

MODERN LANGUAGES
JOURNAL OF FOREIGN LANGUAGES AND LITERATURES

Year XXXVII / Issue 1 / 2017

ISSN 0514-7743

Association for Foreign Languages and Literatures
Faculty of Philology, University of Belgrade

ЖИВИ ЈЕЗИЦИ
ЧАСОПИС ЗА СТРАНЕ ЈЕЗИКЕ И КЊИЖЕВНОСТИ

Година XXXVII / Број 1 / 2017

ISSN 0514-7743

Друштво за стране језике и књижевности
Филолошки факултет Универзитета у Београду

EDITORIAL

Editor in Chief

Olivera Durbaba, PhD
Faculty of Philology, University of Belgrade

Managing editor

Vojkan Stojičić, PhD
Faculty of Philology, University of Belgrade

Editorial Assistant

Srdan Petrović
Faculty of Philology, University of Belgrade

EDITORIAL BOARD

Boris Dudaš, PhD, University of Rijeka
Danijela Đorović, PhD, University of Belgrade
Katarina Zavišin, PhD, University of Belgrade
Milena Jovanović, PhD, University of Belgrade
Kostas Kanakis, PhD, University of the Aegean
Vladimir Karanović, PhD, University of Belgrade
Svetlana Kurteš, PhD, University of Madeira
Karla Marelo, PhD, University of Torino
Biljana Radić Bojanić, PhD, University of Novi Sad
Veran Stanojević, PhD, University of Belgrade
Jelena Filipović, PhD, University of Belgrade

SCIENTIFIC BOARD

Emina Avdić, PhD, The Saints Cyril and Methodius University of Skopje
Julijana Vučo, PhD, University of Belgrade
Snežana Guđurić, PhD, University of Novi Sad
Marjana Đukić, PhD, University of Montenegro
Ana Jovanović, PhD, University of Belgrade
Ksenija Končarević, PhD, University of Belgrade
Vesna Krajišnik, PhD, University of Belgrade
Igor Lakić, PhD, University of Montenegro
Ljiljana Marković, PhD, University of Belgrade
Tatjana Paunović, PhD, University of Niš
Sanja Radanović, PhD, University of Banja Luka

УРЕДНИШТВО

Главна и одговорна уредница

др Оливера Дурбаба
Филолошки факултет Универзитета у Београду

Оперативни уредник

др Војкан Стојичић
Филолошки факултет Универзитета у Београду

Секретар уредништва

Срђан Петровић
Филолошки факултет Универзитета у Београду

УРЕЂИВАЧКИ ОДБОР

др Борис Дудаш, Универзитет у Ријеци
др Данијела Ђоровић, Универзитет у Београду
др Катарина Завишин, Универзитет у Београду
др Милена Јовановић, Универзитет у Београду
др Костас Канакис, Егејски универзитет на Митилинију
др Владимир Карановић, Универзитет у Београду
др Светлана Куртеш, Универзитет у Мадеири
др Карла Марело, Универзитет у Торину
др Биљана Радић Бојанић, Универзитет у Новом Саду
др Веран Станојевић, Универзитет у Београду
др Јелена Филиповић, Универзитет у Београду

НАУЧНИ ОДБОР

др Емина Авдић, Универзитет „Св. Кирил и Методиј“
др Јулијана Вучо, Универзитет у Београду
др Снежана Гудурић, Универзитет у Новом Саду
др Марјана Ђукић, Универзитет Црне Горе
др Ана Јовановић, Универзитет у Београду
др Ксенија Кончаревић, Универзитет у Београду
др Весна Крајишник, Универзитет у Београду
др Игор Лакић, Универзитет Црне Горе
др Љиљана Марковић, Универзитет у Београду
др Татјана Пауновић, Универзитет у Нишу
др Сања Радановић, Универзитет у Бањој Луци

PEER REVIEWERS

Emina Avdić, PhD, University of Skopje
Julijana Vučo, PhD, University of Belgrade
Olivera Durbaba, PhD, University of Belgrade
Jelena Ginić, PhD, University of Belgrade
Ljiljana Đurić, PhD, University of Belgrade
Katarina Zavišin, PhD, University of Belgrade
Ana Jovanović, PhD, University of Belgrade
Borko Kovačević, PhD, University of Belgrade
Miloš Kovačević, PhD, University of Belgrade
Katarina Krželj, PhD, University of Belgrade
Sanja Radanović, PhD, University of Banja Luka
Biljana Radić Bojanić, PhD, University of Novi Sad
Vučina Raičević, PhD, University of Belgrade
Ivana Trbojević, PhD, University of Belgrade
Jelena Filipović, PhD, University of Belgrade

PROOFREADERS

Olivera Durbaba
Vojkan Stojičić
Srđan Petrović

РЕЦЕНЗЕНТИ

др Емина Авдић, Универзитет у Скопљу
др Јулијана Вучо, Универзитет у Београду
др Оливера Дурбаба, Универзитет у Београду
др Јелена Гинић, Универзитет у Београду
др Љиљана Ђурић, Универзитет у Београду
др Катарина Завишин, Универзитет у Београду
др Ана Јовановић, Универзитет у Београду
др Борко Ковачевић, Универзитет у Београду
др Милош Ковачевић, Универзитет у Београду
др Катарина Кржељ, Универзитет у Београду
др Сања Радановић, Универзитет у Бањалуци
др Биљана Радић Бојанић, Универзитет у Новом Саду
др Вучина Раичевић, Универзитет у Београду
др Ивана Трбојевић, Универзитет у Београду
др Јелена Филиповић, Универзитет у Београду

ЛЕКТУРА

Оливера Дурбаба
Војкан Стојичић
Срђан Петровић

САДРЖАЈ / CONTENTS

ЛИНГВИСТИКА И ПРИМЕЊЕНА ЛИНГВИСТИКА

Božinka Petronijević
FERDINAND de SOSIR – 60 GODINA KASNIJE – SINTAGMA vs.
FRAZA. SPORNI ELEMENTI U NJIHOVOM TUMAČENJU 13

Saša Moderc, Maurizio Barbi
ITALIJANSKI VULGARIZAM „CAZZO“
I NJEGOVO PREVOĐENJE NA SRPSKI JEZIK 31

Jasmina Mahmutović
NATUR UND KULTUR ALS BILDSPENDER
FÜR DIE KONZEPTUALISIERUNG DER WIRTSCHAFT 59

Ивана Георгијев
ЉУБАВ И НОВАЦ У СРПСКИМ И ШПАНСКИМ ПАРЕМИЈАМА 91

Јелена М. Ковач
КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИЈА ПОЗИТИВНОГ И НЕГАТИВНОГ
КРОЗ МЕТАФОРЕ СА БЕЛОМ И ЦРНОМ БОЈОМ КАО
ИЗВОРНИМ ДОМЕНИМА У СРПСКОМ И ШПАНСКОМ ЈЕЗИКУ 111

ГЛОТОДИДАКТИКА

Dužanka Točanac
NAŠE ISKUSTVO O RANOJ NASTAVI
STRANOG JEZIKA U ŠKOLSKOM SISTEMU 123

Марија Лончар
БИЛИНГВАЛНА НАСТАВА НА НЕМАЧКОМ
И СРПСКОМ ЈЕЗИКУ НА ПРИМЕРИМА ОШ „10. ОКТОБАР“
У СУБОТИЦИ, ПРВЕ НИШКЕ ГИМНАЗИЈЕ „СТЕВАН СРЕМАЦ“
И ВАЉЕВСКЕ ГИМНАЗИЈЕ 137

Милица Ђуричић Ђатовић
СКРИВЕНИ КУРИКУЛУМ У НАСТАВИ ШПАНСКОГ
КАО СТРАНОГ ЈЕЗИКА У СРБИЈИ СА ПОСЕБНИМ ОСВРТОМ
НА РОДНО ОСЕТЉИВ ПРИСТУП У УЧИОНИЦИ:
СТАВОВИ НАСТАВНОГ КАДРА 167

Nemanja Vlajković
КОЈЕ КРИТЕРИЈУМЕ SAVREMENI UDŽBENIK L2 MORA
ISPUNITI SA INTERKULTURNOG STANOVIŠTA?
TEORIJSKE IMPLIKACIJE I PRAKTIČNA ISKUSTVA.....187

Ана Јовановић
ИГРАЊЕ ИЛИ УЧЕЊЕ: НЕПОМИРЕНИ ДУАЛИТЕТИ
У СТАВОВИМА УЧЕСНИКА НАСТАВНОГ ПРОЦЕСА213

Ksenija Maltez
RADIO I TV VESTI U NASTAVI VEŠTINE RAZUMEVANJA
GOVORA STRANOG JEZIKA STRUKE – PRIMENA STRATEGIJA229

Мила Ђуричић
ПОСТИГНУЋА У РАЗУМЕВАЊУ ПИСАНОГ ТЕКСТА НА РУСКОМ
ЈЕЗИКУ ПОСЛЕ ОПШТЕГ СРЕДЊЕГ ОБРАЗОВАЊА251

Срђан Петровић
РУСИСТИЧКА ЛИНГВОДИДАКТИКА У ЧАСОПИСУ
СЛАВИСТИКА: БИБЛИОГРАФСКИ ПРЕГЛЕД261

ИЗ НАСТАВНЕ ПРАКСЕ

Ивана Бошковић
СВЕТ У МАЛОМ: ИНТЕРКУЛТУРНА КОМУНИКАЦИЈА
У УЧИОНИЦИ ШПАНСКОГ ЈЕЗИКА 285

ХРОНИКА

Ана Вујовић
Четврта међународна конференција
Страни језик струке и професионални идентитет,
29. и 30. септембар 2017, Учитељски факултет
Универзитета у Београду303

Мира Симеуновић
Трибина за наставнике страних језика: Општи стандарди
постигнућа за крај основног образовања309

**ЛИНГВИСТИКА И
ПРИМЕЊЕНА ЛИНГВИСТИКА**

FERDINAND de SOSIR – 60 GODINA KASNIJE – SINTAGMA vs. FRAZA. SPORNI ELEMENTI U NJIHOVOM TUMAČENJU

Priloženi rad ima za cilj da objasni zakonomernosti u strukturi *sintagme* i *fraze*, utvrdi zajedničke elemente i razlike između njih, zasnovane na učenju Ferdinanda de Sosira i njegovom sistemskom karakteru jezika. Akcenat na sistemu treba da otkrije da li je različita terminologija proizvod različitih sistema ili različitih poimanja sistema. Odgovor na ovo pitanje bio bi od velike pomoći i deci u školi, konfrontiranoj s terminima *sintagma* i *fraza*, a koji im neretko prave probleme.

Кljučне речи: sintagma, fraza, nadređena reč/nukleus, valentnost, zavisni elementi, morfosintaksa, dijagram.

Bez namere da na ovom mestu ulazimo u detalje učenja Ferdinanda de Sosira (Ferdinand de Saussure), koje pokriva različite domene ljudske delatnosti (primarno saznavno-kognitivne u najširem smislu i s njima u vezi jezičke), hteli bismo ovde da se osvrnemo samo na neke od problema i određene aspekte njegovog učenja, nerazjašnjene još od šezdesetih godina prošlog veka, a u tom kontekstu i danas.

Za Ferdinanda de Sosira se tih godina u lingvistici vezuje pojam *sintagme*, koja je kao termin i danas u upotrebi na govornom području nekada srpskohrvatskog jezika o čemu novijih dana iscrpno svedoči magistarski rad Stojanova (Stojanov 2004), jedno od retkih novijih istraživanja koje detaljno i objektivno beleži i analizira *hrvatsko-bosansku-srpsku* školu pre i nakon podele nekada zajedničke države. Sve one (škole) vezuju za de Sosira *sintagmu kao osnovno pitanje sintakse* u kojoj vide *minimalnu sintaksičku jedinicu*. To shva-

1 cristivoje@ikom.rs

tanje je univerzalno, ali se u drugim -istikama, poput germanistike i njoj sličnim, dolazi do spoznaje da je *sintaksa* velikim delom *univerzalna* i zajednička svim jezicima te da dopušta *formalizaciju*, iz čega se dalje iščitava *valentnost kao struktura* (površinska i dubinska) u vidu *fraze/fraza*. Da fraza i sintagma nisu isto proističe iz činjenice da fraza pretpostavlja strukturu kao uređeni skup spojenih reči, s nukleusom kao nadređenim elementom, a sintagma govori o horizontalnom položaju s glavnom vrstom reči, gde najčešće funkciraju: *imenica, prdev, prilog i glagol*, bez uvek jasnog ustrojstva i zavisnosti (ostale vrste reči u srbistici su izostavljene, bez tačnog broja i razloga, tj. objašnjenja zašto i one ne bi mogle biti nosiocem sintagme). Sintagma isključuje strukturu, po pravilu hijerarhijsku, kao predmet morfosintakse i vezuje se za funkciju u rečenici, iz čega dalje proističe da su i kriterijumi za njenu klasifikaciju u srbistici neprecizni i nejasni.

Kao odlučujući parametar za određenje sintagme i njene vrste uzima se najčešće punoznačnost svakog elementa skupa, što će reći njihova semantika. Forma ili oblik (po Ferdinandu de Sosiru – površinska struktura) bivaju po pravilu ovde zanemareni i zato su sintagme neretko definisane kao spoj više reči „povezanih po smislu i po gramatičkim funkcijama“ (up. Klajn 2016). Ilustracije radi navešćemo jednu od brojnih internet stranica (ponegde u literaturi čak navođene i kao primarna udžbenička literatura), koje služe za vežbe, a nastavnici ih neretko uzimaju za pismene kontrolne zadatke). Na njemu ćemo pokušati da analiziramo i komentarišemo napred rečeno i utvrdimo najčešće navođene sintagme u srbistici i njihov odnos spram fraze²:

„Imeničke sintagme u rečenici mogu imati službu: **subjekta, objekta, priloških odredbi i imenskog dela predikata**.

Primer:

Crna mačka šeta po krovu. (***Crna mačka*** – subjekat)

Napisao je ***odličan roman***. (***odličan roman*** – objekat)

Završio je školu ***prošle godine***. (***prošle godine*** – priloška odredba za vreme)

2 Up. www.boske.rs/stranice/sintagma.html – poslednji pregled 20.09.2017.

Marko je **dobar učenik**. (*dobar učenik – imenski deo predikata*)

✳️Pridevska sintagma

Pridevska sintagma je sintagma u kojoj je glavna reč sintagme **pridev**. Zavisni članovi pridevske sintagme mogu da se nalaze ispred ili iza glavne reči.

1) Zavisni članovi koji se nalaze ispred glavne reči su uglavnom prilozni.

Primer:

Njegova sestra je **puno srećna**

Glavna reč sintagme: pridev **srećna**

Zavisni član sintagme: prilog **puno**.

2) Zavisni članovi koji se nalaze iza glavne reči mogu biti imenice sa predlogom, zamenice ili imeničke sintagme.

Primer: Marko je **sladak kao šećer**.

Pridevska sintagma: **sladak kao šećer**

Glavna reč sintagme: pridev **sladak**

Zavisni član sintagme: imenica sa predlogom kao šećer. (kao – predlog, šećer – imenica).

Pridevske sintagme u rečenici mogu imati službu **atributa** u okviru subjektskog i objekatskog skupa reči, priloških odredbi i imenskog dela predikata.

Primer:

Vrlo talentovana devojka peva ovu pesmu. (*Vrlo talentovana devojka – subjekat*)

Ne volim **puno slanu** hranu. (*puno slanu hranu – objekat*)

Mića je otputovao na **neobično lepo** mesto. (*neobično lepo mesto – priloška odredba za mesto*)

Maša je **isuviše nezrela** osoba. (*isuviše nezrela osoba – imenski deo predikata*)

✦ Priloška sintagma

Priloška sintagma je ona sintagma u kojoj je glavna reč sintagme **prilog**. Zavisni članovi priloške sintagme mogu da se nalaze ispred ili iza glavne reči.

1) Zavisni članovi koji se nalaze ispred glavne reči su uglavnom prilozi.

Primer: Pričao je **izuzetno sporo**.

Priloška sintagma: **izuzetno sporo**

Glavna reč sintagme: prilog **sporo**

Zavisni član sintagme: prilog **izuzetno**.

2) Zavisni članovi koji se nalaze iza glavne reči mogu biti imenice, imeničke zamenice i imeničke sintagme sa predlogom ili bez njega.

Primer: Otišao je daleko od kuće.

Priloška sintagma: **daleko od kuće**

Glavna reč sintagme: prilog **daleko**

Zavisni član sintagme: imenica sa predlogom od kuće. (od – predlog, kuće – imenica)

Priloške sintagme u rečenici imaju službu **priloških odredbi**.

✦ Glagolska sintagma

Glagolska sintagma je sintagma u kojoj je glavna reč sintagme **glagol u infinitivu, glagolski prilog sadašnji ili glagolski prilog prošli**. Zavisni članovi glagolske sintagme nalaze se iza glavne reči i mogu da budu imenice, imeničke zamenice ili imeničke sintagme.

Primer: Oduševila se **slušajući moju pesmu**.

Glagolska sintagma: **slušajući moju pesmu**“

Uvidom u priloženi materijal pada u oči da autor citiranog izvora kao i većina drugih lingvista koji se bave ovom problematikom ne prepoznaju zamenicu i s njom povezane elemente u zameničku sintagmu. Objašnjenja nema. A da su i ove fraze pa samim tim i sintagme moguće, potvrđuje kako literatura tako i živi jezik.

Uporedi:

Primer 1: *Kad nije iscrpljen, sve na njemu pretvara se u pokret.* (Bahman 1999: 85. Malina)

Primer 2: *...gajimo neko odbijanje i nesrdačnost, i ne sećam se više ničega iz bajke.* (Bahman, I. 1999: 11, Malina)

Primer 3: *Ne postoji više ništa što mi ometa sećanje.* (Bahman 1999: 1. Malina)

Primer 4: *On jedinac u majke, koji ne zna za nemaštinu, ne ume da štedi.* (Vukadinović/Mrazović 2009: 322)

Primer 5: *...neki ljudi žive a neki ih pri tome posmatraju, ja spadam u one koji posmatraju.* (Bahman 1999: 129)

Sve markirane strukture u postpoziciji zamenice, jedna ili više njih, u (3), (4), svedoče o strukturama koje se mogu naći u postpoziciji imenice kao deo imeničke sintagme, mada se te dve vrste reči ne poklapaju. I otuda ostaje nejasno zašto su zamenice kao nosilac sintagme i sintagma sama (čitaj fraza) izostavljene u srbističkoj literaturi iako postoje potvrde za to (Vukadinović/ Mrazović 2009; Petronijević 1982).

U navedenim primerima na sajtu www.boske.rs njihovi sastavljači, a neretko to čine i drugi autori, napuštaju pojedinačno oblike *sintagme*, pa iz domena *morfosintakse* prelaze ne uvek jasno u domen *sintakse* ili čak *morfologije*, što se vidi iz tvrdnje da imeničke sintagme u rečenici mogu imati funkciju: subjekta, objekta, priloških odredbi i imenskog dela predikata. U primerima koji slede:

„**Crna mačka** šeta po krovu. (**Crna mačka** – subjekat)

Napisao je **odličan roman**. (**odličan roman** – objekat)

Završio je školu **prošle godine**. (**prošle godine** – priloška odredba za vreme)

Marko je **dobar učenik**. (**dobar učenik** – imenski deo predikata)“: subjekat (**crna mačka**) zavisi od glagola šetati, objekat u vidu nominalne sintagme (**odličan roman**) od glagola napisati, priloška odredba u vidu nominalne sintagme u genitivu (**prošle godine**) od glagola završiti, a u formi nominalne sintagme (**dobar učenik**) od glagola biti. Van konteksta i veze s glagolom *sintagma* nema *nika-kvu funkciju* u smislu rečeničkog segmenta (glagolska dopuna ili

dodatak), već isključivo *atributa* kao njegovog dela. Međutim, nejasne kriterijume za razlikovanje sintagme i njene funkcije najlepše ilustruju dole navedeni primeri:

„***Vrlo talentovana*** *devojka* *peva* *ovu pesmu*. (***Vrlo talentovana*** *devojka* – subjekat)

Ne volim ***puno slanu*** *hranu*. (***puno slanu*** *hranu* – objekat)

Mića *je* *otputovao* *na* ***neobično lepo*** *mesto*. (***neobično lepo*** *mesto* – priloška odredba za mesto)

Maša *je* ***isuviše nezrela*** *osoba*. (***isuviše nezrela*** *osoba* – imenski deo predikata)“

Markirana pridevska sintagma ***vrlo talentovana*** isključuje svaku mogućnost da upravo ona u rečenici bude u funkciji subjekta, ona ima funkciju atributa i sa imenicom *devojka* tvori nominalnu sintagmu. Pridevska sintagma, dakle, ne stoji ni u kakvoj vezi s glagolom (*pevati*) već isključivo sa imenicom (*devojka*) kao delom imeničke (nominalne) sintagme. Pridevi, pa samim tim i pridevska sintagma, ne mogu u srpskom jeziku da budu kombinovani sa glagolom i biti elementom glagolske sintagme. Slično važi i za primer:

Ne volim ***puno slanu*** *hranu* (****Puno slanu*** *hranu* – objekat)

Od suštinske važnosti za spoznaju strukture sintagmi, a ujedno i najveći problem predstavlja tip iz sledećeg primera:

Mića *je* *otputovao* *na* ***neobično lepo*** *mesto*. (****neobično lepo*** *mesto* – priloška odredba za mesto)

Dva problema proističu iz priloženog navoda, a provlače se po pravilu i drugde u literaturi:

a) ***Neobično lepo*** je pridevska sintagma u funkciji atributa uz imenicu *mesto*; na osnovu te datosti ona ne može biti priloškom odredbom (za *mesto/pravac*); uz neki drugi glagol ali bez imenice ova sintagma bi funkcionisala kao priloška sintagma, eventualno u funkciji priloške odredbe za *način* kao deo šire, glagolske sintagme.

b) U navedenom primeru, a često i na drugim mestima u literaturi, previđa se postojanje predložke sintagme kao fraze, na način da se predlog (u navedenom slučaju *na*), ili previđa ili ne spoznaje kao deo sintagme, već eventualno kao deo imeničke sintagme sa predlogom. Klajn to objašnjava na sledeći način: „U literaturi se sreće i termin predložka sintagma, za spojeve kao s velikim zadovoljstvom ili u uglu sobe. Budući da takva sintagma sadži *predlog*, a po funkciji nije jednaka predlogu nego *prilogu*, bolji izraz bi bio predložno–padežna konstrukcija“ (up. Klajn 2016). Upravo ovaj termin se sreće kao najodomaćeniji kod većine srbista (vidi Kovačević 1992: 1; Kovačević 2009: 11-24; Klikovac 2010: 152), a pored njega se u literaturi, posebno kod stranih filologa, nailazi i na termine kao što su predložka sintagma (up. Bilandžija 2013: 7), i još češće predložna fraza. Na ovaj termin se nailazi u mnogobrojnim kontrastivnim radovima za jezički par *nemačko-srpskohrvatski* ili danas *nemačko-srpski*, ali se sreće i kod srbista sa modelom *gramatike zavisnosti* u osnovi (Vukadinović /Mrazović 2009: 343 -360). Taj model spada u najstrukturalniji, u kome nijedan segment ne funkcioniše kao neuvezan pa je zato i najpouzdaniji za spoznaju i analizu strukture sintagma.

Ako ne sasvim oprečna, a ono zasigurno neujednačena jesu gledanja na *predložno-padežnu* sintagmu u srbistici. Klajnovi navodi su morfosintaksički ispravni, ali bez objašnjenja su problematični, posebno u delu, gde on tvrdi da su sintagme koje on upravo navodi po funkciji *prilog*, pošto je prilog vrsta reči (*forma*), a ne funkcija. Kao takva ona može biti delom (segment) glagolske sintagme, ako njome upravlja glagol, što se kod Klajna ne vidi, delom priloške sintagme (npr. dole **u uglu sobe**) u funkciji atributa, što se opet ne vidi, ili pak delom imeničke sintagme, koja se ne vidi (npr. sto **u uglu**), u funkciji atributa, što se ovde ne vidi. *Prilog* bi eventualno mogao ovde biti zamišljen kao *anafora* za navedenu sintagmu. O predložno-padežnoj konstrukciji govori u srbistici Kovačević, kako to pokazuju primeri, i za razliku od Klajna, on ispravno primećuje da ova konstrukcija (predložna sintagma ili fraza) može biti „nekongruentni atribut“ uz imenicu, izostavljajući druge vrste reči kao moguće upravne elemente, ali i adverbijalni element glagolu (vidi Kovačević

1992: 1). Na ovaj tip sintagme on gleda multidisciplinarno ali kao i kod većine drugih srbista on akcenat stavlja na različite funkcije u rečenici (Kovačević 2009). Struktura i odnosi elemenata u okviru sintagme van rečenice ostaju mimo njegovog interesovanja i kao kod većine srbista van domena morfosintakse.

Fraza za razliku od sintagme ima za polazište *formu*, tačnije *vrstu reči* kao upravni element ili nukleus uređene strukture pa otuda i ne čudi što je njihov broj i naziv teoretski nesrazmerno veći u odnosu na napred navedene i komentarisane sintagme. Pored ovih daleko češće su u upotrebi i: predložna fraza, subjunktorska fraza (zavisna rečenica uvedena subjunktorom/ zavisnim veznikom), zamenička fraza i sl. Nukleus fraze (upravni element) ima sposobnost da obrazuje frazu sa najmanje još jednim formativom, ili preciznije sa onim elementima koji su valentno zavisni od nukleusa fraze (nadređene reči). Međutim, to mogu biti i dodaci, jedna reč ili sintagma. Struktura fraze i međusobni odnos njenih elemenata najbolje se vide na dijagramu, iako se u literaturi sreću i drugi modeli deskripcije, primenjivi i na srpski jezik. *Rečnik valentnosti prideva u nemačkom (Wörterbuch zur Valenz und Distribution deutscher Adjektive)*, autora Somerfelda i Šrajbera iz 1974. godine ostao je do danas prvi i jedini koji za predmet ima *pridev* i od njega zavisne elemente u vidu *pridevske fraze*. Fraza, kako će to pokazati adjektiv *treu* i njegov ekvivalent u srpskom *veran*: jedno od značenja – V(arijanta1) pod 1.1. potvrđuje kako ovaj pridev ima dva vezana elementa, jednu reč na koju se pridev odnosi (B) i još jednu (fakultativnu), *imenicu u dativu*, što podjednako važi i za nemački i za srpski, nezavisno od konteksta, iako ga autori navode. Od prideva zavisni elementi, naznačeni *kurzivom*, spadaju u *dopune* ili valentno zavisne elemente adjektivske fraze, od kojih svaki i sam ima oblik nominalne fraze sa determinativima u prepoziciji. Srpski na ovom nivou nema oblik fraze jer ispred nema determinativ(e) u vidu člana (up. Somerfeld/Šrajber 1974:408)³

3 Za potrebe ovog rada biće preuzeti samo oni delovi varijante 1 koji su uporedivi sa sintagmom, ne upuštajući se u teorijsku raspravu o modelu i odnosu forme i značenja, pa ce tako biti izostavljena i semantička valentnost. (up. Somerfeld/Šrajber 1974: 408).

treu→**V1** = ‚ergeben‘, ‚anhänglich‘, ‚beständig‘, ‚zuverlässig‘

1.1. → 1 + (1)

1.2. → B, (Sd)

1.3. → attr (*der [seiner Frau] treue Mann*)
präd (*Der Mann ist [seiner Frau] treu*)
adv (*Er dient treu [seiner Idee]*)

Sistemski karakter prideva kao nukleusa ili upravne reči pridevske fraze u takozvanoj Lajpciškoj školi, kojoj pripada i ovaj rečnik, a naslanja se na Helbigovo učenje, a njegovo na de Sosirevo, polazi od značenja, tačnije od spoznaje da je retko koja leksička jedinica monosemna te da svaka varijanta (V – čitaj semema) upravlja strukturom od nje zavisne fraze. Uz **V1** autori navode četiri adjektiva kao sinonime za **treu 1** = **odan 1** i utvrđuju kako oni upravljaju ili regiraju dvema aktantama od kojih je jedna obligatorna 1 i druga fakultativna (1). Ta druga je obeležena simbolom **Sd**, imenica dakle u dativu, a umesto nje može da stoji i *zamenica*. **Sd** kao satelitit pridevu **treu** može uz pridev da stoji sam ili kao nukleus nominalne fraze u dativu (*seiner Frau, seiner Idee*). Preneto na ravan srpskog nominalna fraza bi glasila (*svojoj ženi*); treći primer isključuje u srpskom adjektiv kao potencijalnog nosioca fraze. Sistemski gledano uz glagol može u srpskom da stoji samo *adverb* ili *adverbijalna fraza* namesto *adjektiva* i *adjektivske fraze* u nemačkom jeziku.

Helbig/Šenkel 1969: Helbig/Schenkel (138) jesu prvi začetnici sintagmatike u teoriji i praksi i prvi autori koji se bave glagolom i njegovom valentnošću, razvijenom u verbalnu frazu. Rečnik o kome je ovde reč je bio i prvi sintaksički rečnik valentnosti (kasnije ih je bilo više) na koga su se nadovezivali mnogi drugi i drugačiji modeli kao priručnici jednojezičke nemačke leksikografije, sve do u najnovije vreme kada počinju da se javljaju i dvojezični *kontrastivni* priručnici, pa tako i za jezični par *nemačko-srpski* (up. Srdić, S. 2010: 47-58). U ovom rečniku iz 1969. godine valentnost je ilustrovana na *tri nivoa*: **I**. nudi informaciju o značenju (**V** – značenje), bez broja dopuna, na koje se uz znak jednakosti (=) nadovezuju sinonimni glagoli sa očigledno istom *kvantitativnom valentnošću* koja će biti uve-

dena u kasnijim izdanjima (up. Srdić 2010: 51)⁴. **II.** navodi formu (*simbol*) u kojoj su realizovane *dopune* (Sn = imenica u nominativu ili imenička fraza kao subjekat), može biti i zamenica ili zamenička fraza, uvek u funkciji *subjekta*, Sa = imenica u akuzativu ili imenička/zamenička fraza u akuzativu (*objekat*)). Treći semantički nivo, kao semantički opis svake od dopuna, biće ovde nakratko ilustrovan bez daljeg udublivanja i razmatranja jer bi to bila tema za sebe. Sn = je iz klase ‚ljudsko biće‘ (Hum), ‚abstrakt‘ znači to isto ali se odnosi na ‚grupu‘ ili ‚instituciju‘, NS = zavisna rečnica i označava aktivnost, a to isto odnosi se i na Inf. Uporedi:

I. denken(V3=meinen, annehmen)

II. denken → Sn, NS daß/Inf

III. Sn → 1. Hum (*Der Assistent denkt, dass es klappt*)

2. abstrak (als Hum) (*Die Klubhausleitung denkt praktisch.*)

NS → Act (*Der Arzt denkt, daß alles gut geht.*)

Inf → Act (*Die Post denkt, die Sache erledigen zu können.*)

Ovaj rečnik prema godini izdanja spada očigledno u prvi koji se bavi glagolom i glagolskom frazom kao strukturom u teoriji i praksi nemačkog kao stranog, i koji kao takav prepoznaje i formu i sadržinu. Doživeo je više izdanja, neznatno izmenjen, a na istom modelu zasnovan je i prvi i do sada jedini napred opisani rečnik *valentnosti prideva*. Izvesne teorijske promene u samom modelu, tačnije korekcije modela, Helbig beleži 1986.godine ali one ostaju bez uticaja na sam Rečnik.

Kao pandan Lajpciškoj školi, neznatno kasnije, javlja se i Manhajmska škola, sa Ulrichom Engelom (Ulrich Engel) kao nosiocem takozvanog *dependencijalnog modela* (modela gramatike zavisnosti).

4 Citirano iz S. Srdić 2010: 51.

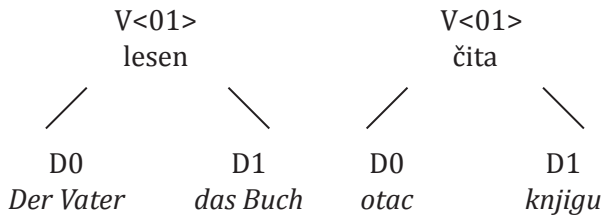
I. bewundern₂

II. bewundern → Sn Sa

III. Sn 1. Hum (*Der Schüler bewundert den Lehrer.*) 2. Abstr (als Hum) (*Das Ministerium bewundert seine Leistungen.*)

Sa keine Selektionsbeschränkungen (*Er bewundert den Freund, das Pferd, den Staat, die Wohnung, seine Fähigkeiten, sein Schwimmen.*)

Ovaj model je, za razliku od Helbigovog, primarno kontrastivno zamišljen. Na tom principu izrađene su u međuvremenu mnoge kontrastivne gramatike s nemačkim jezikom kao polaznim i *stranim kao korespondentnim*. Prva je bila *srpskohrvatska* (Engel/Mrazović 1986), a sledile su *rumunska, poljska, mađarska...* Nijedna od navedenih gramatika nije ista i nisu sve urađene isključivo na principu kontrasta, ali su sve zasnovane na najstrožem principu zavisnosti, počevši od glagola kao vrhovnog *regensa* (upravljača) i od njega zavisnih elemenata (dopuna ili dodataka), koje mogu biti reči ili od njih zavisne strukture (frazе). Na raspolaganju ovoj gramatici stoje i dijagrami kao pomoćno sredstvo za ilustraciju funkcionisanja sistema. Pošto je ovaj model dugo u primeni, doživljavao je različite transformacije, pogotovu u terminologiji i njenoj upotrebi, te bi ga valjalo pojednostaviti i ujednačiti, kako bismo na najlakši način spoznali srž strukture i njene vrste. Od prve kontrastivne gramatike, one nemačko-srpskohrvatske, i njene terminologije kao meta-jezika, preko *Srpskohrvatske gramatike za strance*, jedna od njenih autorki primećuje kako se relacija zavisnosti u rečenici može pokazati na dijagramu na sledeći način:



Iz njega iščitavamo da je *regens* rečenice ili verbalne fraze glagol (V), primenjiv i na metajezik kako nemačkog tako i srpskog jezika; broj i vrsta dopuna izražene su najpre brojkama (0=subjekat, 1=objekat u akuzativu) iza glagola <V>, a dopune ilustruju oznake D0 i D1. U nemačkom su to nominalne fraze jer imaju član ispred imenice kao satelit, u obe funkcije, a u srpskom stoje samo reči jer srpski ne poznaje član kao vid determinativa. Ove dopune su segmenti rečenice, a sve što bi sledilo ispod njih bile bi fraze koje nisu verbalne, a koje su predmet upravo našeg interesovanja. Takvih

brojkama obeleženih dopuna navedeno je: u nemačkom od Do-D9, a u srpskom od Do- D10. Ova poslednja je *instrumental* (Up. Mrazovic 1986: 234, 245; Engel/Mrazović 1986). U gramatici *Srpskohrvatskog jezika za strance* ista autorka, naslanjajući se na Engela, prevodi brojkama obeležene *dopune* na simbole koji markiraju *padeže*, a označavaju u stvari funkciju, sa izuzetkom Dadv, Dverb; broj dopuna je u ovoj gramatici umanjen u srpskom za jednu, pa ih autori beleže ukupno 9 (Dnom – subjekat; Dgen – dopuna u genitivu; Ddat – dopuna u dativu; Dak – dopuna u akuzativu; Dinst – dopuna u instrumentalu; Dprep – prepozicionalna dopuna; Dadv – adverbijalna dopuna; Dped – predikativna dopuna (u prethodnim izdanjima dve), Dverb – verbatimna dopuna (uporedi Mrazović/Vukadinović 1990: 459 i Vukadinović/Mrazović 2009).

Sve do sada rečeno autori Engel i Đorđević, nakon skoro četiri decenije zajedničkog rada sa jugoslovenskim timom germanista i ponekim serbokroatom, pretočili su u dva *kontrastivna sintaksička* rečnika sa *alfabetski* uređenim glagolima i njihovim glagolskim frazama. Svaki od njih je jednosmeran. Prvi za jezik polaznik ima *nemački* (Đorđević, Engel 2009), a drugi *srpski jezik* (Đorđević/Engel (2013):). Svoju pažnju usmerićemo samo na drugi, srpski rečnik, u delu koji se tiče glagola i njihove valentnosti; ostali parametri iz članka: tvorba, semantika i slično ostaće van domena ovog razmatranja. O tome detaljnije kod Petronijević (v. Petronijević 2014).

Kao i uvek kad je neko delo novo, tako i ovde autori menjaju delom staro za novo, a ono se tiče pre svega markiranja dopuna i preimenovanja nekih od njih i načina njihovog beleženja. Posebno upadljivi primer jeste ranije *Dprep*, danas samo *prp* sa predlogom *iza*, ali nažalost bez padeža koji ovaj regira u srpskom. Po autorima je *prp* kao predložka dopuna isto što i predložni objekat (up. Djordjević/Engel 2013: 207). Ukoliko nije reč o njoj/njemu, autori upisuju dopunu bez predloga. Ilustracije radi treba uporediti samo primere sa njihovim *rečeničnim planom* i ilustrovanim primerima, a za ostatak članka: tvorbu, morfologiju, semantiku i sl, v. detaljnije kod Petronijević 2014.

PASTI/PADATI 3 (365)

Značenje: 'pasti na čemu'

Rečnični plan: sub prp *na*:

Slavko je pao *na ispitu*.

PASTI/PADATI 1

Značenje: 'spustiti se na dole'

Rečnični plan: sub (dir)

Breza je pala (*na krov*)

Bez obzira na funkciju kao rečnični deo ili segment – ovde sve dopune – nameće se posebno u srpskom jeziku *pitanje padeža*, kao izuzetno osjetljivo i neretko pod uticajem dijalekata pogrešno. To se podjednako odnosi i na nemarkirani padež uz predlog iza **prp**, kao gore *na*, i neobeleženi predlog *na* kao nukleus predložne fraze u funkciji direktivne dopune (dir) u drugom prilogu. Izuzetno je komplikovan slučaj *instrumentala* u srpskom jeziku. Ako stoji bez predloga on je prema autorima rečnika *dopuna* za sebe, a ako stoji iza predloga *sa* – on je **prp** (predložni objekat). Da je ova teza upitna pokazuju sledeći primeri:

Trčkarala je uporno za majkom- za :INST.

Vidao sam je s decom- s(a):INST

Mali je, još uvek ne zna da rukuje aparatom za pritisak- INST

S tom mogućnošću nisam računao- s:INST (2013: 519)

Iz navedenih primera jasno proističe da instrumental kao padež mogu da registruju različiti predlozi, u konkretnom slučaju **za** i **s**; **za** kao nukleus predložne fraze u funkciji direktivne dopune (dir) uz glagol kretanja registra *instrumental* kao padež, ali ne i uz neki drugi glagol. Predlog **s** kao regens predložne fraze u funkciji predložne dopune (prp *sa*) autori na navedenoj strani, samo tu, na jednom mestu, verovatno više intuitivno, uz **s** rukom beleže *Inst*. Mnogim korisnicima rečnika ostaće nejasno da li se mislilo na *instrumental* kao dopunu, a što po njima ne bi trebalo da bude, ili *Inst* koga registra *prp sa:Inst*. Ova varijanta kao slučajni zapis za nas bi u srpskom bilo rešenje kako kod glagolskih fraza, tako i kod ostalih. Uporedi sledeće dijagrame:

Usta liče na usta stare žene:

V<sub prp na: ak>

↙ ↘

N prp

usta na <ak>

↓

N <ak>

usta

↓

N <g>

žene

↓

adj<g>

stare

***Ništa** od sladoleda*

Pron < prp od:g>

ništa

↓

prp<od:g>

od

↓

N<g>

sladoleda

Najkasnije za nedelju dana

Adv <exp za:ak >

najkasnije

↓

prp

za <ak>

↓

N < ak<

nedelju < ak>

↓

N<g>

dana

LITERATURA

- Bilandžija 2013: Bilandžija, S. Subkategorizacija verbalnih kauzativnih konstrukcija u norveškom jeziku: analitički kauzativ, *Komunikacija i kultura online* IV/4 [www.boske.rs/stranice/sintagma.html, pristupljeno 4.10.2017].
- Đorđević/Engel 2009: Đorđević, M./Engel, U. *Wörterbuch zur Verbvalenz: Deutsch – Bosnisch/Kroatisch/Serbisch*, München [u.a.]: Sagner.
- Đorđević/Engel 2013: Đorđević, M./Engel, U. *Srpsko-nemački rečnik valentnosti glagola / Wörterbuch zur Verbvalenz Serbisch-Deutsch*, München [u.a.]: Sagner.
- Engel/Mrazović et al.1986: Engel,U./ P. Mrazović. *Kontrastive Grammatik Deutsch – Serbokroatisch*, Novi Sad.
- Helbig/Šenkel 1969: Helbig, G./Schenkel, W. *Wörterbuch zur Valenz und Distribution deutscher Verben*, Leipzig: VEB Bibliographisches Institut.
- Klajn 2016: Klajn, I. *Gramatika srpskog jezika*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva [http://www.skripta.info/wp-content/uploads/2016/03/Ivan-Klajn]-Gramatika-srpskog-jezika.pdf, pristupljeno 4.10.2017].
- Klikovac 2010: Klikovac, D. *Gramatika srpskog jezika za osnovnu školu* [https://podrznicasubotica.files.wordpress.com/2016/04/gramatika-srpskog-jezika-za-osnovnu-skolu-duska-klikovac.pdf, pristupljeno 2.10.2017].

- Kovačević 1992: Kovačević, M. *Kroz sintagme i rečenice*, Sarajevo: Svjetlost, [<https://www.scribd.com/document/179338527/milos-kovacevic-kroz-sintagme-i-recenice-doc> -pristupljeno 1.10.2017].
- Kovačević 2009: Kovačević, M. *Ogledi iz srpske sintakse*, Beograd: Društvo za srpski jezik i književnost.
- Mrazović 1986: Mrazović, P. Rečenični obrasci u nemačkom i srpskohrvatskom, *Filologija* 14 [hrcak.srce.hr/file/271354, pristupljeno 30. 09. 2017].
- Mrazović/Vukadinović 1990: Mrazović, P./Vukadinović, Z. *Gramatika srpskohrvatskog jezika za strance*, Sremski Karlovci/Novi Sad.
- Petronijević 1982: Petronijević, B. Pronomen und Pronominalphrase im Deutschen und Serbokroatischen, *Zbornik radova ISJK*, 4, Novi Sad, 51-91.
- Petronijević, 2014: Petronijević, B. Rezension über: Miloje Đorđević / Ulrich Engel,
- Srdić 2010: Srdić, S. Teorija valentnosti i leksikografija, *Riječ*, nova serija, 4, Nikšić [<http://see-articles.ceon.rs/data/pdf/0354-6039/2010/0354-60391004047S.pdf> – pristupljeno 2.10.2017].
- Srpsko-nemački rečnik valentnosti glagola / Wörterbuch zur Verbvalenz Serbisch-Deutsch, München [u.a.]: Sagner, 2013, *Zeitschrift für Balkanologie*, 50 (2014), 1, 126-134.
- Zomerfeld/Šrajber 1974: Sommerfeld, K.-E. /Schreiber, H. *Wörterbuch zur Valenz und Distribution deutscher Adjektive*, Leipzig: VEB Bibliographisches Institut.
- Stojanov 2004: Stojanov. T *Sintagmatske strukture u hrvatskom jeziku*, magistarski rad [http://darhiv.ffzg.unizg.hr/2364/1/Stojanov_Magistarski%20rad.pdf, pristupljeno 5.10.2017].
- Vukadinović/Mrazović 2009: Vukadinović, Z./Mrazović, P. *Gramatika srpskog jezika za strance* [http1://www.delfi.rs/knjige/52259_gramatika_srpskog_jezika_za_strance_knjiga_delfi_knjizare.html – pristupljeno 1.10.2017].

Božinka Petronjević

**FERDINAND DE SAUSSURE – 60 JAHRE SPÄTER –
SYNTAGMA vs. PHRASE. PROBLEME IHRER
LINGUISTISCHEN INTERPRETATION**

Zusammenfassung

Ausgehend von einem ganz praktischen Problem im Schulfach Serbisch, fußend auf dem Begriff *Syntagma* unter Annahme von vier solchen Typen unter gleichzeitiger Verkennung von Präpositionalphrase, das Modell immer noch in der Serbokroatisch verbreitet, sind wir in dem vorliegenden Beitrag über verschiedene theoretische Modelle der strukuralen Morphosyntax und Syntax zum Model der Abhängigkeitsgrammatik (Dependenzgrammatik) in ihren verschiedenen Ausbreitungen gekommen, bei dem die Phrase eine äußerst strukturell und hierarchisch geordnete Struktur darstellt. Ihre Struktur und Zahl (Typ) hängt von der Wortklasse als Nukleus ab und gilt als eine allgemeine Regel. Zu dieser zählt auch die Präpositionalphrase als Phrase für sich, die fast alle Sprachen kennen und somit müsste sie auch für das Serbische akzeptabel sein, was am deutlichsten auf dem Diagramm am Ende des Beitrags zu sehen ist. Die Angabe von Präposition im Satzbauplan mit ihrem genauen Kasus hinter der Präposition wäre die richtigste Antwort sowohl für die Theorie als auch die Praxis.

Schlüsselwörter: Ferdinand de Saussure; Syntagma; Phrase; Wortklasse als Träger der Phrasenstruktur; Morphosyntax/Syntax; Präposition als Nukleus der Präpositionalphrase; syntaktische kontrastive Wörterbücher – serbisch-deutsch/deutsch-serbisch.

Saša Moderc¹
Maurizio Barbi²
Univerzitet u Beogradu
Filološki fakultet

УДК 821.163.41.03=131.1
811.163.41'35:811.131.1'35
DOI <https://doi.org/10.18485/zivjez.2017.37.1.2>
Оригинални научни рад

ITALIJANSKI VULGARIZAM „CAZZO“ I NJEGOVO PREVOĐENJE NA SRPSKI JEZIK

Prevođenje vulgarizama s jednog jezika na drugi postavlja niz translatoških problema. Vulgarizmi su često samo delimično obrađeni u dvojezičnim rečnicima, koji ne obuhvataju na celovit način kontekst i socio-kulturne faktore upotrebe vulgarizama. U prenošenju vulgarizama važni faktori su uticaj desemantizacije vulgarizama i njihove rekurzivnosti u tekstu, budući da oni utiču na stepen njihove prihvatljivosti. Proces desemantizacije vulgarizma „cazzo“ i srpskog leksičkog ekvivalenta „kurac“ nije tekla paralelno u italijanskom i srpskom. Zato je prevodilac pozvan da iznađe vulgarizme s približnom socio-kulturnom prihvatljivošću. Istraživanje je vršeno na prevodima romana Federika Moče i fokusira se na frazeološke funkcije italijanskog vulgarizma „cazzo“ i na njene ekvivalente u prevodima na srpski.

Кljučne reči: Federiko Moča, *cazzo*, *kurac*, prevođenje, vulgarizmi, srpski jezik, italijanski jezik, rekurzivnost, socio-lingvistička dimenzija.

Vulgarni izrazi, ili vulgarizmi, obuhvataju reči ili izraze koje se u datoj kulturi ili društvenoj zajednici smatraju neprimerenim, skaradnim ili uvredljivim za sagovornika. Sve ljudske zajednice poseduju u svom jeziku vulgarne reči i izraze³; njihova funkcija je, s jedne strane, da se pomoću njih izvede verbalni napad na druge učesnike u komunikaciji, odnosno da se na ekspresivan način izrazi širok spektar emotivnih reakcija. Tartamela (2006: 12) predlaže

1 smoderc@fil.bg.ac.rs

2 maurizio1973@yahoo.it

3 Kapuano (2007: 11) govori „sveopštoj raširenosti“ [diffusione ubiquitaria] psovki i uvredljivih izraza, ali napominje da one nisu samo odraz necivilizovanosti već da zavređuju da budu predmet ozbiljne analize.

precizniju podelu vulgarizama: po ovom autoru oni imaju funkciju da govornik izrazi: (1) bes, (2) seksualnost, (3) odvratnost, (4) osećaj za humor, (5) prisnost; zatim, pomoću vulgarizama može se (6) privući pažnja, provocirati, pretiti, (7) marginalizovati sagovornik ili pak (8) uvrediti i diskvalifikovati. Vulgarizmi se u pogledu denotativnih svojstava najčešće nadovezuju na određene radnje ili pojmove koje zajednica govornika izbegava da pomene na direktan način. Vulgarizmi zadiru, u većoj ili manjoj meri – u zavisnosti od njihove denotativne dimenzije – u antropološko polje zabrane i tabua. Treba razlikovati vulgarne izraze koji se odnose na sferu religije: oni se mogu objediniti pod zajedničkim terminom „boghuljenje“, ili „blasfemija“, i neće biti predmet ovog rada; na ovom mestu možemo da podsetimo da Tartamela (2006: 15-16) smatra da nije svako pominjanje imena božijeg bogohulno samo po sebi. Ovaj autor razlikuje *profanu* upotrebu određenih reči i imena vezanih za sferu religije, kojima se ne vređaju verska osećanja: njihova funkcija je isključivo ekspresivna (takvi su, na primer, uzvici „Isuse“ ili „gospode Bože“). Blasfemija, s druge strane, predstavlja napad na božanstvo, na simbole ili na svetitelje neke vere. Drugi izrazi odnose se na uvredljivo, neprikladno i neprihvatljivo obraćanje sagovorniku; upotrebom vulgarnih reči i izraza ovaj se nipodaštava i ponižava. Radi postizanja takvog efekta u komunikaciji u nekim kulturama, među koje spadaju i naša i italijanska, pominju se delovi tela (i za njih vezane radnje), koji se u tradiciji date sredine smatraju nečistim (takav je slučaj s polnim organima i s analnom regijom u velikim monoteističkim religijama).

Vulgarizmi predstavljaju poseban translatoški problem zbog činjenice da oni u jeziku proizvode snažan emotivni i psihološki naboj i na jezgrovit i efektan način izražavaju stavove, reakcije ili osećanja govornika, odnosno – u slučaju ovog rada – likova književnih dela. Problemi u prevođenju vulgarizama nastaju delom zbog srpsko-italijanskih dvojezičnih rečnika, koji bi trebalo da budu neutralan i pouzdan oslonac u prevodilačkom radu; u njima je, međutim, neretko primenjena autocenzura te su vulgarizmi u dvojezičnim rečnicima često prikazani na eufemističan i ublažen način. Na taj način se prikriva ne samo njihova ekspresivnost već i funkcija koja

im je namenjena u komunikaciji (i u književnom tekstu). Zbog toga korisnik rečnika, naročito ukoliko ne poznaje dovoljno dobro strani jezik, može steći krivu predstavu o semantici nekog vulgarnog izraza, a ukoliko rečnik nije opremljen odgovarajućim brojem primera, korisnik može da izvede i neprecizne zaključke o značenju i pragmatičkoj dimenziji datog vulgarnog izraza. Upravo je takav slučaj s italijanskim vulgarnim izrazom „cazzo“ (sr. „kurac“), koji je u italijansko-srpskom rečniku Ivana Klajna (str. 116) definisan samo kao (vulg.) „muški ud“, dok se za frazeološke primere upućuje na eufemizam „cavolo“ („kupus“: isto na str. 116), koji se može upotrebiti umesto vulgarne reči „cazzo“. U italijansko-hrvatskom rečniku Deanović-Jernej leksikografska obrada ove reči je još više redukovana: ona je određena kao vulgarizam iz oblasti anatomije i definisana je, takođe, samo kao „muški ud“ (str. 166). Međutim, hrvatsko-italijanski rečnik propušta da obavesti o vezi između vulgarizma „cazzo“ i eufemističke upotrebe reči „cavolo“ (isto na str. 166). I dok srpski i hrvatski korisnici ovih rečnika bez teškoća razumeju koji je pravi leksički ekvivalent ove italijanske reči, za Italijana koji koristi ove rečnike takvo zaključivanje ne može biti spontano. Autori pomenutih dvojezičnih rečnika postupili su na način koji se sa socio-kulturnog aspekta može smatrati očekivanim. Naime, za razliku od srpskog i hrvatskog jezika, u italijanskom je reč „cazzo“ prošla proces desemantizacije, naročito kada je u pitanju njena upotreba kao samostalnog uzvika ili u frazeološkim konstrukcijama. Zbog raširene upotrebe ove reči u govornom jeziku i zbog smanjene osetljivosti na njeno osnovno, vulgarno značenje, ona se ne doživljava više kao posebno neprihvatljiv element izražavanja; ista konstatacija važi i za reči koje su od nje izvedene (*cazzeggio*, *cazzeggiare*, *cazzone*, *cazzata* itd.). Ne može se tvrditi da je u poslednjih pedesetak godina, kada je upotreba reči „cazzo“ postala vidljivija, došlo do naročitog opadanja moralnih normi i društvene pristojnosti u Italiji. Smatramo da su u pomenutom periodu, zahvaljujući sve većem prisustvu elemenata spontanog govora u medijima, u književnosti i, kasnije, na Internetu, prisustvo i upotreba vulgarizama postali samo vidljiviji, a da su oni i ranije bili rasprostranjeni u jeziku, ali nisu mogli da dopru do malobrojnih medija koji su bili na raspolaganju do pedese-

tih godina XX veka. S druge strane, suviše su malobrojni uzorci tadašnjeg govornog jezika i oni ne mogu da se kvalitativno i kvantitativno uporede s obiljem spontanog jezičkog materijala koji nam je danas dostupan, kako u uređenim jezičkim korpusima, tako i na Internetu. Slično kao u italijanskom, kada je reč o procesu desemantizacije frekventnih vulgarizama, u srpskom jeziku danas ne izaziva naročitu reakciju izraz „jebote“, pisan sastavljeno ili rastavljeno (ili u obliku skraćenice „jbt“)⁴, odnosno „jebiga“ (sastavljeno pisanje svedoči u prvom redu o njegovom statusu uzvika). Procesu desemantizacije ovog izraza doprineli su, najverovatnije, rasprostranjenost glagola „jebati“ (koji je zabeležen još u prvom Vukovom rečniku⁵) i njegov frazeološki potencijal, koji se realizuje u brojnim vulgarnim izrazima, samo formalno fokusiranim na polni čin⁶ a suštinski usmerenim na izražavanje širokog spektra negativnih stavova, poput odbacivanja, prezira, ljutnje itd.; pomoću njih se, takođe, iskazuju i pozitivni stavovi, zavisno od govorne situacije u kojoj je neki izraz upotrebljen.

Zbog činjenice da dvojezični rečnici nude samo uopšteno značenje nekog vulgarizma, prevodilac mora da za tekst svog prevoda iznađe izraze koji će u drugom jeziku imati što veću semantičku i pragmatičku sličnost s datim izrazom. Prevodilac mora da primi s kritičkom rezervom nekontekstualizovane sugestije rečnika – kada

4 Up. grafite u Novom Beogradu: NBG(D) JBT, „Novi Beograd jebote“, u kojima predmetni izraz treba – pretpostavljamo – da označi nametanje – za autore grafita – neupitnog prvenstva Novog Beograda u odnosu na druge krajeve Beograda.

5 Glagol „jebati“ nije zabeležen ni u jednodnom rečniku Matice srpske (izdanja 2007. i 2011), ni u šestotomnom izdanju Matičinog rečnika (1967-1976), kao ni u Rečniku srpskohrvatskog književnog i narodnog jezika SANU.

6 Zanimljiv je način na koji se Nikola Savić u svom romanu „Vita migliore“ („Bolji život“: roman je izvorno napisan na italijanskom i naknadno je preveden na srpski) poigrao srpskim i italijanskim jezikom, preuzevši iz maternjeg jezika „jebali smo im kevu“ i doslovno ga prenevši u originalni italijanski tekst. Na taj način autor je ponudio italijanskom čitaocu besmislen iskaz (vulg. „...gli abbiamo scopato la madre...“) koja se u tom jeziku može tumačiti isključivo doslovno, kao polni čin. Možda su prevodioci na ovom mestu mogli da sačuvaju Savićevu interlingvističku pošalicu i nedoumicu za čitaoca tako što bi u srpskom tekstu ponudili doslovan prevod nekog ekvivalentnog italijanskog vulgarizma čiji je fokus nasilni obračun sa suparnicima, npr. „Gli abbiamo fatto un culo così“ (doslovno „Napravili smo im ovoliko dupe“, žargonski vulgarni izraz koji znači isto što i pomenuti srpski, „pretukli smo ih“).

one postoje – i da iznađe ono rešenje koje najbolje odgovara komunikativnim intencijama datog mesta u književnom delu.

Socio-kulturna razlika u percepciji jednog i drugog vulgarizma („cazzo“ i „kurac“) kod izvornih govornika jeste povod da analiziramo kako je italijanska reč „cazzo“ upotrebljena u romanima popularnog pisca Federika Moče i kako je ona transponovana u prevodima na srpski jezik. Oslanjamo se na ovog autora jer on u svojoj prozi nastoji da reprodukuje spontani govor mladih Italijana, čiji jezik obiluje žargonskim izrazima, kolokvijalizmima i vulgarizmima. Jezik ovog pisca XXI veka razlikuje se od jezika starijih italijanskih pisaca, koji su bili umereniji u prenošenju leksike i modela govornog jezika u književnost. Ukoliko bi raniji autori u svojim dijalozima oponašali govorni registar, vulgarne izraze bi izostavljali iz tekstva, ili bi ih cenzurisali u vidu skraćenica. Italijanski pisci pedesetih, šezdesetih i sedamdesetih godina su nastojali da svoj jezički izraz zadrže unutar granica konvencionalne „pristojnosti“ i „prihvatljivosti“, ostajući u okvirima tada dominantnih jezičkih i kulturnih modela. Kasnije, naročito od devedesetih godina, upotreba vulgarizama u književnosti raširila se među mnogim autorima. Ilustrovaćemo našu tvrdnju podacima koji se odnose na nekoliko italijanskih pisaca; naš izbor autora je proizvoljan i dobijeni podaci imaju samo indikativnu vrednost. Kod prvih posleratnih autora⁷ nismo zabeležili vulgarizam „cazzo“; isti rezultat smo dobili i kod predstavnika naredne generacije⁸. Neku vrstu prekretnice u upotrebi vulgarizama u književnosti predstavlja roman „Svinje s krilima“ (Radiče-Ravera), koji je objavljen 1976. godine i koji među prvima usvaja jezičke modele govora mladih. Pjer Vitorio Tondeli (1955-1991) je takođe upotrebljavao vulgarizme u svojim delima, naročito zbog toga što je svoje romane često ambijentirao u milje društvenih marginalaca.

7 Pretražili smo elektronska izdanja Kalvinovih dela (ukupno 15), Pazolinija (7), Vitorinija (4) i Pavezea (11). Kod Pazolinija, u Iskusnim momcima, vulgarizam „cazzo“ javlja se samo u skraćenom obliku („c.“), mada su drugi vulgarni izrazi i reči napisani u integralnom obliku (ova konstatacija važi za roman „Ragazzi di vita“ – „Iskusni momci“). Ista skraćunica („c.“) javlja se kod Brankatija („Il bell'Antonio“ – „Lepi Antonio“), ali se odnosi na vulgarnu reč „coglione“. U prevodu na hrvatskosrpski ponuđena je ekvivalentna skraćunica „m.“ od „mudo“.

8 Dino Bucati (5 dela), Karlo Kasola (14), Leonardo Šaša (16).

U romanu „Svinje s krilima“ vulgarizam „cazzo“ javlja se 85 puta, dok se ista reč javlja ukupno 204 puta u šest Tondelijevih dela koja smo pretražili. Među savremenim autorima mogu se razlikovati oni koji su prema upotrebi vulgarizama suzdržani⁹ i oni, brojniji, koji u većoj meri upotrebljavaju pomenuti vulgarizam u svojim delima¹⁰.

Prelazeći na centralni deo našeg rada, na vulgarizam „cazzo“, ispitaćemo koji su prevodni ekvivalenti u srpskom jeziku usvojeni za ovu reč. Naše istraživanje sprovedli smo na četiri romana Federika Moče i na njihovim prevodima na srpski jezik: *Želim te, Taj trenutak sreće, Izvini ali hoćeš li da se udaš za mene?, Izvini ali ti si moja ljubav*¹¹ (u daljem tekstu navodićemo samo dve reči iz naslova). Vulgarizam „cazzo“ (i oblik množine „cazzi“) javlja se sa sledećom distribucijom:

Roman:	Želim te	Taj trenutak	Izvini... oženim	Izvini... ljubav	Ukupno
cazzo	98	43	8	58	207
cazzi	3	4			7

Samo u dva slučaja pomenuti vulgarizam je upotrebljen u denotativnom značenju:

- [1] „(...) è la favola di una prostituta.“
 „Ci sono: Biancaneve e i sette cazzi.“
 „(...) to je bajka o jednoj prostitutki.“
 „Znam: Snežana i sedam kurčeva.“ (Želim te 31,8%)¹
- [2] „Sai che ci faccio io con il tuo limoncello? Mi ci pulisco il cazzo.“
 „Je l' znaš šta ću ja da uradim sa tvojim limončelom? Opraću sebi kurac!“ (Želim te 32%)²

9 Kod Umberta Eka, u 10 dela vulgarizam „cazzo“ se javlja u tri dela od ukupno pet (skraćeno: 10/3/5), koliko smo pregledali; slična situacija je kod Klaudija Magrisa (6/1/2) i Sebastijana Vasalija (12/4/4).

10 Pregledali smo dela Andree De Karla (19/8/181), Nikoloa Amanitija (10/6/272), Stefana Benija (21/9/77) i Fabija Vola (9/8/188): brojke potvrđuju da vulgarizam „cazzo“ u izrazu ovih pisaca ima stabilno mesto – što može da govori u prilog činjenici da oni u većoj meri privajaju obrasce govornog jezika.

11 Redom: *Ho voglia di te* (2006), prevela Biljana Janković; *Quell'attimo di felicità* (2013), prevela Svetlana Novaković; *Scusa ma ti voglio sposare* (2009), prevela Biljana Janković; *Scusa ma ti chiamo amore* (2007), prevela Biljana Janković.

Alternativno, kada autor želi da uputu na muški ud, upotrebljava žargonski izraz „uccello“ (doslovno: „ptica“), i to samo u jedini. Na ostalim mestima reč „cazzo“ je upotrebljena kao samostalni uzvik, u funkciji postizanja emfaze u upitnoj ili uzvičnoj rečenici ili kao deo idiomatskih izraza, što ćemo izložiti malo niže.

Predmetni italijanski vulgarizam, pored frekvencije upotrebe, pokazuje i određenu rekurzivnost, na koju prevodioci Moćinih romana na nekim mestima reaguju tako što predlažu nemotivisano varirane leksičke ekvivalente vulgarizma „cazzo“. Ovakvo postupanje je uočljivo u mikrokontekstima u kojima ponavljanje ove reči deluje funkcionalno, bilo da je reč o insistiranju na uniformnoj verbalizaciji neke emotivne reakcije, bilo da je reč o reprodukovanju jezičke jednoobraznosti i uprošćenosti kada je u pitanju iskazivanje emocija i komuniciranje uopšte. Nekoliko sledećih primera može da ilustruje rekurzivnost vulgarizma „cazzo“ i neopravdanost njenog proizvoljnog variranja:

- [3] Cazzo, mi manca l'aria. (...). Faccio appena in tempo ad alzarmi che vedo calare da destra il suo guantone. (...). Ma mi colpisce di striscio spaccandomi il labbro inferiore. Cazzo. Cazzo.
Sranje, treba mi vazduha. (...). Stižem jedva na vreme da se podignem i vidim kako se zdesna spušta njegova rukavica. (...). Ali me zakači i cepa gornju usnu. U kurac! U kurac! (Želim te, 36%)
- [4] E dai, cazzo. Cazzo.
Ma daj, jebote. U kurac! (Izvini...ljubav, 67%)
- [5] „Cazzo che incubo! Che incubo, cazzo!“
„Jebote, kakva mora! Kakva mora, sranje!“ (Želim te, 45%)

U prevođenju pomenutog vulgarizma prihvatljivi su postupci dizlokacije i kompenzacije: vulgarizam se čuva u prevodu, ali se pomera na mesto gde se on uklapa u srpski tekst, mada je ovaj u pogledu stila i ekspresivnosti nešto napadniji od italijanskog teksta:

- [6] Vuol dire che non capisci un cazzo e che ti vesti pure male.
Znači da ništa ne razumeš i da ti oblačenje nije ni za kurac. (Izvini...ljubav, 83%)

U analiziranim delima zabeležene su sledeće upotrebe vulgarizma „cazzo“ u množini:

■ u službi odbijanja pomoći: **cazzi tuoi**:

[7] Be', saranno cazzi tuoi (...).
Ma, tvoja stvar, zabole me (...). (Taj trenutak..., 19%)

[8] Sono cazzi tuoi (...).
To su tvoja sranja (...). (Taj trenutak..., 20,8%)

[9] Sono cazzi tuoi...
Ma zabole me, tvoj problem... (Taj trenutak..., 36,4%)

■ za izražavanje negodovanja: **'sti cazzi**:

[10] E 'sti cazzi!
Nosi se! (Želim te, 60,8%)

■ u službi negacije: **mica cazzi**:

[11] Cioè, tuo padre era un pezzo forte in quella casa, mica cazzi.
Mislim, tvoj otac je bio veoma bitan činilac u toj kući, nije to za zajebavanje. (Želim te, 25,4%)

U navedenim slučajevima u prevodima je sačuvana ublažena, desemantizovana vrednost italijanskog vulgarizma i na onim mestima (uz glagol „zaboleti“, pr. [7] i [9]) gde je postojala mogućnost da se ovaj idiomatski izraz dopuni srpskim vulgarizmom („zabole me kurac“) i da se na taj način u tekst prevoda unese veća mera vulgarnosti od one koja postoji u originalu.

Kada je reč o upotrebama italijanskog vulgarizma „cazzo“ u jednini, one su prikazane u sledećoj tabeli. Izraz se javlja:

1. u službi samostalnog uzvika, s ukupno 129 primera i sa sledećom distribucijom:

Izvini...ljubav	Izvini...udaš	Želim te	Taj trenutak
36 primera	6 pr.	64 pr.	23 pr.

Ovaj vulgarizam se najviše javlja u službi samostalnog uzvika, u najrazličitijim situacijama; on naglašava osećanja poput ljutnje, razočaranosti, iznenađenja itd. S obzirom na raznovrstnost upotre-

be, u prevodima na srpski je upotrebljeno više ekvivalenata. To je razlog da ih detaljnije izložimo:

a) izraz „jebote“ upotrebljen je 49 puta; njegova distribucija je, prema redosledu kolona u gornjoj tabeli: 16-18-3-12):

- [12] Cazzo, pure tu.
Jebote, i ti. (Izvini...udaš? 42%)

b) izraz „sranje“ upotrebljen je 33 puta; njegova distribucija je, redom: 24-0-0-9:

- [13] Ce l'ho stampata sul cuore quella chiacchierata, come fosse ieri, cazzo.
Sranje, taj razgovor urezao sam u mozak, kao da je bio juče. (Izvini... ljubav, 2%)
- [14] Cazzo, cazzo, cazzo.
Sranje, sranje, sranje. (Izvini...ljubav, 20%)

c) izraz „jebiga“ upotrebljen je 20 puta; njegova distribucija je, redom: 12-0-3-5:

- [15] Non è così che si reagisce alle cose! Cazzo!
Ne reaguje se tako na stvari! Jebiga! (Izvini...udaš? 43%)

d) izraz „u kurac“ upotrebljen je 18 puta; njegova distribucija je, redom: 3-5-0-10:

- [16] „Hai il mio disprezzo sentimentale, cazzo!“, le urla dietro Alessandro.
„Imaš moje sentimentalno omalovažavanje, u kurac!“ Alesandro urla iza nje. (Izvini... ljubav, 2%)
- [17] Cazzo, cazzo, cazzo.
U kurac, u kurac, u kurac. (Izvini...ljubav, 20%)

e) izraz „koji kurac“ upotrebljen je tri puta (njegova distribucija je:1-0-0-0; za druge primere, vidi primere [61]-[65]):

- [18] E che cazzo!
Ma šta, koji kurac! (Izvini...ljubav, 77%)

f) izraz „do đavola“ upotrebljen je dva puta; njegova distribucija je, redom: 2-0-0-0:

- [19] Cazzo, quanti fiori mandati da quel fioraio, quello che fa più sconti di tutti.
Do đavola, koliko sam cveća poslao iz ove jeftine cvećare. (Želim te, 8,5%)

g) vulgarizam „cazzo“ nije preveden dva puta (distribucija: 2-0-0-0):

- [20] Dai vieni, cazzo, farà piacere a tutti rivederti.
Hajde, dođi i ti, svi će se radovati što te vide. (Želim te, 19%)
[21] Ti giuro, cazzo, è allegra, simpatica, intelligente, è forte.
Kunem ti se, vesela je, simpatična, inteligentna, duhovita. (Želim te, 46%)

h) izraz „koji đavo“ upotrebljen je jednom (distribucija: 1-0-0-0):

- [22] Ehi, cazzo Step, che succede?
Šta se, koji đavo, dešava? (Želim te, 61%)

i) izraz „u pizdu materinu“ upotrebljen je jednom (distribucija: 1-0-0-0):

- [23] Cazzo e vaffanculo.
U pizdu materinu. (Želim te 45%)

j) izraz „čoveče“ upotrebljen je jednom (distribucija: 1-0-0-0):

- [24] Cazzo, che balzo che ha fatto quando si è svegliato sentendosi bruciare.
Čoveče, kako je skočio kad se probudio osetivši da gori. (Želim te, 45%)

Navedeni numerički pokazatelji upućuju na zaključak da su prevodioci Močinih dela u najvećem broju slučajeva (108/129: redom, tačke *a*, *b*, *c*, *f*, *g*, *h* i *j*) upotrebili kao ekvivalent italijanskog

vulgarizma „cazzo“ desemantizovane srpske vulgarizme (odnosno, u dva slučaja – tačke *h* i *j* – neutralni izraz „koji đavo“ i reč „čovjek“) koji postižu sličan efekat prihvatljivosti kao italijanski izraz. U tačkama *d*, *e* i *i* (21/129) čini se da prevod ostavlja snažniji utisak vulgarnosti (mada se on, u tački *i*, može smatrati i opravdanim, zbog upotrebe dva vulgarna izraza jedan do drugog): takav utisak može da utiče na drugačiju percepciju ne samo likova ovih romana već i samog autora i njegovih intencija. Ipak, imajući u vidu činjenicu da su ovakvi primeri u manjini, može se reći da su prevodioci u slučaju najfrekventnije funkcije reči „cazzo“ postupili obazrivo i da su imali u vidu prvenstveno pragmatičku vrednost i socio-kulturnu prihvatljivost njenih srpskih ekvivalenata.

2. u emfatičkoj službi. Zabeleženo je ukupno 38 primera, i to posle: „che“ (10), „chi“ (9), „come“ (10), „cosa“ (1), „dove“ (7), „quando“ (1), sa sledećom distribucijom po delima:

Izvini...ljubav	Izvini... udaš	Želim te	Taj trenutak
a) che ~ 2	che ~ 0	che ~ 6	che ~ 2
b) chi ~ 1	chi ~ 0	chi ~ 6	chi ~ 2
c) come ~ 2	come ~ 1	come ~ 6	come ~ 1
d) cosa ~ 0	cosa ~ 0	cosa ~ 0	cosa ~ 1
e) dove ~ 2	dove ~ 0	dove ~ 1	dove ~ 4
f) quando ~ 1	quando ~ 0	quando ~ 0	quando ~ 0

U emfatičkoj službi vulgarizam „cazzo“ posle navedenih upitnih zamenica ili priloga pojačava afektivnu dimenziju pitanja koja se uvode na ovaj način. Vulgarizam nije upotrebljen samostalno već kao dodatni, sekundarni element; stoga bi se moglo pretpostaviti da on, u ovoj sporednoj semantičkoj ulozi, ne proizvodi neprihvatljivu reakciju i odbojnost kod sagovornika. Njegovi prevodni ekvivalenti su, prema redosledu prethodne table:

(a) che cazzo:

- [25] Ma che cazzo c'avrà da ridere?
Ma šta je ovde smešno? (Želim te, 16,7%)
- [26] Gin, che cazzo succede?
Đin, šta se, do đavola, dešava? (Želim te, 42%)
- [27] Che cazzo c'avete da guardare, giocate giocate...
Koji kurac gledate?! Igrajte, igrajte... (Izvini...ljubav, 59,6%)
- [28] Ma che cazzo tocchi, eh?
Ma koji kurac to diraš? (Želim te, 32,3%)
- [29] E te, che cazzo vuoi?
A koji kurac ti 'oćeš?! (Želim te, 60%)
- [30] Ma che cazzo fai?
Šta radiš koji kurac? (Taj trenutak, 94%)

Samo u prva dva slučaja prevodni ekvivalent zadržava neutralnu vrednost, dok u drugim primerima srpski vulgarni izraz je manje prihvatljiv u pogledu njegove socio-kulturne dimenzije. Preporuka bi bila da se upotrebi neki neutralniji ekvivalent, npr. „jebote“, ili – gde je to zgodno – uzvik „bre“.

(b) chi cazzo:

- [31] (...) chi cazzo l'ha portata la coca a casa mia?
(...) ko je, u kurac, doneo kokain u moju kuću?! (Izvini...ljubav, 8,9%)
- [32] Perché, chi cazzo sono?
Zašto, koji sam ja kurac? (Želim te, 29%)
- [33] Chi cazzo lo conosce...
Ko ga, koji kurac, poznaje... (Želim te, 34%)
- [34] Ahia, ma chi cazzo è stato?
Jao, ma koji je to kurac bio? (Želim te, 34%)
- [35] Ma chi cazzo era quello lì?
Ma, koji je kurac ovaj ovde? (Želim te, 44,5%)
- [36] „E tu chi cazzo sei?“
„Uno che passava di qui per caso. E tu invece, chi cazzo pensi di essere?“
„A ko si sad pa ti?!“
„Neko ko je slučajno prolazio. A ti, koji kurac, misliš da si ti?“ (Želim te, 27%)

Kao što se vidi iz gorenavedenih primera, vulgarna sintagma „chi cazzo“ uglavnom je prevođena neprimereno napadnim srpskim vulgarizmom. Samo u poslednjem primeru [36] uočava se ublažavanje vulgarnog efekta („A ko si sad pa ti?!“), ali na uštrb koherentnosti samog dijaloga. Naime, već u sledećoj rečenici drugi sagovornik upotrebljava izraz „koji kurac“ i time se oni ne svrstavaju na istu ravan već zauzimaju različite verbalne pozicije pred fizički sukob. U prevodu se uspostavlja asimetrija pristojno : nepristojno koja u originalnom tekstu ne postoji. Kod Moče, kao što se vidi u primeru [36], oba sagovornika primenjuju isti – vulgarni – pristup u komunikaciji.

c) come cazzo:

- [37] (...) Un grandissimo stronzo, Fabio Fobia, o come cazzo ti chiami
(...) Ogromno đubre, Fabio Fobija, ili kako se već koji kurac zoveš
(Izvini...ljubav, 55%)
- [38] Tu non fai come cazzo ti pare!
Nećeš se ti, u kurac, ponašati kako ti se digne! (Izvini...ljubav, 62,5%)
- [39] Ma come cazzo guidi?
Ma kako to, koji kurac, voziš? (Izvini...udaš, 20,7%)
- [40] Pietro, o come cazzo si chiama, ha la bocca aperta (...)
Pjetro, ili kako se već, koji kurac, zove, diše otvorenih usta (...)
(Želim te, 27,3%)
- [41] Come cazzo fanno due uomini a non vergognarsi (...)
Kako se ova dvojica ne stide (...) (Želim te, 18%)
- [42] Allora Stefano, o Step o come cazzo ti pare, hai voglia di litigare?
Pa, Stefano, ili Step, ili kako god želiš, hoćeš da se svadaš? (Želim te, 18%)
- [43] Ma come cazzo hai fatto a metterti con una così, Step!!!
Ma, kako si samo mogao da se smuvaš sa takvom, Step!!! (Želim te, 96%)

U ovom slučaju italijanski vulgarni izraz preveden je desemantizovanim ekvivalentom samo u poslednja tri primera, dok je u preostalim pet emfatični upitni izraz „come cazzo“ preveden socio-kulturno manje prihvatljivim srpskim vulgarizmom. Ipak, za si-

tuaciju koja je ambijentirana u saobraćaju (primer [39]) prevodio-
čevu opredeljenje je bliže jezičkoj praksi kojoj smo svedoci u Srbiji¹².

d) cosa cazzo:

- [44] Io vorrei sapere cosa cazzo ho fatto in tutto questo tempo.
Ja hoću da znam šta sam koji kurac radila sve ovo vreme. (Taj trenutak, 265/283)

e) dove cazzo:

- [45] Ma dove cazzo sei stato finora, eh?
Ma gde si koji kurac bio dosad, a? (Taj trenutak, 54/283)
- [46] Vale, dove cazzo sei, scendi!
Vale, gde si, koji kurac, silazi! (Taj trenutak, 59/283)
- [47] Ma dove cazzo eri finito?
Ma gde si, koji kurac, zaglavio!?! (Želim te, 94/424)

I u ovim primerima usvojeni srpski ekvivalent uvodi neodme-
ren vulgarni ton u komunikaciju. Upotreba desemantizovanih al-
ternativa (npr. „jebote“, na početku ili na kraju iskaza; u primeru
[46] deo emfatičnosti mogao se preneti na glagol „silaziti“ – „sila-
zi više!“) preciznije bi prenela relativno neutralnu atmosferu koju
odslikavaju italijanski dijalozi. Upotreba srpskog vulgarizma „koji
kurac“ doprinosi stvaranju utiska da među sagovornicima postoji
veća tenzija i netrpeljivost nego u originalnom tekstu.

f) quando cazzo:

- [48] Ma quando cazzo mi ricapita una russa così (...).
Kad će mi, koji kurac, opet naleteti jedna ovakva Ruskinja (...)?
(Izvini...ljubav, 45/627)

12 Umanjena fluentnost celog srpskog iskaza ipak govori u prilog činjenici da je prevodilac morao da obrati pažnju i na ovu dimenziju iskaza, na njenu efektivnu izgovorljivost. Verovatnije je da bi se srpski vozač obratio drugom vozaču rečima „Kako voziš, jebote/konju jedan“ ili sl.

I za primer [48] mogu se ponoviti već iznesene primedbe vezane za smanjenu fluentnost iskaza i za neprimerenost usvojenog socio-kulturnog registra u srpskom prevodu. I u ovom slučaju izraz „jebote“ bi zadovoljio oba zahteva.

3. u službi negacije (...un cazzo). Zabeleženo je ukupno 17 primera, sa sledećom distribucijom:

Izvini...ljubav	Izvini... udaš	Želim te	Taj trenutak
6		5	6

Vulgarizam „un cazzo“ ima značenje „ništa“, „ni malo“; upotrebljava se kao drugi član negacije, obično umesto priloga „niente“/ „nulla“ (npr. „non me ne importa niente“). Njegov prevodni ekvivalent je, u navedenim primerima, srpska vulgarna reč „kurac“ koja je, u funkciji pojačavanja negacije, prisutna u tekućoj upotrebi. Naša vulgarna reč se po komunikativnoj dimenziji sasvim podudara s italijanskim vulgarizmom; ostaje, načelno, primedba da se i ovde u srpskom prevodu oseća veća mera vulgarnosti nego u italijanskom. Sa druge strane, teško se može naći neki drugi ekvivalent kao socio-kulturno prihvatljivija alternativa za italijanski izraz:

- [49] Tutto a posto un cazzo!
Kurac je sve u redu! (Želim te, 27%)
- [50] E poi dicono che i soldi possono tutto. Non possono un cazzo!
I posle kažu da kad imaš pare možeš sve. Možeš moj kurac! (Taj trenutak, 3,5%)
- [51] Niente, oh, laggiù non si vede un cazzo, è tutto buio.
Ništa, o, tamo dole se ne vidi ni kurac, sve je mračno. (Taj trenutak, 42%)
- [52] Vabbè, allora da oggi io non ti racconto più un cazzo.
Važi, e znači od danas ću ti kurac moj ispričati. (Taj trenutak, 70%)
- [53] Con calma un cazzo.
Kurac moj, na miru! (Želim te, 43,8%)

Izmeštanje ekvivalentnog vulgarizma uz drugi glagol, predstavlja prihvatljivo rešenje i proizvodi strukturu koja je frekventna u savremenom kolokvijalnom jeziku:

- [54] Vuoi dire che non capisci un cazzo e che ti vesti pure male.
Znači da ništa ne razumeš i da ti oblačenje nije ni za kurac. (Izvini...
ljubav, 67%)

Povodom pomenute rekurzivnosti nekog izraza u originalnom tekstu i neophodnosti da se on prevede jednoobrazno (vidi gore, primere [3]-[5]), zanimljiv je sledeći primer. Prevodilac propušta priliku da i četvrti put ponovi vulgarizam za koji se opredelio protagonista. Ovaj, naime, uporno ponavlja, služeći se vulgarnim izrazom, kako nije „dovoljno vredan“. Čini se da je translatološki bilo dragoceno sačuvati ovaj produženi izliv očaja u integralnom obliku, ne remeteći njegovu leksičku rekurzivnost i koherentnost:

- [55] Non conto un cazzo. Non conto proprio un cazzo. Per lei io non conto un cazzo, non ho mai contato un cazzo.
Nisam ni za kurac. Baš nisam ni za kurac. Za nju ja nisam ni za kurac, nikad i nisam ništa predstavljao. (Izvini...ljubav, 91,5%)

U narednim primerima upotrebljeni su eufemistički izrazi, dok su u poslednja dva ti izrazi potpuno neutralni. Razlog za odbacivanje srpskog leksičkog ekvivalenta leži u činjenici da se on u ovakvim iskazima ne upotrebljava, te bi njegova primena u prevodu proizvela neuobičajene i za srpski jezik isforsirane strukture:

- [56] Oh, non c'è un cazzo da fare, eh...
O, ne može se tu jebeno ništa, e... (Taj trenutak, 70%)
- [57] ...anche se non sai un cazzo per noi va benissimo così.
...čak i ako nemaš jebenog pojma, nama je ovako baš super. (Taj trenutak, 37%)
- [58] Non c'è un cazzo da fare.
Nikakvo sranje im ne pomaže. (Želim te, 36,7%)
- [59] Io sono la signora Gervasi. E tu, tu non sei un cazzo!
Ja sam gospođa Đervazi. A ti, ti nisi ništa! (Želim te, 88%)
- [60] Non c'entra un cazzo ma l'ho visto in un filmato in tv.
Nema nikakve veze sa ovim, ali video sam u jednom dokumentarcu na TV-u. (Izvini...ljubav, 36,3%)

4. u službi samostalnog uzvika *che cazzo*. Zabeleženo je ukupno šest primera, s ovom distribucijom:

Izvini...ljubav	Izvini... udaš	Želim te	Taj trenutak
2	1	1	2

Vulgarizam „e che cazzo“, kojim se izražava nestrpljenje, preveden je izrazima koji u srpskom deluju napadnije, ali se čuju u kolokvijalnom jeziku. Alternativa „jebiga“ (ili „jebote“), kao u [65] mogla bi proizvesti adekvatnu eufemizaciju drugih prevoda:

- [61] E che cazzo !
I šta koji kurac! (Izvini...ljubav, 17,8%)
- [62] E che cazzo!
I šta, koji kurac! (Želim te, 52,5%)
- [63] E che cazzo!
Ma šta, koji kurac! (Izvini...ljubav, 77,5%)
- [64] E che cazzo!
Ma do kurca! (Taj trenutak, 66,7%)
- [65] E che cazzo!
Jebiga! (Izvini...udaš, 44,8%)

5. u atributskoj službi (u strukturi DET. *cazzo* DI). Zabeleženo je ukupno četiri primera, sa sledećom distribucijom:

Izvini...ljubav	Izvini... udaš	Želim te	Taj trenutak
3			1

Vulgarizam „DET cazzo DI“ (u atributskoj službi) javlja se četiri puta u dva Močina romana. Ovaj vulgarizam ima posebnu frazeološku dimenziju i njegovi prevodni ekvivalenti su, čini se, pažljivo odabrani. Izbegnut je eventualni leksički ekvivalent „kurčev“, koji nije desemantizovan i u navedenim funkcijama nije široko usvojen u kolokvijalnom jeziku: samim time u prevodu bi zvučao prenapadno. Možda je, u poslednjem primeru, mogao da se aktivira neki drugi izraz („to govno od kotura“, ili „taj glupi kotur“):

- [66] Sei sempre stata brava con 'ste cazzo di frasi.
Uvek si bila dobra s tim jebenim frazama. (Izvini...ljubav, 62,5%)
- [67] Quel cazzo di cellulare ce l'hai sempre in tasca.
Ovaj jebeni mobilni ti je stalno u džepu. (Izvini...ljubav, 64%)
- [68] Siamo state noi a farla tornare! Se era per quei cazzo di medici.
Mi smo je povratile! Da nisu možda oni jebeni doktori! (Izvini...ljubav, 77,6%)
- [69] (...) e vedevo quel cazzo di tondello abbandonarmi (...)
(...) i video onaj jebeni kotur kako se udaljava (...) (Taj trenutak, 31,7%)

6. u idiomatskom izrazuu službi negacije: „(non) fregarne un cazzo a qcn“. Zabeleženo je ukupno šest primera, sa sledećom distribucijom:

Izvini...ljubav	Izvini... udaš	Želim te	Taj trenutak
3		2	1

Glagol „fregare“ sadrži obeležje vulgarnosti zbog nepristojnog gesta kojim je propraćen (izgovarajući ga – „me ne frego“ – govornik može da prisloni ruku na regiju polnog organa i da zauzme izazivački stav; istovetan gest postoji i kod govornika srpskog jezika). Njegovi prevodni ekvivalenti u prva četiri primera deluju vulgarnije od italijanskog izraza i pogađaju naš jezički osećaj, koliko god da su oni upotrebljeni uobičajeni (u primeru [70] bio je dovoljan glagol „zaboleti“). U preostala dva primera prevod je neutralniji i više odgovara desemantizovanoj vrednosti imenice „cazzo“:

- [70] Ma che cazzo me ne frega di chi te l'ha data.
Ma šta me koji kurac zaboje za onog ko ti je dao! (Izvini...ljubav, 8,9%)
- [71] Che cazzo te ne frega, Bama, eh?
Šta te boli kurac, Bama? (Izvini...ljubav, 67,3%)
- [72] Embè, a me che cazzo me ne frega?
Da, i šta mene to koji kurac interesuje? (Taj trenutak..., 21%)
- [73] A quella nun gliene frega un cazzo de te!
Toj tamo se živo jebe za tebe! (Izvini...ljubav, 71%)

- [74] Non me ne frega un cazzo.
Boli me uvo. (Želim te, 30%)
- [75] E basta Step, che cazzo te ne frega?
Ma, dosta, Step, šta te briga? (Želim te, 61,3%)

7. u idiomatskom izrazu: „stare sul cazzo a qcn.“ („nervirati nekoga“). Zabeležena su ukupno tri primera, sa sledećom distribucijom:

Izvini...ljubav	Izvini... udaš	Želim te	Taj trenutak
		3	

Vulgarni frazeološki izraz „stare sul cazzo a qcn.“ preveden je srpskim vulgarnim izrazom „ići na kurac“, mada se i u ovom slučaju stiče utisak da je srpski izraz manje prihvatljiv od italijanskog (što je, opet, posledica desemantizacije italijanskog vulgarizma). Drugih, pogodnijih i jednako efektnih izraza, sa druge strane, čini se da nema (izrazi „ne mogu da smislim“, „ne mogu očima da vidim“ nisu dovoljno ekspresivni da bi bili ekvivalenti italijanskog izraza „stare sul cazzo“):

- [76] Quello lì mi stava sul cazzo, tutto qua.
Taj tip mi je, jednostavno, išao na kurac, to je sve. (Želim te, 4,5%)
- [77] Mi stanno sul cazzo.
Ionako mi idu na kurac. (Želim te, 75%)
- [78] Mi sono sempre stati sul cazzo tutti e tre.
Ionako su mi išli na kurac, sva trojica. (Želim te, 78,3%)

8. u idiomatskom izrazu: „rompere il cazzo (a qcn.)“, „dosa-diti/dosađivati nekome“. Zabeležena su dva primera, sa sledećom distribucijom:

Izvini...ljubav	Izvini... udaš	Želim te	Taj trenutak
		1	1

Ovaj izraz je frekventan u italijanskom jeziku, bilo da se javlja bez direktnog objekta (samo kao „non rompere“ – „ne dosađuj“, „ne

smaraj“), bilo da mu sledi eufemizam (npr. „scatole“) ili druga vulgarna reč: „coglioni“ („jaja“, „testisi“), odnosno, kao u sledećim primerima, reč „cazzo“:

- [79] „E muoviti, che hai rotto il cazzo!“ La ragazza prova a dire qualcosa, ma non fa in tempo.
„Mrdaj, kurvetino!“ Devojka zausti nešto da kaže, ali nema vremena. (Želim te, 60,5%)
- [80] Già me l’hai detta ‘sta cosa dei principi. Mi ha rotto il cazzo, passamela...
Već si mi rekao za to s principima. Smorila me je do jaja, daj mi je... (Taj trenutak, 54,4%)

U prvom primeru prevodilac kompenzuje neprevedeni italijanski izraz tako što prebacuje vulgarnost na plan lične diskvalifikacije („kurvetino“), što se čini kao uspešno prevodilačko rešenje. Glagol „smoriti“ u drugom primeru takođe je dobar ekvivalent italijanskog izraza jer se s njime podudara i po značenju i po zastupljenosti u govornom jeziku.

9. u idiomatskom izrazu u službi negativne kvalifikacije osobe: „testa di cazzo“. Zabeležen je jedan primer:

Izvini...ljubav	Izvini... udaš	Želim te	Taj trenutak
		1	

Vulgarni izraz „testa di cazzo“ („glupan“, „budala“) preveden je na sledeći način:

- [81] Hai capito, testa di cazzo?
Jesi li razumeo, seronjo?! (Želim te, 32,3%)

Čini se da bi neki drugi ekvivalent bio upečatljiviji, poput „majmune“ ili „pičko“; naime, na ovom mestu u romanu *Želim te* opisuje se fizički sukob dva muškarca i ova druga rešenja bi realističnije odslikala verbalnu razmenu pred fizički obračun.

10. u idiomatskom izrazu: „(fare qcs.) a cazzo“, „(uraditi nešto) nemarno“. Zabeležen je jedan primer:

Izvini...ljubav	Izvini... udaš	Želim te	Taj trenutak
		1	

Ovaj izraz preveden je na sledeći način:

[82] E uso la cucitrice „a cazzo“ ...

I heftalicu koristim preko kurca... (Želim te, 78%)

Gornji primer sadrži igru reči: naime, protagonista upotrebljava heftalicu da povredi penis već savladanog egzibicioniste, te se prevod može smatrati ekvivalentnim odgovarajućim u pogledu opisane situacije. Inače, priloški izraz „a cazzo“ zapravo označava nemarno izvedenu radnju; srpski ekvivalent „preko kurca“ objedinjuje i preneseno značenje, „nevoljno“ i, ovde, prostorno značenje (upućuje na mesto, prostor ne kome se vrši radnja heftanja: koža penisa).

11. kao upitna zamenica. U ovoj službi vulgarizam „cazzo“ zabeležen je jednom:

Izvini...ljubav	Izvini... udaš	Želim te	Taj trenutak
		1	

Italijanski vulgarizam poprima navedenu funkciju usled elipse upitnih zamenica *che?* (kao u sledećem primeru) ili *chi?*, koje mu prethode. U socio-kulturnom pogledu, prevod zvuči manje prihvatljivo u odnosu na original:

[83] Cazzo c'hai da ridere, vuoi fare a stecche?

Šta je, koji kurac, smešno? Hoćeš da se bijemo palicama?³ (Želim te, 24,7%)

Utisak naglašenije vulgarnosti prevoda mogao se ublažiti kompenzacijom, odnosno prebacivanjem vulgarnog elementa na ličnu

kvalifikaciju sagovornika, npr.: „Šta je smešno, majmune/pičko“ (slično kao u primeru[79]).

12. u službi negacije, u vidu izraza „col cazzo“. Ovaj izraz javlja se jednom:

Izvini...ljubav	Izvini... udaš	Želim te	Taj trenutak
		1	

Izraz je preveden na sledeći način:

- [84] Col cazzo che fai benzina coi soldi miei!
 Mojim parama sipaš benzin, seronjo! (Želim te, 24,7%)

Za opisanu konfliktnu situaciju trebalo je upotrebiti srpski izraz koji bi vernije odslikao verbalnu reakciju izvornog govornika srpskog jezika, npr. „Kurac ćeš sipati benzin mojim parama!“. Mada se srpski izraz može učiniti vulgarnijim u odnosu na desementizovani italijanski ekvivalent, upravo je ovo rešenje prikladnije za datu situaciju (moguća su i druga rešenja, od „malo sutra“ do „(‘oćeš) kurac“; u svakom slučaju, u konfliktnoj situaciji većina izvornih govornika srpskog jezika pre bi oslovilo sagovornika sa „pederu“ nego sa „seronjo“, ili bi udenula u svoje obraćanje neke vulgarne izraze koji se grade oko imenica „majka“ ili „mater“).

13. u atributskoj službi, u izrazu „del cazzo“. Zabeležen je jedan primer:

Izvini...ljubav	Izvini... udaš	Želim te	Taj trenutak
		1	

Ovaj izraz preveden je na sledeći način:

- [85] Un trucco di qualche piottaro del cazzo che vuole fare il pieno alla faccia mia.
 Prevara nekog jebenog kučkinog sina koji preda mnom hoće da napuni rezervoar. (Želim te, 24,7%)

Dok sintagmu „piottaro del cazzo“ krase određena artikulaciona fluentnost, srpski ekvivalent „jebenog kučkinog sina“ zvuči sinkopirano i napadnije nego originalni izraz. Na stranu ovaj fonetski aspekt, termin rimskog dijalekta „piottaro“ označava škrtu ili nemarnu osobu¹³, a kako je u ovom slučaju reč o pokušaju izvršenja sitnije krađe¹⁴, italijanskoj reči bi pre odgovarao srpski izraz „jajara“. Dakle, „piottaro del cazzo“ moglo je da se prevede kao „(glupa) jajara“, „bednik“ ili sl., čime bi se u prevod uključilai dimenzija prezira, gledanja sa visine, koja je prisutna u italijanskom tesktu.

Zaključak

Romani Federika Moče predstavljaju primer širokog prodora vulgarnih izraza u jezik savremene književnosti. Pitanje književne vrednosti Moćinih dela može biti predmet rasprave, ali nesporna je činjenica da njegovi romani uživaju veliku popularnost; samim tim mogu da doprinesu da se modeli i leksika iz kolokvijalnog jezika dalje šire u jezik književnosti. Približavanje kolokvijalnog jezika i jezika književnosti nije odlika samo Moćine proze, kako smo uzgredno pokazali u ovom radu: takav izbor čine i drugi savremeni autori. U ovom radu ne možemo da se osvrnemo na dublje, kulturne i sociolingvističke razloge za ovakav jezički i kulturološki pomak kod jednog dela italijanskih pisaca. Ono što možemo da kažemo jeste da takav pomak ne bi bio moguć da mnogi italijanski vulgarizmi nisu prethodno prošli kroz proces desemantizacije, odnosno slabljenja efekta neprihvatanja i odbojnosti koji mogu da proizvedu kod drugih učesnika u komunikaciji. Na ovom prostoru nije moguće rekonstruisati procese koji su uslovlili da se neki vulgarni izrazi danas u Italiji smatraju manje neprihvatljivim (kao reč „cazzo“,

13 Up. definiciju: „persona meschina, avara o comunque di basso livello umano e/o professionale“. Vidi: <https://www.lamoneta.it/topic/14025-lorigine-della-piotta/>.

14 Situacija iz navedenog primera bila bi jasnija da je prevodilac pažljivije preveo izraz „alla faccia mia“, koji ovde nema lokativnu dimenziju („preda mnom“) već ima značenje „na moj račun“, „za moje pare“. Reč je, da pojasnimo, o sukobu ispred automatizovane pumpe za točenje goriva.

ali i mnoge druge, koje se sve manje doživljavaju kao vulgarizmi), dok se istovremeno neki vulgarizmi i dan-danas doživljavaju kao tabu (na primer, blasfemični izrazi su najmanje prihvatljivi, kako u jezičkim anketama, tako i u intimnom osećaju Italijana uopšte: međutim, takva percepcija blasfemije gotovo sigurno ne proističe iz iskrene pobožnosti).

Prevođenje Moćinih romana postavlja prevodioca pred zadatak da italijanske vulgarizme sagleda celovito, uzimajući u obzir stepen njihove desemantizacije, njihovu difuziju u jeziku i socio-kulturni efekat koji takvi izrazi proizvode u komunikaciji. Imenica „cazzo“, koja je predmet ovoga rada, i frazeološki izrazi u kojima ona učestvuje, zahtevaju da prevodilac, s jedne strane, prepozna vrste upotrebe i konotativna značenja ove reči, da prema njima zauzme dosledan stav kada je reč o biranju prevodnih ekvivalenata i da rekurzivne vulgarizme - kada se oni pojave - prenosi na homogen način, čuvajući na taj način autorove stilske intencije i kolorit likova. Zbog saprisustva ovih činilaca, delikatan je zadatak da se za predmetni italijanski vulgarizam iznađu, od slučaja do slučaja, srpski ekvivalenti koji su slični po pitanju desemantizacije, difuzije i socio-kulturne prihvatljivosti. Ovaj zadatak zahteva dobro poznavanje jednog i drugog jezika, ali i određenu slobodu i kreativnost u oblikovanju teksta prevoda. Kako smo prikazali u ovom radu, u nekim slučajevima ovaj zadatak nije obavljen na zadovoljavajući način, ali upravo takva mesta predstavljaju priliku za lingvističko promišljanje i za pitanje o mestu vulgarizama u srpskoj lingvistici i leksikografiji, za pitanje da li je ovom segmentu jezika posvećena dovoljna pažnja stručnjaka. Naše konstatacije imaju prvenstveno cilj da ukažu na činjenicu da pred vulgarizmima prevodilac treba da zauzme distanciran i objektivan stav i da pažljivo sagleda funkcionalnu, pragmatičku i socio-kulturnu dimenziju vulgarnog izraza koji bi mogao biti ekvivalent italijanskog vulgarizma adaptirajući tekst u onim slučajevima kada ne postoje valjani prevodni ekvivalenti.

IZVORI NA ITALIJANSKOM JEZIKU

- Moča 2006: Moccia, F. (2006). *Ho voglia di te*. Feltrinelli. Milano.
Moča 2007: Moccia, F. (2007). *Scusa ma ti chiamo amore*. Feltrinelli. Milano.
Moča 2009: Moccia, F. (2009). *Scusa ma ti voglio sposare*. Rizzoli. Milano.
Moča 2013: Moccia, F. (2013). *Quell'attimo di felicità*. Mondadori. Milano.

IZVORI NA SRPSKOM JEZIKU

- Moča 2008: Moča, F. *Izvini, ali ti si moja ljubav*. Okean. Beograd. Prevela: Biljana Janković.
Moča 2011: Moča, F. *Izvini, ali hoćeš li da se udaš za mene? Čarobna knjiga*. Beograd. Prevela: Biljana Janković.
Moča 2014: Moča, F. *Taj trenutak sreće*. Čarobna knjiga. Beograd. Prevela: Svetlana Novaković.
Moča 2015: Moča, F. *Želim te*. Čarobna knjiga. Beograd. Prevela: Biljana Janković.

LITERATURA

- Ambrodo i Kazalenjo 2004: Ambrogio R. / Casalegno G. *Scrostati gaggio*. Torino: UTET.
Bogdanović 2003: Bogdanović, N. *Budalina igračka (Prilozi za srpski erotski rečnik)*. Niš: Prosveta.
Bogdanović 1997: Bogdanović, N. *I ja tebi (izbor iz psovačke frazeologije)*. Niš: Prosveta.
Kapušano 2007: Kapušano, R. G. *Turpia. Sociologia del turpiloquio e della bestemmia*. Milano: Costa&Nolan.
Kazalenjo i Gofi 2005: Casalegno G. / Goffi G. *Brutti, fessi e cattivi*. Torino: UTET.
Deanović-Jernej 1998: Deanović, M/Jernej, J. *Talijansko-hrvatski rječnik. Trinaesto, izmijenjeno izdanje*. Školska knjiga, Zagreb
Golubović 2008: Golubović, B. *Komunikativni frazeologizmi u srpskom žargonu. Razvojni procesi i inovacije u srpskom jeziku. Naučni sastanak slavista u Vukove dane 38/1*. Beograd: MSC/Filološki fakultet.
Karadžić 1818: Karadžić, V. S. *Srpski rječnik*. Beč.
Klajn 2011: Klajn, I. *Italijansko-srpski rečnik*. Peto izdanje. Beograd: Alexandria.
Malobabić 2000: Malobabić, Ž. *Psovka u jezicima danas i u istoriji*. Međunarodni naučni skup. Filozofski fakultet, Novi Sad, Odsek za srpski jezik i lingvistiku, 27-28. oktobar.

- Nežmah 1997: Nežmah, B. *Kletvice in psovke*. Ljubljana: Nova revija.
- Ristić 1994: Ристић, С. Опцене речи у Речнику САНУ. У *Опцена лексика*. Ниш : Просвета, 18-28.
- Ristić 2010: Ristić, S. Diskurs psovki u srpskom jeziku. U: Vasić Vera (ur.), *Diskurs i diskursi. Zbornik u čast Svenke Savić*. Novi Sad: Filozofski fakultet, 193-212.
- RMS 1967-1976: *Rečnik srpskohrvatskog književnog jezika*. Novi Sad: Matica srpska.
- Roncoroni 2017: Roncoroni F. *Ingiurie & insulti*. Milano: Mondadori Educational,.
- RSANU 1959: *Rečnik srpskohrvatskog književnog i narodnog jezika*. Beograd: Srpska akademija nauka i umetnosti.
- Savić i Mitro 1998: Savić, S. / Mitro, V. *Psovke u srpskom jeziku*. Serija: Razgovorni srpski jezik, knjiga 3. Novi Sad.
- Savić 1995: Savić, S. Istraživanje savremenog gradskog kompleksa: diskursne osobine psovki. *Naučni sastanak slavista u Vukove dane 23/2*. Beograd: MSC/Filološki fakultet, 161-176.
- Savić 1996: Savić, S. Istraživanje savremenog gradskog kompleksa: upotreba psovki u konverzaciji. *Naučni sastanak slavista u Vukove dane 24/1*. Beograd: MSC/Filološki fakultet.
- Šerbo 1991: Scerbo, E. *Il nome della cosa*. Oscar Milano: Mondadori..
- Šipka 1999: Шипка, Д. *Опцене речи у српском језику*. Београд/Нови Сад: ЦПЛ, Прометей.
- Vasić 2010: Vasić, V. *Diskurs i diskursi. Zbornik u čast Svenke Savić*. Novi Sad: Filozofski fakultet, 337-354.
- Tartamela 2006: Tartamella V. *Parolacce. Perché le diciamo, che cosa significano, quali effetti hanno*. Milano: BUR Saggi.
- Valić Nedeljković 1995/96: Valić Nedeljković, D. Psovke u sredstvima masovnog komuniciranja, u: Branislav Stojković (ur.) *Kultura*. Beograd.

Saša Moderc

Maurizio Barbi

**ITALIAN VULGAR EXPRESSION „CAZZO“
AND ITS TRANSLATION INTO SERBIAN**

Summary

Translating vulgar expressions from one language to another poses a series of problems, originated partly by the fact that they are sometimes ignored in bilingual dictionaries, as is the case with the Italian word “cazzo” in Klajn’s Italian-Serbian and Deanović-Jernej’s Italian-Croatian dictionaries. Limited information that can be retrieved from these sources gives hardly any data about the desemantization, frequency and acceptability of some vulgar expressions today’s Italian society. Starting, roughly, from the Eighties, Italian literature has registered an increased presence of vulgar expressions; this phenomenon followed after the spread of a more liberal linguistic attitude. Vulgar expressions were originally (but not exclusively) part of youth speech and colloquial Italian; thanks to mass media, political engagement and protests of young people in the Seventies and, lately, thanks to Internet, these words became more visible and, consequently, entered Italian literature. Authors like Eco, Magris or Vassalli refused to take part in this linguistic trend, but in others, like Benni, Ammaniti, Volo etc. it is possible to register a conspicuous number of vulgar expressions that earlier writers used to avoid (we refer to authors like Calvino, Pavese, Vittorini, Buzzati). On the other hand, Serbian lexical equivalent of “cazzo”, “kurac”, hasn’t undergone a similar process of desemantisation and diffusion in language and keeps most of its linguistic unacceptability and vulgarity. The problem that had to face Serbian translators of four novels written by Federico Moccia was finding the lexical equivalent for the connotative (and dominant) values of Italian word “cazzo”, that has more than two hundred occurrences in analyzed Moccia’s novels. The word “cazzo” was registered mainly as an independent exclamation (with nearly a dozen equivalents in Serbian) and as an emphatic element after interrogative pronouns and adverbs (*chi, che, dove, quando, perché* etc.). It is also used as part of negations (“non contare un cazzo”, “col cazzo”), as an attribute (“quel cazzo di cellulare”) and in idiomatic expressions (“non fregarne un cazzo a qcn.”, “stare sul cazzo a qcn.”, “rompere il cazzo a qcn.”, “testa di cazzo”, “(fare qcs.) a cazzo”). Serbian translators in some cases opted for a

literal translation, producing a text with more vulgar traits than the original: this fact proves that translating vulgar expressions requires linguistic competence and awareness of the sociolinguistic impact and acceptability of vulgar expressions in both languages.

Key words: Federico Moccia, *cazzo*, *kurac*, vulgar expressions, translation, Serbian language, Italian language, recursivity, socio-linguistic dimension.

NATUR UND KULTUR ALS BILDSPENDER FÜR DIE KONZEPTUALISIERUNG DER WIRTSCHAFT

Mit diesem Beitrag soll gezeigt werden, wie die komplexe Domäne *Wirtschaft* durch den Gebrauch von Metaphern aus den Bereichen Natur und Kultur kognitiv bewältigt wird. Im Fokus der Analyse steht die komplexitätsreduzierende, veranschaulichende und handlungsanleitende Rolle der Metapher. Es interessieren die mit den jeweiligen metaphorischen Szenarien mitgelieferten Deutungen der Wirklichkeit und nahegelegten Handlungen. Ziel ist es, herauszufinden, ob wirtschaftliche Abläufe als naturgegeben oder als vom Menschen geschaffen und somit beeinflussbar betrachtet werden. Gleichmaßen interessieren die sprachlich erzeugten Menschenbilder. Den theoretischen und methodischen Rahmen liefert die Konzeptuelle Metapherntheorie, die davon ausgeht, dass sich mentale Strukturen über die Analyse des Sprachgebrauchs systematisch erfassen lassen.

Schlüsselwörter: Natur, Kultur, Wirtschaft, Metaphern, Menschenbilder.

1 Gegenstand und Methode

Im Fokus der vorliegenden Arbeit stehen die jeweils durch den Gebrauch von Metaphern aus den Bereichen Natur und Kultur erzeugten Vorstellungen über die Funktionsweise der Wirtschaft. Den Gegenstand des Interesses bildet nicht nur die Deutung hochkomplexer und schwerverständlicher ökonomischer Abläufe, sondern auch die sprachlich entworfenen Menschenbilder und die mit dem jeweiligen metaphorischen Szenario nahegelegte Handlung. Es wird davon ausgegangen, dass sich das Wissen über abstrakte

1 jasmina12mahmutovic@hotmail.com

und hochkomplexe wirtschaftliche Phänomene über die Analyse des Sprachgebrauchs rekonstruieren lässt.

Wirtschaft bestimmt den menschlichen Alltag wie kaum eine andere Domäne und ist für jeden Einzelnen unumgebar. Überall ist der Mensch als „Wirtschaftsbürger“ (Hebel 1987: 61), sei es als Verbraucher, Arbeitnehmer, Steuerzahler oder Bankkunde in das Wirtschaftsgeschehen eingebunden. Wirtschaft ist jedoch ein Bereich, bei dem die Gegenstände, über die kommuniziert wird, nicht in materieller Weise zuhanden sind. Insofern ist die Rolle der Sprache in dieser Domäne von zentraler Bedeutung. Der Großteil unseres Wissens über die Wirtschaft wird mit Sprache erst konstituiert. Vor allem im Dienstleistungsbereich, der den Löwenanteil der heutigen Gesamtwirtschaft ausmacht, wird nicht mit konkreten, haptischen Produkten gehandelt, sondern mit abstrakten, sprachlich geschaffenen Gütern. Insofern lässt sich mit Coulmas (1992: 123) festhalten, dass Sprache und Geld die einzigen Mittel sind, mit denen in der Wirtschaft gehandelt wird. Umgekehrt bedeutet das für eine linguistische Analyse: Wenn Wirtschaft ein sprachlich erzeugtes Konstrukt ist, dann muss sich dieses Phänomen anhand der Analyse des Sprachgebrauchs rekonstruieren lassen.

2 Das Textkorpus

Das Textkorpus für die vorliegende Untersuchung besteht aus 156 Texten, die aus drei überregionalen bundesdeutschen Leitmedien stammen und ein relativ breites politisches Spektrum abdecken: dem Nachrichtenmagazin *Der Spiegel* sowie den Wochenzeitsungen *Die Zeit* und *Frankfurter Allgemeine Sonntagszeitung*. Der Erscheinungszeitraum der analysierten Texte liegt zwischen dem 16. September 2008 und dem 20. September 2009. Es handelt sich um einen Zeitraum, in dem Deutschland von der Wirtschaftskrise 2008/09 erfasst war. Der gewählte Untersuchungszeitraum erscheint insofern besonders gut für die Analyse der Wirtschaftsmetaphorik geeignet, als das Thema Wirtschaft in dem abgedeckten Zeitraum im Mittelpunkt der öffentlich-politischen Diskussion stand und von den Medien breit thematisiert wurde.

3 Theorie und Methode

Theoretisch und methodisch bewegt sich diese Arbeit im Rahmen der Konzeptuellen Metapherntheorie². Diese Theorie sieht in der Metapher kein rein sprachliches, sondern ein primär kognitives Phänomen, das in allen Lebensbereichen unser Denken, Reden und Handeln strukturiert (Lakoff et al. 2011: 12).

Das Wesen der Metapher besteht darin, daß wir durch sie eine Sache oder einen Vorgang in Begriffen einer anderen Sache bzw. eines anderen Vorgangs verstehen und erfahren können. (ebd.)

Metaphern finden sich primär dort, wo es um Grenzgebiete menschlicher Erfahrung geht. Das gilt besonders für abstrakte Sachverhalte und höchstkomplexe wissenschaftliche Vorgänge, für die kein sinnlich fassbares Referenzobjekt vorhanden ist (Schwarz-Friesel 2015: 144). Bei dem hier untersuchten abstrakten Bereich Wirtschaft ist die Metapher nicht als stilistischer Schmuck, sondern als eine „kognitive Notwendigkeit“ (Jäkel 2003), (Ortony 1975) zu verstehen. Die komplexe Wirtschaftswelt, die nicht „mit bloßen Augen und Ohren“ (Luhmann 1999: 9) erfasst werden kann, wird mithilfe von Metaphern in konkrete, bildhafte Vorstellungen übersetzt und somit verständlich gemacht. Die These von der komplexitätsreduzierenden und veranschaulichenden Rolle der Metapher bildet den Ausgangspunkt für die nachfolgende Untersuchung.

Die Konzeptuelle Metapherntheorie geht davon aus, dass kognitive Metaphern über die Analyse ihrer sprachlichen Realisierungen systematisch erfasst und rekonstruiert werden können (Lakoff 1993: 244). Der lexikalische Ansatz wird auch in dieser Arbeit angewandt. Bei dem Analyseverfahren wird von den konkreten sprachlichen Ausdrücken ausgegangen und schrittweise hin zu den abstrakten konzeptuellen Metaphern geschlossen. Die im Textmaterial eruierten Natur- und Kulturmetaphern werden nach semantischen Ähnlichkeiten klassifiziert und in Metaphernbereiche³ zusammengefasst. Abschließend werden die Metaphernbereiche anhand dominanter Belege interpretiert.

2 Die „Conceptual Theory of Metaphor“ wurde von Lakoff und Johnson begründet.

3 Ein Metaphernbereich ist eine „systematische Kopplung eines Herkunfts- an einen Zielbereich“ (Böke 1996: 444).

3.1 Die Bildspender Natur und Kultur

Wo von abstrakten Phänomenen die Rede ist, sind Metaphern nicht weit. Der menschliche Körper und sein unmittelbares Umfeld gelten in den kognitiven Metapherntheorien als die zwei wichtigsten Bereiche, die zur Erzeugung von Metaphern herangezogen werden. Das Interesse dieser Arbeit richtet sich auf das menschliche Umfeld als einem zentralen Bildspender bei der metaphorischen Darstellung der Wirtschaft. Das menschliche Umfeld wird zum Zweck der Beschreibung der relevanten Metaphern in das Gegensatzpaar Natur und Kultur eingeteilt. „Will man die Welt beschreiben“, schreibt Wolfgang Marschall (1993), „so reichen dafür die Begriffe Natur und Kultur“ (Hansen 2003: 19). Im Folgenden wird es zunächst darum gehen, das hier zugrundeliegende Begriffspaar Natur und Kultur zu präzisieren. Im Anschluss daran werden die diskursrelevanten Metaphern nach dem Oppositionspaar Natur und Kultur klassifiziert und anhand prägnanter Beispiele besprochen.

Ob Natur oder Kultur am Werke ist, zieht praktische Konsequenzen für die Auffassung der Funktionsweise der Wirtschaft nach sich und legt unterschiedliche Handlungsweisen nahe. Der Bereich der Natur ist nicht vom Menschen gemacht und bleibt seinem Einfluss entzogen, derjenige der Kultur hingegen steht der Gestaltung offen (Hansen 2003: 21).

3.2 Das Begriffspaar Natur und Kultur

Zunächst gilt es, die Begriffe der Natur und der Kultur als Ausgangsbereiche der Wirtschaftsmetaphorik inhaltlich zu bestimmen und voneinander abzugrenzen. Unter den Begriff der Natur sollen alle organischen und anorganischen Erscheinungen subsumiert werden, die ohne Zutun des Menschen existieren oder sich entwickelt haben (Duden Universalwörterbuch 2011: 1243). Somit umfasst Natur die Gesamtheit des materiell Vorgefundenen und Phänomene, die sich auch ohne die Existenz des Menschen auf der Erde befinden würden (Hansen 2003: 19).

Demgegenüber bezeichnet Kultur das menschlich Geschaffene und somit Phänomene, die, egal ob materiell oder geistig, auf

menschliche Urheberschaft zurückführbar sind. „Kultur meint die Veränderung der Natur durch menschliche Tätigkeit, was dazu führt, dass die natürliche Ordnung durch eine vom Menschen geschaffene ersetzt wird.“ (Hansen 2003: 15). Aus dieser Definition wird deutlich, dass für Kultur menschliche Arbeit vonnöten ist (Hansen 2003: 14). An diesen wertneutralen, wissenschaftlichen Kulturbegriff (Hansen 2003: 16) knüpfen die nachfolgenden Überlegungen an, während die „kognitive Kultur“ (Hansen 2003: 237) ausgeklammert wird. Für den Zweck der Beschreibung des Bereichs Wirtschaft, in die der Mensch als Subjekt oder Objekt eingebunden ist, wird das zugrundeliegende Kulturverständnis erweitert um zwei wesentliche Merkmale von Kultur: Kultiviertheit und Zivilisiertheit. Kultiviertheit bedeutet den Höhepunkt der „Veränderung der äußeren und inneren Natur durch Arbeit“ (Hansen 2003: 15). Zivilisiertheit meint „die Zähmung der Leidenschaften, oder moderner formuliert, die Disziplinierung der Triebe und Egoismen“ (Hansen 2003: 15). Somit besteht der wesentliche Unterschied zwischen dem Naturzustand und dem Raum der Kultur darin, dass Kultur neben Arbeit und Gestaltung auch ein Bewusstsein des eigenen Tuns und Vernunft umfasst, jene Eigenschaften, welche das Tier nicht besitzt (Hansen 2003: 14). Beim Menschen treffen die Bereiche Natur und Kultur zusammen (Hansen 2003: 19):

Einerseits ist der Mensch Naturwesen, welches derselben Kreatürlichkeit unterworfen ist, wie das Tier; andererseits ist er Stifter und Träger der Kultur. (Hansen 2003: 19)

Aus dieser Definition ist zu schließen, dass der Mensch sich sowohl triebhaft verhalten als auch bewusst handeln kann, je nachdem ob er seinem Naturteil oder seinem Kulturteil folgt. Um diesen Aspekt zu vertiefen, wird auf den von Max Weber eingeführten Unterschied zwischen Verhalten und Handeln zurückgegriffen. Ohne zu tief in die komplexe Thematik einzusteigen, soll unter Verhalten eine spontane Reaktion verstanden werden, die ohne große Willensanstrengung und meist ohne Bewusstsein erfolgt (Hansen 2003: 123). Handeln dagegen ist ein menschliches Verhalten (einerlei ob

äußeres oder innerliches Tun, Unterlassen oder Dulden), das mit einem subjektiven Sinn verbunden ist (Kruse et al. 2012: 91).

Der wesentliche Unterschied zwischen Verhalten und Handeln besteht darin, dass ein Verhalten weder den Verstand noch den Willen noch das Bewusstsein belastet (Hansen 2003: 123). Demgegenüber setzt eine vollwertige Handlung Problembewusstsein voraus, eine Wahl zwischen Zielen und verschiedenen Wegen; sie erfordert eine Phase der Überlegung, die viel Zeit beanspruchen kann, und gipfelt in einem Beschluss (Hansen 2003: 124). Nicht jedes menschliche Handeln ist als soziales Handeln zu begreifen. Unter dem Begriff des „sozialen Handelns“ versteht Max Weber ein Handeln, das sich am Verhalten anderer orientiert und sich auch auf Werte, Normen und geltendes Recht bezieht (Kruse et al. 2012: 92). Das Massenhandeln oder die bloße Nachahmung fremden Handelns fallen nach Weber nicht unter den Begriff des sozialen Handelns (Kruse et al. 2012: 91). Diese beiden Handlungsarten erfolgen lediglich reaktiv, ohne sinnhafte Orientierung des eigenen an dem fremden Handeln (ebd.).

Konkret geht es in den folgenden Ausführungen nicht nur darum, wirtschaftliche Phänomene zu beschreiben, sondern auch sprachlich gemachte Menschenbilder an der Schnittstelle von Natur und Kultur zu rekonstruieren. Es soll aufgezeigt werden, welche Verhaltensweisen den Akteuren zugeschrieben werden. Werden einzelnen Menschen und Menschengruppen irrationale und instinktgesteuerte, d.h. animalistische Verhaltensweisen zugeschrieben? Oder werden sie als rational und sozial handelnde Menschen dargestellt? Diesen Fragen soll in den folgenden Ausführungen anhand der Metaphernanalyse nachgegangen werden.

4 Die empirische Untersuchung

Die Wildnis-Metapher

Die Wildnis-Metapher schließt an die konventionelle Organismus-Metaphern an, mit der wirtschaftliche Prozesse als naturwüchsige und eigendynamische Entwicklungen ausgegeben und damit ebenfalls als dem menschlichen Einfluss entzogen dargestellt wer-

den (Hebel 1987: 71). Der Aspekt der Naturwüchsigkeit findet in dem analysierten Textmaterial eine kreative Erweiterung in Form der Wildnis-Metapher.

Wildnis dient als Ausgangsbereich für die metaphorische Konzeptualisierung einer Vielzahl von wirtschaftlichen Phänomenen, die dem Laien als fremd, übertrieben und riskant erscheinen. Wildnis-Metaphern verteilen sich im Diskurs auf verschiedene Zielbereiche wie etwa Finanzprodukte, Finanzwirtschaft, Markt und Kapitalismus. Auch die dazugehörigen Akteure werden von der Wildnis-Metapher erfasst, um ihre Handlungen als ungehemmt und gefährlich darzustellen.

Und die ließen sich immer **wildere** Produkte einfallen, mit immer **undurchsichtigeren** Namen und immer **riskanteren** Strukturen. (Der Spiegel 8/2009)

Urwald und Dschungel werden als spezifische Ausprägungen der Wildnis-Metapher auffallend oft für die Konzeptualisierung der Finanzwirtschaft und des Marktes herangezogen, um diese als ein wirres Durcheinander darzustellen. Der Finanzmarkt wird als geschlossener, urwüchsiger und undurchdringlicher Teilbereich der Wirtschaft dargestellt:

Er formuliert so, dass seine Zuhörer sich nicht verirren im **Dschungel der Finanzmärkte**. (Der Spiegel 20/2009)

Die Dschungel-Metapher bringt einerseits zum Ausdruck, dass die Finanzwelt dem Laien als undurchschaubar erscheint. Andererseits werden die Bedeutungsaspekte des Unkultivierten und Abgegrenzten auf den Zielbereich übertragen. Der Finanzbereich wird als *eine zweite, eine heimliche Welt* (Der Spiegel 41/2008) konzeptualisiert, die parallel zur Realwirtschaft existiert.

So richtig **unheimlich** ist aber der andere Bereich. Das ist der **See mit den Krokodilen**. Man sieht nichts, der See liegt glatt. Aber im Dunkeln darunter passiert eine Menge. (Der Spiegel 41/2008)

Die gegenwärtige Wirtschaftslage wird mit „Metaphern der Intransparenz“ (Schwarz-Friesel 2014b) konzeptualisiert, wobei Dunkelheit, trübes Gewässer und Nebel das Bild dominieren. Diese Metaphern sind Ausdruck der Ohnmacht gegenüber einer sich anbahnenden Krise, deren Ausmaß intransparent erscheint.

Das macht die Lage so unheimlich. Es ist wie die Fahrt in einem Nachen auf einem **afrikanischen See**. Die Besatzung ahnt, dass da **Krokodile** lauern, aber sie weiß nicht, wie viele und wie groß sie sind. (Der Spiegel 41/2008)

Den Textrezipienten wird der Eindruck vermittelt, dass die wirtschaftlichen Entwicklungen sehr gefährlich sind und zu großen Sorgen und zur Beunruhigung Anlass geben. Gleichmaßen beunruhigend wirkt die Netz-Metapher, mit der unsichtbare Phänomene, wie etwa Globalisierung und Finanzwirtschaft, visualisiert werden.

Die Netz-Metapher

Abstrakta wie Wirtschaft, Informations- und Kapitalfluss werden als ein Netz oder Geflecht metaphorisiert, das die Welt umspannt und gefangen hält. Die Interdependenzen in der globalen Finanzwirtschaft treten mit dem Ausbruch der Krise wie ein Netz zutage, das scheinbar aus sich selbst heraus die Welt überzogen hat mit Geld- und Kreditströmen.

Unbemerkt haben die Bankenschnösel ein **Netz gespannt**, haben durch Verkäufe in aller Herren Länder Zusammenhänge geschaffen, **unkontrolliert**, ohne große Worte. (Der Spiegel 41/2008)

Nun droht dieses **undurchsichtige Netz** gegenseitiger Zahlungsgarantien zu **reißen**. (Der Spiegel 43/2008)

Das Netz erscheint nicht als ein menschliches Artefakt, sondern als ein Biofakt und evoziert das Gefühl der Unsicherheit und der

Verfänglichkeit. Durch die metaphorische Konzeptualisierung der Finanzwelt als Netz wird ein Zusammenhang geschaffen zwischen dem deutschen Sparer und dem US-amerikanischen Kreditnehmer, der *zu viel Geld verplempert*.

Faktisch hat der Sparer aus Esslingen dem Jim in Nevada sein Häuschen finanziert. (FAS 20/2009)

Das Risiko, dass der deutsche Sparer sein Geld verlieren kann, weil der *auf Pump* lebende Amerikaner seinen Kredit nicht zurückzahlt, rückt somit in die eigene Lebenswelt.

Weil alles **vernetzt** ist, wird die Katastrophe gleich zur großen Katastrophe. (Der Spiegel 41/2008)

Zusammenfassend ist festzustellen, dass die Wildnis-Metapher zwei Sorten von Ökonomie entwirft. Die „gute Ökonomie“ ist die Realwirtschaft, die „böse“ hingegen die Finanzökonomie (Verdicchio 2006, S. 63).

Die Pflanzen-Metapher

Die Pflanzen-Metapher ist als spezifische Ausprägung der Wildnis-Metapher im Textmaterial reichlich vorhanden und bezieht sich auf die Gesamtwirtschaft und einzelne Teilbereiche, die scheinbar ganz von allein und ohne menschliches Zutun wachsen, blühen und absterben. Für das Wachstum scheint eine innere Vitalkraft verantwortlich zu sein, keine bewusst handelnden Akteure.

Die Bank war von klein auf groß **emporgeschossen** und dann **in wilden Schüben** von groß auf zu groß. (Die Zeit 25/2009)

Die Wall Street **erblühte**, und aus 5000 Lehman-Leuten wurden 10 000, wurden 15 000. (Der Spiegel 11/2009)

In Großbritannien **florierte** die Wirtschaft, sagte er. Und das ohne Regeln. (Die Zeit 14/2009)

Gemeint ist eine Pflanze, die ohne weiteres Zutun gedeiht und Gewinne *abwirft*, wenn man sie regelmäßig bewässert. Bewachen und pflegen muss man diese Pflanze nicht, denn sie reguliert sich von selbst. Geld erscheint als lebensnotwendige Flüssigkeit bzw. Wasser, das die innere Wachstumskraft der Wirtschaft, der Unternehmen und ökonomischer Kennzahlen *stimuliert*. Entscheidend ist jedoch das richtige Maß. Zu wenig Geld trocknet die Entitäten aus, zu viel Geld führt zu Degeneration. Im Textkorpus findet die Pflanzen-Metapher eine kreative Erweiterung in Form der Wildwuchs-Metapher. Die Finanzwelt erscheint als ein unkontrolliert wachsender Organismus, der infolge übermäßiger Bewässerung und mangelnder Pflege *Auswüchse, Ausschläge, Blasen* und *Wildwuchs* entwickeln konnte.

Weltweit **wucherten** die Finanzmärkte (...) (Die Zeit 15/2009)

Die Wildwuchsmetapher steht metaphorisch für exzessive ökonomische Entwicklungen, die auf mangelnde staatliche Aufsicht und laxe gesetzliche Regelungen zurückführbar sind.

Angesichts der Niedrigzinspolitik und damit der Verringerung der Risikoprämie ist die Finanzindustrie und ihr Instrumentenkoffer **schneller gewachsen** als der regulatorische Ordnungsrahmen und dessen Effektivität. (Der Spiegel 19/2009)

Das übermäßige Wachstum in der Wirtschaft wird auf zu viel Fremdfinanzierung zurückgeführt, die den Wirtschaftseinheiten genauso schadet wie Überbewässerung einer Pflanze. Starkes Wachstum wird negativ bewertet, da es kein organisches Wachstum aus eigener finanzieller Kraft, sondern ein durch Schuldenaufnahme gefördertes, ein *Wachstum auf Pump*, das die *Bilanzen aufbläht*.

Aus der Wildwuchs-Metapher speisen sich auch unterschiedliche Ausdrücke, mit denen die Finanzialisierung⁴ der Wirtschaft,

4 Die Debatte über die Finanzialisierung benennt verschiedene Veränderungen während der letzten drei Jahrzehnte, die ihren Anfang vorrangig in den USA und Großbritannien nahmen und sich von dort aus verbreitet haben.

d.h. die Durchdringung des Finanzsektors in die Gesamtwirtschaft und die privaten Haushalte, bildlich dargestellt wird.

Die Gefahr des Kapitalismus liegt in der **Ausdehnung** des ökonomischen Denkens und des Konkurrenzprinzips auf immer mehr Bereiche unseres Lebens, von den Hochschulen bis hin zu den sozialen Dienstleistungen. (FAS 51/2008)

Kleinanleger, Kirchen, Landkreise und Pensionsfonds hatten dem Wall-Street-Haus **ihr Geld anvertraut**. (Der Spiegel 11/2009)

Mit Hilfe der Wildwuchs-Metapher wird der Finanzmarkt als ein *nicht eingehogter* Bereich konzeptualisiert, dessen Ableger in alle anderen Lebensbereiche hinein expandiert sind. Transparent wird hier eines: Die Finanzwelt ist keine abgekoppelte Parallelwelt, sondern eine omnipräsente Kraft, die alle Ebenen und jede Person betrifft. Die Wildwuchs-Metapher steht für die Durchökonomisierung der Gesellschaft. Für das starke Wachstum in der Wirtschaft werden unter anderem die Notenbanken verantwortlich gemacht, *die Kapital in die Märkte pumpten und die Märkte mit billigem Geld geflutet haben*.

Die Wildwuchs-Metapher liefert nicht nur eine plausible Erklärung für die Fehlentwicklungen in der Wirtschaft, sondern legt auch bestimmte Handlungen bzw. Gegenmaßnahmen nahe. Es kommen diverse Regulierungs-Metaphern aus den Bereichen Landwirtschaft und Forstwirtschaft zum Einsatz, mit denen die Naturwüchsigkeit der Wirtschaft kultiviert werden soll.

Die internationale Gemeinschaft soll den **Wildwuchs regulieren** (Der Spiegel 6/2009)

Dazu gehören z.B. die Deregulierung und Öffnung vormals national segmentierter Finanzmärkte, die verstärkte Vermarktlichung von Finanzbeziehungen, die explosionsartige Verbreitung neuer Finanzinstrumente, sowie die dramatische Ausweitung des Kredit- und Anlagegeschäftes für Privatkunden in Form von Hypotheken, Konsumentenkrediten und der privaten Alterssicherung (Stockhammer 2008: 184, zit. nach (Heires et al. 2011: 38).

Die Wall Street hat jetzt eine **Schrumpfkur** vor sich, ein brutales **Zurechtstutzen** der außer Rand und Band geratenen Branche. (Die Zeit 39/2008)

Finanzminister Peer Steinbrück will die Bank nun **zurechtstutzen**. (Der Spiegel 39/2008)

Die **Steueroasen sollen ausgetrocknet** und die Hedgefonds an die Leine gelegt werden. (Die Zeit 47/2008)

Die zitierten Belege enthalten eine unscheinbare Perspektivierung des Finanzministers als Förster. Geldpolitische Maßnahmen, wie etwa Verstaatlichung von Banken, Verfolgung von Steuerflüchtigen und Verschärfung von Gesetzen, gelten in diesem Metaphernbereich als Kultivierung.

Ein Schlüsselwort in dem analysierten Textkorpus ist das aus der Forstwirtschaft stammende Konzept der *Nachhaltigkeit*. So wird für eine Abkehr von *kurzfristigen* Gewinnen und eine Zuwendung zu *nachhaltigen* Erfolgen plädiert, wie folgender Beleg exemplarisch zeigt:

Nachhaltigkeit hat für uns deshalb erste Priorität und steht ganz eindeutig vor **kurzfristiger Gewinnoptimierung**. (Der Spiegel 47/2008)

Zusammenfassend ist für die Pflanzen-Metapher festzuhalten, dass Wirtschaft überwiegend über den Bereich Natur als Zustand der Unkultiviertheit konzeptualisiert wird. Es zeigt sich, dass ein neoliberalistisch geprägtes Wirtschaftsgefüge in Deutschland keine Zukunftsberechtigung hat, und dass sich der Staat aus dem Wirtschaftsleben nicht heraushalten kann. Dafür steht exemplarisch folgender Beleg:

Die Wirtschaft brauche »die ordnende Hand der Staaten, die Regeln setzen und auch durchsetzen«. (Die Zeit 50/2008)

Mit diversen Kultivierungs-Metaphern wird nahegelegt, dass dem Staat eine wichtige Rolle bei der Gestaltung und Lenkung der Wirtschaft zukommt.

Die Tier-Metapher

Wurden bis hierher Metaphernkonzepte aus dem Bereich Flora analysiert, wendet sich dieses Kapitel der Tier-Metapher zu. Die Tier-Metapher ist in dem Textkorpus ebenfalls keine Neuheit ⁵. Neu sind jedoch die kreativen Erweiterungen dieses Metaphernbereichs, mit denen bisher unbekannte Bedeutungsaspekte beleuchtet werden, wie auch neuartige, bisher unverbundene Konzeptkombinationen hinzutreten.

Im Folgenden soll zunächst gezeigt werden, wie die Akteure über den Rückgriff auf diverse Tier-Metaphern abgewertet und stigmatisiert werden. Im Anschluss daran soll skizziert werden, wie wirtschaftliche Prozesse anhand von Metaphern in das Tierreich versetzt werden sowie welche Handlungen jeweils nahegelegt werden.

Die Assoziation mit Tieren ist eine der effektivsten sprachlichen Strategien, Menschen abzuwerten. Paul zufolge (2004: 311), spricht der Tierbegriff nicht notwendig von „konkreten Tieren“, sondern meint ein abstraktes „Tier-Konstrukt“, eine stereotype, zoologische Konzeption vom Tier. Tier-Konstrukte repräsentieren nicht die Bezugsobjekte an sich, sondern nur unsere Vorstellungen von ihnen.

Mit Tiermetaphern wird ganzen Menschengruppen insgesamt das Menschsein abgesprochen, indem man feststellt, „einer solchen Gruppe fehle es an einem (oder mehr als einem) wesentlichen Merkmal, das den *Menschen* »eigentlich« erst zum *Menschen* mache“ (Hermanns 2012b: 43). Ein wesentliches Merkmal, das den Menschen vom Tier unterscheidet, so hat sich gezeigt, ist die Disziplinierung der Triebe und Egoismen (Hansen 2003: 15). Die Analyse des Textmaterials zeigt, dass insbesondere den Akteuren in der Wirtschaft das „Menschsein wegargumentiert“ (Hermanns

5 Zur Tiermetaphorik in der Wirtschaftssprache siehe u. a. (Musolff 1991), (Baldauf 1997) (Jäkel 2003).

2012b: 43) wird, indem sie entweder explizit als Tiere nominiert werden oder indem ihre Handlungen auf die animalisch gedeutete Triebebene herabgestuft werden. Folgende Belege illustrieren, wie Menschengruppen als von Affekten, Trieben und Egoismen gesteuerte Tiere konzeptualisiert werden:

....„**wie Schweine am Trog**“ verhielten sich Anleger am Markt. (Der Spiegel 20/2009)

In einem Boom, in dem **die animalischen Triebe („animal spirits“)** anstelle **rationaler Überlegung treten**, gilt das nicht unbedingt. (FAS 30/2009).

Rückwirkend betrachtet sieht manches in unserer Branche **gierig** aus, **selbstbezogen und realitätsfremd**, als ginge die Gesellschaft drum herum sie gar nichts an. (Der Spiegel 19/2009)

Anders als beim Tier, dessen instinktgesteuerter Trieb auf die Befriedigung oft lebensnotwendiger Bedürfnisse zielt, ist der Trieb bestimmter Diskursakteure auf die Maximierung von Gewinnen ausgerichtet.

Der **Trieb**, Reichtum zu erwerben, steckt in uns drin. Wenn dieser **Trieb** aber den **Gesetzen des Urwaldes überlassen** wird, nach denen der **Stärkste** sich gnadenlos **durchbeißt**, dann ist das nicht sozial. (FAS 18/2009)

Die Tier-Metapher findet eine spezifische Ausprägung in der im Korpus stark belegten Herdentrieb-Metapher. Dafür steht exemplarisch folgender Beleg:

Sein Kollege Robert Shiller, Professor an der Yale-Universität, hat bei Keynes gefunden, was für ihn das Ausmaß dieser Systemkrise erklärt: den „**animal spirit**“ im Kapitalismus, den **Herdentrieb** in einem System, das auf ganz und gar unmathematischen Wegen nach Geld strebt, unberechenbar, **irrational**. (Der Spiegel 20/2009)

Mit der Herdentrieb-Metapher wird den Wirtschaftsakteuren reflexives und nicht-soziales Handeln zugeschrieben. Nachahmung fremden Handelns und Massenhandeln ist – wie bereits erwähnt – kein soziales Handeln. Die den Akteuren zugeschriebenen Eigenschaften Irrationalität und Massenhandeln kommen in den Bezeichnungen *Herde, Horde, Schar, Rudel* etc. zum Ausdruck. Die Akteure erscheinen als unselbständig denkende und handelnde Menschen, die sich willenlos führen oder treiben lassen. Zentrale sind dabei die Konzepte *Ratten* und *Lemminge* und die vermeintlichen Verhaltensweisen dieser Tiere. Folgende Ausdrücke sind belegt: *rat-race, Rattenrennen um Gewinnmargen, Rattenrennen um Rendite, Wettlauf der Lemminge* etc.

Verhalten sich alle gleich wie die **Lemminge** (Der Spiegel 1/2009)

Mit der Lemming-Metapher wird stereotypisches Wissen über diese Tierart auf die Wirtschaftsakteure übertragen. Dazu gehört auch das Wissen über den Mythos, Lemminge würden kollektiven Massenselbstmord begehen, indem sie sich ins Meer stürzen⁶. Der damalige Finanzminister Steinbrück greift auf diesen Mythos zurück und koppelt sie an die von ihm in Umlauf gebrachte Abgrund-Metapher, um den Laien die Ursachen für die Krise zu erklären:

Auf 4,5 Billionen Dollar schätzt der Internationale Währungsfonds die Vernichtung von Finanzvermögen in der Welt. Es ging zu wie in einem **Rennen von Lemmingen**: Alle liefen mit, und viele liefen in den **Abgrund**. (FAS 37/2009)

Die Lemming-Metapher lässt sich in folgende Proposition auflösen: Wirtschaftsakteure sind ein selbstmordgefährdete Gruppe. Explizit kommt die Selbstmordgefährdung in folgenden Beleg zum Ausdruck:

6 Das Mythos wurde mit dem US-amerikanischen Tierfilm *Weißer Wildnis* aus dem Jahr 1958 verbreitet und findet sich in diversen Computerspielen wieder.

Die Wirtschaftselite kurzfristig, gierig, selbstmordgefährdet;
(Der Spiegel 20/2009)

Festzuhalten bleibt, dass mit der Herdentrieb-Metapher die unterstellte Gemeinsamkeit ‚Massenhandeln‘ mit allen Implikationen in den Bereich des Vorbewussten und Irrationalen verschoben wird. Dieser Bedeutungsaspekt wird durch die Ausdrücke *das haben alle gemacht, mitgespielt, wollte dabei sein* verstärkt.

Alle haben mitgemacht, nicht nur die Banken.
(Der Spiegel 1/2009)

Die Tatsache, dass Massen manipulierbar und verführbar sind, kommt in den folgenden Belegen zum Ausdruck:

»Wir haben uns **blenden** lassen«, sagt ein hochrangiger Beamter.
(Die Zeit 15/2009)

Es war ja nicht nur die Industrie, die **verführte**. Die Menschen wollten sich auch **verführen** lassen. (Der Spiegel 1/2009)

Die Mitspiel-Metapher mutet seltsam vertraut an. Mit ihr wird das Bild eines von einer Minderheit verführten Kollektivs etabliert, in dem alle nur mitgemacht haben und sich am Ende keiner Schuld bewusst sind. Man sei *mitgefangen, mitgehangen* und müsse nun *„kollektive Demut“ entwickeln*. (Der Spiegel 19/2009)

Stand bei der Lemming-Metapher das massenbedingte, reaktiv verursachte Handeln im Vordergrund, so dominiert bei der Rudel-Metapher die rücksichtslose Absicht, aus der Wehrlosigkeit des Opfers einen Vorteil zu ziehen.

Oft im **Rudel prügeln** Fonds die Kurse angeschlagener **Firmen in den Boden**, um so ihre Profite zu maximieren. (Der Spiegel 39/2009)

Die Rücksichtslosigkeit der Hedge-Fonds und internationaler Investoren wird auch mit der negativ belasteten Heuschrecken-Metapher zum Ausdruck gebracht.

Das Geldhaus hatte die Forderungen aus Piper größtenteils weitergereicht – an fünf **Hedgefonds aus Übersee, Heuschrecken** wie Caner, nur größer und aggressiver. (Der Spiegel 25/2009)

Die Hedgefonds haben sich darauf spezialisiert, **das noch vorhandene Fleisch vom Knochen sogenannter Distressed Investments zu schälen.** (Der Spiegel 25/2009)

Die Heuschrecken-Metapher ist im Anschluss an die sogenannte Kapitalismusdebatte⁷ zu einem zentralen Bestandteil des öffentlichen Diskurses geworden (Ziem 2008b: 115). Ziem zeigt in zwei detaillierten inhaltlichen Analysen (2008a: 367-440; 2008b), dass sich metaphorische Verwendungsweisen von *Heuschrecke* zwar schon in der Bibel zur Konzeptualisierung der Strafe Gottes finden, dass aber der heutige Gebrauch eher für das kapitalistische Prinzip der Profitmaximierung (Ziem 2008b: 114) steht. Ein Teil der aktuellen Bedeutung der Heuschrecken-Metapher markiert eine gewisse geschichtliche Kontinuität der sozialen Stigmatisierung von Menschengruppen, die als fremde Eindringliche empfunden werden (Ziem 2008b: 118).

Die Heuschrecken-Metapher im Rahmen der Kapitalismus-Debatte als Form der Kapitalismuskritik einzusetzen (...), schließt unmittelbar an die Stigmatisierung von Juden als raffgierige Kapitalisten an, zumal meist angloamerikanische Finanzinvestoren in der Kritik stehen und standen. Der gegenwärtige Trend geht zudem dahin, *Heuschrecke* als Stigmawort im Schnittfeld von Antikapita-

7 In einem Interview für die *Bild am Sonntag* hat der damalige Bundesarbeitsminister Franz Müntefering die Metapher zum ersten Mal benutzt. Da heißt es: „Manche Finanzinvestoren verschwenden keine Gedanken an die Menschen, deren Arbeitsplätze sie vernichten. Sie bleiben anonym, haben kein Gesicht, fallen wie Heuschreckenschwärme über Unternehmen her, grasen sie ab und ziehen weiter.“ (Ziem 2013: 230)

lismus und Antiamerikanismus zu etablieren. (Ziem 2008b: 118).

Die Heuschrecken-Metapher scheint auch im Diskursverlauf immer wieder auf; etwa um Kritik an Investoren und Hedge-Fonds aus den USA und Großbritannien sowie an den Wirtschaftsgefügen dieser Länder zu üben. Großbritannien wird z. B. als *Land der Heuschrecken* (Der Spiegel 25/2009) bezeichnet, während die USA als *Mutterland des ungezügelten Kapitalismus* (Der Spiegel 8/2009) oder *Land des Raubtierkapitalismus* (Der Spiegel 20/2009) nominiert werden.

Die lexikalisierte Metapher „Raubtierkapitalismus“ steht laut Duden-Online für eine „ohne Rücksicht auf andere Belange nur nach möglichst großem Profit strebende Form des Kapitalismus“⁸. Die Raubtier-Metapher wird im Textkorpus kreativ verknüpft mit einer Fülle von Entfesselungs-Metaphern, mit denen die neoliberale Ausgestaltung des Kapitalismus und die damit einhergehende Deregulierung, d.h. Verringerung staatlicher Eingriffe in das Marktgeschehen, als *Entfesselung des Kapitalismus* (Der Spiegel 44/2008) konzeptualisiert werden. Die Angelsachsen hätten das Tier *entfesselt* und nicht ausreichend überwacht, so konnte es aus seinem Mutterland, den USA, *ausbrechen* und auf den Rest der Welt übergreifen.

Der **entfesselte Finanzkapitalismus** ist die Spätfolge einer politischen Schule, die sich in der Nach-Thatcher- und Nach-Reagan-Zeit in vielen Ländern etabliert hat. (FAS 37/2009)

Regierungen haben in den letzten drei Jahrzehnten die **Märkte von Fesseln befreit**, zunächst in den USA und in Großbritannien, später auch in Deutschland. (Der Spiegel 20/2009)

Das Bild wird verstärkt durch Metaphern der Zügellosigkeit, die versprachlicht werden als *hemmungslos, enthemmt, unkontrolliert, wild, zügellos, ungezügelt, exzessiv, maßlos*.

8 <https://www.duden.de/suchen/dudenonline/Raubtierkapitalismus>
(Abrufdatum 20.10.2017)

Die gleichermaßen komplexen wie abstrakten Phänomene Markt und Kapitalismus werden in diesen wie ähnlichen Äußerungen als entfesselt Raubtier konzeptualisiert. Die Entfesselungs-Metapher legt auch entsprechende Handlungen nahe. Mit dem Auftreten der Akteure – Wirtschaftsexperten und Vertreter der Politik – werden die von ihnen favorisierten Maßnahmen der Domestizierung diskutiert. Wirtschaftspolitische Maßnahmen werden zu *Zähmungen* und *Fesselungen*, um den Kapitalismus *einzufangen*, zu *beruhigen* und *an die Leine zu legen*, wie folgende Belege zeigen:

Seit 1989/90 gibt es kein Ausbrechen mehr aus dem Universum des Kapitalismus – es kann nur um eine **Zivilisierung und Zählung der kapitalistischen Dynamik** von innen gehen. (Die Zeit 46/2008)

Nicht, weil die Bürger den Kapitalismus satt hätten, sie wollen ihn lediglich **zügeln**. (Der Spiegel 15/2009)

Als Bundesfinanzminister Peer Steinbrück vor zwei Jahren **Hedgafonds an die Leine** nehmen wollte, war Brown dagegen. (Die Zeit 14/2009)

Deutschland würde die Banken weitaus stärker **an die Kandare nehmen** als die USA oder Großbritannien. (Die Zeit 11/2009)

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass die Wirtschaft anhand der Tier-Metapher als ein wilder und somit äußerst bedrohlicher Bereich dargestellt wird, der ohne den Einfluss des Staates animalische Züge annehmen kann, wie folgender Beleg zeigt:

Der **entfesselte** Markt muss reguliert und kontrolliert werden, gewiss. (Die Zeit 47/2008)

Mit Metaphern der Zählung, Zügelung und Zivilisierung wird nahegelegt, dass der barbarische Naturzustand durch mensch-

lichen Eingriff in einen Kulturzustand überführt werden muss.
Die Darwinistische Metapher

Unter Bezugnahme auf das darwinistische Bild vom Daseinskampf als „survival of the fittest“ werden die Abläufe und Akteure in der Wirtschaft in den Wissensrahmen der Evolutionstheorie eingebettet, wo sich der Stärkere durchsetzt und der Schwache nur geringe Überlebenschancen hat (vgl. Musolff 1991, Jäkel 2003).

Der **Stärkere**, der sich in der **freien Wildbahn** der Konkurrenzgesellschaft **durchsetzt**, (Die Zeit 46/2009)

Der Markt wird als ein Territorium konzeptualisiert, in dem Unternehmen in einem gegenseitigen evolutionären Kampf ums Überleben stehen. Dabei gilt folgender Grundsatz:

Töte den Feind, bevor der Feind dich tötet. (Der Spiegel 11/2009)

Der Markt erscheint als eine begrenzte Ressource, um deren Anteile hart gekämpft wird. So erscheint es folgerichtig, dass die Stärksten und Größten diesen Darwin'schen Selektionskampf überleben, indem sie die Schwachen *fressen, schlucken* und *verdauen*. Gelegentlich werden finanziell schwache und untaugliche Unternehmen in einem gnadenlosen Vorgang natürlicher Selektion vom Markt selbst ausgemerzt und weggefegt. Diese Rolle wird in dem analysierten Textkorpus von der Wirtschaftskrise übernommen:

Es muss vorher in der Wirtschaft starke Übertreibungen gegeben haben. Dann kann eine Krise – ohne Staatseingriff – eine **reinigende Wirkung** haben, weil fehlgeleitete Unternehmen vom Markt verschwinden. (FAS 49/2008)

Die Auswertung des Textmaterials führte zu dem Ergebnis, dass die Darwinistische Metapher eine kreative Erweiterung erfahren hat, indem der Daseinskampf und der Selektionsprozess auf

zwei miteinander konkurrierende Wirtschaftsformen ausgeweitet werden. So kämpft die soziale Marktwirtschaft mit dem angelsächsischen Kapitalismus um eine Existenzberechtigung auf dem deutschen Markt. Die Vertreter der Politik unterstützen diesen Kampf, wie folgende Belege zeigen:

Es kann nicht sein, dass wir die Kapitalisten einfach machen lassen. Man muss Regeln finden, um die globale Finanzindustrie **an die Kette zu legen**. (Die Zeit 44/2009)

Aber wenn wir den Raum den **Stärksten** überlassen, weil sie das meiste Geld haben, **die dicksten Muskeln**, geht das nicht gut. (Die Zeit 44/2009)

Das metaphorische Szenario von Wirtschaft als Kampf ums Überleben der Stärksten lässt sich wie folgt zusammenfassen: Unternehmen und Wirtschaftsformen werden animiert als Rivalen, die in einem scharfen Kampf ums Überleben miteinander konkurrieren. Sie treten als Tiere auf, durch deren Beteiligung am Markt der Darwin'sche Kampf mit seiner natürlichen Selektion zum Kampf um Marktanteile, Kunden und Renditen eskaliert. Als naturgegeben sind Unternehmen unterschiedlich fit und nur die fittesten überleben den Kampf ums Dasein. Die natürliche Auslese wird vom Markt unterstützt, der schwache Unternehmen eliminiert und Lebensraum für die starken schafft.

Die Jagd-Metapher

Jagdbezogene Metaphern bilden einen wohletablierten Metaphernbereich der Wirtschaftssprache (Musolff, 1991) und lassen sich auch im Textkorpus an einer Fülle von Belegen nachweisen. Die Jagd als anschauliche Form des Nahrungserwerbs durch Rückgriff auf in der Natur vorhandene, wahrnehmbare Lebewesen dient als Ausgangsbereich für die kognitive Bewältigung von komplexen wirtschaftlichen Abläufen aus dem abstrakten tertiären Sektor. Spezifische wirtschaftsthematische Bereiche, in denen Jagd-

metaphorik in dem analysierten Textmaterial häufig zum Einsatz kommt, sind ökonomischer Wettbewerb, Finanzdienstleistungen und Krisenmanagement. In allen drei Bereichen knüpft die Jagd-metaphorik mehr oder weniger an die darwinistische Sicht des Wirtschaftsgeschehens an. Um aufzuzeigen, welche Aspekte der Jagd bei der Metaphorisierung von wirtschaftlichen Geschehnissen relevant sind, soll zunächst der Bilderspenderbereich Jagd skizziert werden. In einem zweiten Schritt werden die einzelnen Ausprägungen der Jagd-Metapher näher beschrieben.

Die Jagd ist entweder eine Freizeitbeschäftigung oder eine Wirtschaftsform. In beiden Fällen wird auf Vorgefundenes zurückgegriffen. Dient die Jagd dem Nahrungserwerb, so handelt es sich um eine Tätigkeit, die der Mensch mit dem Raubtier teilt (Hansen 2003: 14). Die Jagd als Ernährungsform wird heute mit Naturvölkern in Zusammenhang gebracht, als eine prä-staatliche oder staatenlose Wirtschaftsform. Wesentliche Merkmale der Jagd sind die Nicht-Sesshaftigkeit der Jäger, die Kurzfristigkeit der Nahrungssicherung sowie die starke Abhängigkeit vom Zufall. Diese Ernährungsform erfordert wenig Arbeit, liefert aber eine gehaltvolle Nahrung. Jagd erfordert Körperkraft, Schnelligkeit und Geschick. Es handelt sich um eine Männerdomäne, denn Jagd impliziert Maskulinität, eine zielgerichtete, körperliche Tätigkeit, ein aktives Eingreifen und unter Kontrolle bringen von Gegenständen des Interesses (Hansen 2003: 134).

Bei der Konzeptualisierung der Wirtschaft als Jagd werden die Akteure in Angreifer und Opfer eingeteilt. Die Angreifer sind im Falle der Finanzwirtschaft die Investmentbanker, Trader und Hedge-Fonds-Manager. Die Auswertung der Nominationen und Prädikationen für diese Personengruppe zeigte, dass das Investmentbanking als typische Männerdomäne dargestellt wird. Die Akteure sind überwiegend *junge, starke, schnelle, aggressive Kerle, Jungs, Kids*⁹ und besitzen somit die Eigenschaften, die für eine erfolgreiche Jagd erforderlich sind. Die Anleger hingegen werden nominiert als *Opfer, ältere Personen, Rentner, ahnungslose Dritte* und typisiert

⁹ Als typische Attribuierungen erscheinen stark, flink, aggressiv, hungrig, schnell, egoistisch, rücksichtslos, gierig und raffgierig.

als *alt, doof, naiv, nichtsahnend, ahnungslos*. In dieser dualistischen Beschreibungsweise erscheinen Anleger als eine ideale Jagdbeute. Die Jagd-Metapher bringt zum Ausdruck, dass in der Finanzwirtschaft nicht produziert, sondern auf Vorgefundenes zurückgegriffen wird: das Geld anderer Leute. Als Köder und Lockmittel werden diverse Finanzprodukte eingesetzt; den Anlegern *schmackhaft* gemacht und *auf den Markt geworfen*. Das Gespräch mit dem Kunden, in dem die zweifelhaften Produkte verkauft werden, wird als Falle konzeptualisiert. Dazu folgender Beleg:

„Aber da“, sagt Launhardt heute, „**schnappte die Falle** schon zu.“ (Der Spiegel 3/2009)

Der aktive Zugang auf die Kundschaft wird als *Kundenfang, Jagd* oder *Treibjagd* versprachlicht.

Viele Banker ärgert es derzeit, wenn ausgerechnet die teilverstaatlichte Commerzbank mit besonders **üppigen Zinsen** und **aggressiver Werbung** auf **Kundenfang geht**. (Der Spiegel 9/2009)

Werden Börsenhändler und Hedge-Fonds-Manager als Angreifer konzeptualisiert, dann erscheinen sie als besonders aggressiv und skrupellos.

Dann folgte am Donnerstag das große **Halali** auf Morgan Stanley, die neben Goldman Sachs letzte große überlebende Investmentbank. (Der Spiegel 39/2008)

Hier haben die Händler längst ihre **Treibjagd** auf das nächste **Opfer** eröffnet. (Der Spiegel 39/2008)

Aufgrund der Finanzkrise **attackierten** die **Spekulanten** die Ostwährungen wie etwa den ungarischen Forint nur vorsichtig. „Die Fonds haben derzeit nicht die Kraft für eine großangelegte **Spekulationsattacke**“ (Der Spiegel 46/2008)

Bei dem Begriff *Spekulation*¹⁰ handelt es sich um eine Übertragung aus dem Jagdbereich in die Wirtschaftssprache. Auch wenn dieser metaphorische Ursprung erblasst ist, zeigt diese Konzeptkombination, dass die Wahrnehmung der Wirtschaft als Jagd keine Erfindung unserer Zeit ist, sondern schon seit dem 18. Jahrhundert belegt ist.

In dem metaphorischen Szenario „Finanzwirtschaft ist Jagd“ stehen die Anleger metonymisch für ihr Geld, das als Beute konzeptualisiert wird. Als Beutefleisch erscheinen aber auch *Deals, Margen, Gewinnmargen, Renditen, Gewinne, Erträge, Dividenden, Boni* und *Abfindungen*, die mit den Attributen *saftig, dick* und *fett* versehen werden.

Gerade aber das Investmentbanking hat in einigen Instituten schon wieder zu **saftigen Gewinnen** geführt. (FAS 23/2009)

Und was ist mit der **zügellosen Jagd nach Rendite**? (FAS 8/2009)

Bei der Jagd auf Kunden werden diverse Wertpapiere, *üppige Zinsen* und *verlockende Angebote* als Köder eingesetzt. Bei der Köder-Metapher schwingt ein wesentlicher Bedeutungsaspekt mit, der auf die Finanzprodukte übertragen wird: Ein Köder ist nicht immer etwas Essbares, sondern er kann Nahrung auch vortäuschen oder Gift enthalten. In dem analysierten Textmaterial ist die Giftköder-Metapher implizit präsent und lässt sich an den adjektivischen Attributen für Wertpapiere ablesen: *verseucht, giftig, faul, gefährlich, riskant*. Solche Wertpapiere wurden *kunstvoll verpackt* und weiterverkauft.

So konnte Credit Suisse aus einer ganzen Reihe solcher Immobilienkredite Pakete schnüren, um sie dann mit anderen Finan-

10 Eine Entlehnung aus dem lat. *speculārī* '(umher)spähen, sich umsehen, auskundschaften, beobachten', die seit dem 18. Jahrhundert in der Kaufmannssprache in der Bedeutung 'kaufmännische Berechnung, riskante, auf Gewinn zielende Unternehmung' „Spekulation“ belegt ist. Bereitgestellt durch das Digitale Wörterbuch der deutschen Sprache, <<https://www.dwds.de/wb/Spekulation>>, abgerufen am 20.10.2017.

zierungen zu hochverzinsten, aber **riskanten Wertpapieren auf den Markt zu werfen.** (Der Spiegel 25/2009)

Mit der Giftköder-Metapher wird eine moralisch verwerfliche Art des Wirtschaftens dargestellt. Sie impliziert, dass schlechte Kredite bewusst zu Paketen gebündelt und weiterverkauft wurden, obwohl bekannt war, dass sie *giftig* sind und Vermögen vernichten können. Folgender Beleg zeigt, dass dieser Trend aus den USA kommt:

Die USA sind heute eine Volkswirtschaft, die das **Ersparte anderer Völker ansaugt.** (Der Spiegel 18/2009)

Mit der Jagd-Metapher wird die globalisierte Welt in Reviere eingeteilt. Internationale Banken mit Filialen in Deutschland werden als Wilderer metaphorisiert und somit als Eindringliche empfunden. Der Handel mit zweifelhaften Wertpapieren wird als eine dem deutschen Bankengeschäft fremde Tätigkeit dargestellt.

Das große Geschäft aber, so stellten die Banken fest, macht man ohnehin nicht mehr mit Sparern und Kleinkrediten, sondern mit Wertpapiergeschäften und Firmenübernahmen. **Internationale Großbanken** bewiesen das und **wilderten auch im deutschen Revier.** (FAS 41/2008)

Mit der Konzeptualisierung von Wirtschaft als Jagd wird auch eine Kritik an den angelsächsischen Geschäftsmodellen angestoßen.

Den Crash 08 hätten allein die **raubtierkapitalistischen Angelsachsen** zu verantworten (Die Zeit 32/2009)

Die **Jagd der Angelsachsen** nach kurzfristiger Rendite und immer höheren Quartalsergebnissen sei ursächlich für die Krise, die sich nun wie ein Ölteppich ausbreite, analysierte Steinbrück. (FAS 38/2009)

Zusammenfassend lässt sich für die Jagd-Metapher folgendes

festhalten: Die Wirtschaft und ihre Akteure werden in einem Urzustand dargestellt, in dem der Mensch den Raum der Kultur und der langfristigen Nahrungssicherung durch landwirtschaftliche Tätigkeit noch nicht betreten hat. Es dominieren Bilder der Kurzfristigkeit, der schnellen Gewinnanhäufung und der Rücksichtslosigkeit auf Andere.

Das Wirtschaftsgefüge – Tier oder Mensch?

Im Folgenden wird die in dem Textmaterial deutlich gewordene Kapitalismuskritik aufgegriffen. Es soll aufgezeigt werden, welche Metaphern, neben den bereits besprochenen, jeweils für die Konzeptualisierung des angelsächsischen Kapitalismus und der deutschen Marktwirtschaft gebraucht werden. Im Rahmen einer Nominationsanalyse soll dargestellt werden, mit welchen Nominalphrasen und Prädikationen auf den *Kapitalismus* und auf die *Marktwirtschaft* Bezug genommen wird. Für den Kapitalismus ergibt sich folgendes Bild:

ein primitiver Kapitalismus
ein maßloser Kapitalismus
ein extremer Kapitalismus
der pure Kapitalismus
der ungezügelte Kapitalismus
der relativ ungezügelte „angelsächsische Kapitalismus“
der wilde Wall-Street-Kapitalismus

Die Vielzahl der unterschiedlichen adjektivischen Attribuierungen zeigt, dass es nicht den *einen* Kapitalismus gibt. Vielmehr existieren für die Akteure eine große Anzahl unterschiedlicher Kapitalismusformen, die überwiegend negativ bewertet werden.

Als Prädikate werden dem Nomen Kapitalismus zugeschrieben: *unberechenbar, irrational, rücksichtslos, zügellos, enthemmt, unkontrolliert, unreguliert, menschenfeindlich*.

Die attributiv und prädikativ gebrauchten Adjektive haben eine stark negativ wertende Bedeutung und rufen eine ablehnende Haltung hervor. Der Kapitalismus wird als etwas Andersartiges, dem deutschen Wirtschaftsverständnis Fremdes, wahrgenommen.

Es wird plädierten für einen *netten, neuen, aufgeklärten, eingegeg-*
ten Kapitalismus.

Es hat sich aber weltweit ein anderer Kapitalismus entwickelt,
der exzessiv wurde und keine soziale Komponente mehr kann-
te. (FAS 18/2009)

Bei der Analyse der deutschen Wirtschaftsordnung fällt auf,
dass diese wahlweise als *Kapitalismus* oder *Marktwirtschaft* be-
zeichnet wird. Daher war der Kontext, in den *Kapitalismus* einge-
bettet ist, maßgeblich bei der Eruiierung der Analyseeinheiten. Es
ergab sich folgendes Bild:

die freie Marktwirtschaft
die soziale Marktwirtschaft
eine vernünftige, funktionierende soziale Marktwirtschaft
eine gestaltete Marktwirtschaft
der rheinische Kapitalismus
ein Kapitalismus mit menschlichem Antlitz
Ordnung
Modell
unser Modell

Als Prädikate treten auf: *ist ein Zivilisationsprodukt, ist das bes-*
te Modell etc.

Die Nominations- und Prädikationsanalyse zeigt, dass die
deutsche Wirtschaftsform überwiegend positiv bewertet wird, in-
dem auf die soziale und menschliche Komponente des deutschen
Modells verwiesen wird. Der Begriff der „sozialen Marktwirtschaft“
wird als „Fahnenwort für die bundesrepublikanische Wirtschafts-
ordnung“ gebraucht. (Stötzl et al. 1995: 49) und von den Wirt-
schaftsformen anderer Länder abgegrenzt.

Mit Bezug auf die zentrale Fragestellung dieser Arbeit, ob die
Wirtschaft in den Bereich Natur oder Kultur fällt, lässt sich festhal-
ten: Aus der Analyse der Natur- und Kulturmetaphorik ergibt sich,
dass neoliberalistische Wirtschaftsgefüge eindeutig in den Bereich

der Natur fallen. Sie werden als natürliche Systeme und Tiere dargestellt, die ohne menschlichen Eingriff zu funktionieren scheinen. Die deutsche Wirtschaftsform fällt in den Bereich der Kultur. Die Marktwirtschaft wird entweder als ein Mensch oder als eine vom Menschen geschaffene und daher modellierbare Wirtschaftsordnung dargestellt. Folgender Beleg aus dem Textkorpus soll das illustrieren:

Es geht um die Frage nach der **Wirtschaftsordnung**, in der die Bürger künftig leben wollen. Ein **System**, in dem eher **die unsichtbare Hand des Marktes** nach den Gesetzen von Angebot und Nachfrage regiert, wie es schon der Moralphilosoph und Ökonom Adam Smith einst forderte. Oder eine **Ordnung**, in der die **sichtbare Hand des Staates** die Wirtschaft maßgeblich lenkt. (Der Spiegel 9/2009)

4 Zusammenfassung der Analyseergebnisse

Anhand des Metapherngebrauchs in dem analysierten Textmaterial wurde gezeigt, dass das abstrakte Phänomen Wirtschaft auf unterschiedliche Weise konzeptualisiert wird. Die am häufig eingesetzten Metaphern stammen aus den Bereichen Wildnis, Dschungel, Wildwuchs, Raubtiere, Darwinistischer Kampf ums Dasein und Jagd. Unterschiedliche Konzeptualisierungen sind möglich, weil beim Metapherngebrauch nur einzelne Aspekte des Ausgangsbereichs auf den Zielbereich übertragen und beleuchtet werden, während alle anderen Aspekte im toten Winkel der Metapher bleiben. Für die Wirtschaft im Spannungsfeld von Natur und Kultur ergab sich, dass der gegenwärtige Zustand überwiegend mit Metaphern aus dem Bereich der Natur bzw. Wildnis dargestellt wird. Wirtschaftliche Prozesse werden durch den Gebrauch als naturgegeben und vom Menschen nicht beeinflussbar dargestellt. Die Wirtschaftsakteure werden entweder als Jäger oder Wilderer, die den Raum der Kultur noch nicht betreten haben, dargestellt, oder aber zu Tieren herabgestuft. Es dominiert das Bild der kurzen und schnellen Anhäufung von Gewinnen mit List und Skrupellosigkeit, dafür aber wenig Arbeit. Wenn Metaphern aus dem Bereich Kul-

tur zum Einsatz kommen, dann beziehen sie sich auf die Vertreter der Politik. Diese Metaphern sind zukunftsbezogen und bezeichnen Maßnahmen aus den Bereichen Landwirtschaft und Forstwirtschaft, mit denen der behauptete atavistische Zustand in der Wirtschaft kultiviert werden kann. Das erlaubt die Einsicht, dass Natur und Kultur nicht als Gegensätze, sondern vielmehr als miteinander komplementäre Begriffe zu verstehen sind. Die Natur liefert das Material. Was der Mensch daraus macht, ist Kultur (Hansen 2003: 29). Die Kultur-Metapher signalisiert dringenden Handlungsbedarf und eine Rückbesinnung auf die traditionellen Werte und Normen der Deutschen.

LITERATURVERZEICHNIS

- Baldauf, C. (1997). *Metapher und Kognition. Grundlagen einer neuen Theorie der Alltagsmetapher*. Frankfurt am Main, Berlin, Bern, New York, Paris, Wien: Peter Lang.
- Böke, K. (1996). Überlegungen zu einer Metaphernanalyse im Dienste einer "parzellierten" Sprachgeschichtsschreibung. In K. Böke, M. Jung, & M. Wengeler, *Öffentlicher Sprachgebrauch. Praktische, theoretische und historische Perspektiven*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 431-452.
- Busse, D. (2013). Linguistische Diskursanalyse. Die Macht der Sprache und die gesellschaftliche Konstruktion von Wirklichkeit aus der Sicht der linguistischen Epistemologie. In W. Viehöfer, R. Keller, & W. Schneider, *Diskurs-Sprache-Wissen. Interdisziplinäre Beiträge zum Verständnis von Sprache und Wissen in der Diskursforschung*. Wiesbaden: Springer, 51-78.
- Coulmas, F. (1992). *Die Wirtschaft mit der Sprache. Eine sprachsoziologische Studie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Foucault, M. (1981). *Archäologie des Wissens*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Hansen, K. P. (2003). *Kultur und Kulturwissenschaft. Eine Einführung*. Tübingen und Basel: A. Franke Verlag.
- Hebel, F. (1987). Sprache der Wirtschaft. Eine kritische Leseübung in Klasse 10. *Der Deutschunterricht* 21 . 4, 58-72.
- Heires, M., & Nölke, A. (2011). Finanzkrise und Finanzialisierung. In O. Kessler, *Die Politische Ökonomie der Weltwirtschaftskrise*. VS-Verlag, 37-52.
- Hermanns, F. (2012b). Linguistische Anthropologie. Skizze eines Gegenstandsbereichs linguistischer Mentalitätsgeschichte. In H. Kämper, A. Linke, & M. Wengeler, *Der Sitz der Sprache im Leben. Beiträge zu einer kulturanalytischen Linguistik*. Berlin, Boston: De Gruyter, 37-67.

- Jäkel, O. (2003). *Wie Metaphern Wissen schaffen: die kognitive Metaphertheorie und ihre Anwendung in Modell-Analysen der Diskursbereiche Geistestätigkeit, Wirtschaft, Wissenschaft und Religion*. Hamburg: Verlag Dr. Kovač.
- Keller, R. (2003). Distanziertes Mitleid: Katastrophische Ereignisse, Massenmedien und kulturelle Transformation. *Berliner Journal für Soziologie* (13) 3, 395 - 414.
- Kosellek, R. (1982). Krise. In O. Brunner, R. Kosellek, & W. Conze, *Geschichtliche Grundbegriffe*, Bd. 3. Stuttgart: Klett - Cotta, 617-650.
- Kruse, V., & Barrelmeyer, U. (2012). *Max Weber. Eine Einführung*. Konstanz und München: UKV Verlagsgesellschaft mbH.
- Lakoff, G. (1993). The Contemporary Theory of Metaphor. In A. Ortony, *Metaphor and Thought*. Cambridge: Cambridge University Press, 202-251
- Lakoff, G., & Johnson, M. (2011). *Leben in Metaphern. Konstruktion und Gebrauch von Sprachbildern*. Heidelberg: Carl Auer Systeme Verlag.
- Lüger, H.-H. (1995). Presseanalysen. Meinungsbetonte Texte (Teil IV). *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung. Heft 29/155*, 111 - 137.
- Luhmann, N. (1999). *Die Realität der Massenmedien*.
- Musolf, A. (1991). *Krieg oder Hochzeit? Metapherngebrauch in der Wirtschaftsberichtserstattung 2/91*. Institut für deutsche Sprache.
- Ortony, A. (1975). Why Metaphors are Necessary and not Just Nice. *Educational Theory* 25(1), 45-53.
- Paul, J. (2004). *Das (Tier)-Konstrukt und die Geburt des Rassismus*. Münster: Unrast.
- Schwarz, M., & Chur, J. (2007). *Semantik. Ein Arbeitsbuch*.
- Schwarz-Friesel, M. (2014). „Hydra, Krake, Krebsgeschwür, Sumpf, Killer-GmbH, Franchise-Unternehmen und Nebelwolke“ – Perspektivierung und Evaluierung von islamistischem Terrorismus durch Metaphern im deutschen Pressediskurs nach 9/11. In M. Schwarz-Friesel, & J. Kromminga, *Metaphern der Gewalt. Konzeptualisierungen von Terrorismus in den Medien vor und nach 9/11*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH + Co., 51 -74.
- Schwarz-Friesel, M. (2015). Metaphern und ihr persuasives Inferenzpotenzial. Konzeptualisierungen des islamistischen Terrorismus nach 9/11 im massenmedialen Diskurs. In C. Spieß, *Metapher und Metonymie*. Berlin: De Gruyter. 144 - 160.
- Stötzl, H., & Wengeler, M. (1995). *Kontroverse Begriffe: Geschichte des öffentlichen Sprachgebrauchs in der Bundesrepublik Deutschland*. Berlin, New York: Walter de Gruyter.
- Verdicchio, D. (2006). Finanzökonomie im Film. Monstrosität als Inklus-

ionsmodus. *kulturRevolution: Zeitschrift für angewandte Diskurstheorie* 50, 58-63.

Ziem, A. (2008b). "Heuschrecken" in Wort und Bild. Zur Karriere einer Metapher. *Muttersprache* 118, 108-120.

Ziem, A. (2013a). Wozu Kognitive Semantik. In B. Teubert, *Linguistische Diskursanalyse: neue Perspektiven*. Wiesbaden: Springer, 217-242.

Jasmina Mahmutović

PRIRODA I KULTURA KAO METAFORE ZA KONZEPTUALIZACIJU POJMA „EKONOMIJA“

Rezime

Autor u ovom članku analizira metafore iz oblasti prirode i kulture korištene u njemačkim medijima za konceptualizaciju apstraktnog pojma „ekonomija“. Cilj autora je da sazna da li se ekonomija doživljava kao prirodni proces koji je van domašaja čovjeka, ili pak kao nešto što je čovjek stvorio svojim radom. Analiza je rađena metodama kognitivne semantike na korpusu od 156 članaka objavljena u tri vodeća njemačka medija u jeku ekonomske krize 2008/2009. Cilj istraživanja je da se odgovori na sljedeća pitanja: Da li u tekstovima prevladavaju metafore iz oblasti prirode ili kulture? Šta nam te metafore otkrivaju o poimanju ekonomije i učesnika u ekonomskom procesu? Na osnovu empirijske analize autor dolazi do zaključka da se ekonomija u njemačkoj javnosti uglavnom doživljava kao prirodni proces, a ne kao djelo čovjeka. Ekonomija i njeni učesnici opisuju se vokabularom iz oblasti divljine, flore i faune, lova i darvinističke borbe za opstanak. Atavističko stanje u njemačkoj ekonomiji pripisuje se uticaju anglosaskonskog neoliberalizma koji se u Njemačkoj počeo širiti 1990-tih godina. Sasvim drugačija slika se stvara kada su u pitanju politika i njeni predstavnici. Političku vlast karakteriše njena odlučnost da stane u kraj neoliberalističkim strujama. U ovoj oblasti dominiraju metafore iz oblasti šumarstva i poljoprivrede, čime se daje do znanja da se atavističko stanje u privredi može prevazići i vratiti na nivo kulture.

Ključne riječi: priroda, kultura, ekonomija, metafore.

ЉУБАВ И НОВАЦ У СРПСКИМ И ШПАНСКИМ ПАРЕМИЈАМА

Тема овог интердисциплинарног рада је однос *љубави* и *новца* у српским и шпанским паремијама, са циљем да се осветле сличности и разлике између српског и шпанског друшва, које су под утицајем друштвених, културних и историјских фактора уткане у ове паремије. Коришћене су квалитативна социолингвистичка и компаративна метода. У анализи корпуса проналазимо две противречне идеје: 1) новац не може утицати на квалитет или трајање љубави, 2) љубав зависи од материјалне ситуације, недостатак новца слаби или гаси љубав. Можемо претпоставити да су ова два народа пролазила кроз тешке економске периоде за обичног човека а отуда и паремије које фаворизују новац у односу на љубав.

Кључне речи: изреке, љубав, новац, пословице, социолингвистика, српски, фразеологија, шпански.

Увод

Тема љубави и новца у српским и шпанским пословицама и изрекама одабрана је као илустрација друштвених, историјских и културних обележја српске и шпанске заједнице, и представља предмет овог рада. Фокус рада је на паремијама² које се својим значењем могу довести у везу са овим појмовима. Овом темом се бавимо из интердисциплинарне пер-

1 ivana.georgijev@gmail.com

2 Термин *паремија* јавља се као синоним за пословицу или изреку, али и као хипероним за подтипове пословица, међу којима су афоризам и сентенца/сентенција, иако није увек једноставно, а ни могуће, јасно разграничити типове паремија (Пејовић 2014: 203). Ауторка ће у раду употребљавати термин паремија, као синоним за пословицу и изреку.

спективе. Критичка социолингвистика представља основно упориште рада, али се рад значајно ослања и на област фразеологије. Овај рад за свој општи циљ има поређење фразеолошких, односно паремиолошких система шпанског и српског језика. Циљ је да укажемо на то да ли је и у којој мери ова тема заступљена у српским и шпанским пословицама и изрекама, односно да ли се и на који начин мотив љубави може довести у везу са новцем и материјалном сигурношћу. Анализом одабраних пословица и изрека покушаћемо да укажемо на сличности и разлике које постоје између ове две културе, а које се осликавају у паремијама (имајући на уму да су оне одраз културног и лингвистичког наслеђа српског и шпанског народа).

Претпоставка ауторке овог рада јесте да без обзира на географску удаљеност, у одређеној мери различит историјски и друштвени развој условљен историјским догађајима и друштвено-културним појавама, ове две земље поседују многе тачке спајања и деле исте или сличне вредности када је виђење љубави и новца у питању. Шта је то што повезује Србију и Шпанију и које су то вредности које ова два друштва деле? Филиповић (2013: 226) истиче да ове две земље јесу имале различит друштвени и политички развој у другој половини XX века и на почетку овог века, али су у дугом временском периоду постојале сличности када су у питању њихови друштвено-културни системи и породични патријархални системи.

Циљ ауторке овог рада је да осветли начине поимања света присутне у српској и шпанској заједници, као и да укаже на сличности и разлике између српског и шпанског друштва које су уткане у паремије о љубави и новцу, и које представљају одраз њиховог језичког, друштвеног, историјског и културног наслеђа.

Методе које се у овом раду користе су квалитативна социолингвистичка анализа, као и компаративни метод, који ће нам омогућити да сагледамо језичке и друштвене сличности и разлике између српске и шпанске заједнице када је тема односа љубави и новца у питању.

Однос паремиологије и фразеологије

Фразеологија се, како наводи Вуловић (2015: 13-14), издвојила као посебна лингвистичка дисциплина средином XX века, а предмет њеног изучавања су *фразеологизам* и *фразеолошка јединица*, односно устаљени вишелексемни спојеви који се репродукују у језику као готове и семантички целовите јединице. Фразеологија се, најшире гледано, бави проучавањем фразеологизама и фразеолошких јединица и њихових карактеристика, лексичко-морфолошког састава, семантичко-синтаксичких функција и порекла. Постоје разлике у дефинисању фразеологије, као и обима и предмета истраживања ове дисциплине, а разлог за то јесте одсуство јединственог теоријског приступа; због тога се често прави разлика између фразеологије у ширем и фразеологије у ужем смислу.

Предмет изучавања фразеологије у ширем смислу је важнији за тему овог рада. Фразеологија у ширем смислу укључује у истраживања разне врсте устаљених вишелексемних спојева који се као целине репродукују у језику, и ту спадају и пословице, изреке, изрази, колокације, узречице, крилатице, заклетве, клетве и сличне форме (Мршевић-Радовић 1987 према Вуловић 2015: 13-14). Мршевић-Радовић (1987) уочава да се све што спада под паремиологију у већини језика проучава као саставни део фразеологије, уз наглашавање да је реч о ширем схватању фразеологије. Мидер (2004) наводи да се паремиологија бави изучавањем пословица и има веома дугу историју. Још је Аристотел говорио о различитим аспектима пословица. Паремиолози се баве дефиницијом, обликом, структуром, стилем, садржајем, функцијом, значењем и вредностима пословица и изрека.

Термин „фраза” је прилично општи појам и лингвисти који су као предмет свог рада означили *фразеологизам* или *фразеолошку јединицу*, створили су нову област изучавања – фразеологију, односно студију фраза. Тај термин обухвата све фразалне колокације, укључујући и цело подручје паремиологије. Лингвисти који се баве пословицама обично користе грчки из-

раз *paremia* (пословица), јасно указујући на то да оне заузимају посебно место међу фразеолошким јединицама (Мидер 2004). Мршевић-Радовић (1987: 12) терминима *идиоматска фраза* и *устаљена фраза* означава идиоме са реченичном структуром, који су ужи од појма *фразеолошка јединица* и *фразеологизам*, као што су пословице, изреке, цитати, афоризми и сл. Једна од њихових важнијих карактеристика је релативно стабилна предикативна структура и стабилан лексички садржај. Када је у питању структура, оне представљају завршене и потпуне реченице.

Место пословица у социолингвистици

Пословице, како наводи Вајт ([1987] 1995), су лингвистичке форме „упаковане“ као „културна мудрост“, сматрају се ризницом народне мудрости и представљају генерализовано знање и здраворазумско у свакодневном животу. Мидер (2004) сматра да је мудрост пословица водила људе у њиховим социјалним интеракцијама хиљадама година широм света, јер ове језичке форме садрже свакодневна искуства и заједничка запажања језгровито формулисаних у језику, чинећи да се лако памте и буду спремне да се одмах користе као ефикасна реторика у усменој или писменој комуникацији. Њихова употреба, наводи Конде Тарио (Conde Taggio 2007: 5, према Пејовић 2014: 203) вероватно је стара колико и човекова потреба да се социјализује.

Целокупно народно искуство је сублимирано у народним пословицама. У њима се говори о егзистенцији народа са свим радостима, врлинама, патњама и тешкоћама које живот са собом носи. Њима се казује истина која је стечена искуством, а те истине су обично свевременског карактера, мада могу бити и ограничене за одређени временски период (Марковић 1985: 118). Оне испуњавају људску потребу да се сумирају искуства и опсервације у зрно мудрости, које обезбеђује већ готове коментаре о личним односима и социјалним питањима. Постоје пословице за сваки могући контекст, па су због тога и контрадикторне, попут самог живота (Мидер 2008: 10). „Паремије су

језичке форме које језгровито и сликовито преносе ситуације, запажања и искуства предака новим генерацијама“ (Пејовић 2014: 211). Посебно су погодне за представљање колективних репрезентација и погледа на свет или манталитета људи које везује заједничка култура (Мидер 2008: 144). Вук Ст. Караџић је рекао: „Не само што се у народним пословицама налази превелика мудрост и наука за људски живот на овоме свету, него оне показују у народни разум и карактер, а многе ударају и у народне обичаје.“ (Пантић 1969: 319, према Марковић 1985: 11). Како наводи Јовановић (2006: 13), пословице су занимљиве као особена врста духовног израза који обухвата многе стране живота, и оне припадају веома важном слоју духовног наслеђа. Иста ауторка наводи да ова област народног стваралаштва на један непосредан начин открива дух народа, његове обичаје и његов језик.

Пословице, барем у извесној мери, одражавају ставове или поглед на свет, односно менталитет, различитих друштвених класа у различитим периодима (Мидер 2014). Међутим, оне нису универзалне истине, већ прилично ограничени комади народне мудрости које важе само у одређеним ситуацијама (Мидер 2008: 20), односно комуникативним контекстима и окружењима.

Наше истраживање потпада у шири оквир социолингвистике, због чега се и фокусирамо на интеракцију између језика (пословица и изрека) и друштва (српског и шпанског). Сматрамо да пословице и изреке проналазе своје место у социолингвистичким истраживањима имајући на уму да су оне, како сматра Ибањес Морено (2005: 46), увек резултат друштвених, културних и политичких вредности. Како наводи Филиповић (2009: 12, 16), социолингвистика је интердисциплинарна, критичка хуманистичка дисциплина која изучава све језичке аспекте друштвеног живота и све друштвене аспекте језичке употребе. Појава социолингвистике нуди нове перспективе у сагледавању односа између језика и друштва и она помера фокус са истраживања језика као хомогеног, апстрактног и потпуно одвојеног од друштвеног контекста у ком се употребља-

ва на интердисциплинарини приступ језику и језичкој варијацији унутар конкретних говорних заједница.

У оквиру шире области лингвистике, социолингвистика се разликује по томе што ставља акценат на друштвени контекст као централни фактор, који омогућава разумевање употребе језика. Језик преноси друштвено конструисана значења у контексту у ком се јавља; за социолингвисте, контекст обликује али и подржава наше тумачење језика. Међу комплексним низом компоненти које чине контекст, култура, посебно у облику културног порекла и културно заснованих пракси, нуди потенцијална објашњења за многе језичке изборе (Мара 2015: 373). Језик је део друштва: језичке појаве су друштвени феномени посебне врсте и друштвени феномени су (делимично) језичке појаве. Језичке појаве су друштвене у смислу да кад год људи говоре, слушају, пишу или читају, они то раде на начине који су социјално условљени и који имају одређене социјалне ефекте. С друге стране, друштвене појаве су лингвистичке у смислу да језичке активности које се одвијају у друштвеним контекстима (као што је случај са свим језичким активностима) нису само пуки одраз или израз друштвених процеса и пракси, већ део тих процеса (Ферклаф 1996: 23).

Пословице се, као елементи језика и говора, могу посматрати у оквиру одређене друштвене заједнице као део језичке а самим тим и друштвене интеракције, јер се свака језичка интеракција одвија у одређеном друштвено и културно условљеном контексту.

У овом раду ћемо се бавити српским и шпанским пословицама и изрекама о љубави и новцу из перспективе критичке социолингвистике. Паремije ће нам послужити као погодан корпус за социолингвистичку анализу, узимајући у обзир да пословице, према речима Шаулић (1962: 8, 10) настају током друштвено-историјског развоја и садрже судове и вредности који током времена застаревају или се уобличавају на други начин, али одређен број пословица садржи непобитне судове чија је вредност стална и непроменљива. Осим изношења општих истина, пословице често одражавају природу, начин

живота и менталитет краја у коме су поникле, као и друштвено-политички развој.

Филиповић (2009: 34-35) наводи да критички приступ у интерпретацији социјалних фактора у социолингвистици сваку делатност говорника сматра условљеним њиховим проценама социјалне ситуације. Анализа дискурса/текста који они производе унутар својих друштвених заједница, истраживачима може разоткрити психосоциокултуролошке разлоге за изборе које чине. А када се разумеју језички избори, онда је лако разоткрити и разумети и социјалне факторе који су их проузроковали. За критичку социолингвистику је важно разумевање друштвеног контекста, друштвених односа моћи, равноправности или хегемоније и њихове корелације са језичким формама, односно са дискурсом и интеракцијом.

Представљање корпуса

Корпус чине српске и шпанске народне пословице и изреке, а све наведене примере из корпуса коришћеног у анализи повезују мотиви „љубав“ и „новац“. Пословице су прикупљене из српских и шпанских штампаних и дигиталних извора. Ауторка рада је консултовала српска штампана издања: *Српске народне пословице и друге различне, као и оне у обичај узете ријечи* (Стефановић Караџић 1969), *Вукове српске народне пословице с регистром кључних речи* (Шћепановић 2005), *Жена у народним пословицама* (Влајинац 1975), *Бокори: народне пословице на тлу Србије: погледи на живот, друштво и људске вредности: литерарно-теоријски и методичко-наставни аспекти* (Марковић 1985). У рад је укључено и неколико паремија до којих је ауторка дошла усменим путем. Корпус шпанских народних пословица чине штампана издања, односно збирке пословица *Refranero español* (Бергва 1984), *Refranero español: Refranes, clasificación, significación y uso* (Канелада и Паљарес 2006), *Diccionario de refranes, dichos y proverbios* (Хунседа 2006), *Diccionario de fraseología española: locuciones, idiotismos, modismos*

у *frases hechas usuales en español* (Cantera Ortiz de Urbina & Gomis Blanco 2007). Коришћен је и *Refranero multilingüe* (Centro Virtual Cervantes), значајан дигитални корпус шпанских народних пословица и изрека. У анализу су укључене све пословице и изреке које је ауторка пронашла у поменутих изворима, а које повезују мотиви *љубав* и *новац*, односно које се својим значењем могу довести у везу са ова два појма.

Српски паремолошки корпус чини 8 паремија, док смо из шпанског издвојили 25, укључујући и све варијанте пословица и изрека које смо пронашли.

Анализа корпуса: Љубав и/или новац?

У ком односу стоје љубав и новац? На основу паремија које смо пронашли и у српском и у шпанском језику осветлићемо неке аспекте љубави, када је њен однос са новцем, тачније богатством и сиромаштвом у питању. Приликом анализе смо наишли на две супротне идеје, како у српском тако и у шпанском корпусу:

1) финансијска ситуација не може утицати на квалитет или трајање љубави, односно не може јој наштети ако је неповољна;

2) љубав зависи од материјалне ситуације која је може оснажити, али је може и ослабити, пољуљати или угасити.

Првој групи припадају пословице и изреке које нам поручују да је љубав важнија од новца. Ако је права, љубав је довољно стабилна и јака, а немаштина и сиромаштво је не могу поколебати и не могу јој наудити. Две особе које се искрено воле прихватају и скроман живот, јер је важно да буду једно поред другог. Љубав им је важнија од материјалне ситуације, она је супериорнија сила у односу на материјална добра, и због тога је постављена као приоритет. Снажна и јака љубав не зависи од новца, а заљубљена особа је спремна да буде уз свог партнера или партнерку и у тренуцима благостања, али и кад наиђу недаће. *Contigo, pan y cebolla*³, односно „Са тобом,

3 Шпанске пословице је превела ауторка рада.

на хлебу и луку“, поручује шпанска паремија. Хлеб и лук су намирнице које се сматрају основним, оне су веома често саставни део obroka, поготово сиротињског, и на њима се темељи исхрана људи. *Más vale pan con amor que gallina con dolor / Vale más pan con amor, que gallina con dolor* („Боље хлеб уз љубав, него кокошка уз бол“) је још један пример у шпанском паремиолошком корпусу који преноси сличну поруку, и поручује да је боље живети скромно и „на хлебу“ све док има љубави, него да се на трпези налази храна у изобиљу (коју овде симболизује кокошка) ако се у животу пати и тугује.

Дакле, пословице и изреке преносе народну мудрост и саветују да је боље и пожељније водити скроман живот, али миран и испуњен љубављу, него живот испуњен богатством и раскоши у којима се ни не може уживати ако нема љубави, одн. ако нам је живот испуњен бригом, болом, патњом или проблемима у љубави. Паремија *Entre dos que bien se quieren, con uno que coma basta* („Где се двоје пуно воле, довољно је и да само један једе“) поручује да тамо где се двоје искрено воле, за опстанак љубави није неопходно да у сваком тренутку уживају у благостању које доноси новац.

У српском паремиолошком корпусу проналазимо пример који такође ставља срце и осећања на прво место, испред блага и материјалних добара: *Није благо коњи ни волови, нит' је благо срма нити злато, но је благо што је срцу драго.*

Видимо да је права љубав јака, непоколебљива и трајна, и она је у стању да преброди потешкоће на које можемо наићи током живота. Посматрана из те перспективе, љубав која није у стању да опстане без новца и добрих услова за живот, и која слаби када се нађе пред потешкоћама које могу задесити заљубљене (као што је лоша материјална ситуација), није права љубав. Ако љубав губи битку под теретом сиромаштва, и ако поклекне под недостатком новца и потешкоћама ове врсте, она није права и искрена. *Todo lo puede el amor* односно „Љубав може све“, јер се подразумева да права љубав одолева свим изазовима.

У другу групу пословица и изрека можемо сврстати оне паремије које преносе супротну идеју. Шпанска паремија каже

Ni amor sin comer, ni vestido de gala sin otro tener („Ни љубав без јела, ни свечана хаљина без друге хаљине“) и поручује да љубав не значи много ако смо гладни, као ни свечана хаљина ако је једина коју имамо. Љубав између двоје људи зависи од материјалне ситуације и економских средстава који обликују и сам живот, односно свакодневницу заљубљеног пара, јер повољна материјална ситуација може да оснажи љубав и омогућава јој да неспутано траје и да се развија, док неповољна може да ослаби, пољуља и поколеба љубав, или да је угаси. И шпанска паремија *En acabándose la plata, el amor se desbarata* поручује да „Кад нестане новца, и љубав се осипа/урушава“. Наилазимо на још један шпански пример: *Mucho te quiero hermosa, pero más a mis onzas* („Много те волим, лепотице, али више волим своје новчиће“), који поручује да упркос љубави према девојци, мушкарац може више да воли новац и материјална богатства, која могу да му представљају приоритет у односу на љубав према женској особи.

Идеја да љубав одлази, односно бежи пред материјалним потешкоћама, и да не може да опстане тамо где наступи сиромаштво, присутна је и у паремији *Где беда покуца на врата, љубав излази кроз прозор / Кад беда покуца на врата, љубав излази кроз прозор / Кад сиромаштво уђе кроз врата, љубав изађе кроз прозор*. Проналазимо еквивалент у шпанском језику у две различите варијанте ове пословице: *Cuando la pobreza entra por la puerta, el amor sale por la ventana* („Када сиромаштво и беда уђу на врата, љубав излази кроз прозор“); *Cuando el hambre entra por la puerta, el amor sale por la ventana* („Када глад уђе на врата, љубав излази кроз прозор“).

Љубав се у оба паремиолошка корпуса доводи у везу са храном и пићем, односно са трпезом која је саставни део човекове свакодневице.

Кад су очи пуне, и срце је сито, поручује нам српска паремија уз појашњење да тамо где свега има довољно, људи су задовољнији и срећнији. *Љубав на уста улази* је још једна пословица коју можемо довести у везу са претходним примером. Треба напоменути да постоје и алтернативна тумачења ове пословице, која се односе на идеју да пут до срца води „преко

стомака“. Да би особа освојила нечију љубав пожељно је да је нахрани ускусном, лепо припремљеном и обилном храном. Може се очекивати се да у традиционалном и патријархалном српском друштву ова пословица односи на женино умеће у кухињи и припремање хране мушкарцу, с обзиром на јасну поделу родних улога. Међутим, можемо претпоставити да се у савременом српском друштву ова пословица употребљава и са значењем да мушкарчево умеће у кухињи може освојити женско срце. Постоје и друге верзије попут пословице *Здравље на уста лази*, где уочавамо аналогију са претходном пословицом. Као што здрава и квалитетна храна коју једемо доноси здравље, тако лепо припремљена, обилна и квалитетна храна представља пут до срца и може бити схваћена као метафора за љубав.

У шпанском паремиолошком корпусу проналазимо паремију *Amor con hambre, no dura* која поручује да „Љубав уз глад не траје“, као и пример *Cuando el hambre entra por la puerta, el amor sale por la ventana* („Када глад уђе на врата, љубав излази кроз прозор“). Већ су поменуте шпанске пословице *Contigo, pan y cebolla* („Са тобом, на хлебу и луку“), *Más vale pan con amor que gallina con dolor / Vale más pan con amor, que gallina con dolor* („Боље хлеб уз љубав, него кокошка уз бол“), *Entre dos que bien se quieren, con uno que coma basta* („Где се двоје пуно воле, довољно је и да само један једе“).

Donde no hay harina, todo es mohína („Где брашна нема, све је туга“). Поред хлеба и лука, брашно је још једна од основних намирница која је веома заступљена на трпези, па брашно проналази своје место и у шпанском паремиолошком дискурсу. Ова пословица поручује да одуство основних материјалних услова утиче неповољно на љубав. У српском језику проналазимо еквивалент у виду паремије *Ђе се не једе и не пије ту љубави нема / Ђе се не једе и не пије, ту љубави није*, јер је за љубав, да би опстала, од пресудног значаја да трпеза буде пуна, да не мањка ни јела ни пића. Шпанска паремија *Sin pan y sin vino, no hay amor fino* поручује да „Без хлеба и вина нема љубави“, а вино је овде симбол за храну и пиће који су нам потребни сваког дана.

Уочавамо да су и у српској и у шпанској паремиологији присутне намирнице попут хлеба, брашна, лука и вина да означе материјалну ситуацију, односно да симболишу трпезу коју делимо са вољеном особом. Одсуство ових намирница значи одсуство хране и пића у мери у којој се сматра да је потребно да бисмо безбрижно жовели и самим тим уживали у љубави, могли да је негујемо и омогућимо јој да траје. Храна и пиће су неопходни елементи у нашим животима и осликавају наш животни стандард, па се и у српским и у шпанским пословицама користе да илуструју сиромаштво и беду, или пак благостање.

Један део шпанског корпуса илуструје моћ и утицај које новац може имати у односу на љубав.

El amor hace mucho y el dinero lo hace todo („Љубав може много а новац све“) и *Dijo el dinero al amor: Lo que tú no logres, lo lograré yo* („Рекао је новац љубави: оно што ти не постигнеш, постићи ћу ја“). Управо је новац тај који може да реши потешкоће, поручује шпанска паремија.

Rey es el amor, y el dinero, emperador („Љубав је краљ али је новац цар“) поручује да љубав јесте снажна и велика сила, али је значај новца такође велики и превазилази љубав. *Amor hace mucho y el dinero, remucho* је још једна шпанска паремија која указује на то да „Љубав чини много али новац може још више од тога“.

Паремију *El amor y el dinero traen el mundo al retortero* можемо схватити на два начина, због различитих значења израза *traer a alguien al retortero*. Прво значење је „не заустављати и вртети у круг“, а друго „преварити лажним обећањима и ласкањем“. Дакле, ако љубав и новац покрећу свет, онда нам ова паремија поручује да је љубав снажна сила која покреће многе ствари на свету, али ништа моћнија и утицајнија од новца. Друго схватање би било да љубав и новац варају, односно могу да заварају ласкањем.

У српском паремиолошком корпусу нисмо пронашли сличне примере.

Један део пронађеног шпанског корпуса бави се темом љубави и дарежљивости. Шпанска паремија *Amor y dinero nunca*

fueron compañeros поручује да „Љубав и новац никад нису били сапутници“, односно никада нису „ишли заједно“. Проналазимо појашњење да су, када некога искрено, снажно и страсно волимо, неизбежни разни трошкови како бисмо удовољили особи коју волимо, задивили је, угодили јој и на тај начин показали и доказали своју љубав.

Да ли љубав међу момцима и девојкама може да опстане ако је момак циција? *Si de novio es tan mezquino, ¿qué será cuando marido?* („Ако је још као момак циција, какав ће бити као муж?“) је шпанска паремија која у виду питања упозорава да цицијаштво у млађем добу може и касније, у браку, да донесе невоље. Оно што се од мушкарца очекује јесте да буде галантан и обезбеди егзистенцију, односно довољно материјалних средстава за живот, како би се сиромаштво и беда избегли.

Música y flores llaman amores односно „Музика и цвеће призивају љубав“. Девојке и жене очекују од својих удварача и партнера да буду дарезљиви и да им угађају поклонима, а ова шпанска паремија поручује да дарови помажу у освајању девојке/жене. *El reloj y el galán siempre han de darle* још један шпански пример. Овде је присутна игра речи јер се наводи да и кавалер и сат увек треба да дају, односно откуцавају (шпански глагол *dar* преводимо на два различита начина). Галантно понашање се од мушкараца очекује, и оно је пожељно и цењено међу женама.

Ando enamorado y no tengo blanca ni cornado је шпанска паремија која каже „Заљубљен сам али немам ни цвоњка“ и осликава идеју да момци и мушкарци знају да је дарезљивост и галантност пожељна при удварању, па се може десити да их недостатак новца спречава у љубавним подухватима. Проналазимо појашњење да су мушкарци свесни утицаја новца на љубав, односно чињенице да им недостатак новца неће пружити много могућности да освоје девојку/жену у коју су заљубљени, без обзира на јачину љубави и искрена осећања.

Међу обрађеним изворима нисмо пронашли српске пословице где се љубав мушкарца показује кроз поклоне. Скроман паремиолошки корпус српског језика може бити један од узрока, пре него културолошке разлике између

српског и шпанског друштва, јер би за такву тврдњу била потребна детаљнија и обимнија паремиолошка истраживања.

Можемо ли онда рећи да је питање новца, односно велика улога коју он има у квалитету и трајању нечије љубави, заправо показатељ да се таква љубав темељи на интересу? Шпанска паремија *Por el interés te quiero, Andrés* („Из интереса те волим, Андрес“) поручује да се може волети из интереса. То потврђује и пример *El amor de la mujer y el amor del can, no vale nada si no decís: Tomad* („Љубав жене и љубав пса не вреде ништа ако им не кажеш: На“), у ком се љубав жене пореди са љубављу пса. Нема љубави ни код жене ни код пса ако им се не каже „Узми“, односно ако се жени не омогуће материјална добра, као што пас жели да му се да храна.

Закључна разматрања

Теми љубави и новца приступили смо из интердисциплинарне перспективе. Критичка социолингвистика представља основно упориште рада, али се рад значајно ослања и на област фразеологије. Овај рад за свој општи циљ има поређење фразеолошких односно паремиолошких система шпанског и српског језика. Одабране паремије представљају драгоцен корпус, који нам може послужити као средство за разумевање, схватање и тумачење начина размишљања и изражавања српског и шпанског народа, односно начина на који они концептуализују свет кроз појам љубави и новца. Компаративна социолингвистичка анализа показала је да су поменути мотиви присутни и у српском и у шпанском језику, а указује нам и на сличности и разлике у виђењу ове теме, односно исте, сличне или различите вредносне обрасце које пословице и изреке о љубави и новцу рефлектују.

Пословице и изреке на тему љубави и новца присутне су оба паремиолошка система, српском и шпанском. Када је однос љубави и новца у питању наилазимо на две противречне идеје. Прва је да финансијска ситуација не може утицати на квали-

тет или трајање љубави, односно не може јој наштетити ако је неповољна (*Más vale pan con amor que gallina con dolor; Entre dos que bien se quieren, con uno que coma basta*). Љубав је важнија од новца а, ако је права, немаштина и сиромаштво је не могу поколебати и не могу јој наудити: *Није благо коњи ни волови, Нит' је благо срма нити злато, Но је благо што је срцу драго*. Са тобом, на хлебу и луку (*Contigo, pan y cebolla*) и лепше је живети на хлебу ако има љубави, него да се на трпези налази кокошка ако се у животу пати и тугује (*Más vale pan con amor que gallina con dolor*).

Друга идеја поручује да љубав зависи од материјалне ситуације, која је може ослабити, пољуљати или угасити: *Ђе се не једе и не пије ту љубави нема; Кад сиромаштво уђе кроз врата, љубав изађе кроз прозор; Amor con hambre, no dura; En acabándose la plata, el amor se desbarata; Cuando la pobreza entra por la puerta, el amor sale por la ventana*, а без вина или хлеба нема љубави (*Sin pan y sin vino, no hay amor fino*).

Анализом одабраног српског и шпанског корпуса долазимо до запажања да је једна од одлика пословица и изрека њихов релативни карактер, када је у питању њихова општа истинитост или поруке, идеје, савети и поуке које садрже. Унутар групе које смо издвојили о љубави и новцу запажамо одређене противречности.

Ако се узме у обзир да су пословице настајале у разним животним условима, друштвеним слојевима и у различитим покрајинама, јасно је зашто оне садрже различите а некада и сасвим супротне идеје (Шаулић 1962: 8). У српским народним пословицама, наводи Марковић (1985: 84), „огледа се сва сложеност и противуречност друштвеног живота“, а у животу је одувек било, поред позитивних, и негативних збивања, па су и њих пратиле пословице јер нису увек побеђивали племенити људски идеали.

Народне пословице носе обележје средине у којој су поникле и записане (Марковић 1985: 24), а можемо рећи и обележја средине у којој су биле у употреби. Ово нам може на одређени начин појаснити присуство мотива новца и љубави, односно

богатства и сиромаштва, како у српском тако и у шпанском паремиолошкој корпусу. Исти аутор (Марковић 1985: 150), говорећи о српским пословицама и изрекама, и самим тим о српском народу, наводи да је народ вековима морао да се мучи, да трпи, да ничег нема довољно, а о изобиљу свега могао је само да сања. Та мука, немаштина и мукотрпно стање је нашло своје место и у нашим народним пословицама и на одређен начин постало животна норма коју је народ следио.

Ова тема је своје место нашла и у шпанским паремијама, због чега можемо претпоставити да су ова два народа пролазила кроз сличне ситуације и тешке економске периоде за обичног човека. Отуда и бројне паремије које фаворизују новац у односу на љубав, или макар истичу велики и незанемарљив утицај новца чак и када се ради о питањима срца.

Разлика у величини српског и шпанског корпуса јасно је уочљива, али и очекивана, полазећи од претпоставке да ћемо током анализе наићи на обимнији шпански корпус у односу на српски. Како истиче Пејовић (2014: 211-212), „у случају српског и шпанског језика постоји више него очигледан дисбаланс у броју паремија и паремиолошких речника, а самим тим – и у броју њихових значења и прилика на које се односе или из којих су потекле“. Српски корпус чини 8 паремија, док смо у шпанском корпусу пронашли 25 пословица и изрека.

Осим у обиму, српски паремиолошки корпус се разликује од шпанског и у темама које смо уочили унутар опште групе паремија о љубави и новцу. Иако у српском корпусу нисмо пронашли примере који упућују на постојање љубави из интереса, или на то да поклони представљају један од начина да мушкарци покажу своју љубав и наклоност, сматрамо да један од узрока може бити скроман паремиолошки корпус српског језика. Потребна су детаљнија истраживања пре него што би се могло закључити да се у основи непостојања оваквих пословица у српском корпусу налазе културолошке разлике између српског и шпанског друштва.

ЛИТЕРАТУРА

- Вајт [1987] 1995: White, G. M. Proverbs and cultural models, in: D. Holland and N. Quinn(eds), *Cultural Models in Language and Thought*. Cambridge University Press, 151-172.
- Вуловић 2015: Вуловић, Н. *Српска фразеологија и религија: Лингвокултуролошка истраживања*. Београд, Институт за српски језик САНУ.
- Ибањес Морено 2005: Ibáñez Moreno, A. An Analysis of the Cognitive Dimension of Proverbs in English and Spanish: the Conceptual Power of Language Reflecting Popular Beliefs, *SKASE Journal of Theoretical Linguistics*, 2 (1), 42-54.
- Јовановић 2006: Јовановић, Ј. (2006). *Књига српских народних пословица I*. Београд: Научно друштво за неговање и проучавање српског језика.
- Мара 2015: Marra, M. Language and culture in sociolinguistics, in: F. Sharifian (ed), *The Routledge Handbook of Language and Culture*. London and New York: Routledge, 373-385.
- Марковић 1985: Марковић, Р. *Бокори: народне пословице на тлу Србије: погледи на живот, друштво и људске вредности: литерарно-теоријски и методичко- наставни аспекти*. Горњи Милановац: Културни центар.
- Мидер 2004: Mieder, W. *Proverbs. A Handbook*. London: Greenwood Press.
- Мидер 2008: Mieder, W. *"Proverbs Speak Louder Than Words": Folk Wisdom in Art, Culture, Folklore, History, Literature and Mass Media*. New York: Peter Lang publishing.
- Мидер 2014: Mieder, W. *Behold the Proverbs of a People: Proverbial Wisdom in Culture, Literature, and Politics*. Jackson: University Press of Mississippi.
- Мршевић-Радовић 1987: Мршевић-Радовић, Д. *Фразеолошке глаголско-именичке синтагме у савременом српскохрватском језику*. Београд: Филолошки факултет Београдског универзитета.
- Пејовић 2013: Пејовић, А. Конституисање етичких вредности кроз паремије на примеру српског и шпанског језика, у: Б. Мишић-Илић, В. Лопичић (ур.), *Језик, књижевност, вредности: језичка истраживања* (зборник радова), Ниш: Филозофски факултет, 113-124.
- Пејовић 2014: Пејовић, А. Паремиие као део етнолингвистичког наслеђа, *Гласник Етнографског института САНУ*, 62/2, 201-214.
- Ферклаф 1996: Fairclough, N. *Language and power*. New York: Longman Inc.
- Филиповић 2009: Filipović, J. *Моћ речи. Oгледи из критичке социolingvistике*. Београд: Zadužbina Andrejević, 110-125.

- Филиповић 2013: Filipović, J. *Perspectivas de género en el discurso escolar y educativo en España y en Serbia, Colindancias*, 4, 225-234.
- Шаулић 1962: Шаулић, А. *Антологија народних пословица и загонетки*. Београд: Народна књига.

ИЗВОРИ

- Влајинац, М. З. 1975. *Жена у народним пословицама*. (ур. Душан Недељковић). Београд: Српска академија наука и уметности.
- Марковић, Р. 1985. *Бокори: народне пословице на тлу Србије: погледи на живот, друштво и људске вредности: литерарно-теоријски и методичко-наставни аспекти*. Горњи Милановац: Културни центар.
- Стефановић Караџић, В. 1969. *Српске народне пословице и друге различне као оне у обичај узете ријечи*. Београд: Нолит.
- Шћепановић 2005: Šćepanović, M. 2005. *Vukove srpske narodne poslovice s registrom ključnih reči*. Priredio, pripradne tekstove napisao i Registar ključnih reči uradio Mihailo Šćepanović. 2. izd. Београд: Јасен.
- Бергуа 1984: Bergua, J. *Refranero español*. Madrid: Clásicos Bergua.
- Канељада и Паларес 2006: Canellada, M. J. & Pallares, B. *Refranero espanol: Refranes, clasificacion, significado y uso*. Madrid: Editorial Castalia.
- Кантера Ортис де Урбина и Гомис Бланко 2007: Cantera Ortiz de Urbina, J. & Gomis Blanco, P. *Diccionario de fraseología española: locuciones, idiotismos, modismos y frases hechas usuales en español*. Madrid: Abada Editores.
- Хунседа 2006: Junceda, L. *Diccionario de refranes, dichos y proverbios*. Madrid: Espasa. *Refranero multilingüe*. Centro Virtual Cervantes [<http://cvc.cervantes.es/lengua/refranero/Default.aspx>, приступљено 1. 10. 2016].

Ivana Georgijev

EL DINERO Y EL AMOR EN LAS PAREMIAS SERBIAS Y ESPAÑOLAS

Resumen

Este trabajo analiza la relación entre el amor y el dinero en los proverbios y refranes serbios y españoles, que representan la sabiduría popular y el conocimiento generalizado, y que en cierta medida reflejan la opinión sobre el mundo de determinadas comunidades sociales. El objetivo del trabajo es buscar las similitudes y diferencias entre las sociedades serbia y española que se encuentran en los proverbios sobre el amor y el dinero, influidos por factores sociales, culturales e históricos. Los métodos usados son el método sociolingüístico cualitativo y el método comparativo. El análisis del corpus indica el carácter relativo de los proverbios y refranes debido a que hemos encontrado dos ideas contradictorias: por un lado, la situación financiera no puede afectar a la calidad o duración de amor (es decir, no le puede hacer daño si es desfavorable); por otro lado, el amor depende del dinero y de la situación financiera porque una situación económica desfavorable (falta o escasez de recursos económicos) puede debilitar o destruir el amor. Podemos suponer que estas dos sociedades pasaron por una situación similar y por unos períodos económicos difíciles para el hombre común. Debido a eso aparecen algunos proverbios y refranes que favorecen el dinero sobre el amor, o señalan la gran influencia del dinero incluso cuando se trata de asuntos del corazón.

Palabras clave: amor, dinero, español, fraseología, proverbios, refranes, serbio, sociolingüística.

КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИЈА ПОЗИТИВНОГ И НЕГАТИВНОГ КРОЗ МЕТАФОРЕ СА БЕЛОМ И ЦРНОМ БОЈОМ КАО ИЗВОРНИМ ДОМЕНИМА У СРПСКОМ И ШПАНСКОМ ЈЕЗИКУ

Циљ овог рада је да издвојимо одређен број израза са белом и црном бојом у српском, односно шпанском језику као илустрацију да се у оба језика користе исте метафоре за означавање *позитивног*, односно *негативног*. Корпус је ексцерпиран из једнојезичних речника српског и шпанског језика, као и из речника српске и шпанске фразеологије. Резултати истраживања показали су да у српском језику изрази са белом бојом у већини случајева имају позитивну конотацију, док се у шпанском ови изрази односе углавном на негативне концепте. Када је реч о изразима са црном бојом, они се у оба језика искључиво користе за концептуализацију негативног.

Кључне речи: метафоре, појмовне метафоре, бела боја, црна боја, концептуализација позитивног и негативног, српски и шпански.

1. Увод

Полазећи од чињенице да боје, као и концептуализовање одређених појмова путем метафоричких израза који садрже називе за боје, заузимају важан део у људском постојању, у овом раду бавићемо се метафорама са белом и црном бојом у српском и шпанском језику из перспективе когнитивне лингвистике. За потребе истраживања, узећемо у обзир концептуализацију *позитивног* и *негативног* у српском и шпанском, што је изражено путем метафора са белом и црном бојом. С обзиром на то да боје стварају одређене асоцијације у нашој свести, полазимо од хипотезе да се у оба језика користе метафоре са

1 kovac.jelena@gmail.com

белом и црном бојом као изворним доменима како би се означило *добро/позитивно*, односно *лоше/негативно*.

Теоријски део рада представља кратак осврт на концепт метафорâ уопште, као и појмовних метафора, а затим се усмеравамо на боје и њихово метафоричко значење. У наставку рада бавимо се анализом израза који садрже називе за белу и црну боју које смо издвојили из српских и шпанских речника. Како бисмо прикупили метафоричке изразе са белом и црном бојом у српском језику, користили смо један једнојезични и један фразеолошки речник. Када је реч о изразима на шпанском, користили смо два једнојезична речника шпанског језика и један шпански фразеолошки речник (податке в. у поглављу 4).

Циљ овог истраживања је да путем метафора са белом и црном бојом покажемо да се *позитивно* и *негативно* у оба језика концептуализује на исти начин (*бела боја/позитивно*, *црна боја/негативно*). Напомињемо да циљ рада није свеобухватна анализа свих израза са белом и црном бојом у српском и шпанском језику. Очекујемо да ће истраживање потврдити почетну хипотезу где се *бело* користи за *позитивно концептуализовање*, а *црно* за *негативно*, међутим, не искључујемо могућност наилажења на одређена одступања.

2. Метафоре

Метафоре се традиционално везују за песништво, сликовито изражавање на које наилазимо у оквиру књижевноуметничког текста, што указује на то да се метафора поима као стилска фигура, као украс текста који писци примењују како би се код слушалаца изазвао нарочити ефекат (Кликовац 2004: 10).

Иако за већину људи метафора представља средство песничке имагинације, као и реторичко средство, које је искључиво ограничено на језик, метафора свакако излази из језичких оквира и присутна је у свакодневном животу људи, у људским мислима и делима (Лејкоф, Џонсон 2003 [1980]: 4). Људски појмовни систем, у великој мери, метафоричан је по својој природи, тако да је начин на који мислимо, уобличавамо концепте, поимамо, повезан са метафорама (Лејкоф, Џонсон 2003 [1980]:

4), што нас даље усмерава на план когнитивне лингвистике и појмовних метафора.

2.1. Појмовне метафоре

Когнитивна лингвистика поставила је метафору у оквире мисаоног процеса, као један од значајних принципа човековог појмовног система (Махон 1999, према Кликовац 2004: 10-11), тако да је овде реч о појмовној метафори. Појмовне метафоре се, међутим, веома често користе несвесно (Гоутли 2007: 35).

Метафора прожима свакодневни живот људи с обзиром на то да је присутна у људским мислима и делима, да чини саставни део мишљења, а не само део свакодневног или песничког језика. Процеси људских мисли су у значајној мери метафорични (Лејкоф, Џонсон 2003 [1980]: 4-6).

Појмови, као и њихово уобличавање, метафорички су структурирани на систематски начин, приликом чега се користе појмови из једном домена да се говори о одговарајућим појмовима у метафорички дефинисаним доменима (Лејкоф, Џонсон 2003 [1980]: 53). Када је реч о метафорама и доменима, постоје два домена: изворни домен и циљни (Лејкоф, Џонсон 2003 [1980]: 266-267).

„Механизам метафоре састоји се у пресликавању структуре једног појма (или појмовног домена), који је обично чулно сазнатљив и добро познат, на други домен“ (Кликовац 2004: 11-12) који је апстрактан.

Међу изворне домене, тј. домене који позајмљују своју структуру (Кликовац 2004: 12), спадају боје. У наставку рада бавићемо се белом и црном бојом у српском и шпанском језику као изворним доменима како би се означило *добро/позитивно*, односно *лоше/негативно*.

3. Боје и (ван)језичка стварност

Боје играју веома значајну улогу у језику с обзиром на чињеницу да функционишу као незаобилазни елемент људске перцепције ванјезичке стварности (Хрњак 2000: 203, према

Опашић, Спицијарић 2010: 122). Боје „су саставни чинилац визуелног доживљаја света који нас окружује“ (Лазаревић 2013: 1), стога су присутне у многим аспектима живота и предмет су истраживања различитих научних дисциплина (Рубио Хименес 2015: 3), те самим тим и лингвистичких наука.

Након спроведеног истраживања, Брент Берлин и Пол Кеј (1969: 2), навели су да постоји једанаест категорија основних боја: бела, црна, црвена, зелена, плава, жута, наранџаста, розе, љубичаста, сива и браон, стога се у метафоричким изразима обично сусрећемо са наведеним бојама као изворним доменима. Поменуто истраживање показало је да у сваком од испитиваних језика постоје изрази за белу и црну боју (Брент, Кеј 1969: 2).

Како наводи Милка Ивић (2002: 36) у науци је утврђено да је за метафоризовање колористичких назива од пресудног значаја то како људи гледају на ентитет којем је дата боја карактеристично својство. Саме боје аутоматски стварају одређене асоцијације у нашој свести и покрећу позитивне или негативне конотације.

3.1. Метафоричка проширења назива за бело и црно

Када је реч о белој и црној боји, метафоричке екстензије назива за *бело* обично се усмеравају у правцу идентификовања позитивног, док, са друге стране, *црно*, у највећем броју случајева, покреће негативну конотацију (Ивић 1995: 21).

Како наводи Ивић (1995: 15) „*бело* и *црно* се перцептивно и психолошки доживљавају као два међусобно супротстављена екстрема у низу постојећих колористичких датости, а индивидуалитети ових су устројени и по критеријуму растуће/ опадајуће светлине, односно тамноће, тако да се на апсолутном крају нарастајућег светлог налази *бело*, а на апсолутном крају нарастајућег тамног *црно*.“ У језицима *бело* је једним делом одређено својом антонимијском повезаношћу са називом за *црно*, одакле проистиче да се *бело* односи на *светло/исправно/позитивно*, док је *црно* синоним за *тамно/неисправно/негативно* (Ивић 1995: 16).

Негативно психолошко доживљавање *црног* човека је исконска особина будући да су људи одувек зазирали од таме и непознатог, нечег тајанственог што су наслућивали у тами (Иванов

и Топаров 1965: 201, према Ивић 1995: 17). С обзиром на помену-ту чињеницу, конотације негативног, опасног и злослутног утка-не су у значењски потенцијал ознаке за црну боју у бројним јези-цима света (Кикући, Лихтенберк 1983: 31, према Ивић 1995: 18).

У наставку рада, путем метафоричких израза које смо из-двојили из српских и шпанских једнојезичних и фразеолошких речника, показаћемо начин на који се концептуализује *позитивно* и *негативно* у српском и шпанском језику, изражен кроз метафоричке изразе са *белом* и *црном* бојом.

4. Концептуализација позитивног и негативног путем метафора са белом и црном бојом као изворним доменима

У овом одељку бавићемо се анализом израза који садрже називе за белу и црну боју које смо издвојили из српских и шпанских речника. За потребе истраживања израза на српском језику, користили смо *Речник српскохрватскога књижевног језика* (Матица српска, Матица хрватска 1967; 1976), као и *Фразеолошки речник српског језика* (Оташевић 2012). Што се тиче израза на шпанском језику, издвојили смо корпус из два једнојезична речника шпанског језика и једног шпанског фразеолошког речника: *Diccionario de uso del español actual* (КЛАВЕ 2000), *Diccionario de la lengua española* (Шпанска краљевска академија 2014), *Diccionario de fraseología española: locuciones, idiotismos, modismos y frases hechas usuales en español [su interpretación]* (Кантера Ортис де Урбина, Гомис Бланко 2007).

4.1. Изрази са белом бојом (el color blanco)

Као што смо навели у претходном одељку, метафоричка проширења назива за *бело*, углавном су усмерена у правцу идентификовања позитивних концепата (Ивић 1995: 21).

Кључне концептуалне метафоре које се могу издвојити из израза прикупљених на српском језику јесу следеће: ДОБРО ЈЕ БЕЛО (*Но мисао моја није тако бела; Борба између бијелих и*

црних богова; И бијело и црно у нама живи), СВЕТЛО/СЈАЈНО ЈЕ БЕЛО (*Бијеле оштре муње прокрижају шумом; Бела му светлост на зиду мирује; бели дан*), СРЕЋНО ЈЕ БЕЛО (*Ноћ вам дође са Вука једнога, данак бели, браћо, са другога; Кд стабло ширим гране у бескрајне просторе, у бијелу радост невиђеног јутра*), СПОКОЈНО/СИГУРНО ЈЕ БЕЛО (*Неће никад стићи у бијелу луку мира*) и ЧАСНО/НЕВИНО ЈЕ БЕЛО (*Да ми је љубав осетити благу о којој не зна, а говори свет, наивну, белу, у животу злом*).

Прикупљени изрази на српском језику иду у прилог хипотези да је концептуализација *позитивног* изражена белом бојом, међутим, приликом истраживања наишли смо и на изразе који представљају одступање од ове хипотезе, призивајући негативне конотације. Реч је о следећим изразима: *бити (живети) на белом хлебу* (живети у очекивању најтежег, чеакти извршење смртне казне након изрицања пресуде), *ни беле не види* (ништа не види, потпуно је пијан), *бели свет* (туђи крајеви, далеко од куће), *бела врана* (неко ко се издваја од других, неко врло необичан).

Када је реч о изразима на шпанском језику, коришћени корпус указује на то да се из одређених израза са белом бојом може издвојити концептуална метафора НЕДОСТАТАК ЈЕ БЕО/ESCACEZ ES BLANCA (*estar/quedarse en blanco*: занемети, ништа не схватати; *pasar la noche en blanco*: провести бесану ноћ, не склопити ока), што је оповргло почетну хипотезу истраживања да је *бело* усмерено ка позитивним концептима, те да се ова боја не користи за концептуализацију негативног. У шпанском корпусу који смо користили само три израза указала су на концептуалну метафору ПОЗИТИВНО ЈЕ БЕЛО/POSITIVO ES BLANCO: *dar en el blanco*: погодити у мету; *bandera blanca*: знак предаје, знак пријатељских намера; *la magia blanca*: бела, добра магија.

4.2. Изрази са црном бојом (el color negro)

Приликом спровођења истраживања, било да је реч о српском или шпанском језику, нисмо наишли ни на један метафорички израз који би указао на то да се помоћу црне боје

концептуализује *позитивно*, будући да негативно психолошко доживљавање *црног* представља исконску људску особину (Иванов и Топаров 1965: 201, према Ивић 1995: 17).

У оба језика, на основу прикупљених израза, могу се издвојити следеће концептуалне метафоре: ЛОШЕ ЈЕ ЦРНО/MALO ES NEGRO (*гледати кроз црне наочари* (гледати само лоше стране живота, бити песимиста), *día negro* (лош, неповољан дан), *tener la negra* (имати лошу срећу), *црна магија/la magia negra*), ПРЉАВО/НЕЧИСТО ЈЕ ЦРНО/SUCIO ES NEGRO (*црне руке/manos negras* (прљаве руке; овде уочавамо потпуну подударност између српског и шпанског језика)), ТЕШКО ЈЕ ЦРНО/DIFÍCIL ES NEGRO (*црн живот* (тежак живот), *vérselas negras* (наићи на многе потешкоће), *verse alguien negro para hacer algo* (имати много потешкоћа приликом реализације неког подухвата)), такође, ИЛЕГАЛНО/НЕЗАКОНИТО ЈЕ ЦРНО/ILEGAL ES NEGRO (*црна берза/mercado negro, dinero negro* (новац добијен илегалним путем), *en negro* (на црно, обично радити на црно)). Као антитеза концептуалној метафори СРЕЋНО ЈЕ БЕЛО, издваја се концептуална метафора НЕСРЕЋНО/ЗЛОСЛУТНО/ЗЛО ЈЕ ЦРНО и СМРТ ЈЕ ЦРНА: црни барјак, црна птица, црни облаци, црна звона, црне године.

Уз помоћ црне боје изражава се и све оно што нема значаја: БЕЗНАЧАЈНО ЈЕ ЦРНО/INSIGNIFICANTE ES NEGRO (*sacar lo que el negro del sermón* (немати користи од нечијих савета или од онога што се чује/прочита), *црно испод нокта/lo negro de una uña*). За разлику од српског језика, у шпанском језику ЉУТЊА ЈЕ ЦРНА/RABIA ES NEGRA што илуструју изрази: *ponerse alguien negro* (изнервирати се), *estar negro* (бити љут), у српском језику, пак, СРАМОТА ЈЕ ЦРНА/VERGÜENZA ES NEGRA: *црн образ*.

5. Закључак

Истражујући концептуализацију *позитивног* и *негативног* изражену кроз метафоре са белом и црном бојом као изворним доменима у српском и шпанском језику, издвојили смо

различите појмовне метафоре: ДОБРО ЈЕ БЕЛО, ПОЗИТИВНО ЈЕ БЕЛО/ POSITIVO ES BLANCO, СВЕТЛО/СЈАЈНО ЈЕ БЕЛО, НЕДОСТАТАК ЈЕ БЕО/ESCACEZ ES BLANCA, ЛОШЕ ЈЕ ЦРНО/ MALO ES NEGRO, ПРЉАВО/НЕЧИСТО ЈЕ ЦРНО/SUCIO ES NEGRO, ТЕШКО ЈЕ ЦРНО/DIFÍCIL ES NEGRO, БЕЗНАЧАЈНО ЈЕ ЦРНО/ INSIGNIFICANTE ES NEGRO, итд.

Већина издвојених метафора показала је да у српском језику изрази са белом бојом у већини случајева имају позитивну конотацију, док се у шпанском језику ови изрази односе углавном на негативне концепте. Када је реч о изразима који садрже назив за црну боју, у оба језика ови изрази се користе искључиво за концептуализацију негативног.

ЛИТЕРАТУРА

- Брент, Кеј 1969: Brent, B. and P. Kay. *Basic Color Terms: Their Universality and Evolution*. Oxford, Los Angeles, Berkeley: University of California Press.
- Гутли 2007: Goatly, A. *Metaphors of Power*. In: *Washing the Brain: Metaphor and Hidden Ideology*. Amsterdam: John Benjamins, pp. 35-87.
- Ивић 1995: Ivić, M. *O zelenom konju. Novi lingvistički ogledi*. Beograd: Biblioteka XX vek.
- Ивић 2002: Ivić, M. *Red reči. Lingvistički ogledi, četiri*. Beograd: Biblioteka XX vek.
- Кликовац 2004: Klikovac, D. *Metafore u mišljenju i jeziku*. Beograd: Biblioteka XX vek.
- Лејкоф, Џонсон 2003 [1980]: Lakoff, G. and M. Johnson. *Metaphors We live by*. London: The University of Chicago press.
- Лазаревић 2013: Lazarević, R. D. *Leksičko-semantičko polje boja u italijanskom i srpskom jeziku*. Doktorska disertacija. Beograd: Filološki fakultet, Univerzitet u Beogradu.
- Опашић, Спицијарић 2010: Опашић, М., Спицијарић, Н. Prilog kontrastivnoj analizi frazema sa sastavnicom boje u hrvatskoj, talijanskoj i njemačkoj frazeologiji. *Fluminensia*, 22 (1), 121-136.
- Рубио Хименес 2015: Rubio Jiménez, C. "El lenguaje visual de los colores: historia, cultura y problemas en la traducción de las expresiones idiomáticas de colores". Trabajo fin de grado. Soria: Facultad de traducción e interpretación, Universidad de Valladolid, [online] [<http://>

www.uvadoc.uva.es/bitstream/10324/13753/1/TFG-0%20586.pdf, приступљено 21. 10. 2015].

РЕЧНИЦИ

- Кантера Ортис де Урбина, Гомис Бланко 2007: Cantera Ortiz de Urbina, J., Gomis Blanco, P. *Diccionario de fraseología española: locuciones, idiotismos, modismos y frases hechas usuales en español [su interpretación]*. Madrid: Abada Editores.
- КЛАВЕ 2000: CLAVE. (2000). *Diccionario de uso del español actual*. Madrid: Ediciones SM.
- Матица српска, Матица хрватска 1967: Матица српска, Матица хрватска. *Речник српскохрватскога књижевног језика*. Књига прва А-Е. Нови Сад, Загреб: Матица српска, Матица хрватска.
- Матица српска 1976: Матица српска. *Речник српскохрватскога књижевног језика*. Књига шеста С-Ш. Нови Сад: Матица српска.
- Оташевић 2012: Оташевић, Ђ. *Фразеолошки речник српског језика*. Нови Сад: Прометеј.
- Шпанска краљевска академија 2014: Real Academia Española. *Diccionario de la lengua española* (23.a ed.), [Online] [<http://www.dle.rae.es/?w=diccionario>], приступљено 27. 10. 2015].

Jelena M. Kovač

CONCEPTUALIZATION OF A POSITIVE AND NEGATIVE THROUGH METAPHORS WITH WHITE AND BLACK COLOUR AS A SOURCE DOMAIN IN SERBIAN AND SPANISH LANGUAGE

Summary

Regarding the fact that colours represent an important part of human existence, this paper deals with metaphorical colour expressions containing white and black both in Serbian and Spanish. These expressions represent the way we conceptualize positive or negative concepts, therefore, we tend to collect a certain number of those metaphors both in Serbian and Spanish. Given the fact that colours create certain connections

in our mind, we part from the hypothesis that in both languages metaphors with white and black colour as a source domain have been used to indicate *good/positive* and *bad/negative*. The aim of the paper is to abstract certain number of metaphorical expressions containing white and black in Serbian and Spanish, which should illustrate that in both languages exist the same metaphors to mark *the positive* and *the negative* concepts. The corpus we use for our research has been excerpted from monolingual Serbian and Spanish dictionaries, as well as from Serbian and Spanish phraseological dictionaries. The results of the research have shown that Serbian expressions with white colour in a majority of cases have a positive connotation, whereas in Spanish these expressions refer mainly to the negative concepts. When it comes to the expressions containing the black, in both languages these expressions are used to conceptualize solely the negative.

Key words: metaphors, conceptual metaphors, white, black, conceptualization of positive and negative, Serbian and Spanish.

ГЛОТОДИДАКТИКА

NAŠE ISKUSTVO O RANOJ NASTAVI STRANOG JEZIKA U ŠKOLSKOM SISTEMU

Projekti Saveta Evrope s kraja prošlog veka podstakli su velika interesovanja za učenje evropskih jezika u cilju podizanja nivoa komunikacionih sposobnosti građana, njihovog zbližavanja i razvijanja svesti o zajedništvu. U tom smislu u Evropi je stasalo jedno novo shvatanje o jezičkoj politici tako da se u današnje vreme učenje stranih jezika spustilo na rani životni nivo, na sam početak školskog obrazovanja. U metodologiji učenja jezika stvoren je jedan novi termin koji sam po sebi mnogo znači: nastava jezika na ranom uzrastu.

Naše iskustvo o nastavi stranog jezika na ranom školskom uzrastu stečeno je tokom druge polovine prošlog veka putem organizovanih eksperimenata na kojima se već dosta davno grade sadašnji nastavni modeli za strane jezike.

U ovom referatu je, dakle, reč o osnivanju dvojezične nastave u Osnovnoj školi *Vladislav Ribnikar* i eksperimentu koji je u organizaciji Prosvetno-pedagoškog zavoda grada Beograda sproveden u nastavi četiri strana jezika od 1968. do 1977. godine.

Ključne reči: francuski jezik, nastava/učenje na ranom uzrastu, OŠ *Vladislav Ribnikar*.

1. Kako smo počeli

Tokom pedesetih i šezdesetih godina prošlog veka, dva strana jezika, francuski i ruski, našla su se u nastavnom planu i programu u ravni ravnopravnih predmeta sa engleskim i nemačkim. Ova dva poslednja jezika imala su zaista u ono vreme nisku zastupljenost u odnosu na ruski koji je počev od pedesete godine izgubio status obaveznog predmeta ali se predavao u nekim krajevima i dalje u mnogim školama i na svim nivoima. S druge strane, u Srbiji je i fran-

cuski, imajući u vidu tradiciju, bio visoko zastupljen. Pokušaj da se postigne željena ravnopravnost u zastupljenosti četiri jezika propisana školskim programima i uputstvima koja su ih pratila (1957, 1959, 1963), suprotno nameri, doveo je do radikalnog smanjenja učenika francuskog i ruskog jezika, mada je u primeni, statistički gledano, početkom šezdesetih godina ruski jezik i pored represivnih mera i dalje bio prisutan u visokom procentu, imajući u vidu da je prethodna pokrivenost ovim jezikom bila stopostotna, dok je u toj nameri za ravnopravnim tretmanom jezika francuski jezik takoreći nestao iz mnogih škola širom Srbije, sa tendencijom daljeg nestajanja. Učenje ovog jezika se svelo na mali postotak, nemački se nije znatno povećao na statističkoj listi, ruski je i dalje ostao visoko zastupljen, a za engleski nije bilo dovoljno kadra. Nastali disbalans u zastupljenosti stranih jezika nikada nije ispravljen: vremenom je engleski, kao i svuda u svetu, postao najzastupljeniji strani jezik, dok su se iza njega redali ruski, nemački i francuski¹ zavisno od regiona i kadrovskih mogućnosti. Ne može se reći da je ova situacija bila mirno prihvaćena u krugovima kompetentnih institucija i pedagoških stručnjaka. U to doba mogle su se čuti ili pročitati mnoge diskusije o potrebi ravnomernije zastupljenosti stranih jezika u našim školama, kao i mnoge reakcije strukovnih udruženja i drugih asocijacija. Jedna ozbiljna diskusija o ovom problemu, s ciljem da se održi u razumnoj meri prisustvo francuskog jezika u našim školama a samim tim i prisustvo ovog jezika u našoj kulturi, povelu se ranih šezdesetih godina u Društvu za kulturnu saradnju Jugoslavija – Francuska, koje je u svom programu, pored negovanja i održavanja kulturnih veza, imalo za zadatak i brigu o učenju i širenju francuskog jezika² u našoj sredini. Ozbiljnost problema je rasla iz godine u godinu. To je podstaklo ugledne članove Društva (predsednika Du-

1 U sadašnje vreme ovo nisu jedini jezici koji su zastupljeni u našim školama. Italijanski i španski imaju ravnopravni status sa prethodna četiri, a mnoge škole organizuju fakultativnu nastavu drugih jezika, kao na primer grčkog, japanskog, kineskog itd.

2 Koliko me sećanje služi, već negde sredinom pedesetih godina, biće da je to bilo 1954. godine, Društvo za kulturnu saradnju organizovalo je časove francuskog jezika. Kao studenti francuskog jezika, 1957. godine moja drugarica Mira Kun i ja bile smo jedine učenice na časovima profesora Miće Stojiljkovića, koji je istovremeno vršio dužnost sekretara, a posećivale smo i časove konverzacije profesora Darinke Marodić i Ružice Dimitrijević.

šana Matića, sekretara Miru Alečković, a tu su bili i Kiril Svinarski i profesor Mila Maksimović) da se ozbiljno zauzmu kod odgovornih institucija u pravcu održavanja francuskog jezika. Rezultat takve angažovanosti jeste uvođenje intenzivne eksperimentalne nastave francuskog jezika u prvi razred 1966. godine, dakle u uzrastu od sedam godina, u Osnovnoj školi „Slobodan Princip Seljo“³. O nastavi u eksperimentalnom projektu⁴, izgleda prvom u našoj zemlji ovog tipa, u školi „Slobodan Princip Seljo“ govoriće ovde neko ko je to izbliza pratio. Ono što je za moje izlaganje značajno jeste to što ova škola, koja, kako je poznato, radi i dalje u istom statusu, beleži datum legitimnog i administrativnog početka nastave stranog jezika u školskom kontekstu na uzrastu od sedam godina. Kasnije nazvana „Vladislav Ribnikar“, „Slobodan Princip Seljo“ je škola koja u razvoju nastave stranog jezika predstavlja onaj plamičak koji će u narednim godinama podgrejati shvatanje javnosti i svest roditelja o potrebi za učenjem stranog jezika od samog početnog obrazovanja dece. Posle uspeha koji je bio očigledan i kojeg smo svi bili svesni, učvrstila se i u našoj jezičkoj politici misao o potrebi da se uvede strani jezik kao ravnopravni predmet, ako ne i predmet sa više posvećenosti nego li prema drugim predmetima koji su se učili u prvom razredu osnovne škole. Nije više bilo ni teško ni uzaludno govoriti o ranom učenju stranog jezika. Naravno, bilo je svima jasno da se strani jezik nije mogao predavati u svim školama po modelu koji je zastupljen u pomenutoj školi. Bilo je potrebno pronaći neki novi modalitet, koji može biti finansijski i kadrovski održiv, pogodniji za masovniju primenu. Ni metod koji se primenjivao u nastavi ove škole nije mogao da bude primenljiv. Objektivno, nedostajalo je iskustvo⁵, a nije se

3 Istovremeno i u Osnovnoj školi „Isidora Sekulić“; ova škola je, međutim, ubrzo prebačena na sistem učenja francuskog jezika po modelu Prosvetno-pedagoškog zavoda, o čemu će biti reči u daljem izlaganju.

4 U Srbiji nije bilo iskustava sa takvim vidom nastave, niti pripremljenog pedagoškog materijala. Shvatajući značaj ovog poduhvata, Francuski kulturni centar je doveo dva učitelja iz Francuske, koji su pored ovdašnjih nastavnika bili angažovani u nastavi i uspostavljali metodologiju pristupa i nastavnih postupaka

5 U to vreme, jedini dostupan rad koji se bavio istraživanjem sposobnosti dece od sedam godina za učenje stranog jezika bio je rad Milje Stošić koja je u Institutu za strane jezike u Jovanovoj eksperimentalno ispitivala sposobnost dece od sedam i devet godina za učenje jezika (v. napomenu 10).

moglo osloniti na iskustva drugih, pogotovo ne na ona stečena na raznim kursevima jezika za decu, kakvih je u velikom broju bilo u Beogradu. Ipak, na inicijativu školskih inspektora za strane jezike i uz svesrdnu pomoć univerzitetskih profesora, u drugom polugodištu školske 1967/68 Prosvetno-pedagoški zavod Beograda pokreće jedan novi eksperiment.

Za prvu eksperimentalnu godinu novog projekta bilo je angažovano dvanaest beogradskih osnovnih škola, po tri škole za svaki jezik, (a svake sledeće školske godine broj će se uvećavati za još toliko) i po tri nastavnika jezika u čiju se spremnost za takav poduhvat verovalo⁶. I tako je nastava na ranom uzrastu, uglavnom u beogradskim školama (zbog čega će ceo ovaj projekat ostati prepoznatljiv pod nazivom „beogradski model“) pustila korene u shvatanju neophodnosti učenja stranog jezika u ranom uzrastu, a 2003. godine taj nastavni model služiće za osnovu opštem nastavnom planu za strane jezike koji će postati obavezan na celoj teritoriji Srbije.

2. Projekt Saveta Evrope

Programski pristup nastavi stranih jezika na ranom uzrastu široko je aktuelizovan krajem prošlog veka projektom Saveta Evrope “*Language Learning for European Citizenship*” i velikim brojem drugih dokumenata koji su proizašli iz ovog projekta⁷. U inicijalnom stadijumu projekta učenje na ranom uzrastu postavljeno je kao primarna tema s obzirom na to da je već Preporukama (*Recommendations 12*) iz prethodnog Projekta (*Langues vivantes*) postavljen cilj da se za građane Evrope, posebno one u Evropskoj uniji, podigne nivo međusobne komunikacije. Imajući u vidu brojnost evropskih jezika, nameru da se promovišu i oni jezici kojima se služi manji broj evropskih zajednica, kao i da je učenje svakog jezika, čak i ma-

6 Ovaj eksperiment završen je 1977-78. godine; ukupno 36 škola bilo je angažovano po jednom jeziku, što znači da je eksperiment obuhvatao ukupno 144 beogradske škole, ili 4-5 hiljada učenika.

7 Résolution du Conseil du 16 décembre 1997 concernant l'apprentissage précoce des langues.

ternjeg, proces koji prati ceo život svakog pojedinca, države-članice SE istakle su potrebu da se učenju stranih jezika dâ više prostora u školskom sistemu. U skladu s tim dogovorile su se da, prema svojim mogućnostima, unesu u školske programe ovu činjenicu i spuste početak učenja stranih jezika koliko je moguće u odnosu na početak koji je zabeležen tada važećim nastavnim planom.

Te godine, 1988, kada su se u Strazburu saopštavali rezultati projekta *Langues vivantes*, utvrđivale potrebe evropske zajednice u domenu jezičkih istraživanja i određivale istraživačke teme za naredni projekat, iako samo kandidat za prijem u Savet Evrope, SFRJ je imala svoje predstavnike u direkciji za promociju evropskih jezika. Bilo je veliko iznenađenje za mnoge predstavnike zemalja članica, a bilo ih je tada 25, da je naša zemlja u to vreme imala organizovanu nastavu četiri strana jezika u osnovnoj školi, dakle na ranom uzrastu, u jednom značajnom broju škola. Pri tom, za sobom je imala i završen projekt eksperimentalne nastave stranih jezika (engleski, francuski, nemački i ruski) od prvog do osmog razreda koji je pretočen kasnije i proširen na programsko učenje jezika u osnovnim školama od trećeg razreda, da bi definitivno bio spušten na prvi razred 2003. kao obavezni nastavni predmet. Godine 2007. strani jezik je uveden i u peti razred kao drugi strani jezik, izborni za školu, obavezan za učenike. Tako su u većini osnovnih škola krajem šezdesetih godina bila već zastupljena u programu dva strana jezika, a nije suviše ponoviti i to da smo u našem pedagoškom iskustvu imali i celu školu od skoro dve hiljade učenika u kojoj se nastavni program realizovao dvojezično, na srpskom i na francuskom jeziku. Od velikog značaja je bila i činjenica da je dvojezični pristup nastavi u višenacionalnim sredinama širom cele SFRJ bio uobičajena forma pedagoškog rada. Uz to, treba istaći i posvećenost jugoslovenskih psiholingvista koji su svojim projektima o dečijem govoru u multinacionalnim sredinama bili poznati daleko van granica. Sve to doprinelo je da realizaciju projekta o ranom učenju stranih jezika i jezičkih pitanja u razvoju dece koja žive u oblastima u kojima se susreću različite kulture Direkcija za jezike SE, preciznije direktor projekta John Trim, dodeli Institutu za strane jezike Filozofskog fakulteta u Novom Sadu i, kao partneru u tom projektu, Velškom Uni-

verzitetu u Karmartenu⁸. Tako je planiran *workshop new style* koji je imao zadatak da u radu prvog sastava sagleda ovu tematiku, definiše istraživačke zadatke čiji bi rezultati i zaključci bili saopšteni u radu drugog sastava. Zadatak je podeljen između Velsa, Univerziteta u Karmartenu i SFRJ, Univerziteta u Novom Sadu. Septembra meseca 1991. godine održan je prvi *workshop* u Karmartenu. Prisustvovao je veliki broj naših predstavnika iz cele zemlje, u sećanju su mi prof. Ivan Ivić, prof. Melanija Mikeš, prof. Radmila Šević, prof. Lucija Čok, kao i desetak saradnika Melanije Mikeš koji su radili sa decom iz bilingvalnih vojvođanskih sredina. Određene su smernice rada, podeljeni su zadaci. Očekivalo se da će se rezultati saopštiti na sledećem sastanku u Novom Sadu. Međutim, politički događaji promenili su tok ovog projekta.

3. Šta se podrazumeva pod ranim učenjem stranog ili drugog jezika?

Učenje jezika na ranom uzrastu u reformisanim školskim programima prisutno je sada u svim zemljama Evrope⁹. Svest o generalnoj potrebi za znanjem više jezika nametnula je i shvatanje o neophodnosti učenja jezika. Početkom novog veka diskusija o učenju jezika intenzivno je zahvatila evropsko društvo koje je pokazalo spremnost i otvorenost za komunikaciju sa svojim sugrađanima. Tako je strani jezik, kao aktivnost, ušao u dečije vrtiće (predškolski nivo), uvrstio se kao punopravan predmet u početno obrazovanje (učenje jezika na ranom uzrastu), a u višejezičnim sredinama dobio sigurno mesto ne samo kao maternji jezik, već i kao jezik sredine ili okruženja, ali i kao strani jezik. Iz ovih razloga značenje termina

8 Iako je planiran kao projekat Velsa i SFRJ, odnosno Univerziteta u Karmartenu i Univerziteta u Novom Sadu, 1992. godine održan je samo prvi skup u Karmartenu u predviđenom sastavu. Sticajem neprijatnih političkih događaja početkom devedesetih godina prošlog veka postignuti rezultati, u jednom drugom sastavu i sa drugačije obrađenim istraživačkim temama, predstavljeni su u Strazburu 1997. godine.

9 Videti iscrpne statističke podatke date u tekstu Eurostat 2012. godine *Chiffres clés de l'enseignement des langues à l'école en Europe*. OECD, PISQ, Eurostat.

„učenje stranog jezika na ranom uzrastu“ usložnjava se različitim vidovima nastave u kontekstu školskog programa, ali i vanškolskih institucija. Iako se u profesionalnim krugovima istraživanja jasno izdvajaju, tri oblasti u praksi se još uvek pokrivaju terminom „rano učenje“ u zavisnosti od publike koja je cilj istraživanja, metode koja se primenjuje u nastavnom procesu i uslova u kojima se sprovodi nastava. U ovom svom izlaganju ja se uglavnom oslanjam na svoja znanja i iskustva koja proističu iz mog rada sa učenicima od prvog do osmog razreda osnovne škole u okviru projekta Prosvetno-pedagoškog zavoda u Beogradu¹⁰ koji se odnosi na nastavu stranih jezika. Shvatam da se granice između tri nastavna procesa ne mogu ograditi nikakvim tarabama, da upotrebim ovde izraz Melanije Mikeš koja je nesebično sebe dala u proučavanju dečijeg govora u višejezičnoj sredini, ipak, svaka oblast ima svoje specifičnosti koje utiču na definitivne ishode.

Da li je učenje jezika od ranih godina modni trend ili ozbiljna potreba u društvenim zajednicama? Da li se strani jezik može progovoriti i u kasnijem uzrastu, u doba adolescencije ili u doba potpunog odrastanja? Svakako da može, francuskim jezikom je govorio i moj deda kada se vratio preko Kajmakčalana zajedno sa svojim saborcima Francuzima. Potreba za komunikacijom sa bližnjima jeste životna potreba, a motivacija se najčešće crpi iz okolnosti u kojima se čovek nađe. Tačno je da se danas biraju i vrtiči i škole zavisno od jezika koje nude učenicima, jer u ova današnja vremena, kada se o budućnosti razmišlja više nego o prošlosti, svaki roditelj ima viziju obrazovanja svoje dece. Zato je tačno i to da su mnogi roditelji nesrećni što nisu u finansijskoj situaciji da plate skupe predškolske kurseve svojoj deci. Stoga učenje na početnom stepenu obrazovanja koje se ostvaruje u osnovnim školama ima mnogo značaja jer predstavlja veliku potrebu za najšire društvene slojeve. Negde sam pročitala da se jezik, maternji, uči tokom celog života. Kad je strani jezik u pitanju, ovaj princip ima još veću važnost za uspeh, a kada su pored toga učeniku pružene bolje pogodnosti i duže vreme da

10 Eksperiment se odnosi na francuski jezik u Osnovnoj školi „Jovan Cvijić“ od 1968 do 1975. Isti eksperiment je izvodila Vera Ilijin Jankes u OŠ „Proleter-skih brigada“ i Branka Jakovljević u osnovnoj školi u Surčinu.

nauči drugi jezik pored svog maternjeg, onda je to sigurna dobit. Šta još nedostaje? Posvećenost učitelja i motivacija učenika da bi se realizovao postavljeni cilj.

4. Deca kao subjekti u procesu nastave stranog jezika

Pitanjem usvajanja stranog jezika na ranom uzrastu bave se lingvisti, psiholozi, generalno psiholingvisti. Istraživanje na koje smo se oslonili u procesu uvođenja nastave francuskog jezika u osnovnoj školi „Vladislav Ribnikar“ bilo je doktorska teza Milje Stošić¹¹. Prikazano eksperimentalno ispitivanje sposobnosti dece za učenje stranih jezika u njihovoj sedmoj i devetoj godini života pokazalo je da razlike u njihovoj sposobnosti, ni kod dečaka niti kod devojčica, nema. Rano životno doba je pogodno za govornu veštinu ne samo zbog onoga što u metodici zovemo „fonetskim rešetom“, već i zbog trajanja samog procesa. Moram naglasiti da početkom šezdesetih godina nije bilo mnogo radova ovog tipa, mnogo više smo mogli da čitamo razne deskripcije o individualnom usvajanju jezika dece koje su svaka na svoj način izlagale pojedinačna iskustva, ali nisu davale nama potrebne odgovore. Tek kasniji radovi psiholingvisti koji su pratili razvoj dečijeg govora, ukazali su da su psihičke i sazajne sposobnosti u populaciji mladih učenika maternjeg ili stranog jezika više izražene kao individualno svojstvo, dok odrasli učenici više reaguju kao grupa (ili grupe) unutar celine. Ta celina u našim prilikama je razred, i ta njihova osobina se ispoljava tako što često imamo jednu trećinu tj jednu grupu dobrih učenika, drugu srednje dobrih, treću nedovoljno dobrih. I to tako ostaje skoro tokom celog perioda učenja. Suprotno tome, mladi učenik je individua za sebe: on je govorljiv ili ćutljiv, željan da se istakne ili je u izvesnoj meri nezainteresovan, prepoznaje lako značenja koja su slikovito ili simbolima predstavljena, voli da peva ili voli da crta, ima posebno izražen smisao za imitaciju, te voli da glumi, podražava govor njemu simpatičnih osoba, a najčešće podražava specifično

11 Stošić Milja, Početak učenja stranih jezika kod dece kao pedagoški problem, doktorska teza, Filozofski fakultet, Beograd, 1962. 338 str.

izražavanje svojih nastavnika. Deca su po prirodi veoma različita, to ne treba dokazivati, ali ne treba dokazivati ni to da je sklonost ka igri njihova zajednička osobina. A igra podrazumeva i pokret i glas, i kontakt sa bliskim osobama ili drugovima. U igri se oslobađaju sve one potisnute sklonosti koje omogućuju da se učenici zbliže, da uživaju u zajedničkom događaju, pa i kad govore nekako drugačije, nekim jezikom koji često ne znaju ni kako se zove ali to čak nije ni važno, to ih zabavlja, jer je sve drugačije, kao neka nestvarnost. A ta nestvarnost, polako, iz časa u čas, postaje stvarnost. Neki učenici do tog saznanja stignu brže, drugi sporije. I ne samo to. Svaki element iz saznanjog procesa usvaja se drugačijim tempom. Drugim rečima, recepcija bilo kog elementa jezika realizovaće se u različitim trenucima. Najveći broj učenika će odgovarati na zahteve nastavnika svesno ili nesvesno, više ili manje tačno, odmah. Drugi će se postepeno privikavati, gledati i slušati. Komunikaciju s njima ćemo kasnije uspostaviti.

Ima i takvih koji će pokazati svoje sposobnosti tek kada im umesto slike, koja je oslonac razumevanju, ponudimo pisani tekst. Taj individualni momenat osveščivanja da glasovi koje izgovara, reči i rečenice koje je naučio u nekoj igri imaju i neku drugu svrhu van igre, ozbiljniju i korisniju, taj momenat će biti onaj kada dete počinje da uči, a ne samo da se igra.

5. Kako deca uče jezik

Sva deca sveta počinju svoj govorni razvitak tako što izgovaraju veliki broj najrazličitijih glasova, ali ih vremenom svode na one glasove koje čuju u svom okruženju. Okruženi tetkama, mamama, bakama i strinama ona slušaju njihove milopojke, ponekad zahteve, pa pohvale itd. i u toj polifoniji vremenom prepoznaju glasove tih reči koje slažu preko svojih receptora u svoj mali misaoni fond, a onda ih, po svom nagonu, reprodukuju kako mogu i umeju. Često nije lako prepoznati šta žele da kažu, ali to nije njihova greška, to je nedostatak naše sposobnosti da prepoznamo dečiji govor. Učenici na ranom uzrastu uče da govore strani jezik po istom sistemu kao

što uče maternji jezik. Međutim, u procesu učenja stranog jezika, bilo na predškolskom uzrastu ili u školskim uslovima, ona sporije dosežu do stepena recepcije i produkcije. Razlog tome je nedovoljno posvećeno vreme ovom nastavnom predmetu¹², tj. onome što se na francuskom zove *bain linguistique*, ili još jasnije, nedostaju mu sve te tete i strine, mame i babe koje mu pričaju o njegovoj lepoti i dobroti. Činjenica je da klasične metode razredne nastave nikako ne odgovaraju metodama koje daju rezultate u nastavi stranog jezika u početnim razredima. Jedina metoda njima dostupna je ona koja je prilagođena njihovoj psihi i njihovim navikama. Poznajete li dete koje je učilo da govori jezik svoje majke prateći tekst u knjizi, dete koje sedi mirno, sluša šta mu se govori, ponavlja, odgovara zahtevima? Ne, ali poznajete svakako decu koja su na osnovu igara, recitacija i pesama, glume, imitiranja ili naslikanih prikaza naučila mnoge pojmove. Stvarnost koja ih okružuje njima služi kao podloga u učenju i zamena je za papirnati tekst kojim se odrasli učenici potpomažu. Međutim, škola, učionice i klupe, isparcelisani prostor, vremenska ograničenost časa, učenici skućeni na svojim sedištima i pritisnuti nametnutom disciplinom, to nije pogodan ambijent za učenje jezika na ovom uzrastu. Ako ispravno mislim, didaktički postupak, odnosno primena metoda u nastavnom procesu na ranom uzrastu u međuodnosu je sa fizičkim ambijentom u kojem se primenjuje. Jedan od osnovnih uslova koje škola treba da ispuni jeste kreiranje okruženja u kojem se odvija nastava. Svaki nastavnik zna šta se pod tim podrazumeva: mogućnost da se na času realizuje sve što je predviđeno u nastavnom postupku. U današnjim školama učionice ili kabineti pružaju mnogo bolje uslove za uspešan rad. U vreme našeg eksperimenta toga skoro da nije bilo. Ipak, mi smo taj strogo uređen prostor učionice svakodnevno pretvarali u drugu prostoriju: ponedeljkom je to bila sala za izložbu u kojoj su bile izlagane figurine u raznim odnosima predstavljajući situacije i dijaloge predviđene za obradu. Utorkom je učionica bila pozornica, na kojoj su učenici glumili sekvence iz naučenih dijaloga, modifikujući ih po

12 Najčešće se na početnom nivou učenja posvećuju dva časa nedeljno, dok je tokom eksperimenta Prosvetno-pedagoškog zavoda nastava bila organizovana tokom cele radne nedelje po jedan čas.

svojoj volji. Naravno da je tu bilo i recitacija i pesama i prilagođenih igara. Sredom smo napuštali učionicu, u savršenoj tišini odlazili u fiskulturnu salu. To su bili najlepší trenuci, igrali smo organizovane igre, verali se po gimnastičkim spravama. Četvrtak je bio posvećen prikazivanju francuskih regiona i spomenika, nekih poznatih detalja vezanih za francusko društvo s ciljem da učenici zapamte nazive spomenika, mesta gde se nalaze, a često i neke datume. Petkom smo učionicu pretvarali u slikarski atelje. Crtanje na listovima bloka broj 5, bojenje vodenim bojicama! Imali su dopuštenje da slobodno izlaze do toaleta da bi menjali vodu, prali četkice i ruke, često i lice jer su obično bili izmazani svim bojama, prljavi ali prezadovoljni. Subota je bila njihov dan. Sve im je bilo dozvoljeno, pod uslovom da međusobno govore francuskim jezikom. Mogli su čak i da imitiraju svoje nastavnike. Ovakav način nastave nije se mogao odvijati u okolnostima klasične discipline. Komoditet koji su osećali dozvolom da sede gde hoće i s kim hoće, da menjaju mesto, da pitaju ili pričaju šta se desilo ili dešava u porodici ili okolini, a pritom i njihov polet da govore, ponekad svi u glas, stvarao je pomalo haotičnu situaciju koju je nastavnik morao da usmerava i da iz njih izvlači maksimalni napor da upotrebljavaju svoje znanje francuskog jezika. Jer tako neuobičajeno ponašanje koje im je bilo dozvoljeno, a koje mnoge kolege nisu odobravale, doprinosilo je da se učenici opuste, da steknu sigurnost i veru u svoje znanje, da nestane sumnja kako neko drugi više zna. Da zavlada opšte mišljenje kako svi znaju sve.

6. Pedagoški materijal na koji smo se oslanjali

Te 1968. godine kada smo se susreli sa učenicima, kojih je bilo i do četrdeset po jednom razredu, naš početak ličio je na čist hazard. Dogovor je bio da se srpski jezik izostavi potpuno iz komunikacije, s namerom da učenicima uskratimo mogućnost i privilegiju upotrebe svog jezika i da ih navikavamo da maksimalno razviju prepoznavanje značenja na osnovu prikazanih elemenata ili onoga što su već naučili. Što se pedagoškog materijala tiče, domaćih produkcija nije bilo, a tri metode koje su se nudile kao francuska izdanja nisu

odgovarala. Metoda *Je lis, tu lis*, zasnovana je na klasičnom tekstu, metoda *Bonjour Line*, koja je imala sve odlike moderne AVGS metode, opterećivala bi roditelje finansijski, a metoda *Frère Jacques*, koju smo u kasnijim godinama rada upotrebljavali, nije bila primenljiva za početni uzrast. Ne bih umela da govorim o tome kako su se snalazili nastavnici koji su držali nastavu drugih jezika. Nama su, svima, pomagali kulturni centri dotične zemlje onim što je postojalo od pedagoškog materijala. Francuski kulturni centar nam je izlazio u susret za ostvarenje naših ideja, ali mi smo, ipak, morali sami da pripremamo nastavni materijal. Mnogo brže nego nas tri koje smo učestvovala u nastavi francuskog jezika, tu hrabrost je smogla inspektor Radmila Čulajević, koja je bila *spiritus movens* celog projekta, i verujem da je za to zaslužila neko odlikovanje, ukoliko se ono dodeljivalo u to vreme i prosvetnim radnicima. Na papiru veličine A4 Radmila Čulajević je kucala u dve kolone, što je kasnije svaka od nas takođe radila, na pisačkoj mašini marke Biser, u četiri primerka pripreme za časove koje smo imali tokom jedne nedelje. U koloni s leve strane bilo je priloženo gradivo koje je nastavnik predavao, praćeno objašnjenjima u vezi sa primenjenim postupkom. U koloni s desne strane, zavisno od toga da li se učenicima predstavlja novo gradivo ili obnavlja ono što bi trebalo da znaju, dati su pretpostavljeni odgovori, moguće greške, naročito fonetske greške i mogućnosti korekcije. Tok časa je bio prikazan u više segmenata, uvek kratkih, koji su se smenjivali i održavali dinamiku časa i pažnju učenika. Radi idealnog konsenzusa, pripreme koje su trajale cele prve i druge nastavne godine, ukupno oko 400 časova, komentarisale smo na redovnim sastancima četvrtkom u tri sata u Prosvetno-pedagoškom zavodu. A kada bi ti tekstovi prošli kroz nastavu, sumirale smo utiske o tome kako su učenici prihvatili novo gradivo, da li su shvatili značenje pojedinih sekvenci, menjali smo često način tumačenja nekih pojmova, neke smo sasvim izbacivali, ujednačavali smo pristupe, jednom rečju činili sve da gradivo prilagodimo učenicima. I to je tako išlo sve do trećeg razreda kada smo ispred učenika stavili udžbenik *Frère Jacques*. Bilo je pravo vreme da se njihovoj radoznalosti ponudi nešto novo: jezik na papiru. Ali s tom jezičkom formom, promenila se i forma našeg učenja.

7. Za kraj nekoliko konstatacija umesto zaključka

Sećanje na segment moga nastavnog iskustva o kojem sam ovde govorila staro je još malo pa pola veka. Sećanja kolega koji su učestvovali u ovom projektu bila bi značajna za uobličavanje jednog potpunijeg dokumenta o počecima nastave stranih jezika na ranom uzrastu u našoj sredini. Arhivska dokumenta koja su potekla iz Prosvetno-pedagoškog zavoda, zaturena su negde. Beleške koje su mi pomogle jedino su one koje se nalaze u mojim starim agendama. Radoznalost me je odvela na postojeće sajtove o ranom učenju stranih jezika. Moguće je da nisam našla tamo sve što je napisano u nekim bližim godinama. Ali, ono što sam našla uverava me u nepobitnu činjenicu, a to je da smo bili na dobrom putu. U ovo naše vreme opšti je konsenzus da strani jezik treba učiti na ranom uzrastu. U tom smislu treba delati.

Deca ranog uzrasta mogu da uče bilo koji strani jezik, na tom putu nema nikakvih smetnji, pa im samim tim nije teško.

Mladi učenici doživljavaju učenje stranog jezika kao igru, a svako dete je motivisano da se druži radi igre i u toj aktivnosti ona su sva podjednako uspešna. Jedino je, u našem slučaju, potrebno da igra bude smisljeno organizovana.

U verbo-tonalnoj metodi naučili smo da se pri susretu sa nepoznatim jezikom naše uvo ponaša kao uvo gluvog čoveka. To je sigurno tačno i to je velika prepreka za učenje stranog jezika. Međutim, dete u ranom uzrastu nema tu prepreku, njegovi receptorni organi prepoznaju glasove tuđe njegovom maternjem jeziku i reprodukcija je time olakšana. Zato dete izgovara strane glasove onoliko korektno koliko i glasove maternjeg jezika, a fiksira ih postepeno sve dok ih ne smesti na određenu tačku artikulacije.

Tokom nastave stranog jezika koja obuhvata više školskih godina sa malim fondom časova, kako je to u našim školama, te liči na jedan rastegnut proces koji gubi u intenzitetu, dešava se da učenici izgube motivaciju. Mi tada govorimo o nezainteresovanosti učenika, što je retko tačno. Nezainteresovanost i nemotivisanost nemaju isto značenje.

Malo je slučajeva neuspešnih učenika u nastavi jezika na ranom uzrastu. Možemo pretpostaviti da naši učenici neće svi postići po-

djednak uspeh, ali razlike u veštini izražavanja maternjim jezikom vidljive su na svim uzrastima. Dostignuća učenika u stranom jeziku ne mogu se upoređivati zbog individualnih osobina samih učenika i trajanja samog procesa učenja. Zato se evaluacija može posmatrati samo kao individualni uspeh, a numeričko ocenjivanje kao administrativna besmislica.

Dušanka Točanac

NOTRE EXPÉRIENCE DE L'ENSEIGNEMENT PRÉCOCE D'UNE LANGUE ÉTRANGÈRE AUX ÉCOLIERS

Résumé

La langue étrangère comme matière d'enseignement dans les classes de l'école élémentaire dans le curriculum scolaire en Serbie date depuis les années soixante du 20^e siècle. L'apprentissage d'une autre langue en plus de la langue maternelle, dès l'entrée dans le système scolaire, a été graduellement introduit. En effet, en 1966 il n'y avait qu'une seule école où on enseignait le français aux écoliers débutants, alors qu'en 1968 le nombre a augmenté – douze écoles pour quatre langues : anglais, français, allemand, russe, pour finir par couvrir la totalité des écoles en 2004. C'est cette initiative administrative et pédagogique qu'on évoque dans cet exposé.

Mot clés: la langue française, l'apprentissage/ l'enseignement précoce, l'école élémentaire *Vladislav Ribnikar*.

**БИЛИНГВАЛНА НАСТАВА
НА НЕМАЧКОМ И СРПСКОМ ЈЕЗИКУ
НА ПРИМЕРИМА ОШ „10. ОКТОБАР“ У СУБОТИЦИ,
ПРВЕ НИШКЕ ГИМНАЗИЈЕ „СТЕВАН СРЕМАЦ“
И ВАЉЕВСКЕ ГИМНАЗИЈЕ**

Билингвална настава у Србији резултат је примене савремених тенденција високих европских институција са циљем стварања плурилингвалних појединаца и мултикултурног друштва. Од увођења двојезичне наставе у српски образовни систем 2004/2005. године, интересовање за овим обликом наставе постаје све веће, а његове предности препознаје читаво друштво. Од пре неколико година двојезична настава се изводи и на немачком и српском језику (поред комбинација српски – италијански / француски/ енглески /руски) и то на различитим образовним нивоима – у основним школама, гимназијама, па чак и у предшколским установама².

У раду се описује примена двојезичне наставе на немачком и српском језику у ОШ „10. октобар“ у Суботици, Првој нишкој гимназији „Стеван Сремац“ и Ваљевској гимназији. Резултати анкетираних наставника и директора показују низ предности, али и недостатке у погледу евалуације, наставног материјала и подршке наставницима, као и континуираног двојезичног образовања. Циљ рада јесте да укаже на тренутну слику и актуелне изазове везане за спровођење наставе на српском и немачком како би приступ кроз целокупан двојезични образовни процес био систематичнији.

1 marijal64@yahoo.com

2 У вртићу „Палчица“ ПУ „Наша радост“ у Суботици школске 2002/2003. било је пет двојезичних група. Данас се двојезични програм реализује на српском и мађарском, српском и немачком, као и мађарском и немачком језику. Од 2012. се у вртићу „Петар Пан“ у Панчеву у оквиру припремне наставе за први разред одвија двојезична настава на српском и енглеском језику. Деца која учествују у овом двојезичном програму имају могућност да наставе са двојезичним образовањем, такође на српском и енглеском језику, у ОШ „Свети Сава“ у Панчеву.

Кључне речи: двојезична/билингвална настава, двојезично/билингвално образовање, вехиколарни језик, CLIL, плурилингвизам, вишејезичност, мултикултурализам, имерзија, образовна језичка политика.

Европска образовна језичка политика заснива се на очувању и промовисању разноликости будући да је Европа мултиетничка, мултикултурална, а самим тим и вишејезична средина. Ослањајући се на ту чињеницу, Европска комисија (2004: 10) оцењује да је способност да се разуме и комуницира на различитим језицима тренутно једна од основних вештина која је грађанима потребна уколико желе да активно учествују у европском друштву. Европска комисија притом не говори само о учењу тзв. „великих“ језика, већ говори и о језицима са знатно мањим бројем изворних говорника на тлу Европе како би се задовољиле језичке потребе свих грађана на сваком тржишту. Учењем и усвајањем језика и развијањем комуникативних компетенција на најмање два језика поред матерњег остварује се идеја Савета Европе о вишејезичном грађанину, тј. плурилингвалном појединцу који на различитим језицима комуницира из личних, образовних, пословних, професионалних или других разлога (Филиповић 2009: 71). У школском систему, поред редовних часова првог, другог, а понегде и трећег страног језика, вишејезичност се као циљ сваког грађанина Европе реализује и кроз двојезичну или билингвалну наставу. Овде се говори о настави која се одвија паралелно на два језика методом CLIL – интегрисаног учења садржаја и језика и то у комбинацији немачки-српски.

Рад се састоји из четири дела. Први део говори о језичкој политици Европске уније и даје теоријска одређења важна за облик двојезичне наставе, други се тиче правних тј. законских одредби у вези са двојезичном наставом у Србији. Трећи део описује примену билингвалне наставе на немачком и српском језику у ОШ „10. октобар“ у Суботици, Првој нишкој гимназији „Стеван Сремац“ и Ваљевској гимназији, а четврти представља закључак и даје смернице за наставак двојезичног образовања у Србији.

1. Језичка политика Европске уније

Мото Европске уније *Уједињени у различитости*³, који одјекује у свим сферама друштвеног и политичког живота, односи се пре свега на лингвистичку и културну разноликост које чине саставни део европског идентитета. Добро развијена комуникативна компетенција на неколико језика је тако појединцу неопходна за свакодневно функционисање унутар Уније. У једној мултилингвалној и мултикултурној средини, учење и настава страних језика имају пресудну улогу прво у смислу изграђивања поштовања, разумевања и толеранције, очувања јединства и равноправности, а затим и у очувању језичке разноликости, чији се значај упоређује са биодиверзитетом⁴.

Језичка политика Савета Европе заснована је на три принципа (Савет Европе 2001:2). Први указује да богато наслеђе различитих језика и култура у Европи представља драгоцене заједнички ресурс који треба заштитити и развијати, као и да је неопходан велики напор у образовању како би се те различитости из препреке у комуникацији претвориле у извор заједничког богатства и разумевања. Други принцип наглашава да се само бољим познавањем европских језика може олакшати комуникација и интеракција међу Европљанима који имају различите матерње језике, како би се поспешила европска мобилност, узајамно разумевање и сарадња, превазишле предрасуде и дискриминација. Трећи принцип указује да се државе чланице усвајањем и развијањем националне политике у области учења и наставе модерних језика могу усагласити на заједничком нивоу, континуираном сарадњом и координацијом образовних политика.

Да бисмо разумели европску језичку политику, неопходно је да објаснимо неколико термина. Политика учења страних језика у Европској унији пре свега садржи појам вишејезичности. Вучо (2006: 42) вишејезичност дефинише као способност појединца да узме учешће у интеркултурној интеракцији

3 Енг. *United in diversity*.

4 О вези лингвистичког диверзитета са биодиверзитетом в. Скутнаб-Кангас 2003.

на два, три или више језика, на различитим нивоима. Овакво познавање језика појединцу нуди могућност упознавања већег броја културних заједница, размену искустава и шире могућности за радне и људске контакте у оквирима европске заједнице (*ibid.*). У оригиналном тексту Заједничког европског референтног оквира за живе језике (Савет Европе 2001: 4), на енглеском језику се за вишејезичност појављују два различита термина – мултилингвизам и плурилингвизам. Мултилингвизам се објашњава као знање више језика или као постојање различитих језика у неком друштву. Може се постићи једноставно ширењем лепезе језика у понуди у некој школи или образовном систему, подстицањем ученика на учење више од једног страног језика или редуковањем доминантне позиције енглеског језика у међународној комуникацији. Плурилингвизам се односи на језичко искуство појединца у културном контексту, односно на његову способност да током читавог живота у свакодневной говорној пракси користи различите језике које познаје на различитим нивоима комуникативне компетенције (Филиповић 2007: 61). Циљ европских институција објављен у Акционом плану 2004-2006 јесте стварање вишејезичних тј. плурилингвалних појединаца, а то подразумева да поред матерњег језика познају још два страна језика (Европска комисија 2004: 10).

Водич за развој и имплементацију куликулума за плурилингвално и интеркултурално образовање (Савет Европе 2010) ближе дефинише интеркултурну и плурилингвалну компетенцију, не одвајајући познавање језика од културног контекста. Плурилингвална и интеркултурална компетенција јесте способност коришћења вишеструког репертоара лингвистичких и културних ресурса како би се задовољиле потребе за комуникацијом и интеракцијом са људима из различитих средина и другачијег порекла, као и богаћења тог репертоара услед његове употребе. Плурилингвална компетенција односи се на репертоар ресурса које појединац усваја на свим језицима које зна или их је учио и који се такође односи на културе које се доводе у везу са тим језицима (језици у образовању, регио-

нални/мањински језици и језици миграција, живи и класични језици). Плурикултуралност упућује на способност учешћа у различитим културама усвајањем неколико језика, док се интеркултурална компетенција даље односи на способност да се искуси културна различитост и оно што је другачије, да се то искуство анализира и из њега извуче корист. Када се једном усвоји, интеркултурална компетенција олакшава разумевање онога што је другачије, успоставља когнитивне и афективне везе између прошлих и нових искустава са различитошћу, посредује између чланова две друштвене групе и њихових култура и преиспитује претпоставке сопствене културне групе и средине (Савет Европе 2010: 8).

Поред идеје о плурилингвизму, познавању више језика (и култура) на индивидуалном плану, Савет Европе паралелно промовише и идеју о лингвистичком диверзитету, међусобно разумевање, друштвену кохезију и демократско држављанство⁵. Друштвена кохезија се овде односи на једнаке могућности за лични развој, образовање, запосленост, мобилност, приступ информацијама и културно богаћење кроз знање језика. Демократско држављанство више није ограничено на концепт „свето тројство“ – језик, нација, држава, већ се остварује учешћем у политичким и друштвеним процесима у вишејезичним срединама, такође захваљујући плурилингвалној компетенцији појединца. Дакле, европско држављанство се односи на партиципацију у свим демократским процесима уз практичну примену језичких знања, утиче на боље разумевање свих заједница и друштвених група као и поштовање језичких права.

1.1. Билингвизам и билингвална настава – – теоријски оквир

У контексту европске језичке политике и планирања, билингвална настава је начин за превазилажење баријера унутар мултиетничке Европе и средство којим се практично реализују

5 Језичка образовна политика Савета Европе доступна на адреси https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Division_EN.asp, приступљено 19. 9. 2017.

плурилингвистичке тенденције иза којих званично стоје све европске институције. С краја 20. и почетком 21. века појавило се много публикација о различитим облицима двојезичне наставе, али треба истаћи да је ова форма у образовном систему била присутна и много раније. Ауторка Гарсија (2011:29) наводи да су у Алепу пронађене плоче које сведоче о постојању двојезичног образовања пре 4000-5000 година на ебланском и сумерском језику. Римска аристократија се такође образовала двојезично – на латинском и грчком. Којл Бејкер (2011:201) наводи да је билингвално образовање у Европи утемељено још у 19. веку, па је тако у Луксембургу 1843. године забележено и образовање на три различита језика. Бејкер (ibid.) још наводи да су први уџбеници о двојезичној настави забележени у Канади (1917) и Јужној Африци (1926). Америчке дуалне школе су овакав облик наставе имале од 1963, у Ирској датирају од 1922, Велсу од 1939, док у Бугарској и на Малти двојезично образовање настаје током шездесетих година 20. века. Као парадигма првог успешно реализованог билингвалног програма у модерној историји наводи се случај канадског вртића у Сент Ламберту, надомак Монтреала где је 1965. двојезична настава почела да се спроводи на иницијативу родитеља. Уз дозволу локалних власти оформљено је експериментално одељење од 26 ученика који ће се образовати двојезично на енглеском и нематерњем француском језику како би научили да говоре, читају и пишу на француском, као и да поштују културу и традицију Канађана којима је француски матерњи језик.

Двојезична настава се данас одвија на свим континентима и то на различитим програмима на већинским, мањинским, интернационалним, страним, урођеничким или ревитализованим језицима (Вучо 2007: 2). У вези са тим су и различити циљеви билингвалне наставе у овим земљама, које према Бејкеру (2011: 226) треба сагледати из четири велике перспективе – као део језичког планирања, из перспективе економске исплативости, кроз педагогију, али пре свега политику. У срединама тзв. великих језика циљ двојезичне наставе је пре свега асимилација. У другим може бити уједињење, као што

је случај са земљама Европске уније, потом комуникација са спољним светом, одговор на захтеве тржишта рада, очување етничког и верског идентитета, помирење између различитих лингвистичких и политичких заједница, ширење употребе колонијалног језика, јачање елитних група и очување привилегованих положаја у друштву, давање једнаког статуса језицима који у свакодневном животу немају такав статус, продубљивање разумевања језика и културе (Бејкер 2011: 225).

С обзиром на наведене циљеве и мотиве за увођење двојезичне наставе у различите образовне оквире, данас говоримо о неколико појавних облика билингвизма – супраактивни и адитивни, као два доминантна модела у научној литератури, и рекурзивни и динамички, које додатно објашњава ауторка Гарсија (2011: 64). Супраактивни билингвизам се јавља у оним срединама у којима већински језик потискује мањински, односно, тамо где се учењем доминантног језика постепено смањује употреба и на крају заборавља први језик Л1. Резултат је потпуна замена матерњег Л1 страним или доминантним језиком Л2. Пример овог модела налазимо у случају имиграната у САД где влада политика асимилације и где је један од циљева управо брзо смењивање друге двојезичне и стварање треће монолингвалне генерације. Осим тога, случај говорника индијанских језика и њихово образовање у интернатима на територији САД такође говори о асимилационој политици америчких језичких планера, која се оправдава стварањем једнаких услова за напредак за све грађане. Други облик билингвизма је адитивни, који се другачије назива и елитни, а поред поменуте школе у Сент Ламберту у Канади, овај облик двојезичне наставе успешно се спроводио и у скандинавским и земљама Бенелукса (Дурбаба 2011: 224). Код адитивног билингвизма циљ је да говорник буде писмен на два језика не занемарујући притом свој матерњи језик. Елитни билингвизам прати жеља за социјалним успехом и напретком у средини где је за то неопходно знање већинског језика. Рекурзивни билингвизам подразумева могућност ревитализације језика, те тако указује на ситуацију обнављања употребе одређеног језика који је у

неком периоду био занемарен или потиснут од стране већег или доминантног језика. Поновна употреба језика Маора на Новом Зеланду пример је рекурзивног облика билингвизма где говорници обнављају његово коришћење у различитим традиционалним обредима истовремено му додајући нове функције. Динамички облик билингвизма упоређује се са савременим начином живота и потребама модерног европског друштва које је и само динамично, хетерогено и променљиво. Гарсија (2011: 67) овакву природу двојезичности доводи у везу са европском идејом о плурилингвалном појединцу који је принуђен да свакодневно комуницира у вишејезичној и мултикултуралној средини. Осим поменутих појавних облика билингвизма, неопходно је поменути и оне према критеријуму хронологије усвајања и узраста, као и према критеријуму степена остварене компетенције. Према редоследу усвајања разликују се симултани билингвизам, када родитељи од рођења разговарају са дететом свако на свом матерњем језику, и консекутивни билингвизам, када се особа на неком степену развоја матерњег језика изложи још једном језику. Према узрасту у ком се развија, разликују се рани (симултани или консекутивни) билингвизам и касни билингвизам, који се јавља у ситуацијама када адолесцент или одрасли појединац бива изложен утицајима страног језика, нпр. имигранти прве генерације у новој језичкој средини (Дурбаба 2011: 21). У зависности од степена остварене компетенције постоје симетрични или баласирани билингвизам, што указује на сличан степен развијености оба језика, док је супротан термин асиметрични билингвизам, случај када је један језик више развијен и у већој употреби у односу на други. Семилнгвизам је термин који упућује на недовољно развијену компетенцију и на једном и на другом језику.

1.2. Модели билингвалне наставе

Различита типологија билингвалне наставе одувек је била везана за идеологију која стоји иза самих програма. Тако, на пример асимилациона политика језичких планера у САД стоји иза транзиционог модела двојезичне наставе.

Овај модел промовише значај већинског језика у односу на мањински приказујући га као неопходног за преживљавање у новој језичкој средини. Код транзиционог модела двојезичне наставе наставници или предавачи су најчешће и сами говорници мањинског језика, а њихов је задатак да олакшају и убрзају процес преласка ученика на већински језик. Резултат је стварање једнојезичних појединаца. Поред транзиционог (*transitional model*), према подели Н. Хорнбергер (Гарсија 2011: 125) постоје и модел одржавања (*maintenance model*) и модел обогаћивања (*enrichment model*). Модел одржавања обухвата програме намењене ученицима који настоје да се образују на матерњем језику уз паралелно учење већинског језика. Овај програм се за припаднике националних мањина реализује и у Србији, и то у комбинацији српски и мањински језик, што према Бејкеру представља слаб облик билингвалне наставе. Модел одржавања уопште везује се за етнолингвистичке мањине, за имигрантску групу или домаће становништво чији је језик из одређеног разлога угрожен, као нпр. у случају Индијанаца на територији САД. Модел обогаћивања се не односи само на двојезично образовање мањинских група, већ и локалног становништва и то на страном језику Л2. Циљ овог модела је остваривање функционалне писмености на два или више језика, што представља јачи облик билингвизма или се препознаје као адитивни. Гарсија (2011: 230) наводи два типа овог модела – престижни или елитни и имерзивни. Престижни или елитни билингвизам присутан је код ученика приватних или интернационалних школа који се двојезично образују кроз читав образовни процес. Код имерзивног типа ученици користе страни језик као наставни одређени временски период током школовања. Термин *имерзија* или *урањање* (енг. *immersion*), који се користи од шездесетих година 20. века (Вучо 2006: 49), сликовито описује радно окружење ученика који су у потпуности (100%) или делимично (до 50%) изложени страном језику као средству којим долазе до сазнања из различитих области природних и хуманистичких наука. Прва асоцијација на имерзивни билингвалини програм је вртић из Сент Ламберта (Ка-

нада) и 1965. година од када се успешно реализује двојезична настава на енглеском и француском језику. Овакви програми појављују се у земљама у којима су два или више језика у званичној или службеној употреби.⁶

1.3. CLIL

CLIL је акроним преузет из енглеског језика за *Content and Language Integrated Learning* односно интегрисано учење језика и садржаја. Марш (2002: 58) га дефинише као општи термин који подразумева било коју активност у којој се страни језик користи као средство у учењу нејезичког садржаја у коме и језик и садржај имају заједничку улогу. Далтон-Пафер (2011: 183) CLIL описује као образовни приступ у коме се наставни садржај предаје кроз страни језик као медијум најчешће ученицима који су на неком од три нивоа формалног образовања. Страни језик који се овде користи као инструмент у учењу новог садржаја назива се вехиколарни или посреднички. То је, заправо, *радни* језик у учионици у којој се реализује двојезична настава. У зависности од временске одређености, у CLIL настави се страни језик може употребити као вехиколарни у потпуности или делимично, тј. до 50%, што је случај и у српским државним школама које су обједињене програмом двојезичне наставе. Ауторка Вучо (2006: 49) примећује да се све време помиње двојезична настава, а не усвајање, што говори о томе да је фокус не на ономе ко прати билингвални програм, већ на онима који тај програм спроводе. Наставници који изводе наставу на страном језику су стручњаци из области природних или друштвених наука који, по правилу, сарађују са наставницима страних језика. Од њих се захтева сертификовано знање страног језика најмање на нивоу Б2. Пре почетка реализације билингвалне наставе, од наставника се очекује да прођу обуку и достигну неопходни ниво како би могли да учествују у овом програму. Трошкове припреме за наставнике најчешће сноси амбасаде или страна представништва који на тај начин промовишу језик и културу своје земље.

6 Шпанија, Велика Британија, Белгија, Финска, Швајцарска итд;

У CLIL методи страни језик и садржај који се учи се не-престано прожимају. Нова сазнања се стичу путем Л2, али се истовремено продубљује и знање страног језика. Иако Бејкер (2011: 283) указује на проблем CLIL методе у виду прогресивног јачања рецептивних вештина у односу на продуктивне, неопходно је нагласити да се процес обogaћивања језичког знања ученика неминовно догађа у току двојезичног образовања, као и да се тај процес дешава успут, готово несвесно. Тако можемо говорити не само о учењу, већ и о усвајању релевантне терминологије. Важно је напоменути и да је овај модел заснован на комуникативној компетенцији која истиче друштвено прикладну и сврсисходну употребу језика, односно знање како се језик ефективно употребљава, а не знање о језику (Вучо 2014: 113).

Као што је већ претходно поменуто, идеолошка позадина присутна је и код овог метода учења и наставе страних језика. CLIL осликава идеолошку језичку политику Европске уније, промовише идеју о мултилингвизму и мултикултуралности, припрема европског појединца на живот у вишејезичној средини и формира га за конкурентно мултиетничко тржиште рада. У складу са тим издвајају се бројне предности овог типа двојезичне наставе (Бејкер 2011: 263, Вучо 2006: 52): ширење језичке компетенције ученика на страном језику, развијање креативности и осећаја за комуникацију, веће способности анализирања и решавања проблема, ширење осталих знања равноправно на страном као вехиколарном и на матерњем језику, развијање сигурности личности која влада језицима, веће поштовање себе, флексибилност и прилагодљивост, сигурност у друштвеним интеракцијама, развијање способности за међусобне контакте, успостављање чвршћих веза са појединим и европском друштвеном и културном средином у ширем смислу, стварање мултикултуралног става, поседовање искуства „два језичка света“, олакшана проходност и размена информација у најширем смислу, од породице, заједнице, за-послења до међународних контаката у европском и светском контексту, прожимање образовних система земаља учесница у двојезичној настави, трансфер академских знања са једног

језика на други, дух међународне сарадње у учењу, реципрочно признавање диплома, образовање спремног, отвореног грађанина Европе са израженом толеранцијом и потребом за друштвеном хармонијом.

2. Правно утемељење двојезичне наставе у Србији

Употреба језика у настави у Србији дефинисана је кроз неколико закона и правилника - Законом о основама система образовања и васпитања (Службени гласник РС, бр. 72/2009), Законом о основном образовању и васпитању (Службени гласник РС, бр. 55/2013), Законом о средњем образовању и васпитању (Службени гласник РС, бр. 55/2013), Правилником о ближим условима за остваривање двојезичне наставе (Службени гласник РС, бр. 105/15) и Правилником о Програму огледа двојезичне наставе у основном образовању и васпитању (Службени гласник РС – Просветни гласник, бр. 6/2004, Службени гласник РС – Просветни гласник, бр. 12/2006). У Закону о основама система образовања и васпитања, у оквиру члана 9 о употреби језика, стоји да се образовно-васпитни рад остварује на српском језику: „За припаднике националне мањине образовно-васпитни рад остварује се на матерњем језику. Изузетно он може да се остварује и двојезично или на српском језику, у складу са посебним законом. Образовно-васпитни рад може да се изводи и на страном језику, односно двојезично, у складу са овим и посебним законом. Образовно-васпитни рад за лица која користе знаковни језик, односно посебно писмо или друга техничка решења, може да се изводи на знаковном језику и помоћу средстава тог језика.“ Треба нагласити да се закони у образовању веома слабо баве појединостима везаним за двојезично образовање. У највећој мери реч је о билингвалним програмима за мањинско становништво која наставу слушају на матерњем и већинском српском језику. Адитивни билингвизам, односно његов јак облик, који је у српском образовном систему у експанзији, дефинише се путем правилника, а школ-

ске управе одређују начине остваривања и прилагођавања оваквог двојезичног образовања кроз школски програм. Закон о основном образовању и васпитању и Закон о средњем образовању и васпитању нешто детаљније указују на услове под којима се настава може одвијати на страном језику. Да би се настава организовала на страном језику, потребно је најмање 15 ученика у групи. Услов је исти за ученике мањинских и немањинских група. Ипак, за припаднике националних мањина могуће је остварење образовно-васпитног рада на мањинском језику и за мање од 15 ученика, уколико Министарство за то да сагласност.

Правилник о ближим условима за остваривање двојезичне наставе из 2015. године даје детаљне смернице за све школе које конкуришу за добијање сагласности за реализацију билингвалне наставе. Двојезична настава може почети у шестом и седмом разреду основне школе, односно од првог разреда гимназије и средње школе. За ученике који конкуришу за овај програм организује се испит у циљу провере знања језика и то кроз четири вештине – читање, слушање, писање и говор. Неопходни ниво познавања језика према Заједничком европском оквиру за живе језике је А1.1 за шести разред, А1.2 за седми, односно А2 за први разред гимназија и средњих школа. Тест за проверу знања ученика израђује Комисија за развој двојезичне наставе, коју именује министар просвете. Наставници који су сагласни да учествују у реализацији билингвалне наставе прихватају све обавезе везане за овај програм и прилажу доказ о познавању језика на ком ће убудуће, поред српског, држати наставу. Познавање језика подразумева сертификовано знање на нивоу Б2 уз обавезу достизања нивоа Ц1 током наредних пет година усавршавања. Правилник такође даје могућност учешћа и оних наставника који су се на том страном језику школовали најмање кроз читаву средњу школу, као и наставника са знањем језика на нивоу Б1 уз заједнички рад са наставником који предаје тај страни језик. Што се тиче начина остваривања двојезичног програма, на страном језику се одређени предмети изводе минимално 30%, а максимално 45%, не рачунајући наставу из предмета Страни језик.

Правилник о Програму огледа двојезичне наставе у основном образовању и васпитању ступио је на снагу октобра 2006. године. Имајући у виду да тада настава на страном језику на нивоу основног образовања није била законом дозвољена (Вучо 2006:1), основне школе су спроводиле тзв. огледну двојезичну наставу, као што је био случај и са ОШ „Владислав Рибникар“, где се настава и данас одржава на српском и француском језику. Осим начина реализације двојезичног програма, овај Правилник даје смернице и за припрему наставника за билингвални програм. Провера наставника подразумева и држање часа на страном језику пред Комисијом за двојезичну наставу. Осим тога, дефинисано је да наставницима током реализације програма помажу компетентни спољни сарадници или изворни говорници страног језика. Обука наставника такође подразумева унапређење језичке компетенције кроз течајеве страног језика у Републици Србији или земљи изворних говорника тог језика, методичку обуку наставника, сарадњу са интернационалним школама у земљи и другим двојезичним школама у свету. За потребе билингвалне наставе прописује се и адекватно опремање кабинета за двојезичну наставу, као и уџбеничка и дидактичка литература. Културни центри и амбасаде земаља чији језик се користи у билингвалним програмима у Србији финансијски помажу реализацију оваквих видова наставе кроз опремање учионица и обезбеђивање стручних сарадника и изворних говорника⁷.

Праћење и вредновање свих огледних програма обавља Завод за унапређење образовања и васпитања и Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања. Такав је случај и

7 У Правилнику о Програму огледа двојезичне наставе на српском и енглеском у основном образовању и васпитању наводи се сарадња и подршка од стране наставног кадра Интернационалне школе у Београду, као и спољних сарадника које обезбеђује Британски савет, амбасаде Уједињеног краљевства, Сједињених Америчких Држава и Канаде у Београду. Школе у којима се двојезична настава одвија на српском и француском језику сарађују са Француском школом у Београду, а амбасада Француске преко Француског културног центра обезбеђује средства за набавку опреме, обуку наставног кадра и литературу.

са билингвалним програмима у основним школама у Србији. Тамо где двојезична настава није огледног карактера, вредновање се обавља на нивоу школе у којој се овај вид наставе остварује.

3. Двојезична настава на немачком и српском језику

Немачки језик је у српском образовном систему присутан од четрдесетих година 19. века (Филиповић и др. 2007: 5), мада се у школама учио и током 17. и 18. века у периодима када је Београд био под аустријском влашћу. Аустријанци и Немци су тада организовали школе на немачком језику. Из Аустроугарског царства долазила је и већина учитеља, први уџбеници, први наставни планови и програми као и закони којима се уређивало школство (Кржељ 2014: 229). Популарност овог страног језика, који у школском систему има дугу традицију у Србији, у сваком тренутку је зависила од друштвено-политичких прилика. Након Првог и Другог српског устанка, у ослобођеној Србији се успоставља школски систем са немачким као првим страним језиком. Оснивањем Велике школе 1863, а затим и Универзитета 1905. године, немачки језик у Србији почиње да се учи и у високошколским установама. На Великој школи постојао је лекторат за немачки језик, а њеним подизањем на ниво европског универзитета озваничена је и Катедра за немачки језик и књижевност (Ђукановић 2016: 31). У периоду између два светска рата, немачки језик је, поред француског, био други страни језик који се најчешће изучавао (Филиповић и др. 2007: 12). Након Другог светског рата, другачији друштвено-политички контекст утицао је на фаворизовање руског и енглеског језика, док француски и немачки постају мање интересантни или благо запостављени. Деведесетих година 20. века српски школски систем на нивоу основног образовања нуди два обавезна страна језика од којих је први енглески, док други заузимају француски, руски или немачки (Филиповић и др. 2007: 13). Данас се може рећи да

је немачки језик услед друштвено-економских разлога, поред енглеског, страни језик који се најчешће бира за учење, како у формалном основном и средњем образовању, тако и ван њега.

Билингвална настава на српском и немачком језику постоји од школске 2006/2007. године. Данас се она реализује у ОШ „10. октобар“ у Суботици, Ваљевској гимназији, Првој нишкој гимназији „Стеван Сремац“, гимназији „Јован Јовановић Змај“ у Новом Саду, Карловачкој гимназији и у две предшколске установе – вртићу „Палчица“ ПУ „Наша радост“ у Суботици, као и у вртићу „Петар Пан“ у Панчеву. Овде ћемо се бавити реализацијом двојезичне наставе у три школе – ОШ „10. октобар“ у Суботици, Ваљевској гимназији и Првој нишкој гимназији „Стеван Сремац“.

За потребе овог истраживања коришћени су подаци доступни на интернет презентацијама школа, али је такође спроведен и упитник како би се добиле информације од директора и наставника који активно примењују овај облик наставе у учионици. Школе су прво контактиране телефоном, а потом је упитник послат електронским путем на званичну адресу школа 3. јула 2017. Питања су послата у тренутку када наставници нису имали часове, али су још увек завршавали своје обавезе у школама. Свака школа је поново контактирана у септембру 2017, неколико дана након почетка нове школске године. Иницијална идеја била је да се информације прикупе од што већег броја учесника, али су на крају пристигле свега две електронске поште као јединствени одговори на нивоу целе школе. За једну школу информације су добијене путем телефонског интервјуа. Резултати упитника показали су да је у све три школе билингвални облик наставе препознат као иновативан, пожељан и као освежење у српском школском систему, да се спроводи у складу са релевантним и актуелним законима и правилницима у области образовања, да школе непрестано улажу напоре како би настава била квалитетнија, али и да свака од њих посебно модификује и организује наставу према могућностима, потребама и условима у школи.

3.1. ОШ „10. октобар“ у Суботици⁸

ОШ „10. октобар“ у Суботици уводи билингвални програм школске 2011/2012. и то на српском и немачком језику, односно на мађарском и немачком. У почетку су програмом били обухваћени ученици првог циклуса образовања и ученици петих разреда, да би од школске 2016/2017. двојезичну наставу слушали и ученици шестих разреда. На основу претходног важећег Правилника о програму огледа двојезичне наставе, настава на немачком и српском је у овој школи почињала од првог разреда, као што је случај и у ОШ „Јован Поповић“ из Новог Сада где се двојезична настава спроводи на српском и руском језику. Наставници ОШ „10. октобар“ бележе одличне резултате ученика који на најранијем школском узрасту са великим интересовањем и лакоћом усвајају градиво на два језика. Примећено је и да су ефекти двојезичног образовања од првог циклуса значајно бољи у односу на резултате које су показали ученици који су у билингвални програм укључени од шестог или седмог разреда. Из тог разлога, ако се узму у обзир постигнућа ученика у раним двојезичним одељењима, наставници и управа ове школе сматрају да је измена првобитног Правилника у погледу полазног узраста за двојезичну наставу велика грешка.

Настава на страном језику у овој основној школи реализује се у обиму 30% од укупног фонда у првом и другом циклусу основног образовања и васпитања. Часови обраде су у највећој мери на матерњем језику, а часови понављања или утврђивања су често на немачком. Испитивање и оцењивање се врши на матерњем, али се увек појављују бонус питања на немачком језику, чиме се ученицима даје могућност да на тестовима добију додатне поене. У првом циклусу на немачком се уче музичка култура, ликовна култура, физичко васпитање, а настава немачког језика појачана је са још једним часом недељно у односу на уобичајена два, што се остварује као један

8 Подаци о билингвалној настави у ОШ „10. октобар“ у Суботици доступни су на адреси <http://www.os10oktobar.edu.rs/index.php/sr/skola-danas/>, приступљено 15. 6. 2017.

час факултативног предмета. Осим тога, ученици имају могућност да немачки уче додатно тј. да се припремају за полагање DSD испита. У другом образовном циклусу се поред наведених предмета двојезично уче и географија и биологија. За сваки предмет одабране су теме које се обрађују двојезично – на немачком и српском тј. немачком и мађарском језику. Школа обилује наставним материјалима за потребе наставе немачког језика, као и двојезичне наставе. У раду са ученицима се користе иновативне методе, а начин учења потпуно је осавремењен уз употребу софтвера посебно урађеног за двојезична одељења.

У Београду је 7. 12. 2012. године између Министарства просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије и Амбасаде Савезне Републике Немачке потписан Меморандум о разумевању за полагање испита за стицање DSD дипломе⁹ из немачког језика у 16 школа у Републици Србији у циљу унапређивања учења немачког језика, јачања немачко – српске сарадње у области образовања и подстицања стручног усавршавања наставника у области савремене наставе немачког језика¹⁰. ОШ „10, октобар“ је 2013. године такође постала партнерска школа СР Немачке потписивањем споразума у вези са наставним предметом Немачки језик као страни заједно са две гимназије у Суботици и четири основне школе. Све школе потписнице споразума обавезале су се да ће на крају образовног циклуса ученици полагати испит за стицање DSD дипломе. Основна школа на крају 8. разреда спроводи DSD испит првог степена. У зависности од остварених резултата на испиту, ученицима се додељују сертификати DSD A2 или DSD диплома

9 Немачка језичка диплома првог степена (DSD, Deutsches Sprachdiplom) је диплома о постигнутом нивоу знања немачког језика, који одговара нивоу B1 Заједничког европског оквира. Стална конференција министара културе Савезне Републике Немачке додељује је ученицима немачког језика у иностранству и призната је на немачком говорном подручју као званични доказ о познавању немачког језика.

10 Информације о потписивању Меморандума о разумевању о полагању испита за стицање DSD дипломе на адреси <http://www.mpn.gov.rs/potpisan-aneks-memoranduma-o-razumevanju-o-polaganju-ispita-za-sticanje-diplome-iz-nemackog-jezika/>, приступљено 30. 6. 2017.

првог степена, што је једнако нивоу Б1 према Заједничком европском оквиру за живе језике. Сарадња ОШ „10. октобар“ и СР Немачке не обухвата само реализацију двојезичне наставе, већ се остварује и кроз учешће у различитим пројектима из области наставе на српском и немачком, односно мађарском и немачком. СР Немачка кроз различите немачке институције помаже спровођење свих програма обједињених међународном сарадњом, пре свега обезбеђивањем и финансирањем изворних говорника немачког језика који практично помажу наставницима ове школе у организацији и спровођењу билингвалне наставе, а потом и додатном обуком и стручним усавршавањем запослених. Конкретно, за потребе двојезичне наставе у овој школи је тренутно ангажован наставник изворни говорник из СР Немачке и један лектор.

Поред Министарства просвете Републике Србије и СР Немачке, двојезични програм подржава и Покрајински секретаријат за образовање, прописе, управу и националне мањине – националне заједнице који објављује конкурсе за финансирање и суфинансирање оваквих пројеката¹¹. Средствима Покрајинског секретаријата финансирају се или суфинансирају извршиоци који учествују у реализацији пројекта двојезичне наставе кроз усавршавање у земљи и иностранству, опрема у функцији реализације пројекта, трошкови дидактичког материјала и литература. У току школске године наставници који су укључени у билингвални програм бораве две недеље у СР Немачкој у циљу додатног обучавања и усавршавања знања немачког језика.

Евалуација програма у овој школи врши се у складу са Правилником о програму огледа двојезичне наставе уз надзор Завода за унапређење квалитета образовања и васпитања и Завода за вредновање квалитета образовања и васпитања. Школа

11 Конкурс за финансирање и суфинансирање пројекта Покрајинске владе „Увођење двојезичне наставе на српском и енглеском језику у установе образовања и васпитања на територији АП Војводине“ у 2015. години доступан је на адреси http://www.puma.vojvodina.gov.rs/etext.php?ID_mat=2174&PHPSSESID=e8jdbtcmpdaivg6r684qgsdun3, приступљено 29. 6. 2017.

два пута годишње анкетира родитеље чија су деца укључена у билингвални програм, а на крају сваке школске године Министарству просвете подноси извештај о исходима.

3.2. Ваљевска гимназија¹²

Ваљевска гимназија је од школске 2013/2014. укључена у двојезични програм. У овој школи се реализује двојезична настава на српском и немачком, али и на српском и француском језику. Прва генерација која је похађала овај облик наставе све четири године успешно је матурирала у јуну 2017.

Сваке године се на билингвални програм у овој гимназији упише 30 ученика, 15 на српском и немачком и 15 на српском и француском. Школа редовно организује припремну наставу за полагање пријемног испита за овај програм. Ученици који се овде пријављују мотивисани су иновативним методама у настави, идејом да ће стећи релевантно знање из области које их интересују користећи страни језик као вехиколарни, могућношћу да читају одговарајућу литературу на страном језику и идејом да ће лакше уписати факултете у иностранству. Настава на немачком и српском се овде реализује кроз предмете математика, физика, биологија, историја, филозофија и грађанско васпитање и то најмање 30% од укупног фонда часова. Тај проценат се у току школске године распоређује према расположивом материјалу и значају појединих тема и наставних јединица. Ученици користе литературу предвиђену за образовање у гимназијама, сва наставна средства којима школа располаже, али не и посебне глосаре и материјале који су предвиђени искључиво за билингвалне програме. Наставници ово препознају као кључни проблем у реализацији наставе. Провера знања врши се и у писаном и у усменом облику, на оба језика, у зависности од теме која је обрађена двојезично.

Наставни кадар се за двојезичну наставу припремао уз

12 Подаци о билингвалној настави у Ваљевској гимназији доступни су на адреси <http://www.valjevskagimnazija.edu.rs/2010-07-26-14-16-50>, приступљено 15. 6. 2017.

подршку СР Немачке похађањем течајева немачког језика, полагањем испита на Гетеовом институту, одласком на семинаре о двојезичној настави и стручним усавршавањем у земљи и СР Немачкој. Наставници немачког језика у Ваљевској гимназији блиско сарађују са својим колегама кроз редовно држање часова језика и учешће у припреми наставних јединица на страном језику. Повремено је наставницима доступан и страни лектор, изворни говорник немачког језика који помаже у реализацији саме наставе и припреми часова. У току припремног периода за двојезичну наставу пре конкурисања, у школи је шест месеци боравила волонтерка из Немачке – изворна говорница немачког језика, која је сарађивала са наставницима и ученицима Ваљевске гимназије у циљу боље организације двојезичног програма за наредну годину. Наставници у овој школи су изузетно мотивисани за двојезичну наставу будући да су групе ученика са којима раде мање, жељни су освежења или изазова у настави, а неки по први пут имају прилику на науче француски или немачки језик.

Евалуација двојезичног програма се овде дешава на нивоу школе. Нема екстерног оцењивања ни упоређивања исхода са исходима других школа које такође примењују овај облик наставе. Школа настоји да унапреди сарадњу са школама на немачком говорном подручју, најпре у Баварској, кроз програм размене ученика и конкретне заједничке пројекте, пре свега везане за упознавање традиције, културе и језика два народа, као и у области музике и спорта. Евалуација у циљу побољшања квалитета двојезичне наставе за сада се врши кроз дискусију са колегама и размену искустава са часова.

3.3. Прва нишка гимназија „Стеван Сремац“¹³

Двојезична настава у Првој нишкој гимназији „Стеван Сремац“ уведена је септембра 2014. и спроводи се већ три школске

13 Подаци о билингвалној настави у Првој нишкој гимназији „Стеван Сремац“ доступни су на адреси <http://www.sremac.edu.rs/sr/index.php/dokumenta>, приступљено 15. 6. 2017.

године. Идеја и иницијатива за покретање двојезичне наставе на немачком језику потекла је из контаката са представницима Амбасаде СР Немачке у Београду. Прве две године двојезично одељење је имало мањи број ученика (14 и 12), да би почев од прошле године почело да ради пуним капацитетом. Интересовање за двојезичним обликом наставе у Нишу је из године у годину све веће, а све то из жеље за усавршавањем знања немачког језика на сасвим другачији и бољи начин. Велики број ученика осмог разреда је заинтересован за полагање DSD испита и упис у билингвално одељење, а управо је Прва нишка гимназија „Стеван Сремац“ потписница Меморандума о разумевању¹⁴ у погледу сарадње у вези са наставним предметом Немачки као страни језик са три нишке основне школе. Идеја је да се ученици кроз основну школу припремају за DSD испит, а затим наставе са учењем немачког на високом нивоу и добију DSD диплому. На овај начин се остварује континуиран процес наставе и учења немачког језика у основној школи и гимназији.

На пријемном испиту за школску 2017/2018. годину било је пријављено 38 ученика. Одељење је уписало 26 ученика. Ученици се у двојезично одељење уписују на основу успеха у основној школи, резултата које су постигли на завршном испиту и успеха на пријемном испиту који проверава њихово познавање немачког језика. До сада су сви ученици који се уписују у ово одељење у основној школи имали одличан успех. Што се тиче успеха у гимназији, на крају школске 2016/2017. је од укупно 56 ученика у три разреда са одличним успехом завршило 46, са врло добрим 7, а са добрим 3. Ови подаци директни су показатељи квалитета спровођења наставе у гимназији, што се одразило и на рејтинг саме школе. У циљу боље припреме ученика за пријемни испит, школа пре одржавања испита организује припремну наставу. Такође, за ученике првог разреда двојезичног одељења школа организује додатну наставу немачког језика у циљу уједначавања нивоа њиховог знања и лакшег праћења двојезичне наставе.

14 Информације о DSD дипломи на адреси <http://www.sremac.edu.rs/sr/index.php/predmeti/strani-jezici/nemacki/83-dsd-dipl>, приступљено 30. 6. 2017.

Образовно-васпитни рад у одељењима друштвено-језичког смера – немачки језик реализује се по плану и програму за гимназију друштвено-језичког смера. Део наставе изабраних наставних предмета у сва четири разреда, и то најмање 30% а највише 55% од укупног фонда часова на годишњем нивоу, реализује се на немачком језику. Предмети из којих се настава изводи на немачком језику су историја, географија, ликовна култура, музичка култура, српски језик и књижевност и информатика. Предметни наставници часове држе на српском језику, а часове или делове часова који се реализују на немачком језику држи лектор за немачки језик, кога школи додељује Амбасада. Лектор има улогу асистента у настави и сарађује са предметним наставницима и наставницима немачког језика у циљу што боље реализације двојезичне наставе. Наставници похађају курс немачког језика како би достигли ниво знања Б1, а у циљу одрживости пројекта у случају одсуства страног лектора. Школа за успешну реализацију двојезичне наставе има подршку Амбасаде Савезне Републике Немачке у смислу обуке наставника у области познавања немачког језика, финансирања боравка наставника на размени и стручном усавршавању у Немачкој, опремања немачког језичког кабинета и набавке наставних материјала. Сви учбеници на немачком језику који су додељени школи користе се за припрему часова. Бази немају одговарајућу литературу на страном језику за сваки предмет који случају двојезично нити глосар са стручном терминологијом, али у највећој мери на часовима уз материјале које им припремају наставници и лектор користе савремене технологије. На располагању су им аудио опрема, пројектор и паметна табла. Испитивање, односно провера знања ученика углавном се реализује на српском језику, писмено и усмено.

Праћење и вредновање двојезичне наставе спроводи руководство школе и Амбасада СР Немачке у Београду преко свог педагошког саветника. Школа Министарству просвете доставља годишњи извештај о реализацији двојезичне наставе која садржи све релевантне информације о овом облику наставе и евентуалне проблеме и потешкоће у процесу реализације пројекта.

4. Закључак

Двојезична настава на српском и немачком језику у Србији се успешно примењује већ једанаест година, пре свега у гимназијама и основним школама, а потом и у предшколским установама. У овом раду приказане су три образовне установе у којима се реализује билингвална настава на немачком и српском – ОШ „10. октобар“ у Суботици, Ваљевска гимназија и Прва нишка гимназија „Стеван Сремац“. На основу информација добијених из званичних докумената школа доступних на њиховим интернет страницама, као и од наставника и директора запослених у школама, закључак је да се билингвални програми примењују на сличан начин и у складу са усвојеним одредбама из Правилника уз одређене модификације.

Свим наставницима који су укључени у двојезични програм овај облик наставе представља истовремено и велико задовољство и својеврсни изазов. Ученици су у највећој мери вуковци или одлични, па су и услови за рад далеко бољи. Наставници примењују висок степен мотивације код ученика, који осим интересовања за хуманистичке паралелно развијају и интересовање за природне науке кроз страни језик као медијум. Ученици који похађају двојезичну наставу стичу оне вредности које се негују у мултикултуралној и мултилингвалној Европи – разумевање и толеранција према мањинском становништву, развој критичког мишљења, превазилажење предрасуда и отвореност према новим културама.

Недостаци у примени билингвалних програма ипак постоје. Као кључни проблем наставници наводе непостојање одговарајуће литературе за потребе двојезичног образовања. Још увек нема формалних материјала који би се примењивали у школама истог образовног нивоа, као ни речника или глосара са стручном терминологијом из предмета који се изучавају на страном језику. Теме на немачком бирају се према расположивости материјала или значају, што значи да се ученици селективно сусрећу са релевантном терминологијом, а испитивање се углавном врши на матерњем језику. Поред тога, учешће на-

ставника у двојезичном програму је неједнако, а праг знања који је потребан за спровођење наставе разликује се у зависности од школе. Тако, у Првој нишкој гимназији наставници још увек не спроводе наставу на немачком, већ то ради страни лектор. Потребна је додатна мотивација кадра за учествовање у овом виду наставе и кроз додатно финансирање и кроз континуирану обуку.

Будући да је овај облик наставе све популарнији и заступљенији у српским школама, претпоставка је да ће се у блиској будућности решити и проблем континуитета двојезичног образовања од најранијег школског узраста. Многе основне школе у Србији немају у свом граду образовну установу на наредном нивоу која ће понудити двојезичну наставу на истом страном језику. Такође, гимназије у којима се спроводи двојезична настава презентују програме и досадашње резултате будућим ђацима из партнерских основних школа, које иначе нису носиоци двојезичних пројеката, али их повезује споразум којим се ђацима омогућава бесплатно полагање DSD испита. Неопходно је и да се у билингвални програм укључе и средње стручне школе¹⁵, имајући у виду потребе тржишта рада, праћења трендова у бранши, усавршавања, као и успостављања и очувања међународне сарадње између школа. Најзад, контрола квалитета двојезичне наставе је нешто што системски треба решити, најпре формирањем стручног тима за екстерну евалуацију, а потом и интензивирањем истраживачке делатности.

ЛИТЕРАТУРА

- Бејкер 2011: Baker, C. *Foundations of bilingual education and bilingualism* (Vol. 79). Multilingual matters.
- Вучо 2006: Вучо, Ј. У потрази за сопственим моделом двојезичне наставе, *Иновације у настави*, 19. Учитељски факултет: Београд, 41-54.

15 Изузетак је Ваздухопловна академија у Београду, у којој се двојезична настава реализује на српском и енглеском језику.

- Вучо 2007: Vučo, J. Dvojezično obrazovanje – savremene tendencije [Bilingual education – modern approaches]. *Jezik, književnost, politika [Language, literature, politics]*, 404-410.
- Вучо 2014: Вучо, Ј. Двојезична настава страних језика у Србији. Филиповић, Ј. / Дурбаба, О. (ур.) *Језици у образовању и језичке образовне политике*. Београд: Филолошки факултет, 107-151.
- Гарсија 2011: García, O. *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. John Wiley & Sons.
- Далтон-Пафер 2011: Dalton-Puffer, Ch. Content and Language Integrated Learning: from practice to principles. *Annual Review of Applied Linguistics* 31, 182-204.
- Дурбаба 2011: Дурбаба, О. *Теорија и пракса учења и наставе страних језика*. Београд: Завод за уџбенике
- Ђукановић 2016: Đukanović, J. Jedan vek beogradske germanistike – nauka o jeziku u nastavi i naučnom radu (1905 – 2005), u: Kostić-Tomović i dr. (ur.) *U carstvu reči – jezici i kulture. Zbornik u čast prof. Jovanu Đukanoviću povodom 85. rođendana*. Filološki fakultet, Beograd: FOCUS, 31-38.
- Европска комисија 2004: Commission of the European Communities (2003). *Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: An Action Plan 2004-2006*. Brussels, [http://www.saaic.sk/eu-label/doc/2004-06_en.pdf, приступљено 15.9.2017].
- Кржељ 2014: Кржељ, К. Настава немачког језика на нефилолошким факултетима.
- Филиповић, Ј./Дурбаба, О. (ур.) *Језици у образовању и језичке образовне политике*. Београд: Филолошки факултет, Савет Европе 2001: *Common European Framework for Languages: Learning, teaching, assessment*. Strasbourg: Council of Europe Савет Европе 2010: *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*. Strasbourg: The Council of Europe.
- Скутнаб-Кангас 2003: Skutnabb-Kangas, T. Linguistic Diversity and Biodiversity. *The Politics of English as a World Language*, 31-52.
- Службени гласник РС, *Закон о основама система образовања и васпитања*, бр. 72/2009, 52/2011, 55/2013, 35/2015 – аутентично тумачење, 68/2015 и 62/2016 – одлука УС.
- Службени гласник РС, *Закон о основном образовању и васпитању*, бр. 55/2013.
- Службени гласник РС, *Закон о средњем образовању и васпитању*, бр. 55/2013.
- Службени гласник РС, *Правилник о ближим условима за остваривање двојезичне наставе*, бр. 105/15.

- Службени гласник РС – Просветни гласник, *Правилник о програму огледа двојезичне наставе на српском и енглеском језику у основном образовању и васпитању*, бр. 12/2006.
- Службени гласник РС – Просветни гласник, *Правилник о програму огледа двојезичне наставе на српском и француском језику у основном образовању и васпитању*, бр. 6/2004.
- Филиповић 2009: Filipović, J. *Моћ речи: Ogledi iz kritičke sociolingvistike*. Zadužbina Andrejević.
- Филиповић, Вучо и Ђурић 2007: Filipović, J./Vučo, J. /Ђурић, Lj. Critical review of language education policies in compulsory primary and secondary education in Serbia. *Current Issues in Language Planning*, Vol. 8:1: 222-242.

ПРИЛОГ

УПИТНИК ЗА НАСТАВНИКЕ И ДИРЕКТОРЕ – ДВОЈЕЗИЧНА НАСТАВА НА НЕМАЧКОМ И СРПСКОМ ЈЕЗИКУ (послато електронским путем 3. јула 2017. године)

1. Када је уведена двојезична настава у вашој школи?
2. Који фактори су утицали да двојезична настава буде баш на немачком језику?
3. Да ли је и на који начин увођење двојезичне наставе утицало на рејтинг школе?
4. Колика је била заинтересованост ученика за двојезичну наставу на почетку, а колика је данас?
5. Колико ученика се за двојезичну наставу пријави, а колико их се упише?
6. Какав је општи успех ученика који се упишу на двојезичну наставу?
7. Да ли се у вашој школи организује припремна настава за упис на двојезичну наставу?
8. Да ли је школа у међувремену тражила од Министарства просвете додатне квоте за упис ђака на двојезичну наставу?
9. Чиме су мотивисани ученици за упис у билингвална одељења и која су њихова очекивања?
10. Колико је од прве генерације ученика који наставу слушају двојезично до данас скочио праг за упис на овај програм?

11. Како су се наставници припремали за реализацију двојезичне наставе тј. шта је подразумевао период обуке наставног кадра?
12. Да ли су наставници током обуке боравили или стручно се усавршавали у некој од земаља немачког говорног подручја?
13. Шта је наставнике мотивисало да наставу почну да држе и на страном језику?/ Које су предности двојезичне наставе за наставнике?
14. Каква је обавеза наставника током распуста у смислу плана и програма као и стручног усавршавања?
15. У којој мери и на који начин професори немачког језика у школи помажу својим колегама у извођењу двојезичне наставе?
16. Да ли ученици за сваки предмет који слушају двојезично имају одговарајућу литературу или глосар са стручним терминима?
17. Које предмете ученици слушају двојезично?
18. Колики је проценат часова одржаних на страном језику у току једне школске године?
19. На који начин професори испуњавају норму од 30% (или 45%) на немачком језику, односно, како се распоређује тај проценат у току школске године?
20. Да ли школа има могућност да реализује програм размене ученика, тј. да ли је до сада остварена сарадња са неком од школа са немачког говорног подручја или са интернационалном школом у Србији?
21. У којим разредима се реализује двојезична настава? (питање се односи на наставнике који раде у основној школи)
22. На који начин се ученици испитују усмено – на српском или на немачком? Како изгледају писмене провере (нпр. да ли је текстуални задатак из математике на страном језику)?
23. Да ли у вашем граду постоји могућност за наставак двојезичног образовања? (питање се односи на наставнике у основној школи у којој постоји двојезична настава)
24. Да ли у вашу школу долазе ученици који су већ у основној школи имали двојезичну наставу? (питање се односи на наставнике у средњој школи или гимназији)
25. Који проблеми у извођењу двојезичне наставе су се јављали до сада у вашој школи?
26. Да ли су наставници који наставу изводе на страном језику и финансијски мотивисани да се додатно ангажују око припреме часова на немачком језику?
27. Да ли је наставницима на располагању лектор или стручни сарадник који помаже у реализацији саме наставе и припреме часова?

28. На који начин се изводи евалуација досадашњег рада наставника који учествују у реализацији двојезичне наставе?
29. У којој мери се рад са ученицима из билингвалних одељења разликује од рада са ученицима из осталих одељења?
30. Да ли двојезична одељења имају боље опремљене учионице и боље услове за рад, односно, која наставна средства се користе при извођењу двојезичне наставе?
31. Да ли амбасаде Немачке, Аустрије и Швајцарске активно учествују и пружају подршку за спровођење двојезичне наставе? Како?

Marija Lončar

**BILINGUAL TEACHING IN GERMAN AND SERBIAN:
THE EXAMPLES OF ELEMENTARY SCHOOL '10. OKTOBAR'
IN SUBOTICA, THE FIRST NIS GYMNASIUM 'STEVAN SREMAC'
AND VALJEVO GYMNASIUM**

Summary

Bilingual teaching in Serbia is the result of the application of modern tendencies of high European institutions with the aim to create plurilingual individuals and a multicultural society. Since its introduction in the Serbian educational system in 2004/2005, this form of teaching has become more popular and its advantages have been recognized by the whole society. A few years ago bilingual teaching started in Serbian and German as well (beside the combinations Serbian - Italian/French/English/Russian) at different educational levels - in elementary schools, grammar schools, and even in kindergartens.

This paper analyses the performance of bilingual teaching in German and Serbian in Elementary School '10. oktobar' in Subotica, The First Nis Gymnasium 'Stevan Sremac' and Valjevo Gymnasium. The results of the teachers and principals who took part in the survey show numerous advantages, but they also portray shortcomings in terms of evaluation, teaching materials and support for teachers, as well as in terms of con-

tinuous bilingual education. The paper aims to demonstrate the current picture and present challenges related to the implementation of teaching in Serbian and German in order to provide a more systematic approach throughout the bilingual educational process.

Key words: bilingual teaching, bilingual education, vehicular language, CLIL, plurilingualism, multilingualism, multiculturalism, immersion, language education policy.

СКРИВЕНИ КУРИКУЛУМ У НАСТАВИ ШПАНСКОГ КАО СТРАНОГ ЈЕЗИКА У СРБИЈИ, СА ПОСЕБНИМ ОСВРТОМ НА РОДНО ОСЕТЉИВ ПРИСТУП У УЧИОНИЦИ: СТАВОВИ НАСТАВНОГ КАДРА

Образовне институције преносе доминантне друштвене идеологије, те је важно заузети критички став према ономе што се дешава у учионици. Непходно је анализирати како експлицитни тако и имплицитни курикулум. Из тог разлога одлучили смо се за анализу мишљења и ставова наставника и наставница шпанског као страног језика у Србији према појму скривеног курикулума и начина на који га дефинишу са посебним освртом на родно сензитиван приступ у настави. Испитаницима и испитаницама електронским путем прослеђен је упитник. Након квалитативне анализе дошли смо до резултата који указују на то да наставни кадар на различите начине дефинише имплицитни курикулум и да му не придаје исти значај заборавајући при томе да школа не служи само за преношење знања, већ активно учествује у обликовању родних и других идентитета, као и родних идеологија, што су уједно и основни теоријски постулати критичке педагогије на чијим идејама почива овај рад.

Кључне речи: имплицитни курикулум, родне идеологије, наставни кадар, шпански као страни језик.

1. Увод

На развој родног идентитета утичу различити чиниоци, а друштвене институције, као што су породица, школа, радно окружење и медији, уче нас како девојчице треба да се понашају – да буду брижне, док би дечаци требало другачије да де-

1 milica.djuricic@gmail.com

лују, да буду јаки и независни (Холмс 2009: 3). Треба напоменути да се већина дискриминаторних облика понашања учи још у породици, јер је то прва институција друштва у којој се одвија социјализација, а школа кроз употребу језика, начина на који се преноси знање итд., односно са свим оним што са собом носи скривени курикулум, учвршћује родне стереотипе (Терон Каро и Кобано-Делгадо Палма 2008: 385, 386). У оквиру школе ученицима и ученицама преносе се ставови и вредности путем текстова и кроз дискурс наставног кадра. Најчешће су у питању вредности и идеологије које се прихватају као природне и дате.

Управо из тог разлога определили смо се да испитамо да ли је наставном кадру познат термин *имплицитни курикулум*, као и његове евентуалне последице на развој родних и језичких идеологија ђака, те се у овом раду бавимо анализом ставова наставника и наставница према скривеном курикулуму у настави шпанског као страног језика у Србији, посебно када је реч о употреби оба граматичка рода у настави, што директно корелира и са промовисањем идеја о родној равноправности и родно осетљивом језику у настави. Пре навођења и коментарисања резултата истраживања, дајемо кратак преглед основних теоријских постулата критичке педагогије, на чијим идејама базирамо овај рад. Поред тога, наводимо какав утицај може имати школа у преношењу родних идеологија, затим дефинишемо кључни термин овог рада, а то је појам скривеног, односно имплицитног курикулума.

2. Критичка педагогија

Један од главних представника критичке педагогије, Паоло Фреире (Paolo Freire), напомињао је да образовање треба да пружи могућности за развој способности за самопреиспитивање, управљање сопственим животом и критичко деловање (Милутиновић 2016: 95). У питању је приступ који покушава да помогне ученицима и ученицама да преиспитају доминант-

на веровања и праксе са циљем да се код њих развије критичка свест и да им се тако помогне да постану активни носиоци друштвене промене (Риасати и Молајеи 2012: 224; Нортон и Туи 2004: 3). Дакле, ученици и ученице, према критичкој педагогији, јесу активни учесници и учеснице у процесу наставе, али и у друштву (Риасати и Молајеи 2012: 224). Наиме, они нису само пасивни примаоци знања, већ имају активну улогу у његовој конструкцији (Милутиновић 2016: 113), а наставници и наставнице, према идејама критичке педагогије, требало би да имају развијене компетенције за самоиспитивање уверења и деловања, али и за преиспитивање друштвеног контекста у ком живе и раде (Милутиновић 2015, према Милутиновић 2016: 105). Међутим, наставници и наставнице би и сами требало да преиспитају своје претпоставке и уверења, „као и хегемонистичких аспеката доминантних културних вредности“ (Милутиновић 2016: 109). Критички феминистички приступи наставни кадар могу нагнати на преиспитивање сопствених претпоставки и до проблематизовања њихових свакодневних пракси, а могу и ђаке навести на преиспитивање сопствених језичких избора, понашања и слично развијањем критичке свести (Kramsh & von Hoene 2001, према Павленко 2004: 55, 56), што се уједно жели показати овим радом у ком се наставни кадар који предаје шпански као страни језик у основним и средњим школама у Србији посматра као делатна заједница која може имати утицаја на развој критичке свести код својих ученика и ученица о питању родне равноправности и употребе родно сензитивног језика како у српском као матерњем тако и у шпанском као циљном језику.

Између осталог, наставник или наставница страног језика требало би да повезује знања граматике и вокабулара са знањем о друштвеним проблемима и начина на који би се они могли решити (Риасати и Молајеи 2012: 224). Дакле, задатак наставног кадра није само преношење знања из одређених области, већ је реч о много комплекснијим задацима, који се односе и на подизање критичке свести код ученица и ученика о доминантним идеологијама, културним моделима и

установљеним обрасцима понашања. Но, питање је да ли су наставници и наставнице уопште свесни постојања скривеног курикулума и начинима на који се он манифестује. Управо у томе и лежи мотивација за спровођење овог истраживања.

3. Улога школе у преношењу родних идеологија

Недвосмислено је да је школа важан агенс социјализације. Међутим, социјални развитак појединца не почиње у школи, већ у породици. У школи се он систематски продужује (Јарић и Јарић 2013: 8). Дечасти и девојчице од најранијег узраста васпитавају се у правцу који би испунио захтеве и очекивања друштва на основу њиховог пола (Морено Санћес 2000: 12). Упркос променама улоге жене у друштву, у породици се и даље преносе модели који жену остављају у приватном домену, а мушкарцима намењују јавни домен (Морено Санћес 2000: 12). Породични модели и модели који се пласирају кроз медије представљају два кључна извора стереотипа и предрасуда. Школа, такође, може бити један од извора како експлицитним тако и имплицитним курикулумом (Ринц-Урошевић 2006: 321).

Међутим, школа сама по себи не производи родне моделе, већ она преноси шири, дубљи и слојевитији социјални контекст у ком постоји неравномерна расподела друштвене моћи на штету жене (Лер Софронић 2004: 21). Према томе, родна дискриминација не потиче из школе него се заснива на друштвеном и историјском конструисању социјалних улога које се додељују мушкарцима и женама. Школа је одраз онога што се у друштву, чији је саставни део, већ јавља. Стога, она није изоловани ентитет, већ је део културног и друштвеног система (Санћес Бељо 2002: 95). Образовни систем је, дакле, само једна у низу друштвених структура која производи и репродукује родне неједнакости, тј. неравномерну родну расподелу моћи у друштву и може бити једно софистицирано средство за репродукцију успостављених родних односа (Лер Софронић 2004: 20, 21).

Институције су у центру пажње истраживача и истраживачица, јер имају велику улогу у продукцији и ширењу дискурса који промовишу доминантне идеологије на уштрб маргинализованих група, попут расних, етничких мањина, припадника нижих класа, деце, жена (Буколц 2003: 57). Одређени односи моћи који постоје у сваком друштву рефлектују се у образовном систему (Торес 2005: 13). Ковачевић (2010: 79, 80) образовни систем види као најутицајнију институцију културе у преношењу патријархалних модела понашања, јер се путем њега како мушкарци тако и жене уче да прихватају друштвене улоге засноване на роду. Директно и индиректно исказивање родних стереотипа у овим оквирима може имати далекосежне последице и по жене и по мушкарце када је реч о одабиру будуће професије, улоге у друштву, у породици; може утицати на начин поимања света, а самим тим и на формирање слике о друштвено прихватљивим и неприхватљивим облицима понашања која се везују за девојчице, односно за дечаке. Међутим, образовни систем може деловати и у супротном правцу. Наиме, Стјепановић Захаријевски и др. (2010: 9) образовни и васпитни систем виде као кључан фактор у процесу преношења идеја о родној равноправности на млађе генерације. „Образовање, његови садржаји и праксе представљају моћне инструменте за репродукцију родних односа, али су истовремено и кључни механизми друштвених промена“ (Стјепановић Захаријевски и др. 2010: 9). Према томе, васпитно-образовни контекст има велику улогу у продубљивању, поспешивању, али и промени и разбијању стереотипа било које врсте, па и стереотипа о роду.

Из свега наведеног следи да је неопходно вршити истраживања која би указала на проблематична питања нашег друштва када је реч о родној равноправности. Исто тако, од велике је важности подизати свест о овом питању код оних који имају директног утицаја на развој родних и других идеологија код чланова и чланица друштва, а то су наставници и наставнице. Управо су то и главни циљеви овог рада.

„Да би се постигла родна равноправност у образовном систему, од круцијалне је важности да се превазиђе и елиминише

стереотипизација улога према полу. Образовна једнакост захтева наставни план и програм у коме нема дискриминаторних садржаја, родно сензитивни уџбеник и родно сензитиван приступ у настави“ (Ковачевић 2010: 69).

Међутим, родну дискриминацију у наставном процесу и у савременом друштву није увек једноставно уочити, јер, род изгледа природно дат, те веровања у вези са њим чине се као очигледна истина. Шевкушић (2011: 226) наглашава да је све оно што је изражено експлицитно у образовном процесу од мањег значаја у односу на имплицитна културална правила о томе како и чему се деца и адолесценти подучавају указујући на то шта се сматра важним, нормалним, правилним, друштвено прихватљивим итд. у датој заједници. Прикривене поруке које нам се пласирају путем средстава масовне комуникације, путем уџбеника, наставних планова и програма, дискурса наставног кадра и сл. посебно је тешко открити, те наредно поглавље посвећујемо управо појму скривеног, тј. имплицитног курикулума, и његовом значају у преношењу идеологија, пре свега, родних.

4. Скривени курикулум

„Скривени курикулум“ је термин који је први пут употребио педагог Џексон (Jackson) у својој књизи *Живот у учионицама* (*Life in Classrooms*) 1968. године (Нијето Бедоја 1991: 75). Он се може дефинисати на неколико начина, нпр. може се одредити као скуп садржаја који се имплицитно преносе у образовном контексту (Акасо и Нуере 2005: 208). Поменути облик курикулума може подразумевати скуп правила који наставници и наставнице подразумевају да ђаци познају иако нису подучавани о томе (Коницека 2013: 251). Торес Сантоме (Torres Santomé) скривени курикулум дефинисао је као јачање знања, вредности и очекивања која су у складу са потребама и интересима хегемоне идеологије у датом друштвено-историјском контексту (Torres Santomé 1991: 198, према Ангуло Бланко 2010).

То је начин на који се ђаци уче да буду добри грађани и грађанке и да следе друштвене норме (Кониецка 2013: 251). Дакле, скривеним курикулумом ученици и ученице подучавају се одређеним облицима понашања како би били прихваћени у школи и у друштву, што подразумева усађивање вредности, ставова и принципа (Кониецка 2013: 250). Он представља скуп знања и вредности које се кроз образовни систем преносе тиме што се одређене друштвене вредности формирају и учвршћују, а друге се негирају и блокирају; реч је о систему знања и уверења о друштвеним односима и културним вредностима који нису експлицитно приказани у курикулуму (Јарић и Јарић 2013: 21). Курикулумом се истичу и преносе знања која се сматрају друштвено релевантним, те се тако и у њему понављају дискриминаторне поруке које се проналазе и у друштву које их ствара. Но, оне се не приказују директно, већ имплицитно кроз курикулум, што за последицу има непреиспитивање родних улога које се приписују мушком и женском роду, а то отежава и њихову промену (Лопес Охеда 2007: 634).

Поменути курикулум игра важну улогу у стварању значења и вредности којих како наставници и наставнице тако и ђаци нису свесни (Торес 2005: 10), што поврћује и Петрић (2006: 18) следећим речима: „Овај вид учења није планиран курикулумом, тачније речено, обично је потпуно непланиран и често га они који планирају и изводе курикулум нису ни свесни“. Њиме се преносе различите вредности и идеологије којих неретко нисмо свесни, јер се одређени ставови прихватају као природни. На пример, често нисмо свесни родних стереотипа и улога који нам се кроз уџбеник и дискурс уџбеника намећу. Стога, може се закључити да скривени курикулум може укључивати различите облике дискриминације и он обично служи како би се одржао статус *quo* у друштвено-економској хијерархији (Кониецка 2013: 250). Према томе, главни циљ скривеног курикулума јесте одржање и пренос одређених знања на један имплицитан начин. Реч је о знањима које не би било пожељно експлицитно исказивати у дискурсу учioniце, попут позиционирања моћи, истицања одређене друштвене класе, расе, рода,

културе, религије у односу на неке друге (Акасо и Нуере 2005: 208). У овом раду скривени курикулум повезујемо са родном припаданошћу, идејама родне равноправности и родне дискриминације.

Овај појам може се дефинисати и као скуп очекивања наставног кадра од својих ученика и ученица. Наиме, наставници и наставнице у наставу улазе за већ формираним ставовима и идеолошким багажом, те унапред могу имати дефинисана очекивања заснована на роду или обрнуто, уколико су током свог школовања стекли знања о значају родно осетљивог језика, родно осетљивог садржаја наставних материјала које користе и родно осетљивог приступа у настави, затим да је неопходан једнак третман свих ђака без обзира на њихов биолошки пол или припадност некој групи (расној, етничкој, родној итд.). Према томе, наставници и наставнице својим деловањем могу позитивно утицати на развој критичке свести о питањима рода код својих ученика и ученица, чиме се детаљније бавимо у наставку овог рада.

4.1. Скривени курикулум и родне идеологије

Када је у питању разлика између експлицитног и имплицитног/скривеног курикулума у погледу рода, први је више у складу са тенденцијом постојања равноправности између мушкараца и жена у односу на други (Љорент-Бедмар и Кобано-Делгадо Палма 2014: 171).

За испитивање скривеног курикулума као методолошки оквир погодна је и критичка анализа дискурса која испитује како оно што је у дискурсу експлицитно исказано, тако и оно што је прећутано.

Може се извести закључак да још увек нису нестали стереотипи који утичу на понашање, одабир професије и очекивања базирана на основу рода. У данашње време верује се да је превазиђен било који вид дискриминације, но може се пронаћи скривени курикулум који одржава родну дискриминацију како у личним односима међу припадницима мушког и

женског рода, тако и у дидактичком материјалу (Лопес Охеда 2007: 631), што је уједно и једна од хипотеза овог рада.

Скривени курикулум преноси се кроз усмени и писани дискурс као и путем илустрација (Акасо и Нуере 2005: 209). Стога је све поменуће елементе неопходно узети у разматрање приликом анализе родно осетљивог садржаја уџбеника. Но, како смо раније напоменули, наставници и наставнице својим деловањем, такође, могу, свесно или несвесно, преносити идеје скривеног курикулума.

Критичко проматрање сексизма у уџбеницима, као и испитивање ставова и мишљења наставног кадра према поменутој тематици један је од основних циљева овог рада, а подразумева анализирање идеолошке димензије скривеног курикулума.

„Класичан пример скривеног курикулума односи се на суптилне разлике у третману ученика и ученика у традиционалној школи, у којима многи на први поглед неће уочити ништа неуобичајено. На пример, дечаки и девојчице у уџбеницима често су представљени, како визуелно, тако и кроз дијалоге, тако да припадају различитим сферама активности, што се онда посредно преноси ученицима као родно заснован модел понашања“ (Петрић 2006: 18).

Курикулум не показује друштвену стварност коју данас проживљавају како жене тако и мушкарци у професионалном и приватном домену игноришући постојање самохраних родитеља, хомосексуалних парова итд. (Морено Санћес 2000: 25). Скривени курикулум у шпанском контексту заснива се на преносу знања заснованих на капиталистичком патријархалном систему, што укључује и доминацију мушког у односу на женски род (Акасо и Нуере 2005: 208, 209). Исти закључак може се односити и на српски образовни систем, јер постоји јасна паралела између шпанског и српског друштва по питању ставова о роду, родним улогама и родно сензитивном језику (в. детаљније Ковачевић 2010; Јарић и Јарић 2013; Петрић 2006; Филиповић 2010).

Садржај курикулума готово увек у скаду је са доминантном идеологијом, јер он увек бива одобрен од стране државних ин-

ституција, попут Министарства просвете (Коларић 2008: 161). Ова тврдња може се тицати и уџбеника који се користе у државним школама, пошто они, такође, бивају одобрени од Министарства просвете, а користе их наставници и наставници у нашим основним и средњим школама.

5. Истраживање

5.1 Мотивација, циљеви и хипотезе

Истраживања у вези са сексизмом у настави страних језика, али и других школских предмета, у фокусу интересовања углавном су имала садржај наставних материјала. Том приликом неретко се заборавља на то да уџбеници сами по себи не могу утицати на промену или учвршћивање родних идеологија и родних стереотипа, већ је неопходно испитати и на који начин се одређени материјали и користе у учионици, било да је реч о сексистичким, било да је реч о несексистичким уџбеницима. Из тог разлога определили смо се за квалитативно истраживање како бисмо дошли до одговара на следећа питања: да ли је наставницима и наставницама познато шта се подразумева под термином скривени/имплицитни курикулум и уколико јесте, занима нас начин на који га дефинишу.

Ово истраживање спроведено је у периоду од новембра 2015. до маја 2016. године у оквиру рада на докторској дисертацији под називом „Критички приступ садржају уџбеника за шпански као страни језик у Србији са аспекта рода“. Наставном кадру електронским путем прослеђен је упитник како бисмо, између осталог, стекли увид у то да ли је испитаницима и испитаницама познат један од кључних термина у области критичке педагогије, а то је појам скривеног/имплицитног курикулума. Осим тога, били смо заинтересовани на које начине наставни кадар дефинише поменути појам и да ли га доводи у везу са родном равноправношћу и родно сензитивним језиком.

Једна од хипотеза овог истраживања јесте да наставни кадар на различите начине оцењује уџбенике за шпански као страни језик по питању његовог родног садржаја, али и своју наставну праксу, зависно од својих личних ставова, вредности, идеологија, упућености у дату тематику и сл., пошто припадници и припаднице једне друштвене заједнице не перципирају родне стереотипе на исти начин. Заправо, док код неких постоји развијена критичка свест о облицима у којима се родна неравноправност може јавити, други могу родне стереотипе прихватати као здраворазумску истину и сматрати да нема потребе преиспитивати и мењати дискриминаторне друштвене односе и праксе, пошто их уопште не поимају као такве.

5.2 Испитаници и испитанице

У овом квалитативном истраживању учествовало је укупно тридесет и пет наставника и наставница шпанског језика који изводе или су некада током своје наставне праксе изводили наставу у основним и средњим школама у Србији.

За потребе овог истраживања нису нам били важни нити биолошки пол нити године радног искуства, јер поменуте варијабле, по нашем мишљењу, не корелирају директно са промовисањем идеја о родној равноправности у учионици, нити са критичким проматрањем скривеног курикулума.

5.3 Резултати истраживања

Нешто мање од половине испитаника и испитаница, њих четрнаесторо, навело је да им није познато шта термин скривени курикулум означава. Било је и оних који су напоменули да до овог упитника нису знали шта је скривени курикулум, али су потражили одговор на интернету.

Остали наставници и наставнице написали су следеће: „Можда означава вредност и битност онога што ученици стекну и науче у школама, јер све оно што стекну ту, касније ће примењивати у животу“; „Претпостављам да су то нека знања и

ставови који се провлаче кроз редовни наставни план и програм на неки 'невидљив' начин, а које ученици усвајају несвесно"; „Рекао бих да се односи на васпитне и функционалне циљеве који се остварују у настави тј. на све оно што ученици усвајају на часу осим градива. Реч је о ставовима, судовима, вредностима, вештинама које развијају“; „Курикулум подразумева наставни план и програм рада, док би се скривени курикулум односио на знање које се стиче, учвршћује или формира под утицајем тог званичног програма. Одређене културне или социјалне вредности се на тај начин могу блокирати или учврстити“; „Претпостављам да су у питању идеје или ставови који се провлаче кроз лекције и вежбања, а који треба да утичу на начин виђења стварности или неке појаве код ученика“.

Има испитаника и испитаница који су термин скривени курикулум повезали са улогом наставника и наставница у образовном процесу, што је уједно и једна од централних идеја овог рада, али и једна од основних поставки критичке педагогије. Њихове одговоре истичемо у наставку: „То су неке социјалне и етичке вредности које ученици усвајају путем материјалних средстава која им обезбеђују наставници и школа, међу којима су и ставови који се тичу родне равноправности“; „Оно што наставник сматра релевантним, а није експлицитно речено у наставном плану и програму“; „Мислим да је то оно што научимо ученике мимо планираног школског курикулума, а односи се на формирање животних ставова и критичког мишљења“; „Ставови, убеђења, вредности које ученици усвајају у школи већим делом од наставника“; „Материјал који ученици несвесно науче у школи. Има негативан тон, указује на неједнакост коју наставници пренесу ученицима (начин на који причају о нпр. ратовима, култури...)“; „Оно што ученици усвајају од нас наставника (понашање, ставови...), а да ми нисмо ни свесни да их преносимо на њих“; „Скривени курикулум представља вредности које се ученицима/ученицама намећу кроз школски систем. Претпостављам да се овај термин односи на намећање родних идеологија од стране предавача и образовног система, и то пре свега путем одабира одређених уџбеника и

начина њиховог коришћења у настави“; „Вредности које ученици усвајају индиректно кроз наставни материјал и интерпретацију истог од стране наставника, али не само њега, већ целокупног друштва, није експлицитно у плану и програму, али обухвата формирање друштвене свести, ставова и вредности кроз васпитно-образовни процес“; „Мислим да то представља све оне ставове, претпоставке, вредности које наставници уносе у сам образовно-васпитни рад на часу и у школи, а који на неки начин представљају каква је нека школа, какви су односи у њој и сл.“; „Вредности, веровања и знања која не улазе у евалуацију, у смислу да се не оцењују, а које ученици усвајају несвесно, кроз школовање и која зависе од начина на који им се наставни материјал пласира, од уџбеника и приручника који се користе у настави, од њиховог садржаја и ставова самог предавача. Сматрам да на креирање имплицитног курикулума у великој мери утичу и неке важне институције попут Министарства просвете и неких других образовних органа који у великој мери креирају начин извођења наставе и средства која ће се користити у настави“; „Представља вредности које ученици науче у школи (друштвене и полне улоге, ставови....) кроз начин на који је организована настава, кроз наставна средства која се користе, итд. Наставници имају велику одговорност, будући да су пре свега педагози. Срећом, на часовима страног језика може се дискутовати о свему и на тај начин подстицати ученике на размишљање и развијање правих вредности“.

5.4 Коментар резултата истраживања

Резултати су показали да нису сви наставници и наставнице упознати са термином *скривени/имплицитни курикулум*, премда то не значи да не разумеју суштински принцип који се њиме означава.

Сматрамо да је од велике важности да се код наставног кадра развије свест о томе да се путем дидактичког материјала који користе могу преносити имплицитне вредности друштва и културе у којима се настава одвија, али и заједнице у чијим је оквирима дати уџбеник настао. Осим тога, важно је указа-

ти наставницима и наставницама да они сами својим дискурзивним праксама преносе вредности и идеологије, што може имати далекосежне последице на развој идентитета својих ђака, о чему је сведочила и једна испитаница која је сексизам у настави дефинисала као: „ограничавање у формирању ставова ученика, посебно оних млађих и подстицање да се мушки род усвоји као доминантнији у односу на женски“.

Неопходно је имати у виду да дидактичке и методичке компетенције нису довољне за успешно извођење наставе страних језика. Потребно је стећи знања о друштвеним, политичким, културолошким и контекстуалним аспектима наставе страних језика и имплементирати их у наставу (Филиповић и Јовановић 2013), што, свакако, подразумева спремност и отвореност наставног кадра за промене. Слажемо се да би наставници и наставнице својим деловањем требало „да утичу на формирање позитивних родних, културних, етничких и професионалних идентитета код својих ученика и ученица“ (Филиповић 2010: 57).

Можда би било претенциозно очекивати од наставника и наставница да се баве поменутом тематиком с обзиром на чињеницу да током свог школовања будући просветни радници и раднице не уче о начинима на који се скривени курикулум манифестује. Затим, нема стручних скупова на којима би се дискутовало о потреби родно осетљивих уџбеника и неопходности употребе родно сензитивног језика у образовном контексту на свим часовима без обзира о ком школском предмету је реч, што негативно утиче на развој критичке свести код наставног кадра о овој проблематици. Међутим, треба имати у виду да школа као институција не постоји само због преноса знања, већ има и васпитну улогу. Отуда, неопходно је барем на индивидуалном нивоу улагати напоре у развој критичке свести код ученика и ученица о важности употребе политички коректног језика. То није тема коју би требало занемарити иако, свакако, није једини проблем нашег друштва и образовања, али је питање коме треба посветити посебну пажњу у патријархалном друштву какво је српско. Један од циљева образовања

треба да буде пружање једнаких прилика свим учесницима и учесницама у том процесу без обзира на родну припадност, а један од начина јесте приказивање жене у различитим доменима друштва кроз језичке изборе који праве разлику између мушког и женског рода или који неутрализују ту разлику. Употребу мушког као генеричког рода не би требало сматрати прихватљивом ако се у обзир узме чињеница да је у нашој земљи у савременом друштву образовање доступно свима, како дечацима тако и девојчицама. Не би требало охрабривати младе људе да доносе стереотипне одлуке у вези са својом будућношћу, односно одабиром каријере и неразвијањем критичког става према патријархалним родним улогама, јер на тај начин бивају лишени шансе да се опробају у нечему што није типично за њихов род.

Упркос променама у законским регулативама које елиминшу дискриминацију, културни модели који се и даље нуде младим генерацијама кроз уџбенике настављају са приказивањем разлика у опхођењу према женама и мушкарцима, што отежава напоре професорског кадра да модификује односе између ученика и ученица и да нормализује слику жене у култури као и у пружању равноправних шанси за оба рода (Родригес Искијердо 1998: 259). Проблем се додатно усложњава уколико наставни кадар не препознаје дискриминаторне поруке које се пласирају кроз уџбеник, а неретко ни сами наставници и наставнице нису свесни својих идеологија и деловања који могу ићи у правцу даљег преноса родних стереотипа. Понекад је наставницима и наставницама потребно указати на која би питања требало да обрате пажњу и на који начин да им приступе у учионици како би исход школовања ђака био што бољи и у васпитном и у образовном смислу, што су показали и подаци прикупљени за потребе овог рада.

Овим истраживањем указали смо на неопходност развоја критичке свести о питању рода, родно сензитивног језика и родне равноправности код деце, адолесцената и младих, што, пре свега, захтева подизање критичке свести код наставног кадра, те предлажемо укључивање основних теоријских по-

ставки у вези са поменутиим појмовима у обавезан академски програм будућих наставника и наставница. Међутим, с обзиром на то да би се наставни кадар и после завршених студија константно требало усавршавати и развијати компетенције, сматрамо да је од велике важности организовати семинаре и конференције на којима би се говорило о утицају који целокупан образовни систем може имати на развој родних и других идентитета ђака, што недвосмислено може имати последице и по њихов одабир професије и друштвених улога уопште.

6. Закључак

Испитивање скривеног курикулума представља једно изузетно сложено питање у контексту српске културе која се перципира као традиционално патријархална у којој се и данас поједине друштвене структуре опиру променама ове врсте наглашавајући да постоје горући и важнији проблеми од проблема рода, али ово питање свакако завређује пажњу свих припадника и припадница наше заједнице, а промене на боље и на дуже стазе могле би отпочети управо у оквирима школског система.

Скривени курикулум може имати великог утицаја на развијање, одржање или промену идеологија код ученика и ученица, посебно зато што је реч о нечему чега најчешће нисмо ни свесни, већ нам се оно чини као природно и дато. Иако у двадесет и првом веку званични курикулум инсистира на родној равноправности, скривеним курикулумом на суптилан начин разлике се поспешују, што може утицати на формирање родног идентитета код ђака, а самим тим може имати утицаја на њихов одабир занимања и активности на основу родних улога које су прихватљиве за један, односно други род, у датом културном, друштвеном и историјском контексту, а што се и кроз уџбеник намеће, те је неопходно указати наставном кадру на који начин би требало да раде са ђацима како би промовисали идеје о родној равноправности и како би својим ђацима пружили подједнак третман без обзира на њихову родну припадност, која је ирелевантна за процес наставе.

ЛИТЕРАТУРА

- Акасо и Нуере 2005: Acaso, M. & S. Nuere. El currículum oculto visual: aprender a obedecer a través de la imagen. *Arte, Individuo y Sociedad*, 17, 205-218.
- Ангуло Бланко 2010: Angulo Blanco, M. E. La evolución del papel de la mujer en dos manuales de ELE a través de las mujeres. *RedELE: Revista Electrónica de didáctica del español como lengua extranjera*, 12, 1-47. [online] [http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Biblioteca/2011_BV_12/2011_BV_12_22Angulo.pdf?documentId=0901e72b80dbf384 приступљено 10. октобра 2015].
- Буколц 2003: Bucholtz, M. Theories of Discourse as Theories of Gender: Discourse Analysis in Language and Gender Studies, In: J. Holmes & M. Meyerhoff (Eds.), *The Handbook of Language and Gender*. Oxford: Blackwell, 43-68.
- Јарић и Јарић 2013: Jarić, V. / I. Jarić. *Rodna ravnopravnost u srednjem stručnom obrazovanju: stavovi i uloga srednjoškolskih nastavnika/ica i stručnih saradnika/ica u unapređivanju rodne ravnopravnosti*. Beograd: Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ), InDesigner.
- Коларић 2008: Kolarić, A. Smeh i suze srpskog obrazovanja: rodni i etnički stereotipi u čitankama za srpski jezik i književnost u osnovnoj školi. *Reč: časopis za književnost i kulturu*, 76 (22), 153-192.
- Ковачевић 2010: Ковачевић, К. Дидактичко-методичка анализа уџбеника у разредној настави са аспекта социјалне улоге пола. *Педагошка стварност*, 56 (1/2), 68-81.
- Кониецка 2013: Konieczka, J. The Hidden Curriculum. *Advanced Research in Scientific Areas*, 250-252.
- Лер Софронић 2004: Ler Sofronić, N. Мама кућа, нана плеће...Или сретан ти роџетак, даће: родни стереотипи у основном образовању. У: *Prevazilaženje rodniх stereotipa u osnovnom obrazovanju. Zbornik radova sa Regionalne strateške konferencije održane u Budvi 2. i 3. oktobra 2004. u organizaciji ŽNVO Ženska akcija, u okviru EastEast programa. Crna Gora: Foundation open society institute – predstavništvo Crna Gora*, 17-26
- Љорент-Бедмар и Кобано-Делгадо Палма 2014: Llorent-Bedmar, V. / V. Cobano-Delgado Palma. La mujer en los libros de texto de Bachillerato de España. *Cadernos de Pesquisa*. 44 (151), 156-175, [online], [<http://dx.doi.org/10.1590/198053142752> приступљено 12. априла 2016].
- Лопес Охеда 2007: López Ojeda, E. Pautas de observación y análisis del sexismo. Los materiales didácticos. *Interlingüística*, 17, 630-639.

- Милутиновић 2016: Milutinović, J. Socijalni i kritički konstruktivizam u obrazovanju. Novi Sad: Filozofski fakultet [online], [<http://digitalna.ff.uns.ac.rs/sadrzaj/2016/978-86-6065-355-2>], приступљено 1. јуна 2016].
- Морено Санћес 2000: Moreno Sánchez, E. La transmisión de los modelos sexistas en la escuela. En: M. A. Santos Guerra (coord.) et al., *El harén pedagógico: Perspectiva de género en la organización escolar*. Barcelona: Graó (2^a edición), 11-32.
- Нијето Бедоја 1991: Nieto Bedoya, M. Los textos escolares transmisores de un curriculum oculto. *Tabaque: Revista pedagógica*, 7, 75-84.
- Нортон и Туи 2004: Norton, B./ K. Toohey. Introduction. In: B. Norton / K. Toohey (eds.), *Critical Pedagogies and Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press: 1-15.
- Павленко 2004: Pavlenko, A. Gender and Sexuality in Second and Foreign Language Education: Critical and Femist Approaches. In: B. Norton & K. Toohey (Eds.), *Critical Pedagogies and Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press: 53-71.
- Петрић 2006: Petrić, B. (2006). *Rečnik reforme obrazovanja*. Novi Sad: Platoneum; Misao; Pedagoški zavod Vojvodine.
- Риасати и Молајеи 2012: Riasati, M. J./ F. Mollaei. Critical Pedagogy and Language Learning. *International Journal of Humanities and Social Science*, 2 (21), 223-229.
- Ринц-Урошевић 2006: Rinc-Urošević, A. Uticaj polnih stereotipa na vaspitanje i obrazovanje. *Pedagogija*, 61 (3), 320-330.
- Родригес Искијердо 1998: Rodríguez Izquierdo, R. M. La imagen y el papel de la mujer en los libros de texto escolares en España. *Escuela abierta I*, 257-265.
- Санћес Бельо 2002: Sánchez Bello, A. El androcentrismo científico: el obstáculo para la igualdad de género en la escuela actual. *Educar*, 29, 91-102.
- Стјепановић Захаријевски и др. 2010: Stjepanović Zaharijevski, D. i dr. *Obrazovanje za rodnu ravnopravnost: analiza nastavnog materijala za osnovnu i srednju školu*. Beograd: Program Ujedinjenih nacija za razvoj.
- Терон Каро и Кобано-Делгадо Палма 2008: Terrón Caro, M. T./ V. Cobano-Delgado Palma. El papel de la mujer en las ilustraciones de los libros de texto de educación primaria. *Foro de Educación*, 10, 385-400.
- Торес 2005 [1995]: Torres, J. *El curriculum oculto*. Madrid: Morata.
- Филиповић 2010: Филиповић, Ј. Род, језик и родно осетљиве језичке политике. У Ј. Филиповић и др. (ур.), *Округли сто на тему родно осетљивих језичких политика*. Београд: Програм Уједињених нација за развој, Сектор за инклузивни развој, 15-73.

- Филиповић и Јовановић 2013: Filipović, J./A. Jovanović. Spanish Teacher Education Programs and Community Engagement. *Hispania*, 96 (2), 283-294.
- Холмс 2009: Holmes, M. *Gender and Everyday Life. The New Sociology*. London, New York: Routledge.
- Шевкушић 2011: Шевкушић, С. *Квалитативна истраживања у педагозији. Допринос различитих методолошких приступа*. Београд: Институт за педагошка истраживања.

ПРИЛОГ

Примерак упитника

Да ли знате шта се подразумева под термином „скривени/имплицитни курикулум“? Молим Вас образложите.

Milica Đuričić Gnjatović

HIDDEN CURRICULUM IN TEACHING SPANISH AS A FOREIGN LANGUAGE IN SERBIA WITH PARTICULAR REFERENCE TO GENDER SENSITIVE APPROACH IN THE CLASSROOM: TEACHERS' ATTITUDES

Summary

Educational institutions convey dominant social ideologies, and it is important to take a critical attitude towards what is happening in the classroom. It is necessary to analyze both the explicit and the implicit curriculum. For this reason, we have decided to analyze Spanish teachers'

attitudes towards the concept of hidden curriculum and the way they define it with a special emphasis on gender sensitive teaching approaches. A questionnaire has been sent to Spanish teachers in Serbia.

After a qualitative analysis, we have come up with results that indicate that the teaching staff defines the implicit curriculum in different ways and does not attach the same importance to it, while forgetting that the school does not only serve to transfer knowledge, but also actively participates in the formation of gender and other identities, and gender ideologies, which are at the same time the basic theoretical postulates of critical pedagogy on whose ideas this work is based.

Key words: gender ideologies, implicit curriculum, Spanish as a foreign language, teaching staff.

KOJE KRITERIJUME SAVREMENI UDŽBENIK L2 MORA ISPUNITI SA INTERKULTURNOG STANOVIŠTA? TEORIJSKE IMPLIKACIJE I PRAKTIČNA ISKUSTVA

U radu se osvrće na tendencije u produkciji udžbenika za nemački kao strani jezik (L2) od utemeljenja tzv. komunikativnog pristupa. Posebna pažnja posvećena je komunikativno-interkulturnom modelu i njegovim implikacijama na konstruisanje savremenog udžbenika. Cilj rada je pre svega da setom kriterijuma pruži konkretan alat za detaljniju analizu udžbenika sa interkulturnog aspekta. Kako bi se osigurala primenjivost predstavljenog repertoara kriterijuma, izvršena je analiza jednog aktuelnog udžbenika iz okruženja.

Ključne reči: udžbenik L2, analiza udžbenika, interkulturna komunikativna nastava, interkulturna kompetencija.

1. Uvodna razmatranja

Razvoj komunikativnog pristupa je od 80-ih godina tekao u dva pravca. Stoga su se i autori udžbenika i nastavnog materijala priklanjali ili (1) pragmatičko-funkcionalnom modelu, ostajući tako u ubeđenju da je svrha nastave L2 u biti da učenike pripremi i osposobi za autentičnu komunikativnu situaciju na L2, ili pak (2) komunikativno-interkulturnom modelu, pri čemu je, uz sve čisto komunikativne principe, posebna pažnja obraćana na potencijale koje nastava L2 sama po sebi nudi kada su u pitanju interkulturni susreti i komunikacija u susretu kultura, te je stoga kao osnovni cilj postavljena izgradnja interkulturno kompetentnog govornika L2. Neophodno je imati na umu da interkulturni pristup u koncipiranju udžbenika, s obzirom na njegovu primarnu i principijelnu komunikativnost, nije doneo izraženije izmene osim same po sebi veoma

1 nemanja.vlajkovic@goethe.de

kompleksne težnje za promenom perspektive, tj. pokušaja prevazi-
laženja „standardne“ etnocentrične perspektive. Jedna od osnovnih
uloga interkulturno orijentisanih udžbenika jeste u ohrabrivanju
učenika da „postavljaju dalja pitanja i da prave poređenja“ kako bi
se razvila interkulturna i kritička perspektiva, pri čemu se osnov-
ni princip sastoji od omogućavanja učenicima da „porede teme u
bliskim situacijama sa primerima iz ne toliko bliskog konteksta“
(Bajram i dr. 2002: 21). Služeći se konsekventno ovim principom,
interkulturni udžbenici poput *Sichtwechsel* i *Sprachbrücke* našli su
se kao predstavnici nove generacije udžbenika².

Jedan od razloga za jačanje interkulturene komponente
udžbenika, kada je nemački kao L2 u pitanju, možemo tražiti i
u činjenici sa kojom su se praktičari susretali u nastavi i u SR
Nemačkoj i van nje. Jedan od osnovnih elemenata kritike bio
je viđen u ignorisanju drugih kultura i u primarnom prilago-
đavanju komunikativno kompetentnog govornika nemačkoj
kulturi koja bi, na taj način, zapravo ignorisala predstavnike
drugih kultura i gušila ih svojim nametnutim egocentrizmom.
Ovo se najviše primećuje u onome na čemu su komunikativni
zadaci najviše insistirali, tj. na orijentaciji ka svakodnevnim

2 Termin *generacija udžbenika* zastupa Luc Gece i navodi da se razvoj udžbe-
nika nemačkog kao L2 od sredine XX veka naovamo može principijelno
posmatrati kroz ukupno pet faza: 1. generaciji bi pripadali udžbenici ustro-
jeni po gramatičko-prevodnom metodu (na primer, *Deutsche Sprachlehre
für Ausländer*), 2. generaciji bi pripadali udžbenici audio-lingvalnog/au-
dio-vizuelnog metoda (na primer, *Vorwärts*), 3. generaciji bi pripadali ko-
munikativni udžbenici pragmatičko-funkcionalne orijentacije (na primer,
Deutsch aktiv), 4. generaciji bi pripadali takođe komunikativni udžbenici, ali
oni interkulturnog karaktera (primarno udžbenici *Sichtwechsel/Sichtwech-
sel neu* i *Sprachbrücke*, kasnije u nešto drugačijem obliku i *Elemente, Unter-
wegs* i *Dimensionen*; uz to ističu se i dodatni materijali poput *Typisch deutsch,
Zwischen den Kulutren*), dok bi poslednju, 5. generaciju, činili udžbenici tzv.
mentalističkog zaokreta koji pored jezičkih veština i komunikacije ciljaju
i ka fenomenima kao što su višejezičnost, jezička refleksija (jezička svest)
i sl. (udžbenici 90-ih godina i na prelazu vekova, poput *Wege, Die Suche*)
(up. Gece 1994: 29-30). Ipak, o konsekventnosti u udžbeničkoj produkciji
naročito u poslednjih nekoliko decenija ipak ne može biti reči, na šta je već
ukazivano (upor. Funk 2001: 283; Krum i dr. 2001: 1032).

situacijama i temama iz svakodnevnog života (Nojner i dr. 1993: 106), što je bilo jednostrano i samim tim isključivalo svaku drugu perspektivu. Uz to, zameralo se i potpuno isključivanje, pored kulturne, i jezičke refleksije, s obzirom na to da je maternji jezik strogo ignorisan.

Udžbenici pragmatičko-funkcionalne orijentacije fokusirali su se primarno na osposobljavanje govornika za komunikativnu delatnost u ciljnoj zemlji, što se oslikavalo i na teme, pa čak i na načine njihove didaktizacije. Za novi cilj, formiranje interkulturalno kompetentnih govornika, ovo nije bilo prihvatljivo, te se, pre svega, moralo pristupiti revidiranju ciljeva, konstruisanju drugačije tipologije tema i tekstova i drugačijem pristupu didaktizaciji i oblikovanju celokupnog didaktičkog aparata udžbenika. Udžbenici bi, stoga, principijelno trebalo da iniciraju poređenje, razmišljanje i razgovor, odnosno razmenu, o činiocima kulture koji mogu biti pogrešno shvaćeni, nerazumljivi ili čak preteći nastrojani (up. Nojner i dr. 1993: 109). Tabu, upoznavanje sa drugim, drugačijim, stranim dimenzijama realnosti, kulturni šok – sve su to novi elementi interkulturalne nastave L2 i udžbenika. Međutim, kako sve ove elemente uobličiti u savremenom udžbeniku za nemački kao L2?

2. Materijal za listu kriterijuma za proveru „interkulturalnih kvaliteta“ udžbenika

Danas, u doba ZEO (*Zajednički evropski okvir za žive jezike*, 2003) i u gotovo potpunoj orijentisanosti ka pragmatičko-funkcionalnoj dimenziji komunikativne kompetencije, više ne polazimo od pretpostavke da bi nekakvi striktno interkulturalno orijentisani udžbenici (poput već pomenutih *Sichtwechsel* i *Sprachbrücke*) mogli da nađu svoje mesto na tržištu i svoju primenu u učionici L2. Stoga su nam danas cilj ne dogmatski ustrojani, već komunikativ-

ni udžbenici koji u izvesnoj meri poseduju interkulturalnu komponentu, omogućavajući time izgradnju interkulturalne kompetencije kod učenika.

Kako udžbenik u domenu lingvopragmatičkih i svih drugih informacija ne bi materijal predstavljao kao nešto autoritativno i definitivno, već pre u interkulturalnoj i kritičkoj perspektivi (Bajram i dr. 2002: 21), sa pravom se postavlja pitanje u kojoj meri bi se danas jedan (školski) udžbenik nemačkog kao L2 mogao odrediti kao interkulturalno orijentisan, šta je i u kojoj meri neophodno da on u svojoj strukturi poseduje, na koji način je poželjno prezentovati lingvopragmatički materijal, kakvi tekstovi i kakvi tipovi zadataka su od posebnog značaja, na koji način bi interkulturalne fenomene trebalo obrađivati i sl. Pri svemu tome polazimo od pretpostavke da bi savremeni udžbenički koncept u pogledu didaktičkog aparata morao biti otvorenog karaktera, da integriše sopstveni svet učenika, kao i da potcrtava kognitivno učenje u samim postavkama zadataka koji se odnose na poređenje i diskusiju, kao i u vežbanjima koja se odnose na razvoj komunikativnih i strategija učenja (Nojner 2003: 424). Zbog svih ovih, ali i mnogih drugih u ovom momentu i dalje aktuelnih pitanja, nastojaćemo da u nastavku damo predlog kriterijuma za analizu (ali i konstruisanje) udžbenika u pogledu na njegovu interkulturalnu perspektivu.

Kao prvi kriterijum nameće se izbor tema, kao jedan od najmarkantnijih činilaca svakog udžbenika. Ovde postavljamo pitanje autorima da li su izabrane teme pogodne za interkulturalnu refleksiju, poređenje, da li nude kontekstualizaciju generičkih tema i njihovo prenošenje na lični plan (*ja*-odnos), da li poseduju motivacioni potencijal i tako iniciraju proces empatije. Poseban značaj imaju teme lingvopragmatičkog karaktera, s obzirom na delikatnost pristupa i na rizike nepravilnog postupanja sa njima (kako tokom dizajniranja didaktičkog aparata, tako i u kontekstu samog nastavnog procesa). Ukratko, ovo bi mogla biti bazična pitanja u tom kontekstu:

Kriterijum I – izbor tema

1. Teme su tako odabrane i oblikovane da nude uvid u stvarni život u ciljnom govornom području.

2. Teme podstiču refleksiju i poređenje sa polaznom kulturom i sa drugim kulturama.
3. Teme uzrasno-iskustveno odgovaraju interesovanjima grupe kojoj su namenjene.
4. Teme su obrađene tako da mogu da podstaknu razgradnju i odbacivanje stereotipnih predstava, klišeja i predrasuda (o stranjoj kulturi i zajednici).

U sva četiri navedena pitanja vidimo elemente koji detaljnijom analizom sadržaja mogu da nam omoguće uvid i u rasprostranjenost, tj. zastupljenost određenih mikrostrukturnih i makrostrukturnih tematskih sadržaja³ koje možemo analizirati i u pogledu načina obrade – kroz perspektivu sopstvenog ili pak kroz perspektivu stranog.

Drugi kriterijum naše analize koncentriše se na konkretizaciju specifičnih, interkulturnih datosti – tj. na tematizovanje susreta kultura u kontekstu učenja L2 i upoznavanja sa stranom kulturom. Cilj je uočiti na koji način udžbenik priprema buduće korisnike L2 na susret kultura i na dijalog među njihovim predstavnicima, da li se upućuje na određene moguće poteškoće u okviru tog dijaloga, da li priprema na određene specifične oblike (verbalnog i neverbalnog) ponašanja koji u određenim slučajevima mogu dovesti do nesporazuma i dr.

Kriterijum II – tematizovanje interkulturnog susreta

1. Tematizuju se stavovi, ubeđenja, vrednosti (interpretativni obrasci) pojedinaca i grupa, što vodi ka reflektovanju kako o stranom i drugom, tako i o sopstvenom, kao i njihovom poređenju.
2. Tematizuju se, konkretizuju i kontrastiraju jezičke norme i načini ophođenja karakteristični za određeni ciljni region ili jezik u celini.

3 Ovdje mislimo na paralelu koju, između ostalih, pravi i Petravić (2010) analizirajući udžbenike nemačkog jezika u Hrvatskoj. Autorica u udžbenicima otkriva ukupno 11 različitih makrostrukturnih sadržaja (geografska obeležja, istorija, politika, trgovina, društvo, obrazovanje i vaspitanje, nauka i tehnika, umetnosti, mediji, jezik, nacionalni sport) i deset mikrostrukturnih sadržaja (porodica, škola, rad, slobodno vreme, stanovanje, jelo i piće, odevanje, svečanosti i običaji i karakteristične osobine i ophođenje) (za detalje upor. Petravić 2010: 140-145).

3. Tematizuju se, konkretizuju i kontrastiraju načini neverbalnog ophođenja karakteristični za određeni ciljani region ili jezik u celini.
4. Tematizuju se tradicije i rituali tipični za ciljno govorno područje nudeći mogućnost poređenja sa sličnim fenomenima u polaznoj kulturi ili u drugim kulturama.
5. Tematizuju se određena specifična ponašanja, društvene norme, konvencije i sl. i porede se sa polaznom kulturom ili sa drugim kulturama.
6. Tematizuju se, reflektuju i kontrastiraju određeni specifični pojmovi i/ili mogući uzročnici interkulturalnog konflikta poput lakuna, *cultural gaps*, *hot words*, *hot spots* i *rich points*.
7. Tematizuju se i kontrastiraju određene tabu teme, reči i gestovi.

U okviru narednog kriterijuma pokušavamo da sagledamo u kojoj meri udžbenik prati princip originalnosti i autentičnosti kada su u pitanju tekstovi, udžbenički „junaci“ (karakter), slike, jezik i, kao poseban segment, lingvopragmatički materijal. U ovim elementima udžbenika uočavamo izuzetan motivacioni potencijal, kao i potencijal za izgradnju i trening određenih interkulturalnih strategija, poput promene perspektive i empatije. Međutim, ipak moramo konstatovati da je ovaj segment analize udžbenika izuzetno teško proceniti sa potpunom pouzdanošću, s obzirom na to da ne moraju uvek postojati garancije za originalnost upotrebljenih izvora, što ponovo dovodi u pitanje udeo neoriginalnih tekstova u samom udžbeniku.

Kriterijum III – autentičnost

1. Tekstovi u udžbeniku prate princip mikrostrukturne i makrostrukturne autentičnosti.
2. Karakteri u udžbeniku deluju autentično što omogućava promenu perspektive i može imati pozitivnog uticaja na izgradnju i jačanje empatije.
3. Slike, fotografije, ilustracije u udžbeniku prate princip autentičnosti, odgovaraju temi, tekstu, karakteru, lokalitetu i sl.

4. Funkcionalno-stilistička autentičnost odgovara kako navikama izvornih govornika, tako i potrebama učenika istog jezika kao L2.
5. Teme i tekstovi iz lingvopragmatičkog domena pokrivaju sve aspekte stvarnosti.

U finalnom, četvrtom kriterijumu osvrćemo se na didaktičko oblikovanje materijala u udžbeniku u okviru različitih tipova zadataka i vežbanja. Iako danas mahom polazimo od pretpostavke da je jedan od primarnih zadataka udžbenika komunikativna upotrebljivost njegovog materijala (kako jezičkog, tako i, na primer, samih zadataka u budućoj komunikaciji na određenom L2), ipak ćemo pokušati da procenimo da li didaktički aparat analiziranog udžbenika prati te osnovne principe savremene komunikativne nastave. Uz to, interesuje nas i detaljnije da li udžbenici nude implicitne i eksplicitne interkulturene sadržaje, odnosno da li se u udžbenicima predviđaju i neke od tipičnih interkulturenih nastavnih aktivnosti (što bi, dakle, upućivalo na prisustvo *eksplicitnih* interkulturenih sadržaja).

Kriterijum IV – tipologija zadataka i vežbanja

1. Zadaci i vežbanja prate osnovne principe komunikativne nastave.
2. Uz komunikativnu upotrebljivost, zadaci i vežbanja poseduju implicitne interkulturene sadržaje.
3. Uz komunikativnu upotrebljivost, određeni zadaci i vežbanja poseduju i eksplicitne interkulturene sadržaje sa primarnim ciljem jezičke i kulturene senzibilizacije te, samim tim, izgradnje interkulturene kompetencije.

3. Primer analize na udžbeniku *Deutsch ist klasse! 4* (Lice-Miculinić i dr. 2014)

Kako bismo predložene kriterijume isprobali u praksi, u nastavku ćemo dati prikaz mogućnosti rada sa njima u okviru analize jednog aktuelnog udžbenika za nemački kao L2 iz serije *Deutsch ist klasse!* hrvatskog izdavača *Školska knjiga*.

Udžbenička serija *Deutsch ist klasse!* namenjena je učenicima hrvatskih gimnazija i srednjih stručnih škola⁴. U kontekstu našeg istraživanja koristili smo četvrti, završni tom *Deutsch ist klasse! 4* (u nastavku ćemo koristiti siglu DIK), namenjen učenicima koji nemački uče sa dva do četiri časa nedeljno, u 9. ili 12. godini učenja. Ovaj udžbenički komplet se sastoji iz udžbenika, separatne radne sveske i CD-a.

Sa makrostrukturnog aspekta, DIK je organizovan u ukupno šest tematski jasno razgraničenih lekcija⁵ kojima prethodi uvodna reč i iscrpan, pregledan sadržaj (sa elementima *Themen, Wortschatz, Kommunikation* i *Grammatik*). Svaka lekcija sadrži tri dela: deo A sa tekstovima, leksičkim i gramatičkim vežbanjima namenjen svim učenicima, deo B sa dodatnim tekstovima i zadacima namenjen učenicima koji imaju veći nedeljni fond časova i deo C sa predlozima za nastavne projekte i gramatičkim objašnjenjima. Nakon treće i šeste lekcije slede *Literaturseiten* u kojima učenici rade sa prevodima tekstova hrvatskog pisca Zorana Ferića. Nakon šest lekcija udžbenik donosi i transkripcije tekstova (*Hörtexte*), listu nepravilnih glagola (*Liste der unregelmäßigen Verben*), kao i relativno opširan nemačko-hrvatski glosar (*Alphabetisches Wörterverzeichnis*).

Radna sveska konsekventno prati sistem rada iz osnovnog udžbenika, donoseći dodatna vežbanja i zadatke uz svaki od tri dela lekcije, ali i strane sa relevantnim leksičkim materijalom lekcije (*Wortschatzseiten*) kao i tabelu sa kriterijumima za samoevaluaciju nakon svake lekcije (*Was kann ich nach Lektion...? Wie kann ich das?*). Obim ovog sadržaja varira od lekcije do lekcije, ali je uvek koncentrisan, pored gramatičko-leksičkih struktura, i na komuni-

4 Hrvatski obrazovni sistem u najvećoj meri korespondira sa srpskim. Učenici najpre pohađaju osmogodišnju osnovnu školu, nakon čega se odlučuju za nastavak školovanja u jednom od tipova srednjih škola, tj. u gimnaziji (opšteg ili predmetno specifičnog karaktera; četiri godine) koja vodi do mature, u strukovnoj školi (tehnička, industrijska, medicinska, ekonomska i sl.; 1–5 godina), u umetničkoj školi (1–5 godina) ili pak u trogodišnjoj srednjoj školi koja obrazuje za industrijska, trgovačka i slična zanimanja. Maturski ispit u Hrvatskoj sastoji se iz obaveznog i izbornog dela; u obavezne predmete spadaju hrvatski jezik, matematika i strani jezik (među kojima može biti i nemački), dok se za izborne predmete učenici prijavljuju individualno i mogu izabrati najviše šest predmeta.

5 (1) *Mobil sein*, (2) *Umwelt*, (3) *Ein DACH im Herzen Europas*, (4) *Benimm ist in*, (5) *Mann und Frau*, (6) *Zukunft*.

kativni aspekt, kao i na pedagoški domen učenja L2: *Ich kann... wesentliche Informationen über ein DACH-Land oder Kroatien vortragen, ... einige Austriazismen und Helvetismen verwenden* (upor. DIK Radna bilježnica, str. 58), *... typische Rollenklischees über Frauen und Männer beschreiben* (upor. DIK Radna bilježnica, str. 99) i dr.

Svaka od lekcija u osnovnom udžbeniku započinje generičkom slikom koja ukazuje na temu koja se obrađuje kao i pregledom komunikativnih i gramatičkih ciljeva poglavlja.

3.1. Izbor tema

DIK obrađuje širok spektar tema prilagođenih situaciji završnog razreda, mature, punoletstva i činjenica koje kontekstualno pripadaju životnom stadijumu u kojem se učenici nalaze, poput punoletstva, samostalnog putovanja, polaganja vozačkog ispita, studija u Nemačkoj, mogućnosti za boravak u inostranstvu nakon završetka školovanja u domovini i sl. Posmatrano prema rasporedu u okviru lekcija, to su sledeće globalne teme: saobraćaj, snalaženje u gradu, mobilnost, priroda i zaštita životne sredine, posledice klimatskih promena, nemački jezik i zemlje nemačkog govornog područja, Evropska unija, države i gradovi u Evropi, načini ophođenja, ponašanje i bonton, muško-ženski odnosi, uloga muškarca u savremenom društvu, planovi za budućnost, studije i svet rada. Način obrade i već pomenuta izražena kontekstualizovanost svake od globalnih tema, njena utemeljenost u realnom životu, čini da one uzrasno-iskustveno odgovaraju interesovanjima grupe kojoj su namenjene, kao i da u mnogim primerima imaju i vrednu pedagošku, ali i izraženu simboličku funkciju, angažujući tako i afektivnu dimenziju učenja L2.

Teme u DIK su tako izabrane i oblikovane da nude uvid u stvarni život u ciljnim govornim područjima, ne ignorišući polaznu kulturu i učenicima poznato okruženje, često čak i fokusirajući se na njih. One su korisnicima udžbenika svesno i ciljano stavljene „na raspolaganje“, često kao polazna osnova za refleksiju i poređenje. Na taj način je omogućena postepena promena perspektive, senzibilizacija za strano, premda one katkad, čini se, služe i kao mehanizam za lociranje prisustva, tj. mesta sopstvenog u odnosu na strano. Stoga konstatujemo da je slika sopstvenog s vremena na vreme zastuplje-

na veoma intenzivno. Ona svoje mesto pronalazi u najraznovrsnijim kontekstima, poput geografskih odlika i turističkih informacija (DIK Radna bilježnica, str. 42, 48), tipičnih produkata (DIK Radna bilježnica, str. 44), zaštite životne sredine (DIK, str. 35-36) i sl. Svoje mesto pronalazi i u domenu rada sa književnim tekstom (upor. DIK, str. 64-67, 118-123; DIK Radna bilježnica, str. 59-63, 117-122).

Ipak, iako veoma prisutna, slika hrvatskog jezika, društva i kulture i njihovo pozicioniranje u odnosu na kontekst Evrope i Evropske unije (ovo je razumljivo i zbog političkog momenta u kojem je udžbenik nastajao, naime u doba pristupanja Hrvatske Evropskoj uniji) u značajnoj meri utiče i na pozitivan bilans u pogledu na stereotipne slike i predstave (na primer, slika Švajcarske kao zemlje Alpa i sira), opšti utisak je da je takvih slika kvantitativno manje u odnosu na neke druge udžbenike koji su paralelno u opticaju u širem evropskom geografskom kontekstu⁶. Presentacija lingvopragmatičkog materijala izvedena je, uistinu prvenstveno na afirmativno-eksklamatoran i normativno-dokumentaran način, ali s vremena na vreme ona prelazi i na domen kritičko-emancipatornog, ilustrujući stvarnost sa više aspekata, o čemu će u nastavku biti reči.

3.2. Tematizovanje interkulturalnog susreta

Već i izbor tema ukazuje na jasan interkulturalni potencijal koji DIK ima. Međutim, sama obrada tema dodatno upućuje u to da su autorke svesno posvećene interkulturalnom učenju, te da je veliki udeo materijala obrađen tako da doprinosi opštoj interkulturalnoj senzibilizaciji učenika. Jasno prisustvo slike sopstvenog, kao što smo napomenuli, ima cilj da podstakne refleksiju o sopstvenoj poziciji i odnosu prema stranom. Polazna kultura nije uzeta kao inferiorna u poređenju sa stranom, već se pre insistira na „demokratskoj“ slici jednakosti i jednakih prava i pozicija. Neki od primera koji bi mogli ilustrovati ovaj „lajtmotiv“ jesu, na primer, značaj i veličina hrvatskih električnih automobila u evropskim okvirima (upor. DIK Radna bilježnica, str. 17), „incidentni“ odnos hrvatskog brenda *Borosana* i francuskog brenda *Lacoste* (upor. DIK Radna bilježnica, str. 44-45) i dr.

6 Ovde se zapravo pozivamo na sopstveno istraživanje sprovedeno u okviru izrade doktorske disertacije, v. Vlajković 2017.



Primer 1 – Pozicioniranje sopstvene kulture? (DIK, str. 9)

Interesantno je i simbolično uvođenje u udžbenik, u kojem se učenci izmeštaju u situaciju ispred zagrebačke glavne železničke stanice, a cilj seta pitanja je preciznije određenje pozicije i lociranje sopstvenog: *Erkennst du dieses Gebäude? Wo ist das? Was ist das?* (v. Primer 1). Međutim, već u narednom segmentu (razgovor dve mlade osobe ispred železničke stanice koji učenici slušaju i čitaju) uočljiv je moment stereotipizacije (nemački turisti koji u vozu pričaju o koncertu nemačke grupe *Rammstein*, upor. Primer 2), koji ima visok potencijal potvrđivanja jednodimenzionalne, ako ne i pogrešne, slike o popularnoj kulturi i muzičkom ukusu mladih u Nemačkoj (imajući u vidu realnu pozicioniranost imenovane muzičke grupe u samoj Nemačkoj⁷).

7 Ne želeći da dovedemo u pitanje kompetentnost i informisanost stranih autora udžbenika za nemački kao L2, ovde se ipak nameće jedno od značajnijih pitanja u vezi sa koncipiranjem slike Nemačke i, na primer, nemačke omladinske kulture u stranim udžbenicima za nemački kao L2. Gotovo da je uočljiva jednoobraznost kada je ovaj momenat u pitanju, što nesporno dovodi do pitanja o potencijalnim negativnim aspektima, zatim o mogućnostima formiranja pogrešne, sužene slike o stranoj kulturi i stvarnosti na području na kome se govori određeni L2, ali i o opasnostima od potvrđivanja određenih (stereotipnih) slika o društvu čiji jezik i kulturu udžbenik treba na neki način da „reprodukuje“. Ova pitanja zahtevaju svakako dužu elaboraciju.

2. Hör dir das Gespräch an.

Julian: Hallo, do you speak English?

Irena: Yeah, aber... Ihr seid doch Deutsche, oder?

Julian: Eigentlich schon, aber wie kommst du darauf, dass wir Deutsche sind?

Irena: Na ja, ganz einfach. Ich habe euch vorhin beim Aussteigen aus dem Zug bemerkt und gehört, wie ihr was vom morgigen Rammsteinkonzert gesprochen habt. Kann ich euch irgendwie helfen?

Julian: Ach, so! Klar! Eigentlich sind wir auf der Suche nach einer Schlafgelegenheit und haben von ein paar netten Jugendherbergen gehört. Könntest du uns da was empfehlen?

Irena: Mal sehen. Da gibt es eine in Novi Zagreb, die ist aber ziemlich schwer zu erreichen, eine am Jaruner See, sehr schön, aber auch ziemlich weit weg...

Julian: Das macht doch nichts, wir können mit der U-Bahn fahren!

Irena: Mit der U-Bahn, in Zagreb? Wir haben keine U-Bahn. Nur Straßenbahnen. Und Busse. Und eine S-Bahn-Linie. Und eine Standseilbahn.

Julian: Ja, wie kommen wir dann am besten zu einer netten Jugendherberge?

Irena: Moment mal. (Irena holt ihr iPhone hervor.) Am besten, ihr...

*Wegen Straßenbahn-, Eisenbahn- und Autolärm kann man nichts mehr hören.
Wir können nur vermuten, was Irena den beiden gerade erklärt.*

3. Überlege und berichte.

- Welche Jugendherbergen gibt es in Zagreb / in deiner Stadt?
- Gibt es auch andere preiswerte Unterkunftsmöglichkeiten?
- Welche davon würdest du den beiden deutschen Touristen empfehlen?

Primer 2 – Rammstein kao tipični reprezent nemačke kulture? (DIK, str. 9)

U jednom primeru se, nakon tematizovanja pluricentričnosti nemačkog jezika kroz tekst *Gibt es ein DACH-Deutsch?* i set pitanja o varijetetima nemačkog jezika, za poredbenu osnovu uzima i hrvatski jezik. Ovde je omogućena refleksija o poziciji sopstvenog u odnosu na strano, što se dodatno akcentuje i pitanjima poput: *In welchen Ländern ist Kroatisch eine Minderheitensprache? ili Kennst du Ausländer, die Kroatisch sprechen oder gelernt haben? Berichte.* (v. Primer 3).

34. Beantworte folgende Fragen zur kroatischen Sprache.

- Ist das Kroatische eine plurizentrische Sprache?
- In welchen Ländern ist Kroatisch eine Minderheitensprache?
- Welche kroatischen Dialekte kennst du?
- Wodurch unterscheidet sich das Kajkavische vom Čakavischen und Štokavischen?
- Mit welchem Dialekt bist du vertraut?
- Wie viele Menschen sprechen Kroatisch?
- Kennst du Ausländer, die Kroatisch sprechen oder gelernt haben? Berichte.



Primer 3 – Tematizovanje hrvatskog jezika (DIK, str. 53)

Međutim, iako je slika hrvatske kulture uopšteno izrazito prisutna, ona ni u jednom momentu nije dominantna, već ima ulogu da

podstakne na refleksiju i poređenje, kao i da učeniku pruži realnu sliku (mogućih) kontakata između polazne i ciljne kulture. Takvu sliku upotpunjuju i iskustva učenika jedne hrvatske PASCH škole⁸, što čini da udžbenik značajno korespondira sa realnim životom učenika, obraćajući im se direktno i donoseći autentičan materijal koji ima direktan kontakt sa sredinom u kojoj učenici i uče nemački. U ovome vidimo veoma značajan motivacioni potencijal.

U DIK se tematizuju i konkretizuju i određene situativno uslovljene jezičke ali i društvene norme i konvencije, poput prihvatljivih i neprihvatljivih načina ophođenja (upor. DIK, str. 69), persiranja i nepersiranja (upor. DIK, str. 71), sastavljanja oficijelnih pisama (upor. DIK, str. 74-75), segmenata telefonskih razgovora specifičnih za nemačko govorno područje (upor. DIK, str. 78), čestitanja i izražavanja saučešća (upor. DIK, str. 82) i sl. Elementi govora tela prisutni su u okviru testa ophođenja (upor. DIK, str. 80), a učenici se takođe eksplicitno susreću i sa razlikama u varijetetima nemačkog jezika, što ima cilj da se barem fragmentarno prenese slika o nemačkom kao pluricentričnom jeziku (upor. DIK, str. 56-58; DIK Radna bilježnica, str. 51-54, za segment v. Primer 4).

KLEINER DACH-CRASHKURS FÜR ABITURIENTEN

14. Hör zu und sprich nach. Du kannst auch gerne mitlesen.

D	A	CH ¹
Guten Tag! / Hallo!	Grüss Gott! / Servus! / Hallo! / Hi!	Gruetz! / Ho!
Auf Wiedersehen!	Auf Wiedersehen! / Servus!	Ufwiederuegä!
Tschüss!	Servus! / Tschüss!	Tschau! / Salü!
Vielen Dank! / Danke!	Dankscheen! / Herzlichen Dank / Vagölgsgott! / Danke!	Merci vilimoi!
Woher kommst du?	Wo kommst du her? / Won wo bist du?	Wovo chunnsch?
Ich liebe dich!	Ich lieb dich! / Ich hab dich gern! / I hob di liab!	I läb di! / I ha di gärnt!
Du bist so süß!	Du bist so süß! / Du bist so slaß!	Huere härzig bescht!
Guten Appetit!	Guten Appetit! / Mahlzeit!	Än Guetä!
Kannst du mich auf dem Handy anrufen?	Kannst du mich am Handy anrufen? / Ruf mich am Handy an!	Channsch mr uf Natel aaklätä?
Wollen wir was trinken?	Gemma was trinken? / Gemma auf ein Bier?	Wämmr äis go zlie?
die Schokolade	die Schokolade / Schoko	das Schoggi
das Abitur	die Matura	die Maturität
der Abiturient	der Maturant	der Maturant

Danke für eure Aufmerksamkeit! Danke für's Aufpassen! Merci fürs ufpassen!

Primer 4 – Nemački jezik u Nemačkoj, Austriji i Švajcarskoj (DIK, str. 57)

8 PASCH je skraćenica koja se vezuje za inicijativu nemačke vlade *Schulen: Partner der Zukunft* koji već duži niz godina povezuje škole iz svih krajeva sveta u kojima se učni nemački kao strani jezik.

Često prisutnim vežbanjima prevođenja nije uvek cilj samo puko prenošenje teksta s jednog jezika na drugi već dublje razmišljanje o stranom i maternjem jeziku. Tako se npr. tematizuju određena kritična mesta poput frazeologizama, koji imaju jak interkulturni potencijal, s obzirom na to da neadekvatno prevedeni i shvaćeni mogu lako dovesti do interkulturnih nesporazuma. Kao dobar primer za ovaj fenomen, autorke uzimaju frazeologizme *ein armes Schwein* i *Schwein haben* u razgovoru dve osobe (Sabine i Tom) o drugarici koja u poslednje vreme često ima peh – ona je zbog toga, dakle, *ein armes Schwein*. Ovdje je uočljiva jasna namera autorki da tematizuju jezičku intenciju izražavanja žaljenja i empatije, pokušavajući da podstaknu refleksiju i poređenje sa L1 (v. Primer 5).

**In einem Wiener
Abendblatt stand
Folgendes:**

Wien: Ein weißer VW-Jeep hat am Mittwochmorgen gegen 7.20 Uhr auf dem Lerchenfelder Gürtel, Höhe Thaliastraße, eine 17-jährige Radfaherin angefahren. Die Jugendliche wurde dabei von hinten angefahren, auf den Fußgängerweg geschleudert und schwer verletzt. Nach einer Erstversorgung durch den Notarzt wurde sie ins Krankenhaus gebracht. Der Fahrer des weißen Autos und weitere Zeugen werden gebeten, sich unter der Telefonnummer +43 1 31310-0 bei der Polizei zu melden.

**7. Übersetze folgenden Dialog. Achte dabei auf den
Sinn der Redewendungen *ein armes Schwein sein* und
Schwein haben.**

Sabine: Tina ist wirklich ein armes Schwein, letzte Woche wurde ihr Rennrad geklaut und heute hat sie mit ihrem Fixie einen Unfall gehabt.

Tom: Ich würde eher sagen, dass sie Schwein gehabt hat, sie ist auf den Fußgängerweg gefallen, mit dem Kopf aufgeschlagen, hat sich aber nur ein Bein gebrochen.



Primer 5 – Tematizovanje frazeologizama sa *Schwein* (DIK, str. 11)

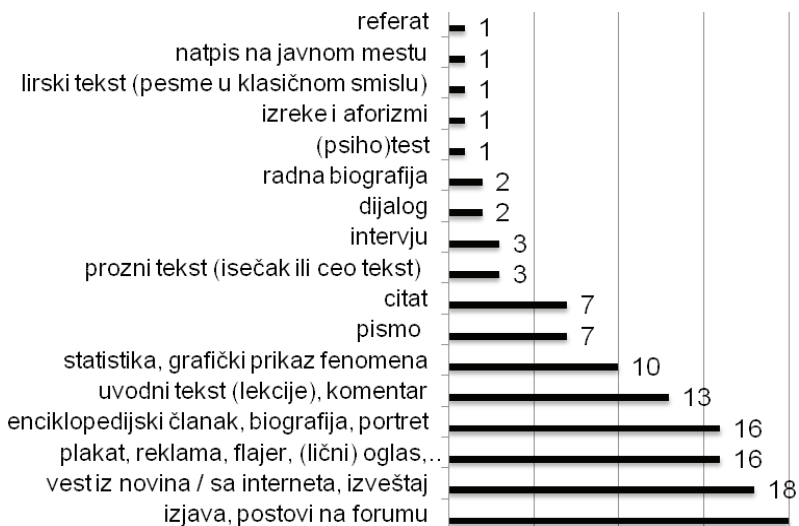
Uprkos tome što tabu reči i gestovi nisu posebno obrađeni, poneke od tema donose i izlaganje učenika određenim tabu temama, poput hendikepa (upor. DIK, str. 16-17) ili neželjene trudnoće adolescentkinja (upor. DIK, str. 97-98). Didaktizacija druge teme jasno

je usmerena ka refleksiji i treningu empatije; učenike, pored pitanja na koja treba da odgovore u odgovarajućim poglavljima teksta (uvodni tekst o maloletničkoj trudnoći i razgovor sa jednom maloletnom majkom) kao i korigovanja pogrešnih tvrdnji, očekuju i pitanja o sopstvenoj budućnosti, o značaju porodice i profesije ali i pokušaj izmeštanja u situaciju u kojoj su oni mladi roditelji.

3. 3. Autentičnost

S obzirom na to da DIK ne donosi spisak korišćenih izvora, te da je tek u nekoliko navrata naveden (neprecizan) izvor teksta, konstatujemo da je tekstualni materijal u najvećoj meri neautentičan. Ovo potvrđuje činjenica da, pored nenavođenja izvora, autorke ne navode precizno ni odakle su pojedini tekstovi preuzeti (na primer, *Lies den Artikel aus dem Böblinger Tagblatt* [upor. DIK, str. 21] ili *In einem Wiener Abendblatt stand Folgendes* [upor. DIK, str. 11]), dok je samo na jednom mestu naveden link kao izvor teksta (upor. DIK, str. 34-35). Ukupno tri prozna teksta (upor. DIK, str. 119-120, 121, 122), jedan lirski tekst (upor. DIK, str. 87), jedan tekst s korica (upor. DIK, str. 118) i jedan članak iz *FAZ kleine zeitung* (upor. DIK, str. 64-65), s druge strane, predstavljaju nedvosmisleno originalne, autentične tekstove.

U DIK je zastupljena izuzetna količina raznovrsnih tekstova koji variraju u dužini, pri čemu značajan udeo zauzimaju tekstovi koji vizuelno posmatrano ispunjavaju celu udžbeničku stranu. Najdominantnija vrsta teksta u DIK jesu izjave različitih dužina i namena sa ukupno 16,4 odsto zastupljenosti, slede informativni novinarski tekstovi (vesti, izveštaji, reportaže i sl.) sa 14,8 odsto udela, na trećem mestu po zastupljenosti su plakati i oglasi (različitih namena) i enciklopedijski članci, biografije i portreti sa 13,1 odsto. Tipični udžbenički uvodni tekstovi sintetičkog karaktera zastupljeni su u nešto manjem procentu – sa 10,7 odsto. Interesantno je i da su u korpusu tekstova i tri teksta na hrvatskom jeziku koji služe prevodnim aktivnostima (detaljnije u Grafikonu 1).



Grafikon 1 – Pregled vrsta tekstova u DIK od ukupno 122 identifikovane tekstualne jedinice didaktičkog korpusa osnovnog udžbenika

Karakteristični i slike (česte su ilustracije) u DIK deluju neretko vrlo generičkog karaktera, sa nejasnim odnosom prema samom tekstu ili temi. Nasuprot tome, funkcionalno-stilistička autentičnost odgovara navikama maternjih govornika i potrebama učenika. Jezik je moderan, aktuelan i diferenciran u skladu s potrebama učenika (mogućnosti unutrašnje diferencijacije); obrađivanjem već pomenutih varijeteta jezika pruža se uvid i u ovaj domen.

Teme iz lingvopragmatičkog domena pokrivaju više aspekata stvarnosti, tematizuju se kako prirodne lepote i turistička ponuda zemalja nemačkog govornog područja (pri čemu je autorkama pošlo za rukom da pokriju izuzetno širok areal nemačkog govornog područja), tako i osetljivi odnosi na sociolingvističkom planu (na primer, pravila persiranja) ili društveno-politički fenomeni (poput diskriminacije žena u pogledu primanja u odnosu na muškarce, ili pak trudnoće kod tinejdžerki). Jedna lekcija posvećena je odnosu između muškaraca i žena, pri čemu je jasna koncentrisanost na opšte predrasude i stereotipne slike na ovom planu. U jednom segmentu čak se i ekspliciraju pojmovi *stereotip* i *predrasuda*, te se od učenika očekuje da o njima reflektuju, da iskažu svoj stav i odbrane

ga (v. Primer 6). Iako su koncentrisani oko odnosa muško-žensko, ovi pojmovi daju širok spektar mogućnosti i na interkulturnom planu; doduše, već i sama senzibilizacija za ove pojmove i njihovo tematizovanje u nastavi svakako su značajan iskorak.

TYPISCH MANN, TYPISCH FRAU

das Stereotyp: vereinfachendes, verallgemeinerndes Urteil, festes, klischeehaftes Bild; die Kategorisierung von Personen anhand bestimmter Merkmale, wie z.B. Hautfarbe, Alter, Geschlecht

das Vorurteil: eine feste, meist negative Meinung über Menschen oder Dinge, von denen man nicht viel weiß oder versteht; ohne Prüfung der objektiven Tatsachen voreilig gefasste oder übernommene Meinung, meist von feindseligen Gefühlen geprägt (Vorurteile gegen Fremde, Ausländer); Vorurteile hegen, abbauen



Primer 6 – Tematizovanje stereotipa i predrasuda (DIK, str. 89)

5. Lies zuerst die Lexikoneinträge. Denk danach über folgende Fragen nach und berichte.

- Kennst du Stereotype wie *das starke Geschlecht / das schwache Geschlecht*?
- Worauf beziehen sich solche Stereotype? Was will man damit ausdrücken?
- Wem werden eher folgende Verhaltensweisen zugeschrieben – Mädchen oder Jungen?
den ganzen Tag reden – nicht zuhören können – rosa Kleidchen tragen – mit Puppen spielen – Raufereien – mit Autos und Bauklötzen spielen – tuscheln – Fußball spielen – auf Bäume klettern...
- Bist du der Meinung, dass es bestimmte Verhaltensweisen gibt, die für Männer bzw. Frauen typisch sind? Oder sind es deiner Meinung nach nur Verallgemeinerungen und Vorurteile? Begründe deine Meinung.

Primer 7 – Tematizovanje stereotipa i predrasuda, nastavak (DIK, str. 89)

3.4. Tipologija zadataka i vežbanja

DIK poseduje izuzetno razučenu tipologiju produktivnih komunikativnih zadataka. Kao što je u uvodu napomenuto, svaka lekcija donosi projektne zadatke sa visokim komunikativnim i katkad izraženim interkulturnim potencijalom (na primer, organizovanje posete internacionalnom muzičkom festivalu, prezentacija o Švajcarskoj, prijavljivanje za dobrovoljni rad, konkurisanje za letnji posao, istraživanje o jednakosti žena i muškaraca).

Svaku od lekcija prate dodatna leksičko-gramatička vežbanja (komplementacione, formacione, transformacione, supstitucione

i vežbe pridruživanja), kao i dodatni komunikativni zadaci u radnoj svesci; svaka od lekcija u radnoj svesci završava se radom na „aktivnom“ rečniku, tj. stranama sa vokabularom sortiranim prema segmentima u okviru same lekcije koji učenici samostalno prevode, praveći sopstveni glosar uz svaku lekciju (mahom popunjavajući praznine na mestima ključnih reči, na primer: *Mein [aufrichtiges] Beileid! – Primite moju [iskrenu]...*). Prisutne su i razne jezičke igre poput ukrštenica, rečeničnih zmija i osmosmerki.

U kontekstu interkulturnog učenja uočljivo je veoma eksplicitno tematizovanje interkulturnog susreta u okviru zadataka koji, nažalost, ne nose i određene interkulturene strategije. Tako se na jednom mestu, u okviru radijske emisije na temu zaštite životne sredine, javlja i uprošćena „definicija“ interkulturene kompetencije u formi pitanja sa višestrukim izborom (v. Primer 8). U nastavku se ne tematizuje ovaj pojam, niti neki od njegovih mogućih aspekata, te on ostaje prikazan samo na nivou – pojma.

4. Interkulturelle Kompetenz bezeichnet.

- a) den Wunsch, im Ausland zu leben.
- b) die Bereitschaft, sich einer anderen Kultur anzupassen.
- c) die Fähigkeit, andere Kulturen zu verstehen und zu respektieren.

Primer 8 – Termin *interkulturelna kompetencija* u zadatku slušanja (DIK, str. 36)

Pored nedvosmislene fokusiranosti na interkultureno učenje i primera tema i njihovih didaktizacija o kojima smo ranije diskutovali, DIK ne donosi konkretne aktivnosti, vežbanja i zadatke koje bismo mogli označiti tipično interkulturenim. Najpodesnijom se, zaključujemo, učinila leksika, te je tako određeni vid interkulturene senzibilizacije u najvećoj meri prisutan u domenu leksike.

3.5. Zaključak analize

Uz izobilje interkultureno podesnih tema i uz kreativan pristup samoj tematici interkulturnog susreta, autorke su u DIK uspele da stvore ambijent u kojem je jasno vidljiva, utemeljena, ali ne i pene-

trantna slika Hrvatske. Ovaj momenat se svakako može opravdati i određenim optimizmom u političkom smislu povodom hrvatskih evrointegracija i svih „novih“ mogućnosti koje taj politički momenat nudi na društvenom, ali i na obrazovnom planu, kao i u pogledu na momenat u kojem se i sami učenici nalaze na kraju gimnazijskog obrazovanja. To su autorke prepoznale i ponudile čitav korpus tema koje se uz dodatni angažman nastavnika mogu učiniti još podjednijim za rad na izgradnji interkulturene kompetencije učenika.

Veoma vredan segment i značajan iskorak predstavlja vidljiva težnja autorki da prenesu sliku tolerantnog društva, da podstaknu na razmišljanje o ključnim pojmovima demokratskog društva i o negativnim posledicama ignorantnog, etnocentričnog stava, kao i da pozovu na diskusiju i razmenu stavova. Svaki od ovih pojedinačnih segmenata jasno vodi i ka interkulturalnoj senzibilizaciji.

I u pogledu autentičnosti DIK donosi nešto drugačiju sliku. Jezik i teme odgovaraju potrebama mladih ljudi, korisnika udžbenika. Međutim, najveći nedostatak ovog udžbenika vidimo u domenu autentičnosti udžbeničkih likova, što u pogledu motivacije učenika, ali i izgradnje empatije, nažalost može uticati na uspešnost ostvarivanja interkulturalnih ciljeva koje su autorke zacrtale (za tabelarni prikaz evaluacije prema listi kriterijuma v. Tabelu 1 u prilogu).

4. Zaključak

Cilj rada bio je da predložimo instrumente za analizu udžbeničkog materijala u pogledu na mogućnosti razvoja interkulturene (komunikativne) kompetencije kod učenika. Egzemplarna analiza na jednom aktuelnom udžbeniku potvrdila je njihovu primenjivost u navede svrhe, ali u isto vreme i ukazala na nedostatke savremenih udžbenika L2 i opasnosti koje sa sobom nosi deficit interkulturalno podjednog materijala kada su, na primer, razgradnja i odbacivanje stereotipnih slika o stranoj kulturi u pitanju. Iako ni u jednom momentu ne nameravamo da damo nekakvu celovitu sliku stanja u nastavnoj praksi, te da samim tim donosimo konkretne, generalizujuće i, povrh svega, obavezujuće zaključke, analiza udžbenika koju smo izveli na

prethodnim stranama daje nam povoda za određenu refleksiju i komentar o stanju u praksi i o mogućim daljnim implikacijama na nju.

Ipak, smatramo da bi se u budućnosti moralo posvetiti daleko više pažnje planiranju i izradi udžbenika, njihovom kalibriranju ne samo prema potrebama aktuelnih kurikuluma i lokalnih obrazovnih strategija i politika, već najpre u skladu sa potrebama samih učenika i sa njihovom pripremom za život i komunikaciju u interkulturno determinisanim sredinama. Imajući to u vidu, zaključujemo da savremenu, interkulturno orijentisanu komunikativnu nastavu nemačkog kao L2 mora pratiti i, pre svega, „podržavati“ udžbenik

- čije teme nude uvid u stvarni život u kulturama s kojima se dolazi u kontakt, dajući učeniku mogućnost ne samo da sazna nešto novo već i da potvrdi ili opovrgne svoja znanja, svoje pretpostavke i sumnje, nudeći pritom i dublji, emotivniji pristup, pri čemu će biti podstaknuta refleksija i poređenje između sopstvenog i stranog;
- čije teme ne samo da uzrasno-iskustveno i pedagoški odgovaraju grupi kojoj su namenjene, već nude i komunikativno upotrebljiv (jezički) materijal, pripremajući tako na susret u interkulturnoj komunikativnoj situaciji, trenirajući moguće reakcije u određenim situacijama interkulturnog susreta, pri čemu je jedan od alata i funkcionalno-stilistička autentičnost; jezik, drugim rečima, ne sme biti isključivo povod za ilustrovanje gramatičkih fenomena, već ga uvek mora karakterisati komunikativna upotrebljivost;
- čije teme donose autentične životne situacije, tekstualne forme, karaktere, podstičući time refleksiju i empatiju, nudeći kako komunikativno upotrebljiv materijal tako i materijal podesan za senzibilizaciju za drugo i strano i za uspostavljanje relacije između sopstvenog i stranog, upravo naglašavanjem afektivne dimenzije učenja;
- teme ne podražavaju realnost tako što potvrđuju predrasude i stereotipne predstave učenika (iz aspekta, recimo, polazne kulture), već pre pozivaju na dijalog o njima, te diskusijom utiču na smanjenje njihovog intenziteta ili, u idealnom slučaju, vode do njihove potpune razgradnje i, u finalnom stadijumu, do njihovog odbacivanja;

- čije teme konkretizuju i kontrastiraju ne samo specifične jezičke i kulturne norme, specifična ophođenja, ponašanja, reagovanja, tradicije i rituale, već i sve druge momente visokog interkulturnog rizika, poput neverbalnih sredstava komunikacije (na primer jezika tela, gestova, mimike), s jedne strane, ili specifičnog vokabulara (lakune, *cultural gaps*, *hot words*, *hot spots* i sl.), s druge strane;
- čije teme obrađuju ne samo reprezentativne, pozitivne aspekte stvarnosti, već i one atipične segmente stvarnosti, tabu teme, postupke, reči, gestove i sl., izmeštajući sve „reklamne“, odnosno nasilno pozitivne elemente lingvo-pragmatičkog materijala u drugi plan, nudeći tako uvid u realan život, onakav kakvim ga doživljavaju i autentični predstavnici ciljne kulture;
- čije teme su didaktički tako opremljene da ne osiguravaju samo komunikativnu upotrebljivost, već i da uz pomoć ciljnih, interkulturno podesnih nastavnih aktivnost, poput jednostavnih dramskih igara sa zamenom uloga, preko nešto kompleksnijih planskih igara, kritičnih situacija i sl. daju svoj doprinos jezičkoj i kulturnoj senzibilizaciji učenika preko diskusije, razmene, refleksije, ali i angažovanjem empatije, ciljajući tako na krajnji cilj – izgradnju interkulturno kompetentnog govornika određenog L2.

Jasno nam je da je sve ovo što smo predstavili jedan dugoročan cilj i, pre svega, zadatak kako za autore udžbenika, tako i za same nastavnike koji se time pozicioniraju negde između teorije i prakse, bivajući tako praktično na udaru, možda čak i nepravedno izloženi velikim očekivanjima, kako od strane nauke, tako i od strane samih učenika. Međutim, ni u jednom trenutku nije nam bio cilj da ove značajne i izuzetno kompleksne nastavne ciljeve označimo kao jedan od segmenata odgovornosti koji bi poput tereta morali da nose isključivo nastavnici (ili autori udžbenika), već pre da pozovemo na diskusiju o mogućnostima, ali i eventualnim granicama ovog elementa učenja L2.

LITERATURA

- Bajram i dr. 2002: Byram, M., Gribkova, B., Starkey, H. *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching. A Practical Introduction for Teachers*. Strasbourg: Council of Europe.
- Funk 2001: Funk, H. Das Ende ist nah! Oder auch Nicht. Zum Funktionsswandel der Fremdsprachenlehrwerke, in: Funk, H., Koenig, M. (Hrsg.), *Kommunikative Fremdsprachendidaktik – Theorie und Praxis in Deutsch als Fremdsprache*, München: iudicum, 279-293.
- Gece 1994: Götze, L. Fünf Lehrwerkgenerationen, in: Kast, B., Neuner, G. (Hrsg.), *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*, Berlin: Langenscheidt, 29-30.
- Krum i dr. 2001: Krumm, H.-J., Ohms-Duszenko, M. Lehrwerkproduktion, Lehrwerkanalyse, Lehrwerkkritik, in: Helbig, G., Götze, L., Henrici, G., Krumm, H.-J. (Hrsg.), *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*, Berlin: Walter de Gruyter, 1029-1041.
- Lice-Miculinić i dr. 2014: Lütze-Miculinić, M., Pernjek, J. *Deutsch ist Klasse! 4. Udžbenik njemačkog jezika za gimnazije i četverogodišnje strukovne škole. 9. i 12. godina učenja*, Zagreb: Školska knjiga.
- Nojner 2003: Neuner, G. Interkulturelle Aspekte der Lehrplanentwicklung und Lehrwerkgestaltung für Deutsch als Fremdsprache, in: A. Wierlacher, A. Bogner (Hrsg.), *Handbuch Interkulturelle Germanistik*, Stuttgart: Metzler, 417-424.
- Nojner i dr. 1993: Neuner, G./ Hunfeld, H. *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts*, Berlin: Langenscheidt.
- Petravić 2010: Petravić, A. *Udžbenik stranog jezika kao mjesto susreta kultura. Slike stranoga i vlastitoga u hrvatskim udžbenicima nemačkog jezika*, Zagreb: Školska knjiga.
- Vlajković 2017: Vlajković, N. *Didaktizacija interkulturnih sadržaja u udžbenicima za nemački kao strani jezik*. Beograd: Filološki fakultet. (Neobjavljena doktorska disertacija).

PRILOG

Tabela 1 – Evaluacija DIK prema listi kriterijuma

Kriterijum	da	ne	delimično
I. Izbor tema			
(1) Teme su tako odabrane i oblikovane da nude uvid u stvarni život u ciljnom govornom području.	x		
(2) Teme podstiču refleksiju i poređenje sa polaznom kulturom i sa drugim kulturama.	x		
(3) Teme uzrasno-iskustveno odgovaraju interesovanjima grupe kojoj su namenjene.	x		
(4) Teme su obrađene tako da mogu da podstaknu razgradnju i odbacivanje stereotipnih predstava, klišea i predrasuda (o stranoj kulturi i zajednici).	x		
II. Tematizovanje interkulturalnog susreta			
(1) Tematizuju se stavovi, ubeđenja, vrednosti (interpretativni obrasci) pojedinaca i grupa, što vodi ka reflektovanju kako o stranom i drugom, tako i o sopstvenom, kao i njihovom poređenju.	x		
(2) Tematizuju se, konkretizuju i kontrastiraju jezičke norme i načini ophođenja karakteristični za određeni ciljni region ili jezik u celini.	x		
(3) Tematizuju se, konkretizuju i kontrastiraju načini neverbalnog ophođenja karakteristični za određeni ciljni region ili jezik u celini.	x		
(4) Tematizuju se tradicije i rituali tipični za ciljno govorno područje nudeći mogućnost poređenja sa sličnim fenomenima u polaznoj kulturi ili u drugim kulturama.		x	
(5) Tematizuju se određena specifična ponašanja, društvene norme, konvencije i sl. i poredi se sa polaznom kulturom ili sa drugim kulturama.	x		
(6) Tematizuju se, reflektuju i kontrastiraju određeni specifični pojmovi i/ili mogući uzročnici interkulturalnog konflikta poput lakuna, <i>cultural gaps</i> , <i>hot words</i> , <i>hot spots</i> i <i>rich points</i> .			x
(7) Tematizuju se i kontrastiraju određene tabu teme, reči i gestovi.			x

III. Autentičnost

(1) Tekstovi u udžbeniku prate princip mikrostrukturne i makrostrukturne autentičnosti.			x
(2) Karakteri u udžbeniku deluju autentično što omogućava promenu perspektive i može imati pozitivnog uticaja na izgradnju i jačanje empatije.			x
(3) Slike, fotografije, ilustracije u udžbeniku prate princip autentičnosti, odgovaraju temi, tekstu, karakteru, lokalitetu i sl.	x		
(4) Funkcionalno-stilistička autentičnost odgovara kako navikama izvornih govornika, tako i potrebama učenika istog jezika kao L2.	x		
(5) Teme i tekstovi iz lingvopragmatičkog domena pokrivaju sve aspekte stvarnosti.	x		

IV. Tipologija zadataka i vežbanja

(1) Zadaci i vežbanja prate osnovne principe komunikativne nastave.	x		
(2) Uz komunikativnu upotrebljivost, zadaci i vežbanja poseduju implicitne interkulturene sadržaje.	x		
(3) Uz komunikativnu upotrebljivost, određeni zadaci i vežbanja poseduju i eksplicitne interkulturene sadržaje sa primarnim ciljem jezičke i kulturne senzibilizacije te, samim tim, izgradnje interkulturene kompetencije.	x		

Nemanja Vlajković

WELCHE ANFORDERUNGEN MUSS EIN MODERNES FREMDSPRACHENLEHRWERK AUS INTERKULTURELLER SICHT ERFÜLLEN? THEORETISCHE IMPLIKATIONEN UND PRAKTISCHE ERFAHRUNGEN

Zusammenfassung

In diesem Beitrag wird über die aktuellen Tendenzen in der Lehrwerkproduktion seit der sogenannten kommunikativen Wende im Fremdsprachenunterricht (besonders in Bezug auf Deutsch als Fremdsprache) reflektiert. Der Schwerpunkt liegt dabei auf dem kommunikativ-interkulturellen Modell des Fremdsprachenunterrichts und den Lehrwerken, die dieses in der Unterrichtspraxis unterstützen bzw. umsetzen sollen. Diesbezüglich werden mögliche Kriterien für die Lehrwerkanalyse aus inter-

kultureller Sicht vorgestellt und analysiert. Als besonders relevant haben sich dabei folgende Kriterien ergeben: (1) Themenwahl, bzw. die Frage, ob die im Lehrwerk vorhandenen Themen überhaupt den Bedürfnissen des modernen Fremdsprachenunterrichts aber auch der Schüler entsprechen, ob sie motivierend wirken und hinzu eine tiefere Reflexion sowohl des *Eigenen* als auch des *Fremden* und *Anderen* ermöglichen; (2) Thematisierung interkultureller Begegnungen – nicht nur in konkreten kommunikativen Situationen, sondern auch in Bezug auf die kulturspezifischen und interkulturell relevanten Deutungsmuster, die sog. *cultural gaps*, *hot words* u. Ä.; (3) Authentizität in Bezug auf die Lehrwerktexte, -bilder, -charaktere usw.; sowie (4) Aufgaben- und Übungstypologie, bzw. die Frage, ob diese Elemente des didaktischen Apparats eines Lehrwerks den Grundprinzipien des modernen kommunikativen, interkulturell orientierten Fremdsprachenunterrichts entsprechen, und ob sie implizit und/oder explizit auf interkulturelle Begegnungen vorbereiten, indem sie die Schüler sprachlich und kulturell sensibilisieren und somit eine interkulturelle Begegnung ermöglichen.

Schlüsselwörter: Fremdsprachenlehrwerke, Lehrwerkanalyse, interkultureller kommunikativer Fremdsprachenunterricht, interkulturelle Kompetenz.

ИГРАЊЕ ИЛИ УЧЕЊЕ: НЕПОМИРЕНИ ДУАЛИТЕТИ У СТАВОВИМА УЧЕСНИКА НАСТАВНОГ ПРОЦЕСА²

Савремена настава језика за циљ поставља усавршавање свих језичких компетенција како би кандидат постао успешан и самосталан корисник циљног језика. Иако су ове идеје присутне на различитим нивоима језичког образовања, резултати овог квалитативног истраживања, спроведеног током реформе студијских програма на Филолошком факултету у Београду, указују да не постоји увек суштинско разумевање поменутих принципа, што понекад води њиховој контрадикторној интерпретацији. Наиме, није довољно да предавачи и студенти буду упознати са савременим токовима науке о језику јер то не утиче на промену њиховог приступа настави, односно учењу језика. Од кључне је важности створити услове да учесници преиспитају своја дубока уверења и ставове о образовању, како би се и њихово деловање суштински променило.

Кључне речи: игралачко учење, комуникативна настава, настава страних језика, образовна идеологија, ставови, учење граматике.

1. Увод

Увек актуелно питање улоге образовања одражава специфичне идеологије учесника образовног процеса, али и свих оних који о образовању уопште размишљају. Уверења о сврси образовања, улогама учесника наставног процеса, активностима које подстичу учење или га ометају присутна су на различитим нивоима – као што су национални, регионални,

1 anajovano@gmail.com

2 Рад је настао у оквиру пројекта 178014 „Динамика структура савременог српског језика“, који финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

институционални, индивидуални – и снажно утичу на све аспекте образовног процеса (Миган, Харбер 2007: 216), али и на скривени курикулум који прикривено управља поступцима образовних актера (в. Жиру, Парпел 1983). Улога скривеног курикулума можда је и дефинишућа у доба кризе образовања током кога долази до преиспитивања образовних идеологија, разматрања алтернативних теоријских поставки и увођења нових решења. Нови модели се сукобљавају са претходним, релативизују их и доводе у питање што свакако ствара тензије на свим нивоима образовања, па тако и у систему уверења и вредности учесника образовног процеса (в. Јовановић 2009, Јовановић 2012, Јовановић 2016).

У наставку овог рада ће се укратко представити епистемолошки оквир конструктивизма који се доводи у везу са савременом наставом страних језика у Србији, а који даје оквир за анализу поменутих тема са становишта учесника у настави, предавача и студената шпанског језика Филолошког факултета у Београду. Резултати изложени у раду заснивају се на подацима прикупљеним током квалитативног истраживања спроведеног током реформе студијских програма на Филолошком факултету у Београду, те тако бацају светло на динамични сусрет две образовне идеологије оличене у старом и новом наставном програму. У анализи и интерпретацији квалитативних података са посматрања часова, бележака са терена и из интервјуа са предавачима и студентима коришћена је методологија која се води егзистенцијалним искуствима учесника, тј. њиховим опажањима, делима, ставовима и осећањима према настави језика (Јовановић 2009: 139).

2. Конструктивизам и настава језика

Последњих неколико деценија свакако представљају нову прекретницу у образовању на глобалном нивоу где се ранији позитивистички оквир сусреће и одмерава са новим епистемолошким моделом који се, у контексту учења и наставе, може

довести у везу са конструктивизмом (Јовановић 2016, Јовановић 2017). Конструктивизам, суштински, претпоставља да ученици активно стварају знање кроз креативне процесе и учешће у друштвеној интеракцији. У том контексту, преиспитују се сви аспекти наставног процеса, па и улога игре и игралачког учења у формалном образовању. Штавише, на Јејл универзитету је 2005. године одржана конференција под називом „Игра = учење“ као реакција на доминантан систем образовања заступљен у већини развијених земаља света. Један од основних закључака указује да образовање, које је усмерено на усвајање изолованих чињеница и занемаривање игралачког учења, покреће низ проблема код деце и младих у модерном свету (Голинкоф, Сингер, Хирш-Песек 2006). Аутори указују да је, између осталог, игра значајна за развој друштвене компетенције и самопоуздања (Сингер, Сингер 2005). Па ипак, иако међу истраживачима и наставницима већ дуго постоји свест о значају креативности и игралачког учења (в. Пијаже 1951, Виготски 1989), постоји притисак у оквиру целокупног образовног система који на директан или индиректан начин утиче на педагошке одлуке предавача, те њихову пажњу са процеса учења усмерава на производ. Ово је посебно наглашено у случају факултетског образовања где се лудички карактер учења додатно доводи у питање, будући да је институција факултета у многим културним моделима овећана ореолом узвишене озбиљности.

Многе од ових тема релевантне су и за наставу страних језика. Традиционална настава језика која је усредсређена на структурне јединице језика не пружа ученицима прилике за креативну употребу језика, аутентичну комуникацију, а још мање за развој интеркултурне компетенције. У том погледу, у нашој земљи је постигнут значајан напредак током реформе образовања у првој деценији овог миленијума која је захватила све нивое језичког образовања, како у основној и средњој школи тако и на универзитетима. Значајан документ на који се ослања савремена настава језика у Србији управо је *Заједнички европски референтни оквир за живе језике* (Савет Европе

2001) у коме се заступа идеја да настава страног језика треба да омогући остваривање билингвалне/ плурилингвалне и бикултурне/ плурикултурне компетенције на основу које појединци стичу способност учешћа у интеркултурној интеракцији на два (или више) језика на различитим нивоима. „Овакво познавање језика нуди могућност упознавања већег броја културних заједница, размену искустава и шире могућности за радне и људске контакте“ (Вучо 2006: 42).

Преокрет у теорији о језику имао је за последицу постављање нових циљева у настави страних језика, а самим тим и замену метода који су до седамдесетих доминирали у учионицама страних језика. Ствара се повољна клима за постепено увођење комуникативног приступа. Иако комуникативни приступ није прескриптиван по питању појединачних аспеката језичке наставе, постоје јасне смернице за оптималну наставу језика у смислу активности, улога наставника и ученика, те наставног материјала. Наиме, у складу са идејом да треба створити услове за развој интеркултурне комуникативне компетенције, препоручују се активности усмерене на развој језичких функција са аспекта граматичке тачности, те прагматичке и социolingвистичке адекватности. Самим тим, заступљена је много већа разноврсност активности које се реализују на часу језика и у којима се тежи аутентичној комуникацији. Улоге наставника и ученика значајно су измењене у односу на традиционални модел у коме је студент пасивно следио наставникова предавања и упутства. У том циљу, значајна је примена различитих мотивационих стратегија којима се подстиче мотивација ученика и тежи њиховој већој аутономији. Препоручује се, дакле, интерактивна настава језика која ученицима пружа прилику да активно уче и да се кроз употребу циљног језика постепено осамостаљују и оспособљавају за успешну употребу циљног језика у контакту са припадницима различитих култура.

У складу са поменутиим променама, настава језика би на свим образовним нивоима требало да буде организована у складу са новопостављеним циљем остваривања интеркултурне комуникативне компетенције. Нажалост, стварност нуди

нешто другачију слику, неретко због неблагонаклоних услова у којима се настава језика реализује. Међутим, чак и у околностима када постоје задовољавајући услови за реализацију комуникативне наставе, често су присутни превазиђени модели рада. Укореењени ставови о томе шта представља предмет изучавања језика и немогућност освешћивања имплицитних уверења можда су у извесној мери одговорни за потешкоће у ревитализацији наставе страних језика, које су препознате и у опсежној студији реализованој у оквиру TEMPUSS REFLESS пројекта (в. Вучо, Дурбаба 2012). У наставку рада ћемо се, стога, посветити квалитативној анализи ставова појединачних учесника наставног процеса који указују на извесне недоследности у ставовима о учењу и настави страних језика.

3. Ставови учесника наставног процеса о настави страних језика

3.1. Наставници

У време спровођења овог истраживачког пројекта на Катедри за иберијске студије Филолошког факултета у Београду (школска 2007-2008. година), нови програм учења и наставе шпанског језика био је имплементиран на првој и другој години студија, док су трећа и четврта година и даље пратиле наставу по старом програму. Наша испитаница Марија³ реализовала је наставу на другој и трећој години, што значи да је као страна лекторка имала обавезу да се држи два веома различита наставна програма. Ова чињеница нам даје могућност да упоредимо поступке исте особе у односу на два суштински различита наставна приступа.

Наиме, стари програм наставе шпанског језика при Катедри за иберијске студије подразумевао је предмет који се, заправо, састојао из више делова: превођење са шпанског на

3 Сва имена у раду представљају псеудониме како би се сачувала анонимност учесника у студији.

српски, превођење са српског на шпански, предавања и вежбе језичке структуре (фонетика и фонологија, морфосинтакса, лексикологија), те конверзација. Из ове поделе видимо да су настави језика у ужем смислу била посвећена само два часа недељно на вежбама из конверзације. Притом, сам програм није ни на који начин прецизирао који је теоријски оквир те наставе језика, који су њени непосредни циљеви и предвиђене активности. Нови програм, напротив, експлицитно наводи циљеве у смислу развоја комуникативне компетенције уз елементе хиспанских култура. По речима координаторке за Шпански језик, постојала је јасна веза између теорије и праксе при осмишљавању новог наставног програма (в. Јовановић 2009: 34-35). Идеја је да се створе услови за развој комуникативне компетенције првенствено у приватном, јавном и академском домену употребе језика кроз савремену наставу која се ослања на принципе теорије усвајања другог/ страног језика и савремене глотодидактике. Настави шпанског језика је, у време овог теренског истраживања, по новом плану било посвећено шест часова недељно.

Уколико се имају у виду одударана између новог и старог програма, требало би претпоставити да је реализација наставе на другој и трећој години веома различита. Стварност је пак другачија, као што су показали резултати истраживања са терена. Наиме, попис активности са часова друге и треће године студија не показују значајна одступања. Лекторка час обе године обично отвара спонтаним разговором о догађајима из протеклих дана у који се студенти укључују по сопственом нахођењу. Потом лекторка враћа исправљене и коментарисане есеје, након чега упућује студенте на страницу и број вежбања у уџбенику или радној свесци. Следећи распоред седења, студенти читају решења вежбања која се најчешће тичу изолованих језичких јединица (граматичке структуре и вокабулар). Лекторка повремено прекида активност како би објаснила поједине речи што јој неретко даје прилику за дигресије на теме културног садржаја (свакодневни живот и обичаји у Шпанији). У сврху увођења новог садржаја, лекторка се најчешће служи презентацијом: објашњава нову граматичку јединицу и

прави изводе на табли, након чега налаже студентима да ураде контролисана вежбања из уџбеника. На крају обично уводи активност за слободнију употребу језика у виду писања пасуса или дужих текстова кроз рад у групи.

Овај приказ типичног часа указује да се лекторка води ППП протоколом, где након презентације новог садржаја следи увежбавање (пракса) праћено креативном употребом (продукцијом) језика. Такав след активности умногоме одражава поставке оралног приступа где се језички садржај уводи дедуктивно (Ричардс, Роџерс 1998: 37-48). Студентима се експлицитно објашњава нова језичка јединица чиме треба да се активирају њихови свесни процеси анализе; кроз увежбавање меморишу дату структуру да би им се у продукцији пружила прилика за креативну употребу језика. Нажалост, овакав приступ не оставља довољно простора за развој холистичке употребе језика. Без обзира на то што лекторка посвећује дужну пажњу и усменом и писаном језику, језику се не приступа холистички. Језичке јединице се уче изоловано и језик се третира као предмет изучавања, а не као средство комуникације или остваривања друштвених односа. За последицу, студенти су усредсређени на дату језичку структуру, те је спонтана употреба језика ометена чак и у случају креативнијих активности.

Захваљујући поновљеним интервјуима са лекторком, стекао се увид у њену наставну филозофију, ставове и одлуке који су утицали на реализацију конкретне наставе језика. Марија је током свог образовања углавном била изложена традиционалној настави језика коју није сматрала нарочито успешном. Своје течно знање више језика стекла је током продужених боравака у земљама где се ти језици говоре. С комуникативним приступом се упознала посредно, захваљујући специјализацији коју је реализовала у време кад се спроводило ово истраживање. Ипак је према савременом приступу неговала извесне резерве, те је у више наврата поновила да остаје „верна граматичи“. Наиме, њено је мишљење да настава језика треба да упути студенте у основе језика, након чега може да уследи комуникација.

Имају четири године да науче шпански, односно да науче основе шпанског, а језик не може да се научи за те четири године. Имаће касније времена да комуницирају, имаће после времена да прошире речник, да науче изразе, да науче остале ствари. Хоћу да кажем, ако имају основе у граматици, четири године живота за особу која се бави језицима нису ништа. То такође зависи и од личних циљева сваког студента. Свесна сам да у *Сервантесу* људи уче шпански да би разумели *Серанове* или да би ишли у Шпанију на одмор, или ради посла, разумем да желе да буде комуникативно, да желе да комуницирају. Али студенти на факултету, мислим да њихов циљ није да комуницирају, већ да буду филолози. Морају да имају солидније основе из граматике више него из свега осталог. (Марија, интервју бр.1: 33:20)⁴

Дакле, сврха наставе језика на универзитетском нивоу јесте проучавање језичке структуре у великој мери на начин на који то налажу структуралистичке теорије језика (Ричардс и Роџерс 1998: 23-24). Комуникација долази као надоградња, вештина која се спонтано стиче уколико појединац поседује солидну лингвистичку компетенцију. Сходно томе, настава је организована на начин који ће студентима омогућити развој лингвистичке компетенције кроз дедуктивно изучавање граматике и вежбања контролисане употребе језика. На основу цитата можемо да видимо да је присутна неподударност лекторкине визије наставе језика са циљевима који су усвојени новим наставним програмом. Док савремена настава језика тежи да код кандидата развије све аспекте комуникативне компетенције, лекторкин приступ се превасходно усредсређује на развој лингвистичке компетенције.

У више наврата током истраживања појавило се питање шта представља адекватан приступ универзитетском образовању. По општеприхваћеном ставу, академско образовање за собом повлачи озбиљност и посвећеност професији која је, коначно, животно опредељење појединца. Међутим, овакав

4 Превод са шпанског А. Ј.

став често за собом повлачи отпор према лудичком карактеру учења које заправо чини његов саставни део. Лекторка тако износи суздржаност према активностима отвореног типа које реализује са својим студентима друге године када постоји дужи блок наставе у трајању од три сата:

Кад их ставиш у групе, заиста помажу једно другоме; такмиче се групе, а ја сам одувек сматрала да је такмичарски дух важан. Сем тога, даје им другачију, па, другачију динамику. (...) Понекад помислим како не бих волела, не би ми се свидела таква вежбања да сам ја студент. Јер нисам дете да бих... Чини ми се помало детињасто. Чак и кад није. Чини ми се недовољно озбиљно за универзитет. Али пошто сам видела да добро реагују и да уживају... (Марија, интервју бр. 1: 24:30)⁵

Дакле, Марија настоји да у своју наставу унесе елементе игре, обично кроз групне активности које студенте укључују у креативно решавање проблема кроз имагинацију. Нажалост, такве активности се готово увек реализују пред крај часа када студентима пажња опада, те се преноси имплицитна порука да су од секундарног значаја за учење језика. Иако увиђа предност групних вежби и креативног ангажмана („помажу једни другима“, „даје им другачију динамику“, „добро реагују“, „уживају“), лекторка сматра да им није место на факултету. Напротив, суштину наставе језика на факултету чини фокус на граматику и увежбавање језичких структура, а на уштрб игре. Као што ћемо видети у наставку рада, ставови студената о карактеру наставе језика на факултетском нивоу не одударују значајно од ових уверења.

3.2. Студенти

Систем такав какав нам се набацује од средње школе па надаље, такав је да ти радиш граматику као граматику, и то не радиш кроз, кроз вежбе и тако неке игре, паралелно, да

5 Превод са шпанског А. Ј.

усвајаш као рецимо енглески који си чуо кад си прогледао отприлике па онда граматичке категорије можеш да примиш... Ове остале језике радиш одвојено и мислим да и деца имају тај проблем. Пошто он [лектор] свако мало има евалуацију (...), шта бисмо ми волели да радимо на часу, шта нам фали, у вези себе, шта нам он не пружа довољно, имали смо две-три после неких вежбања... не знам тачно... да ли нам се свиђа нека вежба, који делови вежбања нам се више свиђају који мање, и овај... пар нас је баш рекло да нам фали граматика. Његов одговор је био „граматику радите сами”, што можда и није толико лоше. Ако се претпостави да граматику радимо сами, значи да нешто ипак радимо и код куће, не чекамо само да дођемо да се зезамо на часу него да морамо мало озбиљније да схватимо и тај део. (Анабела, 18:25)

Испитаница Анабела је у време истраживања била на првој години студијског програма код лектора чији су часови у великој мери били одраз поставки савременог комуникативног приступа (в. Јовановић 2009: 62-68); у овом одломку дотиче неколико важних, међусобно тесно повезаних тема. Пре свега, студенткиња описује доминантан приступ у настави језика, таквакав је присутан од средње школе до универзитета. Наиме, граматика је постављена као циљ за себе, граматичке јединице се не уводе посредно као елементи комуникативне поруке, већ представљају окосницу око које се организује настава. Комуникативан приступ прикладан је само за учење енглеског језика, по мишљењу испитанице, будући да већ постоји значајно предзнање из језика условљено спонтаним усвајањем током свакодневног живота. Штавише, познавање језика је, судећи по цитату, предуслов за разумевање граматичких категорија.

Друга значајна тема одломка јесте став испитанице према настави граматике на часу шпанског језика на првој години студија. Њено је мишљење да је заступљеност граматике недовољна, те да би на самом часу већу пажњу требало посветити објашњењу и увежбавању граматичких категорија. Међутим, наставник језика је објаснио да у оквиру комуникативне методе нема много простора за експлицитну наставу граматичких

јединица, а уколико сами студенти препознају властите пропусте у знању и разумевању одређених граматичких јединица, требало би да се том проблему самостално посвете, у раду код куће. Ову поруку, ипак, студенткиња није у потпуности исправно интерпретирала. „Ако се претпостави да граматику радимо сами, значи да ипак нешто радимо и код куће, не чекамо само да дођемо да се зезамо на часу него да морамо мало озбиљније да схватимо и тај део“, каже Анабела. Изнова видимо како се грамика опажа као окосница језичке наставе, састојак који читавом предмету даје нужну тежину, академску димензију. То је део који студент треба да савлада у *раду* код куће, јер, коначно, учење мора да буде *озбиљно*. Самим тим, тежиште наставе страног језика и даље је на лингвистичкој компетенцији.

Наставникова порука је погрешно протумачена јер се супротставља доминантном искуству у учењу језика и увреженим, општеприхваћеним ставовима о томе како се језик учи. Наиме, пре него што дођу на факултет, студенти су већ изложени настави страних језика у образовном контексту, некад од првог или трећег, а свакако од петог разреда основне школе, што чини најмање осам година континуиране наставе језика. Судајући по коментарима испитаника, у великој већини случајева та је настава често организована на традиционалан начин где се пажња претежно посвећује увођењу и објашњавању граматичких јединица. Савремене методе су ретко заступљене, било због неадекватних услова за рад (велики број ученика, недостатак наставног материјала, недовољна опремљеност наставног простора и др), било због самог наставног приступа. Услед тога, када се коначно сусретну с наставом која можда и боље одговара њиховим потребама и интересовањима, студенти често нису спремни да је одмах пригрле. „Ти долазиш, значи, од петог [разреда], рецимо, па надаље, са једним шаблоном учења и онда се овде шалташ сада на неки други. Јер ти знаш да си овамо радио нешто што су ти сви говорили да је битно, а тога сад немаш овде. Ти не знаш сад на који начин тај део да савладаш...“ (Анабела 01:12:20).

Повремене дискусије на тему наставне методе такође нису довољне да код студента изазову значајније преиспитивање уверења, као што се да наслутити из следећег пасуса:

Имали смо баш то на једном часу, као граматика није најбитнија за један језик, битно је, као, да се разуме, па је маса њих рекла зато што кад одеш ти у Шпанију, нико ти неће дати тест из граматике, него ћете причати. Ја сам рекла ок, али ја волим да знам. Како, бре, да не знаш граматику? Мислим, како ћеш знати? Ти не учиш ово да би била, као, упућена у језик, него учиш да га знаш. Мора да ти буде колико толико битно. (Славица, 01:25:00)

Наравно, граматика треба да има значајно место на часу страног језика јер познавање језичких структура, коначно, представља услов за стицање лингвистичке компетенције као једне од димензија комуникативне компетенције. Међутим, поставља се питање како интегрисати граматику у наставу. Наиме, ако се на часу језика уводе и увежбавају граматичке јединице кроз дедуктивни приступ, ако се велика пажња посвећује „тачности“ исказа, при чему не остаје довољно времена за реалну употребу језика, доводи се у питање могућност примене комуникативног приступа. Напротив, настава језика која тежи развоју свеукупне комуникативне компетенције оставља више простора за увођење разноврснијих активности, веће слободе за преузимање и опробавање различитих улога, те приступ учењу који у већој мери уважава индивидуалне разлике студената. Студенти стичу више самопоуздања у процесу учења те сами траже нове прилике за употребу језика. Постепено постају спремни да се осамостале и прерасту у независне кориснике циљног језика.

Међутим, чак и кад се увере у ефикасност алтернативног приступа настави језика, као што је био случај са студентима на првој години студија у овом истраживању, негује се скептицизам према новој методи. „Постоји страх од тога“ (Ена, 16:10), постоји бојазан да уколико се материја савладава одвише лако, нешто од кључног значаја остаје ван досега студента. Коначно, немогуће је повезати идеје учења и игре, у нашем свету учење не може бити забавно.

Нама који нисмо радили [шпански], то је на неки приступачан начин објашњено све лепо и онда је, не знам... (...)

Опет, за факултет, са тим неким сличицама и тако, изгледа да је неозбиљно. Али за прву годину док се не научи све, значи кад се учи мало-по-мало, мислим да је сасвим довољно. Али опет за другу годину чисто неке активности да се промене и, не знам... не [наш лектор], начин на који он нама прича, него једноставно неке активности да мало озбиљније, да се мало више укључимо, да мало више размишљамо како шта, да... Не кажем да се мучимо, али буквално тако некако, да нам буде тешко да бисмо још боље научили. (...) Ја осећам понекад да бих волела мало више да радим, да ми буде теже зато што... Немам појма... Кад ме питају како ти је на факултету, ја кажем добро, не знам шта под тим мислим. (Мара, 01:05:30)

Као да слушамо разговор између две особе од којих једна брани право да се учи на један пријемчив и занимљив начин, док друга захтева да се у процес наставе уведе дужна доза озбиљности и патње. И коначно, не зна шта да мисли. Није за чуђење будући да се позитивно искуство стечено на часовима шпанског језика практично супротставља њеном ранијем образовању, као и усвојеном културном моделу.

4. Закључак

Ставови учесника наставног процеса изграђују се на основу доминантне образовне идеологије и представљају њену конкретизацију: општеприхваћена, некад и имплицитна уверења изражавају се кроз исказе појединаца и дају нам могућност да боље разумемо културни модел који управља одлучивањем и поступањем у наставном контексту. У случају наших испитаника, изгледа, постоји јасан дуалитет између учења и игре, који се отелотворује кроз сукоб граматике и игре, озбиљног и забавног. Природно се намеће питање како помирити ове наизглед опречне крајности будући да су нам обе потребне за квалитетну и успешну наставу страних језика.

Резултати истраживања потврђују да није довољно само увести нови програм, без обзира колико напредан, и очекивати да ће његови корисници бити у стању да га на прави начин пригрле. Идеологија образовања је сувише снажна и дубоко укореењена да би једно ново и позитивно искуство могло да је промени. Стога је потребно да се актери образовног процеса укључе у процес наставе и педагошких одлука на начин који им даје увида како се доносе одређене одлуке и зашто се спроводе конкретни поступци. Примера ради, треба објаснити зашто се од студената тражи повратна информација, зашто се од њих очекује да сами изаберу тему за презентацију, зашто се уводе језичке игре, итд. Нажалост, у оквиру наставе језика често нема довољно времена за систематично бављење овим питањима те би требало размислити и о могућностима увођења метакогнитивног тренинга кроз наставу језика.

Чињеница да се овде ради о настави језика организованог на универзитетском нивоу још више наглашава озбиљност појаве. Наиме, није довољно да предавачи и студенти буду упознати са савременим токовима науке о језику јер то не утиче значајно на промену њиховог приступа настави, односно учењу језика. Од кључне је важности створити услове да учесници преиспитају своја дубока уверења и ставове о настави језика, како би се и њихово деловање суштински променило.

ЛИТЕРАТУРА

- Виготски 1989: Виготски, Л. С. *Развој, учење и игра*. Превоо Кио Поповски. Скопје: Просветно дело.
- Вучо 2006: Вучо, Ј. У потрази за сопственим моделом двојезичне наставе, у: А. Вујовић, И. Радовановић, Б. Требјешанин (ур.), *Иновације у настави страних језика*, Београд: Универзитет у Београду, Учитељски факултет, 41-54.
- Вучо, Дурбаба 2012: Вучо, Ј. Д., Дурбаба, О. М. Криза филолошких студија: ставови студената и наставника о усклађености студијских садржаја, наставе и потреба савременог друштва, у: М. Ковачевић, Д. Бошковић (ур.), *Савремено друштво и криза проучавања језика и књижевности*, Крагујевац: ФИЛУМ, 123-139.

- Голинкоф, Сингер, Хирш-Песек 2006: Golinkoff, R. M., Hirsh-Pasek, K., Singer, D. G. Why play = learning: a challenge for parents and educators, in: *Play=Learning: How play motivates and enhances children's cognitive and socio-emotional growth*, New York, NY: Oxford University Press, 3-14.
- Жиру, Парпел 1983: Giroux, H., Purpel, D. (Eds.) *The hidden curriculum and moral education*. Berkeley, CA: McCutchan Publishing Corporation.
- Јовановић 2009: Јовановић, А. *Student and teacher attitudes in foreign language instruction*. Belgrade: Andrejević Endowment.
- Јовановић 2012: Јовановић, А. (2012). Идеологије образовања и рецепција страних језика, у: М. Ковачевић, Д. Бошковић (ур.), *Савремено друштво и криза проучавања и рецепције језика и књижевности*, Крагујевац: ФИЛУМ, 141-154.
- Јовановић 2016: Јовановић, А. *Waking up from the university dream: Intersection of educational ideologies and professional identity construction*. Saarbrücken: Lambert Academic Publishing.
- Јовановић 2017: Јовановић, А. Language education and philological studies: perspectives for an integrative approach, V. Dickov (ed.), *Identidad, movilidad y perspectivas de los estudios de lengua, literatura y cultura*, Filološki fakultet Univerziteta u Beogradu, Università degli Studi "Gabriele d'Anunzio" Chieti – Pescara, 247-262
- Миган, Харбер 2007: Meighan, R./ Harber C. *A sociology of education*. 5th edition. London: Continuum.
- Пијаже 1951: Piaget, J. *Play, dreams, and imitation in childhood*. New York, NY: Norton.
- Ричардс и Роџерс 1998: Richards, J. C., Theodore S. R. *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Савет Европе 2001: Council of Europe. *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Сингер, Сингер 2005: Singer, D. G., Singer, J. L. *Imagination and play in the electronic age*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Ana Jovanović

TO PLAY OR TO LEARN: OPPOSED DUALITIES IN FOREIGN LANGUAGE TEACHER AND STUDENT ATTITUDES

Summary

According to the current theories of language, the goal of language teaching is a development of intercultural communicative competence so that the student can become a successful and autonomous language user. Although these ideas are generally accepted on different levels of organization and implementation of the foreign language instruction, the data obtained through a qualitative research at the School of Philology in Belgrade show that sometimes teachers and students do not fully appreciate these principles which has negative consequences for the actual language instruction. Even when they are familiar with the ideas of contemporary communicative approach, it is not rare that students and teachers remain fairly traditional in their beliefs and attitudes toward language learning and teaching. These beliefs are related to the deeply rooted expectations about the university education, perceived as a studious, hard endeavor dedicated to the accumulation of new information. Playfulness is practically excluded from this process, which undermines the natural relationship between learning and play. For a systematic change to actually occur in the foreign language classroom, it is important that the participants in the learning process (teachers and students) reconsider their beliefs about language education in specific and university education in general. Some kind of a metacognitive training should be considered at the earlier stage of the (university) education.

Key words: attitudes, communicative approach, education ideology, foreign language teaching, playfulness, teaching grammar.

RADIO I TV VESTI U NASTAVI VEŠTINE RAZUMEVANJA GOVORA STRANOG JEZIKA STRUKE – PRIMENA STRATEGIJA

Napredak tehnologije u proteklih nekoliko decenija doveo je do značajnog porasta broja televizijskih, radio kanala i informativnih portala na internetu. S obzirom na to da proizvode ogroman broj sati programa vesti u realnom vremenu, ovi mediji pružaju mnoštvo autentičnog audio i video materijala koji predstavlja bogat resurs u nastavi stranih jezika.

Pedagoška vrednost ove vrste materijala za razvijanje veštine razumevanja govora ispitana je na 83 studenta ekonomije koji engleski jezik uče kao jezik struke. Sprovedeno istraživanje imalo je za cilj da utvrdi da li izloženost radio i TV vestima posle dva semestra nastave dovodi do poboljšanja veštine razumevanja govora, i u kom formatu je ono izraženije: audio ili video. Drugi cilj istraživanja bio je da ispita da li sistematska nastava strategija razumevanja govora dovodi do poboljšanja u razumevanju ove dve vrste inputa. Poređenjem rezultata predtesta i posttesta po završenoj nastavi utvrđeno je da su ispitanici eksperimentalne grupe, koji su bili izloženi sistematskoj nastavi strategija razumevanja govora, više napredovali u razumevanju govora u odnosu na ispitanike kontrolne grupe, kao i da je veći napredak u obe grupe zabeležen kod razumevanja TV vesti. Ovi rezultati u korist video formata i strategija razumevanja govora potvrđuju značaj njihove primene u nastavi.

Cljučne reči: radio i TV vesti, veština slušanja i razumevanja govora, strategije razumevanja govora, neverbalna komunikacija.

1. Uvod

Tehnološki razvoj u proteklih nekoliko decenija doveo je do znatnog porasta broja radio i televizijskih kanala i informativnih portala na internetu. Veliki broj autentičnih tekstova, prvenstveno vesti,

1 ksenijamaltez@yahoo.com

predstavljenih u audio ili video formatu, koje ovi mediji svakodnevno emituju, predstavljaju dragocen resurs za nastavu stranih jezika.

Kada je reč o nastavi veštine razumevanja govora, prednost primene ove vrste inputa ne zasniva se samo na činjenici da pruža obilje prilika za nerekipročno slušanje i razumevanje, već i važan, alternativni izvor informacija. Dugogodišnja praksa nam potvrđuje da primena televizijskih i radio vesti u nastavi značajno pospešuje motivaciju studenata, pružajući im obilje informacija o aktuelnim događajima, temama povezanim s njihovim predmetom studiranja, kao i kulturi jezika koji uče. Vrednost primene ove vrste inputa u nastavi leži upravo u preklapanju pedagoškog i informativnog aspekta.

Budući da je jedan od ciljeva nastave osposobljavanje učenika da koriste izvore jezičkih informacija koji su raspoloživi i van učionice, primena ovih resursa u velikoj meri doprinosi ostvarenju tog cilja.

U tom smislu, jedan od ciljeva ovog istraživanja jeste da utvrdi da li primena radio i TV vesti u nastavi tokom dva jezička kursa dovodi do poboljšanja veštine razumevanja govora, i u kom formatu je ono izraženije (audio ili video).

Autentičan diskurs radio i TV vesti karakterišu brzina govora na koju učenici možda nisu navikli, specifična struktura diskursa, formalni registar, velika gustina informacija i izgovor govornika iz različitih delova sveta, pa se može pretpostaviti da će učenici imati teškoća u tumačenju ove vrste inputa. Jedan broj istraživača polazi od pretpostavke da orijentisanje učenika na strategije razumevanja govora može da im pomogne u prevazilaženju pomenutih teškoća u razumevanju (Mendelson 1994; Šamo 2005; Vandergrift 1999).

Polazeći od ove tvrdnje, drugi cilj istrživanja bio je da utvrdi da li sistematska nastava strategija razumevanja govora dovodi do boljih rezultata studenata u razumevanju TV i radio vesti, odnosno doprinosi poboljšanju veštine razumevanja govora.

2. Pregled ranijih istraživanja

Video mediji se već neko vreme koriste u nastavi stranih jezika. Glavna pretpostavka u osnovi ove prakse jeste ta da prisustvo

neverbalnih, vizuelnih komponenti značenja teksta može da olakša razumevanje audio komponente inputa. Pod „video medijima“ podrazumeva se „skup medija kod kojih se spajanjem dinamičnih vizuelnih elementa sa audio elementima stvara celokupna poruka“ (Gruba 1997: 335).

Neverbalno ili kinezičko ponašanje predstavlja deo „ljudske komunikativne interakcije“ koja obuhvata pokrete i držanje tela, gestove, izraze lica ili pokrete glavom (Kelerman 1992). Ono prati govor bilo da su učesnici u komunikaciji toga svesni ili ne. Kako se značenje ovih vanjezičkih elemenata poruke koji dolaze video kanalom u velikoj meri poklapa sa značenjem koje dolazi putem audio kanala, „kinezičko ponašanje [u suštini] predstavlja još jedan vid jezičke redundanse“ (Rafler-Eindžel 1980 u Vagner 2010: 494).

Veliki broj istraživača smatra da upotreba video inputa u nastavi dovodi do poboljšanja razumevanja govora na stranom jeziku zahvaljujući tome što omogućuje učenicima da prate kinezičko ponašanje govornika. Zato su pedagoška vrednost ove vrste inputa i mogućnost upotrebe TV vesti, kao žanra, na različitim nivoima učenja stranog jezika u cilju unapređenja jezičkih veština bili predmet brojnih istraživanja.

Ipak, njihovi rezultati po ovom pitanju nisu jedinstveni. Dok su neka istraživanja potvrdila da upotreba video inputa dovodi do boljih rezultata razumevanja govora (Ginter 2002; Sueioši i Hardison 2005; Vagner 2010), ima istraživanja koja iznose suprotne dokaze (Gruba 1999; Bret 1997).

Gruba (Gruba 1999: 277), na primer, tvrdi da „vizuelni elementi nude mogućnosti za razvoj razumevanja paralelno sa verbalnim elementima“, ali istovremeno primećuje da oni često za njegove studente predstavljaju vid distrakcije, pa ih oni zanemaruju u tumačenju poruke. Bret (Bret 1997) primećuje da su ispitanici u njegovom istraživanju pokrivali oči rukama u toku aktivnosti slušanja kako bi se usredsredili isključivo na govor, što očitno potvrđuje da je za ove učenike prisustvo video komponente remetilo koncentraciju.

Imajući u vidu da su rezultati do sada sprovedenih istraživanja na ovu temu donekle suprotstavljeni, potrebno je sprovesti nova istraživanja koja će ispitati kako upotreba video inputa može da utiče na veštinu razumevanja govora na stranom jeziku.

Što se tiče strategija učenja jezika, interesovanje za njih postoji preko 30 godina. Rezultati istraživanja strategija su značajni za učenje i nastavu stranih jezika iz dva razloga: istraživanjem strategija koje učnici koriste u toku procesa učenja jezika stiže se uvid u kognitivne, metakognitivne, društvene i afektivne procese obuhvaćene učenjem jezika. Osim toga, istraživači veruju da se proučavanjem strategija koje koriste uspešniji učenici, kao i razlika u upotrebi strategija između uspešnijih i manje uspešnih učenika, može pronaći optimalni način podučavanja strategija u nastavi (Šamo 2005).

Većina istraživanja strategija učenja jezika je deskriptivne prirode, dok postoji znatno manje eksperimentalnih istraživanja posvećenih nastavi strategija u učionici. Njihovi rezultati, međutim, pokazuju da nastava strategija razumevanja govora ima pozitivan uticaj na veštinu razumevanja govora (Tompson i Rubin 1996; Ozecki 2000; Kerier 2003; Vandergrift 2003).

Iz tog razloga i novija literatura o nastavi veštine razumevanja govora na stranom jeziku podržava ideju da nastava strategija razumevanja govora, bilo eksplicitna, ili implicitna vodi poboljšanju ove veštine².

3. Metodologija

Predmet ovog longitudinalnog empirijskog istraživanja jeste ispitivanje efikasnosti nastave strategija razumevanja govora za razumevanje sadržaja televizijskih i radio vesti. Osnovna varijabla u istraživanju je veština razumevanja govora, dok je napredak ispitanika posmatran kroz postignuće na posttestu, zasnovanom na audio i video inputu.

Istraživanje nastoji da odgovori na pitanja:

2 Eksplicitnu nastavu strategija razumevanja govora zagovaraju teoretičari Rebeka Oksford (Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. New York: Newbury House); Omali i Šamo (O'Malley, J. M., Chamot, A. U. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: CUP) i Dejvid Mendelson (Mendelson 1994), dok prednost implicitnoj nastavi strategija nad direktnom, eksplicitnom, daju autori Džon Fild (Fild 2008), Kristin Gou (Gou 2008) i Leri Vandergrift (Vandergrift 2003).

1. *Da li učenici koji su izloženi nastavi strategija razumevanja govora (eksperimentalna grupa) imaju bolje rezultate u razumevanju TV i radio vesti u odnosu na učenike koji nisu izloženi nastavi strategija (kontrolna grupa)?*
2. *Pri kom formatu (video ili audio) ispitanici postižu bolje rezultate u razumevanju govora po sprovedenoj nastavi strategija?*

3.1 Opis uzorka i instrumenti

Istraživanje je sprovedeno na grupi od 83 studenta ekonomije koji uče engleski kao jezik struke i trajalo je 120 časova ili dva akademska kursa na B1-B2 nivou učenja prema Zajedničkom evropskom referentnom okviru za jezike. Ispitanici su podeljeni metodom slučajnog izbora u dve grupe, eksperimentalnu i kontrolnu.

Za ispitivanje efikasnosti modela nastave strategija razumevanja govora primenjenog u istraživanju upotrebljeni su sledeći instrumenti: ulazni test za određivanje nivoa razvijenosti veštine razumevanja govora ispitanika pre istraživanja (u ove svrhe upotrebljen je deo standardnog IELTS testa koji se odnosi na testiranje razumevanja govora), pretest i posttest veštine razumevanja govora. Oba ova testa bila su sastavljena iz pitanja višestranog izbora koja proveravaju razumevanje TV i radio vesti, a svaki od testova imao je po tri seta televizijskih i isto toliko radijskih vesti sa govornicima sa britanskog ili američkog govornog područja. Teme obrađene u vestima odnosile su se na ekonomska, politička ili pitanja u vezi sa kulturom.

3.2 Procedura

Ispitanici obe grupe koristili su isti udžbenik i bili izloženi istom, posebno izabranom i pripremljenom video i audio inputu u okviru nastave razumevanja govora. Izabrane radio i televizijske vesti, kao primeri autentičnog jezika, pružile su brojne prilike za smisljeno slušanje i razumevanje govora na stranom jeziku nrecipročnog tipa, i istovremeno poslužile kao direktni izvor informacija o aktuelnim događajima, predmetu studija ili interesovanja ispitanika, što je imalo za cilj da poveća njihovu motivaciju za slušanje.

Aspekti kojima smo posvetili pažnju pri izboru vesti, ali i u samoj nastavi i testiranju veštine razumevanja govora odnose se na:

a) sadržaj, odnosno prethodno stečeno znanje o određenoj temi, poznavanje konteksta i kulturnih normi;

b) karakteristična svojstva strukture diskursa i žanra vesti;

c) jezičku težinu teksta (leksičko-sintaksička priroda teksta: nepoznati vokabular ili sintaksičke strukture; akustičke prepreke poput brzine govora, pauza, oklevanja, varijacija u izgovoru; kinezički signali i pokapanje/nepoklapanje između informacija sadržanih u tekstu koje dolaze audio kanalom, s jedne, i vizuelnim putem s druge strane u slučaju TV vesti).

Aspekti televizijskih vesti ključni za razumevanje koji su posebno obrađeni u nastavi odnose se na kinezičko ponašanje kao deo ljudske komunikativne interakcije (pokreti tela, gestovi, izrazi lica, držanje) i prisustvo teksta u slici (naslovi, natpisi, reči i simboli) i njegovo tumačenje.

U radu sa obema grupama primenjen je procesni pristup (eng. *process approach*, (Fild 2008)), koji podrazumeva ovladavanje procesima koji su u osnovi veštine razumevanja govora: uzlaznim (dekodiranje poruke povezivanjem jezičkih jedinica od najmanjih – fonema, preko reči, fraza, do onih na nivou diskursa) i silaznim (građenje značenja oslanjanjem na prethodno znanje o temi, žanru, kontekstu, kulturi). Kod izvornih govornika ovi procesi su automatizovani, dok kod učenika, naročito na nižim nivoima učenja jezika, to nije slučaj zbog ograničenog jezičkog znanja kojim raspolažu, te ih je bilo potrebno sistematski razvijati u nastavi.

S druge strane, važnu ulogu u prevazilaženju trenutnog jezičkog znanja učenika i zahteva situacije realne upotrebe jezika igraju upravo strategije razumevanja govora. Da bismo proverili u kojoj meri njihova primena doprinosi unapređenju veštine razumevanja govora naših studenata, obuhvatili smo ih nastavom ispitnika eksperimentalne grupe, dok je kod kontrolne grupe nastava strategija razumevanja govora izostala. *To je ključni aspekt po kome se nastava eksperimentalne razlikovala od nastave kontrolne grupe.*

U radu sa eksperimentalnom grupom primenjen je eklektički model nastave strategija, čija se prednost prvenstveno ogleda u tre-

tiranju različitih tipova strategija, pa su tako proaktivne ili meta-kognitivne strategije podučavane putem direktne nastave, dok su reaktivne ili kognitivne strategije podučavane implicitnim putem³.

Direktna nastava podrazumevala je razvijanje svesti učenika o strategijama i strateškog mišljenja, identifikovanje strategija po imenu, demonstriranje njihove primene, pružanje brojnih prilika za uvežbavanje, kasniju evaluaciju upotrebljenih strategija i transfer na nove zadatke.

Indirektna nastava strategija⁴ bila je usmerena na usvajanje proceduralnog znanja upotrebe strategija (*kako*), a ne deklarativnog znanja (*šta*), pri čemu je cilj aktivnosti bila postepena automatizacija kognitivnih i metakognitivnih procesa razumevanja govora. Uvežbavanje primene strategija implicitnim putem obuhvatilo je brojne prilike za slušanje TV i radio vesti, postavljanje pretpostavki u vezi sa značenjem, predviđanje, oslanjanje na selektivnu pažnju, praćenje tačnosti sopstvenog razumevanja i proveru prethodno postavljenih pretpostavki, i konačno evaluaciju sopstvenog učinka. Ponavljanje ovog metakognitivnog ciklusa⁵ u obavljanju zadataka, samostalno ili uz pomoć drugih učenika, i tumačenje značenja novih informacija koje neprestano dolaze u realnom vremenu imali su za cilj razvoj veštine razumevanja govora implicitnim putem, odnosno približavanje procesa koje učenici primenjuju u razumevanju govora rutinskim procesima obrade poruke karakterističnim za izvorne govornike.

Polazeći od jezičkih veština i sposobnosti neophodnih za razumevanje govora audio i video medija opisanih u Zajedničkom evropskom referentnom okviru jezika (CEFR⁶) na B1-B2 nivou, izdvojili smo listu veština koje smo testirali na predtestu i posttestu razumevanja govo-

3 Kognitivne ili reaktivne strategije koriste se kada slušalac teba da prevaziđe nepredviđeni problem u razumevanju, u trenutku kada njegova sposobnost dekodiranja i jezičko znanje nisu dovoljni da protumači poruku. Metakognitivne ili proaktivne strategije ne predstavljaju kompenzaciju za nedostatak jezičkog znanja slušaoca, već pomažu zadržavanje informacija; one podrazumevaju element planiranja i praćenja razumevanja.

4 Omali i Šamo je još nazivaju i *integrisanom nastavom strategija* (eng. *embedded instruction*).

5 Primenu ovog ciklusa opisao je Vandergrift u svom istraživanju (2003).

6 CEFR - https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf

ra: a) *spособnost razumevanja glavnih ideja pregleda TV ili radio vesti*, b) *prepoznavanje specifičnih detalja i činjenica* u tekstu snimljenog ili uživo prezentovanog materijala izgovorenog standardnim izgovorom, c) *spособnost razumevanja organizacije teksta*, tj. određivanja odnosa između osnovnih i sporednih ideja u okviru diskursa, d) *izvođenje zaključaka na osnovu teksta* (zaključivanje na osnovu propozicija iznetih u tekstu; zaključivanje na osnovu uzročno posledičnih odnosa u tekstu; pragmatičko zaključivanje, tj. ono koje se oslanja na vanliteralnu inptpretaciju teksta i predznanje o temi) i e) *spособnost razumevanja stavova, mišljenja, raspoloženja ili tona govornika*.

Po isteku dva jezička kursa rezultati pretestiranja i posttestiranja statistički su obrađeni i analizirani uz pomoć kvantitativne i kvalitativne analize.

4. Rezultati istraživanja i diskusija

Uticaj nastave strategija razumevanja govora na postignuće ispitanika eksperimentalne i kontrolne grupe na posttestu veštine razumevanja govora ispitan je prostom linearnom regresijom i višestrukom linearnom regresijom. Sva testiranja vršena su u programskom paketu MATLAB, verzija 2014a.

4.1 Statistička analiza za zavisno promenljivu TV vesti

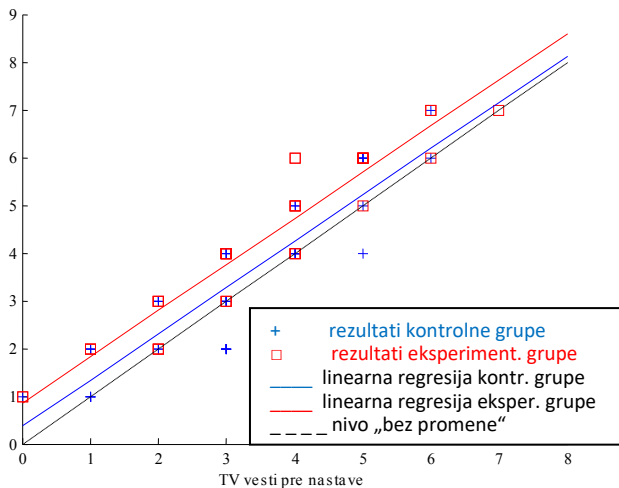
1. Primenom proste linearne regresije ispitana je zavisnost rezultata dobijenih na posttestu od rezultata pretesta razumevanja TV vesti. Rezultati su međusobno upoređeni za kontrolnu i eksperimentalnu grupu. Prosta linearna regresija pokazala je sledeće zavisnosti:

- za kontrolnu grupu: $\text{posttest TV vesti} = 0.37084 + 0.96958 * \text{pretest TV vesti}$;
 $R^2 = 0.805$ (80,5% promena na posttestu TV vesti je objašnjeno ovom zavisnošću); dobijene p vrednosti su veoma zadovoljavajuće.
- za eksperimentalnu grupu: $\text{posttest TV vesti} = 0.8566 + 0.96689 * \text{pretest TV vesti}$;

$R^2=0.895$ (89.5% promena na posttestu TV vesti je objašnjeno ovom zavisnošću); dobijene p vrednosti su veoma zadovoljavajuće.

Slika 1 pokazuje da su i crvena i plava linija regresije iznad crne isprekidane linije koja označava nivo „bez promene“. To znači da su i kontrolna i eksperimentalna grupa ostvarile napredak na posttestu u odnosu na predtest, odnosno da je kod obe grupe došlo do poboljšanja rezultata prve posmatrane zavisno promenljive *razumevanje TV vesti*. Međutim, na osnovu slike primećujemo da je taj napredak izraženiji kod eksperimentalne grupe u odnosu na kontrolnu (crvena linija je iznad plave linije) u čitavom opsegu posmatranja.

TV vesti posle nastave



Sl. 1 Prosta linearna regresija za TV vesti

2. Primenom proste linearne regresije na proveravanje zavisnosti predtesta TV vesti od ulaznog testa dobijene su sledeće zavisnosti:

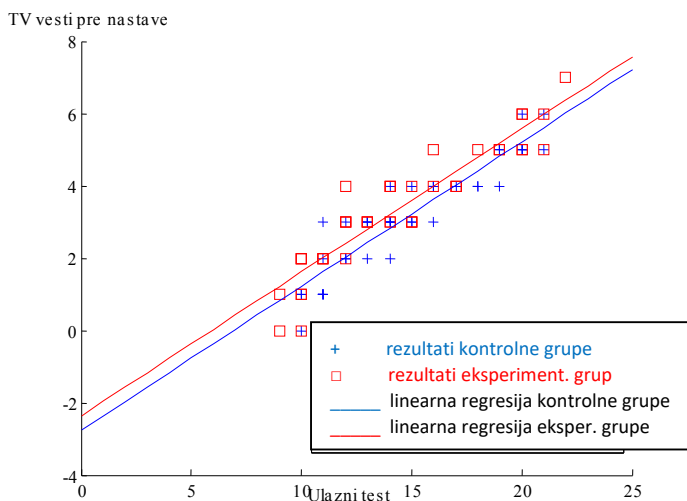
- za kontrolnu grupu: $\text{predtest TV vesti} = -2.7653 + 0.39901 \cdot \text{ulazni test}$;

$R^2=0.848$ (84,8% promena predtesta TV vesti je objašnjeno ovom zavisnošću); dobijene p vrednosti su veoma zadovoljavajuće.

- za eksperimentalnu grupu: predtest TV vesti = $-2.7653 + 0.39901 \cdot \text{ulazni test}$;
 $R^2=0.851$ (85,1% promena predtesta TV vesti je objašnjeno ovom zavisnošću); dobijene p vrednosti su veoma zadovoljavajuće.

Primena proste linearne regresije na utvrđivanje zavisnosti predtesta TV vesti od ulaznog testa bila je neophodna da bismo potom pravilno analizirali rezultate višestruke linearne regresije, odnosno precizno odredili oblast defenisanosti zavisno promenljive od posmatranih nezavisnih promenljivih.

Slika 2 pokazuje da su rezultati za promenljivu predtest TV vesti izrazito pozitivno linearno zavisni od rezultata za promenljivu ulazni test, odnosno da ispitanici sa visokim vrednostima rezultata na ulaznom testu imaju i visoke vrednosti rezultata na predtestu veštine razumevanja TV vesti, i obrnuto. Oblast od interesa za analizu višestruke linearne regresije zavisno promenljive posttest TV vesti od promenljivih predtest TV vesti i ulazni test grubo je određena sa: male vrednosti predtesta TV vesti i male vrednosti ulaznog testa, srednje vrednosti predtesta TV vesti i srednje vrednosti ulaznog testa, velike vrednosti predtesta TV vesti i velike vrednosti ulaznog testa.

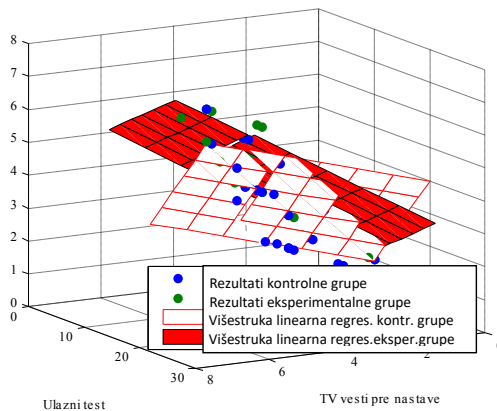


Sl. 2 Prosta linearna regresija za zavisnost TV vesti pre nastave od ulaznog testa

3. Višestrukom linearnom regresijom ispitana je zavisnost rezultata posttesta TV vesti od rezultata predtesta TV vesti i rezultata ulaznog testa, i dobijene su sledeće zavisnosti:

- za kontrolnu grupu: $\text{posttest TV vesti} = -2.1113 + 0.32111 * \text{predtest TV vesti} + 0.30521 * \text{ulazni test}$; $R^2 = 0.869$ (86,9% promena posttesta TV vesti je objašnjeno ovom zavisnošću); dobijene p vrednosti su veoma zadovoljavajuće;
- za eksperimentalnu grupu: $\text{posttest TV vesti} = -0.13443 + 0.67149 * \text{predtest TV vesti} + 0.13763 * \text{ulazni test}$; $R^2 = 0.91$ (91% promena posttesta TV vesti je objašnjeno ovom zavisnošću); dobijene p vrednosti su veoma zadovoljavajuće.

† vesti posle nastave



Sl.3 Višestruka linearna regresija za TV vesti

Rezultati višestruke linearne regresije potvrdili su da je eksperimentalna grupa više napredovala u odnosu na kontrolnu na posttestu razumevanja TV vesti u oblasti od interesa (male vrednosti predtesta TV vesti i male vrednosti ulaznog testa, srednje vrednosti predtesta TV vesti i srednje vrednosti ulaznog testa, velike vrednosti predtesta TV vesti i velike vrednosti ulaznog testa), što je uočljivo i na slici 3: crvena obojena površina je iznad crvene rešetkaste površine.

Dakle, rezultati za prvu posmatranu zavisno promenljivu u istraživanju, razumevanje TV vesti, dobijeni primenom metoda proste i višestruke linearne regresije pokazali su da su obe grupe ostvarile napredak na posttestu razumevanja TV vesti u odnosu na nivo „bez promene“, ali da je eksperimentalna grupa više napredovala u odnosu na kontrolnu u čitavom opsegu posmatranja.

Smatramo da je postignuti napredak na posttestu razumevanja TV vesti kod obe grupe ispitanika rezultat dva faktora. Prvi se odnosi na veći stepen automatizacije procesa u osnovi razumevanja govora do koga je došlo pod uticajem primene procesnog pristupa razumevanju govora u nastavi, a drugi na izloženost autentičnom video inputu, odnosno vizuelnoj komponenti značenja čije su karakteristike ispitanici obe grupe naučili da tumače u toku dva jezička kursa.

Rezultati koji govore u prilog primene video inputa u nastavi, kao faktora koji pozitivno utiče na razumevanje govora, potvrđeni su i u ranijim istraživanjima (Gruba 1999, Sueioši i Hardison 2005; Vagner 2010; Vutipong 2014).

Međutim, kako je napredak na posttestu izraženiji kod eksperimentalne grupe u čitavom opsegu posmatranja, značajnu razliku u postignuću u korist njenih ispitanika možemo pripisati primeni strategija u nastavi razumevanja govora ove grupe, budući da je to bila jedina razlika u tretmanu između dve grupe ispitanika. Pozitivan uticaj nastave strategija na razumevanje govora potvrđen je i rezultatima ranijih istraživanja (Tompson i Rubin 1996; Ozeki 2000; Vandergrift i Tafaghodtari, 2010).

4.2 Statistička analiza za zavisno promenljivu radio vesti

Primenom proste linearne regresije ispitana je zavisnost rezultata dobijenih na posttestu od rezultata predtesta razumevanja radio vesti za kontrolnu i eksperimentalnu grupu. Prosta linearna regresija pokazala je sledeće zavisnosti:

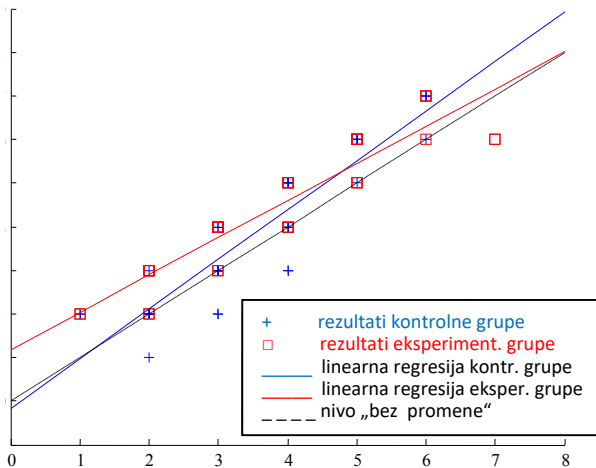
- za kontrolnu grupu: $\text{posttest radio vesti} = -0.16302 + 1.1365 * \text{predtest radio vesti}$;
 $R^2 = 0.838$ (83,8% promena posttesta radio vesti je objašnjeno ovom zavisnošću); dobijene p vrednosti su veoma za-

dovoljavajuće, osim za konstantan član u ovoj analizi kontrolne grupe. Ta velika p-vrednost ukazuje na mogućnost da je taj član jednak nuli, što ne utiče na dobijene zaključke.

- za eksperimentalnu grupu: posttest radio vesti = $1.188 + 0.85225 \cdot \text{predtest radio vesti}$;
 $R^2 = 0.855$ (85.5% promena posttesta radio vesti je objašnjeno ovom zavisnošću); dobijene p vrednosti su veoma zadovoljavajuće.

Na osnovu slike 4 (vidi dalje u tekstu) zaključujemo da su i eksperimentalna i kontrolna grupa ostvarile napredak u razumevanju radio vesti (i crvena i plava linija su iznad crne isprekidane linije, koja označava nivo bez promena), ali da su grupe različito napredovale u različitom opsegu posmatranja. Tako je eksperimentalna grupa više napredovala od kontrolne za ispitanike sa nižim i srednjim vrednostima rezultata na predtestu radio vesti (crvena linija iznad plave linije za vrednosti rezultata do broja 5), dok je kontrolna grupa više napredovala od eksperimentalne posmatrajući ispitanike sa višim vrednostima na predtestu radio vesti (plava linija iznad crvene linije za vrednosti rezultata preko 5). Kako grafikon pokazuje, ispitanici obe grupe sa 5 poena na predtestu napredovali su podjednako.

ostiti posle nastave



Sl.4 Prosta linearna regresija za radio vesti

Međutim, analizom pojedinačnih rezultata ispitanika obe grupe za najviše vrednosti na predtestu (6 i 7 bodova) utvrdili smo da je samo eksperimentalna grupa imala dva ispitanika sa najvećim brojem bodova na predtestu, i oni na posttestu nisu napredovali (7 predtest – 6 posttest). Ovaj rezultat vidi se i na slici 4. Kada je reč o ispitanicima sa po 6 bodova na predtestu, u obe grupe ih je bilo po četvoro; od toga je po troje napredovalo za po jedan bod (sa 6 na 7), dok je po jedan ispitanik stagnirao (6 bodova predtest – 6 bodova posttest), tako da je napredak ispitanika koji su imali po 6 bodova na predtestu u obe grupe izjednačen. Ukoliko bismo rezultat dva ispitanika eksperimentalne grupe sa po 7 bodova koji su nazadovali na posttestu izostavili iz analize (oni čine 4,65% uzorka ove grupe), mogli bismo da konstatujemo da ispitanici eksperimentalne grupe sa 6 bodova na predtestu ipak nisu manje napredovali od ispitanika kontrolne grupe, već da je njihov napredak gotovo izjednačen. Plava i crvena linija regresije bi u tom slučaju imale slično kretanje.

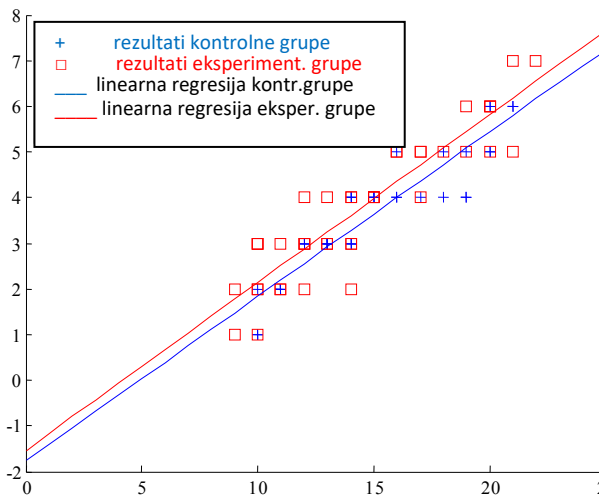
1. Primenom proste linearne regresije na zavisnost predtesta radio vesti od ulaznog testa dobijene su sledeće zavisnosti:

- za kontrolnu grupu: $\text{predtest radio vesti} = -1.7641 + 0.36014 * \text{ulazni test}$; $R^2 = 0.862$
(86,2% promena na predtestu radio vesti je objašnjeno ovom zavisnošću); dobijene p vrednosti su veoma zadovoljavajuće.
- za eksperimentalnu grupu: $\text{predtest radio vesti} = -1.536 + 0.36765 * \text{ulazni test}$; $R^2 = 0.831$
(83,1% promena na predtestu radio vesti je objašnjeno ovom zavisnošću); dobijene p vrednosti su veoma zadovoljavajuće.

Primena proste linearne regresije na utvrđivanje zavisnosti predtesta radio vesti od ulaznog testa je, kao i kod TV vesti, bila neophodna da bi se kasnije pravilno analizirali rezultati višestruke linearne regresije, odnosno precizno odredile oblasti defenisanosti zavisno promenljive od posmatranih nezavisnih promenljivih.

Slika 5 pokazuje da je promenljiva predtest radio vesti jako pozitivno linearno zavisna od promenljive ulazni test, što znači da su

ispitanici sa visokim vrednostima rezultata na ulaznom testu imali i visoke vrednosti rezultata na predtestu veštine razumevanja radio vesti, i obrnuto. Oblast od interesa za analizu višestruke linearne regresije zavisno promenljive posttest radio vesti od promenljivih predtest radio vesti i ulazni test grubo je određena sa: male vrednosti predtesta radio vesti i male vrednosti ulaznog testa, srednje vrednosti predtesta radio vesti i srednje vrednosti ulaznog testa, velike vrednosti predtesta radio vesti i velike vrednosti ulaznog testa.



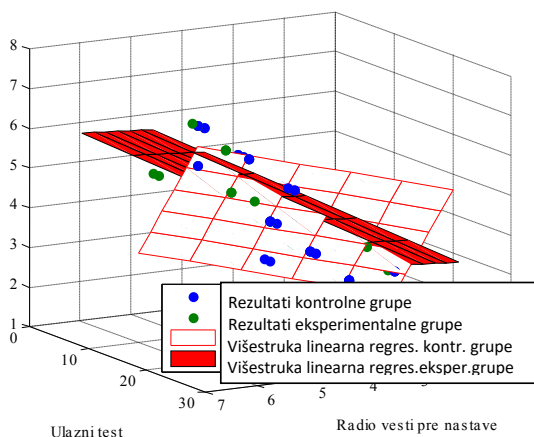
Sl. 5 Prosta linearna regresija za zavisnost radio vesti pre nastave od ulaznog testa

2. Višestrukom linearnom regresijom ispitana je zavisnost rezultata posttesta radio vesti od rezultata predtesta radio vesti i rezultata ulaznog testa, i dobijene su sledeće zavisnosti:

- za kontrolnu grupu: $\text{posttest radio vesti} = -2.1694 + 0.37019 * \text{predtest radio vesti} + 0.32013 * \text{ulazni test}$; $R^2 = 0.899$ (89,9% promena posttesta radio vesti je objašnjeno ovom zavisnošću); dobijene p vrednosti su veoma zadovoljavajuće.
- za eksperimentalnu grupu: $\text{posttest radio vesti} = 0.82294 + 0.71306 * \text{predtest radio vesti}$

+0.061611* ulazni test; $R^2=0.86$ (86% promena posttesta radio vesti je objašnjeno ovom zavisnošću); dobijene p vrednosti su veoma zadovoljavajuće.

Radio vesti posle nastave



Sl. 6 Višestruka linearna regresija za radio vesti

Kako slika 6 pokazuje, u oblasti od interesa određenoj sa: male vrednosti predtesta radio vesti i male vrednosti ulaznog testa, srednje vrednosti predtesta radio vesti i srednje vrednosti ulaznog testa, eksperimentalna grupa je više napredovala od kontrolne grupe (crvena obojena površina je iznad crvene rešetkaste površine), dok je u oblasti: velike vrednosti predtesta radio vesti i velike vrednosti ulaznog testa eksperimentalna grupa manje napredovala od kontrolne grupe (crvena obojena površina je ispod crvene rešetkaste površine). Podrobnijom analizom pojedinačnih rezultata ispitanika obe grupe u opsegu posmatranja za velike vrednosti predtesta i velike vrednosti ulaznog testa utvrdili smo da su obe grupe gotovo podjednako napredovale.

Dakle, druga zavisno promenljiva koju smo posmatrali u istraživanju odnosi se na razumevanje *radio vesti*. Na osnovu rezultata proste i višestruke linearne regresije najveći napredak u okviru eksperimentalne grupe uočen je kod ispitanika sa nižim i srednjim

vrednostima rezultata predtesta (zaključno sa 5 bodova), dok je kod ispitanika sa višim vrednostima rezultata (6 i 7) u obe grupe uočen podjednak napredak.

Smatramo da je do napretka kod obe grupe u razumevanju radio vesti, kao i kod TV vesti, došlo zahvaljujući primeni procesnog pristupa i ovladavanju procesima razumevanja govora u toku nastave, odnosno dostignutom većem stepenu automatizacije obrade informacija.

Međutim, uočljivu razliku u postignuću eksperimentalne grupe u odnosu na kontrolnu za ispitanike sa nižim i srednjim vrednostima rezultata predtesta možemo pripisati uticaju sistematske nastave strategija, budući da ona predstavlja jedinu razliku u tretmanu između dve grupe. I u ovom slučaju se dobijeni rezultati poklapaju sa rezultatima i zaključcima ranijih istraživanja koja su potvrdila prednost nastave strategija razumevanje govora na stranom jeziku upravo za učenike sa manje razvijenom veštinom razumevanja govora (Vandergrift 2003; Gou i Taib 2006; Gou 2008, Vandergrift i Tafaghodtari 2010).

Smatramo da su ispitanici eksperimentalne grupe u toku dva jezička kursa imali dovoljno vremena da razviju svest o kognitivnim i metakognitivnim strategijama i da primenom metakognitivnog ciklusa, postepeno ovladaju procesom razumevanja govora. U tom procesu stalna povratna reakcija nastavnika ili uspešnijih učenika u grupi bila je ključna za prilagođavanje strategija konkretnom problemu u razumevanju i uspešno tumačenje teksta.

Prema rezultatima istraživanja, ispitanici sa visokim vrednostima rezultata na predtestu u *obe* grupe ostvarili su sličan napredak. Imajući u vidu da kod obe grupe postoji pozitivna linearna korelacija između rezultata predtesta i ulaznog testa primenjenog pre istraživanja, moguće je da su procesi razumevanja govora kod ispitanika sa visokim vrednostima predtesta bili znatno razvijeniji i pre početka istraživanja, i u većoj meri automatizovani nego kod ispitanika sa nižim i srednjim vrednostima rezultata na predtestu. To dalje znači da se napredak ispitanika eksperimentalne grupe u ovom opsegu posmatranja ne može pripisati isključivo sistematskoj primeni strategija u nastavi razumevanja govora.

5. Zaključak i pedagoške implikacije

Na osnovu prethodno izloženih rezultata i njihove analize dolazimo do odgovora na prvo pitanje postavljeno u istraživanju, odnosno potvrđujemo da *učenici koji su izloženi nastavi strategija razumevanja govora imaju bolje rezultate u razumevanju govora u odnosu na učenike u čijoj nastavi nema sistematske primene strategija.*

Osim toga, poređenjem rezultata proste (slike 1 i 4) i višestruke linearne regresije (slike 3 i 6) za razumevanje TV vesti i radio vesti primećujemo da su ispitanici eksperimentalne grupe veći napredak ostvarili u razumevanju TV vesti. To znači da su ispitanici ove grupe u tumačenju teksta mogli da se oslone kako na strategije razumevanja govora tako i na vizuelnu komponentu značenja, i tako dođu do boljih rezultata na posttestu razumevanja TV vesti. Na posttestu razumevanja radio vesti korist od primene strategija razumevanja govora imali su prvenstveno ispitanici na nižem i srednjem nivou jezičkog znanja.

Kod ispitanika kontrolne grupe napredak u čitavom opsegu posmatranja vidljiv je kod razumevanja TV vesti, što nije slučaj kod razumevanja radio vesti. Kod ove druge vrste inputa ispitanici na nižem nivou jezičkog znanja nisu uopšte napredovali. To znači da je za ove ispitanike odsustvo vizuelne komponente značenja, odnosno izloženost samo audio inputu predstavljala otežavajući faktor u razumevanju.

Na osnovu ovih zaključaka dolazimo do odgovora i na drugo pitanje postavljeno u istraživanju, koje se odnosi na format inputa. Naime, sistematska nastava strategija razumevanja govora kojoj su ispitanici eksperimentalne grupe bili izloženi dovela je do napretka u razumevanju obe vrste inputa, *ali se pokazalo da je taj napredak izraženiji kod TV vesti, odnosno video inputa.*

Dobijeni rezultati ukazuju da bi zadatak nastavnika u vezi sa veštinom razumevanja govora trebalo da bude kreiranje niza aktivnosti koje bi obuhvatile sistematsku primenu strategija, kako kroz direktnu, tako i integrisanu nastavu. Istraživanje je pokazalo da su najviše koristi od primene strategija imali ispitanici na nižem i srednjem nivou učenja, što znači da bi sa nastavom strategija trebalo otpočeti na ranijim nivoima učenja jezika. Osposobljavanje učenika za razumevanje autentičnih tekstova i u ranijim fazama učenja jezika podstiče njihovo samopouzdanje u vezi sa razumevanjem govora, što može biti presudno za njihovu motivaciju i dalje učenje jezika.

Rezultati istraživanja su takođe pokazali da su ispitanici u obe grupe više napredovali na testovima razumevanja televizijskih nego radio vesti, što potvrđuje da tumačenje vizuelnih elemenata poruke u interakciji sa verbalnom dimenzijom olakšava razumevanje poruke za učenike. Zato smatramo da nastava razumevanja govora mora neizostavno da obuhvati i ovladavanje elementima neverbalne komunikacije jer primena video inputa u nastavi priprema učenike za situacije upotrebe ciljnog jezika koje neizostavno mogu da očekuju i izvan učionice.

6. Ograničenja istraživanja

Istraživanje je potvrdilo da je sistematska nastava strategija razumevanja govora dovela do poboljšanja razumevanja radio i TV vesti na posttestiranju kod eksperimentalne grupe. Međutim, kako ispitanici po završenom posttestiranju nisu popunjavali upitnik o primenjenim strategijama u procesu razumevanja TV i radio vesti, nemamo informacija o konkretnim strategijama ili skupovima strategija na koje su se oni oslonili u razumevanju govora, pa ne možemo tvrditi da su se oslonili isključivo na strategije obuhvaćene nastavom. Takođe, bilo bi korisno znati kako su pojedinačni ispitanici na određenom nivou jezičkog znanja koristili strategije na posttestu razumevanja govora. Ova saznanja bi svakako bila korisna za dalje kreiranje nastave strategija razumevanja govora.

Osim toga, u ovom istraživanju obe vrste inputa, i audio i video, predstavljene su sa po 7 pitanja višečlanog izbora na predtestu, odnosno posttestu razumevanja TV i radio vesti. Ovim pitanjima provereno je prisustvo osnovnih podveština značajnih za razumevanje radio i TV vesti, navedenih u Zajedničkom evropskom referentnom okviru jezika. U daljim istraživanjima, međutim, bilo bi korisno proveriti prisustvo šireg raspona podveština razumevanja govora koje navode neki teoretičari⁷.

7 Primer jedne takve listu podveština koje je potrebno razvijati u okviru nastave razumevanja govora navodi Ričards u Richards, J.C. (1983). Listening comprehension: approach, design, procedure, *TESOL Quarterly*, 17(2), 219-240.

Na kraju, smatramo da je potrebno sprovesti još istraživanja da bi dobijeni rezultati bili potvrđeni. Ona bi mogla da obuhvate veći uzorak ispitanika, ispitanike sa različitim nivoima jezičkog znanja, kao i više predavača u različitim nastavnim sredinama obučenim za primenu nastave strategija razumevanja govora.

LITERATURA

- Bret 1997: Brett, P. A comparative study of the effects of the use of multi-media on listening comprehension. *System*, 25(1), 39-53.
- Fild 2008: Field, J. *Listening in the Language Classroom*. Cambridge: CUP.
- Ginter 2002: Ginther, A. Context and content visuals and performance on listening comprehension stimuli. *Language Testing* 19, 133-167.
- Gou 2008: Goh, C. Metacognitive instruction for second language listening development: Theory, practice and research implications. *RELC Journal* 39(2), 188-213.
- Gou i Taib 2006: Goh, C./ Taib, Y. Metacognitive instruction in listening for young learners. *ELT Journal*, 60, 222-232.
- Gruba 1997: Gruba, P. The role of video media in listening assessment. *System*, 25(3), 335-345.
- Gruba 1999: Gruba, P. *The role of digital video media in second language listening comprehension*. PhD Thesis, Department of Linguistics and Applied Linguistics, University of Melbourne [online], [<http://hdl.handle.net/11343/38784>, pristupljeno 10.1.2012].
- Kelerman 1992: Kellerman, S. 'I See What You Mean': The Role of Kinesic Behaviour in Listening and Implications for Foreign and Second Language Learning. *Applied Linguistics*, 13, 239-258.
- Kerier 2003: Carrier, K.A. Improving high school English language learners' second language listening through strategy instruction. *Bilingual Research Journal*, 27, 383-408.
- Mendelson 1994: Mendelsohn, D. J. *Learning to Listen: A Strategy-Based approach for the Second Language learner*. Publisher: San Diego, CA: Dominic Press.
- Ozeki 2000: Ozeki, N. *Listening Strategy Instruction for Female EFL College Students in Japan*. Tokyo: Macmillan Language House.
- Rafler-Eindžel 1980: Raffler-Engel, W. Kinesics and paralinguistics: A neglected factor in second language research and teaching. *Canadian Modern Language Review*, 36, 225-237.

- Sueioši i Hardison 2005: Sueyoshi, A./ Hardison, D. M. The role of gestures and facial cues in second language listening comprehension. *Language Learning* 55(4), 661-699.
- Šamo 2005: Chamot, A. Language learning strategy instruction: Current issues and research. *Annual Review of Applied Linguistics*, 25, 112-130.
- Tompson i Rubin 1996: Thompson, I./ Rubin, J. Can strategy instruction improve listening comprehension? *Foreign Language Annals*, 29(3), 331-342.
- Vandergrift 1999: Vandergrift, L. Facilitating second language listening comprehension: Acquiring successful strategies. *ELT Journal* 53(3), 168-176.
- Vandergrift 2003: Vandergrift, L. Orchestrating strategy use: Toward a model of the skilled second language listener. *Language Learning* 53, 463-496.
- Vandergrift i Tafaghodtari 2010: Vandergrift, L./ Tafaghodtari, M. Teaching L2 learners how to listen does make a difference: An empirical study. *Language Learning*, 60(2), 470-497.
- Vagner 2010: Wagner, E. The effect of the use of video texts on ESL listening test-taker performance. *Language Testing*, 27(4), 493-513.
- Vutipong 2014: Woottipong, K. Effect of Using Video Materials in the teaching of Listening Skills for University Students. *International Journal of linguistics*, 6(4), 200-212.

Ksenija Maltez

DEVELOPING ESP LISTENING COMPREHENSION IN THE CONTEXT OF RADIO AND TV NEWS – THE USE OF STRATEGIES

Summary

Rapid development of technology over the past several decades has led to a significant increase in the number of television and radio channels, and news portals on the Internet. Given that they produce a large number of hours of real-time news programs, these media provide abundant audio and video resources in FL teaching.

The pedagogical value of this kind of authentic input for developing listening comprehension was examined on 83 students of economics

studying ESP at B1-B2 level. The aim of the research was to determine whether the exposure to radio and TV news results in the improvement in listening comprehension after two semesters of instruction, and in what format the potential improvement is more pronounced: audio or video. Another aim of the research was to examine whether systematic listening comprehension strategies instruction led to an improvement in the comprehension of these two types of input. Based on the pre-test post-test design, it was found that the experimental group respondents, who had been exposed to the systematic listening comprehension strategies instruction, outperformed control group, as well as achieved higher scores in TV news than radio news listening tasks. The results in favor of video format and the use of listening comprehension strategies confirm the importance of their implementation in the classroom.

Key words: Radio and TV news, listening comprehension, listening comprehension strategies, nonverbal communication.

ПОСТИГНУЋА У РАЗУМЕВАЊУ ПИСАНОГ ТЕКСТ НА РУСКОМ ЈЕЗИКУ ПОСЛЕ ОПШТЕГ СРЕДЊЕГ ОБРАЗОВАЊА²

Циљ овог рада јесте испитивање стандарда постигнућа ученика после завршеног општег средњег образовања у области читања са разумевањем непознатог текста на руском језику. Узимајући у обзир излазне нивое стандарда постигнућа које предвиђа Заједнички европски оквир за живе језике, представљене скалом усвајања језичких вештина од А1 до Ц2, интересовало нас је да ли ученици гимназија и у ком проценту након завршеног општег средњег образовања достижу напредни ниво, који одговара нивоу Б2. Читање је од свих језичких вештина најзаступљеније у настави руског језика у српским школама. Сматрали смо да је добро развијено и због тога смо хтели да истражимо управо постигнућа из ове језичке вештине. Желели смо да проверимо колики проценат ученика достиже напредни ниво, прописан стандардима постигнућа (једнак нивоу Б2 према Заједничком европском оквиру за живе језике). Резултати истраживања су потврдили наше претпоставке: проценат испитаника који је достигао напредни ниво био је 50%.

Кључне речи: читање, језичке вештине, стандарди, постигнућа, други страни језик, Прва београдска гимназија, настава читања на руском језику, тестирање, истраживање.

Увод

Пракса, искуство и ставови методичара о учењу генетски сродних језика показали су да српски ученички аудиторијум

1 puskinistkinja@gmail.com

2 Рад представља истраживачки део мастер рада *Настава читања и постигнућа ученика у читању на руском језику после завршеног општег средњег образовања* одбрањеног у септембру 2017. године на Филошком факултету Универзитета у Београду.

од четири језичке вештине – слушање, писање, говорење и читање – најбоље савладава последњу. С обзиром на то да руски и српски језик припадају групи словенских језика, природно је да српски говорник уз основна знања фонетике, морфологије и творбе речи може да разуме или наслути значење више од 50% речи руског језика (Гинић 2016: 187–188). Захваљујући тој чињеници, при читању на руском језику више је заступљено беспреводно читање или читање без коришћења речника, него при читању на другом страном језику који није сродан српском (Тешић 1982: 157–158). Српски говорник може да разуме руски текст и када је недовољно добро савладао технике читања. Тада говоримо о кулминацији у читању која се достиже разумевањем информације. Истраживали смо да ли ученици београдских гимназија нефилолошких профила, који уче руски језик као други страни језик, након четворогодишњег образовања достижу претпостављене нивое у задовољавајућем броју и оправдавају нашу хипотезу о добром савладавању дате језичке вештине.

Стандарди постигнућа и нивои

Нивое и захтеве у свакој говорној делатности формулисао је Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања у документу *Општи стандарди постигнућа за крај општег средњег и средњег стручног образовања у делу општеобразовних предмета за предмет страни језик* усвојеном 2013. године. Њега су сачинили наставници, професори, педагози и психолози уз помоћ стручних лица из Завода за вредновање квалитета образовања и васпитања и Завода за унапређивање образовања и васпитања. У документу су дефинисали стандарде и нивое постигнућа за стране језике који се уче у школама у српској средини. Стандардима се описује и процењује шта ученици треба да савладају и усвоје на одређеном нивоу. Према стандардима се мери ниво остварене компетенције који је постигао ученик на крају образовања.

Стандарде постигнућа и нивои у оквиру стандарда дефинисани су усвојеним документом. За сваку компетенцију дефинисана су три нивоа постигнућа – основни, средњи и напредни. Сваки ниво подразумева знање, вештине и ставове који ученици треба да поседују како би испунили тај стандард. Да би се одређени ниво задовољио, ученик треба да поседује одређена знања и вештине, прописане конкретним стандардом на конкретном нивоу. На основном нивоу ученик треба да поседује одређено знање и вештине како би могао активно да учествује у различитим областима живота (друштву, привреди, образовању, породици); на средњем нивоу треба да стекне та знања како би могао успешно да настави са факултетским образовањем у различитим областима, док би усавршавање у једној области, за коју је предуслов познавање одређених знања и вештина, наставио на напредном нивоу (у: Општи стандарди постигнућа за крај општег средњег и средњег стручног образовања у делу општеобразовних предмета за предмет страни језик 2015: 5–6).

За сваки ниво аутори су тестирањем дошли до резултата колики проценат ученика овладава одређеним компетенцијама (у: Општи стандарди постигнућа за крај општег средњег и средњег стручног образовања у делу општеобразовних предмета за предмет страни језик 2015: 40–41):

- Основни ниво – 80% (+/- 20%) ученика
- Средњи ниво – 50% ученика (+/- 20%) – знањима су овладали сви просечни ученици
- Напредни ниво – 20% ученика (+/- 10%)³.

Најважније карактеристике текста за читање према Заједничком европском оквиру (2003) за језичке нивое које смо истраживали (A1-B2) јесу следеће:

- 1) За нивое A1/A2 (истраживали смо оба, а основни ниво после завршеног средњег образовања поклапа се са A2 нивоом према Заједничком европском оквиру), основне карактеристике захтева су: кратки, једноставни текстови у којима има познате лексике. То могу бити и текстови-писма, као и инструкције, огласи.

3 У нашем истраживању ове вредности су се показале као прецизне.

- 2) У нивоу Б1 и стандарду постигнућа за средњи ниво акценат се ставља на емоционално-психолошке односе/ догађаје, који су написани стандардним језиком. Кандидат разуме и пословну језичку терминологију.
- 3) Савладавши претходне нивое, на нивоу Б2 кандидат би требало да разуме савремена питања, посебна гледишта или лични став аутора. Са овим нивоом паралелни су стандарди постигнућа за напредни ниво, који претпостављају разумевање различитих ставова, стручних текстова и чланака, као и књижевне и популарне текстове.

Опис истраживања и резултати

Истраживање је обављено у априлу 2017. године у просторијама Прве београдске гимназије са ученицима завршне године, у две етапе. Првог дана ученици су решавали тестове нивоа А1 и А2, а другог дана тестове нивоа Б1 и Б2 на редовним часовима руског језика. За тестирање је било предвиђено 30 минута. У истраживању су учествовали ученици два одељења – 4/6, 4/2 и 4/4 (последња два обједињена су у једно одељење, јер једна половина ученика похађа руски језик, а друга немачки). Укупно је учествовало 55 ученика. Бавили смо се испитивањем сва три нивоа (основног, средњег и напредног) стандарда постигнућа који прате нивое од А2+ до Б2 према Заједничком језичком оквиру за живе језике. У анализу смо укључили и ниво А1. Нису сви ученици учествовали у обе етапе тестирања: 38 ученика је урадило обе етапе, а њих 17 по једну. Тестове су решавали индивидуално, читањем у себи, беспреводним поступком (изузетак је направљен на напредном нивоу, на коме су ученици могли да питају за значење укупно три речи), неприпремљено, у мањој или већој мери студиозно. Будући да се при полагању ове језичке вештине може користити речник, сматрамо да нисмо иступили из оквира који су прописани за полагање ове језичке вештине.

Одлучили смо се да тестирање не буде анонимно. При анонимном тестирању, ученици нису мотивисани да дају свој максимум приликом израде. Ученицима је речено да ће онима који добро ураде тест резултати утицати на закључну оцену. Овим смо обезбедили максимум мотивације за саму израду теста и сматрамо валидним резултате које смо добили. Сумирајући резултате, увидели смо да се закључне оцене углавном подударају са нашим претпоставкама о достигнутом нивоу.⁴

Предистраживачки рад је подразумевао проналазак текстова и састављање тестова за испитивање. Адаптирани текстови за сваки ниво су преузети са електронског извора *Текстотека ЦМО* (<http://texts.cie.ru/>). Текстови презентовани на датом сајту су текстови које су стручњаци за руски језик као страни Центра међународног образовања Московског државног универзитета „М. В. Ломоносов“ адаптирали за конкретан језички ниво (А1-Б2). Они не излазе из опсега лексичког, граматичког и синтаксичког минимума прописаног за сваки конкретан језички ниво. Критеријуми којима смо се водили при одабиру текстова били су: занимљивост, савременост, духовитост. Преузели смо четири текста: *В один прекрасный день*, *Первая любовь*, *Мифы и правда о России* и *Мужской и женский русский*. Шест посттекстуалних вежби је пратило сваки текст. Свако питање носило је по један поен. Питања су била затвореног типа (два питања алтернативног избора и два вишеструког избора) и отвореног типа (два питања).

Како смо се бавили само разумевањем текста, у нашим посттекстуалним вежбама није било места за задатке који се тичу других језичких вештина. Трудили смо се да питања буду таква да ученици избегну позитиван/негативан трансфер. Нисмо узимали у обзир језичке грешке у питањима отвореног типа које нису реметиле разумевање. Истраживање је показало да

4 На пример, ученик са закључном оценом 3 требало би да достигне ниво А2, са 4 А2/Б1, а са 5 – Б2, што се није увек дешавало. Понеки ученик са оценом 3 достигао је ниво Б2, а неки са оценом 5 – није, што је, вероватно, зависило и од личне мотивације: ученици који су имали 5 – нису давали максимум; ученици који су желели веће оцене – дали су свој максимум.

на основном нивоу проблем испитаницима задају питања алтернативног избора, а на напредном питања отвореног типа. Чињеница је да је лексика компликованија на вишим нивоима, те они недовољно добро разумеју питање и не могу да изразе сложену мисао због сопствене пасивне лексике. Резултате представљамо у табели:

Нивои	Без грешке	Са једном грешком	Са две грешке	Више од две грешке
A1	36 ученика (81.82%)	7 ученика (15.91%)	1 ученик (2.27%)	/
A2	25 ученика (56.82%)	13 ученика (29.55%)	6 ученика (13.64%)	/
B1	21 ученик (42.86%)	20 ученика (40.82%)	6 ученика (12.24%)	2 ученика (4.08%)
B2	12 ученика (24.49%)	21 ученик (42.86%)	13 ученика (26.53%)	3 ученика (6.12%)

Анализа резултата и грешака на нивоима A1 и A2:

Из табеле видимо да су ученици одлично урадили задатке на A1 нивоу, а да је успешност на нивоу A2 опала за 25%, као и да се број ученика са грешкама повећао више него двоструко. У нашем истраживању проценат ученика који успешно савлада основни ниво подударио се са 80%, колико је прописано за основни ниво.

На овој етапи ученици су грешили због непажње или брзоплетости. Троје ученика је давало одговоре из којих можемо закључити да нису разумели текст, што је, вероватно, резултат непажљивог или дијагоналног читања. На нивоу A2 ученици, вероватно, нису приступили студиозном читању, због чега је било лако дати погрешан одговор.

На основном нивоу ученицима највећи проблем нису била питања отвореног типа (као што смо очекивали), већ питања алтернативног избора, што може бити везано и за чињеницу

да они нису често решавали овакав тип задатака. Како расте ниво који испитујемо, тако опада број ученика који тачно одговарају на посттекстуалне задатке. У тестовима нивоа Б1 и Б2 ученици по први пут имају више од две грешке.

Анализа резултата и грешака на нивоима Б1 и Б2:

Ученици су боље одрадили Б1 ниво. Уколико бисмо сматрали да су и ученици који имају једну грешку достигли Б1 ниво – видимо да проценат ученика одговара претпостављеном проценту ученика који треба да задовоље дати стандард. Сматрамо да је ниво Б2 одрађен уз пад концентрације, јер скоро $\frac{1}{4}$ испитаника није урадила тест без грешке. Ако упоредимо овај податак са резултатима нивоа Б1, на коме је скоро 43% одлично урадило тест, не можемо извести закључак да им је текст *Мужской и женский русский* био тежи, јер је исти проценат ученика имао само једну грешку. Грешке су настајале, јер се није приступало аналитичком читању, појављивали су се половични одговори или их није ни било. Грешке су настајале и услед неударљивања у текст. На питање отвореног типа ученици најчешће нису ништа одговарали или су одговори били једна реч, често без смисла са задатим питањем, те је нисмо узимали као тачну. Други случај је од ученика захтевао пажљиво ишчитавање текста коме, претпостављамо, ученици нису желели да посвете време, јер су се плашили да не изгубе преостало време за израду. Само један ученик је имао свега један тачан одговор на тесту Б1. Тест Б2 нивоа није урадио. Разлог нам је непознат, као и његова закључна оцена, те не можемо сагледати узрок.

Немамо утисак да су грешке настале услед потпуног нераумевања текста. Напротив, доста грешака је настало услед брзоплетости и неишчитавања текста. Код отворених питања под грешком смо подразумевали непрецизне, ненаписане, бесмислене одговоре или одговоре који су изостали. Њих не сматрамо неуспехом, јер су саставни део наставног процеса, о чему говори и Вјатјутњев: „Грешке представљају средство и услов успешног овладавања комуникативном компетенцијом.

Постојање грешака не сведочи о неуспеху и грешке није неопходно истог тренутка исправљати. Напротив, оне доказују да наставни процес протиче нормално, да учесници активно у њему учествују⁵ (Вятютнев 1984: 122–124).

Током наставног процеса важно је подстицати ученика на говор и исправљати грешке, често скретати пажњу на њих. Грешка која се једном усвоји на почетној етапи тешко се мења. Док смо читали нетачне одговоре, изненадила нас је чињеница да су их ученици писали, поштујући граматичку и синтаксичку норму. И у томе се огледа њихово добро познавање језичке структуре.

Закључак

Разумевање текста и исход су зависили од познавања језика, степена развијености навика и вештина читања на руском као страном, особина и тежине текстова, циља наставе, времена, нивоа предзнања ученика и реализованих часова. Анализа истраживања показује да су ученици најбоље урадили ниво А1 и да на основном нивоу не постоје више од две грешке. Резултати тестова на нивоима Б1 и Б2 показали су да ученици задовољавају нивое предвиђене стандардима постигнућа.

Можемо закључити да ученици који завршавају опште средње образовање у задовољавајућем проценту апсолутно достижу основни, средњи и напредни ниво прописан стандардима постигнућа језичкој вештини читања на руском језику.

После анализе грешака можемо закључити да су ученици Прве београдске гимназије у задовољавајућем проценту достигли сваки од нивоа стандарда постигнућа у језичкој вештини читања, с обзиром на то да се број ученика са једном грешком на напредном нивоу поклопио са бројем ученика који су урадили

5 «Ошибки – это средство и условие успешного овладения коммуникативной компетенцией. Их наличие не свидетельствует о неуспехе и не требует немедленного исправления. Наоборот, они доказывают, что учебный процесс проходит нормально, учащиеся принимают в нем активное участие» (Вятютнев 1984: 122–124).

задатке без грешке на претходном нивоу. Једну грешку нисмо сматрали релевантном за разумевање читавог текста.

Наша анализа може бити корисна установама које су дефинисале стандарде постигнућа и њихове нивое, јер је показала да су задати параметри оствариви у настави руског језика и процесу наставе језичке вештине читања. Крајњи исход је показао да мотивисани ученици (у нашем истраживању спољашњом мотивацијом – оценом) у „јаким“ српским гимназијама, у којима се руски језик учи само два пута недељно, бивају способни да у даљем развоју и образовању користе руске изворе и читају литературу написану на руском језику, односно да су их наставници на часовима током неколико година оспособили за, условно речено, „беспреводно читање“.

ЛИТЕРАТУРА

- Вјатјутњев 1984: Вятютнев, М. Н. *Теория учебника русского языка как иностранного (методические основы)*. Москва: Русский язык.
- Гинић 2016: Гинић, Ј. Сегментни и супрасегментни фонетски материјал у уџбеницима руског језика за основну школу, *Живи језици: часопис за стране језике и књижевности*, XXXVI, 1, 187–208.
- Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања 2015: *Општи стандарди постигнућа за крај општег средњег и средњег стручног образовања и васпитања у делу општеобразовних предмета за предмет Страни језик: приручник за наставнике*. Београд: Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања. [https://ceo.edu.rs/wp-content/uploads/opsti_standardi/Strani%20jezik.pdf, приступљено 20. 6. 2017]
- Заједнички европски оквир за живе језике 2003: Министарство просвете и науке Црне Горе: *Заједнички европски оквир за живе језике: учење, настава, оцjenjивање*. Подгорика: Министарство просвете и науке Црне Горе.
- Кончаревић 2004: Кончаревић, К. *Савремена настава руског језика: садржаји, организација, облици*. Београд: Славистичко друштво Србије.
- Текстотека ЦМО []
- Тешић 1982: Тешић, П. *Читање на руском језику и његова улога у процесу комуникације (проблеми читања на генетски блиском језику)*. Београд: Филолошки факултет.

Мила Джуричич

**ДОСТИЖЕНИЯ В ПОНИМАНИИ ПРОЧИТАННОГО
НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ ПОСЛЕ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО
ОБРАЗОВАНИЯ В СЕРБИИ**

Резюме

В статье рассматриваются результаты исследования, касающегося обучения чтению в сербских гимназиях с нефилологическим уклоном. Мы уделили особое внимание именно данной речевой деятельности, потому что в обучении русскому как иностранному в Сербии, чтение является одной из наиболее развитых речевых деятельности. Некоторые сербские методисты считают, что обучение чтению достаточно успешное, так как русские и сербские языки относятся к одной группе языков. Благодаря лексике с общим значением в русском и сербском языках, сербы довольно хорошо понимают тексты на русском языке (конечно, если у них есть нужные знания по морфологии и синтаксису, т.е. если они изучают русский язык). В нашем исследовании участвовали ученики Первой белградской гимназии (55 учеников). Мы анализировали их достижения в понимании прочитанного текста на русском языке. Перед ними поставили задачу читать незнакомые адаптированные тексты и отвечать на шесть вопросов. Нас интересовало, достигнут ли ученики компетенции, прописанные сербскими языковыми стандартами. В итоге оказалось, что большинство сербских школьников после среднего образования этой речевой деятельностью владеет на уровне Б2. На практике это значит, что пользователь языком может читать самостоятельно, потому что у него удовлетворительный словарный запас. Чтение литературы, современных и популярных текстов, а также свободное пользование Интернетом ему не предоставят трудности.

Ключевые слова: обучение чтению, речевая деятельность, исследование, русский как иностранный, Первая белградская гимназия, беспреводное чтение.

РУСИСТИЧКА ЛИНГВОДИДАКТИКА У ЧАСОПИСУ *СЛАВИСТИКА*: БИБЛИОГРАФСКИ ПРЕГЛЕД

Циљ овог прилога представља пружање библиографског прегледа русистичких истраживања из домена лингводидактике у часопису *Славистика*. Грађа је прикупљена на основу целокупног опуса часописа. Дати преглед омогућава кумулативни увид у проблематику домаћих и страних истраживача, њихове задатке и резултате, као и домете русистичке лингводидактике у часопису *Славистика* током последње две деценије.

Кључне речи: лингводидактика, русистика, часопис *Славистика*, библиографија, серијске публикације.

На афирмацију и перманентни развој одређене научне дисциплине у конкретном макро- и(ли) микроконтексту утичу различити фактори. Један од њих несумњиво јесу серијска и периодична издања. На тај начин истраживачима се нуди простор који може послужити за објављивање резултата и достигнућа, презентовање хипотеза, теорија и сазнања везаних за многа питања релевантна за одређену област или сферу научних и стручних интересовања.

Лингводидактика у српској говорној и социокултурној средини заузима све важније место. Иако релативно млада, дата дисциплина услед своје природе, као и снажно изражене апликативне димензије, данас чини недовојиви део курикулума водећих универзитетских центара у земљи. Њена заступљеност у научним и стручним гласилима могла би се оценити као задовољавајућа. Ипак, и упркос тенденцијама које у целини носе афирмативни карактер, простор за даљи рад недвосмислено

1 srdjan.petrovic@fil.bg.ac.rs

постоји. Тај рад подразумевао би не само деловање у погледу унапређивања различитих сегмената лингводидактике, већ и наставак бављења појединим за њу суштински важним питања. Нека од њих (нпр. питање њене *адекватне* валоризације у стручним круговима) у нашој средини, чини нам се, све до данас остају умногоме отворена.

Проблем недовољног броја домаћих часописа ускоспецијализованих за област лингводидактике постојао је веома дуго. У XX веку датих русистичких часописа код нас није било, што је констатовано и у литератури (Кончаревић 2010: 298). Ситуација по питању других страних језика била је углавном иста. У окриљу Славистичког друштва Србије и београдске универзитетске русистике 2009. године покренуто је ново гласило – *Русский язык как инославянский* – које у српском академском простору данас представља једино русистичко гласило примарно лингводидактичке усмерености. До његовог оснивања битна улога у том погледу припадала је часопису *Славистика*.

Ради се, наиме, о серијској публикацији Славистичког друштва Србије² која безмало две деценије негује заступљеност прилога из области лингводидактике. Она је своје место имала од појављивања часописа, на шта је Уредништво јасно указало још у уводнику првог броја (в. Станковић 1997: 5–6). У овом раду ми ћемо понудити библиографски преглед сродних русистичких прилога који су објављени у досадашњем опусу *Славистике*. На тај начин омогућава се кумулативни увид у проблематику домаћих и страних истраживача, њихове научне и стручне преокупације, задатке и резултате, као и домете

2 У српској говорној и социокултурној средини, као што се може закључити, Славистичко друштво Србије представља вишедеценијски ослонац настави руског језика. У циљу њеног континуираног развоја, очувања и унапређења, још од оснивања Друштва предузимао се низ активности које су томе доприносиле (издавачка делатност, научни ангажман, враћање руског језика у наставни процес, његово очување у школском образовном систему, подршка универзитетској настави, стручно усавршавање наставника путем реализације семинара, научних конференција, активности у подружницама итд. – детаљније у: Станковић 2008).

русистичке лингводидактике у датом часопису с краја XX и током првих деценија XXI века.

Грађа је прикупљена на основу двадесет бројева часописа издатих у периоду од 1997. до 2017. године. На тај начин библиографски су описане 172 јединице. Примењен је ISBD стандард и распоређивање према азбучном критеријуму, на основу презимена аутора и наслова у оквиру једне одреднице.

Иако је значај сродних истраживања изузетно велики, њихова заступљеност у домаћој литератури још увек није висока (нпр. у домену русистике можемо издвојити: Кончаревић, Вићентић 1995). Један од циљева датог прилога јесте попуњавање постојеће празнине, као и допринос истраживањима библиографског карактера у области српске и иностране русистичке лингводидактике.

* * *

АДАМОВИЋ, Мирјана

1. Наставник руског језика као страног у савременим условима образовања / Мирјана Адамовић // XVIII (2014), 537–542.

2. Русистика: јазик, култура, превод – Софија, 23–25 новембра 2011 г. / Мирјана Адамовић // XVI (2012), 703–704.

АЈЏАНОВИЋ, Наташа

3. Лингвокултуролошки садржај уџбеника за нижи основношколски узраст (на примеру уџбеника *Родничок*) / Наташа Ајџановић // XIX (2015), 340–347.

4. Настава и методика наставе руског језика у Србији у XIX и XX веку: прилози за историју / Дара Дамљановић, Ксенија Кончаревић. – Београд: Славистичко друштво Србије, 2010. – 310. / Наташа Ајџановић // XV (2011), 358–360. | Приказ

5. Теоријско-методолошке основе изучавања уџбеника руског језика за нижи основношколски узраст / Наташа Ајџановић // XX (2016), 394–399.

6. Теоријско-методолошка питања проучавања радних свезака / Наташа Ајџановић // XIV (2010), 191–196.

АЛЕКСИЋ, Милена

7. Русский быт как содержание внеклассных занятий / Милена Алексић // II (1998), 313–316.

АРЕФЈЕВА, Татјана

8. Влияние интеграционных процессов на коммуникативно-ориентированное описание русского языка / Татьяна Арефьева // VII (2003), 283–288.

БАКИЋ, Марија

9. Технике савршеног памћења код учења руског језика / Марија Бакић // XVIII (2014), 551–556.

10. Учење руског језика по програму Cambridge / Марија Бакић // XIX (2015), 379–386.

БЕЛОКАПИЋ, Вера

11. Конфронтациона истраживања Вере Николић у области руског и српског пословног језика / Вера Белокапић // XII (2008), 82–84.

12. Проблеми семантизације пословних термина у наставној пракси / Вера Белокапић // XI (2007), 232–237.

БОРИСЕНКО, Вера В.

13. Сопоставительные и сравнительные исследования русского и других языков. Доклады IV международного симпозиума МАПРЯЛ – Белград, 1997. – 482. / В. В. Борисенко // I (1997), 178–181. | Приказ

БРАЈКОВИЋ, Наталија

14. Значај и функција културолошке оријентације наставе руског језика као страног / Наталија Брајковић // XIV (2010), 197–202.

15. Методички садржај теоријско-спознајних текстова у уџбеницима руског језика за 6, 7. и 8. разред основне школе *Давайте дружить!* / Наталија Брајковић // XX (2016), 407–414.

16. Непосредни методички садржај у предговору уџбеника и приручника руског језика за основну школу и специјалне методичке инструкције у њима / Наталија Брајковић // XIX (2015), 348–358.

17. Самосталан рад као битан чинилац индивидуализације наставе и фактори који утичу на припремање за саморад и самоучење / Наталија Брајковић // XVI (2012), 436–442.

ВЕТРО, Јелена

18. О внеклассной работе русского языка в гимназии имени Светозара Марковича в Суботице / Јелена Ветро // II (1998), 316–317.

ВИГЊЕВИЋ, Драга

19. Русский язык. Практикум разговорной речи, 1. часть. Русский језик. Приручник за разговор, 1. део / Валентина Девић-Романова. – Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, 1996. – 224. / Драга Вигњевић // I (1997), 168–170. | Приказ

ВИЋЕНТИЋ (МАРИЋ), Биљана

20. Бечки форум наставника руског језика / Биљана Марић // XVII (2013), 513–514.

21. Теория функционально-коммуникативного синтаксиса. Фрагмент прикладной (педагогической) модели языка. Учебник. / М. В. Всеволодова. – Москва: Изд. Московского университета, Москва, 2000. – 502. / Биљана Вићентић // VI (2002), 323–324. | Приказ

22. ВСПОМИНАЯ Татьяну Николаевну Чернявскую... // VII (2003), 549–550.

ВУЈИСИЋ, Ванда

23. Лист основаца на руском језику „Бајковити прозор” („Сказочное окно”) као подстицај и мотивација за иновирање наставе руског језика / Ванда Вујисић // VI (2002), 343–346.

ВУКОВИЋ-НИКОЛИЋ, Гордана

24. Професионални дискурси у контакту – уџбеници за руски и енглески језик / Гордана Вуковић-Николић // X (2006), 113–118.

ГИНИЋ, Јелена

25. Фонетика у уџбеницима Петра Митропана / Јелена Гинић // XVI (2012), 399–408.

ГУСЕВА, Јелисавета В.

26. Культурологическе трудности при изучении русского языка сербскими студентами в родной среде / Елизавета Викторовна Гусева // XX (2016), 427–432.

ДАМЉАНОВИЋ, Дара

27. [Десети] X конгрес МАПРЈАЛ-а: Русское слово в мировой культуре (30.VI – 6.VII 2003), Санкт-Петербург / Дара Дамљановић // VIII (2004), 466–468.

28. Лингвистичка основа савременог уџбеника страног језика струке / Дара Дамљановић // IX (2005), 262–268.

29. Методологија истраживања у методици наставе страних језика / Др Вучина Раичевић. – Београд: Чигоја штампа, 2009. – 126. / Дара Дамљановић // XIII (2009), 544–546. | Приказ

30. Мотивација и креативност у настави страних језика / Вучина Раичевић. Београд: Интерпрес, 2012. – 173 стр. / Дара Дамљановић // XVII (2013), 486–488. | Приказ

31. Оливера Мишковски-Ђорђевић (1929–2011) / Дара Дамљановић, Ксенија Кончаревић // XVI (2012), 723–724.

32. Савремени уџбеник страног – руског језика: структура и садржај / Ксенија Кончаревић. – Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, 2002. – 200. / Дара Дамљановић // VII (2003), 488–490. | Приказ

33. [Сто четрдесет] 140 година уџбеника руског језика у Србији / Дара Дамљановић // VII (2003), 520–523.

34. Руски језик у теологији. Обликовање теолошког текста. Техника превођења / Ксенија Кончаревић. – Београд: Пра-

вославни богословски факултет, 2011. / Дара Дамљановић // XV (2011), 364–366. | Приказ

ДЕВИЋ-РОМАНОВА, Валентина

35. Актуалностъ создания учебника-практикума русской разговорной речи для студентов (в условиях Югославии) / Валентина Девич-Романова // IV (2000), 145–150.

36. О внеаудиторной работе со студентами / Валентина Девич-Романова // II (1998), 317–319.

ДОЛГОВА, Јелена Г.

37. Оптимизация обучения разговорной речи иностранных студентов в неязыковой среде (из опыта преподавания русского языка как иностранного в Республике Танзания) / Елена Геннадьевна Долгова // XX (2016), 445–452.

ЂАПА ИВЕТИЋ, Вукосава

38. Уџбеници Јелице Дреновац / Вукосава Ђапа Иветић // XX (2016), 380–387.

ЖУТИЋ, Драгослава

39. Антон Павлович Чехов у наставном проучавању / Драгослава Жутић // XV (2011), 267–276.

40. Неке могућности изучавања прозе Л. Н. Толстоја у основној школи / Драгослава Жутић // XIV (2010), 39–48.

КЕБАРА, Марина

41. Психолошки аспекти комуникативно-индивидуализованог приступа у индивидуализованој настави страног (руског) језика / Марина Кебара // XV (2011), 283–292.

КИРШОВА, Маријана П.

42. Учебный перевод в преподавании русского языка как главного предмета на факультете (в сербской языковой среде) / Марианна П. Киршова // II (1998), 183–190.

КОНЧАРЕВИЋ, Ксенија

43. Вредан допринос русистичкој уџбеничкој продукцији (Встречи с Россией. Ruský jazyk pre 1.-2. ročník středných škôl / Е. Колларова – Л. Б. Трушина. – Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1996. – 310.) / Ксенија Кончаревић // II (1998), 275–279. | Приказ

44. Встречи с Россией. Ruský jazyk pre 3-4. ročník středných škôl / Е. Kollárová - L. V. Trušinová. – Bratislava: Slovanské pedagogické nakladateľstvo, 1998. – 368. / Ксенија Кончаревић // V (2001), 273–275. | Приказ

45. Зимска школа – стручни семинар за наставнике руског језика (9 – 13. II 2004), Београд / Ксенија Кончаревић, Дара Дамљановић // VIII (2004), 472–475.

46. Лексика и семантизација. Тематска условљеност лексике и њена семантизација у настави / Вучина Раичевић. – Београд: Филолошки факултет, 2006. – 194. / Ксенија Кончаревић // XI (2007), 416–418. | Приказ

47. Лингводидактичко наслеђе проф. др Вере Николић / Ксенија Кончаревић // XII (2008), 72–81.

48. Маријана Папрић, Вера Белокапић Шкунца, *Воспитываем, обучаем, играем* (Београд: Учитељски факултет Универзитета у Београду, 2014) 245 / Ксенија Кончаревић // XIX (2015), 604–606. | Приказ

49. Међународна конференција „Лингвистички и културолошки аспекти руског језика у поређењу са матерњим”, Пловдив, 12-14.10.1996. / Ксенија Кончаревић // I (1997), 195–197.

50. Непознати документи о универзитетској делатности Радована Кошутића / Ксенија Кончаревић // XII (2008), 389–402.

51. Општа методика наставе словенских језика у инословенској средини / Др Вучина Раичевић. – Београд: Завод за уџбенике, 2007. – 304. / Ксенија Кончаревић // XII (2008), 440–443. | Приказ

52. Практикум из методике наставе руског језика / Мр Јелена Гинић, др Вучина Раичевић. – Београд: Завод за уџбенике, 2011. – 223. / Ксенија Кончаревић // XVI (2012), 696–698. | Приказ

53. Прилог дискусији о актуелним уџбеницима и приручницима за наставу руског језика / Ксенија Кончаревић // X (2006), 424–427.

54. Прилог проучавању међуратне славистике: Русистички опус др Димитрија Ђуровића / Ксенија Кончаревић // XIII (2009), 497–508.

55. Пројекат серије уџбеника руског језика за теолошки образовни профил / Ксенија Кончаревић // VI (2002), 189–196.

56. Рецепција дела Радована Кошутића у новијој русистичкој лингводидактици (О стопедесетогодишњици рођења) / Ксенија Ј. Кончаревић // XX (2016), 358–364.

57. Рецепција дела Радована Кошутића у послератној русистичкој лингводидактици код Срба / Ксенија Кончаревић // XIV (2010), 323–335.

58. Речник лингводидактичке терминологије / Вучина Раичевић. – Београд: Завод за уџбенике, 2011. / Ксенија Кончаревић // XV (2011), 370–373. | Приказ

59. Русистичка лингводидактика на размеђу векова / Ксенија Кончаревић // IV (2000), 115–122.

60. Руски језик. Руска култура: за студенте факултета друштвено-хуманистичких наука / Д. Дамљановић. – Београд: Завод за уџбенике, 2009. / Ксенија Кончаревић // XIV (2010), 361–364. | Приказ

61. Руски језик у Србији. Уџбеници до 1941. године / Д. Дамљановић. – Београд: Филозофски факултет, 2000. – 310. / Ксенија Кончаревић // V (2001). 291–293. | Приказ

62. Руско-српски и српско-руски речник за средњу школу / Богољуб Станковић. – Београд: Завод за уџбенике, 2011. / Ксенија Кончаревић // XV (2011), 366–369. | Приказ

63. Русский язык. Практика. Внеклассная работа / Валентина Девећ-Романова. – Београд: Завод за уџбенике, 2009. – 181. / Ксенија Кончаревић // XIV (2010), 356–358. | Приказ

64. Русский язык в центре Европы. Журнал Ассоциации русистов Словакии, №2. Банска Бистрица, 2000. – 159. / Ксенија Кончаревић // V (2001), 290–291. | Приказ

65. Социјализацијски обрасци у уџбеницима руског језика за основну школу / Ксенија Кончаревић // I (1997), 83–92.

66. Сто педесет година руског језика у Србији / Ксенија Кончаревић // IV (2000), 315–319.

67. Теорија уџбеника руског језика и русистичка уџбеничка продукција у Србији и Југославији: традиција и перспективе / Ксенија Кончаревић // II (1998), 191–198.

68. Сто шездесет година наставе руског језика у духовним школама Српске православне цркве / Ксенија Кончаревић // XIII (2009), 55–62.

69. Три нова наслова из лингвокултурологије (Лингвокултурологија: Теория и методы / В. В. Воробьев. – Москва: Изд-во РУДН, 1991. – 331.; Введение в лингвокултурологию / В. А. Маслова. – Москва: Наследие, 1997. – 207.; Национальные социокультурные стереотипы речевого общения и их роль в обучении русскому языку иностранцев / Ю. Е. Прохоров. – Москва: Икар, 1997. – 224.) / Ксенија Кончаревић // III (1999), 295–300. | Приказ

70. Уџбеничко наслеђе Петра Митропана / Ксенија Кончаревић // XI (2007), 27–36.

71. Функционални модел анализе уџбеника страног (руског) језика: теоријско–методолошке основе / Ксенија Кончаревић // IX (2005), 243–251.

КОСТИЋ, Вукашин

72. Проблеми адаптације економских текстова у поређењу са књижевним / Вукашин Костић // VII (2003), 295–300.

ЛАИНОВИЋ-СТОЈАНОВИЋ, Надежда

73. Актуальные проблемы изучения русского языка наших дней (в сербской/х. языковой среде). / Валентина Девећ-Романова. – Нови Сад: Футура публикације, 1996. – 128. / Надежда Лаиновић-Стојановић // I (1997), 166–168. | Приказ

74. Лекторске вежбе. Руски језик I и II / Дејан Марковић. – Ниш: Филозофски факултет, 2006. – 153. / Надежда Лаиновић-Стојановић // XI (2007), 422–423. | Приказ

ЛАХВЕЛ, Али Е.

75. Теоретические проблемы сопоставительной фразеологии / Али Емхемед Лахвел // XX (2016), 73–79.

ЛЪОВУШКИНА, Олга Н.

76. Развиваем речь и учим пониманию текста: инструментарий лингвокультурологической характеристики текста на уроке русского языка / Ольга Н. Левушкина // XX (2016), 422–426.

МАРКОВА, Јелена М.

77. Международная научно-практическая конференция РКИ в современной образовательной и геополитической парадигме (Москва, 18–19 ноября 2010 г.) / Е. М. Маркова // XV (2011), 378–379.

МАРКОВИЋ, Дејан

78. В помощь преподавателю русского языка в сербской аудитории / Дејан Маркович // VIII (2004), 271–279.

79. Проблемска настава на часу руског језика са циљем усвајања новог лексичког материјала / Дејан Марковић, Зорица Миленковић // XVIII (2014), 528–536.

80. Употреба филмова и титлова у настави руског језика у српској језичкој и социокултурној средини / Дејан Марковић // XVI (2012), 443–450.

МАРОЈЕВИЋ, Милена

81. Лингводидактички циљеви лексикографисања функционалних хомонима / Милена Маројевић // XVI (2012), 424–435.

МАСУД, Абдулфатах Ц. Н.

82. Обзор основной литературы по русскому языку для говорящих на арабском языке (на примере ливийской аудитории) / Абдулфаттах Джоман Нажи Масуд // XX (2016), 87–97.

МАТИЈАШЕВИЋ, Јелка

83. Александар Васиљевич Музалевски (1923–1998) / Јелка Матијашевић // III (1999), 370–371.

МАТРУСОВА, Александра Н.

84. Преподавање русског и сербског језика на начальном етапе студентам-славјанам (сербам/руским). Проблемы начального этапа и пути решения / Александра Николаевна Матрусова / XVI (2012), 451–454.

МЕЖИНСКИ, Марија

85. Изучавање словенских језика, књижевности и култура у инословенској средини. Приређивач Богољуб Станковић. – Београд: Филолошки факултет и Славистичко друштво Србије, 1998. – 640. / Марија Межински // III (1999), 305–307. | Приказ

МИЛОШЕВИЋ, Стефан

86. Настава руског језика и књижевности на Катедри за источне и западне словенске језике и књижевности у периоду од 1945. до 1950. године / Стефан Милошевић // XX (2016), 610–632.

МИРИЋ, Душанка

87. Ксенија Кончаревић, Руски језик у комуникацији и мисији цркве: Функционални стилови: Ресурси: Жанрови (Београд: Православни богословски факултет, 2014), 350. / Душанка Мирић // XVIII (2014), 649–651. | Приказ

88. Студије русистике као избор професије (Истраживање фактора мотивације за студије руског језика и књижевности) / Душанка Мирић, Светлана Алексић, Милорад Миљаковић, Драгана Радевић // XVIII (2014), 518–527.

МИХАЈЛОВИЋ, Јелена

89. Језик и туризмологија у контексту руско-српске културне условљености / Јелена Михајловић // XVI (2012), 455–462.

90. Теоријски оквири актуелизације наставе руског језика на вишим школама и факултетима туристичког смера / Јелена Михајловић // VII (2003), 308–313.

МИТРОПАН, Петар

91. Данашње стање у настави руског језика у нашим школама / Петар Митропан // II (1998), 297–301.

НЕДИЋ, Јелена В.

92. Лингвокултурологически аспект преподавања руског језика в богословских учебных заведениях / Елена Валерьевна Недич // XVIII (2014), 512–517.

НЕНЕЗИЋ, Јулија

93. Евалуација неких компонената текстотеке у уџбеницима руског језика / Јулија Ненезић // XII (2008), 326–335.

ПАВЛОВИЋ-ШАЈТИНАЦ, Маја

94. Лингводидактички аспект појма лексички минимум на корпусу уџбеника руског језика за студенте нефилолошког факултета / Маја Павловић-Шајтинац, Мирослав Терзић // XVIII (2014), 543–550.

95. Семантизација полисемичних лексема у настави руског језика на српском говорном подручју / Маја Павловић-Шајтинац // XV (2011), 277–282.

96. Семантизација речничког чланка у школским речницима / Маја Павловић-Шајтинац // XIX (2015), 365–369.

97. Развој школских речника у српској русистици / Маја Павловић-Шајтинац // XVI (2012), 417–423.

98. Школски речници у настави руског језика / Маја Павловић-Шајтинац // XVII (2013), 401–406.

ПАНФИЛОВА, Ф. В.

99. Участие средней школы при Посольстве России в Сербии и Черногории в работе „Зимней школы“ / Ф. В. Панфилова // X (2006), 423–424.

ПАПРИЋ, Маријана

100. Матерњи језик и структура уџбеника страног(руског) језика / Маријана Папрић // XVIII (2014), 505–511.

101. Матерњи језик и теорија часа / Маријана Папрић // XVII (2013), 375–380.

102. Продуктивне и рецептивне компетенције у курикулумима за руски језик на факултетима друштвено-хуманистичког профила / Маријана Папрић // XIX (2015), 359–364.

ПЕРКУЧИН, Слободанка

103. Историјска граматика руског језика – историјска филолошка дисциплина на студијама русистике / Слободанка Перкучин // XVII (2013), 102–111.

104. Јединствени модел система наставе дијахронијских дисциплина у високошколској русистици у српској говорној и социокултурној средини / Слободанка Перкучин // XV (2011), 325–338.

105. Практични аспект наставе историјске граматике и изучавање савременог руског језика / Слободанка Перкучин // XVI (2012), 380–388.

106. Улога предмета историјског филолошког подручја у формирању профила филолога-русисте на нашим универзитетима / Слободанка Перкучин // XV (2011), 293–300.

ПЕТРОВИЋ, Срђан

107. Дидактичке игре у настави руског језика / Срђан Петровић // XVII (2013), 388–400.

108. Илустративни материјал у актуелним уџбеницима руског језика за почетну етапу учења – културолошки аспект / Срђан Петровић // XIX (2015), 51–71.

109. [Шеста] VI међународна летња квалификациона школа, Варна, 18–22. августа 2014 / Срђан Петровић // XVIII (2014), 656–657.

ПИВНИЧКИ, Јасмина

110. Рецепција Толстојевих приповедака у основној школи / Јасмина Пивнички // XIV (2010), 49–55.

ПИПЕР, Предраг

111. [Двеста осамдесет] 280 година руског језика у српским школама / Предраг Пипер // X (2006), 17–24.

112. О актуелном статусу наставе руског језика у Србији (прилог дискусији) / Предраг Пипер // VI (2002), 377–379.

113. Уџбенички комплет *Родничок* за наставу руског језика у 1. разреду основне школе Људмиле Поповић и Јелене Гинић. – Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, 2003. / Предраг Пипер // VIII (2004), 447–448. | Приказ

ПРАВДА, Јелена А.

114. „В мире русского языка” (проспект пособия для занятий по русскому языку и русской культуре) / Елена А. Правда // VI (2002), 184–188.

115. [Девятый] IX конгрес МАПРЯЛ в Братиславе / Елена Правда // IV (2000), 329–333.

116. Обучение иностранцев русской орфографии и пунктуации / Елена А. Правда // IV (2000), 139–144.

117. Словоформы окказионального характера в поэзии М. Цветаевой и проблемы подготовки иностранных филологов-русистов / Елена А. Правда // II (1998), 116–126.

ПРОХОРОВА, Анжела

118. Примена мапа ума у настави руског језика / Анжела Прохорова // XVII (2013), 407–411.

РАДИЋ-ДУГОЊИЋ, Милана

119. О улози лингвокултуролошких јединица у настави страног језика / Милана Радић-Дугоњић // VII (2003), 289–294.

120. Принципи састављања лексичког минимума и Заједнички европски оквир усвајања страних језика / Милана Радић-Дугоњић // VIII (2004), 254–260.

121. Проблеми у почетној настави руског језика за студенте филологе / Милана Радић-Дугоњић // IV (2000), 123–128.

РАДОВАНОВИЋ, Јелена

122. Ономастика у настави руског језика – теоријски аспекти и уџбеничка реализација / Јелена Радовановић // XX (2016), 400–406.

123. „Примењена лингвистика“ и „методика наставе страних језика“. Однос термина у различитим језичким срединама / Јелена Радовановић // XIX (2015), 333–339.

РАДОЈЧИЋ, Ружица

124. Граматика руског језика за основну школу у контексту дидактичких граматика руског језика у српској говорној средини / Ружица Радојчић // XVI (2012), 409–416.

125. Дидактичка граматика као предмет лонгитудиналног проучавања / Ружица Радојчић // XX (2016), 371–379.

РАИЧЕВИЋ, Вучина

126. Грешке ученика у настави руског језика као методички проблем / Вучина Раичевић // IX (2005), 252–261.

127. Допринос Л. В. Шчербе развоју методике наставе страних језика / Вучина Раичевић // XVIII (2014), 477–483.

128. Збирка писаних припрема за часове руског језика у основној школи (са дидактичким материјалом) / Ванда Вујисић. – Бијело Поље: Пегаз, 2003. – 244. / Вучина Раичевић // VIII (2004), 455–457. | Приказ

129. Когнитивна психологија и настава страних језика – на примеру когнитивно-комуникативног метода / Вучина Раичевић // XIX (2015), 327–332.

130. Комуникативна компетенција као категорија и циљ наставе руског језика / Вучина Раичевић // XIII (2009), 168–175.

131. Креативност и учење језика / Вучина Раичевић // XI (2007), 320–331.

132. Лингвометодички приступ концепцији и конкретизацији циља и задатака наставе страног (руског) језика на нефилолошким факултетима / Вучина Раичевић // II (1998), 199–204.

133. Мотивациона функција социокултурних садржаја у уџбеницима руског језика / Вучина Раичевић // X (2006), 57–67.

134. Нови наставни програми страних језика у духу реформе школства и у светлу пројеката Савета Европе за живе европске језике / Вучина Раичевић // VIII (2004), 261–270.

135. О садржају појмова „приступ настави“ и „технологија наставе“ у методици наставе страних језика / Вучина Раичевић // XIV (2010), 178–183.

136. Основни задаци дидактичко-методичке припреме будућих професора руског језика / Вучина Раичевић // XVI (2012), 373–379.

137. Превођење у настави страних језика – функција, место и задаци / Вучина Раичевић // XX (2016), 388–393.

138. Прилог питању усклађивања терминосистема методике наставе страних језика / Вучина Раичевић // XVII (2013), 367–374.

139. Руско-српски и српско-руски речник (за основну школу) / Богољуб Станковић. – Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, 2004. – 697. / Вучина Раичевић // IX (2005), 416–419. | Приказ

140. Стојадин Костић у српској методици наставе руског језика / Вучина Раичевић // XII (2008), 85–94.

141. Улога, статус и актуелни задаци лингвокултурологије / Вучина Раичевић // XV (2011), 258–266.

РЕЉИЋ, Митра

142. Узроци помањкања језичке компетенције косовско-метохијеске славофоне школске популације и његове рефлексije на плану изучавања руског језика / Митра Рељић // XIV (2010), 184–190.

РЕШЕТНИКОВА, В. В.

143. Использование метода проблемного обучения в курсе иностранного языка в инновационном вузе (на примере русского языка как иностранного) / Валентина Валентиновна Решетникова // XIX (2015), 370–378.

СОЛДАТЕНКОВА-ДЕДЕРЕН, Т. Н.

144. К вопросу о преподавании устойчивых глагольных словосочетаний / Т. Н. Солдатенкова-Дедерен // II (1998), 169–176.

СТАНКОВИЋ, Богољуб

145. Зимска школа 2005 – стручни семинар за наставнике руског језика (Београд, 7–11. II 2005) / Богољуб Станковић // IX (2005), 445–447.

146. Зимска школа 2006 – стручни семинар за наставнике руског језика (Београд, 9–13. I 2006) / Богољуб Станковић // X (2006), 420–423.

147. Зимска школа 2007 – стручни семинар за наставнике руског језика (Београд, 9–12. јануар 2007) / Богољуб Станковић // XI (2007), 442–443.

148. Зимска школа 2008 – стручни семинар за наставнике руског језика (Београд, 9–12. јануар 2008) / Богољуб Станковић // XII (2008), 465–466.

149. Зимска школа 2009 – стручни семинар за наставнике руског језика (Београд, 12–14. јануар 2009) / Богољуб Станковић // XIII (2009), 565–567.

150. Научно-образовательный форум „Первая белградская встреча славянских русистов“ (Белград, 13–15 января 2009) / Богољуб Станкович // XIII (2009), 564–565.

151. О функционалној методици учења словенских језика у савременим околностима / Богољуб Станковић // VI (2002), 360–364.

152. Предјубиларно славистичко окупљање: 49. скуп слависта Србије (Београд, 11 – 14. јануар 2011) / Богољуб Станковић // XV (2011), 380–382.

153. Савремена настава руског језика – садржаји, организација, облици / Ксенија Кончаревић. – Београд: Славистичко друштво Србије, 2004. – 440. / Богољуб Станковић // IX (2005), 407–408. | Приказ

154. Тридесет година МАПРЈАЛ-а. Международная конференция, посвященная 30-летию МАПРЯЛ: „Теория и практика русистики в мировом контексте“, Москва, 28–31 октября 1997 г. / Богољуб Станковић // II (1998), 307–309.

155. [Четрдесет осми] 48. скуп слависта Србије. (Београд, 12–15. јануар 2010) / Богољуб Станковић // XIV (2010), 395–397.

СТОЈНИЋ, Мила

156. Настава књижевности у доба Интернета / Мила Стојнић // V (2001), 146–151.

СТРОЈЛО, Викторија

157. Приемы активизации перцептивных возможностей учащихся на занятиях по русскому языку в сербской языковой среде / Виктория Стройло // VI (2002), 197–203.

158. Проблемы тестового контроля в процессе обучения русскому языку иностранных учащихся / Виктория Стройло // VII (2003), 301–307.

ТЕРЗИЋ, Александар

159. Вера Николић (1925–1999) / Александар Терзић // IV (2000), 353–354.

160. Из проблематике усвајања руског изговора у српској средини / Александар Терзић // IV (2000), 129–138.

161. Обучавање студената-филолога интонационим нормама руског језика у нашој средини / Александар Терзић // V (2001), 33–43.

162. Са 37. Скупа и годишње скупштине Славистичког друштва Србије / Александар Терзић // III (1999), 360–365.

ТЕРЗИЋ, Богдан

163. Библиографија југословенске лингвистичке русистике (1986–1991) / Ксенија Кончаревић, Радослава Трнавац. – Нови Сад: Матица српска, 2004. – 148. / Богдан Терзић // IX (2005), 423–424. | Приказ

164. Библиографија српске лингвистичке русистике (1991–2000) / Биљана Вићентић, Предраг Пипер. – Нови Сад: Матица српска, 2006. – 143. / Богдан Терзић // XI (2007), 427–428. | Приказ

165. Первый диалог. Уџбеник руског језика за први разред српских православних богословија / Др Ксенија Кончаревић. – Београд: Свети архијерејски синод Српске православне цркве, 2000. – 168.; Радостъ общения. Уџбеник за други разред

српских православних богословија / Др Ксенија Кончаревић. – Београд: Свети архијерејски синод Српске православне цркве, 2001. – 247. / Богдан Терзић // VI (2002), 335–337. | Приказ

166. [Пятый] V Международный симпозиум – Состояние и перспективы сопоставительных исследований русского и других языков. Доклады. (Белград-Ниш, 30 мая – 1 июня 2000 г.), Белград, 2000. – 422 с. / Богдан Терзић // V (2001), 303–306. | Приказ

167. Русистика у часопису „Живи језици“ / Богдан Терзић // XII (2008), 55–59.

168. Руски језик / Предраг Пипер, Мила Стојнић. – Београд: Завет, 2002. – 376. / Богдан Терзић // VII (2003), 470–473. | Приказ

169. Русский язык как инославянский: Современное изучение русского языка и русской культуры в инославянском окружении. Белград: Славистическое общество Сербии, 2009. Выпуск I, 162. / Богдан Терзић // XIV (2010), 367–370. | Приказ

170. Теоретические и методические проблемы русского языка как иностранного в начале XXI века. Доклады и сообщения. – Восьмой международный конгресс, МАПРЯЛ, 2002, Болгария, Велико-Тырново, 4–7 апреля 2002 г. / Богдан Терзић // VII (2003), 473–475. | Приказ

ТМУШИЋ-СТЕПАНОВ, Радојка

171. [Дванаести] XII Конгрес Међународне асоцијације наставника руског језика и књижевности – Шангај, 10–15. маја 2011 / Радојка Тмушић-Степанов // XVI (2012), 701–703.

172. Међународна научно – методичка конференција: Резултати Године руског језика (Москва, 11–13. децембар 2007. године) / Радојка Тмушић Степанов // XII (2008), 452–454.

ЛИТЕРАТУРА

Кончаревић 2010: Кончаревић, К. (2010). „Српска русистичка лингводидактика на размеђу векова“, у: *Настава и методика наставе руског језика у Србији у XIX и XX веку* Дамљановић, Д., Кончаревић, К., 294–302.

Кончаревић, Вићентић 1995: Končarević, K., Vićentić, B. (1995). „Bibliografija monografskih dela iz oblasti lingvodidaktike, sociolingvistike i psiholingvistike objavljenih na ruskom jeziku od 1991. do 1994.“, *Glossa*, 1, 3, 47–52.

Станковић 1997: Станковић, Б. (1997). „Уводна реч“, *Славистика*, I, 5–6.

Станковић 2008: Станковић, Б. (2008). *60 година Славистичког друштва Србије*. Београд: Славистичко друштво Србије.

Срджан Петровић

**МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА В
ЖУРНАЛЕ СЛАВИСТИКА: БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ ОБЗОР**

Резюме

Цель настоящей статьи – дать библиографический обзор материалов по методике преподавания русского языка, опубликованных в журнале *Славистика* за период с 1997 по 2016 год. Их представление в хронологическом порядке даёт возможность проследить проблематику исследователей, их задачи и достигнутые результаты, а также развитие методики преподавания русского языка в данном журнале за весь период его издания.

Ключевые слова: методика преподавания, русистика, журнал *Славистика*, библиография, серийные публикации.

ИЗ НАСТАВНЕ ПРАКСЕ

СВЕТ У МАЛОМ: НАСТАВА ШПАНСКОГ ЈЕЗИКА У ИНТЕРКУЛТУРНОЈ УЧИОНИЦИ

Рад се бави наставом шпанског језика у плурикултурној средини. Истраживање се заснива на примеру интернационалне школе у Мостару, где је шпански језик један од предмета који бирају ученице и ученици ове школе, а који, притом, потичу са различитих страна света. Путем упитника отвореног типа, ђаци су давали одговоре на питања у вези са усвајањем шпанског језика. Циљ истраживања је да се укаже на став ученика и ученица у вези са овим процесом, будући да су свесни да оволико разноврсна културолошка средина утиче на њихов процес учења и поимања језика и света око њих. У исто време, намера је рада да се истакне важност развијања интеркултурне комуникације током учења страног језика, како би се унапредио квалитет наставе и допринело формирању компетентних интеркултуралних говорника и говорница.

Кључне речи: интеркултурна комуникација, настава страних језика, настава шпанског језика, интеркултурна компетенција, интеркултурни медијатори.

Данас се већ може сматрати чињеницом да се током процеса учења језика приступа новим културним системима који пружају другачији начин посматрања и интерпретирања стварности. Било да уче страни језик, било да га подучавају, све особе у овом процесу улазе у њега са својим културним пртљагом, односно већ створеним ставовима, уверењима и веровањима, да би затим дошле у додир са новом културом, односно културама.

Стога се слажем са мишљењем Клер Крамш (2001 цит. према Гарсија Балсас 2015: 367) када каже да учioniца

1 boskovic.iv@gmail.com

страних језика представља идеално место за посматрање разлика и сличности културних феномена. Поменути сусрет језика и култура, односно „комуникација између људи различитих културних залеђа“², зове се интеркултурна комуникација или интеркултуралност. Ова врста комуникације може се такође дефинисати као „интеракција група људи које припадају различитим културама, али истој територији“ (Палоп-Ирансо, 1997 цит. према Валеро Гарсес, Готје Бласи, 2010: 2).

С тим у вези може се говорити о интеркултурној компетенцији, која је постала незаобилазни аспект наставе страних језика и наставе превођења, а њен развој важан је подједнако као и развој осталих компоненти комуникативне компетенције³. За боље дефинисање интеркултурне компетенције, послужићемо се следећим дефиницијама: то је „способност да се ефектно међусобно дела са људима из култура које су другачије од сопствених“ (Гиљерм 2000, цит. према Серку, Мендес Гарсија, Кастро Пријето 2004: 86), односно „способност јединке да се понаша адекватно и флексибилно суочена са радњама, ставовима и очекивањима представника страних култура“ (Мајер 1991: 137)⁴.

Током последње деценије, интеркултуралност је постала један од аспеката којем се, како на теоријском, тако и на практичном нивоу, посвећује највише пажње у настави шпанског језика (Аларкон, Барос 2008: 63), односно у настави страних језика уопште. Томе свакако доприносе друштвено-демографске промене, односно све чешће миграције људи и суживот припадника различитих култура и говорника различитих језика на једној територији. Данашње школе, односно мање групе и школски разреди, у које све чешће иду деца која не деле матерњи језик и културу, плодно су тло за истраживања о ин-

2 Енглески превод према *Tvårkulturellkommunikation*, в. Алвуд 1985.

3 Комуникативне компетенције су: граматичка, дискурзивна, стратегијска и социолингвистичка (Канал и Свејн, 1980, цит. према Гарсија Балсас 2015: 372).

4 “...the ability of a person to behave adequately and in a flexible manner when confronted with actions, attitudes and expectations of representatives of foreign cultures“ (Мајер 1991: 137).

теркултуралности. То могу бити државне школе, са мањим процентом деце различитог порекла (у зависности од државе, додуше), или интернационалне школе, у којима је културна разноликост очигледнија и распрострањенија.

Настава страних језика представља нарочит сусрет и интеракцију различитих култура. Ту су како културе ђака и професора, тако и оне које се изучавају. Стога, и ђаци и професори преузимају улогу интеркултурних медијатора, јер успостављају везу између припадника различитих култура и тако смањују могуће и постојеће разлике. Како Лидикот (2016: 356) наводи, интеркултурна медијација не значи само решавање проблема у комуникацији, већ уједно и развијање заједничког разумевања међу учесницима у тој комуникацији. То би значило да су интеркултурни медијатори укључени у процесе разумевања, објашњавања, коментарисања, превођења и посредовања (Иришканова и др. 2004, цит. према Лидикот 2016: 356). „Интеркултурни медијатори у исто време анализирају значења других, конструисана унутар дати културних оквира, и онима који не деле исте културне оквире пружају средства за разумевање различитих других“ (Гохард-Раденковић и др, цит. према Лидикот 2016: 356).

Настава страних језика омогућава управо све наведено – упознавање, разумевање, коментарисање и прихватање других и различитих значења и култура, што потврђује горе речено да се учесници у тој настави (ученици и професори) називају интеркултурним медијаторима. Другим речима, и професори и ученици теже испуњавању интеркултурних циљева као што су „развијање отворености према *другом* и боље разумевање сопствене свести као културолошки одређеног бића“ (Серку, Мендес Гарсија, Кастро Пријето 2004: 99, истакла И. Б.) Професори су ту да истакну важност интеркултурне комуникације и да покажу ђацима да њихова перцепција других људи утиче на успех комуникације (Романовски 2011, *online*), иако они нису једини заслужни за развијање интеркултурности. Ученици затим преузимају улогу медијатора прво у учионици, у међусобној комуникацији са другим људима, а затим и

ван учионице, при сусрету са говорницима чије језике и културе уче. Стога се може закључити да је учионица страних језика плодно место за развијање интеркултурног идентитета „који претпоставља интегрисање заједничких вредности које би могле да буду општеприхваћене, не на основу било какве присиле, већ на основу сагласности индивиуа с оним што им је блиско – што је истовремено аутентично стваралачко и универзално људско (Ђурић 2008: 230).

Колеџ уједињеног свијета Мостар

Поменула сам раније да су интернационалне школе занимљиво тле за истраживања о интеркултуралности. Једна од таквих школа налази се у Мостару. То је Колеџ уједињеног свијета (*United World College in Mostar - UWCiM*) – један од седамнаест колеџа ове врсте у свету - настао са експлицитним циљем да допринесе реконструкцији постконфликтног друштва. Интеркултурна комуникација јесте један од главних циљева школе јер се ђаци уче да вреднују своје разлике и различитости, и да у исто време промовишу једнакост, толеранцију и критичко размишљање (*UWC* покрет, *online*).

Могло би се рећи да се идеја за предстојећи рад сама наметнула. Када сам се у септембру 2017. године нашла у улози професорке шпанског језика на Колеџу уједињеног свијета у Мостару, схватила сам величину тог изазова – 202 ученика и ученица из 70 земаља света живи и учи заједно у овом херцеговачком граду. Седамдесет култура, односно седамдесет погледа на свет свакодневно долази у интеракцију, увиђајући сличности и прихватајући међусобне разлике као део стварности и нормалног живота. Треба истаћи да сви ђаци који се упишу на Колеџ, дођу са идејом интеркултуралности и промовисању исте, јер се то тражи од њих током селекционог процеса. Другим речима, они од почетка теже успостављању „мостова“ између различитих култура и језика, будући да је то у складу са циљевима школа и саме организације којој школа припада,

United World College. Настава у школи се одвија према међународном програму који се назива *International Baccalaureate (IB)*⁵ – *Diploma Programme*. Мисија овог пројекта јесте да, кроз образовање младих људи, подстиче развијање интеркултурног разумевања и поштовања, као и отвореност и прихватање различитости. Наставни програми за стране језике (*Language ab initio*- почетни ниво и *Language B*- виши ниво) су осмишљени тако да подстичу поштовање културне разноликости и шире свест о свету, али и да ученици науче више о сопственој култури кроз учење о другим (Приручник за професоре 2011a, 2011b). Иако постоје опште ствари, предавачи имају доста слободу у осмишљавању програма, све док се у центру истог налази интеркултурн комуникација. Такође, неспорно је да постоји и учење ван учионице – ђаци ове школе деле живот, заједно су у школи, али и ван ње и свакодневно уче једни од других, било да су у питању језик, храна, обичаји, музика, навике и слично.

Настава у школи је на енглеском језику, а шпански језик се предаје на почетном и на вишем нивоу (потоње подразумева минимум трогодишње учење језика у претходној школи). Око 60 ученика и ученица одабрало је овај језик као страни (поред француског и немачког који су у понуди као предмети страних језика).

Будући да је ово први пут да се сусрећем са изузетно културолошки разноврсном групом у настави, предстојеће истраживање замишљено је као увод и упознавање са темом којом би се требало и у будућности бавити и истраживати. Циљ је да се опишу и прикажу ставови и мишљење ученица и ученика о учењу страног језика у једном оваквом окружењу, а тиме да се уједно истакне и важност културе и интеркултуралности у процесу учења језика. Због ограниченог простора и времена, посматрала сам све добијене анкете као целину. Није било

5 *International Baccalaureate* је непрофитна образовна фондација, основана 1968. године, која нуди четири високо призната програма међународног образовања која развијају интелектуалне, личне, емотивне и социјалне вештине потребне за живот, учење и посао у урбаном глобализованом свету (<http://www.ibo.org/about-the-ib/>).

поделе према разреду, броју година учења или земљи порекла, иако би се то свакако могло узети као једна од варијабли за нека од наредних истраживања.

У истраживању је учествовало 56 испитаника. Анкетирани ђаци имају између 16 и 18 година, и на Колеџу уједињеног свијета похађају две завршне године средње школе (прва два разреда средње школе завршавају у својим земљама). Конкретније, скоро половина испитаника (48%) је прва година на Колеџу, што би значило да тек два месеца уче и живе у овако интеркултуралној средини, док је друга половина (52%) овде годину дана дуже.

За потребе овог рада састављен је отворени упитник који је дистрибуиран у пет група: једну вишу (Б1-Б2 ниво) и четири почетне (две групе су на А1 нивоу, а две групе на нивоу А1-А2, према Заједничком европском оквиру за живе језике – ЗЕО). Треба имати у виду да су припадници А1 групе најмање времена провели у учењу језика, тако да су најмање упознати са шпанским језиком и хиспанским културама. Ђаци су одговарали на анкете у учионици, дакле, радило се о одштампаним упитницима на које су ученици одговорили на почетку једног од својих часова.

У вишој групи добијено је 10 одговорених упитника, у А1 групи 21, а у А2 25 ученика је дало своје одговоре. Упитник је био анониман, а на почетку су ђаци били упитани да наведу одакле долазе, како би се имао увид у разноликост њиховог порекла. Тако се дошло до броја од 35 земаља (ако се занемари неколико анкетних листића на којима није било податка о земљи порекла) из Европе, Азије, Северне и Јужне Америке, Африке и Океаније. Како бих илустровала горенаведено, у наставку ћу навести поменуте земље (произвољним редоследом): Босна и Херцеговина, Италија, Курасао, Хрватска, Велика Британија, Мозамбик, Србија, Словачка, Јерменија, Хонг Конг, Малезија, Јужна Африка, Пакистан, Етиопија, Холандија, Израел, Француска, Немачка, Сједињене Америчке Државе, Индија, Мијанмар, Албанија, Финска, Иран, Турска, Бразил, Португал, Канада, Данска, Белгија, Пољска, Румунија, Непал и Аустрија.

Занимљиво је додати да има ученика и ученица који су навели две земље порекла, будући да им родитељи потичу са различитих страна, тако да, претпостављамо, они и на личном примеру осећају вредност интеркултуралности.

Анализа података

Како се истраживање може сврстати међу она дескриптивно-интерпретативног типа, прикупљени подаци биће наведени у наставку рада у виду делова текста из самих анкета. Сматрам да ће директни цитати (односно, њихов превод са енглеског, језика на којем је била урађена анкета) дати најбољу илустрацију теме и отворити могућност интерпретације. Ради лакшег разумевања, одговоре ћу груписати према садржају питања.

Анкета је била састављена од осам питања отвореног типа. Прво питање се односило на то колико страних језика знају, односно који је шпански по реду на њиховој „листи“ страних језика које знају или су учили. Ово питање је првенствено постављено с намером да се добије увид у то колико су „додира“ ђаци раније имали са страним језицима и културама. Највише има ђака којима је шпански трећи страни језик (33), затим следе они који га сматрају другим (10) и четвртим (6), док је само један ученик навео да је то први страни језик који учи. По један ђак је навео да је пети, односно шести, а чак двоје узимају шпански као седми страни језик.

Следећих неколико питања односило се на ставове о шпанском језику, односно могуће везе које се могу успоставити између шпанског, енглеског и/или матерњих језика испитаника. Прецизније, занимало ме је:

- да ли сматрају да им матерњи језик помаже у учењу шпанског језика;
- да ли сматрају да им енглески помаже у разумевању шпанског језика;
- да ли им је учење шпанског тешко или лако;
- да ли постоји много сличности или разлика између њихове матерње културе и хиспанских култура.

Такође, испитаници су били додатно упитани да дају пример или објашњење за своје одговоре (што није увек било учињено). Овде бих, пре свега, издвојила да је на питање да ли им матерњи језик помаже у разумевању и учењу шпанског, приближно једнак број анкетираних ђака одговорио потврдно („да“ = 55%), односно, одрично („не“ = 45%). Ако поделимо испитанике у три групе, где првој групи припадају говорници и говорнице романских језика као матерњих, другој групи нероманских, а трећој они чије порекло није наведено, добијамо следеће податке:

- 19,6% говорника романских језика потврдило је да им матерњи језик помаже при учењу шпанског (одричних одговора у овој групи није било);
- 30,3% говорника и говорница нероманских језика сматра да им матерњи језик помаже, док 35,7% испитаника из ове групе сматра супротно;
- 14,3% није навело земљу порекла у анкети, стога не можемо закључити којој групи од две горе наведене припадају.

Не сматрам да је изненађујуће што говорници и говорнице других романских језика (као што су француски, италијански, румунски, португалски) сматрају да им они помажу у учењу шпанског. Оно што је занимљиво истаћи јесте да је у више наврата наведено да исти језик неке олакшава учење, док други сматрају да им не помаже много. Такав је случај, на пример, са босанским/локалним језиком, немачким, чак и енглеским. Примера ради, један ученик из БиХ је написао како му *„матерњи језик уопште не помаже да савлада шпански јер су ова два језика много различита“*. Међутим, ученица из исте земље је успоставила паралелу са глаголским конјугацијама и различитим облицима за свако лице, као и са постојањем мушког и женског рода именица, и затим додала да има сличности између њеног матерњег и шпанског језика које јој олакшавају учење. Штавише, од седам испитаника из БиХ, шесторо мисли да им матерњи језик олакшава учење, док само један мисли супротно (можда би резултати били другачији да су сви ђаци

навели земљу порекла). Такође, ђак из Италије је навео како, иако му италијански помаже, граматика (тачније, конјугација и глаголска времена) није толико слична, а постоје и „лажни пријатељи“ када је вокабулар у питању, што га често наводи на погрешан пут и погрешно разумевање значења речи.

Различита размишљања свакако су условљена различитим искуствима и различитим интересима и способностима за учење језика. Могуће је да на овако исказана мишљења утиче и време и посвећеност у учењу истог, односно општи ниво знања који доприноси формирању става о тежини неког језика.

Један од незаобилазних аспеката када су истраживања о интеркултуралности у настави језика у питању, а уједно и једно од питања у упитнику, јесте културни шок, односно – шта је оно из друге културе и језика што највише изненади оне који о тој култури и језику уче? Пре свега, у вези са сличностима и разликама између матерње културе ученика и хиспанских култура, нешто више од половине испитаника (54%) изјавило је како има много разлика, односно нема много сличности између двеју култура. Најмањи проценат је оних који су рекли да има доста сличности (12%, углавном ученика из Француске), док се око 30% ђака одлучило за средину, рекавши да како има сличности, тако има и разлика. Неколицина ученика прве године одговорила је како је још увек рано да кажу било шта, будући да немају довољно знања о хиспанским културама.

Када је у питању културни шок, чак 50% испитаника није навело никакав пример за то или је рекло да га није доживело. Могуће да је тако, али се такође може претпоставити да још увек немају довољно знања о хиспанском свету, или у тренутку анкетирања нису могли да се сете ничега што их је на неки начин изненадило у учењу о овом језику и културама. Примери навођени у одговорима на ово питање били су разнолики, али су се притом понављали и доиста били везани за све теме обрађиване на часу. На пример, оно што је испитанике највише изненадило били су: различити дијалекти и поготово различита значења истих речи; обичај једења грожђа за Нову годину; касније време оброка („Они једу много касно!“, како се за-

чудио један ученик); борба са биковима; две врсте тортиља; превише присан физички контакт и отвореност („*To је стварно превише*“, гласио је један од одговора); утицај религије на језик; рачунање времена; постојање само мушког и женског рода у граматици (без средњег/неутралног рода), барем када су у питању именице, поједине заменице и неколики глаголски облици.

Сви наведени примери само су још једна потврда разноликости обичаја, навика и традиција које постоје у свету. Учећи о њима, ученици и ученице сазнавају да њихов усвојени поглед на свет није једини, већ да постоје многи други, не бољи или лошији, само другачији. Будући да се налазе у једној тако интеркултурној учионици, не пореде хиспанску културу само са својом, већ и са многим другим, што им неминовне отвара нове видике, о чему ће још бити речи у наставку текста.

Последњи део анкете био је посвећен мишљењу ђака о:

- важности учења о култури током наставе језика;
- учењу о другим културама (не само хиспанским) током часова шпанског;
- предностима и недостацима наставе страних језика у оваквом окружењу.

Култура је незаобилазни и важан део наставе о језику и то се може издвојити као опште мишљење анкетираних ђака. Као што сам истакла у претходном одељку, различити језици и различите културе доносе и другачије погледе на свет, различита веровања и размишљања, чега су ђаци свесни и виде као велику предност. Навешћу неколико карактеристичних коментара:

„Овакав разред је идеалан за учење о интеркултурности и за њен развој“;

„Сви имају различите перцепције, ток мисли и веровања тако да има више доприноса разреду путем различитих искустава“;

„Други ученици повезују ствари на другачије начине, на основу којих такође могу да учим“;

„Учим о томе како су различити језици слични шпанском и мом матерњем језику (босанском) или другачији од њих, и како функционишу и имају смисла упркос разликама“.

„Учимо о разликама, али такође и о изненађујућим сличностима са много других језика у исто време (нпр. када је у питању вокабулар и различите фразе)“.

Већина испитаника (70%) сматра да уче и о другим културама на часовима шпанског језика (не само о хиспанским), будући да се често праве поређења са културама, земљама и језицима порекла свих ђака: *„У оваком окружењу учимо и о другим језицима, као и о повезаности између различитих језика и култура“* или *„Супер је што, када учимо воће и поврће, постоји нешто што ми је потпуно непознато, а онда неко из Азије или Африке уме скроз да објасни каквог је укуса, текстуре, боје... јер је то једна од честих биљака тамо“.*

Када су у питању предности и мане наставе страних језика у оваквом окружењу, већина анкетираних ђака (84%) одговорила је како има предности, док само 16% сматра да их нема, или у датом тренутку нису знали које би било, будући да су оставили то питање neodговорено.

С једне стране, једна од често навођених предности било је то што се много више труде да користе само шпански у комуникацији са другим ученицима, иако имају енглески као језик међусобне комуникације: *„Мислим да брже учимо шпански јер не користимо матерњи језик у разговору са другим ђацима“.* Чак и када користе енглески, то виде као предност јер у исто време развијају своје вештине на два (за већину) страна језика. Осим тога, стално уче једни од других – о језику, о пореклу речи, о културама... Све то неминовно утиче на њихов развој и напредак.

С друге стране, мањина каже да јој недостаје могућност да преведу речи/реченице на матерњи језик – сматрају да увек нешто изгубе у преводу с једног страног на други страни језик. На пример, *„Ако се збуним, не могу да питам за превод на свој језик“* или *„Неке реченичне структуре можда не постоје у мом језику и онда морам сама да пронађем одговарајући вокабулар/граматику“.* Неминовно је да се понекад нешто изгуби у преводу, управо због поменутих другачијих погледа на свет и перци-

пирања стварности, којих су и сами ученици свесни. Ипак, охрабрујуће је што већина ђака уочава предности за учење језика у интеркултурној учионици и значај који интеркултуралност има, што се може закључити на основу одговора ђака.

Закључци

На основу наведеног може се потврдити да су ђаци који уче страни језик интеркултурни медијатори јер успостављају везе између матерњих и страних култура. Не само да уче нови (страни) језик и тиме упознају другачија становишта, већ у исто време шире и продубљују свест о сопственој култури, што је такође значајно. На основу језика и обичаја уче о заједничкој традицији и културној наслеђу, закључују о утицају једне културе на другу, успостављају везе између наизглед неповезаних ствари и шире опсег свог размишљања и разумевања *Другог* и *Другачијег*.

Рад у једној веома културно разноликој учионици јесте невероватно наставно искуство. То се показало преко упитника и ученичких одговора, али се и показује сваким даном у учионици. Тачно је да ученици уче много једни од других, али не може се порећи колико и професори уче од својих ђака, односно заједно с њима. Интеркултурна учионица је непресушни извор нових идеја и сазнања, управо из разлога што сви долазе са различитих страна, са својим језиком и погледом на свет. Примера ради, када се на часу шпанског обрађивало градиво о исхрани и прехрамбеним производима, већина ђака се изненадила кад су чули да се *маслине* називају и *aceitunas*, (поред *olivas*, што су претпоставили због утицаја енглеског). Међутим, ђак који говори персијски је одмах пронашао везу са њему познатом речју *zetune* (маслина на персијском). Или, други пример ђака из Турске који је на часу књижевности (на шпанском језику) успоставио везу између чилеанског песника Пабла Неруде и турског песника Назима Хикмета, рекавши како су, будући да су били пријатељи, били сличних идеологија и стилова писања, и можда утицали један на другог. Све су то ствари

које обогате не само наставу, већ и целокупно наше поимање света, његове величине и повезаности.

Вредност истраживања јесте у томе што се на практичном примеру (још једном) показало како постоје дубоке везе између различитих језика и култура, али и да, ако већ не постоје, могу настати. Упркос свим разликама (физичким, лингвистичким, културним, религијским), настава се одвија – ђаци међусобно комуницирају и размењују мишљења, идеје, осећања. Будући да смо и даље смо сведоци разарања друштва услед недовољног разумевања једних од стране других, изузетно је важно и надаље тематизовати интеркултурност и развијати интеркултурну компетенцију у настави страних језика. То ће свакако допринети побољшању квалитета наставе, њеној занимљивости и интерактивности, али, што је још значајније, и формирању *интеркултурно* компетентних говорника и говорница.

ЛИТЕРАТУРА

- Аларкон, Барос 2008: Alarcón, Ma L, Barros, E. La interculturalidad en la enseñanza de ELE, *Actas del Programa de Formación del Instituto Cervantes de Berlin*, [Online], 63-69, [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/berlin_2008/07_alarcon-barros.pdf, приступљено 3. 11. 2017].
- Алвуд 1985: Allwood, J. (Ed.) Tvärkulturell kommunikation, *Papers in Anthropological Linguistics* 12, 1-29.
- Валеро Гарсес, Готје Бали 2010: Valero Garcés, C. /Gauthier Blasi, L. Bourdieu and Public Service Interpreting and Translation. Towards a Social Theory in PSIT, *MonTI, Monografías de Traducción e Interpretación*, 2, 2-13.
- Гарсија Балсас 2015: García Balsas, M. La competencia intercultural en el aula de ELE en contextos de no inmersión: la perspectiva de los discentes, *Actas del XXVI Congreso Internacional de la ASELE*, Granada, 367-384.
- Гиљерм 2000: Guilherme, M. Intercultural competence, M. Byram (ed.), *Routledge Encyclopaedia of Language Teaching and Learning*, 297-300.
- Гохард-Раденковић и др. 2004: Gohard-Radenkovic, A., Lussier, D., Penz, H., Zarate, G., La médiation culturelle en didactique des langues comme processus [Cultural mediation in language teaching as a pro-

- cess], G. Zarate, A. Gohard-Radenkovic, D. Lussier / H. Penz (Eds.), *La médiation culturelle et didactique des langues [Cultural mediation and language teaching]*. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 225-238.
- Ђурић 2008: Ђурић, J. Identitet i interkulturalnost – Srbija kao mesto prožimanja Balkana i (srednje) Evrope, *Filozofija i društvo* 37 (3), 217-232.
- Иришканова и др. 2004: Iriskhanova, K., Röcklinsberg, C., Ozolina, O., Zaharia, I. A. L'empathie comme élément de la médiation culturelle [Empathy as an element of cultural mediation], G. Zarate, A. Gohard-Radenkovic, D. Lussier, H. Penz (Eds.), *La médiation culturelle et didactique des langues [Cultural mediation and language teaching]*. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 109-142.
- Канал и Свејн 1980: Canale, M., Swain, M., Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing, *Applied Linguistics*, 1, 1-47.
- Колеџ уједињеног света: United World College movement [<http://www.uwc.org/schools>, приступљено 30. 10. 2017].
- Крамш 2001[1998]: Kramsch, C., El privilegio del hablante intercultural, M. Byram/ M. Fleming (eds.) *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*, Cambridge: Cambridge University Press, 23-37.
- Лидикот 2016: Liddicoat, A. Intercultural mediation, intercultural communication and translation, *Perspectives: Studies in Translation Theory and Practice*, Volume 24, Issue 3, 354-364.
- Мајер 1991: Meyer, M. Developing transcultural competence: case studies of advanced foreign language learners, D. Buttjes/ M. Byram (Eds.), *Mediating languages and cultures*. Clevedon: Multilingual Matters, 136-158.
- Палоп-Ирансо 1997: Palop-Iranzo, A. La interculturalidad: revisión conceptual, Hernández-Sacristán, Carlos/ Morant-Marco, Ricard (eds.) *Lenguaje y emigración*. Valence: Université de Valence, 51-70.
- Приручник за професоре 2011a: *Language ab initio Guide*, International Baccalaureate Organization, Wales, UK.
- Приручник за професоре 2011b: *Language B Guide*, International Baccalaureate Organization, Wales, UK.
- Романовски 2011: Romanowski, P. Between my own culture and the target culture – English language teachers as cultural mediators, *Conference Across Borders*, 352-356 [https://www.researchgate.net/publication/303965082_Between_my_own_culture_and_the_target_culture_-_English_language_teachers_as_cultural_mediators, приступљено 5. 11. 2017].

Серку, Мендес Гарсија, Кастро Пријето 2004: Sercu, L. /Méndez García, M./ Castro Prieto, P., Culture teaching in foreign language education. EFL teachers in Spain as cultural mediators, Universidad de Granada, 85-102 [http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero1/sercu.pdf, приступљено 5. 11. 2017)].

Ivana Bošković

EL MUNDO EN EL ÁMBITO PEQUEÑO: LA ENSEÑANZA DE ELE EN EL AULA INTERCULTURAL

Resúmen

El presente artículo trata el tema de la enseñanza de Español Lengua Extranjera en un entorno intercultural. La investigación está basada en el ejemplo de la escuela secundaria internacional en Mostar, donde los alumnos y las alumnas de todas partes del mundo acuden al curso del idioma español. A través del cuestionario de preguntas abiertas, el estudiantado ha dado las respuestas sobre su adquisición del español. El objetivo de la investigación es resaltar la actitud de las alumnas y los alumnos sobre este tema, ya que son conscientes de que este ambiente culturalmente tan diversificado influye en su proceso de aprendizaje y del entendimiento del idioma y del mundo a su alrededor. Al mismo tiempo, se tiene como intención destacar la importancia del desarrollo de la comunicación intercultural durante el proceso del aprendizaje de la lengua extranjera. Con lo dicho, se pretende mejorar la calidad de las clases y contribuir a la formación de los hablantes interculturales competentes.

Palabras clave: comunicación intercultural, la enseñanza de las lenguas extranjeras, la enseñanza de ELE, la competencia intercultural, los mediadores interculturales.

ХРОНИКА

Четврта међународна конференција
Страни језик струке и професионални идентитет
29. и 30. септембар 2017.
Учитељски факултет Универзитета у Београду

У организацији Секције универзитетских наставника страног језика струке, која функционише у саставу Друштва за стране језике и књижевности Србије, 29. и 30. септембра 2017. одржана је Четврта међународна конференција *Страни језик струке и професионални идентитет*. Конференције посвећене настави страних језика струке у високом образовању одржавају се на Универзитету у Београду сваке треће године (почев од 2008. године), а домаћин је овог пута био Учитељски факултет. Учесће еминентних пленарних предавача из иностранства финансијски су подржали Европски центар за живе језике из Граца, Француски институт и Гете институт из Београда. Пленарни предавачи су били: Марита Хармала (Marita Härmälä) из Финске, Шантал Парпет (Chantal Parpette) из Француске, Михаел Хинер (Michael V. Hinner) из Немачке и Јулијана Вучо из Београда. Учесницима Конференције обратиле су се Сања Благоданић, продекан Учитељског факултета, Нада Ковачевић, проректор Универзитета у Београду, Љиљана Ђурић, председник Друштва за стране језике и књижевности Србије и Ана Вујовић, председник Секције универзитетских наставника страног језика струке и Организационог одбора Конференције. Приказан је и кратак уметнички програм у извођењу сопрана Невене Ђоковић, студенткиње Факултета музичке уметности, и ансамбла Учитељског факултета *Зора*.

Желели смо да и ова конференција, попут претходних, окупи стручњаке из разних земаља који би представили своја истраживања и разменили искуства са другима, а циљ нам је био да укажемо на значај познавања страног језика струке за изградњу и развијање професионалног идентитета сваког појединца. Као радни језици конференције били су понуђени енглески, француски, немачки, руски, шпански, италијански и српски. Издавање зборника радова који буду прошли процес рецензирања предвиђено је за крај 2018. године.

Велики број учесника и пријављених радова на овој међународној конференцији (преко 100 учесника из 16 земаља - ове године чак из Чилеа и Јапана, потом из земаља Блиског истока и из читаве Европе, од Литваније и Финске, преко Немачке и Пољске до Француске, Португалије, Румуније и Грчке и свих земаља нашег региона)

показује да је ово тема која заокупља научне раднике и у нашој и у многим другим срединама. Ова конференција окупила је наставнике свих страних језика струке присутних у нашем високом образовању (укључујући први пут и класичне језике), а тематске области биле су веома разноврсне: теоријски приступи изучавању језика струке; страни језик струке и дидактичко-методичке иновације; од традиционалног ка савременом уџбенику страног језика струке; изазови у изради и иновирању студијских курикулума за страни језик струке; проблеми научног и стручног превођења; употреба терминолошких речника и глосара у настави страног језика струке; настава страног језика струке у дигиталном окружењу; интердисциплинарни приступ настави страног језика струке; страни језик струке за академске вештине; модели евалуације језичких компетенција студената; различити модели образовања и усавршавања наставника страног језика струке; савремена настава страног језика струке у средњим школама.

Међу филолозима се све више говори о постојању језика струке и науке и језика који се користи у академске сврхе, као и о потреби људи који се баве било којом струком, а посебно оних који се баве науком, да бар у одређеној мери владају таквим језиком. Иако не постоји једна општеприхваћена дефиниција појма страног језика струке и науке, обично се под овим термином подразумева посебна врста лексике, дискурса и граматичких конструкција који истичу прагматичку употребу у одређеном професионалном контексту и разликују се од онога што се уобичајено назива општим језиком. Основни задатак високог образовања јесте да појединца оспособи за живот и рад у времену у којем живи, а данас је, због све сложенијих и учесталијих економских, културних и професионалних контаката, знање страних језика, а посебно страних језика струке и науке, постало нужност. Отуда, природно, и неопходност да се такав језик предаје и учи на свим факултетима, као и да се (у предузећима и научно-истраживачким установама, а и другде) организују курсеви оваквог језика намењени одређеним циљним групама. Поред овога увећавају се и потребе све бројнијих наших студената који одлазе да део свог школовања или усавршавања обаве на некој иностраној образовној институцији за познавањем специфичности страног језика који се користи у академске сврхе и чије непознавање значајно отежава, ако не и онемогућава успешно студирање на датим страним универзитетима. На овој конференцији могло се међутим чути да се страни језици струке, нажалост, све више потискују из студијских планова и програма на-

ших универзитета, што потом онемогућава многе наше студенте да користе европске програме универзитетске мобилности.

Другог дана конференције организован је округли сто под називом *Страни језик струке: предност и/или предуслов за мобилност студената?* Била је то прилика да се још једном укаже на горуће проблеме наставе страних језика струке код нас, а они би се могли посматрати из бар два угла. С једне стране, не постоји довољно развијена свест о томе да страни језик представља део стручног образовања и да га треба учити ради оспособљавања за свакодневне пословне активности, па се зато не сагледава у потпуности његов значај, смањује се број часова и семестара у којима се овај предмет изучава, мења му се статус и он од обавезног често постаје изборни предмет, ради се у веома великим групама и без адекватних савремених наставних материјала. Припремање студената за будући живот и рад у глобалном пословном свету постаје њихова сопствена одговорност, те им се саветује да страни језик уче изван факултета, а ово само показује колико се не схвата особеност и значај познавања страних језика у функцији струке и науке. Страни језици сматрају се општеобразовним а не стручним предметима и све чешће се нуде само као изборни предмети, заједно са информатиком или неким другим вештинама. Објективна ситуација на савременом тржишту рада јасно указује да је неопходно да се познавање страних језика струке унапреди, да се они уче као обавезан предмет и са већим бројем ЕСПБ бодова него што је то сада случај, на већем броју година свих нефилолошких факултета, како на основним тако и на мастер студијама.

С друге стране, вишејезичност, која је некада била присутна, нестаје из нашег средњег стручног и високог образовања. Оријентација „само енглески језик“ многим факултетима јесте економичнија и организационо једноставнија, али свакако није културно оправдана нити мудра јер осиромашује како појединца тако и друштво, а може имати дугорочне негативне последице по економију и културу наше земље. Већина студената бира енглески језик јер им се други језици ни не нуде, али и због раширеног уверења да је он лакши за учење и да је једини користан и потребан у модерном свету. То се, међутим, касније често испоставља као погрешно, нарочито у ситуацијама када наши студенти, универзитетски наставници и други запослени на универзитетима желе да оду на неки од европских универзитета за које им знање енглеског језика није довољно. Неопходно је, дакле, да на нашим нефилолошким факултетима буде присутно више различитих страних језика, јер је комуницирање са људима из различи-

тих језичких средина постало неизбежно, а то је увек боље чинити на језицима који се у тим срединама говоре. Не смеју се заборавити ни занемарити могуће дугорочне негативне последице у областима политичке, економске и културне сарадње.

Поред изношења проблема присутних у настави страних језика струке, чули су се и многи предлози за побољшање садашњег стања, од којих издвајамо само неке: променити свест о значају овог предмета за професионални живот сваког појединца, водити рачуна о специфичним потребама сваке одређене струке, повезати наставу страног језика са стручним предметима, користити савремену технику и мултимедије, увести континуирано усавршавање професора страног језика струке, повећати број наставника да би се радило у мањим групама итд. Израда универзитетских уџбеника и вишејезичних глосара страних језика различитих струка, као плод сарадње универзитетских наставника стручних предмета и наставника страних језика струке, морала би бити далеко развијенија, финансијски и стручно подржана од стране универзитета и факултета, Министарства просвете, науке и технолошког развоја, као и издавачких кућа и културних центара земаља чији се језици уче на нефилолошким факултетима.

Коначни циљ свих активности и залагања Секције универзитетских наставника страног језика струке и Друштва за стране језике и књижевности Србије јесте корист наших студената. Они би се најпре током студија оспособљавали да користе актуелне изворе информација на страним језицима, а које се тичу њихове струке, потом би могли у већој мери да користе европске програме мобилности и да део свог високог образовања добију на неком од страних универзитета, а онда би били у стању и да се стручно усавршавају током читавог свог радног века. Остаје нам да се и даље боримо за озбиљне промене у овој области, као и да ту своју борбу подржавамо чврстим и јасним аргументима и научно заснованим истраживањима. Са надом да ће и наши универзитети показати искрену спремност да се актуелно стање побољша и да се тако на прави начин утиче на формирање будућих генерација и развој нашег друштва.

Проф. др Ана Вујовић,
председник Секције универзитетских наставника
страног језика струке

Трибина за наставнике страних језика: Општи стандарди постигнућа за крај основног образовања

На Филолошком факултету Универзитета у Београду 1. новембра 2017. године одржана је Трибина за наставнике страних језика, посвећена Општим стандардима постигнућа за крај основног образовања, односно Правилнику објављеном у Службеном гласнику РС бр. 78/2017. у организацији Друштва за стране језике и књижевности Србије.

На Трибини су говориле Јелена Најдановић Томић, руководилац Центра за стандарде при Заводу за вредновање квалитета образовања и васпитања, и др Оливера Дурбаба, редовни професор Филолошког факултета и координатор комисије за израду Приручника за наставнике, који је у завршној фази припреме.

Трибини је присуствовало око 50 професора страних језика.

Јелена Најдановић Томић је у уводном излагању представила активности Завода у изради образовних стандарда, како на пољу страних језика, тако и у другим областима. Истакла је и методологију развоја стандарда, која се огледа у експертској процени, емпиријској провери и консултативном процесу са стручном јавношћу. Објаснила је да су стандарди засновани на садржајима и компетенцијама, усклађени су са законским и стратешким оквиром РС, као и са савременим образовним трендовима у ЕУ оквирима. Стандарди за страни језик за основну школу усклађени су са „Оквиром националног курикулума“, ревидираним стандардима сродних предмета, са општим/међупредметним компетенцијама, с постојећим наставним програмима, као и са Заједничким европским оквиром за живе језике. Основне језичке компетенције чине: опште међупредметне, опште предметне и специфичне предметне.

Стандарде је израдила експертска радна група, сачињена од професора страних језика, рад је текао у неколико фаза: од анализе постојећих материјала, преко дефинисања компетенција и формулисања исказа, све до консултација са стручном јавношћу (која се састојала у анкетирању преко 300 наставника страних језика из целе Србије).

Др Оливера Дурбаба се у свом излагању бавила конкретнијим питањима. Објаснила је везу између наставног програма, исхода учења и стандарда постигнућа. Истакла је да се стандарди односе

на ceo образовни циклус, а исходи су резултати који се очекују на крају сваког појединачног разреда, путем савладавања програмом предвиђених садржаја за страни језик. Стандарди представљају опис компетенција и служе за процену постигнућа ученика у развоју компетенција (као и за проверу степена остварености). Представљају оријентир за побољшање квалитета наставе и од користи су за све учеснике образовног процеса.

Стандардима се дефинишу конкретна знања, вештине, ставови и вредности које ученици треба да стекну у одређеној области наставе из датог предмета, на одређеном нивоу стандарда (основном, средњем или напредном). Они су нормативни, дати су у наративној форми и обухватају општу предметну компетенцију и специфичне предметне компетенције: 1) функционално-прагматичку (разумевање говора, разумевање писаног текста, усмено изражавање; писано изражавање; медијацију); 2) лингвистичку и 3) интеркултурну компетенцију.

Професорка Дурбаба је дала конкретне примере дескриптора, тј. исказа стандарда, и понудила упутства за примену стандарда у настави (начин означавања шифре стандарда у годишњим плановима, примере наставне реализације у настави конкретних страних језика). Посебно је истакла да Приручник садржи око 200 задатака за свих 6 страних језика, да су многи задаци визуализовани, тј. имају одређену илустративну подлогу. Уз сваки задатак дато је и решење или пример могућих решења (код продуктивних активности, где је број решења понекад потенцијално неограничен).

После излагања, Јелена Најдановић Томић и др Оливера Дурбаба су у дискусији са колегама дале одговоре на конкретна питања присутних професора, која су се углавном односила на практични / административни део примене стандарда. Објасниле су нпр. да се може направити анекс за Годишњи план рада који ће се односити на стандарде, истакле да стандарде не треба евидентирати у оперативним плановима рада и сл. Наглашено је такође да се настава може планирати тако да се стреми ка достизању напредног нивоа за највећи број ученика.

Најављено је и да ће „Приручник за наставнике“ бити објављен на интернет страници Завода и ДСЈКС крајем новембра или почетком децембра 2017. Приручник за наставнике треба да буде подстицај за преобликовање наставног процеса, како би се могле остварити предвиђене компетенције. Наставници су такође информисани о програмима обуке за наставнике, који се реализују по утврђеној динамици.

На крају треба истаћи, да је Трибина, у организацији Друштва за стране језике и књижевности Србије, била изузетно добро припремљена, интерактивна, корисна за наставнике страних језика. Овакви сусрети могу значајно допринети успешнијем планирању наставе и бољим постигнућима ученика..

Мира Симеуновић

ЖИВИ ЈЕЗИЦИ
ЧАСОПИС ЗА СТРАНЕ ЈЕЗИКЕ И КЊИЖЕВНОСТИ

Издавач

Друштво за стране језике и књижевности
Филолошки факултет Универзитета у Београду

Адреса

Студентски трг 3
11000 Београд
Србија
Тел: 011/2081-910
011/2638-622
E-mail: zivi.jezici@fil.bg.ac.rs

За издавача

Љиљана Марковић
Декан

Припрема и прелом текста

Жељка Башић Станков

Штампа

БЕЛПАК, Београд

Тираж

150 примерака

Часопис *Живи језици* излази једном годишње.

MODERN LANGUAGES
JOURNAL OF FOREIGN LANGUAGES AND LITERATURES

Publisher

Association for Foreign Languages
and Literatures
Faculty of Philology, University of Belgrade

Address

Studentski trg 3
11000 Beograd
Srbija
Tel: 011/2081-910
011/2638-622
E-mail: zivi.jezici@fil.bg.ac.rs

Published by

Ljiljana Marković
Dean

Technical editor

Željka Bašić Stankov

Print

BELPAK, Belgrade

Impression

150 copies

Journal *Modern Languages* comes out annually.

