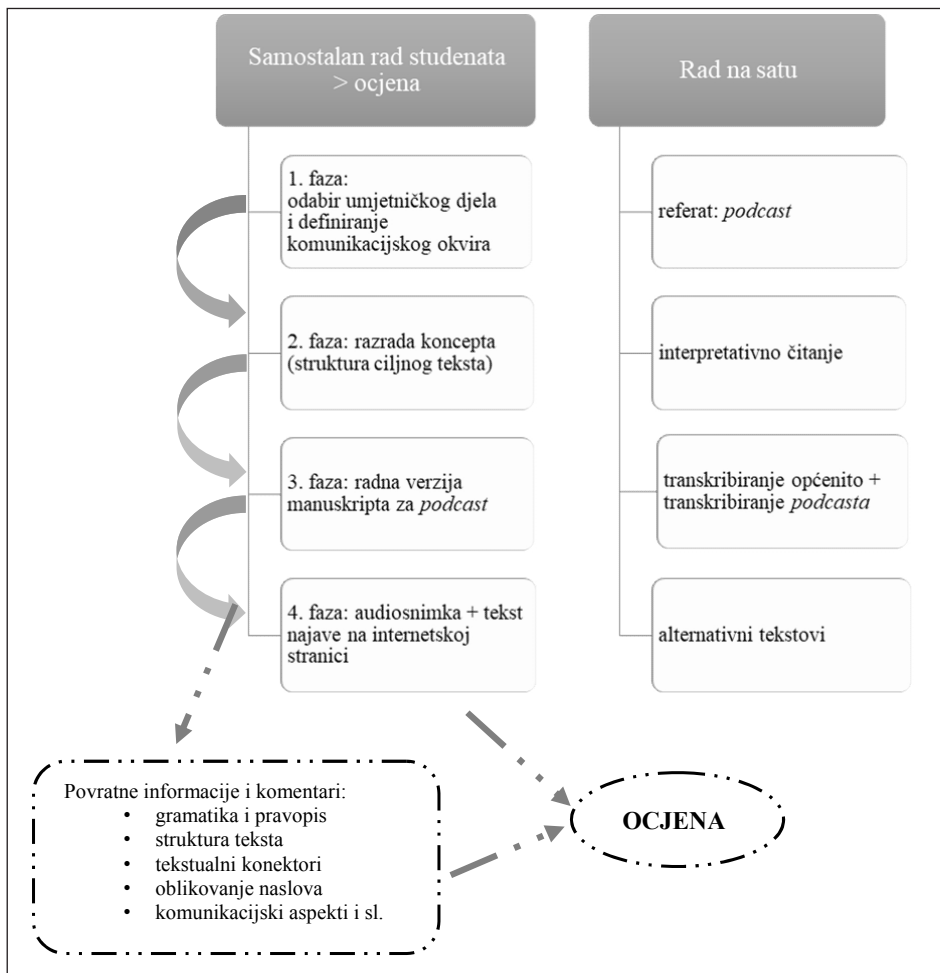
ii. tekst za zamišljenu internetsku stranicu na kojoj se najavljuje i objavljuje podcast – format: dokument u Wordu – ocjenjuje se.

Tekst za internetsku stranicu treba sadržavati:

1. jednu fotografiju i popratni alternativni tekst

2. transkript podcasta i kratak komentar o odabranoj vrsti i načinu transkribiranja te funkciji transkripta na Vašoj internetskoj stranici.

Priprema i realizacija projektnog rada „podcast” podijeljena je na samostalni rad studenata i rad na satu. Projektni rad studenti pripremaju samostalno i za pojedine faze dobivaju povratne informacije od ostalih studenata u grupi te po potrebi i od lektora. Redovni zadatci za davanje povratne informacije pružaju mogućnost individualnog *inputa* i usmjeravanja ovisno o jezičnim kompetencijama i potrebama studenata kao grupe ili pak pojedinačno.



Slika 2. Struktura rada na podcastu

Rad na satu pruža prostor, primjerice, za:

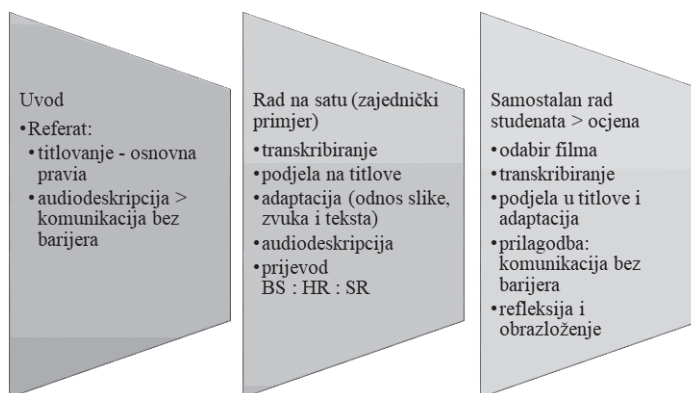
- istraživanje potrebnih informacija:
 - *podcast*: povijesni razvoj, vrste, funkcije itd.
 - transkribiranje: pravila, vrste, funkcija i svrha
 - alternativni tekstovi: pravila, svrha u kontekstu omogućavanja komunikacije bez barijera.
- analizu i uvježbavanje dodatnih kompetencija koje su potrebne za realizaciju projektnog rada, ovisno o potrebama studenata u grupi:
 - transkribiranje: receptivna (aktivno slušanje) i produktivna (precizno zapisivanje) jezična kompetencija, pravopisna pitanja, govoreni vs. pisani tekst, slobodni govor vs. uređeni pisani tekst

- interpretativno čitanje: vrednote govorenoga jezika
 - alternativni tekstovi: odabir, relevantnost i način prijenosa informacije, jezična ekonomija i kondenzacije
- te ostalih sadržaja i/ili kompetencija ovisno o jezičnim potrebama studenata u grupi koji su pak potrebni za uspješnu realizaciju projektnog rada.

5. Unutarjezično audiovizualno prevođenje

Unutarjezično audiovizualno prevođenje (usp. Macan i Primorac Aberer, 2014) – podslovljavanje (titlovanje) za osobe oštećena sluha i audiodeskripcija za slijepe i slabovidne osobe – kao projektni zadatak u okviru ove vježbe na prijediplomskom studiju nikako nema i ne može imati za cilj profesionalnu obuku studenata za audiovizualne prevoditelje niti ih može osposobiti za rad s profesionalnim programima za podslovljavanje. Sve su to ciljevi diplomskoga studija na Centru za translatalogiju u Beču. Međutim, unutarjezično audiovizualno prevođenje u okviru modula Tekst i komunikacija može poslužiti unapređenju jezične kompetencije studenata s naglaskom na:

- multimodalnoj komunikaciji i prijenosu informacije putem jezičnih (dijaloga i monologa) i nejezičnih znakova (glazbe u pozadini, gesta i neverbalne komunikacije)
- preradi teksta u svrhu njegovoga približavanja i prilagodbe određenoj ciljnoj skupini
- prenošenju govorenoga teksta u pisani (pa samim time i odnos dijalekata i sociolekata prema standardnom jeziku)
- prilagodbu teksta prostornom ograničenju u smislu broja znakovnih mjesta u podslovu (titlu) i vremenu njegova prikazivanja na ekranu (pa samim time i kompetenciju odabira informacija te kraćenja i parafraziranja teksta odnosno jezičnog kondenziranja).



Slika 3. - Struktura rada na unutarjezičnom audiovizualnom prevođenju

Priprema i realizacija projektnog rada „unutarjezično audiovizualno prevođenje” osmišljena je tako da se faze rada na satu i samostalnog rada na projektu ne odvijaju paralelno nego jedna nakon druge, tj. rad na satu je priprema za samostalni rad na projektu. Tako se na satu u obliku studentskog referata daje uvod u osnovna pravila podslovljavanja (titlovanja) i audiovizualne deskripcije na govornom području bosanskog, hrvatskog i srpskog jezika te na njemačkom govornom području. Na satu se jedan isječak filma (cca 5 minuta) zajedno transkribira, dijeli se na cjeline u skladu s pravilima za duljinu prikazivanja podslova (titla) na ekranu te se tako dobivene cjeline adaptiraju tj. prilagođavaju u odnosu na prostorno ograničenje. U drugom koraku titlove se adaptira za potrebe osoba s oštećenjem sluha te se – ovisno o interesima grupe – isti isječak filma također audiovizualno opisuje. Naglasak, kao što je prethodno opisano, nije na savršeno tehnički obrađenim podslovima (titlovima), nego na razumijevanju i usvajanju potrebnih jezičnih vještina poput parafraziranja, prepoznavanja ključne poruke, rečeničnih kondenzacija i sl. Isto tako, ovaj projektni rad otvara mogućnost adaptiranja podslova (titlova) s bosanskog ili hrvatskog ili srpskog na neki drugi od tih jezika.

5. Zaključak

Prethodno opisani projektni radovi „podcast” i „unutarjezično audiovizualno prevođenje” primjer su integriranja multimodalnih tekstnih vrsta u nastavu s ciljem jačanja translatološki relevantne jezične kompetencije studenata. Istovremeno, takvi projektni radovi predstavljaju mogućnost za uvođenje sadržaja iz kulture i drugih područja koji se ne usvajaju samo pasivno nego se usvojena znanja na primjerima aktivno primjenjuju ili samostalno izrađuju. Osim toga, ovakvi projektni radovi studentima mogu približiti buduće profesije iz područja prevođenja općenito te im time olakšati odluku o studijskom smjeru na diplomskom studiju.

Literatura

- Buljubašić, E. (2015). *O multimodalnoj stilistici*. <https://stilistika.org/buljubasic> (19. 2. 2023.)
- Curriculum für das Bachelorstudium Transkulturelle Kommunikation (2020): <https://transvienna.univie.ac.at/studium/bachelorstudium/> (19. 2. 2023.)
- O'Halloran, K. L. & Smith B. A. (2012). Multimodal Text Analysis. U: C. A. Chapelle (ur.). *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Macan, Ž. i Primorac Aberer, Z. (2014). Audiovizualno prevođenje. U: A. Stojić, M. Brala-Vukanović, M. Matešić (ur.). *Priručnik za prevoditelje*. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.

- Organisationsplan Universität Wien (2019): <https://www.univie.ac.at/rektorenteam/ug2002/organisation.pdf> (19. 2. 2023.)
- Schmidhofer, A. (2017). Translationsorientierte Fremdsprachenkompetenz: Versuch einer Modellierung. U: A. Schmidhofer, A. Wußle (ur.). *Bausteine translationsorientierter Sprachkompetenz und translatorischer Basiskompetenz*. Innsbruck: Innsbruck University Press.
- Schmidhofer, A. (2022). Translation and Interpreting-Oriented Language Learning and Teaching (TILLT): Where Do We Stand? *Sendebare* 33: 264–283.

Dijana Tockner Glova

**Podcast und intralinguale Untertitelung
im translationsrelevanten Sprachunterricht**

Zusammenfassung

Die serbische Sprache (bzw. Bosnisch und Kroatisch) wird in Österreich nicht nur an der Slawistik, sondern auch an den Instituten bzw. Zentren für Translationswissenschaft gelehrt. Die Studierenden im Bachelorstudium Transkulturelle Kommunikation am Zentrum für Translationswissenschaft der Universität Wien können Serbisch iVm mit Bosnisch und Kroatisch al seiner der insgesamt 12 angebotenen Sprachen wählen.

Am Beispiel der Lehrveranstaltung „Text und Kommunikation schriftlich und mündlich“ im geltenden Studienplan BA Transkulturelle Kommunikation (2020) wird gezeigt, wie Sprache, Kultur und Text in Form von Projektarbeiten zum Thema “Podcast” sowie “intralinguale Untertitelung und Audiodeskription” im translationsrelevanten Sprachunterricht integriert werden, um somit die translationsrelevante Sprach-, Kommunikations- und Textkompetenz in multimodalen Kommunikationssettings zu stärken.

Keywords: translationsrelevanter Sprachunterricht, Podcast, intralinguale Untertitelung, Audiodeskription, Kultur im Sprachunterricht, barrierefreie Kommunikation.

Лука М. Меденица¹
Универзитет у Београду
Филолошки факултет
Катедра за славистику

УЛОГА СТЕПЕНОВАНЕ ЛЕКТИРЕ И ЛЕКСИЧКИХ МИНИМУМА У НАСТАВИ И УЧЕЊУ СРПСКОГ КАО СТРАНОГ ЈЕЗИКА НА НИВОУ А1

Лингводидактика српског језика као страног није развијена до те мере да понуди стандардизоване лексичке минимуме према Заједничком европском референтном оквиру за живе језике. Стога је предмет овога рада испитивање лексичких минимума у српском језику као страном. Како бисмо дошли до потребних резултата, анализирали смо помоћу савремених онлајн алатки степеновану лектуру, односно корпус од преко 3000 речи на руском и српском језику. У раду смо дошли до 325 лексема за које сматрамо да се могу одредити као оне које припадају лексичком минимуму нивоа А1.

Кључне речи: степенована лектира, лексички минимуми, српски језик као страни, ниво А1.

1. Увод

Још крајем 20. века стручна и научна јавност значајну пажњу посвећује новим и појединим помало скрајнутим областима лингводидактике и сродних дисциплина, те се у фокусу налазе корпуси, језички минимуми, дистинкција између усвајања и учења језика итд. Осим тога, Крашенова хипотеза о разумљивом инпуту (Krashen 1985) увелико доприноси све већем утицају екстензивног читања на усвајање страних језика. Под појмом *екстензивно читање* подразумевамо читање с примарним фокусом на поруку текста, односно на његово значење (Waring 2011). На тај начин се оно супротставља интензивном читању, које се може сматрати аналитичким.

¹ luka.medenica@fil.bg.ac.rs; medenicaluka@yahoo.com

За потребе нашег рада ограничићемо се на наставу и учење српског као страног језика на почетном нивоу скале Заједничког европског референтног оквира за живе језике – нивоу А1. Наведени критеријум у одређеној мери сужава и изворе који би послужили за потребе екстензивног читања на самоме почетку усвајања страног језика, и то на степеновану лектуру, двојезична издања, књижевност за децу и поједине друге аутентичне изворе.

2. Степована лектура и лексички минимуми

Иако се свако од наведених средстава може употребити као наставно, степенована лектура се издваја по неколико критеријума. Она се пре свега може сматрати текстом за потребе наставе и учења, као и усвајања језика на одређеном језичком нивоу. То значи да садржи лексику одређеног нивоа и не излази из тог оквира. Степована лектура није иновативно, већ независно наставно средство, или једна врста помоћног необавезног наставног средства. Дакле, може представљати независно наставно средство за индивидуално усвајање српског језика као страног, али се може употребљавати и у склопу институционалне наставе. У потоњем случају такво наставно средство би се по потреби могло користити уз све уџбенике састављене према критеријумима за почетни ниво учења, односно за ниво А1. Напомињемо да се примарни акценат не ставља на медиј степеноване лектуре, па стога она може бити у штампаном или у дигиталном формату. Зато у даљем раду позивајући се на степеновану лектуру као наставно средство подразумевамо да она садржи и аудио-компоненту, имајући у виду значај и улогу разумевања говора у усвајању језика и стицању комуникативне компетенције, али и технолошки напредак. Велика је вероватноћа да је данашњим ученицима српског језика као страног доступан аудио-садржај (на мобилном телефону, таблету, рачунару и/или у учионици, читаоници и сл.). Нажалост, у тренутку писања овога рада наставници и ученици српског језика као страног немају на располагању ово наставно средство. Један од главних разлога због чега се степенована лектура не може наћи на полицама издавача јесте чињеница да на дан писања овога рада нисмо успели да пронађемо званичан списак лексичких минимума за српски језик као страни. Ипак, стручна јавност се бавила овим питањем у блиској прошлости, те се посебно издваја предлог лексичких минимума Весне Крајишник (Крајишник 2016). Упркос постојању овог лексичког корпуса, треба имати у виду да се он не односи на ниво А1 и да стога број понуђених лексема (1920 лексема) знатно премашује очекивани списак лексичких минимума за наведени ниво, те захтева додатно разматрање.

3. Методологија истраживања

Развој лингводидактике једног броја већих језика увелико потпомаже развој младих лингводидактика, попут оне која се бави српским језиком као страним. Постојање спискова лексичких минимума за поједине језике значајна је полазна тачка у долажењу до нових сазнања и потенцијалном одређивању лексичких минимума за српски језик као страни за сваки од нивоа према Заједничком европском референтном оквиру за живе језике.

Имајући у виду да се базична лексика мења споро, а да базу лексичког система српског језика чини прасловенска лексика, као и да у сваком савременом словенском језику бележимо значајан број лексема које представљају рефлексе прасловенских речи (Драгићевић 2018: 13), чини се смисленим најпре размотрити постојеће лексичке минимуме словенских језика као страних. Иако би се српски језик успешно могао поредити са свим словенским језицима, ипак се најразвијенијом лингводидактиком неког словенског језика као страног с правом може сматрати она руска. Не смемо пренебрегнути ни јак утицај рускословенског и руског језика на славеносрпски и савремени српски језик (Драгићевић 2018). Осим тога, лингводидактика руског језика као страног је за корак испред осталих словенских језика захваљујући и дигиталним алаткама које развија у складу с технолошким напретком. Једна од најновијих и за наш рад веома значајних алатки јесте „Текстометр” (Laposhina et al. 2018). То је још увек бесплатан дигитални алат који веома прецизно одређује ниво сложености текста према Заједничком европском референтном оквиру за живе језике, даје списак свих употребљених лексема, издваја оне најфреквентније, процентуално одређује покривеност текста лексиком сваког од нивоа, пружа низ других важних података и непрекидно се усавршава.

Узимајући у обзир наведена разматрања, констатујемо да је циљ нашег истраживања да помоћу достигнућа лингводидактике руског језика као страног покушамо да напишемо степеновану лектуру на српском језику као страном, испитамо корпус настао приликом њеног писања и покушамо да одредимо део списка лексичких минимума за ниво А1 у српском језику као страном.

4. Технике, инструменти и узорак

Како смо у методологији истраживања детаљније образложили из којих разлога руски језик може одиграти значајну улогу у постизању циљева истраживања, у даљем раду је потребно дати опис предузетих корака. Први корак у оквиру истраживања представља писање степеноване лектире

на руском језику за почетни ниво учења,² односно једног кохерентног и кохезивног текста од укупно 3047 речи. Да би се осигурао оквир нивоа А1 за наведену степеновану лектуру, текстове је неопходно ручно уредити према списку лексичких минимума и алата „Текстометр”. У другом кораку се на основу текста на руском језику приступа писању степеноване лектуре на српском и она се затим анализира у програму AntConc (верзија 4.1.1) ради добијања потенцијалних лексичких минимума за ниво А1. Наведени корпус се састоји од 3220 речи на српском језику.

У даљем раду следи опис резултата истраживања, односно детаљнији опис сваког од наведених корака.

5. Резултати истраживања

5.1. Први корак

Као што се може закључити из изнетих корака истраживања, анализи српског текста претходи писање степеноване лектуре на руском језику. Ово наставно средство саставио је аутор рада за потребе наставе, учења и усвајања руског језика као страног и оно се успешно користи у настави руског језика са студентима прве године Филолошког факултета Универзитета у Београду. Корпус степеноване лектуре анализиран у раду садржи 3047 речи. Да би се утврдила сложеност лексике употребљене у тексту, неопходно је ручно уредити степеновану лектуру према списку лексичких минимума који је у тренутку писања рада и даље актуелан за руски језик као страни на нивоу А1 (Андрјушина и Козлова 2014). Осим тога, технолошки напредак и појава нових дигиталних алатки доносе потребу провере нивоа сложености степеноване лектуре путем онлајн алатке „Текстометр”. Степована лектура на руском језику анализирана је у две целине будући да алат подржава искључиво текстове до 10.000 знакова с размацама, те је корпус од 3047 речи подељен у два дела. Први део корпуса садржи 9991 знак с размацама, укупно 316 реченица, 1582 речи, 290 лексема и према „Текстометру” чак 96% текста покрива лексички минимум нивоа А1. Други део корпуса садржи 8499 знакова с размацама, укупно 253 реченице, 1465 речи, 258 лексема, при чему „Текстометр” тврди да се 97% речи односи на ниво А1. Мали проценат речи који не припада нивоу А1 биће накнадно изостављен из анализе. Осим тога, алат предвиђа да ће за екстензивно читање анализираног садржаја особи која усваја језик на почетном нивоу бити потребно 79 минута за први и 75 минута за други део, односно укупно 154 минута за читав текст.

² Степованој лектури на руском („Ивановы“) и српском језику („Петровићи“) анализираној у раду могуће је приступити путем линка <https://storiesbyluka.com/> (приступљено 17.1.2023. године).

Дакле, две врсте провере, ручна и дигитална, потврђују да наведена степенована лектира, писана за потребе усвајања руског језика као страног, према нивоу сложености представља текст нивоа А1.

5.2. Други корак

У другом кораку смо на основу текста на руском језику приступили писању степеноване лектире на српском и затим је детаљно анализирали. Текст је преведен на српски језик, прилагођен духу језика, а затим анализиран у програму AntConc ради добијања неопходних резултата. Наиме, наведени програм је препознао 3220 речи. Примећујемо да је корпус на српском језику обимнији од оног на руском (3047 речи), а разлог у неједнакости броја речи је једноставан и објашњава се употребом енклитика у српском језику. Узимајући у обзир да анализирани текст на руском језику има мало „језичке буке”, односно око 4% речи не припада лексичком минимуму нивоа А1, поново смо детаљно размотрили податке које смо добили у „Текстометру”, те одлучили да српске лексеме *браво*, *ванила*, *психолог*, *романтика*, *свејски*, *смешан*, *ударити*, *шала* можемо искључити из потенцијалног списка лексичких минимума у српском језику за ниво А1. Осим тога, из лексичког минимума за А1 могу се изоставити и следеће лексеме које у оквиру корпуса имају синонимске лексеме или се могу описати употребом других лексема, а које приписујемо језичком коду који је одабрао аутор степеноване лектире: *баи* (*веома*), *машиџаи* (*желеџи*), *наредни* (*следећи*), *џоџион* (*зайџим*), *џрвак* (*шамџион*). За потребе овога рада изоставићемо антропониме и топониме, који захтевају посебну анализу, што превазилази оквир овог рада. На тај начин долазимо до 352 лексеме у српском језику које је потребно детаљније размотрити.

Упоредном анализом наведеног корпуса и корпуса Весне Крајишник (1920 лексема) закључујемо да се чак 92,3% лексема, односно њих 325 подудара. То су следеће лексеме за које сматрамо да се могу одредити као оне које припадају лексичком минимуму нивоа А1 у српском језику као страном.

а	лак	пут
али	лежати	радити
аутобус	леп	разговарати
баба	лепо	размишљати
бавити се	лифт	рано
бео	лош	рећи
библиотека	љубав	реч

бити	љубавни	рођендан
брат	мали	ручак
брзо	мама	с
број	математика	сада
булевар	мачка	сам
велик	месец	само
веома	ми	сат
већ	мислити	сваки
вече	млад	све
вечера	много	свет
ви	можда	свидети се
видети	мој	свиђати се
волети	молити	свирати
врата	морати	свој
време	моћи	седам
где	музика	седети
географија	мушкарац	сести
гитара	на	сестра
глава	наочаре	сетити се
гледати	написати	славити
гумац	направити	слати
глумица	наравно	слушати
говорити	наставник	смејати се
година	наставница	соба
да	наш	спавати
дан	не	спорт
данас	неки	спортиста
дати	неко	спремати
два	неколико	Србин
двадесет	нешто	срећа
дванаест	ни	срећан
девет	нико	Српкиња
деветнаест	ништа	српски

девојка	нов	стајати
деда	новац	станица
десет	новине	стар
дечак	носити	стварно
дневна (соба)	ноћ	сто (број)
добар	његов	сто (именица)
добити	њен	столица
добро	њихов	страна
док	о	студент
долазити	обично	студирати
допадати се	обућа	схватити
доручак	овај	тада
доћи	од	тај
друг	одавно	такође
другарица	одбојка	тамо
други	одговарати	тата
ево	одговор	тачно
ето	одећа	ташна
желети	одлично	твој
жена	одлучити	телефон
живети	око	тешко
живот	он	ти
за	она	торта
заборавити	онај	требати
заједно	онда	три
затворити	оне	тридесет
затим	они	у
зато	оно	увек
зашто	опет	увече
због	осам	ујутро
знати	осећати	укусан
и	осми	умрети
из	отворити	ученик

имати	отићи	ученица
име	падати	учити
интернет	паметан	факултет
историја	парк	филм
ићи	пас	фотеља
ја	песма	Француз
јабука	пет	француски
јак	пети	Францускиња
јакна	петнаест	хајде
један	пешке	хаљина
једном	пиво	хлеб
језик	писац	хтети
јер	питати	цвет
јесам	погледати	цео
јести	позвати	црн
још	познавати	час
јутро	познат	чекати
када	поклон	честитати
казати	поклонити	често
како	помагати	четири
као	помоћи	четрдесет
касније	понедељак	четрнаест
кафа	понекад	читати
кафић	порука	чоколада
киша	посао	шампион
књига	послати	шест
књижара	последњи	шетати
књижевност	постати	школа
ко	потребан	шта
који	прави	што
колико	први	
комшија	пријатељ	
комшиница	причати	

кревет	прозор
кроз	професор
купити	професорка
кухиња	прочитати
кћерка	пуно

Табела 1. Списак лексема нивоа А1

Евидентно је да се списак лако може допунити појединим речима које би припадале нивоу А1, као што су, рецимо, дани у недељи или бројеви, који нису обухваћени овим корпусом. Међутим, таква допуна захтева додатну анализу, што због неопходности свеобухватног приступа том питању превазилази оквире овога рада. Осим тога, преосталих 27 речи, односно свега 7,7% анализираног корпуса, такође је потребно додатно темељно размотрити ради утврђивања њихове сложености у српском језику као страном. Дакле, поред горе наведеног неопходно је анализирати и нове спискове у циљу попуњавања лексичких минимума нивоа А1 јер 325 лексема представља мање од половине лексема потребних за формирање коначног списка лексичког минимума наведеног нивоа.

6. Закључак

Екстензивно читање степеноване лектире на почетним нивоима има, између осталог, за циљ да омогући повећање инпута кроз самосталан рад ученика, а да би се ова врста лектире могла користити и у настави српског језика као страног, потребно је одредити лексичке минимуме за сваки од језичких нивоа. Имајући то у виду, у нашем истраживању смо покушали да испитамо лексичке минимуме српског језика као страног тако што смо приступили писању степеноване лектире, наставног средства које још увек није актуелно у оквиру лингводидактике српског језика као страног. Лексичке минимуме за руски језик као страни и савремене онлајн алатке употребили смо приликом анализе корпуса од преко 3000 речи. Пошто смо одредили 352 лексеме у српском језику, наведени корпус смо упоредили са списком лексичких минимума Весне Крајишник (Крајишник 2016) и установили чак 92,3% подударана. На тај начин смо у табели 1 издвојили 325 лексема. Иако се ограничења рада пре свега огледају у методологији и обиму обухваћене лексике, сматрамо да лексеме наведене у табели 1 одговарају лексичком минимуму српског језика за ниво А1 и чине део предлога тог списка.

Осим тога, степенована лектира анализирана у раду указала нам је да се разматрани корпус, иако није коначан, може употребити за писање

степеноване лектуре. Међутим, јасно је да 325 лексема није довољно за формирање коначног списка лексичких минимума за први ниво према Заједничком европском референтном оквиру за живе језике. Дакле, у будућим истраживањима потребно је детаљно анализирати преосталих 7,7% лексема, као и низ других спискова користећи методологију представљену у овом раду, а све у циљу добијања коначног списка лексичких минимума за ниво А1. То би омогућило квалитетнију и прецизнију израду степеноване лектуре и других наставних средстава.

Будући да је српски језик као страни још увек нестандардизован по питању лексичких минимума, надамо се да ће стручна јавност сваки покушај у том смеру сматрати значајним.

Литература

- Андрјушина, Н.П, Козлова Т.В. (2014). *Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень. Общее владение.* Санкт-Петербург: Златоуст.
- Драгићевић, Р. (2018). *Српска лексика у прошлости и данас.* Нови Сад: Матица српска.
- Крајишник, В. (2016). *Лексички пристоји српском као страном језику.* Едиција Језик, књижевност, култура, књига 8. Београд: Универзитет у Београду, Филолошки факултет.
- Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications.* Harlow: Longman.
- Laposhina A. N., Veselovskaya T. S., Lebedeva M. U., Kupreshchenko O. F. (2018). Automated Text Readability Assessment For Russian Second Language Learners. *Komp'juternaja Lingvistika i Intellektual'nye Tehnologii Ser. "Computational Linguistics and Intellectual Technologies: Proceedings of the International Conference "Dialogue 2018", 17 (24): 396–406.*
- Waring, R. (2011). Extensive Reading in English Teaching. In: H. Widodo & A. Cirocki (Eds.) *Innovation and Creativity in ELT methodology.* New York: Nova Publishers, 69–80.

Лука Меденица

**РОЛЬ АДАПТИРОВАННЫХ КНИГ И ЛЕКСИЧЕСКИХ
МИНИМУМОВ В ОБУЧЕНИИ СЕРБСКОМУ ЯЗЫКУ
КАК ИНОСТРАННОМУ НА УРОВНЕ А1**

Резюме

Лингводидактика сербского языка как иностранного развита не в такой степени, чтобы предложить лексические минимумы в соответствии с Общеввропейскими компетенциями владения иностранным языком. Именно по этой причине предметом данной статьи является исследование лексических минимумов сербского языка как иностранного. В целях достижения необходимых результатов, в статье проанализированы адаптированные книги, т. е. корпус из более чем 3000 слов на русском и сербском языках. Анализ проведён с помощью современных онлайн инструментов. В работе мы выделили 325 лексем, которые, по нашему мнению, относятся к лексическому минимуму уровня А1.

Ключевые слова: адаптированные книги, лексические минимумы, сербский язык как иностранный, уровень А1.

Александра Ч. Томић¹
Универзитет у Новом Саду
Филозофски факултет

КОРЕЛАЦИЈСКО ТУМАЧЕЊЕ ПОЕЗИЈЕ У НАСТАВИ СРПСКОГ КАО СТРАНОГ ЈЕЗИКА НА ПРИМЕРУ ПЕСМЕ *СВЕТИ САВА ВОЈИСЛАВА ИЛИЋА*

У раду ћемо приказати на који начин корелацијско-интеграцијски систем може да функционише у настави српског као страног језика. У уводном делу рада истичемо теоријску мисао о значају примене корелацијско-интеграцијског система у настави. Након тога, свеобухватном анализом песме Свети Сава Војислава Илића и тематизовањем светосавља, приказаћемо на који начин српска књижевност, историја, религија, традиција, култура, сликарство, музика и географија могу бити у функцији учења српског језика као страног. Наставни материјали које користимо у раду примењиви су на лекторским вежбама српског језика у раду са страним студентима србистике.

Кључне речи: српски као страни језик, српска књижевност, поезија, методика, корелација, светосавље, Свети Сава, Војислав Илић..

1. Увод

У савременој настави српског језика и књижевности изузетно је важно успоставити и примењивати корелацијско-интеграцијски систем. Управо корелацијским повезивањем више различитих наставних предмета и области чинимо да стечена знања постану функционална, свеобухватна и примењива. Савремено доба подразумева да студенти самостално повезују више различитих области и да на тај начин граде целине на којима почива трајност знања. Поред тога, развија се аналитичност, систематичност и способност самосталног проматрања и закључивања. Студенти бивају оспособљени да разумеју, тумаче и повезују догађаје, појаве и феномене синхронички и дијахронички.

¹ sandra-tomic@hotmail.com

Говорећи о корелацијско-интеграцијском систему у настави српског језика и књижевности Павле Илић истиче: „Корелацијско-интеграцијски систем подразумева корелацију и интеграцију сродних наставних садржаја у изучавању градива. Сродност међу тим садржајима може бити различитих нивоа: то могу бити наставна подручја истога предмета (књижевност, језик и култура изражавања); наставна подручја овога предмета и ликовна, музичка, сценска и филмска уметност; наставна подручја овога предмета и сродни друштвени предмети” (Илић, 1998: 99). Такође, Илић истиче и циљ примене корелацијско-интеграцијског система у настави: „Циљ корелацијско-интеграцијског изучавања градива јесте сагледавање појава које се изучавају из перспективе различитих наставних подручја, предмета и васпитно-образовних области” (Илић, 1998: 99).

Зона Мркаљ сматра да се управо применом корелације у настави граде хармоничне целине односно сагласја функционалног знања: „Како се корелација дефинише као међусобни однос, узајамна зависност, повезаност у хармоничну целину и сл. може се закључити да је најважнија особина корелативности – структуралност. Структура се препознаје као унутрашње начело које гради неки облик. Она представља невидљиву материју која својим смислом држи на окупу целину, то јест склоп неке појаве. Тиме се осећај појединца (читаоца) за јединство целовите форме проширује. Јединствено се не доживљава само књижевноуметничко дело, већ се оно спознаје као целина у пропорционалном односу с другим ‘делима’ које читалац има у свести, сазнању и искуству. На тај начин се гради индивидуална перцептивна композиција која почива на хармонији универзалног: у том ‘сагласју’ сваки део, сегмент, елемент нечега стоји у односу према неком другом, једнако значајном елементу” (Мркаљ, 2010: 49).

И на самом крају потребно је нагласити да је неопходно да имамо наставника који је способен да примени корелацијско-интеграцијски систем у свом раду. Тачније, неопходно је да наставник поред знања струке поседује и широку општу културу. Односно, неопходно је да имамо наставника који је у непрестаном процесу учења и усавршавања. Анализирајући одлике креативног наставника Симеон Маринковић закључује: „Креативан наставник је пре свега у позицији организатора, човека који мотивише, моделира, помаже, истражује, иницира, подстиче, прати, усмерава и стално трага за новим видовима организације, налазећи и сам задовољство у својој кротивности и креативности својих ученика” (Маринковић, 1994: 19). Такође, Маринковић сматра да „наставник треба да има општи концепт циља који треба да оствари, свест и важност о величини свог задатка, да има поверења у своје ја и да стално трага за новим тј. да учи” (Маринковић, 1994: 19).

Све наведено односи се и на лекторе српског језика на страним универзитетима који имају велику одговорност јер у великој мери самостално

креирају план и програм лекторских вежби, те самостално креирају и корелацијске односе у настави. Весна Крајишник у раду „Нека питања из методике наставе српског као страног језика”, између осталог, закључује: „Методички приступ настави страног језика, па тако и настави српског као страног језика, подразумејева комплексну врсту одговорности и организације од стране предавача. Прије свега, улога предавача је да изабере и интерпретира одговарајући језички садржај у складу са програмом и у оквиру предвиђеног времена, на начин који је разумљив свим студентима и који је довољно инспиративан да изазове језичку реакцију од стране студената, а као коначни циљ – овладавање студената језичким вјештинама одговарајућег нивоа” (Крајишник, 2016: 25).

Принцип корелације је важно успоставити на страним универзитетима у настави српског језика како би студенти поред учења језика стицали и знања из књижевности, историје, географије, културе, религије, музике, ликовне уметности, филма и многих других области народа чији језик изучавају. Сматрамо да је неопходно да се на лекторским вежбама кроз усвајање српског као страног језика бавимо и осталим областима културе како би студенти постепено упознавали идентитетску суштину српског народа. Принципи усвајања језика и опште културе одвијају се паралелно, ненаметљиво и функционално што ћемо показати на конкретним примерима. Приказаћемо на који начин можемо тематизовати поезију и светосавље у раду са страним студентима чије је знање српског језика на средњем или вишем нивоу. Такође, кроз тему светосавља приказаћемо на који начин је учење српског језика дубоко повезано са српском књижевношћу, историјом, религијом, сликарством, музичком културом, географијом односно идентитетом и културом српског народа уопште. Сви текстови које користимо и помињемо у раду доступни су у *Српској чиијанци*, која је намењена раду са страним студентима србистике, и у читанкама за више разреде основне школе у Републици Србији. Већина страних универзитета, на којима се изучава српски језик, у својом библиотекама има *Српску чиијанку*² и читанке за основну школу, те су лекторима доступни материјали које користимо. Читанке су се показале као веома функционалне и сврсисходне и у раду са страним студентима српског језика. Напомињемо и да све читанке за више разреде основне школе имају издвојене целине које тематизују светосавље, те су оне садржајне и адекватне за тему којом се бавимо.

² Мркаљ, З. (прир.) (2018). *Српска чиијанка*. Београд: Филолошки факултет, Међународни славистички центар.

2. Корелацијско тумачење песме *Свети Сава* Војислава Илића у настави српског као страног

Студенти србистике на страним универзитетима о светосављу уче већ на првој години студија. Међутим, сматрамо да лектор српског језика такође треба да посвети пажњу овој значајној теми на својим часовима. О светосављу, у оквиру лекторских вежби, треба говорити сваке године уочи Савиндана.³ На тај начин светосавска традиција биће жива и присутна и међу страним студентима србистике.

На средњем или вишем нивоу знања српског језика могуће је веома детаљно анализирати чувену песму *Свети Сава* Војислава Илића. Такође, посредством принципа корелације ову песму ћемо довести у вези са различитим садржајима чија је основа светосавље. Студенти се, непосредно пре анализе песме, сећају свих детаља из живота Растка Немањића односно Светог Саве. Уколико страни студенти не познају детаље у функционисању Аутономне монашке републике Света гора, лектор може да зада радни домаћи задатак да студенти погледају емисију *Трај: Приче са Свете горе*,⁴ да се информишу и да запишу кључне тачке у функционисању монаштва на Атосу. Сматрамо да је веома важно да студенти буду упућени јер се правила која се поштују на Атосу не мењају вековима, а веома су значајна за православне народе. Посебно је важан значај Светог Саве, Светог Симона и манастира Хиландар за српски народ.

Студенти, гледајући емисију, бивају припремљени за лекторске вежбе и следи читање које прати подвлачење непознатих речи које се тумаче. Тумаче се значења имена Растко, односно Растислав која означавају раст односно славу у српском језику. Поред тога име Растко доводи се у везу са симболиком храста која је у српском фолклору и традицији изузетно значајна.⁵ Тумачимо и име Сава које означава праведног односно преображеног.⁶

³ Лектор, у зависности од тога да ли 27. јануара на страним универзитетима траје настава или је почео испитни рок, организује план својих часова и ваннаставних активности.

⁴ Емисија *Трај: Приче са Свете горе*. Уредник емисије је Љубисав Алексић, аутор је Новица Савић. Продукција Радио-телевизије Србије 2017. године.

⁵ О симболици храста говорио је Веселин Чајкановић у *Речнику српских народних веровања о биљкама*. Сматрамо да је потребно упознати стране студенте са оваквим делима јер је српска књижевност испуњена симболима које морамо тумачити и у архетипском значењу како бисмо одређене традиционалне односно савремене симболе у потпуности разумели.

⁶ Ксенија Кончаревић поређећи заступљеност одређених имена у српској и руској средини истиче да: „неједнака употреба одређених канонских имена код Срба и Руса сведочи о разликама у прихваћености одређеног култа појединих светитеља: имена *Сава* и *Лазар* у Срба су веома популарна (од њих је изведен и низ народних облика, типа: Савадин, Савак, Савакан, Саве, Саветина, Савин, Савић, Савица, Савиша, Савко, Савота, Савомир, жен. Савна, Савука, Савче, Саја, Сајка, Савка, Савина, одн. Лаза, Лазо, Лазан, Лазика, Лазор, жен. Лазарија, Лазарка, Лазинка), чему је узрок култ националних светитеља са овим именима, док су у Руса

Након тога анализира се одлазак Растка Немањића на Свету гору. У песми је приказана драмска сцена првог сусрета Растка Немањића са настојником светогорског манастира, њихов дијалог у коме су детаљно описана осећања и жеље српског царевића. Анализира се физички и духовни портрет српског царевића. Стварност и атмосфера песме детаљно се анализирају, подвлачи се животни пут Растка Немањића са посебним акцентом на преломни тренутак одласка у светогорски манастир. Нарочито истичемо опредељење Растка Немањића да посвети „живот роду, отаџбини и слободи”. Приликом анализе мотива одрицања од царстава земаљског у корист царства небеског, могуће је успоставити паралелу са српским кнезом Лазаром, те лектор може да одабере неку од песама са сличним мотивом и приказаним опредељењем кнеза Лазара. Између осталих, предлажемо песму *Молишва кнеза Лазара над косовском шријезом* из драме *Бој на Косову* Љубомира Симовића у којој је на симболичан начин, кроз мотив соли, приказана идентитетска суштина српског народа у коју је такође инкорпориран и мотив светосавља, те се смисао обе песме може анализирати на заједничкој равни. Такође, на овај начин повезујемо различите историјске периоде у једну целину, истичемо сличности и разлике одређених историјских периода и догађаја, што може бити од велике користи страним студентима који учећи језик, анализирајући поезију заправо упознају историју, религију и традицију српског народа. Заправо, реч је о нераздвојним појмовима. Кроз овакву анализу успоставља се корелација српске књижевности, језика, историје и религије.

После заједничке анализе песме, студенти имају задатак да подвуку све глаголе и глаголске облике које препознају у песми (презент, перфекат, глаголски прилог прошли). Песма је испевана у презенту, па се детаљно анализира смисао презента у српском језику и у песничком језику такође. У песми има много придева и студенти имају задатак да подвуку све придеве и замене их синонимима или речима које би имале слична значења. Дакле, неопходно је да се користе друге речи, а да суштина песме остане идентична. Такође, песма није подељена на строфе већ је дата у целости, па студенти имају задатак да поделе песму на неколико целина и да сваку издвојену целину наслове. На овај начин додатно се вежба лексика и подстиче слобода изражавања. С обзиром на специфичност стиха, студенти обрађају пажњу на реченице које су део песме и писмено препричавају песму. Дакле, преобликујемо поезију у прозу, што је такође одлична вежба језичког изражавања за стране студенте.

Такође, можемо успоставити и корелацију са сликарством односно фрескосликарством и архитектуром средњег века. Након завршене анализе

та имена на периферији антропонимијског система” (Кончаревић 2016: 19). Важно је упутити стране студенте српског језика на овакве чињенице како би могли да успоставе аналогију између српског и свог матерњег језика.

песме *Свети Сава* Војислава Илића показујемо студентима неколико сликарских дела, односно фресака и манастира. Лектор може да одабере неколико приказа Светог Саве и да их покаже страним студентима србистике. Студенти пре свега описују приказане слике и покушавају самостално да одреде који периоди из живота светитеља су приказани на сликама. На тај начин вежба се лексика и развија интересовање код страних студената. Заједнички се долази до закључака који периоди из живота светитеља су приказани на сликама односно фрескама. Пре свега треба указати на слику Стевана Тодоровић *Поспирежење Светиој Саве* јер се приказани догађаји надовезују на стварност анализиране песме. Можемо упутити студенте на слике *Свети Сава мири завађену браћу* Паје Јовановића; *Свети Сава блајосиља Српцаг* Уроша Предића; *Сјаљивање моштију* Стевана Алексића. Поред тога анализирају се и три фреске односно три портрета Светога Саве у манастирима Милешева, Студеница и Пећка Патријаршија. Студенти ће након анализе бити заинтересовани да истраже и остале слике поменутих аутора и архитектуру српских средњовековних манастира. Могуће је задати студентима да напишу есеје о стваралашту неког од српских сликара.

Након тога лектор може да пусти музичко извођење песме *Свети Сава* како би страни студенти имали увид о музичком оживљавању српске поезије. Поред тога, на часу се слушају и тропар и кондак Светом Сави, којима се заправо повезују српска средњовековна музика и савремена извођења, те су страни студенти у прилици да уоче континуитет који постоји од српског средњег века до данашњих дана. Јелена Редли у раду „Употреба аутентичних песама у настави српског језика као страног” сматра да „наставни процес, у чијем се центру налазе аутентичне песме као средство усвајања језика, могао би се поделити у три фазе: 1) активности пре слушања песме, 2) активности током слушања песме, и 3) активности након слушања песме” (Редли 2012: 308). Говорећи о тропару и кондаку Светом Сави у првој фази неопходно је објаснити о каквим музичким формама је реч, када су настале и како се изводе. С обзиром на специфичност језика, у другој фази, студентима дајемо наставне листиће на којима је написан текст песама на црквенословенском и савременом српском језику, али са цртицама на којима треба да се напишу речи које недостају, на тај начин студенти вежбају лексику и бивају веома сконцентрисани, с обзиром да је реч о специфичном језику који се разликује од савременог. Ова вежба је погодна за стране студенте чији матерњи језик је такође словенски. У завршној фази проверавају се наставни листићи и износе утисци о музици, тексту, језику, атмосфери и слично. На овај начин могуће је приступити и слушању извођења песме *Свети Сава*, као и *Химне Светом Сави* итд. Тиме остварујемо корелацију са музичком културом и студенти стичу знања која су у дубокој вези са српском културом.

У овину анализу песме *Свети Сава* можемо детаљно анализирати географску карту Републике Србије и тражити да наши студенти издвоје све топониме који у свом називу имају име Сава и да сами закључе колико је фреквентно помињање имена Сава у топонимима односно називима села, извора, планинских врхова и сличних места у Републици Србији. На основу ове чињенице студенти ће такође проширити знања и успоставиће се корелација са дубоким познавањем географије и смисла именовања појмова.

Страни студенти српског језика, на лекторским вежбама, могу да преведу песму *Свети Сава* Војислава Илића на свој матерњи језик.

Сматрамо да је веома важно да настава добије и практичну димензију, уколико на страним универзитетима постоји техничка подршка. Наиме, сматрамо да би било добро да се страни студенти упознају са обичајима обележавања славе. С обзиром да се Савиндан у Србији обележава као школска слава и да постоји вишевековна традиција, сматрамо да лектор српског језика може да покаже студентима како се прави славски колач и славско жито и да се објасни вишевековна традиција прослављања и Савиндана и свих осталих слава, како би страни студенти, иако нису у Србији или на српском духовном простору, могли да схвате традицију и осете атмосферу заједништва коју карактеристиче прослава славе.⁷

Весна Ломпар у раду „Примери увођења језичке игре асоцијација у наставу српског језика као страног” истиче значај игре асоцијација које су у функцији учења српског као страног језика. Ломпар (2016: 113) сматра да „нека поља у асоцијацијама не морају бити строго везана за лексику и граматику српског језика; корелација између српског језика и других језика, као и веза знања о језику уопште са знањима из историје, уметности, географије, политике итд., један је од начина да се повећа функционално знање студената”. Наводимо пример игре асоцијација која је повезана са темом светосавља:

А	Б	В	Г
Србија	грађевина	учитељ	хришћанство
центар	здање	просветитељ	историја
град	манастир	светац	архитектура
престоница	црква	школска слава	традиција
Београд	храм	Свети Сава	светосавље
ХРАМ СВЕТОГ САВЕ			

Табела 1. Асоцијације у настави

⁷ Ауторка је у неколико својих радова истицала значај тумачења и обележавања славе у раду са страним студентима.

У току решавања игре асоцијација сваком појму посвећује се пажња и успоставља се дијалог са студентима, тиме се утврђује лексика и објашњавају евентуалне нејасаноће. Поред игре асоцијација и метод екскурзије се показао као веома ефикасан и неопходан у раду са страним студентима србистике, те би било добро да студенти приликом посете Србији, обавезно посете Храм Светог Саве и српске средњовековне манастире. Кроз овако реализовану пројектну наставу страни студенти ће на најбољи начин разумети традицију српског народа.

Након свеобухватне анализе песме *Свети Сава* Војислава Илића студенти добијају радне задатке. Наиме, у зависности од броја студената у групи, сваки студент добија једну песму у којој је такође присутан мотив светосавља односно лик Светог Саве. Студенти имају задатак да самостално анализирају песме, на исти начин на који је то урађено и на лекторским вежбама и да напишу есеје о својој анализи. Предлажемо неколико песама: *Савин моноло* Десанске Максимовић, *Свети Сава* Јована Јовановића Змаја, *Пушовања Светио* Саве Васка Попе, *Свети Сава на Аџосу* Љубомира Симовића и *Прича о Светиом Сави* Матије Бећковића. Поред поезије важно је упознати студенте и са тематиком светосавља и ликом Светог Саве у народној књижевности, као и у прози. Лектор има широку лепезу дела и може да одабере дела која су погодна за одређене нивое учења српског као страног језика. Предлажемо следећа дела: *Свети Сава и браћа која деле*, *Свети Сава и оцац и мајци с малим дјететом*, *Вога Светио* Саве, *Како је њосио вук*, *Зашио је јела зелена* итд. Заинтересовани студенти могу да читају и остала дела или одломке из дела која је написао Свети Сава: *Жиџије Светио* Симеона, *Служба Светиом Симеону*, одломке из *Хиландарској*, *Карејској* и *Ситугеничкој џиџици*. На часу се може читати и анализирати и одломак из прозног дела *Свети Сава* Милоша Црњанског. Након анализе неколико дела у којима је присутна тематика светосавља и лик Светога Саве студенти ће уочити на који начин српски народни певачи и писци различитих епоха приказују и доживљавају светосавље. Кроз свеобухватну анализу књижевних дела и дела културе студенти ће схватити на који начин се српски народ односи према светосављу. Сматрамо да је неопходно плански приступити теми светосавља како би страни студенти схватили да је реч о идентитетској суштини српског народа односно да је реч о непрекинутом континуитету од средњег века до данашњих дана.

3. Закључак

У настави српског језика као страног неопходно је примењивати систем корелације односно повезивања различитих области у јединствену целину. Принципом корелације, који смо приказали кроз обраду песме *Свети*

Сава Војислава Илића, на лекторским вежбама српског као страног језика, можемо сагледати да је у оквиру свеобухватне анализе једне песме могуће повезати знања српског језика, књижевности, историје, религије, традиције, сликарства, музике и географије. Такође, корелацијским тумачењем књижевног дела подстичемо интерактивну и динамичну наставу. Управо корелација у настави српског као страног језика пружа страним студентима функционалност и дуготрајност знања и широку општу културу.

Литература

- Илић, П. (1998). *Српски језик и књижевности у наставној теорији и пракси*. Нови Сад: Змај.
- Кончаревић, К. (2016). Српска лексика кроз призму православне духовности, традиције и културе. У: З. Мркаљ (прир.), *Приручник за лекторе (наставна теорија и пракса)*. Београд: Међународни славистички центар, Филолошки факултет, 15–35.
- Крајишник, В. (2016). Нека питања из методике наставе српског као страног језика. У: В. Крајишник (ур.), *Српски као страни језик у теорији и пракси III*. Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик, 7–26.
- Ломпар, В. (2016). Примери увођења језичке игре асоцијација у наставу српског језика као страног. У: З. Мркаљ (прир.), *Приручник за лекторе (наставна теорија и пракса)*. Београд: Међународни славистички центар, Филолошки факултет, 110–115.
- Маринковић, С. (1994). *Методика креативне наставе српског језика и књижевности*. Београд: Креативни центар.
- Мркаљ, З. (2010). Појам корелације у методици наставе, *Методички видци*, 1, 47–55.
- Мркаљ, З. (прир.) (2018). *Српска чинџанка*. Београд: Филолошки факултет, Међународни славистички центар.
- Редли, Ј. (2011–2012). Употреба аутентичних песама у настави српског језика као страног. У: Д. Точанац, С. Гудурић (прир.), *Примењена лингвистика данас – између теорије и праксе*. Нови Сад: Филозофски факултет, 305–315.
- Чајкановић, В. (1985). *Речник српских народних веровања о биљкама*. Београд: СКЗ.

Aleksandra Tomić

**CORRELATION INTERPRETATION OF POETRY
IN THE TEACHING OF SERBIAN AS A FOREIGN LANGUAGE**

Summary

In this paper we have shown the way that correlation-integration system can function in the teaching of Serbian as a foreign language. In the introductory part of the paper, we have emphasized the theoretical thought about the importance of applying the correlation-integration system in teaching. After that, with a comprehensive analysis of the poem Saint Sava by Vojislav Ilić and by thematizing the sacredness, we have shown the way Serbian literature, history, religion, tradition, culture, painting, music and geography can be in a function of learning the Serbian language as a foreign language. The teaching materials used in this paper are applicable to proofreading exercises of the Serbian language in work with foreign students of Serbian.

Key words: Serbian as a foreign language, poetry, methodology, correlation, sacredness.

Ана Д. Новаковић¹
Марија З. Божић²

УПОТРЕБА КЊИЖЕВНОГ ТЕКСТА У НАСТАВИ СРПСКОГ КАО СТРАНОГ ЈЕЗИКА (ПРИМЕР ОБРАДЕ)

Предмет овог рада је испитивање могућности употребе савременог дела српске књижевности за младе у настави српског као страног језика. У савременој комуникативно оријентисаној настави књижевни текст се посматра као било који други аутентични текстуални документ заступљен у уџбенику. Будући да је настава српског као страног језика још увек у развоју и да се професори често суочавају са недостатком наставног материјала, посебно у домену материјала из књижевности и културе, овим радом желимо да покажемо како се одломак из романа #izazov Данице Богојевић може на креативан начин прилагодити различитим језичким нивоима и искористити пре свега за усвајање непознате лексике и проширивање вокабулара, увежбавање граматичких партија и језичких вештина, чији је крајњи циљ да ученик овлада правилном језичком продукцијом и комуникацијом у усменој и писаној форми.

Резултати спроведеног истраживања показали су да употреба књижевних дела на часовима српског као страног језика ученицима повећава концентрацију, подстиче мотивацију за даље учење и помаже да на лакши и бржи начин усвоје све тематске јединице које су садржане у тексту који се обрађује.

Кључне речи: српски као страни језик, књижевно дело, настава језика, методика, текст у настави, језичке вештине, интерактивни модел читања.

1. Увод

Будући да је главни циљ учења српског као страног језика то да ученик усвоји правилну језичку продукцију и да се што природније изражава на српском језику, са учеником поред увежбавања различитих граматичких јединица треба радити и на логичкој повезаности садржаја и његове практичне примене у комуникацији, односно на комуникативној методи.

¹ ananovakovic93@yahoo.com

² marija.z.bozic@gamil.com

Бројни аутори (Петровачки и Штасни 2008, Несторовић 2011, Мркаљ 2011, Несторовић 2016, Мркаљ 2016, Перишић 2017, Перишић 2018, Симовић 2021) писали су о томе да се највише пажње у настави српског као страног језика посвећује управо граматички, а значајно мање практичној језичкој употреби. Такође, истраживања су показала да се књижевни текст у настави српског као страног језика јавља у уџбеницима и приручницима у ограниченом обиму, иако је неопходна повезаност садржаја из језика и књижевности јер се најбоље усваја нека језичка јединица уколико се истој приступи из угла њене практичне примене, односно реализације. Применом писаног ученици могу да путем језичке перцепције реализују задатке који нимало нису механички, већ захтевају да ученик свесно повезује стечено знање и логичност унутар језика. Тако од ученика добијамо језичку реализацију која подразумева и рецепцију, и продукцију, и интеракцију, и медијацију. Другим речима употреба књижевног текста у настави омогућава остваривање комуникације у учионици захваљујући својој полисемантичности, а унапређује све језичке вештине ученика и притом се ствара природна комуникација на страном језику.

Постоје различити приступи на часовима увежбавања вештине читања и разумевања писаног текста, као што су, на пример, екстензивно и интензивно читање, односно модели као семазиолошки, ономазиолошки и други. По мишљењу Јелене Марковић, екстензивно читање представља приступ настави и учењу читања у коме ученици читају велику количину материјала (Marković 2005: 492). Као најважније ефекте оваквог читања ауторка издваја: напредак у читању (увећање броја речи које се аутоматски препознају) и писању, усвајање нових речи, напредак у знању граматике и спелинга, обогаћивање општих знања о свету (Marković 2005: 494). Са друге стране, постоји интензивно читање које се у настави страних језика често користи у анализи језика текста, при чему се усвајају нове лексичке или граматичке јединице (Marković 2005: 492). Ауторка Симовић (2021: 58–59) издваја неколико модела читања: семазиолошки модел „одоздо нагоре”, ономазиолошки модел „одозго надоле”³ и интерактивни модел који

³ Први модел „počiva na prepoznavanju osnovnih formalnih jedinica teksta (najpre grafičkih znakova, tj. slova zatim slogova, reči i najzad rečenica), preko njihove interpretacije do sinteze, povezivanja smisla svih tih pojedinačnih delova da bi se došlo do globalnog smisla. Postupak je linearan i smatra se da se njime služe prvenstveno neiskusni čitaoci koji sporadično čitaju”, а други „koristeiskusni čitaoci koji se pri čitanju oslanjaju na stečena znanja (lingvistička i opšta) i svoje iskustvo. Na osnovu njih, oni od samog početka čitanja postavljaju hipotezu o generalnoj ideji teksta. Čitajući tekst, čitaoci koji se služe ovim modelom tragaju za naznakama (*indices*) zahvaljujući kojima proveravaju, potvrđuju ili opovrgavaju početne hipoteze i na taj način dolaze do smisla. [...] Za ovakav tip čitanja čitalac treba da raspolaze ne samo lingvističkim znanjima, već i diskurzivnim, tekstualnim, referencijalnim” (Simović 2017: 58–59).

„predstavlja ‘pomirenje’ prethodna dva modela uvažavajući mogućnost interakcije između mentalnih procesa ‘niskog’ i ‘visokog’ nivoa koji karakterišu semaziološki i onomaziološki model čitanja. Smisao teksta čitalac rekonstruiše kroz interakciju između svojih postojećih znanja i elemenata koje nalazi u tekstu, kao i između različitih nivoa teksta koji mu omogućavaju formulisanje i proveru različitih hipoteza”.

Имајући у виду све наведено, циљ овог рада је да илуструје један пример примене књижевног текста у настави српског језика као страног и задатке у вези са њим, као и то на који начин један такав час може допринети ефикаснијем усвајању језика.⁴ У даљем раду биће речи о обради петог поглавља из романа *#izazov* ауторке Данице Богојевић на средњем и на напредном нивоу у складу са прописима Заједничког референтног европског оквира за живе језике (ЗЕО).⁵ Одломак текста и његова обрада на часовима представља својеврсну комбинацију поменутог екстензивног и интензивног читања, односно примену интерактивног модела читања.

2. Обрада књижевног текста у настави српског као страног језика

2.1 *Обрада текста на средњем нивоу:*

Према ЗЕО, ученик на средњем нивоу поседује довољно лексичког знања о блиским темама и ситуацијама за обављање свакодневних и уобичајених послова, може да говори о познатим стварима и информацијама, и да опише неку радњу, следећи њен временски и последичан ток. Ученик може да објасни искуства, осећања и догађаје, али до извесних детаља, будући да поседује ограничен репертоар израза које користи за задовољење конкретних свакодневних потреба. Може да разуме прочитан текст свакодневног типа, али не и детаље, јер је његово владање вокабуларом и даље ограничено. Од граматичког знања, између осталог, ученик треба да зна падежни систем српског језика, глаголска времена и облике (инфинитив, презент, перфекат, футур, потенцијал, императив и др.), енклитичке облике помоћних глагола и њихово место у реченици, глаголски вид фреквентних глагола, итд.

У складу са наведеним, за ученике на средњем нивоу одломак смо прилагодили на следећи начин: вокабулар и изрази који захтевају напредно познавање језика замењени су вокабуларом и изразима који одговарају средњем нивоу учења, али тако да се не губи језички смисао и форма

⁴ Часови српског као страног језика на којем је обрађен књижевни текст и задаци приказани у овом раду одржани су у оквиру онлајн платформе за учење српског као страног језика Лингвотека.рс и ученици су полазници ових часова и курсева српског као страног језика.

⁵ Пошто се према ЗЕО књижевни текст појављује на Б1 нивоу у опису продуктивних и рецептивних вештина, одломак књижевног текста обрађен је на часовима на којима су присуствовали полазници са знањем од Б1 до Ц1 нивоа.

текста. Такође, дата је и српско-енглеска листа речи. Текст је писан српским латиничким писмом, иако се подразумева да на овом нивоу познавања језика ученици подједнако владају и ћирилицом и латиницом, јер се у пракси показало да не могу сви ученици да прате дуже непознате текстове писане ћириличким писмом.

Сада ћемо представити како изгледа час на коме се обрађује прилагођено поглавље за средњи ниво. Час се састоји из неколико сегмената: уводног дела где наставник са ученицима разговара, поставља им питања, а они одговарају и заједно коментаришу како би се припремили за главни део часа када ће се радити одломак и пратећи задаци. Текст није дат целовит, већ су из текста одломка изузети облици појединих глагола које ученици треба да додају у текст сами приликом читања и на тај начин добију тачно исписани одломак, као циљ једног од постављених радних задатака. Након тога следи разговор о прочитаном. Домаћи задатак се фокусира на развијање писане продукције ученика, где треба сами да напишу реченице користећи издвојени вокабулар из текста.

2.1.1 План часа

Почетак часа: На самом почетку часа ученици гледају приказану фотографију и разговарају са наставником у вези са следећим питањима:



Задатак 1: *Која видиш на слици? Ко је она? Шта знаш о Фриди Кало? По чему је она позната? Да ли си гледали филм/ читали књигу о Фриди Кало?*

Постављањем овог задатка креира се позитивна атмосфера и ученици су позвани да слободно одговарају на питања и изнесу своје мишљење. У раду са ученицима показало се да они одмах одговарају на питања, било да им је личност са слике позната или непозната. Ученици који су гледали филм или читали књигу могли су укратко да опишу радњу, и изнесу своје мишљење и импресије. Такође, ученици препознају присутност уметнице у популарној култури, и наводе уколико имају вазу, шољу или кишобран са њеним ликом. Када се разговор приведе крају почиње главни део часа.

Главни део: У овом делу циљ је читање, разумевање и обрада текста, али и провера знања из граматике. Од ученика се тражи да допуни празна места

у тексту правилним облицима глагола у перфекту. Овај задатак је циљано постављен тако да би се проверило учениково знање како префекатских облика тако и распореда енклитичких облика помоћних глагола.

Zadatak 2: Čitajte tekst i dodajte glagole u zagradaма u oblicima perfekta.

Fizika kaže da je sve povezano. Sve zavisi od milion drugih stvari. I sve je jednostavno. Samo treba znati tačan zakon. *To je život,* _____ (nasmejati se) Frida. *A život je umetnost.*

Ali Frida _____ (ne želeti) da ode! Bila je svuda: na autobuskim stanicama, u supermarketima na policama. U izlozima, na jaknama. I na sveskama je bila Frida. Frida na torbama! Frida na bilbordima! Na tanjirima i čašama! Na hrani za mačke! Frida na novoj majici koju je dobila od Gospođe Simić! Ceo svet _____ (obožavati) Fridu! I Ema _____ (osećati se) kao luda. Videla je Fridu svuda. Čak je i profesorka fizike imala novu olovku sa Fridom. Frida _____ (ići) gore-dole dok _____ profesorka nešto _____ (pisati) olovkom. Ko _____ (staviti) Fridu na vrh olovke, čija je to bila ideja!?

Ne, Frida nije želela da ode, zato što Frida ne odustaje.

Njen novi komšija _____ (doći) na dodatnu nastavu iz fizike. Svi su videli modricu na njegovom licu. _____ (pasti, on). I kada je bio mali bio je trapav. Boli galice kad se smeje.

Frida je sa olovke gledala u Emu. *Misliš li da je to istina?*

Ema _____ (truditi se) da razume šta profesorka govori i da ne gleda u Fridu. *Naravno da ne verujem da je to istina!*

Profesorka _____ (pisati) formule i grafikone. Odjednom kao da se sve zaustavilo. Ema _____ (ne razumeti) šta profesorka priča, ali je odlično čula kada je profesorka rekla: *Idemo sada polako. Problem rešavamo uvek isto. Prvo gledamo problem. Moramo upoznati problem i naći slabu tačku. To imate za domaći zadatak. Svi problemi su baš kao i ljudi, imaju slabu tačku.*

Ema _____ brzo uzela stvari i _____ (otići) napolje.

Mislim da postajem luda – rekla je tiho.

– Definitivno postajem luda.

U školskom dvorištu je bila gužva. Ema je videla tu grupu, _____ (imati) novu žrtvu. To je bila mala buckasta devojčica crvena u licu. Grupa je šetala oko devojčice i imitirala zvukove praseta. Druga deca _____ (smejati se).

Ema _____ (spustiti) glavu i izašla. Frida to nikad nije radila. Frida nikad nije spustila glavu kada je videla probleme i prepreke. Ona _____ uvek _____ (rešavati) probleme i _____ (praviti) divnu umetnost.

Da, Frida to nikad nije radila. A nije ni njena mama.
Istu noć Ema _____ (sanjati) onu buckastu devoјčicu. Devoјčica je gledala u Emu, i tiho _____ (plakati). Svuda je bila voda, kao da je devoјčica pravila more od suza. A onda _____ (doći) професорка физике. *Da li _____ (naći) slabu tačku?*, pitala je Emu i nastavila je da pliva.

Мање познате речи:⁶

povezan, povezana, povezano (adj.) – to be connected
zakon, -i (n.) – law
vrh olovke – top of the pen
dodatna nastava – supplementary classes, extra tutorial
modrica, -e (n.) – bruise
trapav, trapava, trapavo (adj.) – clumsy
zaustaviti se (zaustavim se, zaustave se) (v./perf.) – to stop

Показало се да ученици веома успешно могу да ураде задатак, и они немају већих потешкоћа. Међутим, и даље су могуће грешке у распореду енклитичког облика помоћног глагола *јесам* као и перфекатских облика глагола на -ћи и -сти, на пример: *Фрида је ишла горе-горе док професорка нишћо је ишсала оловком*, или *Ема брзо узела сивари и оишишла је најоље*. У односу на разумевање текста, ученици нису имали проблем да разумеју контекст, како је предвиђено нивоом. Код неких ученика јавила су се питања у вези са видским паровима смејати се/насмејати се и одустати/одустајати. Упоредо са вежбањем граматике, наставник треба да пита ученике да ли имају питања о вокабулару и лексици. Након тога следи разговор, где наставник проверава колико су ученици разумели текст постављајући им следећа питања:

Задатак 3: Одговорите на питања: *Ко је Ема? Ко је Фрида Кало за Ему? Шћа Ема види у школском дворишћу? Шћа се десило њеном комшији? Заишћо? Да ли иамишћие средњу школу? По чему? Како су се деца дружила код вас у школи? Да ли је неко иравио ироблеме? Како?*

Овакав тип активности има неколико циљева: утврдити да ли ученик може да преформулише прочитан текст и који је степен разумевања текста, способност да размишља на српском језику и да повезује вештине читања, разумевања и говорења уз правилну језичку продукцију. Такође, наставник кроз овакве вежбе може да уочи грешке које ученици праве приликом изражавања на српском и да им додатно објасни и помогне у исправљању тих грешака.

⁶ Избор непознатих речи зависи од ученика и њиховог нивоа знања.

Крај часа: На крају часа наставник треба да пита ученике да ли је остало неких нејасноћа или питања. Такође, ученици су позвани да изнесу своје мишљење да ли им се текст допао. Поред вештина читања и разумевања, треба вежбати и писану продукцију ученика тако што ће за домаћи задатак писати реченице користећи вокабулар који се претходно појављивао у тексту. Циљ домаћег задатка је да се ученици мотивишу да се самостално изражавају на српском језику.

Домаћи задатак: Саставите по једну реченицу тако што ћете употребити наведен вокабулар из текста: *умейносћ, једноставно, милион других ствари, билборд, цео свет, модрица, шрајав/шрајава, одједном, слаба шачка, буцкаст/буцкаста.*

Оно што никако не треба заборавити је да се књижевни текстови у настави страног језика примарно користе у функцији рада на језику и стицања језичке, односно шире, комуникативне компетенције, а не у функцији наставе књижевности. Текстовете читају ученици који још увек уче страни језик, а не студенти и стручњаци за књижевност. У том смислу, циљ коришћења књижевног текста у настави српског језика као страног јесте остваривање и естетске и културолошке компетенције оних који уче страни језик и охрабривање ученика да са задовољством читају на српском језику. Отуда би главна активност био рад на разумевању које би водило задовољству у тексту.

2.2 Обрада *текста* на *напредном* нивоу:

Ученик на напредном нивоу, а према ЗЕО, у стању је да разуме и конкретне и апстрактне садржаје у сложенем тексту, да се изражава спонтано, да му разговор не представља напор, да разговара о великом броју тема, да уме да искаже своје мишљење, да разуме кључне ставке исказа и да говори о познатим стварима и стварима које га интересују, да аргументује, да изрази своја очекивања итд. Такође, након 390–670 сати учења, од ученика се очекује да влада језичким компетенцијама које му помажу да разуме дуже књижевне текстове, а да притом уме и да исприча или преприча догађаје, да пренесе сопствено искуство, да опише осећања, жеље, надања. Што се граматичких садржаја тиче, ученик треба да има знање из готово свих најважнијих граматичких јединица, што би за српски језик значило да познаје: падежни систем, глаголска времена и друге сродне граматичке категорије, да препознаје и разуме различите реченичне конструкције (и на нивоу простице и на нивоу сложене реченице), а са лексичког аспекта да препознаје синонимију, антонимију и полисемију лексема итд.

У складу са свим наведеним сада ћемо представити како изгледа час на коме се обрађује поменути одломак романа на напредном нивоу. У односу на оригинал приказани одломак је транскрибован са српског латиничког

на ћирилично писмо, а све реченичне конструкције и речи су задржане у оригиналу. Из текста су једино изузети облици појединих речи које ученик треба да сам дода у текст приликом читања и на тај начин добије тачно исписани одломак, као циљ једног од постављених радних задатака.

2.2.1 План часа

Почетак часа: На самом почетку часа ученици гледају приказану фотографију и разговарају са наставником у вези са следећим питањима:



Задатак 1: *Која видиш на слици? Ко је она? Шта знаш о личности са слике? Који „сћајус” има ова личност данас? Шта ти мислиш о њој?*

Као и на средњем нивоу и овде се ствара атмосфера за разговор. Показало се да се на часовима код ученика одмах јавља интересовање и жеља за разговор. Готово сваки ученик је на часовима унапред знао ко је Фрида што је пак додатно подстицало конверзацију јер су ученици услед познавања теме добили самопоуздање да о њој разговарају на страном језику. Када се кратка дискусија прошири и приведи крају почиње следећи и главни део часа који има за циљ да обнови већ усвојено градиво, провери ниво стеченог знања ученика и прошири учениково знање новим лексичким јединицама.

Главни део часа: Следећим задатком од ученика се тражи да прочита непознати текст, али да приликом читања допуни празна места одговарајућим облицима речи јер се познавање падежног система подразумева на овом нивоу учења. Ученик читајући текст треба да промени именске речи (именице, придеве и заменице) у облике: генитива са аблативном и партитивном функцијом, локатива са функцијом прилошке одредбе места, и акузатива са функцијом правог објекта и намене. Овај задатак је циљано постављен тако да би се проверило учениково познавање падежног система уопште кроз наведене примере реченичних модела у овом тексту, а који су у употреби и у свакодневној комуникативној пракси јер „uz fonetiku i leksiku, kompleksna jezička struktura književnih tekstova omogućava učenicima da vide kako funkcionišu gramatička pravila primenjena u raznovrsnim autentičnim govornim situacijama” (Simović 2021: 54). Разумевање текста постиже се комбинацијом лексичке компетенције ученика и његових општих граматичких знања, јер

интеракција ових знања и сам текст помажу ученику да разуме и протумачи садржај одломка. Сматрамо да је овакво читање са допуњавањем добро за ученике на напредном нивоу јер је на тај начин он стално ангажован, а допуњавањем текстуалних празнина превазилази тешкоће које можда има услед недовољног познавања одређених језичких јединица. То изгледа овако:

Задатак 2: Допуните текст правилним облицима речи у заградама.

Физика каже да је све повезано. Све зависи од милион _____ (друге ствари). И све је једноставно. Само треба **прокљувити** прави закон. То се зове живот, насмејала се Фрида. А живот је уметност.

Али Фрида није желела да оде! Појављивала се свуда. На _____ (аутобуска стајалишта), на рафовима _____ (супермаркети). У _____ (излози), **мргодно** је негодовала са јакни свих боја. Па свеске, на све стране шарене свеске. Фрида на _____ (торбе)!

Фрида на _____ (билборди)! Фрида на паковању _____ (кафа)! На тањирима и чашама! На храни за _____ (мачке)! Фрида на _____ (нова мајица) и коју _____ (она) је управо поклонила госпођа Симић! **Читав** свет је полудео за Фридом!

Еми се чинило да је прогања. Видела _____ (она) је свуда. **На сваком кораку!** Па чак је и наставница физике имала _____ (нова оловка). Фридина глава скакутала је тамо-амо док је она записивала час. Ко би ставио нечију главу на федер па на _____ (оловка)!?

Не, Фрида није желела да оде. Јер Фрида не одустаје. Онда се на додатној из _____ (физика) појавио њен нови комшија. Сви су приметили _____ (модрица) на _____ (његово лице). Пао је. Трапао је **од кад зна за себе**. Боли га кад се смеје. Фрида **је зурила** са наставничког стола право у Ему. Зар си му поверовала?

Ема се трудила да схвати наставничине речи и да не гледа у Фриду. Наравно да му нисам поверовала!

Формуле и графикони су се низале на _____ (табла). Одједном као да се **читав** свет зауставио. **Није имала ни најмању представу о томе** шта наставница прича. Али је сасвим јасно чула док изговара: Хајдемо сада полако. Проблем почињемо са решавањем увек на исти начин. Посматрамо _____ (он). Морамо га упознати и наћи му слабу тачку. То је задатак за домаћи. Сваки проблем је баш као и човек, има _____ (своја слаба тачка).

Брзо покупи своје ствари и изјури напоље.

Мислим да лудим – промрмља за себе.

Дефинитивно лудим.

Испред школе је била гужва. **Крајичком ока** _____ (они) је **спазила**. Имали су _____ (нова жртва). **Зајапурену буцкасту** девојчицу из _____ (нижи разреди). Шетали су око _____ (она) и гроттали. Окупљени су се смејали.

Ема сагне главу и изађе из дворишта. Фрида ово никад не би урадила. Она није **жмурила пред проблемима** и препрекама. Није бежала, већ _____ (они) је гледала право у очи и стварала дивна дела.

Да, Фрида то никад не би урадила. А ни њена мама.

Те ноћи сањала је _____ (она буцкаста девојчица).

Зурила је у Ему својим крупним очима пуних суза. Свуда око њих је била вода, као да је **исплакала читаво море**. А онда се појавила наставница физике. Да ли си пронашла слабу тачку?, питала је и отпливала.

Показало се да одговори ученика на овај задатак јесу готово увек тачни и да ученици сасвим солидно владају падежним системом на напредном нивоу учења. Грешке се најчешће јављају код сложених синтагми (нпр: своја слаба тачка или она буцкаста девојчица) где су се јавили и одговори попут: *своје слабе тачку, своја слабу тачку, својој слабој тачки*, односно *ону буцкастој девојчици, она буцкаста девојчица* и сл. У односу на разумевање текста, јасно је да постоје лексеме и изрази који нису познати свим ученицима, и да то зависи од нивоа знања и искуства сваког ученика понаособ. Стога, приликом читања и решавања овог задатка ученици тумаче значења непознатих речи и израза уз помоћ наставника, али све то ради разумевања контекста текста јер следећи постављени задаци намењени су управо учењу непознатих речи и израза.

Након што прочитају и допуне текст одговарајућим облицима речи, у наставку часа ученици поново разговарају са наставником о следећим питањима:

Задатак 3: Шта мислиш о лику Еме? Како Ема доживљава Фриду? Шта се десило у школском дворишту? Зашто? О чему говори овај шекспир? Која питања ошвара шекспир који си прочитали?

Путем оваквих активности медијације које се остварују кроз наставак првобитне дискусије са почетка часа, постиже се неколико циљева: да ученик преформулише верзију прочитаног текста, тако што ће показати степен његовог разумевања, затим да логички размишља и повезује вештине читања, разумевања, слушања и говорења уз правилну језичку продукцију и употребу правилних граматичко-реченичних конструкција, а наставнику све то помаже да уочи грешке које ученици праве приликом изражавања на српском језику и

да им додатно објасни и помогне у исправљању тих грешака које се јављају у говору уколико постоје, а на тај начин „језик овде више није граматика већ грађа од које је сачињена естетска стварност дела, нешто што својом лепотом плени и очарава” (Илић 1997: 518).⁷ И према Аврамовић „језичку појаву треба везати и за свакодневни говор, тј. препознати је у свакодневном говору, али се настава никако не сме ограничити само на то” (2016: 157).

За усвајање нове лексике, наставник издваја речи и изразе и објашњава њихова значења. Ученицима на овом нивоу учења, непознате речи биле су следеће: *нејодоваиши, ірокиаиши, іроіањаиши, іромрмљаиши, ітрайав*, итд.

Задатак 4: Дефинишите следеће речи из одломка: *ірокљувиши, мріодно, зуріши, зајајурен, буцкаси, чииав*.

Задатак 5: Објасните значења следећих израза из одломка: *биши на сваком кораку, од кад (неко) зна за себе, немаши ни најмању іредсїаву о нечему, сїазиши/іоїлегаши крајичком ока, жмурейши іред іроблемима, исїлакаши чииаво море*.

Очекује се да ученици на напредном нивоу заправо имају усвојен повећи фонд лексичких јединица српског језика, али и то да могу да разумеју унутарјезичко функционисање, те да сами из контекста увиде значење лексема и израза који им нису познати или нису сигурни које је њихово значење. С друге стране пак, ове две вежбе помажу да ученици науче нове лексеме и изразе уколико претходно нису чули за њих или нису били сигурни како да их користе. Као одговоре ученика на ове задатке добијали смо врло занимљиве, али већим делом тачне, дефиниције наведених лексема и израза:

ірокљувиши – схваишиши, сконїаиши, іровалиши значење;

мріодно – наљуїено, лоше, љуїо, намршиїено;

зуріши – уїорно ілегаши, брзаши, зуріше када немаше времена да завршише нешиїо, журіиши;

зајајурен – задисан, чудан, забезекнуїи;

буцкаси – дебео, мало дебео, кад неко има вишак килограма, іодебео;

чииав – цео, нешиїо шиїо ради.

биши/налазиши се на сваком кораку – жеља да буде у све уїуїен, да је цело време свуда, кад је неко ірисуїан увек;

од кад (неко) зна за себе – од када неко іамши, да іїе зна дуже време, кад неко има іознавање о нечему мноїо дуїи іериод, каже да зна іїу информацију целої живоиша; одавном;

⁷ Међутим, треба имати у виду и то што П. Илић у својој књизи *Срїски језик и књижевност у насїавној іеорији и іракси: мейодика насїаве* (1997) истиче да „настава језика може имати веће штете него настава књижевности у њиховом повезаном извоїењу” (Илић 1997: 520) уколико се учење граматике примењује само на уметничком тексту, јер се тако граматика поетизује и зато треба пазити приликом одабира књижевних текстова за обраду, а показало се да су најадекватнији они који су и најближи свакодневној говорној и комуникативној пракси.

Крај часа: Напоследку, књижевни текст у настави може (и треба) послужити и писменој језичкој продукцији сваког ученика. Зато последњи (домаћи) задатак на самом крају часа има за циљ још једном да мотивише ученике да се самостално изражавају на српском језику уз примену разних језичких знања, а у поређењу са обрадом сада већ познатог текста.

Домаћи задатак: Напишите краћи текст у којем ћете употребити наведене глаголе из одломка: *зависити*, *желеити*, *полугеити*, *скакуити*, *низати се*, *посмаити*, *прогрмљати*, *сањати*.

3. Закључак

Одабрани и прилагођени књижевни текст у настави српског као страног језика је вишеструко користан. Првенствено помаже у учењу лексике и проширивању вокабулара, посебно специфичних лексичких појава попут колокације и идиома, односно за увежбавање граматичких партија и језичких вештина. Речи, изрази и граматичке јединице уче се у контексту, а не на изолованим примерима. Избором савременог романа, писаног савременим српским језиком, ученици се сусрећу са језиком у свакодневной употреби међу изворним говорницима, али истовремено добијају и естетски ужитак приликом читања и мотивацију за дубљу анализу текста.

Одломак текста и његова обрада на часовима представља интерактивни модел читања, комбинацију екстензивног и интензивног читања, где се смисао текста реконструира кроз интеграцију постојећих знања ученика и елемената који се налазе у тексту, као и између различитих нивоа текста. Како ауторка Симовић наводи, овај модел читања омогућава ученику да у сваком тренутку буде активан, како у односу на текст, тако и у односу са другим ученицима на часу, јер од њега захтева „стално ангажовање односно позивање на већ постојећа лингвистичка (или општа, текстуална) знања, на основу којих прави претпоставке које проверава у тексту и превазилази потешкоће услед недовољног познавања језика” (Simović 2021: 67–68).

Сматрамо да књижевни текст који је прилагођен нивоу језичке компетенције ученика и његовим интересовањима, а из којег следе одговарајуће активности, може подстаћи ученика да слободно комуницира на страном језику, да повезује своја стечена знања из језика и да их активно примењује приликом читања и одговарања на постављене задатке, као и то да сам текст подстиче ученика да се заинтересује за српску књижевност и настави да трага за текстовима које ће разумети и из којих ће проширити своја знања и из језика и из културе. Овај роман је сасвим погодан за постизање ових циљева и то не само приказани одломак у овом раду, већ и остали делови романа који се такође могу прилагодити различитим нивоима и потребама часова уз пажљиво осмишљене задатке од стране наставника. На крају часа сви су ученици питали где могу набавити роман како би га у целости прочитали.

Литература

- Аврамовић С. (2017). Функционално повезивање наставе језика и књижевности. *Методички видици*, 7, 157–178. Доступно на: <https://metodickividici.ff.uns.ac.rs/index.php/MV/article/view/1834> (приступљено: 1. 10. 2022. године).
- ЗЕО (2003). *Zajednički evropski okvir za žive jezike: učenje, nastava, ocjenjivanje*. Podgorica: Ministarstvo prosvjete.
- Илић П. (1998). *Српски језик и књижевности у настави теорији и пракси, Методика наставе*, друго прерађено и допуњено издање. Нови Сад: Змај.
- Маринковић Н. (2016). *Грамађички минимум српског као страниг језика*, докторска дисертација одбрањена на Филолошком факултету Универзитета у Београду.
- Marković J. (2005). Ekstenzivno čitanje u nastavi stranih jezika. *Radovi Filozofskog fakulteta*, 6–7, 491–497. Доступно на: <https://www.scribd.com/doc/149225242/Citanje-u-Nastavi-Stranih-Jezika> (приступљено: 5. 10. 2022. године).
- Мркаљ З. (2011). Разумевање прочитаног. У: В. Крајишник (ур.), *Српски као страни језик у теорији и пракси II*. Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик, стр. 7–18.
- Мркаљ З. (2016). Коришћење различитих типова текстова у настави српског језика као страног. У: В. Крајишник (ур.), *Српски као страни језик у теорији и пракси III*. Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик, стр. 357–378.
- Несторовић З. (2011). Садржаји усмене књижевности у настави српског као страног језика: методички примери. У: В. Крајишник (ур.), *Српски као страни језик у теорији и пракси II*. Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик, стр. 95–112.
- Несторовић З. (2016). Књижевни текстови у настави српског као страног: примери обраде. У: В. Крајишник (ур.), *Српски као страни језик у теорији и пракси III*. Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик, стр. 347–356.
- Перишић Ј. (2017). Употреба књижевног текста у настави српског као страног језика. *Методички видици*, 7, 255–276. Доступно на: <https://metodickividici.ff.uns.ac.rs/index.php/MV/article/view/1834> (приступљено: 1. 10. 2022. године).
- Перишић Ј. (2018). Аутентичност текстова у настави српског као страног језика на вишим нивоима учења. *Методички видици*, 8, 233–249.

- Петровачки Љ. (2008). *Методичка испраживања у настави српској језика и књижевности*. Нови Сад: Филозофски факултет у Новом Саду, Одсек за српски језик и лингвистику.
- Петровачки Љ. и Г. Штасни (2008). *Методичке апликације – планирање, програмирање и припремање наставе српској језика и књижевности*. Нови Сад: Филозофски факултет у Новом Саду, Одсек за српски језик и лингвистику.
- Bogojević D. (2021). *#izazov*. Beograd: Laguna.
- Simović V. (2021). *Književnost u nastavi stranog jezika*. Niš: Filozofski fakultet u Nišu.

Ana Novaković and Marija Božić

THE USE OF LITERARY TEXT IN TEACHING SERBIAN AS A FOREIGN LANGUAGE (EXAMPLES)

Summary

The subject of this paper is an examination of the possibility to use modern Serbian literature works for young adults in the teaching of Serbian as a foreign language. In modern communicative language teaching, the literary text is seen as any other authentic textual document represented in the textbook. Since the teaching of Serbian as a foreign language is still in development and professors are often faced with a lack of teaching materials, especially in the domain of literary and cultural materials, through this paper we would like to show an example of a possible creative adaptation of a fragment from Danica Bogojević's novel "*#izazov*" at different language levels. We would also like to present how this text adaptation could be used for expanding and improving one's vocabulary, practicing grammar, and practicing all language skills, where the ultimate goal for the student would be to master the proper language production and communication in oral and written form as well.

The results of research showed that the use of literary text during the classes of Serbian as a foreign language increases students' concentration, encourages their motivation for further learning and helps them to adopt all of the thematic units contained in the text in an easier and faster way.

Keywords: Serbian as a foreign language, literary work, language teaching, methodology, text in teaching, language skills, interactive model of reading.

Ксенија Ј. Кончаревић¹
Универзитет у Београду
Филолошки факултет
Катедра за славистику

СРПСКИ ТЕРМИНИ СРОДСТВА: ЛЕКСИЧКО-СЕМАНТИЧКИ, ЛИНГВОКУЛТУРОЛОШКИ И ЛИНГВОДИДАКТИЧКИ АСПЕКТИ²

У раду се нуди оквир за презентацију термина сродства у настави српског као страног језика срачунату на формирање социокултурне и лингвокултуролошке компетенције. Указује се на лексичко-семантички потенцијал термина за чланове уже породице, а затим анализира њихово присуство у фразеологизмима, који се разматрају са становишта семантике, етимологије и стилске маркираности.

Кључне речи: српски језик као страни, термини сродства, фразеологизми са терминима сродства.

Сродство је универзална социјална категорија, једна од фундаменталних институција друштвене структуре. Појам сродства обухвата више групација различитог опсега, важности, значења и врсте, али се у тој комплексној структури (детаљније в. Левин 1970) одвајају две основне скупине: родбина и својта (сродбина). Родбина је биолошко-социјална, генетски условљена повезаност која укључује све релације настале самим рођењем, дакле, независна је од било какве индивидуалне акције или наклоности и не подлеже променама социјалног карактера. Својта је, међутим, сродство које проистиче из социјалних импликација као што су брак и одговарајуће друге форме хетеросексуалног удруживања двеју особа, чиме се, преко њих, повезују и сви чланови њихових родбина.

¹ kkoncar@mts.rs

² Рад је настао у оквиру пројекта Православног богословског факултета Универзитета у Београду *Српска теологија у XX веку: фундаменталне и ревијосне теолошке дисциплине у европском контексту – историјска и савремена истраживања*, који финансијски подржава Министарство просвете и науке Републике Србије (евиденциони број пројекта ОИ 179078).

У усвајању српског језика као страног формирање појмова, представа и генерализација везаних за родбинске односе од значаја је за изграђивање социокултурне компетенције, а усвајање термина сродства за изграђивање лингвокултуролошке компетенције (о овим компетенцијама в. детаљније: Кончаревић 2004; Комадина 2021). Прва од поменутих компетенција подразумева поседовање знања о структури српске породице у прошлости и данас, о обичајима везаним за успостављање сродбинских и веза које проистичу из одређених социјалних ситуација (кумство – крштено, венчано, шишано, у неким крајевима и кумство умира освете, побратимство/посестримство, дојење детета од стране друге особе, усвајање детета). Без знања о породици, родбини и својти није могуће разумети, на пример, фразеологизме *јака кућа, веља кућа, уледна кућа* (кућа је овде лингвокултурама употребљена у сродничком значењу, ужем или ширем – у смислу задруге, рода или чак мањег братства; обухвата и појам домаћинства – исп. *дом, оињишиџе, вериџе, дим, комошиџре, оџак: И свиџџе џџе је срџска душа која, џџамо је мени оиџџџбина моја, мој дом и моје рођено оињишиџе* – Алекса Шантић; *Срби из Хрватиџске џосле акџије „Олуја” били су џринуђени да наџуџџе своја вековна оињишиџа*). Или: *Ми Биџовиђи смо из џлемена Цуца, док су Вукчевиђи од Васојевиђа* – лингвокултурама *џлеме* означава најширу групацију сродства, која често обухвата и несроднике; у многим крајевима има значење братства или рода, фамилије, па се сматра да су једно племе сви који имају исто презиме или исту крсну славу. Родбински односи оставили су печат и на друге односе унутар српске етносоциокултурне заједнице, па отуда запажамо обрађања типа: *рођо, рођко, рођаче, роде, браџџе, сине, секо, бако, деко, џеџџо/џеџџка Милева, чико/чика Радиџа, џриџо*) и особама са којима нисмо у сродству. *Рођа* у примарном значењу јесте *рођак*, нарочито крвни сродник, али данас се блиском или драгом човеку, нарочито старије особе, обрађају хипокористиком *рођо* (*Рођо, донеси ми мало бурека, не моју да излазим џо овом снеју*), чак и у званичним ситуацијама, од миља, ради стварања повољне психолошке атмосфере: *Хајде, рођо, џоџледај још мало џџџ џример* – на испиту). Занимљиво је да је средином XIX века у Београду и Крагујевцу хипокористик *рођа, рођо* био синоним за луцкастог човека (Ракић 1991: 76). Претеривање у позивању на сродство изнедрило је низ фразеологизама: *Наше секе њезине неке Вуке Вукарџе Вукиђеве жене рођени неђевџрни џасџорак* („кад ко ћџра својакање до у Бог зна које кољено”, објашњава Вук Караџић (Караџић 1949, бр. 7595), а има и низ других шалџивих или подсмешљивих израза сличне семантике – *куњадо бабе џџевџе, дџџџџе џеке звекеџало, дџџџџе вуруне жарило, кумине куме кума џа њезине друџе из џрвоџа селе џевџричић, моје џриџа Јеке џа њезине секе ручноџа дџџџџе рођено џасџорче* и сл. (Ракић 1991: 84–85). Овакви примери, за разлику од претходно наведених, могу се презентовати само

као релаксациони елементи и ефектна илустрација српског традиционалног држања до родбинских односа (бећковићевски казано: *Чији си ти, мали?*).

Са лингвокултуролошког становишта приликом усвајања термина сродства у српском језику као страном пажњу заслужују структура термина сродства, њихово порекло, лексичко-семантички потенцијал термина за чланове уже породице и најближе својте, њихово присуство у фразеологизмима и паремијама, које се анализирају са становишта семантике, етимологије и стилске маркираности (методолошке основе таквог приступа лингвокултуролошком пољу „Породични и родбински односи” разрадили смо у: Кончаревић 2007; детаљније о теорији ЛКП в. Воробњев 1997: 57–73, 84–250).

Српски језик располаже богатом и разгранатом терминологијом сродства (исп. Митровић 1985; Тапоски 1986; Ракић 1991: 58–85), како на дијалекатском, тако и на нивоу стандардног језика. Праиндоевропског порекла су термини за уже чланове породице (*мајка, оћац, сестра, браћ, кћер, син*), а општесловенског порекла су термини за децу од сестре или брата и за децу брачних другова (*јасћорка, јоћерка, јасћорак, јосинак, маћеха, очух, сћриц*), као и термини настали редупликацијом слогова *баба, гедга, шећа, нана* (детаљније о историјско-културолошким аспектима родбинске терминологије в. Колесов 2000: 35–53; Вендина 2019: 402–406). Занимљиво је присуство позајмљеница из других језика, као нпр. *шоћор* – хунгаризам, *куњадо, небуд* – италијанизам, *бабо, дацца, амица, балдуза* – оријентализам итд.) (Ракић 1991: 46–47). Постојање турцизама у овој сфери неки аутори сматрају одразом присуства Османлија на нашим просторима, као и потоњим склапањем бракова између муслимана и православних (Кулишић 1953: 148).

Интересантно је да у српском језику постоје термини за претке даље од четвртог колена, као нпр.: *наврдгед, аскурћел, курћел, курлебало, сукурдов* (Книн); *јарћијан, курћел, аскурћел, курејбало, сукурдов, ажмикур, курајбер* (Цетиње); *наврнбаба, аскунћела, курћуја, куребала, сукурдгача, сурдејгача, бела орлица* (исп. Бјелетић 1993: 200). По овоме је српски језик богатији од, рецимо, руског, у коме се називи предака исказују само синтагматски, дакле описно (исп. Моисеев 1962). Разуме се, овакви подаци у настави српског језика дају се само информативно, тако да поменути термини не подлежу активном усвајању (утолико пре што и носиоци српског језика у новијим генерацијама, нарочито у урбаним пределима, термине сродства познају само рецептивно, а то је одраз њиховог постепеног нестајања, о чему је писао етнолог Мирко Барјактаревић још средином 80-их година XX века – исп. Барјактаревић 1986).

У српском језику постоји велики број фразеологизама и посебно пословица које се односе на чланове породице. Ове језичке јединице

обухватају најважније сфере живота у заједници и представљају кондензовану илустрацију запажених појава које се коментаришу и оцењују на позитиван или негативан начин, стимулишући одређен начин понашања или га осуђујући. С обзиром на то да су засноване на животном искуству стеченом у одређеној средини, фразеолошке и паремиолошке јединице одсликавају виђење света у оквирима српске етносоциокултурне заједнице, и могу имати специфичности које су искључиво мотивисане националним културним обрасцима, али могу бити заједничке и за више заједница. Није ретка појава да су паремије противуречне, што значи да пружају могућност сагледавања одређене родбинске улоге са различитих аспеката.

У даљем излагању представимо неке фрагменте језичке слике света носилаца српског језика, репрезентоване лингвокултуремама *мајка*, *ошџац*, *кћерка*, *син*, *браћ*, *сестра*. По овом моделу може се анализирати, а потом и вршити лингвокултуролошка презентација термина за ширу родбину и својту.

Ошџац је, како показују конуслтовани једнојезични речници, 1. *мушки родитељ својој деци* 2. *родоначелник* 3. *шћинџа калуђера и/или фрајра*. У примарном значењу као синоними користе се хипокористици *шџаја*, *шџајко*, *шџале*, *ћале*, *ћалко*, *бабајко*, *гага*, *гајко*, *оцо*, дијалектизми *бабо*, *баба*. *Очевина* је очево имање, оно што је отац оставио у наслеђе (слично и: *деговина*). *Ошџабина* је земља из које смо поникли, земља наших отаца (о структури асоцијативног поља ове лингвокултуре у односу на домовину в. Ристић 2022). *Ошџац рођени* је фразеологизам који указује на крајњу блискост, присност, старање о некоме: *Професор Микић био нам је ѿоушћ оца рођеној*. За објективно, непристрасно суђење или расуђивање каже се: *ни ѿо бабу*, *ни ѿо сџричевима* (прецедентни текст из народне епике подразумева и фрагмент: *већ ѿо ѿравди Боја истинѿоја*). Када о некоме имамо лоше мишљење, употребићемо пејоративни фразеологизам: *Оца му очиној!* У другом значењу (родоначелник) ова се лингвокултура користи доста често: *Добрицу Ћосића смајрали су оцем нације*. *Никола Пашић био је ошџац српске ѿарламентѿарне демократије*. Треће значење користи се у религиолекту и у сакралном дискурсу: *Блаѿсловѿше, оче иџмане!* *Ошџац Иларион ошворѿо је изложбу икона*. *Свешћ Васиље Велики један је од најзначајнијих Ошџаца и учѿшеља Цркве*. *Добила сам блаѿслов од свој духовној оца* (духовника). *Очински* је прилог са значењем: брижно, мудро, са много топлине и разумевања: *Према свима нама ѿосѿављао се очински, никоја није вређао, за свакоја је имао речи разумевања и ѿодришке*.

Једнојезични речници српског језика као примарно значење лексеме *мајка*, пре свега, наводе *жена* или *женка живѿѿиње у односу на своје ѿѿѿомсѿво*. Пренесена значења тичу се кључних аспеката који се не спомињу у дефиницијама, јер се, вероватно, подразумевају, а то су рађање и

истовремено брига за потомке. Оба ова аспекта присутна су у фигуративној употреби: изреке типа *оїрезносї је мајка мудросїи, лењосї је мајка свих їорока* у фокусу имају само онај део значења који види мајку као извор неке појаве, док се у случају називања *мајком* монахиња које су живот посветиле Богу и бризи за ближње (типа: *маїи иїуманија, маїи Јусїина*) у језичкој слици света занемарује чињеница да оне обично нису родитељке, и указује се на њихов позитиван, добронамеран, састрадалан однос према људима. Исто важи и за изразе *ђачка мајка, сиройињска мајка, војничка мајка* и сл. који се могу односити (а често се и односе) на особе мушког пола које су добре према некоме, штите га и помажу му: *Професор Тарасјев био је наша сїуденїска мајка.*

Најједноставнији за разумевање су поредбени фразеологизми *їо као од мајке рођен/како їа је мајка родила*, што недвосмислено упућује на чин доношења на свет. Нешто су тежи за разумевање при усвајању српског језика фразеологизми *жалосна му/јој/им мајка, до жалосне мајке*, који значи *сїрашно, ужасно, до їройасїи, до їоїїуної унишїења*, пошто се сматра да је мајчина жалост највећа, и да најдуже траје (као што сугерирају и изрази: *Мајка їи/му/им кукала!, Кукавна му/јој/им мајка!* са значењем осуђивања, неодобравања нечијег поступка или понашања у целини).

Поредбени фразеологизми *наїиїи се као мајка, їијан као мајка*, који су веома чести у разговорном стилу, вероватно своју прототипску ситуацију имају у ранијим временима, када је женама за време порођаја давана ракија ради ублажавања болова.

Мајком се, међутим, назива и баба, свекрва или старија жена уопште. Ово је углавном назив којим се изражава поштовање, а користи се у супстандардном изразу за обраћање женској особи, углавном старијој (*Оїворийе, мајка Јеко, ја сам! Мајка, можее ли ми рећи їде сїанују Малейиини?*). Брига о другима имплицира доброту, која се може сматрати конотацијом лексеме *мајка*. Фразеолошки материјал указује на доброту мајке као основу семантичке мотивације за стварање израза типа: (дечак је у новој породици прихваћен) *као код мајке рођене, (биїи некоме) їоїуї мајке (рођене), сїарайи се о некоме као (рођена) мајка*, а то је случај и са изразом *биїи као мајка*, за који Јосип Матешић (1982) даје објашњење *биїи добар/доброћудан/великодушан*. Драгослав Андрић (1976) за жаргонски израз *мајка си!* наводи значења *сјајан си, добар си, баш си друї, збиља си фер: мноїо їи хвала* (исп. у омладинском жаргону: *кева си*, са истим значењима).

Семанїичко-деривациони речник срїскої језика (Горган-Премк и др. 2006) под одредницама *маїи, мајка* и *мама* даје исцрпне податке о значењу и изведеницама на основу којих можемо закључити да се оно што је повезано са мајком сматра добрим (в. нпр. дефиницију уз прилог *маїерински: као*

мајши, нежно, ѿојло). *Мајкан* и *мајковић* су хипокористици који, према истом извору, означавају јуначину, делију, дакле неког ко има изузетне особине; данас ретка реч *мајерић* може означавати *дечака који личи на мајку или њене сроднике*, или *размаженог дечака*. *Мајкајши* се значи *клејши се мајком*, а *куне* се оним што се сматра веома вредним. *Одмајчијши се* (са квалификацијом у РСМ да је необично, као и потврдом из М. Вујачића) значи *одвојијши се од мајке, изићи исјод њеног сјарања*, што упућује на посебну улогу мајке у бризи о детету у ранијем узрасту. Фразеологизми *мамин син* – размажен младић, *мајчин син* – никоговић; дрзак и безобразан човек: *Е нећеш, мајчин сине!*; *држашши се за мајчине скуће* – бити незрео, *мајерина маза*, *мајчина маза* – размажено дете указују да неко није сазрео или да има негативне особине. *Проишшијашши мајчино млеко* значи толико се намучити да ти и прва храна која ти је живот даривала преседне (*Проишшијали смо мајчино млеко док нисмо научили све деклинације*).

Материјал једнојезичких речника пружа занимљив материјал и за лингвокултурему *браји*: 1. а) *син исјих родителја друјој њиховој деци; мушкарац деци њејова сјрица, ујака, шјейке: браји од сјрица, од ујака, од шјейке*; 2. *назив од мила који снаха даје деверу*; 3. а) *јријадници исјој народа, јлемена, брајисјива један друјом; 2 јријадници исје орјанизације, калуђери исјој манасјира, чланови духовничкој реда један друјом*; 4. *јријашел, друј*. Брат је увек добар; за лошег брата користи се лексема *небраји* или *назовибраји* (постоји и *назовисјира*, али не и **несесјира*). *Браји* и синоними *бураз*, *буразер* се користе и у значењу: *јозник, јријашел*, код мање образованог света и у омладинском жаргону (отуда у савременом језику неологизам *буразерска јривашизација*). Облик *буразеру* користи се и у обраћању непознатој особи (стилски снижено). Вуков *Рјечник* констатује занимљив пример несродничке употребе речи *браји* међу Србима граничарима, које су француски војници називали *браји-рејеменијом* јер су ови обраћање *брајие* користили као поштапалицу (*Бојме, брајие...*). Обликом *Бојом брајие* оловљавао се побратим. *Браји јо млеку* јесте брат детету своје дојкиње (тзв. сродство по млеку). *Браји у Хрисју* јесте назив за уцрквењеног верника, монаха – *сбрајша* неког манастира, или припадника богомољачког покрета. Монаху се игуман и сабраћа обраћају формулом *брајие + име (брајие Дионисјие)*, а лаици формулом *оче + име*. *Браћа* у фигуративном значењу могу бити повезана неком заједничком особином, па се за пијанице каже *мокра браћа*, а за људе који праве неред и галаму (најчешће пијане) – *весела брајија*. Колоквијални израз *брајие слајки!* користи се за обраћање пажње при приповедању: *Не знаш ји, брајие слајки, колико ми је он јара извукао; за изражавање чуђења, неверице: Ау, брајие слајки, ја је ли јо мојуће?*, док је *аман бре брајие!* усклик при негодовању. *Брајиски* подразумева присност,

блискост, несебичност: *Развијају се и јачају везе између брајских народа Србије и Кине; Брајску помоћ њројницима са Косова ујушили су зайослени у здравственим усшановама Војводине; Пакеј смо поделили брајски.*

Сесџра је, како је показала Марија Стефановић у анализи асоцијативних поља назива за чланове породице, извор позитивних емоција и оцена (Стефановић 2012: 34). Значења ове лексеме констатована у једнојезичним речницима српског језика су: 1. а) *рођена сесџра: женска особа друјој кад су им родителји исти или бар један од њих*, б) *од сџрица: кћи моја сџрица (мени)*, в) *сесџра од ујака: кћи моја ујака (мени)*, г) *сесџра од шешке: кћи моје шешке мени*; 2. *чланица неке верске или идеолошке заједнице*; 3. *болничарка*. Позитивној емоционалној обојености ове лексеме свакако су допринеле и колокације *медицинска сесџра*, *милосрдна сесџра* – монахиња или часна сестра која помаже у болници, сиротишту, старачком дому, али и улога коју сестра игра у породици (отуда честа употреба хипокористика: *сеја*, *сека*, *селе*, *сеша*, *гада*). Добре пријатељице нативају се у супстандарду *швесџеркама*, *швецама* (од нем. *Schwester* – сестра). Монахиње из истог манастира чине *сесџринство*, игуманија их ословљава формулом *сесџро + име (сесџро Василија)*, а сестрама се називају и уцрквењене вернице, посебно чланице богомољачког покрета (*наша сесџра у Хрисџу*, *сесџра Миланка*). За блиске организације каже се да су *сесџринске* (нпр. *Руска и Српска љрославна црква су сесџринске цркве*), несебична љубав је *сесџринска*, као год и помоћ или саосећање. За обраћање пажње при казивању упућеном женској особи користи се фразеологизам *сесџро слајка: Не знаш ши, сесџро слајка, какав је џо човек*; исто и за изражавање чуђења, неверице: *Ију, сесџро слајка, џа зар ниси чула? Међутим, фразеологизам сека Перса* негативно је маркиран – користи се пејоративно, када се говори о мушкарцу који се понаша као жена, слабију, човеку који много прича или оговара.

Син је 1. *мушко дете за њејове родителје*; 2. *(син ошацибине) мушки члан народносне заједнице* и 3. *мушки члан верске заједнице*. *Синчић* је деминутив, а *синак* хипокористик или пејоратив који се користи при подруљивом обраћању млађој мушкој особи. *Слушај, синак. Не може џо џако...* Занимљив је навод из Вуковог *Рјечника* да су се тако Турци понекад обраћали хришћанину. Духовник вернику који му се обраћа говори: *сине мој* (верници: *кћери моја*), што проистиче из односа духовног очинства који се склапа између особе која се поверава духовном руковођењу и духовника. Све посланице Светог архијерејског сабора СПЦ упућују се „свештенству, монашту и свим синовима и кћерима наше свете Цркве” (имплицира се да је Црква мајка верницима који се у њој рађају крштењем и негују за духовно узрастање светим тајнама; иначе, идиом *мајка Црква* користи се у термилошком значењу, за именовање киријархалне у односу на из ње издвојене помесне

цркве). Идиоми са компонентом *син* обично имају пејоративно значење: *црни сине!* користи се као израз негодовања при обраћању не само биолошком сину него и млађој мушкој особи; *кучкин син* је никоговић, *мамин син* упућује на размаженост, незрелост, неки пут и поседовање привилегија (*зайошљавају се њреко везе мамини и ѿајини синови*).

Од чланова примарне породице остало је да размотримо још кћерку. *Кћи, кћер, кћерка* јесте *женско дејше својим родитиљима*. Постоје бројни хипокористици – *ћера*, у народној поезији *шћера, шћерца*, а деминутивни облик је *ћерчица*. Занимљиво је да се ћерки Срби обраћају и обликом: *сине!*, што са своје стране такође указује на примат мушког детета у језичкој слици породице (остали показатељи су анализа структуре и садржаја асоцијативних поља и статус у паремијама – исп. Стефановић 2012: 56–62). При негодовању се користи израз *црна кћери/ кћерко!* као обраћање не само биолошкој ћерки него и млађој женској особи.

Термини сродства и фразеолошке лингвокултуреме са компонентом родбинске терминологије значајни су за овладавање српским језиком као страним у интеракцији са националном културом. Предност функционалне презентације културолошки маркираног лексичког материјала по моделу који смо овде предочили састоји се у повезивању јединица разних нивоа и могућности концентричне расподеле тога материјала, тако да квантитативне и квалитативне димензије сваког центра буду адекватне параметрима лингвистичке, комуникативне и социокултурне компетенције која се формира у свакој конкретној етапи учења српског језика.

Лексикографски извори

- Андрић, Д. (1976). *Двосмерни речник српској жаргону и жаргону сродних речи и израза*. Београд: Београдски издавачко-графички завод.
- Матејић, Ј. (1982). *Frazološki rječnik hrvatskoga ili srpskog jezika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Московљевић, М. (2000). *Речник српскохрватској књижевној језика са језичким савешником*. Београд: Гутенбергова галаксија.
- Речник српскохрватској књижевној језика* (1967–1976). Нови Сад, Загреб: Матица српска / Матица хрватска.
- Горган-Премк, Д., Васић, В., Драгићевић, Р. (2006). *Семантичко-деривациони речник*. Свеска 2: *Човек – унутрашњи органи и ѿкива, ѿсихофизиолошка стања и радње, ѿсихофизичке особине, сродство*. Нови Сад: Филозофски факултет.
- Хлебец, Б. (2006). *Речник сленга: енглеско-српски : српско-енглески. 2, доуњено издање*. Београд: Београдска књига.

Tanocki, F. (1986). *Rječnik rodbinskih naziva*. Osijek: Izdavački centar Revija Radničkog sveučilišta „Božidar Maslarić“.

Литература

- Барјактаровић, М. (1986). О сродничким називима код нас и о њиховом постепеном нестајању. *Гласник Етнографској музеја у Београду*, 50, 125–129.
- Бјелетић, М. (1993). Терминологија крвног сродства у српскохрватском језику. *Јужнословенски филолој*, L, 199–207.
- Вендина, Т. И. (2019). *Средњовековни човек у олегалу сјарословенској језика*. Прев. Јустин Годић. Пале: Филозофски факултет – Центар за руски језик и руске студије.
- Воробьев, В. В. (1997). *Лингвокултуролоџия (теория и методы)*. Москва: УДН.
- Колесов, В. В. (2000). *Древняя Русь: наследие в слове. Мир человека*. Санкт-Петербург: Филологический факультет СпбГУ.
- Комадина, И. (2021). Социокултурни аспект уџбеника странаг језика. *Филолој XII* (23), 211–225.
- Кончаревић К. (2004). Презентација српске културе у уџбеницима српског језика као странаг. *Научни сасјанак слависта у Вукове дане*. Београд: МСЦ, 34 (1), 217–228.
- Кончаревић, К. (2007). О једном лингвокултуролошком моделу дидактичке презентације лексике (модел лингвокултуролошког поља у настави лексике српског језика као странаг). *Научни сасјанак слависта у Вукове дане*, Београд: МСЦ, 36 (1), 439–447.
- Левин, Ю. И. (1970). Об описании системы терминов родства. *Советская этнография*, 4, 18–30.
- Митровић, Ј. (1985). Називи за степене потомака и предака код Срба. *Гласник Етнографској музеја у Београду*, 49, 181–192.
- Моисеев, А. И. (1962). Типы толкования терминов родства в словарях современного русского языка. *Лексикографический сборник*, 5, 23–34.
- Ракић, Р. (1991). *Терминологија сродства у Срба*. Београд: Филозофски факултет, 1991.
- Релич, М. (2000) Имя отец в русском и сербском языках. [В сб.:] Б. Станкович (ред.), *V международный симпозиум «Состояние и перспективы исследований русской и других языков»* (Белград - Ниш, 30 мая - 1 июня 2000 г.). Доклады. Београд: МАПРЯЛ, Славистичко друштво Србије, 314–319.

- Ристић, С. (2022). Концепт *домовине/оџаџбине* у контексту асоцијативне граматике. *Јужнословенски филолоџ*, LXXVIII, 676–695.
- Стефановић, М. (2012). *Језичка слика њородице у руском и српском језику*. Нови Сад: Филозофски факултет.
- Кулишић, Ш. (1953). Razmatranja o porijeklu Muslimana u Bosni i Hercegovini. *Glasnik Zemaljskog muzeja u Sarajevu*, 8, 145–158.

Ксения Кончаревич

**СЕРБСКИЕ ТЕРМИНЫ РОДСТВА: ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ,
ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ И
ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ**

Резюме

В предлагаемой работе обосновывается презентация терминов родства в обучении сербскому языку как иностранному, с целью формирования социокультурной и лингвокультурологической компетенции студентов. Указывается на лексико-семантический потенциал терминов, обозначающих членов семьи, а потом анализируется их присутствие в фразеологизмах, которые рассматриваются с точки зрения их семантики, этимологии и стилевой окраски.

Ключевые слова: Сербский язык как иностранный, термины родства, фразеологизмы с терминами родства.

Ивана С. Милојевић¹
Универзитет у Београду
Филолошки факултет
Катедра за неохеленске студије

ПОРЕДБЕНИ ФРАЗЕОЛОГИЗМИ У НАСТАВНОМ ПРОЦЕСУ СРПСКОГ КАО СТРАНОГ ЈЕЗИКА

У овом раду биће речи о могућем типу задатака којим се усвајају и увежбавају, у оквиру наставе српског као страног језика, како поредбени фразеологизми, тако и саме граматичке појаве и лексика. Усвајањем фразеолошких јединица богатимо вокабулар, али и побољшавамо језичке компетенције што је и циљ комуникативног метода усвајања страног језика. Стога је важно увести их од самог почетка наставног процеса, али на функционалан начин. Упознавањем страних студената с фразеолошким наслеђем српског језика, студенти се упознају и са националном традицијом, обичајима и веровањима, историјским личностима и догађајима што је од изузетне важности у наставном процесу. Овакав тип задатака, будући да не садржи граматичке језичке проблеме, показао се погодним за усвајање поредбених конвенционалних језичких јединица, и то током читавог процеса усвајања Л2. Поменути тип задатака развија лексичку и комуникативну компетенцију, проширујући вокабулар превасходно придевима, глаголима, а потом и именицама – зоонимима, артефактима, фитонимима, етницима и др. Полази се од претпоставке да у готово свим анализираним језицима постоје универзална стереотипна поређења, али и поређења која су својствена одређеној култури, те је и циљ нашег истраживања двојак. Како се примарни циљ огледа у констатовању универзалних поређења која доприносе решавању задатка без потешкоћа, секундарни циљ се огледа у уочавању културолошких специфичности које се одсликавају кроз језике различитих народа широм света и његову концептуализацију.

Кључне речи: поредбени фразеологизми, српски као страни језик, методика наставе.

¹ ivana.milojevic@fil.bg.ac.rs

1. Увод

Предмет овог рада представљају поредбени фразеологизми² у наставном процесу усвајања страног језика, тачније њихова улога и место у методици наставе српског као страног језика. Реч је о фразеологизмима с поредбеном структуром, неизоставном делу фразеолошког фонда сваког језика, помоћу којих се одсликавају стереотипна поређења „универзалног карактера” у оквиру различитих језика широм света. Будући да су фразеологизми носиоци различитих културних обележја, њихово познавање доприноси развоју комуникативне и интеркултуралне компетенције студената.

Поредбени фразеологизми нашли су се у фокусу појединих истраживача и испитивани су у највећој мери са аспекта синтаксе и семантике српског језика (в. Мршевић-Радовић 1987, Вуловић 2015, Пејовић 2015, Марјановић 2017). Увидом у библиографију из области фразеологије у оквиру методике наставе српског језика, матерњег, али и српског као страног (Л2), стиче се утисак да аутори акценат стављају на лексикологију, на усвајање и богаћење вокабулара ученика/студаната, као и на коришћење одређених речника са истим циљем, а не толико на само место фразеологије у наставном процесу (в. Николић 2010, 2012, Крстић, Хрњак 2013, Ломпар и др. 2014, Куртума, Ристић 2018, Гољак 2018, Никић 2020). У намери да нагласимо њен значај, овај рад посвећујемо испитивању улоге поредбених фразеологизма већ на почетном нивоу А1/А2 наставног процеса усвајања српског као страног језика – супротно владајућем мишљењу дидактичара, према којима би фразеологију требало уводити на напреднијим нивоима³ када је у питању Л2.

² У раду смо се определили за термин поредбени фразеологизми по узору на ауторку Мршевић-Радовић (2008), будући да је терминологија у домаћој литератури веома разубјена те су разни термини у употреби: устаљена поређења (Пејановић 2006, 2010а, 2010б; Гољак 2009; Величкова 2010; Алексић 2012; Ајдацић-Непот, Ајдацић 2015), стереотипна поређења (Пејовић 2015), фразеолошка поређења (Мршевић-Радовић 1987, 2008; Пејовић 2015), поређења (Јовановић 2007; Мршевић-Радовић 2008; Гољак 2009; Пејовић 2015), поредбе (Стаменковић 2010), компаративни фразеологизми (Мршевић-Радовић 1987; Гољак 2009; Величкова 2010; Пејановић 2016), фразеологизми с поредбеном структуром (Мршевић-Радовић 1987), фразеологизми с поредбеном конструкцијом у функцији зависног синтагматског члана (Штрбац 2015); поредбене фразеолошке јединице (Матешић 1978; Мршевић-Радовић 1987; Вуловић 2015), компаративне фразеолошке јединице (Ајдацић-Непот, Ајдацић 2015), компаративни фраземи (Мелвингер 1984), поредбене фраземе (Шеховић 2009: 183, Марјановић 2017), поредбени фраземи (Матешић 1978; Мелвингер 1984; Финк-Арсовски 2002; Омазић 2002; Величкова 2010; Видовић-Болт 2011; Ковачевић 2012), компаративни изрази (Гољак 2009), идиоми поређења (Лукић 2013), компаративизам (Пејановић 2016) и др. (Марјановић, 2017: 1–2)

³ На примеру грчког језика као страног, аутори П. Мутавић и В. Стојичић истичу постојање двојаке диспропорције: с једне стране, када је реч о заступљености учених израза (λόγος εκφράσεις) у оквиру постојеће уџбеничке литературе за учење грчког као страног на вишим нивоима, и с друге стране, када је реч о критеријума који дефинишу захтеве при званичној

Што се тиче усвајања српског као матерњег језика, ту је ситуација другачија и ауторка М. Николић (2012: 54) констатује да су устаљени изрази различитог ступња идиоматизације заступљени у читанкама и уџбеницима већ од првог разреда основне школе. Увидом у дидактичке материјале за усвајање страних језика (Л2) на различитим нивоима, може се констатовати тек спорадична заступљеност фразеологије.

У циљу побољшања језичке, лексичке и фразеолошке компетенције студената који уче српски језик као страни, могуће је, али и веома корисно и потребно обрађивати поредбене фразеологизме већ од почетног нивоа. Мислимо да поредбене фразеологизме можемо обрађивати из два угла: не само приликом увођења нове тематске лексике (зооними, фитоними, артефакти, етници, носиоци занимања и др.), него и приликом обрађивања граматичких појава (именице, придеви, бројеви, глаголски придеви, глаголи, прилози, падежни систем и др.), о чему ће нешто више речи бити даље у раду (в. Поглавље бр. 4).

2. Основне карактеристике поредбених фразеологизама

Поредбени фразеологизми улазе у састав фразеолошког наслеђа одређеног језика, будући да их одликују вишелексемност, устаљеност структуре, репродуктивност, као и семантичко померање. У основи ових фразеологизама налази се фразеолошко поређење, „као исконски, универзални начин упознавања, спознавања, тумачења и описивања света, појава и дешавања у њему и око њега, јер подразумева поређења двају објеката, откривање њихових сличности и разлика, при чему се нови објекат упоређује са већ познатим објектом” (Вуловић 2015: 183). Поређењем тежимо да неки појам, а обично је то онај који се у датој култури сматра изузетно важним, оквалификујемо другим појмом, при чему се, на основу његовог маркираног својства и/или особине, истиче каква радња, нека карактерна особина или неко својство од изузетне важности за одређену културу. Својства или особине појма и/или појаве који су изражени у великом степену постају мерне јединице базног дела поређења поменутог својства или особине конкретне појаве, које називамо еталонима и који се могу разликовати од културе до културе (Мршевић-Радовић 1987: 42–43, Драгићевић 2010: 10). Поједини фразеологизми захтевају објашњење како би постали разумљивији страним студентима, будући да је за њихово разумевање нужно познавање садржаја српске културе, историје, религије, националног менталитета и филозофије (*јак као Марко Краљевић; њровесити се /њроћи/ као Јанко на Косову*).

провери знања грчког језика као страног (*Πιστοποικτικό Επαρκούς Γνώσης της Ελληνικής Γλώσσας*) на нивоу Ц1 с циљем овладавања језичким компетенцијама (Мутавцић, Стојичић 2019: 72).

Оно што је карактеристично за фразеолошко поређење јесте приближавање разнородних појава референту уз квалификовање семантичке величине појма и интензификацију значења – из чега произлази и специфичност структуре поредбених фразеологизама. Фразеолошким поређењем најчешће доводимо у везу три компоненте – основу поређења, или тзв. *tertium comparationis* која одражава заједничко својство или особину компоненти, потом компоненту с којом се врши поређење и везник *као* који означава поредбену релацију и повезује базни део поређења са поредбеним делом – еталоном. За потребе нашег испитивања поредбене фразеологизме класификујемо према структури базног дела поређења. У зависности од врсте речи које су заступљене у основи поређења можемо класификовати фразеологизме на: придевске, глаголске, именичке и прилошке (Matešić 1978: 213–214, Fink-Arsovski 2002: 12–20). Могућ је и други вид класификације према структури поредбене компоненте, отуда можемо разликовати поредбене фразеологизме са простом, двоструком и реченичном структуром, што свакако није предмет нашег интересовања (в. Пејановић 2015, Вуловић 2015).

3. Емпиријско истраживање и добијени резултати

Усвајање страног језика представља један процес који нема за циљ постизање финалног производа, већ постизање што бољих језичких компетенција и постигнућа која се временом или доживотно могу надограђивати (Дурбаба, 2011: 136), како се истиче у *Заједничком европском оквиру за живе језике: учење, настава, оцењивање* – једном од најзначајнијих докумената Савета Европе којим се тежи да се формулише заједнички портфолио за све живе језике. Стога желимо да укажемо на важност увођења фреквентнијих фразеологизама, већ од почетног нивоа елементарног коришћења језика. Њихово обрађивање сматрамо оправданим, будући да одређени поредбени фразеологизми не садрже нити језичке, нити граматичке потешкоће за стране студенте који усвајају српски језик. То ће потврдити и наше емпиријско истраживање које смо спровели, а које је имало за циљ да испита у којој мери су подударне асоцијације које мотивишу стереотипна поређења у различитим језицима света и различитим културним оквирима.

У оквиру пројеката *Свети у Србији* и *Србија за Србе из реиона 2022*. године тестирали смо 153 студента из 20 претежно афричких и азијских земаља, као и из појединих европских и америчких (Белорусија, Мексико, Мароко, Габон, Мауританија, Киргистан, Ангола, Бенин, Того, Конго, Уганда, Нигерија, Сомалија, Бурунди, Екваторијална Гвинеја, Сирија, Иран, Зеленортска острва, Кенија, Индонезија). Студенти су били у обавези да похађају интензивни курс српског језика с укупним фондом од 960 часова,

како би овладали потребним језичким вештинама на српском језику и били у могућности да упишу и похађају студије на српском језику.

Тест је спроведен пред крај курса и састојао се од питања отвореног типа. Обухватио је 60 поредбених фразеологизама,⁴ од тога 46 придевских и 14 глаголских.⁵ Именичке и прилошке поредбене фразеологизме нисмо узимали у обзир, јер је њих знатно мање у односу на поменуте придевске и глаголске. Селекција поредбених фразеологизама вршена је на основу критеријума фреквентности у говору. Студенти су имали неограничено време да попуне тест за време часа и од њих се захтевало да наведу матерњи језик и земљу из које воде порекло, ради лакшег увида у језичко порекло добијених одговора. Из одабраних поредбених фразеологизама циљано смо изоставили компоненту с којом се врши поређење, пошто се очекивало од студената да попуне празно место правећи аналогију са матерњим језиком. Требало је да започет поредбени фразеологизам (нпр. *брз као ...*) студенти доврше компонентом с којом се врши поређење у њиховом матерњем језику. Анализирањем одговора закључили смо да се у 55% поредбених фразеологизама еталони у страним језицима подударају са еталонима у српском језику. Добијени резултат нашег емпиријског истраживања заиста потврђује универзални карактер стереотипних поређења.

Како се секундарни циљ рада огледа у уочавању културолошких специфичности које се очитују у самом језику, анализирали смо и добијене различите еталоне у контрастираним језицима, којима се врши квалификација и интензификација људских особина. Стога можемо истаћи да се категорија старосне доби претежно лексикализује поредбеним фразеологизмима с религијском компонентом *Библија*, *Меџузалем* и *Исусов маџарац*, пејоративне квалификације значења. Фразеологизми *сиџар као Библија* и *сиџар као Меџузалем*⁶ „представљају наслеђе које датира од постанка наше културе” и,

⁴ Поредбени фразеологизми ексцерпирани су из *Frazeološkog rječnika hrvatskoga ili srpskoga jezika* (Matešić 1982), *Речника српскохрватској књижевној језика* (РМС 1967–1976), *Речника српскохрватској књижевној и народној језика* (РСАНУ 1959–) и *Речника српској језика* (РСЈ 2007).

⁵ Према ауторки Финк-Арсовски (2002: 12–20), поредбени фразеологизми структуре *лајол + везник + именица* (23%) и *придев + везник + именица* (37%) обухватају око 60% свих 600 анализираних поредбених фразема ексцерпираних из хрватских фразеолошких и општих речника, чему треба придодати и одређени проценат поредбених фразеологизама структуре *лајол + везник + (лајолски) придев*, као и мали проценат двочланих поредбених фразема непроширене структуре који нису ушли у наведену процентуалну вредност (Марјановић, 2017: 14).

⁶ „Претпоставља се да је ово име ушло у српски књижевни језик из немачког језика, односно према немачком изговору Methusalem оригиналног хебрејског имена Methuschelach (Methuselah). Ово име се у Новом завету појављује само у Јеванђељу по Луки, када се даје родослов Исуса Христа (Лк 3, 37), где се не наводе године Матусала, ни осталих предака; могуће је да је лексема у овом облику књишког порекла и да су је у овом облику усвојили

како наводи Вуловић, јављају се и у другим језицима хришћанских народа, попут „руског *сѣар* как *Мафусаил*, енглеског *as old as Methuselah*, немачког *alt wie Methusalem*” (Вуловић 2015: 142). Наведене религијске компоненте забележили су у оквиру теста, очекивано, студенти из Белорусије, али и студенти из претежно афричких земаља у којима је значајан део становништва хришћанске вероисповести, попут нпр. Уганде,⁷ Нигерије,⁸ као и Мексика.⁹ Међутим, наше емпиријско истраживање је показало да су изрази с хришћанским компонентама такође заступљени и у свету ислама. Интересантну религијску компоненту *Исусов маџарац*, која није позната српском фразеолошком наслеђу, забележили су студенти из Сомалије чије је целокупно становништво по вероисповести муслиманско. *Сомал(и)ски маџарац* представља аутохтону врсту дивљег магарца (РСЈ 2007: 665) који је оставио трага у језику, и који се у поменутом поредбеном фразеологизму доводи у везу са централном фигуром хришћанства. Фигура Исуса Христа ушла је у језике исламског света преко Курана. У Курану се наводи да је Исус Христ, тачније Алахов посланик Иса (Mesih Isa), син чудотворно рођен од девице Мерјем (Maryam) (читава поглавље бр. 19 посвећено је Мерјем/ Maryam, Kur’an 19: 30–34), који је чинио чуда по допуштењу Божјем. Студенти пак из конзервативнијих политичких система и затворенијих друштвених заједница користили су претежно еталоне с културном компонентом *фараон* и *пирамида*, потом еталоне *баба*, *geda*, фитониме *дрво* и *џањ*, еталон *свешт*, као и зооним *корњача* хтонског обележја, за квалификацију старосне доби.

У разматраној грађи највећи део стереотипних поређења квалификује физичке и карактерне особине човека посредством зоонима својствених одређеном географском подручју (бизон, лељивац, леопард, гепард, нилски коњ, жирафа, кит, коала, панда, афрички слон, говедо Зебу, хијена, шимпанза, тигар, рис, миш-јелен, павијан, крокодил и др). Добијени резултати су показали да су најзаступљенији зооними који улазе у састав српске поредбене фразеологије домаће животиње, сложићемо се са Г. Вуковић (1994: 175) и С. Марјановићем (2017: 335). Реч је о животињама које су човеку изузетно добро познате стога што их узгаја на сеоским домаћинствима и са којима остварује свакодневни непосредни контакт. С друге стране у језицима афричког, азијског поднебља, као и средње Америке, знатно више су заступљене дивље животиње, животиње које су присутне у људској близини и карактеристичне

тадашњи школовани српски интелектуалци у Европи, првенствено у Бечу и Пешти. У француском је Mathusal. Познато је да се народ није упознавао на црквеним службама и у проповедима свештеника са свим деловима Старог завета, изузев с појединим (паримије и псалми), али део где се спомиње Матусал не чита се на богослужењима” (Вуловић, 2015: 184).

⁷ <https://enciklopedija.hr/natuknica.aspx?ID=62977>

⁸ Видети Bursać 2021.

⁹ <https://enciklopedija.hr/natuknica.aspx?ID=39962>

за поменуто географско подручје – о чему сведоче и примери: *јак као лав, брз као тејарг/леојарг, лењ као лењивац/коала, дебео као афрички слон/товедо Зебу, лукав као миш-јелен, једе као њлави киш, љадан као хијена, њлива као ајкула* и др.

Такође желимо да напоменемо да се истакао одређени број стереотипних поређења (*љуй као врашја* и *љуй као зиг*) која негативно квалификују интелектуално својство човека, глупост, посредством еталона *врашја* и *зиг*. Артефакти¹⁰ *зиг* и *врашја* пејоративне квалификације значења издвајају се као продуктивни у језицима исламских култура. Како оба појма симболишу улаз, односно излаз, потом пролаз, али и прелазак из једног животног стадијума у други (RS, 2004: 437), доводе се у везу са границом, просторном и метафизичком, али и, интелектуалном.¹¹

4. Типови задатака с поредбеним фразеологизмима у настави српског као страног

Будући да фразеологију карактерише антропоцентричност, већина фразеолошких поређења усмерена је ка човеку с циљем да лексикализује његову телесну, потом психичку и интелектуалну карактеризацију користећи разнородне еталоне. Аутор С. Марјановић (2017: 332–333) у својој контрастивној анализи српског и француског језика, представио је систем еталона према лингвокултуремама. У српском језику међу најзаступљенијим еталонима налазе се зооними, артефакти, фитоними, храна, митоними, етноними, соматизми и остали.

Когнитивним дидактичким приступом у наставном процесу обрађивања поредбених фразеологизама можемо систематично усвајати и проширивати вокабулар одређене лексичке породице, попут зоонима (*герашји се као мајарац, ружан као њацов, њанак као љистја, досадан као мува, њрљав као њрасе*), фитонима (*мирисајши као ружа, здрав као дрен, здрав као јабука, црвен као булка, сув као њрана*), соматизама (*њазииши (чувајши) која, као зеницу ока своја, мирисајши као душа, јуриши као без љаве, раван као глан, шуйаљ као зуб*) и др.

Одређени поредбени фразеологизми изискују прагматички дидактички приступ у настави, због своје културолошке условљености и историјског

¹⁰ Увидом у *Асоцијативни речник српскога језика* (АРСЈ 2005: 213) такође опажамо везу између појма *врашја* и *зиг*, што нимало не чуди, имајући у виду да су архитектуру древних цивилизација красиле зидине којима су били опасани стари градови, као и велика врата кроз која се улазило у градове.

¹¹ Такође, у српском језику фразеологизам *љуй до даске* именује значење „глуп до краја, потпуно, скроз” (Шипка 2007: 237) и квалификује људску особину глупост која је квантитативно изражена „до самог краја” вршећи адвербијалну функцију у реченици.

порекла. Студенти неће бити у стању да правилно разумеју, нити да употребљавају фразеологизме у комуникативним ситуацијама, као што је то случај са примерима *јак као Краљевић Марко*, *ћровесити се (ћроћи) као Јанко на Косову*, уколико им се не појасни сам контекст из кога је проистекло поређење. Стога предавач мимо језичког знања, мора поседовати и широка знања из историје, културе, митологије, књижевности, религије, како би био у стању да приближи страним студентима различите изразе.

Адекватним граматичким дидактичким приступом можемо обрађивати врсте променљивих и непроменљивих речи, имајући у виду класификацију поредбених фразеологизама на основу врсте речи које су заступљене у основи поређења.

Будући да су, према наводима Марјановића, најзаступљенији придевски и глаголски поредбени фразеологизми у српском језику (Марјановић 2017: 61), поредбени фразеологизми најпре могу послужити приликом обрађивања категорије придева. У том случају основу поређења можемо изоставити из израза и захтевати од студената да попуне празнине понуђеним квалитативним придевима као у примеру:

Вежба 1. Попуните празнине помоћу понуђених придева (блед, добар, здрав, оштар, луд, мек, хладан, тврд, чист, слан):

_____ као зиг.	_____ као ѿамук.
_____ као анђео.	_____ као лег.
_____ као јабука.	_____ као камен.
_____ као нож.	_____ као суза.
_____ као сћруја.	_____ као море.

На примерима поредбених фразеологизама код којих уз јединицу с којом се врши поређење стоји атрибут могу се обрађивати посесивни придеви.

Вежба 2. Попуните празнине присвојним придевима:

Го као _____ миши (црква).
Бушан као _____ сир (Швајцарска).
Висок као _____ јаѿога. (шума)
Досадан као _____ болесћ. (зуб)
Тачан као _____ сачи. (Швајцарска)
Нежан као _____ ћуза. (беба)
Наиван као _____ собарица. (Француска)
Повезани као _____ близанци. (Сијам)

Такође, према когнитивном дидактичком приступу поредбеним фразеологизима можемо систематично представити и описне придеве којима се квалификују боје.

Вежба 3. Попуните празнине помоћу понуђених придева (бео, жут, плав, црвен, црн, шарен, црн, бели, црвен, жут):

_____ као лимун.	_____ као гејлић.
_____ као снеј.	_____ као кайран.
_____ као небо.	_____ као бисери.
_____ као рак.	_____ као њајрика.
_____ као лавран.	_____ као дукај.

Другу по бројности категорију поредбених фразеологизама у српском језику чине глаголски поредбени фразеологизми (Марјановић 2017: 61), те ову групу фразеологизама можемо користити за богаћење вокабулара глаголима, а исто тако и за увежбавање конјугација.

Вежба 5. Ставите глагол у одговарајуће лице и време:

Марко _____ као слон. (џамџиџи)
 Љубав је као бумеранџ, увек се _____. (враћаџи)
 Моја сесџра _____ као врабаџ. (јесџи)
 Деџа _____ као џоџ, не може да нас чуџе. (сџаваџи)
 Сува дрва _____ као баруџ. (јоресџи).
 _____ као џас. (џахџаџи)
 Он и џеџова жена _____ као милионери у вили на Деџињу.
 (живесџи)
 Моја мама _____ као сеџира. (џливаџи)
 Нови модел Самсунџа _____ се као алва. (џродаваџи)

Код одређеног броја поредбених фразеологизама поредбена компонента може бити састављена од предлошко-падежне конструкције, односно еталон може бити проширен предлошко-падежном конструкцијом. Такве примере можемо искористити за увежбавање падежног система као у вежби бр. 7, али и за увежбавање предлога као у вежби бр. 8.

Вежба 7. Ставите именице у одговарајући падеж:

Слободан као џџиџиџа на _____. (џрана)
 Куђа као са _____. (разџледниџа)
 Сређан као куче у _____. (лифџи)
 Сабџјени као сарџине у _____. (конзерва)
 Јури као мува без _____. (џлава)
 Као кай воде у _____. (море)
 Као џром из _____. (ведро небо)
 Иде као џо _____. (јаја)
 Расџе као џечурка џосле _____. (киша)
 Провели су се као боси џо _____. (џрн)

Вежба 8. Попуните празнине понуђеним предлозима (у, на, по, без, са, у, из, у, по после,):

Слободан као *ййичица* _____ *їрани*.
Кућа као _____ *разїледнице*.
Срећан као *куче* _____ *лифїу*.
Сабијени као *сардине* _____ *конзерви*.
Јури као *мува* _____ *їлаве*.
Као *каї воде* _____ *мору*.
Као *їром* _____ *ведра неба*.
Иде као _____ *јајима*.
Расїе као *їечурка* _____ *кише*.
Провели су се као *боси* _____ *їрњу*.

Ово су само неки од типова задатака који могу наћи своју практичну примену у подучавању српског као страног језика, али и других страних језика, усклађени са одговарајућим нивоом усвајања Л2. Усвајањем тематских лексичких породица истовремено можемо овладати семантиком фразеолошких поређења и развијати језичку, фразеолошку и комуникативну компетенцију. Увежбавањем одређених граматичких јединица развијамо и граматичку компетенцију, све у циљу постизања што боље комуникативне вештине на страном језику.

5. Закључна разматрања

Контрастивно истраживање које смо спровели за потребе овог рада потврдило је нашу полазну хипотезу која се огледа у универзалном карактеру стереотипних поређења. Стога поредбена фразеологија представља могуће и пожељно средство у настави страних језика која има за циљ: а) овладавање семантиком фразеолошких поређења и проширивање вокабулара; б) развијање језичких компетенција усвајањем принципа употребе поредбених фразеологизама, као и в) увежбавање граматичких јединица, током читавог процеса усвајања Л2.

Презентовањем могућих модела усвајања фразеологизама у наставном процесу, желели смо да укажемо на потребу да се предложени задаци нађу у уџбеницима и приручницима српског као страног језика, и послуже као модел у дидактичко-методичкој апаратури и за друге стране језике.

Секундарни циљ рада огледао се у уочавању културолошких специфичности поредбених фразеологизама у контрастираним језицима широм света. Резултати емпиријског истраживања су показали да се категорија старосне доби негативне конотације лексикализује фразеологизмима најпре

с религијском компонентом. Еталони с хришћанском компонентом (нпр. *Библија*, *Мејузале* и *Исусов маџарац*) нису заступљени само у језицима хришћанских народа, већ и у језицима исламских заједница у које су ушле посредством Курана (нпр. *Исусов маџарац*). У језицима изразито конзервативних политичких система и затворенијих друштвених заједница знатно су заступљеније културне компоненте *фараон* и *пирамида*, еталони *баба*, *деда*, фитоними *дрво* и *јањ*, еталон *свећ*, као и зооним *корњача*.

С друге стране дошли смо до закључка да се највећим делом анализираних стереотипних поређења квалификују физичке и карактерне особине човека посредством различитих својстава животињског света. Увидом у зоонимске еталоне добијених из спроведеног теста закључили смо да су најзаступљенији зооними који улазе у састав поредбене српске фразеологије домаће животиње, за разлику од анализираних афричких и азијских језика, где су знатно више заступљене дивље животиње (бизон, лењивац, леопард, гепард, нилски коњ, жирафа, кит, коала, панда, афрички слон, говедо Зебу, хијена, шимпанза, тигар, рис, миш-јелен, павијан, крокодил и др) карактеристичне за поменуто географско подручје.

Учили смо, такође, и одређени број стереотипних поређења (*луд као враћа* и *луд као зид*) у негативној конотацији интелектуалног својства човека посредством артефакта *враћа* и *зид*. Артефакти *зид* и *враћа* се издвајају као продуктивни у језицима исламских култура и одликује их пејоративна квалификација значења *лудост*.

Литература

- Вуковић, Г. (1994). Зооними и фитоними у фразеологији. *Зборник Мајице српске за филологију и лингвистику*, 37, 167–175.
- Вуловић, Н. (2015). *Српска фразеологија и религија. Лингвокултуролошка истраживања*. Београд: Институт за српски језик САНУ.
- Гољак, С. (2018). Методички аспекти наставе фразеологије српског језика као страног. *Научни састај слависти у Вукове дане*, 48, 71–78.
- Драгићевић, Р. (2010). *Вербалне асоцијације кроз српски језик и културу*. Београд: Друштво за српски језик и књижевност Србије.
- Дурбаба, О. (2011). *Теорија и пракса учења и наставе страних језика*. Београд: Завод за уџбенике.
- Европски језички портфолио (2003). *Заједнички европски оквир за живе језике*. Министарство просвете и науке Црне Горе, Подгорица.
- Крстић, К., С. Хрњак (2013). Фразеологија у настави шпанског језика. У: М. Анђелковић (ур.), *Савремена проучавања језика и књижевности IV*. Крагујевац: Филолошко-уметнички факултет, стр. 249–260.

- Куртума, Н., Г. Ристић (2018). О важности имплементације фразеологизама у настави страног језика. *Педагошка стварност*, LXIII (1), 52–63.
- Ломпар, В., Ј. Живановић, Н. Кљајић, М. Марковић, Б. Никић, С. Чорболоковић (2014). *Асоцијације у настави српског језика и књижевности: иручник за наставнике*. Београд: Klett.
- Марјановић, С. (2017). *Поредбене фраземе с комјонентом сотте/као у француском и српском језику*. Необјављена докторска дисертација. Београд: Филолошки факултет.
- Мршевић-Радовић, Д. (1987). *Фразеолошке глаголо-именичке синтаксе у савременом српскохрватском језику*. Београд: Филолошки факултет.
- Мутавић П., Стојичић, В. (2019). О ученим изразима у савременом грчком језику. У: С. Гудурић, Б. Радић-Бојанић (ур.), *Језици и културе у времену и простору*, VIII (1), Нови Сад: Филозофски факултет УНС, 59–76.
- Никић, Б. (2020). *Фразеологизми у лекцији за основну школу*. Необјављена докторска дисертација. Београд: Филолошки факултет.
- Николић, М. (2010). Усвајање фразеологизама код деце предшколског узраста – лингвистички и методички аспект. *Зборник радова Училијског факултета*, XII, 157–170.
- Николић, М. (2012). Садржаји о фразеологизмима у уџбеницима српског језика за млађе разреде основне школе. *Узаница*, IX (2), 49–64.
- Пејановић, А. (2015). *Синтакса, семантика и линвокултурологија комјаративних фразеологизама*. Бања Лука: Паневропски универзитет Апеирон.
- Пејовић, А. (2015). *Контраситивна фразеологија шпанског и српског језика*. Крагујевац: Филолошко-уметнички факултет.
- Шипка, М. (2007). *Зашто се каже?* Нови Сад: Прометеј.
- Bursać, В. (2021). Uloga religije i njen uticaj na sukobe u Nigeriji. *Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Prištini*, 51 (3), 107–124.
- Fink-Arsovski, Ž. (2002). *Poredbena frazeologija: pogled izvana i iznutra*. Zagreb: Filozofski fakultet.
- Matešić, J. (1978). О poredbenom frazemu u hrvatskom jeziku, *Filologija*, VIII, 211–217.

Речници

- АРСЈ 2005: Пипер, П., Драгићевић, Р., Стефановић, М. (2005). *Асоцијативни речник српског језика*. Београд: Београдска књига – Службени лист СЦГ – Филолошки факултет у Београду.
- РМС 1967–1976: *Речник српскохрватског књижевног језика I–VI*, Нови Сад-Загреб: Матица српска, Матица хрватска.

- РСАНУ 1959–: *Речник српскохрватској књижевној и народној језика*, I–XX, Београд: Институт за српски језик САНУ.
- РСЈ 2007: *Речник српскога језика*, Нови Сад: Матица српска.
- Matešić, J. (1982). *Frazeološki rječnik hrvatskoga ili srpskoga jezika*, Zagreb: Iro Školska knjiga.
- RS 2004: Н. Biderman, *Rečnik simbola*, Beograd: Plato.

Електронски извори:

- <https://enciklopedija.hr/natuknica.aspx?ID=62977>
- <https://enciklopedija.hr/natuknica.aspx?ID=39962>

Ivana Milojević

COMPARATIVE IDIOMS IN THE TEACHING PROCESS OF SERBIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Summary

The article points out the importance of the role and place of phraseology in the teaching process of foreign language acquisition, which aims to master linguistic, cultural and phraseological competences in a foreign language. For the purposes of this article, we conducted an empirical research within the framework of the projects *World in Serbia* and *Serbia for Serbs from the region* in 2022, which included 153 students from about 20, mostly African and Asian countries, as well as from some European and American countries. The research conducted has shown that comparative phraseology in Serbian comprises neither lexical nor grammatical problems for foreign students, and we believe that it is a suitable tool to enrich foreign students' vocabulary (primarily adjectives, verbs, and then nouns – zoonyms, artefacts, phytonyms, ethnics, etc.), but also to practise grammar units. Since the initial hypothesis of our article is reflected in the universal character of stereotypical comparisons, characteristic of almost all languages of the world, the primary aim of the study was to determine the degree of correspondence in the analysed stereotypical comparisons in different languages of the world. On the other hand, the secondary aim was to identify cultural features initially reflected in the languages of different cultural communities in the context of phraseological comparisons. In the second part of the article, several task models are proposed which can be used in the teaching of Serbian as a foreign language to deal with comparative phraseology also at the initial levels of A1/A2 language proficiency.

Keywords: comparative idioms, Serbian as a foreign language, teaching methodology.

Aleksandar T. Dognar¹

Gimnazija „Deže Kostolanji”, Subotica

Sonja M. Zvekić²

Osnovna škola „Hunjadi Janoš”, Čantavir i

Gimnazija „Deže Kostolanji”, Subotica

SRPSKO-MAĐARSKI REČNIK ZASNOVAN NA ETIMOLOŠKOJ METODI U NASTAVI SRPSKOG KAO NEMATERNJEG JEZIKA U HOMOGENOJ SREDINI

Rad za polazište ne koristi direktno etimologiju i principe etimoloških rečnika, nego se bavi rezultatima etimoloških istraživanja. Metoda korišćena u radu je nazvana etimološka metoda, naime reč šporet (srp.) – sporhet (mađ.) potiče iz nemačkog jezika. Rad se ne bavi etimološkim poreklom reči, nego se fokusira na činjenici da se šporet – sporhet slično izgovaraju. Sličnost u izgovoru reči u bilo koja dva jezika je moguća ukoliko se u oba jezika ta reč preuzme iz trećeg jezika (opera – opera), ili je preuzmu jedni od drugih (šargarepa – sárgarépa). Rad nudi srpsko-mađarski rečnik zasnovan na rečima koje se isto ili slično izgovaraju na srpskom i mađarskom jeziku (papier – papír). U ovom rečniku i radu akcenat nije na poreklu reči, iz kog jezika je ušla u leksički fond srpskog ili mađarskog jezika, nego na tome da se u savremenom srpskom i mađarskom jeziku izvesne reči izgovaraju isto ili slično.

Rečnik je podeljen na A, B i C nivo poznavanja jezika. Uvedene su one reči koje su tokom nastave postale neophodne, a učenici neke od njih nisu poznavali. Rečnik sadrži hungarizme, germanizme, internacionalizme; anglicizmi su prisutni samo delimično pošto je mnogo anglicizama opšteprihvaćeno i odomaćeno u svakodnevnom govoru i u srpskom i u mađarskom jeziku (termini iz oblasti informaciono-komunikacionih tehnologija). Reči se mogu kategorisati u tri grupe na osnovu sličnosti: veoma slične ili iste (kamion – kamion), mala razlika (čizme – csizma), veća razlika (trik – trük).

Izvršeno je istraživanje učenika u osnovnoj školi u Čantaviru (homogena sredina). Učenici su imali zadatak da prepoznaju značenje reči na srpskom jeziku na osnovu sličnog izgovora, npr. mačka (srp.) – macska (mađ.). Rezultati istraživanja i intervjui sa učenicima su ukazali na to da je ovakav tip rečnika koristan u usvajanju srpskog jezika kao i u proširivanju leksičkog fonda. Sličan rečnik može da se izradi

¹ dognar.alex@gmail.com

² sonjazvekić@gmail.com

i za ostale jezike, na primer srpsko-albanski rečnik. Potreba za ovim tipom rečnika postoji u homogenim sredinama gde učenici poseduju veoma mali fond reči na srpskom jeziku. U ovakvim sredinama je bogaćenje leksike u cilju ostvarivanja komunikacije veoma bitno.

Rečnik zasnovan na etimološkoj metodi obuhvata određeni broj reči u srpskom i mađarskom jeziku (za A nivo oko 300 reči), ali je koristan pošto se fokusira na lekseme koje se lako mogu memorisati. Veliki je broj onih reči za nivo A koje su visokofrekventne (škola-iskola). Intervjui sa učenicima su ukazali na to da učenici smatraju kako je mnogo lakše memorisati slične reči (toranj-torony) nego one koje se potpuno razlikuju (vatra-tűz).

Ključne reči: etimološka metoda, rečnik, slične reči, homogena sredina.

1. Uvod

U nastavi, tokom časova govornih i pismenih vežbi na predmetu srpski kao nematernji jezik, učenici su pitali kako se pojedine reči kažu na srpskom. Pitali su za reči koje se u srpskom i mađarskom jeziku izgovaraju isto ili slično poput: *bojler-bojler*, *tuš-tus* ili *kada-kád*. Kada su dobili odgovor došli su do zaključka da je izgovor pojedinih reči isti ili sličan, prepoznavali su to kao prednost: „*To se lako može zapamtiti.*” Tokom rada u srednjoj školi učenici su se interesovali da li postoji spisak sličnih reči ili rečnik gde bi mogli da provere koje se reči izgovaraju isto ili slično. Za potrebe nastave najpre je izrađen spisak sličnih reči koji se vremenom razvio u rečnik i predstavlja pomoć prilikom proširivanja leksičkog fonda.

Čedomir Knežević u radu „Razvoj teorija i metoda učenja stranog jezika” (Knežević 2015: 428) poziva se na Lightbown and Spada (1997) te u okviru bihevijorističkog pristupa učenju stanih jezika kaže: „Ova teorija učenja se često povezuje sa hipotezom kontrastivne analize – contrastive analysis hypothesis (CAH). Ta hipoteza pretpostavlja da će tamo gdje postoji sličnost između dva jezika, učenik lakše usvojiti ciljni jezik, a tamo gdje ne postoje sličnosti između prvog i drugog jezika ili su razlike velike, učenik će imati određenih poteškoća prilikom učenja.” Ova sličnost koja vodi do lakšeg usvajanja jezika odnosi se i na nivo leksike (leksičkog fonda).

Istraživanje je izvršeno kako bi se ustanovila potreba za primenom ovog rečnika u nastavi.

Prilikom definisanja cilja, pošlo se od sledećih hipoteza:

1. Da će ispitanici brže usvajati reči koje su slične u mađarskom i srpskom jeziku.
2. Da će na osnovu polja asocijacija ispitanici lakše prepoznavati značenja reči.
3. Da će ispitanici koji su upoznati sa ovim rečnikom i etimološkom metodom, lakše prepoznati slične reči u mađarskom i srpskom jeziku.

2. Individualni rečnik

Za potrebe ovog rada koristi se termin **individualni rečnik**.

Učenici, na osnovu svojih iskustava, želja, afiniteta stvaraju lični vokabular. Svaki učenik (svaka osoba) ima lična interesovanja, prioritete, individualni način izražavanja, način provođenja slobodnog vremena, hobi i društveno-sociološki kontekst. Ovo stvara potrebu za kreiranjem ličnog individualnog rečnika. Fokus nastavnika treba da bude na rečima koje se izgovaraju isto ili slično u oba jezika a pridonose bogaćenju individualnog rečnika (takve reči se nalaze u ovom rečniku, kao na primer šal – *sál*, pamuk – *pamut*, stadion – *stadion*).

Primeri:

- Učenica srednje škole je na temu garderoba-butik-kupovina smatrala važnim da u pisanoj i govornoj vežbi upotrebi reči i izraze poput: *šal od kašmira, svila i pamuk*.

- Učenik srednje škole je na temu sport smatrao važnim da u pisanoj i govornoj vežbi upotrebi reči i izraze poput: *stadion, poluvreme, kapiten, rezultat, leva polutka i ofsajd*.

Sličnih primera ima mnogo, navedeni učenici, na osnovu svojih individualnih karakteristika, razvijaju i proširuju određeni deo opšteg leksičkog fonda onim rečima koje su, za njihovo snalaženje i uključivanje u okruženje gde dominira srpski jezik, neophodne.

3. Polje asocijacija

Polje asocijacija, za potrebe ovog rada, predstavlja skup reči unutar kojeg ispitanici *traže* značenje nepoznate reči u stranom (nematernjem) jeziku. Polje asocijacija, kao mehanizam, uvodi se kada učenici uoče postojanje sličnosti u izgovoru pojedinih reči u maternjem i stranom (drugom) jeziku. Polja asocijacija pomažu učenicima da prošire leksički fond individualnog rečnika primenom rečnika istih ili sličnih reči.

Za učenike kojima je L1 mađarski sledeći primer pokazuje mehanizam asocijacija: mačka (polje asocijacija: životinja) – *macska*.

Primer pogrešnog polja asocijacija, odnosno ogrešenja prilikom primene ovog mehanizma:

Kod velikog broja ispitanika (učenici u osnovnoj školi) uočeno je sledeće ogrešenje: **polica** – prevodili su kao **rendőr** (**policajac** – od engl. reči *police*), ovde je polje asocijacija pogrešno postavljeno. Učenici srednje škole koji su dobili **dodatnu informaciju** „*nalazi se u kući*” tačno su odredili značenje reči jer su identifikovali odgovarajuće polje asocijacija.

4. Tvorbeni nastavci

Tvorbeni nastavci koji se pojavljuju u oba jezika olakšavaju usvajanje i memorisanje reči, pošto se učenik oslanja na informacije poznate iz maternjeg jezika. Prilikom stvaranja polja asocijacija tvorbeni nastavci usmeravaju učenike u pravcu otkrivanja značenja reči. U radu je izdvojeno nekoliko tvorbenih nastavaka.

4.1. Tvorbeni nastavak *-ijum*

Tvorbeni nastavak iz latinskog jezika *-ium*, u srpskom jeziku se javlja u dva oblika, *-ij* i *-ijum*. U srpskom jeziku se češće koristi nastavak *-ijum*, kao i u mađarskom jeziku, razlika postoji samo u pravopisu, naime u mađarskom jeziku se piše bez grafeme <j>.

Veliki broj reči sa ovim nastavkom je prisutan i u srpskom i u mađarskom jeziku. U rečniku se pojavljuje samo nekoliko, poput reči *herbarijum*; one reči koje nisu navedene u rečniku pripadaju B2 ili C nivou poznavanja jezika.

Spisak reči latinskog porekla koje se koriste u oba jezika po principu *-ijum/-ium*: kolegijum – *kolegium*, akvarijum, atrijum, auditorijum, delirijum, helijum, herbarijum, kolokvijum, kriterijum, planetarijum, stadijum i terarijum.

4.2. Anglizmi

Anglizmi su prisutni u oba jezika, razlike nastaju kada se reč počne prilagođavati gramatičkim i pravopisnim sistemima mađarskog i srpskog jezika, na primer: *to skip* → skipovati → *szkippelni*.

U rečniku se nalazi mali broj reči iz engleskog jezika a odnose se na savremene **IK tehnologije** poput: *SMS, internet, Fejsbuk* pošto su one opšteprihvaćene, visoko frekventne u krugovima mladih, učenici ih poznaju i lako im identifikuju značenje.

Takve reči su: *abgrejd, bekap, brauzer, daunlodovati, flešbek, ful skrin, kompjuter, lajkovanje, post, šerovati, tagovati* i mnoge druge.

4.3. Tvorbeni nastavak *-ista*

Tvorbeni nastavak *-ista* u srpskom jeziku odgovara tvorbenom nastavku *-ista* (razlika je samo u izgovoru grafeme <s> i <a>) u mađarskom jeziku. U rečnik je uvršteno nekoliko reči sa ovim nastavkom. Ostale reči nisu unete pošto mehanizam prepoznavanja istog nastavka može da pomogne učenicima da pretpostave značenje novih nepoznatih reči po modelu ponuđenom u rečniku.

Reči sa nastavkom *-ista* koje se upotrebljavaju u oba jezika: *alpinista, artista, baptista, džudista, flautista, formalista, galerista, gardista, gitarista, impresionista, individualista, kapitalista, karatista, minimalista, moralista, naturalista, oportunist, propagandista, sportista, turista, utopista*.

5. Izbegavanje grešaka u izgovoru reči

Navedena etimološka metoda i rečnik pomažu u izbegavanju potencijalnih interferencijskih grešaka u izgovoru reči. U radu sa učenicima uočeno je da pokušavaju, na osnovu polja asocijacija, da pretpostave kako bi se reč izgovarala na srpskom jeziku te nastaju ogrešenja poput:

1. problema → To je bila velika problema. Umesto: To je bio veliki problem. (problem-*probléma*),

2. gitara → Ovo je gitar. Umesto: Ovo je gitara. (gitara-*gítár*).

Slični primeri su: Prag→Praga, Pariz→Pariž, Bosna→Bosnija.

5.1. Upotreba foneme /s/ - /š/

Imenice sms, stadion, stop, sport, stres, stil, struktura učenici izgovaraju kao /šmš/, /šstadion/, /šstop/, /šsport/, /štres/, /štiluš/. Mađarski jezik je iz nemačkog jezika preuzeo reč stop i čita je: /štop/. Po ovom mehanizmu navedene reči sa grafemom <s> u mađarskom se izgovaraju kao fonema /š/.

5.2. Greške kod reči sličnog izgovora a različitog značenja

Reš salaš-*szálás* u srpskom jeziku znači kuću okruženu njivama, dok u mađarskom znači smeštaj, može da se odnosi na hotel, motel, učenički dom.

Reč patike-*patika* u mađarskom jeziku u lokalizmu (sever Vojvodine) znači patike, ali može da znači i apoteku. Učenici povremeno greškom koriste reč patika za apoteku.

6. NIVO SLIČNOSTI REČI NAVEDENIH U REČNIKU

Nivo sličnosti se može grupisati u četiri kategorije.

1. Reči koje su iste ili postoje samo manje razlike (dužina samoglasnika, duplirani suglasnici): vic-*vicc*, vitamin-*vitamin* (razlika je samo u izgovoru foneme /a/).

2. Reči kod kojih je razlika u jednoj ili dve foneme: viršla-*viršli*, žirafa-*zsiráf*.

3. Reči kod kojih je razlika veća, ali se lako mogu povezati: sreda-*szerda*, uniforma-*uniformis*,³ tacna-*tálca*.

4. Reči kod kojih je na prvi pogled skriveno značenje, ali se ipak može otkriti značenje i sličnost: put-*út*, kapija-*köpu*, večera-*vacsora*.

U razgovoru sa učenicima srednje škole može se zaključiti da se ukazivanjem na razlike (manje ili veće) povećava mogućnost memorisanja reči, kao i razvoja

³ U standardnom mađarskom jeziku se mnogo češće koristi drugi izraz, *egyenruha*, a izraz *uniformis* je više vojvođanski lokalizam, nastao pod uticajem srpskog jezika.

mehanizma pretpostavke po modelu (polje asocijacija). Učenici su izrazili stav da im ovo dodatno objašnjenje pomaže u memorisanju, odnosno pretpostavljanju značenja reči.

7. Uvođenje nestandardnih reči (lokalizmi, žargonizmi)

Rečnik ne sadrži samo standardne reči srpskog i mađarskog književnog jezika, uključeni su i:

- lokalizmi **astal-aształ**,
- žargonizmi **lova-lóvé**.

Pošto komunikativna metoda predviđa upotrebu jezika u realnom životnom okruženju sa realnim ljudima, neophodni su i lokalizmi i žargonizmi (*Grammar in Use – Vocabulary in Use*).

U rečniku se nalaze lokalizmi u srpskom jeziku karakteristični za govornike srpskog jezika u Vojvodini: šajt-*sajt*, kao i lokalizmi u mađarskom jeziku karakteristični za govornike mađarskog jezika u Vojvodini: košarka-*kosárka*.

Savetuje se da se lokalizmi i žargonizmi obrađuju samo u slučaju da u datom okruženju govornici srpskog ili mađarskog jezika koriste navedene reči u svakodnevnom životu.

Govornik srpskog jezika kome je L1 mađarski u svom okruženju (sever Vojvodine) susreće se sa rečju *riža* umesto *pirinač*, te je i ona uvršćena u rečnik (*riža-rizsa*).

Sličan primer je šogor-*sógor* (zet), u ovom slučaju savetuje se da se učenicima ukaže na reč korišćenu u standardnom jeziku – *zet*.

Govornici mađarskog jezika kojima je L1 mađarski (koji su poreklom iz Mađarske), ne poznaju reč *patika*-patike, nego *tornacipő*. U ovakvim slučajevima lokalizmi u mađarskom jeziku ne mogu da budu osnova za usvajanje reči.

8. Materijal i metode rada

Ispitanici:

- učenici OŠ „Janoš Hunjadi” iz Čantavira (homogena sredina),
- učenici gimnazije „Deže Kostolanji” iz Subotice (poreklom iz homogenih sredina).

Ispitivanje se odvijalo u tri faze u osnovnoj školi.

Prva faza:

Na tabli je ispisano deset reči: SIRUP, ŠAMPON, ČARAPE, BOJICE, RAK, PERTLA, REZAČ, LUTKA, RODITELJ, STAN. Među odabranim rečima se nalaze one za koje se očekuje da ih učenici prepoznaju (RODITELJ, BOJICE, STAN), zatim reči koje su po obliku ili poreklu slične u srpskom i mađarskom jeziku (SIRUP (*szirup*), ŠAMPON (*sampon*), RAK (*rák*) i PERTLE (*perli*)). Od učenika se traži da reči prevedu na mađarski jezik.

Druga faza:

Ispitanici dobijaju nastavne listiće na kojima su navedene 104 reči na srpskom jeziku (reči su birane iz ovog rečnika). Daje se objašnjenje da u srpskom i mađarskom jeziku postoji veliki broj sličnih reči poput: žirafa-*zsiráf*, bluza-*blúz*. Neke reči se potpuno isto izgovaraju, srpski jezik: POŠTA/mađarski jezik: *POSTA*, neke se razlikuju samo u jednom glasu, srpski jezik: ŽIRAF/mađarski jezik: *ZSIRÁF*, a neke reči u dva ili tri glasa, srpski jezik: FOTELJA/mađarski jezik: *FOTEL*, odnosno srpski jezik: KESTEN/mađarski jezik: *GESTENYE*. Ispitanici na liniju ispisuju značenje ponuđenih srpskih reči na mađarskom jeziku koristeći se asocijacijom po sličnosti. Tokom izrade nastavnih listića, učenici pokušavaju sami da daju odgovore a potom ispitivači daju dodatna objašnjenja i vrše korekcije kako bi se usvojio mehanizam polja asocijacija.

Treća faza:

Učenici, nakon nekoliko dana, ponovo dobijaju nastavni listić. Zadatak je da prevedu reči na osnovu znanja stečenih prilikom izrade nastavnih listića u drugoj fazi. Proverava se koliko su usvojili ovaj princip. Reči se nisu mogle memorisati nakon časa pošto su nastavne listiće predali ispitivaču. Na kraju druge faze učenicima nije rečeno da će ispitivanje biti ponovljeno. Smatrali su da je druga faza kraj ispitivanja. Izbeglo se da učenici kod kuće uvežbavaju reči. U trećoj fazi učenici se nepripremljeno ponovo sreću sa testom, te se njihovi odgovori zasnivaju na tome koliko su uspešno razvili metod primene polja asocijacije i prepoznavanja sličnih reči.

8. 1 Ispitivanje u srednjoj školi

Ispitivanje u srednjoj školi je imalo jednu fazu.

Ispitanici su dobili isti nastavni listić sa 92 reči, kao i učenici osnovne škole, sa zadatkom da prevedu na mađarski jezik ponuđene srpske reči. Tokom nastave učenicima je ukazivano na slične reči u oba jezika, razvijan je mehanizam polja asocijacija (MAČKA, domaća životinja, *macska*).

8. 2 Rezultati istraživanja

U srednjoj školi su testirani učenici prvog, drugog i trećeg razreda A programa. Imali su jedno testiranje, testirano je 52 učenika. U osnovnoj školi su testirana tri odeljenja šestog razreda i tri odeljenja sedmog razreda. Testirana su cela odeljenja pošto svi učenici nastavu pohađaju po A programu. Testiranje je izvršeno dva puta. U šestom razredu u prvom merenju učestvovalo je 34 učenika, a u drugom merenju 38 učenika, četiri više. Četiri učenika koja nisu učestvovala u prvom merenju, u drugom su dobila instrukcije i objašnjenja potrebna da pristupe testiranju. U sedmom razredu u prvom merenju je učestvovalo 37 učenika, a u drugom 33. Ukupan broj ispitanika je 123 učenika u obe škole. (Tabela 1)

odeljenje	broj ispitanika	odeljenje	I merenje broj ispitanika	II merenje broj ispitanika	odeljenje	I merenje broj ispitanika	II merenje broj ispitanika
1. a/n	24	6.a	8	13	7.a	13	12
1.s	10	6.b	14	13	7.b	11	11
2.a/n	10	6.c	12	12	7.c	13	10
3.a/n	7						
Ukupno srednja škola	52	Ukupno 6. razred	34	38	Ukupno 7. razred	37	33
Ukupno ispitanika srednja škola	52	Ukupno ispitanika I merenje osnovna škola	72	Ukupno ispitanika II merenje osnovna škola	71	Ukupan broj svih ispitanih u II merenju	123

Tabela 1. Broj ispitanika u srednjoj i osnovnoj školi

odeljenje	6.a		6.b		6.c		7.a		7.b		7.c	
	sve reči	slične reči	sve reči	slične reči	sve reči	slične reči	sve reči	slične reči	sve reči	slične reči	sve reči	slične reči
broj reči	10	4	10	4	10	4	10	4	10	4	10	4
aritmetička sredina broja reči	4,63	2,80	3,70	2,07	3,25	2,10	5,85	2,46	5,55	2,91	6,23	2,15
izraženo u %	46,30	59,37	30,70	50,02	32,50	52,10	58,50	61,54	55,50	72,73	62,30	53,84

Tabela 2. Rezultati I merenja u osnovnoj školi

Rezultati pokazuju da su učenici četiri slične reči, u oba jezika, prepoznavali u spektru od 50,02% do 72,73%. Nivo poznavanja svih deset reči kretao se od 30,70% do 62,30%. Na osnovu dobijenih rezultata vidi se da su učenici u svim odeljenjima bolje prepoznavali reči iz grupe četiri slične reči.

aritmetička sredina svih 10 reči	aritmetička sredina izražena u % svih 10 reči	aritmetička sredina 4 slične reči	aritmetička sredina izražena u % 4 slične reči
4,76	47,63	2,34	58,58

Tabela 3. Ukupni rezultati I merenja u osnovnoj školi

Rezultati prvog merenja svih učenika u osnovnoj školi pokazuju da je aritmetička sredina četiri slične reči 2,34 odnosno 58,58%.

odeljenje	6.a	6.b	6.c	7.a	7.b	7.c
aritmetička sredina tačnih reči	83,38	85,15	85,25	88,50	85,73	85,40
aritmetička sredina tačnih reči izražena u %	90,63	92,56	92,66	96,19	93,18	92,83

Tabela 4. Rezultati II merenja

Rezultati drugog merenja (treća faza) svih učenika u osnovnoj školi pokazuju da se procenat prepoznavanja sličnih reči kreće od 90,63% do 96,19%.

odeljenje	6.a	6.b	6.c	7.a	7.b	7.c
aritmetička sredina 4 slične reči izražena u %	59,37	50,07	52,10	61,54	72,73	53,84
aritmetička sredina tačnih reči	83,38	85,15	85,25	88,50	85,73	85,40
aritmetička sredina tačnih reči izražena u %	90,63	92,56	92,66	96,19	93,18	92,83

Tabela 5. Poređenje rezultata I i II merenja

Poređenje prvog i drugog merenja pokazuje da se broj prepoznatih sličnih reči u oba jezika značajno povećao, sa 58,58% na 93,01%.

odeljenje	1. a/n	1.s	1. a/n	1. a/n
aritmetička sredina tačnih reči	87,71	87,90	89,30	89,86
aritmetička sredina tačnih reči izražena u%	95,34	95,54	97,60	97,67

Tabela 6. Rezultati istraživanja u srednjoj školi

Rezultati testiranja u srednjoj školi pokazuju da su učenici prepoznali značenje ponuđenih reči od 95,34% do 97,67%.

Diskusija

Tokom prve faze učenici dobijaju deset reči napisanih na srpskom jeziku. Od deset reči četiri su slične u srpskom i mađarskom jeziku, šest se potpuno razlikuje (50% tačnost).

Tokom druge faze ispitivanja, ispitanici su na prvom času upoznati sa 104 ponuđene reči koje su slične u oba jezika. Ispitanici su usvajali tehnike kreiranja polja asocijacija (papir – (školski pribor) - *papir*)).

Ispitanici su nakon nekoliko dana, u trećoj fazi, dobili test sa 92 slične reči i rezultati su u svim odeljenjima bili iznad 90%.

Ispitanici nisu bili upoznati sa trećom fazom istraživanja. Na ovaj način je izbegnuta mogućnost da ispitanik kod kuće memoriše reči sa nastavnog listića.

Reč: POLICA je u svim odeljenjima, kod velikog broja učenika, prevedena kao *RENDŐR* (policajac), pretpostavlja se da je pogreška nastala zbog dominantnosti engleskog jezika, te se analogija tražila preko engleske reči koja zvuči slično kao zapisana reč.

Određivanje značenja reči PASTIR,⁴ CILJ i RETKO nije bila uspešna. Frekventne reči ŠAMPON, SIRUP, RECEPT, PAPRIKA su lako prepoznali. Za određivanje reči PASTIR, CILJ i RETKO potrebno je da se u procesu asocijacija udalji od osnovnih značenja te je određivanje pokrivalo širi spektar lanaca reči (šire polje asocijacija). Pored toga, reči CILJ i RETKO označavaju apstraktne pojmove koji otvaraju i proširuju polje asocijacija. Kod ovih reči su ponuđene smernice u asocijacijama: *stado-nyáj*, *start-start*, *često-gyakori*, tada je određivanje značenja suzilo polje u kojem se kreće asocijacija i dobijani su, u usmenoj formi, tačni odgovori.

⁴ Ovo je pomalo iznenađujuće, s obzirom na to da i u mađarskom jeziku postoji reč *pásztor*.

Zaključci

Na osnovu prikazanih rezultata o etimološkoj metodi i upotrebi rečnika u procesu usvajanja srpskog jezika, mogu se izvesti sledeći zaključci:

- primena rečnika omogućava lakše i brže usvajanje leksike čime se motivišu učenici za dalji rad;

- rečnik nudi nastavnicima izbor reči za obradu i uvežbavanje gramatičkih struktura i obrazaca (uputno je da se u primerima pojavljuju poznate reči kako bi učenik neometano mogao da usmeri pažnju na gramatičke sadržaje i obrasce);

- rečnik omogućuje proširivanje leksičkog fonda rečima koje se lako mogu memorisati. Prilikom memorisanja reči, iskustvo u nastavi je pokazalo da se reči sličnog izgovora lakše memorišu (žirafa-*zsiráf*) nego reči potpuno različitog izgovora (oblika) (peškir-*törülkőző*);

- učenici su sigurniji pri upotrebi srpskog jezika kada otkriju koliki broj reči je na A i B nivou sličan u srpskom i mađarskom jeziku;

- na osnovu rezultata u osnovnoj i srednjoj školi uočava se da je rečnik i etimološka metoda značajna u početnim fazama učenja jezika (osnovna škola, prvi i drugi razred srednje škole).

Predlozi

Korisno bi bilo da se rečnik uvede u nastavnu praksu.

Poželjno bi bilo da se izradi sličan rečnik za srpski i albanski jezik.

Literatura

- Andrić, E. (2002). *Leksikologija i morfologija mađarskog jezika*. Novi Sad. Filozofski fakultet Odsek za hungarologiju.
- Bjeletić, M. et al. (2003). *Etimološki rečnik srpskog jezika*. Sv. 1, A. Beograd: Institut za srpski jezik SANU, SANU.
- Knežević, Č. (2015). Razvoj teorija i metoda učenja stranog jezika. *Naučno stručni časopis SVAROG*, 10: 426–435.
- Simikić, B. (1996). *Etimologija i male folklorne forme*. Beograd: Institut za srpski jezik SANU.
- Zvekić-Dušanović, D. (2016). Ortografske greške u srpskom kao nematernjem jeziku. U: V. Krajišnik (ur.), *Srpski kao strani jezik u teoriji i praksi III*, Beograd: Filološki fakultet, Centar za srpski kao strani jezik, 131–141.

Dodatak**TABELA SLIČNIH REČI U SRPSKOM I MAĐARSKOM JEZIKU**

Tabela sadrži reči koje su slične ili zvuče slično na srpskom i mađarskom jeziku. Ovde se nalazi i određeni broj reči koje su nemačkog, engleskog ili latinskog porekla. Deo ovih reči može bez većih poteškoća da postane aktivni deo rečničkog fonda učenika, one mogu lako da se usvoje i mogu da stvore utisak da učenik ipak zna mnogo reči. Bilo bi uputno da nastavnik koristi ove reči prilikom izrade zadatka ili vežbi.

	A1-A2	B1-B2	C1
A	adresa-adresa ¹ , 1	afera-afér, 1	
	akcija ² -akció, akvarijum-akvárium, 2		
	alergija-allergia, 1		
	april-április, 1	akupunktura-akupunktúra, 1	
	ašov-ásó, 1	antibiotik-antibiotikum, 1	
	atlas-atlasz, 1	arhiva-arhív, 1	
	auto-autó, 1		
	avgust-augusztus, avion-avion, 2	automat-automata, 1	,
A	10	5	1
B	bal-bál, balon-balón ³ , bambus-bam- busz, banana-banán, ban- ka-bank, bankar-bankár, balerina-balerina 7	balzam-balzsam, banda- banda, bankomat-bankoma- ta, baron-báró 4	barikada-barikád, 1
	beba-baba, benzin-benzin, beton-beton 3		
	bicikl-bicigli, bik-bika, 2	bife-büfé, bilijar-biliárd, 2	
	blok ⁴ -blok ⁵ , bluza-blúz 2	bronz-bronz, broš-bros, 2	
	bojler-bojler, bomba-bomba 2		
	bunda-bunda, burek-burek, 2		
B	18	8	1

¹ cím² sniženje³ lufi⁴ npr. blok broj 5⁵ U Vojvodini se koristi, ne koristi se u Mađarskoj.

C	car-cár, 1		
	celer-zeller, 1		
	cilj- cél, cirkus-cirkusz, cipele-cipő, 3	cigareta-cigaretta, 1	
	evekla-cékli, 1		
	crep-cserép, 1		
C	7	1	
Č	čarda-csárda 1	čip-chip 1	
	čtvrťak-csütörtök, 1		
	čizme-csizma, čili-csili, čipka-csike 3		
	čokolada-csokoládé, 1		
	čupati-csupálni 1	čudo-csoda, čuditi se- csodálkozni, 2	
Č	7	3	
Ć			
Ć			
D	daska-deszka, datum-dátum, 2	dragi-drága (kedves) 1	
	decembar-december, desert-desszert, detektiv-detektiv, 3	dekoltaža-dekoltázs, 1	
	dinja-dinnye, dinosaurus-dinoszaurusz diploma-diploma, disco-diszko, 4	disnotor-disznotor ⁶ , 1	dine-dűnék, 1
	doboš-dob ⁷ , doktor-doktor, 2		
	duplo-dupla, 1		
D	12	3	1
Dž	džak-zsák, džamija- džsámi, džakuzi (đakuzi)- jakuzzi(dzsakudzi) 3		
	džep-zseb, džem-dzsem, 2		
	džip-dszip 1		
	džungla-dzsungel, 1		
Dž	7		
Đ	đak-diák, 1	đumbir-gyömbér 1	
Đ	1	1	
E	epizoda-epizód (sorozat része), 1	egzotičan-egzotikus, 1	

⁶ Svinjokolj na Severu Vojvodine.⁷ Bubanj – instrument.

E	1	1	
F	farma-farm, 1	faza-fázis, 1	
	februar-február, festival (filmski)-(film) fesztivál, 2		
	film-film, fin ⁸ -finom, fioka-fiók, firma-firma, 4		
		funkcija-funkció 1	
	fotelja-fotel, foto (fotografija)-fotó 2		
	frizura-frizura, 1	frak-frakk, fraza-frázis flert-flört, front-front, 4	
F	10	6	
G	garaža-garázs, garderoba-garderob, gas-gáz, gazda-gazda, 4		
	gitara-gitár, 1	gitarista-sitáros, 1	
	glista-giliszta, 1	geto-gettó, 1	
	gol-gól, golub-galamb 2	golf-golf 1	
	gram-gram, gramatika-gramatika, 2		
	gulaš-gulyás, guma-gumi 2		
	grč-görcs, grof-gróf, 2		
G	12	5	2
H	higijena-higiéna, himna-himnusz 2	helijum-hélium, herbarijum- herbárium, 2	
	helikopter-helikopter, 1	hostel- hozstel, 1	
	hor-kórus, hotel-hotel, 2	hrčak-hörcsög, 1	
H	5	4	
I	internet-internet 1	ilustracija-illusztráció 1	
		inflacija-infláció, infuzija-infuzió, injekcija-injekció, inteligentan-inteligens, 4	invazija-invázió, 4
		intervju-interjú, 1	
I	1	6	4
J	jaguar-jaguár, januar-január, 2		
	jogurt-joghurt, 1		
	jul-július, jun-június, 2		
J	5		

⁸ Fin u značenju ukusan.

	kabina-kabin, kada-kád, kafa-kávė, kakao-kakaó, kaktus-kaktusz, kamion-kamion, kamp-kemp, kampovanje-kemping, kanalizacija-kanalizáció, kanal-kanális(csatorna), kapetan-kapitány, kapija- kopu, kapsula-kapszula, kapučino-kapucsinó, karate-karaté, karijera-karier, karta (karte)-kártya, karton-korton, kasarna-kaszárnya, katedrala-katedrális ⁹ , auboj-cowboy, 21	kabare-kabaré, karakter- karakter, karantin-karantén, karika-karika, kaseta-kazetta, kašmir-kasmír, katapult-katapult, 7	
K	klompe-klumpa, koala-koala, kobasica-kolbász, kobra-kobra, kocka-kocka, koktel- kóktél, kokos-kókusz, kolač-kalács, kombi-kom- bi, komfor-komfórt, koncert-koncert, konzerva-konzerv, kopati-kapálni, korzo ¹⁰ -korzó, kosarka-kosárka kositi-kaszálni, kostim-kosztüm, 17	klima ¹¹ -klima, kompot-kompót, kontrola-kontrol, koral-korál, kosarkaš-kosaras (kosárlabdázó) 5	
	kifla-kifli, kilogram-kiló, kilometar-kilométer, 3		
	kreda-kréta, krema-krém, krompir-krumpli, krst-kereszt, 4	kralj-király, krater-kráter, kristal-kristály 3	
	kefir-kefir, keks-keksz, kengur-kenguru, kesten-gesztenye, 4		
	kugla-kugli ¹² , kum-koma, kupus-káposzta, 3		
	kliker-kliker, klima-klima (légkondi) kluč-kulcs, 3		
K	55	15	4

⁹ Postoji i drugi izraz za katedralu (*székesegyház*).

¹⁰ Gradsko šetaliste

¹¹ Klima kao tropska klima, pustinjska klima itd.

¹² Kugli koriste Mađari u Vojvodini.

L	lak-lak, lampa-lámpa, lanac-lánc, lap-top-lep-top, larma ¹³ -lárma, lavabo-lavabó, lazanje-lazanya, 7	laboratorija-laboratórium, lavina-lavina, lavirint-labirintus, 3	
	legenda-legenda, leopard-leopárd, lepinja-lepény, lep-szép, 4		
	lista-lista, litar-liter, 2		
	lopata-lapát, lopov-lopó, lopta-labda, loto-lottó, lova (novac)-lové 5	luksuzni-luxus, 1	
L	18	4	
Lj			
M	mačka-macska, maj-május, majmun-majom, majonez-majonéz, mak-mák, malina-málna, mandarina-mandarin, mart-március, masaža-masszázs, maska-maszk, 10		
	med-méz, medved-medve, meč- mecs, metar-méter, 4	meduza-medúza, 1	
	mikser-mikser, minus-minusz, misa-mise 3	ministar-miniszter, mit-mítosz, 2	
	molo-móló, motel-motel, motor-motor, 3	mjuzikl-mjuzikel, 1	
	muzej-múzeum, muzika-muzsika (zene), 2	močvara-mocsár, mozaik-mazaik 2	
M	22	6	
N	naivan-naív, najlon-nej- lon, 2	nafta-nafta, 1	
	ne-nem, negativan-negatív, 2		
	notes-notesz, novembar-november, 2		
	nula-nulla, 1		
N	7	1	
Nj			
NJ			

¹³Galama

O	oaza-oázis, odbojka-odbojka, okean-óceán, oktobar-október, operacija-operáció (mútét), opera-opera, opereta-operetta, origano-origánó, originalan- originalis ¹⁴ , 9		
O	9		
P	pastir-pásztor, palačinke-palacsinta, palata-palota, palica-pálca, papagaj-papagáj, papir-papír, paprika-paprika, paprikaš-paprikás, papuče-papucs, parfem-parfüm, parizer-párizsi, parket-parketta, parkig-parkoló, park-park, par-pár, partija-párt, partner-partner, pašteta-pástétom, patike-patika, patlidžan-patlizsán, pauk-pók, plastika-plasztik ¹⁵ 22	pamuk-pamut, panika-pánik, para-pára, parlament-parlament, pastile (lek)-pasztilla 5	
	pekar-pék, pereca-perec, pertla-pertli, petak-péntek, 4	perika-paróka, petarda-petárda, 2	
	pica-pizza, pijaca-piac, pikado-pikádó, pilot-pilóta, pingvin-pingvin, pire-(krumpli)püre, pišati-pišalni, pištolj-pisztoly, 8	piramida-piramis, pirana-piranha, pirsing-pirszing 3	
	polica-polc, pop-pap, popularan-populáris, porcelan-porcelán, portir-portás, pošta-posta, poštar-postás, potok-patak, pozitivan-pozitív, 9	polen-pollen, pončo-poncsó, poza-póz, pozicija-pozició 4	
	puding-puding, puška-puska, <u>put</u> -út 3	puder-puder, pult-pult, 2	
	plus-plusz 1	platforma-platform, pliš-pliš, precizan-precíz, prerija-préri, premijera-premijer, prezentacija-prezentáció, prezla-prézli (kenyér morzsa), propaganda-propaganda, 8	propeler-propeler, plašt-palást, 2
	proba-próba, probati-próbálni, problem-probléma, profesor- professor ¹⁶ 4		
P	51	24	3

¹⁴ Na standardnom mađarskom kaže se *eredeti* (ovo se koristi češće u Vojvodini a rede u Mađarskoj).

¹⁵ műanyag

¹⁶ U srpskom jeziku koristi se reč *profesor* i za prosvetne radnike u srednjoj školi.

R	radiator-radiátor, radio-rádió, ragu (čorba)-raguleves, rak-rák (bolest, životinja), rampa-rámpa 5	raketa-rakéta, randevu-ran- devu 2	
	repcija-repció, recept-recept, red-rend, reflektor-reflek- tor, reklama-reklám, relaksirati se-relaksálni, repriza-repríz, retko-ritka,8	rešo-rezsó, rezervat (prirode)-rezervátum, 2	rekonstrukcija- rekonstruk- ció, 1
	ribizla-ribizli, rizik-rizikó, riža ¹⁷ -ríz, 3		
	robot-robot, roštilj ¹⁸ -ro- stély, 2	rob-rab, robinja (ropkinja)- rab(szolga), roštilj ¹⁹ -roston sült, 3	
	ruda (kobasice)-rúd, ruž-rúzs, 2		
R	20	7	1
S	sako-zako, salama-szalámi, salata-saláta, salon-szalon, salveta-szalvéta, sanke-szánkó, sapun- szappan, sarma-szárma 8	sablja-szablya, satelit-sza- telit, sauna-szauna, savana-szavanna, 4	
	septembar-szeptember, 1	sef-széf, separe-szeparé, sezona-szezon, 3	
	sirup-szirup, situacija-szi- tuáció 2		
	slama-szalma, slanina-szalonna, sloboda-szabadság, sluga-szolga, 4		
	smog-szmog, SMS-SMS 2	silikon-szilikon, 1	
	so-só, soba-szoba, 2	skala-skála, 1	
	sport-sport, 1	snob-sznob, 1	
	sreda-szerda 1	sombrero-sombrero, 1	
	stadion-stadion, start-start, stil-stílus, sto(astal)-asztal, stop-stop, stres-stresz, 6	suma-summa, suši-szusi, 2	
	subota-szombat, suknja- szoknya, 2		
		stabilan-stabil, stepa- sztyepp, stimulacija-sti- muláció, stiropor-sztiropor, strategija-stratégia, studio- studió 6	
S	29	19	

¹⁷ Pirinač – koristi se na Severu Vojvodine.¹⁸ predmet, mesto gde se peče¹⁹ meso, vrsta jela

Š	šah-sakk, šajt-sajt, šal-sál, šampon-sampon, šank- sank, šargarepa-sárgarépa, šator-sátor, 7	šansona-sanzon, 1	
	šetati-sétálni, 1		
	šine-sinek, 1		
	škola-iskola, 1		
	šlager-sláger 1		
	šminka-smink 1		
	šogor ²⁰ -sógor, šofer-sofúr 2		
	štrand-strand, štala-istálló, štrudla-strudli, 3		šušti-susog, 1
šunka-sonka, 1	štrajk-sztájk 1		
Š	18	2	1
T	tabla-tábla, tacna-tálca, tanjir-tányér, tapeta-tapéta, tapšati ²¹ -tapsolni 5	tajfun-tajfún, 1	
	tenis-tenisz, tenk-tank, terasa-terasz, testo-teszta, teve (TV)-tévé 5	tepsija-tepsi, terarijum- terárium, tetovaža-tatovázs 3	
	tigar-tigris, tipičan-tipikus 2	tornado-tornádó, 1	
	tona-tona, top (garderoba)-topp, toranj-torony, torta-torta 4	tropi-trópus, 1	
	trafika-trafik (ujszágos), traktor-traktor, trg-tér, trik-trük, 4	tup-tompa, turneja-turné, 2	
T	20	8	
U	ulica-utca, 1	udvarati se-udvarolni, 1	
	uniforma-uniformis, unuk/ unuka-onoka 2	unija-unió, 1	
	užina-uzsonna, 1		
U	4	2	
V	vakcina-vakcina, valcer- valcer, vanila-vanília 3		
	večera-vacsora, vekna-vekni 2	ventilator-ventilátor, 1	
	vic-vicc, video- videó, viljuška-villa, viršla-viršli, virus-vírus, vitamin-vitamin, 6	vitez-vitéz, 1	
	volan-volán, 1		

²⁰ zet²¹ aplaudirati

V	12	2	
Z	zokne (čarape)-zokni, 1	zalog- zálog, zona-zóna, 1	
Z	1	2	
Ž	žirafa-zsiráf, 1 žurka-zsúr, 1	žiri-zsíri, 1	
Ž	2	1	
	364	136	

500 reči

Aleksandar Dognar and Sonja Zvekić

SERBIAN-HUNGARIAN DICTIONARY BASED ON THE ETYMOLOGICAL METHOD OF TEACHING SERBIAN AS A NON-NATIVE LANGUAGE IN A LINGUISTICALLY HOMOGENEOUS SURROUNDING

Summary

The results of the research show that this dictionary helps in the educational process. It broadens the students' vocabulary with basic words on the A level (A programme). These words' memorisation becomes easier because they contain similar sounds or they have similar roots (etymology). The dictionary contains more than 300 words which are similar in Serbian and Hungarian (*mačka – macska*). During the teaching process, students asked for a list containing words which were similar in Serbian and Hungarian, and this was the starting point for the construction of this dictionary. In the case of students who encountered this dictionary, the growth in their vocabulary was easily detectable. The dictionary contains standard language and dialects from north Vojvodina. As we have Grammar in Use, it's also important to create a dictionary that follows the same principle; Vocabulary in Use.

Key words: Vocabulary in Use, similar words, Serbian language, Hungarian language, A level.

Jelena R. Perišić¹

Uniwersytet Jagielloński w Krakowie
Wydział Filologiczny
Instytut Filologii Słowiańskiej

Jasmina N. Dražić²

Univerzitet u Novom Sadu
Filozofski fakultet
Odsek za srpski jezik i lingvistiku

**PRIMENA REČNIKA U NASTAVI SRPSKOG
JEZIKA NA JAGELONSKOM UNIVERZITETU:
PLAN I PROGRAM PREDMETA SRPSKA I POLJSKA
LESIKOGRAFIJA U KONTAKTU**

Rečnici nam mogu pružiti mnogo više od značenja ili prevodnog ekvivalenta određene reči, pa tako poslužiti i kao alati u procesu nastave i učenja stranog jezika. Na Institutu za slovensku filologiju u Krakovu među smerovima studija nalazi se i Srpska filologija. Budući da je reč o studijskim programima namenjenim usvajanju sadržaja ne samo iz oblasti jezika i književnosti, već i kulture, istorije ili sociologije, u sastav obaveznih predmeta ušao je mali broj onih koji su posvećeni jezičkom sistemu. Konkretno, ne postoji predmet u okviru kojeg se izučava leksikologija i leksikografija. Pošto rečnicima ni na lektorskim vežbama nije moguće posvetiti dovoljno pažnje, zainteresovani studenti nemaju priliku da otkriju sve njihove mogućnosti, niti da se oprobaju u ulozi leksikografa. Stoga se rodila ideja da se osmisli predmet koji bi objedinio usvajanje osnovnih znanja iz kontaktne i kontrastivne lingvistike, leksikologije i leksikografije i omogućio njihovu praktičnu primenu na leksikografskom materijalu srpskog i poljskog jezika, te je u novom procesu akreditacije predložen izborni kurs pod nazivom Srpska i poljska leksikografija u kontaktu (polj. Leksykografia serbska i polska w kontakcie). Cilj ovog rada jeste predstavljanje plana i programa navedenog predmeta, a s tim u vezi i potencijala rečnika za poredenje leksičkih sistema dvaju jezika i nastanak novih rečnika.

Ključne reči: kontaktno-kontrastivna lingvistika, poljski i srpski jezik, leksikografija, rečnik.

¹ jelena.perisic@uj.edu.pl

² jasmina@ff.uns.ac.rs

1. Uvod

Osim u Srbiji, srbistika se izučava i na univerzitetima u inostranstvu. Pristup nastavi jezika u ovakvim ustanovama razlikuje se, s jedne strane, od rada sa izvornim govornicima koji studiraju srpsku filologiju. Sa druge, različit je i od rada sa strancima čiji predmet interesovanja nije filologija. Potencijalni način da se izađe u susret ovakvim izazovima jesu predmeti koji povezuju učenje i usvajanje jezika sa osposobljavanjem za lingvistička istraživanja. S tim u vezi, predmet ovog rada čini prezentacija plana i programa kursa *Srpska i poljska leksikografija u kontaktu (Leksykografia polska i serbska w kontakcie)*.

Cilj navedenog predmeta, a samim tim i ovoga rada, jeste isticanje potencijala rečnika za sagledavanje i poređenje leksičkih sistema dvaju jezika (u ovom slučaju srpskog i poljskog), kao i za nastanak novih rečnika različitih tipova. Prvi korak ka cilju jeste pokušaj pronalazaženja odgovora na pitanje *Čemu služi rečnik?* Sledeći zadatak, neposredno povezan sa glavnim, odnosi se na detaljnu analizu sadržaja studijskog programa Srpska filologija na Institutu za slovensku filologiju Jagelonskog univerziteta u Krakovu,³ koja je dovela do ideje za kreiranje izbornog predmeta pod nazivom *Srpska i poljska leksikografija u kontaktu*. Glavni zadatak ovog rada, kojem će biti posvećen i najveći njegov deo, čini predstavljanje silabusa navedenog predmeta u pogledu ciljeva, ishoda, programskih sadržaja, uslova za polaganje i predviđene literature.

1.1 Funkcije rečnika i njegova primena u nastavi stranog jezika

Odgovor na pitanje *Šta je rečnik i čemu služi?* najpre se može potražiti upravo u rečniku. *Rečnik Matice srpske*⁴ nudi sledeću definiciju:

„1. књига у којој су речи једног језика изложене азбучним (абecedним) редом, с тумачењима њихових значења или с преводом на страни језик; додатак уз књигу где су азбучним (абecedним) редом побележене и протумачене стране или покрајинске речи и изрази: ~ српскохрватског књижевног језика, руско-српскохрватски ~ и сл.” (PMC V: 530).

Definicije u drugim rečnicima takođe se uglavnom svode na dve osnovne funkcije – pronalazaženje značenja neke reči i njenog prevodnog ekvivalenta. Međutim, ovde nije kraj mogućnostima koje rečnik pruža.⁵ Tako, na primer, T. Prčić skreće pažnju na potrebu za specijalnim rečnicima (uključujući i jezik

³ Misli se na period od 2021/22, kada je završen prethodni ciklus akreditacije.

⁴ U daljem tekstu: RMS/PMC.

⁵ Dobru ilustraciju potencijala leksikografskih zbirki nudi P. Žmigrocki na početku svoje knjige posvećene rečnicima, navodeći stihove Z. Bjenjkovskog iz pesme *Oda rečniku* (pol. *Oda do słownika*): „U tebi je sve, sve što znači bilo šta. / Izvan tebe je sve, sve što postoji” (pol. „W tobie jest wszystko, wszystko, co znaczy cokolwiek. / Poza tobą jest wszystko, wszystko, co istnieje” (Žmigrodzki 2008: 5).

struke), kao i izvor informacija o mogućnostima leksičkog udruživanja (Prčić 2018: 79–80). Na aspekt prikazivanja leksičke spojivosti u rečnicima fokusira se i J. Dražić (Дражић 2014: 198–222; 2016: 305–320). Z. Topolinjska ističe značaj detaljnih i jasnih gramatičkih informacija i idealan rečnik vidi kao rezultat saradnje gramatičara i leksikologa (Тополинська 2002: 35–36). V. Gorjanc upućuje i na manje uočljive funkcije leksikografskih zbirki, kao što je iščitavanje karakteristika određenog kulturnog prostora, društvenih vrednosti i odnosa društvene moći (Gorjanc 2017).

Ukratko, na osnovu građe i informacija u rečniku možemo saznati dosta o kulturi jednog naroda, konceptima i načinu mišljenja, principu funkcionisanja jezičkog sistema, pratiti kako se menja jezik i značenja pojedinih reči. Rečnik može postati i didaktičko sredstvo, što se vidi na primerima rečnika glagola koji prati udžbeničke komplete *Naučimo srpski 1 i 2* (Babić 2011) i jednojezičnog minimalnog rečnika za učenje srpskog kao stranog (Dražić 2008).

Osim toga, moguće je spojiti više gorenavedenih funkcija i udružiti ih sa kontaktnim i kontrastivnim istraživanjima, posebno u slučaju univerzitetske nastave i obrazovanja budućih jezičkih stručnjaka u inostranstvu. Na taj način rečnik postaje interesantan alat za učenje i nastavu stranog jezika, ali i poređenje sistema dvaju jezika (u ovom slučaju maternjeg i onog koji se uči).

2. Srbistika na Jagelonskom univerzitetu u Krakovu

Na Institutu za slovensku filologiju na Filološkom fakultetu Jagelonskog univerziteta u Krakovu srpska filologija se izučava od samog njegovog osnivanja. Trenutno postoji kao poseban smer u okviru studija prvog i drugog stepena.

Budući da je koncepcija studijskog programa osmišljena tako da se ne usvajaju samo sadržaji iz jezika i književnosti, već i istorije i kulture Srbije, Balkana i slovenskih zemalja uopšte, ali takođe filozofije i sociologije, u njegov sastav ušao je nevelik broj predmeta namenjenih upoznavanju sa (srpskim) jezičkim sistemom.

Nakon analize strukture studijskog programa, utvrđen je broj i sadržaj predmeta posvećenih kako jeziku uopšte tako i srpskom kao jeziku specijalizacije. Cilj ovakvog ispitivanja bilo je otkrivanje „praznina”, kako bi se u novom akreditacionom ciklusu predložio izborni kurs koji će u isto vreme biti koristan studentima i blizak interesovanjima predavača (jedne od autorki rada).

Nadalje se predočava popis jezičkih predmeta na pomenutom Institutu, raspoređenih prema semestrima.

- U prvom semestru pojavljuju se dva obavezna – *Uvod u nauku o jeziku* (orig. *Wstęp do nauki o języku*) i *Jezička komunikacija i stilistika* (*Komunikacja językowa i stylistyka*) i dva izborna predmeta – *Pregled jezika Evrope* (*Opcja: Przegląd języków Europy*) i *Uvod u etimologiju* (*Opcja: Wprowadzenie do etymologii*).

- U drugom semestru uvodi se *Opisna gramatika srpskog jezika (Gramatyka opisowa języka serbskiego, cz. 1)*.
- U trećem semestru predviđen je drugi deo *Opisne gramatike srpskog jezika (Gramatyka opisowa języka serbskiego, cz. 2)*, kao i izborni predmet *Regionalni i socijalni varijeteti zapadnoslovenskih i južnoslovenskih jezika (Opcja: Regionalne i społeczne odmiany języków zachodnio- i południowosłowiańskich)*.
- U četvrtom semestru u programu su predmeti *Slovenska arealna lingvistika na evropskom prostoru (Słowiańskie językoznawstwo arealne na tle europejskim)* i prvi deo *Istorije srpskog jezika sa elementima istorijske gramatike (Historia języka serbskiego z elementami gramatyki historycznej, cz. 1)*
- U petom semestru studenti odlučuju da li će pisati diplomski rad iz oblasti jezika ili iz književnosti. Oni koji se odluče za lingvistiku dobijaju *Lingvistički seminar (Językoznawcze seminarium licencjackie)*, predmet u sklopu kojeg izrađuju diplomski rad.
- Tokom šestog semestra studenti slušaju nastavak *Lingvističkog seminara*, a svi, nezavisno od usmerenja, dobijaju predmet *Slovenski jezici – pregled (Języki słowiańskie – przegląd)*.

Zaključak je da studenti koji su se opredelili za srbistiku kao predmet studija na osnovnim studijama u trajanju od tri godine na raspolaganju imaju ukupno sedam obaveznih i tri izborna predmeta povezana sa jezikom i jezičkim sistemom. Od sedam obaveznih, dva su vezana isključivo za srpski jezik – istorijska i opisna gramatika, s tim što se nastava iz ovih predmeta izvodi na poljskom jeziku. Na ostalim kursevima usvajaju se osnovni pojmovi o jeziku, stilu, komunikaciji, kao i opšte karakteristike slovenskih jezika. Tri izborna predmeta povezana su sa karakteristikama evropskih/slovenskih jezika i etimologijom.

Osim spomenutih kurseva, studenti u svakom semestru imaju lektorske vežbe (*Praktyczna nauka języka serbskiego I, II, III*), a na trećoj godini se u okviru predmeta *Pragmatika prevoda (Pragmatyka przekładu)* upoznaju sa osnovama prevodenja.

U svakom slučaju, u planu i programu nije postojao predmet u okviru kojeg se izučava leksikologija i leksikografija. Upravo ova činjenica, udružena sa potencijalima rečnika predstavljenim u prethodnom odeljku, navela je na ideju da se osmisli izborni kurs u okviru kojeg bi se nastava i učenje stranog jezika spojili sa usvajanjem teorijskih i praktičnih znanja iz leksikografije, upoznavanjem sa leksikografskim materijalom maternjeg i jezika koji se uči, a samim tim i sa kontaktnom i kontrastivnom lingvistikom. Stoga je u novom procesu akreditacije (stupio na snagu akademske 2022/23) predložen izborni kurs pod nazivom *Srpska i poljska leksikografija u kontaktu (polj. Leksykografia serbska i polska w kontakcie)*.

3. Plan i program predmeta Srpska i poljska leksikografija u kontaktu⁶

3.1 Osnovni podaci o predmetu

Kao što je ranije navedeno, predmet je u pogledu statusa izborni. Predviđen broj nastavnih časova iznosi 30, što u praksi predstavlja petnaest susreta po devedeset minuta. Planirano je da se realizuje u petom ili šestom semestru, tj. na trećoj godini studija. Izbor semestra u kojem se predmet izvodi u uzročno-posledičnoj je vezi sa uslovom za njegovo pohađanje – znanjem srpskog (ili hrvatskog) jezika u meri neophodnoj za aktivno učešće u nastavi.

Na osnovu plana studija i njegovog usklađivanja sa zahtevima *Zajedničkog referentnog evropskog okvira za žive jezike*, smatra se da student na kraju druge godine studija poznaje jezik na nivou B2, na kraju treće dostiže nivo B2 sa elementima C1. Stoga bi materija predviđena ovim kursom bila preteška za one koji ne vladaju jezikom bar na višem srednjem nivou i bilo bi nesvrishodno uvoditi ga pre petog semestra.⁷

3.2 Ciljevi, ishodi i uslovi za polaganje predmeta

Ciljevi predmeta su sledeći: 1) upoznavanje sa osnovama kontaktne i kontrastivne lingvistike, sa predmetom i osnovnim postavkama leksikografije kao lingvističke discipline, kao i (postojećim) rečnicima srpskog jezika i njihovim ekvivalentima među rečnicima poljskog jezika; 2) jačanje jezičkih kompetencija i proširivanje znanja o leksičkoj strukturi srpskog jezika i principima leksikografske obrade materijala u opštim i specijalnim rečnicima; 3) priprema za samostalni istraživački rad u oblasti kontaktnih i kontrastivnih (srpsko-poljskih) jezičkih istraživanja; 4) ovladavanje teorijskim, metodološkim i praktičnim znanjima iz oblasti kontaktne i kontrastivne leksikografije, neophodnim za samostalnu analizu pojedinih leksičkih aspekata srpskog i poljskog jezika.

U skladu sa ciljevima, definisani su i ishodi predmeta: 1) savladane teorijske i praktične osnove kontaktne i kontrastivne lingvistike; 2) usvojena elementarna znanja iz opšte i tematske leksikografije; 3) poznavanje leksikografskog materijala srpskog (i poljskog) jezika; 4) osposobljenost za istraživački rad iz oblasti kontaktne i kontrastivne leksikološke i leksikografske analize na materijalu srpskog i poljskog jezika i za samostalnu izradu leksikografske odrednice u različitim tipovima rečnika – jednojezičnom (srpski) i dvojezičnom (srpsko-poljski), opštem i tematskom; 5) posedovanje svesti o značaju jezičkih i kulturnih kontakata među različitim slovenskim narodima.

⁶ Kompletan silabus predmeta na poljskom jeziku dostupan je u aplikaciji Syllabus UJ na adresi: <https://syllabus.uj.edu.pl/pl/4/1/2/14/54> (Semestr 5 - Grupa opcji wolnego wyboru).

⁷ Kurs bi se mogao izvoditi i na master studijama, ali se takva mogućnost odbacuje budući da na drugom stepenu nisu predviđeni izborni predmeti.

Uslovi za polaganje, osim redovnog pohađanja i aktivnog učešća na vežbama, podrazumevaju pripremu i prezentovanje leksikografskog sadržaja iz odabrane tematske celine, kao i pozitivnu ocenu napisanog seminarskog rada.

3.3 Programski sadržaji

Sadržaji predviđeni programom kursa odnose se na sledeće aspekte:

- Kontrastivna i kontaktna proučavanja jezika: osnovni pojmovi, ciljevi, metode i tehnike.
- Leksikografija kao naučna disciplina. Opšta i specijalizovana leksikografija. Tematska leksikografija.
- Tipovi rečnika i kriterijumi za podelu rečnika.
- Rečnička mikrostruktura i makrostruktura: elementi leksikografske odrednice. Utvrđivanje osnovnih principa za koncipiranje mikro i makrostrukture rečnika.
- Praktičan rad na rečnicima prema zadatim kriterijumima. Pregled i analiza savremenih rečnika srpskog jezika i njihovo poređenje sa poljskim rečnicima.
- Analiza formalnih i sadržinskih aspekata leksema kao leksikoloških i leksikografskih jedinica u različitim rečnicima srpskog i poljskog jezika. Kontaktna i kontrastivna analiza srpskog i poljskog leksičkog materijala u domenu: sinonima, antonima, lažnih parova, leksičkih spojeva – kolokacija i idioma, neologizama, žargonizama.
- Samostalan rad na organizaciji rečničkog članka.
- Prikaz i analiza relevantne literature.

Prve četiri stavke odnose se na usvajanje teorijskih znanja, ostale na praktične veštine. Analiza i poređenje leksikografskog materijala dvaju jezika izvodi se na časovima, uz pomoć i instrukcije predavača. Samostalan rad na organizaciji rečničkog članka podrazumeva seminarski rad za čije potrebe student bira jedno tematsko polje (oko pedeset reči) i samostalno organizuje rečnički članak u dvojezičnom (srpsko-poljski) ili jednojezičnom rečniku.

Prikaz i analiza literature odnosi se na zadate delove obavezne literature koje studenti čitaju i prezentuju jedni drugima na času, a onda zajedno sa predavačem komentarišu i analiziraju.

3.3.1. Primer analize: Terminološke kolokacije u opštim rečnicima

Kada je reč o analizi, ovom prilikom će se jedan od potencijalnih načina prikazati na primeru leksičkih spojeva, odnosno terminoloških kolokacija.⁸ Naime,

⁸ *Terminološke kolokacije*, prema definiciji D. Bukovčan (Bukovčan 2009: 165), predstavljaju leksikalizovane dvočlane strukture sa sadržajem specifičnim za određen domen, koji se karakteriše

odabrana su dva opšta rečnika – šestotomni *Rečnik Matice srpske* za srpski i *Uniwersalny słownik języka polskiego*⁹ za poljski jezik, u kojim je posmatrana leksema *gas / gaz* u pogledu: strukture i elemenata rečničke odrednice, mesta na kojem se leksički spojevi sa ovom rečju navode u okviru odrednice, redosleda informacija vezanih za leksički spoj, načina na koji se ovakve vrste spojeva prikazuju i imenuju. Osim toga, ispitivane su i osobine date lekseme i njenih kolokacija koje se mogu otkriti na osnovu informacija u rečniku.

Nakon analize uočene su sličnosti (na ilustraciji prikazane na sredini) i razlike (prikazane sa leve i desne strane slike). Sličnost se ogleda u 1) poziciji – u oba rečnika terminološke kolokacije su smeštene odmah nakon definicije i 2) eksplicitnom navođenju oblasti u kojoj se spoj koristi. Utvrđene razlike odnose se na:

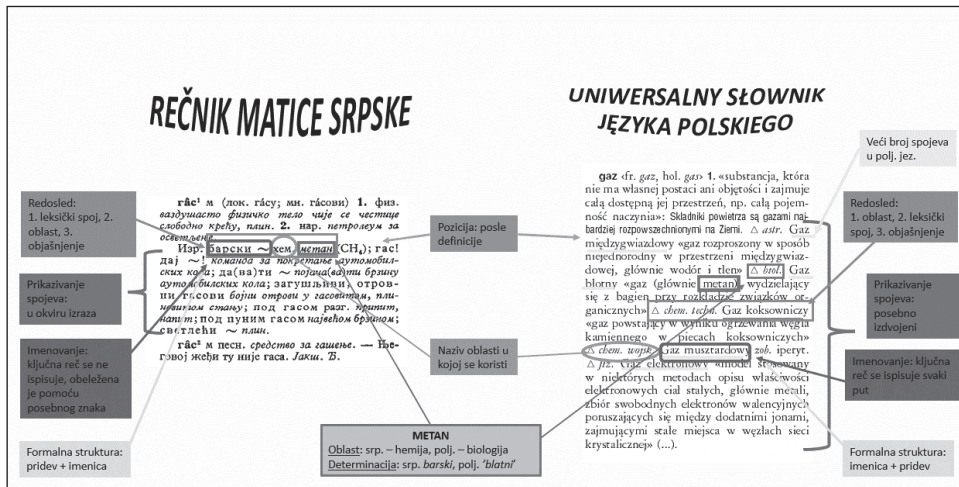
- Redosled elemenata: u *RMS* prvo se navodi leksički spoj, nakon njega oblast u kojoj se javlja i na kraju objašnjenje značenja spoja; u *USJP* na prvom mestu je naučna oblast, nakon nje dolaze leksički spoj i objašnjenje.
- Prikazivanje spojeva: u *RMS* nema posebnog razgraničenja i terminološke kolokacije se navode zajedno sa ostalim vrstama izraza – drugim kolokacijama, slobodnim spojevima i idiomima; u *USJP* takvo razgraničenje postoji i terminološke kolokacije se prikazuju u okviru zasebne celine.
- Imenovanje: U *RMS* ključna reč se ne ispisuje i obeležena je pomoću posebnog znaka (~); u *USJP* ključna reč se ispisuje svaki put.

Osim tehničkih detalja, tokom podrobne analize rečničkih članaka moguće je uočiti i strukturne i semantičke osobine datih jezika i njihovih jedinica. U ovom slučaju, primećuje se veći broj spojeva sa ovom leksemom u poljskom jeziku. Jasno su vidljive i razlike u formalnoj strukturi. Naime, srpski jezik pokazuje sklonost ka strukturi pridev + imenica, dok je u poljskom dosta češća imenica + pridev.

Zanimljiv detalj predstavlja leksema *metan*, koja istovremeno odslikava i sličnosti i razlike. Sličnost je to što postoji u leksičkom sistemu oba jezika. Razlike se odnose na oblast u kojoj se javlja – srpski jezik je posmatra kao deo biologije, poljski je smešta u oblast hemije. Naredna razika ogleda se u determinaciji: dok se u srpskom poima kao „barski”, u poljskom jeziku je to „blatni gas”. Poslednja činjenica izuzetno je bitna iz ugla nastave jezika i oblasti prevođenja, budući da doslovan prevod može dovesti do greške i nerazumevanja.

konvencionalnošću i leksičkom validnošću. M. Turk (Turk 2000: 478) objašnjava da, budući da se odnose na jedan pojam i određuju ga u okviru datog predmetnog polja, zadovoljavaju leksikografske kriterijume za razlikovanje termina od jedinica opšteg leksičkog fonda. V. Cigan (Cigan 2018) kao glavnu njihovu odliku ističe specifikovanu nominaciju (bearing ↔ roller bearing ‘ležaj ↔ kotrljajući ležaj’). Termin su u svojim istraživanjima prihvatili i koristili i drugi autori (videti: Bratanić i Ostroški Anić 2012; Perišić 2022).

⁹ U prevodu: *Univerzalni rečnik poljskog jezika*. U daljem tekstu: *USJP*.



Ilustracija 1. Primer uporedne analize – terminološke kolokacije u opštim rečnicima

3.6 Nastavni materijali i preporučena literatura

Nastavni materijali sastoje se od teorijskih fragmenata studija i članaka neophodnih za dalji istraživački rad, kao i odabranih delova rečnika na kojima se vrši kontrastivna analiza.

U obaveznu literaturu ubrajaju se, pre svega, teorijske osnove leksikologije i leksikografije i kontaktne i kontrastivne lingvistike. Sledeću skupinu čine postojeći rečnici srpskog jezika, kako opšti tako i specijalni – semantičko-derivacioni, rečnici sinonima, žargona, stranih reči i izraza, frazeološki, asocijativni, rečnici neologizama i anglicizama.

U dodatnu literaturu, na koju se studenti mogu osloniti tokom izrade seminarskih radova i analize na času, spadaju studije i zbornici iz oblasti leksikologije i leksikografije, jezičkih kontakata i kontrastiranja, specijalni rečnici stvoreni za potrebe učenje jezika, kao i različiti rečnici poljskog jezika – ekvivalenti ranije navedenih srpskih.¹⁰

4. Zaključak

Nastava srpskog jezika na fakultetima filoloških usmerenja u inostranstvu zahteva poseban oprez i jedinstven pristup. Potrebno je pronaći način da se budući jezički stručnjaci zainteresuju za različite aspekte filološke nauke, a uz to dobro savladaju jezik. To se može postići kreiranjem većeg broja izbornih kurseva u

¹⁰ Kompletan spisak predviđene literature i rečnika dostupan je u silabusu predmeta na ranije navedenoj internet adresi, u odeljku *Literatura*.

okviru kojih se povezuje učenje jezika sa konkretnim istraživanjima. Jedan od takvih predmeta jeste i kurs predstavljen u ovom radu. U prvom redu, studenti stižu osnovna znanja iz leksikografije i kontaktne i kontrastivne lingvistike, koja se kasnije mogu primeniti i na drugačijoj građi. Dalje, upoznaju se sa raznim vrstama rečnika, kako srpskih tako i poljskih, ali i različitim tipovima leksike, na osnovu čega donose zaključke o sličnostima i razlikama među jezičkim sistemima, o kulturi i načinu kreiranja jezičke stvarnosti dva srodna, ali ipak različita jezika i naroda.

Literatura

- Babić, B. (2011). *Naučimo srpski 1 i 2 – rečnik glagola*. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Bratanić, M. i A. Ostroški Anić (2012). Pedagoški pristup korpusno utemeljenoj izradbi kolokacijskoga rječnika strukovnoga nazivlja. *Filologija*, 58, 39–54.
- Bukovčan, D. (2009). Istovrijednost terminoloških kolokacija – komparativni pristup. U: J. Granić (ur.), *Jezična politika i jezična stvarnost*, Zagreb: Hrvatsko društvo za primijenjenu lingvistiku – HDPL, str. 164–173.
- Cigan, V. (2018). Terminological collocations and term variation in mechanical engineering discourse. *Fluminensia*, 30 (2), 91–120.
- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*.
- Dražić, J. (2008). *Minimalne leksičke i gramatičke strukture u srpskom kao stranom jeziku*. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Dunaj, B. (red.) (2003). *Uniwersalny słownik języka polskiego 1–4*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gorjanc, V. (2017). *Nije rečnik za seljaka*. Beograd: Biblioteka XX vek.
- Prčić, T. (2018). *Ka savremenim srpskim rečnicima*. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Turk, M. (2000). Višečlani izrazi s desemantiziranom sastavnicom kao nominacijske jedinice. U: D. Stolac (ur.), *Riječki filološki dani 3*, Rijeka: Filozofski fakultet Sveučilišta u Rijeci, str. 477–486.
- Żmigrodzki, P. (2008). *Słowo – słownik – rzeczywistość*. Kraków: Wydawnictwo Lexis–Instytut Języka Polskiego PAN.
- Дражић, Ј. (2014). *Лексичке и граматичке колокације у српском језику*. Нови Сад: Филозофски факултет.
- Дражић, Ј. (2016). Нејезички и језички фактори за концепирање речника колокација српског језика. У: С. Ристић и др. (ур.), *Лексикологија и лексикографија у светлу савремених ирисијуа*, Београд: Институт за српски језик САНУ, стр. 305–320.

- Перишић, Ј. (2022). Изведени закључци, покретни вокали и улазне променљиве – концептуализација кретања у језику струке и науке на примерима семантичких трансформација колоката. У: М. Ковачевић (ур.), *Зборник радова са XIII научној скупи младих филолога Србије: Савремена проучавања језика и књижевности*, XIII (1), Крагујевац: Филолошко-уметнички факултет, стр. 67–79.
- Тополињска, З. (2002). Шта тражим у речнику? У: М. Ивић и др. (ур.), *Међународни научни скуп о лексикологији и лексикографији: Дескриптивна лексикографија стандардној језика и њене историјске основе*, Нови Сад – Београд: САНУ – Матица српска – Институт за српски језик САНУ, стр. 33–39.

Jelena Perišić and Jasmina Dražić

WYKORZYSTANIE SŁOWNIKÓW W NAUCZANIU JĘZYKA SERBSKIEGO NA UNIWERSYTECIE JAGIELLOŃSKIM: PLAN I PROGRAM PRZEDMIOTU LEKSYKOLOGIA SERBSKA I POLSKA W KONTAKCIE

Streszczenie

Słowniki dostarczają znacznie więcej niż tylko znaczenie leksemu czy odpowiednik tłumaczeniowy danego słowa. Mogą także posłużyć jako narzędzie w procesie nauczania i uczenia się języka obcego. W Instytucie Filologii Słowiańskiej w Krakowie jednym z kierunków studiów jest filologia serbska. Ze względu na to, że program studiów nastawiony jest na przyswajanie treści nie tylko z zakresu języka i literatury, ale także kultury, historii czy socjologii, wśród przedmiotów obowiązkowych znalazła się niewielka liczba tych poświęconych systemowi językowemu: nie ma przedmiotu poświęconego leksykologii i leksykografii. Ponieważ na zajęciach z praktycznej nauki języka serbskiego również nie poświęca się wystarczającej uwagi słownikom, studenci nie mają okazji, aby odkryć całego wachlarzu ich możliwości, ani też sprawdzić się w roli leksykografa. Stąd zrodził się pomysł na kurs, który połączyłby zdobywanie podstawowej wiedzy z językoznawstwa kontaktowego i kontrastywnego oraz leksykologii i leksykografii, a następnie umożliwiłyby praktyczne jej zastosowanie na materiale leksykograficznym języka serbskiego i polskiego. Dlatego w nowym procesie akredytacyjnym zaproponowano opcję o nazwie *Leksykografia serbska i polska w kontakcie*. Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie planu i programu wymionego przedmiotu, a co za tym idzie – potencjału słownika w zakresie porównywania systemów leksykalnych obu języków oraz tworzenia nowych słowników.

Słowa kluczowe: lingwistyka kontaktowo-kontrastywna, język polski i serbski, leksykografia, słownik.

Jelena S. Budimirović Milićević¹

Univerzitet u Beogradu

Filološki fakultet

Katedra za opštu lingvistiku

KORIŠĆENJE ELEKTRONSKIH IZVORA U NASTAVI STRANOG JEZIKA NA PRIMERU SLOVENAČKOG PORTALA FRAN

Cilj rada jeste da prikaže slovenački portal Fran i predstavi njegovu upotrebu u nastavi slovenačkog kao stranog jezika, što može poslužiti kao primer dobre prakse u vezi sa predavanjem srpskog kao stranog jezika. Portal Fran objedinjuje sve značajne izvore vezane za slovenački jezik – rečnike, pravopise, korpuse, terminološke baze, jezička savetovališta i sl. Ovaj onlajn portal je besplatan i potpuno otvoren, a svi dostupni izvori pretražuju se pomoću jedinstvenog polja za pretragu. Izradio ga je Institut za slovenački jezik Fran Ramovš. Korisnici imaju i mogućnost interakcije sa Franom u formi postavljanja jezičkih pitanja, predlaganja novih reči, rasprave itd. Portal Fran se na brojne načine aktivno koristi u nastavi slovenačkog kao stranog jezika – nastavnici i studenti mogu proveriti značenje i gramatičke osobine određene reči, mogu koristiti korpus slovenačkog jezika, upoznavati se sa pravopisnim pravilima, proučavati etimologiju i dijalekte te postavljati pitanja u jezičkim savetovalištim, na koja odgovaraju stručnjaci sa Instituta za slovenački jezik. I za srpski jezik postoje onlajn izvori, iza kojih uglavnom stoje entuzijastični stručnjaci, a retko institucije. I ovi materijali koriste se u nastavi srpskog kao stranog jezika, ali ono što nedostaje je sistematična objedinjenost ovih izvora na jednom mestu, iza kog bi stajala zvanična institucija i tim stručnjaka.

Ključne reči: portal Fran, onlajn izvori, slovenački kao strani jezik, srpski kao strani jezik, nastava, jezička politika.

1. Opšte informacije o Franu

Fran je jezički portal Instituta za slovenački jezik Fran Ramovš, koji postoji i radi u okviru naučno-istraživačkog centra Slovenačke akademije nauka i umetnosti. Portal je objavljen 14. oktobra 2014. godine na adresi www.fran.si

¹ jelena.budimirovic@fil.bg.ac.rs

i na njemu su dostupni svi osnovni jezički priručnici za slovenački jezik. Portal je osmislio njegov urednik Kozma Ahačič, a nastao je uz pomoć šestočlanog uredničkog odbora. Sajt je izradilo preduzeće Amebis d.o.o., a dizajniralo ga je preduzeće Hruška d.o.o. (Ahačič i dr. 2015: 57–58). Kada je nastao, portal je sadržao 515.183 rečničkih odrednica (*ibidem*: 62).

Fran je besplatan i prilagođen je širokoj grupi korisnika. Kako je navedeno na samom portalu (<https://fran.si/o-portal>), na njemu su objavljeni rečnici koji su nastali ili su u procesu nastajanja u okviru Instituta za slovenački jezik, kao i rečnici koji su u okviru rada na tom institutu dobili digitalni oblik.

Priručnike možemo pretraživati istovremeno, a možemo i izabrati jedan priručnik i tražiti samo po njemu. Dizajn portala je pregledan i intuitivan – odlikuju ga pre svega pretraživač prilagođen korisnicima i jednostavna navigacija. Ideja je da portal Fran bude pristupačan i koristan širokoj grupi korisnika, te tako jednostavna pretraga prikazuje najpre sadržaje koje opšti korisnici najčešće traže (podaci o tome šta neka reč znači i koja je njena normativna vrednost), dok je zahtevnijim korisnicima na raspolaganju napredna pretraga, koja nudi dodatne sadržaje i mogućnost prilagođenog prikaza (Ledinek i dr. 2015: 5).

Trenutna verzija portala je 9.1, a objavljena je 4. oktobra 2022. godine. Portal tako trenutno sadrži 709.117 rečničkih odrednica, 41 rečnik, dva jezička savetovališta i 14 zbirki. Rečnici su podeljeni u pet grupa: opšti, etimološki, istorijski, terminološki, dijalektološki. U okviru dva savetovališta – opštem i terminološkom – korisnici mogu jezičkim stručnjacima postavljati pitanja u vezi sa svojim jezičkim nedoumicama, a mogu čitati i odgovore na ranije postavljena pitanja. Ovo je samo jedan od aspekata interaktivnosti portala Fran. U rubrici Zbirke objavljene su baze podataka koje korisnicima mogu biti interesantni, kao što su npr. zbirke Slovenačke gramatike i pravopisi ili Knjige Instituta za slovenački jezik Frana Ramovša ZRC SAZU (Ledinek i dr. 2015: 12). Pored rečnikâ, korisnicima je omogućeno i pretraživanje po jezičkim korpusima slovenačkog jezika.

2. Nastanak Frana

Osnovni ciljevi pri osmišljavanju portala bili su jednostavni sistem navigacije i intuitivno grafičko predstavljanje podataka. Od samog nastanka portala na njemu je bilo moguće objavljivanje kako starijih rečnika, koji su nastajali (primarno) za štampana izdanja, kao i novijih rečnika, koji su bili osmišljeni za elektronsku objavu. Na početku izrade portala stanje izvora u Institutu bilo je prilično raznovrsno jer je većina njegovih rečnika nastajala u vreme kada elektronsko izdanje nije bilo planirano pre samog početka rada na rečniku, te u vreme kada su se standardi u oblasti elektronske leksikografije tek uspostavljali. Zato se na Institutu za slovenački jezik u godinama koje su prethodile objavljivanju Frana radilo na konvertovanju rečnika iz različitih formata (*doc*, *eva*) u format *xml* (Ledinek, Perdih 2012: 124).

Nakon konvertovanja u *xml*, baze su bile delimično neujednačeno označene, a elementi baza su obuhvatali veoma raznovrsne podatke, koje pak, zbog različitih finansijskih i vremenskih ograničenja, nije bilo moguće uskladiti. Zato je osnovni korak u pripremi portala bio određivanje elemenata koji će u okviru pretrage biti definisani kao odrednice i pododrednice, a zatim popisivanje elemenata koji će omogućiti naprednu pretragu. Ovo je bio zahtevan zadatak jer je trebalo pronaći zajedničke imenitelje koje su, pod različitim nazivima, sadržali međusobno veoma različiti rečnici (Ahačić i dr. 2015: 59).

Drugačija struktura baza je takođe razlog iz kog terminološki rečnici nisu integrisani u portal – naime, pretragom na Franu dobijamo pogotke iz terminoloških baza, ali ne i njihov sadržaj; klik na pogodak nas preusmerava na odvojen institutski portal pod nazivom *Terminologišće*, posebno osmišljen za potrebe stručnjaka svih struka koji se susreću s konkretnim teškoćama pri određivanju najadekvatnijeg termina za određeni koncept (Žagar Karer 2015: 24).

3. Sadržaj Frana

Na naslovnoj stranici Frana vidimo da je njegov sadržaj podeljen u sedam grupa, koje su opisane u nastavku.

3.1 Opšti rečnici

Ova grupa obuhvata rečnike koje korisnici najčešće pretražuju – to su jednojezični rečnici, dva rečnika novijih reči, dva pravopisna rečnika, rečnik sinonima, frazeološki rečnik i dr.

1. *Slovar slovenskega knjižnega jezika 2*
2. *eSSKJ – Slovar slovenskega knjižnega jezika*
3. *Sinonimni slovar slovenskega jezika*
4. *Slovenski pravopis*
5. *ePravopis – Slovenski pravopis*
6. *Sprotni slovar slovenskega jezika*
7. *Slovar slovenskih frazemov*
8. *Vezljivostni slovar slovenskih glagolov*
9. *Slovar pregovorov in sorodnih paremioloških izrazov*
10. *Slovar neglagolske vezljivosti*
11. *Slovar slovenskega knjižnega jezika*
12. *Slovar novejšega besedja²*

² Prevod naslova na srpski jezik: 1. Rečnik slovenačkog književnog jezika 2; 2. eSSKJ – Rečnik slovenačkog književnog jezika; 3. Rečnik sinonima slovenačkog jezika; 4. Pravopis slovenačkog jezika; 5. ePravopis – Pravopis slovenačkog jezika; 6. Aktuelni rečnik slovenačkog jezika; 7. Rečnik slovenačkih frazema; 8. Rekcijiski rečnik slovenačkih glagola; 9. Rečnik poslovice i srodnih



Slika 1. Naslovna stranica Frana

3.2 Etimološki rečnici

Iz grupe etimoloških rečnika trenutno su objavljena dva – najnovije, treće izdanje Slovenačkog etimološkog rečnika Marka Snoja i Novi etimološki slovar slovenskega jezika Metke Furlan.

1. *Slovenski etimološki slovar*
2. *NESSJ – Novi etimološki slovar slovenskega jezika*

3.3 Istorijski rečnici

U ovoj grupi objavljeni su dvojezični rečnici koji su nastali do kraja 19. veka, kao i jednojezični rečnici koji su nastali u ovom veku ali opisuju ranije periode u razvoju slovenačkog jezika.

1. *Maks Pleteršnik: Slovensko-nemški slovar*
2. *Slovar stare knjižne prekmurščine*
3. *Slovar Pohlinovega jezika*
4. *Matija Kastelec in Gregor Vorenc: Slovensko-latinski slovar*
5. *Slovar jezika Janeza Svetokriškega*
6. *Besedje slovenskega knjižnega jezika 16. stoletja*

paremioloških izraza; 10. Rečnik neglagolske rekcije; 11. Rečnik slovenačkog književnog jezika; 12. Rečnik novije leksike.

3.4 Terminološki rečnici

Najbrojnija grupa rečnika na Franu sadrži 15 terminoloških rečnika koji sistematično opisuju terminologiju specijalizovanih stručnih oblasti. Terminološki rečnici mogu se pretraživati pomoću Frana, a celim odrednicama korisnik može pristupiti klikom na termin, koji ga preusmerava na specijalizovani portal Instituta za slovenački jezik pod nazivom Terminologišče. Kada pređe na ovaj portal, korisnik može birati da li želi da nastavi pretraživanje preko njega ili da se vrati na Fran.

1. *Terminološki slovar betonskih konstrukcij*
2. *Farmaceutski terminološki slovar*
3. *Pravni terminološki slovar*
4. *Terminološki slovar avtomatike*
5. *Urbanistični terminološki slovar*
6. *Terminološki slovar uporabne umetnosti*
7. *Tolkalni terminološki slovar*
8. *Botanični terminološki slovar*
9. *Slovenski smučarski slovar*
10. *Gledališki terminološki slovar*
11. *Čebelarski terminološki slovar*
12. *Geološki terminološki slovar*
13. *Gemološki terminološki slovar*
14. *Geografski terminološki slovar*
15. *Planinski terminološki slovar*³

3.5 Dijalektološki rečnici

Dijalektološki rečnici i lingvistički atlas predstavljaju jezičko blago različitih delova Slovenije. Oni nisu samo korisni za one koje interesuju dijalekti, već su od neprocenljivog značaja i za one koje zanimaju reči koje više nisu u upotrebi u književnom jeziku i koje danas imaju pre svega etnološki značaj (Ledinek i dr. 2015: 10).

1. *Slovenski lingvistični atlas*
2. *Slovenski lingvistični atlas 1*
3. *Slovenski lingvistični atlas 2*
4. *Črnovrški dialekt*
5. *Slovar govorov Zadrebke doline*

³ Prevod naslova na srpski jezik: 1. Terminološki rečnik betonskih konstrukcija; 2. Farmaceutski terminološki rečnik; 3. Pravni terminološki rečnik; 4. Terminološki rečnik avtomatike; 5. Urbanistički terminološki rečnik; 6. Terminološki rečnik primenjene umetnosti; 7. Udarачki terminološki rečnik; 8. Botanički terminološki rečnik; 9. Slovenački skijaški rečnik; 10. Pozorišni terminološki rečnik; 11. Pčelarski terminološki rečnik; 12. Geološki terminološki rečnik; 13. Gemološki terminološki rečnik; 14. Geografski terminološki rečnik; 15. Planinski terminološki rečnik.

6. *Slovar bovškega govora*
7. *Kostelski slovar*
8. *Slovar oblačilnega izrazja ziljskega govora v Kanalski dolini*

3.6 Savetovanje

Tematska grupa Savetovanje sadrži dva lingvistička savetovališta, unutar kojih korisnici postavljaju pitanja stručnjacima sa Instituta za slovenački jezik Fran Ramovš. Opšte savetovalište (*Jezikovno svetovanje*) namenjeno je najširem krugu korisnika i nudi rešenja za najrazličitije jezičke dileme, npr. pravopisne. Specijalizovano terminološko savetovalište (*Terminološko svetovanje*) primarno je namenjeno stručnjacima za različite oblasti – ovim putem stručnjaci i drugi korisnici mogu dobiti pomoć pri izboru najadekvatnijih termina za stručne pojmove.

Direktno sa Frana korisnik može pretraživati teme, odnosno pitanja u savetovalištim, a može i postaviti svoje pitanje. Međutim, odgovori se mogu pročitati tek nakon klika na naslov teme, koji korisnika preusmerava na posebnu stranicu za Jezičko savetovalište, odnosno za Terminološko savetovalište. Ove dve stranice su odvojene zbog specifičnosti terminoloških baza i savetodavne delatnosti.

3.7 Zbirke

Tematska grupa Zbirke sadrži linkove za neke baze podataka Instituta za slovenački jezik koje korisnicima mogu biti od pomoći, npr. zbirke *Slovenske slovnice in pravopisi*, *Knjige Inštituta za slovenski jezik* itd. Zbirke su sa Franom organski povezane, iako zbog svoje prirode nisu funkcionalno integrisane u portal.

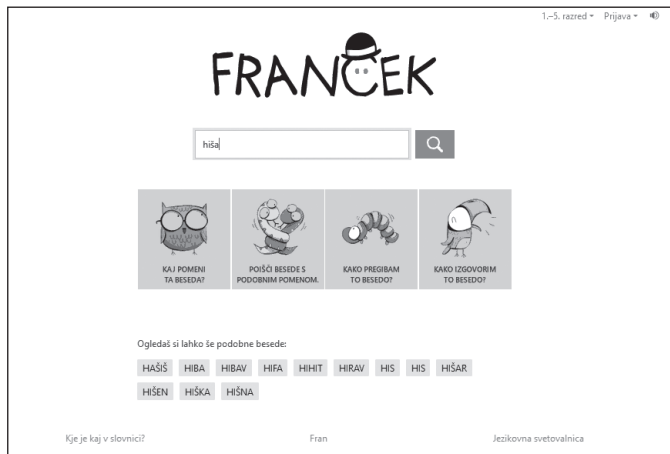
1. *Knjige Inštituta za slovenski jezik Frana Ramovša ZRC SAZU*
2. *Javna razprava o novem slovenskem pravopisu*
3. *Korpus besedil slovenskih protestantskih piscev 16. stoletja*
4. *ZRCola 2: vnašalni sistem in pisava*
5. *Slovenske slovnice in pravopisi*
6. *Pleteršnikova rokopisna zbirka zemljepisnih imen*
7. *Konzorcij slovenskega eksperimentalnega jezikoslovja*
8. *Pravopisne kategorije ePravopisa*
9. *Predlagajte nove slovenske ustreznice*
10. *Nova beseda*
11. *Besede slovenskega jezika*
12. *Besedišče*
13. *O'Beseda*
14. *Staro spletišče*⁴

⁴ Prevod naslova na srpski jezik: 1. Knjige Instituta za slovenački jezik Frana Ramovša ZRC SAZU; 2. Javna rasprava o novom pravopisu slovenačkog jezika; 3. Korpusi tekstova slovenačkih

4. Povezani portali i korpusi

4.1 Franček

Na Franu, u oknu za navigaciju (opisanom u poglavlju Pretraživanje), možemo naći i link za portal Franček, koji predstavlja verziju Frana za mlađe korisnike, odnosno za učenike osnovnih i srednjih škola. Postoje tri verzije portala za različite uzraste korisnika – za đake od prvog do petog i od šestog do devetog razreda, te za srednjoškolce. Franček je u grafičkom i u jezičkom smislu prilagođen svojoj ciljnoj grupi, a isto kao i Fran nudi odgovore na pitanja šta znači neka reč, kako se izgovara, kako se menja (deklinacije, konjugacije i sl.), koji su njeni sinonimi, u kojim frazemima se javlja, odakle potiče, kako se koristi u različitim dijalektima i još mnogo toga. Pored toga, na svakoj stranici Frančeka nalazi se link ka stranici *Kje je kaj v slovnici* (srp. gde je šta u gramatici), gde su objedinjene skraćene lekcije iz školskih gramatika čiji je autor urednik portala Kozma Ahačič. Najzad, na portalu se nalazi i Jezičko savetovalište za nastavnike, koji tu mogu naći savete i odgovore na pitanja u vezi sa nastavom slovenačkog jezika.



Slika 2. Pretraga reči „hiša” na portalu Franček

4.2 Korpusi

Pored Frančeka, u oknu za navigaciju se nakon svakog upita pojavljuju i linkovi za nekoliko korpusa slovenačkog jezika. Tokom pretrage na Franu, korisnik može u svakom trenutku kliknuti na link bilo kog korpusa, nakon čega

protestantskih pisaca 16. veka; 4. ZRCola2: Sistem unošenja i pismo; 5. Slovenačke gramatike i pravopisi; 6. Pleteršnikova rukopisna zbirka geografskih imena; 7. Konzorcijum slovenačke eksperimentalne lingvistike; 8. Pravopisne kategorije ePravopisa; 9. Predlažite nove slovenačke ekvivalente; 10. Nova reč; 11. Reči slovenačkog jezika; 12. Leksički fond; 13. O'Reč; 14. Stari sajt.

će se na posebnoj stranici prikazati sva pojavljivanja trenutno pretraživane reči ili izraza u datom korpusu. Najveći od njih je korpus *Gigafida 2.0*, koji sadrži više od 38.000 tekstova, odnosno preko milijardu reči. Drugi je korpus *Nova beseda*, koji je izradio Institut za slovenački jezik, pre svega za potrebe leksikografa, ali i za druge korisnike. Ovaj korpus sadrži oko 162 miliona reči iz 4.158 tekstova, od kojih je najveći broj iz dnevnih novina *Delo*. Posebno je interesantan *Korpus 16*, koji sadrži tekstove slovenačkih protestantskih pisaca iz 16. veka.

O aktuelnosti Frana naročito svedoči deo portala pod nazivom *Fran, različica covid-19* – tu su sakupljene najvažnije odrednice povezane sa epidemijom bolesti *Covid-19*, kao i saveti iz savetovališta koji su u vezi sa ovom temom. Pored nove leksike i pravopisno-terminoloških napomena, ovaj deo portala sadrži i tematski zaokružen pregled istorije i etimologije leksike povezane sa epidemijama, kao i izraze povezane sa zaraznim bolestima iz slovenačkih dijalekata. Ovde, dakle, korisnik može pročitati koje su preporuke stručnjaka za pisanje i dekliniranje izraza kao što su *korona virus* i *covid-19*, da li je bolje upotrebiti pridev *pandemičen* ili *pandemski*, koji je najbolji prevod engleskog termina *social distancing* i slično.

5. Korišćenje Frana

5.1 Registracija

Iako se Fran može koristiti i bez registracije, ova opcija korisniku olakšava rad obezbeđujući mu neke pogodnosti. Pre svega, registrovani korisnik se može na Fran prijaviti sa bilo kog uređaja, a portal će prepoznati i primeniti njegova lična podešavanja – na primer preferirani način prikazivanja rezultata pretrage, nastavak rada s poslednjim podešavanjima u naprednoj pretrazi i slično. Pored toga, registrovani korisnik može na portalu predlagati nove reči za koje smatra da ih treba uneti u neki od rečnika, kao i slovenačke sinonime za reči preuzete iz drugih jezika. Za registraciju je potrebno uneti elektronsku adresu i lozinku, a može se uneti i nadimak (Ledinek i dr. 2015: 39).

5.2 Pretraživanje

Fran se pretražuje pomoću jedinstvenog polja za pretragu za ceo portal, što znači da pomoću jednog upita istovremeno pretražujemo sve rečnike i priručnike koji su objavljeni na sajtu i na povezanim portalima. Rezultati pretrage organizovani su tako da se najpre pojavljuju rezultati iz priručnika koji su zanimljivi najširem krugu korisnika, kao što su Rečnik slovenačkog književnog jezika i Slovenački pravopis, a posle njih se izlistavaju odrednice iz specijalizovanih rečnika i priručnika.

Kada korisnik ukuca reč i pokrene pretragu, sa desne strane se pojavljuje tzv. okno za navigaciju, u kome su ispisani svi rečnici koji postoje na Franu, oba savetovališta, kao i drugi povezani portali (npr. Franček) i korpusi slovenačkog jezika. Na taj način korisnik se motiviše da pregleda istorijsku upotrebu lekseme, njeno korišćenje u različitim dijalektima ili stručnim oblastima (Ahačič 2015: 61).

Search results for "hiša" on Fran:

Zadetki iskanja

hiša -e-z (f)

1. **stavba, namenjena zlasti za bivanje ljudi:** hiša stoji na samem, ob cesti; graditi, obnovljati, zidati hišo; gaz je vodila od hiše do hiše; ustavi se pred domačo hišo; kamnita, lesena hiša; kmečka, meščanska hiša, nadstropna, pritična hiša, nova, velika hiša; hiša z balkonom; lastnik hiše / stanovanjska hiša / atrijska hiša *pritična, navadno endoruzišna, z ograjenim dvoriščem*; endoruzišna ali enostanovanjska hiša, montažna hiša, pasivna hiša *pri kateri se zaradi izkoriščanja naravnih virov energije ter posebnega načina gradnje za ogrevanje in hlajenje porabi zelo malo dodatne energije*; počitniška hiša; vogalna, vrstna hiša / pogreb bo izpred hiše žalosti v osmrticah *v kateri je umrl živel* / garažna ali parkirna hiša *večja stavba za parkiranje motornih vozil*; mestna hiša *odež mestne uprave*; knjiž. hiša božja *cerkev*; vznes. hiša pravice *sodišče* / ekspr. vsa hiša se je zbrala *vsi prebivalci hiše*

• ahit. alpska hiša; panonska hiša

2. **družinska skupnost, družina:** to hišo že dolgo poznam; sosedova hiša je zelo gostoljubna; ekspr. vedeli so, da je hiša partizanska *da podpisane parizane, sodeluje z njimi* / pri hiši je pet otrok; pri tej hiši sta le dva za delo / sina je spodil od hiše *od doma* / z oslabljenim pomenom: kruh smo imeli pri hiši *samo ob največjih praznikih*; ekspr. daj mu že, kar hoče, da bo mir pri hiši

// s prilaskom **skupina ljudi, ki jih vežejo sorodstvene vezi**; rodbina: to je že od nekdaj bogata, premožna hiša; izhaja iz meščanske, plemiške hiše; cesarska, kraljevska hiša; biš. iz hiše Davidove

3. **publ.** s prilaskom **podjetje ali ustanova, zlasti trgovska, kulturna:** avtomobilska hiša Fiat, časopisna, založniška hiša;

Vse na Franu: 79 1810

Slovarji

SSKJP	1	534
eSSKJ	0	9
Sinonimi	1	39
Pravopis	2	127
ePravopis	0	26
Sprotni	0	3
Frazeološki	2	97
Vezljivostni	0	14
Etimološki	1	67
Zgodovinski	7	114
Tematski	4	74

Slika 3. Pretraga reči „hiša” na Franu

Okno za navigaciju služi za brzo prelaženje na određeni rečnik, u neko od savetovališta, korpusa, povezanih portala itd. Naime, klikom na ime izvora odmah se pokazuje strana s pretraživanim pojmom u odabranom priručniku. Kada korisnik pređe u određeni izvor, pri daljem radu može birati da li će pretragu nastaviti u okviru tog priručnika ili će se jednim klikom vratiti na Fran, gde će ponovo pretraživati sve raspoložive izvore.

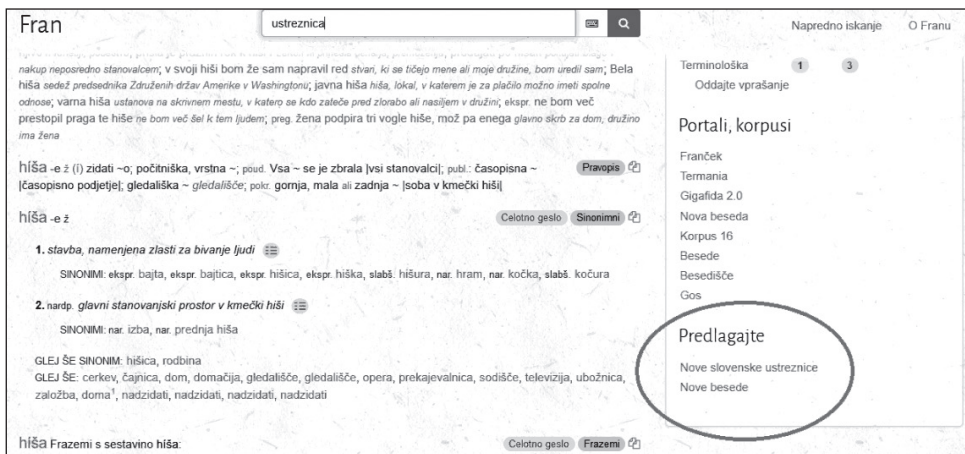
Na Franu se može pretraživati i grupa reči, s tim što ona mora biti napisana pod navodnicima. Dakle, ako tražimo sintagmu *morski ježek*, moramo je zapisati na sledeći način: „*morski ježe*”. Pri pretrazi je moguće koristiti i pomoćne znakove – znak ? zamenjuje bilo koje slovo, dok znak * zamenjuje bilo koje slovo ili grupu slova. Dakle, ako u polje za pretragu ukucamo upit *f?m?*, biće izlistane sve reči od pet slova koje na prvom mestu imaju slovo f, a na četvrtom slovo m: *farma, firma, flame, forma* itd. Ako pak korisnik zada upit *test**, biće ispisane sve reči koje počinju sa *test-*, dakle *test, testament, testen, testenina, testirati, tester* itd.

Kada korisnik dobije listu pogodaka, u najvećem broju rečnika može jednostavnim postavljanjem kursora miša na deo odrednice dobiti informaciju o tome koji deo odrednice je u pitanju i šta znači skraćenica – recimo rod imenice, objašnjenje, primer, sinonim i sl.

5.3 Interaktivnost portala

Jedna od velikih prednosti Frana jeste njegova interaktivnost, koja korisnicima omogućava da komuniciraju sa jezičkim stručnjacima koji rade na Franu, da saznaju više, ali i da unaprede portal. Naime, ako u nekoj odrednici korisnik primeti grešku, on može kliknuti na tu odrednicu, nakon čega će u dnu ekrana dobiti opciju *Predlagajte popravku ali dopolnitev sestavka*, preko koje može predložiti ispravku ili dopunu odrednice.

Pored toga, u dnu okna za navigaciju na raspolaganju je rubrika *Predlagajte*, u okviru koje su ponuđene dve opcije – korisnik može predložiti slovenački sinonim za reč stranog porekla ili pak potpuno novu reč slovenačkog jezika, koja još uvek nije zabeležena ni u jednom rečniku.



Slika 5. Predlaganje novih reči i sinonima

Klik na link *Nove slovenske ustreznice* otvara listu reči iz dvaju rečnika: *Sprotni slovar slovenskega jezika* i *Slovar novejšega besedja slovenskega jezika*. U njima se beleži nova leksika koja (još uvek) nije uneta u normativne rečnike i priručnike – te reči se, dakle, ne smatraju rečima standardnog slovenačkog jezika, ali se njihovo postojanje beleži u ovim rečnicima, i to pre svega na osnovu raspoloživih korpusa i predloga korisnika. U ovoj listi možemo naći reči kao što su *selfi*, *influencerka*, *podcast* i slično. Klik na bilo koju od njih otvara stranicu na kojoj su ispisani definicija reči i primeri iz korpusa. Ispod toga nalazi se spisak sinonima koje su predložili korisnici Frana. Svakom od predloga korisnik može dati pozitivan ili negativan glas, a ispod će pronaći opciju da i sam predloži novi sinonim, za koji će potom drugi korisnici glasati.

The screenshot shows the Fran dictionary interface. At the top, the search bar contains 'influencer'. The main content area displays the definition of 'influencer' as a social media user who influences others. Below the definition is a table of proposed words (Predlog prevoda) with columns for the word, number of likes, number of dislikes, user name, and date. A 'Predlagajte novo besedo!' button is visible at the bottom left.

Predlog prevoda	👍	👎	Uporabnik	Datum	
vplivnež	6	2	AnaGracija	22.1.2019	Prenesi v: <input checked="" type="checkbox"/> Twitter
vplivalec	2	1	Vezheflav	25.3.2019	Prenesi v: <input checked="" type="checkbox"/> Twitter
vplivač	2	1	Mejdun	20.2.2020	Prenesi v: <input checked="" type="checkbox"/> Twitter
pospeševalec	0	1	Zvezdoslovec	19.9.2020	Prenesi v: <input checked="" type="checkbox"/> Twitter
vzornik	1	1	jaka	11.7.2021	Prenesi v: <input checked="" type="checkbox"/> Twitter

Slika 6. Reč „influencer“ na Franu

Klikom na opciju *Nove besede* korisnik dobija mogućnost da predloži novu reč koju rečnici još uvek nisu zabeležili. Novu reč korisnik može predložiti na još jedan način – ukoliko u polju za pretragu otkuca reč koja ne postoji ni u jednom rečniku, pojaviće se dugme *Predlagajte novo besedo*.

U poglavlju *Zbirke* korisnik može, između ostalog, pristupiti stranici *Pravopis 8.0*, na kojoj se odvija javna rasprava o novom pravopisu slovenačkog jezika, koji je u izradi. Na ovom delu portala se postepeno objavljuju predlozi poglavlja novog pravopisa, a korisnik može na svaku tačku pravopisa priložiti svoj komentar, mišljenje ili predlog. Cilj je da se laičkoj i stručnoj javnosti omogući aktivno praćenje procesa pripreme novih pravopisnih pravila.

Ovakav način komunikacije sa korisnicima pokazuje da postoji aktivna jezička politika koja se na konstruktivan način bavi aktuelnim pitanjima slovenačkog jezika, koju vode jezički stručnjaci, ali u kojoj može učestvovati najširi krug govornika.

6. Fran u nastavi slovenačkog kao stranog jezika

Portal Fran se na brojne načine aktivno koristi u nastavi slovenačkog kao stranog jezika. Najpre, zajedno sa učenicima, odnosno studentima nastavnici mogu

proveriti značenje određene lekseme, njen akcenat, te tip deklinacije, odnosno konjugacije. Uz pomoć korpusa, studenti mogu pregledati relevantne primere upotrebe određene reči. Predavači mogu uputiti studente da se na Franu upoznaju sa pravopisnim rešenjima i problemima u slovenačkom jeziku, kao i sa drugim aktuelnim jezičkim pitanjima. Studenti mogu i sami postaviti pitanje jezičkim stručnjacima sa Instituta za slovenački jezik. Takođe, studenti sa naprednijih nivoa mogu se bliže upoznati sa etimologijom i dijalektima slovenačkog jezika.

Pored toga, u nastavi slovenačkog kao stranog jezika veoma je koristan i portal Franček. S obzirom na to da je prilagođen maternjim govornicima školskog uzrasta (jednostavnija leksika, skraćene lekcije iz školskih gramatika, pregledne tabele s deklinacijama i konjugacijama, slikovitiji izgled portala, ilustracije itd.), on je veoma koristan pri usvajanju slovenačkog jezika na osnovnom nivou. Najzad, na portalu Franček se nalazi i Jezičko savetovalište za nastavnike, koji tu mogu naći savete i odgovore na pitanja u vezi sa nastavom iz slovenačkog jezika.

7. Onlajn izvori za srpski jezik

I za srpski jezik postoje onlajn izvori koji se mogu koristiti u nastavi srpskog jezika kao stranog. Sledi kratak pregled ovih sajtova, dat na osnovu rada Slobodana Novokmeta (Novokmet 2020).

7.1 Onlajn leksikografija

Elektronski rečnik srpskog jezika – nalazi se na portalu www.srpskijezik.com, a sastoji se od 18 tomova Rečnika srpskohrvatskog književnog i narodnog jezika SANU, dopunjenih odrednicama iz Rečnika srpskoga jezika Matice srpske. Na ovom portalu mogu se pretraživati i Srpski rječnik Vuka Karadžića, Pravopisni rečnik, Medicinski rečnik i dr.

Vikirečnik nalazi se na adresi <http://sr.wiktionary.org/wiki>, a funkcioniše po principu otvorene baze koju uređuju sami korisnici. Glavna građa ovog rečnika jeste Rečnik sinonima Pavla Čosića.

Rečnik Vokabular dostupan je na adresi www.vokabular.org, koji je pre svega koristan za pretraživanje stranih reči i izraza.

Platforma Raskovnik (<http://raskovnik.org/>) jeste baza koja najviše liči na slovenački Fran, pre svega zbog toga što predstavlja jedan od projekata Instituta za srpski jezik SANU. Međutim, za razliku od Frana, gde su pretraživi različiti tipovi rečnika, na Raskovniku se trenutno nalazi svega pet istorijskih i dijalektoloških rečnika.

7.2 Onlajn pravopis

Kako se piše? – Sadržaj važećeg Pravopisa srpskoga jezika Matice srpske korisnici mogu pretraživati na sajtu *Kako se piše* na adresi <https://kakosepise.com/>. U jedinstveno polje za pretragu korisnik može ukucati određenu reč ili konstrukciju, čak i pogrešno napisanu, te na taj način proveriti kako je treba pisati prema pravopisnim pravilima.

7.3 Sajтови, portali, blogovi

Zainteresovani za jezička pitanja često će odgovore na nedoumice potražiti u različitim grupama na društvenim mrežama, kao što je Naš jezik, te na različitim sajtovima koje vode jezički stručnjaci. Ovde ćemo navesti nekoliko.

Jezikofil (<https://jezikofil.rs/>) – kako je navedeno i na samom sajtu, Jezikofil se bavi gramatikom, pravopisom, normom, leksikologijom, sintaksom i stilistikom srpskog jezika. Objavljaju se tekstovi renomiranih lingvista o aktuelnim jezičkim temama.

Srpski jezički atelje (<http://www.srpskijezickiatelje.com/>) – piše o srpskoj gramatici, pravopisu, semantici i korisnicima pruža pouzdane informacije o jezičkim pojavama.

Opismeni se (www.opismenise.com) – bavi se pravopisnim i gramatičkim problemima u srpskom jeziku, kao i popularizacijom srpske književnosti.

Kao što se može zaključiti iz navedenog, i za srpski jezik postoje onlajn izvori koje uređuju relevantni stručnjaci za oblast srbistike. Kao i u slučaju Frana, i ovi izvori se koriste u nastavi srpskog kao stranog jezika. Međutim, ono što nedostaje je njihova objedinjenost na jednom mestu, iza kog bi stajala zvanična institucija.

8. Zaključak

Fran je besplatan i potpuno otvoren portal na kome su dostupni svi najvažniji izvori u vezi sa slovenačkim jezikom. Na njemu su objavljeni rečnici koji su nastali u okviru Instituta za slovenački jezik, kao i rečnici i drugi priručnici koji su u okviru rada na tom institutu dobili digitalni oblik. Izvori su na naslovnoj stranici podeljeni u sedam grupa: opšti, etimološki, istorijski, terminološki i dijalektološki rečnici, savetovališta i zbirke. Svi ovi izvori pretražuju se preko jednog polja za pretragu. Preko Frana korisnik može pristupiti i korpusima za slovenački jezik, kao i portalu Franček, koji predstavlja verziju Frana za učenike osnovnih i srednjih škola. Na Franu se nalaze i saveti o aktuelnim jezičkim pitanjima, kao što je na primer pisanje i izgovaranje leksike povezane sa pandemijom bolesti *Covid-19*. Pored književnog jezika, na portalu se puno pažnje poklanja i negovanju slovenačkih dijalekata. Interaktivnost Frana omogućava korisnicima da postavljaju

jezička pitanja, predlažu nove reči, učestvuju u raspravama itd. Sve ovo pokazuje da Institut za slovenački jezik preko portala Fran vodi aktivnu jezičku politiku na konstruktivan i demokratski način, što može poslužiti kao inspiracija za stvaranje sličnog portala na našim prostorima.

Portal Fran se na brojne načine aktivno koristi u nastavi slovenačkog kao stranog jezika – nastavnici i studenti mogu proveriti značenje i gramatičke osobine određene reči, mogu koristiti korpus slovenačkog jezika, upoznavati se sa pravopisnim pravilima i čitati o različitim jezičkim nedoumicama, mogu proučavati etimologiju i dijalekte te postavljati pitanja u jezičkim savetovalištim, na koja odgovaraju stručnjaci sa Instituta za slovenački jezik. Najzad, u nastavi slovenačkog kao stranog jezika koristi se i portal Franček, koji je prilagođen maternjim govornicima školskog uzrasta, što ga čini razumljivijim i za nematernalne govornike.

Iako i za srpski jezik postoje onlajn izvori, ono što nedostaje je njihova sistematična objedinjenost na jednom mestu, iza kog bi stajala zvanična institucija i stručni tim koji se jezičkom politikom bave na najvišem nivou. Ovakva alatka bila bi od neprocenjive vrednosti u nastavi srpskog kao stranog jezika.

Literatura

- Ahačič et al. (2015). Portal Fran – Nastanek in trenutno stanje. U: M. Smolej (ur.), *Obdobja 34. Slovnica in slovar – aktualni jezikovni opis (I. deo)*, Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za slovenistiko, Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik, 57–66.
- Dobrovoljc, Bizjak Končar et al. (2015). Pravopisno slovaropisje na Inštitutu za slovenski jezik Frana Ramovša ZRC SAZU, *Slavia Centralis VIII/1*, 34–50.
- Ledinek, Perdih et al. (2012). Izdelava XML-shem za slovarske projekte na primeru nastajajočih tipološko raznovrstnih slovarjev. U: T. Erjavec, J. Žganec Gros (ur.), *Zbornik Osme konference Jezikovne tehnologije*, Ljubljana: Institut Jožef Stefan, 123–128.
- Ledinek et al. (2015). *Fran. Slovarji Inštituta za slovenski jezik Frana Ramovša ZRC SAZU: Vodnik, različica 1.0*. Elektronska knjiga. Zbirka Fran. Ljubljana: Inštitut za slovenski jezik Frana Ramovša ZRC SAZU.
- Novokmet, S. (2020). Kako nam internet može pomoći u nastavi srpskog jezika i književnosti? *Književnost i jezik, LXVII/1*, 119–128.
- Žagar Karer, M. (2015). Terminologišče – kraj, kjer terminolog išče. *Slavia Centralis VIII/1*, 22–33.

Jelena Budimirović Milićević

**USE OF ELECTRONIC SOURCES IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING
ON THE EXAMPLE OF THE SLOVENIAN FRAN PORTAL**

Summary

Fran Portal brings together all significant sources related to the Slovenian language – dictionaries, orthography, corpora, terminological databases, language counselling centres, etc. This online portal is free and completely open, and all available sources are searchable using a single search box. It was created by the Fran Ramovš Institute for the Slovenian Language. In addition to the standard language, a lot of attention is given to the cultivation of Slovenian dialects in Fran. The Fran portal is actively used in numerous ways in the teaching of Slovenian as a foreign language – teachers and students can examine the meaning and grammatical properties of a certain word, they can use the corpus of the Slovenian language, learn spelling rules, study etymology and dialects, and ask questions in language counselling centres, which are answered by experts from the Institute of the Slovenian Language. There are also online sources for the Serbian language, which are mostly the work result of enthusiastic experts, and rarely of institutions. What is missing is the systematic unification of these sources in one place, behind which would stand an official institution and an expert team dealing with language policy at the highest level.

Keywords: Fran portal, online sources, Slovenian as a foreign language, Serbian as a foreign language, teaching, language policy.

РЕЦЕНЗЕНТИ

Др Милорад Дешић, редовни професор у пензији, Филолошки факултет, Београд
Др Бобан Арсенијевић, редовни професор, Karl-Franzens-Universität, Graz
Др Душанка Звекић Душановић, редовни професор, Филозофски факултет, Нови Сад
Др Јасмина Дражић, редовни професор, Филозофски факултет, Нови Сад
Др Исидора Бјелаковић, редовни професор, Филозофски факултет, Нови Сад
Др Данијела Ђоровић, редовни професор, Филозофски факултет, Београд
Др Рајна Драгићевић, редовни професор, Филолошки факултет, Београд
Др Зорица Несторовић, редовни професор, Филолошки факултет, Београд
Др Маја Ђукановић, редовни професор, Филолошки факултет, Београд
Др Вељко Брборић, редовни професор, Филолошки факултет, Београд
Др Марко Чудић, редовни професор, Филолошки факултет, Београд
Dr Robert Wońkowski, ванредни професор, Шлески универзитет, Катовице
Др Маја Миличевић Петровић, ванредни професор, Универзитет у Болоњи
Др Јелена Ајџановић, ванредни професор, Филозофски факултет, Нови Сад
Др Милка Николић, ванредни професор, Филолошко-уметнички факултет, Крагујевац
Др Јелена Редли, ванредни професор, Филозофски факултет, Нови Сад
Др Жељко Марковић, ванредни професор, Филозофски факултет, Нови Сад
Др Весна Крајишник, ванредни професор, Филолошки факултет, Београд
Др Весна Ломпар, ванредни професор, Филолошки факултет, Београд
Др Јелена Гинић, ванредни професор, Филолошки факултет, Београд
Др Далибор Соколовић, ванредни професор, Филолошки факултет, Београд
Др Оља Перишић, доцент, Универзитет у Торину
Др Биљана Бабић, доцент, Филозофски факултет, Нови Сад
Др Катарина Завишин, доцент, Филолошки факултет, Београд
Др Небојша Маринковић, доцент, Филолошки факултет, Београд
Др Војкан Стојичић, доцент, Филолошки факултет, Београд
Др Саша Марјановић, доцент, Филолошки факултет, Београд
Др Никола Радосављевић, доцент, Филолошки факултет, Београд
Др Анка Рађеновић, доцент, Филолошки факултет, Београд
Др Александар Новаковић, доцент, Филозофски факултет, Ниш
Др Иванчица Банковић Мандић, виши лектор, Филозофски факултет, Загреб
Др Марко Аврамовић, научни сарадник, Институт за књижевност и уметност, Београд
Др Слободан Новокмет, виши научни сарадник, Институт за српски језик, Београд
Др Марина Спасојевић, виши научни сарадник, Институт за српски језик, Београд
Др Биљана Николић Мастоd, лектор, Филолошки факултет, Београд
Мср Никица Стрижак, виши лектор, Филолошки факултет, Београд
Мср Јелена Гледић, виши лектор, Филолошки факултет, Београд

САДРЖАЈ

Реч приређивача — 5

Биљана Николић Мастоd

*О Центру за српски као сѣрани језик на Филолошком факултету
Универзитета у Београду* — 7

Милка Николић

*Методички пошеницијал научних (конференцијских) зборника Српски као
сѣрани језик у теорији и пракси I–IV (2007–2020)* — 19

Весна Ломпар

Први уѣбеник српској као сѣраној језика? — 31

Стефан Милошевић

Уѣбеници српској језика Стејана Михаиловича Куљбакина — 41

Слободан Новокмет

Придевски суѣстијанѣиви у настаѣви српској као сѣраној језика — 57

Драгана Живановић

*Конструкције са узрочним значењем на нивоима Б1, Б2 и Ц1 српској језика
као сѣраној* — 67

Анка Рађеновић

Катеторија глајолској асѣкѣта у српском као сѣраном — 83

Весна Крајишник

Глајолски вид у настаѣви српској као сѣраној језика — 93

Јована Делъанин

*Методичка обрада глајола са одсѣујањима у ѣпарадѣми на ѣочетном нивоу
српској као сѣраној* — 109

Nikica Strižak

Raspored enklitika u nastavi srpskog kao stranog jezika — 123

Небојша Маринковић

Бројеви у настаѣви српској као сѣраној језика — 135

Јована Миловановић и Војкан Стојичић

Орфографске грешке у насјави српској као сјраној језика — 147

Биљана Бабић

Изједначавање насјавка конјруенјине речи с насјавком именице у именичкој синјајми — 161

Наташа Спасић

Унајређивање комуникајивне комјешенције у српском као сјраном језику у фронталној насјави и насјави у малим грујама — 173

Марија Марковић

Мојћности и реализација насјаве српској као сјраној језика преко инјернеја — 187

Милица Маринковић

Мешоде рада и пројекти лекјоратија на дајину у насјави српској језика на Универзитетју у Торину — 201

Јован Јовановић

Онлајн насјава српској као сјраној из ујла сјуденаја на Ђилин универзитетју мејународних сјудја у Народној Рејублици Кини — 213

Јелена Кузмановић

О предметју „Сличности и разлике између језика бивше Јујославије” у насјави српској језика за сјранце — 225

Александар Новаковић

Насјава српској као сјраној језика на Радничком универзитетју у Крушевцу — 237

Олга Стојановић Фрешет

Читање и писање код јоворника српској као завичајној језика: циљеви и дидактичке сјрајешје — 249

Ојја Perišić

Srpski kao maternji jezik druge generacije Srba u Italiji — 259

Тања Петровић

Тешкоће мајтерњих јоворника ијјалијанској језика у учењу српској као сјраној — 273

Duřanka Zvekić Duřanović

Glagolske perifrize u nastavi predmeta Srpski kao nematernji jezik — 295

Jelena Redli

Da li nam je potreban program C? Izazovi i ostvarivanje nastave srpskog kao nematernjeg jezika na naprednom nivou postignuća u razvoju čitalačke pismenosti — 307

Dijana Tockner Glova

Podcast i filmsko titlovanje u translatološki relevantnoj nastavi jezika na Centru za translatologiju — 325

Лука Меденица

Улога сценозоване лекције у настави српског као сценог језика — 337

Александра Томић

Корелацијско тумачење поезије у настави српског као сценог језика — 349

Ана Новаковић и Марија Божић

Употреба књижевне терминологије у настави српског као сценог језика (пример обраде) — 359

Ксенија Кончаревић

Српски фразеологизми и израме са терминима српског: лингвокултуролошки и лингводидактички аспекти — 373

Ивана Милојевић

Поредбени фразеологизми у наставном процесу српског као сценог језика — 383

Aleksandar Dognar i Sonja Zvekić

Srpsko-mađarski rečnik zasnovan na etimološkoj metodi i nastavi srpskog kao nematernjeg jezika u homogenoj sredini — 397

Јелена Перишић и Јасмина Дражић

Примена речника у настави српског језика на сценским универзитетима: план и програм предмета Српска и јошва лексикографија у контакту — 417

Jelena Budimirović Milićević

Korišćenje elektronskih izvora u nastavi stranog jezika na primeru slovenačkog portala Fran — 427

CIP - Каталогизација у публикацији
Народна библиотека Србије, Београд

811.163.41'243(082)
371.3.:811.163.41'243(082)

СРПСКИ као страни језик у теорији и пракси : тематски зборник радова.
5 / [главни уредник Весна Крајишник]. - Београд : Универзитет, Филолошки
факултет, 2023 (Београд : МАВ). - 447 стр. : илустр. ; 24 cm

"Пети Међународни научни скуп посвећен изучавању и настави српскога као
страног језика на тему Српски као страни језик у теорији и пракси одржан
је 28. и 29. октобра 2022. године на Филолошком факултету Универзитета у
Београду."--> Реч приређивача.

- Текст ћир. и лат. - Тираж 50. - Реч приређивача: стр. 5. - Напомене и
библиографске референце уз радове. - Библиографија уз сваки рад. - Резимеи
на страним језицима.

ISBN 978-86-6153-729-5

а) Српски језик -- Зборници б) Српски језик -- Настава -- Зборници

COBISS.SR-ID 133009929

