



***MODERN LANGUAGES***  
***JOURNAL OF FOREIGN LANGUAGES AND LITERATURES***

*Year XXXVI / Issue 1 / 2016*

ISSN 0514-7743

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

**ЖИВИ ЈЕЗИЦИ**  
**ЧАСОПИС ЗА СТРАНЕ ЈЕЗИКЕ И КЊИЖЕВНОСТИ**

*Година XXXVI / Број 1 / 2016*

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 Gudurić, PhD, University of Novi Sad  
Marjana Đukić, PhD, University of Montenegro  
Ana Jovanović, PhD, University of Kragujevac  
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“ у Скопљу  
др Јулијана Вучо, Универзитет у Београду  
др Снежана Гудурић, Универзитет у Новом Саду  
др Марјана Ђукић, Универзитет Црне Горе  
др Ана Јовановић, Универзитет у Крагујевцу  
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**

Julijana Vučo, PhD, University of Belgrade  
Olivera Durbaba, PhD, University of Belgrade  
Marjana Đukić, PhD, University of Montenegro  
Ljiljana Đurić, PhD, University of Belgrade  
Ana Elaković Nenadović, PhD, University of Belgrade  
Ana Jovanović, PhD, University of Kragujevac  
Kostas Kanakis, PhD, University of the Aegean  
Anđelka Pejović, PhD, University of Kragujevac  
Marina Petrović Jülich, PhD, University of Kragujevac  
Sanja Radanović, PhD, University of Banja Luka  
Vučina Raičević, PhD, University of Belgrade  
Ivana Trbojević, PhD, University of Belgrade

## **PROOFREADERS**

Nikica Strižak  
Biljana Nikolić  
Srđan Petrović

## **РЕЦЕНЗЕНТИ**

др Јулијана Вучо, Универзитет у Београду  
др Оливера Дурбаба, Универзитет у Београду  
др Марјана Ђукић, Универзитет Црне Горе  
др Љиљана Ђурић, Универзитет у Београду  
др Ана Елаковић Ненадовић, Универзитет у Београду  
др Ана Јовановић, Универзитет у Крагујевцу  
др Костас Канакис, Егејски универзитет на Митилинију  
др Анђелка Пејовић, Универзитет у Крагујевцу  
др Марина Петровић Јилих, Универзитет у Крагујевцу  
др Сања Радановић, Универзитет у Бањој Луци  
др Вучина Раичевић, Универзитет у Београду  
др Ивана Трбојевић, Универзитет у Београду

## **ЛЕКТУРА**

Никица Стрижак  
Биљана Николић  
Срђан Петровић





## САДРЖАЈ / CONTENTS

*Оливера Дурбаба*

УМЕСТО ПРЕДГОВОРА:

О ДРАГОЦЕНОЈ ТРАДИЦИЈИ И ПЛАНОВИМА ЗА БУДУЋНОСТ ..... 11

*Јован Ђукановић*

РЕНЕСАНСА ЧАСОПИСА ЖИВИ ЈЕЗИЦИ ..... 15

### ФИЛОЛОГИЈА И СТУДИЈЕ КУЛТУРЕ

*Ана Вујовић*

НАСТАНАК И ЗНАЧЕЊЕ ПОЈМА ФРАНКОФОНИЈЕ ..... 21

### ЛИНГВИСТИКА И ПРИМЕЊЕНА ЛИНГВИСТИКА

*Martha Lampropoulou*

WORD FORMATION AND RECURRENT PATTERNS

IN SUFFIXES IN MODERN GREEK ..... 43

*Nina Polovina / Tanja Dinić*

ТИПОЛОГИЈА ЛИЧНИХ ОГЛАСА КАО ЛИНГВИСТИЧКИХ

I KULTUROLOŠКИХ КАТЕГОРИЈА ..... 63

*Јулијана Вулетић*

ПРОЦЕС ЗАМЕНЕ СРПСКОГ ЈЕЗИКА НЕМАЧКИМ:

ЈЕДНО ИСТРАЖИВАЊЕ – ..... 85

### ГЛОТОДИДАКТИКА

*Slobodanka Gligorić*

ТЕОРИЈЕ УСВАЈАЈА ЈЕЗИКА:

GENERATIVNI ILI EMERGENTISTIČKI PRISTUP ..... 119

*Vera Ošmjanski*

ELF – КОНЦЕПТ I PEDAGOŠKE IMPLIKACIJE ..... 133

<i>Јелена Вишацки</i> ИНТЕРКУЛТУРНО ОБРАЗОВАЊЕ И УЧЕЊЕ СТРАНИХ ЈЕЗИКА У ПРЕДШКОЛСКОМ УЗРАСТУ .....	149
<i>Јелена Брајовић</i> ФРАНЦУСКИ КАО ПРВИ СТРАНИ ЈЕЗИК У ЗАВРШНИМ ГОДИНАМА ГИМНАЗИЈЕ: УЏБЕНИЦИ ОБЈАВЉЕНИ У СРБИЈИ ОД 1957. ГОДИНЕ ДО ДАНАС .....	167
<i>Јелена Гинић</i> СЕГМЕНТНИ И СУПРАСЕГМЕНТНИ ФОНЕТСКИ МАТЕРИЈАЛ У УЏБЕНИЦИМА РУСКОГ ЈЕЗИКА ЗА ОСНОВНУ ШКОЛУ .....	187
<i>Маријана Папрић</i> СИНТАКСИЧКЕ ОСОБЕНОСТИ НАУЧНОГ СТИЛА У УЏБЕНИЦИМА РУСКОГ ЈЕЗИКА СТРУКЕ ЗА ХУМАНИСТИЧКИ ПРОФИЛ .....	209
<i>Соња Хорњак</i> ПРИМЕНА ФИЛМА У НАСТАВИ ШПАНСКОГ КАО СТРАНОГ ЈЕЗИКА .....	223
<i>Марина Ђукић Мирзајанц</i> НЕКИ ТЕОРИЈСКИ ПРИСТУПИ У НАСТАВИ СТРАНИХ ЈЕЗИКА ПОДРЖАНОЈ РАЧУНАРОМ .....	237
<i>Војкан Стојичић / Милена Јовановић</i> НЕОХЕЛЕНСКЕ СТУДИЈЕ ДАНАС – ПРИЛОГ ИСТОРИЈИ УЧЕЊА ГРЧКОГ ЈЕЗИКА .....	257
<b>ХРОНИКА</b> .....	285
<b>ОБАВЕШТЕЊЕ</b> .....	291

## УМЕСТО ПРЕДГОВОРА:

### О ДРАГОЦЕНОЈ ТРАДИЦИЈИ И ПЛАНОВИМА ЗА БУДУЋНОСТ

Те давне 1957. године пролаз кроз Суецки канал проглашен је слободним за бродове под заставама свих земаља света. У Риму је основана Европска економска заједница, претеча Европске уније, с првим чланицама СР Немачком, Француском, Италијом, Белгијом, Холандијом и Луксембургом. Настала је држава Гана, уједињењем колонија Златна Обала и Тоголанд. Малезија се ослободила британске колонијалне власти. Умрли су глумац Хемфри Богарт, диригент Артуро Тосканини, модни креатор Кристијан Диор, револуционар Моша Пијаде, сликари Паја Јовановић и Дијего Ривера. Совјетска свемирска летелица Спутњик 2 понела је пут космоса првог путника – пса Лајку.

А у Београду је основан часопис *Живи језици*, гласило Друштва за стране језике и књижевности Србије. Главни уредник је био нико други до Александар Белић, један од највећих српских лингвиста свих времена. Први број носио је ознаку Година I, број 1-2, и у њему су се, у складу са програматским опредељењем уредништва, појавили први прилози посвећени настави и учењу страних језика у нашој средини, укључујући и критичке гласове, као што је био онај Златка Мелвингера, који је – попут каквог нашег савременика – указивао на неефикасну наставу страних језика, мањак праксе у учењу страних језика, недовољан број обучених наставника, оскудицу у школским просторијама, „претрпаност ученика у одељењима, недостатак савремених техничких средстава“ (в. опширније Ђурић, Љ. 2016, *Страни језици у образовној*

*политици Србије*, Београд: Филолошки факултет, 197-198). Једна од мисија новопокренутог часописа била је и подршка и промоција најмлађе филолошке науке, која је у том тренутку била тек у настајању – глотодидактике. Први пут су у једном озбиљном научном и стручном гласилу глотодидактичари могли објављивати резултате својих истраживања, као и своја размишљања о језичкој образовној политици и другим питањима од значаја за унапређивање наставе страних језика у нашој средини и шире; сфера утицаја часописа, наиме, није обухватала само Србију, већ читав тадашњи југословенски простор – у њему су прилоге објављивала нека од највећих имена српске и југословенске лингвистике и примењене лингвистике, а њихови радови су неретко били прекретница у настави страних језика или су пак наговештавали неопходност увођења нових и иновативних облика наставе и метода у наставном раду. Часопис је опстајао, развијао се, ширећи како круг аутора тако и читалачку публику. У наредним годинама и деценијама објављено је тридесет пет једнотомних или двотомних бројева овог значајног часописа, све док се 1994. године пред читаоцима није нашао последњи број, припреман у претходне две године (1992-1993) и штампан у условима потпуног друштвеног, а делимично и научног суноврата (в. прилог проф. др Јована Ђукановића, последњег уредника часописа пред његово неочекивано и тихо гашење).

Уверено да млада глотодидактичка наука у нас и даље потребује сопствено гласило, Друштво за стране језике и књижевности донело је 2015. године одлуку о обнављању часописа ***Живи језици***. Уочи шездесете годишњице од његовог оснивања, пред заинтересовану научну и стручну заједницу износимо први обновљени број, у нади да ће читаоци пронаћи одговоре на нека питања које себи постављају, као и да ће их прилози инспирисати на неку нову плодотворну запитаност. Истовремено позивамо научну делатну заједницу, која се у међувремену може похвалити значајном бројношћу, да учествује у обликовању наредних бројева часописа ***Живи језици***, коме желимо дуговечност и што је могуће

скорије позиционирање међу интернационалним научним филолошким часописима из области теоријске и примењене лингвистике, теорије књижевности, као и дидактике и методике наставе страних језика и књижевности.

Оливера Дурбаба  
главна и одговорна уредница  
часописа ***Живи језици***



## РЕНЕСАНСА ЧАСОПИСА *ЖИВИ ЈЕЗИЦИ*

Два супротна осећања ме обузимају док пишем овај текст. Прво, жалост што је овај часопис престао да излази 1994. године, у оно тешко време санкција, ратова, инфлације и опште несташице, а друго, радост што се, попут феникса, после две деценије, поново рађа из пепела минулих година.

Часопис *Живи језици* био је гласило *Друштва за стране језике и књижевности Србије*, које је окупљало превасходно наставнике страних језика у нашим школама, а које је објављивало прилоге из страних филологија и методике наставе. Његови уредници су били професори са Филолошког факултета Београдског универзитета, а уређивачки одбор чинили су, поред факултетских, и наставници основних и средњих школа, педагози и аутори школских уџбеника. У почетку је часопис имао четири издања годишње, али је брзо прешао на два двоброја у години и налазио се на приоритетној листи периодичних стручних часописа у Министарству просвете Србије. Само на крају осамдесетих година прошлог века, услед недостатка новца, *Живи језици* су се појављивали једном у години, да би последњи број изашао као „двогодишњак“.

Своје радове су објављивали наставници и сарадници са катедара за стране језике и књижевности, али и наставници основних и средњих школа, који су износили своја искуства у настави страног језика, као и педагози и методичари. Поред научних радова из језика и књижевности, у сталне рубрике часописа спадали су и прикази нових уџбеника, али и других публикација из филологије; затим прилози из праксе; онда хроника која је бележила активности *Друштва*, као што су стручни састанци, летњи и зимски семинари за усавршавање наставника и редовна годишња такмичења ученика основних и средњих школа у знању страних језика. Био је то у правом смислу речи

користан извор информација за све који су се бавили страним филологијама, а нарочито за наставнике, јер су они са својих редовних студија понели доста оскудне методичке и педагошке информације и свој наставнички посао почињали готово без икакве праксе. Разумљиво је што је највећи број прилога био из области оних страних језика који су се предавали у нашим школама, мада је било и прилога из других филологија (италијанистика, бохемистика, оријенталистика).

Био сам више година секретар уредништва и члан уређивачког одбора. Уређивачки одбор је на седницама састављао наредни број, а секретар се старао да рукописи стигну у штампарију (*Научно дело* у Академији наука), да на њима изврши потребне коректуре и преузме готов часопис. Дистрибуција часописа одвијала се тако што су чланови редакције на правој „моби“ паковали одређени број примерака који су, према броју чланова Друштва у једној од подружница, слати једном члану подружнице, а овај је даље делио примерке наставницима. Само мали број примерака се нашао у слободној продаји у неким београдским књижарама. Кад је нови број био испоручен читаоцима, уређивачки одбор је, према ранијем договору, хонорар предвиђен за уређивање броја потрошио тако што је организована заједничка вечера, најчешће у Клубу универзитетских наставника у Шафариковој улици („код Шаце“). И вечере су протицале у веселој, пријатељској и колегијалној атмосфери. Године и догађаји који су после дошли прекинули су ову лепу и надасве корисну активност.

Било је тешко прихватити чињеницу да наставници страних језика немају своје стручно гласило у коме би им биле пружене информације и новости из струке. *Живи језици* били су важна карика у образовном ланцу, она неопходна спона и веза између факултета и основне и средње школе, између теорије и праксе, између „произвођача“ и „производа“ (ако се тако може рећи).

Ако се на почетку прошлог столећа само у дипломатији тражило знање страних језика, на почетку 21. века познавање страних језика је готово неопходно у великој већини занимања као и



за сваког активног члана друштvene заједнице, ако хоће да буде успешан у својој струци. Широке економске, културне, образовне, научне, социјалне, финансијске, туристичке, спортске и све друге везе између држава и народа, учиниле су да се страни језици у читавом образовном процесу убрајају у оне предмете који обезбеђују основну функционалну писменост појединца. А да би се то постигло, непходно је да настава страних језика буде ефикасна и максимално прилагођена узрасту ученика. Другим речима, важно је да наставник страног језика добро овлада технологијом преношења знања, односно методиком наставе. Из тог разлога је „ренесанса“ овог часописа постала неопходна и његово редовно присуство у стручној јавности биће важан корак на путу реформе читавог образовања, како би оно постало ефикасније и у највећој мери одговорило захтевима једног савременог и напредног друштва.

Јован Ђукановић\*

---

\* Проф. др Јован Ђукановић (22. 10. 1931 - 26. 11. 2016) био је од 1989. до 1994. председник Друштва за стране језике и књижевности Србије, као и главни уредник часописа *Живи језици*, до обустављања излагања часописа 1994. године. Овај прилог, написан у знак сећања на традицију овог часописа, уједно је и последњи текст који је проф. др Јован Ђукановић написао у својој дугогодишњој плодној научној и наставној каријери. Уредништво му остаје захвално на помоћи и драгоценим саветима које нам је увек пружао.



**ФИЛОЛОГИЈА И  
СТУДИЈЕ КУЛТУРЕ**



## НАСТАНАК И ЗНАЧЕЊЕ ПОЈМА ФРАНКОФОНИЈЕ

У раду најпре дајемо кратак историјат настанка појма франкофоније, потом његове дефиниције односно значења, промене и прилагођавања потребама новог модерног времена и новим животним околностима. У почетку повезане заједничком употребом француског језика у комуницирању, франкофоне земље последњих деценија проширују своје активности на разне области људског деловања. Указујемо пре свега на неопходност да се француски језик данас развија прилагођавајући се језичкој и културној традицији и особеностима бројних франкофоних земаља на пет континената. Представљамо и главне етапе у развоју идеје о франкофонији, као и неке од најважнијих званичних државних и невладиних међународних франкофонских организација.

**Кључне речи:** франкофонија, француски језик, језички простор, културни простор, политичко-економски простор

Настанак термина *франкофонија* дугујемо географу Онезиму Реклију (Onésime Reclus), брату познатијег географа Елизеа Реклија (Élisée Reclus). Овај термин употребљен је први пут у делу *Француска, Алжир и колоније (France, Algérie et colonies)*, у којем је аутор позивао на стварање „француске Африке“ уједињене око једног националног језика. Онезим Рекли је и аутор неколико дела о распрострањености француског језика, написаних између 1880. и 1904, дела која су сматрана револуционарним за своје време, јер су за главни критеријум класификовања језика узимала податак у вези са тим који језик

---

1 ana.vujovic@uf.bg.ac.rs

становници одређених земаља и крајева користе у свом породичном и друштвеном животу. Како би једном речју означио све крајеве у којима се говори француски, тј. како би означио језичко и културно јединство које чине Француска и њене колоније, створио је термин *франкофонија* (*francophonie*). Дефинисао је и многе елементе садржаја овог појма које ми и данас прихватимо: предложио је да се разликују људи који су франкофони по рођењу од оних који га редовно користе, али којима то није матерњи језик; указао је и на то да универзалност која се обично повезује са појмом франкофоније није последица демографских разлога, односно великог броја говорника, већ чињенице да је француски језик у широкој међународној употреби; подвлачио је повезаност језика са културом и чињеницу да је француски језик био прихватан и као средство ширења слободарских и хуманистичких идеја Револуције. Као и многи његови савременици у Француској, веровао је да та земља има значајну цивилизаторску улогу у многим неразвијеним деловима света, те да је језик можда и најважнији инструмент у вршењу те мисије.

Иако овај термин раније није коришћен, основа онога што ће он означавати настала је још у 16. веку, са почецима стварања француског колонијалног царства, премда данашњи појам франкофоније има шире значење, а пре свега означава једну на сасвим другачијим основама утемељену групу међусобно повезаних држава. Њихова повезаност почела је од заједничке употребе француског језика, да би се временом ширила и на друге области људског деловања и довела до стварања добро устројене међународне организације која окупља многе земље око истих вредности.

У првој половини 20. века не употребљава се појам *франкофонија* (*francophonie*), већ у речницима постоји само придев *франкофони* (*francophone*), који се односи на све особе којима је француски матерњи језик. У то време постоји појам *francité*, који означава све што је у вези са француским језиком, културом и духом. Појам *франкофоније* поново постаје актуелан тек 1962. када га је употребио сенегалски писац и државник Леополд Седар Сенгор (Léopold Sédar Senghor) у сада већ чувеном новем-

барском броју часописа *Esprit*, броју који се сматра првим манифестом франкофоније. Појам доживљава вртоглав успон, о њему пишу и подржавају га бројни угледни политичари и ерудите, као што су: принц Сиханук из Камбоџе (Norodom Sihanouk), председници Туниса, Либана и Нигерије Бургиба (Habib Bourguiba), Елу (Charles Hélou) и Диори (Hamani Diori). Шездесетих година 20. века, у време када су бројне француске колоније, ратом или мирним путем, стекле политичку, али не и економску независност, постало је јасно да им је неопходна нека врста повезивања, како са Француском, тако и међусобно. Имајући у виду да се Француска чувала било каквих активности које би могле бити схваћене као одраз неоколонијализма, промоцију франкофоније започели су страни државници и интелектуалци, често управо они који су народе својих земаља предводили у борби за независност, али којима је био очигледан културни престиж Француске и неоспорна потреба блиске повезаности са њом. Стога се поменути политичари и државници сматрају очевима, односно родоначелницима франкофоније, који су одиграли кључну улогу у стварању организованих институција франкофоније. Путовали су по бројним афричким, арапским и азијским земљама и радили на ширењу идеје о потреби и предностима постојања једне овакве организације. (Бле 2010: 34–36) Међународна организација франкофоније замишљена је и основана као нека врста идеала о уједињењу народа који користе француски језик, а то хумано и људско лице франкофоније привукло је тада, а привлачи и данас, бројне познате и угледне личности из света интелектуалаца, писаца, филозофа, професора хуманистичких дисциплина, што потврђује и чињеница да су међу њеним родоначелницима били и један реномирани песник (Сенгор) и један пасионирани списатељ и професор књижевности (Сиханук); касније се придружују и многи писци, међу којима су Еме Сезер (Aimé Césaire) са Антила, Жан Амруш (Jean Amrouche) из северне Африке, Шарл-Фердинан Рамиз (Charles-Ferdinand Ramuz) из Швајцарске, Гастон Мирон (Gaston Miron) из Квебека или Шарл де Костер (Charles De Coster) из Белгије.

По многима, Међународна организација франкофоније је, од свих удружења која су настала на темељима заједничког

језика (као што су Комонвелт, Лига арапских држава, Организација иберо-америчких земаља итд.) најхетерогенија, са највећом разноврсношћу сасвим различитих култура, традиција, политичких режима, економских система, религија и локалних језика. Франкофонија уједињује најбогатије и најсиромашније, најразвијеније и најнеразвијеније земље света; чине је невероватни контрасти, што је по мишљењу једних предност, а по мишљењу других слабост и препрека за озбиљнију сарадњу. Франкофонија се управо и дичи тиме да је организација која највише ради на очувању разноврсних вредности, култура, идентитета, погледа на свет и на њиховом мирном истовременом постојању. Насупрот растућој опасности од униформног света којим доминира само један језик и једна култура, Франкофонија све снажније инсистира на разноликости, што условљава и доношење неких значајних међународних докумената (попут Опште декларације Унеска о културној разноликости /*Déclaration universelle de l'Unesco sur la diversité culturelle*/ из 2001. или Конвенције о заштити и промовисању разноликости културних израза /*Convention sur la protection et la promotion de la diversité des expressions culturelles*/ из 2005).

У називима првих удружења и организација није било појма франкофонија или франкофони, али се они јављају у речницима већ седамдесетих година 20. века, да би касније постали општеприхваћени. Да бисмо боље разумели ове појмове, потребно је дати њихово ближе одређење и указати на разлике које постоје међу одређеним терминима. Именица *франкофонија* и придев *франкофони/франкофонски* користе се од 1980. често као синоними, али се заправо односе на три појма:

✓ *франкофонија* (са малим почетним словом *ф*) означава све народе или групе говорника који делимично или у потпуности користе француски језик у свакодневном животу и комуникацији; осим овог, лингвистичког и географског одређења, реч има и духовни и институционални смисао (припадност истој духовној заједници солидарности, равноправности и сарадње);

✓ *Франкофонија* (са великим почетним словом *Ф*) означава Међународну организацију франкофоније, МОФ (*Organisation internationale de la francophonie, OIF*) – скуп зе-



маља, влада или званичних институција које користе француски језик у пословању и размени; то је добро устројена и структурисана међународна организација, која је представљена у Уједињеним нацијама, при Европској унији и у бројним другим међународним организацијама;

✓ *франкофонски простор* не представља само географску или језичку, већ и културну, политичку и економску одредницу; он окупља све оне који осећају или исказују извесну припадност француском језику или франкофоним културама, односно деле неке заједничке вредности, преносе их и размењују управо захваљујући француском језику. Може се одредити као тројаки простор:

- Географски и лингвистички простор сасвим је очигледан – окупља 80 земаља са пет континената, а њима је заједничка искључива или делимична употреба француског језика у различитим аспектима живота и рада.

- Културни простор повезује културне активности народа са ових пет континената. Све велике културе (па и оне античке, грчка и римска) биле су мешавина различитих утицаја и вредности, и управо то је чинило њихову снагу и лепоту. Медији и модерни начини комуникације данас ову повезаност чине још лакшом, бржом и очигледнијом, а извесно је да ће у будућности то бити још и израженије.

- Политичко-економски франкофони простор све се више развија и постаје најважнији, јер нуди могућност развоја неразвијенима. Постоје огромне разлике у нивоу развијености и висини бруто националног прихода: према подацима са краја 20. века, само четири земље (Француска, Канада, Швајцарска и Белгија) остваривале су 90% прихода у франкофоном економском простору, док су све остале земље (којих је тада било око 40) остваривале око 10% укупног прихода (Тети 1997: 96). Данас ова организација обухвата 54 земље пуноправне чланице, 23 земље посматрача (међу којима је и Србија) и 3 земље са статусом придруженог члана.<sup>2</sup>

---

2 <http://www.francophonie.org/-80-Etats-et-gouvernements-.html>

У политичком смислу, међу франкофоним земљама има и великих и малих (и по површини и по броју становника), оних са дугом дипломатском традицијом и оних недавно насталих, континенталних и острвских, из разних климатских појасева и са најразноврснијим културним традицијама, мање или више повезаних унутар разних међународних организација, са различитим државним уређењем, идеолошком и верском припадношћу. Разликују се и облици сарадње који државама одговарају, па тако две државе које су највећи финансијери ове организације, Француска и Канада, немају исте ставове по питању сарадње: док Француска више воли билатералне облике сарадње, јер сматра да тако задржава свој утицај (мада не одбацује ни мултилатералне), Канада види прилику за контакте са свим регионима и тежи мултилатералној сарадњи.

Франкофоне земље су све оне земље у којима је француски језик присутан као:

- матерњи језик (Француска, Белгија, Швајцарска, Луксембург, Монако, Квебек);
- званични језик (на пример, Сенегал, Нова Каледонија, Гвајана итд.);
- језик школовања и свакодневног комуницирања (на пример, Мали, Мадагаскар, Обала Слоноваче итд.);
- привилегован страни језик (као у Мароку или Тунису, на пример).

Некада се сматрало да се појам франкофоније односи на франкофоне земље изван Француске, па је свет франкофоније и представљан као низ концентричних кругова у чијем центру се налазила Француска. Први круг око ње чиниле су земље и регије у којима је француски био матерњи језик (Белгија, Швајцарска, Луксембург, Монако, Долина Аосте, Квебек). Потом је следио круг са земљама у којима је француски био национални или званични језик (Мартиник, Гвајана, Доминикана, Реунион, Хаити, Гваделуп, Сен Луси), па круг са онима у којима је француски језик комуникације и културе (Тунис, Мароко, Алжир, Либан, Мадагаскар, земље црне Африке, Румунија, Бугарска итд.).

Овакав начин приказивања могао је изгледати тачно све док се сматрало да је Француска центар франкофоног света, али од 1990. (када Француска исказује жељу да се јасније дистанцира од своје колонијалне прошлости) преовлађује став да је Француска само једна од франкофоних земаља, тако да је ову кружну представу франкофоније заменила нешто разумљивија и модернија, у којој, због све већег међусобног утицаја култура, франкофонија има више центара: западна Европа, централна и источна Европа, Азија, Блиски исток, Магреб, Африка, Индијски океан, Пацифик, Кариби, Северна Америка. Овакав начин приказивања сведочи и о свести да се, и поред несумњивих разлика у степену економске развијености међу франкофоним земљама (што утиче и на степен финансијске помоћи које одређене земље дају или примају у оквиру Међународне организације франкофоније), међу њима не сме и не може успостављати било каква врста хијерархије нити да било коју земљу треба сматрати оном која одлучује о активностима организације (Вујовић 2014: 47).

Времена и околности се мењају, као и потребе корисника, па им се језик (као средство-алат за комуникацију) мора прилагођавати ако жели да опстане, а посебно ако жели да се развија и да повећава број говорника. Уколико француски језик жели да буде присутан у афричким земљама, на пример (а управо говорници француског језика са овог континента највише доприносе порасту броја франкофоних особа у свету), те да се на њему и говори и пише, и то не само у уским круговима интелектуалаца, често образованих у Француској, онда он мора да постане афрички језик, односно да га прихвате и њиме се, на задовољавајућем нивоу и у свим доменима свакодневног живота, служе сви становници у афричким франкофоним земљама, а не само интелектуална елита.

Варијетети француског језика веома су бројни, посебно је то видљиво у области лексике, па је 1997. објављен и први *Општи франкофони речник (Dictionnaire universel francophone)*, са преко 116.000 дефиниција, 13.000 одредница у вези са властитим именима и кратким граматичким додатком. Француски

језик је постао заједничко добро франкофоног света које служи преношењу различитих култура, те мора у себе да прихвата речи повезане са свакодневним животом, географијом, традицијама и друштвеном организацијом бројних франкофоних народа. Овакви облици регионалних особености и народног стваралаштва нису нешто што ће га покварити и осиромашити, сматрају неки стручњаци (попут Шарла Балија, Жила Маруззоа или Андреа Мартинеа /Charles Bally, Jules Marouzeau, André Martinet/), већ би пре то могли да учине језички пуританци и снобови, који желе да га затворе, изолују и стерилишу (Тети 1997: 58).

### **Главне етапе у развоју идеје о франкофонији**

Ако се жели издвојити неколико основних фаза у развоју идеје франкофоније, мислимо да би следећа подела била најпрегледнија:

1. Од настанка појма осамдесетих година 19. века, преко настанка разних професионалних франкофонских удружења до шездесетих година 20. века: француски језик је био тај који је окупљао људе из разних крајева света које су повезивале сличне професионалне активности и идејне вредности.

2. Од почетка седамдесетих, до средине осамдесетих година 20. века, све се више и организованије ангажују државе и владе бројних земаља на пет континената, са жељом да развијају разне облике сарадње.

3. Од 1986. године почиње се са одржавањем састанака шефова држава и влада земаља Франкофоније, и то читавој организацији даје нову политичку димензију. Настају и неки оператери Франкофоније (Универзитетска агенција франкофоније, франкофони телевизијски канал ТВ5 Монд, Универзитет Сенгор у Александрији и Међународно удружење франкофоних градоначелника), покрећу се Игре Франкофоније, а организација се све озбиљније бави важним социолошким и правним питањима (попут положаја жена, бриге о деци, образовања итд.).

4. Крајем деведесетих година мења се управљање Међународном организацијом франкофоније, на чије чело долази генерални секретар, чија ће задужења и овлашћења постати значајнија и свеобухватнија. Појачава се економска и политичка сарадња и солидарност међу државама, ради на професионалном усавршавању стручњака из неразвијених земаља, установљавају се награде за доприносе у разним областима.

5. Од почетка овога века, администрација Међународне организације франкофоније све је разуђенија, надлежности су јасније раздвојене, а све се више инсистира на језичкој и културној разноликости као основном предуслову слободног и праведног живота у модерном друштву.<sup>3</sup>

### **Неке од најважнијих званичних државних и невладиних међународних франкофонских организација**

Прве франкофонске организације (настале у Француској или у Канади и Белгији, али подстакнуте идејама из Француске) биле су невладине, а њихов циљ био је унапређење наставе и употребе француског језика, валоризовање француске културе независно од успона и падова у француској политици, успостављање веза које би допринеле ширењу француског утицаја.

Најстарија и можда најпознатија франкофонска невладина организација јесте Француска алијанса (*Alliance française*), основана 1883. у Паризу. Међу њеним члановима има славних имена из разних домена интелектуалних делатности, као што су научник и лекар Луј Пастер (*Louis Pasteur*), људи од пера Иполит Тен (*Hippolyte Taine*) и Ернест Ренан (*Ernest Renan*), дипломата Фердинан де Лесепс (*Ferdinand de Lesseps*) /заслужан за просецање Суецког канала/, бројни црквени великодостојници Католичке цркве и Јеврејске верске заједнице, као и многи

---

3 О неким од најважнијих датума у вези са Франкофонијом видети на: [http://www.francophonie.org/spip.php?page=page\\_frise\\_chronologique](http://www.francophonie.org/spip.php?page=page_frise_chronologique)

други. До краја 19. века широм света је било отворено 250 школа за учење француског језика, а почетком 21. века има 420.000 ученика у преко 1000 огранака у 136 земаља, на пет континентата. Једна од њених основних идеја била је одувек да не буде строго централизовано организована, већ да свака земља има заправо свој национални центар којим управља према локалним законима, а који само носи име Француска алијанса. Осим самог учења језика, активности су многобројне и врло амбициозне: конференције, изложбе, представе, предавања итд. Интересовање је све јаче у последњих десетак година, па се, посебно у Кини и Русији, отварају нова представништва Алијансе или локална удружења која са Алијансом блиско сарађују.<sup>4</sup>

Двадесетак година после Француске алијансе основана је у Паризу, 1902. године, Световна мисија (Mission laïque), која доследно спроводи идеју о раздвојености цркве и државе, односно њеног образовног система. За разлику од Алијансе, која се бави наставом француског језика, Световна мисија и данас организује целокупан образовни циклус, отварајући школе, гимназије и институте (прва неконфесионална школа отворена је у Солуну 1906).<sup>5</sup> Њени образовни приоритети односе се на јачање знања језика и добијање одговарајућих сертификата, затим, на отварање ка локалној култури и на образовање деце као будућих грађана са израженом еколошком свешћу.

Борбу за очување француског језика становници Квебека (окружени већински англофоним становницима протестантске вероисповести) доживљавали су и као борбу за очување националног идентитета и верске слободе, односно припадности католичкој цркви. Почетком 20. века створено је Друштво за француски говор (Société du parler français), милитантна лингвистичка организација која ће прерасти у удружење Говоримо боље (Parlons mieux), које је истраживало особености француског језика у Канади и редовно објављивало свој билтен. У периоду између два светска рата основан је Стални коми-

---

4    Детаљније на: <http://www.alliancefr.org>.

5    О циљевима, активностима, мрежи, начину приступања овој мисији и њеним издањима видети на: <http://www.mlffmonde.org/>.

тет за опстанак француског (Comité permanent de la survivance française), а затим, 1952. године, и Савет за француски живот у Америци (Conseil de la vie française en Amérique).

И у Белгији се мислило на развој француског језика и судбину франкофоног света, иако су у тој земљи франкофони Валонци били бројнији, а ни Фламанци тада нису одбијали да говоре француски језик. Од почетка 20. века, оснивани су: Удружење белгијских писаца на француском језику (Association des écrivains belges de langue française), Краљевско удружење валонских писаца (Association royale des écrivains wallons), Краљевска академија за француски језик и књижевност у Белгији (Académie royale de langue et de littérature françaises de Belgique).

У време Другог светског рата, док је привремена француска влада, са Де Голом на челу, боравила изван Француске, а издавачка делатност у земљи била сведена на минимум, Канада и Антили су осетили да је пред њима нова велика мисија: очување француског језика и враћање његовог угледа. Овим напорима се после рата придружују и друге франкофоне земље које планирају окупљање земаља из различитих делова света, али око француског језика као заједничког, као и стварање нових међународних удружења. Под руководством Ренеа Касена (René Cassin), састављача Декларације Уједињених нација о правима човека 1948. и добитника Нобелове награде за мир, године 1964. основан је Међународни институт за француско и остала на њему заснована права (Institut international de droit d'expression et d'inspiration françaises, IDEF), који је окупљао правнике и све заинтересоване за право у земљама које користе француски језик или су под утицајем француске правне традиције. На иницијативу политичара, нарочито афричких, у Луксембургу се 1967. ствара Међународно удружење франкофоних парламентарца (Association internationale des parlementaires de langue française, AIPLF). Велики број различитих невладиних франкофонских организација, јавних и приватних, осниван је изван саме Француске, а њихове чланове углавном је повезивала иста професионална усмереност

(удружења франкофоних писаца, економиста, социолога, зубара, агронома, спортских лекара итд.). Њихове координиране активности на очувању, промоцији и осавремењивању француског језика годинама су утицале на јачање франкофонске свести и у великој мери отвориле пут за стварање званичних државних франкофонских институција.

Међународна федерација професора француског језика (Fédération internationale des professeurs de français, FIPF) има статус међународне невладине организације, настала је 1969, а обухвата 186 националних удружења у 140 земаља. Од 2000. године Федерација је задужена и за издавање часописа *Француски у свету (Le Français dans le monde)*. Настала из страха од слабљења позиције француског језика у међународној комуникацији, ова федерација организује научне скупове и семинаре на свих пет континената, игра значајну улогу у дифузији књижевности франкофоних земаља и у упознавању њихових култура. Рад се одвија у оквиру регионалних комисија којих има осам (Комисија за француски као матерњи језик, затим, комисије за Африку и Индијски океан, за Северну Америку, за Азију и Пацифик, за централну и источну Европу, за западну Европу, за арапски свет, за Латинску Америку и Карибе). Циљ Федерације је да унапреди наставу француског језика у читавом свету, да прошири дијалог и размене искустава међу професорима француског језика, подржи и унапреди израду педагошких материјала, удружи снаге свих који се залажу за развијање комуникације на француском и допринесе да француски језик остане важна компонента у развоју вишејезичности и дијалога међу културама (Вујовић 2011: 298–299).

Током година стварана су и разне стручна удружења, попут: Међународног франкофонског удружења директора школских установа (Association francophone internationale des directeurs d'établissements scolaires, AFIDES) или Франкофонског комитета синдиката образовања и стручног оспособљавања (Comité syndical francophone de l'éducation et de la formation, CSFEF), чија су седишта у Монтреалу. Године 1981. основано је Национално удружење наставника француског као



страног језика (Association nationale des enseignants de français langue étrangère, ANEFLE), а 1985. Удружење за методичку француског као страног језика (Association de didactique du français langue étrangère, ASDIFLE).

Агенција за француско образовање у иностранству (Agence pour l'enseignement français à l'étranger, AEFÉ) окупља француске образовне институције (основне школе, колеже и гимназије) које функционишу изван Француске, али по француским наставним програмима. Школске године 2005/06. било је 429 таквих школа у 128 земаља света, међу којима је и Србија (Пасоније 2006: 34–35), а читавом овом мрежом школа руководи Министарство иностраних послова.

Француска у свету има и преко 430 културних центара и института у 150 земаља, а у њима француски језик учи 600.000 људи. Добро опремљене медијатеке и информациони центри извор су занимљивог и разноврсног материјала о савременој француској култури, стручњаци из разних области и потенцијални студенти на франкофоним универзитетима ту могу добити потребна обавештења и подршку. Ове институције особито су значајне за стратегије јачања вишејезичности и промовисања француског језика у разним регионима света.

Високи Савет Франкофоније (Haut Conseil de la Francophonie), створен је у марту 1984. у Француској, на иницијативу тадашњег француског председника Франсоа Митерана (François Mitterrand). Састављен од угледних француских личности, имао је за задатак да саветује француског председника и да предлаже активности у вези са франкофонијом. Сваке друге године објављује *Стање франкофоније у свету* (*État de la francophonie dans le monde*), као и друге тематске публикације. Настао је преузимајући области деловања Високог комитета за француски језик (Haut Comité de la langue française), који је основао председник Жорж Помпиду (Georges Pompidou), а функционисао је од 1966. до 1984. године. Променио је донекле начин рада 2004, јер се усмерио на мултилатералну сарадњу (праћење лингвистичких промена у државама и међународним организацијама, праћење и анализу стања у

франкофонији, предлагање начина за побољшање положаја француског језика и за бољу политичку активност франкофоније). Назив под којим га јавност познаје остао је исти, иако је званични промењен у Консултативни савет франкофоније (Conseil consultatif de la francophonie).

Сажет хронолошки преглед настајања само неких, по нашем мишљењу, важних догађаја и манифестација у франкофоном свету, показује колико су такви догађаји, који су се испрва збивали у размацима од неколико, па чак и више од десет година, све учесталији, тако да у последње две деценије нема године без значајних и бројних дешавања, што само говори о интензивирању рада на повезивању франкофоних земаља. Занимљиво је, такође, уочити и у којим се областима најпре успоставља сарадња и како се активности временом обогаћују и мењају. Наравно, ово није преглед свих њих, већ репрезентативни приказ њихове разноврсности, са указивањем на почетке одређених активности и на настајање неких франкофонских организација.

- 1926. Удружење писаца на француском језику;
- 1950. Међународна унија новинара и штампе на француском језику (данас Унија франкофонске штампе);
- 1960. Конференција министара просвете франкофоних земаља (Confémen);
- 1961. Удружење универзитета који делимично или у потпуности користе француски језик (данас Универзитетска агенција франкофоније); Међународни институт за француско и остала на њему заснована права;
- 1967. Међународно удружење франкофоних парламентарца (данас Парламентарна скупштина франкофоније);
- 1969. Конференција министара за омладину и спорт франкофоних земаља (Conféjes); Међународна федерација професора француског језика;
- 1970. - 20. марта потписан је уговор о стварању Агенције за културну и техничку сарадњу (данас Међународна организација франкофоније); Међународна унија франкофонске штампе (Зато је 20. март и проглашен Међународним даном франкофоније);

- 1974. Обележавање прославе франкофоније Међународним фестивалом франкофоне омладине Superfrancofête у Квебеку;
- 1978. Међународни савет за радио и телевизију на француском језику; Агенција за културну и техничку сарадњу постаје посматрач у Уједињеним нацијама;
- 1984. Франкофонски телевизијски канал ТВ5;
- 1986. Први састанак шефова држава и влада франкофонних земаља у Версају (овакви састанци на врху и даље се одржавају сваке друге године у некој другој франкофоној држави);
- 1986. први Центар за читање и културну анимацију;
- 1988. Институт Франкофоније за енергију и животну средину; Франкофонски фонд за аудио-визуелно стваралаштво неразвијених земаља Југа;
- 1989. прве Игре Франкофоније; Универзитет Сенгор у Александрији;
- 1995. Међународно удружење франкофонних градоначелника постаје оператер Међународне организације франкофоније; одлука о установљењу звања сталног Генералног секретара Франкофоније;
- 1997. Повеља о Франкофонији је усвојена и установљено је место Генералног секретара Франкофоније;
- 1998. Бутрос Бутрос-Гали, некадашњи генерални секретар Организације уједињених нација, изабран је за генералног секретара Франкофоније; стварање Института за нове информационе технологије и образовање (данас Франкофонски информатички институт); стварање Фонда за помоћ франкофонској штампи у неразвијеним земљама Југа;
- 2000. Међународни симпозијум о демократији, правима и слободама (Бамако, Мали) на којем је усвојена значајна Декларација из Бамака; Конференција жена Франкофоније;
- 2001. Награда пет континената за роман на француском језику; Министарска конференција о култури; лабораторије за обуку у области нових технологија /LabTIC/; Франкофонска мрежа дигиталних националних библиотека
- 2002. план активности у вези са положајем француског језика у оквиру Европске уније;

– 2004. први стратешки десетогодишњи план Франкофоније, који дефинише њене четири велике мисије: промовисати француски језик и језичку и културну разноликост; промовисати мир, демократију и људска права; подржати образовање, високо образовање и истраживачки рад; развијати солидарност и сарадњу за одрживи развој;

– 2005. Међународна организација франкофоније добија то име (пошто је најпре била Агенција за културну и техничку сарадњу, па Међувладина агенција франкофоније); програм за јачање положаја француског језика у афричким организацијама;

– 2006. фестивал Франкофонија у Француској;

– 2009. прва Кућа знања Франкофоније отворена у Вијетнаму;

– 2010. обележавање 40 година постојања Међународне организације франкофоније;

– 2012. све већа пажња посвећује се: заштити животне средине, економској кризи, питањима везаним за информатичко друштво, развој дигиталних ресурса и њихову примену у образовању (Вујовић 2014: 116–119).

### **Уместо закључка**

Желели смо да укажемо на дуготрајност, важност и озбиљност разноврсних активности унутар франкофоног света и посебно Међународне организације франкофоније. Не треба заборавити ни чињеницу да у многим крајевима расте број оних који уче француски језик (највише у Африци и на Средњем истоку, потом у Кини и Индији, у Канади и Латинској Америци), што значи да расту и могућности да се са бројним стручњацима из различитих земаља сарађује и комуницира на француском језику. У исто време код нас опада број оних који у оквиру образовног система уче француски језик, све је мање младих научних истраживача и универзитетских сарадника и наставника који се служе француским језиком, што за собом повлачи и све слабије коришћење научне и стручне литературе.

ре на француском језику, што опет за последицу има све мањи број студената који се одлучују да уче овај језик, и тако се затвара зачарани круг из којег је врло тешко изаћи. На жалост, наши студенти и млади научници не искористе све стипендије које им влада Француске нуди сваке године, у највећој мери управо због недовољног владања француским језиком.

И поред свих наведених чињеница, код нас као да постоји сумња у важност франкофоније. Можда то и није сумња, јер сумња ипак претпоставља бар неки ниво знања и информисаности о нечему; пре је реч о незнању, незаинтересованости, одсуству размишљања о будућности и о развоју, непостојању озбиљне језичке политике на нивоу државе. Политика и економија не би смеле да искључују културу, али се чини да они који највише и размишљају о повезаности економије и културе ту везу сагледавају искључиво кроз могућност да оно што се ствара у култури донесе и што већу зараду. Нека питања остају без одговора: зашто се о франкофоном покрету и организацији тако мало зна код нас, зашто се о њима говори углавном само током месеца марта (који је Месец франкофоније), зашто практично нема истраживања на тему франкофоније (осим када је реч о књижевностима неких франкофоних земаља)? Зашто је присуство француског језика и културе у нашој средини све слабије, а учење овог важног и великог светског језика постаје све више скрајнуто у односу на неке друге језике?

## ЛИТЕРАТУРА

- Бле 2010: Bleys, O. (2010). *Voyage en Francophonie*. Paris: Éditions Autrement.
- Вујовић 2011: Вујовић, А. (2011). *Српско-француска сусретања*. Београд: Учитељски факултет.
- Вујовић 2014: Вујовић, А. (2014). *Франкофонија у свету и код нас*. Београд: Учитељски факултет.
- Пуасоније 2006: Poissonnier, A. et Sourina, G. (2006). *Atlas mondial de la francophonie – Du culturel au politique*. Éditions Autrement, Coll. Atlas/Monde.

Тети 1997: Tétu, M. (1997). *Qu'est-ce que la francophonie ?* Paris: Hachette-Edicef.

<http://apfs.edu.rs/>

<http://fipf.org>

<http://www.alliancefr.org>

<http://www.francophonie.org/-80-Etats-et-gouvernements-.html>

[http://www.francophonie.org/spip.php?page=page\\_frise\\_chronologique](http://www.francophonie.org/spip.php?page=page_frise_chronologique)

<http://www.mlffmonde.org/>

**Ana Vujović**

## **LA CRÉATION ET LE SENS DE LA NOTION DE FRANCOPHONIE**

### Résumé

La notion de francophonie date de l'année 1880 comme trouvaille terminologique du géographe Onésime Reclus. Au sens général, la francophonie est l'ensemble des pays francophones, ceux où l'on parle français. Toutefois, le mot revêt aussi un autre sens - celui de rassemblement des pays adhérents à l'Organisation internationale de la francophonie (OIF), en qualité de membres ou d'observateurs. Nous traitons les définitions de la notion de francophonie, et présentons l'histoire de la francophonie, ainsi que certaines organisations gouvernementales et non-gouvernementales francophones et leurs activités. De toutes les alliances à base linguistique formées dans le monde, la Francophonie est peut-être la plus hétérogène, avec une énorme variété de cultures, de traditions, de régimes politiques, de systèmes économiques, de religions et de langues. Pour certains, cette manque de cohésion est une vulnérabilité, et pour d'autres l'atout premier et la force de la Francophonie qui garantit seule la pluralité des identités, des valeurs, des points de vue et leur coexistence pacifique au sein de la communauté. Dans un monde de plus en plus dominé par une seule langue et une seule culture, la Francophonie ne cesse d'affirmer sa foi dans la diversité et dans la préservation des patrimoines. Nous croyons profondément que la langue et la culture française, ainsi que les cultures francophones, avec toute leur richesse et diversité des sons et des couleurs, méritent d'être plus présentes dans la vie et l'esprit du monde

contemporain, et surtout dans notre pays (vu l'histoire remarquable des relations franco-serbes).

**Mots-clés:** francophonie, langue française, espace linguistique, espace culturel, espace politique et économique

*Примљено 3. септембра 2016. године  
Прихваћено за објављивање 15. новембра 2016. године*





**ЛИНГВИСТИКА И  
ПРИМЕЊЕНА ЛИНГВИСТИКА**



## **WORD FORMATION AND RECURRENT PATTERNS IN SUFFIXES IN MODERN GREEK**

The particular article argues that derivation can be approached via a usage-based cognitive model, proclaiming that conceptual processes motivate grammatical phenomena, as argued by, Brdar (2007), Langacker (2009), Radden and Kövecses (1999) and Ruiz de Mendoza and Galera-Masegosa (2014). Evidence is provided by means of the examination of Modern Greek verbs which delineate how derivation, and in particular suffixation, works. In other words, the study comprises a limited etymological research over two productive and frequent verb suffixes in Greek *-ízo* and *-óno*. The attested verbs – *σκοτίζω* [skot-ízo] versus *σκοτώνω* [skotóno], *φορτίζω* [fortízo] versus *φορτώνω* [fortóno], *ζυγίζω* [ziyízo] versus *ζυγώνω* [ziyóno], *κεντρίζω* [kendrízo] versus *κεντρώνω* [kendróno], and *θυμίζω* [θimízo] versus *θυμώνω* [θimóno] share the same root; however, the suffixes that are attached to them, namely, *-ízo* and *-óno* diversify the meaning leading to different scenarios, which occasionally bear a figurative meaning or they arose due to metonymic or metaphoric mappings. What is significant is that the suffixes correlate with specific meanings. For instance, in the specific examples, *-ízo* correlates with an instrumental meaning; the verb denotes an action where an agent makes use of the entity represented by the stem. Likewise, *-óno* correlates with a locative meaning or a change of status of the entity which is represented by the stem. The observations concerning the particular examples strengthen the role of the suffix in that it appears to define the meaning of the whole derivative. Last but not least, the study asserts that figuration can play a significant role in suffixation.

**Key words:** derivation, suffixation, Modern Greek, verbs, analogy, metonymic and metaphoric mappings

---

1 marthalamp@gmail.com

## 1. Introduction

The paper addresses derivation mainly through cognition. It examines: a) whether *-ízo* and *-óno* are characterized by an instrumental and a locative meaning, respectively, and whether they activate certain ‘frames’ or scenarios, something which will be explored by studying their etymology. And, lastly, an attempt is made to clarify whether in our examples it is the suffix and/or the base which contributes to the construction of the meaning of the derivative, or both. The derivatives are also motivated by metaphoric or metonymic mappings. For this reason, the study takes into account the “encyclopedic” features of lexical meanings, our imagistic capacity and bodily experience, a proposition held by Langacker. In other words, grammar is considered to be inherently meaningful (Langacker 1987: 1990).

“Grammar, in other words, is basically metonymic, in the sense that the information explicitly provided by conventional means does not itself establish the precise connections apprehended by the speaker and hearer in using an expression.” (Langacker 1999: 42)

In the statement above, he accepts the existence of a default interpretation and he expresses it via a metaphor: he compares the explicit linguistic coding to the finding of the right neighborhood, but the finding of the right address is achieved through other less explicit means. These less explicit means are to be attested in the enhancement of our creative abilities via the cognitive mechanisms of metonymy, metaphor, blending, and mental space constructions (Fauconnier 1985; Fauconnier and Turner 2002, Kövecses and Radden 1998, Lakoff and Johnson 1980, Langacker 1999b, Talmy 1996). Within this framework, the theoretical approaches which are basically adopted and presented in the following section are those of Brdar (2007) and Ruiz de Mendoza and Galera-Masegosa (2014) who examine grammaticalization and meaning extension in words/lexemes. Neither approach delves into suffixation. In general, suffixation is an understudied area in Cognitive Linguistics and this is the point where this study contributes in this field. From the two aforementioned approaches, I will stress mostly their propo-

sitions over grammaticalization, and I will attempt to illuminate suffixation in Modern Greek. For this reason, the follow-up section concerns the relevant literature. Next, section 2 sheds light to suffixation by means of *-ízo* and *-óno*. The analysis which accompanies every derivative shows that *-ízo* denotes an instrumental action which also indicates that we have an imminent result and, on the other hand, *-óno* derivatives display a different meaning, that of 'a change of state or location'. Speculating further on the findings, the derivatives of these two verbal suffixes undergo metaphoric or metonymic processes. Therefore, in a few cases the derivative bears a figurative meaning as the analysis reveals. This confirms the fact that meaning is encyclopedic and non-autonomous and that language conforms to our cognitive capacities, to our cultural views and social norms (Geeraerts 2006: 2-20).

### 1.1. Theoretical approaches and characteristics of suffixation

Prior to exploring the meaning of the Modern Greek derivatives, I would like to refer to three basic key points which concern the morphological process of derivation. Initially, in terms of the Cognitive Linguistics framework, words are viewed as lexical items which are related to certain scenes or frames. In our case, we can assume that a specific meaning not only accompanies the stem, but the suffix, too. For instance, according to Talmy (2000: 66) "a lexical item can specify, in other words, it can incorporate or lexicalize within itself a particular scene partitioning of the event to which it refers". For instance, "the referent of the English verb *serve* partitions the full situation to which it refers into four main parts: an action, an item served and a social dyad comprising the roles of 'host' and 'guest'" (ibid.). Nevertheless, what is important is the scene that we recall, or better, we conceptualize. Beside the concept of scenes, valency, inheritance, grammaticalization, and analogical thinking are factors that affect suffixation. On top of that, Cognitive Linguists also add the significant role that conceptual processes play in the motivation of grammatical phenomena i.e. suffixation.

According to Brdar (2007), Lakoff and Johnson (1980), and Langacker (2009) conceptual processes play a crucial role in motivating grammatical phenomena. Thus, their main contribution is that they enable conceptual mappings in order to facilitate understanding and the formation of grammatical constructions.

Briefly, I will present the two main cognitive processes that are involved in the formation of our derivatives of *-ízo* and *-óno*: metaphor and metonymy.

Metaphor and metonymy are described in a wide number of traditional grammar books, literary and philological ones. However, in the particular study metaphor and metonymy are treated as two main cognitive processes. In the recent literature, metonymy is often contrasted with metaphor. Both processes share a mapping between two concepts. In metonymy, the mapping depends on substitution, a kind of association or relation between the two concepts, while in metaphor the two concepts exhibit a kind of similarity. Based on Lakoff and Johnson (1980: 35), metonymy is: “using one entity to refer to another that is related to it” i.e. *The ham sandwich is waiting for his check*. The *ham sandwich* stands for the client who ordered it. On the other hand, an equally famous example of a metaphoric mapping is ARGUMENT IS WAR, underlying phrases such as: *He won that argument* or *I attacked his theory*.

In particular, the Cognitive Linguistics enterprise argues that these are conceptual processes, central of our way of thinking as they reveal a knowledge structure (Fauconnier and Turner 2002; Lakoff and Johnson 1999)

However, as mentioned previously it is not only figuration that is involved in morphological processes. Brdar claims that in order to approach grammatical motivation via figurative language, issues such as valency, inheritance, and grammaticalization need to be clarified. It is also important to take into consideration that motivation in relation to grammaticalization might be interpreted differently by various scholars. “What is actually meant by motivation is determined by one’s language philosophy and the actual grammatical model adopted” (2007: 37). Overall, the main point is that figurative language optimizes the activation of grammatical structures and processes; that is derivation in our case. Let us review Brdar’s key points of grammatical motivation:

## a) valency

In terms of valency, we need to know that when two constituents are combined they do so because one conforms to the other in terms of syntactic, semantic and phonological properties. "Valency is the capacity of two structures to combine. One significant determinant resides in the phonological and semantic compatibility between the subparts of an expression" (Hamawand 2011: 19).

This complies with the morphological approach proposed by Booij: "complex words inherit formal properties such as morphological class, morphosyntactic class, syntactic category and syntactic valency, from their constituent parts" (Booij 2000: 85). Hence, in the empirical part, we are to expect a special interaction between certain stems and suffixes.

## b) inheritance

When inheritance is to be examined, Brdar also stresses that there are times when we cannot clarify why certain morphosyntactic properties are inherited. Brdar makes his point clearer through an example. The verb *depend* takes the preposition *on*, and the adjective will also take the preposition *on* due to analogical thinking (2007: 40). To be more precise, Brdar suggests that since the verb is combined with the preposition *on*, then, the derivative adjective will most likely be accompanied by the same preposition. The same analogical thinking will affect the morphology not only of derivatives, but also of synonyms of the words in question.

A lexical item partaking of a synonym group will tend to exhibit a similar range of complements as most other items in the group. If any new item is added to the group, either arising through coining, or as a result of metaphorical extension, it will adopt the dominant forms of complements found in the group. (Brdar 2007: 40-41)

For instance, he provides examples with the following adjectives: *angry about, mad about, furious about, livid about* (ibid.). The same is true for a number of other synonyms such as: *keep on, go on, carry on, move on* or *come in, get in* etc.; they inherit the same properties.

Hence, according to Brdar, there is a spectrum where on the one end, we can spot arbitrariness and on the other we can spot

predictability. Once more, there is fuzziness in setting clear boundaries. Brdar (2007: 41) elaborates on this point [as follows]:

In between these two apparently extreme cases, arbitrariness on the one hand, and predictability of whatever sort on the other, we have a range of cases where the number and form complements are not fully predictable but are nevertheless not entirely arbitrary, since they can be more or less systematically related to some other facts of English grammar and language in general.

c) grammaticalization

The grammaticalization of a linguistic item is related to the notion of motivation. Motivation is a phenomenon exhibited by a range of linguistic structures that are neither wholly arbitrary nor fully predictable. Motivation is also seen as a matter of degree by Langacker (1987: 48) and Lakoff (1987: 346 and 493), who speak of levels of predictability and relative motivation leading to restricted predictions (quoted in Brdar 2007: 42). What is important, though, is that some cases of predictability and motivation can be explained by figurative language, as we will also see in the analysis further below.

An indicative case of motivation of a grammatical phenomenon delineated by Brdar is the grammaticalization of the “going to” construction through **metaphorical extension**. “The shift of *going to* from a concrete/lexical to an abstract/grammatical meaning can be shown to have a metaphorical base. Cf. the following set of examples” (2007: 51-52):

- (1) a. Jane’s going to London (next month)
- b. Jane’s going to London to work at our office.
- c. Jane’s going to work at our office.
- d. You are going to like her.
- e. You’re gonna like her.
- f. You gonna like her.

By means of these sentences, Brdar points out the shift from the sociophysical world to the epistemic world; an expression of



**motion** in the physical world can be used to express **intention** in the future. At the lexical level, “this phonological erosion following conceptual shift, results in reduced or contracted forms” (Brdar 2007: 53). Another example of grammaticalization concerns the suffix *-ize* in English; its origin can be traced back in Ancient Greek, when it was initially a verb. Later it was used as a verb suffix which passed in English via loans<sup>2</sup>. To be more specific what it was inherited as a suffix in English, it was a free morpheme in Ancient Greek. In Ancient Greek, the suffix used to serve as an indicative present form *ίζω* [ízo] which meant “to make somebody sit, to place, or to lie in wait or lurk” (Vlachou 1996: 327). If we attempt to find any semantic resemblance with the ancient form, we see that the initial meaning is also causative/ resultative and in a way it encloses the current scenario of the suffix *-ize* that of changing the state of an entity or the location (as in Ancient Greek) i.e. *maximize* (change of state), *hospitalize* (change of location).

d) Analogical processes

It is also important to bear in mind that some morphological processes are motivated by analogy or analogical thinking. This will be exemplified by two examples, one provided by Ruiz de Mendoza and Galera-Masegosa (2014) and the second by Dancygier and Sweetser (2014).

Within the same framework framework as Brdar, Ruiz de Mendoza and Galera-Masegosa (2014) emphasize the motivation of “perceptual phenomena” or linguistic structure. As mentioned previously, the example I borrowed from Ruiz de Mendoza and Galera-Masegosa refer mostly to conversion and figurative language. However, this can serve as evidence for the potential of analogical processes in Greek. The difference may lie in that analogical processes in Greek may appear to suffixes and not to the converted

---

2 As its etymology reveals (*Online Etymology Dictionary*): “element used to make verbs, Middle English *-isen*, from Old French *-iser*, from Late Latin *-izare*, from Gree *-izein*. English picked up the French form, but partially reverted to the correct Greek *-z-* spelling from late 16c. In Britain, despite the opposition (at least formerly) of OED, Encyclopaedia Britannica, the “Times of London,” and Fowler, *-ise* remains dominant.

verb since Greek is an inflectional language. To be more explicit, the suffixes that I examine seem to carry a specific meaning which they also attribute to the stem, while in English we can observe that a noun can convert into a verb with zero suffix and this can give rise to similar structures. A characteristic example in English is the structure of *Don't X me*, where the position of 'X' is always taken by a converted verb (Ruiz de Mendoza and Galera-Masegosa 2014: 94).

[C]onsider briefly the constructional framework: *Don't X Me*, as in *Don't honey me!* which we have related to a cognitive operation that we call echoing. Echoing involves the repetition of a thought, whether implicit or explicit in the communicative situation. (2014: 11)

Hence, the construction *Don't X me* originates in a metaphorical mapping that makes use of analogical processes. Instead of *honey*, the structure could be as follows: *don't sweetie me, don't sweetheart me* etc. Or with names, i.e. *don't George me, don't Bernie me*.

The phrase will always be metaphorical i.e. when we say to someone “do not honey me”, we indirectly connect the sweetness of honey to the attempt of flattering or cajoling a person. Moreover, “this process is licensed by the high-level metonymy RESULT FOR ACTION” (ibid.). The noun is converted to a verb which is used in a resultative manner. The verb *honey* itself functions as a metonymy since the term of endearment “honey = sweetness” stands for the whole action of cajolery. Based on Radden and Kövecses’s typology (1999) this could possibly be labeled a MANNER FOR ACTION metonymic link. In short, both conceptual processes -metonymy and metaphor- motivate the particular structure. Moreover, analogy seems to be pervasive in the aforementioned example. It gives rise to a number of similar examples since the ‘*Don't X me*’ structure functions as a replica, or else a recurrent pattern.

Another characteristic example of analogical thinking and figuration is the usage of the suffix *-gate*. Dancygier and Sweetser employ it referring to blends, but I will borrow it to show how analogy works.

The Watergate Hotel in Washington, DC, has become known worldwide as the site of a break-in which led to a famous political

scandal, which was known as the *Watergate scandal*, or simply *Watergate*. The name of the hotel thus came to evoke the entire frame which resulted from the initial break-in. Ever since, the US media have formed convenient names for political scandals by using the ending *-gate* (some, like the Monica Lewinsky scandal, were given several *-gate* names, such as *Monicagate*, *Lewinskygate*, *Tailgate*, and *Sexgate*). (Dancygier and Sweetser 2014: 97)

The particular case serves as an instance of grammaticalization, if we consider that it triggered a new meaning which was apparently established later since the suffix was used again and again.

Based on these key points raised in the literature, I will examine suffixation by means of *--ίζω* [-izo] and *-ώνω* [-ono] derivatives.

## **2. Derivatives of *-ίζω* and *-ώνω*: etymology and recurrent patterns in meaning**

As exemplified previously, suffixes in most languages are characterized by a number of features such as productivity, polysemy, valency (their capacity to combine with certain stems), grammaticalization and analogy. These features were highlighted both by morphological and cognitive approaches. This co-existence of features is also confirmed by the attested derivatives of the current study.

The section presents instances of Ancient Greek nouns that are still in use in Modern Greek. By means of their presentation I would like to show that the meaning of their derivatives of *-ίζω* and *-ώνω* is neither fully predictable, nor totally arbitrary. Additionally, the popularity of these two suffixes in Modern Greek, *-ίζω* and *-ώνω*, seems to be motivated by analogy; the suffixes in our derivatives carry the same meaning. And on top of that, the stems to which they get attached have undergone meaning extension due to the conceptual processes of metaphor and metonymy.

The etymological information that accompanies the examples comes from the *Etymological Dictionary of Modern Greek* (Babinio-tis 2010) and from Triantafyllides online dictionary. The meanings of the Modern Greek verbs explored here are not far from the origi-

nal meaning of their stem in Ancient Greek. All examples consist of a nominal stem and receive either the suffix *-ízo* or the suffix *-όνο*, resulting in different scenarios, or else, Idealized Cognitive Models. Specifically, the suffix *-ízo* projects a scene or ICM of ‘Use X’ (where X is the stem), and the suffix *-όνο* projects a scene or ICM of ‘put into/ put onto X’ (where X is the stem).

- The first example is the Ancient Greek word *σκότος* [skótos] which means a) darkness, total or partial absence of light and b) night

The Modern Greek derived verb *skot - ízo* originally meant ‘make dark or darker’<sup>3</sup>. By means of conceptual metonymy, darkness also symbolizes a ‘negative’ state because the deprivation of light is related to the unknown. The latter gives rise to fear and frustration and this is the point where the conceptual process of metaphor takes place extending the interpretation to “a dark state of mind, a state of frustration and anxiety”: *σκότος* (n) = darkness > *skotóúra* (n) = trouble, concern or worry. Interestingly, the former meaning, which is ‘to make dark’, is not currently in use (there is, though, a form *si-skot-ízo* which means the same, that is ‘cover with darkness, turn off the light’). However, in Modern Greek the verb bears the definition ‘to make somebody experience a state of distress and frustration or worries’. Both thought, the old and the current meaning can be placed under the umbrella label ‘Use X’ i.e. ‘cover with darkness or give trouble’.

Whereas in *skot - όνο* (with the suffix *-όνο*) the initial meaning was ‘to blind’, ‘deprive of light’<sup>4</sup>, under the umbrella label ‘Place into/ onto X’, ‘place into darkness’. In Modern Greek, it is used metaphorically with the meaning ‘to kill’. Here, darkness metonymically represents death; metaphorically somebody puts an individual into a state where s/he can no longer see, or else, s/he experiences death.

Each suffix seems to play a role. However, the meanings of the nominal contribute as well. In the case of *skotizo* in Modern Greek

3 ελνστ. *σκοτίζω* [skotizo] `κάνω κτ. σκοτεινό` = during the Hellenistic period, ‘cover with darkness, darken’

4 *σκοτώνω* [skotóno] < αρχ. *σκοτ(ῶ) -ώνω* `σκεπάζω με σκοτάδι` = cover with darkness. The etymological information was taken by Triantafyllides online dictionary: [http://www.greek-language.gr/greekLang/modern\\_greek/tools/lexica/triantafyllides/](http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/triantafyllides/)

we refer to the act of causing worries, while in the case of *skotono* we refer to the act of killing. The stem is polysemous.

The noun *skotos* signifying darkness, both in Greek and in English, can be experienced as night conditions or the darkness everyone experiences when closing one's eyes. These experiences are used via embodied meaning to describe negative emotional state, unawareness or ignorance, and death. Kövecses (2002: 21) notes that light and darkness are "basic human experiences". In other words, darkness may stand for a "dark" state of mind and mood. The exact equivalent phrases can be found in English e.g. *a dark mood* (Kövecses 2002: 21), *the dark side of something or someone*, *having dark thoughts*.

Of course, metaphoric language involves the opposite state; more specifically, HAPPINESS IS LIGHT (Sweetser 1990 and Kövecses 2002: 21), e.g. *she brightened up*, *the darkest hour is just before the dawn* (when things are extremely bad, it may be a signal that they are about to get much better).

In addition, in metaphorical expressions like the following, darkness is combined with no sight and, thus, no awareness of a situation.

(2) The committee has kept me in the *dark* about this matter. [Grady, Oakley and Coulson 1999: 102]

(3) whistle in the *dark* (to comfort oneself via distraction; to fear the worst and hope for the best). [Urban Dictionary]

In (2) and (3) the conceptual structure from the source domain of vision is employed; in fact, we refer to the absence of vision, darkness. This structure is used to illustrate a scene in the target domain of knowledge and understanding. We refer to the absence of knowledge and awareness: "ignorance is associated with darkness as well as other conditions which preclude sight" (Grady, Oakley and Coulson 1999: 102). Particular elements of the source and target domains are picked out through a combination of the source language used (i.e. *in the dark*) and the relevant conceptual metaphor, a 'mapping'—presumably retained as knowledge in our long-term memory—which tells us how elements in the two domains line up with each other (ibid.).

On the other hand, one could argue that this metaphor could be a case of metaphonymy as it involves a metonymy in its structure. As Goossens (2002) claims metonymy and metaphor are not mutually exclusive and we may have metaphors originating in metonymy; as one could observe in this case, the eyes stand for our ability to see and this can be connected with the notion of awareness at a further mapping. The metonymy here lies in that the **eyes** are a body part that stands for **perception** which involves the mind itself.

Finally, the noun *skótos* via embodied meaning has also been connected metaphorically to the concepts of life and death. In such a context, darkness acquires its most figurative and poetic sense; metaphors such as DARKNESS IS BAD, DARKNESS IS SADNESS and DARKNESS IS DEATH are dominant in poetic discourse cross-culturally. According to Kövecses (2002: 58), death is connected with the disability of seeing, or else, blindness, darkness is connected with the fact of having one’s eyes shut for ever. In Greek, such images are common in metaphorical language when speaking of death.

Apparently, the suffixes are mapped with specific scenarios which can also be compared to the concept of an Idealized Cognitive Model. The broader concept of ICMs can adequately be employed to exemplify the particular examples. ICMs constitute a pairing of “things” or “events” the one leading to the other; actually, we speak of a scenario (Radden and Kövecses 1999: 23). The suffixes have a referential function. The suffix *-ízo* employs a ‘Use X’ ICM and the suffix *-óno* employs a ‘put into/onto X’ ICM. For instance:

<u>Noun</u>	<u>-ízo</u> (“To use X’)	<u>Verb</u>
<i>σκότος</i> [skótos]	skot + <b>-ízo</b>	<i>σκοτίζω</i> [skotízo]
Darkness, metaphorically: anxiety, concern, worries	Negative mood, concerns, worries (the medium metaphorically speaking) + <b>-ízo</b> : to give trouble (in an instrumental sense)	to trouble

Table 1. Depiction of how the specific derivative is formed

Hence, the suffix *-ízo* builds, or else, motivates a particular interpretation of the derivative, that of ‘use X’. In the majority of con-

temporary Greek morphological analysis of suffixes, there are approaches that indicate the existence of specific semantic features of the Greek verbal suffixes; they are considered to be endowed with a referential role. More specifically, according to Efthymiou (2011) and Efthymiou, Fragaki and Markos (2012), the most prominent meaning of the suffix *-ízo* is that of 'to use X', where X stands for an entity that functions as an instrument to perform an action:

e.g. *βούρτσα* [vourtsa] 'brush' > *βουρτσίζω* [vourtsízo] 'to brush'

Another meaning is that of 'to make somebody/ something to become X', where X stands for a property, usually a manner

e.g. *μαϊμού* [maimoú] 'monkey' > *μαϊμουδίζω* [maimoudízo] 'behave like a monkey in terms of manner-s.'

On the other hand, the suffix *-όνο*, is also used as a strong candidate for the meaning of 'to make somebody/ something to become X', where X again stands for a particular behavior, property, or manner:

e.g. *πάγος* [págos] 'ice' > *παγώνω* [pagóno] 'to ice'

However, *-όνο* can also be used to attribute the meaning of 'put X into/onto':

e.g. *έπιπλο* [épipto] 'furniture' > *επιπλώνω* [epiplóno] 'to furnish'

These assumptions are also verified in the following examples. What is also attested is that the usage of *-ízo* and *-όνο* is related with the meaning extension of the stem due to metaphorical and metonymic mappings; an aspect which the present paper explores.

- The next example refers to the Ancient Greek word *φορτίο* [fortío]: load, cargo, burden, freight. Apart from the physical entity of load, it is used to refer to emotional or psychological discomfort similar to the English conceptualization of load.

Its Modern Greek derivative *fort -ízo* bears the meaning a) to charge, to cause formation of a net electric charge, b) to energize (a storage battery) by passing current through it and c) to excite; to rouse. In all the previous definitions the meaning of loading is obvious. There is a semantic metonymic shift from the domain of manual labor to the field of electricity to the field of emotions. In all these, the nature of load is different, thus, we conceptualize a different scenario.

On the other hand, its Modern Greek derivative with *-óno*, *fort-óno* means ‘put a load or large amount of something on or in’. The particular suffix results in a verb with a locative sense and complies with the general semantic sense of the suffix *-óno*: ‘put X into/onto’, or else, ‘put load into/ onto’.

- A similar example is the ancient Greek word ζυγός [zygós], which is defined as a) scale, an instrument for weighing and b) a construction which was part of a chariot or carriage made to keep oxen close together. The first meaning is actually metaphorically constructed based on the image of the mechanism of an ancient chariot. There is a strong imagistic resemblance between an old scale device and an ancient chariot for oxen. As a result, by attaching a different suffix, we resort to different scenarios, each of them highlighting one of the two meanings, respectively.

The Modern Greek derivative *zìy -ízo* means ‘use a machine or scale to weigh’. The suffix as a vehicle leads to the ICM ‘Use X’ which is a clear case of an instrumental verb, ‘use a scale’. I would like to add here that ‘use a scale’ has licensed a metaphorical reading. To put it differently, we use the derivative ζυγίζω [zìy-ízo] in the sense of ‘evaluate’ or ‘weigh possibilities’. As we can witness, the same metaphorical link is possible in English. The verb *weigh* receives the sense of ‘evaluate, consider’ as in *weigh the consequences*.

On the other hand, *zìy -óno* in Modern Greek means ‘go close to, approach’. The change of state goes under the ICM of ‘Put X into or onto...’, ‘put under a scale’. The mechanism of the ancient chariot to keep oxen together implies proximity, a sense of approaching. This proximity is the shared similarity with the verb *zìy-óno*, something that delineates a metaphorical conceptual link.



If we compare the images, we can easily distinguish a visual similarity among the pictures, which is reflected on the words.

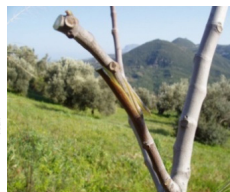
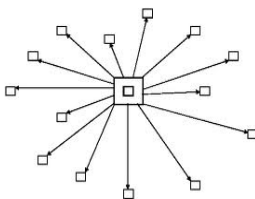


Here, apart from the metaphorical mappings we can talk of analogy of thinking.

- Another example provides us with a very interesting story of semantic change of its original meaning. The Ancient Greek word *κέντρο* [kéntrɔ] < *κεντρί* [kendrí] means a) the middle point of a circle or sphere, equidistant from every point on the circumference or surface of an influence, action, force, etc.: *the center of a problem* b) a point, place, person, etc., upon which interest, emotion, etc., focuses: *His family is the center of his life* and c) a principal point, place, or object. In all three meanings the image of a central point and a periphery are the shared features in three different domains: geometrical schemata, importance, and a central location in space. This leads to a metaphorical link that something which has a center resembles a circle, or the other way round: something with a periphery has a center.

The Modern Greek verb *kendr-ízo* means ‘to use a sting to sting’. Metaphorically, it means ‘to stimulate’. Apparently, both meanings stand for the ICM ‘Use X’, where X is literally the ‘sting’, while in the second ‘X’ can be anything (anything that works as a sting) that might trigger our attention, emotions, or sensations.

By attaching the suffix *-óno* to the same stem, the Modern Greek deverbial *kendr-óno* is formed which means ‘to graft, or to engraft’. In other words, “a shoot or twig inserted into a slit on the trunk or stem of a living plant, from which it receives sap”<sup>5</sup>. The meaning reflects the ICM of ‘place into/ onto’, and in this case the new branch has to be implanted in a way that it makes contact with the core of the tree trunk, the heartwood; the sense of center can be inferred. Both *kendrízo* and *kendróno* seem to share a visual similarity (see pictures<sup>6</sup>).



5 Source: <https://en.oxforddictionaries.com>

6 The pictures were taken from Google Images.

- The final example is the word *θυμός* [thimós] which in Ancient Greek carried two meanings both of which passed on to Modern Greek<sup>7</sup>. It is an interesting case, as it means a) the emotion of anger and b) memory, reflection and in a broader sense the ability of forming and storing memories. According to the theory of MacLean (1990) the triune brain, a model of the evolution of the fore-brain, these two notions -memory and emotions- are linked due to the same location they share in the brain. Even Plato in his works *Phaedrus* and *Republic* referring to the parts which compose the soul establishes the same link: the logical, the spirited and the appetitive. Among these three, the spirited and the appetitive which stand for the memory and the desires and emotions, respectively, are established in the same location in the brain. This co-existence is witnessed in the semantics of the derivatives.

The word *θυμός* [θimós] in Modern Greek receives the suffix – *ίζω* and the derivative *θυμ-ίζω* [θim-ízo] means “to remind, to make remember or recall” adopting a causative/ resultative sense of ‘Use X’, i.e. ‘Use the memories, recall the memories’. Whereas the derivative *θυμ-ώνω* [θim-óno] means “to get angry”, which in a more abstract sense is as if one is put in a different mental state and mindset that of fury, frustration and sudden loss of temper. In other words, the meaning of the suffix could be subsumed in the broader label of ‘put into X’, where ‘X’ is a negative emotional state.

### 3. Conclusion

The delineation of these five indicative cases constitutes a sound example that suffixes besides the fact that they are characterized by the features of valency, grammaticalization, and analogical processes, they are also the product of conceptual metonymic and metaphoric extensions in meaning and, on top of that, the suffixes display recurrent patterns in terms of meaning i.e. ‘Use X’, ‘Place into X’. To put it differently, there is a morphological pattern identified in

---

<sup>7</sup> Actually, the sense of ‘memory and reflection’ is met in Modern Greek in the noun derivatives *θύμηση* [thímisi] and *θυμητικό* [thimitikó].

our cases for the specific suffixes used: *-ízo* and *-óno*. *-ízo* leads to a 'Use X' schema, while *-óno* shows a change of position, a 'put into/onto X' schema. Bybee notes that "the psychological restructuring of two words into one depends on the relatedness of the semantic elements being joined and their ability to form a coherent semantic whole" (1983: 29). I will agree with this assumption, since in the current study we can identify a relatedness of the suffixes to be attested and their stems. What seems to be of significance is that the suffix determines the meaning of the derivative, in cases where the stem is characterized by polysemy. The polysemy of the stem involves not only non-figurative but figurative meanings, too. Finally, we could say that suffixes are *conceptually dependent* on the stem; nevertheless, they display a network of meanings themselves.

Based on the metaphorical or metonymic meaning extensions of the stem, the suffixes determine the meaning of the derivative. The present observations can be fruitful, yet, they concern a limited number of verbs, and a more extended research could be more enlightening. To sum up, the implementation of models developed within Cognitive Linguistics can provide us with additional tools which can be useful in the attempt to decipher morphological processes since they focus on the conceptual aspect of word formation. And by extension, the findings aimed at giving insight into how suffixes are conceptualized and what motivates their usage.

#### REFERENCES

- Babinotis, G. (2010). *Etymological Dictionary of Modern Greek*. Athens.
- Booj, G. (2000). 'The Phonology-Morphology Interface', in L. Cheng and R. Sybesma (eds.), *The First Glot International State-of-the-Article Book*, Berlin: Mouton de Gruyter, 287-306.
- Brdar, M. (2007). *Metonymy in Grammar: Towards Motivating Extensions of Grammatical Categories and Constructions*. Osijek: Josip Juraj Strossmayer University.
- Butler, C. S. (2009). The Lexical Constructional Model: Genesis, strengths and challenges. In *Deconstructing Constructions*. Butler, Christopher S. & Javier Martín Arista (eds.), 117-152. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins

- Bybee, J. L. (1983). Diagrammatic Iconicity in Stem-inflection Relations. In John Haiman (Ed.) *Iconicity in Syntax, Proceedings of a Symposium on Iconicity in Syntax*, Stanford, June 24-26, 1983. Amsterdam: John Benjamins.
- Dancygier, B. and E., Sweetser (2014). *Figurative Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Efthymiou, A. (2011). The semantics of verb forming suffixes in Modern Greek. In the *Proceedings of the 19th International Symposium of Theoretical and Applied Linguistics*, 3-5 April 2009, School of English, Aristotle University of Thessaloniki, 174-184.
- Efthymiou, A., Fragaki, G. and Markos, A. (2012). Productivity of verb forming suffixes in Modern Greek: A corpus-based study. *Morphology*. DOI: 10.1007/s11525-012-9202-4.
- Fauconnier, G. and Turner, M. (2002). *The way we think. Conceptual blending and the mind's hidden complexities*. New York: Basic Books.
- Fauconnier, G. (1985). *Mental Spaces: Aspects of Meaning Construction in Natural Languages*. Cambridge, MA and London: MIT Press.
- Geeraerts, D. (2006). *Cognitive Linguistics: Basic Readings*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Goossens, L. (2002). Metaphtonymy: The Interaction of Metonymy and Metaphor in Expressions of Linguistic Action. In René Dirven and Ralf Pörings (eds.), *Metaphor and Metonymy in Comparison and Contrast*. Berlin: Mouton de Gruyter, 249-377.
- Grady, J.E., Oakley, T. and S. Coulson (1999). Metaphor and Blending. In G. Steen & R. Gibbs (eds.), *Metaphor in cognitive linguistics*. Philadelphia: John Benjamins.
- Hamawand Z. (2011). *Morphology in English: Word Formation in Cognitive Grammar*. India: Continuum International Publishing Group.
- Kövecses, Z. and G. Radden (1998). Metonymy: Developing a cognitive linguistic view. *Cognitive Linguistics* 9, 33-77.
- Kövecses, Z. (2002) *Metaphor: A Practical Introduction*. New York: Oxford University Press.
- MacLean, P. D. (1990). *The triune brain in evolution: role in paleocerebral functions*. New York: Plenum Press.
- Lakoff, G. and M., Johnson (1980). *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lakoff, G. and M. Johnson (1999). *Philosophy in the Flesh: The Embodied Mind and its Challenges to Western Thought*. Chicago: The University of Chicago Press.

- Lakoff G. (1987). *Women, Fire and Dangerous Things*. Chicago: University of Chicago Press.
- Langacker, R. W. (1987). *Foundations of Cognitive Grammar. Vol.1: Theoretical Prerequisites*. Stanford: Stanford University Press.
- Langacker, R. W. (1990). *Concept, Image and Symbol: The Cognitive Basis of Grammar [Cognitive Linguistics Research1]*. Berlin and New York: Mouton de Gruyter.
- Langacker, R. W. (1999b). Virtual Reality. *Studies in the Linguistic Sciences*, 29, pp. 77-103.
- Langacker, R.W. (2009). Metonymic Grammar. In K-U.Panther, L. Thornburg and A. Barcelona (eds.), *Metonymy and Metaphor in Grammar*. Amsterdam: John Benjamins, 45-71.
- Radden, G. and Z., Kövecses (1999). Towards a Theory of Metonymy. In K.U. Panther and G. Radden (eds.), *Metonymy in Language and Thought*. Amsterdam: John Benjamins, 17-59.
- Ruiz de Mendoza I., F. J. and R. U., Mairal (2008). 'Levels of description and constraining factors in meaning construction: an introduction to the Lexical Constructional Model'. *Folia Linguistica* 42/2 (2008), p. 355-400.
- Ruiz de Mendoza I., F. J. and A. Galera-Masegosa (2014). *Cognitive Modeling: A linguistic perspective*. Amsterdam: John Benjamins.
- Sweetser, E. (1990). *From Etymology to Pragmatics: The Mind-as Body Metaphor in Semantic Structure and Semantic Change*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Talmy, L. (1996). Fictive Notion in language and "caption". In Bloom et al. (eds.) *Language and Space*. Cambridge, MA and London: MIT Press, 211-276.
- Talmy, L. (2000). *Toward a Cognitive Semantics*. Cambridge: MIT Press.
- Vlachou, V. (1996). *Verbs Regular and Irregular of Ancient Greek*. [Τα ρήματα ομαλά και ανώμαλα της Αρχαίας Ελληνικής, Επίτομο Λεξικό]. Athens: Gutenberg.

**Martha Lampropoulou**

## **ΕΠΑΝΑΛΑΜΒΑΝΟΜΕΝΑ ΣΧΗΜΑΤΑ ΣΕ ΕΠΙΘΗΜΑΤΑ ΤΗΣ ΝΕΑΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΚΑΤΑ ΤΟ ΣΧΗΜΑΤΙΣΜΟ ΛΕΞΕΩΝ**

### *Περίληψη*

Η παρούσα εργασία διατείνεται ότι η μορφολογική διαδικασία της παραγωγής μπορεί να προσεγγισθεί μέσω ενός θεωρητικού μοντέλου που βασίζεται στη χρήση της γλώσσας, το οποίο εξετάζει πως οι γνωστικές διεργασίες κινητοποιούν κάποια γραμματικά φαινόμενα. Αυτό είναι και η βασική αρχή διάφορων προσεγγίσεων όπως του Brdar (2007) και των Ruiz de Mendoza and Galera-Masegosa (2014) που αφορούν στο πλαίσιο της Γνωσιακής Γλωσσολογίας. Δηλαδή σύμφωνα με τους ίδιους, οι γνωστικές λειτουργίες συνδέονται με το αντικείμενο της μορφολογίας και μπορούν να αποτελέσουν ένα εργαλείο κατανόησης της δημιουργίας λέξεων. Αυτό αποτελεί και στόχο της μελέτης αυτής. Πιο συγκεκριμένα, εξετάζεται ένας αριθμός παραγώγων ρημάτων τα οποία έχουν κοινή ρίζα αλλά διαφορετικό επίθεμα (κατάληξη). Τα ρήματα αυτά επιλέχθηκαν διότι η ρίζα τους είναι πολύσημη και επίσης χαρακτηρίζονται από διαχρονία καθώς οι λέξεις αυτές συναντούνται στην Αρχαία Ελληνική. Ωστόσο, τόσο οι ρίζες και τα επιθήματα όσο και τα παράγωγά τους χρησιμοποιούνται ευρέως στη Νέα Ελληνική. Τα ρήματα αυτά είναι τα ακόλουθα: σκοτίζω-σκοτώνω, φορτίζω-φορτώνω, ζυγίζω-ζυγώνω, κεντρίζω-κεντρώνω και θυμίζω-θυμώνω. Δύο είναι οι βασικές παρατηρήσεις της έρευνας αυτής, αρχικά ότι η ρίζα των εν λόγω παραγώγων αποκτά πολυσημία μέσω γνωσιακών λειτουργιών, δηλαδή γίνεται επέκταση της σημασίας μέσα από τη μεταφορά και/ή τη μετωνυμία. Και δεύτερον, τα επιθήματα -ίζω και -ώνω φέρουν συγκεκριμένες σημασίες, με άλλα λόγια η χρήση τους δεν είναι αυθαίρετη αλλά μπορούμε να παρατηρήσουμε ένα επαναλαμβανόμενο μοτίβο. Η εργασία θα μπορούσε να συμπεριλάβει μελλοντικά και περισσότερα παραδείγματα διαφωτίζοντας έτσι την περιοχή της παραγωγής λέξεων.

**Λέξεις κλειδιά:** παραγωγή, επιθηματοποίηση, Νέα Ελληνική, ρήματα, αναλογία, μετωνυμικές και μεταφορικές αντιστοιχίσεις

*Примљено 17. августа 2016. године  
Прихваћено за објављивање 11. новембра 2016. године*

## **TIPOLOGIJA LIČNIH OGLASA KAO LINGVISTIČKIH I KULTUROLOŠKIH KATEGORIJA**

Rad se bavi ličnim oglasima kao specifičnom vrstom teksta, pod pretpostavkom da je na osnovu velikog broja koncepata koji iz njih proizlaze moguće izvesti određene zaključke o dotičnoj kulturi i društvu. Uzimajući u obzir dva medija masovne komunikacije, štampu i internet, oglasi su precizno definisani u pogledu funkcije i strukture, kao i konteksta u kojem se realizuju. Potom se oblikuje predlog tipologije oglasa kao osnov za kulturološko tumačenje. Budući da analiza obuhvata srpske i nemačke oglase, kontrastivni pristup omogućio je i poređenje rezultata dobijenih za ove dve kulture, te utvrđivanje sličnosti i razlika među njima.

**Кljučне речи:** društvo, jezik, komunikacija, kultura, lični oglas, medij, tipologija, vrednost, vrsta teksta

### **1. Pojam ličnih oglasa**

Oglasi su objave različitog tipa koje mogu da se realizuju u mnogim vrstama medija: u štampi, na radiju, na televiziji i internetu. Tip medija u izvesnoj meri postavlja ograničenja u pogledu strukture ili obima oglasa, ali time ne ugrožava njegovo adekvatno identifikovanje. Za potrebe ovog rada u obzir će biti uzeta dva dominantna medija u oglašavanju: štampa i internet.

Dofifat i Vilke (1976: 179) oglase definišu kao vrstu objave koja na očigledan način služi isključivo ličnim interesima emitenta. Oglasi postoje otkad postoje i novine, najstariji masovni medij, jer su još prve novine iz rimskog doba, tzv. *acta diurna* ili *acta publica*,

---

1 n.polovina@sf.bg.ac.rs

2 t.dinic@sf.bg.ac.rs

sadržavale različite vrste objava. Sistematska primena oglasa počinje tek u XVII veku. Oglasi se u današnje vreme obično klasifikuju kao službeni (npr. glasnici stranaka ili službi), privatni (objavljivanje vesti o rođenju, venčanju i smrti) ili mali oglasi (svi oglasi koji ne služe objavljivanju činjenica niti najavi službenih događanja, već su posvećeni ponudi ili potražnji jednog proizvoda, asortimana, usluge, partnera i sl.) (Dofifat i Vilke 1976: 183). Lični oglasi bi, stoga, bili podvrsta malih oglasa, privatni oglasi koji služe pronalazanju partnera za različite svrhe (brak, prijateljstvo, druženje, sport, putovanje i sl.) ili specifična vrsta porodičnih oglasa (Zomerfelt 2001: 24). Riman (1999: 38) ističe kako je cilj oglasa uspostavljanje kontakta sa jednom ili više nepoznatih osoba, pri čemu oglas mogu da daju privatna lica, ali i određene agencije ili institucije u njihovo ime. Osim toga, njihovo objavljivanje neminovno podrazumeva izvesno predznanje emitenta o formi, intenciji i načinu funkcionisanja ove vrste teksta.

## **2. Karakteristike ličnih oglasa**

Prihvatajući pretpostavku predznanja u slučaju ličnih oglasa, Riman (1999: 62) navodi kako je emitent pre formulisanja svog ličnog oglasa došao u dodir s oglasima drugih oglašivača, pa je njegova uloga u suštini obrnuta, jer je on prvobitno bio recipijent (nekog ranijeg oglasa), a tek potom postao producent. Navedena zamena uloga u komunikativnom procesu nastajanja ličnog oglasa samo je prva od nekoliko specifičnosti koje odlikuju ovu tekstualnu vrstu.

Lični oglasi se najčešće objavljuju u novinama ili na internetu, dakle u masovnim medijima, koji su po svojoj suštini usmereni na različitu i veoma brojnu publiku. Međutim, druga važna karakteristika ličnih oglasa je upravo u tome što producenti koriste masovni medij iako svoje oglase nisu namenili toliko širokom auditorijumu, već žele da ograniče tip i broj recipijenata. To postižu sadržajnim elementima, odnosno mehanizmima selekcije ili odvrćanja od reakcija na oglas – verbalizacijom poželjnih ili nepoželjnih kategorija.

Dakle, cilj ličnih oglasa jeste kontakt s potpuno nepoznatom, ali odabranom osobom, putem medija koji je dostupan gotovo svima. Kako bi se u toj nameri uspelo, dolazi do znatnog kršenja društve-



nih normi. Naime, kod uobičajenog uspostavljanja kontakta, prve susrete odlikuje određena rezervisanost i obazrivost u otkrivanju detalja, dok je kod ličnih oglasa prvi korak obeležen iznošenjem velikog broja detalja o sebi ili potencijalnom partneru. Upravo takvo nepoštovanje normi Marfurt ističe kao značajnu karakteristiku ličnih oglasa jer do takvog razvoja događaja u klasičnom upoznavanju dolazi tek postepeno, nakon određenog vremenskog perioda (Hofart 2009: 41). S druge strane, kako bi do kontakta uopšte došlo, emitent je prinuđen da odabere određene, relevantne informacije koje zalaze u domen privatnog i da ih objavi u javnom glasilu.

Osim navedenih obeležja ličnih oglasa, značajno je pomenuti i mogućnost njihovog istraživanja radi izvođenja zaključaka o nekom društvu. Činjenica je da ovi oglasi na prvi pogled sadrže samo informacije o samom oglašivaču i njegove potpuno individualne želje u pogledu potencijalnog partnera i njihovog budućeg odnosa. Čak se postavlja i pitanje do koje mere su navodi koje oglašivač objavljuje iskreni i tačni jer specifičnost ovog vida kontakta omogućava preoblikovanje ili zaobilaženje istine. Međutim, bez obzira na to da li su navodi emitenta istiniti, delimično istiniti ili lažni, oni upućuju na to koje osobine, tipove odnosa ili ponašanja emitent kao pripadnik jednog društva smatra poželjnim ili značajnim „jer se svakodnevica pre svega odnosi na sferu privatnosti, ali je uprkos svemu pod uticajem vrednosnih kanona utemeljenih u društvu“<sup>3</sup> (Hajneman 2000: 605). Dakle, kroz prikaz sebe i partnera, bez obzira na to u kojoj meri on odgovara realnosti ili istini, emitent stvara sliku o idealnom (ili prihvatljivom) pojedincu u određenoj društvenoj zajednici, o vrednostima i ponašanju koji se u njoj traže.

### 3. Lični oglasi u kontekstu kulture

Kulturu čine brojni segmenti svakodnevnog života; ona je okvir i suština svakog delanja pojedinca. S obzirom na to da se radi o tako složenoj i duboko prisutnoj pojavi, nije je moguće proučavati direk-

3 “[...] da sich Alltag vorrangig im privaten Bereich vollzieht, der aber trotz allem von einem gesamtgesellschaftlichen Wertekanon bestimmt wird“ (Hajneman 2000: 605).

tno jer ne postoje parametri na osnovu kojih bi se o njoj izvodili relevantni zaključci, već je neophodno istraživanje obaviti posredno, kroz manifestacije kulture u nekom materijalnom obliku, npr. putem kategorija realizovanih u ličnim oglasima<sup>4</sup> (Riman 1999: 77; Kremer 1998: 24). Lični oglasi se, pritom, koriste dvojako: s jedne strane – isključivo da bi emitenti ostvarili svoj lični cilj i pronašli partnera, s druge strane – kako bi istraživači dobili nereaktivne podatke o situaciji u društvu. Posmatrajući kulturu kroz prizmu ličnih oglasa, istraživanje je uzelo u obzir dva kulturna okruženja – srpsko i nemačko – kako bi se kontrastiranjem elemenata istakle sličnosti i razlike među njima.

U oba društva lični oglasi su stabilna tekstualna vrsta, iako se njihova procentualna zastupljenost razlikuje.<sup>5</sup> Postavlja se pitanje zašto se emitenti umesto direktnog i neposrednog kontakta uopšte odlučuju za ovakvo upoznavanje sa ljudima kad se ima u vidu do koje mere je ovakav način komunikacije specifičan. Odgovor nam pružaju konkretne prilike u modernom društvu, koje se kreću u pravcu industrijalizacije, napuštanja sela i prelaska u gradove, sve većeg slabljenja porodičnih odnosa, češćeg razvoda brakova, postepenog prihvatanja alternativnih odnosa, jačanja individualizacije i otuđenja pojedinca. One stvaraju atmosferu u kojoj je sve teže pronaći adekvatnog partnera jer su kriterijumi podignuti, orijentacija društva izmenjena ka potrošačkom, a vrednosti i moral postavljeni na inovirane ili modifikovane osnove koje nije lako dostići. I dok pritisak ka individualizaciji s jedne strane otežava uspostavljanje partnerskih odnosa, s druge strane, kako navodi Bek (1986: 187), upravo individualizacija koja razdvaja muškarca i ženu istovremeno podstiče njihovo ponovno spajanje jer rastakanje tradicije vodi ka sve većim očekivanjima od samog partnerstva. Postojanje ličnih

- 
- 4 Pritom, treba imati u vidu da istraživanje ovakvog tipa ima svoja ograničenja jer se postavlja pitanje koliko su oglašivači reprezentativan uzorak populacije. S druge strane, takav uzorak neminovno obuhvata ljude različitog uzrasta, različitog porekla, interesovanja, statusa i afiniteta, pa je na osnovu takvog istraživanja moguće doneti određene zaključke o samom društvu.
  - 5 Broj objavljenih oglasa u Srbiji (procentualno izražen u odnosu na broj stanovnika) manji je gotovo dva puta od broja oglasa u Nemačkoj. Razlozi su višestruki – od navika čitalaca, preko tiraža novina, finansijske situacije do razlika u mentalitetu.

oglasa je, stoga, jedna od nužnih karika u ponovnom uspostavljanju ravnoteže u međuljudskim odnosima.

#### 4. Lični oglasi kao vrsta teksta

Pojam ličnih oglasa danas obuhvata čitav dijapazon specifično oblikovanih tekstova u vidu privatnih reklamnih panoa koji se pojavljuju u različitim medijima. Polaznu osnovu prilikom definisanja ličnih oglasa kao vrste teksta pružice Brinkerov trostepeni model (Brinker 1997: 133–141):

##### 4.1. Funkcionalni kriterijum

Lični oglasi ubrajaju se u neknjiževne vrste (*Gebrauchstexte*), koje su po svom ustrojstvu usmerene na rešavanje određenog problema; smatra se da su u principu monofunkcionalne, odnosno da imaju jednu (dominantnu) komunikativnu funkciju (Rolf 2000: 423). Problem koji lični oglasi pokušavaju da reše je pronalaženje partnera, a to se obavlja pokretanjem niza komunikativnih aktivnosti koje treba da podstaknu recipijenta na reakciju i interakciju, pri čemu sam podsticaj ne mora da bude eksplicitno verbalizovan (*javi se, pozovi* i sl.), već je direktivnost i apelativnost ove tekstualne vrste implicitno sadržana u njenom složenom kontekstualno-situativnom okruženju. Svakako se ne može tvrditi da postoji samo jedna funkcija ličnih oglasa, već autori govore o najmanje dve funkcije (ili više njih), pri čemu su one hijerarhijski ustrojene po principu uklapanja ilokucija. Pritom, ne postoji saglasnost čak ni oko toga koja je funkcija u ovoj tekstualnoj vrsti dominantna.

Neki autori (Rutkovski 2003, Rolf 2000) ističu da lični oglasi pripadaju tekstovima sa dominantnom kontaktnom funkcijom jer emitent „daje do znanja adresatu da mu je stalo do uspostavljanja ličnog odnosa“<sup>6</sup> (Brinker 2000: 176), a to potkrepljuju i argumentima koji se odnose na ciljni odabir rubrike ili naslova pod kojima se

---

6 „[...] dem Adressaten zu verstehen, dass es ihm um die personale Beziehung zum Adressaten geht“ (Brinker 2000: 176).

oglasi objavljuju (*On traži nju, Poznanstva* i sl.) ili samim nazivom ličnog oglasa, koji ukazuje da se prvenstveno radi o želji za podsticanjem kontakta (kontaktni oglas ili Kontaktanzeige). Budući da se kod ove vrste teksta kontaktna funkcija ogleda u želji za uspostavljanjem kontakta, lični oglasi nisu idealan primer jer se kontaktna funkcija najčešće odnosi na situacije u kojima su komunikatori već ranije bili u kontaktu, pa su jedan drugome poznati, što ovde nije slučaj (Hofart 2009: 45). S druge strane, kontakt zaista jeste primarni cilj emitenta, a do tog cilja se može stići ispunjavanjem još jedne funkcije – apelativne (prema Brinkerovoj terminologiji) ili direktivne (prema Serlovoj terminologiji).

Apelativna funkcija, u ovom kontekstu, veoma je slična kontaktnoj, ali je specifičnost apelativnih tekstova usmerenost na to da se adresat podstakne na konkretno delanje. „Emitent daje adresatu do znanja da želi da ga podstakne [...] da obavi određeno delanje (uticaj na ponašanje)“ (Brinker 2000: 176).<sup>7</sup> Željena reakcija svakako se odvija u vidu uspostavljanja kontakta, pa eksplicitno isticanje apelativne ili kontaktne funkcije deluje kao preklapanje, jer apelativna funkcija u ovom slučaju podrazumeva kontaktnu kao svoj suštinski deo.

Ukoliko prihvatimo da je dominantna funkcija ličnih oglasa apelativna, onda bi ova vrsta teksta mogla da ima još nekoliko dodatnih funkcija koje na odlučujući način utiču na uspešnost komunikativnog akta i na formiranje same tekstualne vrste, a koje se direktno ili indirektno manifestuju kroz jezik. Ukoliko je ne shvatimo kao imanentni deo reakcije na apel, kontaktna funkcija bi svakako bila najznačajnija funkcija koja konstituiše ovu vrstu teksta.

Značajna sekundarna funkcija jeste i informativna funkcija. Ona se ogleda u stvaranju svojevrstne baze podataka o osobi koja oglas objavljuje i/ili o osobi koja bi trebalo na oglas da odgovori, čime nastaje podloga za komunikativnu reakciju. Informativna funkcija je samo podrška apelativnoj, ali Štolt (1976: 27) navodi da iz samih činjenica u komunikativnom procesu nastaju argumenti sa persuazivnom funkcijom: na osnovu konkretnog teksta u komuni-

---

7 „Der Emittent gibt dem Adressaten zu verstehen, dass er ihn dazu bewegen will, [...] eine bestimmte Handlung zu vollziehen (Verhaltensbeeinflussung).“ (Brinker 2000: 176).

kativnom aktu, polazeći od prvog smisla ili namere (putem jezičkog iskaza), adresat treba da konstituiše drugi smisao ili nameru (pravo značenje teksta) kroz proces komunikacije.

Uzimajući u obzir činjenicu da se lični oglasi plasiraju u masovnom mediju, da su izloženi javnosti i veoma brojnoj publici, emitent neminovno u svoj oglas utiskuje još jednu sekundarnu, ali ne manje važnu funkciju, a to je selektivna (Rutkovski 2003: 12) ili repelativna (Štolt 1976: 29) funkcija. Naime, tekst oglasa nije namenjen baš svima, već emitent, iznoseći pažljivo odabrane informacije o sebi i potencijalnom partneru, želi da pokuša da unapred utiče na to ko će reagovati na njegov oglas. Stoga, lični oglasi nisu prosto samoreklame – upravo ih postupak selekcije neadekvatnih partnera izdvaja od ove vrste teksta. Kako bi adekvatno realizovali selektivno-repelativnu funkciju, lični oglasi treba da budu pažljivo sastavljeni u jezičkom smislu, ali i da nedvosmisleno deluju u komunikativnom aktu, što je prilično složen zadatak budući da podrazumeva visok stepen predviđanja kako u domenu psihologije, tako i u domenu sociologije, kulturologije i drugih oblasti svakodnevnog života.

Treba pomenuti i gotovo neprimetnu, ali za komunikativnu situaciju (i iz ugla emitenta i iz ugla adresata) značajnu – obligatornu funkciju ličnih oglasa. Ova funkcija komunikatore obavezuje na ozbiljnost u namerama i potragu zasnovanu na stvarnoj želji i potrebi.

#### 4.2. Kontekstualni kriterijum

Budući da je svaki realizovan tekst deo neke situacije, nekog komunikativnog okvira, sledeća kategorija na osnovu koje Brinker vrši diferencijaciju vrsta tekstova jeste kontekst. Osim indikatora funkcije teksta, na ukupnu ilokuciju utiču i kontekstualni indikatori (Brinker 2000: 180) kao što su npr. rubrika u kojoj se oglas objavljuje, medijsko okruženje, situativno okruženje, forma komunikacije, pripadnost određenoj vrsti teksta i sl. Kontekst istraženih ličnih oglasa je pre svega određen sredstvom komunikacije: novine (štampani medij) ili internet (elektronski medij). Lični oglasi se u izvesnoj meri izdvajaju iz vizuelnog okruženja medija i iz drugih priloga po tipografskim karakteristikama, boji, grafičkom odavanju putem okvira, postojanju fotografije ili po nekim drugim vi-

zuelnim mogućnostima. Iako je teoretski moguća i usmena forma (na televiziji ili radiju), lični oglasi su u najvećem broju slučajeva pisani tekstovi. Zanimljivo je istaći i smer komunikacije, koji je faktički monolog, jer emitent iznosi informacije u etar, a direktna i neposredna reakcija adresata izostaje, pa govorimo o jednosmernoj komunikaciji. Ipak, uspostavljanje komunikativnog kontakta je moguće postići samo kroz dijalošku formu. Specifičnost ličnih oglasa je upravo to što dijalog poprima oblik monologa (Marfurt 1978: 27) jer emitent formira tekst anticipirajući približnu reakciju adresata i zamišljajući poželjan komunikativni odgovor, tako da se interakcija u stvari unapred simulira. Između komunikatora nema direktnog akustičkog ili neposrednog kontakta, već je mogućnost reakcije i interakcije odložena i u vremenu i u prostoru, pa je komunikativni odgovor osmišljen i ciljan, usmeren na postizanje maksimalnog efekta. Štolt (1976) na sličan način komunikaciju kod ličnih oglasa određuje kao monološku, pisanu i nespontanu.

Komunikacioni akt neminovno se realizuje u okviru određene oblasti delovanja. Lične oglase odlikuje već pomenuta dihotomija. S obzirom na to da se radi o tekstu koji formira pojedinac, unoseći u njega lične i individualne podatke i dajući mu lični pečat, oblast delovanja je svakako privatna, odnosno neformalna jer emitent i adresat u komunikaciji uvek nastupaju kao pojedinačni aktanti.<sup>8</sup> S druge strane, publikovanje oglasa u masovnom mediju utiče na njegovo realizovanje kroz oblast javnog jer emitent nastupa pred nepoznatom publikom. Izvestan osećaj zaštićenosti pruža anonimnost komunikatora jer se u ličnim oglasima uglavnom ne navodi ime i prezime, nego šifra oglasa, elektronska adresa ili, eventualno, broj telefona. Ovaj neobični spoj privatnog i javnog za lične oglase je od suštinske važnosti.

#### 4.3. Strukturni kriterijum

Strukturni kriterijum se odnosi na samu temu i način njenog prikazivanja, te na karakterističnu upotrebu jezičkih sredstava. Lični oglasi imaju tačno definisanu temu (uspostavljanje kontakta radi

---

8 Čak i kad neka agencija ili institucija daje oglas umesto pojedinca, ona nastupa u njegovo ime, pa se i tada može govoriti o pojedinačnom kontaktu.

neke vrste partnerskog odnosa) od koje se gotovo nikad ne odstupa jer bi to bilo uzaludno trošenje vremena, kao i potencijalni finansijski gubitak. Upravo ta sadržajna i tematska konstantnost, ali i stabilna forma (Hofart 2009: 44) izdvajaju lične oglase od drugih vrsta oglasa koji se objavljuju u masovnim medijima. Način razvoja teme ličnih oglasa je pretežno deskriptivan – opis emitenta i partnera i njihove potencijalne veze. Osim toga, nailazimo i na argumentativni način razvoja teme jer je, osim davanja opisa, neophodno ubediti recipijenta i da je upravo određena osoba za njega adekvatna i da upravo na taj oglas treba da odgovori. Tematska struktura oglasa ogleda se kroz manji broj podređenih tema kao što su prikaz emitenta, prikaz poželjnog partnera i tipa odnosa. Kroz te teme se, iznošenjem pojedivosti (starost, izgled, karakteristike, vrsta veze i sl.), vrši persuazivno dejstvo. Osim tematskih elemenata, na strukturu ličnih oglasa kao vrste teksta utiču i upotrebljena jezička sredstva. Karakteristična su različita leksička i sintaksičko-semantička sredstva kao što su: veliki broj imenica i prideva, a mali broj glagola, nabrojanje elemenata prilikom opisa, eliptične konstrukcije i upotreba skraćenica, različite floskule, upitne ili uzvične rečenice kao podsticaj na delanje i sl. Jezička sredstva su usklađena s ustaljenom formom ličnih oglasa i relativnom normiranošću sadržaja koji se u njima pojavljuje. Čak i kad su potpuno inventivni, lični oglasi se lako identifikuju kao određena vrsta teksta – prema predznanju komunikatora, ali i prema poziciji u mediju u kojem su objavljeni (rubrika, poseban odeljak i sl.).<sup>9</sup>

Tekstualna struktura ličnih oglasa je relativno stabilna, bez značajnih odstupanja, a Kapland (1996: 193 cit. prema Ganzel 2011: 118) navodi da se svaki lični oglas može svesti na konvencionalnu strukturu, odnosno prototipsku formu:

9 Istraživanje stepena prepoznatljivosti različitih vrsta teksta, odnosno sposobnosti njihove ispravne klasifikacije obavio je Dimter (1981: 123–126), izostavljajući suštinske elemente ili ih zamenjujući elementima slične strukture, ali bez uklapanja značenja. Proučavao je do koje mere recipijenti ispravno prepoznaju vrstu teksta u situaciji kad nedostaje deo konteksta ili sadržaja. Rezultati su pokazali da je stepen prepoznatljivosti ličnih oglasa oko 78%. To je gotovo najviši stepen ako se uzmu u obzir sve vrste tekstova, pogotovo kad se ima u vidu da ovaj tip teksta nema nikakav standardizovan uvod, već je tekst zbog ekonomičnosti, izbegavanja redundantnog ili održavanja pažnje sveden na izražavanje suštinskih sadržaja.

1. emitent,
2. traži,
3. adresat,
4. cilj ili namera,
5. komentar,
6. reference,

pri čemu su pozicije od 1 do 4 obligatorne, dok su pozicije 5 i 6 fakultativne. Čak i najinventivniji i potpuno alternativni oglasi moraju da imaju formu: X (1 – emitent) traži (2) Y (3 – adresat) radi Z (4 – cilj). Na sličan način strukturu određuje i Štolt (1976: 28), navodeći minimum elemenata bez kojeg lični oglas ne bi mogao da postoji: ko (S – *Selbstbezeichnung*, definisanje emitenta) traži koga (P – *Partner(in)bezeichnung*, definisanje adresata) radi čega (H – *Heiratsabsicht*, namera ili cilj).<sup>10</sup> Lični oglasi, iako često imaju svedenu formu, poseduju solidan stepen informativnosti: na malom prostoru se nalazi veliki broj podataka – što eksplicitno iskazanih, što implicitno sadržanih u oglasu.

Lični oglasi su relativno kratki i jezički često nepotpuni ili nedorečeni, ali su veoma koncentrovanog sadržaja, pa čine značajan korpus na osnovu kojeg neposredno mogu da se izvedu zaključci o producentu i recipijentu, načinu stvaranja njihovog identiteta i međusobnog odnosa, a posredno i o samom društvu, vrednostima, normama, klišeima i stereotipima koji njime vladaju.

## 5. Tipologija ličnih oglasa

Posmatrajući lične oglase kao specifičnu vrstu teksta, rasprostranjenu u brojnim segmentima svakodnevice, možemo primetiti da se gotovo svaki oglas po nečemu izdvaja, da se ističe njegova posebnost, a da pritom recipijenti ipak nemaju nikakav problem da ga prepoznaju kao određenu vrstu teksta. U zbiru tolikih različitosti, neminovno je da postoje izvesna poklapanja i sličnosti jer bi ina-

---

10 U zavisnosti od konkretnog jezika na kojem je napisan lični oglas, obligatorni elementi mogu u specifičnim slučajevima dodatno da se redukuju na 'emitent traži adresata' ili na 'emitent traži radi', ali je to apsolutni minimum ispod kojeg se tekst oglasa ne može redukovati.



če opstanak same vrste teksta bio ugrožen. Stoga se čini logičnim i opravdanim upustiti se u postupak tipologizacije ličnih oglasa s ciljem njihove sistematizacije.

U svetu su lični oglasi već godinama predmet brojnih naučnih proučavanja s različitim polaznim osnovama i iz različitih uglova, ali veoma retko se autori u okviru svojih istraživanja bave njihovom tipologijom. Stoga, pokušaj ove vrste nema istraživačku pozadinu u brojnoj literaturi, već predstavlja poduhvat za koji autori smatraju da je koristan i smislen. Budući da se nalaze u različitim medijima i da je njihov broj na dnevnom nivou prilično velik, nije moguće jednim istraživanjem obuhvatiti sve lične oglase koji se pojave u nekom društvu, kulturi ili zajednici. Ova tipologija zasnovana je na odabranom korpusu koji čine lični oglasi objavljeni jednog vikenda 2001. i jednog vikenda 2015. godine u srpskim i nemačkim nacionalnim ili nadregionalnim dnevnim novinama („Politika“, „Večernje novosti“, „Frankfurter Allgemeine Zeitung“, „Süddeutsche Zeitung“), regionalnim dnevnim novinama („Dnevnik“, „Kölner Stadt-Anzeiger“, „Sächsische Zeitung“), oglasnim novinama<sup>11</sup> („Halo oglasi“) i na internet portalima (www.serbiancafe.com, www.markt.de). Takav odabir rezultirao je ukupnim brojem od 1906 ličnih oglasa na kojima je obavljeno istraživanje kroz porededjenje dve kulture, dva vremenska perioda, ali i dve perspektive (muške i ženske).

Polazeći od poimanja ličnih oglasa u smislu tekstualne lingvistike, te uzimajući u obzir njihov kontekst, funkciju i strukturu, a sagledavajući i konkretnu, praktičnu, formalnu i sadržajnu komponentu oglasa, tipologija se zasniva na 4 kriterijuma, pri čemu se svaki od njih dalje deli na nekoliko segmenata:

1. lični oglasi prema polu oglašivača:
  - a) oglasi koje su formirali muškarci,
  - b) oglasi koje su formirale žene;

---

11 U nemačkom korpusu zastupljene su dve regionalne dnevne novine, a u srpskom korpusu samo jedne, jer veći broj regionalnih novina koje redovno izlaze (i objavljuju lične oglase) i ne postoji – umesto toga su u srpski korpus uvrštene jedne oglasne novine, jer su navike čitalaca u Srbiji takve da radije objavljuju u oglasniku nego u dnevnim novinama (o čemu svedoči broj publikovanih oglasa).

2. lični oglasi prema tipu odnosa:
  - a) oglasi koji se objavljuju radi sklapanja braka,
  - b) oglasi koji se objavljuju radi partnerstva ili neke vrste poznanstva (sklapanje životne zajednice otvorenijeg tipa, veza bez eksplicitno izražene želje za brakom, bez obzira na to da li je homoseksualne ili heteroseksualne orijentacije),
  - c) oglasi koji se objavljuju s drugačijim namerama (prijateljstvo, zajedničko provođenje slobodnog vremena u vidu putovanja, sporta ili neke druge aktivnosti);
  
3. lični oglasi prema broju informacionih jedinica:
  - a) oglasi do 15 informacionih jedinica – kraći oglasi,
  - b) oglasi preko 15 informacionih jedinica – duži oglasi;
4. lični oglasi prema dominantnom sadržajnom usmerenju:
  - a) oglasi prvenstveno orijentisani na opis sebe,
  - b) oglasi prvenstveno orijentisani na opis partnera,
  - c) oglasi prvenstveno orijentisani na opis veze.

#### 5.1. Lični oglasi prema polu oglašivača

Razvrstavanje ličnih oglasa prema polu oglašivača je kriterijum koji uzima u obzir praktične elemente oglasa u medijima, a usmeren je na ispitivanje stepena prihvatanja i upotrebe ove vrste teksta od strane muškaraca i žena kao oglašivača.

Medij	Muškarci traže partnera/partnerku	Žene traže partnera/partnerku	Nedefinisani oglasi
Srpski mediji	24 oglasa ili 80%	5 oglasa ili 16,7%	1 oglas ili 3,3%
Nemački mediji	452 oglasa ili 47,3%	487 oglasa ili 50,9%	16 oglasa ili 1,6%

**Tabela 1.** Lični oglasi objavljeni 2001. godine

TIPOLOGIJA LIČNIH OGLASA KAO LINGVISTIČKIH...

Medij	Muškarci traže partnera/ partnerku	Žene traže partnera/ partnerku	Nedefinisani oglasi
Srpski mediji	73 oglasa ili 82,9%	15 oglasa ili 17,0%	-
Nemački mediji	486 oglasa ili 58,3%	340 oglasa ili 40,8%	7 oglasa ili 0.8%

**Tabela 2.** Lični oglasi objavljeni 2015. godine

U srpskim oglasima oglašivači su u većini slučajeva muškarci (čak 80% oglasa), što je odraz situacije u srpskom društvu gde dominira patrijarhalizam, tj. gde je uloga muškarca da traži sebi par, dok se uloga žene svodi na pasivno čekanje da bude pronađena. Jasno izražena hijerarhija muško-ženskih odnosa ukazuje i na stepen modernizacije društva i nivo polne ravnopravnosti, koji uprkos prolaznosti vremena ne pokazuje čak ni naznake uravnoteženja. S druge strane, veća zastupljenost oglasa muškaraca u odnosu na oglase žena može da se tumači i kroz različito prihvatanje ove forme komunikacije usled očekivanja društva u smislu prihvatljivog ponašanja, prikazivanja i delanja.

Nemački oglasi pokazuju variranje rezultata u dijahronom sledu, i to suprotno prvobitnim očekivanjima od jednog postmodernistički uređenog društva. Pažljivije proučavanje statističkih podataka ipak nam ukazuje da razliku u zastupljenosti tzv. muških i ženskih oglasa čine oglasi objavljeni u elektronskim medijima, jer su rezultati iz 2015. godine bez oglasa s interneta gotovo isti kao rezultati iz 2001. godine. Skeptičnost žena ili njihovo slabije prihvatanje forme ličnih oglasa na internetu može se objasniti brojnim opasnostima kojima žene, kao stereotipno slabiji pol, mogu da budu izložene otkrivanjem svojih želja, potreba ili svoje intime. S druge strane, gotovo ravnopravno učešće muškaraca i žena (oko 50%) u objavljivanju oglasa u skladu je s tendencijama prisutnim u modernom nemačkom društvu – ovde se misli na jednakost među polovima.

## 5.2. Lični oglasi prema tipu odnosa

Proučavanje tipa odnosa koji oglašivači navode kao poželjan u svojim oglasima u direktnoj je vezi i sa samim nazivima rubrika u kojima se oglasi objavljuju. Kroz ovaj kriterijum, donekle, može da se vidi otvorenost ka alternativnim mogućnostima odnosa koja direktno ukazuje na stepen modernizacije. Ovde je prvenstveno naglasak na razlikovanju oglasa koji eksplicitno navode brak kao ciljni tip veze ili potenciraju druge oblike partnerstva (neobavezne ili trajne veze, povremena viđanja i sl.), te oglasa posvećenih pronalženju partnera za sport, zajednička putovanja, slobodno vreme, druženje parova i druge oblike aktivnosti.

Medij	Tip odnosa: brak	Tip odnosa: partnerstvo	Ostali tipovi odnosa
Srpski mediji	19 oglasa ili 63,3%	11 oglasa ili 36,7%	-
Nemački mediji	24 oglasa ili 2,5%	797 oglasa ili 83,4%	134 oglasa ili 14%

**Tabela 3.** Lični oglasi objavljeni 2001. godine

Medij	Tip odnosa: brak	Tip odnosa: partnerstvo	Ostali tipovi odnosa
Srpski mediji	25 oglasa ili 28,4%	51 oglasa ili 57,9%	12 oglasa ili 13,6%
Nemački mediji	24 oglasa ili 2,9%	731 oglasa ili 87,7%	78 oglasa ili 9,3%

**Tabela 4.** Lični oglasi objavljeni 2015. godine

Statistička analiza pokazuje da je brak u srpskim ličnim oglasima 2001. godine bio dominantan i veoma poželjan tip veze sa zastupljenošću od 63,3%. To potvrđuje osnovnu orijentaciju srpskog društva ka porodičnim vrednostima, koja potiče iz narodne tradicije, ali i iz shvatanja pravoslavne religije – brak se smatra primarnim načinom građenja partnerskog odnosa i krajnjim ciljem velikog

broja sklopljenih kontakata. Navođenje braka kao poželjnog oblika veze u ličnim oglasima 2015. godine javlja se ređe nego u prethodnom periodu, ali je zastupljenost od 28,4% još uvek na nivou srednjih vrednosti i svakako je oblik zajednice koji ne treba zanemariti. Drugi, definisani ili nedefinisani oblici partnerskih odnosa doživeli su relativno velik porast u odnosu na period pre 14 godina. To se može shvatiti kao logičan odgovor društva na opadanje popularnosti braka i stvaranje većeg broja neformalnih zajednica usled uticaja modernih demografskih kretanja. Zanimljivo je posmatrati kategoriju ostalih tipova odnosa koja obuhvata ponude i potražnje ljudi za društvom u slobodnim aktivnostima, u sportu, na putovanjima i sl. Dok 2001. ne može da se pronađe nijedan oglas tog tipa, 2015. godine je, pod uticajem zapadnjačkog modela života koji postaje uzor, a koji je u velikoj meri okrenut industriji slobodnog vremena, statistička zastupljenost ovog tipa oglasa dostigla 13,6%, što se poklapa s vrednostima dobijenim u modernim društvima.

Rezultati istraživanja nemačkog korpusa govore nam o ranom dostizanju (post)modernističko-individualističkog ideala: statistika iz 2001. godine se gotovo uopšte ne razlikuje od one iz 2015. godine. Dakle, tendencija napuštanja braka kao idealne i najzastupljenije vrste zajednice očigledna je u Nemačkoj još početkom 21. veka, dok je u Srbiji to proces koji uveliko traje. Veoma niska zastupljenost oglasa usmerenih ka braku (2,5–2,9%) u skladu je s vrednosnom orijentacijom tog društva ka individualizmu. Okrenutost pojedinca sebi i sopstvenim potrebama, zadovoljavanje ličnih želja, bez brojnih porodičnih obaveza, preovlađujući je model ponašanja i razmišljanja. Izuzetno mali broj oglasa s iskazanom željom za brakom nadomešta velik broj oglasa s drugim, potpuno raznovrsnim tipovima partnerskih odnosa. Zanimljivo je istaći i da se partnerstva s pripadnicima istog pola traže potpuno otvoreno, kroz posebne rubrike u znatnom broju medija – što je u srpskim medijima izuzetno retko (u štampanim medijima u Srbiji, čak i u današnje vreme, to je potpuno nezamislivo, dok u elektronskim medijima postoji manji broj takvih primera).

## 5.3. Lični oglasi prema broju informacionih jedinica

Dužina teksta oglasa je kategorija koja razlikuje kraće oglase (do 15 informacionih jedinica) i duže oglase (više od 15 informacionih jedinica).<sup>12</sup>

Medij	Kraći oglasi	Duži oglasi	Prosečna dužina oglasa prema broju informacionih jedinica
Srpski mediji	30 oglasa ili 100%	0 oglasa ili 0%	7,3
Nemački mediji	563 oglasa ili 58,9%	392 oglasa ili 41%	18,2

**Tabela 5.** Lični oglasi objavljeni 2001. godine

Medij	Kraći oglasi	Duži oglasi	Prosečna dužina oglasa prema broju informacionih jedinica
Srpski mediji	76 oglasa ili 86,3%	12 oglasa ili 13,6%	7,8 samo u štampanim medijima; 11,8 u svim medijima
Nemački mediji	329 oglasa ili 39,4%	504 oglasa ili 60,5%	13,1 samo u štampanim medijima; 19,1 u svim medijima

**Tabela 6.** Lični oglasi objavljeni 2015. godine

12 Dužina oglasa ovde nije određena brojem reči kao lingvističkom kategorijom, već brojem informacionih jedinica – količinom informacionih segmenata koje oglas sadrži, a koji imaju određeno sadržajno punjenje. Tako npr. oglas: „Dipl.-Ing. Mitte 50, 1,80, sucht Frau für eine treue und ehrliche Partnerschaft. Hobbys: Reisen, Joggen und Kultur. BMB und Telefon Angabe.“ (KSA 2015) sadrži 12 informacionih jedinica, a oglas: „Momak, 37 god, BG, prijatnog izgleda, traži devojkicu radi ozbiljne veze.“ (HO 2015) sadrži 7 informacionih jedinica.

Lični oglasi objavljeni u srpskim medijima su isključivo kratki (2001. godine) ili uglavnom kratki (2015. godine). To svakako ima veze s finansijskim aspektom (svaka reč se pažljivo meri kad se ima u vidu cena oglasa). Međutim, s obzirom na to da producenti prilikom formiranja oglasa imaju u vidu publiku kojoj se obraćaju, anticipirajući reakcije i pokušavajući da izazovu maksimalno pozitivan efekat, ovakav podatak daje nam informacije i o čitaocima oglasa, njihovoj pažnji i očekivanjima. Objavljivanje oglasa u srpskom društvu nije samo stvar finansijske situacije, već ima veze i s mentalitetom naroda, koji upoznavanje potencijalnih partnera radije obavlja na drugačiji način, što se evidentno pokazuje i kroz apsolutan broj objavljenih oglasa.

U nemačkim medijima 2001. godine većina oglasa ulazi u kategoriju kraćih, ali su duži oglasi ipak prisutni, što potpuno odstupa od prakse u Srbiji. Kako bi se bolje razumela takva statistika, treba napomenuti da se nemačko društvo, kao moderno i razvijeno, nosi i s određenim problemima: (post)moderni razvoj dodatno potencira individualizam i orijentaciju na sebe, pa su druženja svedena na povremena ili retka, što je u Srbiji nezamislivo. U takvoj situaciji vremena za upoznavanje putem direktnih kontakata gotovo da nema, pa je, s jedne strane, razumljiv povećan broj oglasa koji nalazimo u medijima, a s druge i njihov obim. U vezi s tim je i veći broj informacionih jedinica u oglasima – kako za opis sebe, tako i za opis partnera ili potencijalne veze – jer se afirmativan i detaljan način opisivanja ne smatra neuobičajenim, preteranim ili hvalisavim kako bi to bilo shvaćeno u Srbiji. Osim kulturološkog aspekta, radi se i o krajnje praktičnim činjenicama, kao što su cena oglasa, kultura štampanih i elektronskih medija, tiraž novina, publika koja ih čita slično.

#### 5.4. Lični oglasi prema dominantnom sadržajnom usmerenju

Donekle u vezi sa prethodnim kriterijumom jeste i dominantno sadržajno usmerenje oglasa. Radi se, naime, o klasifikovanju oglasa prema tome da li u njima dominira opis oglašivača, opis potencijalnog partnera ili opis poželjnog odnosa odnosno tipa veze.<sup>13</sup> Ovakva

13 Prilikom utvrđivanja koji od ova tri dela oglasa prevladava, kao merodavni instrument korišćen je broj informacionih jedinica koje oglašivač navodi o sebi, o drugome ili o vezi. Ukoliko je broj informacionih jedinica ujednačen, kao značajniji, upečatljiviji, a time i dominantniji opis uzet je onaj koji je naveden na početku, jer je to mesto koje najpre izaziva pažnju.

klasifikacija, iako zasnovana na merljivom kriterijumu, ipak daje samo okvirne naznake o dominantnom sadržaju oglasa jer se pretpostavlja da je mali broj oglasa isključivo posvećen opisu sebe ili samo opisu partnera pošto bi to odstupalo od uobičajene forme ove tekstualne vrste i od sadržaja koji se u njoj očekuje, pa bi samim tim realizacija komunikativne namere i efekat oglasa u velikoj meri bili dovedeni u pitanje.

Medij	Oglasi orijentisani na opis oglašivača	Oglasi orijentisani na opis potencijalnog partnera	Oglasi orijentisani na opis veze
Srpski mediji	19 oglasa ili 63,3%	10 oglasa ili 33,3%	1 oglas ili 3,3%
Nemački mediji	542 oglasa ili 56,7%	328 oglasa ili 34,3%	85 oglasa ili 8,9%

**Tabela 7.** Lični oglasi objavljeni 2001. godine

Medij	Oglasi orijentisani na opis oglašivača	Oglasi orijentisani na opis potencijalnog partnera	Oglasi orijentisani na opis veze
Srpski mediji	48 oglasa ili 54,5%	23 oglasa ili 26,1%	17 oglasa ili 19,3%
Nemački mediji	401 oglas ili 48,1%	246 oglasa ili 29,5%	186 oglasa ili 22,3%

**Tabela 8.** Lični oglasi objavljeni 2015. godine

Oglasi u srpskim medijima pokazuju da se fokus najčešće stavlja na oglašivača, nešto ređe na potencijalnog partnera, dok se oglasi u kojima je primaran opis veze uglavnom pojavljuju u elektronskom formatu. Ovakav zaključak odnosi se na obe istražene godine. Isticanje sopstvenih karakteristika i osobina svodi se na najjednostavniji postupak dovođenja subjekta u centar pažnje, s ciljem usmeravanja pogleda ka njemu.

U ovoj kategoriji nemački lični oglasi, dajući primat opisu sebe, pokazuju slične ili gotovo iste tendencije kao i srpski. Na drugom



mestu se nalazi opis željenog partnera, dok je opis veze i ovde u većoj meri zastupljen samo kod oglasa objavljenih na internetu.

## 6. Zaključak

Istraživanje ličnih oglasa u okviru kulture iz koje su proistekli, a polazeći od principa lingvistike teksta, omogućilo je sagledavanje ovog formata kao dela društvene stvarnosti s jedne strane i lingvističkog fenomena s druge. Ova dvostranost pristupa pozicionira lične oglase na idealno mesto za proučavanje s različitih polaznih osnova u zavisnosti o cilja analize. Oni nastaju kao stvaralački čin pojedinca, s ciljem uspostavljanja kontakta s potencijalnim partnerom, a njihovo delovanje i njihov značaj prevazilaze okvire individualnog jer pružaju uvid u kulturološki utemeljene obrasce delanja, ponašanja i razmišljanja. Različiti tipovi ličnih oglasa posredno, kroz kategorije u kojima se realizuju, odražavaju brojne vrednosti koje dominiraju u nekom društvu: odnos muškaraca i žena, stepen modernizacije, društveno prihvatljivog ponašanja i delanja i dr. Kontrastivno proučavanje srpskog i nemačkog korpusa pokazalo je da je srpsko društvo u procepu između tradicionalnih formi, hijerarhije i zadržavanja postojećih obrazaca s jedne strane i težnje ka modernizaciji i napretku s druge, dok se u nemačkom društvu ističu postmoderne vrednosti, tolerancija i novi modeli partnerstva, a pojedinci su okrenuti realizaciji sopstvenih želja i potreba.

## LITERATURA

- Bek 1986: Beck, U. (1986). *Risikogesellschaft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Brinker 1997: Brinker, K. (1997). *Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden*. 4. Aufl. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Brinker 2000: Brinker, K. (2000). Textfunktionale Analyse, u: K. Brinker, G. Antos, W. Heinemann, S. Sager (Hrsg.), *Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. Berlin – New York: Walter de Gruyter, 175–185.

- Dimter 1981: Dimter, M. (1981). *Textklassenkonzepte heutiger Alltagssprache. Kommunikationssituation, Textfunktion und Textinhalt als Kategorien alltagssprachlicher Textklassifikation*. Reihe Germanistische Linguistik, Band 32. Tübingen: Niemeyer.
- Dofifat i Vilke 1976: Dovifat, E, Wilke, J. (1976). *Zeitungswissenschaft*. Berlin – New York: Walter De Gruyter.
- Ganzel 2011: Ganzel, C. (2011). *Textsortenlinguistik*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht GmbH.
- Hajneman 2000: Heinemann, M. (2000). Textsorten des Alltags, u: K. Brinker, G. Antos, W. Heinemann, S. Sager (Hrsg.), *Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. Berlin – New York: Walter de Gruyter, 604–614.
- Hofart 2009: Hoffarth, F. (2009). *Queer dating. Eine kontrastive Untersuchung von Kontaktanzeigen in Online-Magazinen für Schwule und Lesben*. Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr.
- Kremer 1998: Kraemer, M. (1998). *Partnersuche und Partnerschaft im deutsch-französischen Vergleich 1913–1993. Eine empirische Analyse zum Wertewandel anhand von Heirats- und Bekanntschaftsanzeigen*. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann Verlag.
- Marfurt 1978: Marfurt, B. (1978). Textsorten und Interaktionsmuster, *Wirkendes Wort* 28. Düsseldorf: Schwann, 19–36.
- Riman 1999: Riemann, V. (1999). *Kontaktanzeigen im Wandel der Zeit. Eine Inhaltsanalyse*. Opladen/Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Rolf 2000: Rolf, E. (2000). Textuelle Grundfunktionen, u: K. Brinker, G. Antos, W. Heinemann, S. Sager (Hrsg.), *Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. Berlin – New York: Walter de Gruyter, 422–435.
- Rutkowski 2003: Rutkowski, N. (2003). *Kontaktanzeigen im intermedialen Vergleich*. Essen: Redaktion LINSE.
- Štolt 1976: Stolt, B. (1976). „*Hier bin ich – wo bist Du?*“ Heiratsanzeigen und ihr Echo analysiert aus sprachlicher und stilistischer Sicht. Mit einer soziologischen Untersuchung von Jan Trost. Kronberg/Ts: Scriptor Verlag.
- Zomerfeldt 2001: Sommerfeldt, K. E. (2001). Zu Inhalt und Sprache von Familienanzeigen, u: K. E. Sommerfeldt, H. Schreiber (Hrsg.), *Textsorten des Alltags und ihre typischen sprachlichen Mittel*. Frankfurt/M: Peter Lang, 24–34.

**Nina Polovina**  
**Tanja Dinić**

## **TIPOLOGY OF PERSONAL DATING ADVERTISEMENTS AS LINGUISTIC AND CULTURAL CATEGORIES**

### *Summary*

The study of personal dating ads within their cultural context, based on the text linguistics principle, enabled insight into this format as an element of the social reality on the one side, and a linguistic phenomenon on the other. Such double approach places the ads at an ideal position for study from various starting points, depending on the analysis objective. They are the result of a creative process of an individual and they aim at contacting a potential partner, but their specific function and importance go beyond their individual character since they allow for understanding culture-based models of doing, behaviour and reflexion. Considering two mass communication media – press and the Internet, the dating ads are defined in terms of function and pattern, as well as their context. An ads typology is then proposed in order to provide a grounding for culturological interpretation since various types of personal dating advertisements indirectly reflect dominant values of a given society through categories they are produced in: men-women relationships, degrees of modernization, socially acceptable behaviour and doing etc. A contrastive analysis of Serbian and German corpora showed that the two cultures are based on some identical general human values, but pointed out a gap Serbian society finds itself in, between traditional forms, hierarchy and conservative forms on the one hand, and a tendency towards modernization and progress on the other. German society, though, favours postmodern values, tolerance and recent partner models and individuals generally search fulfillment of their own desires and needs.

**Key words:** communication, culture, language, medium, personal dating advertisement, society, text type, typology, value

*Примљено 5. септембра 2016. године*  
*Прихваћено за објављивање 15. новембра 2016. године*



## ПРОЦЕС ЗАМЕНЕ СРПСКОГ ЈЕЗИКА НЕМАЧКИМ: ЈЕДНО ИСТРАЖИВАЊЕ

Циљ и задатак овог прилога јесте представљање резултата трогодишњег истраживања и анализе процеса замене језика у српској заједници у немачком граду Инголштату са кратким освртом на ток истраживања и појмовна одређења.

**Кључне речи:** контактна лингвистика, процес замене језика, феномени језичког контакта

### Увод

Савремено друштво је вишејезично и више него икада обележено разноврсним језичким и културним контактима. Према узроцима се ови контакти могу поделити на *вољне* (миграције, увоз радне снаге, трговина, дипломатија, туризам, образовање) или *невољне* (колонизација, ратови, освајања територија, мењање граница). По својој природи они могу бити *посредни* (путем медија, филмова, превода и сл. у једнојезичним заједницама) и *непосредни* (мигранторна кретања, двојезичне друштвене заједнице и сл.). Појаве, исходи и очекиване последице међусобних утицаја језика као социолингвистичког и лингвистичког феномена нису нов предмет изучавања. О њима се говори и оне се изучавају од Шухарта преко Вајнрајха до Клајна и Мајерс-Скотон до данашњих дана у контексту различитих типова контаката међу различитим језичким паровима. Српски језик у контакту са германским језицима највише је

---

1 julijanavuletic@yahoo.de

истраживан у англофоним контекстима, док се мањи број радова бавио и контактом српског језика са немачким. Међутим, на основу доступне научне литературе може се констатовати да су међусобни утицаји српског и немачког језика истраживани превасходно на дијахроном плану у контексту посредних контаката (језичке посуђенице). Другим видом контаката, тачније непосредним језичким додирима и њиховим динамизмима, бавили су се малобројни аутори, и то до почетка 90-их година 20. века. Али, и овде смо, на основу прегледа научних радова који се баве изучавањем српског дијаспоралног језика у Немачкој, дошли до закључка да су ова истраживања спровођена пре свега у социолингвистичком контексту са акцентом на двојезичност деце југословенских радника на привременом раду 70-их и 80-их година. Стање српског дијаспоралног језика у Немачкој са системсколингвистичког и социолингвистичког становишта са освртом на последице контакта српског језика са немачким језиком и исходе који остављају трага у процесу језичких промена и замене/очувања језика код различитих генерација миграната до сада готово и да није било предметом истраживања.

## **1. Предмет, циљ и методе истраживања**

У овом раду желели бисмо да прикажемо резултате емпиријског истраживања процеса замене језика са пратећим феноменима структурних промена у српском језику у миграционом контексту од прве до треће генерације радних миграната. Посебан акценат стављен је на ванјезичке чиниоце у којима се у основи налази почетак и ток процеса замене језика. Наслањајући се на дефиницију да предмет истраживања контактне лингвистике представљају процеси иницирани и активирани сусретањем двају или више језика или језичких варијетета и њихових говорника, како на индивидуалном, тако и на друштвеном плану, предмет истраживања представљао је непосредни језички контакт српског и немачког језика на подручју Савезне Републике Немачке на примеру 27 породица са

83 испитаника ентолингвистичке заједнице Срба у баварском граду Инголштату, које су обухватале групације испитаника од прве до треће генерације радних миграната<sup>2</sup>.

Истраживање је имало за циљ да се у оквиру одређених теоријских постулата (Вајнрајх, Хауген, Клајн и др.) и на основу резултата емпиријских истраживања одговори на питања која се тичу фактора релевантних за процесе очувања или замене језика, утврђујући фазу процеса замене језика у којој се налази истраживана заједница. Поред тога, у раду смо понудили и објашњења језичких промена у српском језичком систему под утицајем система немачког језика и указали на правце евентуалних будућих истраживања. Јасно је да се овај пресек социolingвистичког и лингвистичког стања истраживане етнолингвистичке заједнице, као и резултати добијени истраживањем, односе на конкретну заједницу и конкретан корпус. Имајући у виду могуће различитости у погледу социодемографских и лингвистичких услова и околности у другим земљама пријема немачког говорног подручја, клонили смо се уопштавања. Ипак, добијени резултати засигурно омогућавају увид у опште тенденције развоја српског језика и у другим земљама пријема немачког говорног подручја, као и у тенденције кретања животног циклуса српско-немачких билингвалних заједница. На тим основама се предвиђају исходи у животној циклусу истраживане етнолингвистичке заједнице, а на темељу тога указујемо на могућности и потребе предузимања евентуалних институционализованих мера у циљу што дужег очувања српске говорне заједнице у немачкој дијаспори уопште.

Језичку ситуацију Срба у СРН, структуре и услове језичке продукције и рецепције истраживали смо у макросоциoling-

---

2 У истраживани корпус су, међутим, незаобилазно ушли и они Срби и Српкиње који су женидбом/удајом за припаднике друге генерације дошли у Инголштат да живе и ту засновали своје породице, потом особе које су егзогамијом ушле у истраживани корпус, три породице чији се чланови могу сврстати у прву, другу и трећу генерацију миграната четвртог таласа миграција, као и једна породица са представницима четврте и пете генерације миграната првог таласа. О таласим миграција видети код Ивановић (2012) и Павлица (2005).

вистичком контексту полазећи од методолошких позиција социолингвистике. Применом методологије социолингвистичке и лингвистичке анализе, а узимајући у обзир и теорију домена и друштвених мрежа, уз комбиновање квалитативног и квантитативног приступа у вредновању друштвених и лингвистичких интеракција, јасније се и лакше сагледава како скуп различитих фактора утиче на системсколингвистичке промене и промене са комуникацијског аспекта. Тако се детаљније могу објаснити процес замене/очувања језика и структурне промене у српском језику, пратећи у циклусима тог процеса припаднике најстарије (прве) генерације преко средње (друге) до најмлађе (треће) генерације. У истраживању смо заговарали интегрисани модел који представља покушај да се у обзир узму лингвистичке и друштвене варијабле у природним комуникацијским ситуацијама, односно укључивање изванјезичких фактора који утичу на лингвистичке варијације и начин реализације билингвалне компетенције. Спроведена анализа феномена језичких контаката има карактер студије случаја (*case study*) и представља емпиријско индуктивно истраживање на синхроној равни које смо обавили користећи се техникама социолингвистичког интервјуа са елементима непосредног посматрања.

## 2. Ток истраживања

Проучавање промена у српском језику и процеса замене српског немачким језиком у говорној заједници Срба у Инголштату захтевало је прикупљање грађе која се темељи на „живом“ говору припадника истраживане заједнице. У том емпиријском делу истраживања било је потребно изборити се са многим препрекама - од приступа испитаницима, преко финансијских потешкоћа до организације спровођења упитника и интервјуа. Многа истраживања оваквог типа уживају подршку државних институција или организација, како у погледу људских, тако и техничких и финансијских ресурса. Ми, нажалост, нисмо имали ни једно ни друго у правом смислу речи, те је у бити све било



препуштено нашој сопственој иницијативи, сналажљивости и пре свега личној помоћи испитаника директно на терену.

Припремање за ово истраживање обухватало је више корака са доста испреpletаних етапа у којем се са аспекта структуре корака може пратити следећа нит:

*Први* корак се састојао у сазнавању важнијих фактора истраживане ситуације и трагању за (кључним) испитаницима<sup>3</sup>. Та фаза је била заступљена у етапама током свих осталих корака истраживања. У *другом* кораку смо на основу посматрања истраживане заједнице, као и на основу доступне литературе, саставили упитник<sup>4</sup>. *Трећи* корак, спровођење упитника, као и

3 Сам почетак истраживања везује се за 2010. годину, када смо успоставили прве контакте са трима кључним особама за даље контакте са Србима у Инголштату. Друге контакте са испитаницима смо остварили и путем фејсбук странице Српског културног удружења „Свети Сава“ као и путем класичног писаног обраћања Србима у Инголштату, чије смо адресе пронашли у телефонском именуку на интернету.

4 Упитник за ово истраживање састављен је комбиновањем два већ постојећа упитника коришћена у сличним истраживањима (уп. Аубургер 1979: 100–120 и Ахтерберг 2005: 290–308). Упитник се састоји од шест комплекса питања којима су обухваћени: 1. социодемографски подаци (старост, пол, порекло, дужина боравка на немачком говорном подручју и сл.), 2. усвајање језика и језичка компетенција (примарна и секундарна социјализација, самопроцењивање језичке компетенције), 3. употреба немачког језика у Србији (у приватном, јавном и професионалном домену), 4. идентитет, 5. учесталост контакта са немачким језиком и 6. употреба језика у друштвеним мрежама испитаника. Међутим, током наших боравака, а посебно након повратка са последњег теренског истраживања и сагледавања прикупљене истраживачке грађе, схватили смо да је број испитаника обухваћених упитником далеко мањи од броја испитаника обухваћених интервјуом. Ова несразмера није нам пружала добар основ за валидан методолошки приступ, те смо извесно време били у потрази за решењем насталог проблема. Размишљали смо да се ограничимо на само 28 испитаника обухваћених и упитником и интервјуом. Међутим, то би значило најпре бројчано сужавање испитаног узорка, а са друге стране, што нам се чинило и најважнијим, овакво би решење довело до неуједначене генерацијске заступљености испитаника. Тако смо се на крају ипак определили да анализу извршимо само са подацима добијеним на основу спроведених интервјуа. Грађа добијена овим упитницима је свакако веома драгоцену и може послужити за даље

први одвијао се паралелно у етапама са осталим фазама истраживања. Наредна, *четврта* фаза у истраживању била је спровођење интервјуа<sup>5</sup> на основу тематских комплекса упитника, паралелно са непосредним посматрањем. Након овог корака уследио је *пети* корак, преслушавање интервјуа са транскрибовањем<sup>6</sup>. И као последњи, *шести* корак, уследила је обрада корпусне грађе, квалитативно и квантитативно вредновање лингвистичких и социолингвистичких података као и успостављање односа између социолингвистичких и лингвистичких података. Као закључак се намеће да се фазе рада не могу стриктно одвојити једне од других, већ да су се у одређеним периодима рада преплитале, при чему смо увек били наизменично у двострукој улози: у улози посматрача и улози учесника. При томе смо увек улагали напор да задржимо свест о томе, тј. да помиримо до извесне мере потребну неутралност и дистанцираност са субјективним посматрањем предмета истраживања.

Будући да би појединачни интервјуи одузели много времена како истраживачу тако и испитаницима, већини испитаника је одговарало да се интервјуи обављају породично у њиховим

---

анализе. Међутим, посматрано из данашње перспективе у контексту будућих истраживачких подухвата других аутора, сматрамо да би било ваљано да се комбинују технике социолингвистичких упитника и интервјуа, с тим што би било упутно да се постојећи, већ састављени упитник модификује у погледу односа питања, концентрације и одговора испитаника.

- 5 Интервјуима је обухваћено 27 породица (83 испитаника), а теренско истраживање обављено је у три етапе у периоду од јуна 2010. до октобра 2013. године. Наш корпус обухвата мигранте са простора некадашње Југославије који се декларишу као Срби, без обзира одакле да су потекли; сви информанти су штокавци екавског или ијекавског изговора.
- 6 Од укупно 53,5 сати снимљеног материјала 4 сата односи се на интервјуе вођене са децом, а сам транскрипт прикупљеног материјала броји укупно 400 страна. У транскрипцији и приказу сегментираних примера говора испитаника којима смо илустровали анализиране појаве лексичких и граматичких трансференција и прекључивање кодова следили смо принцип ортографског правила литерарне транскрипције. Осим тога, поред говорних сегмената интервјуског типа током свог теренског истраживања забележили смо и примере комуникације испитаника у ситуацијама које нису биле интервјуског типа.

домовима. Са децом<sup>7</sup> су обављени посебни интервјуи у терминима одржавања радионице српског језика и вежбе фолклора. Током интервјуа смо питања искључиво постављали на српском језику и у самом разговору одговарали на српском, независно од тога на ком би нам се језику испитаници обратили. У неформалним разговорима и у непосредном посматрању<sup>8</sup> карактеристичне појаве бележили смо по сећању.

Следећи комплексе питања<sup>9</sup> са већ унапред дефинисаним областима и малим бројем структурираних питања уз коришћење форме неструктурираног/нестандардизованог и полуструктурираног/полустандардизованог интервјуа, дошли смо до података о *социодемографским варијаблама* (пол, вероисповест, брачно стање, степен образовања и сл.), о *усвајању језика и употреби језика* (хронологија усвајања језика, степен билингвалности испитаника, употреба језика у доменима и друштвеним мрежама у миграцији, матици и сл.), као и о *ставовима* у погледу *очувања језика, идентита и културе*. Интервјуи су вођени групно (од 2 до 5 учесника), у различитим окружењима и ситуацијама са елементима непосредног посматрања (породица, Српско културно удружење „Свети Сава“, кафић, рођендани, часови наставе српског језика, вежбе фолклора и сл.). Тиме смо желели да постигнемо што већи степен природности говора.

Интервјуима и непосредним посматрањем као комплементарним техникама успели смо да добијемо информације о

7 Радионицу српског језика похађало је 25 припадника треће генерације, од тога је на радионици затечено 23. Са децом предшколског узраста разговор је вођен у породичном окружењу. Према информацијама које смо у фебруару 2016. године добили од испитаника, ова радионица данас, на жалост, више не постоји. Ово ће бити један од битних фактора убрзане замене српског немачким језиком.

8 Током нашег боравка у Инголштату нисмо били у ситуацији да у потпуности применимо ову методу. Али на састанцима и дружењима, током и ван интервјуа, у неформалним ситуацијама које нису биле интервјуског типа, готово као члан колектива, били смо у прилици да стекнемо одређена запажања, лингвистичке и нелингвистичке податке о комуникативном и друштвеном понашању појединца или групе.

9 Питања су била формулисана у горе већ поменутом упитнику.

социолингвистичким и лингвистичким репертоарима заједнице и њиховој међузависности, која се рефлектује у реализацији билингвалне компетенције у самом језичком систему и комуникацијском аспекту. У циљу лингвистичке анализе из говорног корпуса издвојили смо оне најтипичније језичке узорке<sup>10</sup> како бисмо диференцирано илустровали релевантне појаве и процесе условљене непосредним контактом немачког и српског језика у дијаспоралним околностима, довели их у везу са друштвеним контекстом и оставили један документ о тренутном стању српског језика у немачкој дијаспори.

### 3. Појмовна одређења

Сазнања о међусобном утицају језика су постојала дуги низ векова, међутим, таквим феноменима није придаван посебан значај. Почеци модерних контактнolingвистичких истраживања се везују за Шухарта, који је препознао спрегу између двојезичности и мешања језика, тачније појаву међусобног утицаја језика у контакту. Прва систематска истраживања језичког контакта и вишејезичности активирана су средином педесетих година 20. века појавом дела Ј. Вајнрајха *Језици у контакту (Languages in Contact Findings and problems, 1953)*. Овим је делом Вајнрајх покренуо, усмерио, теоријски уобличио и термилошки-појмовно опремио једну нову лингвистичку дисциплину под именом контактна лингвистика.

У контексту различитих приступа дефинисању контактне лингвистике и језичког контакта можемо закључити да су двојезичност и језички контакт међусобно тесно повезани. Језички контакт настаје посредном или непосредном социјалном интеракцијом говорника под утицајем комуникативног аспекта и социокултуролошког контекста. Језички контакти су пре резултат друштвених кретања него лингвистичких процеса. Ти друштвени процеси, уколико су интензивни, пред-

---

10 У наведеном раду је за потребе анализе издвојено 374 примера сегмената говора испитаника.

стављају снажне спољне покретаче језичких промена. Имајући у виду психолингвистичко и социолингвистичко одређење појма контактне лингвистике, она представља једно вишеди-мензионално и интердисциплинарно поље истраживања.

У научној литератури, паралелно са хронолошком периодизацијом, у оптицају је и појмовна периодизација, у којој се смењују термини попут *мешање језика*, *мешани језици*, које хронолошки везујемо за предконтактнولينгвистичко доба, а присутни су у првом периоду хронолошке периодизације. Ове термине смењује потом термин *језичко*, односно *лингвистичко посуђивање*. Од појаве Вајнрајхове монографије о језицима у контакту уводе се појмови *језици у контакту*, *језички контакти*, *контактна лингвистика*, *лингвистика језичких додир*, *лингвистичка контактологија*, заједно са појмовима *интерференција*, *трансференција* и *прекључивање кодова*, који обележавају и процесе и резултате језичког контакта. Појмови који су такође битни у контактної лингвистици јесу и *билингвизам*, *матерњи језик* и *генерација*, који се у зависности од типа језичког контакта различито тумаче и дефинишу.

У погледу разликовања и именовања појава, процеса и исхода језичког контакта, треба узети у обзир три дистинкције. То су 1) *врста контакта* (посредни/непосредни контакт); 2) утицаји међујезичког контакта на *говор/систем* према врсти контакта, тачније одражавању утицаја језика под контактом у равни синхроније и дијахроније и 3) утицаји језичког контакта у зависности од *степен* *билингвалности*. Као општи појам за све појаве индуковане језичким контактом користили смо термин *феномени језичког контакта*. А под феноменима језичког контакта даље подразумевамо: 1) *двојезичност* (*вишејезичност*) као *последницу* (настанак пиџина и креола), али и као *узрок* језичких утицаја; 2) *трансференцију*, која означава појаву преношења елемената, обележја и правила из једног у неки други језик, са својим последицама у синхронији/дијахронији у посредном/непосредном контакту са *аспекта језичког система* (настајање дијаспоралних језика, промене у стандардним језицима и сл.); и 3) *прекључивање кодова* и 4) *замену језика са аспекта комуникације* билингвалног говорника.

*Билингвизам* у теорији контактне лингвистике заузима кључно место, будући да је, како услов, тако и последица језичких контаката. У складу са нашим истраживањем језичког контакта у миграционом контексту, ми смо се приклонили минималистичкој дефиницији билингвизма. Тако су билингвали и они испитаници који поседују само компетенцију разумевања. Следећи С. Липерт (2010) под *рецептивним* билингвалима подразумевамо говорнике који поседују способност да језик (делом) разумеју, али не и да говоре, а под *пасивним* билингвалима говорнике који поседују способност отежане и споре продукције на српском језику.

Као и М. Клајн (1975, 2003), ми потпуно избацујемо појам *интерференција* и одлучујемо се за појам *трансференција* као процес и *трансфер* као резултат. Трансференција своја полазишта има управо у контрастима између језика. Она је у различитим типовима језичког контакта у основи један те исти феномен, али који, у зависности од типа језичког контакта, изазива различите процесе и има другачије лингвистичке исходе. У научној литератури воде се, такође, многе дискусије о разликовању појава *трансференције* и *прекључивања кодова*. Ми смо у циљу свог истраживања извели два основна обележја разликовања ових појава. Тако сматрамо да за појаву *трансференције* постојање билингвалне заједнице, односно билингвалности говорника, није неизоставан предуслов, док то јесте за *прекључивање кодова*. Друго битно разликовање је што *трансференција* погађа системсколингвистичке равни језика, утиче на структуре језика под контактом и удаљава га од језика матице, док је *прекључивање кодова* комуникацијски условљен процес и не утиче на системске промене у језику А. *Прекуљивање кодова* за последицу има *краткорочну, тренутну* замену језика А језиком Б у *избору* језика у комуникацијској ситуацији. Минимална јединица за трансференцију је лексема, а максимална фразеолексема у погледу лексичке трансференције, а на структурном нивоу су то граматичке релације и категорије.

Код *прекључивања кодова* минималном јединицом ове краткорочне замене језика сматрамо секвенцу реченице/ре-

ченичног дела. У непосредном језичком контакту трансфер на једној страни може представљати окидач (*triggering*) за прекључивање кодова, а на другој за последицу може имати конвергенцију, тачније структурно изједначавање „слабијег“ језика А по узору на доминантни језик Б. Све ове појаве које прате непосредни језички контакт у миграционом контексту представљају фазе, односно стања које пролази језик мањинске заједнице у процесу замене језика. Језик мањинске заједнице у тим фазама, под утицајем наведених феномена непосредног језичког контакта, трпи промене како у свом лексикону, тако и у синтаксичким и морфолошким структурама.

Дефинисали смо такође и појмове *говорна заједница*, *матерњи језик*, *дијаспорални језик* и *генерација*. Под *говорном заједницом* у смислу заједнице говорника (*linguistic community*), тачније под *ентнолингвистичком заједницом* подразумевамо скупину више генерација српских миграната за које језик није увек оно што повезује све припаднике те заједнице. *Матерњи језик* у мигрантској ситуацији је такође комплексан проблем. Ми смо се определили за дефиницију Тове Скутнаб-Кангас, према којој мигрантско дете може имати више матерњих језика према критеријумима порекла, нивоа компетенције, функције и идентитета. Нашим испитаницима смо, при томе, дали слободу да сами одреде који је језик њихов матерњи језик. Терминима *главни* и *споредни* језик описујемо доминантност/недоминантност једног језика у комуникацији испитаника у одређеним доменима и друштвеним мрежама. Српски језик испитаних билингвала ентолингвистичке заједнице Срба у Инголштату, као и генерално у немачкој дијаспори, назван је *српским дијаспоралним језиком*,<sup>11</sup> будући да је он као такав у процесу замене језика из немачког језика попримио лексику и

11 Дудок (2007: 239, 241) као и Ђурович дефинише језик дијаспоре као језик „хетерогеног карактера, јер су његови носиоци, појединци и чланови заједнице, расејани, далеко један од другог као и од матичног језгра [...]“, а дијаспору као „динамички, пулсирајући ентитет [...], као егзистенцијални тип мањинске популације која живи изван граница матичне земље са посебним и специфичним језичким обележјима у комуникацији“.

структуре које га временом удаљавају од стандардног српског језика и његових територијалних варијетета у матици. И на крају, како су у контактнoлингвистичком смислу српски радни мигранти и њихови потомци носиоци процеса замене језика и иницијатори промена у српском језику, било је неопходно дефинисати појам *генерације*. Имајући у виду различите приступе одређењу овог појма под *првом генерацијом радних миграната* (миграната трећег таласа) подразумевају се мигранти који су шездесетих и седамдесетих година прошлог века дошли у Немачку ради запослења. Њихови потомци названи су *другом генерацијом радних миграната*, а потомци друге генерације *трећом генерацијом радних миграната*. *Друга генерација радних миграната*, у зависности од начина доласка у Немачку, подељена је на типове 1а, 1б и 2 и *ремигранте* друге генерације<sup>12</sup>. У друштвеним мрежама испитаника затекли смо и припаднике савремене миграције или миграције четвртог таласа као и једну породицу, чије мигрантско порекло са прекидима датира још из периода првог таласа миграција. Њих смо, такође, обухватили истраживањем, будући да они представљају битан позитиван фактор у замени/очувању српског језика.

Процес *замене језика* као један од феномена језичког контакта представља прелазак појединца или групе са једне монолингвалности на другу монолингвалност. У оквиру социolingвистичког приступа процес замене језика и фактора, који у непосредном и дуготрајном језичком контакту утичу

12 Под припадницима *друге генерације* подразумевамо децу прве генерације и делимо их на три категорије: на децу која су доведена у Немачку, тј. *другу генерацију типа 1а*) и *1б*), децу која су у Немачкој рођена, тј. *другу генерацију типа 2* и *ремигранте друге генерације радних миграната*. У *другу генерацију типа 1а*) сврставамо децу која су у земљу пријема доведена у току или након окончања примарне и почетка секундарне социјализације (до 12. године живота), у *другу генерацију типа 1б*) сврставамо децу која су у земљу пријема доведена у току или након завршетка секундарне социјализације (између 12. и 18. године живота). *Ремигрантима друге генерације радних миграната* сматрамо припаднике друге генерације који су у некој животној доби доведени у Немачку или су се у Немачкој родили, затим су у одређеном узрасту враћени у Србију, да би се касније поново вратили у Немачку.



на процес замене/очувања језика, проучавају се у оквиру теорије домена, језичке екологије, теорије виталности и теорије друштвених мрежа. Ми смо у нашем истраживању процес замене језика пратили са аспекта утицаја домена и друштвених мрежа. У периоду трајања животног циклуса једне билингвалне заједнице, стање мањинског језика и понашање припадника говорне заједнице мањинског језика се мењају. Ове промене су условљене утицајем друштвених и језичких фактора. Из једне такве социолингвистичке ситуације у начелу произилазе фазе процеса замене мањинског језика већинским језиком, које могу обухватити више генерација. У литератури се континуум овог процеса приказује различитим фазним моделима, од којих нам се најпрецизнијим чини Винфордов петофазни модел; прву и пету фазу ми смо поделили на подфазе а) и б)<sup>13</sup>. Уз појединачне фазе процеса замене језика, разврстани су мигранти и у погледу генерацијске припадности, као и феномена језичког контакта који прате те фазе. *Процес замене језика можемо тако дефинисати као „процес који почиње као монолингвалност неког типа и завршава се као нови тип монолингвалности након одређеног периода билингвалне фазе“*<sup>14</sup>, односно као процес преласка са једне монолингвалности на билингвалност и

13 У фазу 1а сврставамо припаднике прве генерације и друге генерације типа 1б) и делом 1а) које карактерише *монолингвалност* и *десоцијализација*. За њом следи *фаза 1б* у којој се припадници наведених генерација одликују *почетним билингвизмом* и *ресоцијализацијом*. Језик Б се учи преко матерњег језика, али се употребљава у малом броју домена: у комуникацији унутар сопствене друштвене групе доминира матерњи језик са појавом *лексичке трансференције* без утицаја на граматички систем матерњег језика, док се нови језик користи у комуникацији ван сопствене друштвене групе, тачније у комуникацији са друштвом већинске заједнице и другим страним мигрантима. У *фази 5а*, етапи *резидуалног билингвизма*, остаје само друга генерација која као језик општења у комуникацији са трећом генерацијом користи језик Б, са драстичним редуковањем домена употребе језика А, и заједница постаје све више монолингвална на језику већинске друштвене заједнице. У *фази 5б* са постепеним одласком друге генерације и немогућношћу преношења језика А на наредно поколење нови језик потпуно преовладава у некада билингвалној заједници.

14 “[...] a process which starts with monolingualism of some type and concludes with a new type of monolingualism after a period of bilingualism [...]” (Тандефелт 1992).

натраг ка другој монолингвалности, са фазама замене конфигурација доминантности у доменима употребе мањинског и већинског језика и пратећим манифестацијама језичког контакта у процесу замене језика.

#### 4. Резултати истраживања

Полазећи од слободне процене испитаника да у Инголштату живи између 100 и 150 породица Срба, и од тога да су у истраживању учествовали чланови 27 породица, може се констатовати да смо нашим истраживањем обухватили 27%, односно 18% етнолингвистичке заједнице Срба у Инголштату. У раду смо користили термине *истраживани корпус* и *испитани узорак*. *Истраживани корпус* представља укупан број чланова породица (195); од укупног броја чланова истраживаних породица конкретним истраживањем обухваћено је 83 члана које смо назвали *испитани узорак*. Поређењем структуре истраживаног корпуса и испитаног узорка желели смо да прикажемо окружење у коме живи и функционише испитани узорак, те да одређени закључци до којих смо дошли могу да се као такви пренесу и на истраживани корпус. Дошли смо до резултата да је испитаним узорком обухваћено 43% од укупног истраживаног корпуса. У даљој анализи смо показали да ова 43% испитаног корпуса одражава исте карактеристике по питању *полне*, а делимично по питању *генерацијске*, односно *групацијске припадности*. Варијабла пола показује идентичан однос у истраживаном корпусу и испитаном узорку (53% : 47% у корист женског пола). У погледу групацијске припадности у испитаном узорку губи се групација егзогама, а остају најбројније трећа и друга генерација радних миграната. Дакле, када упоредимо истраживани корпус са испитаним узорком видимо да једино веће квантитативно одступање постоји у групацији представника прве генерације радних миграната. Томе има више разлога: један део њих је у тренутку нашег истраживања боравио у Србији, један део није био заинтересован за истраживање, а неки живе ван Инголштата.

У истраживаном корпусу, који чини 195 чланова истраживаних породица, заступљено је 37 монолингвала и 158 билингвала. Пошто смо утврдили да је 19% истраживаног корпуса монолингвалан, а 81% билингвалан, у даљој анализи смо дали приказ односа испитаних и неиспитаних билингвала, те дошли до резултата да наш *испитани узорак* чини 53% укупног *билингвалног* корпуса.

Према варијабли *хронологије усвајања* језика у целокупном *истраживаном билингвалном корпусу* има 53% *раних консекутивних билингвала* са *прво усвајаним српским језиком*, *касних билингвала* има 38% а *рани симултани* и *рани консекутивни билингвали* са *прво усвајаним немачким језиком* заступљени су са 5% и 4%. Варијаблу *хронологије усвајања језика* смо потом приказали и према генерацијској, тј. групацијској припадности. Готово једнак процентуални однос у овој варијабли налазимо и у *испитаном узорку*. Добијени резултати потврђују нам да се српски језик преносио са прве генерације радних миграната на другу, као и да је друга, додуше у мањој мери услед више фактора, српски језик преносила на следећи нараштај, трећу генерацију радних миграната.

Процену варијабле *степенa билингвалности* засновали смо на самопроцењивању наших испитаника и снимљеном језичком материјалу, те смо дошли до резултата да у нашем испитаном узорку преовлађује доминанта билингвалност у корист немачког језика са 51%. Пасивни и рецептивни билингвали заступљени су са 13% и 6% међу припадницима треће генерације радних миграната. Овај резултат нам говори да један део припадника друге генерације радних миграната истраживане заједнице, немоћан пред притиском сила друштвених мрежа, економских и друштвених односа у већинској друштвеној заједници, одустаје од преношења српског језика својој деци.

Однос резултата који смо добили у погледу одређења *матерњег језика* и *употребе* немачког и српског језика у *породичном* домену је несразмеран. Најразуђенију слику по питању матерњег језика нуди трећа генерација радних миграната. Од 31 испитаника ове генерације четрнаесторо њих изјављује да има два матерња језика; међу њима 9 испитаника даје пред-

ност српском, а 5 немачком језику. Њих деветоро је изјавило да им је матерњи језик немачки, док је 8 испитаника рекло да им је матерњи језик српски. Њихово опредељење за српски као матерњи језик се, међутим, не поклапа са њиховом компетенцијом на српском језику нити са степеном употребе српског језика. Такви резултати говоре заправо о очувању националног идентитета припадника треће генерације миграната и степену њихове интеграције и асимилације у друштво већинске заједнице. Овакав став представника треће генерације радних миграната је у ствари углавном одраз става саме породице према вредностима као што су језик, култура и идентитет<sup>15</sup>.

Испитаници прве генерације радних миграната, друге генерације радних миграната типа 1б као и ремигранти друге генерације радних миграната – заједно са испитаницима прве генерације четвртог таласа и групације ендогама – дефинисани су као носиоци српског као матерњег језика понетог у миграцију. Српски језик истраживане етнолингвистичке заједнице, поред тога што је претрпео лексичке и структуралне промене под утицајем немачког, показује и варијететне различитости попут територијалне (Србија, Босна, Хрватска) и социјалне (колоквијална и обележја карактеристична за одређени степен образовања наведених групација). Таква обележја су се преносила и преносе на другу и трећу генерацију радних миграната. Ове карактеристике српског језика испитаника илустроване су типичним примерима (по дваес. триес километара; раде са Њемцима; шта ти тражиш овде код наше комшике; моја мама је исто из Србију итд.).

Испитаници друге генерације радних миграната типа 2 и типа 1а, друге генерације миграната четвртог таласа, пете и

---

15 Али, не треба генерализовати. Тако у нашем истраживаном корпусу у породицама Пш (испитаница Пшб, друга генерација радних миграната другог типа) и Ан (представници друге генерације типа 1б и типа 2) и представници треће генерације и поред негативног става родитеља према очувању српског језика желе да науче српски језик. Међутим, главни проблем јесте овде недостатак одговарајућих друштвених мрежа у којима би се развијале њихове компетенције на српском језику. Тако је испитаница Пшми пасивни билингвал, док су у породици Ан представници треће генерације миграната монолингвали на немачком језику.

четврте генерације миграната првог таласа и треће генерације радних миграната су оне генерације које су српски језик усвајале ван матичне земље, у Немачкој. Ове генерације се сматрају кључним иницијаторима промена у српском језику и замене/очувања српског језика у миграцији.

### 3.1. Социолингвистичка анализа

У социолингвистичкој анализи издвојиле су се међу генерацијама радних миграната кључне разлике које су битне за правац језичког развоја српске етнолингвистичке заједнице у Инголштату, али и у српској дијаспори у Западној Европи. Између испитаника *прве* и *друге* генерације радних миграната констатовали смо *четири* битне социолингвистичке разлике:

- начин усвајања немачког језика;
- неукљученост/укљученост у друштво већинске заједнице;
- став према трајном/привременом боравку у Немачкој и
- став према српском језику.

Друга генерација радних миграната је немачки језик усвајала са *интегративном* мотивацијом, те је за разлику од прве генерације радних миграната, без обзира на сегрегираност и једне и друге, бивала више укључена у друштвене токове већинске заједнице. За разлику од друге генерације радних миграната, прва генерација није донела јасну одлуку о томе да ли је њен боравак у Немачкој трајан или привремен; ипак, друштвене околности (политика земље пријема и политика земље порекла) говориле су у прилог томе да је реч о привременом боравку. Тако је друга генерација радних миграната кроз југословенске допунске школе заправо била припремана на реинтеграцију у домовини. Самим тим, прва генерација миграната имала је јасан став о преношењу матерњег језика на другу генерацију. Она и дан-данас инсистира на употреби српског језика у породичном домену. Испитаници друге генерације, за разлику од прве, донели су јасну одлуку и имају јасну представу о томе да је Немачка земља њиховог трајног боравка.

У односу на разлике у социолингвистичким факторима између испитаника друге и треће генерације издвојиле су се *две* значајне разлике:

- начин усвајања српског језика и
- однос и контакти са матичном земљом.

Док су испитаници друге генерације миграната типа 1а и 2 српски језик у миграцији усвајали као *први језик* у породичном домену и поред тога били све до постојања СФРЈ у обавези да похађају југословенску допунску школу, дотле трећа генерација радних миграната одраста у потпуно другачијим друштвеним околностима. Деведесетих година 20. века мењају се политичке околности у некадашњој матичној држави Југославији – укидају се југословенске школе, гасе се југословенски клубови, економско стање у матици се погоршава. Услед ових друштвених кретања друга генерација радних миграната одлучује се за трајни боравак у Немачкој. Тиме се код многих јавља питање да ли српски језик уопште да пренесе својој деци. Ова промена друштвених околности и личног става друге генерације радних миграната одражава се како на хронологију усвајања језика тако и на степен билингвалности припадника треће генерације радних миграната. Друга генерација радних миграната је осим тога, за разлику од треће, имала густе сегрегиране друштвене мреже у приватном и пословном домену – становање, слободно време (југословенски клубови), југословенска школа – и интензивније контакте са матицом. Код треће генерације ови домени и друштвене мреже или више не постоје или су веома ослабљени.

Дакле, српски језик, тачније његови варијетети које су Срби с краја шездесетих година прошлога века понели са собом доселивши се у Немачку, постоји сада у једном сасвим другачијем социокултуролошком оквиру, губи стабилност, трпи промене под утицајем већинског језика и престаје да остварује сврху у друштвеном контексту. Овај однос снага српског и немачког језика огледа се и у његовој употреби, посебно у интрагенерацијској и интергенерацијској комуникацији испитаника. До важних закључака у овом смислу дошли смо најпре непосредним посматрањем. Испитаници прве генерације радних миграната су у интрагенерацијској комуникацији, као и у комуникацији са истраживачем користили искључиво српски

језик. Исти начин комуникације карактерише интергенера-цијску комуникацију прве, друге генерације радних миграната, ремиграната друге генерације, прве генерације четвртог таласа и четврте генерације миграната првог таласа и ендогама. Интрагенерацијску комуникацију друге генерације радних миграната одликује употреба српског језика као *главног*, а немачког као *споредног* језика. У интергенерацијској комуникацији свих горе наведених генерација са трећом генерацијом радних миграната, другом генерацијом миграната четвртог таласа и петом генерацијом миграната првог таласа употреба српског и немачког варира од породице до породице. У неким породицама се родитељи доследно придржавају подељених језичких улога, у неким породицама се родитељи обраћају деци на српском, а деца одговарају на немачком. Нека деца строго раздвајају језике, те када им се неко обрати на српском, одговарају на српском, и обрнуто. У оваквој интергенерацијској комуникацији може се, такође, запазити да се због тежег разумевања и споре продукције на српском код треће генерације радних миграната у свакодневном животу користи немачки језик како би се неки посао или задатак брже обавио.

Трећа генерација радних миграната, друга генерација миграната четвртог таласа и пета генерација миграната првог таласа у својој интрагенерацијској комуникацији користе искључиво немачки језик. Приликом породичних интервјуа, на пробама фолклора и часовима српског језика може се, међутим, приметити да деца међусобно разговарају и на српском и на немачком језику са честим прекључивањем кодова.

Посматрањем комуникације испитаника са истраживачем и у међусобној комуникацији испитаника током интервјуа дошло се до занимљивих констатација. Неки испитаници су у разговору са истраживачем водили рачуна о томе да користе што коректнији српски језик са што мање трансферисаних лексема, али су у комуникацији са припадником своје породице користили српски језик са адаптираним/неасимилованим лексемама и/или прекључивањем кодова. У комуникацији са истраживачем су поједини испитаници улагали доста напора да задрже континуитет разговора на српском, па је је њихов

говор био пропраћен конверзационим карактеристикама попут уздаха, пауза, колебања у говору. Такође, често је долазило је до блокирања лексичких/граматичких трансференција и прекључивања кодова, негде са појавом неутрализације, тачније узастопног понављања речи или исказа и на српском и на немачком језику.

### 3.2. Лингвистичка анализа

Анализирани корпус говорног дискурса 83 испитаника чини 53,5 сати снимљеног говора са транскриптом од 400 страна. У то спадају како интервјуи, тако и говор забележен непосредним посматрањем. Феномени језичког контакта који се јављају у говору испитаних српских миграната илустровани су уз помоћ 374 примера сегментираних говора испитаника на основу транскрипта и бележака насталих непосредним посматрањем. Анализом *лексичких трансференција* у говору испитаника наметнуо се закључак да је појава лексичке трансференције присутна код свих испитаних групација, али да између њих постоје у том погледу квантитативне и квалитативне разлике. Адаптирани трансфери забележени су у говорном дискурсу прве и друге генерације радних миграната (са свим подтиповима), прве генерације миграната четвртог таласа и ендеогама, али не и код треће генерације радних миграната, друге генерације четвртог таласа, четврте и пете генерације миграната првог таласа. Ипак, овај феномен језичког контакта најзаступљенији је у говору прве генерације радних миграната<sup>16</sup>. Реч је о трансференцији свих врста речи, о лексемама из свих сфера живота, а највише о реалијама које су везане за културу, администрацију и уопште за целокупно друштво земље

---

16 Оно што је карактеристично пре свега за припаднике испитног узорка који спадају у касне билингвале јесте да испитаници асимилуване трансфере именица и глагола прилагођавају језичком систему српског језика, нпр. 'на бауштели, ауфнемати, бештеловати' и сл., или пак одређеним граматичким категоријама свог локалног говора који су понели у миграцију. Тако смо у говору испитаника Ан забележили пример 'ишли смо аутобанем', са падежном морфемом карактеристичном за локални говор у околини Крушевца.



пријема<sup>17</sup>. Те лексеме постале су делом лексикона српског језика ове генерације а и других генерацијских групација.

Код друге генерације радних миграната (са свим подтипovima) приметна је употреба како адаптираних, тако и неасимилованих лексичких трансфера. Ова појава се може објаснити тиме што су адаптиране лексеме као такве већ ушле у лексикон српског дијаспоралног језика, док неасимиловане служе за затварање тренутних празнина у индивидуалном лексикону. У говору групације ендoгама и представника прве генерације миграната четвртог таласа присутни су углавном адаптирани трансфери. Заједничко овим испитаним групацијама је то што је лексичка трансференција углавном ограничена на именице и глаголе, при чему код друге генерације радних миграната предњаче неасимиловане именице.

У говорном корпусу треће генерације радних миграната и друге генерације миграната четвртог таласа није забележен велики број примера лексичке трансференције, а они коју су идентификовани јесу пре свега неасимиловани трансфери којима припадници ових генерација затварају лексичке празнине у индивидуалном лексикону.

Калкирање немачких фразеоексема у српски језик највише је заступљено код прве и друге генерације радних миграната (са свим подтипovima), ендoгама и прве генерације миграната четвртог таласа. Неке од ових трансфера бележимо у говорном дискурсу свих испитаних групација, те на основу тога можемо да закључимо да су овакви трансфери ушли у лексикон српског језика у миграцији<sup>18</sup>. Примери за трансфер немачких творбених образаца нису забележени (сем 'груповођа', 'расисткиња' и 'националисткиња'<sup>19</sup>), али је приметно да

17 Попут 'културамт', 'ауслендерамт', 'културреферат', 'финанцамт', 'биргерфест', 'ратхаус', 'бауамт', 'лигеншафт'/лигеншафтсамт', 'мервертштојер', 'кранкенкасе', 'конто', 'арбајтсамт', 'пфингстен', 'реалшуле', 'хауптшуле', 'аусбилдунг', 'штау', 'пасати'.

18 Нпр. ја сам <=матуру направила> према 'Abitur machen'; <=направи ми термин>; према 'einen Termin machen'; <=ушли са њима у контакт> према 'mit jemandem in Kontakt treten' и сл.

19 Ова тенденција се може уочити и у оквиру развојних процеса у српском језику, тачније пре као резултат јавног лингвистичког дискурса него иманентно језичких процеса. Сматрамо да испитаницима нису познати ови процеси у српском језику.

се за немачке детерминативне сложенице као кореспондентни употребљавају преведенице (у виду номиналне фразе, понегде и са погрешним семантичким трансфером)<sup>20</sup>.

Такође, код свих испитаних групација, осим код испитаника треће генерације миграната и друге генерације миграната четвртог таласа, карактеристично је да степен лексичког трансферисања зависи од комуникацијске ситуације, односно саговорника, те је у разговору са истраживачем уопштено гледано приметан нижи степен лексичке трансференције.

Без обзира на ове разлике квалитативног и квантитативног типа, у анализи лексичких трансференција су идентификовани лексички трансфери који су заједнички свим испитаним генерацијама и групацијама. То доводи до закључка да су они већ постали делом лексикона српског дијаспоралног језика испитаника<sup>21</sup>.

Што се тиче *граматичких трансференција* на плану *синтаксе* и *морфологије*, спроведена анализа је показала да је у говорном корпусу прве генерације радних миграната, прве и друге генерације миграната четвртог таласа, четврте и пете генерације миграната првог таласа као и ендогама овај феномен језичког контакта најмање заступљен. Међутим, за ове испитане групације је карактеристично да се граматички трансфери јављају готово у свим сегментима граматичког система, као и код припадника других испитаних групација код којих је та појава само интензивнија. Највећи број структура страних српској језичној норми, а које су резултат трансференције граматичких правила немачког језика, приметан је у говору

20 Нпр: 'Tagesmutter' као 'дневна мама'; 'Geburtstagskind' као 'рођенданско дете'; 'Holzofen' у виду номиналне фразе 'дрвена пећ' уместо 'пећ на дрва' и сл.

21 На пример, погрешан семантички трансфер глагола 'sprechen' у фразеолоксеми \*'причати неки језик' бележимо у говору свих испитаних групација, док погрешан семантички трансфер глагола 'können' и 'spielen' бележимо код треће генерације радних миграната у фразеолоксемама \*'моћи неки језик' и \*'играти неки инструмент'. Именицу 'интерес' у фразеолоксеми 'имати интерес' са погрешним семантичким обележјем у значењу 'интересовање' забележили смо код свих испитаних групација, сем у говору деце. Именице 'Pause', 'Sport' (пауза, спорт) су са погрешним семантичким обележјем унете из домена школе у породични домен; оне су постале делом лексикона свих испитаних групација.

представника друге и треће генерације радних миграната и код ремиграната друге генерације.

Утицај немачког језика на *синтаксичком* нивоу огледа се у трансферу валентности глагола, ређе именица и придева, реченичној и посебној негацији, истицању личне заменице у функцији субјекта, а највише у трансферу реда речи у реченици. Трансференција *валентности* глагола (и именица) присутна је највише код представника треће и друге генерације радних миграната, при чему се прегледом ексцерпираних примера може констатовати да су примери за валентност глагола бројнији<sup>22</sup>. Услед трансференције граматичке категорије рода именица из немачког у српски језик долази до појаве погрешне *конгруенције* детерминатива и придева са именицама у роду, броју и падежу у именичким фразама и конгруенције у реченици која се своди на слагање именица или заменица у функцији субјекта са личним и неличним глаголским облицима (радни придев).<sup>23</sup> Највећи број примера за појаву овог типа граматичке трансференције ексцерпиран је из говорног корпуса треће генерације радних миграната. Ова појава присутна је у мањој мери и у говору друге генерације радних миграната, као и ремиграната друге генерације.

У вези са конгруенцијом и трансфером граматичког рода немачких адаптираних именица код прве генерације радних миграната забележена је појава трансфера рода немачке именице или сврставање адаптиране именице у именичку парадигму српског језика. Највећи број примера за трансференцију правила употребе *реченичне и посебне негације* по моделу немачког језика забележен је такође у говору треће генерације радних миграната.<sup>24</sup> Појава истицања субјекта по угледу на правила немачког језичког система идентификована је у говору свих испитаних групација, али је ова појава опет била

22 Нпр.: 'нисам био у фејсбук'; 'знам, ради се од једну жену'; 'жена из Тајланда' итд.

23 Нпр.: 'из моје разред'; 'петком имамо исто физичко, а то је трећа и четврта /|/ четврти час'; 'ишли аутобанем'; 'испала машина 74 евра са мервертштојера'; 'да би школе знали'.

24 Нпр.: 'прво сам ништа нашла'; 'кад ја несве на српски кажем'.

најчешће заступљена у говору треће генерације радних миграната. У погледу степена заступљености трансференције реда речи из немачког језика у српски, предњаче представници треће и друге генерације радних миграната, а следе их ремигранти друге генерације. Ова појава се огледа у погрешном месту глаголских и заменичких енклитика у реченици, затим у трансференцији позиције елемената (управни глагол, помоћни глагол, допуне итд.), у употреби простих и сложених глаголских облика, како у зависним тако и независним реченицама<sup>25</sup>.

На *морфолошком* плану српски језик треће генерације радних миграната највише показује одступања у погледу редукције падежног система, док је погрешна употреба несвршеног уместо свршеног глаголског вида, као и употреба детерминатива 'ein', и неодређених заменица 'eine/r/s', највише заступљена у говору друге и треће генерације радних миграната<sup>26</sup>. У погледу рефлексивности глагола као и погрешног трансфера повратних заменица под утицајем немачког језика забележени су примери у говору прве и друге генерације радних миграната и ендोगама, а коришћење пасивних наместо активних конструкција по угледу на немачки језик било је заступљено са неколико примера у говорном корпусу ендोगама и прве генерације радних миграната<sup>27</sup>. Ова појава није била присутна у говору других генерација.

Уопштено гледано процес „структурног уједначавања“ српског по угледу на немачки, тачније повећање заједничких структурних карактеристика српског са немачким језиком прогресивно расте од прве ка трећој генерацији, мада се овај закључак не може генерализовати.<sup>28</sup>

25 Нпр.: 'аха, ти преконтролишеш га'; 'ја овде долазим зато што Јасна је супер учитељица'; 'кад ја јој кажем'; 'кад сам била мала сам те коње добила од бабе' и сл.

26 Нпр: јер ако једна неће, она неће'; ] ајд` иди ти, па каже само још један (-- ) |/неко да ми каже да хоће неку животињу'.

27 Нпр: 'нисам доживео тако нешто где морам да мене контролирам'; 'ја [већ две, три вечери] истуширам ме'; 'и на једно место сам се само, како се каже, конкурисао'; 'негде сам попреко погледана'; итд.

28 Тако, на пример, у говору испитаника К међу представницима прве генерације радних миграната имамо најизразитију појаву конвергенције.

У погледу *прекључивања кодова*, дакле, комуникацијског аспекта испитане билингвалне заједнице, анализа је показала да појава овог феномена и његов степен најпре зависи од саговорника и теме, става саговорника према српском језику. Отуда већина наведених примера потиче из комуникацијских ситуација које нису биле интервјуског типа, већ су добијени непосредним посматрањем током породичних интервјуа приликом интергенерацијске или интрагенерацијске комуникације. На основу приказане анализе може се закључити да је прва генерација радних миграната најмање подложна појави *прекључивања кодова*. Можемо рећи да је ова генерација још увек бедем очувања српског језика у дијаспори, будући да инсистира на употреби српског језика у породичном домену. У међусобној комуникацији друге генерације радних миграната, ремиграната друге генерације и ендогама *прекључивање кодова*, такође, забележено је само у смислу цитирања туђих или својих речи. Током вођених интервјуа, али не и у разговору са истраживачем, фиксирана је појава *прекључивања кодова* у комуникацији између друге и треће генерације радних миграната. До тога је долазило пре свега услед тренутне или перманентне празнине у индивидуалном лексикону говорника која је најпре проузроковала појаву лексичке трансференције у виду асимиловане/неасимиловане лексеме. У језичкој пракси испитаника, посебно у комуникацији прве и друге генерације са трећом, до преласка на другу монолингвалност долази зато што је услед слабљења или недовољне компетенције треће генерације на српском језику комуникација на немачком бржа и лакша.

### 3.3. Замена језика – тренутно стање

Наша истраживана етнолингвистичка заједница се данас, према социolingвистичким и лингвистичким показатељима добијеним спроведеном анализом, налази у 3. фази процеса замене језика. У испитаном узорку српски језик као *главни* језик општења заступљен је у 9 породица, у 5 породица српски полако губи примат, у 2 породице су и српски и немачки подјед-

нако заступљени, док је у 13 породица немачки главни језик комуникације у породици. Од укупног броја породица у 7 породица је већ дошло до замене језика. Према процени на основу сазнања о ставовима, језичком понашању и употреби, српски језик има будућност да опстане као *споредни* језик општења у 17 испитаних породица. Код ових 17 породица се и друштвене мреже приватног домена састоје од јаких, слабих и пасивних веза у матици и миграцији, прате се медији на српском језику, а десет породица активно учествује у раду Удружења.

У погледу процеса замене/очувања српског језика у немачкој дијаспори, тачније у нашем истраживаном корпусу и испитаном узорку, издвојили су се следећи битни фактори:

- генерацијска припадност, која повлачи за собом:
- начин учења језика,
- начин обављања секундарне социјализације,
- степен образовања,
- контакте са матицом,
- полну припадност (склапање ендогамних/егзогамних бракова<sup>29</sup>),
- друштвени успех у земљи пријема,
- став родитеља према матерњем језику,
- институционалну подршку.

Религија и црква као фактори у процесу замене језика у истраживаном корпусу немају готово никакву улогу у погледу очувања језика и представљају неискоришћен домен за очување српског језика у српској заједници у Инголштату. Исто тако, пресудан утицај за очување језика не представљају чак ни позитиван став родитеља према српском језику, као ни ре-

---

29 Ендогамне бракове у нашем истраживању делимо на два типа. Под *првим типом* подразумевамо брак између припадника миграната у Немачкој са Српкињом/Србином из Србије, нпр. као код испитаника породице А и Д. *Други тип* ендогамног брака је брак између представника исте генерације миграната. То је, рецимо, случај код породице Ђ, где су оба брачна партнера припадници друге генерације миграната другог типа. У првој ситуацији је вероватноћа да језик општења у породици буде српски већа него код другог типа ендогамних бракова за шта смо потврду за ову претпоставку нашли у испитаном узорку.

лативно велика бројчаност говорника српске заједнице, већ изградња хомогених локалних друштвених мрежа за његову употребу. Позитивни фактори за очување језика у истраживаном корпусу који могу на кратко да зауставе процес замене језика јесу постојање прве генерације радних миграната која у породичном домену инсистира на употреби српског језика, друштвене мреже око Српског културног удружења „Свети Сава“, са активностима у виду фолклора и радионице српског језика, затим ендогамни бракови другог типа, као и постојање друштвених мрежа прве генерације миграната четвртог таласа и најновијих миграција које су у јеку.

Према нашем мишљењу, судбина српског језика у миграцији данас је у рукама треће генерације радних миграната. Да ли ће ова генерација бити у стању да српски (дијаспорални) језик даље преноси зависиће од сплета друштвених и личних околности. Будући да сам процес очувања српског језика у дијаспори изискује огромна улагања енергије, труда и финансијских средстава, он остаје изван домаћаја могућности појединаца и саме дијаспоре. Стога је потребно да постоји *организована, тесна, интензивна и централизована* међусобна сарадња надлежних српских институција попут Министарства просвете и Министарства за дијаспору<sup>30</sup>, организација и удружења Срба у Немачкој, немачких надлежних институција као и научних институција једне и друге земље. Њиховим заједничким залагањем биће могуће изградити претходно поменуте хомогене друштвене мреже<sup>31</sup>. Ту мислимо на интензивнију и организовању допунску наставу српског језика са модерним наставним средствима и савременим наставним и ваннаставним програмима, који ће привући пре свега трећу генерацију миграната, затим формирање (дечјих) библиотека, склапање партнерстава

30 На пример, Министарство за дијаспору је 2012. године покренуло пројекат „Сваки Србин зна српски“, али поменути пројекат уопште није био познат српској заједници у Инголштату.

31 У ове друштвене мреже били би укључени и представници савремених миграција који би представљали моћан механизам за очување српског језика, што ће неизоставно утицати и на језичко понашање миграната претходних таласа миграција.

основних и средњих школа у Србији са српским удружењима у Немачкој и размена ученика и сл. Тиме би био отворен пут ка важном позитивном фактору очувања језика, тачније интезивнијем и директнијем контакту са матицом и стварању ефекта непрекидних друштвених мрежа у самој матици. Оне ће пружити тај неопходни друштвени оквир који ће се одразити и на личне животне околности треће генерације радних миграната (нпр. већи степен повезаности са српском заједницом у Немачкој као и у матици, позитиван став према српском језику и његовој употреби, склапање ендогамних бракова и сл.).

Надамо се да смо својим радом дали мали допринос почецима истраживања српског дијаспоралног језика, која са једне стране могу допринети, како теорији контактне лингвистике и језичког контакта, тако и емпирији и практичном коришћењу резултата истраживања (језичка политика, наставна средства за трећу генерацију радних миграната и сл.).

### **Закључак**

На основу изнетих резултата свеукупне анализе процеса замене српског језика немачким на конкретном корпусу општи закључак који се може извући гласи да се испитана заједница Срба у Инголштату према лингвистичким и социолингвистичким показатељима налази у 3. фази процеса замене језика.

У овој фази се прва генерација радних миграната повлачи и постепено нестаје, а однос снага језика у интергенерацијској и интрагенерацијској комуникацији је промењен, тачније немачки језик постаје главни језик општења. Док је језик интрагенерацијске комуникације прве генерације радних миграната и интергенерацијске комуникације прве и друге генерације радних миграната искључиво српски<sup>32</sup>, дотле у интрагенерацијској комуникацији друге генерације радних миграната

---

32 Њу прати обиље адаптираних лексичких трансференција и ретке граматичке трансференције као и ретко прекључивање кодова код прве, а код друге интензивније неасимиловане лексичке као и граматичке трансференције, са прекључивањем кодова.



почиње уопштено гледано да преовладава немачки језик<sup>33</sup>. У комуникацији између прве/друге генерације са трећом генерацијом радних миграната доминира немачки језик<sup>34</sup> са честим прекључивањем кодова, лексичким и граматичким трансференцијама које су већ обележје новог, дијаспоралног језика. Трећа генерација радних миграната сада српски језик усваја углавном преко немачког језика и усваја га у знатно промењеном облику од језика са којим је прва генерација радних миграната отишла у миграцију. Степен присутности одређених трансференција сведочи о томе да се језик прве генерације радних миграната, ендогама, прве генерације миграната четвртог таласа немачком језику највише приближио на лексичком плану, док је језик друге, а првенствено треће генерације, умногоме попримио структурална обележја немачког језика.

За разлику од Филиповића (1986, 1984) и других који трећу генерацију сматрају оном у којој је наступила замена језика<sup>35</sup>, код нас ова генерација, са пратећим индивидуалним утицајима, представља пресудан, боље рећи амбивалентан фактор у погледу очувања/замене језика. Како је сада позиција треће генерације радних миграната као и став немачког друштва у погледу интеграције миграната слична условима у којима се налазе исељеници у прекоокеанским земљама, природан резултат хијерархијских друштвених, економских и других односа који владају између етнолингвистичких заједница и већинског друштва јесте убрзана замена језика<sup>36</sup>. Овај убр-

33 Овакву комуникацију прате неасимиловани трансфери, прекључивање кодова и појачана граматичка трансференција.

34 Нпр. родитељ/деда и баба се детету/унуку обраћају на српском језику, а дете/унук одговара на немачком.

35 Ово је разумљива констатација, будући да је Филиповић истраживао језик прекоокеанских исељеника са социolingвистичким факторима знатно другачијим од фактора који су присутни у западноевропској миграцији, а који утичу на брзо урушавање билингвалне заједнице.

36 Затварањем два важна домена у друштвеним мрежама испитаника која су постојала до скоро, радионице српског језика и фолклорне секције, процес замене језика, тачније прелазак са фазе билингвалности у фазу монолингвалности на немачком језику, попримиће према свим претпоставкама веома убрзан ток.

зани процес замене језика може се предупредити одређеним мерама од стране институција матичне државе Србије којима ће се даље створити услови за очување језика и националног идентитета у наредним нараштајима српске миграције.

И на крају, полазећи од личног искуства, указали бисмо у овоме закључку и на потребу организованог, институционализованог и интердисциплинарног приступа овој теми, а пре свега на неопходну сарадњу са србистима са простора Балкана.

## ЛИТЕРАТУРА

- Аубургер 1979: Auburger, L. *Deutsche Sprachkontakte in Übersee: nebst einem Beitrag zur Theorie der Sprachkontaktforschung*. Tübingen: Narr.
- Ахтерберг 2005: Achterberg, J. *Zur Vitalität slavischer Idiome in Deutschland: eine empirische Studie zum Sprachverhalten slavophoner Immigranten*. München: O. Sagner.
- Винфорд 2003: Donald, W. *An introduction to contact linguistics*. Blackwell Publishing.
- Дудок 2007: Dudok, M. *Od jezika dijaspore ka preventivnoj lingvistici?*, *Зборник Матице српске за филологију и лингвистику*, 50, 1–2, 239–250.
- Ивановић 2012: Ivanović, V. *Geburtstag pišeš normalno: Jugoslovenski gastarbajteri u Austriji i SRN 1965-1973*. Beograd: Institut za savremenu istoriju.
- Клајн 1975: C. Michael, *Forschungsbericht Sprachkontakt. Untersuchungsergebnisse und praktische Probleme*. Kronberg/Taunus: Scriptor Verlag.
- Клајн 2003: C. Michael, *Dynamics of language contact: English and immigrant languages*. Cambridge, New York: Cambridge University Press.
- Липерт 2010: Lippert, S. *Sprachumstellung in bilingualen Familien. Zur Dynamik sprachlicher Assimilation bei italienisch-deutschen Familien in Italien*, Waxmann, Waxmann Münster/New York/München/Berlin.
- Павлица 2005: Pavlica, B. *Migracije iz Jugoslavije u Nemačku – migranti, emigranti, izbeglice, azilanti*, [www.doiserbia.nb.rs/ft.aspx?id=0025-85550502121P](http://www.doiserbia.nb.rs/ft.aspx?id=0025-85550502121P), pregledano 15.11.2016.
- Тандефелт 1992: Tandefelt, M. *Some linguistic consequences of the shift from Swedish to Finnish in Finland*. In Willem Fase, Koen Jaspaert, & Sjaak Kroon (eds.), *Maintenance and loss of minority languages*, 149–168. Amsterdam: John Benjamins.

- Филиповић 1984-1985: Filipović, R. (1984-1985). Odnos posrednog i neposrednog posuđivanja u teoriji kontaktne lingvistike, *Зборник Матице српске за филологију и лингвистику*, XXVII-XXVIII, 861–867.
- Филиповић 1986: Filipović, R. *Teorija jezika u kontaktu: uvod ulingvistiku jezičnih dodira*. Zagreb: Jugoslovenska akademija znanosti i umjetnosti, Školska knjiga.

**Julijana Vuletić**

## **PROZESS DES SPRACHWECHELS DER SERBISCHEN DURCH DIE DEUTSCHE SPRACHE – EINE STUDIE**

### *Zusammenfassung*

Das Ziel und die Aufgabe dieses Beitrags war es, die Ergebnisse der dreijährigen Untersuchung und Analyse des Sprachwechselprozesses in der serbischen Gemeinschaft in Ingolstadt, Bayern mit kurzem Rückblick auf den Untersuchungsablauf und Begriffsbestimmungen darzustellen.

**Schlüsselwörter:** Sprachkontaktforschung, Sprachwechselprozess, Phänomene des Sprachkontaktes

*Примљено 1. септембра 2016. године  
Прихваћено за објављивање 10. новембра 2016. године*



# **ГЛОТОДИДАКТИКА**



## TEORIJE USVAJANJA JEZIKA: GENERATIVNI ILI EMERGENTISTIČKI PRISTUP

Jezik je univerzalna sposobnost svakog čoveka – iako ne poseduju svi ljudi isti jezik, činjenica je da svi ljudi poseduju jezik. Ovaj jedinstveni način komunikacije svojstven je našoj vrsti nekih 200.000 godina, međutim način na koji dolazi do njegovog usvajanja još uvek je misterija za nauku. Ovaj rad ima za cilj da predstavi dve suprotstavljene struje razvojne psiholingvistike: *generativni pristup* Noama Čomskog i emergentistički *pristup zasnovan na jezičkoj upotrebi* Majkla Tomazela, njihove ideje i postulate i da kroz pregled studija vezanih za ovu oblast ukaže na osnovne sličnosti i razlike između ova dva pravca. Poseban naglasak stavlja se na kritike upućene i jednoj i drugoj školi mišljenja, kao i novim teorijskim pravcima koji su nastali kao rezultat ovakvog kritičkog preispitivanja.

**Ključne reči:** generativni pristup, univerzalna gramatika, UB pristup, modularnost

### 1. Uvod

Jezik je univerzalija svojstvena svim ljudskim bićima – ne postoji ljudska zajednica koja ne poseduje jezik i ne postoji ljudsko biće koje nije u stanju da ga usvoji<sup>2</sup>. Ipak, mehanizam kojim se to usvajanje odvija i dalje je nepoznat. Još su se Platon i Aristotel bavili pitanjem usvajanja jezika, svodeći problematiku na dihotomiju racionalizma i empiricizma, genetike ili odgoja, usvajanja ili učenja. Više od dvadeset vekova kasnije, osnovno pitanje i dalje ostaje isto: da li se jezik usvaja ili se uči? Da li postoji genetski kod za jezik

---

1 slobodankagligoric@gmail.com

2 Sa izuzetkom patoloških slučajeva.

u ljudskoj DNK ili su mehanizmi generalizacije, asocijacije i statistička svojstva jezičkog inputa odgovorni za učenje jednog ovako strukturisanog sistema?

U ovom radu predstavimo dve najprominentnije i najčešće suprotstavljane teorije jezičkog usvajanja: **generativni model** Noama Čomskog i **pristup zasnovan na jezičkoj upotrebi** Majkla Tomazela. Posebnu pažnju posvetićemo kritikama inherentnih problema obe navedene škole mišljenja i pokušati da skiciramo potencijalni „srednji put“ između ova dva navodna ekstrema. Nove tendencije u istraživanju razvojne psiholingvistike navode na ideju da srž problema možda leži u načinu postavljanja pitanja: priroda *ili* odgoj, usvajanje *ili* učenje. Ukoliko prihvatimo mogućnost istovremenog postojanja oba navedena uticaja, veće su šanse da se za korak približimo odgovoru.

## 2. Generativni pristup

Generativni pristup usvajanju jezika vezuje se za objavljivanje “Sintaksičkih struktura” Noama Čomskog 1957. godine; ovaj pristup je u kratkom vremenskom roku postao dominantna struja u lingvistici XX i XXI veka, a generativističko viđenje usvajanja jezika zasnovano na ideji genetske predispozicije i *univerzalne gramatike* osnova brojnih novih pravaca. Jedan od osnovnih razloga njegove dominacije i kontinuiteta leži upravo u preispitivanju i revidiranju stavova u okviru generativnog pristupa kako bi se uzela u obzir najnovija jezička istraživanja. Samim tim, ne možemo govoriti o jednoj jedinstvenoj i nepromenljivoj generativnoj teoriji, već moramo uzeti u obzir čitav spektar generativnih modela.

Klasična *generativna teorija usvajanja jezika* javlja se kao reakcija na biheviorističko gledište po kojem je svako učenje reakcija na spoljašnji stimulus i kao takvo u direktnom odnosu sa brojem ponavljanja i konceptom nagrade, to jest kazne. Ovakvo stanovište podrazumeva da se deca rađaju bez ikakvog „pomoćnog Sistema” za savladavanje jezika – dolaze na svet sa stanjem svesti koje Lok naziva „*tabula rasa*” – te da jezik usvajaju istim opštim mehanizmima



učenja koje koriste da bi naučili da vežu pertle ili da se koriste priborom za jelo. Lingvisti generativne škole, međutim, tvrde kako se jezičko znanje koje dete usvoji – takozvani *I-jezik* – ne može objasniti jednostavnom interakcijom opštih mehanizama učenja i jezičkog inputa kojem je dete iskustveno izloženo (Sugisaki i Otsu 2011: 291).

Nemogućnost modela stimulus/reakcija da objasni očiglednu disproporciju između ograničenog jezičkog unosa kojem su deca izložena od rođenja i bogatog jezičkog znanja koje usvoje u samo nekoliko godina navela je generativne lingviste da pretpostave kako je sposobnost usvajanja jezika svojstvena čovekovoju vrsti, te da se svako dete rađa sa *urođenim mehanizmom za usvajanje jezika* – takozvani *Language Acquisition Device (LAD)* – koji mu omogućava da produkuje i analizira teoretski neograničen broj iskaza, bez obzira na to da li se konkretni jezički materijal pojavio u inputu. Na ovaj način generativna teorija zastupa nativistički pristup i naglašava modularnu prirodu naše jezičke sposobnosti (Kerol 2008: 343). Modularnost se u ovom smislu posmatra kao postojanje zasebnih urođenih domenski specifičnih struktura (Semjuel 2000: 16) u ljudskom mozgu zaduženih isključivo za usvajanje jezika, za razliku od onih koji kontrolišu „ostale centralne aspekte ljudske kognicije“ (Njuport 2011: 279). Ovi podsistemi nalik organima u ljudskom organizmu imaju svoje pojedinačne funkcije i kao takvi mogu se proučavati nezavisno jedni od drugih. Po Čomskom, jezički modul se uveliko oslanja na postojanje takozvane *univerzalne gramatike* (UG) koja bi trebalo da sadrži opšte važeća sintaksička pravila i principe koji nam omogućavaju da razlikujemo pravilno formirane iskaze od negramatičkih. Prema lingvistima generativne škole ovo objašnjava brzinu kojom deca usvajaju jedan toliko kompleksan sistem na relativno ranom uzrastu.

Kao jedan od glavnih dokaza urođene prirode jezika i postojanja univerzalne gramatike navodi se činjenica da su deca u stanju da usvoje jezik bez obzira na to što su u najkritičnijem periodu usvajanja izloženi veoma ograničenom uzorku. Ovo se popularno naziva „Platonov problem“ ili „logički problem usvajanja jezika“. Čomski i njegovi sledbenici tvrde kako ograničen input koji ne sa-

drži dovoljnu količinu *negativnih dokaza* – ispravki i reformulacija koje detetu u procesu usvajanja jezika stavljaju do znanja koji iskazi nisu gramatični – ne može da objasni detetovu jezičku kompetenciju, to jest „kapacitet [dece] da kreiraju neograničen broj [gramatičnih] rečenica i rečeničnih struktura” (Ajzenbajs 2009: 275), te da samim tim objašnjenje ovog problema mora da leži u urođenoj sposobnosti koja odvaja čoveka od životinja. Neki od lingvista generativne škole su čak išli tako daleko da postuliraju postojanje takozvanog „gena za jezik” – FOXP2 – koji bi bio glavni nosilac ove ljudske sposobnosti. Većina stručnjaka, međutim, odbacuje ovu ideju kao generalizovano idealističko pojednostavljivanje i navodi kako se brojne genetske promene koje je ljudska vrsta prošla tokom filogeneze i koje su omogućile razvoj i usvajanje jezika (fina motorika, brza obrada informacija, sposobnost inter-modularne percepcije) ne mogu svesti na jedan izolovani gen ili sistem gena, kao i da su ove genetske promene podjednako odgovorne za razvoj mehanizama nevezanih za jezik i jezičku sposobnost (Bejts u Karmilof-Smit 2005: 226) čime se dovodi u pitanje stroga modularnost klasične generativne teorije.

Insistiranje na jezičkoj modularnosti i domenski specifičnoj prirodi *LAD*-a najčešće su kritikovani argumenti generativne teorije usvajanje jezika u njenom izvornom obliku. Ideja da je jedan kognitivni proces ili jedna regija mozga namenjena isključivo usvajanju jezika izazvala je oštre kritike u stručnoj javnosti. Osim toga, postavlja se pitanje na koji način univerzalna gramatika i *LAD* omogućavaju usvajanje pojedinačnih jezika i njima specifičnih gramatičkih obeležja. Kao reakciju na ove izazove i uzimajući u obzir nova kognitivistička istraživanja, Čomski je krajem sedamdesetih godina prošlog veka razvio novi pristup generativnoj teoriji, nazvan *teorija principa i parametara* (P&P-teorija), odnosno *teorija upravljanja i vezivanja* (UV-teorija)<sup>3</sup>.

U okviru ove teorije Čomski razvija ideju o postojanju nepromenljivih gramatičkih *principa* ljudskog jezika koji su urođeni svakoj jedinki i podesivih *parametara* preko kojih se ispoljavaju razlike

3 *Principles and Parameters Approach (P&P Theory)*, to jest *Government and Binding Theory (GB Theory)*.

između pojedinačnih jezika. Principi funkcionišu na približno sličan način kod svakog deteta, uz minimalni uticaj spoljašnjih faktora, dok se parametri menjaju ili podešavaju na osnovu *primarnih lingvističkih podataka* (PLP) kojima je dete od rođenja izloženo (Snajder i Liljo-Martin 2010: 670). Razlike između ljudskih jezika se tako objašnjavaju kao različite postavke navedenih parametara, čime ova teorija rešava pitanje usvajanja različitih jezika uz pomoć urođene Univerzalne Gramatike. Osim toga, P&P teorija deluje kao idealan odgovor na pitanje „logičkog problema jezičkog usvajanja“. Prema ovoj teoriji, detetov zadatak nije da na osnovu uzorka koji čuje izgradi gramatiku od nule (ibidem: 671), već jednostavno da izabere kako će podesiti parametre između ponuđenih opcija. Na ovaj način input kojem je dete izloženo ima ulogu „okidača“ koji mu pomažu da izabere između konfliktnih (u idealnom slučaju binarnih) vrednosti podešavanja (Hajmz 2011: 14). Po rečima Snajdera i Liljo-Martinove: „detetov zadatak prilikom usvajanja jezika nalik je naručivanju hrane u restoranu: potrebno je samo izabrati [jelo] sa menija, a ne dati recept kuvaru“ (Snajder i Liljo-Martin 2011: 671).

Ipak, reći da je ovom varijantom teorije generativna škola odgovorila na sve kritike i ponudila sveobuhvatnu teoriju usvajanja jezika bilo bi daleko od istine. Neki od najčešće spominjanih problema vezani su za inicijalnu postavku parametara, kao i izbor vrednosti među kojima se bira. Da li se parametri mogu opisati kako ih Čomski posmatra: kao prekidači sa malim brojem mogućih podešavanja? Da li su ovi prekidači inicijalno nepodešeni ili su pak podešeni na unapred određene vrednosti, koje se zatim menjaju u odnosu na input? Ni sam Čomski nije bio u potpunosti zadovoljan ovim pristupom, te je sredinom devedesetih godina prošlog veka još jednom bitno izmenio dotadašnju generativnu teoriju formulišući takozvani *minimalistički program* u kom odmerava svoje dosadašnje ideje i verovanja i odbacuje mnoga od njih kao „konceptualno nepotrebna i empirijski neadekvatna“ (Čomski 1995: 375). Minimalistička teza nadovezuje se na ideje teorije *principa i parametara*, ogoljene do najosnovnijih elemenata. Usvajanje jezika posmatra se kao razvoj organskog sistema na koji utiču tri osnovna faktora: genetska predodređenost (nezaobilazna *univerzalna gramatika*), eksterni poda-

ci (jezičko iskustvo koje funkcioniše kao „okidač“ pri podešavanju parametara) i dodatni opšti principi nevezani za jezičku sposobnost (kao na primer zakoni fizike) (Čomski 2012). Kako Cvirt (1998: 218) navodi, ovaj program zasniva se na principu „minimalnosti“, tačnije na ideji „najkraćeg poteza“, koja zastupa mišljenje da fundamentalno arhitektonsko obeležje ljudskog jezika zadovoljava principe ekonomije i optimalnog dizajna, te zastupa derivativni pristup generisanju jezika. Ovo se postiže primenom principa *minimalne komputacije*, takozvanom operacijom *sjedinjavanja* (*Merge*) kojom se dva već konstruisana objekta spajaju i proizvode novi objekat. Prema Čomskom, ukoliko se vodimo principom minimalne komputacije, prirodno je pretpostaviti da će *sjedinjavanje* objekata X i Y jednostavno dati kombinaciju XY (Čomski 2012).

Iako su sve navedene teorije naizgled različite, kontinuitet opštih principa generativnog pristupa očigledan je u svakoj od njih. Usvajanje jezika posmatra se kao urođena ljudska sposobnost, a postojanje *univerzalne gramatike* ne dovodi se u pitanje čak ni u slučajevima gde dolazi do terminološkog razmimoilaženja. Međutim, generativne teorije su prešle dalek put poslednjih pedeset godina, naročito kada je u pitanju pogled na uticaj sredine – ili *primarnih lingvističkih podataka* – na usvajanje jezika. Iako svakako najuticajnija teorija usvajanja jezika, generativna škola nikada nije bila univerzalno prihvaćena od strane stručne javnosti, dok neke od zamjerki upućenih ovom pristupu zadiru duboko u *credo* generativne sintakse i otvaraju put novim teorijama usvajanja.

Jedna od značajnijih kritika generativnog pristupa tvrdi da se ova teorija bazira na idealizovanoj kompetenciji a ne na stvarnoj jezičkoj produkciji. Paris (2005) smatra kako uzrok problema leži u činjenici da su glavni principi lingvističke teorije nastali na osnovu istraživanja zasnovanih na pisanom materijalu koji su kasnije samo primenjeni na govorni jezik. Drugim rečima, kada generativni lingvisti tvrde da je UG neophodna kako bi premostila jaz između ograničenog inputa i kompleksnih struktura koje su osnova jezičke kompetencije, oni baziraju svoje tvrdnje na pisanim a ne na govornim jezičkim strukturama. Miler i Vajnart nazivaju ovakav tip kompetencije „nad-sintaksom“ (*magna syntax*), koja po njima uk-

ljučuje „celokupnu govornu i pisanu tradiciju [...] jezika uključujući konstrukcije koje su aktuelne u govoru i pisanju, konstrukcije koje su aktuelne isključivo u formalnom pisanju, i konstrukcije koje su retke čak i formalnom pisanju“ (Miler i Vajnart 1998: 377). Ovo, međutim, nisu konstrukcije koje se pojavljuju u spontanom govoru deteta ili čak odraslog čoveka. Upravo iz tog razloga bilo je potrebno pronaći teoriju koja će pokušati da objasni mehanizme prelaska sa dečjeg na odrasli sistem bez potrebe uvođenja apstraktnih hipotetičkih principa kao što je UG da bi se dokazale hipoteze koje bez istih ne bi ni bilo moguće postaviti. Na ovaj način se ulazi u jedan *circulus vitiosus* u kome se sve pretpostavke o usvajanju jezika zasnivaju na ideji posedovanja UG čije se postojanje, opet, dokazuje time što bez nje usvajanje jezika na ovaj način ne bi bilo moguće. Popularno verovanje je da je Tomazellov emergenistički pristup u stanju da „popuni praznine“ u postojećim teorijama usvajanja jezika.

### 3. Tomazellov pristup zasnovan na jezičkoj upotrebi (UB pristup)<sup>4</sup>

Iako se delo Majkla Tomazela *Constructing a Language* (2003) posmatra kao svojevrsni manifest UB pristupa, njegov nastanak vuče korene od istraživanja Ronalda Langakera (1988) i Džoun Bajbi (1985, 1995) koji postuliraju ideju da se lingvističke strukture u razvoju jezika rađaju iz same jezičke upotrebe – verovanje koje je u direktnom kontrastu sa načelima generativne gramatike. I dok je generativni koncept minimalistički i orijentisan „od vrha na dole“ – te tako propoveda urođenu algoritamsku funkciju na osnovu koje se izračunavaju sve ostale jezičke vrednosti, UB princip je maksimalistički model „od dna ka vrhu“ i zastupa ideju po kojoj se sintaksičke strukture razvijaju iz konkretnih jezičkih primera.

Prema ovoj teoriji, dete započinje put usvajanja jezika negde oko prve godine svog života prepoznavanjem *komunikativne namere* (Tomazello 2003: 65) odrasle osobe koja mu se obraća, sto-

4 “Usage-based approach“ ili “UB approach“.

ga je i osnovna jedinica usvajanja jezika zapravo *iskaz*. Ovi iskazi usvajaju se imitacijom uz pokušaje deteta da rekonstruiše ne samo lingvistički input, već i komunikativnu nameru. Samim tim, u prvih nekoliko godina ontogeneze, jezičko znanje deteta predstavlja samo „strukturisan inventar jezičkih konstrukcija“ (ibidem: 7). Ove konstrukcije u početku su najčešće u obliku *holofraza* – lingvističkih jedinica koje funkcionišu kao čitavi iskazi, npr. kada dete koristi konstrukciju „i Ana“ sa značenjem „i Ana želi sladoled“. Uporedo sa sve većim izlaganjem jezičkom inputu, ove se jedinice proširuju i dete ih zatim raščlanjuje i sastavlja nove konstrukcije oko jednog centralnog elementa (takozvane *pivot-scheme* npr. *i Ana ide, i Ana gleda, i Ana žvaku i sl.*). Iako se u ovakvim iskazima mogu naslutiti zečeci gramatike, deca u ranom stadijumu razvoja još nisu u stanju da apstrahuju i generalizuju složena gramatička pravila, već samo povećavaju i proširuju postojeći inventar usvojenih jezičkih konstrukcija. Međutim, usvajajući sve veći broj iskaza, povećavajući frekvenciju tipa i jezičkih jedinica<sup>5</sup>, deca vremenom procesima apstrakcije i generalizacije, a uz pomoć statističkog učenja, iz PLP-a kojima su izloženi sastavljaju shematske iskaze i izvode apstraktna pravila. Ovaj proces se, međutim, ne odvija ujednačenom brzinom, niti može biti govora o jednostavnom „podešavanju parametara“, već dete uz pomoć urođenih sposobnosti shematizacije i analogije, a uz pomoć prepoznavanja komunikativne namere i funkcionalno-distributivne analize, putem niza nelinearnih faza kao što su *pivot-scheme* i konstrukcije zasnovane na čestici (*item-based constructions*) dolazi do apstraktnih konstrukcija. Na ovaj način se objašnjava očigledna razlika između dečjeg jezika i jezika odraslih.

Još jedno značajno obeležje UB pristupa je da on odbacuje dihotomiju sintakse i semantike koja je toliko bliska Čomskom i njegovim sledbenicima. Generativna lingvistika fokusira se na sintaksu

5 Prema Tomazelu, jezičke strukture rađaju se iz jezičke upotrebe na osnovu frekvencije tipa (*type frequency*) i frekvencije jezičkih jedinica (*token frequency*). Frekvencija tipa predstavlja učestalost kojom se izvesna klasa izraza pojavljuje u jezičkom uzorku i direktno je odgovorna za apstrakciju i shematizaciju iskaza, dok frekvencija jezičke jedinice predstavlja učestalost kojom se konkretan oblik pojavljuje u inputu i odgovorna je za proces kognitivnog usađivanja (*entrenchment*) dotičnog iskaza.

koja predstavlja urođeno jezičko jezgro (UG) svake jedinke, dok se semantika smatra takozvanom „jezičkom periferijom“ (Tomazelo 2003: 5). Zadatak koji pripadnici ove škole imaju jeste da pronađu apstraktna algoritamska pravila kojima se konstruišu pravilno formirane rečenice. Nasuprot tome, UB pristup prihvata maksimalistički jezički model u kojem su zajedno predstavljeni i apstraktni gramatički šabloni i njihove konkretne leksičke reprezentacije (Eskildsen 2008: 335). Upravo ovaj dualizam omogućava usvajanje jezika kako ga vide emergentisti: u zavisnosti od PLP-a kojima je izloženo, dete pohranjuje konkretne iskaze u svoju bazu podataka, te na osnovu njih – procesima apstrakcije i generalizacije – izvlači šablon, to jest shemu bez potrebe da „obriše“ originalni podatak kao redundantan. Ovo objašnjava postojanje prefabrikovanih kombinacija reči kao što su idiomi i fraze u rečniku dece koja nisu u stanju da generišu slične izraze samo na osnovu generativnog algoritma. Jezik se, dakle, uči primenjujući dve osnovne veštine na lingvistički input: *sposobnost tumačenja komunikativnih namera* koje predstavljaju simboličku dimenziju komunikacije i *sposobnosti pronalaženja šablona*, koja je od ključne važnosti za proces formiranja shema i apstrakciju pravila iz dostupnih jezičkih podataka.

Interesantna je činjenica da UB pristup ne negira u potpunosti ulogu urođenosti u procesu usvajanja jezika – samo je sagledava na drugačiji način nego što je to bio slučaj u okviru prethodnih teorija. Lingvisti UB škole smatraju da generativna postavka o genetskoj predodređenosti jezičkih univerzalija nije održiva: samo zato što ljudska vrsta poseduje jezik, ne znači da je to rezultat posebnog jezičkog gena. Tomazelo smatra da su ljudi biološki pripremljeni za usvajanje jezika, ali u vidu nasleđenih kognitivnih sposobnosti koje nisu ograničene isključivo na jezičku komunikaciju. Urođenost dakle postoji, ali to nije generativna urođenost specifičnih lingvističkih struktura, već sposobnosti koje omogućavaju učenje jezika na osnovu raspoloživih podataka.

Iako se na prvi pogled može učiniti da UB pristup nudi objašnjenje pitanja usvajanja jezika, ipak se i ovaj teorijski pravac suočava sa izvesnim brojem problema, od kojih se najčešće spominje takozvani „paradoks početka“, tačnije pitanje kako deca počinju da usvajaju

jezik. Sam Tomazelo (2000: 63) navodi kako deca nisu u stanju da razumeju i proizvedu jezičke simbole do prve godine života zato što nemaju razvijene mehanizme razumevanja i tumačenja komunikativnih namera koje im omogućavaju da usvoje prve *holofraze*, a koje se zatim procesima shematizacije i analogije koriste za apstrakciju sintaksičkog znanja. Kritičari UB modela baziraju svoje zamerke na studijama statističkog učenja, pre svega onih vezanih za segmentaciju reči. Prema ovim istraživanjima, problem nemogućnosti akustične definicije fonema koje variraju ne samo od govornika do govornika, već i u govoru iste jedinice (Jošikava 2009) otežava pronalaženje sličnosti između njih i apstrahovanje shema. Noviji modeli jezičkog usvajanja – pre svega *ekstremni UB model*<sup>6</sup> i *EIM model*<sup>7</sup> – pokušavaju da pronađu odgovor na ovo pitanje eksperimentišući na velikim elektronskim korpusima i CHILDES bazi podataka zastupajući ideju takozvane „*bogate memorije*“, tačnije tvrdnje da dete prilikom usvajanja jezika pohranjuje u memoriju ne samo sve konkretne primere jezičke upotrebe kojem je bilo izloženo, već i takve detalje kao što su prozodijski elementi i glasovna svojstva govornika (Port 2010: 43-44), te da se sličnosti između konkretnih primera pronalaze retrospektivno, često dugo nakon što su memorisane (ibidem: 14) „strukturnom analogijom“ između već pohranjenih iskaza (Bod 2009: 752). Na ovaj način izbegla bi se shematizacija na veoma ranom uzrastu i razrešio problem „paradoksa početka“.

#### 4. Zaključak

Na samom kraju, još jednom se vraćamo na osnovno pitanje: da li se deca pri usvajanju jezika oslanjaju na urođene kategorije ili ga uče uz pomoć opštih principa i mehanizama generalizacije i apstrakcije? Svaki biolog bi se složio da je ovakva dihotomija veštačka i pojednostavljena: ontogenetski posmatrano od samog začetka na razvoj fetusa utiče kombinacija spoljnih faktora (majčinog zdravlja i nege) i urođenog genetskog obrasca, te je gotovo nemoguće odvojiti

---

6 Extremely Usage Based Model.

7 Exemplars and Indices Model.



prirodu od odgoja (Klark 2003: 2). Na isti način pokazalo se da su teorije koje zagovaraju ekstremistički „ili/ili“ pristup sadrže inherentne nedostatke jer zanemaruju bitan skup procesa koji utiču na usvajanje jezika. Upravo je ova svest o neopravdanoj isključivosti pokretačka sila iza promena u okviru generativnog modela, koji počinje da uzima u obzir eksterne faktore kao bitnu komponentu usvajanja jezika, ali i u UB modelu, koji postulira empirijsko učenje na osnovu urođenih sposobnosti. Iako su ove dve teorije usvajanja još uvek daleko od toga da se nađu na pola puta, očigledan je trend otvorenosti za drugačije tačke gledišta, koji utiče ne samo na originalne pravce, već i na nastanak novih metoda i pristupa na njihovim osnovama.

Zaključak do kojeg dolazimo je da odgovor na pitanje usvajanja nije urođenost *ili* odgoj, već urođenost *i* odgoj, priroda *i* spoljašnji faktori. Zadatak budućih istraživanja je da pokažu kakva je tačna priroda ove interakcije i na koji način svaki od elemenata pomaže usvajanju ovog jedinstvenog fenomena.

## LITERATURA

- Ajzenbajs 2009: Eisenbeiß, S. (2009). Generative Approaches to Language Learning, *Linguistics* 47-2, 273-310.
- Bod 2009: Bod, R. (2009). From Exemplar to Grammar: A Probabilistic Analogy-Based Model of Language Learning, *Cognitive Science* 33, 752-793.
- Cvart 1998: Zwart, J.W. (1998). The Minimalist Program by Noam Chomsky – A Review Article, *Journal of Linguistics* 34, 213-226.
- Čomski 1995: Chomsky, N. (1995). *The Minimalist Program*. Boston, MA: MIT Press.
- Čomski 2012: Chomsky, N. (2012). *The Minimalist Program and Language Acquisition*, govor na ceremoniji dodele počasnog doktorata u SISSA školi u Trstu [online], <http://www.youtube.com/watch?v=GL1GcRrbPm0> [21.02.2013.]
- Elman et al. 1996 : Elman, J.L. et al. (1996). *Rethinking Innateness: A Connectionist Perspective on Development*. Boston, MA: MIT Press.
- Eskildsen 2008: Eskildsen, S.W. (2008). Constructing Another Language – Usage-Based Linguistics in Second Language Acquisition, *Applied Linguistics* 30/3, 335-357.
- Hajms 2011: Hyams, N. (2011). Missing Subjects in Early Child Language. U De

- Villiers, R. i Roeper, T. (ur.), *Handbook of Generative Approaches to Language Acquisition*, Dordrecht, Heidelberg, London, New York: Springer, 13-52.
- Jošikava 2009: Yoshikawa, M. (2009). *The „Beginning Paradox“: An Empirical and Conceptual Problem in the Current Usage-Based Model of Language*, [online], [http://www.academia.edu/1283576/The\\_beginning\\_paradox\\_An\\_empirical\\_and\\_conceptual\\_problem\\_in\\_the\\_current\\_Usage-based\\_Model\\_of\\_language\[05.09.2012.\]](http://www.academia.edu/1283576/The_beginning_paradox_An_empirical_and_conceptual_problem_in_the_current_Usage-based_Model_of_language[05.09.2012.])
- Kerol 2008: Carroll, D.W. (2008). *Psychology of Language*. Belmont, CA: Thomson & Wadsworth.
- Klark 2003: Clark, E.V. (2003). *First Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Karmilof-Smit 2005: Karmiloff-Smith, A. (2005). Bates' Emergentist Theory and its relevance to the exploration of genotype/phenotype relations. U Tomasello, M. & Slobin, D.I. (ur.), *Beyond Nature-Nurture: Essays in Honor of Elizabeth Bates*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 219-236.
- Miler i Vajntart 1998: Miller, J., Weinert, R. (1998). *Spontaneous Spoken Language*. Clarendon Press, Oxford.
- Njuport 2011: Newport, E.L. (2011). The Modularity Issue in Language Acquisition: A Rapprochement? Comments on Gallistel and Chomsky, *Language Learning and Development*, 7:4, 279-286.
- Paris 2005: Parisee, C. (2005). New Perspectives on Language Development and the Innateness of Grammatical Knowledge, *Language Sciences* 27, 383-401
- Port 2010: Port, R.F. (2010). Rich Memory and Distributed Phonology, *Language Sciences* 32, 43-55.
- Semjuels 2000: Samuels, R. (2000). Massively Modular Minds: Evolutionary Psychology and Cognitive Architecture. U Carruthers, P. i Chamberlain, A. (ur.), *Evolution and the Human Mind: Modularity, Language and Meta-Cognition*, Cambridge: Cambridge University Press, 13-46
- Snajder i Liljo-Martin 2011: Snyder, W. & Lillo-Martin, D. (2011). Principles and Parameters Theory and Language Acquisition. U Hogan, P.C. (ur.), *The Cambridge Encyclopedia of the Language Sciences*, Cambridge: Cambridge University Press, 670-673.
- Sugisaki i Otsu 2011: Sugisaki, K.; Otsu, Y. (2011). UG and the Acquisition of Japanese Syntax. U De Villiers, R. i Roeper, T. (ur.), *Handbook of Generative Approaches to Language Acquisition*, Dordrecht, Heidelberg, London, New York: Springer, 291-318.
- Tomazelo 2000: Tomasello, M. (2000). *First Steps Toward a Usage-Based*

Theory of Language Acquisition, *Cognitive Linguistics* 11-1/2, 61-82.  
Tomazelo 2003: Tomasello, M. (2003). *Constructing a Language: A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Cambridge: Harvard University Press.

**Slobodanka Gligorić**

**LANGUAGE ACQUISITION THEORIES:  
GENERATIVE OR USAGE-BASED APPROACH**

*Summary*

Language is ability universal to man. This unique form of communication has been a characteristic of our species for some 200.000 years, yet the method of its acquisition is still a mystery to science. The aim of this paper is to present two opposing schools of developmental psycholinguistics: Noam Chomsky's *generative approach* and Michael Tomasello's *usage-based approach*, their principal ideas and claims, and to analyse the similarities and differences between the two. Special attention will be devoted to the criticisms aimed at both of these theories, as well as the new schools of thought emerging as a result of such critical reviews.

**Key words:** generative approach, Universal Grammar, UB approach, modularity

*Примљено 9. септембра 2016. године  
Прихваћено за објављивање 13. новембра 2016. године*



## ELF – KONCEPT I PEDAGOŠKE IMPLIKACIJE

Cilj rada je da predstavi osnovne teorijske postulate koncepta engleskog jezika kao *lingua franca* (English as a *lingua franca*, ELF), varijeteta koji beleži odstupanja od standarda engleskog jezika. Na osnovu prikaza relevantnih istraživanja iz oblasti pragmatike, fonologije, leksike i gramatike, zaključujemo da ELF poseduje karakteristike neutralnog jezika pogodnog za upotrebu u interkulturalnoj komunikaciji. Uvođenje engleskog kao *lingua franca* u pedagošku praksu i jezičku obrazovnu politiku implicira promene u pristupu koji se bazira na konvencionalnom preskriptivizmu. Koncept ELF nameće kreiranje „odgovarajućih pedagogija i metodologija“ koje razvijaju „spособnosti prilagođavanja“ u jeziku i teže „pregovaranju značenja“ (*negotiation of meaning*) (Thomas 1995: 22).

**Ključne reči:** engleski jezik kao *lingua franca*, varijeteti engleskog jezika, odgovarajuća pedagogija, odgovarajuća metodologija, sposobnost prilagođavanja, pregovaranje značenja, nastava engleskog jezika

### Uvod

Engleski jezik kao *lingua franca* (ELF) je naziv varijeteta engleskog jezika koji odstupa od standarda britanskog ili američkog engleskog. Koncept varijeteta predviđa da se ELF koristi i podučava u internacionalnom okruženju pri čemu bi glavni akteri promena u jeziku bili sami govornici kojima on nije maternji jezik. Pripisuje mu se funkcija pomoćnog, neutralnog jezika kojim se u međusobnoj komunikaciji služe govornici koji potiču iz različitih kako jezičkih tako i društveno-kulturnih zajednica. Osim toga posmatra se i kao zaseban varijetet engleskog jezika koji ima svoje osobenosti na nivou leksike, gramatike i

---

1 vosmjanski@yahoo.com

pragmatike u odnosu na standardne varijante engleskog jezika. U radu su predstavljena osnovna teorijska razmatranja koncepta ELF, prikaz pojedinih dosadašnjih istraživanja u ovoj oblasti, te pedagoške implikacije uvođenja ELF u jezičku obrazovnu politiku.

### ***Terminološka razmatranja***

Fenomen engleskog jezika kao *lingua franca* predmet je mnogih diskusija zbog neodređenog stava šta on zapravo jeste i kako se razlikuje od drugih varijeteta pod sličnim imenima. U osnovi varijeteta je da beleže odstupanja od standardne varijante koja podrazumeva skup pravila koja važe u određenoj društveno-kulturnoj zajednici izvornih govornika engleskog jezika (najčešće Amerikanaca ili Britanaca). Svaki varijetet ima svoju funkciju u određenom kontekstu i među određenim sagovornicima, a krajnji cilj njegove upotrebe je da se ostvari uspešna komunikacija. Termini koji se danas u literaturi upotrebljavaju kao sinonimi i odnose se na novonastalu ulogu engleskog jezika kao jezika globalne komunikacije, kao i na njegovo raslojavanje su: *English as a lingua franca*, *English as a global language*, *English as a world language*, *English as an international language* i *World English/Englishes*. Prema Firtu (Firth) (1996: 240) *lingua franca* je „jezik kontakta između osoba koji ne dele maternji jezik niti nacionalnu kulturu i za koje je engleski jezik izabrani *strani* jezik komunikacije“. U tom smislu, Dženkins (Jenkins) (2000: 11) daje prednost terminu engleski kao *lingua franca* jer smatra da:

ELF naglašava ulogu engleskog u komunikaciji između govornika kojima su maternji jezici različiti, što je primarni razlog za učene engleskog danas; sugerise ideju zajednice, a ne otuđenja; naglašava sličnosti radije nego razlike; implicira da je „mešanje“ jezika prihvatljivo... tako da nema ničeg pogrešnog u zadržavanju određenih kakarakteristika maternjeg jezika kao što je akcenat; na kraju, latinsko ime simbolično ukida posedovanje engleskog od strane izvornih govornika i daje ga svima na upotrebu (prev. autora)<sup>2</sup>.

---

2 “ELF emphasizes the role of English in communication between speakers from different Lis, i.e. the primary reason for learning English today; it sug-

U tom slučaju, radi što boljeg razumevanja, svi su govornici (a naročito oni kojima engleski jezik nije maternji) u situaciji da u internacionalnoj komunikaciji unose promene u varijetet kojim se služe. Te promene ne odstupaju samo od standardnih varijeteta izvornih govornika, već i od varijeteta engleskog karakterističnog za region iz koga potiču. Na taj način ELF postaje pitanje sposobnosti govornika da se prilagodi sagovorniku, što iziskuje obostrani trud i napor.

Neophodno je naglasiti da koncept engleskog jezika kao globalni *lingua franca* ne podrazumeva jedan varijetet internacionalnog engleskog jezika koji je prepoznatljiv i kodifikovan. Naime, Dženkins (2006: 161) ističe da se pod njegovim konceptom podrazumeva da svako ko učestvuje u međunarodnoj komunikaciji treba da u svom jezičkom repertoaru poseduje određene jezičke forme (fonološke, leksičko-gramatičke) koje su u širokoj upotrebi i koje su razumljive za većinu govornika iz različitih jezičkih konteksta, a da se u isto vreme govornici ohrabruju da uče i koriste svoj lokalni varijetet u lokalnom komunikativnom kontekstu. Ovakav pristup Šarifijan (Sharifian) (2009: 3–4) ilustruje primerom iz Australije u kojoj se očitava sva kompleksnost „svetskih engleskih“ (*World Englishes*). Engleski jezik koji se ovde koristi je kodifikovani standard sa priznatim australijskim dijalektom i zvaničnim rečnikom. Stanovnici Australije govore lokalni engleski pod uticajem njihovih maternjih jezika, a koji predstavlja *lingua franca* u komunikaciji između Aboridžina i drugih stanovnika koji inače govore međusobno nerazumljive aboridžinske jezike. Pored toga, u Australiji se govore i drugi varijeteti poput indijskog engleskog, kineskog engleskog, malajskog engleskog. Zbog toga je za uspešnu komunikaciju u Australiji je neophodna „multidijalektalna kompetencija“ u čiji sastav ulazi „pasivna kompetencija da se razumeju svi varijeteti engleskog jezika“ (Canagarajah 2006: 233).

---

gests the idea of community as opposed to alienness; it emphasizes that people have something in common rather than their differences; it implies that ‘mixing’ languages is acceptable... and thus that there is nothing inherently wrong in retaining characteristics of the LI, such as accent; finally, the Latin name symbolically removes the ownership of English from the Anglos both to no one and, in effect, to everyone.“

U kom obliku i na koji način funkcioniše ELF kao autonomni varijetet pokazuju rezultati empirijskih studija u cilju njegovog lingvističkog opisa, te ćemo u delu rada koji sledi ukratko predstaviti početna relevantna istraživanja u oblasti interkulturalne pragmatike, fonologije, leksike i gramatike.

### **Lingvistički opis engleskog jezika kao *lingua franca***

Lingvistički opis engleskog jezika kao *lingua franca* nameće se kao neophodnost nakon postavljanja osnovnog teorijskog i konceptualnog okvira. Opis će se bazirati na empirijskim istraživanjima koje treba da pokažu kako se zapravo ELF koristi u komunikaciji. Istraživanja su na samom početku, tj. odvijaju se tek od sredine devedesetih godina dvadesetog veka. Oblasti u kojima su istraživanja ponudila relevantne zaključke i osnovu za dalji rad su interkulturalna pragmatika, fonologija, leksika i gramatika.

### ***Istraživanja u oblasti interkulturalne pragmatike***

Prvo značajno istraživanje u ovoj oblasti je sproveo Firt 1996. godine sa ciljem da se identifikuju neke od tipičnih pragmatičkih karakteristika pri ELF interakciji. Bazu podataka su predstavljali telefonski razgovori između danske međunarodne trgovačke kompanije i njihovih klijenata. Firt identifikuje kao zajednički fenomen ELF govora tzv. princip zanemarivanja ("*let it pass*"), po kome učesnici u konverzaciji odlučuju da razumevanje određenih reči ili delova rečenica nije presudno za razumevanje, te može da se preko njih pređe, tj. zanemari određeno značenje. Međutim, Firt zaključuje da to može biti i izvor nerazumevanja, jer ostaje nejasno da li su učesnici uopšte uočili problem, tj. da li su ga zanemarili namerno (Firt 1996: 241).

Lingvistkinja Julijane Huze (Juliane House) proučavala je razgovore internacionalnih studenata na Univerzitetu u Hamburgu u Nemačkoj. Uočila je da oni izostavljaju upotrebu diskursnih markera *well* i *I think*. Karakteristično za smenjivanje govornika u razgovoru (*turn-*



*taking*) je zapravo bilo to da studenti započinju rečenicu tako što prvo ponove prethodni sagovornikov komentar, što Huze objašnjava time da je to jedna od strategija koja pomaže studentima da lakše obrade šta im je rečeno na engleskom. Pored toga, oni na ovaj način daju znak da prihvataju i razumeju izjave sagovornika (Huze 2003: 145). Druga kakarakteristika je da koriste veznike *and* i *but* mnogo više nego uobičajene reči poput *yes*, *well* ili *I see*. Kada se govornici ne slažu uglavnom koriste direktnu negaciju ili odbijanje bez uobičajenih eufemizama (ibidem: 146).

Iako ističe da se rezultati istraživanja razlikuju u zavisnosti od zadataka istraživanja i konteksta u kojima su obavljena, Zajdlhofer (Seidlhofer) (2003: 15) pravi neke generalizacije o pragmatici engleskog kao internacionalnog jezika: nespornosti nisu česti, a kada se dogode rešavaju se promenom teme ili, što se ređe dešava, korišćenjem parafraziranja i ponavljanja, interferenca iz govornikovog prvog jezika (L1) je retka, razgovor je kooperativan i orijentisan ka postizanju konsenzusa, sagovornici su uglavnom orijentisani na sebe, proizvodeći niz paralelnih monologa, a ne dijaloga.

### ***Istraživanja u oblasti fonologije***

Nešto konkretniji doprinos je napravljen u fonologiji. Dženkins je u svojoj knjizi *The Phonology of English as an International Language* (2000) ponudila pregled karakteristika izgovora koje u empirijskim istraživanjima nisu remetile međusobno razumevanje govornika kojima engleski nije maternji jezik. Ona je sačinila „*Jenkins' Lingua Franca Core*“ koji sadrži karakteristike koje su relevantne za jednog učenika internacionalnog engleskog. Dženkins na primer smatra da su irelevantne karakteristike poput kvaliteta vokala, slabih oblika, kao i neke odlike vezanog govora poput asimilacije, akcenta, nuklearnih tonskih pravaca, vremenskog razmaka između naglašanih slogova. Međutim određene karakteristike i elementi su se pokazali značajnim za međusobno razumevanje: svi suglasnici uz izuzetak /ð/, /θ/ i tamnog l, aspiracija početnih /p/, /t/ i /k/ u reči, zbog razlikovanja od /b/, /d/, /g/, obavezan izgovor suglasnika u suglasničkim grupama ukoliko se nalaze na početku reči,

zadržavanje kontrasta između dugih i kratkih vokala i negovanje tonskog akcenta (Zajdlhofer 2003: 16–17).

Pregledom ovih karakteristika može se doneti zaključak da u potencijalnoj fonologiji internacionalnog engleskog jezika zapravo ne dolazi do realnih lingvističkih promena u engleskom jeziku. U njenom slučaju treba dati odgovor na pitanje da li govornici kojima engleski jezik nije maternji jezik koriste određene fonološke elemente u međusobno razumljivoj komunikaciji ili ne, tj. koje bismo fonološke elemente mogli da zanemarimo, a da pritom ne utičemo na razumljivost govornika. Ovo nam dokazuje i sam autorkin predlog u vezi sa budućim podučavanjem engleskog jezika, a to je da se „za većinu učenika engleskog jezika fonologija pojednostavi tako što će pažnja pedagoga biti usmerena na elemente koji su od suštinske važnosti za razumljivi izgovor“ (prev. autora)<sup>3</sup> (prema Zajdlhofer 2003).

### ***Istraživanja u oblasti leksike i gramatike***

Za potrebe istraživanja u oblasti leksike i gramatike postoji nekoliko korpusa engleskog jezika od kojih su najobimniji:

- Bečko-oksfordski internacionalni korpus engleskog jezika (Vienna Oxford International Corpus of English (VOICE))
- Korpus engleskog jezika kao *lingua franca* u akademskom okruženju (Corpus of English as a Lingua Franca in Academic Settings (ELFA))
- Alpsko-adriatički korpus (Alpine Adriatic Corpus (AAC))
- Internacionalni korpus engleskog jezika (International Corpus of English (ICE))
- Internacionalni korpus učenika engleskog jezika i internacionalna baza govornog jezika engleskog interjezika (International Corpus of Learner English (ICLE) and Louvain International Database of Spoken English Interlanguage (LINDSEI)).

---

3 “... to scale down the phonological task for the majority of learners by ... focusing pedagogic attention on those items which are essential in terms of intelligible pronunciation.”

Ovi korpusi uglavnom sadrže podatke iz govornog jezika (VOICE, ELFA, ACC I LINDSEI), dok se ICLE bavi pisanim jezikom (uglavnom iz studentskih radova). Kad je reč o korpusu ICE, ispitanici potiču iz zemalja u kojima je engleski jezik jedan od zvaničnih jezika i deca ga uče od najranijih dana zvanično u sistemu obrazovanja. Sadrži podatke iz pisanog i govornog jezika (<http://ice-corpora.net/ICE/INDEX.HTM>).

Rad na Bečko-oksfordskom internacionalnom korpusu engleskog jezika (Vienna-Oxford International Corpus of English (VOICE)) pod rukovodstvom Barbare Zajdelhofer na Univerzitetu u Beču izdvaja se kao projekat koji je zadobio podršku izdavačke kuće Oxford University Press iz Oksforda, Velika Britanija. Prve napomene Barbare Zajdlhofer o konkretnim leksičkim i gramatičkim tendencijama u ELF-u na osnovu dosadašnjih istraživanja ušle su u sedmo izdanje rečnika *Oxford Advanced Learner's Dictionary* 2005. godine. Na ovaj način, afirmišu se nestandardni gramatički i leksički oblici i ulaze u sastav jednog od najreferentnijih rečnika engleskog jezika.

Na osnovu rezultata dosadašnjeg istraživanja na korpusu VOICE Dženkins (2006) navodi sledeće karakteristike kao potencijalne karakteristike internacionalnog engleskog: nema dodavanja -s u trećem licu jednine prostog sadašnjeg vremena, relativna zamenica *who* se upotrebljava i za predmete, pored zamenice *which*, izostavlja se upotreba određenog i neodređenog člana na mestima gde je upotreba obavezna u standardnoj gramatici, a dolazi do upotrebe na mestima gde nije propisano standardnom gramatikom, nediferencirana upotreba upitnih privezaka, povećanje redundance dodavanjem predloga, široka upotreba određenih glagola (do, have, make, put, take), upotreba množine imenica koje se smatraju nebrojivim kod izvornih govornika (informations, staffs, advices), upotreba klauze sa *that* umesto infinitivnih konstrukcija ("I want that we discuss about my dissertation").

Kao poseban problem za komunikaciju, Zajdlhofer (2003) do sada identifikuje „jednostranu idiomatičnost“ (*unilateral idiomacity*) pri upotrebi idioma, frazala i metafora koje su karakteristične za varijetet izvornih govornika, te ih u ELF okruženju naš sagovornik ne poznaje. Naime, korišćenje idioma van zajednica u kojima je engleski jezik maternji se često smatra neodgovarajućim, nesmotrenim i ne-

kooperativnim, te često zahteva pregovaranje značenja i parafraziranje. Kao izvor nesporazuma navode se i prototipi koji su u direktnoj vezi sa kulturom određene zajednice. Grcega (Grzega) (2005: 48) to ilustruje primerom iz perspektive američke kulture: reč fudbal je za Evropljane asocijacija za sokar, ali za Amerikance iz Severne Amerike i Australijance za američki fudbal. Primećujemo da sličan primer koji govori u prilog ovoj tezi predstavlja i reč *subway* - u Velikoj Britaniji ona se odnosi na podzemni prolaz, dok je u Severnoj Americi to podzemna železnica. Kirkpatrick (Kirkpatric) (2010: 7) navodi da reč *bush* koja u američkom/britanskom engleskom ima značenje grm/žbun, u Australiji predstavlja ruralnu sredinu.

Potencijalnu pretnju razumevanju u interkulturalnoj komunikaciji mogu predstavljati i konotativne razlike koje navodi Grcega (2004: 48) i ilustruje ih upotrebom reči *federalan* u raspravi o budućem izgledu ustava Evropske unije 2004. godine. Pridev *federalan* je imao pozitivne konotacije za određene predstavnike, recimo Nemce, međutim, ista reč je imala negativnu konotaciju za Britance. Pritom, za Francuze upotreba prideva *religiozan* nije bilo poželjno zbog njihovog tradicionalnog odvajanja svetovnog i verskog. Grcega (2004: 48) implicira da konotativne razlike nisu samo lingvističko pitanje, već konceptualne razlike koje su povezane sa ličnim istorijama različitih evropskih zemalja.

Na osnovu ovog opisa možemo da zaključimo da je, slično kao u istraživanju koje je obavila Dženkins u oblasti fonologije engleskog kao internacionalnog jezika, i u projektu VOICE pažnja istraživača okrenuta elementima koje ne remete međusobno razumevanje. Zbog toga bi se i leksičke i gramatičke odlike internacionalnog jezika temeljile na pojednostavljivanju, izbacivanju i zanemarivanju određenih karakteristika i elemenata iz standardne gramatike engleskog jezika.

### **Pedagoške implikacije**

Nastanak varijeteta engleskog jezika kao i sva istraživanja vezana za njih imaju najveće implikacije na samu nastavu. Postavlja se pitanje koju varijaciju engleskog jezika predavati i na koji način u cilju postizanja što višeg nivoa znanja u engleskom jeziku, kao i

podizanja svesti o prirodi jezika i o samom jeziku. Na ovaj način se povezuje praktična pedagogija sa opštim pitanjima obrazovanja. Perspektiva multilingvalnosti nije u suprotnosti sa idejom da varijeteti dobiju svoje mesto u skladu sa aktuelnim tendencijama u sociolingvistici i primenjenoj lingvistici. Uprkos tome, još uvek je veoma teško dokazati da se nastava engleskog jezika odvija u duhu ELF ideologije i odrediti granicu gde konvencionalni preskriptivizam prelazi u aktuelni deskriptivizam. Sami kurikulumi treba da zadovolje kako potrebu da se razviju jezičke veštine u engleskom, tako i da promovišu učenje engleskog jezika u internacionalne svrhe. Modijano (Modiano) (2009: 59) ističe da je oko nekih stavova po pitanju buduće pedagogije postignut kompromis: cilj je i dalje postići komunikativnu kompetenciju, koja se danas naziva i interkulturalna komunikativna kompetencija, engleski jezik se više ne uči da bi se komuniciralo sa izvornim govornicima, već zbog toga što će im biti potreban u poslovne, obrazovne ili društvene svrhe, a situacije često neće uključivati izvorne govornike.

Specifični ciljevi koji motivišu učenike da uče engleski zahtevaju posebno kreiranu efikasnu pedagogiju, jer se podučavanje engleskog danas odvija u raznolikim kontekstima i na različite načine. Današnji govornici engleskog jezika su najčešće bilingvali koji koriste engleski da bi došli do ogromnog broja informacija koje su dostupne na tom jeziku. Cilj koji je svima zajednički je da budu uspešni u međunarodnoj komunikaciji pri susretu sa govornicima iz različitih zemalja, kultura i različitih maternjih jezika. Pretpostavka od koje polazi Mekei (2003: 18) je i da većina bilingvala ne teži cilju da postigne kompetenciju izvornih govornika kad su u pitanju gramatički standardi, fonologija i pragmatika. Pored toga, imajući u vidu kulturnu raznolikost podražavanje zapadnih kulturnih modela u okviru učionice i u samim nastavnim materijalima postaje suvišno i neproduktivno. Koncept „odgovarajuće metodologije“ se zalaže za pedagogiju koja će zadovoljiti i globalne i lokalne potrebe učenika, ili kako to Kramš i Salivan (Kramsch & Sullivan) (1996: 199) kažu: „pedagogija koja će na globalnom nivou biti odgovarajuća, a na lokalnom lako usvojiva“ (prev. autora)<sup>4</sup>.

4 “pedagogy of global appropriacy and local appropriation“

Da bismo došli do koncepta „odgovarajućeg“ u pedagogiji svakako je neophodno ispitati koncept autentičnog u okvirima engleskog jezika kao internacionalnog jezika komunikacije. Vidouson (1979: 166) kaže da autentičnost „zavisí od kongruencije između namera onoga koji govori i interpretacije onoga koji sluša, pri čemu na kongruenciju utiču konvencije koje poznaju oba učesnika u komunikaciji“ (prev. autora)<sup>5</sup>. Kramš i Salivan smatraju da ovo može da se primeni na nastavne materijale u Velikoj Britaniji i Sjedinjenim Američkim Državama, ali problem nastaje u ostalim delovima sveta, jer ono što se doživljava kao autentično u jednom okruženju mora da se preispita i prilagodi u nekom drugom. Autentičnost, zapravo, ne leži samo u materijalima koji se obrađuju u okviru nastave, već u samoj interakciji učesnika na nastavi koje se baziraju na širim društvenim, istorijskim i kulturnim pitanjima poput onog šta je svrha obrazovanja u tom društvu ili sama ideja uzornog građanina (Kramš i Salivan 1996: 201). Iz tih razloga, odgovarajuća pedagogija treba da predstavlja „multilingvalnu i multikulturalnu pedagošku razmenu“ (ibidem).

Kramš i Salivan su na primeru ELF časa u Vijetnamu uspešno predložile koncept „odgovarajuće pedagogije“ koja je zapravo dovoljno fleksibilna da dozvoljava učenicima da ili prihvate britanske društvene norme ili da kreiraju svoj sopstveni kontekst upotrebe shodno vrednostima iz nacionalne, profesionalno-akademske i institucionalne kulture. Ova studija slučaja iz Vijetnama je pokazala kako multikulturalnost funkcioniše na lokalnom nivou učionice. Odstupanjem od konvencionalnih pravila učenici oživljavaju lokalne obrazovne vrednosti duboko ukorenjene u tradiciji porodice, školstva i usmenom predanju. Na ovaj način je u potpunosti zadovoljena teza „globalno razmišljanje, lokalno podučavanje“ (*global thinking, local teaching*) koju je u jezičku pedagogiju uveo Berman (Berman) (1994) inspirisan političkom krilaticom „misli globalno, deluj lokalno“ (*think globally, act locally*).

Adekvatnost komunikativne metode koja poslednjih trideset i više godina predstavlja jednu od vodećih metodologija pretežno se oslanjajući na zapadnjačke komunikativne stilove se takođe dovodi

---

5 “authenticity depends on a congruence of the language producer’s intentions and language receiver’s interpretation, this congruence being effected through a shared knowledge of convention”

u pitanje. Za učenike u nezapadnjačkim kontekstima učenja i upotrebe jezika Holidej (1994) zagovara kreiranja lokalno „odgovarajuće metodologije“ (*appropriate methodology*).

Protivnik komunikativne metode kao sredstava monocentričnog pristupa podučavanju engleskog jezika je i Mekei (2002) koja ističe njene nedostatke. Oni se ogledaju u tome što komunikativna metoda traži od učenika da učestvuje u jezičkim aktivnostima koje mogu biti u suprotnosti sa njegovim osećajem šta je prikladno jezičko ponašanje u učionici, kao i da insistiranje na isključivoj upotrebi engleskog podriva produktivnu upotrebu maternjeg jezika u učenju stranog jezika. U slučaju samih nastavnika ova metoda marginalizuje lokalne nastavnike od kojih se traži da implementiraju metodologiju koja može biti u konfliktu sa njihovim ličnim osećajem verodostojnosti (Mekei 2002). Oslanjajući se na koncept Kramša i Salivana o „odgovarajućoj pedagogiji“, Mekei (ibidem) daje predlog za novi pristup pedagogiji nastave engleskog jezika koji će se bazirati na sledećem: treba prihvatiti da postoje različiti načini na koje dvojezični govornici koriste engleski da bi zadovoljili svoje specifične potrebe, dvojezični govornici ne treba da ostvare kompetenciju govornika kome je engleski jezik maternji, treba prihvatiti da engleski više ne pripada ni jednoj kulturi, te postoji potreba za poštovanje svih konteksta u kojima se engleski jezik uči i predaje.

Kako bismo stekli utisak kako ovakav pristup utiče na praksu, pozvaćemo se na rad japanske autorke Macude (Matsuda) (2003) koja je sproveda istraživanje u cilju analiziranja problem učenja engleskog jezika u Japanu. Macuda je uzela u obzir nastavne ciljeve i potrebe učenika i dala predlog kako bi varijeteti svetskog engleskog jezika (*World Englishes, WEs*) mogli da se integrišu u nastavu engleskog na način koji bi bio primeren za to okruženje. Dakle, zaključci i u isto vreme predlozi su: učenike treba izlagati što češćoj interakciji sa govornicima engleskog iz različitih delova sveta, ocenjivanje znanja učenika treba da se vrši na bazi procene koliko je učenik „komunikativno efektivan“, a ne u kojoj meri tačno koristi gramatiku američkog ili britanskog engleskog, treba birati nastavne materijale koji će predstaviti i govornike iz nezapadnih okruženja i njihovu kulturu, nastavnike engleskog treba dodatno obrazovati u oblasti

WEs, treba raditi na podizanju nivoa svesti celokupne zajednice o potrebi uključivanja WEs u nastavne planove.

Primećujemo da jedino što u radu ostaje nejasno nastavnicima engleskog je u čemu se konkretno podučavanje ovih varijeteta razlikuje od podučavanja engleskog jezika i kako kreirati nastavne planove, testove i nastavne materijale u nedostatku detaljne studije jezičke varijacije i njene pragmatike.

Pored koncepta „odgovarajuće metodologije“ i „odgovarajuće pedagogije“ za pristalice višecentričnog pristupa nameće se i koncept razvijanja „sposobnosti prilagođavanja“ u jeziku (*accommodation skills*). Ovaj koncept podrazumeva da govornici internacionalnih varijeteta engleskog treba da budu u mogućnosti da prilagođavaju svoj govor sagovornicima iz različitih govornih područja (Dženkins 2006). Konkretno, ove sposobnosti bi se ogledale u tome da u komunikaciji možemo da koristimo i ekstralingvističke signale, sposobni smo da procenimo sagovornikov jezički repertoar, slušamo sa razumevanjem, umemo da skrenemo pažnju da ne razumemo sagovornika, zamolimo da se ponovi fraza ili izraz koji ne razumemo, možemo da parafraziramo rečeno, i slično (Zajdelhofer 2003).

Istraživanja u oblasti pragmatike svakako imaju implikacije za podučavanje jezika. Podvlači se da je neophodno napustiti model izvornog govornika kao pedagoški cilj. Naime, po Haus (2003: 149), novi kurikulum treba da se fokusira na potrebe učenika da ostvare uspešnu internacionalnu komunikaciju na engleskom jeziku na što veći broj tema. Iz tog razloga, Mekei (2009: 239) kaže da je neophodno razviti nekoliko veština: eksplicitna pažnja se mora posvetiti uvođenju i uvežbavanju strategija ispravljanja (*repair strategies*) poput zahteva da se nešto pojasni, ponovi ili parafrazira, kao i čekanje na sagovornikov odgovor. Zapravo, fokus je na strategijama za razvijanje mehanizama za izbegavanje prekida u komunikaciji. Zatim, treba uvesti i uvežbavati različite komentare korisne za smeñivanje sagovornika u komunikaciji (*turn-taking*), odgovore sagovornika (*back channeling*) i započinjanje razgovora. Ovo bi pomoglo da se izbegne situacija u kojoj se sagovornici drže svog plana za razgovor bez obzira na aktuelnu temu. Pored toga, treba pokloniti pažnju razvoju pregovaračkih strategija koje uključuju karakteri-



stike poput sugerisanja alternative, zalaganje za određeni pristup i traženje konsenzusa. Ovo je neophodno, kako zbog toga što pragmatika uključuje pregovaranje značenja (*negotiation of meaning*), tako i zbog toga što je ELF medijum komunikacije, a ne jezik s kojim se treba identifikovati.

U pedagogiji vezanoj za ELF, bez obzira da li je u pitanju pragmatika ili druge oblasti, insistira se na ideji da je svaka interakcija jedinstvena, kao i prilika da se pregovara značenje i identitet, te se ne može i ne treba oslanjati na norme izvornih govornika.

## Zaključak

Uprkos činjenici da je fenomen raslojavanja engleskog jezika prepoznat i priznat u akademskim krugovima, u našoj sredini ELF ne dobija zasluženi značaj, te smatramo da je neophodno približiti koncept ELF i njegov mogući uticaj na nastavu engleskog jezika i formiranje jasnijih smernica u jezičkoj obrazovnoj politici u Srbiji. U radu smo predstavili osnovne teorijske postulate ELF, kao i rezultate istraživanja i promišljanja vodećih lingvista u ovoj oblasti ne bismo li predočili akademskoj javnosti neophodnost pokretanja diskusije i istraživanja na temu raslojavanja engleskog jezika, kreiranje lokalnog varijeteta i posledičnog uticaja na nastavu i pedagogiju engleskog jezika.

## LITERATURA

- Berman 1994: Berman, R. (1994). Global thinking, local teaching: departments, curricula, and culture, *ADFL Bulletin*, (26) 1, 7–11.
- Canagarajah 2006: Canagarajah, A. S. (2006). Changing communicative needs, revised assessment objectives: Testing English as an international language, *Language Assessment Quarterly*, 3 (3), 229–242.
- Dženkins 2000: Jenkins, J. (2000). *The Phonology of English as an International Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Dženkins 2006: Jenkins, J. (2006). Current perspectives on teaching World Englishes and English as lingua franca, *TESOL Quarterly*, 40 (1), 157–181.

- Firth 1996: Firth, A. (1996). The discursive accomplishment of normality. On 'lingua franca' English and conversation analysis, *Journal of Pragmatics*, 26, 237–259.
- Grcega 2005: Grzegea, J. (2005). Reflections on Concepts of English for Europe British English, American English, Euro-English, Global English, *Journal for EuroLinguisti*, X, 2, 44–64.
- Huze 2003: House, J. (2003). Teaching and learning pragmatic fluency in a foreign language: The case of English as a *lingua franca*. In A. M. Flor, E. U. Juan & A. F. Guerra (eds.), *Pragmatic Competence and Foreign Language Teaching*, Castello de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I, 133–159.
- Holidej 1994: Holliday, A. (1994). *Appropriate Methodology and Social Context*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kirkpatrick 2010: Kirkpatrick, A. (2010). English as an Asian lingua franca and the multilingual model of ELT, *Language Teaching*, 44 (2), 212–224.
- Kramš i Salivan 1996: Kramsch, C., Sullivan, P. (1996). Appropriate pedagogy. *ELT Journal*, 50 (3), 199–212.
- Macuda 2003: Matsuda, A. (2003). Incorporating World Englishes in teaching English as an international language. *TESOL Quarterly*, 37(4), 719–729.
- Mekei (2002): McKay, S. L. (2002). *Teaching English as an international language: Rethinking goals and perspectives*. New York: Oxford University Press.
- Mekei 2003: McKay, S. L. (2003). Toward an appropriate EIL pedagogy: Re-examing common ELT assumptions, *International Journal of Applied Linguistics*, 13(1), 1–22.
- Mekei 2009: McKay, S. L. (2009). Pragmatics and EIL Pedagogy, in: F. Sharifian (ed.), *English as an International Language*, Bristol: Multilingual Matters, 227–241.
- Modijano 2009: Modiano, M. (2009). EIL, Native-speakerism and the Failure of European ELT. In F. Sharifian (Ed.), *English as an International Language*, Bristol: Multilingual Matters, 190–205.
- Šarifijan 2009: Sharifian, F. (2009). English as an International Language. An Overview. In F. Sharifian (Ed.), *English as an International Language*, Bristol: Multilingual Matters, 1–18.
- Tomas 1995: Thomas, J. (1995). *Meaning in Interaction*. London: Longman.
- Zajdelhofer 2003: Seidlhofer, B. (2003). *A concept of international English and related issues: From "real English" to "realistic English"?* Strasbourg: Council of Europe.
- Vidouson 1979: Widdowson, H. G. (1979). *Explorations in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.

Vera Ošmjanski

## ELF: A CONCEPT AND PEDAGOGICAL IMPLICATIONS

### *Summary*

The paper introduces theoretical considerations related to a variety of the English language, English as a *lingua franca* (ELF). Deviating from standard British or American English, ELF is supposed to assume the role of an auxiliary, neutral variety used in intercultural communication, particularly between the non-native speakers with different native languages. Starting from terminology issues, the paper shows the results of relevant empirical research and studies in pragmatics, phonology and lexico-grammar underlining the characteristics of ELF as an autonomous language variety. Introduction of English as a *lingua franca* to pedagogical practice and language education policy implies changes in approach manifested as a shift from conventional prescriptivism to descriptivism in language teaching. The paper presents the concepts of locally appropriate methodology and pedagogy in non-Western contexts of language learning and use. The overall conclusion is that these concepts imply, among other things, that non-native speakers should be encouraged to develop accommodation skills and act as agents of language change able to negotiate meaning. Moreover, native speaker English as an undisputed model and subject of study is to be replaced by the concept of English varieties, which is still in the realm of theory. The paper ends with the observation that further thinking and academic debate on the future course of language education policy in Serbia regarding the concept of ELF are necessary.

**Key words:** English as a *lingua franca*, English language varieties, appropriate methodology, appropriate pedagogy, accommodation skills, negotiation of meaning, English language teaching

*Примљено 5. септембра 2016. године  
Прихваћено за објављивање 14. новембра 2016. године*



## **ИНТЕРКУЛТУРНО ОБРАЗОВАЊЕ И УЧЕЊЕ СТРАНИХ ЈЕЗИКА У ПРЕДШКОЛСКОМ УЗРАСТУ**

Интеркултурно образовање данас чини саставни део наставе страних језика, али се и даље полемише о прикладности и могућности имплементације овог аспекта у процес учења страних језика у предшколском узрасту. Опсервацијом часова страног језика у неколико предшколских установа у Београду, установљено је да се код деце већ у том добу могу јавити предрасуде и негативни ставови према другим културама, као и да наставници врло често немају свест о значају развоја интеркултурне компетенције код ученика и да пропуштају прилике за рад на том плану, што је првенствено последица њихове неадекватне обучености.

**Кључне речи:** интеркултурно образовање, страни језик, предшколски узраст, толеранција, стручно образовање

Савремено доба је доба комуникације и глобализације, а кључне елементе за успех у тим доменима чини познавање језика и саговорника. Значај учења страних језика се не доводи више у питање, као што је већ опште прихваћена и чињеница да интеркултурна димензија чини неизоставан циљ и сврху наставе језика, почевши од најранијег узраста (Вучо 2010: 1). Бајрам и др. (2002: 7) сматра интеркултурну димензију природним продужетком савремене наставе језика усмерене на развој комуникативне језичке способности. Учење страног језика нераскидиво је повезано са упознавањем културе народа који се тим језиком служи, јер се у њему огледају све особености које ту културу чине таквом каква јесте (Вујовић 2006: 63).

---

1 jvisacki@gmail.com

Стицање комуникативне компетенције главни је циљ учења језика данас. Ученика треба оспособити за разговор на страном језику, без инсистирања на граматичкој апсолутној тачности. Низак ниво језичког знања представља свакако озбиљну препреку за комуникативну компетенцију, али висок ниво језичке компетенције не гарантује успешну комуникацију (Вујовић 2006: 64); познавање језика може да обезбеди међусобно споразумевање, али не и нужно међусобно разумевање. Комуникација на страном језику подразумева дијалог који се одвија на више нивоа истовремено, односно, не размењује се само лексички садржај, већ и екстралингвистички контекст у коме тај језички садржај постоји (Живковић 2013: 5). Интеркултурна компетенција употпуњује дакле појам комуникативне компетенције и представља вештину стварне интеракције са људима из различитих култура (Бајрам и др. 2004: 297). Како наводи Дурбаба (2016: 76), основни задатак интеркултурне наставе треба да буде стицање знања, вештина и навика у тумачењу и разумевању елемената стране културе.

Интегрисањем интеркултурне компоненте у курикулум наставе језика и њеним спровођењем помаже се упознавање и прихватање другог и његовог система вредности. Образовање није и не треба да буде само израз окружења и друштва у којем се одвија, већ и само треба да утиче на развој тог окружења (Гошовић и др. 2007: 13). Самим тим, ни увођење интеркултурног образовања не треба одлагати, већ га треба започети у што ранијем узрасту. Премда је интеркултурну димензију лакше имплементирати у настави са старијим ученицима јер им је јасна њена сврха (Хлопек 2008: 18), учење страног језика је прилика да се и код мале деце позитивно утиче на развој личности; упознавањем другачијих начина живота деца се уче да отворено и толерантно прихватају и поштују другог. И док поједини аутори верују да је за интеркултурну сензибилизацију потребна когнитивна зрелост коју деца још увек немају (Дурбаба 2016: 288), за Поршеа (Порше и др. 1998: 82) интеркултурни аспект је један од најзначајнијих аргумената у корист раног учења страних језика, јер помаже – како

он наводи – у борби против етноцентризма, социоцентризма и егоцентризма. Наиме, деца се кроз наставу језика упознају са чињеницом да на свету постоје различита мишљења и другачија виђења, указују им се осим тога разлике и сличности које се јављају у оквиру једне исте културе, а помаже им се и у изградњи сопственог гледишта, као и у спознаји да оно није јединствено и да није ни мање ни више вредно од осталих (Бајрам 2008: 37). Интеркултурним образовањем грађана од чијег развоја зависи будућност земље, хвата се правац ка унапређењу друштва и ка стварању једне толерантније и сигурније средине.

У Србији је од школске 2003/2004. године уведено обавезно учење језика почевши од првог разреда основне школе. Ипак, и у већини приватних вртића, као и у појединим државним, страни језик чини саставни део предшколског програма, те се велики број деце са овом наставом сусреће још пре поласка у школу. Ако се прихвати став да интеркултурно образовање треба интегрисати у наставу страног језика на сваком узрасту, потребно је одредити начин на који се то спроводи када је реч о предшколцима, а поставља се уједно и питање колико је то примењиво у оквиру програма који, у Србији, за поменути узраст још увек није адекватно законски регулисан, па се од установе до установе разликује по интензитету, фреквентности и дужини часова. Намеће се и питање потребе за поменутом интеркултурном наставом у земљи као што је Србија, посебно ако се узме у обзир већ наведена чињеница да учење језика није доступно свој деци предшколског узраста већ остаје привилегија имућнијих појединаца.

### **Функције интеркултурног образовања**

Сваки сусрет са културом неке друге земље заправо је улаз у један нов и узбудљив свет. Иако би у њега требало ући са отвореним и заинтересованим ставом, због постојећих стереотипа и предрасуда, или можда из неког страха од непознатог, то често није случај. Стереотипи, било позитивни или негативни,

могу бити засновани на истини, али свакако се јављају када недостаје знања, а афективни односи ојачају. Предрасуде се дефинишу као скуп осећања, судова и индивидуалних ставова који изазивају или подстичу дискриминацију, и то најчешће према културама са чијим се носиоцима у прошлости или у садашњости одржавају непријатељски односи (Вујовић 2006: 68-72). Поједини аутори су се бавили проучавањем оваквих појава. Тако је Барна (1998: 337-342) издвојио шест препрека, тзв. камена спотицања који се јављају при интеркултурној комуникацији: претпоставка о сличностима, језичке разлике, погрешне интерпретације невербалних порука, предрасуде и стереотипи, потреба за вредновањем и анксиозност. Бенет (1993 у Живковић 2013: 3) је са своје стране предложио развојни модел интеркултурне осетљивости у којем описује стадијуме кроз које појединци пролазе када се сретну са другим културама, а који иде од крајњег етноцентризма и стадијума порицања постојања разлика до етнорелативизма и уочавања, односно, прихватања разлика.

Да би био способан да разуме различитост, човек мора првенствено да упозна себе, да преиспита своје дубоко укорењене ставове и уверења, да развије способност гледања из перспективе других. Таква способност се учи и стиче, она се не развија интуитивно (Ачаји 2011: 3). Интеркултурно образовање омогућава управо стицање интеркултурне компетентности која подразумева најпре свест о себи као комплексном културном бићу, затим свест о утицају који култура врши на мишљење и на понашање сваког појединца, способност да се сви ангажују у истраживање прећутних претпоставки које директно утичу на понашање и, најзад, отвореност ка сагледавању различитих гледишта, начина мишљења и ка решавању проблема (Гошовић и др. 2007: 12). Упознавањем сопствене културе и утврђивањем сопственог система вредности кроз поређење са другим културама, ученик постаје осетљив на идеју да су људи природно развијали различите начине живота и обичаје, и да је разноликост људског живота заправо велико богатство (Лукач Зоранић и Ивановић 2014: 1084). То га чини способним да разуме другог и прихвати постојање различитог.



## Потреба за интеркултурним образовањем у Србији

Сукоби који су се десили на територији бивше Југославије сведоче о томе да је то био простор на којем су живеле друштвене групе различитих вера и националности, које за време своје коегзистенције нису успеле да остваре међусобну интеракцију, чак су напротив продубиле међуверску и међунационалну нетрпељивост. До нагомилавања тензија и избијања рата дошло је и због дугогодишњег систематског потискивања и негирања културних разлика (Лукач Зоранић и Ивановић 2014: 1088). Ова болна искуства, као и сиромаштво, лоша економска ситуација и изразито слаба мобилност становништва<sup>2</sup>, довели су до етничког анимозитета и нетолеранције међу људима у Србији. Проблем прави и недовољно и/или искривљено познавање историје и културе сопственог народа (Гошовић и др. 2007: 33). Разна истраживања спроведена 2004. и 2008. године, пре свега на младима, показала су високу стопу ксенофобије, неспремности за прихватање и разумевање разлика других култура, другачијих вредности, као и постојање велике социјалне дистанце међу студентима различитих етничких група (Гошовић и др. 2007: 33, Вучо 2008: 4, Живковић 2013: 1).

Интеркултурно образовање један је од кључних елемената у поступку проналажења излаза из овакве ситуације. У његово спровођење треба укључити све сегменте друштва, од различитих државних установа и институција, па све до медија. Школа, почевши од предшколског узраста до универзитетског нивоа, остаје ипак најподобнија средина за развој интеркултурне компетентности. У Србији, иако постоје правне претпоставке на које се увођење интеркултурног образовања може ослонити – као на пример Устав Републике Србије, Закон о основама система образовања и васпитања, Закон о забрани дискриминације и бројни други документи, оно и даље не чини интегрални део општег школског програма. Није постављена стратегија која би се односила на интеркултурне вредности и принципе у образо-

2 Истраживање спроведено у Србији 2004. године показало је да чак 70% студената никада није било у иностранству (Живковић 2013: 8).

вању, због чега се оно у овом тренутку своди на обезбеђивање образовања на матерњем језику за националне мањине, а повремено се у школску праксу укључују и поједини садржаји или теме различитих мањинских култура. Учење о светским културама, религијама и традицији убачено је у курикулум као део одређених школских предмета. Овим се, међутим, не обезбеђује стицање интеркултурне компетенције, као ни зближавање различитих етничких група; образовни систем на овај начин само толерише паралелно егзистирање неколико култура и задржава се дакле на мултикултурном нивоу (Аксентијевић 2009: 10-12).

### **Одлике интеркултурне наставе**

У оквиру основног и вишег образовања, увођење ученика у страну културу треба вршити систематски, константно и синхронијски, са што мање понирања у историју, поготово у млађим разредима (Вујовић 2006: 67). Препоручује се спровођење овог процеса у три фазе од којих прву треба да чини суочавање ученика са вредностима сопствене културе и евентуално других блиских култура, друга подразумева упознавање са специфичностима народа који говоре језик који се учи, а у оквиру треће се обухватају културе широм света (Хлопек 2008: 12). Анри Бес (1984 у Вујовић 2006: 72) наглашава да сусрет са донекле необичним подацима о страном језику и култури може подстаћи и развити будност и радозналост оних који уче. С друге стране, не треба избегавати ни употребу стереотипа у настави јер, иако се сматрају извором предрасуда, они чине део предзнања студената, те могу послужити као ослонац и полазна тачка у приближавању новог културног система. У исто време, они наводе ученике на размишљање и о сопственом свету, о сопственој култури која је те стереотипе формирала, што им омогућује да сами себе боље упознају (Вучо 2010: 2). Само променом представа које ученици имају о свом етничком идентитету може се постићи промена у начину на који виде

друге. Да би до ових промена дошло, ученике треба суочити са објективним виђењем које странци имају о њима (Вујовић 2006: 69).

Задатак наставника није, дакле, да уклања стереотипе како би доказао да међу људима нема разлика, као што није ни да приморава ученике да се са свим разликама и обичајима сложе (Хлопек 2008: 18); наставник треба ученицима да помогне да уоче постојање разноликости, да ту чињеницу прихвате и да схвате да су циљеви процеса размене који се одвија између њихове матерње и стране културе уклањање препрека, реципрочност и солидарност (Вујовић 2006: 72). Важно је да им помогне да интеракцију с људима других култура схвате као обogaњујуће искуство (Дурбаба 2016: 299).

### **Учење страних језика и интеркултурно образовање у предшколском узрасту у Србији**

Поједине анкете спроведене 2005. и 2007. године (Вучо 2008: 3-5), које су обухватале студенте и средњошколце, показују да у Србији постоји јасан анимозитет и према страном језику уопште. Учење страних језика доживљава се као „опасност“ која прети српском језику и култури. Да се потешкоће у прихватању савремених идеја у вези са учењем језика могу јавити и на нивоу политичких и научних ауторитета видело се у време реформе образовног система Србије у периоду од 2001. до 2004. године када је страни језик, уведен од првог разреда основне школе, преиначен из обавезног у факултативни. Непостојање јасне државне стратегије у језичкој политици, као и необавештеност о бројним предностима раног учења језика, допринели су прављењу овог корака уназад у односу на европске и светске тенденције у тој области (Вучо 2006: 45). Страни језик је касније поново сврстан у обавезне предмете, а школске 2005/2006. године додат је чак и други, такође обавезан језик, и то од првог па од петог разреда основног образовања.

Значај увођења интеркултурног образовања у узрасту када се формирају својства, ставови и склоности које су важне за даље уобличавање личности (Каменов 1999: 33), један је од главних аргумената у корист учења страног језика већ у предшколском добу. У Србији, нажалост, у овом моменту страни језик још увек није саставни део редовног предшколског програма, те због мањка финансијских средстава и ограничавајуће законске регулативе<sup>3</sup>, учење језика се углавном не спроводи у државним вртићима већ најчешће остаје привилегија приватних установа.

Чињеница је да се код деце предшколског узраста често јавља склоност да вредности сопствене средине отворено прихватају као најбоље и једине праве, и да постоји могућност да се овакав став са одрастањем не промени уколико им се од најранијег детињства не укаже на то да су културне и вредносне разлике израз богатства и пожељне разноврсности (Вујовић 2007: 427). Програм страног језика заправо је идеална прилика за прихватање и привикавање на постојање других култура и различитих схватања, као и за развијање толеранције и емпатије. Пракса показује да деца, баш као и када се ради о учењу језика, са већом лакоћом од одраслих усвајају нове културне обрасце. Наравно, садржаји и приступ интеркултурном образовању морају бити прилагођени узрасту (Гошовић и др. 2007: 23).

У предшколском узрасту, интеркултурно образовање и настава језика подразумевају пре свега сензитивизацију на стране језике и на постојање међујезичке и међукултурне комуникације. Ученике треба упознати са идејом о постојању других језика који се користе као средства комуникације и са елементима културе која се разликује од полазне. Важно је

---

3 Правилник о врстама, начину остваривања и финансирања посебних, специјализованих програма и других облика рада и услуга које остварује предшколска установа ("Службени гласник РС", број 26 /13) дозвољава учешће родитеља у обезбеђивању неопходних финансијских средстава за остваривање тзв. специјализованих програма у које спада и страни језик, само уколико се програми одржавају ван радног времена вртића, што у већини случајева родитељима временски не одговара.

да им се поред основа комуникативне компетенције, развије и позитивно осећање према језику који се учи (Вучо 2010: 5). Конфронтација и поређење компонената сопственог и страног омогућава, као што је већ речено, да се кроз представљање другачијих обичаја деца упознају и са елементима националне културе, што је управо један од основних циљева предшколског образовања. Откривање особина по којима се разликује или је слично другима, детету омогућава да спозна и прихвати и самог себе (Каменов 1999: 243).

Деца се развијају најпре под утицајем своје породице и свог окружења, па већ у раном узрасту могу имати предрасуде. Међутим, с обзиром на чињеницу да у предшколском узрасту процес развоја личности још није завршен, вртић као посебно окружење омогућава да се разноликости ставе у први план, а васпитачима и наставницима пружа прилику да непосредно учествују у формирању темеља будућег позитивног односа према другима. Доживљај, односно слика света према којој се тумаче каснији доживљаји и искуства формира се у детињству и делује из најдубљих слојева људске личности (Каменов 1999: 31).

Рад на развоју интеркултурне компетенције код ученика предшколског узраста захтева од наставника да утиче пре свега на себе и на своје ставове, да их мења ако је потребно, јер он није више само обавештени познавалац одређене културе, већ онај који развија критички став других. Не треба да фаворизује ни циљну ни полазну културу (Вучо 2013: 2), и од њега се очекује да омогући атмосферу у којој се поштују и прихватају разлике. Наставник треба, дакле, пре свега да се ослободи сопствених предрасуда јер под њиховим утицајем неће бити у могућности да пренесе на своје ученике отворен став према другима.

### **Интеркултурност у пракси**

Примери из праксе наведени у даљем тексту забележени су приликом истраживања спроведеног током јесени и зиме 2015. године у Београду, за потребе докторске тезе насловљене

*Курикуларни оквир за наставу страних језика у предшколском узрасту у Србији.* Истраживање је било емпиријско-теоријског карактера и спроведено је у 14 различитих предшколских установа у којима се учи један или више страних језика. Ко-ришћена је дескриптивна метода, а од техника примењене су, између осталог, анкетаирање, скалирање, интервјуисање и опсервација.

Анкетни упитник, састављен као комбинација анкете и дескриптивне скале, био је дат наставницима ради прикупљања података о различитим аспектима рада, међу којима је и мера у којој укључују интеркултурно образовање у наставу. Интервју је урађен у циљу продубљивања сазнања о ставу наставника према укључивању интеркултурног аспекта у наставу, а додатни подаци о самом процесу спровођења интеркултурног образовања забележени су опсервацијом неколико узастопних часова у оквиру сваке групе.

Међу циљевима овог истраживања било је спровођење критичке анализе језичких и методолошких аспеката уочених током опсервације наставе и њихово поређење са одговарајућим теоријским начелима. Једна од хипотеза на којима се базирао рад гласила је да настава страних језика у раном узрасту није потпуно афирмативна у односу на савремена начела плурилингвизма и мултикултурности у образовној политици Европе.

Квантитативном анализом и унакрсном квалитативном анализом резултата прикупљених поменутиим инструменти-ма, добијена је јаснија слика у вези са постављеним хипоте-зама. Наиме, потврђено је да се у већини програма на којима предшколске установе базирају свој рад не поштују сва савре-мена начела плурилингвизма и плурикултурности. Примери из праксе, као и одговори дати у упитнику на тему примене интеркултурног аспекта у раду са децом, потврдили су да је учење језика идеална прилика за развој интеркултурне ком-петенције, као и да се негативни ставови могу осетити већ у тако раном узрасту, али да се на основу реакција наставника може, нажалост, закључити да је свест о потреби за интеркул-турним образовањем у Србији прилично неразвијена.

Пример 1: у једној од посматраних приватних предшколских установа, деци која похађају припремни предшколски програм омогућено је учење два страна језика. Други језик је француски и одвија се једном недељно у трајању од 45 минута. Наставница је филолог по струци, а француски јој је био изборни језик на основним студијама. По питању стручног усавршавања, на језичком плану поменути наставница нема додатне обуке, док се на педагошко-методолошком плану у малој мери усавршавала посредством тзв. *webinara*. На једном од посматраних часова ове групе, деца су обрађивала тему ноћи вештица и учила песмицу насловљену *Halloween, halloween*. У току певања, једна девојчица се обратила наставници и напоменула јој да су њој родитељи забранили да слуша и пева ову песму. На питање наставнице који је разлог за то, дете је одговорило да јој је мајка рекла да је то „песма о празнику који су измислили неки зли људи“, што се, по мишљењу наставнице, вероватно односило на амерички народ с обзиром на то да је ноћ вештица празник који се слави у Сједињеним Америчким Државама и који се последњих десетак година шири и ван њихове културе услед интеркултурних преливања. На основу става и гестикулације девојчице, могло се закључити да ни њој самој није било јасно зашто јој је то забрањено и шта је у чину певања и слушања поменуте песме заправо лоше. Нажалост, наставница није искористила прилику да и њој, као и осталој деци објасни порекло овог празника и да на начин који је адекватан за њихов узраст, укаже на проблем предрасуда и генерализације људи. Напротив, она је обећала да песму неће више пуштати и почела да правда рад на часовима објашњавајући да не раде ништа лоше, без даљег улажења у ову тему.

Пример 2: у другом београдском вртићу, деци је омогућено да два пута недељно уче енглески језик. Часови трају по 45 минута. Наставница је филолог по струци, тачније професор енглеског језика и књижевности, без додатног стручног усавршавања. У току једног од посматраних часова, деца су понављала научену лексику – и у овом случају – на тему ноћи вештица. Један дечак похвалио се да је „био у Америци где је за

*halloween* видео пуно украшених лубеница“. Наставница није одреаговала на његов коментар, те је он наставио да понавља исту реченицу. Не желећи да настави овај разговор и у намери да га ућутка, наставница се обратила детету питањем „јел?“, не покушавајући да га исправи нити да објасни да то нису биле лубенице већ бундеве. По нашем мишљењу, она је пропустила прилику да искористи чињеницу дететовог путовања у државу која је далеко и коју већина остале деце можда није и неће имати прилику да посети и да уз афирмативни став укаже на одређене аспекте везане за друге културе.

Пример 3: у трећем вртићу, деца такође имају могућност да уче енглески језик два пута недељно по 45 минута. И у овом случају, наставница је професор енглеског језика и књижевности, а додатно се усавршавала кроз семинаре усмерене на учење кроз игру, покрет и друге деци прилагођене активности. У току једног од посматраних часова у овој установи, на помињање речи *english*, једна девојчица изјавила је како зна да „енглези морају да искористе нека два слова када желе да напишу глас ш“. Наставница је потврдила њене речи, наводећи да се ради о словима *s* и *x*, али је у шаљивом тону додала негативан коментар о „глупавим“ енглезима којима су потребна два слова за глас *ш*, за разлику од „паметнијих“ говорника српског језика којима је довољно само једно. Дакле, у ситуацији када је требало да направи паралелу између свог и другог народа, наставница је извршила поређење уз негативну конотацију на рачун другог. Иако се можда ради о „безазленом запажању“, после континуираног излагања оваквим опаскама, код деце може доћи до развијања негативног става и потребе за ниподаштавањем различитих култура. Циљ интеркултурног образовања је управо супротан.

Пример 4: у четвртој предшколској установи која је обухваћена наведеним истраживањем, деца уче енглески језик свакога дана по сат времена. Наставу држи професор енглеског језика и књижевности, без додатног стручног усавршавања. На једном од посматраних часова, наставница је задала деци вежбу у радној свесци, где је требало да пронађу и заокруже два иста лица међу бројним понуђеним цртежима. Док су радила овај



задатак, деца су понављала заједно са наставницом научену лексику везану за делове лица. На поменутиим цртежима била су приказана лица деце различитих раса. Као што је случај са већином савременог дидактичког материјала, и ова радна свеска иако је намењена тек предшколском узрасту обилује интеркултурним аспектима попут поменутог расног диференцирања. Овакве илустрације могу бити добар повод за разговор на тему различитости, али у описаном случају наставница се на то није осврнула и пропустила је погодну прилику.

Пример 5: у оквиру наведеног истраживања на тему учења страног језика у предшколским установама, наставницима језика дато је да попуне упитник у којем је једно од постављених питања било везано за примену интеркултурног аспекта у раду са децом. Понуђена је скала са цифрама од 1 до 5 за одређивање степена примене, са јединицом као најнижим, а петицом као највишим нивоом. Од 17 испитаника, само је четворо заокружило вредност већу од 3, а чак више од пола њих тражило је да се појасни ово питање и да се дефинише појам интеркултурности. Неопходност посебног обучавања наставног кадра најпре у циљу освешћивања о потреби за интеркултурном наставом, осим описаних ситуација потврђује и чињеница да је један од наведених примера дат са часа наставнице која је интензитет примене поменутог аспекта у свом раду оценила петицом.

## **Закључак**

Како теоријске поставке, тако и наставна пракса потврђују да наставу страног језика не треба раздвајати од интеркултурног образовања. Наиме, учење језика с једне стране представља идеалан контекст за развој интеркултурне компетенције, а са друге, њено стицање у оквиру наставе базиране на комуникативном приступу сматра се циљем и сврхом учења језика. Ученицима данас више нису довољна само знања о језику, већ им је неопходна и вештина која помаже у остваривању интеракције са говорницима тог језика.

Може се рећи да интеркултурно образовање има заправо две функције: прво да пружи ученицима знања о вредностима, обичајима и другим аспектима које деле припадници једног народа, како би се избегли евентуални неспоразуми у комуникацији, а друго да развије осећај толеранције, разумевања и поштовања различитости. Равноправним приступом комуникацији, што значи подједнаком свешћу о сопственом идентитету, као и о идентитету саговорника, омогућава се заправо тај отворен и позитиван став према другом.

Опште је познато да је предшколски узраст период интензивног развоја личности, подложног разним утицајима, што га чини идеалним тренутком за сусрет са другим језицима и различитим култура и за усађивање правих вредности. Учење страног језика у раном узрасту треба дакле да омогући формирање квалитетног темеља за даљу надградњу интеркултурне вештине.

Описане ситуације у којима се наставницима страног језика у неколико београдских вртића указала прилика да децу упознају са елементима друге културе или да исправе неке њихове предрасуде, показују да наставни кадар нема увек свест о потреби за развијањем интеркултурне вештине и да поменуте прилике углавном пропушта. Нестручност наставника на овом плану је, пре свега, последица њихове недовољне обучености. Обука је неопходна првенствено у циљу едуковања наставника о предностима развоја интеркултурне компетенције код деце која још нису кренула у школу, као и зарад превазилажења њихових сопствених предрасуда и стереотипа. Нажалост, у Србији, стручно образовање наставника страног језика у предшколском узрасту није законски прописан, а ни понуда неопходних програма за њихово стручно усавршавање није адекватна, те се јављају поменути пропусти.

Из примера се уједно може закључити да основ за интеркултурну наставу, поред дидактичких материјала и самог страног језика као неисцрпног извора различитих културних образаца, пружају и коментари, ставови и запажања деце. Овакав корак у развоју образовања не захтева, дакле, превелика

улагања, а утицај на унапређење друштва може бити значајан; нажалост, узимајући у обзир чињеницу да ни сам програм страног језика у овом моменту није на располагању свим предшколцима у Србији, за усмеравање националне језичке и образовне политике у овом правцу биће потребно још времена и великог труда.

## ЛИТЕРАТУРА

- Ачаји 2011: Ачаји, М. (2011). Multikulturalno i interkulturalno obrazovanje: razvoj interkulturalne osetljivosti. Preuzeto 08. oktobra 2015., sa [http://njnjj.helsinki.org.rs/serbian/index\\_s.html](http://njnjj.helsinki.org.rs/serbian/index_s.html).
- Аксентијевић 2009: Aksentijević, Z. (priř.) (2009). *Ne prolazi ulicom bez traga: ka interkulturalnosti*. Beograd: Grupa 484. Preuzeto 26. oktobra 2015. godine, sa <http://www.grupa484.org.rs/sites/default/files/ne-prolazi-ulicom.pdf>.
- Барна 1998: Barna, L. M. (1998). Stumbling Blocks in Intercultural Communication. In: Bennett, M. J. (ed.). *Basic Concepts of Intercultural Communication: Selected Readings*. Boston: Intercultural Press.
- Бајрам и др. 2002: Byram, M., Gribkova, B., & Starkey, H. (2002). *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching: A Practical Introduction for Teachers*. Strasbourg: Language Policy Division.
- Бајрам и др. 2004: Byram, M., Adelheid, H. (ed.) (2004). *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. London, New York: Routledge.
- Бајрам 2008: Byram, M. (2008). *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship: Essays and Reflections*. Languages for Intercultural Communication and Education 17. (Proveriti kako kad je serija) Clevedon, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters.
- Вујовић 2006: Vujović, A. (2006). Jezik, kultura i komunikacija. U: Vujović, A. (ured.) (2006). *Inovacije u nastavi: časopis za Savremenu nastavu, vol.19* (str. 63-74). Beograd: Učiteljski fakultet.
- Вујовић 2007: Vujović, A. (2007). Nastava stranih jezika na učiteljskom fakultetu u Beogradu. U: *Savremene tendencije u nastavi jezika i književnosti. Zbornik radova*. Beograd: Filološki fakultet.
- Вучо 2006: Vučo, J. (2006). U potrazi za sopstvenim modelom dvojezične nastave. U: Vujović, A. (ured.) (2006). *Inovacije u nastavi: časopis za*

- Savremenu nastavu, vol.19* (str. 41-54). Beograd: Učiteljski fakultet.
- Вучо 2008: Vučo, J. (2008). Srpski među ostalim jezicima. *Zbornik radova sa međunarodnog naučnog skupa Srpski jezik u kontekstu*, (str. 45-53). Kragujevac: Filium.
- Вучо 2010: Vučo, J. (2010). Interkulturalnost kao okvir i kontekst komunikativne nastave stranih jezika u ranom uzrastu. U: Radovanović, I. (2010). *Inovacije u nastavi: časopis za Savremenu nastavu, vol.23* (str. 53-61). Beograd: Učiteljski fakultet.
- Вучо 2013: Vučo, J. (2013). O nekim specifičnostima interkulture razmene u savremenoj nastavi stranih jezika. U: Gudurić, S., & Stefanović, M. (ured.) (2013). *Jezici i kulture u vremenu i prostoru, II/1, str. 273-379*. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Гошовић и др. 2007: Gošović, R., Mrše, S., Jerotijević, M., Petrović, D., & Tomić, V. (2007). Interkulturalno obrazovanje. U: *Vodič za unapređenje interkulturalnog obrazovanja*. Beograd: Fond za otvoreno društvo. Preuzeto 05. oktobra 2015., sa [http://www.pefja.kg.ac.rs/preuzimanje/Materijali\\_za\\_nastavu/Nastava%202011-12/Interkulturalno%20obrazovanje/vodic.pdf](http://www.pefja.kg.ac.rs/preuzimanje/Materijali_za_nastavu/Nastava%202011-12/Interkulturalno%20obrazovanje/vodic.pdf).
- Дурбаба 2016: Durbaba, O. (2016). *Kultura i nastava stranih jezika*. Beograd: Filološki fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Живковић 2013: Živković, D. (2013). Uloga stranih jezika u interkulturalnom obrazovanju. U: *Zbornik radova Jezik, književnost, vrednosti: Jezička istraživanja*. Niš: Univerzitet u Nišu. Preuzeto 09. juna 2015., sa [http://njinj.academia.edu/4158200/Uloga\\_stranih\\_jezika\\_u\\_interkulturalnom\\_obrazovanju](http://njinj.academia.edu/4158200/Uloga_stranih_jezika_u_interkulturalnom_obrazovanju)
- Каменов 1999: Kamenov, E. (1999). *Predškolska pedagogija*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Лукач Зоранић и Ивановић (2014): Lukač Zoranić, A., & Ivanović, A. R. (2014). Interkulturalno obrazovanje: Nužnost današnjice. U: *Zbornik radova II Međunarodne konferencije „Bosna i hercegovina i euroatlantske integracije – Trenutni izazovi i perspektive“, god. 2, br. 2, tom II, UDK 37-01, str.1081-1999*. Bihać: Pravni fakultet Bihać i Centar za društvena istraživanja Internacionalnog Burč Univerziteta.
- Порше и др. 1998: Porcher, L., & Groux, D. (1998). *L'apprentissage précoce des langues*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Хлопек 2008: Chlopek, Z. (2008). The Intercultural Approach to EFL Teaching and Learning. Preuzeto 10. oktobra 2015., sa [http://americanenglish.state.gov/files/ae/resource\\_files/08-46-4-c.pdf](http://americanenglish.state.gov/files/ae/resource_files/08-46-4-c.pdf).

**Jelena Višacki**

## **L'ÉDUCATION INTERCULTURELLE ET L'APPRENTISSAGE DES LANGUES ÉTRANGÈRE AU NIVEAU PRÉSCOLAIRE**

### **Résumé**

Suite à l'accroissement du contact interculturel, dû avant tout aux phénomènes contemporains tels que la mondialisation et la migration, le but de l'apprentissage d'une langue étrangère est aujourd'hui orienté avant tout à l'acquisition de la compétence de communication. En effet, pour pouvoir communiquer de manière efficace, il ne suffit plus d'apprendre la langue, il faut aussi connaître l'identité culturelle de son interlocuteur. C'est pourquoi, l'éducation interculturelle fait désormais partie intégrante de l'enseignement des langues à tous les niveaux. Étant donné que la prise de conscience et la prise en compte de la diversité culturelle influence le développement de la tolérance et d'une attitude ouverte aux diverses valeurs et traditions, aux différentes manières de voir et de penser, l'intégration de l'approche interculturelle s'avère utile dès le plus jeune âge, c'est-à-dire au moment où la construction de la personnalité est encore en cours. En Serbie, le niveau d'ouverture aux étrangers, aux diverses religions et aux différentes cultures n'étant pas vraiment satisfaisant, l'introduction de la dimension interculturelle est d'autant plus importante.

L'un des défis majeurs de cette intégration de l'éducation interculturelle dans l'enseignement des langues étrangères aux niveaux préscolaire, c'est l'éducation et la formation des enseignants. Ces derniers doivent prendre conscience des avantages que peut procurer la sensibilisation interculturelle des enfants et se libérer de leurs propres préjugés. L'intégration même de l'aspect interculturel au sein du processus d'enseignement ne devrait pas poser de problèmes, les questions et les commentaires des élèves servant le plus souvent d'introduction suffisante aux discussions et aux activités sur le thème de la culture. Toutes ces conclusions sont illustrées à la fin du texte par plusieurs exemples recueillis par observation de cours de langues étrangères dans différents établissements préscolaires de Belgrade.

**Mots clés:** éducation interculturelle, langue étrangère, âge préscolaire, formation

*Примљено 30. августа 2016. године  
Прихваћено за објављивање 31. октобра 2016. године*



**ФРАНЦУСКИ КАО ПРВИ СТРАНИ ЈЕЗИК  
У ЗАВРШНИМ ГОДИНАМА ГИМНАЗИЈЕ:  
УЏБЕНИЦИ ОБЈАВЉЕНИ У СРБИЈИ  
ОД 1957. ГОДИНЕ ДО ДАНАС**

Учење/настава француског језика у две завршне године гимназијског школовања предмет је овог чланка, урађеног с намером да се, на основу сумарног пресека, подстакне размишљање о могућем даљем методичко-дидактичком деловању и писању уџбеника. Применом дескриптивне и аналитичко-компаративне методе, односно експлоративно-интерпретативног поступка, на корпусу изабраних уџбеника објављених у Србији у последњих шездесет година, дошли смо до закључка да у сваком методолошком периоду постоје уџбеници чија концепција је усклађена са сазнањима наука релевантних за учење/наставу француског језика. Највећу разлику у односу на страна издања видимо у непостојању вишеделних уџбеничких комплета, односно у постојању само једног новог уџбеника српских аутора у XXI веку.

**Кључне речи:** француски језик, уџбеници, гимназија, циљеви, текстови, активности, култура, налози

*Ceux qui vivent, ce sont ceux qui luttent, ce sont  
Ceux dont un dessein ferme emplit l'âme et le front  
Ceux qui d'un haut destin gravissent l'âpre cime  
Ceux qui marchent pensifs, épris d'un but sublime,  
Ayant devant les yeux, sans cesse, nuit et jour,  
Ou quelque saint labeur ou quelque grand amour.*

Victor Hugo, *Les Châtiments*

---

1 jbrajo@eunet.rs

Нови живот часописа *Живи језици*, чији је први број објављен 1957. године, подстакао нас је на размишљање о могућем прикладном чланку у новом првом броју, на рекапитулације које је корисно направити с времена на време, на неопходне предахе, погледе назад и напред, на охрабрујуће подстицаје годишњица да се настави борба за добре праксе. Учење/настава француског језика при крају гимназијског школовања биће предмет наше рекапитулације у даљем тексту, у којем дајемо преглед изабраних уџбеника<sup>2</sup> на територији Србије за период од последњих шездесет година и указујемо поштовање ауторима који су оставили писани траг о препорученим, али и личним концепцијама наставе француског језика, о размишљањима, циљевима, склоностима, ауторима које препознајемо у стиховима Виктора Игоа, радо навођеног и обрађиваног писца у готово свим домаћим уџбеницима.

**Учење језика на књижевним текстовима:  
акцент на култури и узвишеним идејама  
које спајају француски и српски народ**

У француским и југословенским уџбеницима из средине прошлог века препознају се обележја методе коју Французи називају „активна“, а код нас је познатија као „комбинована“, „еклектична“ или „мешовита“ метода. Она представља „компромис“, „синтезу“, „комбинацију“ поступака и техника тра-

---

2 У тексту нећемо анализирати програме, верујући да су уџбеници могли бити одобрени за употребу само уколико поштују програмске захтеве. Такође нећемо говорити ни о свим уџбеницима општеобразовног типа (шири приказ дали смо у докторској дисертацији, в. Брајовић 2013), него само о оним које сматрамо најрепрезентативнијим за одређени период. Будући да код нас нема значајнијих пописа ни систематизације уџбеника француског језика објављених у Србији у последњих педесет година (или бар нисмо успели да дођемо до таквог драгоценог трага), корпус смо направили на основу усмених информација, истраживања по библиотекама, *Библиографије Завода за уџбенике 1957–2007* (Марковић 2007) и библиографије југословенских уџбеника француског језика до 1964. године (Половина 1964).



диционалне и директне методе (Пирен 1988: 213), односно покушај успостављања равнотеже између претеривања у дидактичким захтевима из претходних периода. Похвалну оцену (тадашњег) стања наставе страног језика код нас проналазимо у тексту романисте, професора и научника, чија се докторска дисертација убраја међу прве одбрањене из области методике наставе на Универзитету у Београду, Пере Половине<sup>3</sup>: „У нашој земљи, као и у прошлости, циљеви наставе страног језика су дигнути високо: на ниво циљева најразвијенијих земаља. [...] Наши писци програма и они који прате и усмеравају примену метода знају у општим цртама савремена прихваћена начела такозване мешовите комбиноване методе (која је уствари умерена модификована директна метода)“ (Половина 1960: 185).

У настави француског језика у нашој средини 50-их година прошлог века у употреби су француски уџбеник познат под називом „плави Може“ (G. Mauger, *Cours de langue et de civilisation françaises*, I–IV, 1953–1959), инспирација неких будућих уџбеничких реализација у Србији, као и уџбеници домаћих ауторки. За трећи разред гимназије то су два истоимена уџбеника (*Уџбеник француског језика за VII разред гимназије*)<sup>4</sup>, објављена исте, 1957. године, код истог београдског издавача (Нолит), различитих ауторки – Даринке Мародић и Ружице Димитријевић, односно Вере Москових и Зоре Загода. За четврти разред гимназије појављује се исте године уџбеник ауторки Димитријевић и Мародић (*Уџбеник француског језика за VIII разред гимназије*)<sup>5</sup>, заправо хронолошка антологија француске књижевности (од Молијера до Аполинера). Домаћа издања се од Можеове колекције уџбеника највише разликују по томе што

3 Докторска дисертација под називом *Уџбеници француског језика код Срба до 1914. године* одбрањена је 1960, а објављена 1964. године, у издању Друштва за стране језике и књижевности СР Србије. То је прва докторска теза из области методике наставе француског језика одбрањена у Србији.

4 Седми и осми разред гимназије (седма и осма година учења језика) су данашњи трећи и четврти разред гимназије.

5 Уџбеник садржи велики број књижевних текстова преузетих из *Француске читанке* из 1952. године, истих ауторки.

садрже вежбе превођења, док се у француским уџбеницима примењује активност карактеристична за француски као матерњи језик – говорна вежба „објашњавања текста“, у којој је књижевни текст уједно средство и циљ учења језика.

Пошто се претпоставља да су ученици у нижим разредима стекли довољна језичка знања, примаран циљ уџбеника намењених последњим годинама средњошколске наставе страног језика јесте упознавање са културом народа чији се језик учи, односно развијање опште културе. Због тога је књижевни текст, истовремено и језички и културни модел, основни, почетни текст лекција, а у уџбенику за завршну годину учења и искључиви.

Одабиром текстова тежило се и остваривању васпитног циља наставе – код ученика је требало развити оне врлине које су, као изузетно цењене, препознате и код француског народа. У ту сврху користе се књижевни текстови из XIX и XX века, а судећи по заступљености у уџбеницима, омиљени писац домаћих ауторки је Виктор Иго<sup>6</sup>. Од укупног броја текстова уџбеника за трећи разред гимназије ауторки Мародић и Димитријевић, књижевни текстови чине 85% садржаја, хронолошки су уређени, представљени су уз биографску белешку на француском језику и пишчеву фотографију, што све подсећа на историју књижевности и традиционалну методу. Иако књижевни текст служи као предлогачак за учење граматике и, нарочито, лексике, како би се ти текстови могли добро превести, са „згодним примерима“, како ауторке наводе и како се то радило у граматичко-преводној методи, овде није реч о класичном дедуктивном приступу правило – пример, него о комбинацији индуктивног и дедуктивног поступка за наставу граматике. Осим да *чита и преводи*, од ученика се очекује и да уме да састави коректне реченице у којима ће применити знање стечено у претходној

---

6    Анализа француског педагошког материјала објављеног у периоду од 1953. до 1979. године показује да су најзаступљенији писци Елијар, Превер, Ромен, Иго, Ками и Данинос (Петар и др. 1982: 48). Наша анализа француског и српског педагошког материјала из периода који претходи комуникативном приступу указује на два најзаступљенија пица – Виктора Игоа и Жила Ромена (Брајовић 2013: 559).

етапи наставног процеса, што значи да се писана продукција зауставља на нивоу реченице. Развијање способности разумевања говора и сам говор потпуно су занемарени у завршним разредима гимназије, као и вештина читања текстова у савременом значењу те речи, а нису заступљени ни захтеви који би упућивали на књижевну анализу.

Избор текстова у свим нашим уџбеницима педесетих година прошлог века био је, више или мање, идеолошки одређен, нешто мање у уџбенику ауторки Москових и Загода, али и оне бирају, између осталих, текстове Анрија Барбиса (Henri Barbuse), добровољца у Првом светском рату и комунисте, Жана Лакроа (Jean Lacroix) који пише о француском социјализму или Рожеа Мартена ди Гара (Roger Martin du Gard), творца Жака Тибоа који је пре почетка Првог светског рата део међународне револуционарне омладине. Уопштено гледано, овај се уџбеник разликује од претходно описаних и више наликује Можеовој четвртој књизи о француском језику и цивилизацији како по избору текстова, тако и по *тематској класификацији* (која погодује стицању знања из културе), а и по раду на текстовима. На крају уџбеника дат је кратак историјски преглед XIX и XX века, као и биографске белешке заступљених аутора, све то у складу са доминантном методом за коју Пирен каже да јој као кључна реч одговара „култура“ (Пирен 2004: 9). Концепција уџбеника одговара тада преовлађујућем настојању да се путем одговарајућих текстова добрих писаца научи језик, али не првенствено ради комуникације, већ ради читања велике француске књижевности и повезивања са једном од највећих светских култура.

Другачији начин рада на књижевним текстовима у овом уџбенику огледа се у томе што се иза одломака налазе *питања за проверу разумевања текста*, као и питања која покрећу *разговор на дату тему*. Текст и овде непосредно прате објашњења, нека на француском а нека на српском језику, што нас наводи на закључак да је ауторкама битно да се текст разуме, али да то разумевање не мора нужно да се провери превођењем целог текста на матерњи језик. Сви додатни текстови у овом

уџбенику написани су на француском језику и чине се сасвим прикладним за стране ученике. Коришћење српског језика сведено је, дакле, на најмању меру – нема га ни у уводу, ни у налозима, користи се само повремено у објашњењима која прате текст. Предложеним активностима од ученика се, дакле, очекује да на часу страног језика *чита, пише, преводи и говори* („вођени разговор“, „објашњавање текста“), по чему се овај уџбеник разликује од уџбеника Мародић и Димитријевић и представља корак напред ка новим концепцијама у погледу метода рада.

Друга упадљива разлика састоји се у томе што су у уџбенику Вере Московић и Зоре Загода неки књижевни текстови праћени и питањима која би требало да помогну у *књижевној анализи*. Мада су, у односу на савремену праксу у уџбеницима страног језика, њихова питања прилично уопштена, дата као подстрек активности „објашњавања текста“, као и у Можеовом уџбенику из истог времена (док сличних питања у уџбеницима Даринке Мародић и Ружице Димитријевић нема), уџбеник је, закључићемо, иновативан за период и простор у ком се појавио и свакако модеран у односу на уџбенике намењене вишем нивоу, четвртом разреду.

Највећи недостатак уџбеника комбиноване методе односио би се на занемаривање ученичких интересовања и рецептивних способности приликом избора књижевних текстова. Текстови су изабрани углавном као узорци лепог језика, велике књижевности или великих идеја које треба да утичу на морално и друштвено формирање ученикове свести. Разлог томе треба тражити у предности образовног и васпитног циља наставе страних језика над језичким, што ће се променити у следећој деценији.

### **„Напредни“ писци уз непролазног Игоа и почеци развијања комуникативних вештина, нарочито читања**

У Француској се израдом уџбеника за почетни и средњи ниво у периоду између 60-их и краја 70-их година баве познати педагошки центри и екипе педагога, лингвиста, фонетича-

ра и психолога. У Србији иза овог значајног оруђа за рад стоје углавном (и највише) двочлани ауторски тимови. Код Француза се нова размишљања методичара одражавају и на уџбенике средњег нивоа (иако мање него на уџбенике почетног), док се код нас промене у раду само назире, али примарни циљ, као и у Француској, постаје савладавање говорног језика.

У уводном делу *Priručnika za udžbenike francuskog jezika za I, II, III i IV razred srednjih škola*<sup>7</sup> из 1972. године, Радивојевић и Драговић дају графикон који показује како се разумевање говора, као основни и највећи задатак наставе страних језика на првом ступњу, постепено смањује ка вишим нивоима у корист *разумевања писаног текста и писања*. На трећем ступњу та два циља су подједнако важна, да би на четвртном овај други био у првом плану. По стицању језичких основа, ученике је потребно, сматрају Радивојевић и Драговић, упознати са „сложенијим синтаксичким појавама, са разним стиловима изражавања: литерарним (прозним, поетским), научно-популарним“ (Радивојевић и Драговић 1972: 102). У уџбеницима завршних разреда заступљен је, дакле, и књижевни и научни дискурс, будући да у гимназији, као општеобразовној и васпитној установи, није могуће развијати само вештину говора, а занемарити књижевност (Дринковић 1972: 55), истичу и тадашњи глотоидидактичари са наших простора, упоредо са француским.

У домаћој уџбеничкој продукцији из 60-их година, разликујемо нове уџбенике и нова издања из претходне деценије, у којима се француски језик и даље превасходно учи ради читања француске књижевности (иако је број књижевних текстова смањен).

Другој категорији припада уџбеник Даринке Мародић и Ружице Димитријевић *Француски језик за III разред гимназије (седма година учења)* из 1965. године. Васпитна и образовна функција књижевних одломака, који чине три четвртине укупног броја текстова, проширује се и на некњижевно штиво, а о критеријумима избора саме ауторке кажу да текст „садржајно,

7 То је први и једини приручник за наставнике који смо имали прилику да читамо уз наше уџбенике.

идејно и естетски треба да буде привлачан и занимљив“ (Мародић и Димитријевић 1965: 3). Нови, некњижевни текстови (сврстани у одељке „Напредак науке“, „Неколико чињеница о Југославији“, „Борба за мир и друштвени поредак“, „Кроз југословенску штампу“) треба да „помогну ученицима да у датој прилици воде разговоре о нашој земљи и о нашој стварности, о њеном друштвеном уређењу, њеној делатности и њеним природним и културним богатствима, као и о научним и техничким достигнућима нашег доба.“ (ibidem) Активност ученика у овом периоду подстиче се питањима за развијање способности разумевања прочитаног, која би истовремено служила стицању говорних навика.

У прву групу уџбеника сврстали смо *Француски језик за III разред гимназије* из 1963. и *Француски језик: уџбеник за III разред средњих школа* из 1967<sup>8</sup>, Јелене Радивојевић и Љубице Драговић. Уџбеници су истих концепција, садрже 47,5% фикционалних текстова и лектуру на крају књиге, намењену факултативној обради, коју чине два научна текста и шест књижевних. Увјежбавају се вештине читања, говора, писања и превођења, а запостављена је и даље, или је лоше осмишљена, активност слушања, иако уџбеници припадају времену када се велика пажња посвећивала учењу језика путем слуха (звук) и вида (слике) и иако се званично очекивало да се ова способност на овом нивоу развија колико и друге. Провера глобалног и детаљног разумевања текста путем упитника (затворених и отворених) представља иновативне елементе, као и употреба магнетопхона, али уз и даље традиционално схватање доминантне улоге наставника: на пример, приручник за наставнике предвиђа да он анализира строфу по строфу Игоове песме (*Seux qui vivent...*), коју ученици претходно два пута слушају са магнетопхона (Радивојевић и Драговић 1972: 123).

Радивојевић и Драговић и у уџбенике за четврти разред (*Француски језик за IV разред гимназије* из 1965. године<sup>9</sup> и *Француски језик: уџбеник за IV разред средњих школа* из 1968. годи-

---

8 Користимо 3. издање из 1973. године.

9 Користимо 2. издање из 1973. године.

не) увршћују исте књижевне текстове, уз њих предлажу сличне вежбе, и додељују им исту функцију. Гимназијски уџбеник садржи обимнији одељак посвећен факултативној обради<sup>10</sup>, којег чини петнаест песама, као и кратак преглед француске књижевности у којем се не помиње франкофонија, као, уосталом, ни у другим домаћим уџбеницима тог периода. У оквиру обавезних уџбеничких текстова, велику већину (84,4%) аутентичних текстова чине књижевни (најчешће основни текстови лекција), док остале, нефикционалне текстове чине новински, стручни и научни текстови (на крају књиге постоји и одељак посвећен науци и техници). Уз све текстове предлажу се граматичко-лексичке и вежбе превођења, али пре свега вежбања којима се покреће *разговор о тексту*, то јест његово разумевање, а затим и *разговор на задату тему*, усмено изражавање. Иза књижевних текстова дата су иста питања као и поводом било ког другог штива, што значи да се не указује на специфичност књижевног дискурса. С друге стране, описујући начин рада на краћим текстовима, Радивојевић и Драговић указују на стратегије читања и активну улогу читаоца, што антиципира нови приступ рада на тексту:

„За то [intenzivno čitanje] se izaberu rečenice ili kraći pasusi, obično oni „teži“. To je detaljna obrada koju nastavnik vodi tako da mobiliše celokupno znanje učenika u traženju smisla rečenice. [...] Učenik će videti da, iako ne zna značenje po koje reči, on o njoj u sklopu rečenice ima podataka (morfološko obeležje, mesto reči u rečenici) [...] Neka učenik sam pokuša da dođe do njega [značenja].

10 За ученике четвртог разреда гимназије овог периода постоји и *Lektira za francuski jezik za IV razred gimnazije* (1964), ауторке Браниславе Савић. Реч је о збирци различитих аутентичних текстова у којој књижевни текстови (међу којима и Иго) чине мањину (37,5%), биографских белешки нема, као ни хронолошког прегледа књижевности. Закључујемо да су текстови изабрани због теме, блиске ученицима и/или погодне за наставу социокултурних садржаја. Посматрајући је у оквиру богате продукције вануџбеничког материјала у XXI веку, лако уочавамо и њен недостатак – савремене „лектире“, које се не састоје само од текстова и кратких објашњења мање познатих речи, одликује, пре свега, систематична методичка апаратура, непостојећа у овој збирци текстова.

Ne treba žuriti sa davanjem prevoda jer se rad upravo sastoji u tom traženju i odmeravanju.“ (Радивојевић и Драговић 1972: 5–6)

У завршном разреду текст треба мање препричавати, а више *говорити поводом њега*, а током „вођеног разговора“, потребно је уочавати, процењивати и објашњавати, што такође значи показати разумевање детаља, а не само целине. Текстови су, иначе, мало тежи, апстрактнији него у претходној години, дужине једне до две странице.

Ауторке у приручнику за уџбенике такође истичу да никада не треба да се изгубе из вида *фазе увођења, увежбавања и примене*, излажући могуће приступе тексту у *уводној фази* (Радивојевић и Драговић 1972: 129), међу којима је и „орално-конверзациони“ приступ („уводни разговор о писцу, садржини или проблему“, „емитовање текста и провера шта су разумели“). „Орални“ приступ замишљен је, на пример, и за рад на одломку из романа *Они који живе* Жана Лафита (*Ceux qui vivent*, Jean Laffitte), у уџбенику *Француски језик за IV разред гиманзије* (Радивојевић и Драговић 1973б: 73–77), које су ауторке вероватно изабрале због тематике везане за борбу француског Покрета отпора, пожељне у раду са младима и током 70-их година прошлог века, а којем као епиграф служе стихови из Игоове збирке *Казне* (*Les Châtiments*).

### **Рехабилитација писане комуникације и превођења, српски писци на француском, употреба разних врста (аутентичних) текстова и говор као доминантна активност**

У периоду 80-их и 90-их година, пажња је усмерена ка усменој комуникацији у свакодневном животу, али значајно место добија и писани језик, односно читање и писање. Методичка апаратура у уџбеницима који су се појавили после 1980. године, још више у оним из последње деценије ХХ века, и на средњем и на вишем нивоу, углавном се заснива на питањима којима претходе радни захтеви, или само на радним налозима који



обично почињу сарадничким императивима (као што су „запазите“, „обратите пажњу“, „пронађите“, „покажите“, „издвојте“, „забележите“, „поткрепите“, „процените“, „образложите“ итд), а који подстичу ученике да обављају одређене мисаоне радње. Модел глобалног приступа тексту, који се заснива на истраживачком читању, са најзначајнијим техникама „уочавања“ (*repérage*) „издвајања“ (*relevé*) и „класирања“ (*classement*), намењен је првенствено некњижевном корпусу, али се у пракси примењивао и у раду на књижевним текстовима. Развијање компетенције писања, понекад и креативног, у уској је вези са компетенцијом читања у уџбеницима комуникативног приступа.

Из тог периода, представимо уџбенике општеобразовног типа објављене у београдском Заводу за уџбенике и наставна средства: *Француски језик за III разред средње школе* (Аксентијевић и Павловић 1991<sup>11</sup>) и *De quoi parle-t-on aujourd'hui?: Француски језик за III разред гимназије* (Петровић 1994<sup>12</sup>). За разлику од француских уџбеничких комплеката објављених у периоду доминације комуникативног приступа, ни уз једну нашу целину не постоји вежбања, нити приручник за наставнике, него само краће или дуже напомене о концепцији уџбеника у предговори-ма. Касете, а касније компакт-дискови, постоје само уз уџбенике ауторки Аксентијевић/Павловић, за разлику од француских уџбеника уз које је обавезно дат звучни материјал.

У уџбенику *Француски језик за III разред средње школе* најбројније су активности писане рецепције, а тек нешто мање бројне јесу рецептивно-продуктивне активности резимирања и превођења, које ауторке сврставају у продуктивне активности. Уз овај уџбеник, као што је речено, постоји одговарајући звучни материјал, али нисмо уочили ниједну активност која би ученика подстакла да активно слуша. Од укупног броја текстова фикционалној врсти припада 41,7%, углавном писаца XX века (84%), међутим књижевни текст је свега двапут основни. Оригинално уџбеника чине на француски језик преведени

---

11 Користимо друго издање из 1993. године.

12 Користимо друго издање из 1996. године.

одломци наших писаца (Андрића, Ђопић, Десанка Максимовић и Милорад Павић), чиме ауторке, између осталог, промовишу интеркултурни приступ. Сличан пример налазимо и у уџбенику *De quoi parle-t-on aujourd'hui?*, у којем се од ученика тражи да текст Милована Глишића резимирају на француском језику (Петровић 1996: 106).

Иако је по врсти и броју активности предложених уз књижевне текстове очигледно да је развијање језичко-комуникативне компетенције циљ рада на овој врсти текстова, у уџбенику Аксентијевић/Павловић није занемарена ни „литерарност“ текстова, односно образовни циљ учења страног језика. У ту сврху, предложене су и активности специфичне за анализу књижевног текста, али без вођења, усмеравања, конкретнијих задатака.

Упола мањи број књижевних текстова (20%) и мање разноврсних активности, али, с друге стране, већи број лексичких и граматичких вежбања, као и активности превођења, учавамо у другом уџбенику за трећи разред гимназије, *De quoi parle-t-on aujourd'hui?: Француски језик за III разред гимназије*. Као што се из самог наслова може видети, подстицање ученика да говоре о савременим темама, најчешће на основу новинских текстова, један је од основних циљева овог уџбеника. Осим тога, језичка комуникација се развија путем активности читања, медијације, писања (писано изражавање је предвиђено за домаћи рад, а исправак се ради на часу уз сарадњу целог разреда, што онда подстиче усмене интеракције), али не и слушања.

У последњој деценији XX века, у четвртом разреду гимназије користе се уџбеници општеобразовног типа Биљане Аксентијевић (1992<sup>13</sup>) и уџбеник Наде Петровић и Верана Станојевића (1997), који се користе и у првој деценији XXI века.

Уџбеник *Француски језик за IV разред средње школе* (Аксентијевић) конципиран је слично као и књига за претходни разред, „базиран је на комуникативном приступу“ (Аксентијевић 1994: 8) и нагласак ставља на активности усменог изражавања/интеракције. Теме и овог уџбеника, као и претходног, проистичу из Наставног плана и програма. Иако различите тематике, све це-

---

13 Користимо 2. издање из 1994.

лине (осим последње) на неки начин говоре о Паризу и/или југу Француске, о тзв. „Малој Француској“, то јест пружају „слојевити исечак француске цивилизације“ (ibidem). Најбројнији текстови су семиаутентични нефикционални (57,7%), број фикционалних текстова се смањило у односу на уџбеник за трећи разред (35%), али је зато у овој књизи сваки други покретач наставних активности прозни књижевни текст из XX или XIX века. На самом наставнику је да изврши одабир оних докумената који би највише одговарали интересовањима и знању ученика (ауторка у уводу напомиње да се „не сме радити традиционално, ‘по реду’, онако како текстови наилазе“, ibidem). Уџбеник *Француски језик за IV разред средње школе* први је домаћи уџбеник вишег нивоа у којем проналазимо шансону.

Други уџбеник домаћих аутора, *De quoi parle-t-on aujourd'hui?: Француски језик за IV разред гимназије* (1997), и по избору текстова и по датим објашњењима, као и по очекивањима од ученика, одговара вишем нивоу језичке компетенције. Граматички садржај овог уџбеника готово је истоветан предавањима из граматике које је у том временском периоду професор Нада Петровић држала студентима француског језика на четвртој години студија на Филолошком факултету у Београду. Тиме се, делимично, може објаснити велики број граматичких и лексичких вежбања, а, с друге стране, не тако велика разноврсност предложених активности.

Концепција уџбеника идентична је концепцији истоименог уџбеника за трећи разред гимназије, а предложене теме и у овом уџбенику требало би да ученике подстакну на „размишљање, отворено изражавање сопственог става и на вођење разговора у складу са нивоом општег образовања достигнутог у завршном разреду средње школе“ (Петровић и Станојевић 1997: [4]). Имајући на уму ставове савремених методичара, по којима се „ученици III и IV разреда средњих школа појачано интересују за друштвено афирмисање човека и младог нараштаја, посебно их занимају људске судбине, морално вредновање, духовна и стваралачка моћ човека и егзистенцијални проблеми јединке и заједнице“ (Николић 2006: 727), сматрамо да је тематика

изабраних текстова прилагођена узрасту. Усмена продукција и интеракција основни су циљеви којима се тежи, што се поклапа и са актуелним стремљењима, а за чије остварење аутори уџбеника нуде и потребна језичка средства.

### **Виктор Иго на почетку XXI века, истраживачки задаци и пројекти**

У корпус домаћих уџбеника намењених завршним годинама учења француског као првог страног језика, објављених у XXI веку, можемо да уврстимо само један – *Quoi de neuf?: ФРАНЦУСКИ ЈЕЗИК за 3. разред гимназије* (Бошковић Клос и др. 2012). Уџбеник је намењен гимназијалцима различитих усмерења (општег, друштвено-језичког и природно-математичког), па самим тим и различитих интересовања и потреба. За овако хетерогену публику, ауторке су изабрале најразноврсније текстове, а грађу поделиле тако да је последња рубрика сваке лекције намењена само ученицима друштвено-језичког смера. У истом тому налазе се речник, транскрипција звучних записа са пратећег компакт-диска и радна свеска, заправо тестови за вредновање способности (*Évaluation*) – што представља новину међу уџбеницима за више разреде гимназије, али без решења теста. Уз уџбеник не постоји приручник за наставнике, а нису дата ни решења задатака из уџбеника, чиме су и ученици лишени могућности самонадгледања и аутономног учења, неизоставних елемената савремене наставе/учења страног језика и француских уџбеника још од комуникативног приступа, па и раније.

Уџбеник је рађен „на основу плана и програма Министарства просвете, уз поштовање Стандарда о квалитету уџбеника, с циљем да усвајањем паралелно све три компоненте комуникативне функције – језичке, социолингвистичке и прагматичне, ученици систематски и системски напредују“ (Бошковић Клос и др. 2012: 3). Приоритет је дат „употреби у говорној ситуацији“ (*ibidem*), али су заступљене све језичке активности (с тим што, када је реч о медијацији, заступљено је резимирање, али не и превођење). Употребом појединих налога (*relevez*,

*soulinez, regardez*) ученици се наводе да користе стратегије разумевања, а исказивањем циљева лекције и метакогнитивне стратегије, развија се ученикова свест о томе зашто изводи одређене задатке. Француска култура такође има своје место у књизи, што се види и у избору савремене музике, шансоне и књижевних одломака, различитих жанрова, типова и епоха, којих, ипак, има мање него у савременим француским уџбеницима (*Écho 3, Studio +*). Од укупног броја текстова, 21% припада фикционалној врсти, то јест 34,5% од укупног броја аутентичних текстова. Књижевни текстови су праћени разноврсним и углавном одговарајућим активностима – на пример, у краткој дескриптивној секвенци из Игоовог *Звонара Богородичине цркве (Notre-Dame de Paris)* ученик треба да подвуче дескриптивне елементе (Бошковић Клос и др. 2012: 28), што ће му, осим у развијању продуктивне дискурзивне компетенције, помоћи и да антиципира смисао. У уџбенику су често заступљене и активности писане продукције: дописивање текста (*ibidem*: 125–126), писање по моделу (*réécriture*), у шта би се уврстило и писање калиграма (*ibidem*: 126), или тзв. матрице текста (*matrices de texte*), писање кохерентног текста, тачно одређене дужине, са датим вокабуларом и граматичким речима, а понекад и темом (*ibidem*: 31). Оваква методичка апаратура указује и на утицај лингвистичких теорија из последње четвртине XX века, нарочито текстуалне лингвистике.

Четврта рубрика сваке лекције (*Coin cinéma, lecture, musique, passe-temps, innovation, humour, projet*) намењена је „изучавању културе и цивилизације и мултидисциплинарним пројектима“, „који стављају ученике у максимално активну позицију“ (*ibidem*: 3). Као примере мини-пројеката из уџбеника, који развијају и опште и језичко-комуникативне компетенције, издвојили бисмо мултидисциплинарни пројекат који подразумева употребу знања из хемије, биологије, географије и коришћење француског језика као средства комуникације, као и завршни елемент – дебату (*ibidem*: 99), или пројекат који предвиђа да ученици осмисле и направе рекламу, а затим је и одиграју пред разредом (*ibidem*: 138). Ученичке продукције

постају нови аутентични „документи“ и подстрекачи усмених интеракција (разговора о задатку).

Први (и за сада једини) домаћи уџбеник намењен вишим разредима гимназије који је објављен у XXI веку садржи бројне комуникативне активности и једну технику карактеристичну за акциону перспективу и савремене француске уџбенике – пројекат. Иако пројекти у овом уџбенику често не испуњавају све услове које подразумева педагогија пројекта, они указују на тежњу ауторки да унесу савремене начине рада у наставу страног језика у нашој средини, а нарочито развијање социоафективних стратегија и подстицање усмене интеракције у свакој фази рада.

### **Закључак**

На основу анализе једанаест уџбеника објављених у Србији почев од 1957. године, рађеној у жељи да се направи кратак пресек стања у оном делу методике француског језика који се односи на уџбенике намењене завршним разредима гимназије као општеобразовне установе, изводимо неколико закључака, који се можда неће поклопити са доживљајем наставне праксе или реалним коришћењем оних уџбеника који су (још) у употреби.

На основу концепција уџбеника југословенских аутора, промена у приоритету који се даје једном од три основна циља наставе страног језика уочава се средином шездесетих година, када комуникативни циљ постаје наглашенији у односу на васпитни и образовни (при чему је у почетку више реч о комуникативној вештини читања, односно разговора о тексту и на тему текста). У исто време, број књижевних текстова у уџбеницима почиње да опада, тако да се у периоду од педесет пет година после првог анализираних уџбеника смањио четири пута<sup>14</sup>. То, међутим, није за-

---

14 Наводимо на једном месту (у тексту разасуту) статистику о процентуалној заступљености књижевних текстова у уџбеницима објављеним у периоду 1957-2012: Мародић и Димитријевић (1957) 85%, Димитријевић и Мародић (1957) 100%, Мародић и Димитријевић (1965) 75%, Радивојевић и Драговић (1973а) 47,5%, Радивојевић и Драго-

брињавајућа чињеница, будући да је време показало да у настави страног језика књижевност и језик чине нераскидив спој, који се одржава квалитетом предложених активности и промишљеним избором и/или радом на књижевним текстовима (за шта смо у тексту навели само један пример – свеприсутног Игоа). Велику количину литерарног штива заменили су све разноврснији текстови (аутентични и други), који углавном одговарају интересовањима, потребама и способностима ученика. У уџбеницима за четврти разред гимназије увек се већа пажња придаје култури, а уџбеници за трећи разред у сваком методолошком периоду имају већи број иновативних елемената, што значи да се њихови аутори труде да буду актуелни, у темама, приступима и поступцима. Почев од деведесетих година, говор (монологски и дијалогски) постаје најзаступљенија комуникативна активност у уџбеницима, иако ни друге нису занемарене, осим активног слушања, чак и у уџбеницима који поседују и звучни материјал. Уочава се, такође, све боља методичка апаратура, с налозима који подстичу ученике на размишљање и стављају га у активан истраживачки положај, развијајући све стратегије учења (а највише когнитивне). За разлику од уџбеничких комплета француских аутора, уз наше гимназијске уџбенике не постоји приручник за наставнике још од 1972. године, као ни други елементи које страни издавачи обично нуде (у уџбенику из 2012. постоји радна свеска, заправо тестови за вредновање способности унутар самог уџбеника). Не рачунајући такозвана адаптирана издања француског уџбеника *Version originale*, у XXI веку објављен је само један нови уџбеник за трећи разред гимназије, али не и за четврти, за који се користе или издања из деведесетих година прошлог века или уџбеници француских аутора. Желимо да верујемо да то не значи да се предајемо пред налетом бројне уџбеничке продукције аутора који се обраћају општој публици, претпостављајући шта је подстицајно, прикладно и добро за све.

---

вић (19736) 84,4%, Аксентијевић и Павловић (1993) 41,7%, Петровић (1996) 20%, Аксентијевић (1994) 35%, Петровић и Станојевић (1997) 22,4%, Бошковић Клос и др. (2012) 21%.

ИЗВОРИ

- Аксентијевић 1994: Аксентијевић, Б. (1994). *Француски језик за IV разред средње школе*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства. [1. изд. из 1992. године]
- Аксентијевић и Павловић 1993: Аксентијевић, Б., Павловић, Д. (1993). *Француски језик за III разред средње школе*. Београд, Подгорица: Завод за уџбенике и наставна средства, Завод за школство. [1. изд. 1991. године]
- Бошковић Клос и др. 2012: Бошковић Клос, С., Деспотовић Ђурчић, Т., Јовановић, В. (2012). *Quoi de neuf?: ФРАНЦУСКИ ЈЕЗИК за 3. разред гимназије*. Београд: Завод за уџбенике, 2012.
- Димитријевић и Мародић 1957: Димитријевић, Р., Мародић, Д. (1957). *Уџбеник француског језика за VIII разред гимназије*. Београд: Нолит.
- Мародић и Димитријевић 1957: Мародић, Д., Димитријевић, Р. (1957). *Уџбеник француског језика за VII разред гимназије*. Београд: Нолит.
- Мародић и Димитријевић 1965: Мародић, Д., Димитријевић, Р. (1965). *Француски језик за III разред гимназије (седма година учења)*, 2. изд. Београд: Завод за издавање уџбеника Социјалистичке Републике Србије.
- Московић и Загода 1957: Московић, В., Загода, З. (1957). *Уџбеник француског језика за VII разред гимназије (седма година учења)*. Београд: Нолит.
- Петровић 1996: Петровић, Н. (1996). *De quoi parle-t-on aujourd'hui ? Француски језик за III разред гимназије*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства. [1. изд. из 1994]
- Петровић и Станојевић 1997: Петровић, Н., Станојевић, В. (1997). *De quoi parle-t-on aujourd'hui ? Француски језик за IV разред гимназије*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Радивојевић и Драговић 1963: Радивојевић, Ј., Драговић, Љ. (1963). *Француски језик за III разред гимназије*. Београд: Институт за стране језике.
- Радивојевић и Драговић 1968: Радивојевић, Ј., Драговић, Љ. (1968). *Француски језик: уџбеник за IV разред средњих школа*. Београд: Институт за стране језике.
- Радивојевић и Драговић 1972: Radivojević, J., Dragović, Lj. (1972). *Priručnik za udžbenike francuskog jezika za I, II, III i IV razred srednjih škola*. Београд: Institut za strane jezike.



- Радивојевић и Драговић 1973а: Радивојевић, Ј., Драговић, Љ. (1973). *Француски језик: уџбеник за III разред средњих школа*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства Србије. [1. изд. из 1967. године]
- Радивојевић и Драговић 1973б: Радивојевић, Ј., Драговић, Љ. (1973). *Француски језик за IV разред гиманзије*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства Србије. [1. изд. из 1965]
- Савић 1974: Savić, B. (1974). *Lektira za francuski jezik za IV razred gimnazije*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva. [1. izd. 1964, 2. izd. 1967]

## ЛИТЕРАТУРА

- Брајовић, Ј. (2013): *Књижевни текстови у уџбеницима и приручницима француског језика из перспективе савремених приступа настави страних језика*. Необјављена докторска дисертација. Београд: Филолошки факултет Универзитета у Београду. Веб: [https://fedorabg.bg.ac.rs/fedora/get/o:9456/bdef:Asset/view\(29.10.2016\)](https://fedorabg.bg.ac.rs/fedora/get/o:9456/bdef:Asset/view(29.10.2016))
- Дринковић 1972: Drinković, K. (1972). *Glottodidaktika*. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet.
- Марковић 2007: Марковић, Б. (2007). *Библиографија Завода за уџбенике 1957–2007*. Београд: Завод за уџбенике.
- Николић 2006: Николић, М. (2006). *Методика наставе српског језика и књижевности*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Петар 1982: Peytard, J. et al. (1982). *Littérature et classe de langue: français langue étrangère*. Paris: Hatier-Crédif.
- Пирен 1988: Puren, Ch. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris : Nathan-CLÉ International.
- Пирен 2004: Puren, Ch. (2004). „L'évolution historique des approches en didactique des langues-cultures, ou comment faire l'unité des 'unités didactiques'“. Online: [www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2004c/](http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2004c/) (29.10.2016)
- Половина 1964: Polovina, P. (1964). *Udžbenici francuskog jezika kod Srba do 1914. godine sa bibliografijom jugoslovenskih udžbenika francuskog jezika od 1914. do 1964. godine*. Beograd: Društvo za strane jezike i književnosti SR Srbije.

**Jelena Brajović**

**LE FRANÇAIS COMME PREMIÈRE LANGUE ÉTRANGÈRE DANS  
LES DEUX DERNIÈRES CLASSES DE LYCÉE: LES MANUELS  
PUBLIÉS EN SERBIE DE 1957 À NOS JOURS**

*Résumé*

À l'occasion de la parution de ce premier numéro dans la nouvelle « vie » de la revue *Živi jezici (Langues vivantes)*, interrompue en 1993 et commencée pour la première fois en 1957, nous nous sommes proposé de faire le bilan de la « vie » du français enseigné dans les lycées par le biais des manuels d'auteurs serbes (ou yougoslaves). L'analyse de onze manuels publiés en Serbie depuis 1957 montre d'abord que dès le milieu des années soixante l'objectif communicatif de l'enseignement du français devient un peu plus important que les objectifs formatif et éducatif, de même que les textes littéraires deviennent un peu moins nombreux par rapport aux autres documents. La production orale (en continu ou en dialogue) devient l'activité communicative dominante dès la dernière décennie du XXe siècle, bien qu'on remarque la présence des activités pour développer toutes les compétences communicatives et linguistiques, à l'exception de celles de l'écoute active. En même temps, on se rend compte de meilleure qualité de l'appareillage méthodologique – des consignes incitent l'apprenant à réfléchir, le mettent dans une position active de découverte, développant ses stratégies d'apprentissage (surtout cognitives). Chaque époque méthodologique est marquée par les manuels plus traditionnels et ceux innovants ; ces derniers sont toujours destinés à l'avant-dernière année. Le fait que ça fait déjà vingt ans qu'est paru le dernier manuel d'auteurs serbes conçu pour la terminale oblige, parmi d'autres facteurs, à faire le point sur l'élaboration de matériaux didactiques pour les apprenants serbophones, afin de redonner la vie à une pratique importante.

**Mots-clés:** français, manuels, lycée, objectifs, textes, activités, culture, consignes

*Примљено 3. септембра 2016. године  
Прихваћено за објављивање 5. новембра 2016. године*

## **СЕГМЕНТНИ И СУПРАСЕГМЕНТНИ ФОНЕТСКИ МАТЕРИЈАЛ У УЉБЕНИЦИМА РУСКОГ ЈЕЗИКА ЗА ОСНОВНУ ШКОЛУ**

Циљ овог рада јесте доказивање хипотезе о неопходности ревизије наставног програма за основну школу за руски језик у погледу фонетског материјала. Указујући на кључне разлике фонетских система два језика, дефинисали смо кључне сегментне и супрасегментне особине артикулационе базе руског језика. Фреквенцијску анализу фонетског материјала уџбеника спровели смо шифрујући и експлицирајући фонетске (сегментне и супрасегментне) доминанте тематизоване у актуелним уџбеничким комплетима. Пратили смо њихову учесталост у читавом комплету и поредили је међусобно и с експлицираним особинама артикулационе базе руског језика. Потврђена је претпоставка неопходности ревизије наставног програма: двоструко мање су заступљене супрасегментне доминанте у уџбеницима (акценат речи, редуција вокала, интонација), кључне у руској артикулационој бази, док је кључна сегментна доминанта (парни тврди/меки гласови) заступљена у назнакама.

**Кључне речи:** фонетски материјал, артикулациона база, сегментне/супрасегментне јединице и средства, сегментна/супрасегментна доминанта, фреквенцијска анализа, уџбенички комплети *Родничок* и *Орбита*

### **Увод**

Руски и српски језик припадају групи сродних, словенских језика и говорник српског језика уз основна знања фонетике, морфологије и творбе речи може да разуме или наслути значење више од 50% речи руског језика (Николић 1979: 15). Без

---

1 jelenaginic@gmail.com

обзира на генеалогску сродност, српски и руски језик имају крупне, типолошке, разлике у сегментним и супрасегментним фонетским јединицама и средствима (о сегментним и супрасегментним јединицама и средствима више у: Књазев и Пожарицка 2011: 18–19). О сегментним и супрасегментним разликама српског и руског језика писали смо у неколико наврата, уп. Гинић 2010: 152–161 и Гинић 2014: 23–28. Више о разликама само у сегментним јединицама и средствима и тематизованом фонетском материјалу у ова два уџбеника видети у Гинић, 2015: 46–62.

Још је 1963. године Петар Митропан писао о највећим тешкоћама усвајања руског фонетског система за говорнике српског језика: „За нашу децу нови фонетски елементи углавном су: 1) меки сугласници<sup>2</sup>; 2) изговор ненаглашених самогласника<sup>3</sup>; 3) улога *е, ё, ю, я*; 4) тврди гласови *л* и *ы*<sup>4</sup>; 5) меки *ч* и *щ*; 6) тврд изговор *жи* и *ши*; 7) удвојени сугласници *нн, жж, сс*; 8) акценат и, касније, 9) интонација.<sup>5</sup>“ (Митропан 1963: 6)<sup>6</sup>.

- 2 Већ на првом месту Петар Митропан наводи меке сугласнике као новину и тешкоћу у усвајању. Њима није посвећена довољна пажња, како ћемо видети даље у раду, поготово парним тврдим и меким сугласницима на које Митропан и мисли (даље помиње поједине увек меке), иако је ова фонетска појава врло тешка за усвајање. Нарочито се тешко усвајају меки двоуснени и уснено-зубни, којима се пажња, готово и не посвећује (о овоме је писао у својој *Фонетици руског језика* и Александар Терзић (Терзић 2003: 62)).
- 3 На друго место Петар Митропан ставља редукуцију вокала, која, како ћемо видети, заузима веома важно место у оквиру супрасегментних јединица.
- 4 Глас [ы], наравно, не може бити тврд, он је самогласник. У периоду када је Петар Митропан писао своју *Методику наставе руског језика*, у српској методичкој и фонетској литератури сретало се често (мада врло погрешан) назив датог гласа „тврдо ы“.
- 5 Експериментално акустичко истраживање Л. Е. Лузикове, рецимо, показало је да су интонациони системи мађарског и руског језика сличнији него системи српског и руског језика (в. Лузикова 2011) што истиче важност тематизације датог супрасегментног средства.
- 6 П. Митропан све време меша чињенице везане за „правопис“ с „фонетским“ чињеницама. (видети ставке 3 и 4 у цитату); на овај начин су се интерпретирале фонетске чињенице у времену у ком је он писао. Данас, ипак, на ове недоследности морамо указати.

Многи руски фонетичари и лингвисти експлицирају конкретне карактеристике руске артикулационе базе<sup>7</sup>, међу последњима то чине Књазев и Пожарицка (в. Књазев и Пожарицка 2011: 189–190). Имајући у виду њихове претпоставке, као и претпоставке Ј. А. Бризгунове и И. А. Одинцове (в. Бризгунова 1977, 1969; Одинцова 2008) уобличио смо следећа наша запажања. Како би се исправно формирале фонетске навике и умења, морамо имати у виду следеће особености руске артикулационе базе у односу на српску:

1) постојање „палатализације“ као појаве у савременом руском језику; српски језик не познаје ову допунску артикулацију у синхронијском значењу<sup>8</sup>, односно, не познаје опозиције палатализован / непалатализован сугласнички глас. Правилан изговор палатализованих гласова кључан је фактор за правилан изговор наредног акценатованог или неакценатованог вокалског гласа;

2) постојање неједнородних вокалских акценатованих гласова, дифтонгоида и полифтонгоида у руском језику. Српски језик овакве гласове не познаје, стога говорник српског језика мора да усваја нове навике „отворености“, односно „затворености конкретних вокалских гласова“;

3) постојање специфичне ритмике речи. Артикулациона база српског језика није навикнута на ову специфичност;

4) постојање акценатског језгра, које обухвата акценатовани и први преакценатовани слог, а које артикулациона база српског језика не познаје;

7 Артикулациону базу посматрамо као „систем рада говорног апарата“ (Бризгунова 1977: 83) у оквиру кога се дефинишу карактеристике који дати „рад говорног апарата“ чине специфичним и компликованим за усвајање.

8 Под палатализацијом се подразумева да палатализован сугласнички глас, поред основне артикулације има и допунску, језичну артикулацију. Палатализација се огледа у покрету предњег и средњег дела језика према тврдом непцу. Будући да у руском језику има 15 палатализованих сугласничких гласова од 37, можемо закључити да се језик врло често креће према тврдом непцу. Овај покрет није својствен артикулационој бази српског језика, односно морамо усвојити нову навикну.

5) постојање узлазно-силазног мелодијског кретања тона с наглим узлазним покретом тона и почетком пада у оквиру истог вокалског гласа. Овакво кретање тона, типично за артикулациону базу руског језика, српски језик не познаје;

6) могућност брзог пребацавања (рус. „переключение“) с једног типа артикулације на други (меки сугласнички гласови могу да стоје поред тврдих гласова), или: „лакоћа прелаза с „режима“ палатализације на „режим непалатализације“, односно лакоћа алтернирања „тврдих“ и „меких“ слогова<sup>9</sup> у оквиру исте речи“ (Корниенко 1995: 52).

Додали бисмо још две особености, које аутори нису убројали у скуп устаљених говорних навика, па самим тим ни у одлике руске артикулационе базе, које дати репертоар одлика руске артикулационе базе у односу на српску допуњују:

1) постојање квантитативне и квалитативне редуције неакцентованих вокалских гласова. Артикулациона база српског језика не познаје редуције вокалских гласова;

2) постојање великог броја реалних и психолошких пауза у оквиру исказа. Српски језик има потпуно различите навике сегментације, ређе се праве паузе у српском језику, док се у руском паузе праве много чешће, и на оним местима у којима их у српском нема, о чему смо писали раније (в. Гинић 2014).

Циљ нашег рада је да кроз фреквенцијску анализу фонетског материјала у актуелним уџбеницима руског језика за основну школу у Србији покаже колика пажња се посвећује сегментном и супрасегментном материјалу, имајући у виду претпоставку да су за говорнике српског језика најважније управо наведене карактеристике (палатализовани /непалатализовани гласови, редуција вокала, неједнородност акцентованих вокала, акценатско језгро, специфично кретање мелодијског тона с наглим узлазним и силазним покретом у оквиру истог гласа, носиоца акцента). Коначно, радом ћемо указати на потребе ревизије наставног програма у погледу фонетског материјала, укључивања појединих, кључних, партија у наставни програм, а самим тим и у уџбенике.

---

9 Корниенко сматра да се „опозиција „тврдоћа“ – „мекоћа“ реализује на целом слогу“ (Корниенко 1995: 52).

## Фреквенцијска анализа.

### Фонетска (сегментна/супрасегментна) доминанта

Према уџбеничком комплекту *Родничок* шифровали смо сваки тематизовани детаљ фонетског материјала (сегментног и супрасегментног) који се презентује или увежбава у конкретной лекцији, назвавши га фонетском (сегментном или супрасегментном) доминантом (наш термин)<sup>10</sup>. Шифровање фонетских доминанти омогућило нам је фреквенцијску анализу (на нивоу целог уџбеничког комплекта, не сваке лекције појединачно), која нам је показала које се фонетске јединице или средства у ком уџбеничком комплекту најзаступљеније. Дата анализа пружила нам је материјал за обиље закључака разне врсте: зашто су одређене фонетске доминанте фреквентне, а друге не, да ли се фреквенција фонетских доминанти разликује између актуелних уџбеничких комплекта, покушали смо да објаснимо зашто одређене, врло важне доминанте, потпуно изостају. Коначно, учили смо и које то доминанте нису довољно или никако заступљене у школској настави фонетике и интонације у нашој средини.

### Шифре фонетских супрасегментних доминанти у комплекту *Родничок*

У оквиру анализе сваке лекције појединачно уџбеничког комплекта *Родничок*, поред сваке појединачне сегментне или супрасегментне доминанте стоји шифра. Шифре за доминанте

10 Зашто смо се определили баш за термин доминанта? Чињеница је да се фонетски материјал врло ретко у уџбеницима презентује изоловано, већ се у оквиру одређених вежби, морфолошких категорија или читања стихова, наводи одређено фонетско правило и увежбава. Овакав материјал назива се још и „неспецијалним” (Пасов 1989: 168). Пошто одређена фонетска појава „доминира” у датом материјалу, ми смо је назвали „доминантом”. Наравно, потпуно смо занемарили онај „неспецијални” материјал у коме аутори уџбеника указују на чињеницу да треба водити рачуна о изговору и интонацији.

смо разрадили према комплету *Родничок*, а користили смо их и за остале анализирани уџбенике и уџбеничке комплете, допуњујући листу уколико дате доминанте у комплету *Родничок* није било.

Шифровање (нумерацију) смо вршили на следећи начин:

1) Цифра 1 (на пример, 1.1) на првом месту означава припадност сегментним јединицама или средствима; цифра 2 (2.1) на првом месту значи припадност конкретне доминанте супрасегментном нивоу (јединицама или средствима);

2) Цифра 1 на другом месту (на пример, доминанта 1.1) значи да сегментна доминанта припада тврдим сугласничким гласовима; цифра 2 на другом месту (доминанта 1.2) означава да сегментна доминанта припада меким гласовима. Следи доминанта 1.3. која означава презентацију меких и тврдых парних сугласничких гласова, затим 1.4. – алтернације сугласничких гласова и 1.5. – звучни и беззвучни гласови;

3) Доминанта 2.1. тиче се прозодијског средства „акцента речи“, доминанта 2.2. – интонације исказа.

Следе конкретне доминанте које се појављују у комплету *Родничок*. Конкретне доминанте смо шифровали према редоследу појављивања у уџбеницима.

## 1.0. Сегментне доминанте

### 1.1. Тврди сугласнички гласови:

#### 1.1.1. Конкретни тврди сугласнички гласови:

1.1.1.1. Глас [р];

1.1.1.2. Глас [ш];

1.1.1.3. Глас [ж];

1.1.1.4. Глас [ц]:

1.1.1.4.1. Резултат читања слова  
*ц* (и у словним групама  
*цы* и *ци*);

1.1.1.4.2. Резултат читања словних  
група *тѣся* и *тѣя* [ц:];

1.1.1.5. Глас [в]:

1.1.1.5.1. Резултат читања *г* у  
словној групи *ого*.

1.1.2. Тврди гласови пред гласом [е] у речима  
страног порекла.



- 1.1.3. Дуги тврди сугласнички гласови;
- 1.2. Меки сугласнички гласови:
  - 1.2.1. Конкретни меки сугласнички гласови;
    - 1.2.1.1. Глас [л'];
    - 1.2.1.2. Глас [г'];
    - 1.2.1.3. Глас [д'];
    - 1.2.1.4. Глас [ч'];
    - 1.2.1.5. Глас [ш'];
      - 1.2.1.5.1. Резултат читања слова *ш*;
      - 1.2.1.5.2. Резултат читања словне групе *сч*;
    - 1.2.1.6. Глас [ј]
      - 1.2.1.6.1. Резултат читања словне групе *с* «деоним» знаком;
      - 1.2.1.6.2. Резултат читања слова *ја, е, ё, ю* у неприкривеном слогу;
    - 1.2.1.7. Глас [с']
  - 1.2.2. Дуги меки сугласнички гласови
  - 1.2.3. Мек гласчија је мекоћа обележена меким знаком
- 1.3. Меки и тврди парни сугласнички гласови
- 1.4. Алтернације сугласничких гласова
  - 1.4.1. Алтернације с нулом гласа
    - 1.4.1.1. Резултат читања словне групе *вств*;
    - 1.4.1.2. Резултат читања словне групе *здн*;
    - 1.4.1.3. Резултат читања словне групе *йст*;
    - 1.4.1.4. Резултат читања словне групе *стн*;
    - 1.4.1.5. Резултат читања словне групе *рди*;
    - 1.4.1.6. Резултат читања словне групе *стл*;
  - 1.4.2. Алтернације звучних са беззвучним сугласничким гласовима и беззвучних са звучнима:
    - 1.4.2.1. Алтернација [д] са [т] (на крају речи и пред беззвучним гласом);
    - 1.4.2.2. Алтернација [ж] са [ш] (на крају речи и пред беззвучним гласом);

- 1.4.2.3. Алтернација [з] са [с] (на крају речи и пред безвучним гласом);
  - 1.4.2.4. Алтернација [б] са [п] (на крају речи и пред безвучним гласом);
  - 1.4.2.5. Алтернација [в] са [ф] (на крају речи и пред безвучним гласом);
  - 1.5. Звучни и безвучни сугласнички гласови.
- 2.0. Супрасегментне доминанте**
- 2.1. Доминанте везане за прозодијско средство „акцент речи“:
    - 2.1.1. Акцентовани вокалски гласови
      - 2.1.1.1. Изговор акцентованог гласа [ы];
      - 2.1.1.3. Изговор акцентованог гласа [э]<sup>11</sup>;
      - 2.1.1.4. Изговор акцентованог гласа [у];
      - 2.1.1.5. Изговор акцентованог гласа [о];
      - 2.1.1.6. Изговор акцентованог гласа [и].
    - 2.1.2. Неакцентовани (редуковани) вокалски гласови
      - 2.1.2.1. Први степен редукције:  
читање слова и,ы, у
      - 2.1.2.2. Први степен редукције:  
читање слова а,о после тврдих сугласничких гласова;
      - 2.1.2.3. Први степен редукције:  
читање слова а, е, я после меких сугласничких гласова;
      - 2.1.2.4. Други степен редукције:  
читање слова и, ы, у
      - 2.1.2.5. Други степен редукције:  
читање слова а, о;
      - 2.1.2.6. Други степен редукције:  
читање слова а, е, я.
  - 2.2. Доминанте везане за прозодијско средство „интонација исказа“:

---

11 изостаје доминанта 2.1.1.2 (која би тематизовала акцентивани глас [а]. Наиме, ова доминанта се у уџбенику *Родничок* не појављује, па је, с обзиром на систем шифровања, требало наредну доминанту шифровати последњом цифром 2. Овде је направљена омашка у шифровању, али је сав материјал доследно анализиран, а доминанта 2.1.1.2 која тематизује акцентовани глас [а] појављује се у комплекту *Орбита*.

- 2.2.1. Једносинтагматски искази  
 2.2.1.1. Интонација обавештајних исказа;  
 2.2.1.2. Интонација упитних исказа  
 с упитном речју;  
 2.2.1.3. Интонација упитних исказа  
 без упитне речи;  
 2.2.1.4. Интонација узвичних исказа;  
 2.2.2. Вишесинтагматски искази  
 2.2.2.1. Набрајање у унутрашњим фонетским  
 синтагмама;
- 2.3. Акценатске целине  
 2.3.1. Фонетска реч.

	Сегментне доминанте	Супрасегментне доминанте
<i>Родничок 1</i>	1.2. (у 4 лекције);	2.1.1.1. (у 4 лекције); 2.1.2.; (у 4 лекције).
<i>Родничок 2</i>	1.2.1.1, 1.2.1.2, 1.2.1.3, 1.2.1.4. (у 3 лекције); 1.1.1.1, 1.1.1.2, 1.2.1.5. (у 2 лекције).	/
<i>Родничок 3</i>	1.1, 1.2, 1.2.1.6.1 (у 2 лекције); 1.1.1, 2.1.1.1.3, 1.1.1.4.2, 1.1.1.5.1, 1.2.1.4 1.2.1.5, 1.4.1.1, 1.4.1.2. (у 1 лекцији)	2.1.1. (у 1 лекцији); 2.1.2.2., 2.1.2.5 <sup>12</sup> ; 2.1.2.3, 2.1.2.6 (у 1 лекцији). <sup>13</sup>
<i>Родничок 4</i>	1.3, 1.5, 1.1.1.2, 1.1.1.3, 1.1.1.4, 1.2.1.6.1, 1.4.2. (у 1 лекцији).	2.1.1.1. (у 2 лекције), 2.1.2.2., 2.1.2.5 <sup>14</sup> ; 2.1.2.3, 2.1.2.6 (у 1 лекцији). <sup>15</sup>
<i>Родничок 5</i>	1.1.1.2, 1.2.1.6.1 (2 понављања); 1.1.1.3, 1.1.1.4, 1.1.4.2, 1.2.1.4, 1.2.1.5.1, 1.2.1.6.2, 1.4.1, 1.4.2.1, 1.4.2.2. (1 понављање).	2.1.2.3 (3 понављања), 2.2.1.3 (2 понављања), 2.1.2.2 и 2.1.2.5. (два понављања), 2.1.2.6 (два понављања)
<i>Родничок 6</i>	1.2.1.6.1 (3 понављања), 1.1.1.5.1, 1.4.2.1, 1.4.2.2 (2 понављања), 1.1.1.2, 1.1.1.3, 1.1.1.4.1, 1.2.1.4, 1.2.1.6.2, 1.2.1.5.1, 1.4.1, 1.4.2, 1.4.2.3 (1 понављање).	2.1.2.2, 2.1.2.5, (3 понављања), 2.2.1.3 (два понављања) 2.2.1.1, 2.2.1.4.
<i>Родничок 7</i>	1.3. (2 понављања); 1.1.1.4.2, 1.1.1.5.1, 1.4.1. (1 понављање).	2.2.1.3 (3 понављања); 2.1.2.2, 2.1.2.5, (3 понављања); 2.1.1, 2.2.1.1. (1 понављање).
<i>Родничок 8</i>	1.4.2, 1.2.1.6.1. (3 понављања); 1.1.1.5.1, 1.1.2, 1.3, 1.4.1, (2 по- нављања), 1.2.1, 1.2.1.4, 1.2.1.5.1, 1.2.2, 1.4.1 (1 понављање).	2.1.2.2, 2.1.2.5 (2 понављања), 2.2.2.1, 2.3.1 (1 понављање).

**Табела 1.** Фреквенција фонетских доминанти у комплекту *Родничок*

Уколико бисмо изоставили конкретизацију фонетских доминанти, свели их на две цифре и апстраховали читав комплет, добили бисмо следећи резултат:

	Сегментне доминанте	Супрасегментне доминанте
<i>Родничок</i>	1.2. (43)	2.1. (42);
	1.1. (27)	2.1.1. (8)
	1.4. (16)	2.1.2. (34)
	1.3. (4)	2.2. (11)
	1.5. (1)	2.3. (1)

**Табела 2.** Индекс понављања сегментних и прозодијских доминанти

Анализирајући резултате табеле 2, у којој смо све доминанте свели на две цифре (с тим што смо супрасегментне доминанте које се односе на вокалске гласове приказали и са три цифре – 2.1.1. се односи на акцентоване гласове, 2.1.2. на редуковане гласове, а обе доминанте заједно се садрже у 2.1), сабрали свако њихово појављивање у читавом комплету, можемо извести следеће закључке:

- 1) Сегментне доминанте имају већи „индекс“ појављивања у односу на супрасегментне, тај однос приближно је 91: 54, готово су двоструко учесталије;
- 2) Међу сегментним доминантама преовлађују доминанте које се односе на меке сугласничке гласове, доминанта 1.2. (конкретно гласови: [л'], [т'], [д'], [ч'], [ш:], [ј] и [с']);
- 3) Следе тврди сугласнички гласови, доминанта 1.1. (конкретно гласови: [р], [ш], [ж], [ц], [в] и [л]);
- 4) За тврдим гласовима следе алтернације сугласничких гласова (1.4);
- 5) Тек 4 појављивања у читавом комплету имају парни тврди/меки сугласнички гласови (1.3);

12 Аутори изједначавају места 2.1.2.2. и 2.1.2.5.

13 Аутори изједначавају места 2.1.2.3. и 2.1.2.6.

14 Аутори не изједначавају места 2.1.2.2. и 2.1.2.5.

15 Аутори не изједначавају места 2.1.2.3. и 2.1.2.6.

- 6) Звучни и безвучни помињу се само једанпут (1.5);
- 7) Најчешће супрасегментне доминанте тичу се акцентованих (2.1.1) и редукованих вокалских гласова (2.1.2). Од конкретних акцентованих гласова најчешће се презентује и увежбава глас [ы];
- 8) Следе редукције гласова (34 појављивања од 42) после тврдих сугласничких гласова („акање”, 22 понављања);
- 9) Редукције после меких гласова („икање”, 12 понављања<sup>16</sup>);
- 10) Интонација исказа има упола мањи број понављања у односу на вокалске гласове, тиче се доминантно једно-синтагматских исказа;
- 11) Само једном се презентује вишесинтагматски исказ, односно „интонација набрајања“. Коначно, једно појављивање има и „фонетска реч“ у оквиру одељка „акценатска целина“.

### Шифре фонетских доминанти у комплету *Орбита*

#### 1.0. СЕГМЕНТНЕ ДОМИНАНТЕ:

##### 1.1. Тврди сугласнички гласови

##### 1.1.1. Конкретни тврди сугласнички гласови:

##### 1.1.1.2. Глас [ш];

##### 1.1.1.3. Глас [ж];

##### 1.1.1.4. Глас [ц]:

##### 1.1.1.4.1. Резултат читања слова *ц* (и у словним групама *цы* и *ци*);

##### 1.1.1.4.2. Резултат читања словних група *ться* и *тся* [ц:];

##### 1.1.1.4.3. Резултат читања словних група *тц* и *дц*

##### 1.1.1.5. Глас [в]:

##### 1.1.1.5.1. Резултат читања слова *г* у словној групи *ого*.

##### 1.1.2. Тврди гласови пред гласом [е] у речима страног порекла.

16 „Икање“ представља доминанту која се теже усваја, тако да би, индекс појављивања морао да буде бар за двоструко већи у односу на „акање“.

- 1.1.3. Дуги тврди сугласнички гласови;
- 1.2. Меки сугласнички гласови:
  - 1.2.1. Конкретни меки сугласнички гласови;
    - 1.2.1.4. Глас [ч'];
    - 1.2.1.5. Глас [ш'];
      - 1.2.1.5.1. Резултат читања слова *ш*;
      - 1.2.1.5.2. Резултат читања словних група *сч*;
    - 1.2.1.6. Глас [ј]
      - 1.2.1.6.1. Резултат читања словне групе с „деоним“ знаком;
      - 1.2.1.6.2. Резултат читања слова *ја*, *е*, *ё*, *ю* у неприкривеном слогу;
  - 1.2.2. Дуги меки сугласнички гласови
- 1.3. Меки и тврди парни сугласнички гласови
- 1.4. Алтернације сугласничких гласова
  - 1.4.1. Алтернације с нулом гласа
    - 1.4.1.1. Резултат читања словне групе *вств*;
    - 1.4.1.2. Резултат читања словне групе *здн*;
    - 1.4.1.3. Резултат читања словне групе *јст*;
    - 1.4.1.4. Резултат читања словне групе *стн*;
    - 1.4.1.5. Резултат читања словне групе *рди*;
  - 1.4.2. Алтернације звучних са беззвучним сугласничким гласовима и обрнуто:
    - 1.4.2.1. Алтернација [д] са [т] (на крају речи и пред беззвучним гласом);
    - 1.4.2.2. Алтернација [ж] са [ш] (на крају речи и пред беззвучним гласом);
    - 1.4.2.3. Алтернација [з] са [с] (на крају речи и пред беззвучним гласом);
    - 1.4.2.4. Алтернација [б] са [п] (на крају речи и пред беззвучним гласом);
    - 1.4.2.5. Алтернација [в] са [ф] (на крају речи и пред беззвучним гласом);
    - 1.4.2.6. Алтернација [г] са [к] (на крају речи и пред беззвучним гласом)
    - 1.4.2.7. Алтернација [с] са [з] (пред звучним гласом)

- 1.4.2.8. Алтернација [т] са [д] (пред звучним гласом)
- 1.4.2.9. Алтернација [к] са [г] (пред звучним гласом)
- 1.4.3. Алтернације по начину творбе
  - 1.4.3.1. Алтернација [ч] са [ш] у речи *что*; као и *чн* (*скучно*)
  - 1.4.3.2. Алтернација [т] са [ч'] у словној групи *тч*
- 1.5. Звучни и безвучни сугласнички гласови.
- 1.6. Специфичан начин читања слова у појединим речима:
  - 1.6.1. [ш] уместо [щ] у речи *помощник*;
- 2.0. Супрасегментне доминанте:**
  - 2.1. Доминанте везане за супрасегментно фонетско средство „акцент речи“:
    - 2.1.1. Акцентовани вокалски гласови
      - 2.1.1.1. Изговор акцентованог гласа [ы];
        - 2.1.1.1.1. Алтернација [и]||[ы] на граници предлог:корен
      - 2.1.1.2. Изговор акцентованог гласа [а];
      - 2.1.1.3. Изговор акцентованог гласа [э];
        - 2.1.1.3.1. [э] на апсолутном почетку речи (бележи се словом э)
      - 2.1.1.5. Изговор акцентованог гласа [о];
      - 2.1.1.6. Изговор акцентованог гласа [и].
    - 2.1.2. Неакцентовани (редуковани) вокалски гласови
      - 2.1.2.2. Први степен редукције: читање слова *а, о* после тврдих сугласничких гласова
      - 2.1.2.3. Први степен редукције: читање слова *а, е, я*;
    - 2.1.3. Место акцента у речи
      - 2.1.3.1. Место акцента у хомографима
      - 2.1.3.2. Место акцента у хомоформама
  - 2.2. Доминанте везане за супрасегментно фонетско средство „интонација исказа“:
    - 2.2.1. Интонација једносинтагматских исказа различитих комуникативних усмерења.

- 2.2.1.1. Интонација обавештајних исказа;  
 2.2.1.2. Интонација упитних исказа  
 с упитном речју;  
 2.2.1.3. Интонација упитних исказа  
 без упитне речи;  
 2.2.1.5. Интонација упитних исказа  
 с везником *A* на почетку;  
 2.2.2. Вишесинтагматски искази:  
 2.2.2.2. Синтагме, незавршене по смислу.

### Фреквенцијска анализа

	Сегментне доминанте	Супрасегментне доминанте
<i>Орбита 1</i>	1.3 (3 понављања), 1.2.1.4 (2 понављања), 1.2.1.6.1 (2 понављања), 1.2.1.6.2 (2 понављања), 1.1, 1.1.1.2, 1.1.1.3, 1.1.1.4.2, 1.1.1.5.1, , 1.2.1.5.1, 1.2.1.5.2, , 1.4.1.1, 1.4.1.2, 1.4.1.3, 1.4.1.4, 1.4.1.5, 1.4.2.	2.1.1 (2 понављања), 2.1.1.1 (2 понављања), 2.1.1.6 (2 понављања), 2.1.1.2, 2.1.1. 5, 2.1.2, 2.1.2.2, 2.2.1.2, 2.2.1.3.
<i>Орбита 2</i>	1.1.1.4 (2 понављања), 1.2.1.6.1 (2 понављања), 1.4.1.1 (2 понављања), 1.4.1.2 (2 понављања), 1.4.1.3 (2 понављања), 1.1.1.2, 1.1.1.1.3, 1.1.1.4.1, 1.1.1.4.2, 1.1.1.5.1, 1.2.1.4, 1.2.1.5, 1.2.1.6.2, 1.3, 1.4.1.4, 1.4.1.5, 1.4.2.1, 1.4.2.2, 1.4.2.3, 1.4.2.5, 1.4.2.6, 1.4.2.7, 1.4.2.8, 1.5.	2.1.3 (2 понављања), 2.1.1.2, 2.1.1.5, 2.1.2.2, 2.2.1.5.
<i>Орбита 3</i>	1.1.1.4.2 (2 понављања), 1.2.1.6 (2 понављања), 1.1.1.4.3, 1.1.2, 1.2.1.5.2, 1.4.2.1, 1.4.2.2, 1.4.2.3, 1.4.2.4, 1.4.2.6, 1.4.3.1, 1.4.3.3, 1.6.1,	2.2.1.1 (2 понављања), 2.2.1.3 (2 понављања), 2.1.2.2, 2.2.1.2, 2.2.1.5, 2.2.2.2.
<i>Орбита 4</i>	1.3 (2 понављања), 1.1.1.2, 1.1.1.3, 1.1.1.4, 1.1.1.4.2, 1.1.3, 1.2.1.4, 1.2.1.5.1, 1.2.1.5.2, 1.2.1.6.1, 1.2.1.6.2, 1.2.2, 1.4.1.2, 1.4.1.4, 1.4.2.1, 1.4.2.2, 1.4.2.3, 1.4.2.4, 1.4.2.5, 1.4.2.6, 1.4.2.7, 1.4.2.8, 1.4.2.9,	2.1.1.1, 2.1.1.1.1, 2.1.1.3.1, 2.1.3.1, 2.1.3.2.

**Табела 3.** Фреквенција фонетских доминанти у комплекту *Орбита*

Уколико бисмо изоставили конкретизацију фонетских доминанти, свели их на две цифре и апстраховали читав комплет, добили бисмо следећи резултат:



	Сегментне доминанте	Супрасегментне доминанте
<i>Орбита</i>	1.2. (22)	2.1. (20);
	1.1. (20)	2.1.1. (12)
	1.3. (6)	2.1.2. (4)
	1.4. (4)	2.1.3. (4)
	1.5. (1)	2.2. (10)
	1.6. (1)	

**Табела 4.** Индекс понављања сегментних и прозодијских доминанти

После анализе табеле 4 у којој смо све доминанте свели на две цифре (с тим што смо супрасегментне доминанте које се односе на вокалске гласове приказали и са три цифре – 2.1.1. се односи на акцентоване гласове, 2.1.2. на редуковане гласове, а 2.1.3. на место акцента у речима истог словног састава; све три доминанте заједно се садрже у 2.1.), сабрали свако њихово појављивање у читавом комплету, можемо извести следеће закључке:

- 1) Сегментне доминанте имају готово двоструко већи „индекс“ појављивања у односу на супрасегментне, тај однос приближно је 56:30<sup>17</sup>;
- 2) Највећи број појављивања имају меки сугласнички гласови, доминанта 1.2. (најчешћи је глас [j], следе [ч'] и [ш']; укупно 22 понављања<sup>18</sup>;
- 3) Тврди гласови имају индекс од 20 понављања (најчешћи су [ж], [ш] и [ц])<sup>19</sup>;
- 4) Тек шест понављања имају парни тврди и меки сугласнички гласови (1.3)<sup>20</sup>;
- 5) Алтернације сугласничких гласова се појављују 4 пута<sup>21</sup>;

17 Исто као у комплету *Родничок*.

18 Слично као у комплету *Родничок*, с тим што је тежиште овде на гласовима који су увек меки.

19 Слично као у комплету *Родничок*, с тим што је и овде тежиште на гласовима који су увек тврди.

20 Нешто више него у претходном комплету (4); ово је знатно више, будући да дати комплет обухвата 4 године учења, док претходни обухвата 8 година учења.

21 У табели 3 их је више, јер се увек појављује неколико конкретних алтернација гласова у низу, па смо побројали сваку појединачно. Међутим, у самим уџбеничким комплетима се понављају свега 4 пута, сваке године по једанпут.

- 6) Звучни и беззвучни помињу само једанпут у читавом комплету (1.5);
- 7) Најчешће прозодијске доминанте тичу се акцентованих вокалских гласова (2.1.1) са дванаест понављања и редукованих вокалских гласова (2.1.2) са само 4 понављања; најчешћи акцентовани глас је глас [ы], најчешће презентован у контрасту с гласом [и]<sup>22</sup>;
- 8) Тематика посвећена месту акцента у речи у ужем смислу појављује се четири пута у читавој серији уџбеника;
- 9) Интонација исказа има упола мањи број понављања у односу на вокалске гласове, тиче се доминантно једно-синтагматских исказа<sup>23</sup>;
- 10) Само једно појављивање има вишесинтагматски исказ, представљен интонацијом унутрашње синтагме дво-синтагматског исказа.

## Закључак

Централна фонетска сегментна доминанта би, према фонетским особеностима које експлицирају руски фонетичари у вези с артикулационом базом руског језика, као и фонетске тешкоће и разлике између два језика које наводимо и ми на почетним странама овог рада, требало да буде усвајање палатализованих сугласника, нарочито меких двоуснених и уснено-зубних. Њима се, притом, не придаје довољна пажња, односно, нити на један палатализовани уснени/уснено-зубни се не указује посебно у нашим изворима. У комплету *Орбита* при тематизацији конкретних меких гласова ниједан парни меки није заступљен, док су у комплету *Родничок* тематизовани гласови [т'], [д'] [с'] и [л']. У већој мери у оба комплекта заступљени

---

22 комплет *Родничок* већу пажњу поклања кључној доминанти по којој се два фонетска система разликују – редукацији вокала (34:8 у корист редукованих гласова у односу на акцентоване, док је овај однос у комплету *Орбита* 4:12).

23 исто као у комплету *Родничок*.

су увек меки руски [ч'], [ж:] и [ш:] и увек тврди [ж], [ш] и [ц], који се по квалитету разликују од српских. По нашем искуству, далеко је једноставније усвојити изговор увек меких и увек тврдих, њих разликују нијансе у квалитету, него палатализованих парних сугласника (којих у српском фонетском систему нема). Стога би дата карактеристика артикулационе базе требало да доминира програмом наставе сегментне фонетике свих година учења. Вежбе за усавршавање брзог „преоријентисања“ артикулационе базе с тврдог на мек сугласник и обрнуто, такође би требало да буду заступљене у више наврата у току године.

С друге стране, супрасегментне карактеристике слабо су заступљене (двоструко мање у односу на сегментне), док су двоструко учесталије у карактеристикама саме артикулационе базе руског језика, што довољно говори о њиховом значају. Изненађује чињеница да се чешће тематизује „акање“ (редукција вокала после тврдих сугласника) него „икање“ (редукција после меких сугласника), које се много теже усваја. Неопходно је указивати и на квалитет акцентованих гласова (поново се највише пажње удељује вокалу [ы] ког нема у српском фонетском систему), док уопште нема указивања на различит квалитет акцентованих вокалских гласова у зависности од тога да ли се налазе после меких сугласника, што у огромној мери утиче на сам квалитет вокала, чинећи их дифтонгоидима и/или полифтонгоидима у руском језику. Веома важне партије у вези са супрасегментним јединицама/средствима изостају: сегментација исказа, интонација у вишесинтагматским исказима. Интонација је заступљена готово незнатно, везана је само за једносинтагматске исказе. Притом доминантна супрасегментна особина руске артикулационе базе (нагли узлазни и нагли силазни покрет тона у оквиру истог вокала, тематизирана у упитним исказима без упитне речи) понавља се свега три пута у комплекту *Орбита* (једанут у петом и два пута у седмом разреду), док се у комплекту *Родничок* понавља 7 пута (два пута у петом и шестом разреду и три пута у седмом). Наглашавамо да је ово кључна доминанта, најфреквентнија у говору пред пау-

зама у сегментацији вишесинтагматских исказа (незаступљена у овој улози у уџбеницима уопште). Због велике учесталости дату доминанту би требало заступити у готово свакој лекцији уџбеника, уткавши је, вежбама, у основни текст лекције.

Нагласили бисмо и чињеницу да су оба уџбеничка комплета врло квалитетна у погледу одабира текстова, граматичког материјала и материјала за вежбу и да оба комплета апсолутно задовољавају програмске захтеве у погледу фонетског материјала који тематизују, а у појединим сегментима га и превазилазе. Дати рад представља покушај указивања на неопходност ревизије фонетског материјала, кључних сегментних и супра-сегментних доминанти, које се пре свега односи на програме. Уколико програм пропише њихову тематизацију и укаже на оно што је кључно (односно централно) и периферно, аутори неће имати недоумице у погледу квантитета, квалитета, па ни учесталости заступљености фонетског материјала.

## ИЗВОРИ

- Поповић, Љ., Гинић, Ј. (2003). *Родничок 1. Руски језик за први разред основне школе*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Поповић, Љ., Гинић, Ј. (2003). *Родничок 1. Радна свеска*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Поповић, Љ., Гинић, Ј. (2003). *Родничок 1. Приручник за наставнике*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Поповић, Љ., Гинић, Ј. (2004). *Родничок 2. Руски језик за други разред основне школе*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Поповић, Љ., Гинић, Ј. (2004). *Родничок 2. Радна свеска*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Поповић, Љ., Гинић, Ј. (2004). *Родничок 2. Приручник за наставнике*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Поповић, Љ., Гинић, Ј. (2005). *Родничок 3. Руски језик за трећи разред основне школе*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Поповић, Љ., Гинић, Ј. (2005). *Родничок 3. Радна свеска*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Поповић, Љ., Гинић, Ј. (2005). *Родничок 3. Приручник за наставнике*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

- Гинић, Ј., Тешић, А. (2006). *Родничок 4. Руски језик за четврти разред основне школе*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Гинић, Ј., Тешић, А. (2006). *Родничок 4. Радна свеска*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Гинић, Ј., Тешић, А. (2006). *Родничок 4. Приручник за наставнике*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Поповић, Љ., Гинић, Ј. (2007). *Родничок 5. Руски језик за пети разред основне школе*. Београд: Завод за уџбенике.
- Поповић, Љ., Гинић, Ј. (2007). *Родничок 5. Радна свеска*. Београд: Завод за уџбенике.
- Поповић, Љ., Гинић, Ј. (2007). *Родничок 5. Приручник за наставнике*. Београд: Завод за уџбенике.
- Поповић, Љ., Гинић, Ј. (2008). *Родничок 6. Руски језик за шести разред основне школе*. Београд: Завод за уџбенике.
- Поповић, Љ., Гинић, Ј. (2008). *Родничок 6. Радна свеска*. Београд: Завод за уџбенике.
- Поповић, Љ., Гинић, Ј. (2008). *Родничок 6. Приручник за наставнике*. Београд: Завод за уџбенике.
- Поповић, Љ., Гинић, Ј. (2009). *Родничок 7. Руски језик за седми разред основне школе*. Београд: Завод за уџбенике.
- Поповић, Љ., Гинић, Ј. (2009). *Родничок 7. Радна свеска*. Београд: Завод за уџбенике.
- Поповић, Љ., Гинић, Ј. (2009). *Родничок 7. Приручник за наставнике*. Београд: Завод за уџбенике.
- Поповић, Љ., Гинић, Ј. (2010). *Родничок 8. Руски језик за осми разред основне школе*. Београд: Завод за уџбенике.
- Поповић, Љ., Гинић, Ј. (2010). *Родничок 8. Радна свеска*. Београд: Завод за уџбенике.
- Поповић, Љ., Гинић, Ј. (2010). *Родничок 8. Приручник за наставнике*. Београд: Завод за уџбенике.
- Пипер, П., Петковић М., Мирковић С. (2007). *Орбита 1. Руски језик за пети разред основне школе*. Београд: Завод за уџбенике.
- Пипер, П., Петковић М., Мирковић С. (2007). *Орбита 1. Радна свеска за пети разред основне школе*. Београд: Завод за уџбенике.
- Пипер, П., Петковић М., Мирковић С. (2007). *Орбита 1. Приручник за наставнике за пети разред основне школе*. Београд: Завод за уџбенике.
- Пипер, П., Петковић М., Мирковић С. (2008). *Орбита 2. Руски језик за шести разред основне школе*. Београд: Завод за уџбенике.
- Пипер, П., Петковић М., Мирковић С. (2008). *Орбита 2. Радна свеска за шести разред основне школе*. Београд: Завод за уџбенике.

- Пипер, П., Петковић М., Мирковић С. (2008). *Орбита 2. Приручник за наставнике за шести разред основне школе*. Београд: Завод за уџбенике.
- Пипер, П., Петковић М., Мирковић С. (2009). *Орбита 3. Руски језик за седми разред основне школе*. Београд: Завод за уџбенике.
- Пипер, П., Петковић М., Мирковић С. (2009). *Орбита 3. Радна свеска за седми разред основне школе*. Београд: Завод за уџбенике.
- Пипер, П., Петковић М., Мирковић С. (2009). *Орбита 3. Приручник за наставнике за седми разред основне школе*. Београд: Завод за уџбенике.
- Пипер, П., Петковић М., Мирковић С. (2010). *Орбита 1. Руски језик за осми разред основне школе*. Београд: Завод за уџбенике.
- Пипер, П., Петковић М., Мирковић С. (2010). *Орбита 4. Радна свеска за осми разред основне школе*. Београд: Завод за уџбенике.
- Пипер, П., Петковић М., Мирковић С. (2010). *Орбита 4. Приручник за наставнике за осми разред основне школе*. Београд: Завод за уџбенике.

## ЛИТЕРАТУРА

- Брызгунова 1969: Брызгунова, Е. А. (1969). *Звуки и интонация русской речи*. Москва: Прогресс.
- Брызгунова 1977: Брызгунова, Е. А. (1977). *Звуки и интонация русской речи*. Москва: Русский язык.
- Гинић 2010: Гинич, Е. (2010). Учебная просодия русского языка в свете просодии сербского языка, *Русский язык как инославянский*, II, 152–161.
- Гинић 2014: Гинич, Е. (2014). Особенности синтагматического членения русского и сербского языков и их связь с артикуляционной базой, *Русский язык за рубежом*, 4, 23–28.
- Гинић 2015: Гинич, Е. (2015). Сегментный фонетический материал в учебниках русского языка для восьмилетних школ Сербии, *Научный диалог*, 3 (39), 46–62.
- Књазев и Пожарицка 2011: Књазев С. В, Пожарицкая, С. К. (2011). *Современный русский литературный язык. Фонетика, графика, орфография, орфоэпия*. Москва: Академический Проект, Гаудеамус.
- Корниенко 1995: Корниенко, Е. Р (1995). Вводно-фонетический курс в системе обучения иностранных учащихся русскому языку, *Русский язык за рубежом*, 2–3, 52–58.

- Лузикова 2011: Лузикова, Л. Э. (2011). *Обучение иностранных учащихся русской интонации как средству реализации речевых интенций (пороговый уровень)*. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. Москва.
- Митропан 1963: Митропан, П. (1963). *Методика наставе руског језика*. Београд: Завод за издавање уџбеника СР Србије.
- Николић 1979: Николић, В. (1979). *Проблеми у настави руске лексике*. Београд: Филолошки факултет.
- Одинцова 2008: Одинцова, И. В. (2008). *Звуки. Ритмика. Интонация: учебное пособие*. Москва: Флинта, Наука.
- Пасов 1989: Пасов, Е. И. (1989). *Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению*. Москва: Русский язык.
- Терзић 2003: Терзић, А. (2003). *Фонетика руског језика*. Београд: Славистичко друштво Србије.

**Елена Гинич**

## **СЕГМЕНТНИЙ И СУПЕРСЕГМЕНТНИЙ ФОНЕТИЧЕСКИЙ МАТЕРИАЛ В УЧЕБНИКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ ВОСЬМИЛЕТНИХ ШКОЛ СЕРБИИ**

*Резюме*

Во введении статьи наше внимание уделяется самому важному типологическому различию в сегментном и суперсегментном планах – оппозиции палатализованный/непалатализованный звук в русском языке (отсутствует в сербском языке), различию в самом частотном движении мелодического тона в русском языке по отношению к сербскому, редукции гласных, однородности/неоднородности гласных, синтагматическому членению. В русской артикуляционной базе важное место уделяется суперсегментным единицам и средствам. Они являются в два раза более частотными, чем сегментные единицы и средства. В статье мы представили результаты частотного анализа сегментного и суперсегментного материала в двух комплектах учебников русского языка: *Родничок* и *Орбита*. Сегментный и суперсегментный материал, выделенный из приведенных ком-

плектов, мы назвали сегментными/суперсегментными доминантами. Иногда данный материал связан с грамматическим или лексическим, но для нас доминирующим является именно фонетический, поэтому наш термин – фонетическая (сегментная/суперсегментная) доминанта. Все доминанты мы зашифровали и записали каждое появление каждой из доминант в комплекте, чтобы получить материал для частотного анализа. Результаты мы представили в четырех таблицах. Обобщив результаты, мы пришли к выводу, что самой важной доминанте (палатализованный/непалатализованный звук) уделяется эпизодическое место в комплектах, а самым трудным для сербоговорящих звукам, губным и губно-зубным палатализованным отдельное место не уделено. В учебниках должны иметься упражнения по «переключению» слогов с твердым и мягким звуком в фонетическом слове, чему также особого внимания не уделяется. То же самое происходит с суперсегментами доминантами: самой трудной (синтагматическому членению и резкому повышению/понижению мелодического тона, редукции гласных, особенно «иканью») очень мало места уделено. Слишком важное место уделено «всегда твердым» звукам русского языка и «всегда мягким» звукам. Все приведенные выводы приводят нас к более обобщенному выводу: нужно сти ревизии школьных программ в плане фонетического материала.

**Ключевые слова:** фонетический материал, артикуляционная база, сегментные/суперсегментные единицы и средства, сегментная/суперсегментная доминанта, частотный анализ, комплекты учебников *Родничок* и *Орбита*

*Примљено 5. септембра 2016. године  
Прихваћено за објављивање 15. новембра 2016. године*



## **СИНТАКСИЧКЕ ОСОБЕНОСТИ НАУЧНОГ СТИЛА У УЏБЕНИЦИМА РУСКОГ ЈЕЗИКА СТРУКЕ ЗА ХУМАНИСТИЧКИ ПРОФИЛ**

Предмет рада је опис и анализа синтаксичких особености научног стила у домаћим уџбеницима руског језика струке за хуманистички профил. Описана је специфичност функционисања научног стила, његова стандардизована структура и типске конструкције, истакнут неодређенолични, уопштенолични и безлични карактер језика науке. Стилистичка анализа научних текстова у поменутиим уџбеницима показала је да се специфичност језика науке у великој мери испољава управо на синтаксичком нивоу, што има значајне импликације за методику наставе језика струке – издвајање обавезног синтаксичког минимума за различите етапе наставе, начин организације и презентације језичке грађе, као и формирање објективне лингвистичке базе за развијање навика читања, превођења и само-сталног служења научно-стручном литературом.

**Кључне речи:** руски језик струке, уџбеник руског језика струке, научни стил, настава стилистике, језик науке

У професионално оријентисаној настави руског језика за студенте нефилологе настава стилистике заузима важно место. Подручје стилистике, са акцентом на специфичне одлике научног стила, једно је од најрелевантнијих и најактуелнијих у изучавању руског језика струке и истовремено један од циљева наставе. Овладавање научним стилем актуелно је како на студијама филологије, тако и у нефилолошком образовном профилу, а у зависности од конкретних циљева који се постављају

---

1    marijana.papric@uf.bg.ac.rs

у настави може се одвијати на рецептивном (праћење научне и ужестручне литературе) или продуктивном плану (самостално састављање усмених и писаних саопштења на научне и стручне теме) (в. Кончаревић 1996: 185–186).

Настава стилистике на нефилолошким факултетима није издвојена у засебан аспект наставе, већ се одвија комплексно, тј. паралелно са лексиком, граматиком и другим језичким делатностима – посебно читањем и превођењем ужестручних текстова. Имајући у виду чињеницу да језичке вештине читања, превођења, као и самосталног служења научно-стручном литературом на руском језику представљају важне компоненте професионалне комуникативне компетенције стручњака свих профила, неопходно је систематски упознавати студенте са основним одликама и начином функционисања језика науке, тј. обезбедити одређени минимум знања о његовим стилским, лексичко-граматичким и синтаксичким одликама.

Дакле, осим познавања терминолошке лексике и граматике, студенти нефилолози морају поседовати и одређена знања о функционалним стиливима у руском језику. Међутим, основу њихове стилистичке компетенције треба да представља познавање научног стила, његових лексичких, граматичких и морфо-синтаксичких одлика.

Руководећи се наведеним циљевима, али и потребама науке и наставне праксе, спровели смо лингвистичку анализу актуелних уџбеника руског језика струке за хуманистички профил (синтаксички ниво), издвојили најважније синтаксичке особности научне прозе и указали на њихов значај и улогу у изграђивању професионалне комуникативне компетенције, нарочито вештине самосталног читања, правилног декодирања писаних саопштења, као и служења научно-стручном литературом на руском језику.

Као предмет анализе послужили су нам актуелни уџбеници руског језика струке за студенте филозофских, учитељских, педагошких и правних факултета у Србији, као и Правословно богословског факултета Универзитета у Београду (в. *Извори*).

Стилистичка анализа научних текстова у поменутих уџбеницима показала је да поред лексичких и морфолошких катего-

рија постоји знатан проценат синтаксичких појава типичних управо за научни стил. Овде, пре свега, имамо у виду неодређенолични, уопштенолични и безлични карактер научне прозе, партиципске и адвербијалне обрте, номинативне конструкције, зависно-сложене типове реченица и сл.

У уџбеницима које смо прегледали уочени су следећи типови реченица:

1) Неодређено-личне реченице са предикатом у облику трећег лица множине садашњег, ређе – будућег времена или у облику множине прошлог времена.

Помимо этого проводятся общеразвивающие занятия: музыка, физкультура, иногда хореография, искусство, имеется предмет «окружающий мир», на котором ученикам просто *рассказывают* обо всём, с чем они могут встретиться в жизни (ВОИ: 235).

Вас *научат* разбираться в возрастных психологических особенностях детей (начиная с рождения), управлять коллективом, организовывать индивидуальную и групповую работу, развивать интересы школьников (ВОИ: 238).

Этимологией *называют* также результат раскрытия происхождения слова (РЈФФ Н I: 31).

Да и продукция, выпускаемая заводом, хорошо знакома детям: в каждой семье ежедневно *употребляют* масло, молоко, часто в питании используется творог, сметана (РЈ ВОТ: 58).

Когда *говорят* о законах, *имеют* в виду либо правовые (юридические), либо моральные правила (РЈП: 15)

Произошло это из-за услуги «SMS дневник», которую нам *внедрили* в учебно-воспитательный процесс (РЈ ВОТ: 146).

Долгое время *считали*, что мир непознаваем (РЯРК: 101).

2) Уопштено-личне реченице организоване помоћу глагола у облику 1. лица множине садашњег или будућег времена:

Выделяя специфику философского осмысления глобальных проблем, *отметим* наиболее важные, присущие только этой форме познания особенности, вытекающие из основных функций философии (РЯРК: 159).

Причин нежелания учиться много. *Попробуем* в них разобраться (Р] ВОТ: 44).

*Подытожим* рецензию. [...]

*Пожелаем*, чтобы уровень БТ и далее продолжал повышаться, способствуя тем самым развитию российской церковной науки и духовному образованию в целом (Р]Т: 89).

Итак, *обобщим* все сказанное и *сделаем* выводы (Р]ФФ Н I:163).

*Отметим* лишь тот факт, что [...] (Р]П: 58).

На семантичком плану, ови облици су блиски императиву, што је показатељ специфичног функционисања глаголских времена у руској научној прози. Наведене реченице типичне су за исказивање резултата радње, али у њима је често индиректно садржан позив на заједничко учествовање у њој (тзв. инклузивни императив).

3) Безличне реченице са предикатом израженим у облику пасива: *считается, указывается, говорится, отмечается, будет сказано* и сл. (уместо неодређено-личних реченице са облицима *говорят о ..., пишут о ...* које се веома ретко срећу у научном стилу):

*Считается*, что у девочек чувство коллективизма развито намного сильнее, чем у мальчиков (ВОИ: 51).

Справедливо *отмечается*, что новый учебный материал усваивается хорошо только после того, как он хорошо понят (РЯРК: 101).

*Думается*, что из всего богатства, созданного русским народом в духовной области, самое великое – это именно национальная литература, которая представляет собой органичную часть духа России, её суть, её природную стихию (РЯРК: 254).

В отличие от антропометрии о дактилоскопии подробно *говорится* в учебниках криминалистики (РЈП: 58).

Научном стилу својствени су различити типови безличних реченица:

а) Безличне реченице са модалним речима које изражавају могућност, неопходност, немогућност (*можно, надо, нельзя*) и инфинитивом:

*Нельзя стать* культурным человеком, не овладев знанием тех культурных богатств, которые накопило человечество (РЯРК: 158).

Формальное мышление особое искусство; Овладев им, *можно достигнуть* больших успехов в работе (РЯРК: 158).

По словам В. А. Сухомлинского, чтобы ребёнок научился понимать природу, чувствовать её красоту, читать её язык, беречь её богатства *нужно прививать* ему эти чувства с детства (РЈУФ В: 277).

*Надо* ещё *помочь* детям приблизить к себе природу, впустить её в свой собственный мир, «приручить» её (РЈУФ В: 273).

б) Безличне реченице чији је главни члан изражен безличним глаголом или личним глаголом у безличној употреби са постфиксом *–ся*.

*Не следует* ребенка *отдавать* в детсад и до того момента, пока он не научится хоть немного говорить, так как ребенок должен иметь возможность рассказать родителям о том, что с ним произошло за день (РЈ ВОТ: 46).

В области международного торгового права *следует различать* универсальные и региональные нормы (РЈП: 109).

*Разговаривать* с родителями *следует* спокойно и доброжелательно (РЈ ВОТ: 145).

Все, что *поется* и *читается* в храме в этот день, – очень важное напоминание всем нам о греховном повреждении человеческой при-

роды, о том, что человек в его сегодняшнем состоянии – не такой, каким задумал и создал его Творец (РЈ КМЦ: 48).

в) Безличне реченице са предикативним прилозима на -о:

Раз дефективные дети живут среди нас, *необходимо приложить* все усилия, чтобы они стали полноправными членами общества (ВОИ: 242).

Из всего вышеизложенного *нетрудно понять* причины нелюбви к школе (РЈ ВОТ: 45).

*Любопытно заметить*, что в науке не существует общепризнанной хронологии истории апостольского века (РЈТ: 21).

Сви наведени типови реченица могли би се сврстати у групу уопштених исказа којима се само констатују одређене чињенице, без указивања на конкретног вршиоца радње. Радња изражена предикатом најчешће није смештена у конкретан временски и просторни контекст, тј. предикатом није изражена радња као таква, већ пре радња као обележје, тј. трајна особина. На основу тога може се закључити да су руској научној прози на првом месту својствени уопштени искази са значењем трајног обележја, а тек на другом месту уопштени искази за изражавање радње (Митрофанова 1985: 82–87).

За исказивање радњи и процеса у руском научном стилу у широкој употреби су глаголске и партиципске пасивне конструкције у којој је субјекат изражен инструменталом или је изостављен:

Ранними апологетами христианства ветхозаветные запреты на любое изображение Божие *воспринимались* столь же буквально, как и евреями (РЈТ: 21).

Именно поэтому так важен в экологическом воспитании начальный этап школьного обучения, когда стихийные знания о культуре взаимоотношения с природной средой *систематизируются* и *обобщаются* (РЈУФ В: 276).

В то же время *установлено*, что неумеренное использование компьютерных игр (как впрочем и других игровых способов проведения досуга) может приводить к психопатологическим симптомам (PJ BOT: 57).

К 1971 году *была создана* сеть с 23 пользователями в разных концах США.

В 1972 году впервые ARPANET *была продемонстрирована* перед публикой (PJ BOT: 63).

Пассивне конструкције примењују се и у другим језичким стиловима, али у знатно мањој мери, што је разумљиво, ако се има у виду садржај научне прозе која одражава објективне резултате и износи конкретне чињенице из стварности која нас окружује. Научно мишљење базира се на појмовима који су изражени апстрактно, логично и уопштено, што захтева специфична лексичко-граматичка и синтаксичка средства.

Анализом синтаксе просте и сложене реченице лингводидактичари су дошли до још једног значајног закључка који говори о специфичности и непоновљивости научног израза. У њему на синтаксичком плану делује тзв. синтаксичка компресија, тј. кондензација (под „синтаксичком кондензацијом“ подразумева се примена номинативних елемената или обрта у реченици, које у другим језичким стиловима замењује зависна реченица). Као резултат, на месту очекиване зависне реченице имамо партиципске и прилошке обрте или предлошко-падешке конструкције. На пример: *при повышении температуры – вместо когда (если) температура повышается; с увеличением объема – вместо по мере того как объем увеличивается* и сл. Изостављањем глагола повећава се информативна вредност именске речи, долази до кондензовања, тј. компресије или скраћивања исказа, што је једна од значајних одлика научне прозе (в. Оспанова 2013; Митрофанова 1985: 88–94; Јуџи 2014).

Наша анализа потврдила је да су за језик хуманистичких наука карактеристични:

### 1) Партиципски обрти:

Все разнообразные методы, *используемые в педагогических исследованиях*, можно подразделить на общенаучные и специальные (РЯРК: 168).

Общенаучные методы познания – это методы, *носящие общенаучный характер и применяемые во всех или в ряде областей [...]*. Общенаучные методы тесно связаны с группой конкретно-научных методов, *применяемых в определённой области и не выходящих за её пределы* (РЯРК: 168).

Наибольшую известность принесла Выготскому *созданная им психологическая теория, приобретающая широкую известность* под названием «Культурно-историческая концепция развития высших психических функций», теоретический и эмпирический потенциал которой не исчерпан до сих пор (ВОИ: 241).

Одаренным детям, *обладающим творческими способностями и живым умом*, просто необходимы доверие со стороны родителей и возможность время от времени выходить по собственному желанию за рамки общепринятого поведения (РЈ ВОТ: 48).

Этимология [...], *отрасль языкознания, исследующая происхождение слов*, их первоначальную структуру и семантические связи (РЈФФ Н I: 31).

### 2) Конструкција са глаголским прилогом:

*Проникая в глубины космоса*, учёные разрабатывают различные модели Вселенной (РЯРК: 158).

*Вступая в связи друг с другом*, объекты могут создавать единый целостный объект (РЈФФ Н I: 160).

В ходе «пальчиковых игр» дети, *повторяя движения взрослых*, активизируют моторику рук (ВОИ: 228).

*Находясь в преддверии поста*, мы пересматриваем все то, чем живем: что является для нас главным, а что – второстепенным (РЈ КМЦ: 48)



*Применив новый метод исследования, можно добиться хороших результатов (РЯРК: 106).*

### 3) Предлошко-падешке конструкције:

*В результате исследований различных проблем экологического воспитания, проведённых в 80-90-ые годы, были определены методологические и теоретические основы экологического воспитания в соответствии с возможностями конкретного возраста [...] (РЈУФ В: 276).*

*Исследования показывают, что для становления учителя и формирования его творческого почерка решающее значение имеют первые годы работы (РЈУФ В: 294).*

*В самом Священном Писании слово «церковь» употребляется и для указания на ее неземную природу (РЈ КМЦ: 35).*

*При анализе цвета в рисунках нужно обращать внимание на те цвета, присутствие которых в рисунке преувеличено или неоправдано (ВОИ: 233).*

*В силу неспособности Центра быстро и эффективно регулировать свои отношения с регионом, между ними происходит постоянное увеличение нерешённых конфликтов (РЯРК: 120).*

*Именно благодаря этому она (философия) и оказывала на протяжении тысячелетий заметное влияние на все сферы человеческой деятельности, в которых так или иначе применялись методы теоретического мышления (РЯРК: 172).*

*Однако по мере применения тестов и накопления полученных данных росли и сомнения в том, что именно эти результаты отражают (РЯРК: 148).*

*Наведени партиципски и адвербијални обрти, као и предлошко-падешке конструкције, како истичу лингвисти, врше у научном тексту функцију кондензације: „Конденсационные свойства средств осложнения обусловлены тем, что органи-*

зующие их лексемы – причастия, деепричастия, отглагольные существительные – это слова с двойственными, гибридными характеристиками, что, естественно, увеличивает семантическую емкость и морфолого-синтаксические потенции этих лексем, позволяет избавиться от избыточных многословий хотя бы за счет конструктивных усложнений, вместить в пределы одной фразы максимум необходимой информации“ (Митрофанова 1985: 91–92).

Дакле, синтаксу научног стила карактерише стандардизованост структуре, типске конструкције, најчешће повезане различитим везничким средствима у сложену синтаксичку целину, што нам омогућава да разликујемо једну стилску варијанту од друге, тј. да окараактеришемо дати функционални стил, у односу на друге стилове. Управо специфична синтаксичка обележја представљају основну карактеристику научне прозе, јер ако је основна јединица говора – реченица, онда се својеобразност одређеног функционалног стила испољава управо на синтаксичком нивоу (в. Васильева 1976: 131–151; Митрофанова 1985: 72–96; Тројанска 1989; Буре и др. 2003: 56–66; Кончаревић 2011: 20–21; Гољак 2012: 132–133).

За језик науке карактеристичне су и тзв. парентезе које врше функцију конектора, односно повезују једну мисаону целину са другом, наглашавајући на тај начин логичко-композициони ток излагања, редослед навођења чињеница или извор информације: *итак, таким образом, с одной стороны, с другой стороны, следовательно, наконец, во-первых, во-вторых; конечно, бесспорно, несомненно, по-видимому; согласно концепции, по мнению автора* и сл. На пример:

*Во-первых, труд как главное условие возникновения и существования сознания имеет коллективный характер* (РЈФФ Н I: 163).

Учитель – это специалист «два в одном». *Во-первых*, он должен отлично знать предмет или несколько предметов, которые собирается преподавать. *Во-вторых*, уметь эту информацию донести до учеников (РЈ ВОТ: 139).

*Таким образом, философия серебряного века неразрывно связана со всей предшествующей философской мыслью России, она – её закономерное продолжение и развитие (РЯРК: 278).*

*Конечно, с точки зрения безопасности внедрение подобных технологий можно назвать действительно позитивным явлением (Р ВОТ: 149).*

*Итак, с одной стороны, гениальный учёный с мировым именем, с другой – выдающийся художник и поэт. Трудно поверить, что эти таланты совмещались в одном лице (РЯРК: 117).*

*Согласно концепции Максима Исповедника, «благость» творения обретается в самом творении, а не только в единении его с Божественной Сущностью (И. Мейендорф) (Р]Т: 21).*

*Следовательно, эмоциональная адаптация – довольно скоротечный процесс, причем процесс пассивный, не зависящий или мало зависящий от сознания (Р]УФ В: 295).*

*Следовательно, небытие – относительно, бытие – абсолютно (Р]ФФ Н I: 161).*

Наведена разматрања показатељ су морфо-синтаксичке и структурно-семантичке особености језика науке, његових специфичних обележја која га чине јединственим у односу на друге функционалне стилове. Дата разматрања наводе на низ методичких закључака:

1. Специфичност функционисања језика науке, употреба стручне терминологије, граматике и карактеристичних синтаксичких модела, морају бити предмет посебног изучавања у оквиру наставе руског језика струке.

2. Синтакса научног језика са својом стандардизованом структуром и специјалним речником представља релативно мали део синтаксе општег језика, што је добра предиспозиција за минимизацију, тј. издвајања обавезног синтаксичког минимума за различите етапе наставе језика струке.

3. Наведене специфичности научног стила намећу потребу за одређеним редоследом увођења синтаксичког материјала,

уз поштовање принципа дозирања, градираности материјала по тежини, и одабир синтаксичких модела и образаца који на најадекватнији начин презентују функционисање језика у научној сфери.

4. Резултати лингвистичких истраживања у оквиру научног стила поуздан су оријентир предавачима, методичарима и ауторима уџбеника у тражењу најрационалнијег и најцелисходнијег начина организације и презентације наставних садржаја, тј. представљају објективну лингвистичку базу за одабир ограниченог, али довољног наставног материјала за извођење наставе руског језика у професионалне сврхе.

5. У току саме наставе студентима треба непрекидно усмеравати пажњу на специфична значења и употребу лексичких јединица, граматичких модела и синтаксичких структура научног стила у односу на друге стилско-функционалне варијанте руског језика, како у процесу писане и усмене продукције не би дошло до нарушавања језичке и стилистичке норме општег језика, као и унутарјезичких и унутарстилистичких норми језика науке.

## ИЗВОРИ

- РЈ ВОТ – Белокапић 2009: Белокапић Шкунца, В. (2009). *Руски језик: васпитно-образовна тематика*. Београд: Универзитет „Браћа Карић“.
- РЈУФ В – Богдановић 1998: Богдановић, С. (1998). *Руски језик за студенте Учитељског факултета*. Врање: Учитељски факултет.
- РЈФФ Н I – Величковић 1993: Величковић, Д. (1993). *Руски језик I за студенте Филозофског факултета*. Ниш: Филозофски факултет.
- РЈРК – Дамљановић 2009: Дамљановић, Д. (2009). *Руски језик, руска култура: за студенте хуманитарног профила*. Београд: Завод за уџбенике.
- РЈТ – Кончаревић 2011: Кончаревић, К. (2011). *Руски језик у теологији: обликовање теолошког текста, техника превођења*. Београд: Православни богословски факултет: Институт за теолошка истраживања.

- РЈ КМЦ – Кончаревић 2014: Кончаревић, К. (2014). *Руски језик у комуникацији и мисији Цркве: функционални стилови, ресурси, жанрови*. Београд: Православни богословски факултет: Институт за теолошка истраживања.
- РЈП – Милинковић 2000: Милинковић, Љ. (2000). *Руски језик за правнике*. Београд: Савремена администрација.
- ВОИ – Папрић, Белокапић 2015: Папрић, М., Белокапић Шкунца, В. (2015). *Воспитаваем, обучаем, играем: уџбеник руског језика за студенте Учитељског факултета*. Београд: Учитељски факултет.

## ЛИТЕРАТУРА

- Буре и др. 2003: Буре, Н. А., Быстрых, М. В., Вишнякова, С. А. и др. (2003). *Основы научной речи: Учеб. пособие для студ. нефилол. высш. учеб. заведений*. Санкт-Петербург: Филологический факультет СПбГУ; Москва: Издательский центр «Академия».
- Васильева 1976: Васильева, А. Н. (1976). *Курс лекций по стилистике русского языка: научный стиль речи*. Москва: Русский язык.
- Гољак 2012: Гољак, С. В. (2012). Особенности научного стиля русского языка в сопоставлении с сербским, *Русский язык как инославянский*, IV, 127–135.
- Кончаревић 1996: Кончаревић, К. (1996). *Настава страног језика на филолошким студијама: теорија и пракса*. Београд: Филолошки факултет.
- Митрофанова 1985: Митрофанова, О. Д. (1985). *Научный стиль речи: проблемы обучения*. Веб: <http://www.twirpx.com/file/1550842/> (15.08.2016)
- Оспанова 2013: Оспанова, Б. Р. (2013). *Научный стиль речи как аспект обучения языку специальности: учебное пособие*. Веб: <http://www.gae.ru/monographs/220> (15.09.2016)
- Тројанска 1989: Троянская, Е. С. (1989). *Обучение чтению научной литературы. В помощь преподавателю иностранных языков*. Москва: Наука.
- Јуџи 2014: Јуџи, С. (2014). Предложно-падежные сочетания типа «предлог + отглагольное существительное» как средство синтаксической конденсации в научном стиле русского языка, *Историческая и социально-образовательная мысль*, 4 (26). Веб: <http://www.hist-edu.ru/hist/article/view/407> (20.10.2016)

**Марианна Паприч**

**СИНТАКСИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ НАУЧНОГО СТИЛЯ В  
УЧЕБНИКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ЯЗЫКА СПЕЦИАЛЬНОСТИ  
ДЛЯ СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНОГО ПРОФИЛЯ**

*Резюме*

Предметом предлагаемой работы является описание и анализ синтаксических особенностей научного стиля в профессионально-ориентированных учебниках русского языка для студентов гуманитарных факультетов в сербской языковой среде. Цель работы – подчеркнуть значимость лингвистических исследований в области языка специальности и их непосредственное влияние на создание и совершенствование процесса обучения. В работе описываются особенности функционирования научного стиля, его стандартизованная структура и типичные синтаксические конструкции, а также подчеркивается неопределенно-личный, обобщенно-личный и безличный характер языка науки. Стилистический анализ научных текстов в данных учебниках показал, что своеобразие языка науки в значительной степени проявляется именно в синтаксическом плане, что прямо отражается на методике преподавания русского языка, как языка специальности – на отборе обязательного синтаксического минимума для различных этапов обучения, способе организации и презентации языкового материала, а также формировании объективной лингвистической базы для отбора учебных материалов, развития навыков чтения, перевода и самостоятельного использования научно-специализированной литературы.

**Ключевые слова:** русский язык как язык специальности, учебник русского языка для студентов гуманитарного профиля, научный стиль, обучение функциональным стилям речи, язык науки

*Примљено 10. септембра 2016. године  
Прихваћено за објављивање 18. новембра 2016. године*

## ПРИМЕНА ФИЛМА У НАСТАВИ ШПАНСКОГ КАО СТРАНОГ ЈЕЗИКА

У раду се анализира примена филма на часу шпанског као страног језика. С обзиром на то да филм поседује бројне предности које га чине подесним за дидактичку примену, његова употреба може допринети ефикаснијој настави. Аутентични материјал у виду аудио-визуелног формата пружа разноврстан језички инпут и контекстуализоване ситуације, на основу чега ученици развијају различите језичке вештине и компетенције. При том, присуство лудичког елемента додатно доприноси мотивацији ученика. За успешну примену филма на часу најважније је одабрати адекватан филмски материјал, организовати час и осмислити пропратне активности. Циљ рада је да укаже на ефикасност филма у настави и да нагласи потребу за посвећивањем више пажње примени филма у настави шпанског као страног језика у Србији.

**Кључне речи:** филм, шпански као страни језик, језичке вештине и компетенције, ефикасна настава

### Увод

За разлику од досадашњих искустава у Србији, дидактичка примена филма у настави шпанског као страног језика је доста проучавана и широко распрострањена у свету. Захваљујући карактеристикама филма, дидактичка обрада филма обухвата широк спектар деловања, од развијања вештина слушања, до консолидације граматичке, прагматичке и социокултурне компетенције (Синг и Матур 2010: 7). Поред усавршавања знања

---

1 sonjahornjak@live.com

ученика, филм доприноси мотивацији и стварању пријатне атмосфере на часу, што је подједнако значајно за наставни процес.

Иако овај иновативни приступ наизглед делује једноставно, рад са филмом подразумева одређене етапе. Најбитнији аспект представља одабир филмског материјала и организација часа уз пропратне активности. Значај филма у настави страног, односно шпанског као страног језика, препознају и кључни лингводидактички документи, *Заједнички европски оквир за живе језике* (ЗЕОЈ 2003) и *Курикуларни план Института Сервантес (Plan Curricular del Instituto Cervantes 2002)*. *Заједнички европски оквир за живе језике* (ЗЕОЈ 2003: 76) чак уводи појам аудио-визуелне рецепције у оквиру рецептивних активности и стратегија, при чему гледање филмова убраја у активности аудио-визуелне рецепције (ЗЕОЈ 2003: 76). Свакако да се филму могу наћи поједини недостаци, који се релативно лако могу надоместити адекватном употребом и избором филмског материјала.

С обзиром на то да у Србији до скоро овој теми није посвећено довољно пажње, предмет рада је анализа примене филма у настави шпанског као страног језика. Циљ рада је да укаже на ефиканост и предности примене филма у настави.

### **Дидактичка перспектива филма у настави**

Иако се филм често сматрао забавним елементом у настави шпанског језика, он може да буде и едукативно средство (Васкес 2006: 36). Алварес Рохас и Тимон Бенитес (2010: 39–40) сматрају да филм поседује одређене дидактичке функције, као што су информативна, мотивациона, лудичка, експресивна, истраживачка и металингвистичка. Поменуте функције пружају бројне могућности за рад, од представљања одређених садржаја, па све до подстицања ученика за самостално истраживање проучаваног садржаја. Спој поменутих функција чини филм пријемчивим средством за ученике, а уједно и за наставнике.



Поред језичког материјала, филмом се представљају и репрезентативне друштвене и културолошке чињенице, које га чине подесним за приказивање различитих садржаја и употребу у настави шпанског као страног језика (ibidem 2010: 39). Филм се може применити на свим типовима часа шпанског језика. Могу се приказати различити садржаји и извести бројне активности у циљу вежбања потребних вештина и компетенција, било да се ради о понављању већ наученог градива или обради новог градива.

Гледањем филма мотивација ученика се повећава јер се код њих подстиче радозналост и ишчекивање тога шта ће се десити у наредним сценама (Стемплески и Томалин 2001: 1). При том, гледање филма изазива одређене емоције код гледалаца, односно ученика. Опште је познато да је знање трајније уколико су присутне емоције (Торе 2005: 22–23). Сплет когнитивних и емотивних процеса који настају у раду са филмом може утицати на остваривање ефикасније наставе.

### **Предности филма у настави шпанског језика**

Карактеристике филма као аудио-визуелног формата, омогућавају бројне предности примене овог средства у настави. Спој звука и слике на првом месту, даје могућност ученицима да разумеју семантичку вредност речи, израза, говора тела и паралингвистичких елемената (Торо Ескудеро 2009: 3). Потом, та иста комбинација визуелног и звучног преноса поруче чини да сама порука буде постојанија (Торе 2005: 22–23), односно да је ученик боље запамти. Ученик побољшава и утврђује своје знање посматрајући директно значење оног што му се представља путем контекстуализованих слика (Канинг-Вилсон и Валас 2000: 2).

Филмови, као аутентичан материјал, чине део стварности хиспанског света (Лонерган 1984: 8). Представљају веома прикладан начин за увођење ситуација и језика из реалног живота на час (Бадок 1996: 20–22), при чему пружају разнолик језички импут (Стемплески и Томалин 2001: 1). Језик у филму, за

разлику од видео материјала намењених странцима, јесте аутентичан, он доводи реалан живот у учионицу (Гомес Вилћес 1990: 248). Захваљујући визуелном елементу, сагледавају се елементи невербалне комуникације, који појачавају поруку или преносе афективну информацију (Вагнер 2010: 494). Филм приказује и паралингвистичке елементе, који се ретко помињу на часу, а чине саставни део комуникације (Бранди-монте 2003: 870). Опште је познато да интеракција вербалних и невербалних компоненти доводи до комплетног разумевања поруке (Холек 1975 у: Вилис 1983: 30). Филм приказује ситуације које се тешко могу створити у учионици (Диас Перес 2001: 263). Посматрајући вербалне и невербалне елементе у комуникативном чину, ученици сагледавају комуникативну намеру говорника у одређеном контексту (Фонкубиерта Муриел 2006: 1148). Захваљујући динамичној, непосредној и приступачној комбинацији звука и слике, која се даје кроз контекст, ученици без проблема уочавају многобројне елементе који су саставни део комуникативног чина (Лонерган 1984: 4). За развијање комуникативне компетенције ученика веома је значајно да ученику буду представљене целокупне ситуације и предочени паралингвистички елементи и елементи невербалне комуникације. Уколико се ученик нађе у реалној језичкој ситуацији на шпанском говорном подручју, за остваривање комуникативног чина потребно је знање о свим овим елементима који чине комуникацију.

### **Језичке вештине и компетенције које се развијају применом филма у настави шпанског језика**

Самора Пинел (2001: 32) истиче да су филмови једно од најбољих средстава за развијање свих рецептивних и продуктивних језичких вештина. Применом филма на часу вежбају се вештине попут усменог разумевања и изражавања, као и писмено разумевање и изражавање. Вештине усменог разумевања се директно вежбају гледањем филмског материјала.

Усмено изражавање се додатно вежба потоњим разговором о теми филма, док се писмено изражавање усавршава писањем паралелних сценарија или интервјуа. Вештине читања могу се развијати кроз читање сценарија.

С обзиром на то да су на филму представљени културни садржаји попут особености одређене епохе, обичаја, гастрономије или моде (ibidem 2001: 32), ученици могу да усаврше и своју социокултурну компетенцију. Поред посматрања варијетета шпанског језика, ученик може да научи више и о ванјезичким аспектима (Брандимонте 2003: 877) и невербалној комуникацији као својственим елементима хиспанских култура. Као што Кастињеирас Рамос и Ереро Весино (1998: 817) наводе, филм приказује културу језика на делу, захваљујући чему ученик може да је прегледа у детаље.

Филм приказује бројне комуникативне ситуације за учење функционалних садржаја, као што је чин извињења или убеђивања некога у нешто (Добос 2010: 21). На филму су представљене и прагматичне карактеристике усменог текста, попут односа саговорника у одређеним комуникативним ситуацијама (Фонкубиерта Муриел 2006: 1146), које могу послужити за пример ученицима.

### **Етапе у процесу примене филма**

У процесу примене филма постоји више етапа. Прва етапа представља припрему материјала пре часа, а друга етапа припрему материјала непосредно пред час (Диас Перес 2001: 270). Прва етапа подразумева припрему и осмишљавање обраде филма, док се друга етапа остварује у учионици (Ферес 1992: 104).

Први корак представља дефинисање дидактичких циљева од стране наставника, зависно од броја ученика, годишта, као и културног и образовног нивоа (Ферес 1992: 104). У првој фази се бира материјал, при чему треба имати у виду одређене критеријуме. Не би требало приказивати цео филм на часу,

јер се не располаже довољном количином времена, а и пружа се превише информација (Кортес Буено 2005: 23). Решење је у приказивању сцена од неколико минута (Бустос Хисберт 1997: 95). Кортес Буено (2005: 23) сматра да нема потребе за анализом целог филма, већ је довољна једна сцена која анализира одређену тему. Сцене се могу поновити више пута. У зависности од дидактичког циља (Ферес 1992: 104), наставник бира садржаје које жели да представи, било да су садржаји културне или граматичке природе.

После одабира сцена, припремају се пропратне активности. Паблос Ортега (2004: 20) класификује активности на активности: пре гледања, током гледања и након гледања (*antes del visionado, durante el visionado, después del visionado*). Свака од ових активности би требало да поседује специфичне циљеве, од увођења ученика у контекст па све до интерпретације и дискусије о погледаном материјалу.

Уколико наставник из неког разлога није у могућности да припреми активности, може да користи већ припремљене активности из приручника специјализованих за примену филма у настави. На шпанском тржишту постоје бројни приручници, као што су: *Vamos al cine, artículos y actividades para el trabajo con películas en la clase de español* (Бембибре и Камара 2013), *Español con películas* (Дурерто, Гарсија-Вињо Санћес и др. 2010), *De cine, fragmentos cinematográficos para el aula* (Сантос Гаргаљо и Сантос Гаргаљо 2001) и други.

Захваљујући интернету постоје бројни блогови и веб-сајтови посебно намењени дидактичкој примени филма у настави шпанског језика, а којима се може приступити у сваком тренутку.

Треба имати у виду техничке услове с обзиром на то да може доћи до непредвиђених проблема око функционирања апарата (Самора Пинел 2001: 33). Да не би дошло до непредвиђених ситуација услед техничких проблема и да се не би одузимало много времена од часа, потребно је унапред проверити исправност опреме.

У раду са филмом могу се користити и помоћни материјали као што су транскрипција дијалога и информативни мате-

ријали о филму (Аменос Понс 1996: 52). Транскрипција сцена пружа ученику писмене контекстуализоване примере нових језичких фрази (Аменос Понс 1996: 52), а може и да помогне ученику уколико нешто није разумео.

### **Могући недостаци**

Филму као дидактичком средству поједини аутори налазе и неке недостатке. Међутим, могући недостаци се могу спречити одговарајућом и правилном применом и адекватним одабиром материјала (Бустос Хисберт 1997: 95). Дужина трајања филма може бити потенцијална мана, која се лако избегава кроз приказивање краћих филмских сцена.

Филму се замера да изазива пасиван став ученика, с обзиром на то да ученици активирају поједине функције мозга развијајући само вештине слушања (Ескудеро Ројо 1997: 36). Међутим, при раду са филмом, ученик је активан и укључен у наставу јер гледајући филм развија критичко мишљење (Мартинес-Саланова Санћес 2002: 56). Филм утиче не само на побољшање рецептивних, већ и продуктивних вештина, јер обезбеђује стимулус за потоњу причу (Биедма Торесиљас и Торес Санћес 1994: 538). Филм оставља простора за индивидуално тумачење поруке филма (Аменос Понс 1996: 51), при чему је ученик активнији него обично. Филм не пружа директну интеракцију са публиком. Међутим, може се остварити повратна информација са ученицима у виду активности читања, интеркултурног и лингвистичког разумевања (Васкес 2006: 38). Интеракција наставника и групе успешно надомешћује овај недостатак (Аменос Понс 1996: 51).

Поједини аутори замерају да је филм фикција, међутим режисер је члан те говорне заједнице и свесно или несвесно преноси лингвистичке и културне елементе (Биедма Торесиљас и Торес Санћес 1994: 541). Језик у филму може бити компликован и тежак за разумевање, али ово није проблем ако се избор филма прилагоди нивоу знања ученика (Корпас Вињалс 2000: 786).

Рад са филмом није једноставан, јер захтева од наставника доста времена за припрему часа, више од једног гледања и осмишљавање задатака (ibidem 2000: 786). Међутим, уколико наставник није у могућности да сам осмисли час и активности, увек може да користи већ припремљене активности из приручника или са блогова и сајтова који су специјализовани за рад са филмом на часу шпанског језика.

Иако се филму као дидактичком средству могу приписати одређени мањи недостаци, сваки од њих је могуће избећи адекватном употребом. Као што наводи Торо Ескудеро (2009: 20), једино ограничење у примени филма на часу се налази у креативности наставника.

### **Закључак**

Захваљујући савременим технологијама, ученици су навикли на свакодневну аудио-визуелну комуникацију. Управо због тога, филм је средство блиско ученицима, а може се применити у дидактичке сврхе.

Јединствени спој звучног и визуелног канала преноса поруке, информативног и лудичког аспекта, когнитивних и емотивних елемената, чини да подобност филма пронађе своје место у курикулумима шпанског као страног језика. Применом филма ученици вежбају све језичке вештине и унапређују како лингвистичку, тако и прагматичку и социокултурну компетенцију. При том развијају и мотивацију, а ствара се и пожељна динамика на часу и пријатна атмосфера за рад и учење (Лонерган 1984: 5), што само по себи има вредност у дидактичком смислу. Посебно се истиче могућност примене филма у раду са великим групама (Бартоломе 1999: 18). Поред групне наставе, примена филма на часу шпанског језика погодна је и за индивидуалну наставу (ibidem 17). Као што Добос (2010: 19) наводи, филмови воде ученике ка другим земљама и културама и приближавају им свет без потребе да се физички крећу ка другим земљама.

Рад са филмом представља вишедимензионалан процес у којем је потребно добро организовати час и све пропратне активности. Не треба заборавити да, упркос присуству технологије, наставник има кључну улогу у спровођењу и реализацији часа са филмом.

Потребно је пратити савремене дидактичке токове, искуства и иновације у свету, и на основу њих неопходно је указати на растућу праксу примене филма у настави шпанског као страног језика. У ту сврху филм постаје моћно средство на часу којем је потребно посветити више пажње, као и организовању семинара и обука за наставнике за рад са филмом.

## ЛИТЕРАТУРА

- Алварес Рохас и Тимон Бенитес 2010: Álvarez Rojas, M., Timón Benítez, L. M. (2010). *El cine en la escuela como recurso en el área de educación visual: aspectos educativos y actividades para su desarrollo en la ESO*. Sevilla: Wanceulen editorial.
- Аменос Понс 1996: Amenós Pons, J. (1996). Cine, lengua y cultura, *Frecuencia L, revista de didáctica Español como Lengua Extranjera*, 3, 50–52.
- Бадок 1996: Badock, B. (1996). *Using Films in the English Class*. Phoenix: Prentice Hall.
- Бартоломе 1999: Bartolomé, A. (1999). *Nuevas tecnologías en el aula, Guía de supervivencia*. Barcelona: Grao.
- Бембибре и Камара 2013: Bembibre, C., Cámara, N. (2013). *Vamos al cine, artículos y actividades para el trabajo con películas en la clase de español (nivel intermedio/avanzado B1/C2)*. Madrid: Edinumen.
- Биедма Торесилас и Торес Санчес 1994: Biedma Torrecillas, A., Torres Sánchez, M. A. (1994). El estímulo cinematográfico: desarrollo de destrezas comunicativas y valor cultural, in: J. Sánchez Lobato, I. Santos Gargallo (eds.), *Problemas y métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera. Actas del IV Congreso Internacional de ASELE*, Madrid: Universidad Complutense de Madrid, 537–552.
- Бустос Хисберт 1997: Bustos Gisbert, J. M. (1997, septiembre). Aplicaciones del vídeo a la enseñanza de español como lengua extranjera, in: I. Alonso Belmonte (ed.), *Nuevas tecnologías aplicadas a la enseñan-*

- za de E/LE. *Segunda etapa Carabela, 42, Monográfico*, Madrid: SGEL, 93–105.
- Брандимонте 2003: Brandimonte, G. (2003). El soporte audiovisual en la clase de E/LE: el cine y la televisión, in: H. Perdiguero, A. Álvarez (eds.), *Medios de comunicación y enseñanza del español como lengua extranjera. Actas del XIV Congreso Internacional de ASELE*, Burgos: Universidad de Burgos, 870–881.
- Вагнер 2010: Wagner, E. (2010). The Effect in the Use of Video Texts on ESL Listening Test-tasker Performance, *Language Testing*, SAGE, 493–513. Online: <http://ltj.sagepub.com/content/27/4/493> (1.12.2014)
- Васкес 2006: Vázquez, L. (2006). El cine como vehículo de cultura en la clase de ELE, *Frecuencia L, revista de didáctica Español como Lengua Extranjera*, 32, 36–43.
- Вилис 1983: Willis, J. (1983). The Role of the Visual Element in Spoken Discourse: Implications for the Exploitation of Video in the EFL Classroom, in: J. McGovern (ed.), *Video Applications in English Language Teaching*, Oxford: British Council and Pergamon Press, 29–42.
- Гомес Вилһес 1990: Gómez Vilches, J. (1990). La explotación de películas en el aula de español para extranjeros, in: S. Peydra Montesó, A. Garrido Moraga (eds.), *¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros. Actas del II Congreso Internacional de ASELE*, Málaga: Universidad de Málaga, 247–253.
- Торе 2005: Torre, S. de la (2005). Aprendizaje integrado y cine formativo, in: S. de la Torre, M. A. Pujol, N. Rajadell (eds.), *El cine, un entorno educativo*, Madrid: Narcea, 13–36.
- Диас Перес 2001: Díaz Pérez, J. C. (2001). Del cine y los medios tecnológicos en la enseñanza de español/LE, in: A. M. Gimeno Sanz (ed.), *Actas del XII Congreso Internacional de ASELE*, Valencia: Universidad Politécnica de Valencia, 263–272.
- Добос 2010: Dobos, E. (2010). El cine, una herramienta eficaz en la enseñanza de la comunicación intercultural, in: T. Bánki (ed.), *El cine en la enseñanza de E/LE. XI Congreso AHPE, Ministerio de educación*, Budapest: Edition Mediterranea, 19–25.
- Дуерто, Гарсија-Вињо Санһес и др. 2010: Duerto, R., Garcíá-Viñó Sánchez, M. et al. (2010). *Español con películas*. Madrid: Edinumen.
- Ескудеро Ројо 1997: Escudero Royo, A. (1997). Televisión y educación, in: S. de la Torre (ed.), *Cine formativo. Una estrategia innovadora en la enseñanza*, Barcelona: Octaedro, 35–41.
- Заједнички европски оквир за живе језике: учење, настава, оцјењивање*



- 2003: *Zajednički evropski okvir za žive jezike: učenje, nastava, ocjenjivanje*. Council of Europe. (prevod, 2003). Podgorica: Ministarstvo prosvjete i nauke.
- Канинг-Вилсон и Валас 2000: Canning-Wilson, C., Wallace, J. (2000). Practical Aspects of Using Video in the Foreign Language Classroom, *The Internet TESL Journal*, vol. VI, 11. Online: <http://iteslj.org/Articles/Canning-Video.2001.html> (1.10.2013)
- Кастинеирас Рамос и Ереро Весино 1998: Castiñeiras Ramos, A., Hertero Vecino, C. (1998). Más allá de las imágenes: el cine como recurso en las clases de español, in: T. Jiménez Juliá, M. C. Losada Aldrey, J. Márquez Caneda (eds.), *Español como lengua extranjera: enfoque comunicativo y gramática. Actas del IX Congreso Internacional de ASELE*, Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela, 817–824.
- Корпас Вињалс 2000: Corpas Viñals, J. (2000). La utilización del vídeo en el aula de ELE. El componente cultural, in: M. A. Martín Zorraquino, C. Díez Pelegrín (eds.), *¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros. Actas del XI Congreso Internacional de ASELE*, Zaragoza: Universidad de Zaragoza, 785–791.
- Кортес Буенос 2005: Cortés Bueno, E. (2005, mayo). Introducción al cine: otra forma de aprender español, *Frecuencia L, revista de didáctica, español lengua extranjera*, 28, 23–28.
- Лонерган 1984: Lonergan, J. (1984). *Video in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Мартинес-Саланова Санчес 2002: Martínez-Salanova Sánchez, E. (2002). *Aprender con el cine, aprender de película. Una visión didáctica para aprender e investigar con el cine*. Huelva: Grupo Comunicar Ediciones.
- Паблос Ортега 2004: Pablos Ortega, C. de (2004, novembar). La construcción del componente cultural en la clase de E/LE: propuesta didáctica a través del cine de Pedro Almodóvar, *Frecuencia L*, 27, 18–21.
- Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2002). Centro Virtual Cervantes. Online: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular) (11.05.2015)
- Самора Пинел 2001: Zamora Pinel, F. (2001). Aplicación del cine a la clase de E/LE, *Cuadernos Cervantes de la lengua española*, 33, 32–36.
- Сантос Гаргальо и Сантос Гаргальо 2001: Santos Gargallo, I., Santos Gargallo, A. (2001). *De cine, fragmentos cinematográficos para el aula*. Madrid: SGEL.

- Синг и Матур 2010: Singh, V., Mathur, I. (2010). El cine como instrumento didáctico en las aulas de ELE en un país de Bollywood, *MarcoELE. Revista de didáctica ELE*, 11, 1–18. Online: [http://marcoele.com/descargas/11/singhmathur\\_cine\\_en\\_india.pdf](http://marcoele.com/descargas/11/singhmathur_cine_en_india.pdf) (21.10.2014)
- Стемплески и Томалин 2001: Stempleski, S., Tomalin, B. (2001). *Film*. Oxford: Oxford University Press.
- Торо Ескудеро 2009: Toro Escudero, J. I. (2009). Enseñanza del español a través del cine hispano: marco teórico y ejemplos prácticos, in: *II Jornadas de formación de profesores de ELE: estrategias de enseñanza y aprendizaje del español en China*. Suplementos MarcoELE, 8, 1–68. Online: [http://marcoele.com/descargas/china/ji.toro\\_cinehispano.pdf](http://marcoele.com/descargas/china/ji.toro_cinehispano.pdf) (12.10.2014)
- Ферес 1992: Ferrés, J. (1992). *Vídeo y educación*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Фонкубиерта Муриел 2006: Foncubierta Muriel, J. M. (2006). Ejercicios para el desarrollo de la comprensión audiovisual, la expresión y la interacción oral mediante el uso de las nuevas tecnologías, in: E. Balmaseda Maestu (ed.), *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE. Actas del XVII Congreso Internacional de ASELE*, Logroño: Universidad de Logroño, 1145–1149.

## Sonja Hornjak

### THE FILM APPLICATION IN TEACHING SPANISH AS A FOREIGN LANGUAGE

#### *Summary*

In this paper, we analyzed the film application in the class of Spanish as a foreign language. Due to the fact that film has many advantages which make it adequate for didactic application, it can contribute to a more efficient teaching process. An authentic material in audiovisual format provides various language input and contextualized situations, on whose basis students develop different linguistic skills and competences. Thereby, the presence of a ludic element additionally contributes to student's motivation. For a successful film application in the class, the most important thing is to select adequate film material, to organize class and

make the accompanying activities. The purpose of the paper is to point out at the efficiency of film in teaching, as well as to point out at the need for paying more attention to film application in teaching Spanish as a foreign language in Serbia.

**Key words:** film, Spanish as a foreign language, linguistic skills and competences, efficient teaching process

*Примљено 20. септембра 2016. године  
Прихваћено за објављивање 16. новембра 2016. године*



## **НЕКИ ТЕОРИЈСКИ ПРИСТУПИ У НАСТАВИ СТРАНИХ ЈЕЗИКА ПОДРЖАНОЈ РАЧУНАРОМ**

Рад је посвећен интеракционој хипотези, социокултурној и конструктивистичкој теорији. Сагледавају се њихови основни принципи, као и могућности примене у настави страних језика подржаној рачунаром. На примеру одређеног броја глотодидактичких истраживања у којима се испитују ефекти појединих технологија приказаће се предности и недостаци теоријских приступа којима се у датом раду бавимо. Једногласно мишљење стручњака јесте да су познавање и примена научно утемељених теорија кључ за побољшање квалитета наставе страних језика која се изводи традиционално или помоћу рачунара.

**Кључне речи:** интеракциона хипотеза, социокултурна теорија, конструктивистичка теорија, настава страних језика подржана рачунаром (CALL)

### **Увод**

Учење представља сложен процес, а различите теорије усмеравају пажњу на различите делове тог процеса. Фактори учења наглашени у појединим теоријама могу бити игнорисани или квалификовани као секундарни у неким другим. Примера ради, док Пијажеова теорија примат даје мисаоним процесима, теорија Виготског у први план ставља социјалне аспекте учења. То ипак не значи да Пијаже негира улогу окружења и социјалних интеракција, нити да Виготски занемарује улогу појединца у учењу. Другим речима, свака теорија износи

---

1 marinadjukic@singidunum.ac.rs

одређене идеје, претпоставке, концепте и решења. Зато је важно да наставник прати и познаје општеприхваћене и научно утемељене теорије јер ће му оне омогућити да изгради критички став према новинама, али и према свом сопственом раду. Следи преглед теорија које се најчешће користе у истраживањима посвећеним примени рачунара у настави страних језика (Л2).

### Интеракциона хипотеза

Интеракциона хипотеза заснована је на хипотези језичког прилива (инпута) Стивена Крешена<sup>2</sup>, који је уочио да изложеност страном језику (у писаној или усменој форми) није довољна за његово учење/усвајање<sup>3</sup>, те се ученику мора пружити разумљив инпут, тј. лингвистичко окружење које је на мало вишем нивоу од онога којим он тренутно влада (Дурбаба 2011). Надовезујући се на ову идеју, заступници<sup>4</sup> интеракционе хипотезе тврде да се инпут најбоље може обрадити кроз *пеговарање о значењу* (енг. *negotiation of meaning*, нем. *Aushandeln*

- 
- 2 Овај признати амерички лингвиста и глотодидактичар следи и за творца хипотезе усвајања и учења, хипотезе надзора (монитора), хипотезе природног редоследа и хипотезе афективног филтера (Дурбаба 2011: 78).
  - 3 У глотодидактичкој литератури често се подвлачи разлика између усвајања и учења Л2. Крешен сматра да је усвајање Л2 процес сличан усвајању матерњег језика код деце (у школским условима једино могућ ако настава имитира „природне околности изложености страном језику“), док се учење заснива на памћењу правила и исправљању грешака (Дурбаба 2011: 79). Међутим, несвесно усвајање и свесно учење Л2 се међусобно не искључују. Многа језичка правила се честом употребом могу аутоматизовати и „пренети у домен усвојеног знања“ (ibid). Због тога се термин *учење страног језика* у овом раду односи и на учење и на усвајање.
  - 4 Међу њима, најпре се истиче амерички глотодидактичар Мајкл Лонг (Michael Long), професор Универзитета Мериленд (енг. University of Maryland). Интеракциону хипотезу он децидно одбија да назове теоријом, будући да истраживања која се на њој заснивају сматра недовољно убедљивим (Леви и Стоквел 2006: 112). Уважавајући овај став, у раду користимо термин хипотеза.

*von Bedeutung*), које настаје када ученици имају потешкоћа у разумевању непознатих елемената у поруци (Дурбаба 2011; Маркес-Шефер 2013). Како би разрешили пропусте у комуникацији, ученици се најчешће служе „распитивањем о недостајућим информацијама, провером разумевања, парафразирањем, исправкама, прецизирањем и сличним поступцима“ (Дурбаба 2011: 84). На тај начин они стварају модификовани инпут, који може прећи у интејк<sup>5</sup> (Леви и Стоквел 2006: 113).

Преговарање о значењу могуће је остварити и у интеракцији рачунара и ученика (Шапел 2003). Дату тврдњу поткрепљују резултати експерименталног истраживања које је Маја Андријевић (2007) спровела на Филолошком факултету Универзитета у Београду са циљем утврђивања значаја електронских глоса<sup>6</sup> у опажању и разумевању инпута. У истраживању су учествовали студенти Катедре за иберијске студије. Контролна група добила је текстове на папиру, без икаквих објашњења непознатих речи, али са могућношћу коришћења једнојезичних и двојезичних речника. Експериментална група је добила исте текстове, али поткрепљене разноврсним објашњењима у виду електронских глоса.<sup>7</sup> Студенти експерименталне групе су приступали текстовима путем веб-сајта направљеног за потребе истраживања. Обе групе су имале задатак да прочитају текстове и да након тога одговоре на питања у вези са прочитаним текстом. Сваки текст је носио одређен број бодова. Анализа добијених резултата, као што се и очекивало, показала је да су студенти експерименталне групе, захваљујући модификованом инпуту у виду електронских глоса, имали више

5 Интејк (енг. *intake*) представља онај део инпута који ученик заиста процесуира и усваја и који, уједно, постаје део његове компетенције (Завишин 2013: 340).

6 Глоса (грч. *glōssa*) представља „превод, тумачење или кратки коментар непознате речи или израза у старом рукопису“ (Клајн и Шипка 2006: 297).

7 У сврху разумевања речи и структура које су захтевале модификовани инпут, ауторка је користила слике, комбинацију објашњења и слике, стрип, кратке видео- и аудио-записе, објашњења у виду сопствених примера, граматичка објашњења у виду табеларних приказа, историјске, културолошке и литерарне референце.

бодова у односу на контролну групу, те да су давали садржински потпуније одговоре и брже извршавали своје задатке.<sup>8</sup> Ипак, Карол Шапел<sup>9</sup> (2003: 85) истиче да је у интеракцији рачунара и ученика (у којој захтев за откривање значења никад није вербалан, већ се састоји од притиска на миш и бирања различитих опција) модификовани инпут у виду електронских глоса увек обилнији и другачији од оног у интеракцији наставника и ученика (у којој, примера ради, никада нема транскрипције, већ се прибегава успоравању говора или понављању).

Интеракциона хипотеза, као теоријски оквир, претежно се користи у истраживањима која се баве комуникацијом посредованом рачунаром (Леви и Стоквел 2006). У таквим истраживањима најчешће се примењује Варонисов и Гасов модел, који се показао као веома погодан за описивање и разумевање интеракционог преговарања (Јангвас 2010; Јеонг 2011; Маркес-Шефер 2013; Фернандез-Гарсија, Мартинез-Арбелаиз 2002). Према њиховом моделу (Варонис и Гас 1985: 74), поступак преговарања садржи два корака: иницирање (енг. *trigger*, нем. *Auslöser*) и разрешење (енг. *resolution*, нем. *Auflösung*) (в. Табелу 1). Исказ или део исказа говорника који саговорник не разуме Варонис и Гас називају иницирањем. Наредни корак је разрешење и састоји се од два елемента: индикатора<sup>10</sup> (енг.

8 Поставља се питање да ли би студенти контролне групе подједнако успешно или успешније решавали задатке да су модификовани инпут, осим из речника, добијали и од наставника. Имајући ово у виду, било би интересантно истражити како модификовани инпут, добијен од стране наставника и рачунара, утиче на успешност решавања истих задатака, те да ли и у том случају електронске глосе доприносе бољем памћењу обележених речи у текстовима.

9 Карол Шапел (Carol Chapelle), једна од најутицајнијих међу глотодиктичарима у области примене рачунара у учењу и настави Л2, професорка је на Државном универзитету Ајове.

10 Варонис и Гас (1985: 75) идентификовали су неколико врста индикатора. То су: ехо (у ову врсту спадају понављање непознатог лексичког елемента, прозодијски паралингвистички знаци као што је интонација, паралингвистички знаци попут гестикулације, израза лица, покрета главе и очију); експлицитна изјава да саговорник није разумео говорника; изостајање вербалног одговора саговорника, као и неодговарајући одговор саговорника.



*indicator*, нем. *Hinweis*), којим саговорник говорнику ставља до знања да није разумео исказ до краја, и одговора (енг. *response*, нем. *Antwort*), којим говорник потврђује захтев за појашњење (у најчешће одговоре спадају понављање, проширење израза, парафразирање, потврђивање или скраћивање израза). Уколико се преговарање обави успешно, саговорник који је указао на неразумевање завршава процес преговарања уобичајеним изразима као што су „да, хвала“, „разумем“ или „јасно“, чиме потврђује да је примио понуђену помоћ.

<b>Phasen einer Sequenz</b>	<b>Verständnisfrage</b>
<i>trigger</i> /Auslöser	(09:12:53) Tutorin A: Hast du schon eine Zulassung von der Universität? (09:13:04) Joana: ja (09:13:11) Tutorin A: Dann ist es toll (09:13:41) Tutorin A: Warum hast du Muenster zum Studium gewählt?
<i>indicator</i> /Hinweis <i>response</i> /Antwort	(09:13:42) Joana: was bedeutung toll? (09:14:07) Tutorin A: Toll bedeutet in diesem Satz "schoen" (09:14:17) Tutorin A: Das ist sehr gut (09:14:25) Tutorin A: Ich freue mich für dich
<i>reaction</i> /Reaktion	(09:14:37) Joana: ja, danke

Табела 1. Пример преговарања у ћаскаоници *JETZT Deutsch lernen-Chat* (Маркес-Шефер 2013: 124)

Примењујући Варонисов и Гасов модел, Фернандез-Гарсија и Мартинез-Арбелаиз (2002) изучавали су преговарање о значењу између говорника L2 у синхроним дискусијама ученика шпанског језика. Они су установили да језик ћаскаонице не подстиче у великој мери преговарање о значењу, као што се и очекивало. Тамо где ипак до преговарања дође, оно се углавном односи на значење лексичких елемената. Већина прекида у комуникацији успешно је превазиђена превођењем нејасне речи на L1. Испитаници су показали већу склоност ка коришћењу одређених врста индикатора и одговора. Употреба писаног медија могла би да објасни преовлађујуће присуство експлицитних

начина изражавања неразумевања, као и ретко присуство или одсуство других врста индикатора. У истраживању су идентификована само два примера еха, а да притом није дат ниједан пример неодговарајућег одговора. Овај налаз аутори објашњавају аргументом да у усменој комуникацији постоји притисак да се одржи ток разговора, што саговорника може подстаћи да употреби погрешан одговор. Дата врста притиска у писаној комуникацији не постоји. Код испитаника нису забележене врсте одговора које Варонис и Гас наводе у свом моделу, са изузетком једног примера понављања у виду самоисправке.

До занимљивих резултата дошла је и Габријела Маркес-Шефер (2013), која је у оквиру пројекта Гетеовог института *JETZT Deutsch lernen*<sup>11</sup> истраживала могућности и ограничења учења немачког језика у дидактизованом простору за ћаскање, као и поступање наставника – ментора у случају грешака или лингвистичких и културолошких питања ученика. Анализом су обухваћени разговори 40 испитаника, вођени у присуству и одсуству ментора. У обрађеном корпусу (укупно 80 интеракција) ауторка је идентификовала 210 примера преговарања, од којих 62% чине интеракције ученика и ментора, а 38% примери међусобне интеракције ученика. Овај по-

---

11 Пројекат *JETZT Deutsch lernen* осмишљен је 1996. године на Јустус-Либих универзитету у Гисену (нем. *Justus-Liebig-Universität Gießen*) на иницијативу Гетеовог института у сарадњи са онлајн омладинским часописом *jetzt.de*, издаваним под окриљем дневног листа *Süddeutsche Zeitung*, а његову реализацију пратила је и истраживала научна заједница (Маркес-Шефер 2013: 103). Пројекат је настао са идејом да напредним ученицима немачког језика и наставницима из целог света бесплатно пружи мултимедијалан амбијент за учење у виртуелном простору и стави им на располагање наставни материјал, аутентичне текстове из поменутог часописа, дидактизоване видео прилоге, активности и савете за успешну наставу немачког језика као страног. Свим заинтересованим странама били су доступни разноврсни задаци (затвореног, полуотвореног и отвореног типа) у циљу подстицања развоја разумевања говора и писаног текста, кооперативног и креативног писања, слободне комуникације и медијске компетенције (*ibidem*). Пројекат је завршен у марту 2014. године и преобликован у нови портал Гетеовог института *Deutsch für dich*, који, поред електронског ћаскања, омогућава и коментарисање различитих тема у оквиру дискусионих група.

датак указује да присуство ментора стимулише преговарање о значењу. Анализирајући 54 питања испитаника о самом језику (нем. *sprachbezogene Fragen*), Маркес-Шефер је дошла до закључка да 74,2% примера спада у коректуру грешака, а преосталих 25,8% чине питања за проверу разумевања лингвистичких елемената у поруци.

Из наведеног се може закључити да и ментори и учесници велики значај придају исправљању грешака. Наглашено је да су ученици постављали више питања о значењу речи и израза у немачком језику, а мање о граматички. Анализом података ауторка је установила да се питања о језику, статистички посматрано, појављују у сваком разговору вођеном уз присуство ментора. У међусобним разговорима ученика то се ређе догађало – питање о језику појављивало се у свакој четвртој дискусији. Овај налаз Маркес-Шефер образлаже чињеницом да је већина испитаника свесна да је когнитивни напредак једино могућ у сарадњи са ментором (*ibidem*: 300).

Интеракциону хипотезу нису заобишле критичке анализе у којима се истиче да разумљив инпут и стварање прилика за интеракцију нису довољни услови за језичко напредовање (Дурбаба 2011). Активна употреба језика (Свејн 2000) и усмеравање пажње на граматичке садржаје, како у инпуту, тако и у аутпуту (Ли 2008), такође су потребни за успешно учење Л2.

Теорије изложене у наредним поглављима учење Л2 посматрају првенствено као социјални чин, за разлику од интеракционе хипотезе која га види као постигнуће појединца који „релативно самостално користи неке унутрашње механизме да би истражио променљив спектар нових информација понуђених у интерактивном окружењу“ (Мичел и Мајлс 2004: 122).

## Социокултурна теорија

Социокултурна теорија почива на поставкама руског психолога Лава Виготског (Ганем-Гутиерез 2006, 2008; Лантолф 2000). Његова указивања на ефекат социјалних интеракција на ментални развој детета умногоме су обликовала дана-

шњу педагошку теорију и праксу. У књизи *Мишљење и говор* Виготски (1983: 188) износи тврдњу да „у сарадњи, уз нечије руковођење и уз нечију помоћ дете увек може урадити више и решити теже задатке него самостално“. Оно што дете може самостално да научи Виготски назива „зоном актуелног развоја“, док под „зоном наредног развоја“ подразумева оно што дете може научити у интеракцији са наставником или компетентнијим вршњаком. Ученици, према овом приступу феномену стицања знања, највећу корист имају од задатака који су изнад њихове тренутне компетенције, а улога наставника је да им помогне да превазиђу јаз између онога што умеју и онога што могу да ураде уз помоћ других (Леви и Стоквел 2006: 116). Кроз сарадњу са способнијим партнером ученик формира и постепено интернализује нове когнитивне способности. Стога се учење прво одвија на интерпсихолошком (социјалном), а затим на интрапсихолошком (индивидуалном) плану, што је Виготски формулисао „општим генетичким законом културног развоја“ (Виготски 1996: 114).

Поред разраде концепта „зоне наредног развоја“, социокултурна теорија уводи и концепт медијације. За Виготског (1983) сва људска делатност изводи се помоћу неког средства. Према његовим речима, посредовање се може вршити употребом оруђа (нпр. везивањем чвора којем је човек у древним временима прибегавао као поузданом средству памћења), затим интеракцијом са другим особама или употребом симбола. Појава језика, као симболичког средства, кључна је за развој виших менталних функција. Култура, као производ и истовремено творац одређеног лингвистичког система, у непрестаној је интеракцији са појединцима који у тој култури живе. Разматрајући ове идеје Виготског, Јасмина Ђорђевић (2013: 108–109) пише: „Језик и култура нису два отуђена система, већ јединствени оквир без којег појединац не би могао да постоји као свесно биће, јер га културно порекло дефинише као припадника одређене групе, а језик му омогућава да се као припадник те групе изрази, дакле афирмише.“ Отуд „појединац учењем језика заправо усваја и културу“.

Џејмс Лантолф (James Lantolf), најутицајнији представник социокултурног приступа у глотодидактици, учење Л2 такође види као процес медијације. Он је медијацију у учионици поделио у три категорије: 1. социјална медијација (енг. *social mediation*), која се реализује комуникацијом ученика и наставника, као и самих ученика међусобно; 2. самомедијација (енг. *self-mediation*) – реализује се самоуправним говором (енг. *private speech*)<sup>12</sup> којем ученик најчешће прибегава када жели да побољша сналажење у извођењу задатка; 3. медијација артефакта (енг. *artifact mediation*), која се обавља помоћу артефаката као што су задаци, портфолио, технологије (Лантолф 2000).

Микрогенеза је још један веома важан концепт у теорији Виготског. Она се често примењује у истраживањима која треба да одговоре на питања о учењу језика у току интеракције и о врсти дијалога која доводи до развоја језичке компетенције (Леви и Стоквел 2006). Развој и порекло виших менталних функција, као што су вољна пажња, логичко памћење, мишљење и сложене емоције, Виготски анализира путем четири генетичке области (Ганем-Гутиерез 2008: 122): филогенетску (истражује како се човек развијао различито од животиња, захваљујући раду и употреби оруђа и знакова), социокултуролошку (бави се питањем које културне творевине имају улогу медијатора и утичу на психичке делатности), онтогенетску (изучава како се средства медијације интегришу у когнитивну активност током процеса индивидуалног развоја) и микрогенетску (фокусира се на очигледне примере учења који се дешавају током интерпсихолошке активности и који се могу „ограничити на свега неколико секунди или чак на делове секунди“).

Микрогенеза, коју Џејмс Верч (James Wertsch) описује као „веома краткотрајно лонгитудинално истраживање“, истовре-

12 Охта (према Елис 2003: 180) дефинише самоуправни говор као „аудитивни говор неприлагођен за примаоца“, који може да има различите видове испољавања, као што су имитација, одговор ученика на наставничко питање упућено другом ученику и ментално понављање.

мено се односи на метод и предмет проучавања порекла и историје одређеног догађаја (Ганем-Гутиерез 2008: 123). Она омогућава истраживачу да проучи и разуме „локални, контекстуализовани процес учења [који] се понекад може визуелно пратити док траје разговор између стручњака и почетника” (Мичел и Мајлс 2004: 198). Међутим, нису све врсте разговора подједнако подесне за когнитивни и лингвистички развој. Бројни истраживачи су установили да једино колаборативни дијалог може довести до заједничке конструкције лингвистичког знања путем процеса интернализације, тј. унутрашње реконструкције (*ibidem*). Према наводима Мерил Свејн (2000: 97), колаборативни дијалог „представља процес у коме се употреба и учење језика одвијају истовремено. У овом процесу употреба језика посредује у учењу језика. Ради се о активности која је у исто време и когнитивне и друштвене природе.” Како Свејн наводи, ученици не учествују у колаборативном дијалогу не само зато што не разумеју саговорнике и морају да преговарају о значењу, већ и зато што примећују одређени лингвистички проблем за који покушавају да пронађу решење.

Теорију Виготског је у свом истраживачком раду применила Ганем-Гутиерез (2006, 2008). Она је проучавала колаборативне активности које је користила у настави шпанског као страног језика на нивоу А2 (Ганем-Гутиерез 2006). Ганем-Гутиерез је поставила три истраживачка питања. Прво питање истражује у којој мери различити задаци подстичу колаборативни рад у учионици. Како би одговорила на њега, Ганем-Гутиерез је извршила анализу транскрибованих података користећи технике идентификовања и бројања колаборативних епизода у сваком понуђеном задатку. Друго истраживачко питање посвећено је микрогенези и идентификовању примера микрогенетичких активности током решавања задатка. У ту сврху ауторка се бавила истраживањем лингвистичких<sup>13</sup> и микрогенетичких<sup>14</sup> епизода.

---

13 Свејн дефинише лингвистичку епизоду (енг. *language related episode*) као „било који део дијалога у коме ученици разговарају о језику који стварају, преиспитују сопствену употребу или исправљају туђе или сопствене неправилности у употреби језика“ (према Ганем-Гутиерез 2006: 240).

14 Леви и Стоквел (2006: 117) интерпретирају микрогенетичку епизоду (енг. *microgenetic episode*) као део дијалога „у коме је могуће надгледати процес учења језика“.

И, најзад, последњим питањем истражује се однос између микрогенезе и специфичности рачунара као медијатора. У жељи да дође до одговора Ганем-Гутиерезе врши поређење задатка на папиру и задатка у електронској форми<sup>15</sup> са циљем да преиспита улогу рачунара у колаборативном дијалогу. Рачунар је одиграо значајну улогу једино у припремним задацима (као што су превод, попуњавање празнина или повезивање измешаних реченица), чији је циљ да код ученика учврсте тек формирано знање из области граматике, непходно за решавање главног задатка. Захваљујући тренутној повратној информацији, ученици нису морали да чекају наставника који би проверио тачност њиховог рада и дао накнадне смернице и вежбања, што је био случај код ученика који су исти задатак радили у штампаној форми. Међутим, у реконструкционим задацима и задацима писаног изражавања већи проценат лингвистичких и микрогенетичких епизода забележен је у разговору ученика који су користили штампане материјале. Стога Ганем-Гутиерез закључује да приликом избора задатка наставник мора истовремено да обрати пажњу на њихову врсту и утицај који на интеракцију врши медиј уз чију помоћ се задатак израђује (ibidem: 249).

На основу изложеног могуће је доћи до закључка да је социокултурна теорија изнедрила значајан број нових концепата. За представнике овог теоријског усмерења делотворна је само она интеракција у којој постоји асиметрија когнитивних компетенција партнера. Као идеалан партнер најчешће се предлаже наставник, будући да је он носилац сазнања и вредности културе. У домену наставе подржане рачунаром социокултурна теорија највише се примењује за истраживање кооперативног<sup>16</sup> и колаборативног<sup>17</sup> учења зато што анализира међусобну пове-

15 Ауторка је за израду електронских задатака користила ауторски програм Hot Potatoes.

16 Код кооперативног облика учења и наставе наставник има пуну контролу над активностима на часу. Он пажљиво бира наставни материјал, планира и структурира задатке, са циљем да ученике постепено осамостали и оспособи за решавање пројектног задатка (Ераковић 2013: 128).

17 Код колаборативног облика учења и наставе наставник има веома ограничену могућност планирања. Процес одлучивања, динамика рада и избор наставних тема и релевантног материјала прелази у

заност учесника у наставном процесу и подржава концепт наставе у којем процес медијације заузима главну улогу (Леви и Стоквел 2006: 118).

### Конструктивистичка теорија

Највећим делом као реакција на ограничења научног реализма (Стојнов 2005), крајем седамдесетих година 20. века настаје нови филозофски правац који ће имати великог утицаја на методолошке оријентације у настави Л2 (Дурбаба 2011). Реч је о конструктивистичкој теорији, која се темељи на веровању да сваки појединац субјективно сагледава, разуме и конструише свет око себе (ibidem: 69). Упркос чињеници да су се током времена развили различити конструктивистички правци<sup>18</sup>, Ришоф и Волф (1999: 32) износе неколико основних полазишта ове теорије:

- Учење је динамичан процес. Ученици активно конструишу своје знање.
- Учење је аутономан процес. Сваки ученик је одговоран за сопствено учење.
- Учење је експерименталан процес. Ученици истражују и повезују ново знање са раније обрађиваним садржајима.
- Учење се дешава у социјалном контексту, а интеракција између ученика представља његов незаобилазни део.
- Учење је процес који подразумева разноврстан наставни материјал и подстицајну радну средину, ону која подржава учење путем открића.

Конструктивистичка гледишта присутна су и у радовима Жана Пијажеа, Лава Виготског и Џерома Брунера. Пијажеов конструктивизам заснован је на његовом схватању когнитивног развоја детета (Љубојевић 2013). По његовом мишљењу,

---

руке ученика, стога у центру наставног процеса нису ни наставник ни ученик, већ учење (Ераковић 2013: 131).

18 О различитим конструктивистичким усмерењима писали су Стојнов (2005) и Милутиновић (2011).



„разумети просто значи открити или реконструисати поновним откривањем“ (Piaget 1977: 2). Ученик се посматра као активан појединац који нова знања и искуства креира у процесима асимилације („примен[е] већ стечених концепата сазнања на неки нови предмет“) и акомодације („промен[е] већ стечених концепата сазнања због немогућности да се усвоји нови“) (Дурбаба 2011: 68). Због давања предности интрапсихолошким когнитивним процесима у конструисању знања, Пијажеа сматрају зачетником тзв. индивидуалног конструктивизма (Стојнов 2005). У најзначајније педагошке ефекте Пијажеове теорије на наставу Л2 убрајају се:

- инсистирање на откривању, трансформацији, разумевању и стварању структура (граматичких и функционалних);
- развијање унутрашње мотивације;
- убрзавање развоја интелигенције помоћу увођења когнитивних конфликта код субјеката, јер су изложени различитим језичким системима и културама;
- развијање когнитивних схема које утичу на разумевање градива (Љубојевић 2013: 31).

Припадници тзв. социјалног конструктивизма најчешће се позивају на социокултурну теорију Лава Виготског. У оквиру овог теоријског усмерења учење се дефинише као ко-конструкција знања, тј. као резултат заједничке активности партнера у „зони наредног развоја“ (Милутиновић 2011; Пешикан 2010). То значи да едукативном искуству не доприноси искључиво наставник већ и сами ученици, и то активном међусобном сарадњом. Концепт „зоне наредног развоја“ инспирисао је Џерома Брунера (Jérôme Bruner) да уведе појам „грађевинска скела“ (енг. *scaffolding*). Дата метафора у глотодидактичкој употреби односи се на „свак[у] врст[у] помоћи коју ученику пружа наставник или нека друга особа из његовог окружења у циљу олакшавања задатка за који се може претпоставити да ће ученику бити претежак и да га неће моћи обавити“ (Дурбаба 2011: 40). У класичне примере пружања подршке Вуд, Брунер и Рос убрајају ситуације када наставник: (1) заинтересује ученика за задатак, (2) поједностави задатак; (3) мотивише ученика

да обави задатак до краја; (4) означи критичке тачке и неусаглашености између оног што је ученик изговорио и идеалног решења; (5) контролише фрустрације током решавања задатка; (6) презентује идеално решење (Елис 2003: 184).

Брунерова теза о изградњи потпоре за овладавање језичким знањима и вештинама представља основу колаборативног модела учења за који се социјални конструктивизам залаже. Колаборативно учење Хара дефинише као „заједнички рад ради постизања заједничког циља и дељења знања“ (Радић-Бојанић 2012: 24). Истраживање Бориславе Ераковић (2013: 131) показало је да студенти укључени у колаборативне задатке превођења од самог почетка преузимају одговорност за стицање знања, па тако самостално врше селекцију информација, расподељују обавезе међу собом, планирају рад и постижу договор путем отвореног дијалога, како би задатак завршили у предвиђеном року. Студенти-сарадници се узајамно оснажују, те као група постижу оно што не могу да остваре као појединци. Након упознавања студената са задатком и давања упутства, наставник је присутан као неко ко прати, слуша и подстиче колаборативни дијалог, а у интеракцији учествује тек онда када студенти експлицитно затраже помоћ (ibidem) или када не успевају да нађу излаз из конфликтне ситуације (Радић-Бојанић 2012). Виртуелна колаборација ученика, како наводи Радић-Бојанић (ibidem), најчешће резултира одређеним продуктом (пројектом, презентацијом, извештајем или саставом на којем ради двоје или више ученика).

Осим идеје о изградњи потпоре за овладавање знањима, заслуга Брунерове теорије огледа се у тврдњи да настава заснована на постављању проблема и откривању правила доводи до ефикаснијег учења (Љубојевић 2013). Граматичка грађа у уџбеницима Л2 најчешће се обрађује кроз примере помоћу којих се најбоље истичу функција граматичке појаве, њена употреба и значење. Извођење правила на основу понуђених примера (тзв. индуктивни приступ) подстиче вештине препознавања образаца и решавање проблема, што одговара ученицима који воле ову врсту изазова. У настави на даљину то се

може постићи употребом софтвера за израду конкорданције (енг. *concordance software*)<sup>19</sup>, тј. листе реченица у којима се тражени језички елемент (предлог, везник, реч, фраза) појављује у различитим контекстима (Гринер и Хасерт 2000: 44). Реч је, дакле, о програмима који у одабраном корпусу текстова претражују одређену реч или комбинације речи.

С друге стране, има ученика којима индуктивни приступ не одговара због аналитичког стила учења или претходног језичког искуства, те им експлицитна објашњења правила омогућују боље и лакше савладавање Л2. Такви ученици желе да предочено правило увежбају пре него што га употребе у комуникативним активностима (Леви и Стоквел 2006). У томе им могу помоћи граматичка вежбања која последњих година за потребе наставе састављају наставници користећи ауторске програме као што је Hot Potatoes (Ђукић Мирзајанц 2013).

Сумирајући наведено можемо закључити да конструктивизам критикује слику пасивног ученика који једноставно меморише садржаје изложене од стране наставника. Он види ученика као „аутономног градитеља, проценитеља, стратега, контролора сопственог знања“, а наставника као „водитеља, мотиватора, су-истраживача“ (Ераковић 2013: 127). Између актера у настави не постоји подређени, већ сараднички однос. Највише времена наставник посвећује осмишљавању комуникативних активности које ученике мотивишу и подстичу на истраживање, дискусију, сарадњу и преговарање. Одговорност за учење постепено се са наставника преноси на ученика. У контексту наставе подржане рачунаром ученици активно конструишу знање, најчешће кроз колаборативне задатке у чијем решавању им помаже технологија (Леви и Стоквел 2006). Гојков (2002: 45), међутим, упозорава да „конструктивистички постуци не развијају код свих ученика активне, конструк-

---

19 Примери за такву врсту софтвера су: MicroConcord, MonoConc, Wordsmith, PhraseContext, Simple Concordance Program. Програми за израду конкорданције могу бити монолингвални (ученик искључиво истражује језичку грађу Л2) и билингвални (ученик истовремено упоређује примере на Л1 и Л2) (Гринер и Хасерт 2000).

тивне, самоорганизационе процесе у току учења“, те, стога, предлаже тзв. „умерени конструктивизам“, тј. „коегзистенцију између конструкције и инструкције“. Та коегзистенција се остварује постепеним смањивањем непосредне инструкције, паралелно са све развијенијом аутономијом ученика у овладавању знањем.

### **Закључак**

За представнике социокултурне теорије, чији је предмет теоријског уопштавања и анализе међусобна повезаност учесника у наставном процесу, делотворна је само она интеракција у којој постоји асиметрија у погледу когнитивних компетенција партнера. Као идеалан партнер најчешће се предлаже наставник, с обзиром на то да је он носилац сазнања и вредности културе. Треба подсетити и да се у средишту интересовања конструктивистичке теорије налазе индивидуалне и друштвене конструкције стварности, те ова теорија критикује слику пасивног ученика који меморише садржаје изложене од стране наставника. Између актера у настави не постоји подређени, већ сараднички однос, а одговорност за учење постепено се са наставника преноси на ученика.

Имајући све наведено у виду, може се закључити да ниједна од поменутих теорија није разрешила све проблеме у учењу Л2. Према томе, како Оливера Дурбаба (2011: 70) сугерише, сваку теорију треба посматрати као „идејни оквир у којем ће се обављати истраживања, постављати нова питања и трагати за одговорима“. Предлози за успешну наставну праксу су бројни и ниједан од њих не би требало унапред одбацити. Разноликост теоријских приступа помаже наставнику да изгради метод који ће бити најделотворнији за његове ученике. Њихов утицај се може манифестовати у начину на који наставник поступа са грешкама својих ученика или како осмишљава наставне активности. Ипак, оно што се на основу лингводидактичке теорије и праксе може неоспорно закључити јесте да познавање

и примена научно утемељених теорија представљају кључ за побољшање квалитета наставе страних језика.

## ЛИТЕРАТУРА

- Андријевић 2007: Андријевић, М. (2007). *Улога хипертекста у разумевању читања: провера хипотезе о значају опажања у усвајању језичког материјала у Л2*. Необјављени магистарски рад. Београд: Филолошки факултет Универзитета у Београду.
- Варонис и Гас 1985: Varonis, E. M. & S. Gass. (1985). Non-native/non-native conversations: A model for negotiation of meaning, *Applied Linguistics*, VI, 1, 71–90.
- Виготски 1983: Vigotski, L. (1983). *Mišljenje i govor*. Београд: Nolit.
- Виготски 1996: Vigotski, L. (1996). *Problemi razvoja psihe*. Београд: Завод за удџбенике и наставна средства.
- Ганем-Гутиерез 2006: Gánem-Gutiérrez, G. A. (2006). Sociocultural theory and its application to CALL: A study of the computer and its relevance as a mediational tool in the process of collaborative activity, *ReCALL*, XVIII, 2, 230–251.
- Ганем-Гутиерез 2008: Gánem-Gutiérrez, G. A. (2008). Microgenesis, method and object: a study of collaborative activity in a Spanish as a foreign language classroom, *Applied Linguistics*, XXIX, 1, 120–148.
- Гојков 2002: Gojkov, G. (2002). Od konstruktivizma do alosteričnog modela učenja. *Zbornik Katedre za pedagogiju*, 17. Novi Sad: Filozofski fakultet, 30–41.
- Гринер и Хасерт 2000: Grüner, M. & T. Hassert. (2000). *Computer im Deutschunterricht*, Fernstudieneinheit 14, Berlin/München: Langenscheidt.
- Дурбаба 2011: Дурбаба, О. (2011). *Теорија и пракса учења и наставе страних језика*. Београд: Завод за удџбенике.
- Ђорђевић 2013: Đorđević, J. (2013). Integracija elemenata maternje kulture i stranog jezika: korak ka podizanju svesti o sopstvenoj multikulturalnosti u savremenom srpskom društvu. U: Živković, M. et al. (prir.) *Multikulturalnost i savremeno društvo*. Novi Sad: Visoka škola „Pravne i poslovne akademske studije dr Lazar Vrkatić”, 103–116.
- Ђукић Мирзајанц 2013: Ђукић Mirzayantz, M. (2013). Резултати примене ауторског програма *Hot Potatoes* у настави немачког језика као страног, *Иновације у настави*, XXVI, 4, 79–85.

- Елис 2003: Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Ераковић 2013: Eraković, B. (2013). *Kompetencije prevodilaca sa engleskog jezika (uloga kooperativnog i kolaborativnog oblika nastave)*. Neobjavljena doktorska disertacija. Novi Sad: Filozofski fakultet Univerziteta u Novom Sadu.
- Завишин 2013: Zavišin, K. (2013). *Teorijske osnove i kritička analiza CLIL nastave na italijanskom i srpskom jeziku u srednjoj školi u Srbiji*. Neobjavljena doktorska disertacija. Beograd: Filološki fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Јангвас 2010: Yanguas, I. (2010). Oral computer-mediated interaction between L2 learners: It's about time!, *Language Learning & Technology*, XIV, 3, 72–93.
- Јеонг 2011: Jeong, N. S. (2011). The effects of task type and group structure on meaning negotiation in synchronous computer-mediated communication. U: Plonsky, L. & M. Schierloh (prir.) *Selected proceedings of the 2009 second language research forum*. Somerville: Cascadilla Proceedings Project, 51–69.
- Клајн и Шипка 2006: Клајн, И. и М. Шипка. (2006). *Велики речник страних речи и израза*. Нови Сад: Прометеј.
- Лантолф 2000: Lantolf, J. P. (2000). *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Леви и Стоквел 2006: Levy, M. & G. Stockwell. (2006). *CALL dimensions: Options and issues in computer-assisted language learning*. Mahawah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ли 2008: Lee, L. (2008). Focus on form through collaborative scaffolding in expert to novice online interaction, *Language Learning & Technology*, XII, 3, 53–72.
- Љубојевић 2013: Љубојевић, Д. (2013). Конструктивистичка парадигма као нова теоријска основа за усвајање страних језика. У: Ј. Вучо, О. Дурбаба (прир.), *Језик и образовање*, Београд: Филолошки факултет, 27–44.
- Маркес-Шефер 2013: Marques-Schäfer, G. (2013). *Deutsch lernen online: Eine Analyse interkultureller Aktionen im Chat*. Tübingen: Narr.
- Милутиновић 2011: Милутиновић, Ј. (2011). Социјални конструктивизам у области образовања и учења, *Зборник Института за педагошка истраживања*, 43 (2), 177–194.
- Мичел и Мајлс 2004: Mitchell, R. & F. Myles. (2004). *Second language learning theories*. London: Arnold.

- Пешикан 2010: Pešikan, A. (2010). Savremeni pogled na prirodu školskog učenja i nastave: socio-konstruktivističko gledište i njegove praktične implikacije, *Psihološka istraživanja*, XIII, 2, 157–184.
- Пијаже 1977: Pijaže, Ž. (1977). *Psihologija inteligencije*. Beograd: Nolit.
- Радић-Бојанић 2012: Radić-Bojanić, B. (2012). Virtuelna kolaboracija među studentima. U: B. Radić-Bojanić (prir.), *Virtuelna interakcija i kolaboracija u nastavi engleskog jezika i književnosti*, Novi Sad: Filozofski fakultet, 21–34.
- Ришоф и Волф 1999: Rüschoff, B. & D. Wolff. (1999). *Fremdsprachenlernen in der Wissensgesellschaft: zum Einsatz der Neuen Technologie in Schule und Unterricht*. Ismaning: Max Hueber Verlag.
- Свејн 2000: Swain, M. (2000). The output hypothesis and beyond. U: Lantolf, J. P. (prir.) *Sociocultural theory and second language learning*, Oxford: Oxford University Press, 97–114.
- Стојнов 2005: Стојнов, Д. (2005). *Од психологије личности ка психологији особа (Конструктивизам као нова платформа у образовању и васпитању)*. Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Фернандез-Гарсија и Мартинез-Арбелаиз 2002: Fernández-García, M. & A. Martínez-Arbeláiz. (2002). Nonnative speaker-nonnative speaker synchronous discussions, *CALICO Journal*, XIX, 2, 279–294.
- Шапел 2003: Chapelle, C. (2003). *English language learning and technology: Lectures on teaching and research in the age of information and communication*. Amsterdam: John Benjamins.

**Marina Đukić Mirzayantz**

**EINIGE THEORETISCHE ANSÄTZE  
IM COMPUTERUNTERSTÜTZTEN  
FREMSPRACHENUNTERRICHT**

*Zusammenfassung*

Kenntnisse und Anwendung von wissenschaftlichen Theorien sind der Schlüssel zur Verbesserung der Qualität des Fremdsprachenunterrichts. Das Ziel dieses Beitrags ist die wichtigsten Merkmale von Theorien zu zeigen, die die Lehrenden als Forscher am meisten heranziehen, wenn sie in ihrer Praxis eine Technologie verwenden. Aushandeln von Bedeutung und modifizierter Input sind die wichtigsten Themen der Interaktionshypothese. Soziokulturelle Theorie analysiert die Verknüpfung der Teilnehmer am Lernprozess. Für die Vertreter dieser theoretischen Richtung ist nur diejenige Interaktion wirksam, in der eine asymmetrische Beziehung zwischen Partnern in Bezug auf ihre kognitiven Kompetenzen gibt. Als idealer Partner wird am häufigsten der Lehrende vorgeschlagen, da er Darsteller von Kenntnissen und Kulturwerten ist. Im Mittelpunkt des Interesses vom Konstruktivismus stehen individuelle und soziale Repräsentationen der Welt. Diese Theorie kritisiert das Bild des passiven Lernenden, der Schulinhalte auswendig lernt. Die Beziehung zwischen dem Lehrenden und den Lernenden sowie unter den Lernenden ist keinesfalls untergeordnet sondern kooperativ. Die Lernenden nehmen schrittweise die Verantwortung für ihr Lernen.

Wenn wir all dies beachten, drängt sich die Schlussfolgerung auf, dass keine der oben erwähnten Theorien alle Probleme im Fremdsprachenunterricht gelöst hat. Die Vielfalt theoretischer Ansätze hilft dem Lehrenden, eine Methode zu entwickeln, die am wirksamsten für seine Lernenden ist. Der Einfluss von verschiedenen Ansätzen kann daran erkannt werden, auf welche Art und Weise er mit Fehlern seiner Lernenden umgeht oder Unterrichtsaktivitäten erstellt.

**Schlüsselwörter:** Interaktionshypothese, soziokulturelle Theorie, Konstruktivismus, computerunterstützter Fremdsprachenunterricht (CALL)

*Примљено 7. септембра 2016. године  
Прихваћено за објављивање 9. новембра 2016. године*



## НЕОХЕЛЕНСКЕ СТУДИЈЕ ДАНАС – ПРИЛОГ ИСТОРИЈИ УЧЕЊА ГРЧКОГ ЈЕЗИКА\*

У раду је укратко приказан историјат учења грчког језика са кратким освртом на диглосију као проблем који је превазиђен средином прошлог века када општи језик (*κοινή νεοελληνική γλώσσα*) постаје званични језик Републике Грчке. Укратко су истакнута питања која се односе на истраживање наставе и учења модерног грчког језика: ко га је све и из којих разлога учио као страни, какве су биле потребе и колико је било интересовање за његово учење, у матици и дијаспори, као и који је био профил наставника. Најзад, када је реч о институционализованој настави грчког језика, два су поглавља посвећена почецима наставе грчког језика код Срба и настави модерног грчког језика на универзитетском нивоу. Посебно је истакнуто оснивање Катедре за неохеленске студије, што представља почетак универзитетске наставе модерног грчког језика у Србији.

**Кључне речи:** грчки језик (као страни), диглосија, настава, учење, дијаспора, Србија

### 1. Увод

Однос суседних језика или језика у контакту обично јесте и лингвистичко и геополитичко питање, тако да то важи и за везе грчког<sup>3</sup> и српског језика, без обзира на то што немају

---

1 vojkans@hotmail.com

2 milenamjovanovic@gmail.com

\* Овај рад настао је у оквиру пројекта *Језици и културе у времену и простору*, бр. 178002, који финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

3 Уобичајено је да се назив *грчки језик* употребљава за *модерни* грчки

(више) заједничку границу, а нарочито ако се има у виду садашња геополитичка позиција балканских језика и њихова перспектива унутар јединственог европског простора. Познато је да се у бројним документима европских институција истиче потреба да се поштују и чувају све различитости па тако и језичке, како пише у *Повељи о основним правима у ЕУ*, и то довољно уопштено да се може схватити као начелни етички став<sup>4</sup>. Једно од права сваког појединца у Унији, како стоји у наведеној *Повељи*, јесте да се може обраћати институцијама ЕУ на неком од језика који је предвиђен Уговором о ЕУ<sup>5</sup> те да је институција обавезна да му на истом језику и одговори<sup>6</sup>. Отуда су у Уговору о ЕУ таксативно наведени језици на коме је сачињен<sup>7</sup>, што их чини равноправнима и званичнима (сва-

---

језик насупротив *класичном* грчком језику (код нас су били у употреби и називи *старогрчки* и *новогрчки* према немачком *altgriechisch* и *neugriechisch*). Појам *грчки* језик може бити назив за (један и јединствен) језик којим су говорили Грци у његовом целокупном трајању (као што појам *грчка* књижевност може обухватити и античку, *хеленску*, и *модерну* грчку књижевност).

4 „The Union shall respect cultural, religious and linguistic diversity.“ (*Charter of Fundamental Rights of the European Union* (2016/C 202/02), Article 22 *Cultural, religious and linguistic diversity*, p. 398). У *Пречишћеној верзији Уговора о европској унији* (који потписују и нове чланице Уније), стоји: „It shall respect its rich cultural and linguistic diversity, and shall ensure that Europe’s cultural heritage is safeguarded and enhanced.“ (*Consolidated Version of the Treaty on European Union*, Article 3, p. 17; Article 165, p. 120; Article 207, p. 140). Оба документа доступна на <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=OJ:C:2016:202:FULL&from=EN>.

5 Ово право конкретизује начелни став поштовања диверзитета у ЕУ.

6 „Every person may write to the institutions of the Union in one of the languages of the Treaties and must have an answer in the same language“ (*Charter of Fundamental Rights of the European Union* (2016/C 202/02), Article 41, p. 402; <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=OJ:C:2016:202:FULL&from=EN>)

7 This Treaty, drawn up in a single original in the Bulgarian, Croatian, Czech, Danish, Dutch, English, Estonian, Finnish, French, German, Greek, Hungarian, Irish, Italian, Latvian, Lithuanian, Maltese, Polish, Portuguese, Romanian, Slovak, Slovenian, Spanish and Swedish languages, the texts in each of these languages being equally authentic, shall be deposited in the archives of the Government of the Italian Republic, which will transmit a certified copy to each of the governments of the other signatory States. (*Consolidated Version of the Treaty on European Union*, Article 55, p. 45; <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=OJ:C:2016:202:FULL&from=EN>)

ка чланица Уније може преводити још на неки језик ако је то предвиђено њеним уставним поретком<sup>8</sup>). Данас говоримо о званична двадесет четири језика<sup>9</sup>, чија се оправданост употребе не огледа само у цивилизацијском и културном контексту, већ и у националним и историјским оквирима.

С тим у вези стиче се утисак да су становници Старог континента последњих година схватили да познавањем само једног или два страна језика не могу бити довољно економски конкурентни, нпр. на тржишту рада, што је резултовало свешћу да треба учити најмање два, евентуално три страна језика. Међутим, противуречност између начела (о поштовању различитости) и практичне примене прокламованог изазива проблеме на свакодневном нивоу, са чиме се институције Европске уније суочавају од оснивања: таква је, нпр. обавеза да се сви документи, укључујући и све оно што прати њихову израду, усвајање и примену, преводе на све језике Уније, што доводи до преиспитивања сврсисходности институционалног превођења на толико језика, а посебно на тзв. мале<sup>10</sup>, односно,

- 
- 8 This Treaty may also be translated into any other languages as determined by Member States among those which, in accordance with their constitutional order, enjoy official status in all or part of their territory. A certified copy of such translations shall be provided by the Member States concerned to be deposited in the archives of the Council. (Исто)
- 9 Посматрано са социolingвистичке тачке гледишта, овај релативно велики број језика, који се може повећати ако се прошири Европска унија, прагматична је и реална потреба, јер јој је циљ да усклади противуречности, да уједначи минимум заједничких услова и да установи стандарде те да на тај начин успостави равноправност међу чланицама условно речено првобитног језгра (Европска економска заједница – ЕЕЗ) и свих оних које су се прикључиле или теже да се прикључе. Реч је заправо о трајном процесу стварања нових друштвених односа у једној тако разнородној заједници каква је Европска унија, поготово када се узму у обзир национални, политички (у најширем смислу) и економски фактори њених земаља-чланица, што је далеко значајније од поједностављене идеје о једнакости која се углавном своди на спречавање да се фаворизује само један језик, односно нација.
- 10 Разматрајући савремену језичку ситуацију, често се језици квалификују као мали или велики, најчешће према бројности говорника или, евентуално, према територијалној раширености. У том смислу социо-

језике са малим бројем говорника, у које се убраја и грчки језик (Мутавџић и Стојичић 2013).

Генерално посматрано, модерни грчки језик је познат углавном као службени језик Грчке и Кипра, који ван граница матичних држава зна и говори релативно мали број људи. Овакво стање се обично објашњава лингвистичком ситуацијом у којој су се Грци налазили више од једног века, чија је главна карактеристика била диглосија. Грци нису (били) изузетак, јер су и други народи, укључујући Србе, имали две, а неки и више од две варијанте (матерњег) језика којим су говорили и којим су се споразумевали, али који нису морали бити по дефиницији разумљиви свим припадницима исте (говорне) заједнице. Будући да су за лингвисту све језичке појаве равноправне, онда традиционална дефиниција да је важећи и исправан језик једино онај који је стандардан<sup>11</sup>, што обично значи књижевни језик, више није довољна. Грчки језик се већ својом тридесет векова старом књижевношћу одупире таквом традиционалистичком дефинисању важећег или правога, итд. језика, а још се више одупире стварном ситуацијом; одупирао се чак и онда када се десило да се један до крајности извештачен језик наметне као „природни“ језик. Диглосија наимае означава друштвену ситуацију

---

лингвисти на макролингвистичком плану говоре о две групе језика које се налазе у међусобно несразмерном односу: са једне стране су (многобројни) мали језици (*minority languages*), а са друге (малобројни) велики језици (*majority languages*). Сматра се да 96% човечанства користи између 260 и 280 језика, што је тек 4% од укупног броја свих постојећих језика на свету (између 6000-7000). Од тог броја, свега дванаест језика (или 0,2%) има најширу употребу у свету. Класификација заснована на принципу бројности језика, у односу на бројност њихових (нативних) говорника појављује се у радовима многих научника већ неколико деценија. Тако класификован грчки језик припада групи великих језика, али не и групи великих светских. Исто би се могло рећи за српски. Ипак, како се показало, критеријум (пропорционалне) бројности не може бити довољан, осим у датом тренутку пребројавања (нативних) говорника, поготово ако се уведу параметри које је тешко квантификовати, као што је улога језика у активностима као што су наука, уметност, дипломатија, затим религија или узајамни утицаји два или више језика, итд. (Стојичић и др. 2011).

11 Могао би се назвати и школским, јер се формално и учи у школи.

унутар једне исте друштвене заједнице, у којој се један језик говори на два (или више) начина, од којих сваки има своју намену, сврху или циљ, с тим што немају исти друштвени положај, пре свега у образовном систему, тако да један од њих обично постане инфериоран у културном погледу због супремације оног другог. У том смислу грчку диглосију карактеришу *катаревуса* (*καθαρρεύουσα*) и *димотика* (*δημοτική*). Назив *димотика* реферира на *простонародни говор*, дакле „инфериоран“, а који никако не треба сводити на говор „простог народа“, док је *катаревуса* била традиционално сматрана језиком којим су говорили стари Грци, дакле „супериорна“ и једино прихватљива у институцијама као службени језик школе, цркве и администрације.

Другим речима, катаревуса је била идиом „вишег“ реда, којом се једино могао достигнути „високи“ стил, док је димотика – као говорни идиом обележена, зависно од територије, дијалекатским и другим језичким особеностима – била прихватљива (само) за свакодневну употребу. Али, уколико је инфериоран онај језик којим већина „по природи“ говори, а намеће се онај „мањински“, којим „треба“ говорити, онда може доћи до кризе и конфронтације присталица супротстављених језика. То није сукоб „говорника“ једног и „говорника“ неког другог, различитог језика, него је предмет сукобљавања питање „за или против“ књижевног (службеног или званичног у најширем смислу) језика. Такво питање је неизоставно од интереса за целу заједницу, која обично говори мање-више исто, а може се свести на прописивање којим ће се језиком писати (Јовановић 2014: 44).

Историја грчког језика ни у ком случају није непрекинута равна линија мерена вековима. Напротив, ако је упоредимо са реком, она не само што има притока и рукаваца, богатијих водом или сасвим плитких, краћих и дужих, него је било и периода када се све стицало у један општи или заједнички језик, *η κοινή διάλεκτος*, или посрбљено *κοίνα*, од којих треба поменути хомерску, хеленистичку или новозаветну, и напоследку савремену. При том не треба занемарити то да се дешавало да се та река раздвајала и после неког времена спајала – то су биле диглосије, некада ограничене на уски круг говорника, а некада такве да

су изазивале кризе у друштвеним односима. Најбурнија је била она у 19. веку, чија је сублимација било *језичко питање* (*γλωσσικό ζήτημα*). Може се рећи да се *језичко питање*, које је 1888. године ескалирало због познатог Психарисовог путописа *Моје путовање* (*Το ταξίδι μου*), решавало практично све до 1976. године, када је по природи ствари димотика превладала. То је био дуготрајан процес са много, углавном неуспешних покушаја, да се димотика наметне, али који су мало по мало нагризли традиционалистички установљени систем. Под притиском јавности димотика је 1917. године први пут уведена у образовни процес (одлуком Венизелосове владе<sup>12</sup>). Таквих је покушаја било неколико, све док није увођењем монотонске акцентуације општи језик (*κοινή νεοελληνική γλώσσα*) постао званични језик Републике Грчке<sup>13</sup>.

## 2. Учење модерног грчког језика у Грчкој и свету

Имајући у виду комплексну лингвистичку ситуацију, која се дефинитивно разрешила коначним решењем језичког пи-

12 Више о овоме в. Мутавџић и Камбурис 2014: 509-526.

13 Модерни, нови или савремени грчки језик добио је 1976. године статус службеног језика Републике Грчке тек након великих и некада бурних политичких промена:

- Период од 1917-1920;
- Период од 1922-1925;
- Година 1930. кад је као министар просвете, Јоргос Папандреу „издејствовао“ изгласавање Закона бр. 5045, којим се *димотика* уводи у прва четири разреда основне школе, док би у 5. и 6. разреду настава текла паралелно са *катаревусом*;
- За време владе Јоаниса Метаксаса, велики грчки лингвиста Манолис Тријандафилидис добио је „задатак“ да састави граматику модерног грчког језика;
- Година 1964. када се Папандерусова влада поново позабавила увођењем *димотике* у школе, уз помоћ „Папануцосове реформе“. Покушај је пропао 1965. године;
- Година 1976. је најбитнија година у новијој грчкој историји, барем када је реч о систему образовања. Законом бр. 309, донетим исте године, министар просвете Георгиос Ралис потписао је одлуку којом је димотика (или општи језик, како се уобичајено назива) постала званични језик образовања.

тања, односно формалним укидањем политонске акцентуације, може се претпоставити да је то тренутак када се широм отварају врата заинтересованима да уче грчки језик. Учио се, дакле, грчки и пре тога, постојале су школе у Грчкој у оквиру образовног система, као што су постојале грчке школе ван грчког говорног подручја, али питања наставе и наставних метода била су потиснута у други план зато што је у првом плану била борба за народни језик, због чега су и истраживања модерног грчког језика углавном фокусирана на историјат учења грчког језика, а не на саму наставу и наставне методе учења грчког као страног језика. У другој половини 20. века грчки језик као страни институционализовано се учио углавном на катедрама за класичну филологију на европским, америчким и аустралијским универзитетима. Други вид учења грчког језика одвијао се ван образовних институција, у исељеничким „клубовима“<sup>14</sup>, где је по свој прилици била организована и настава грчког као матерњег језика, на сличан начин како се то и данас ради<sup>15</sup>.

- 14 Имајући у виду да су миграторна кретања Грка била велика, било је природно да се исељеници из матице окупљају, чувајући на тај начин језик и обичаје, надајући се да ће се ипак једног дана вратити на неку своју Итаку.
- 15 Овде се не мисли на неку врсту званичне помоћи Републике Грчке, односно надлежног Министарства просвете, образовања и верских питања, каква је данас и више него присутна. Грчка дијаспора, без обзира на то да ли је реч о емигрантима или о Грцима који су стицајем геополитичких прилика остали ван матице, увек је водила рачуна о очувању грчког језика, националне културе и обичаја. Може се претпоставити да су се Грци, поготово емигранти, сами организовали, како би им деца што дуже остала у контакту са језиком. Данас је ситуација потпуно другачија у систему институционализоване наставе модерног грчког језика као матерњег језика ван матице. Надлежно министарство расписује конкурс за ангажовање учитеља који би службовали у страног земљи у којој су организоване „грчке школе“, односно школе у којима се настава одвија по плану и програму Министарства просвете Републике Грчке. Реч је, углавном, о некој врсти „додатне“ школе (у највећем броју случајева), али не треба запоставити ни чињеницу да у Европи (Немачка, Аустрија и сл.) постоје основне школе и гимназије у којима се настава из готово свих предмета у потпуности одржава на

Почетком шездесетих година, како Андонопулу (2000: 67) наводи, све већи број страних студената долази у Грчку ради студија, те са њиховим доласком расте и потреба за организовањем часова грчког језика као страног. Како је познавање грчког језика било предвиђено као услов за упис основних академских студија на Аристотеловом универзитету у Тесалоники, Школа за новогрчки језик<sup>16</sup> Филозофског факултета на овом универзитету почиње да прима прве (стране) студенте 1970. године<sup>17</sup>. Из године у годину све је већи број студената неохеленистике из целог света, који као стипендисти долазе на Аристотелов универзитет, како би унапредили своје познавање грчког језика<sup>18</sup>.

---

грчком језику. Ове школе се делом финансирају из буџета Републике Грчке, а делом из буџета ЕУ. Таква „додатна“ школа постоји и у Београду, где наставу у прва четири разреда основне школе прати велики број младих Грка, било да је реч о деци пословних људи из Грчке, деци дипломата или деци из мешовитих бракова. Настава се организује под покровитељством Амбасаде Републике Грчке у Београду већ дуги низ година, у ОШ „Скадарлија“.

- 16 У Школи се организују часови грчког језика и цивилизације за одрасле, било да су они странци, било да су Грци из дијаспоре. Највећи број њих има заједнички циљ – да науче модерни грчки језик како би се успешно „уклопили“ у грчки систем високог образовања.
- 17 Године 1970. се није још увек могло говорити о акредитованим студијским програмима на другим страним језицима, који, како се чини, у данашње време заузимају све битније место у универзитетским курикулумима, поред оних који се тичу студија на даљину.
- 18 Како Александри и Капуркациду наводе, да би неко могао пратити наставу модерног грчког језика у оквиру неког од понуђених курсева, мора поседовати макар диплому средње школе и мора имати регулисан свој боравак у Републици Грчкој (Александри и Капуркациду 2012: 632). Последњих неколико година, поред организације часова модерног грчког језика, лектори који су ангажовани у настави организују велики број ваннаставних активности, како би странцима пружили увид и у неке елементе грчког друштва које није могуће увидети учењем језика на часу. Једну од новина представљају и часови кувања, где странци могу поред вокабулара у вези са храном, сазнати и за неке друге, посматрано из културолошког аспекта, специфичне елементе грчке културе. Поред организације наставе, Школа настоји да својим деловањем изађе у сусрет и странцима, који предају модерни грчки језик у некој другој институцији, било у Грчкој, било у иностранству. С тим



На Институту за балканолошке студије у Тесалоники<sup>19</sup>, који је основан 1953. године, часови модерног грчког језика одржавају се од 1974. године. Од тада, па до данас, више хиљада стипендиста Министарства културе и туризма похађало је *Летњи програм грчког језика и цивилизације* овог Института. У поређењу са програмима наставе других институција из исте области, може се рећи да је програм *Летње школе грчког језика и цивилизације* неупоредиво разрађенији, имајући у виду да се настава, све до почетка светске економске кризе, организовала у чак дванаест нивоа, што ниједној другој институцији није пошло за руком до данас<sup>20</sup>.

Када је реч о институционализованој настави модерног грчког као страног на Атинском универзитету, у литератури је могуће пронаћи више различитих података. Андонопулу (2000: 67), позивајући се на *Службени гласник* Владе Републике Грчке, наводи да се 1975. године почело са организованом наставом и то у оквиру *Центра за стране језике*. У историјату Школе за грчки језик Филозофског факултета Националног и Каподистријског универзитета у Атени наводи се податак да је *Центар за стране језике* основан 1950. године. Паралелно са наставом страних језика организовани су и први часови грчког језика као страног, углавном за стране студенте и чланове дипломатских мисија на служби у Атени. Године 1991. основан

---

у вези, организују се семинари за стручно усавршавање предавача модерног грчког као страног, што је од изузетне користи за лекторе који предају језик на неком универзитету у иностранству. Школа за новогрчки језик званични је испитни центар за проверу знања грчког језика и стицање сертификата „Πιστοποιτικό Επάρκειας της Ελληνικής Γλώσσας“.

19 Γδρυца Μελετών Χερσονήσου του Αίγυπτου (у надлежности Министарства културе и туризма).

20 Овде треба истаћи допринос професора Констандиноса Димадиса, који је као управник *Међународног програма за учење савременог грчког језика као страног* учинио много да овај програм стекне, може се рећи, светску славу. Пажљивим одабиром дидактичког материјала, пратећи савремене тенденције у настави страних језика, и, можда најважније, посебном селекцијом наставног особља, професор Димадис, председник *Европске асоцијације за неохеленске студије*, поставио је високе стандарде када је реч о предавању савременог грчког језика као страног.

је *Међукатедарски програм за учење грчког језика као страног*, да би 1994. године била основана Школа за грчки језик<sup>21</sup>, као самостална организациона јединица.

Поред ове три институције, готово у исто време, часови модерног грчког као страног организују се на Ваздухопловној академији у Атини, на Војној академији, на курсевима за стране језике у оквиру „*φροντιστήρια*“<sup>22</sup> и у приватним центрима за стране језике (Андонопулу 2000: 67). Никако не треба умањити значај ни других школа за грчки језик, које делују при универзитетским центрима, у Комотинију, на Крфу, на Родосу, у Волосу, на Криту, као и на Кипру.

У данашње време најзначајнија је помоћ коју пружа Министарство просвете, образовања и верских питања<sup>23</sup> Републике Грчке у промоцији и дисеминацији грчког језика. У оквиру овог Министарства делује и *Центар за грчки језик* у Тесалоники, који постоји од 1994. године, као саставна јединица Министарства просвете Републике Грчке<sup>24</sup>.

- 21 Имајући у виду да је реч о највећој и најстаријој Школи за модерни грчки језик као страни при неком од универзитета у Републици Грчкој, треба истаћи да је велики број студената неохеленистике у Београду имао прилику да у њој прати наставу. У односу на остале програме за усавршавање модерног грчког као страног, планом и програмом ове школе предвиђено је да настава на *Летњем курсу грчког језика (ΘΥΕΣΠΑ)* траје 6 недеља, дакле дуже него на било којој другој установи. Поред наставе језика, студенти су у прилици да прате и часове историје, али и да одлазе на једнодневне излете како би посетили велики број археолошких локалитета. Школа за грчки језик организује и полагање испита за стицање сертификата о знању грчког језика два пута годишње.
- 22 Нешто попут институтâ за стране језике.
- 23 Како су друштвене прилике и политичка ситуација у Републици Грчког последњих шест година доводиле до већег броја ванредних парламентарних избора, тако се и назив Министарства просвете мењао више пута. У овом прилогу назив је Министарство просвете, (националног) образовања и верских питања – Υπουργείο (εθνικής) παιδείας και Θρησκευμάτων, скраћено Министарство просвете Републике Грчке.
- 24 Са своје четири организационе јединице које чине Департман за лексикологију, Департман за лингвистику, Департман за подршку и ширење грчког језика као и Департман за језик и књижевност, Центар настоји да одговори на све потребе савременог друштва, које се тичу

Када је реч о институцијама у којима се учи грчки језик у свету, не може се говорити о прецизним подацима. Иако Министарство просвете Републике Грчке настоји да последњих година покрене платформу која би „повезала“ све институције у свету, које се баве наставом грчког као страног, ипак се није много одмакло од основне замисли. Такође, на интернет презентацији *Центра за грчки језик у Тесалоники* могуће је пронаћи податке о званичним испитним центрима за проверу знања грчког језика и стицању Сертификата о познавању грчког језика (*Πιστοποιτικό Επάρκειας της Ελληνομάθειας*)<sup>25</sup>. Оно о чему се може поуздано говорити јесте да се настава грчког језика данас одвија у образовним институцијама на свим континентима<sup>26</sup>. Највећа активност, могло би се условно рећи, забележена је у Сједињеним Америчким Државама, као и у Аустралији, имајући у виду да се велики број Грка, напуштајући матицу, населио управо у овим државама. Активности које бележе *Америчка асоцијација за неохеленске студије*, односно *Аустралијска асоцијација за неохеленске студије* недвосмислено

---

грчког језика и књижевности. Велики је број активности које се везују за овај Центар. Поред научних истраживања у области грчког језика и књижевности, језичког образовања и језичких политика, сертификације знања грчког као страног, издавачке делатности, која се односи како на грчки као матерњи, тако и на грчки као страни језик, једна од основних мисија Центра јесте пружање перманентне подршке свим оним институцијама, које се баве грчким језиком као страним било у земљи, било у иностранству. Треба имати у виду и чињеницу да је Катедра за неохеленске студије дуги низ година била званични испитни центар за проверу знања грчког језика, дакле испитни центар који је акредитовала државна институција Министарства просвете Републике Грчке, много година пре него што ће се у високом образовању у Срба говорити о примени начела Болоњске декларације.

25 Више о овоме в. на [http://www.greeklanguage.gr/greekLang/modern\\_greek/foreign/guides/tuition/show.html?group=2](http://www.greeklanguage.gr/greekLang/modern_greek/foreign/guides/tuition/show.html?group=2).

26 Од помоћи би могао бити податак о образовним институцијама којима је финансијски помагала Фондација Александра Оназиса (<http://www.onassis.org/uploaded/pdf/Awards>). Такође, од користи могу бити и подаци Генералног секретаријата за питања Грка у иностранству (<http://www.ggae.gr/frontoffice/portal.asp?cpage=NODE&cnode=12>), као и Министарства просвете Републике Грчке ([http://www.yppo.gr/1/g1540.jsp?obj\\_id=2712](http://www.yppo.gr/1/g1540.jsp?obj_id=2712)).

указују о постојању великог броја оних који се баве неохеленским студијама. С тим у вези, треба поменути и пет конгреса *Европске*<sup>27</sup> *асоцијације за неохеленске студије*, организованих од 1995. године до данас, на којима је учествовао велики број угледних лингвиста и филолога из целог света.

Поред ових, истичемо и активности *Хеленског фонда за културу* и његових шест испостава<sup>28</sup>, који поред културних дешавања организује и часове грчког језика, према начелима ЗЕОЈ-а. У исто време, ова представништва имају и улогу испитних центара за проверу знања грчког језика „*Елиноматија*“.

### 3. Модерни грчки међу балканским језицима

Уколико се посматра балканска историја, у одређеним периодима приметно је „надметање“ међу балканским језицима. Некада је оно било у блиској вези са непосредним ширењем балканских народа, тј. њиховим територијалним претензијама. Ако изузмемо Грке, који су више од једног миленијума били водећа нација у читавој Југоисточној Европи, дешавало се да су у појединим периодима балканске историје два, или чак три језика у истом тренутку тежила да постану примарни језици комуникације<sup>29</sup> (Мутавџић и Стојичић 2013: 675).

Учење страних језика данас представља реалну потребу и суштину опстанка, нарочито ако узмемо у обзир сложене

---

27 Катедре за неохеленске студије широм Европе последњих година суочавају се са све већим проблемима. Због недостатка финансијских средстава, на многим европским универзитетима дошло је до смањења броја студената неохеленистике. Неки угледни универзитети који имају вишедеценијску традицију у промоцији грчког језика и књижевности престали су да уписују нове студенте. Међутим, Катедре за неохеленске студије у Србији, Бугарској и Русији успевају да одрже константан број студената у последњих десет година.

28 Реч је о представништвима у Београду, Букурешту, Софији, Трсту, Мелбурну и Тирани.

29 Овде мислимо на ширење српске државе под Душаном Силним, када су и српски и грчки били службени језици (упор. Мутавџић и Стојичић 2013: 673–679).

процесе економске глобализације и брзу индустријску револуцију. Како Мутавџић и Камбурис (2014) наглашавају, између Европске уније и Балканског полуострва постоји велика разлика кад је реч о значају учења грчког језика у страним срединама, узимајући посебно у обзир чињеницу да су за Грчку од посебног значаја земље у њеном непосредном географском окружењу – како оне на Балкану, тако и у Југоисточној Европи<sup>30</sup> – у којима је грчки језик био суштински носилац културе и религије готово до краја 19. века.

Географска близина, религијски фактор, вишевековна историјска повезаност, као и јасна спољнополитичка активност допринеће, између осталог, да се грчки језик учи све више на Балкану. Надлежне институције Републике Грчке последњих година покренуле су низ пројеката<sup>31</sup>, који су омогућили становницима балканских држава учење овог језика<sup>32</sup>.

Са друге стране, колико год да су напори надлежних институција Републике Грчке допринели промоцији и ширењу грчког језика, досадашња пракса је ипак показала да свако балканско друштво различито вреднује и посматра суседне балканске језике (и њихове народе). Ово се, пре свега, огледа у

30 Пре свих Украјина, Русија, Јерменија и Грузија. У овим земљама постоје Катедре за неохеленске студије на којима је могуће студирати грчки језик и књижевност на универзитетском нивоу. Имајући у виду величину појединих земаља, грчки језик је могуће учити на више универзитетских центара (Русија, Украјина).

31 Хеленска фондација за културу (*Ελληνικό Ίδρυμα Πολιτισμού*) у року од две године отворила је своје „центре“ у Букурешту, Београду, Софији, Тирани и Трсту.

32 Министарство просвете Републике Грчке, Државна фондација за стипендије ИКИ, Фондација Александроса Оназиса, Фондација Елени и Косте Уранис и Институт за балканолошке студије у Тесалоники само су неке од институција, односно фондација које последњих десет година обезбеђују стипендије за студенте основних, мастер и докторских студија на Катедри за неохеленске студије. Курсеве грчког језика у оквиру летњих програма учења грчког језика на Аристотеловом Универзитету у Тесалоники, Националном и Каподистријском универзитету у Атини, Универзитету у Јањини као и на Критском универзитету похађало је више од 350 студената неохеленистике последњих неколико година.

чињеници да балкански језици нису у истој мери заступљени у универзитетским центрима Републике Грчке, што практично значи да су се на делу показале и друштвена утрошност и рационализација свих ресурса<sup>33</sup>.

#### 4. Почети наставе грчког језика код Срба

Историјат усвајања страних језика код Срба значи заправо историјат наставе и учења латинског и грчког језика, касније названих „класични језици“<sup>34</sup> и њихових књижевности, хеленске и римске. Исти приступ је важио и за српски језик и српску књижевност<sup>35</sup> – српски језик и српска књижевност учили су се као латински језик и римска књижевност. Овај је принцип номинално важио у 18. и добрим делом у 19. веку, пре свега зато што је латински био језик комуникације, тачније, административни језик и језик школе у Хабзбуршкој монархији<sup>36</sup> и потом у Аустро-Угарској<sup>37</sup>. Како Јовановић истиче, „у Србији класични

---

33 На пример, на Филозофском факултету Аристотеловог универзитета у Тесалоники могуће је студирати само пет европских језика, међу којима нема балканских. Слична ситуација се може приметити и на Националном и Каподистријском универзитету у Атини, на Универзитету у Јањини, Демокритовом универзитету у Тракији, Егејском универзитету, Критском универзитету и сл.

34 Класични језици обухватају старе језике, којима се више не говори, али који су са различитих разлога важни за савремене језике (било за филолошка, лингвистичка и друга истраживања или, конкретно грчки и латински, за терминологију и терминографију).

35 Друга половина 19. века јесте време нормирања српског језика и развоја српске књижевности, уз ослобађање од сувише директних „школских утицаја“.

36 За развој српских гимназија у Хабзбуршкој монархији изузетно је био важан *Ratio educationis* из 1777. и 1806. године, јер им је послужио и као узор и као основа школских програма.

37 Реформа школства, изведена 1849. године *Организационим нацртом*, увела је предметну наставу у школе и, што је најважније, наставу и уџбенике на матерњим језицима народа који су у њој живели. Срби су тек у последњој четвртини 19. века коначно увели српски језик као наставни – проблем су били уџбеници којих није било на српском (упор. Јовановић 2011: 50–51).

језици почињу да добијају значај који им припада тек са ослобођењем од туркократије, у почетку посредно, под утицајем образованих људи из Војводине и других крајева, а касније све интензивније када се ствара неопходан имућни слој образованих Срба, који постају носиоци напретка не само економског, него и културног“ (Јовановић 2011: 18).

Како културни развитак понајвише зависи од образовања<sup>38</sup>, читање класика у оригиналу, превођење на српски и списатељски рад према античким узорима обогатили су и унапредили и сâм српски језик, тако да је класична филологија током 19. века битно утицала на образовање, књижевност и културу Срба у Војводини, а посредно и у Србији (Јовановић 2011: 8–9).

Имајући у виду да су грчки језик и књижевност континуирано присутни у српској просвети и култури, за грчки језик могло би се рећи да је први светски језик којим су се Срби служили<sup>39</sup>. Ипак, задржао се исти принцип и онда када су грчки и поготово латински изгубили позицију базичног и обимом најважнијег предмета<sup>40</sup>, поставши класични језици који се уче као и сваки други предмет<sup>41</sup>.

38 Оно се све до 19. века темељило на књижевности која се није могла замислити без класичних аутора као узора у сваком погледу, на првом месту моралних и естетских.

39 Из овог разлога Ристовић наглашава да „ова цивилизаторско-просветитељска димензија грчког језика за стару српску просвету и културу има занимљиву паралелу у обновљеној српској држави у чињеници да је први страни језик уведен у наставни програм прве гимназије, у Крагујевцу, био грчки; штавише, да је први уџбеник написан за њене потребе био *Грчка читаоница* Вукашина Радишића из 1837. године“ (Ристовић 2011: 12).

40 Иако се уводе нови предмети, иако се смањује фонд часова класичних језика, они ипак доминирају. Нови захтеви времена, особито крајем века, изазивају сучељавања мишљења присталица класичне и присталица реалне наставе, али то није битно утицало на школски систем који је прописивала држава.

41 Таква епохална промена омогућила је да се уче и други, савремени, језици, без обзира на методе и исходе учења. Страни језици су се у школама учили традиционално, што је значило по моделу класичних језика: граматичка правила и примери из књижевности. С тим у

Грци су у 18. веку оснивали своје, грчке школе у градовима<sup>42</sup>. С обзиром на то да су учитељи у одређеној мери знали и српски језик, дешавало се да Срби своју децу уписују управо у њих, а тамо где их није било, школска управа би их ангажовала, у зависности од финансијских могућности и „оправданости“ потреба. У време митрополита Вићентија Јовановића<sup>43</sup>, у карловачкој латинској школи се, поред латинског, учио и грчки језик. У време митрополита Павла Ненадовића, поред малих и славенско-граматичких школа, ради и псалтирска славенско-грчка школа, у којој се учило појање, а у вишим разредима нешто грчке граматике<sup>44</sup>.

Грчки језик имао је у Хабзбуршкој монархији другачији положај него латински. *Ratio educationis* из 1777. и 1806. године

---

вези, Јовановић у својој студији разматра положај класичног грчког језика у савременој високошколској настави. Ауторка сматра да „ако се више не поставља питање учимо ли страни језик, него како да говоримо страни језик, где је учење само инструмент трансфера, онда би се учење не-живих језика могло поставити слично, дакле не како научити класични грчки језик, него како применити оно што схватамо и разумемо као класични грчки језик (којим се при том не говори). Реч је о практичној употреби знања о језику стечених учењем класичног грчког као језика струке, у најширем смислу те речи. То би значило да је класични грчки језик идеалан као фундамент, јер садржи углавном све (језичке) струке у сублимном стању. Преостаје само „ситница“: којом методом извршити трансфер знања. Ако се остали језици, па чак и матерњи заснивају на потреби обостране комуникације, онда треба искористити неке од елемената комуникативне методе, оних елемената који се сматрају потребним у настави класичних језика“ (Јовановић 2012: 382–383).

42 Грчке школе су постојале у Вршцу (од 1594), Темишвару (од 1606), Коморану (од 1648) итд.

43 Иначе, митрополит Јовановић је много пажње посвећивао школству у Срба, па је 1731. године била уведена у Београду школа за црквено појање. Из овог разлога са Свете Горе доведен је „искусни псалт“, јеромонах Анатолије, који је отворио и грчку школу (Ђоровић 2004: 480).

44 На основу „извештаја“ Георгија Спида, школа је радила две године, 1755/56. и 1757/58. Његови извештаји о напредовању сваког ученика личе на оно што у данашње време називамо „портфолиом“. Сваког месеца бележило се колико је ученик напредовао, да ли је и у којој мери савладао читање и сл.



предвиђао је две године филозофије или лицеја. Ту се предавао и грчки језик, поред других предмета, а сходно упутствима која је пружао *Ratio educationis*, настава грчког језика није била редовна, већ факултативна<sup>45</sup>.

Грчки језик се учио у Карловачкој гимназији, у вишим разредима, само школске 1817/8. године, а у Новосадској гимназији од школске 1823/1824. до 7.11.1826. године. У Новом Саду је радила и Грчка школа. Иако је била грчка, учитељи су говорили са ученицима српски, јер су углавном српска деца похађала ову школу, а нису знала грчки. Тако нешто није представљало новину, посебно имајући у виду да вера није представљала препреку. Штавише, знање грчког језика је био и више него пожељно, ако се узму у обзир трговачке и друге везе које су Срби имали са Грцима. Грчких школа је било и у Србији (у Земуну још средином 18. века, касније у Београду, Шапцу, Неготину итд.), а грчки се учио и у Лицеју у Крагујевцу. О томе како се грчки језик учио податке донекле могу пружити сачувани приручници из каснијег периода, штампани у тадашњој Србији. Они углавном садрже правила за читање, боље рећи срицање, и тематске целине разговора у различитим приликама у служби усвајања готових говорних конструкција, које би се могле користити у реалним комуникативним ситуацијама: устајање, умивање, обедовање у кући, кафани и сл.<sup>46</sup>.

Година 1849. значи велику промену у систему образовања. За Србе, гимназије остају једине „високе“ школе, јер мањинама универзитет није био дозвољен (Србима свакако не). *Органи-*

45 У овом периоду још увек није била успостављена онаква веза између грчког и латинског језика, каква ће се касније успоставити, када та два језика буду чинила целину, одвојену од других предмета. Та два језика после реформе 1849, као не-говорни, класични језици, постаће основа класичне наставе (Јовановић 2011: 120).

46 Поред ових тема, у приручницима су се налазиле кратке приче или анегдоте, десет божјих заповести итд. Речи су биле разврставане по „категоријама“, а језик се учио без икаквих граматичких правила. Јасно је да су ограничене потребе могле бити задовољене таквим „минималистичким“ приступом – једно друго условљава и задовољава. Уџбеници грчког, као и латинског, били су немачки.

зационим нацртом из 1849. године у Карловачку гимназију уведен је грчки језик као редовни предмет. Латински неће више бити главни предмет, већ постаје „само“ један од предмета у курикулуму. Ова два језика представљаће основу класичне наставе, чији је главни задатак темељно познавање античког наслеђа и европских културних утицаја.

Након 1849. године, основни циљ школовања постаје стицање темељног образовања<sup>47</sup>, а латински језик више нема оно место које је имао<sup>48</sup>. Грчки језик уведен је у Карловачку гимназију школске 1851/1852, а у Новосадску следеће године. Учио се од трећег разреда у обе гимназије, али је у Новосадској укинута 1858. у корист мађарског, све до 1867. године када се уводи од петог разреда, с обзиром на то да је гимназија постала осморазредна као Карловачка. Наставни програм предвиђао је учење речи напамет, превођење са грчког на немачки и српски и обратно, а Езопове басне служиле су као штиво<sup>49</sup>.

Како је већ речено, са реформом гимназије мењају се планови и програми свих предмета, укључујући и латински језик<sup>50</sup>. Промене у програмима су се огледале не толико у распореду граматике, колико у примерима реченица и текстова. То

47 Како би настава била што сврсисходнија, било је неопходно преиспитати оправданост „већег“ или „мањег“ значаја појединих предмета, односно направити такав курикулум који би на подједнак начин „ретирао“ већину предмета. Ово је било неопходно зато што су латински језик и класични аутори заузимали централно место у курикулуму и били окосница вишег образовања.

48 Како више није имао функцију језика комуникације, престала је и потреба за функцијом наставног језика, те је своје место уступио националним језицима.

49 У Карловачкој гимназији су се читали грчки аутори у оригиналу. Реч је о делима Хомера, Ксенофонта, Херодота, Платона, Демостена, Софокла. У Новосадској гимназији се нису читала Софоклова дела, а Демостенова су се читала само неколико година. Њима се може прикључити и Езоп, чије су се басне обично читале из читанки (упор. Јовановић 2011: 18).

50 Класични језици постају целина и њихово изучавање постаје оно што чини основу класичне наставе. Као класични језици они губе првобитну функцију језика комуникације, а часови постају једино место где се ови језици упражњавају и то на исти начин као и остали предмети.

је утицало да се промене и уџбеници<sup>51</sup>. Нова концепција класичних језика остаје непромењена током друге половине 19. века, односно до I светског рата, јер ни наставни систем није мењао свој облик.

У другој половини 19. века, класични филолози потпомажу стварање норме српског језика, јер се учење грчког и латинског језика није могло замислити без познавања српске граматике. *Организациони нацрт* је, наиме, прописивао да се настава држи на матерњем језику, чему су највише могли допринети класични филолози већ тиме што су имали највећи фонд часова. Уџбеници су такође морали бити на матерњем језику. Научна терминологија се морала тек стварати, тако да је комбинација доброг познавања класичних и сопственог језика у личностима професора класичних језика давала најбоље резултате<sup>52</sup>.

Латински и „старогрчки“, са припадајућим им књижевностима, постају предмет класичне филологије. Под новим називом „класични језици“, постају језици наука, уметности и терминологије. Како се налазе у основи савремених националних језика уз изразиту продуктивност у стварању интернационализама у свим областима друштва, заслужено су добили једно ново, незаобилазно место у европској култури<sup>53</sup>.

## 5. Настава модерног грчког језика у Србији

Када говоримо о настави модерног грчког језика у Србији, традиција у његовом изучавању није ни изблиза велика као традиција у учењу класичних језика на Универзитету у Београду. Међутим, увођење неохеленских студија на Фило-

51 Просветне власти су прописивале све уџбенике и приручнике, који су били засновани на програмима.

52 Глигорије Лазић је то сажео у констатацију да је „нама Србима, одн. нашој српској књижевности, језик грчки много потребнији него латински“.

53 Поред те прагматичне функције, грчки и латински са својим књижевностима задржавају и даље посебно место у изучавању књижевности на свим нивоима.

лошком факултету Универзитета у Београду представља веома важан чинилац развоја филолошких наука у нашој средини, израз свести о потреби да се језик и књижевност нама блиског грчког народа проучавају и на тој основи успостављају што интензивнији односи између Србије и Грчке.

Свест о тој потреби подразумевала је образложење захтева за оснивање *Катедре за неохеленске студије* на Филолошком факултету Универзитета у Београду. Тај захтев, који су осмислили проф. др Јован Деретић, проф. др Дарко Танасковић и проф. др Радојица Јовићевић, заслужује да буде сачуван као документ од посебне важности. Из тог разлога, овде ће бити наведен интегрални текст тога образложења:

*У својој развојној политици, Филолошки факултет од свог оснивања тежио је да прошири спектар филологија које се на њему изучавају и у томе је до сада постигао значајне резултате. Имајући у виду такву оријентацију, слободни смо да предложимо да се предузму потребни кораци за увођење неохеленских студија у наставни план и у програм научно-истраживачког рада Филолошког факултета.*

*Грчки језик, којим говори народ пријатељске нам Грчке и Грци расути широм света, настао је у процесу развоја најстаријег културног језика Европе, старогрчког или хеленског. Хеленске студије узете најшире обухватају стари или хеленски, средњи (византијски) и савремени грчки језик. Новогрчки језик повезан је с ранијом традицијом на двоструки начин, преко народног језика (димотика), који се природним путем развио из старогрчког и преко ученог језика (катаревуса), ослоњеног на књижевно наслеђе древне Хеладе и Византије.*

*Неохеленске студије обухватају језик и културу треће етапе у развоју хеленске цивилизације која је дала огроман допринос свим областима материјалне и духовне културе. На новогрчком је створена богата књижевност чији почеци сежу до 11. века. Књижевност обновљене Грчке у 19. и 20. веку дала је плејаду великих песника, међу којима и два добитника Нобелове награде (Ј. Сеферис, О. Елитис), као и низ сјајних прозних писаца.*

*Грчки језик и хеленска култура одиграли су несумњиву улогу у културној историји српског народа. Традиција стваралачких*

*додира Срба и других јужнословенских народа са грчким светом почела је од досељења наших предака на Балкан и није пре-стајала до наших дана, што се испољило у разним областима културног живота, у стварању првог нашег књижевног језика и најраније писане књижевности (рад Ђирила и Методија и каснији непрекидни утицаји Византије на нашу стару културу), у народној поезији, у развоју српског језика, у културним везама наших писаца новијег времена са Грчком.*

*Значајно је, такође, да рецепција духовног наслеђа античке Грчке код нас није ишла само посредно, преко Запада, него и непосредно, преко сталних културних додирова нашег народа с Грцима. Византијска и неохеленска цивилизација чине окосницу како српско-грчких узајамности, тако и балканолошких студија у свим областима, у историји, језику, религији, књижевности, уметности, народној култури. Без новогрчког не може се изучавати новија историја и култура балканских народа.*

*На Филолошком факултету и у Србији проучавају се на универзитетском нивоу сви језици суседних народа и народа с којима смо непосредно комуницирали у разним периодима наше историје. Једино је новогрчки неоправдано остао по страни. Оснивањем Катедре за неохеленске студије отклонила би се та аномалија и испунила осетна празнина у нашој филологији. Сматрамо да се Београд афирмисао у 20. веку као значајан центар за класичне хеленске студије, а постоје сви услови да то постане и за неохеленско наслеђе.*

Наставно-научно веће Филолошког факултета Универзитета у Београду прихватило је ово образложење и на основу тога је 30. јуна 1993. године донело одлуку на основу које се оснива *Катедра за неохеленске студије*, а у оквиру ње и *Група за новогрчки језик и књижевност*, под редним бројем 28. Наставни план и програм ове студијске групе Наставно-научно веће утврдило је на својој седници од 11. маја 1994. године. Наставно-научно веће Универзитета у Београду на својој седници од 07. новембра 1994. године потврдило је одлуку о оснивању Катедре за неохеленске студије, на основу захтева Филолошког факултета од 19. маја 1994, а предлог о оснивању је образложио је тадашњи декан, проф. др Слободан Грубачић.

Катедра за неохеленске студије је почела је с радом школске 1995/1996<sup>54</sup>, дакле 1. октобра 1995. године. Било је предвиђено да се на Катедру за неохеленске студије упише 25 студената, али је интересовање<sup>55</sup> било изузетно велико, тако

- 54 За потребе похрањивања књига у библиотеку, као и одржавања дела наставе и консултација, Катедри је „додељена“ учионица 125, на првом спрату нове зграде. Дуго година (све до 2010) ова учионица представљаће библиотеку Катедре, лекторску собу, секретаријат Катедре, али и учионицу са 32 места. Од 2010. године Секретаријат Катедре преселиће се на 5. спрат нове зграде, у кабинет 514, а средствима из донације Републике Кипар учионица 125 ће бити реновирана и у њу ће бити стављен нови намештај, намењен пре свега одлагању писмених задатака студената. Наставни кадар ће добити нове рачунаре, столице и столице, а у њој ће се убудуће одржавати само консултативна настава. Треба нагласити да је простор који је „додељен“ Катедри мали, имајући у виду тренутан број наставника, сарадника и страних лектора, који на њој обављају своје професионалне дужности.
- 55 Интересовање за студије модерног грчког језика одувек је било веома велико, а број кандидата који су конкурисали за упис у прву годину основних академских студија био је увек вишеструко већи, у односу на број слободних места који сваке године утврђује Влада Републике Србије, на основу предлога Универзитета у Београду, односно Филолошког факултета. За период од академске 1995/1996. године, када је уписана прва генерација студената неохеленистике, па до академске 2003/2004. године нема писаних података о броју кандидата који су конкурисали за упис на студије грчког језика и књижевности. Оно што се поуздано зна јесте да је у академској 1999/2000. години уписано више од 100 студената у прву годину основних академских студија, с обзиром на то да те године, имајући у виду ситуацију у којој се држава нашла након бомбардовања, није био организован квалификациони испит ни на једном универзитету у земљи. За потребе презентовања рада под називом *Ισχυρές και ασθενείς γλώσσες: η θέση της Νέας Ελληνικής Γλώσσας στη Σερβία* (Стојичић и др. 2011), спроведена је анализа броја свих кандидата који су конкурисали за упис у прву годину основних академских студија на некој од страних филологија на Филолошком факултету БУ. Тако добијени коефицијенти (за сваку студијску групу у периоду од осам година) показују разлику између квоте (броја понуђених места) и броја пријављених кандидата на испиту за проверу склоности и способности у јуну месецу. Статистички подаци су показали да је интересовање за студије неохеленистике веома велико, с обзиром на то да је у односу на број пријављених и број примљених кандидата, Катедра за неохеленске студије била међу првима по интересовању. Разлоге у оваквом стању ствари можемо пронаћи у неколико чиње-

да су уписана 42 студента. Сем ових четворогодишњих студија, грчки се могао учити и као изборни четворосеместрални изборни предмет<sup>56</sup>. Како је број студената растао из године у годину, појавила се потреба за ангажовањем већег броја наставника. Поред Филолошког факултета Универзитета у Београду, настава модерног грчког као страног организује се и на Филозофском факултету Универзитета у Београду, на Филозофском факултету Универзитета у Нишу и на Филозофском факултету Универзитета у Новом Саду.

## 6. Закључак

Однос суседних језика или језика у контакту обично јесте и лингвистичко и геополитичко питање, тако да то важи и за везе грчког и српског језика, без обзира што немају (више) заједничку границу, а нарочито ако се има у виду садашња геополитичка позиција балканских језика, која се посредно одражава и на политику учења страних језика као једног од стратешких питања међудржавних односа. Иако се образовна

---

ница. Прво, близина Грчке, традиционално добре културне везе између Србије и Грчке, као и све веће присуство великог броја грчких компанија и предузећа, сигурно су били фактори који су утицали да се кандидати одлуче за студирање грчког језика. Овде напомињемо да кандидати који уписују студије неохеленистике у највећем броју не познају модерни грчки језик, с обзиром на то да грчки језик није предмет из ког се одвија настава у обавезном систему основног или средњег образовања у РС (треба нагласити да постоји неколико пилот пројеката за учење грчког; у неколико школа у Новом Саду се последњих пет година одржава факултативна настава модерног грчког, пре свега захваљујући ангажовању Амбасаде Републике Грчке у Србији, односно надлежног Министарства просвете Републике Грчке; часови модерног грчког који се одржавају спорадично и у Филолошкој гимназији у Београду). Више о овоме в. *Ισχυρές και ασθενείς γλώσσες: η θέση της Νέας Ελληνικής Γλώσσας στη Σερβία* (Стојичић и др. 2011).

- 56 Више о организацији наставе обавезних и обавезних по избору предмета, избору дидактичких материјала и резултатима „екстерних евалуација“ студената неохеленистике у периоду од 1995. до 2009. в. у Стојичић и др. 2011; Стојичић 2011; Стојичић 2010.

политика у начелу заснива на *Повељи о основним правима у ЕУ*, она првенствено има национални интерес у виду. То се у случају грчког језика сложило не само у (гео)политичком смислу него и по конкретним интересовањима оних који желе да науче грчки језик и сходно томе по њиховим високим постигнућима, објективно евалуираних. Модерни грчки језик говори релативно мали број људи, што се обично објашњава диглосијом која је својевремено изазвала *језичко питање* (*γλωσσικό ζήτημα*) у 19. веку (а коначно се решило тек 1976. године). Реч је о политичкој кризи, изазваној наметањем *катаревусе*, која је традиционалистички сматрана језиком „вишег“ реда, језиком којим су говорили стари Грци, дакле „супериорна“ и једино прихватљива у институцијама као службени језик школе, цркве и администрације; дотле је димотика, као говорни идиом „простог народа“ и стога „инфериорна“, била обележена, зависно од територије, дијалекатским и другим језичким особеностима, и зато прихватљива (само) за свакодневну употребу. Таква снажна противуречност учинила је да се модерни грчки најчешће, некако успут, изучавао углавном на катедрама за класичну филологију, тако да су најчешће класични филолози, схватајући изванредни значај једног језика чија се еволуција може документовано пратити тридесет векова оснивали катедре за неохеленистику у Европи и шире.

Шездесетих година прошлог века расте интересовање за изучавање модерног грчког језика, тако да све већи број страних студената долази у Грчку ради студија и због тога расте потреба за организовањем наставе/ учења грчког језика као страног. Најпознатије школе за новогрчки језик су у Тесалоники и у Атини, али не треба умањити значај ни других школа (у Грчкој и на Кипру).

У Србији се модерни грчки језик учи на универзитетском нивоу од 1995, када је основана Катедра за неохеленске студије на Филолошком факултету Универзитета у Београду (четворогодишње студије, које су 2006. реформисане у складу са Болоњским процесом). Поред Филолошког факултета Универзитета у Београду, настава модерног грчког као стра-



ног организује се и на Филозофском факултету Универзитета у Београду, на Филозофском факултету Универзитета у Нишу, и на Филозофском факултету Универзитета у Новом Саду.

Пре тога су Срби у школама учили (класични) грчки језик спорадично, у 18. и у првој половини 19. века, а од тада редовно, као класични језик са латинским, у складу са традиционалним европским образовним моделима. Осим ових традиционалних, тада јединих високих српских школа, постојале су у Србији и грчке школе, које су Грци отварали за своје потребе, а у које су могла ићи и српска деца. Грчки су, међутим, знали и они Срби који су имали трговачке и друге везе са Грцима.

Овај рад, као кратак преглед, представља оквир неопходан за боље разумевање наставе и учења грчког језика. Треба при том истаћи велики значај подршке коју Република Грчка годинама пружа ширењу грчког језика и културе. Али, објективности ради, треба рећи да, ма колико Грци безрезервно подржавали учење свог језика као страног, у чему имају подршку свих надлежних институција у Грчкој, нема реципроцитета у смислу универзитетског учења макар оних језика, чији говорници предњаче у знању грчког. Наиме, за разлику од Филолошког факултета БУ, на коме се изучавају готово сви балкански језици, у универзитетским центрима у Републици Грчкој балкански језици се ретко и спорадично изучавају, укључујући ту и српски језик.

## ЛИТЕРАТУРА

- Александри и Капуркациду 2012: Αλεξάνδρη, Κ., Καπουρκατίδου, Μ. (2012). Διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως Ξένης: Αναλυτικό Πρόγραμμα για το Προχωρημένο Επίπεδο Ελληνομάθειας (Γ1), στο: Ζ. Gavriilidou, Α. Efthymiou, Ε. Thomadaki, Ρ. Kambakis-Vougiouklis (eds.), *Selected Papers of The 10th International Conference of Greek Linguistics*. Κομοτηνή: Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, 631–637.
- Андонопулу 2000: Αντωνοπούλου, Ν. (2000). *Εφαρμογή της Επικοινωνιακής Προσέγγισης στη διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως ξένης/ δεύτερης γλώσσας*. Διδακτορική διατριβή. Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ.

- Јовановић 2011: Јовановић, М. (2011). *Из Хермесове палестре. Прилог историји класичке филологије код Срба*. Београд: Филолошки факултет. Веб: (31.10.2016)
- Јовановић 2012: Јovanović, М. (2012). Klasični grčki jezik u savremenoj visokoškolskoj nastavi, in: A. Akbarov, V. Cook (eds.), *Approaches and Methods in Second and Foreign Language Teaching*, Sarajevo: IBU Publications, 379–388.
- Јовановић 2014: Јовановић, М. (2014). *Неохеленске студије и „језичко питање“*. Београд: Филолошки факултет, Чигоја штампа. Веб: [http://neohelenistika.com/pdf/jovanovic\\_neohelenske\\_studije\\_i\\_jezicko\\_pitanje.pdf](http://neohelenistika.com/pdf/jovanovic_neohelenske_studije_i_jezicko_pitanje.pdf) (31.10.2016)
- Мутавџић и Камбурис 2014: Mutavdžić, P., Καμπούρης, Α. (2014). Η σύγχρονη ελληνική γλώσσα στο σταυροδρόμι ανάμεσα στις «μικρές» και «μεγάλες» γλώσσες (συμβολή στη θεωρία της διαπολιτισμικής επικοινωνίας), στο: Κ. Dimadis (ed.), *Πρακτικά Ε' Ευρωπαϊκού Συνεδρίου Νεοελληνικών Σπουδών «Συνέχειες, ασυνέχειες, ρήξεις στον ελληνικό κόσμο (1204-2014): οικονομία, κοινωνία, ιστορία, λογοτεχνία»*, Αθήνα: ΕΕΝΣ, 509–526.
- Мутавџић и Стојичић 2013: Мутавџић, П., Стојичић, В. (2013). Савремени балкански језици на почетку новог миленијума, у: С. Гудурић (ур.), *Језици и културе у времену и простору I*, Нови Сад: Филозофски факултет, 673–679.
- Ристовић 2011: Ристовић, Н. (2011). Грчки језик и књижевност у нововековној српској просвети и култури до Вукашина Радишића, у: Н. Тасић (ур.), *Почеци наставе грчког језика код Срба*, Крагујевац: Лицеум, 11–33.
- Стојичић и др. 2011: Stojičić, V., Mutavdžić, P., Milojević, I. (2011). Ισχυρές και ασθενείς γλώσσες: η θέση της Νέας Ελληνικής Γλώσσας στη Σερβία, στο: Κ. Dimadis (ed.), *Πρακτικά Τέταρτου Παγκόσμιου Συνεδρίου Νεοελληνικών Σπουδών „Ταυτότητες στον ελληνικό κόσμο (από το 1204 έως σήμερα)“*, Αθήνα: ΕΕΝΣ, 603–633. Веб: [http://www.eens.org/EENS\\_congresses/2010/Identities%20in%20the%20Greek%20world%202010.pdf](http://www.eens.org/EENS_congresses/2010/Identities%20in%20the%20Greek%20world%202010.pdf) (31.10.2016)
- Ђоровић 2004: Ђоровић, В. (2004). *Историја Срба*. Земун: Публик-Практикум.

**Vojkan Stojičić**  
**Milena Jovanović**

**HELLENIC STUDIES TODAY – CONTRIBUTION  
TO THE HISTORY OF GREEK LANGUAGE LEARNING**

*Summary*

Modern Greek language is spoken by a relatively small number of people. The root of this is usually explained by the effects of the so-called Language Question (*γλωσσικό ζήτημα*), dating from the second half of the 19<sup>th</sup> and the beginning of 20<sup>th</sup> century. The Greek *Language Question* originated from a dispute on whether the common Greek language (*δημοτική*) or a rarified “imitation” of Classical Greek (*katharevousa*) should be proclaimed as the official language of the Greek nation. The question was ultimately resolved in 1976, when Demotic was chosen. During the early 60's, an increasing number of foreign students was studying in Greece, which in turn demanded a systematic solution for learning Greek as a foreign language. The best known schools were in Thessaloniki and Athens, but other schools had considerable influence as well, both in Greece and on Cyprus. During the second half of the 20<sup>th</sup> century, Greek as a foreign language was mostly taught at university departments of Classical Philology across the world. With regards to Serbia, Modern Greek has been taught on the university level curriculum since 1995, when the Department of Modern Greek Language and Literature was founded at the University of Belgrade. The four- year studies were reformed according to the Bologna Process in 2006.

**Key words:** Greek language (as foreign), diglossia, teaching, learning, diaspora, Serbia

*Примљено 31. августа 2016. године*  
*Прихваћено за објављивање 5. новембра 2016. године*



# **ХРОНИКА**



## **Међународна конференција**

### **„РАНО И ПОЧЕТНО УЧЕЊЕ СТРАНИХ ЈЕЗИКА У ФОРМАЛНОМ ОБРАЗОВАЊУ“**

**7. и 8. октобар 2016. године**

**Филолошки факултет Универзитета у Београду**

Са жељом да се обележи историјски значајан педесетогодишњи јубилеј учења страних језика на најранијем школском узрасту у Србији, Филолошки факултет Универзитета у Београду, Друштво за културну сарадњу Србија-Француска и Друштво за стране језике и књижевности Србије организовали су Међународну конференцију „Рано и почетно учење страних језика у формалном образовању“.

На скупу је учествовало 47 научника, истраживача и професора, из наше земље и из иностранства (Босна и Херцеговина, Бугарска, Македонија, Немачка, Словенија, Румунија, Белгија), који су поднели укупно 38 реферата и одржали два пленарна предавања. Пленарно предавање првог радног дана одржала је проф. др Душанка Точанац, која је, као учесница давнашњег и далекосежно успешног експеримента увођења наставе страних језика у ниже разреде основних школа, сведочила о историјату ове идеје, начину спровођења и одрживости резултата постигнутих у последњих пола века. Другог дана скупа пленарно предавање одржала је Шантал Милер (Chantal Myller) из Белгије, координаторка европског пројекта Comenius 2.1: “Early language learning: getting to know multicultural and multilingual Europe through the history of nations”, која је прика-

зала публикације Европског центра за модерне језике Савета Европе (Грац, Аустрија).

На крају првог радног дана уприличена је и дискусија за округлим столом, која је указала на актуелне проблеме у овој области и свима пружила прилику да укратко изнесу своја досадашња искуства, као и да представе своје планове за будућност и могуће нове пројекте. Аргументовано и конструктивно се разговарало на тему образовања наставника за потребе наставе на раном узрасту, образовне политике вишејезичности и статуса страних језика у образовном систему, као и могућих даљих истраживачких перспектива у овом домену. Посебно је указано на нестајање вишејезичности у нашем образовању и на чињеницу да увођење више страних језика у школе, на жалост, није довело до стварања и развијања вишејезичности неопходне у модерном свету.

С једне стране, стратешко планирање наставе страних језика у нашем друштву, а упркос напорима струке, није адекватно и све више упућује на закључак о угрожености страних језика у настави уопште. Декларативни ставови просветних власти не прерастају у задовољавајуће резултате, иако се неки од приоритета Министарства просвете, науке и технолошког развоја односе на развијање вишејезичности и интеркултуралности у образовању, а ради реализације стратешких циљева које је Република Србија поставила у стратешким документима развоја Србије до 2020. године.

С друге стране, и поред вишедеценијског искуства у области наставе и учења страног језика на раном узрасту, проблеми са којима се срећемо у пракси су велики. Истакнути су следећи: недовољна и неадекватна стручна оспособљеност професора страних језика за рад са децом млађег школског или предшколског узраста, слаба искоришћеност веома стручних кадрова какви су дипломирани учитељи који су завршили посебну обуку на модулима за енглески језик, непостојање наставног плана и програма за наставу страних језика на предшколском узрасту. Додали бисмо такође и чињеницу да нека истраживања показују да квалитет наставе страних јези-



ка уопште опада. Примећено је такође да приватне школе језика показују већу спремност да на савремен начин организују наставу страних језика, да ангажују дипломиране учитеље са завршеним модулом за енглески језик, да редовно проверавају оспособљеност професора и улажу у наставне материјале. У приватним школама језика постоји и потражња за већим бројем страних језика, али је приметан и недостатак уџбеника и наставних материјала за све језике, као и доминација страних издавачких кућа на домаћем тржишту уџбеника страних језика.

Указано је на недостатак прецизних и свеобухватних статистичких података о учењу страних језика у Србији и на сталну потребу да се шири јавност обавештава о неопходности познавања страних језика. Планирано је састављање историјата наставе страних језика на раном узрасту код нас, а под руководством проф. др Душанке Точанац. Истакнуто је да стручна удружења професора страних језика морају да се залажу за побољшање положаја страних језика у нашем образовном систему, а под тим се посебно подразумева други страни језик у основном и средњем стручном образовању, као и изучавање страног језика струке на универзитетима.

Ана Вујовић, Наташа Јанковић  
Учитељски факултет Универзитета у Београду



# **ОБАВЕШТЕЊЕ**



Позив за учешће

Четврта међународна конференција

***СТРАНИ ЈЕЗИК СТРУКЕ И  
ПРОФЕСИОНАЛНИ ИДЕНТИТЕТ***

Друштво за стране језике и књижевности Србије, Секција универзитетских наставника страног језика струке и Учитељски факултет Универзитета у Београду организују Четврту међународну конференцију посвећену страном језику струке која ће се одржати 29. и 30. септембра 2017. године на Учитељском факултету Универзитета у Београду.

Желели бисмо да и ова конференција, попут претходних, окупи стручњаке из разних земаља који би представили своја истраживања и разменили искуства са другима. Циљ нам је да посебно укажемо на значај познавања страног језика струке за изградњу и развијање професионалног идентитета сваког појединца.

Позивамо вас да нам пошаљете апстракт свог саопштења на неку од следећих тема:

1. Теоријски приступи изучавању језика струке
2. Страни језик струке: дидактичко-методичке иновације
3. Од традиционалног ка савременом уџбенику страног језика струке
4. Изазови у изради и иновирању студијских курикулума за страни језик струке

5. Превођење, употреба термилошких речника и глосара у настави страног језика струке
6. Настава страног језика струке у дигиталном окружењу
7. Интердисциплинарни приступ настави страног језика струке
8. Страни језик струке за академске вештине
9. Модели евалуације језичких компетенција студената
10. Различити модели образовања и усавршавања наставника страног језика струке
11. Савремена настава страног језика струке у средњим школама

Радни језици конференције су енглески, француски, немачки, руски, шпански, италијански и српски. Апстракт треба послати на језику саопштења који је један од радних језика конференције. Предвиђено је да презентације трају 20 минута.

Пријава саопштења треба да садржи следеће елементе:

- Име и презиме аутора
- Назив институције у којој ради
- Електронску адресу аутора
- Наслов саопштења (до 10 речи)
- Апстракт дужине 150-200 речи са описом циљева, методологије и очекиваних резултата истраживања
- Кључне речи (5 кључних речи)

Молимо вас да апстракт за конференцију у Word формату пошаљете на адресу [lsrbg2017@gmail.com](mailto:lsrbg2017@gmail.com) (уз назнаку Апстракт за конференцију) најкасније до 1. априла 2017.

Рок за обавештења о прихватању апстракта: 1. јун 2017.

Апстракти ће бити оцењивани на основу оригиналности тематике, приступа и научног доприноса саопштења.

Очекујемо вас у Београду и стојимо вам на располагању уколико имате додатних питања.

Организациони одбор:  
Ана Вујовић  
Маријана Папрић  
Санела Шипрагић-Ђокић

**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**

проф. др 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

**Adress**

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, PhD  
Dean

**Technical editor**

Željka Bašić Stankov

**Print**

BELPAK, Belgrade

**Impression**

150 copies

Journal *Modern Languages* comes out  
annually

CIP - Каталогизација у публикацији  
Народна библиотека Србије, Београд

81

ЖИВИ језици : часопис за стране језике и  
књижевности = Modern languages : journal of foreign  
languages and literatures / главна и одговорна уредница  
Оливера Дурбаба. - Год. 1, бр. 1/2 (1957)-год. 2, бр. 3/4  
(1957/58) ; год. 2, бр. 1 (1960)-год. 34/35, бр. 1/4 (1992/93) ;  
год. 36, бр. 1 (2016)-. - Београд : Друштво за стране језике  
и књижевности, Филолошки факултет Универзитета у  
Београду 1957-1958; 1960-1993; 2016- (Београд : Белпак). - 21 cm

Годишње. - Текст на срп. и енгл. језику.

ISSN 0514-7743 = Живи језици

COBISS.SR-ID 626191