

Strani jezici

na društveno-humanističkim departmanima

Filozofskog fakulteta u Nišu:

retrospektiva u čast jubileja

Tematski zbornik radova



Urednice:

Jasmina Dorđević

Vesna Simović



Jasmina Đorđević / Vesna Simović

Strani jezici na društveno-humanističkim
departmanima Filozofskog fakulteta u Nišu:
retrospektiva u čast jubileja



DOI: <https://doi.org/10.46630/sjr.2021>

Biblioteka
NAUČNI SKUPOVI

Urednice:

prof. dr Jasmina Đorđević
doc. dr Vesna Simović

Glavni i odgovorni urednik:
Prof. dr Dušan Stamenković

Recenzenti:

Doc. dr Miloš Tasić
Doc. dr Dragana Gak
Slavica Pejić

Ovaj tematski zbornik rezultat je rada na projektu *Centar za strane jezike: od osnivanja do danas* (br. 100/1-10-12-01). Deo radova u ovom tematskom zborniku podržalo je Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije (ugovor br: 451-03-9/2021-14/200165).

Univerzitet u Nišu
Filozofski fakultet

**Strani jezici na društveno-humanističkim
departmanima Filozofskog fakulteta u Nišu:
retrospektiva u čast jubileja**

Tematski zbornik

Urednice:
Jasmina Đorđević
Vesna Simović

Niš, 2021.

Sadržaj

Predgovor	5
<i>Petra Mitić</i> Nastava stranih jezika na Filozofskom fakultetu u Nišu do formiranja Centra za strane jezike	15
<i>Vesna Simović</i> Francuski kao strani jezik na Filozofskom fakultetu u Nišu - retrospektiva...21	
<i>Николема Момчиловић и Бранка Ођановић</i> Немачки језик и књижевност на Вишој педагошкој школи и Филозофском факултету у Нишу	37
<i>Љиљана Петровић</i> Италијански језик у образовном систему Србије – осврт на Ниш и Филозофски факултет у Нишу	57
<i>Тамара Костић Пахноглу</i> Грчки језик на Филозофском факултету у Нишу – првих 20 година.....	69
<i>Бранко Горгиев</i> Значај и импликације класичних језика у друштвено-хуманистичком пољу.....	85
<i>Савка Благојевић</i> Предлог за оптимализацију наставног садржаја из страног језика на мастер академским студијама на друштвено-хуманистичким департманима: пример из праксе.....	97
<i>Petra Mitić</i> Језичко контрастирање у универзитетској настави енглеског као другог страног језика	113
<i>Ivana Šorgić i Jasmina Đorđević</i> Ставови студената страних филологија на Филозофском факултету у Нишу: будући наставници страног језика о потребима ученика страног језика.....	137
<i>Никола Татар и Милош Милисављевић</i> Значај и импликације увођења активности превођења у силабусе енглеског језика као страног	153
<i>Маја Вељковић</i> Логички субјекат у руским безличним реченицама и његови српски преводни еквиваленти	167

Tanja Cvetković

Upotreba udžbenika u učenju i nastavi stranog jezika nauke i struke u društveno-humanističkim naukama	181
Dodatak	191

Predgovor

Filozofski fakultet u Nišu 2021. godine obeležava 50 godina postojanja. Tim povodom, Fakultet pokrenuo je niz aktivnosti sa ciljem da se ovako značajan jubilej dostojno obeleži. Između ostalog, interni projekti departmana, koji su nekoliko godina unazad postali deo redovnih naučnih aktivnosti nastavnika Fakulteta, ove godine posvećeni su jubileju. U tom smislu su nastavnici Centra za strane jezike, kao jedinice na fakultetu koja organizuje nastavu stranih jezika na nematičnim departmanima, odlučili da deo aktivnosti u okviru svog internog projekta *Centar za strane jezike: od osnivanja do danas*¹ posvete pripremi tematskog zbornika pod naslovom *Strani jezici na društveno-humanističkim departmanima Filozofskog fakulteta u Nišu: retrospektiva u čast jubileja*.

Nastava stranih jezika se na Filozofskom fakultetu u Nišu izvodi od njegovog osnivanja 1971. godine. Međutim, kako se Fakultet menjao i razvijao, tako se i nastava stranih jezika prilagođavala novim okolnostima. Prvi strani jezik koji se izučavao u okviru posebne studijske grupe bio je engleski jezik na studijskoj grupi za anglistiku (1971). Studenti drugih studijskih grupa mogli su u okviru svojih studija da uče engleski, francuski, a kasnije i nemački ili ruski jezik kao strani jezik po izboru. Tokom poslednje dve decenije osnovana su i tri nova departmana stranih filologija i to prvo Departman za ruski jezik i književnost (2000), zatim Departman za francuski jezik i književnost (2012) i nedavno, Departman za nemački jezik i književnost (2018).

Istorija Centra za strane jezike na Filozofskom fakultetu u Nišu počinje njegovim osnivanjem 11. 4. 2007. godine kao organizacione jedinice Fakulteta u okviru koje se ostvaruje nastava stranih jezika na nematičnim departmanima. Međutim, put od nastave engleskog i francuskog jezika, kao prva dva strana jezika na nefilološkim studijskim grupama Filozofskog fakulteta u Nišu, do osnivanja Centra za strane jezike kao samostalne jedinice u okviru koje se danas organizuje i izvodi nastava engleskog, francuskog, nemačkog, latinskog, starogrčkog, italijanskog i savremenog grčkog jezika na nematičnim departmanima, nije bio nimalo lak. Promene u strukturama

¹ Broj projekta 100/1-10-12-01

postojećih studijskih programa, pokretanje novih studijskih programa, osnivanje novih departmana, uvođenje novih kurseva jezika, uklapanje nastave stranih jezika u tzv. Bolonjske studije, sve to podrazumevalo je manje ili veće prilagođavanje nastave stranih jezika novonastalim uslovima. Budući da su strani jezici na Filozofskom fakultetu zastupljeni od samog njegovog osnivanja 1971. godine i da su oduvek zauzimali značajno mesto u obrazovanju studenata svih studijskih programa na Fakultetu, formiranje Centra kao posebne jedinice bio je logičan rezultat višedecenijskog organizovanja i izvođenja nastave stranih jezika kao izbornih predmeta na Filozofskom fakultetu. Tako od 2007. godine, nastavu stranih jezika kao izbornih predmeta obavljaju nastavnici čija je afilijacija Centar za strane jezike.

Po osnivanju Centra za strane jezike, engleski jezik predavali su Savka Blagojević, dugogodišnja upravnica Centra, a pored nje i Petra Mitić, Nada Kvačanović, Marija Stojković i Tanja Cvetković. Nemački jezik predavala je Nikoleta Momčilović, francuski Vesna Simović, ruski Živojin Trajković, latinski i starogrčki jezik Branko Gorgiev, a savremeni grčki jezik Tamara Kostić-Pahnoglu. Kasnije su se Centru za strane jezike pridružili Ivana Šorgić, Jasmina Đorđević i Nikola Tatar koji predaju engleski jezik, dok su u zasluženu penziju otišli Nada Kvačanović, Živojin Trajković i Savka Blagojević. Osim navedenih stalnih članova Centra, povremeno su angažovani i drugi nastavnici za strane jezike, kao na primer Ljiljana Petrović za italijanski jezik.

U godini jubileja Filozofskog fakulteta, u Centru za strane jezike predaje 8 nastavnika: prof. dr Tanja Cvetković, prof. dr Jasmina Đorđević, doc. dr Petra Mitić, msr Ivana Šorgić i msr Nikola Tatar (engleski), doc. dr Vesna Simović (francuski), prof. dr Branko Gorgiev (latinski i starogrčki) i doc. dr Tamara Kostić Pahnoglu (savremeni grčki). U radu Centra učestvuju još i lektor za francuski jezik Sylwia Olszewska, lektor za grčki jezik msr Evangelia Zaharopoulou, istraživač-pripravnik za francuski jezik msr Stefan Zdravković i istraživači-pripravnici za engleski jezik msr Natalija Stevanović i msr Miloš Milisavljević.

Pored redovne nastave pomenutih stranih jezika, Centar za strane jezike organizuje i nastavu kineskog jezika u saradnji sa Institutom Konfucije iz Beograda kao i nastavu korejskog jezika u saradnji sa Ambasadam Republike Koreje. Za oba jezika predavače obezbeđuju Institut, tj. Ambasada.

Svi studenti Filozofskog fakulteta mogu ova dva jezika da izučavaju fakultativno. Osim toga, za grčki jezik postoji i lektorat, osnovan 2004. godine.

Danas, Centar za strane jezike predstavlja jedinicu bez koje se nastava na studijskim programima koje Filozofski fakultet u Nišu nudi ne bi mogla zamisliti. U skladu sa savremenim trendovima, strani jezici na Fakultetu zauzimaju značajno mesto u svim studijskim programima na osnovnim akademskim studijama, a u pojedinim i na master akademskim studijama. Svi studijski programi osnovnih akademskih studija na Fakultetu predviđaju učenje jednog od gorenavedenih stranih jezika. Nastava stranih jezika na nematičnim departmanima na Filozofskom fakultetu ima za cilj da osposobi polaznike da kompetentno vladaju gramatičko-leksičkim i retoričkim strukturama stranog jezika koji izučavaju kako bi ga stavili u službu svoje struke.

Tokom poslednje tri godine, nastavnici Filozofskog fakulteta u Nišu u okviru svog naučnog rada realizuju interne projekte koje finansira Fakultet. Centar je realizovao tri interna projekta čiji su ciljevi usmereni ka istraživanju teorijskih i praktičnih aspekata nastave stranih jezika. Ishodi sva tri projekta veoma su značajni, jer su, između ostalog, ukazali na primenljiva rešenja za pojedine probleme u vezi sa nastavom stranog jezika koja su mogla biti uspešno implementirana u studijske programe Filozofskog fakulteta u Nišu reakreditovane tokom 2021. godine.

Prvi interni projekat Centra realizovan je u školskoj 2018/2019. godini pod nazivom *Kursevi stranih jezika: teorijske postavke i praktične implikacije*. Za cilj je imao da prikaže status stranih jezika na Filozofskom fakultetu u Nišu. Detaljno su analizirani svi silabusi stranih jezika, anketirani su studenti i ponuđene su preporuke za ujednačavanje i unapređenje silabusa i nastave stranih jezika. Sledeću školsku 2019/2020. godinu obeležila je pandemija izazvana virusom KOVID-19, ali je Centar ipak uspeo da realizuje interni projekat pod nazivom *Nastava stranog jezika nauke i struke: izazovi u društveno-humanističkim naukama*. Ovaj projekat je imao za cilj da pruži detaljan uvid u mogućnosti implementacije elemenata stranih jezika nauke i struke u postojeću nastavu stranih jezika na Filozofskom fakultetu u Nišu. Iako delimično uslovljen ograničenjima zbog pandemije, Centar i u školskoj 2020/2021. godini sprovodi interni projekat pod nazivom *Centar za strane jezike: od osnivanja do danas* zahvaljujući kojem je prikupljena građa o

istorijatu nastave stranih jezika na Filozofskom fakultetu u Nišu, ažurirana veb-strana Centra za strane jezike na veb-sajtu Fakulteta i prikupljen značajan materijal za dalje obogaćivanje i osavremenjivanje nastave stranih jezika na Fakultetu.

U želji da dostojno obeleži značajan jubilej Filozofskog fakulteta u Nišu, Centar za strane jezike je tokom realizacije aktivnosti u okviru internog projekta u godini jubileja Fakulteta doneo odluku da priredi i tematski zbornik, koji bi na jednom mestu objedinio originalne, do sada neobjavljene, naučne i stručne radove koleginica i kolega koji su svojim radom i angažovanjem doprineli, i još uvek doprinose, nastavi stranog jezika na nematičnim departmanima na Filozofskom fakultetu u Nišu. Dodatak na kraju zbornika sadrži i nekoliko fotografija koje svedoče o aktivnostima Centra.

Zbornik *Strani jezici na društveno-humanističkim departmanima Filozofskog fakulteta u Nišu: retrospektiva u čast jubileja* sadrži ukupno 12 radova, od kojih je prvih 6 radova posvećeno retrospektivi nastave francuskog, nemačkog, italijanskog i savremenog grčkog jezika kao i ispitivanju stavova studenata u vezi sa nastavom savremenog grčkog, latinskog i starogrčkog jezika na Filozofskom fakultetu u Nišu. Druga grupa od šest radova bavi se uglavnom empirijskim istraživanjima koja su sprovedena u okviru internih projekata koje su nastavnici Centra realizovali tokom poslednje tri godine.

U radu koji predstavlja zapravo Uvod u Zbornik, *Nastava stranih jezika na Filozofskom fakultetu u Nišu do formiranja Centra za strane jezike*, **Petra Mitić** daje prikaz nastave stranih jezika na Filozofskom fakultetu u Nišu do formiranja Centra za strane jezike. Zahvaljujući pretragama postojeće, pomalo oskudne dokumentacije, razgovora sa članovima uprave Fakulteta koji su direktno učestvovali u osnivanju Centra, kao i razgovora sa bivšim i sadašnjim nastavnicima Centra, autorka je uspešno rekonstruisala skoro četiri decenije nastave stranih jezika na Filozofskom fakultetu u Nišu, tj. u periodu koji je prethodio osnivanju Centra za strane jezike. Na taj način su predstavljeni dragoceni detalji o zastupljenosti stranih jezika kao i retrospektiva razvoja nastave stranih jezika na Filozofskom fakultetu u Nišu do osnivanja Centra 2007.

U grupi radova koji predstavljaju retrospektive nastave pojedinačnih stranih jezika na Filozofskom fakultetu u poslednjih pedeset godina, a i ranije, rad *Francuski kao strani jezik na Filozofskom fakultetu u Nišu – retrospektiva*

Vesne Simović prikazuje nastavu francuskog jezika na univerzitetskom nivou organizovanu neposredno po završetku II svetskog rata na Višoj pedagoškoj školi, instituciji na čijim temeljima je ponikao Filozofski fakultet u Nišu. Posle kraćeg osvrta na te univerzitetske početke, u radu se predstavlja zastupljenost ovog jezika na nematičnim departmanima Filozofskog fakulteta od njegovog osnivanja do danas. Posebna pažnja posvećena je nastavi francuskog kao izbornog jezika u okviru Centra za strane jezike, a cilj rada je da ukaže na višedecenijsku zastupljenost i značaj ovog stranog jezika ne samo na Univerzitetu u Nišu već i u čitavom jugoistočnom delu Srbije.

Nikoleta Momčilović i Branka Ognjanović se u svom radu *Nemački jezik i književnost na Višoj pedagoškoj školi i Filozofskom fakultetu u Nišu* bave istorijatom nastave nemačkog jezika i književnosti na pomenutim visokoškolskim institucijama od njihovih početaka do danas. Autorke prikazuju u kojoj formi i obimu je u ovom regionu izvođena nastava nemačkog jezika i književnosti, zastupljenih inače u obrazovnim institucijama naše zemlje još od 18. veka. Analiza planova i ciljeva nastave realizovanih u proteklim decenijama služe autorkama za ukazivanje na dalje mogućnosti i pravce razvoja nastave nemačkog jezika i književnosti na tercijarnom nivou.

Početkom dvehiljaditih, na Filozofskom fakultetu uvodi se i nastava italijanskog kao stranog jezika. **Ljiljana Petrović** u radu *Italijanski jezik u obrazovnom sistemu Srbije – osvrt na Niš i Filozofski fakultet u Nišu* pruža uvid u nastavu italijanskog jezika u školama u Nišu i njegovu zastupljenost na Filozofskom fakultetu u Nišu u dva navrata (2000–2003 i 2016–2020). Sagledavajući nastavu italijanskog jezika na Filozofskom fakultetu u Nišu u okvirima obrazovnog sistema Srbije na svim nivoima, autorka prikazuje organizaciju nastave italijanskog u uslovima rada sa heterogenom grupom, osvrće se na vannastavne aktivnosti u kojima su, uz podršku Centra za strane jezike, predstavljeni italijanski jezik i kultura i ukazuje na specifičnosti onlajn nastave koja je obeležila tekuću školsku godinu.

Približno u isto vreme, na Filozofskom fakultetu počinje i nastava savremenog grčkog kao stranog jezika. **Tamara Kostić Pahnoglu** u radu *Grčki jezik na Filozofskom fakultetu u Nišu – prvih 20 godina*, rezimira protekli period u svetlu različitih događaja, kako društvenih tako i akademskih, koji su obeležili nastavu ovog jezika na Filozofskom fakultetu. Osim osvrta na postignuto, autorka se u svom radu bavi i motivacijom studenata, kako integrativnom tako i instrumentalnom, pri izboru upravo ovog

stranog jezika za učenje, kao važnim segmentom koji utiče na organizaciju i koncepciju nastave.

Branko Gorgiev se u radu *Značaj i implikacije klasičnih jezika u društveno-humanističkom polju* bavi stavovima studenata o važnosti klasičnih jezika u društveno-humanističkim naukama u savremenom dobu. Istraživanje koje je autor sproveo pokazuje pozitivan stav studenata prema klasičnim jezicima i njihovom značaju ne samo za studente Filozofskog već i drugih fakulteta. Ovakav stav autor objašnjava pre svega adekvatnim planom i programom nastave klasičnih jezika kao i vežbama koje su prilagođene interesovanjima i potrebama različitih profila studenata.

Druga grupa radova koji se bave konkretnim pitanjima nastavne prakse i empirijskim istraživanjima počinje radom *Predlog za optimalizaciju nastavnog sadržaja iz stranog jezika na master studijama na društveno-humanističkim departmanima: primer iz prakse* **Savke Blagojević**. U njemu autorka ukazuje na pisanje rezimea naučnog članka kao aktivnost od značaja za unapređenje različitih jezičkih kompetencija studenata. Pored diskursne, sintaksičke i leksičke kompetencije, pisanjem rezimea razvija se i sposobnost studenata za selekciju informacija ne samo pri čitanju i pisanju već i pri slušanju predavanja na stranom jeziku iz oblasti struke ili akademske discipline. U radu se detaljno navode pripremne aktivnosti, faze rada na pisanju rezimea kao i načini za prevazilaženje poteškoća uočenih u radu studenata.

Petra Mitić se u svom radu *Jezičko kontrastiranje u univerzitetskoj nastavi engleskog kao drugog stranog jezika* takođe bavi nastavnom praksom i ukazuje na značaj ovog lingvističkog postupka za sticanje metalingvističke kompetencije i u krajnjem ishodu, za poboljšanje jezičke produkcije studenata i njihovo osposobljavanje za budući nastavni rad. Primeri koje autorka u radu navodi pokazuju zašto bi ovaj pristup trebalo koristiti u nastavi stranog jezika od samog početka, a pogotovu sa starijim polaznicima ili učenicima viših razreda osnovne škole koji već poznaju osnove morfosintakse kako stranog tako i maternjeg jezika.

Rad *Stavovi studenata stranih filologija na Filozofskom fakultetu u Nišu: budući nastavnici stranog jezika o potrebama učenika stranog jezika* **Ivane Šorgić i Jasmine Đorđević** predstavlja empirijsko istraživanje koje utvrđuje poznavanje zvanično propisanih ciljeva i ishoda nastave stranih jezika u srednjim školama od strane studenata, budućih nastavnika stranih

jezika. Kvantitativna i kvalitativna analiza podataka pokazale su da studenti stranih filologija nemaju jasne stavove o formalnim elementima nastavnog procesa koji podrazumevaju planiranje specifičnih ciljeva, zadataka i ishoda na osnovu standarda koji usmeravaju realizaciju nastave stranih jezika. Na osnovu dobijenih rezultata, autorke zaključuju da je potrebno upoznati studente, tj. buduće nastavnike, sa opštim standardima postignuća za kraj srednjeg obrazovanja u delu opšteobrazovnih predmeta još za vreme njihove obuke kako bi stekli jasan uvid u ciljeve i ishode nastave koju će morati sami da planiraju i izvode nakon što završe studije.

Nikola Tatar i Miloš Milisavljević u radu *Značaj i implikacije uvođenja aktivnosti prevođenja u silabuse engleskog jezika kao stranog* predstavljaju istraživanje o stavovima studenata filoloških departmana Filozofskog fakulteta (anglistika, francuski jezik i književnost i ruski jezik i književnost) o nastavi prevođenja na njihovim studijskim programima. Rezultati sprovedene ankete ukazuju na spremnost studenata za pohađanjem obaveznih predmeta koji bi se bavili prevođenjem književnih i neknjiževnih tekstova na završnoj godini studija kao i izbornih predmeta na nižim godinama studija usmerenih na pretragu i prevođenje terminologije.

Maja Veljković se u svom radu *Logički subjekat u ruskim bezličnim rečenicama i njegovi srpski prevodni ekvivalenti* bavi istraživanjem proširenih potpunih i nepotpunih bezličnih rečenica sa iskazanim i neiskazanim logičkim subjektom u ruskom jeziku i njihovim srpskim prevodnim ekvivalentom koristeći metod konfrontacione analize na sinhronom planu. Autorka je svoju analizu i rezultate istraživanja zasnovala na korpusu ekscerpiranog iz romana F. M. Dostojevskog *Подпочток*, romana D. Gluhovskog *Текст* i njihovih srpskih prevoda.

Zbornik zatvara rad *Upotreba udžbenika u učenju i nastavi stranog jezika nauke i struke u društveno-humanističkim naukama* **Tanje Cvetković**. Njena pažnja usmerena je pre svega na nastavu stranog jezika nauke i struke na master nivou studija kao i na ulogu udžbenika u ovom kontekstu izučavanja stranog jezika. Autorka utvrđuje višestruke prednosti upotrebe udžbenika stranog jezika nauke i struke kao što su ovladavanje stručnom terminologijom, razvijanje autonomije u istraživanju, olakšano korišćenje elektronskih izvora na stranom jeziku, ovladavanje akademskim diskursom kako u pisanoj tako i usmenoj formi, itd.

Zbornik *Strani jezici na društveno-humanističkim departmanima Filozofskog fakulteta u Nišu: retrospektiva u čast jubileja* koncipiran je tako da pre svega bude izvor informacija i činjenica u vezi sa nastavom stranih jezika na nematičnim departmanima tokom pedeset godina postojanja Filozofskog fakulteta u Nišu. Naime, prilikom prikupljanja građe u okviru trećeg internog projekta, nastavnici Centra uočili su da je malo informacija o nastavi stranih jezika na Filozofskom fakultetu u Nišu sačuvano. Upravo to ih je i motivisalo da prirede ovaj Zbornik i ukažu na obim i značaj nastave stranih jezika na nematičnim departmanima na Fakultetu. Činjenica je da je strani jezik predmet koji se nekako podrazumeva, ali se, čini se, često zaboravlja sa kojim se sve poteškoćama suočavaju nastavnici stranih jezika. Iz tih razloga su radovi u Zborniku posvećeni široko definisanim temama kako bi se ukazalo na širok opseg koji nastava stranog jezika može imati.

U skladu sa svestranošću i raznolikošću nastavnika Centra za strane jezike, Zbornik obuhvata pregledne, stručne i naučno-stručne radove, koji se bave analizom stranog jezika, bilo kao opšteg jezika, kao jezika pojedinih nauka i struka ili kao akademskog jezika i to sa svih aspekata, u okviru savremenih teorijskih istraživanja, kao i istraživačke radove čiji nalazi imaju konkretne pedagoške implikacije u nastavi stranog jezika na visokoškolskom nivou. Budući da za sve istraživače stranih filologija veliki izazov predstavlja pismo na kome će svoje radove pisati i objavljivati, odlučili smo da Zbornik bude priređen i na ćirilicnom i na latiničnom pismu prepuštajući tako našim cenjenim autorima da sami odluče koje pismo im više odogovara. Time želimo da damo do znanja da bogatstvo poznavanja stranih jezika podrazumeva i podjednaku primenu pisama svojstvenih određenim stranim jezicima. Na kraju, zaista se nadamo da će čitaoci iz različitih oblasti i sfera, potom nastavnici, doktorandi, ali i studenti na nižim nivoima studija u ovom Zborniku naći vredne i korisne informacije, podatke i prikaze koji mogu dati odgovor na složena pre svega praktična i stručna pitanja u vezi sa nastavom stranih jezika na svim nivoima obrazovanja.

* * *

Kao urednice, zahvaljujemo se dekanici Filozofskog fakulteta prof. dr Nataliji Jovanović, kao i prodekanu za nauku prof. dr Dušanu Stamenkoviću koji su podržali inicijativu Centra za strane jezike da objave ovaj Zbornik. Zahvaljujemo se i recenzentima doc. dr Milošu Tasiću sa Mašinskog fakulteta

u Nišu, doc. dr Dragani Gak sa Fakulteta tehničkih nauka u Novom Sadu i Slavici Pejić sa Ekonomskog fakulteta u Nišu na korisnim sugestijama i dobronamernim primedbama u vezi sa tekstovima koji čine ovaj Zbornik. Na kraju, najtoplije se zahvaljujemo autorima radova u Zborniku što su dali svoj doprinos i tako omogućili da ovaj Zbornik ostane važno svedočanstvo o nastavi stranih jezika na nematičnim departmanima Filozofskog fakulteta u Nišu, a time i rada nastavnika Centra za strane jezike. Bilo kakav nedostatak, previd ili omaška isključivo su naša odgovornost.

Niš, septembar 2021.

Jasmina Đorđević
Vesna Simović

UDK 81'243:378.61(497.11)

Petra Mitić

Centar za strane jezike, Filozofski fakultet, Univerzitet u Nišu

Nastava stranih jezika na Filozofskom fakultetu u Nišu do formiranja Centra za strane jezike

Od svog osnivanja 1971. godine do danas, Filozofski fakultet u Nišu prošao je kroz nekoliko ključnih transformacija, a ovaj proces, koji je doveo do sadašnje obrazovne i naučno-istraživačke institucije, orijentisane isključivo na filološko-filozofske discipline, reflektuje se i u načinu na koji je organizovana i izvođena nastava stranih jezika na nematičnim departmanima, kao i na izazove i poteškoće koji su je pratili.

Iako je značaj učenja stranih jezika prepoznat od samog početka, put do nastanka Centra za strane jezike kao samostalne organizacione jedinice Filozofskog fakulteta, bio je dug i trnovit. Pri organizovanju nastave tokom tog perioda često se pribegavalo *ad hoc* rešenjima, pre svega angažovanjem asistenata i nastavnika koji su radili i imali svoje predmete na Studijskoj grupi za anglistiku (Biljana Mišić Ilić, Petra Mitić i drugi), kao i povremenim honorarnim anagažmanima diplomiranih anglista (Gordana Mitić, Biljana Dodić, Jasmina Đorđević i drugi), a ovo se pre svega odnosi na nastavu engleskog jezika, koji je bio i ostao najzastupljeniji strani jezik ako se posmatra po broju studenata koji su, sa različitih nematičnih departmana, tj. tadašnjih studijskih grupa, birali upravo engleski kao strani jezik koji će učiti.

Za većinu ovih angažmana ne postoje tragovi u dostupnoj arhivskoj građi pa je moguće izvesti samo delimičnu rekonstrukciju načina na koji se odvijala ova nastava, a ponajviše na osnovu sećanja samih nastavnika koji i danas predaju, ili su predavali na Filozofskom fakultetu u Nišu. Nastavu engleskog jezika na nematičnim departmanima takođe su u jednom periodu izvodili Svetozar Popović, Dragana Spasić, Slobodanka Kitić i drugi, a 1993. godine, kada se, zbog očigledne potrebe za boljom organizacijom ovako zahtevne nastave, u radno mesto predavača za engleski jezik na nematičnim departmanima biraju mr Savka Blagojević i Danica Piršl.

Sa druge strane, predavači stranih jezika koji nisu bili anglisti organizaciono su pripadali Studijskoj grupi za anglistiku iako su pokrivali nastavu i na ostalim grupama. Tako su prof. dr Risto Lainović (francuski jezik), prof. dr Dragoljub Veličković (ruski jezik) i viši predavač Bratislava Žarić (nemački jezik) držali nastavu ovih stranih jezika studentima anglistike, ali i ostalih tada postojećih studijskih grupa, upravo kao članovi Studijske grupe za anglistiku.

Kursevi ovih stranih jezika bili su organizovani kao dvosemestralni ili četvorosemestralni (za studente anglistike i srbistike). Francuski kao strani jezik po izboru bio je produžnog tipa, pa njega nisu mogli da biraju studenti koji ga pre toga nisu učili dok je, sa druge strane, nemački jezik bilo moguće učiti od početnog nivoa. Francuski jezik na nematičnim departmanima je kroz honorarno anagažovanje od 1998. godine, a kao asistent profesoru Lainoviću, počela da drži Vesna Simović, koja od 2002. godine, po odlasku prof. Lainovića u penziju, preuzima nastavu u zvanju predavača, a sada docenta za francuski jezik na nematičnim departmanima.

Nastavu nemačkog jezika preuzela je, zvaničnim izborom u zvanje predavača 2006. godine, Nikoleta Momčilović, kao već iskusni nastavnik sa dugogodišnjim iskustvom u radu u srednjim školama, ali i kao instruktor metodike i didaktike nastave nemačkog jezika, i autor/realizator akreditovanih programa stručnog usavršavanja nastavnika.

Profesor Dragoljub Veličković postao je prvi upravnik novoosnovane Studijske grupe za rusistiku, koja se pod prvobitnim nazivom Slavistika sa balkanistikom formira 2000. godine kao zasebni departman, tj. studijska grupa. Ova studijska grupa ubrzano formira i sopstveni nastavni kadar, pa će nastavu ruskog jezika na nematičnim departmanima preuzeti mr Živojin Trajković u zvanju višeg predavača za izvođenje nastave na nematičnim departmanima, kao i Violeta Džonić, tada u zvanju asistenta, a sada vanrednog profesora za užu naučnu oblast Rusistička lingvistika.

Član novoosnovane studijske grupe Slavistika sa balkanistikom postaje i Tamara Kostić Pahnoglu, koja zasnivanjem radnog odnosa 2003. godine predaje grčki jezik najpre samo studentima rusistike, ali počinje da drži fakultativnu nastavu i za studente drugih departmana. Kako je interesovanje za nastavu grčkog jezika bivalo sve izraženije, ona je uz asistenciju grčkih lektora počela da izvodi nastavu grčkog jezika i na drugim departmanima, na kojima se uvodi mogućnost izbora grčkog jezika kao

ravnopravnog prilikom izbora stranog jezika koji će studenti slušati i polagati. U prvih osam godina od njenog dolaska, lektor je bio Dimostenis Stratigopulos, a za grčki jezik od 2004. godine postoji i poseban lektorat. Statutom fakulteta omogućeno je osnivanje lektorata i za druge strane jezike koji nisu obuhvaćeni nekim od departmana na fakultetu, kao što su lektorati za nemački i francuski jezik.

Školske 1998/99. godine osniva se Studijska grupa za istoriju kao rezultat potrebe za kadrom iz ove naučne discipline budući da je početkom 70-ih godina prestala sa radom Grupa za istoriju i geografiju na Višoj pedagoškoj školi u Nišu. Branko Gorgiev sa prethodnim iskustvom u akademskoj nastavi u zvanju saradnika na Pravnom fakultetu u Nišu i Filozofskom fakultetu u Prištini počinje sa radom najpre kao član upravo Studijske grupe za istoriju, gde od 2000. godine predaje starogrčki i latinski jezik studentima grupe, ali i studentima Studijske grupe za filozofiju. Sa formiranjem Departmana za francuski jezik i književnost 2011. godine, on predaje i latinski jezik na tom departmanu, kao obavezan predmet.

Prvi korak ka nastanku Centra za strane jezike, bio je formiranje nove organizacione jedinice – Centra za pedagogiju, psihologiju i strane jezike – osnovanog krajem 1995. godine odlukom Nastavno-naučnog veća fakulteta. Iz monografije Filozofski fakultet u Nišu: 1971-1996. (Niš: Prosveta, 1996), koju je priredio prvi dekan Filozofskog fakulteta u Nišu, dr Gligorije Zaječaranović, dobijamo podatak da je ovaj centar nastao kao rezultat potrebe da se objedini rad nastavnika i saradnika koji predaju opšteobrazovne predmete, uključujući i strane jezike, na nematičnim grupama. Članovi ovako formiranog centra postaju dr Risto Lainović (redovni profesor), dr Dragoljub Veličković (vanredni profesor), mr Bratislava Žarić (viši predavač), mr Savka Blagojević (predavač) i Danica Piršl (predavač).

Uporedo sa pomenutim transformacijama samog fakulteta, koji već na početku svog rada ima krajnje heterogenu strukturu i obuhvata programe iz humanističkih i prirodnih nauka, uz Studijsku grupu za fizičku kulturu, kao i sa osnivanjem novih departmana, usložnjava se i proces izvođenja nastave stranih jezika, pa se i problem koordinacije ove nastave dodatno komplikuje. Nakon što se odsek za Fizičku kulturu osamostaljuje i formira kao nezavisna institucija, kao što to čine i tri odseka za prirodne nauke, dotadašnji stalni predavač Danica Piršl prestaje sa radom na Filozofskom fakultetu i priključuje se novoformiranom Fakultetu sporta i fizičkog vaspitanja. Dr

Savka Blagojević, koja je od samog početka rada na Filozofskom fakultetu držala nastavu engleskog jezika na svim departmanima, osim departmana za fizičku kulturu, biće prinuđena da jedno vreme, pa sve do zvaničnog osamostaljenja ovih katedri u nezavisne institucije, drži nastavu engleskog jezika u zgradi Filozofskog fakulteta, ali i na departmanu za matematiku, u zgradi Fakulteta zaštite na radu, kao i u zgradi nekadašnjeg MIN-ovog instituta, gde drži nastavu na departmanima za fiziku i hemiju. Ona takođe drži i nastavu za studente srbistike, prvobitno Studijske grupe za srpskohrvatski jezik i jugoslovenske književnosti, koja je počela zvanično sa radom od 1. oktobra 1987. godine. Već na osnovu ovog podatka može se videti u kojoj je meri izvođenje nastave stranog jezika na Filozofskom fakultetu u Nišu postalo zahtevno ne samo zbog nedostajućeg kadra, već i zbog potrebe za koordinisanim radom svih nastavnika koji su držali nastavu stranih jezika na nematičnim departmanima.

O tome koliko je teško bilo izvoditi nastavu na svim ovim različitim departmanima dovoljno govori i činjenica da je za svaku od naučnih disciplina, a kojima su pripadali studenti koji su pohađali nastavu stranog jezika, bilo neophodno pripremati tekstove iz njihove oblasti i struke budući da se sve vreme težilo tome da nastava stranog jezika bude izvođena kroz jezik opšte namene, ali i kao jezik nauke i struke. Nemogućnost da jedna ili dve osobe pokriju ovako heterogenu strukturu, a pritom zadrže očekivani kvalitet nastave, nametnula je i nova kadrovska rešenja, ali i pojačala inicijativu za objedinjavanjem ovih nastavnika u jednu zasebnu organizacionu jedinicu.

Dr Nada Kvačanović, dugogodišnji lektor za engleski jezik pri Studijskoj grupi za anglistiku, počela je da tokom 1999/2000, 2000/2001 i 2001/2002 drži nastavu na Studijskoj grupi za srpski jezik paralelno sa nastavom na predmetu Morfologija na matičnom departmanu, na kome je 1998. godine izabrana u zvanje docenta za isti predmet. Ona će juna 2002. godine biti izabrana u zvanje predavača za engleski jezik na Studijskoj grupi za srpski jezik i književnost, kako bi mogla da obavlja nastavu isključivo na nematičnim departmanima, a 2003. godine i u zvanje docent za predmet Engleski jezik na nematičnim departmanima. Od 1999. godine, mr Tanja Cvetković sa Studijske grupe za anglistiku drži nastavu engleskog jezika na nematičnim departmanima, najpre u zvanju predavača, zatim docenta, a od 2016. u zvanju vanrednog profesora. Po osnivanju Studijske grupe za

žurnalistiku (2004), mr Petra Mitić, takođe prethodno dugodišnji lektor za engleski jezik pri Studijskoj grupi za anglistiku, počinje da paralelno sa nastavom na matičnom departmanu izvodi i nastavu engleskog jezika na novoformiranoj grupi, sve do izbora u zvanje predavač za engleski jezik, a kasnije docent na nematičnim departmanima.

Postepeno uvećavanje nastavnog kadra, ali i sve veća potreba da se koordiniše nastava koja je često zahtevala spajanje studenata različitih studijskih grupa, a posebno za nastavnike neangliste, dovelo je do odluke o formiranju jednog centra koji bi objedinio sve nastavnike stranih jezika na nematičnim departmanima. Sa zvaničnim datumom 17.11.2006. godine, a uz podršku i razumevanje tadašnjeg rukovodstva fakulteta (na čelu sa dekanom, dr Momčilom Stojkovićem i prodekanicom, dr Natalijom Jovanović), osniva se Centar za strane jezike kao zasebna organizaciona jedinica pri Filozofskom fakultetu u Nišu, a njegova prva upravnica postaje dr Savka Blagojević, koja na toj funkciji ostaje do 1. oktobra 2019. godine.

Sa osnivanjem Centra za strane jezike počinje novo poglavlje za nastavu stranih jezika na Filozofskom fakultetu koju izvode nastavnici čija je afilijacija upravo Centar, a nastava time dobija jasan okvir. U godini jubileja Filozofskog fakulteta, Centar iza sebe ima više od jedne decenije postojanja i rada. Za to vreme, novi nastavnici zamenili su one koji su otišli u penziju, u nastavu su uvedeni jezici koji se do tada nisu izučavali, a ostvarena je i sa saradnja sa brojnim inostranim kulturno-obrazovnim i državnim institucijama koje zastupaju svoje države i jezike u Srbiji. Može se reći da nakon 50 godina postojanja stranih jezika na Filozofskom fakultetu u Nišu, filologija, kao jedna od primarnih naučnih oblasti koja se izučava na ovom fakultetu, u svakom smislu nudi sveobuhvatno obrazovanje studentima Filozofskog fakulteta u Nišu o čemu svedoče i radovi u ovom zborniku.

UDK 811.133.1'243:378.61(497.11)

Vesna Simović

Centar za strane jezike, Filozofski fakultet, Univerzitet u Nišu

Francuski kao strani jezik na Filozofskom fakultetu u Nišu - retrospektiva

Apstrakt

Nastava francuskog kao stranog jezika na Niškom univerzitetu ima dugu tradiciju. Još pre formiranja fakulteta i samog univerziteta (1965), francuski jezik se izučavao na Višoj pedagoškoj školi koja je predstavljala začetak visokoškolskog obrazovanja u ovom delu Srbije. Po osnivanju univerziteta, francuski jezik se uči gotovo na svim fakultetima. Mesto ovog jezika je posebno značajno na Filozofskom fakultetu na kom je zastupljen od njegovog osnivanja (1971) do danas. U ovom radu, daćemo pregled razvoja nastave francuskog kao stranog jezika na nematičnim departmanima od njenog početka na univerzitetskom nivou, tj. od osnivanja Više pedagoške škole, preko različitih oblika koje je imala i ima na Filozofskom fakultetu, na kom postoji već pedeset godina. U prvom delu rada, podsetićemo na mesto francuskog jezika na Višoj pedagoškoj školi. Potom ćemo se osvrnuti na nastavu francuskog kao stranog jezika po izboru na Filozofskom fakultetu i predstaviti je kroz prizmu događaja koji su uticali na promenu mesta i statusa ovog predmeta. Na kraju ćemo prikazati način organizovanja nastave francuskog jezika u okviru Centra za strane jezike kao specifične jedinice u okviru koje se izvodi nastava stranih jezika po izboru na Filozofskom fakultetu. Cilj rada je da kroz prikaz nastave francuskog jezika na Filozofskom fakultetu od njegovog nastanka do danas ukaže na mesto i značaj koji je ovaj strani jezik imao i ima ne samo na Univerzitetu u Nišu već i u čitavoj jugoistočnoj Srbiji.

Ključne reči: francuski kao strani jezik; nematični departmani; Univerzitet u Nišu; Filozofski fakultet; Viša pedagoška škola.

Uvod

Grad Niš je univerzitetski grad sa tradicijom obrazovanja i obrazovnih ustanova koje datiraju još iz vremena turske vladavine na ovim područjima. Prve kulturno-obrazovne institucije formirane su neposredno po oslobođenju od Turaka, a njihov višedecenijski kontinuirani rad postaje osnova za razvoj ustanova visokog obrazovanja i kasnije formiranje univerziteta.

Po završetku II svetskog rata, u Nišu počinje sa radom Viša pedagoška škola (1948) koja predstavlja ne samo začetak visokoškolskog obrazovanja u ovom delu Srbije već i početak nastave francuskog jezika na univerzitetskom nivou. Na njoj se 1950. godine osniva Katedra za francuski jezik i književnost na kojoj su se obrazovali budući nastavnici francuskog jezika. Već 1960. godine osnivaju se prvi fakulteti koji od 1965. godine čine Niški univerzitet. Francuski jezik bio je od početka zastupljen u jedinicama Univerziteta čiji se broj sa godinama povećavao. Mesto francuskog bilo je, međutim, najstabilnije i najznačajnije na Filozofskom fakultetu (1971) na kom se ovaj jezik izučava od njegovog osnivanja do danas. Kao rezultat duge tradicije učenja francuskog jezika u celom regionu kao i višedecenijskog postojanja univerzitetske nastave francuskog jezika, na Filozofskom fakultetu formiran je i Departman za francuski jezik i književnost (2012) na kom se nastava i učenje ovog jezika i književnosti profilisala i specijalizovala i odvija se na sva tri nivoa: osnovnim, master i doktorskim akademskim studijama.

U ovom radu daćemo pregled razvoja nastave francuskog kao stranog jezika na nematičnim departmanima od njenog početka na univerzitetskom nivou, tj. od osnivanja Više pedagoške škole, preko različitih oblika koje je imala i ima na Filozofskom fakultetu, na kom postoji već pedeset godina. U prvom delu rada, podsetićemo na mesto francuskog jezika na Višoj pedagoškoj školi kao i na njene značajne predavače koji su utemeljili univerzitetsku nastavu ovog jezika. Potom ćemo se osvrnuti na nastavu francuskog kao stranog jezika po izboru na Filozofskom fakultetu i predstaviti je kroz prizmu događaja koji su uticali na promenu mesta i statusa ovog predmeta. Najzad ćemo prikazati način organizovanja nastave francuskog jezika u okviru Centra za strane jezike kao specifične jedinice u okviru koje se izvodi nastava stranih jezika po izboru na Filozofskom fakultetu. Cilj rada je da kroz prikaz nastave francuskog jezika na Filozofskom fakultetu od

njegovog nastanka do danas ukaže na mesto i značaj koji je ovaj strani jezik imao i ima ne samo na Univerzitetu u Nišu već i u čitavoj jugoistočnoj Srbiji.

Nastava francuskog jezika na Višoj pedagoškoj školi

Nastala iz potrebe da odgovori novim obrazovnim potrebama društva koje se izgrađivalo i razvijalo, Viša pedagoška škola (1948) počinje sa radom neposredno posle II svetskog rata (Kerković i Ćirić, 2012). Školovala je nastavnike predmetne nastave za rad u sada obaveznom osmogodišnjem osnovnom obrazovanju. Katedra za francuski jezik i književnost našla je mesto među drugim filološkim i prirodno-matematičkim odsecima Više škole¹. Osnovana je na inicijativu Milentija Stojiljkovića, profesora francuske književnosti i prvog direktora Više pedagoške škole. Časove francuskog jezika kao i pedagogije i metodike držala je Jovanka Čemerikić, bivša direktorka Ekonomske škole iz Zaječara. Po njenom odlasku iz Niša, nastavu ovih predmeta na Višoj pedagoškoj školi preuzima Miodrag Popović, profesor francuskog, koji na tom mestu ostaje do prestanka rada škole. Uz njega, časove vežbi drži tada lektorka, kasnije profesorka i poznati prevodilac, Milica Domazet.

Da bi što uspešnije podučavali veliki broj studenata francuskog jezika, profesori Više pedagoške škole neprekidno su se usavršavali u svojim oblastima istraživanja. U svom radu, svesrdno su bili pomagani od strane francuske vlade. Tako je Milica Domazet, stipendista francuske vlade, završila doktorske studije i odbranila svoju tezu iz francuske književnosti na Univerzitetu u Parizu XII. Osim nastavnog, profesori Više škole bave se i naučnim i stručnim radom pa tako nastaju naučni radovi kao i priručnici i udžbenici namenjeni studentima. U vremenu obeleženom oskudicom ali i velikom željom za znanjem, naponi nastavnika da promovišu i šire francuski jezik i kulturu, kao i njihovo stalno usavršavanje u cilju što uspešnijeg izvođenja nastave su tim značajniji ako se imaju u vidu prilike u kojima se radilo u posleratnom periodu.

¹ Na Višoj pedagoškoj školi postojale su sledeće studijske grupe: srpskohrvatski jezik i jugoslovenska književnost; geografija i istorija; istorija i geografija; biologija; hemija i fizika; matematika; fizičko vaspitanje; ruski jezik i književnost; nemački jezik i književnost; engleski jezik i književnost; bugarski jezik i književnost.

Rad profesora Više pedagoške škole imao je različite aspekte. Osim nastave, obuhvatao je organizovanje stručne prakse u osnovnim školama u kojima su studenti držali časove francuskog pripremajući se tako za svoj budući poziv. Profesori su takođe bili članovi komisija na stručnim kao i maturalnim ispitima. Kao školski nadzornici, pratili su izvođenje nastave francuskog jezika u osnovnim školama ne samo u Nišu već i u regionu.

Treba pomenuti rad profesora Više pedagoške škole u „Udruženju za strane jezike i književnosti“, važnoj i vrlo aktivnoj profesionalnoj organizaciji. Posebno je Miodrag Popović bio posvećen organizovanju aktivnosti Udruženja. Kao predsednik i član uprave, održao je brojna predavanja i kurseve francuskog jezika i književnosti za studente Više pedagoške škole kao i nastavnike osnovnih i srednjih škola. Sa svojim kolegama, organizovao je i držao časove francuskog za sve zainteresovane.

Osim rada u nastavi, inspektorata i organizovanja stručne prakse, profesori Više pedagoške škole učestvovali su i u aktivnostima kulturnih i obrazovnih institucija Niša kao i u radu lokalnih novina i časopisa. Na taj način su aktivno doprinicali kulturnom životu grada, a njihova profesionalna posvećenost bila je od velikog značaja za celu zajednicu. Milica Domazet osnovala je „Udruženje za kulturnu saradnju Jugoslavija-Francuska“ u kom je bila dugogodišnja potpredsednica. Jovanka Čemerikić prevodila je književne, naučne i stručne tekstove objavljujane u najpoznatijim izdavačkim kućama tadašnje Jugoslavije. Godinama je bila prevodilac sa francuskog i saradnik Sterijinog pozorja, jednog od najpoznatijih i najznačajnijih pozorišnih festivala u zemlji.

Kontinuirani, predani rad profesora Više pedagoške škole na polju prevodilaštva kao rezultat je imao upoznavanje stručnjaka ali i široke publike sa francuskim naučnim i književnim delima. Ovi pioniri frankofonije iz ovog dela Srbije bili su jednako posvećeni i širenju srpske kulture u Francuskoj. Dela naših najpoznatijih pesnika, spisi o našim umetnicima, kulturi, spomenicima Niša i Srbije sistematski su prevodeni na francuski jezik. Za svoje rezultate u profesionalnom radu, kao i za posvećenost širenju frankofonije, profesori Više pedagoške škole bili su nagrađivani. Jovanka Čemerikić odlikovana je tako ordenom Akademske palme u redu viteza, najstarijim francuskim odlikovanjem u oblasti obrazovanja, a ovaj orden poneće kasnije i druge njene kolege sa Niškog univerziteta.

Može se zaključiti da je važna društvena i kulturna misija Više pedagoške škole u obrazovanju i formiranju generacija nastavnika osnovnih škola osposobljenih i motivisanih za rad u potpunosti ostvarena tokom dve decenije njenog postojanja: od diplomiranih 8141 studenta, njih 306 steklo je zvanje nastavnika francuskog jezika. Zahvaljujući visokim standardima, samo su najbolji studenti mogli da diplomiraju. Radeći dugo i marljivo, izuzetni profesori Više pedagoške škole, iako malobrojni, ostavili su neizbrisiv trag i učvrstili frankofoniju u ovom delu Srbije. Svojim naučnim i nastavnim radom postavili su temelj univerzitetske nastave francuskog jezika, oformili su brojne generacije budućih nastavnika i popularizovali učenje ovog jezika među građanstvom. Pored ovoga, doprineli su širenju francuskog jezika i kulture u jugoistočnom delu Srbije stvarajući udruženja od velikog značaja koja su bila aktivna decenijama. Pionirski rad profesora Više pedagoške škole kao i kasniji rad njihovih studenata predstavlja nastavak duge tradicije frankofilije koja datira iz perioda I svetskog rata. Treba imati na umu da se decenijama u regionima jugoistočne Srbije poznavanje francuskog izjednačavalo sa obrazovanjem. Oni koji su govorili francuski smatrani su školovanim i činili su neku vrstu intelektualne i kulturne elite. Stoga je znanje francuskog jezika uvek bilo cenjeno u ovom društvenom okruženju u kom je on često bio i jedini strani jezik koji se učio u osnovnim i srednjim školama (Kerković i Ćirić, 2012).

Nastava francuskog jezika na Filozofskom fakultetu

Sa razvojem tadašnjeg društva, potreba za visokoobrazovanim kadrom bivala je sve veća. Da bi se na tu potrebu odgovorilo, na osnovama Više pedagoške škole nastao je Filozofski fakultet (1971). Osnove su bile i simbolične i materijalne: fakultet je koristio isti prostor u kom je bila Viša škola, a novoformirane katedre društveno-humanističkih i prirodnih nauka nastavile su tradiciju pređašnjih. Od 2000. godine, Filozofski fakultet profiliše se u instituciju koja obrazuje studente u oblasti društveno-humanističkih nauka. U svom sastavu trenutno ima 12 departmana na kojima se izvode 32 studijska programa na osnovnim, master i doktorskim studijama. Nastavu izvodi 181 nastavnik i saradnik za skoro 4000 studenata na svim nivoima studija.

Francuski kao strani jezik na Filozofskom fakultetu uči se od njegovog osnivanja. U prvom periodu (1971–1998), u kom su fakultet činile prirodno-

matematičke i društveno-humanističke studijske grupe (Zaječaranović, 1996)², nastavni programi su predviđali dva časa francuskog jezika nedeljno tokom prve godine studija. Izuzetak su činile katedre za engleski jezik i književnost i psihologiju na kojima se francuski jezik učio šest časova nedeljno. Veliki broj časova na odsecima filoloških i društveno-humanističkih nauka govori o visokoj svesti o važnosti poznavanja i vladanja stranim jezikom u oblasti nauke i struke zahvaljujući čemu su francuski, ali i drugi strani jezici, oduvek imali značajno mesto na ovom fakultetu.

Gotovo od samog početka rada Filozofskog fakulteta, nastavu francuskog jezika izvodi prof. dr Risto Lainović. Rođeni Podgoričanin, u Beogradu studira francuski jezik i književnost, a u Parizu završava posle diplomanske i doktorske studije. Erudita, vrsni poznavalac dela Pjera Lotija, prof. dr Lainović bavio se ne samo francuskom književnošću već i prevođenjem sa francuskog i italijanskog jezika. Bio je član Evropskog društva kulture, Udruženja književnika i književnih prevodilaca Niša. Aktivan je i po odlasku u penziju, početkom dvehiljaditih. Za svoje zasluge u nastavnom radu i širenju francuskog jezika i kulture na našim prostorima, dobio je značajna priznanja: nagradu Zlatna frankoromanistika iz fonda Margarite Arnautović (2005) kao i orden Akademske palme u redu viteza (2007) od strane Republike Francuske.

Oktobra 1999. godine katedre prirodnih nauka kao i katedra za fizičku kulturu prerastaju u posebne institucije. Filozofski fakultet obogaćuje se novim Odsekom za umetnost koji se takođe ubrzo osamostaljuje u Fakultet umetnosti (2003). Filozofski fakultet ostaje tako usmeren na društvene i filološke nauke, sa stalnom tendencijom rasta i razvoja novih studijskih programa iz ovog naučnog polja. U ovom periodu intenzivnih promena i nastava stranih jezika ima različite modalitete. Francuski jezik se sada uči tokom dva ili četiri semestra, zavisno od katedre, dok broj časova varira od dva do četiri časa nedeljno.

Sa promenom režima studija koje je donela Bolonjska deklaracija (2006) i izmenom statusa predmeta u obavezne i izborne, francuski jezik postaje obavezni izborni predmet. Studenti svih departmana u obavezi su da

² U ovom periodu, Filozofski fakultet činile su studijske grupe za matematiku, fiziku, hemiju, sociologiju, psihologiju, engleski jezik i književnost, srpski jezik i književnost i fizičku kulturu.

uče strani jezik ali imaju mogućnost izbora između francuskog, engleskog, nemačkog, ruskog i savremenog grčkog. Kao i ostali predmeti, i francuski jezik organizuje se kao jednosemestralni kurs. Sa uvođenjem većeg broja izbornih predmeta, francuski jezik se sada uči u prva dva semestra na studijskim programima departmana društveno-humanističkih nauka (Departman za sociologiju, Departman za psihologiju, Departman za pedagogiju, Departman za filozofiju, Departman za istoriju, Departman za socijalnu politiku i socijalni rad), dok se na studijskim programima filoloških departmana (Departman za anglistiku, Departman za srbistiku, Departman za ruski jezik i književnost, Departman za nemački jezik i književnost) kao i na studijskim programima Departmana za komunikologiju i novinarstvo on uči i dalje tokom četiri ili šest semestra. Nedeljni fond od četiri časa ostao je nepromenjen u svim studijskim programima (Nastavni planovi; Statut, 1971/1972; Statut, 1998; Statut, 2000). Francuski jezik se organizuje kao produžni kurs, tj. nadovezuje se na srednjoškolsko znanje studenata (nivo A2). Školske 2020/2021. godine, Departman za anglistiku omogućio je svojim studentima da se, pored produžnog, opredele i za početni kurs francuskog jezika. Ovu mogućnost su kao korisnu za svoje studente prepoznali i neki od departmana i predvideli početni kurs francuskog jezika u svojim reakreditovanim studijskim programima u skladu sa kojima će se nastava izvoditi počev od školske 2021/2022. godine.

Nastava francuskog jezika u okviru Centra za strane jezike

Osnovne akademske studije

Pored prirodno-matematičkih, filoloških i humanističkih studijskih grupa koje su činile Filozofski fakultet od njegovog osnivanja, krajem 1995. godine formiran je i Centar za pedagogiju, psihologiju i strane jezike. Osnovan je sa idejom da objedini rad nastavnika i saradnika koji predaju pedagogiju, psihologiju i strane jezike kao opšteobrazovne predmete na nematičnim studijskim grupama. Nastavnici i saradnici koji su ga činili pripadali su prethodno studijskim grupama za anglistiku, sociologiju i fizičku kulturu (Zaječaranović, 1996). Ovo je bio prvi Centar te vrste pa možemo reći da je u neku ruku predstavljao preteču budućih specijalizovanih centara koji će posle dvehiljadite nastajati i raditi pod okriljem Fakulteta.

Prvi u nizu bio je Centar za strane jezike, osnovan 2007. godine. Formiran je kao posebna organizaciona jedinica koja okuplja nastavnike stranih jezika koji su do tada formalno pripadali različitim studijskim grupama, a u cilju što uspješnije organizacije i izvođenja nastave stranih jezika na nematičnim departmanima Filozofskog fakulteta. Osim nastavnika, u izvođenju nastave u okviru Centra učestvuju i strani lektori. Oni se svake godine angažuju zahvaljujući saradnji koju fakultet ima sa stranim ambasadama i institutima. Tako u nastavi francuskog jezika od 2001. godine kao saradnici učestvuju i francuski studenti master studija, stipendisti francuske ambasade. Kao mladi, motivisani stručnjaci, pritom i izvorni govornici, oni imaju značajno mesto u nastavi. Svojim inovativnim i interaktivnim pristupom umnogome podstiču interesovanje studenata za francuski jezik i kulturu. Od školske 2020/2021. godine, kao saradnici u nastavi uključuju se i istraživači-pripravnici, studenti doktorskih studija na Filozofskom fakultetu koji drže određeni broj časova vežbi francuskog jezika.

Nastava francuskog jezika na nematičnim departmanima koja se odvija u okviru Centra za strane jezike organizovana je po principima postavljenim još pri osnivanju Filozofskog fakulteta. To podrazumeva izvođenje nastave sa jednom, vrlo heterogenom grupom, sačinjenom od studenata svih departmana. Kako se studenti opredeljuju za strani jezik na početku I godine studija, svake godine struktura formirane grupe je drugačija. Dugi niz godina, većinu grupe činili su studenti anglistike uz mali broj studenata sa ostalih departmana. Poslednjih godina, interesovanje za francuski jezik raste među studentima društvenih nauka tako da je njihov broj primetno veći. Heterogenost studenata koji biraju francuski jezik kao i različit nivo njihovog predznanja sa kojim dolaze na fakultet umnogome utiče na sadržaj kurseva *Francuski jezik A2.1* i *Francuski jezik A2.2* kao i izbor nastavnog materijala. Tokom prve godine, kad ove kurseve pohađaju studenti svih departmana, radi se na harmonizovanju znanja i njegovog podizanja do nivoa B1. U tom smislu, kao ishod nastave postavlja se ujednačeno razvijanje svih jezičkih veština, lingvističke i interkulturalne kompetencije uz interaktivnu nastavu i razvijanje autonomije pri učenju. Očekuje se da na kraju navedenih kurseva, studenti budu u stanju da koriste autentične dokumente, da razumeju kako pisane (čitanje) tako i audio i video materijale (slušanje) i informacije sadržane u njima o aktuelnim dešavanjima ili poznatim temama iskazane standardnim jezikom. U stanju su da globalno razumeju različite vrste kratkih

tekstova/odlomaka (novinski članak, prepiska, plakat, prospekt, reklama, uputstvo za upotrebu) napisanih na teme koje su im bliske kao što su porodica, studentski život, hobi, lična interesovanja. Mogu da razumeju kratki intervju, anketu ili telefonski razgovor i u njima uoče glavne elemente komunikativne situacije. Mogu takođe i da govore o svojim planovima, opisuju događaje iz svakodnevnog života, izražavaju reakcije, utiske o pročitanoj knjizi, odgledanom filmu ili napišu kraći tekst (mejl, pismo, poruka) (ZEO, 2003).

Kursevi *Francuskog jezika B1.1 i Francuskog jezika B1.2* koji se drže u trećem i četvrtom semestru za studente filoloških departmana kao i studente komunikologije i novinarstva usmereni su na sticanje jezičkih znanja i veština koji odgovaraju ovim nivoima ZEO. Očekuje se da po završetku ovih kurseva studenti budu u stanju da razumeju informacije iz autentičnih pisanih tekstova i audio materijala na standardnom jeziku koje se odnose na teme u vezi sa poslom, privatnim životom, slobodnim vremenom; da razumeju opis događaja, izraz osećanja ili želja; da razumeju različite vrste tekstova (novinski članci, književni tekst, izveštaj); da u tekstu pronalaze informacije na osnovu kojih deluju ili daju svoje mišljenje; da učestvuju u razgovoru o svakodnevnim događajima ili na poznate teme; da govore o sebi i ličnim iskustvima, događajima, o temama iz sfere ličnog interesovanja ili profesionalne aktivnosti; da pišu koherentne kraće tekstove na teme koje poznaju ili koje ih interesuju (ZEO, 2003). Da bi se navedeni ishodi nastave postigli, rad se usmerava na razvijanje lingvističke kompetencije kao i svih jezičkih veština. Uvežbavaju se različite tehnike čitanja prilagođene različitim vrstama dokumenata koji se koriste na času. Raznovrsni tekstovi pružaju takođe studentima uvid u različite jezičke registre čime ih dodatno osposobljavaju za samostalno korišćenje francuskog jezika van učionice, u svakodnevnom životu. Razvijanje veštine audiranja kom se pristupa u etapama, osposobljava studente za samostalno korišćenje audio i video materijala sa kojim mogu da dođu u kontakt u svakodnevnom životu. Raznoliki autentični dokumenti koji se koriste kao osnova za rad (novinski i književni tekstovi, reklame, radio i TV emisije, pesme, filmovi i dr.) svedoče o aktuelnom životu izvornih govornika i omogućavaju rad na interkulturalnoj kompetenciji.

Kursevi *Francuskog jezika B2.1 i Francuskog jezika B2.2* koji se slušaju na III godini studija dostupni su studentima na Departmanu za

anglistiku i na Departmanu za nemački jezik i književnost čiji studijski programi predviđaju mogućnost učenja stranog jezika tokom šest semestara i dostizanja nivoa B2 po ZEO. Kao ishod ovih kurseva postavlja se razumevanje informacija u dužem tekstu opšteg ili stručnog sadržaja, čitanje odlomaka ili integralnih kraćih književnih dela savremenih pisaca. Studenti mogu da razumeju duža izlaganja složenije argumentacije, emisije na aktuelne teme ili filmove na standardnom jeziku. U domenu usmene produkcije mogu jasno i spontano da iskažu svoje mišljenje i aktivno učestvuju u svakodnevnom razgovorima. Pisana produkcija obuhvata pisanje dužih tekstova koji se tiču oblasti njihovog interesovanja ili u kojima daju lični pečat događajima (esej, izveštaj, pismo), sintezu informacija, rezimiranje, komentarisanje grafikona i tabela i sl. (ZEO, 2003).

Novina uvedena školske 2020/2021. godine jeste početni kurs francuskog jezika za studente na Departmanu za anglistiku koji ga nisu izučavali tokom svog prethodnog obrazovanja. Interesovanje za ovaj kurs je ohrabrujuće imajući u vidu status francuskog jezika u osnovnim i srednjim školama u Nišu i jugoistočnoj Srbiji odakle dolazi najveći broj studenata Filozofskog fakulteta. Naime, već duži vremenski period u ovom regionu sve veći broj učenika bira nemački kao drugi strani jezik u osnovnim i srednjim školama tako da se broj škola u kojima se uči francuski, a samim tim i broj učenika drastično smanjuje (osnovne škole; srednje škole). Početni kurs je tako prilika za sve one studente koji su želeli da nauče francuski jezik ali za to nisu imali mogućnosti.

Stečeno znanje i veštine na svim pomenutim kursevima kontinuirano se prati i ocenjuje, u skladu sa savremenim metodičko-didaktičkim tendencijama. Tokom kursa, studenti individualno, u paru ili grupno rade domaće zadatke, različite vrste testova i/ili prezentacije koje pokazuju nivo usvojenog znanja i veština. Ovi različiti oblici evaluacije odnose se na sve jezičke veštine i kompetencije koje se razvijaju u nastavi (provera usvojenog vokabulara, gramatike, receptivnih i produktivnih jezičkih veština). Sve forme rada vrednuju se određenim brojem poena, a njihov konačan zbir daje završnu ocenu (Tagliante, 1991).

Master akademske studije

Francuski kao strani jezik može se pohađati i na master akademskim studijama, na studijskim programima na Departmanu za filozofiju i na

Departmanu za istoriju. Ovaj kurs odgovara nivou B1 i podrazumeva predznanje stečeno na kursevima *Francuskog jezika A2.1* i *Francuskog jezika A2.2* sa osnovnih akademskih studija. Imajući u vidu činjenicu da je cilj nastave na ovom kursu utvrditi postojeće znanje i uvesti studente u jezik struke, sadržaj kursa potpuno je prilagođen individualnim potrebama i interesovanjima studenata. Uz rad na utvrđivanju znanja o jezičkim elementima i njegovim proširivanjem strukturama karakterističnim za jezik struke (lingvistička kompetencija), studenti se upoznaju sa stručnim tekstovima na kojima uvežbavaju čitanje i razumevanje, prevođenje i rezimiranje. Kao što se može zaključiti, nastava na ovom nivou studija usmerena je na pisanu recepciju i produkciju kako bi osposobila studente za korišćenje stručne literature na francuskom jeziku. Da bi se navedeni ciljevi ostvarili, studenti se nužno osposobljavaju i za korišćenje rečnika, enciklopedija i terminoloških leksikona što ih takođe priprema za rad u struci. Autentični stručni tekstovi na kojima se radi biraju se u dogovoru sa studentima. Najčešće je reč o oblastima koje oni izučavaju na master studijama tako da, radeći na francuskom jeziku, istovremeno proširuju i svoja stručna znanja. Studenti predlažu temu iz užestručne oblasti kojom žele da se bave (neki od predmeta koji slušaju na master studijama) na osnovu koje se bira odgovarajući autentični dokument. Pritom se vodi računa da on bude aktuelan, relevantan i iz pera priznatih stručnjaka za datu oblast. Ispit se polaže na osnovu prevoda izabranog stručnog teksta (pismeni deo), a potom i rezimiranja i razgovora o njemu (usmeni deo).

Zaključak

Nastava francuskog jezika na visokoškolskom nivou u Nišu traje već više od sedamdeset godina, a na Filozofskom fakultetu punih pedeset. Ovo višedecenijsko postojanje bilo je obeleženo različitim izazovima koje je sa sobom nosilo vreme i promenama na samom fakultetu koje su bile odraz promena u obrazovnom sistemu uopšte. Godinama obavezan predmet, a nakon Bolonjske deklaracije u statusu izbornog, francuski jezik je dostupan svim studentima Filozofskog fakulteta. Strani jezici su inače na Filozofskom fakultetu oduvek imali posebno mesto svedočeći o opredeljenju fakulteta za sveobuhvatnim obrazovanjem svojih studenata kao i o svesti o neophodnosti poznavanja stranih jezika za potrebe profesionalnog života i stalnog usavršavanja. Složena organizacija Filozofskog fakulteta koju čini dvanaest

departmana raznorodnih naučnih oblasti zahteva posebnu pažnju prilikom planiranja i organizovanja nastave francuskog jezika koja se drži disciplinarno heterogenim grupama. Dosadašnja dugogodišnja praksa podrazumevala je rad na opštem jeziku kako bi se prethodno stečeno znanje studenata ujednačilo i stvorila solidna osnova za njihov dalji individualni i samostalni rad.

U ovako koncipiranom kursu ima, međutim, mesta i za modifikacije koje se odnose prvenstveno uvođenja elemenata struke u silabuse. Iako studenti koji uče francuski jezik čine jednu heterogenu grupu, sastavljenu iz različitih društveno-humanističkih disciplina, moguće je u postojeće silabuse uvesti kako elemente univerzitetskog francuskog (*le français sur les objectifs universitaires – FOU*), tako i elemente francuskog jezika za posebne svrhe (*le français sur les objectifs spécifiques – FOS*). Kroz rad na izabranim autentičnim dokumentima u vezi sa strukom za koju se školuju, studenti bi se upoznali sa stručnom terminologijom, različitim tipovima stručnih tekstova, morfosintaksičkim i leksičkim strukturama specifičnim za jezik struke. Osposobili bi se da razumeju tekstove, da prepoznaju modele diskursa i stila karakteristične za naučnu i stručnu oblast kojom se bave kao i da ih upotrebljavaju u svojim produkcijama. Kao uži nastavni cilj mogao bi se postaviti razvoj jezičkih veština za potrebe budućeg korišćenja stručne literature i priručnika (tekstova, rečnika, enciklopedija i dr.), prvenstveno pisane recepcije i produkcije (čitanje i razumevanje, pisanje rezimea, vođenja beleški i sl.). Disciplinarna heterogenost grupe vodila bi diferencijaciji i individualizaciji nastave i podsticala bi samostalan rad.

Kako jezik struke čini deo opšteg naučnog jezika kao posebnog jezičkog varijeteta čije su odlike zajedničke velikom broju naučnih disciplina, određeni elementi komunikativne (lingvističke i pragmatičke) kompetencije bili bi zastupljeni u nastavi za sve studente (vrste tekstova, modeli čitanja, strukturisanje teksta, koherentnost, kohezija, nominalizacija, preformulisanje, argumentovanje; govorni činovi: opisati, definisati, iskazati mišljenje, uporediti i dr.; gramatičke strukture: pasivne konstrukcije, neodređene zamenice, bezlične konstrukcije, nominalne sintagme i sl.). Morfosintaksičke strukture kao i terminologija specifične za određenu disciplinu radile bi se na određenim autentičnim tekstovima struke koje bi studenti mogli samostalno da obrađuju, u zavisnosti od društveno-humanističke oblasti koju studiraju. U idealnom slučaju, kroz saradnju nastavnika stručnih predmeta i stranog jezika ostvario bi se interdisciplinarni pristup jer bi studenti radili na tekstovima

struke koji su u direktnoj vezi sa gradivom stručnih predmeta tako da bi na najefikasniji način stekli i stručna i jezička znanja.

Kako bi nastava francuskog ali i ostalih stranih jezika na Filozofskom fakultetu bila svrsishodna i doprinela formiranju budućih stručnjaka, stalna unapređivanja u skladu sa savremenim tendencijama glotodidaktike su nezaobilazna. Osim toga, neophodna je i fleksibilnost, planiranje i organizovanje sadržaja u skladu sa akademskim i stručnim potrebama studenata, optimalno uz koordinaciju i usklađivanje sa nastavom stručnih predmeta iz naučnih oblasti za koje se student školuje (Đorović, 2014).

Zahvalnica

Ovaj rad nastao je u okviru internog projekta pod nazivom "Centar za strane jezike: od osnivanja do danas" (br. 100/1-10-12-01). Projekat je realizovao Centar za strane jezike Filozofskog fakulteta u Nišu tokom školske 2020/2021. godine.

Citirana literatura

- Četrdeset godina Filozofskog fakulteta u Nišu (1971–2011)*. (2012). Filozofski fakultet.
- Đorović, D. (2014). Specifičnosti nastave italijanskog jezika za studente društvenih i humanističkih nauka na Filozofskom fakultetu u Beogradu. U J. Filipović, i O. Durbaba (ur.), *Jezici u obrazovanju i jezičke obrazovne politike* (str. 249–267). Filološki fakultet.
- Informator* 2012. (2012). Filozofski fakultet u Nišu.
- Kerković, A., & Ćirić, J. (2012). *Viša pedagoška škola u Nišu*. Univerzitet u Nišu, Filozofski fakultet.
- Nastavni plan osnovnih akademskih studija na SG za sociologiju, srpski jezik i književnost. (2006). Univerzitet u Nišu, Filozofski fakultet.
- Nastavni plan osnovnih studija anglistike. (2006). Univerzitet u Nišu, Filozofski fakultet.
- Nastavni plan osnovnih akademskih studija na SG za srpski jezik i književnost. (2006). Univerzitet u Nišu, Filozofski fakultet.
- Nastavni plan osnovnih studija ruskog jezika. (2006). Univerzitet u Nišu, Filozofski fakultet.
- Nastavni plan osnovnih studija anglistike. (2006). Univerzitet u Nišu, Filozofski fakultet.
- Nastavni plan osnovnih studija novinarstva. (2006). Univerzitet u Nišu, Filozofski fakultet.
- Plan studija pedagogije na Filozofskom fakultetu u Nišu. (2006). Univerzitet u Nišu, Filozofski fakultet.

- Plan studija psihologije na Filozofskom fakultetu u Nišu. (2006). Univerzitet u Nišu, Filozofski fakultet.
- Statut i druga normativna akta Filozofskog fakulteta u Nišu, školska 1971/72. (1972). Niš.
- Statut, Nastavni planovi osnovnih studija. (1998). Univerzitet u Nišu, Filozofski fakultet.
- Statut, Nastavni planovi osnovnih studija za novoosnovane studijske grupe u sastavu fakulteta. (2000). Univerzitet u Nišu, Filozofski fakultet.
- Studijski plan za sticanje akademskog zvanja diplomirani historičar. (2006). Univerzitet u Nišu, Filozofski fakultet.
- Simović, D. V., & Stanković, S. M. (2014). L'enseignement du français à l'Université de Niš: dans le passé et aujourd'hui. *Наслеђе. Часопис за језик, уметност и културу*, 11(28), 95–109.
- Stanković, S., & Simović, V. (2014). Le français à la Faculté de Philosophie de Niš: état et perspective. *Revue du Centre Européen d'Etudes Slaves - Langue et mémoire*, 3, Dostupno na: <http://etudesslaves.edel.univ-poitiers.fr/index.php?id=516>
- Tagliante, Ch. (1991). *L'évaluation*. CLE International.
- Zaječaranović, G. (1996). *Filozofski fakultet u Nišu: 1971–1996*. Izdavačka jedinica Univerziteta u Nišu.
- ZEO - Zajednički evropski okvir za žive jezike. Učenje, nastava, ocjenjivanje. (2003). Ministarstvo prosvjete i nauke Crne Gore. Osnovne škole – <https://osnovneskole.edukacija.rs/drzavne>; Srednje škole – <https://srednjeskole.edukacija.rs/drzavne-srednje-skole/svi-gradovi>

Le français langue étrangère à la Faculté de philosophie de Niš – la rétrospective

Résumé

L'enseignement du français langue étrangère à l'Université de Niš a une longue tradition. Avant même la formation des premières facultés et de l'université elle-même (1965), la langue française était étudiée à l'École pédagogique supérieure, qui représentait le début de l'enseignement supérieur dans cette partie de la Serbie. Après la fondation de l'université, la langue française est enseignée au sein de presque toutes les facultés. La place de cette langue est particulièrement importante à la Faculté de philosophie, où elle est présente depuis sa fondation (1971) jusqu'à aujourd'hui. Dans cet article, nous donnerons un aperçu du développement de l'enseignement du français langue étrangère dans les départements non francophones au niveau universitaire depuis ses débuts, à savoir depuis la fondation de l'École pédagogique supérieure, à travers les diverses formes qu'elle avait et a encore à la Faculté de philosophie, où elle existe depuis cinquante ans. Dans la première partie de l'article, nous rappellerons la place de la langue française à l'École pédagogique supérieure. Ensuite, nous nous pencherons sur l'enseignement du français langue étrangère optionnelle à la Faculté de philosophie et le présenterons à travers le prisme des événements qui ont influencé le changement de lieu et de statut de ce cours. Enfin, nous montrerons l'organisation de l'enseignement du français au sein du Centre des langues étrangères comme une unité spécifique dans le cadre de laquelle l'enseignement des langues étrangères est dispensé à la Faculté de Philosophie. Le but de cet article est de souligner la place et l'importance que le français langue étrangère avait et a non seulement à l'Université de Niš et surtout à la Faculté de philosophie mais aussi dans tout le sud-est de la Serbie.

Mots clés: Français langue étrangère, départements non francophones, Université de Niš, Faculté de philosophie, École pédagogique supérieure.

УДК 811.112'243:378.61(497.11)

Николета М. Момчиловић, Бранка Б. Огњановић

*Депарتمان за немачки језик и књижевност, Филозофски факултет,
Универзитет у Нишу*

Немачки језик и књижевност на Вишој педагошкој школи и Филозофском факултету у Нишу

Апстракт

У раду се пружа увид у историјат изучавања немачког језика и књижевности на два високошколска установа у Нишу: на Вишој педагошкој школи, која је постојала од 1948. до 1974. године, и на Филозофском факултету, који 2021. године обележава 50 година свога постојања и уписује четврту генерацију студената германистике. Настава немачког језика има дугу традицију која у Војводини и Београду сеже до 18. века. Први страни језик, уведен у школе у ослобођеној Србији почетком 19. века, био је немачки језик, а оснивањем високих школа и универзитета почиње изучавање немачког језика и књижевности на терцијарном нивоу. Циљ овог рада је да испита у којој форми и обиму је извођена настава немачког језика и књижевности на југу Србије у два нишких установа од њених оснивања до данас и да укаже на то како су се развијали план и циљеви наставе. Анализираће се писани извори у виду докумената и историјских монографија и усмена сведочанства свршених студената прикупљена путем интервјуа. Напошетку ће анализа послужити и завршној рефлексiji на тему будућих праваца развоја тренутног студијског програма и организације наставе.

Кључне речи: Немачки језик; немачка књижевност; историјат наставе; Филозофски факултет у Нишу; Виша педагошка школа у Нишу.

Уводна разматрања

Филозофски факултет у Нишу обележава 2021. године педесетогодишњицу свога постојања. Размишљајући о години јубилеја, неминовно се намеће питање како је успео да се развије у савремену, комплексну високошколску установу која превазилази формат факултета и поседује многе атрибуте универзитета у малом. То се огледа пре свега у постојању великог броја департмана и центара, као и 32 студијска програма на сва три нивоа академских студија у области друштвених и хуманистичких наука. Велики број наставника и сарадника који континуирано подижу ниво квалитета наставе, а затим и велики број студената који сваке године попуњавају сва расположива студијска места чине Факултет једним од најутицајнијих у региону јужне и источне Србије.

Пола века постојања је свакако дуг период развоја институције чије је оснивање, према речима Зајечарановића (Зајечарановић, 1996), било „успостављање духовне вертикале која јесте и неоспорна потврда укупног развоја ових региона” (стр. IX). Разлози за отварање Факултета, наведени у *Елаборату о оснивању Филозофског факултета у Нишу* (Univerzitet u Nišu, 1971), обухватају превасходно школовање квалификованог наставног кадра дефицитарних струка који би радили у школама 1. и 2. ступња, пружање могућности за доквалификацију постојећег кадра који је завршио Вишу педагошку школу, али и факторе економско-финансијске и друштвено-политичке природе. Идеја да Виша педагошка школа у Нишу прерасте у факултет пратила је привредни и друштвени развој Србије¹ и резултирала Одлуком о оснивању Филозофског факултета у Нишу коју је Савет Универзитета у Нишу усвојио 12. фебруара 1971. године (Зајечарановић, 1996).

Образовање наставника немачког језика на високошколским установама у Нишу може се пратити 70 година уназад, али с прекидом који је условио нови дефицит наставника у региону. На северу Србије изучавање немачког језика и књижевности започиње још у 17. и 18. веку,

¹ Процес укидања виших педагошких школа и прерастања у факултете, превасходно учитељског и филозофског усмерења, одвијао се и у другим градовима Србије и бивше Југославије.

а на терцијарном нивоу се настава у Београду организује од краја 19. и почетка 20. века, од оснивања Велике школе, а потом и Универзитета у Београду (Kostić Tomović, 2012). У осталим деловима Србије се настава немачког језика у школама реализује од оснивања самосталне државе и успостављања школског система (с прекидима условљеним статусом државе), а зависила је од врсте школе и статуса језика у наставним плановима и програмима², док се изучавање на високошколском нивоу, у оквиру универзитетских студија германистике, шири од друге половине 20. века, када се оснивају нове матичне катедре државних универзитета у Новом Саду и Крагујевцу³. У југоисточној Србији се назиру пак бројни изазови, али и значајни напори да се настава немачког језика на високошколском нивоу уведе и одржи, што ће се проучити на примеру историјских докумената, планова и података о организацији наставе и усмених интервјуа са свршеним студентима Више педагошке школе у Нишу, као и планова и података о организацији актуелних

² На примарном нивоу се након Првог српског устанка (1804–1813) немачки учио и шире, не само у Војводини, и то као једини језик због веза с Аустроугарском и због учитеља који су знали само овај језик, затим након Другог српског устанка, усвајањем првог закона о школама 1833. год. и увођењем више типова школа, донет је први наставни план и програм 1838. према коме је немачки језик уведен у све разреде основне школе као први страни језик и то широм Србије према прописаној мрежи школа, али је постојао као обавезни предмет само до 1844. (у Београду до 1860), и тај прекид трајао је до прве половине 20. века (Ignjašević 2006). На секундарном нивоу, у гимназијама и полугимназијама, према првом наставном плану од 1845. год. (*Наставленија за професоре гимназије и полугимназије*), немачки језик се учио у шест разреда, касније у пет или седам разреда (према Наставном плану из 1874. год), и с великим фондом часова (Ignjašević, 2006), а у каснијим периодима током 19. века и с различитим фондом часова и другачије заступљен по разредима. Немачки се изучавао и у стручним школама у Београду (нпр. у Послено-трговачком училишту од 1844. год.) и другим градовима (нпр. Војној школи у Пожаревцу од 1837, Учитељској школи у Крагујевцу од 1871. и др.), а затим и у приватним школама. У Лицеју у Крагујевцу односно Београду (након пресељења) изучавао се од 1838. год. (према Закону о Лицеју) с прекидима и изменама, све до 1863. год. када Законом о устројству Велике школе Лицеј прераста у Велику школу, а ова 1905. у Универзитет чиме започиње високошколско изучавање немачког језика тј. студије германистике (Ignjašević, 2006, стр. 84–112). Крајем 19. и почетком 20. века одвијају се значајне промене прописа и језичке политике, у којима је немачки на секундарном нивоу школовања заступљен континуирано све до данас (уз веома кратак прекид 1945–1949. год. који је уследио због промене државне политике и идеолошке оријентације (Ignjašević, 2006).

³ Прво као наставна одељења Филолошког факултета Универзитета у Београду до оснивања Одсека за филологију на ФИЛУМ-у 2002. године.

студија немачког језика и књижевности на Филозофском факултету у Нишу.

Циљ рада ће стога бити да пружи увид у високошколско изучавање немачког језика и књижевности које је најпре реализовано на Вишој педагошкој школи у Нишу од 1954. год. на Групи за немачки језик и немачку књижевност, потом на Филозофском факултету у Нишу у виду изборног страног језика од 1971. год. и у оквиру засебног акредитованог студијског програма ОАС Немачки језик и књижевност од 2018. год. Рад полази од следећих чињеница: 1) квалификовани наставни кадар у области германистике у другој половини 20. века био је дефицитан у региону, што је утицало на организацију студија немачког језика и књижевности на високошколском нивоу, односно на Вишој педагошкој школи у Нишу и Филозофском факултету у Нишу, и 2) приметан је развој наставе и њено осавремењивање у складу с међународним научним и стручним достигнућима у области германистичке лингвистике, методике и науке о књижевности, али и развој научноистраживачког кадра у овим областима.

Немачки језик и књижевност на високошколским установама у Нишу

Студијски програм Немачки језик и књижевност на Филозофском факултету у Нишу настао је услед потребе да се реши проблем несташнице дипломираних германиста у региону, но ради се заправо о континуираном недостатку стручног кадра који услед убрзаног развоја привреде и друштва постоји у недовољном броју још од окончања Другог светског рата 1945. године.

Како би се обезбедио наставни кадар за потребе основношколског образовања, Министарство просвете је, како наводе Керковић и Ћирић (Kerković i Ćirić, 2002), Одлуком бр. 52246 од 1. септембра 1948. године отворило Вишу педагошку школу у Нишу⁴ с почетних 7 студијских група, а школске 1954/1955. године оформљена је и Група за немачки језик и немачку књижевност која је постојала све до гашења језичких

⁴ Виша педагошка школа је, осим што је била прва високошколска установа у Нишу, уједно и у то време била „прва и једина виша школа у делу Републике Србије јужно од Београда” (Grujić, 1964, стр. 3).

група 1971. године. Од оснивања до укидања Школе дипломирао је 151 студент на овој студијској групи, од тога 120 редовних и 31 ванредан (Kerković i Ćirić, 2002). Од 1971. године, када је Виша педагошка школа у Нишу престала с радом⁵, а њену делатност преузео Филозофски факултет у Нишу, све до 2018. године, није било могуће образовање германиста у региону.

У периоду 1971–2018. високошколска настава немачког језика постојала је на Универзитету у Нишу у оквиру наставе немачког као страног језика, а најзаступљенија је била управо на нематичним департманима појединих факултета: Филозофског, Економског, Правног, Машинског и Грађевинског и др.⁶ Заступљеност наставе зависила је од постојања наставног кадра и потреба и политике факултета који су сарађивали с факултетима на немачком говорном подручју и чији су се наставници усавршавали или образовали на немачком језику.

Немачки као страни језик изучавао се (обавезно) као изборни предмет на многим нематичним департманима Филозофског факултета, пре свега филолошким. У предболоњском периоду немачки се учио као двосеместрални изборни предмет на првој или на првој и другој години студија. Након преласка на болоњски систем студирања и формирања Центра за стране језике 2007. године, покренута је иницијатива за уједначавање понуде страних језика на свим студијским програмима Факултета као и недељног фонда часова. Немачки језик од тада постоји у свим акредитованим студијским програмима, с тим што се фонд часова делимично мењао током времена, тако да се данас на страним филологијама изучава шест семестара (Англистика, Русистика, Романистика), на Србистици, Журналистици, Комуникологији и Педагогији током четири семестра, док се на нефилолошким департманима (Филозофија, Психологија, Историја, Социологија,

⁵ Закон о укидању Више педагошке школе у Нишу донет је 17. 7. 1971. године, а коначни прекид рада, заједно с истуреним одељењем Школе у Врању, уследио је 31. 3. 1974. године (Kerković i Ćirić, 2002).

⁶ Дугогодишњи предавачи били су др Спасоје Жарић на Правном и Економском факултету, мр Братислава Жарић на Филозофском и Економском факултету, Драган Ристић на Машинском и Грађевинском факултету и Николета Момчиловић (сада у звању доцента) на Филозофском факултету.

Социјална политика и социјални рад) учи током два семестра. Планирани излазни језички нивои према Европском референтном оквиру за језике након одслушаних предмета, у последњим акредитованим програмима, тренутно су А2.2 (након два семестра учења), Б1.2 (након четири семестра учења) и Б2.2 (након шест семестра учења).

План, циљеви програма и методе рада

Настава на Групи за немачки језик и књижевност на Вишој педагошкој школи у Нишу реализована је у складу с планом и програмом за двогодишње студије, подељене на четири семестра. Обухватала је примарно ужестручне језичке предмете, фокусиране на стицање теоријских и практичних знања и вештина из области савременог немачког језика (попут граматике, вокабулара, правилног изговора, превођења) и германистичке лингвистике (морфологија и синтакса), затим методику наставе немачког језика и немачку књижевност и, напослетку, општеобразовне предмете од значаја за рад у основношколском образовању као што су социологија, педагогија и психологија. Часови активне наставе подразумевали су на недељном нивоу предавања и вежбе, односно практичну наставу, што је приказано у реконструисаном распореду предмета (Табела 1).

Година студија	семестар	Назив предмета	Активна настава
I	I	Социологија	3 + 1
I	I, II	Предвојничка обука	2 + 0
I	I, II	Педагогија	3 + 1
I	I, II	Психологија	2 + 1
I	I	ГраMATика немачког језика	0 + 2
I	I, II	Говорне вежбе ⁷	4 + 4, 4 + 1
I	I, II	Немачка књижевност	2 + 2
I	I, II	Лекторске вежбе	0 + 4
I	I, II	Превод са немачког на српскохрватски	0 + 2
I	II	Немачки језик I	2 + 0

⁷ У другом семестру прве године пет часова активне наставе на недељном нивоу (4+1).

I	II	Методика немачког језика	1 + 0
II	III, IV	Синтакса немачког језика	2 + 2
II	III	Методика	1 + 1
II	III, IV	Говорне вежбе ⁸	0 + 4, 0 + 6
II	III, IV	Предвојничка обука	2 + 0
II	III, IV	Немачка књижевност	2 + 2
II	III, IV	Превод са немачког на српскохрватски	0 + 2

Табела 1: Распоред предмета по годинама студија и семестрима на Групи за немачки језик и немачку књижевност на ВПШ у Нишу (реконструкција за генерацију уписану шк. 1966/1967. год. на основу индекса испитаника истраживања).

На основу Табеле 1 може се закључити да су сам фокус образовања представљале говорне вежбе, које су се реализовале по програму у оквиру фонда од 8 часова недељно, но број часова је флукутирао по семестрима због ангажованог предавачког кадра. Из граматике немачког језика издвојена је засебна област синтаксе као релевантна за образовање будућих наставника, а и као једна од најзахтевнијих за учење и подучавање услед специфичности немачког језика. Садржаји из области морфологије немачког језика су такође били заступљени, што потврђују стручна литература која је коришћена у настави и сведочења испитаника у овом истраживању⁹. Практична настава обухватала је и лекторске, односно говорне вежбе и превођење с немачког језика, чиме је изучавању језика приступљено темељно, уз акценат на развијању практичних вештина. Осим предвојничке обуке, сви општеобразовни предмети такође су усмерени ка потребама будућег наставника немачког језика те је план и програм формулисан сврсисходно.

Савремене студије немачког језика и књижевности на Филозофском факултету у Нишу нуде већу флексибилност и ширину стечених знања, нарочито захваљујући изборним блоковима (од прве до треће године два по семестру, а на четвртој години један по семестру). Студентима је пружена тиме могућност да комбинују ужестручна знања и вештине са знањима и вештинама из других области, што их

⁸ У другом семестру друге године шест часова говорних вежби недељно (0+6).

⁹ Испитаници су сачували приручнике и уџбенике из тог периода и предочили их приликом интервјуисања односно анкетирања.

оспособљава и за бројна друга занимања поред наставничког. Сама срж програма је слично конципирана те се највише часова активне наставе реализује у оквиру предмета *Савремени немачки језик* који се изучава четири године, чији је циљ да студенти развију своје комуникативне, лексичке и граматичке вештине, почевши од Б1 па све до Ц2 нивоа (Табела 2).

Година студија	Назив предмета	Тип ¹⁰	Активна настава	ЕСПБ
I	Увод у германистику 1 и 2	ТМ	2 + 1	2 x 5
I	Савремени немачки језик 1 и 2	СА	2 + 7	2 x 7
I	Морфологија немачког језика 1 и 2	НС	2 + 2	2 x 5
I	Немачка књижевност 1 и 2	НС	3 + 1	2 x 5
I	Четири изборна блока			4 x 4
II	Савремени немачки језик 3 и 4	СА	2 + 7	2 x 7
II	Синтакса немачког језика 1 и 2	НС	2 + 2	2 x 5
II	Немачка књижевност 3 и 4	НС	3 + 1	2 x 5
II	Психологија	АО	2	6
II	Педагогија	АО	2	6
II	Четири изборна блока			4 x 4
III	Савремени немачки језик 5 и 6	СА	2 + 7	2 x 7
III	Лексикологија немачког језика 1 и 2	НС	2 + 2	2 x 5
III	Немачка књижевност 5 и 6	НС	3 + 1	2 x 5
III	Историја немачког језика 1 и 2	ТМ	2 + 1	2 x 5
III	Четири изборна блока			4 x 4
IV	Савремени немачки језик 7 и 8	СА	2 + 7	2 x 7
IV	Контрастивна граматика немачког и српског језика 1 и 2	НС	2 + 2	2 x 5
IV	Немачка књижевност 7 и 8	НС	3 + 1	2 x 5
IV	Методика наставе немачког језика 1 и 2	НС	3 + 2	2 x 5
IV	Теорија превођења	НС	2 + 1	4
IV	Методичка пракса	СА	6	6
IV	Два изборна блока			2 x 4

Табела 2: Распоред предмета по годинама студија за студијски програм Основних академских студија немачког језика и књижевности на Филозофском факултету у Нишу (Filozofski fakultet u Nišu, 2018).

¹⁰ Тип предмета: АО – академско општеобразовни; ТМ – теоријско методолошки; НС – научно стручни; СА – стручно апликативни.

На основу поређења планова приметно је да је изучавање германистике на факултетском нивоу свеобухватније и подробније јер се и циљеви самих програма разликују: Виша педагошка школа била је усмерена на образовање дефицитарног наставног кадра с језичким и педагошким компетенцијама, док су ОАС немачког језика и књижевности на Филозофском факултету усмерене на образовање германиста – експерата за област немачког језика и књижевности, чија знања нису искључиво практичне и методичке природе, премда је овај аспект образовања детаљно укључен у програм кроз обавезне и изборне психолошко-педагошко-методичке предмете и обавезну методичку праксу, као и (научна) знања из области германистичке филологије: морфологије, лексикологије, синтаксе, историје језика и теорије превођења.

Настава немачке књижевности притом представља саставни део оба програма, чиме је обogaћена културолошка димензија студија, а уједно су студенти у прилици да кроз читање књижевних текстова на изворном језику продубе своје познавање немачког језика. У овом погледу је програм на Филозофском факултету такође обимнији јер обухвата немачку књижевност од њених почетака у средњем веку, све до краја 20. века и подразумева како теоријска знања, тако и стицање практичних, аналитичких вештина интерпретацијом конкретних текстова, премда је укупан број часова на недељном нивоу исти као на Вишој педагошкој школи.

Методе рада су, у складу с напретком на пољу подучавања језика и књижевности, постале разноврсније, а негује се у данашње доба преваходно комуникативно-културолошка метода заступљена у уџбеницима који се користе у настави савременог језика. Интервјуисани наставници, бивши студенти ВПШ (Ристић, Ускоковић, Ђорђевић), издвојили су као нарочито значајне и добро организоване фонетске вежбе (уз одговарајуће приручнике), затим говорне вежбе код проф. Јовановића који је користио директну методу и употребу искључиво немачког језика на часовима говорних вежби, као и врхунско познавање немачког језика проф. Жарковића.

Кабинети, уџбеници, наставна средства и материјал

Настава на Групи за немачки језик и књижевност на Вишој педагошкој школи у Нишу, према речима интервјуисаних дипломираних студената, реализована је у језичком кабинету у просторијама школе, а у току друге године студија и у основним школама у виду хоспитације. Језички кабинет био је опремљен попут лабораторије за савремено учење страних језика и испитаницима је остао у сећању као нарочито квалитетно уређен, а постојала је и апаратура за приказивање филмова и биоскопска сала. ВПШ је добила касније и нови, трећи спрат, и амфитеатар, те су услови за организацију наставе били на високом нивоу (в. Kerković i Ćirić, 2002). Радило се у мањим групама, док су коришћени уџбеници, приручници, граматике и хрестоматије, као и скрипте предавача Боривоја Јовановића и Предрага Жарковића. Посебно је значајна била *Грамматика немачког језика* за више педагошке школе Наде Арсенијевић која је садржала градиво из области историје немачког језика, морфологије и синтаксе. Садржаји из области методике су детаљно обрађивани, али није било уџбеника, већ се користила скрипта предметног наставника. За област књижевности постојала је примарна литература, док је секундарна такође била у виду скрипти, а неретко је због непостојања кописних апарата градиво било и диктирано.

На Филозофском факултету у Нишу настава немачког језика и књижевности одвија се данас у једном кабинету опремљеном савременим наставним средствима: белом таблом, компјутером, телевизором и пројектором, а по потреби су на располагању и други кабинети. Поред кабинета налази се германистичка библиотека која је тренутно у фази опремања у сарадњи с Гете институтом Београд, а за коју је, поред стручне литературе, у плану да садржи и простор за културне активности, стручна усавршавања и радионице за студенте германистике и наставнике немачког језика. Уџбеници се редовно једном годишње набављају из средстава Факултета, а прикупљају се и из донација Гете института Београд и приватних лица¹¹, и обухватају како

¹¹ Током 2021. године више наставника немачког језика из Ниша и Лесковца, између осталог и поједини дипломци ВПШ, донирало је књиге за германистичку библиотеку:

уџбенике за учење немачког језика, тако и стручне и научне монографије и уџбенике из области германистичке лингвистике и историје књижевности и лектуру на српском и немачком језику.

Наставно особље

Прва професорка на Групи за немачки језик и немачку књижевност на Вишој педагошкој школи била је Нада С. Арсенијевић. Керковић и Ћирић (Kerković i Ćirić, 2002) прикупили су о њој податке да је испрва била запослена као предавач српскохрватског и немачког језика у нишкој Гимназији „Стеван Сремац”, те да се као професор више школе усавршавала у Минхену и да је ауторка уџбеника *Немачка граматика* из 1956. године¹². Професорка Арсенијевић предавала је предмете *Немачки језик* и *Методика наставе немачког језика*, док је за предмет *Немачка књижевност* био задужен др Страхиња Костић с Универзитета у Новом Саду, а краткотрајно је на Групи хонорарно био ангажован и средњошколски професор Светозар Јовановић. Године 1962. професорка Арсенијевић прелази на Електротехнички факултет у Београду, а њене часове преузимају Боривоје Јовановић, који је на Групи за немачки језик и немачку књижевност ангажован хонорарно као предавач Средње техничке школе „Никола Тесла” у Нишу, и Предраг Жарковић који је преузет с Радничког универзитета „Павле Стојковић” у Нишу (обојица су преминули још током постојања Више педагошке школе).

Намеће се логичан закључак да на Филозофском факултету у Нишу који је затим основан није ни било могуће оформити студије немачког језика и књижевности, узевши у обзир мањак наставног кадра (одласке и смрт постојећег кадра). Наставу немачког језика на нематичним групама изводила је мр Братислава Жарић при студијама Англистике и касније у оквиру Центра за психологију, педагогију и стране језике у својству лектора од 1972. године и вишег предавача од

Николић, Мијаиловић, Ускоковић, Стаменковић, као и сами наставници и сарадници Департамента.

¹² Њен ваннаставни ангажман био је нарочито примећен и у раду нишке подружнице Друштва за стране језике и књижевност, где је најбоље радила „секција за немачки језик због чега је на свакој скупштини била похваљивана” (Роровић, 1964, стр. 257).

1993. године (Zaječaranović, 1996, стр. 262–263). По преласку професорке Жарић 2004. године на Економски факултет у Нишу, у звање предавача за немачки језик на нематичним департманима при студијској групи за Англистику (а потом у звање наставника страног језика у Центру за стране језике) на Филозофском факултету у Нишу изабрана је 2006. године Никоleta Момчиловић која је радила на нематичним департманима све до формирања Департмана за немачки језик и књижевност, чија је управница од оснивања до данас. Касније су запослене мср Маја Стефановић, изабрана 2017. такође у звање наставника страног језика, као и Невенка Јанковић и мср Катарина Стаменковић, обе биране у звање лектора за немачки језик.

У заснивању Департмана школске 2017/2018. године учествовало је четворо поменутих запослених германиста из Центра за стране језике, а током наредне две године следе избори у звање доцента: 2018. год. бирани су др Марина Ђукић Мирзајанц и др Јан Красни (ужа научна област: Германистика – предмети из области германистичке лингвистике), потом 2019. год. др Никоleta Момчиловић (ужа научна област: Немачки језик – предмети из области методике наставе немачког језика и германистичке лингвистике) и др Маја Стефановић (данас Антић; ужа научна област: Немачка књижевност и култура). Тиме се Департман коначно формира с укупно шест запослених с пуним радним временом. За реализацију студијског програма ангажују се и наставници Универзитета у Београду (др Анете Ђуровић, др Бранислав Ивановић и др Александра Лазић Гавриловић) и Универзитета у Крагујевцу (др Марија Станојевић Веселиновић). Структура запослених се мења динамично током 2019–2020. год, један доцент напушта Департман, а запошљавају се два нова сарадника: мср Марија Марковић у звању страног лектора за немачки језик и мср Бранка Огњановић у звању асистента за област Немачка књижевност и култура.

Одабир наставног особља представљао је велики изазов на Вишој педагошкој школи што је и надаље тако, не само на нематичним департманима факултета Универзитета у Нишу, већ и на матичном Филозофском факултету у Нишу. Један од разлога је веома мали број германиста пореклом из Ниша који су магистрирали и докторирали. Ипак, будући развој и одрживост Департмана и студијског програма су очекивани јер су сарадници пред крајем докторских студија те се очекује

њихово напредовање у виша звања, а приметно је и интересовање младих за студије на вишим нивоима и научноистраживачки рад. У том смислу се може закључити да је образовање германиста у Нишу и региону у успону и да ће постепено смањивати дефицит с првим дипломцима овог департмана¹³.

Интервју с ученицима Више педагошке школе у Нишу

Своја искуства с Више педагошке школе у Нишу поделило је с нама петоро бивших студената, што је омогућило значајан увид у професионални развој дипломираних германиста и делимично расветлило узроке вишедеценијског проблема недостатка германиста у Нишу.

Опис истраживања

Испитаници су наставници немачког језика у пензији који су припадали последњој или претпоследњој генерацији студената бивше Више педагошке школе (ВПШ) у Нишу на Групи за немачки језик и немачку књижевност¹⁴. Истраживање је обављено у мају и јуну 2021. године и заснива се на подацима прикупљеним путем интервјуа и анкетних листова, након чега су подаци анализирани квалитативно.

Прва група питања односила се на образовање испитаника:

1. Када сте и колико дуго студирали на Вишој педагошкој школи у Нишу?
2. Да ли сте се даље образовали? Опишите нам укратко свој образовни пут.

Друга група питања је била у вези с условима студија:

¹³ Испитаник Ристић наводи податак да средином 70-их година у Нишу није постојао ниједан незапослени наставник немачког језика, а једна од ауторки овог рада (Н. М.) може посведочити да је исто стање било и средином 80-их година (наиме, приликом пријаве на бироу за запошљавање, службеник је изјавио да се претходних 10 година није пријавио ниједан наставник немачког језика), што потврђује чињеницу поменути на почетку рада да је мали број матураната из овог региона студирао немачки језик и књижевност због чега је и постојао дефицит на свим нивоима школовања.

¹⁴ Ауторке овог рада нису успеле да сазнају имена свих студената две последње генерације, а Керковић и Ћирић (Kerković i Ćirić, 2002) наводе имена студената прве генерације на основу архивске грађе до које су дошли пре две деценије.

1. Где се одржавала настава?
2. Колика је била група студената с којима сте студирали?
3. Који уџбеници, речници, наставна средства и други материјали су се користили у настави?

Трећа група питања се односила на наставни план и концепцију наставе:

1. Какав је био наставни план (обавезни и изборни предмети, недељни фонд часова, стручна пракса)?
2. У којој мери је настава немачког језика и књижевности обухватала и немачку културу?
3. Како је била конципирана настава? Која метода се претежно користила (граматичко-преводна, комуникативна...)?
4. Из чега се састојао завршни испит? Како је изгледао државни испит?
5. Да ли су постојале и ваннаставне активности у вези с немачким језиком / могућности за даља усавршавања / путовање / размену?

Последња група питања је била у вези с личном каријером колега с Групе:

1. Да ли имате увид у то како су се даље одвијале каријере студената који су студирали немачки језик и књижевност с Вама?
2. Чиме сте желели да се бавите након студија (наставник, преводац, рад у привреди)?
3. Да ли сте имали добре шансе за запослење одмах након студија?

Резултати истраживања

Образовање испитаника

Испитаници у оквиру анкета и интервјуа наводе да су немачки језик учили пре студија у основној и гимназији, чиме су стекли потребна језичка знања за студије немачког језика и књижевности. Испитаник Д. Ристић је, на пример, у Гимназији „Стеван Сремац” у Нишу приступио изради матурског рада на тему *Фауст Јохана Волфганга фон Гетеа*, а испитаник М. Тадин Благојевић је такође у гимназији са школским друговима и професорима ишла на екскурзију у Берлин, Потсдам и

обилазак концентрационог логора Бухенвалд, што указује на значај средњошколског образовања и ваннаставних активности за мотивацију будућих студената.

По завршетку Више педагошке школе испитаници су одабрали да се даље образују у области германистике, те су уписали 3. и 4. годину студија на Филолошком факултету у Београду (Ристић, који је касније уписао и магистарске студије) и на Филолошком факултету у Скопљу (Тадин Благојевић). Ови подаци сведоче о томе да је већ 70-их година, пред укидање ВПШ, била изражена потреба за целовитим четворогодишњим студијама германистике у Нишу. Дипломирани студенти ВПШ били су принуђени да одлазе на даље школовање у друге градове Србије, а неретко и да одустану због даљине факултета или обавеза на послу.

Услови студија на Вишој педагошкој школи у Нишу

Сви испитаници навели су да су постојали адекватни услови за одржавање наставе у савременој згради ВПШ, добро опремљеној потребним средствима. Стална слушаоница је била на последњем спрату, а остале предмете похађали су у амфитеатру. Група је била оптимална с 15–18 студената, а поред колега из Ниша сећају се и колега из других градова: Књажевца, Лесковца, Грделице, Новог Сада, Крушевца, као и из Хрватске, наводећи да су студенти долазили у Ниш због укидања других ВПШ. Настава се, према њиховим речима, понекад одвијала у блоковима, понекад и суботом (нпр. књижевност, због заузетости наставника који је радио и у другој школи).

Концепција наставе на Вишој педагошкој школи у Нишу

Интервјуисани свршени студенти ВПШ наводе да су имали једног наставника за језичке предмете из наставног плана и методик у наставе немачког језика, Боривоја Јовановића, и једног наставника за немачку књижевност (и делимично за *Превођење* и *Говорне* или *Лекторске вежбе*), Предрага Жарковића. Обавезни предмети су били и *Психологија* (у оквиру које се учила школска и дечја психологија, што испитаници истичу као изузетно корисно за будућу професију наставника) коју је предавао Милан Милошевић, затим *Педагогија* коју

је предавао Јован Парлић, *Социологија* коју је предавао Данило Ж. Марковић, као и *Предвојничка обука*. Није било садржаја из области културе, или пак сасвим спорадично.

У погледу наставних метода наводе комбиновану методу с акцентом на конверзацији¹⁵, али се теорија често радила на класичан начин (диктирање уз скраћивање градива). Добијали су и приручнике и књижевна дела за самостални рад и припрему за полагање испита¹⁶.

Кључним за образовање наставника сматрају сви испитаници хоспитовање након одслушане методике, које се одвијало у нишким основним школама¹⁷ и које није подразумевало само посматрање наставе, већ и држање часова. Наиме, обавеза је била да се једна недеља проведе у школи и одржи целокупна настава, којој је некада присуствовао ментор, а некада су студенти радили самостално.

Након испита и хоспитовања, на крају студија је био обавезан завршни испит (није било дипломског рада) који се састојао из усменог дела (језик и књижевност) и практичног дела (држање часа односно огледни час). Сви испитаници су морали да полагају и државни испит, који се састојао из држања и одбране часа. Испитаник Ђорђевић наводи да је други део испита било полагање државног уређења.

Када су у питању ваннаставне активности, углавном сви тврде да их није било много, али да су били „заиста успешни у настави и за наставу немачког језика” (Ристић). Испитаник Ђорђевић помиње посету сајму књига, када је проф. Жарковић набавио мноштво литературе за ВПШ и за саме студенте, а радило се о немачким издањима која су се могла наћи на штанду немачког културног центра.

¹⁵ Испитаник Ристић наводи да су он и колега били међу бољим говорницима немачког када су студирали на Филолошком факултету иако нису боравили на немачком говорном подручју, и то сматра позитивном последицом метода рада проф. Јовановића.

¹⁶ Испитаник Ристић наводи да је типични час говорних вежби проф. Јовановића почињао интересантном анегдотом, која би пробудила мотивацију, затим се настављало вежбама за разумевање слушаног текста, семантизацијом, дијалогским говорним вежбама и монолошким излагањима студената након слушања (од слушања ка говору), уз употребу искључиво немачког језика. Овакав начин рада је, према уверењу испитаника, омогућавао студентима брзо стицање језичке/говорне компетенције и лако сналажење у комуникацији са ученицима на обавезним хоспитацијама у школама.

¹⁷ „Маршал Тито”, „Моша Пијаде” и др.

Каријера испитаника

Сви испитаници су радили примарно у настави до пензионисања, али су током своје каријере били ангажовани и на другим радним местима: као инокореспонденти или преводиоци у привреди, туризму или Привредној комори. Испитаник Ристић радио је и као предавач на нишким факултетима паралелно с радом у школи, а уједно је књижевник и дугогодишњи уредник књижевног часописа. Приметно је код свих да су се лако одлучивали на промену посла, а могућности за запослење је било довољно. Није било приватних школа, тако да су сви радили у државним школама и желели да раде као наставници, а испитаник А. Ускоковић провео је неколико година радећи као наставник у додатној настави на матерњем језику (*muttersprachlicher Ergänzungsunterricht*) у Немачкој. Може се уочити свестраност и креативност ове две генерације дипломаца ВПШ и њихово напредовање у послу и/или образовању.

Закључак

Анализом прикупљених података о изучавању немачког језика и књижевности на Вишој педагошкој школи и Филозофском факултету у Нишу утврђено је да је одувек постојао труд да се студентима пружи квалитетна настава језика прилагођена практичним потребама, те да је мањак наставног кадра константно слаба тачка германистике на југу Србије. Искази некадашњих студената Више педагошке школе потврђују хипотезу да се услед дефицитарности кадра, с једне стране, образовање германиста одвијало с потешкоћама или уопште није било могуће у региону, док је, с друге стране, позитиван исход овог недостатка чињеница да су школовани германисти били у прилици да брзо нађу запослење и да остваре разноврсне каријере. Увидом у планове рада, ишчитавањем монографских историјских прегледа и упоређивањем изјава може се закључити и да су услови у којима се одвијала настава на Вишој педагошкој школи и на Филозофском факултету у Нишу били на задовољавајућем нивоу с тенденцијом побољшања.

На темељу вишедеценијске традиције, од 2018. године, када је студијски програм ОАС немачког језика и књижевности на Филозофском факултету у Нишу добио акредитацију, отпочело је ново поглавље у историји изучавања немачког језика и књижевности на југу

Србије. Евалуација основних студија и израда плана будућег развоја истих с погледом ка акредитацији мастер студија су у току, но назиру се прелиминарни закључци о правцима развоја, у чијем би фокусу било унапређивање преводилачких и интердисциплинарних компетенција, за разлику од постојећих примарно наставничких. Уједно постоји потреба и за усмерењем студената ка континуираном усавршавању, као и за подршком младим истраживачима у даљем образовању, што би омогућило непрекидну смену генерација германиста на свим нивоима образовања у региону.

Захвалница

Рад је настао у оквиру пројекта *Студије германистике у светлу јубилеја – 50 година постојања Филозофског факултета у Нишу*, евиденциони број 100/1-10-4-01, који финансира Филозофски факултет Универзитета у Нишу.

Захваљујемо на сарадњи наставницима немачког језика, дипломираним студентима бивше Више педагошке школе у Нишу: Мирјани Ђорђевић, Марији Тадин Благојевић, Снежани Савић, Александру Ускоковићу и Драгану Ристићу.

Цитирана литература

- Filozofski fakultet u Nišu. (2018). *OAS Nemački jezik i književnost – studijski program akreditovan 2018. godine*.
<https://drive.google.com/drive/folders/11O0cUwZ11x8ecnXj5fqulmsWBJISrZ1P>
- Grujić, S. Ž. (1964). Petnaest godina Više pedagoške škole u Nišu. U J. Ćirić (ur.), *Zbornik radova Više pedagoške škole u Nišu I* (str. 3–11). Viša pedagoška škola u Nišu.
- Ignjačević, A. (2006). *Engleski jezik u Srbiji*. Filološki fakultet Beograd.
- Kerković, A., i Ćirić, J. (2002). *Viša pedagoška škola u Nišu*. Filozofski fakultet u Nišu.
- Kostić Tomović, J. (2012). *Istorija nastave nemačkog jezika u Srbiji*
<https://www.slideshare.net/jelenakostictomovic/istorija-nastave-nemakog-u-srbiji>
- Popović, M. M. (1964). Uloga profesora VPŠ u radu Društva za strane jezike i književnost – podružnica Niš. U J. Ćirić (ur.), *Zbornik radova Više pedagoške škole u Nišu I* (str. 255–260). Viša pedagoška škola u Nišu.
- Univerzitet u Nišu. (1971). *Elaborat o osnivanju Filozofskog fakulteta u Nišu (jun 1970)*. Br. 01-142/1.
- Zaječaranović, G. (1996). *Filozofski fakultet u Nišu (1971–1996)*. Izdavačka jedinica Univerziteta u Nišu.

Deutsche Sprache und Literatur an der Höheren Fachschule für Pädagogik Niš und der Philosophischen Fakultät Niš

Abstract

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit der Geschichte des Deutschunterrichts auf der Tertiärstufe in Niš (Serbien). Der Deutschunterricht hat in der Wojwodina und in Belgrad eine lange Tradition, die bis zum 18. Jahrhundert hinreicht. Deutsch war die erste Fremdsprache, die man im befreiten Serbien am Anfang des 19. Jahrhunderts lernte, und mit der Gründung der Hochschulen und Universitäten wurde der Deutschunterricht auch im tertiären Bildungsbereich etabliert. In Niš wurden die deutsche Sprache und deutschsprachige Literatur zuerst von 1948 bis 1974 an der Höheren Fachschule für Pädagogik gelernt. Danach werden sie sowohl als Wahlfach (studienbegleitend) als auch als Hauptfach (Studiengang Deutsche Sprache und Literatur) seit 2018 an der Philosophischen Fakultät angeboten, die 2021 das 50-jährige Jubiläum feiert, und an der die vierte Generation der Germanistikstudierenden immatrikuliert wurde. Das Ziel dieser Arbeit ist es, die Form(en) und den Umfang des Deutschunterrichts in diesen Institutionen zu erforschen. Die Untersuchung basiert auf einer komparativen Analyse der Lehrpläne und -ziele. Analysiert wurden Schriftquellen (Dokumente, historische Monographien) und Interviews mit ehemaligen Studierenden. Letztendlich kann die Analyse bei den Schlussüberlegungen zu den zukünftigen Entwicklungslinien des heutigen Studiengangs Deutsche Sprache und Literatur und der Unterrichtsorganisation hilfreich sein.

Stichwörter: Deutsch (als Fremdsprache); deutschsprachige Literatur; Geschichte des Deutschunterrichts; Philosophische Fakultät Niš; Höhere Fachschule für Pädagogik Niš.

УДК 811.131.1'243:378.61(497.11)

Љиљана Петровић

Одсек за соло певање, Факултет уметности, Универзитет у Нишу

Италијански језик у образовном систему Србије – осврт на Ниш и Филозофски факултет у Нишу

Апстракт

Рад пружа увид у ретроспективу и даје пресек тренутне заступљености наставе италијанског језика у образовном систему Србије, као и у образовним институцијама града Ниша – основним, средњим, вишим школама и на факултетима. Интересовање за овај језик у основним и средњим школама било је веће почетком века него данас, када га све више потискује немачки. Са друге стране, интересовање за студирање италијанског језика не јењава. Рад се преваходно фокусира на наставу италијанског на Филозофском факултету у Нишу. Он се, у овој високообразовној установи, изучавао први пут од 2000. до 2003. године на Студијској групи за музичку уметност која је у том периоду била у склопу Филозофског факултета. Поново је уведен 2016. године као изборни предмет за студенте Катедре за англистику и Катедре за историју. Чланак пружа увид у организацију наставе италијанског језика на Филозофском факултету у Нишу и у проблематику хетерогених група, даје преглед ваннаставних активности на факултету на којима су презентовани италијански језик и култура, бележи опсервације везане за прелазак на онлајн наставу и подршку Центра за стране језике.

Кључне речи: Италијански језик; образовни систем Србије; Филозофски факултет у Нишу; Центар за стране језике; основне и средње школе; онлајн настава.

Увод

Италијански језик је данас заступљен на свом нивоима образовања у Србији: у основним и средњим школама и на факултетима. Овакав статус има скоро две деценије, што је у поређењу са осталим језицима који се традиционално изучавају код нас – француски, руски, енглески и немачки – релативно кратак период.

У зависности од друштвено-политичких околности у датом историјском тренутку, смењивали су се периоди интензивнијег и мање интензивног изучавања сваког од наведених језика. Почетком 19. века најзаступљенији био је француски, који је био обавезни језик у већини школа у Србији. Између два рата немачки је тај који добија на утицају и делимично потискује француски. Крајем педесетих година у тадашњој СФРЈ све више се изучавају енглески и руски (Filipović et al., 2007). Последњих деценија 20. века енглески доживљава експанзију и постаје језик глобалне комуникације, савремена *lingua franca*, док остали језици губе на актуелности. Оваква ситуација задржала се до данас.

Почетак 21. века уноси промене у образовни систем Србије, једна од њих је и додавање италијанског и шпанског на листу језика који се изучавају у образовним институцијама.

Италијански језик у образовном систему Србије

Италијански у основним и средњим школама

Министарство просвете и спорта Републике Србије започело је 2001. године велики пројекат реформе у циљу модернизације школског система. Руководећи се ставом да језичке компетенције спадају у одлучујуће факторе за развој појединца и друштва (Вицо, 2020), пројекат предвиђа увођење два страна језика у основне школе у Србији, од којих би се први изучавао од првог, а други од петог разреда. Предвиђено је и да се листа језика, који су се до тада учили у школама, прошири за италијански и шпански, тако да италијански у том периоду постаје један од шест страних језика који се изучавају на основношколском и средњошколском нивоу у Србији. Званично је уведен у основне школе 2001/2002. године, а у неке гимназије и нешто раније (у Филолошку гимназију у Београду уведен је као главни предмет 2000/01, иако је

факултативна настава извођена и раније, у Вршачку гимназију 1997) (Ђоровић, 2014).

Према подацима добијеним од Министарства просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије, 2009. године у основним школама ситуација је била следећа: од првог до петог разреда италијански језик у Србији учило је 570 ученика, односно 0,12%, а од петог до осмог 7.307, односно 1,9% , што просечно износи 0,97% укупне ученичке популације у основним школама (Šuvaković, 2015).¹

Пре увођења у школски систем италијански језик се у Србији изучавао само у специфичним културним амбијентима, као што су музичке школе и филолошке студије на универзитетском нивоу.

Настава на универзитетском нивоу

Настава италијанског језика на универзитетском нивоу изводила се и пре реформе школског система. Данас у Србији постоје две катедре за италијанистику: на Филолошком факултету у Београду и на Филолошко-уметничком факултету у Крагујевцу.

Катедра за италијанистику на Филолошком факултету оформљена је још 1966. године, док се као фактички почетак наставе италијанског језика на Универзитету у Београду узима 1930. година када је у оквиру Филозофског факултета основан Семинар за италијански језик и књижевност. Данас је, према подацима са сајта Филолошког факултета, Катедра за италијански језик једна од највећих на овој високообразовној институцији. Скоро пола века касније, 2013. године, основана је Катедра за италијанистику и у оквиру Филолошко-уметничког факултета у Крагујевцу.

На Одсеку за романистику Филозофског факултет у Новом Саду постоји Лекторат за италијански језик који је основан 1997. године. Италијански језик на овом факултету понуђен је као изборни предмет и студентима осталих одсека (Ђоровић, 2014).

У државним образовним институцијама на високошколском нивоу италијански језик изучава се још на Филозофском факултету у

¹ У Србији се 2008. године италијански језик учио у тридесет и једној основној школи (Šuvaković, 2015).

Београду, Филозофском факултету у Нишу, Факултету музичких уметности у Београду и Новом Саду и на Факултету уметности у Нишу. Италијански се изучава и на неким факултетима чији оснивач није република (Алфа БК универзитет, Универзитет Сингидунум и др.)

Италијански језик у Нишу

Основне и средње школе

Ако се изузме Музичка школа „Др Војислав Вучковић“, у којој се италијански језик изучавао и пре реформе, прва школа у Нишу, чији су ученици као други страни језик могли да изаберу италијански, била је Гиманзија „Светозар Марковић“. Већ 2001. године, уписано је у први разред 30 ученика који су се определили за овај језик: 15 на природно-математичком и 15 на друштвено-језичком смеру. Интересовање је, међутим, било много веће од броја понуђених места, тако да су професори били принуђени да врше селекцију ученика. Рангирање се вршило на основу броја бодова приликом уписа, тако да су само најбољи имали ту привилегију да уче италијански језик. Дешавало се да доњи праг за пријем у одељења са оваквом језичком структуром буде 98 поена од могућих 100. Због тако великог интересовања, често су прошириване групе, уз консултације са министарством.

У годинама које су уследиле италијански језик увеле су и остале нишке гимназије, четири основне школе: „Душан Радовић“, „Доситеј Обрадовић“, „Вожд Карађорђе“, „Сретен Младеновић Мика“ и Правно-пословна школа. У средњим школама почетни курсеви замењени су продужним, када су у њих почели да пристижу ђаци са предзнањем стеченим у основној школи.

Данас је, међутим, време експанзије италијанског језика далеко иза нас. Последњих година, интересовање за немачки еноормно је порасло, због чега је доведен у питање опстанак свих других језика који се у школама Србије изучавају као други страни. Примера ради, по подацима из 2008. године у Основној школи „Доситеј Обрадовић“ било је 80 ученика који су учили италијански језик (Ђорговић et al., 2008), данас их је 39, док у петом, шестом и осмом разреду Основне школе „Вожд Карађорђе“ више нико не учи италијански, остала је само једна група ученика у седмом разреду.

У гимназији „Светозар Марковић“ недељни фонд часова био је 16, данас је 4. Тренутно у целој гимназији свега 32 ученика уче италијански језик: 4 у првом, 8 у другом, 11 у трећем и 9 у четвртом разреду. Због малог броја ђака групе се спајају: први и други разред похађају наставу заједно, исто као трећи и четврти. Ако се узме у обзир да се други страни језик у средњим школама изучава као продужни курс, онда је јасно са каквим се проблемима срећу наставници у тим срединама. Ако је предуслов за праћење наставе на другој години савладано градиво из прве, јасно је да је неизводљиво држати истовремено наставу првој и другој години, или трећој и четвртој, и да је овакве захтеве министарства у пракси немогуће спровести.

Ваља напоменути да у незавидном положају нису само ученици који у основним и средњим школама похађају италијански језик, већ и они који уче француски и руски. Са друге стране, наставници немачког језика су преоптерећени и присиљени на рад са великим групама – целим одељењима.

Виша музичка школа

Виша музичка школа у Нишу основана је 1987. године. Једини језик који се изучавао у овој школи био је италијански, обавезан за све студенте, како на теоријском, тако на инструменталном одсеку и свим његовим студијским групама: за клавир, за гудачке инструменте, хармонику и гитару. Италијански се слушао 2 часа недељно на првој и на другој години студија, испити су били двосеместрални. Школа је радила са великим успехом и уписивала велики број студената који су постизали значајне резултате. Званично је укинута 2000. године, када је оформљена Студијска група за музичку уметност у оквиру Филозофског факултета у Нишу. (*Deset godina Više muzičke škole u Nišu*, 1997).

Факултет уметности

На темељима Више музичке школе настала је Студијска група за музичку уметност у оквиру Филозофског Факултета у Нишу, а њеним сједињавањем са Студијском групом за ликовне уметности, 2002. године, настаје Факултет уметности. Прва генерација студената уписана је академске 2003/2004. године.

На новооснованом факултету италијански је обавезан предмет за студенте Одсека за соло певање, слуша се 2 часа недељно, од прве до четврте године студија. Полагање је организовано у форми 8 једносеместралних испита. Данас су и студенти осталих одсека Департмана за музичку уметност у могућности да похађају наставу италијанског језика, њима је то изборни предмет који се слуша 2 часа недељно, на првој и другој години студија. Полагање је организовано у форми 4 једносеместрална испита.

Настава италијанског језика на Филозофском факултету у Нишу

Настава италијанског језика на Филозофском факултету у Нишу први пут је организована у периоду од 2000. до 2003. године, када је у оквиру факултета функционисала Студијска група за музичку уметност. Био је то обавезан предмет на Одсеку за соло певање.

Након тога је наступила пауза од 13 година да би, 2016. године, био поново уведен, за акредитациони период од 5 година, на једном филолошком и једном нефилолошком департману. Италијански, попут других понуђених језика у оквиру Центра за стране језике, има статус обавезног изборног предмета. Студенти филолошког департмана, тј. Департмана за англистику, овај предмет слушају четири семестра, на првој и другој години студија, са недељним фондом од 4 часа – 2 часа предавања и 2 часа вежби. Студенти нефилолошког департмана – тј. Департмана за историју, италијански слушају два семестра, на другој години основних студија. Настава се одвија по програму за почетни курс. Испити су једносеместрални и полагају се писмено и усмено. Студенти који у оквиру предиспитних обавеза положе први и други колоквијум (оба се полагају писмено), ослобођени су полагања писменог дела испита и излазе само на усмени. Студенти који у томе нису успели или нису задовољни оценама које су добили на колоквијумима, испит полагају интегрално – писмени и усмени део.

Хетерогеност група на Филозофском факултету

Италијански језик на Филозофском факултету у Нишу организован је као почетни курс, међутим, за овај предмет опредељују се, како студенти који први пут долазе у контакт са језиком, тако и они

који су га већ учили у школи. Иако су студенти који на курс долазе са предзнањем у мањини, не може се занемарити њихово присуство и допринос нехомогености група, што је израженије на почетку, док се, како курс одмиче, та разлика постепено губи, тако да се дешава да мотивисани и савесни студенти који су италијански уписали као апсолутни почетници, на крају постигну боље резултате и покажу веће знање од студената који су дошли са предзнањем. Разлика у резултатима, последица је разлике у мотивацији. Посебно мотивисане студенте, нарочито када је реч о унутрашњој мотивацији, наставник лако препознаје, по радозналости, интересовању које показују у наставном раду, потреби за стимулацијом и додатним садржајима, док студенти који уписују „нешто што већ знају“ често манипулишу економисањем сопственог времена, труда и залагања.

Дисциплинарна хетерогеност представља већи изазов у настави других језика на нематичним департманима, због чињенице да су те групе формиране од студената са више филолошких и нефилолошких департмана, док у настави италијанског језика та проблематика није толико изражена. Италијански похађају студенти са само два департмана, притом огромна већина њих долази са Катедре за англистику. Ни у једној генерацији није било више од четири студента са Катедре за историју. Са друге стране, интересовање студената са Катедре за англистику било је велико. Сваке године, све до последње уписане генерације, од 35 до 40 студената англистике опредељивало се за италијански језик.

Академске 2020/21. године, долази до извесних промена у организацији наставе страних језика на факултету. Француски и руски језик, који су до тада били организовани само као продужни курсеви, понуђени су и у форми почетних курсева, осим тога, било је извесно да студенти који су те године уписали факултет припадају последњој генерацији која је имала прилику да се определи за италијански језик, што са собом носи неизвесност у случају заостајања у процесу студирања, тако да те године интересовање за италијански нагло опада.

Активности у оквиру Центра за стране језике

Од 2016. године настава италијанског језика на Филозофском факултету у Нишу изводи се под окриљем Центра за стране језика.

Студенти Департмана за англистику и Департмана за историју добили су прилику да, уз већ постојеће језике енглески, француски, немачки, руски и грчки, изаберу и италијански. Од те године, па до преласка на онлајн наставу, италијански језик је био укључен у скоро све манифестације које је организовао Центар за стране језике:

1. На обележавању Дана матерњег језика, 7. 4. 2017. италијански језик био је представљен песмом „Карузо“ (*Caruso*), кантаутора Луча Дале (Lucio Dalla);
2. Наредне године читана је песма „Молитва поезији“ (*Preghiera alla poesia*) италијанске песникиње Антоније Поци (Antonia Pozzi) поводом Дана матерњег језика (21. 2. 2018),
3. Исте године на Филозофском факултету организовано је и обележавање Европског дана језика (26. 9. 2018). Тада је италијански био представљен песмом Лауре Паузини (Laura Pausini), „Када тебе нема“ (*In assenza di te*).
4. 21. 2. 2019. године поводом обележавања Дана матерњег језика читане су италијанске пословице на италијанском и српском језику.
5. Наступ је поновљен у Гимназији „Светозар Марковић“ и у Електротехничкој школи „Мија Станимировић“ у Нишу.
6. Исте године одржана је и манифестација поводом обележавања Европског дана језика и том приликом читана је песма „Зимска чамотиња“ (*Tedio invernale*) италијанског нобеловца Ђозуе Кардучија (Giosuè Carducci).

Уз сагласност Центра за стране језике, 20. 12. 2017. године, студенти прве године Филозофског факултета који су учили италијански, организовано су, у пратњи професора, посетили мултимедијалну изложбу „Просветли таму“ (*Illumina le tenebre*)², која је настала као плод сарадње реномираног италијанског музичара Ђованија Линда Феретија (Giovanni Lindo Ferretti) и фотографкиње Федерике Троизи (Federica Troisi). Изложба је била посвећена српској енклави Велика Хоча на Косову и Метохији. Након што је са великим успехом

² О значају који је овај културни догађај имао у домаћој јавности говори чињеница да је, на дан отварања изложбе у Београду, емитован прилог у вечерњем Дневнику, на првом програму РТС-а.

била постављена у седам градова у Италији, којом приликом ју је видело више хиљада људи, изложба је представљена и српској публици и то у Нишу (Павиљон у нишкој Тврђави), Београду (Етнографски музеј) и Новом Саду (дворац Еђшег).

Наведене активности упућују на чињеницу да је Центар за стране језике при Филозофском факултету у Нишу активно радио на промовисању језика који се предају на нематичним департманима факултета и да је у том контексту италијански имао своје место.

Прелазак на онлајн наставу

Настава италијанског језика на Филозофском факултету у Нишу одвијала се на традиционалан начин, који подразумева физичку присутност професора и студената у истом простору – учионици, до марта 2020. године, када се због спречавања даљег ширења новонастале епидемије, прешло на онлајн наставу. Од тада до данас, настава се одвија искључиво онлајн. Изузетак је направљен током две недеље октобра 2021. године, за студенте прве године, када су се часови држали на факултету уз мере опреза, да би студенти имали прилике да у непосредном контакту упознају своје наставнике.

Новина за већину наставника, колико и за студенте, образовни рад на даљину представљао је изазов и велику непознаницу када је реч о крајњем исходу. Студенти су остали ускраћени за динамику живе и непосредне интеракције коју омогућава физичка присутност наставника, тако да је остало на наставнику да тај недостатак компензује избором текстуалних, аудио и видео садржаја и одговарајућим начином њихове презентације и обраде.

Онлајн рад наставника који предају стране језике на нематичним катедрама Филозофског факултета у Нишу синхронизује Центар за стране језике. Ова чињеница у многоме је помогла предметним професорима да се снађу у новим и непознатим околностима, и допринела брзом и успешном решавању проблема са којима су се суочавали.

Закључак

Изучавање италијанског језика у образовним институцијама Србије дуго је било резервисано само за музичке школе и за филолошке студије на универзитетском нивоу. Тек са реформом образовања у Србији, 2001. године, италијански постаје доступан и ученицима основних и средњих школа. У почетку је интересовање било велико. У Нишу је овај језик уведен у четири основне школе, у гимназије и још неке средње школе. Настава у средњим школама у почетку је била организована у форми почетног, а касније, у форми продужног курса. Данас, са експанзијом немачког језика, интересовање за италијански слаби толико да постоји оправдана бојазан да ће за неколико година потпуно нестати из нишких школа.

На Филозофском факултету у Нишу настава италијанског језика извођена је у два наврата. Први пут, у периоду од 2000. до 2003. године, када је у оквиру овог факултета функционисала Студијска група за музичку уметност, и други пут од 2016. године до данас на Департману за англистику и на Департману за историју. Интересовање студената са Департмана за англистику било је велико, све до последње уписане генерације, када су француски и руски по први пут понуђени као почетни курсеви и када се са извесношћу знало да италијански више неће бити међу понуђеним језицима.

Од 2016. године до преласка на онлајн наставу, италијански језик је био укључен у многе ваннаставне активности у оквиру Центра за стране језике. Марта 2020. године, цео факултет прелази на онлајн наставу. Организациона помоћ и подршка Центра за стране језике предметним професорима у великој мери олакшава транзицију.

Цитирана литература

- Vučo, J. (2020). Образovne jezičke politike i italijanski jezik u globalnom i regionalnom kontekstu. U *Folia Linguistica et Letteraria*, 11(30), 323–340.
- Deset godina Više muzičke škole u Nišu* (1987–1997). (1997). Viša muzička škola u Nišu.
- Dorović, D., Zavišin, K., & Guglielmi, L. (2008). Il concorso nazionale di lingua italiana in Serbia: analisi di un percorso e prospettive. In P. E. Balboni (Ed.), *Supplemento alla rivista EL.LE*. (приступљено 22. 6. 2021) <https://www.italy.it/il-concorso-nazionale-di-lingua-italiana-serbia-analisi-di-un-percorso-e-prospettive>

- Dorović, D. (2014). Specifičnosti nastave italijanskog jezika za studente društvenih i humanističkih nauka na Filozofskom fakultetu u Beogradu. U J. Filipović, i O. Durbaba (ur.), *Jezici u obrazovanju i jezičke obrazovne politike* (str. 249–267). Filološki fakultet u Beogradu.
- Trebješanin, Ž. (2008). *Rečnik psihologije*. Stubovi kulture.
- Filipović, J, Vučo, J., & Đurić, L. J. (2007). Critical review of language education policies in compulsory primary and secondary education in Serbia. In *Current Issues in Language Planning* (222–242).
- Šuvaković, V. A. (2015). *Nastava italijanskog jezika kao drugog stranog jezika u ranom uzrastu*. Filološki fakultet u Beogradu.

Dodatni izvori

- Četrdeset godina Filozofskog fakulteta u Nišu* (1971-2011). (2012). Filozofski fakultet u Nišu.
- Sajt Filološkog fakulteta u Beogradu, Odsek za italijanistiku, Istorijat (25. 6. 2021). <http://www.fil.bg.ac.rs/lang/sr/katedre/italijanistika/istorijat/>
- Sajt Fakulteta umetnosti u Nišu, Istorijat (25. 6. 2021). <http://www.artf.ni.ac.rs/istorijat/#1507720035712-711707%D1%844-0%D1%84%D0%B45>
- Statut Fakultet umetnosti* u Nišu (2018).

The Italian language in the education system of Serbia – A review of Niš and the Faculty of Philosophy in Niš

Abstract

The paper provides an insight into the retrospective and gives an overview of the current representation of Italian language teaching within the education system of Serbia as well as in the educational institutions in the city of Niš – primary and secondary schools, colleges and faculties. The interest in the Italian language in primary and secondary schools was higher at the beginning of the century than today when it is increasingly suppressed by the German language. This situation does not reflect the interest in studying Italian at the university level, which is still high. The focus of the paper, however, is on teaching Italian at the Faculty of Philosophy in Niš. At this higher education institution, from 2000 to 2003, Italian was studied for the first time at the Department of Music Arts, which at that time was a part of the Faculty of Philosophy. It was reintroduced in 2016 as an elective course for students at the Department of English and the Department of History. The article provides insight into the organization of Italian language teaching at the Faculty of Philosophy in Niš, the problems of heterogeneous groups and an overview of extracurricular activities at the faculty where the Italian language and culture are presented. In addition, observations related to the transition to online teaching and the support of the Center for Foreign Languages are noted.

Keywords: Italian language; education system of Serbia; Faculty of Philosophy in Niš; Center for Foreign Languages; primary and secondary schools; online teaching.

УДК 811.14'06'243:378.61(497.11)

Тамара Костић Пахноглу

Центар за стране језике, Филозофски факултет, Универзитет у Нишу

Грчки језик на Филозофском факултету у Нишу – првих 20 година

Апстракт

Овај рад посвећен је резимирању двадесет година наставе грчког језика на нематичним департманима Филозофског факултета у Нишу, који 2021. године слави педесет година постојања и рада. Са наставом грчког језика започело се 2000. године. У почетку је овај предмет имао статус обавезаног четворосеместралног предмета на Студијској групи за руски језик и књижевност, а током година био је доступан студентима различитих департмана у трајању од два, четири или шест семестара. Осим прегледа аспеката који су реализовани у првих двадесет година наставе грчког језика, циљ рада је испитивање мотивације студената да као страни језик бирају онај који спада у тзв. мале језика и који се не предаје као језик струке, јер у настави учествују студенти са веома разнородних департмана. Разматрају се променљиви и непроменљиви фактори који могу утицати на избор грчког језика, као и заступљеност интегративне и инструменталне мотивације. Анкетирање студената је обављено априла 2021. да би били укључени и фактори актуелне онлајн наставе.

Кључне речи: грчки језик; нематични департмани; мотивација.

Увод

На Филозофском факултету у Нишу студенти могу стећи знања из старогрчког и новогрчког језика (у даљем тексту – грчки језик). Са наставом грчког језика започело се 2000. године. У почетку је овај предмет имао статус обавезаног четворосеместралног предмета на Студијској групи за руски језик и књижевност, за коју је било планирано да функционише као група за Славистику са Балканистиком. Прве две године по увођењу грчког на Филозофски факултет, наставу је држао професор који је једном месечно путовао из Грчке, а од 2002. Грчко министарство просвете редовно шаље стране лекторе за извођење наставе вежби. Од 2003. године наставу држи Тамара Костић Пахноглу, сада у звању доцента, која је докторат из неохеленске филологије стекла на Националном Каподистријском универзитету у Атини. У звању лектора најдуже је био ангажован др Димостенис Стратигопулос, а тренутно је у том звању ангажована мр Евангелиа Захаропулу.

Лекторат за грчки језик

Значајан корак у афирмацији грчког језика и организовања наставе на Филозофском Факултету у Нишу је оснивање Лектората за грчки језик 2004. године. Од 2004/05 изучавање грчког језика као страног било је омогућено студентима свих тадашњих студијских група, јер је факултативна настава показала да интересовање постоји на свим групама. Током година неки департмани су укинули могућност избора грчког као страног, неки су је поново увели, тако да се тренутно грчки језик изучава на свим филолошким студијским програмима основних академских студија као и на студијама педагогије, историје, новинарства и комуникологија. Већ дужи низ година грчки језик 3 заступљен је и на мастер академским студијама. Филозофски факултет у Нишу омогућава студентима да, уколико желе, изучавају и два страна језика, или да продуже учење на већи број семестара него што је у оквиру њиховог студијског програма обавезно и да полажу испит, као и да ти положени испити буду наведени у додатку дипломи. Разлог за увођење ове могућности је, пре свега, чињеница да већина послодаваца преферира кандидате са знањем више страних језика, што наводи и Шимуновић (Šimunović, 2013).

У циљу још веће афирмације грчког језика, Министарство просвете Грчке је Филозофском факултету у Нишу преко Центра за грчки језик из Солуна омогућило 2007. године да буде један од испитних центара за проверу нивоа знања грчког језика, не само за студенте, већ и за целокупно грађанство. То сматрамо веома значајним постигнућем, јер говори много о угледу како Лектората, тако и целог Факултета. Комплетан испитни материјал се шаље из Солуна, испити се обављају у Нишу, а евалуација тестова и звучног записа усмених испита се обавља у Солуну. Кандидати који с успехом положе испит, добијају међународно признате сертификате на грчком језику за нивое А1–С2 у складу са Заједничким европским оквиром за живе језике (CEFR, 2001).

Прву годину рада Лектората обележило је постојање Грчког конзулата у Нишу, који је на разне начине подржавао његов рад. Конзулат је помогао да се у Лекторату за грчки језик преведе и у издавачкој кући „Зограф“ објави превод збирке прича „Мирандина забава“ грчке списатељице Кире Сину (Sinu, 2006). Преводе прича са грчког на српски урадили су студенти који су учили грчки језик, а Тамара Костић Пахноглу је урадила редакцију превода. Поред афирмисања грчке књижевности у Србији, овај пројекат је имао за циљ стицање преводилачког искуства и афирмацију студената, будућих књижевних преводилаца. Сличну могућност студенти су добили и неколико година касније, 2009. године, у којој је Грчка била почасни гост Београдског сајма књига. За специјално издање часописа „Градина“ (32, 2009) које је било посвећено искључиво грчкој књижевности, најбољи студенти који су изразили жељу да се баве превођењем, превели су прозне и поетске прилоге за часопис, који је представљен на сајму у Београду те године.

Конзулат је подржао и помогао и одржавање неколико грчких књижевно-музичких вечери, од којих је, свакако, најзапаженија била она посвећена грчком нобеловцу Одисеју Елитису поводом десетогодишњице његове смрти. Такође је помогао гостовање познатог савременог писца Ариса Марангопулоса у Нишу и Београду, као и организовање једнодневнoг студентског научног скупа на којем су учествовали студенти из Србије који уче грчки језик и студенти из Грчке који уче српски. У циљу припреме студената за касније евентуално бављење научним радом, са колегама које у Грчкој у оквиру балканских

студија предају српски језик, организован је скуп српских студената који уче грчки и грчких студената који уче српски на којем су студенти читали и коментарисали своје радове, а српски студенти колегама из Грчке приредили су упознавање са српском културом и српском кухињом.

У циљу упознавања студената са грчком традицијом и обичајима, организовано је и традиционално сечење василопите – грчког новогодишњег колача, уз пригодан програм посвећен том обичају, којем је, поред великог броја студената и управе факултета, присуствовао и грчки амбасадор. Све манифестације имале су и ванфакултетски карактер, присуствовали су им Епископ нишки и остали представници цркве, конзул и остали представници конзулата, представници града и бројни други гости. Осим тога, конзулат Грчке омогућио је и Тамари Костић Пахноглу одлазак на неколико стручних усавршавања из методике наставе грчког језика у Центру за грчки језик и културу у Атини.

Поред сарадње са конзулатом и амбасадом Грчке, Лекторат је од оснивања неговао односе и са амбасадом Кипра. Сарадња је била посебно интензивна поводом обележавања 50 година од стицања независности Републике Кипар, када је одржан низ манифестација. Амбасадор Кипра је потписао уговор о сарадњи са Факултетом и држао предавање студентима на тему „Кипар и Европа од Византије до Европске Уније“. Предавање студентима одржао је и доц. др Влада Станковић са Филозофског факултета у Београду на тему: „Кипар у 20. веку – од османског царства и британске колоније до стицања независности“. Радио Ниш је омогућио Тамари Костић Пахноглу да за грађанство одржи серију емисија посвећених Кипру. Та сарадња се надовезала на већ постојећу сарадњу која се огледала у реализацији емисија „Арома Грчке“, у којима је представљана углавном грчка књижевност и традиција.

Рад Лектората изазвао је пажњу грчких медија. У фебруару 2006. године новинари са грчке државне телевизије који раде емисију „Балкан експрес“ боравили су у Нишу и посетили Филозофски факултет. Урадили су интервјуе са деканом, студентима и предавачем. Снимили су просторије лектората, деканата, учионице, студентски клуб и у емисији, која је у току 2006. неколико пута емитована на другом програму грчке

државне телевизије, најдетаљније представили Филозофски факултет и наставу грчког језика на њему. Емисија је имала веома велику гледаност и Лекторат је добио понуде од грчких гледалаца за сваки вид помоћи. Између осталог, су најбољим студентима сваке године обезбеђиване четворнедељне и шестонедељне стипендије за похађање летњих школа грчког језика у Грчкој – у Атини, Солуну, Јањини, Комотинију, Калимносу.

Понос Лектората је и вредна библиотека, оформљена уз помоћ неколико грчких донација. Неке књиге купљене су наменским новчаним донацијама амбасада Грчке и Кипра, а неке су донације Народне библиотеке Грчке, Филозофског факултета у Атини, Удружења за ширење грчке културе НАВС из Солуна. Од донација амбасада Лекторат је добио намештај и савремену опрему за наставу, која је у првим годинама рада била од велике помоћи. У циљу праћења савремених токова у настави, Факултет је обезбедио најновија издања уџбеника за све нивое знања грчког језика.

Последњих година Лекторат је, у склопу активности у којима учествује или које организује Центар за стране језике, био укључен у бројне музичко-сценске манифестације на Факултету у склопу обележавања десет година постојања Центра за стране језике, Светског дана грчког језика, Светског дана страних језика, Светског дана матерњег језика, Светског дана поезије, итд.

У циљу одржавања што квалитетније везе са студентима и омогућавања да буду у току са најактуелнијим дешавањима не само у вези са студијама, већ и свим што се односи на грчки језик и Грчки, од 2011. постоји и Фејсбук страница „Лекторат за грчки језик/Λекτοράτο της Ελληνικής γλώσσας“.

Мотивација студената за избор грчког језика као страног

У Лекторату се, независно од редовних евалуација које се врше на нивоу целог Факултета, врши анкетање студената поводом разних тема које могу допринети унапређењу квалитета наставе грчког језика. Лекторат покушава да изврши процену о нивоу познавања Грчке и Кипре и да на најбољи начин помогне да се ниво знања о тим двома, српском народу на сваки начин блиским земљама, повећа. Будући да је период од двадесет година, колико се одвија настава грчког језика на

Филозофском факултету у Нишу, веома дуг, има доста фактора који су променљиви, а утичу на избор страног језика.

Под појмом страног језика овде подразумевамо страни језик који се изучава као нематични, тј. језик који, као страни, изучавају студенти и на филолошким и на нефилолошким студијским програмима. Изучавање страног језика је обавезно на свим студијским програмима, али је трајање различито, тј. од два до шест семестара. Будући да грчки једини од понуђених страних језика спада у групу тзв. малих језика, претпоставка је да мотиви који наводе студенте да се одреде за њега, нису исти као мотиви због којих бирају енглески, немачки, француски или руски. Додуше, европске интеграције и чињеница да је постао званични језик Европске Уније, стављају грчки језик, иако мали, у нешто повољнији положај од осталих малих језика који су остали ван Европске уније, како истичу Максимовић и Османовић (Maksimović i Osmanović, 2013). У сваком случају испитивање мотивације студената увек представља важан предмет нашег интересовања. Мотивација представља важан фактор при бирању страног језика, али у потпуности смо сагласни са ставом који истичу Ђуровић и Силашки (Ђуровић i Silaški) да је мотивација један од најважнијих фактора за успешно овладавање страним језиком. Наш циљ свакако није да студенти само почну да уче грчки језик, већ да подржимо и надоградимо њихову почетну мотивацију да би га савладали до нивоа довољног за успешну комуникацију.

Поред низа променљивих фактора који утичу на избор страног језика, постоје два непроменљива, која увек иду у прилог опредељивања за грчки језик. Први је вишевековно пријатељство српског и грчког народа, много пута доказано у историји, а последњи пут врло изразито потврђено током деведесетих, непосредно пре увођења грчког језика на Филозофски факултет, током којих је Грчка несебично давала хуманитарну помоћ Србији и пружала политичку и моралну подршку. Помоћ је стизала и на државном и на појединачном нивоу, када је, да поменемо само један од бројних примера, грчки пилот одбио да 1999. године учествује у бомбардовању Србије. Пријатељство између Србије и Грчке је дубоко утиснуто у оба народа и зато је у складу са очекивањима био чест одговор студената у свим до сада рађеним анкетама када

су наводили мотиве за избор грчког језика да једноставно воле Грчку и Грке и желе да им се приближе кроз изучавање њиховог језика.

Други непроменљив фактор јесу грчко море, природне лепоте Грчке, обиље античких споменика и близина Србији, што је чини омиљеном туристичком дестинацијом. Током првих година анкетирања студената било је много оних који су изјављивали да редовно летују у Грчкој и да је то разлог зашто желе да знају и грчки језик, али касније се смањио број оних који тамо редовно летују и многи су изјавили да су је посетили само једном током школске екскурзије или ни једном. Ипак, жеља да је посећују није бивала мања.

Фактори који јесу променљиви, а могу да утичу на то да ли ће се студенти одредити да уче грчки или неки други страни језик, односе се и на глобалну ситуацију у државама, али и на тренутно актуелну понуду појединачних департмана Факултета. Када је у питању стање у државама, економски статус у Грчкој је током највећег дела протеклих двадесет година био бољи него у Србији. Грчка је дуги низ година била држава у којој су многи студенти желели да живе и раде по завршетку студија, јер је веома близу Србији, па би често могли да посећују породицу, а чланица је Европске Уније и живот у њој подсећа на живот на Западу. Током првих десет година подучавања грчког језика студенти су имали велику жељу да се преселе тамо, а неки су то и остварили. Грчка је, међутим, запала у велику економску кризу и то се одразило на жеље студената у погледу пресељења. Наше очекивање је било да ће се одразити и на број студената који уче грчки језик, да ће се интересовање знатно смањити, али смањење је било једва приметно. Смањен је био само број кандидата који су полагали испит за међународно признате сертификате о знању грчког језика. У последњих неколико година Грчка излази из кризе, али током 2020. године настала је нова потенцијално отежавајућа околност, будући да је изостала туристичка сезона због пандемије. Насупрот очекивањима, број студената који су се одредили за грчки језик на почетку школске 2020/21. године је порастао.

Фактори који утичу на избор грчког језика, с обзиром на узраст студената, односе се и на елементе популарне културе. Можемо навести пример године у којој је Грчка победила на Евровизији, када је број студената који су се заинтересовали за грчки језик био већи. Грчка савремена музика је популарна међу великим бројем младих који се

опредељују за студије на Филозофском факултету у Нишу и није ретка појава да бирају грчки језик да би разумели речи песама које радо певају.

Један од фактора који су променљиви, а могу знатно да утичу на избор грчког језика, јесте укупна понуда страних језика на нивоу појединих студијских програма, јер сваки од њих има различиту понуду страних језика. Важан фактор је и то што је дуги низ година грчки језик био једини почетни курс који је био у понуди и то је могао бити разлог зашто га многи студенти бирају. Остали страни језици су били продужни (енглески, немачки, француски и руски) и било је реално за очекивати да неки студенти сматрају да немају довољан ниво знања језика који су учили у средњој школи и да зато одаберу једини почетни. Такође, неки студенти на филолошким студијским програмима нису имали два страна језика у средњој школи и, пошто су студирали страни језик који су имали у средњој школи и нису знали друге стране језике, почетни курс им је био једина опција. Факултет је, међутим, омогућио да се на неким студијским програмима изучава и италијански језик као почетни, а почев од школске 2020/21. и француски и руски. Међутим, ни то није довело до смањења интересовања за грчки језик.

Све анкете спроведене до сада показале су заступљеност и интегративне и инструменталне мотивације код студената, при чему је већина студената показала присуство обе, с тим да је интегративна доминантнија од инструменталне. Интегративна и инструментална мотивација су најчешћи видови мотивације који се разматрају код готово свих испитивања мотивације, а термине је у употребу још средином двадесетог века увео Гарднер (Gardner, 1966). Интегративна мотивација студената огледа се у потреби за идентификацијом са грчком културом док се инструментална огледа у жељи да наставе живот у Грчкој или на Кипру или да се запосле у некој грчкој фирми у Србији у којој ће им знање грчког језика бити предност и при запошљавању и у каснијем раду.

Мотивација студената Филозофског факултета у Нишу за учење грчког језика

Разматрајући могуће мотиве студената у последњих неколико година, а посебно у академској 2020/21. години, а у циљу добијања

релевантних података за овај рад, у априлу 2021. спроведена је добровољна анонимна анкета међу студентима који изучавају грчки језик као страни и та ће анкета, као најактуелнија, овде бити детаљније размотрена. Знатно је краћа од анкета које су раније рађене, али у довољној мери даје увид у оно што смо желели да сазнамо.

Анкету смо поставили у гугл учионице за Грчки језик 2, Грчки језик 4 и Грчки језик 6 и замолили смо студенте да је попуне. Укупно је 85 студената попунило анкету, што је 48,29% од укупног броја студената у учионицама, који је 176. У учионици за Грчки језик 2 има 105 студената, за Грчки језик 4 их је 63 и за Грчки језик 6 их је 8. Број семестара учења грчког није био од пресудне важности за питања у конкретној анкети.

Анкета има осам затворених питања која су обавезна, а девето је отворено, па су испитаници могли да напишу своје сугестије уколико желе. Ту могућност је искористило 33 испитаника, али с обзиром да су уместо сугестија писали похвале везане за извођење наставе и рад предавача и да нема сугестија које се односе на мотивацију или побољшање квалитета наставе, ти одговори овде неће бити разматрани. Напоменућемо само да су похвале детаљно образложене, те закључујемо да је циљ наставе постигнут, тј. да су постигнуте практичне, едукативне и културне промене код студената у контексту у којем их наводе Калиновскаја и Иваншенко (Kalinovskaya & Ivanschenko, 2007).

Прво питање у анкети имало је неколико понуђених одговора, али и опцију да студенти допишу свој одговор, уколико су имали неки специфичан разлог за избор баш грчког језика. Резултат анкете показује да је чак 60% испитаника одабрало грчки језик зато што им се свиђа (Слика 1). То је веома позитиван мотив, јер грчки није језик са којим средњошколци често долазе у контакт. Овај разлог или мотив за избор грчког језика заправо је у свим анкетама у последњих двадесет година био доминантан.

1. Зашто сте одабрали грчки језик као страни?

85 одговора



Слика 1. Мотиви за избор грчког језика

Како бисмо стекли детаљан увид, разговарали смо са испитаницима о томе шта подразумевају под тим да воле језик који не знају и који нису ни почели да уче. Одговор је увек био да не знају зашто га воле, једноставно га воле и по нашој процени то може бити резултат само горе поменуте традиционалне узајамне љубави између грчког и српског народа, тј. љубав према Грчкој и Грцима аутоматски се пресликава и на грчки језик и студенти га с радошћу бирају мотивисани том љубављу. Несумњиви значај односа према земљи чији се језик учи истичу Вуковић и сарадници (Вуковић и сар., 2019), као и Петковић (Petković, 2014).

Значајан број испитаника, 30% њих, навео је да се при избору руководило тиме што је курс грчког почетни. Напоменули смо да су тренутно, поред грчког, почетни и италијански, француски и руски, али та понуда не постоји на свим студијским програмима. Можемо претпоставити да 30% оних који су навели да им је мотив био почетни курс обухвата испитанике који су на студијским програмима на којима је грчки и даље једини почетни курс у понуди. С обзиром да је већина студијских програма тренутно у процесу реакредитације, за очекивати је да ће већ при наредном опредељивању студенти на већем броју студијских програма моћи да бирају и друге почетне курсеве, па постоји могућност да ће то довести до смањења броја студената грчког језика којима је почетни курс био основни мотив.

По први пут је у анкети овог типа понуђен и одговор да су студенти од колега чули да се грчки лако полаже. Наиме, и у току претходне школске године настава је у парним семестрима извођена онлајн и почев од јунског рока полагање је вршено онлајн, што већина

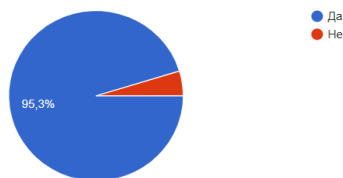
студената сматра лакшим начином него уживо. Чињеница је да полагање онлајн, упркос ограниченом времену за рад, може олакшати коришћење помоћи која је уживо недоступна, нарочито кад је у питању велики број студената. Из тог разлога желели смо да проверимо да ли међу нашим испитаницима постоји информација о томе да је лако положити грчки и да га зато бирају. Око 3-4% испитаних студената навело је да им је то био мотив, али сматрамо да је још увек рано за процену да ли то даје неку валидну информацију о онлајн полагању зато што је проценат студената који су одабрали тај одговор врло мали и зато што је за сада само у једној академској години настава у целости изведена онлајн. Око 2% испитаника навело је као мотив жељу да живе у Грчкој. То је свакако мање него пре десет или двадесет година, али показује да и даље има студената који би одабрали Грчку за будуће пребивалиште. Само троје испитаника искористило је опцију да наведе неки други мотив.

Друго питање у анкети везано је за то да ли испитаници студирају филологију или неку другу друштвену науку. Одговори указују да је 72,9% испитаника на филолошким, 27,1% на нефилолошким департманима. Будући да је анкета анонимна, овај податак је тражен само из разлога да се процени спремност будућих филолога и њихових осталих колега да учествују у активности која је везана за наставу језика, али није обавезна и не доноси никакве користи за полагање испита. Приближно три четвртине испитаника који су се одазвали позиву студира неку од филологија што потврђује нашу полазну претпоставку да ће они показати већу спремност за сарадњу када је страни језик у питању. Спискови студената који прате наставу грчког језика по студијским програмима, показује да је заступљеност нефилолошких програма већа од 25%. Заправо приближно 50% испитаника који уче Грчки језик 1 и 2 долази са нефилолошких програма.

Треће питање је веома важно у процени квалитета наставе и крајњих исхода јер се односи на то да ли су испитаници задовољни што су одабрали баш грчки језик, као и да ли би поступили на исти начин кад би опет требало да бирају (Слика 3).

3. Кад бисте имали опет прилику да бирате, да ли бисте опет изабрали грчки језик (да ли сте задовољни својим избором)

85 одговора



Слика 2. Увереност у исправност избора

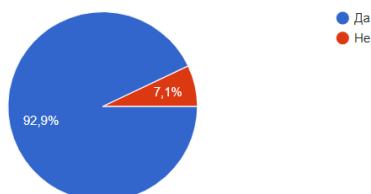
Процент оних који су одговорили потврдно је заиста велик, чак 95,3% што наводи на закључак да су наши досадашњи напори како за повећање квалитета наставе, тако и за квалитетан однос са студентима, уродили плодом.

Међутим, задовољство студената не значи да су и предавачи једнако задовољни. Наиме, рад у огромној групи, какве су групе за Грчки језик 1 и 2 не омогућава посвећивање довољно пажње свим језичким вештинама (студенти су за вежбе подељени у две групе, што је за наставу језика опет превелики број) и намеће давање предности традиционалном методу наставе у односу на комуникативни, који бисмо радије применили. Уџбеници које користимо су у потпуности прилагођени равномерном развијању свих језичких вештина и припреми студената за успешно добијање међународно признатих сертификата, уколико то пожелe, али квалитет наставе није на нивоу квалитета уџбеника. Најмање групе су за грчки 5 и 6 и ту би се наизглед могло много квалитетније радити, међутим нивои знања студената који су доста неуједначени, као и превише скроман фонд часова 1+1, опет не омогућавају да као предавачи будемо потпуно задовољни.

Једно од честих питања када је учење тзв. малих језика у питању, јесте сврсисходност улагања труда у изучавање, тј. могућност да се стечено знање некад у животу примени (Слика 3).

4. Да ли сматрате да ће вам знање грчког језика користити у животу?

85 одговора



Слика 3. Ставови о сврсисходности учења грчког језика

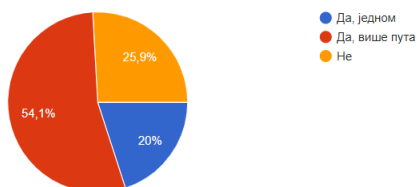
Термин сврсисходности је овде употребљен у смислу жеље да се, осим знања, остваре и неки практични циљеви, попут проналажења посла, напретка у каријери или повећања друштвеног угледа, што спада у домен инструменталне мотивације (Gardner, 1966). Охрабрујуће је то што чак 92,9% анкетираних студената верује да ће им знање грчког језика користити у животу. Имајући у виду одговор на прво питање у којем смо видели да је 30% испитаника одабрало грчки само зато што је почетни, највероватније једини почетни на њиховом студијском програму, веома је значајно што су и они задовољни својим избором, што би поново изабрали грчки језик и верују да ће им стечено знање бити од користи.

Пето питање је имало за циљ да провери да ли се испитаницима свиђа грчки језик. Од свих анкетираних испитаника, њих 91,8% изјавило је да им се свиђа грчки језик, укупно 7,1% има неутралан став, а само један испитаник изјавио је да му се не свиђа. То је сасвим у складу са одговорима на треће и четврто питање.

Шесто питање односило се на то да ли су студенти били у прилици да посете Грчку (Слика 4).

6. Да ли сте били некад у Грчкој?

85 одговора



Слика 4. Посете Грчкој

Одговор је показао да је 74,1% испитаника било у Грчкој, од тога 54,1% више пута. Отприлике једна четвртина, 25.9%, није је посетило ни једном. То показује да има испитаника који, упркос жељи и љубави према грчком језику и упркос неспорној близини Грчке, нису били у прилици ни једном да је посете. Разлози за то могу бити бројни, али највероватнији је економски. У сваком случају, одговори на ово питању потврђују већ поменути чињеницу да постоји изразита узајамна наклоност између Срба и Грка, која не потиче увек из личних искустава и боравака у Грчкој, већ се традиционално преноси у кругу породице и унутар целог народа. Такође, указује да је већа вероватноћа заступљености интегративне у односу на инструменталну мотивацију (Gardner, 1966).

Последња два питања односила су се на оцену квалитета рада наставника и лектора који изводе наставу. Будући да онлајн настава и пандемија подразумевају да похађање наставе није обавезно, тражено је да одговоре дају само испитаници који похађају наставу. Испоставило се да међу испитаницима 2,4% није похађало предавања, а 18,8% вежбе. Позитивну оцену рада наставника дало је 97,6% испитаника, а позитивну оцену рада лектора 78,8%. Два студента навела су да нису задовољна радом лектора. Пошто је циљ анкете био увид у мотиве за избор грчког језика као страног и утиске испитаника у вези са њиховим избором, евалуација наставног особља није рађена детаљно, већ само са општим одговорима да или не.

Закључак

Анализа анкете и преглед рада Лектората у протеклих двадесет година показују да је настава грчког језика на Филозофском факултету у Нишу имала велики значај како за студенте, тако и за ширу заједницу. Првобитни план Факултета, да се грчки изучава у оквиру студија балканологије није реализован, али с обзиром на развој постојећих и покретање нових студијских програма на Факултету можемо рећи да у овом тренутку Факултет располаже довољним бројем кадрова за реализацију и таквог студијског програма. На почетку увођења наставе грчког језика на Факултету су постојале само две филолошке студијске групе и управо је била отворена трећа. Сада има пет филолошких департамана, сваки са својим студијским програмом, од тога четири

стране филологије и студенти свих страних филологија изражавају велико задовољство што им је Факултет омогућио и изучавање страног језика који нису могли да уче у средњој школи.

Када је страни језик струке у питању, будућим филолозима учење нових страних језика јесте део струке и зато је на факултетима са филолошким студијским програмима постојање што већег броја страних језика и оправдано и пожељно. У склопу стратегије даљег развоја, Факултет настоји да студентима омогући да продубе знање како из грчког језика, тако и из књижевности и превођења. У плану је да студенти који то буду желели, стекну знања из грчке књижевности и књижевног превођења са и на грчки језик у оквиру мастер и докторских студија. Студенти су мотивисани у великој мери и, имајући у виду да су заступљени елементи и интегративне и инструменталне мотивације, за очекивати је да интересовање и за језик и за додатне елементе културе буде дуготрајно.

Цитирана литература

- CEFR. (2001). *Common European Framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Language Policy Unit, Strasbourg. <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>
- Ђurović, T., & Silaški, N. (2014). Motivacija studenata ekonomije u nastavi engleskog jezika struke. U B. Radić-Bojanić (ur.), *Afektivna dimenzija u nastavi engleskog jezika. Tematski zbornik radova* (str. 162–181). Filozofski fakultet u Novom Sadu.
- Gardner, R. C. (1966). Motivational variables in second language learning. *International Journal of American Linguistics*, 32, 24–44
- Kalinovskaya, H., & Ivanschenko, H. (2007). *Aims and principles of foreign language teaching*. Danbass State Technical University.
- Maksimović, J., & Osmanović, J. (2013). Stavovi studenata društvenih i humanističkih nauka o proučavanju stranih jezika. *Philologia Mediana*, 5, 443–460.
- Pešić, Z. (2009). *Obale grčke književnosti*. Specijalno izdanje časopisa *Gradina*, 32.
- Petković, A. (2014). Motivacija kao jedan od faktora kvaliteta učenja stranih jezika na nematičnim departmanima. B. Dimitrijević (ur.), *Jezik, književnost i kultura*, 4 (str. 206–219). Filozofski fakultet u Nišu.
- Sinu, K. (2006). *Mirandina zabava*. Zograf
- Šimunović, A. (2013). Motivacija studenata za učenje stranih jezika. *Učenje za poduzetništvo*, 3(2), 216–227.
- Vuković, M., Lekić, J., & Rajović, J. (2019). Motivacija i njen uticaj za proces učenja engleskog jezika. *Ekonomski izazovi*, 7(14), 114–121.

The Greek language at the Faculty of Philosophy in Niš – The first 20 years

Abstract

This paper is dedicated to summarizing twenty years of Greek language teaching as a foreign language at the Faculty of Philosophy in Niš, which celebrates fifty years of existence and work in 2021. Greek language classes began in 2000. Initially, this course had the status of a compulsory four-semester course at the Department of Russian language and literature, but over the years it has been made available to students at other departments for two, four or six semesters. In addition to reviewing aspects that have been achieved in the first twenty years related to the teaching of Greek, this paper examines the motivation of students to choose a foreign language which belongs to the so-called small languages and which is not taught as a language for specific purposes because students from very diverse departments participate in the classes. Variable and constant factors that can influence the choice and both integrative and instrumental motivation are considered as well. The conclusion is that they are both present among students, and that is what makes Greek a desirable foreign language choice.

Keywords: Greek language; foreign language departments; motivation.

УДК 811.124'02+811.14'02]:378(497.11)

Бранко Горгиев

Центар за стране језике, Филозофски факултет у Нишу, Универзитет у Нишу

Значај и импликације класичних језика у друштвено-хуманистичком пољу

Апстракт

Овај рад је настао као резултат истраживања у оквиру интерног пројекта Филозофског факултета Универзитета у Нишу под називом „Центар за стране језике: од оснивања до данас“. Непосредни циљ овог истраживања био је да се кроз десетак питања открију мишљења и ставови студената о важности класичних језика у друштвено-хуманистичком пољу, што имплицира и сам наслов рада, а на основу спецификације самих предмета, односно, прокламованих циљева, исхода, садржаја предмета, литературе, као и назначених метода извођења наставе.

Кључне речи: класични језици; класична филологија; друштвено-хуманистичко поље.

Увод

Класични језици – старогрчки и латински језик, на Филозофском факултету у Нишу, као посебни, изборни предмети од 2000. године чине део понуде студијског програма филозофије и студијског програма историје на основним академским студијама (ОАС). Од 2011. године Латински језик (1 и 2), део је и новог студијског програма ОАС француског језика и књижевности, али као обавезни предмет. Статуси предмета су различити. Студенти на студијском програму ОАС историје, поред Латинског језика (1 и 2) и Старогрчког језика (1 и 2), могу да бирају и Старословенски језик, као и више изборне курсеве на мастер академским студијама (Старогрчки језик и Латински језик). За разлику од тога, студенти Филозофије немају ту могућност, као и студенти Француског језика и књижевности који слушају Латински језик као обавезни предмет на основним студијама. Ипак постоје и неке сличности, не само формалне природе, као што је број часова предавања и вежби (2+2), година учења (I), број бодова и слично, али и суштинске природе, пре свега на плану основног циља курсева. Тако су циљеви курсева у силабусима дефинисани на следећи начин:

Латински језик – Да упозна студенте са основним елементима и чињеницама класичне културе, с њеним позним, западним изданком, римском класичном културом. Да упозна студенте са основама класичног латинског језика у областима фонетике и морфо-синтаксе, као и са изворном научном терминологијом.

Старогрчки језик – Да упозна студенте са основама класичног књижевног грчког језика у областима фонетике, морфологије и синтаксе. Да допринесе успешном оспособљавању студената за самостално стручно бављење текстовима класичног грчког језика (Књиге предмета, 2021).

Одатле и наслов овог рада може се схватити, с једне стране, као својеврсни покушај сумирања резултата дводеценијског постојања наставе класичних језика на Филозофском факултету у Нишу, с друге стране, као покушај утврђивања стварног статуса класичних језика данас. Циљ овог истраживања био је да се кроз десетак питања открију мишљења и ставови студената о важности класичних језика у друштвено-хуманистичком (ДХ) пољу, а на основу спецификације самих предмета, односно, прокламованих циљева, исхода, садржаја предмета,

литературе, као и назначених метода извођења наставе. Будући да су класични језици део класичне филологије, а на Филозофском факултету у Нишу не постоји департман за ово научно подручје, посредно нас је занимало и питање да ли ови релативно кратки курсеви имају потенцијал да открију студентима важност класичне филологије као науке, али и да је сагледају, како сматра Горгиев (2015), „као важног конституента наше Западне цивилизације у једном ширем, образовном и културолошком смислу“ (стр. 135–137). Јер чињеница је да филологија, како вели Горгиев (2015), „као наука о језику чији је предмет и грађа књижевни текст“, настаје у антици, пре више од 2300 година, у најзначајнијем центру учености у птоломејском Египту, у Александрији, и да је ова „систематска филологија омогућила развој трију важних књижевно-теоријских области: а) критика текста б) херменеутика и в) критика уметничке речи“ (стр. 20). Такође је чињеница да је образовање на Западу било засновано, како каже чувени класичар Флашар (Flašar, 1998), „књигом и на књизи“ (стр. 12), а то значи на уметничкој речи, како је сматрао Цицерон, али и Аристотел пре њега (Горгиев 2015). У том смислу хтели смо да видимо да ли и колико предметни наставник има могућност да пренесе студентима поменуте образовне и цивилизацијске поруке које чине суштину ДХ поља.

Метод

С обзиром на то да је за анализу статуса класичних језика у временском периоду од преко двадесет година било нужно да упитник обухвати све претходне генерације студената, што отвара низ проблема, пре свега, техничке природе (прикупљање адреса студената, доступност истих и сл.), определили смо се за један технички мање захтеван приступ и за студенте који тренутно похађају класичне језике, или су их одслушали и у међувремену положили. Овакав приступ мање је захтеван у условном смислу, јер је било потребно осмислити питања која би обухватала све најважније сегменте ДХ поља, као што је рецимо однос студената према језицима, образовању, студирању уопште, према науци, уметности, религији, политици, историји, филозофији итд. Ово и није сасвим једноставан задатак, јер, као што је познато, од добро осмишљених и формулисаних питања зависи и квалитет, тј. вредност самих одговора, које смо, с друге стране, срачунато и намерно свели на

само три могућа одговора: 1) недвосмислено потврдан – да; 2) делимично потврдан – мало; 3) недвосмислено одричан – не!

Једном речи, користили смо исти принцип поједностављивања, како у погледу питања, тако и у погледу одговора. Два су разлога за то. Прво, циљ истраживања није био да упоредимо однос студената према класичним језицима у временском смислу, рецимо пре и након похађања класичних језика, па да квантитативно и квалитативно одређујемо степен промене односа, већ је наш фокус био више на стицању шире слике, наиме, како и колико класични језици утичу на ДХ поље уопште. А када је циљ тако широко постављен и са тенденцијом да обухвати што више ДХ сегмената, некако је било логично, па и пожељно да сведемо одговоре на најмањи могући број и да генерално, у самом концепту истраживања, избегнемо опште-научну методу компарације. И други разлог, који је био више прагматичне, па и делимично психолошке природе, наиме, да студенти бирају понуђене одговоре брзо, једноставно и ефикасно, по могућству што спонтаније. Понудити испитанику шири дијапазон могућих одговора, нпр. довољно, много, више, мање и слично, или чак понудити могућност писаног, тј. описног одговора, шире дескрипције проблема, свакако је важан елемент било ког истраживања, јер би тиме сама слика проблема била далеко јаснија, изоштренија и изнијансиранија. Међутим то обично бива науштрб спонтаности одговора самих испитаника, па и самог циља, а то је, како смо рекли, стицање најшире могуће слике назначеног проблема. Зато смо се определили за тзв. статистичку методу истраживања, засновану на прикупљању, представљању, анализирању и интерпретирању нумеричких података путем узорака, тј. избора одређених јединица појаве и закључивања на основу добро формулисаних питања која би обухватала тзв. ДХ поље (Macura i Kovačević, 2018, стр. 312–325). С обзиром на назначени циљ истраживања изоставили смо све остале опште-научне методе, нпр. дедуктивно-хипотетичку, историјску, аксиоматску и компаративну (Adamović i saradnici, 2017, стр. 37–39). Па ипак, у последњим поглављима, тачније у тумачењима самих резултата, определили смо се за неколико базичних метода истраживања: анализа, апстракција, генерализација, дедукција и синтеза – не у апсолутном смислу, већ у одређеном степену и тамо где је било могуће спровести исте.

Резултати

Истраживање је спроведено од 23. 4. 2021. до 7. 5. 2021. на платформи *Google* упитници, под насловом „Настава класичних језика“.¹ Анкета је била анонимна и није била условљена испитним или предиспитним обавезама студената на текућој години. Једини услов је био похађање класичних језика, и, наравно, добра воља да се приступи анкети. На упитник је одговорило 57 испитаника од којих је 20 било мушког пола (35.1 %) и 37 женског пола (64.9 %), што наравно не имплицира да су припаднице женског пола генерално заинтересованије за класичне језике и друштвено-хуманистичка питања, већ да је овај однос вероватно резултат општих кретања у друштву данас. Но, то би могла бити тема неког другог истраживања. Највећи број испитаника, 94.7% се изјаснило да су студенти прве године, 5,3% друге године и само један испитаник треће године студија. Разлог за овакву дистрибуцију је тај што се класични језици слушају на првој години основних академских студија (и на мастер академским студијама). Питање смо уврстили из разлога потврђивања статуса класичних језика, како смо рекли – у овом тренутку, или код данашњих генерација студената. Сва остала питања се тичу непосредног циља и централног проблема самог истраживања. У том смислу смо на постављена питања добили одговоре (Табела 1) на основу којих су могући одређени закључци о чему ће бити више речи у следећем одељку.

Питања	Одговори (%)		
	да	мало	не
1) Да ли сматрате да је настава класичног језика корисна за ваше студије?	89,5	10,5	0
2) Да ли је настава класичних језика променила у нечему ваш поглед на свет?	43,9	49,1	7,0
3) Да ли сматрате да је настава класичног језика корисна за ваше шире образовање?	91,2	8,8	0
4) Да ли је настава класичног језика променила ваш поглед на језике уопште?	71,9	26,3	1,8
5) Да ли сматрате да класични језици доприносе развоју науке?	77,2	22,8	1,8
6) Да ли сте преко класичних језика сазнали нешто о уметности?	66,7	26,3	7,0

1

https://docs.google.com/forms/d/1BWIBOhGOZUknOcrUebCnc8vB4QtfExNIN72h_NUj5Ng/edit#responses

7) Да ли сте преко класичних језика научили нешто о филозофији?	80,7	14,0	5,3
8) Да ли су класични језици променили ваш поглед на историју и друштво?	54,4	36,8	10,5
9) Да ли је настава класичних језика променила ваш поглед на политику?	14,0	42,1	45,6
10) Да ли је настава класичних језика променила ваш поглед на образовање?	38,6%	43,9%	17,5%
11) Да ли је настава класичних језика променила ваш поглед на религију?	9,0	29,8	54,4
12) Да ли сматрате да је настава класичних језика потребна и другим факултетима и образовним профилима?	73,7	19,3	7,0

Табела 1: Збирни приказ резултата

Дискусија

На основу збирног приказа резултата закључили смо да су се формирале три групе одговора: а) недвосмислено потврдни (1, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 12); б) одрични (11, 9); в) равномерно разврстани између – да и – мало (2, 10). У даљем току дискусије и одељцима који следе користећемо редни број групе – прва, друга и трећа. Шта показују ове групе и резултати анкете?

Нема сумње да класичне језике студенти оцењују највишом оценом у погледу корисности у образовању уопште, али се различито одређују по питању промене својих ставова, где се око половине испитаника изјаснило делимично потврдно. То може да значи само једно – студенти су имали формиране ставове о класичним језицима и образовању. Ово исто важи и за друго питање које се односи на поглед на свет, па одатле је и закључак исти – студенти долазе на факултет као формиране личности, односно, имају већ изграђен поглед на свет.

С друге стране, ако прихватимо овај закључак и променимо мало угао сагледавања видећемо да упркос томе што су студенти имали већ формиране ставове, ипак су их у неком смислу променили. Наиме, готово половина испитаника је одговорило потврдно на питање: да ли сматрају да су класични језици променили у нечему њихов поглед на свет, што није занемарљив број. Ако томе додамо и скоро половину испитаника, који сматрају да су исти језици бар делимично донели неку новину у њиховим ставовима, онда то значи да су студенти у коначном збиру заправо дали врло високу оцену класичним језицима по питању важности за њихово шире образовање и у формирању њиховог погледа на свет, што је по себи прилично охрабрујући податак.

За разлику од треће групе, где су закључци зависили од начина тумачења одговора, прва група одговора не оставља никакву дилему у погледу важности класичних језика. Ако томе додамо и чињеницу да су класични језици заступљени на три различита студијска програма, филозофија, историја и француски језик и књижевност, онда следећи подаци добијају још већу тежину. Тако нпр. највећи број испитаника (89,5%), сматра да су класични језици корисни за њихове студије, а готово сви испитаници (91,2%) сматрају да су важни и за њихово шире образовање. Само десетак посто не дели сасвим то мишљење, док одрични одговори не постоје. Још више охрабрује податак да више од половине (77,2%) испитаника сматра да класични језици доприносе развоју науке уопште и да је настава класичних језика, што није неважан податак, потребна и другим факултетима и образовним профилима.

Закључак је да студенти генерално дају велики значај класичним језицима, без обзира на то што је њихов ужи научни интерес различит, јер је њихово примарно професионално опредељење било научно поље филозофије, историје, или филологије, односно, француски језик и књижевност. Да покушамо да дамо неко рационално објашњење. Ако погледамо спецификацију предмета, класични језици на Филозофском факултету у Нишу су замишљени, бар Латински језик 1 и Старогрчки језик 1, као почетни курсеви, где је пожељно средњошколско познавање бар једног класичног језика, мада није обавезно, јер се за поменуте студијске програме опредељују и студенти који нису имали прилику да га уче. Ако погледамо још и литературу и текстове вежбања из наведених уџбеника, где су махом присутне теме из класичне књижевне старине, филозофске мисли античких филозофа, историјски догађаји који су обележили антички период и слично, биће нам јасније и остале бројке, тачније високи проценти позитивних оцена. Пре свега на плану филозофије. Наиме, већина студената (80,7%) сматра да су преко класичних језика научили нешто о филозофији. Затим следи поље језика, где такође велики број студената (71,9%) сматра да су класични језици утицали на њихов поглед на језике, а слично је и у погледу уметности (66,7%), историје и друштва (54,4%).

С друге стране одговори из друге групе, где више од половине испитаника (54,4%) сматра да настава класичних језика није променила њихов поглед на религију и политику (45,6%), говоре у прилог томе да

су то већ формирани људи, што смо запазили у одговорима из треће групе, али свакако и чињенице да у самом програму и у живом извођењу наставе не постоје елементи који би сугерисали студентима било какве позитивне или негативне ставове о религији и политици, заступајући и промовишући један научно неутралан став. Такви су и резултати истраживања.

Закључак

Истраживање које је овде приказано имало је за циљ да кроз десетак питања откријемо мишљења и ставове студената о важности класичних језика у ДХ пољу. Поставили смо 12 питања за која смо сматрали да начелно обухватају најважније сегменте ДХ поља. Одговоре смо свели на три опције: 1) недвосмислено потврдан одговор – да; 2) делимично потврдан – мало; 3) недвосмислено одричан – не. Укупно 57 испитаника је одговорило на упитник.

Мада су класични језици заступљени на три различита студијска програма, филозофија, историја и француски језик и књижевност, резултати су били готово уједначени. Наиме, највећи број студената сматра да су класични језици корисни за њихове студије и за њихово шире образовање, да класични језици доприносе развоју науке уопште и да је настава класичних језика, што није неважан податак, потребна и другим факултетима и образовним профилима. Закључак је да студенти генерално дају велики значај класичним језицима, без обзира на то што се њихов ужи научни интерес разликује, јер је њихово примарно професионално опредељење било научно поље филозофије, историје, или филологије, односно, француски језик и књижевност. Постоје бар два разлога који би могли да објасне ове резултате: 1) адекватан план и програм предмета и 2) вежбе које се прилагођавају интересовањима и потребама различитих профила студената.

Наиме, ако погледамо литературу и текстове вежбања из наведених уџбеника у књизи предмета, где су махом присутне теме из класичне књижевне старине, филозофске мисли античких филозофа, историјски догађаји који су обележили антички период и слично, биће нам јаснији и високи проценат позитивних оцена у односу на филозофију, језик, уметност, историју и друштво. О томе говоре и следећи подаци, наиме, да велики број студената сматра да су им

класични језици помогли да нешто науче о филозофији, да су утицали и на њихов поглед на друге језике, да су сазнали помоћу њих нешто о уметности и коначно, да су научили нешто о историји и друштву.

С друге стране, будући да више од половине испитаника сматра да настава класичних језика није променила њихов поглед на религију и политику, закључујемо да су то већ формирано људи. Међутим, јасно је да и у самом програму и у живом извођењу наставе не постоје елементи који би сугерисали студентима било какве позитивне или негативне ставове о религији и политици, заступајући и промовишући један научно неутралан став.

Јасно је да су добро осмишљени планови и програми предмета који су подржани и вежбама које се по потреби прилагођавају интересовањима различитих профила студената, нешто што битно утиче на квалитет наставе. У том смислу се може у објаснити и високо котирање класичних језика код студената у ДХ пољу. Но, с друге стране, да ли је уопште могуће било које планове и програме спровести без предметних наставника? Јер, без обзира на то што не можемо да верификујемо и статистички квантификујемо квалитете као што су харизма, ентузијазам, жар, љубав, посвећеност наставника, то не значи да ови квалитети не постоје или да немају улогу у формирању ставова студената према одређеној научној области. Уосталом, на поменуте студијске програме уписују се и студенти који нису имали прилику да пре тога уче класичне језике. То свакако важи за обе категорије студената, како за оне који су први пут на факултету дошли у контакт са класичним језицима, тако и за оне који су имали прилику да се упознају пре, у току школовања, бар са једним класичним језиком, најчешће, латинским језиком, у гимназијама општег и језичког смера, као и у неким средњим стручним школама. Јасно је да су њихови предметни наставници у великој мери допринели овако високим оценама, јер без наставника, без њихове енергије, њихове вештине преношења знања, љубави према предмету који предају и најбољи и најсавременији план и програм рада остаје мртво слово на папиру. Уједно, то би био трећи могући разлог великом броју потврдиних одговора, без обзира на то што нисмо ставили на пробу ову претпоставку, она се појављује као некакав позадински фактор који битно утиче на резултате упитника.

Класични језици данас немају ону важну улогу у образовном систему Европе као у претходним вековима. Фонд часова се смањује у средњим школама, а интерес студената за студијски програм класична филологија на факултетима из године у годину све више опада. Разлози су бројни и комплексни. Ипак, нећемо овом приликом улазити у њихово шире разматрање. Време у којем живимо није наклоњено класичним језицима. Стиче се утисак да је савремени човек тренутно више окренут „будућности“, него „прошлости“, више техничким наукама и технологијама, него друштвено-хуманистичким, више утилитаристичким и материјалистичким, него некаквим трајним, културним и духовним вредностима. Вест да је Министарство образовања Јапана 2015. год. наложило свим националним универзитетима или да укину друштвено-хуманистичке науке, или да их преформулишу у некакве „утилитарније“ науке, говори у прилог томе (Ковачић, 2015). Слична је и вест из 2018. год. по којој Шведски одбор за образовање разматра могућност да ревидира, смањи или укине историју до 1700. године, како националну, тако и светску, из свих школских програма (Srna, 2019). Како можемо да видимо, нису на удару само класични језици, већ и ДХ поље уопште. То су општи трендови, не само европски, већ и светски. Класични језици су само индикатор стања које следи. Времена се мењају, а и ми са њима. Питање је само у ком правцу.

Познати класичар Карл Јоахим Класен не може да се начуди онима који би да граде тзв. Европску кућу, а притом да имају игнорантски став у односу на темеље те куће. Тако Класен (2008) са жаљењем констатује да док интересовање за књижевност и културу Грка и Римљана постоји у Јапану и чак и у Кини и Африци, у Европи се све мање проучавају и грчки и латински (стр. 323). Питање је да ли би Класен био изненађен горепоменутих вестима? У том смислу охрабрује чињеница да су студенти високо оценили класичне језике, како на Филозофском факултету у Нишу, тако и у ДХ пољу уопште, које, како смо рекли, не би ни постојало у савременом облику без класичних језика и класичне филологије – најстарије научне дисциплине на Медитерану и у Европи.

Захвалница

Овај рад је настао као резултат истраживања у оквиру интерног пројекта Филозофског факултета Универзитета у Нишу под називом: Центар за стране језике: од оснивања до данас². Сам пројекат пак је реализован у оквиру обележавања педесетогодишњице постојања Филозофског факултета у Нишу, а осмишљен је како би се представио рад Центра за стране језике на Филозофском факултету од његовог оснивања 2007. године до данас, 2021. године у којој се обележава овај важан јубилеј ове високошколске институције.

Цитирана литература

- Adamović, T., Ivić, M., Vuković, V. (2017). *Metodologija i tehnologija izrade naučnih radova*. Univerzitet za poslovni inženjering i menadžment Banja Luka.
- Gorgiev, B. (2015). *Paideja i kultura*. Filozofski fakultet.
- Flašar, M. (1998). O klasičnim studijama u Karlovačkoj gimnaziji. *Zbornik Matice srpske za klasične studije, Matica srpska, 1*(1), 5–34.
- Knjige predmeta. (2021). Filozofski fakultet u Nišu.
https://drive.google.com/drive/folders/1OOwnB5IzP6TaPnoBXOfAO_jSsfAUxBM
- Kovačić, M. (2015, 16. septembar). Zbogom humanističke znanosti – za „bolju“ budućnost. *H-Alter*. <http://www.h-alter.org/vijesti/zbogom-humanisticke-i-drustvene-znanosti-ndash-za-bolju-buducnost>
- Macura, R, i Kovačević, Ž. (2018). Uloga statistike u društvenim naukama. *SVAROG, 16*, 312–325.
- Klasen, K. J. (2008). *Aretai i Virtutes, O vrednosnim predstavama i idealima kod Grka i Rimljana*. Službeni glasnik.
- Srna. (2019, 1. oktobar). Švedska bi da iz škola izbaci istoriju stariju od 18. veka. *N1*.
<https://rs.n1info.com/svet/a530814-svedska-iz-skola-izbacuje-istoriju-stariju-od-18.-veka/>

² Бр. пројекта: 100/1-10-12-01

The significance and implications of classical languages in social sciences and the humanities

Abstract

This paper was created as a result of the research conducted within the internal project at the Faculty of Philosophy, University of Niš, entitled *The Centre for Foreign Languages: from its founding until today*. The immediate goal of this research was to explore the students' opinions and attitudes of students about the importance of classical languages in social sciences and the humanities, which is implied in the title of the paper, and based on the specification of the subjects, i.e., proclaimed aims, outcomes, the content of the subject, the supporting literature, as well as the indicated methods of teaching.

Keywords: Classical languages; classical philology; social sciences and humanities.

УДК 81'243:371.3001.814

УДК 001.814

Савка Благојевић

Центар за стране језике, Филозофски факултет, Универзитет у Нишу

Предлог за оптимализацију наставног садржаја из страног језика на мастер академским студијама на друштвено-хуманистичким департманима: пример из праксе

Апстракт

У раду се предлаже увежбавање технике писања резимеа научног чланка као један од начина оптимализације наставног садржаја страног језика на мастер академским студијама. Увежбавање ове технике има за циљ да код студената даље развија њихову дискурсну компетенцију, унапређује синтаксу на страном језику и обогаћује академски речник, а исто тако утиче и на њихов академски развој. Најпре се даје образложење у вези са потребом да се увежбавање писања резимеа уведе у наставни садржај, а потом детаљно описује редослед поступака и активности које се предузимају у процесу писања резимеа. Даље се описују две врсте језичких вежби које треба да претходе писању резимеа, а то су вежбе скраћивања текста и вежбе повезивања текста помоћу одговарајућих дискурских маркера. Потом се објашњава процедура која директно предстоји писању резимеа, а затим и само писања резимеа. Како је ова активност у више наврата спроведена у пракси са студентима мастер академских студија Департмана за филозофију Филозофског факултета у Нишу, то се у другом делу рада, а на основу наставникове опсервације, систематизују потешкоће са којима се ови студенти суочавају при писању резимеа и дају препоруке за њихово превазилажење. На крају рада дају се два примера добро написаног резимеа, док се у закључном делу рада истиче да се неке од вештина које се користе при писању резимеа (нпр. селектовање важних од споредних чињеница) може успешно применити и када су друге вештине у питању, као на пример, слушање предавања на страном језику из области струке или академске дисциплине.

Кључне речи: страни језик; мастер академске студије; дискурсна компетенција; наставни садржај; резиме научног рада.

Увод

Да би настава страног језика након основних студија на којима се страни језик изучава првенствено као језик за опште потребе, уз више или мање заступљену обраду текстова из области струке, односно, будуће професије, била што сврсисходнија, неопходно је да се њен наставни садржај обогати елементима који ће студентима пружити нове језичке вештине, директно повезане и корисне за њихово академско умеће. Отуда је настава страног језика на мастер академским студијама право место (а и време) да се пуна пажња посвети развијању и унапређењу једне комплексније језичке компетенције, а то је дискурсна компетенција.

Дискурсна компетенција је подврста комуникативне компетенције, коју још чине и лингвистичка, прагматичка, социолингвистичка, интеркултурална и стратешка компетенција (Hymes, 1971; Canale, 1983; Celce-Murcia, 2007). Ова компетенција се дефинише као врста језичког знања и скуп вештина које су потребне да би се интерпретирани, а исто тако и произвели различити текстови, односно различите дискурсне форме, узимајући у обзир њихову схематску структуру и језичке стандарде. У оквиру наставе страног језика, развијање дискурсне компетенције подразумева овладавање како рецептивним, тако и продуктивним језичким вештина, и како то наводе Саез и Мартин (Sáez & Martin, 2005), подразумева способност да се разумеју, продукују и развијају језичке форме дуже од реченице уз примену одговарајуће кохезионе, кохерентне и реторичке организације при комбиновању реченица у текст. Наравно, да би се овом врстом компетенције овладало, неопходан је задовољавајући ниво знања страног језика (према Заједничком европском оквиру за живе језике то је ниво Б2) и ментална зрелост студената, али и компетентност наставника као инструктора који студенте усмерава и води на путу ка стицању дискурсне компетенције.

Стицање дискурсне компетенције као један од циљева наставе страног језика на нивоу мастер академских студија односи се на увежбавање продукције дискурсних форми, како усменог, тако и писаног типа, као што су: усмени извештаји, *PowerPoint* презентације, представљање актуелних тема из области науке и професије, симулација

интервјуа са признатим стручњацима из науке и струке, и сл. Свакако да се овакве форме усмене презентације користе и на основним академским студијама, с тим да би на мастер академским студијама требало да се још интензивније користе, будући да доприносе самосталној језичкој продукцији. Писане дискурсне форме које би могле наћи своје место у настави страног језика на мастер академским студијама јесу форме краћег обима, као што су, на пример, стручни извештај и резиме научног чланка. Ова последња форма, резиме научног чланка, представља изузетно погодну дискурсну форму за подучавање писане продукције, тако да његово увежбавање може донети вишеструку корист студентима мастер академских студија. Увежбавање писање резимеа у оквиру наставе страних језика је и препорука наставницима страног језика на овом нивоу образовања, па ће уследити пример из праксе који се односи на писање резимеа академских чланака на енглеском језику из области филозофије у оквиру предмета Енглески језик на мастер академским студијама филозофије на Филозофском факултету у Нишу, у нади да ће послужити као инспирација за увођење ове врсте активности у наставну праксу било енглеског, било других страних језика у оквиру студијских програма друштвено-хуманистичког опредељења.

Зашто увежбавати писање резимеа у оквиру наставе страних језика?

Значај овладавања вештином писања резимеа у англофоној писаној култури одавно је позната и призната чињеница, те је рад на овој вештини део свих курсева из академског писања који су саставни део образовања у тој култури. О томе сведочи и објашњење Донлија (Donley, 1975) које датира још из седамдесетих година прошлог века, а односи се на писање резимеа на енглеском језику:

„Писање резимеа је активност која на најбољи начин ментално поспешује будност, поправља разумевање, појачава снагу просуђивања и вештину евалуације, а такође пружа и обуку из објективности. Лингвистички, она анализира и повећава учеников речник, даје већу прецизност у изражавању и пружа изврсно вежбање у слободној манипулацији енглеском синтаксом“ (стр. 213).

Директном опсервацијом процеса увежбавања писања резимеа, долази се до закључка да ова активност, не само да доприноси

обогаћивању академског језичког регистра студената, она помаже и организовању мисли и развоју критичности. Како образлаже Благојевић (Blagojević, 2015) ова активност укључује следеће операције:

1. селектовање релевантног од редундантног материјала,
2. тражење и налажење што прецизнијих израза,
3. кондензовање оригиналног текста у значајно мању дискурсну форму и
4. процену кохерентности финалног производа (стр. 361).

Овладавање писањем ове дискурсне форме омогућава да се за кратко време овлада и писањем једне још мање дискурсне форме – сажетка, односно апстракта научног рада, што такође захтева кондензовање битних информација и рад на кохерентности садржаја, с тим што се главна разлика између ових двеју дискурсних форми уочава у односу на перспективу излагања материје. Како Ризарди (Rizzardi, 1989) наводи, сажетак (апстракт) научног рада најављује оно што ће се радом представити, док резиме научног рада пружа приказ онога што је представљено (стр. 37). Уколико наставник процени да има довољно простора у реализацији свог наставног садржаја, увежбавање писања конференцијског сажетка (апстракта) би се могло увести као наставна активност која је комплементарна писању резимеа, чиме би се значајно помогло студентима који се спремају да наставе своју академску каријеру.

Мада увежбавање писања мањих дискурсних форми у оквиру наставе страних језика има првенствено функцију да доприносе језичком знању страног језика, оно пружа смернице за успешно писање апстракта/резимеа научног рада и на матерњем језику. Било би, свакако, природније да се вештина писања ових малих дискурсних форми увежбава најпре на матерњем језику, а затим прошири и на страни језик, али како се то не спроводи у нашој наставној пракси (ова вештина није заступљена ни у једном од студијских програма департмана за српски језик и књижевност), то би у нашем образовном систему био обрнут редослед код усвајања ове продуктивне језичке вештине. Но, без обзира на то, ова врста активности од велике је користи нашим студентима да стекну увид у академски, односно научни дискурс.

Шта студенти треба да знају о резимеу као малој дискурсној форми?

Како резиме научног чланка представља његов кондензовани облик, то писање резимеа представља, пре свега, веома захтевну менталну активност којом се доносе одлуке о томе шта је релевантно, а шта споредно у датом чланку и како треба нагласити важне чињенице из оригиналног текста и повезати их у кохерентну целину, тако да ова форма, значајно мањег обима, остане верна оригиналној форми, покривајући је у целини. Због тога што се велики број информација кондензује на малом простору, детаљи и понављања не смеју бити укључени у резиме.

Пре почетка писања резимеа, студентима се јасно указује на чињенице које указују на следеће особености резимеа:

1. кохерентан пасус, а не листа реченица преузетих из оригиналног текста,
2. значајно краћи од оригиналног текста,
3. садржи само значајне појмове и аргументе који се саопштавају на јасан и концизан начин,
4. прати редослед ауторовог излагања,
5. материја се излаже на неутралан начин, без субјективних мишљења и коментара писца резимеа.

У складу са горенаведеним ставкама, у резимеу се не дозвољава следеће:

1. додавање било чега новог материји представљеној оригиналним текстом,
2. укључивање детаља од секундарне важности,
3. другачије наглашавања него у оригиналном тексту,
4. интерпретирање дате материје на нов начин или вршење њене евалуације и
5. укључивање сопственог мишљења или додатних информација у вези са темом, а које нису у оригиналном тексту.

Наведене ставке су инструкције које се дају студентима на самом почетку увежбавања писања резимеа и инсистира се на томе да се студенти њих строго придржавају, а исто тако да се током писања резимеа враћају на њих и једну по једну ставку провере у односу на свој резиме пре него што прву верзију свог резимеа предају наставнику на евалуацију.

Редослед поступака и активности код писање резимеа

Писање резимеа је процес у коме се на најбољи начин синтетишу рецептивне и продуктивне језичке вештине. Да би се ова активност успешно реализовала, она мора бити пажљиво планирана и систематично уређена. Пре почетка ове активности треба са студентима урадити две врсте вежбања, а то су вежбе скраћивања текста и вежбе повезивања текста помоћу одговарајућих дискурских маркера.

За скраћивање текста корисно је користити листу опција коју је понудила ауторка Рицарди (Rizzardi, 1987) која предлаже следеће могућности и начине помоћу којих се оригинални текст може скратити:

1. употреба садашњег и прошлог партиципа, као и партиципа перфекта,
2. састављање реченица помоћу релативних заменица и релативних клауза,
3. супституција дужих граматичких форми краћим,
4. брисање релативних клауза са глаголом *to be*,
5. померање инфинитивних конструкција на почетну позицију у реченици,
6. повезивање реченица помоћу зависних коњукта (*because, since, so that*, итд.),
7. субординација помоћу зависних везника (*if, when*) и
8. употреба скраћеница, заграда, повлака, итд. (стр. 37).

Други тип вежби које се препоручују пре активности писања резимеа је увежбавање повезивања текста у кохерентну и логичку целину. Бројни дискурсни маркери који се у ту сврху користе нису непотребни „украси“ у тексту, већ моћни језички сигнали који текст чине лакшим за разумевање у смислу праћења развоја идеје или става који аутор оригиналног текста преноси читаоцима. Ова кохезивна средства, као што то тврде Земек и Рамизек (Zemach & Rumisek, 2003) „повезују реченице или пасусе на начин који ће омогућити неспутани проток идеја кроз дати текст“ (стр. 78). Ричардс (Richards, 1990) нуди велики број језичких јединица које имају улогу кохезивних средстава у различитим дискурским формама, али за потребе увежбавања писања резимеа у оквиру наставе енглеског језика, довољно је студентима

указати на пет група таквих средстава, које имају прецизно одређену дискурсну функцију:

1. Најчешћи дискурсни маркери који се користе за временско и хронолошко повезивање су: *next, afterwards, then*, итд.
2. Када се уводе додатни елементи у дискурс, могу се користити следећи дискурсни маркери: *in addition to, moreover, furthermore, besides*, итд.
3. За потребе давања примера користе се следећи дискурсни маркери: *for example, for instance*, итд.
4. Уколико у тексту треба указати на контраст или опозицију користе се следећи дискурсни маркери: *in contrast to, on the contrary, on the other hand, however, but*, итд.
5. Типични дискурсни маркери који имају функцију да укажу на однос узрока и последице, резултата и сврхе, то су: *consequently, as a result, thus, therefore, so*, итд. (стр. 138).¹

Добро испланиране и изведене вежбе наведеног типа значајно олакшавају захтевну активност као што је то писање резимеа и веома позитивно утичу на финални производ.

Директна припрема и реализација писања резимеа

Фаза која директно предстоји писању резимеа јесте пажљиво читање текста за који ће се резиме писати. Ово читање мора бити усмерено не само на утврђивање важних информација које су у тексту представљене, већ и на саму структуру текста, начин на који аутор развија тезу у свом тексту, јер, као што је речено, резиме мора да верно прати развојну линију аргументације, без субјективног тумачења аутора резимеа. У овој фази, студенти добијају следећа упутства:

1. Најпре пажљиво прочитајте оригинални текст да бисте стекли општи утисак о информацијама које се дате у њему.
2. Поновите читање текста (може и више пута) подвлачећи информације које су у њему централне.
3. Вратите се на почетак текста да бисте размотрили његову структуру, односно сегментацију текста на реторичке целине

¹ Проширена листа дискурсних маркера који се најчешће користе при писању резимеа, а такође и сажетака (апстракта) налази се у додатку 2.

(увод, излагање материје, закључак, итд.)² и наслове и поднасловe у делу „излагање материје“.

4. Приступите финалном читању текста да бисте учили лексичка средства помоћу којих је текст повезан у логичку, кохерентну целину.

Фаза реализације се односи на сам поступак писања резимеа. Студентима се дозвољава, а и препоручује да поред себе имају листу дискурских маркера који се користе за повезивање реченица и дискурских целина и који студентима омогућавају да реченице ексцерпирани из оригиналног текста, без много муке, повезују у логичку, кохерентну целину. Такође се инсистира да студенти финалну верзију свог резимеа поново прочитају и упореде са оригиналним текстом да би проверили да ли су у њега, на јасан и економичан начин, укључили све важне информације из оригиналног текста.

Препоручује се да резиме, као кондензована форма, чини 15% од оригиналног текста, али то, свакако, није строго одређено, јер као што је то познато из праксе, дужину резимеа научног чланка често одређују уредници часописа за који се неки научни чланак пише.

Потешкоће и грешке при писању резимеа: опсервација процеса у пракси

Како је један од елемената наставног програма енглеског језика на мастер академским студијама на студијском програму филозофије био и писање резимеа, то ће се овде навести најчешће потешкоће с којима су се студенти суочавали у току овог процеса, као и грешке које су се јављале у првом и другом нацрту њихових резимеа. Потешкоће на које су ови студенти наилазили и грешке које су често правили могу се систематизовати у следеће групе: 1) потешкоће код селектовања релевантних од редувантних чињеница из оригиналног текста; 2) потешкоће при уобличавању резимеа у кохерентну целину; 3)

² За разлику од научних радова из области филозофије о којима је у овом раду реч, а поготову радови из области природних наука садрже и реторичке целине као што су *резултати истраживања* и *дискусија*. То значи да резиме који се пише за ту врсту радова обавезно укључује и те елементе. (Писање резимеа у области природних наука са листом најфреквентнијих глагола и именица које се у ту сврху користе, видети у: Благојевић, 2013).

неадекватна употреба дискурских маркера, и 4) кршење правила да се у резимеу не износе сопствени ставови, мишљење или интерпретација.

На основу анализе првог и другог нацрта резимеа и чињенице да је дужина многих резимеа била готово 20–30 % већа него што је било дозвољено, лако се може закључити да је већина студената имала проблем да се ослободи непотребних детаља, те су њихови резимеи, поред релевантних чињеница, често садржали и оне које су споредне. Мада је већина студената правилно уочавала релевантне чињенице, односно, мало њих је пропустило по неку од тих чињеница, ове чињенице често нису биле довољно истакнуте управо због тога што су резимеи били оптерећени бројним споредним чињеницама. Из тог разлога самоевалуација првог и другог нацрта резимеа показала се као веома успешна методолошка интервенција.

Друга потешкоћа са којом су се студенти суочавали при писању резимеа односила се на постизање његове кохерентности. Мада су се студенти трудили да успоставе логичку везу између суседних реченица, како им је демонстрирано на почетку писања резимеа, често су били невешти да дискурсне маркере са листе која им је дата користе да би повезали делове резимеа у логичну и кохерентну целину која се лако разуме и прати. Из тог разлога била су неопходна додатна објашњење у вези са разумевањем појмова кохезија и кохерентност, али пре свега и разјашњење дискурских функција одређених дискурских маркера.

Код извесног броја нацрта резимеа уочено је неадекватно коришћење дискурских маркера. Ова појава се приписује недовољном језичком знању, те би наставникова интервенција требало да буде у смислу интензивнијег рада на семантици дискурских маркера, где би се демонстрирало њихово значење у контексту. Поред овога, уочена је и једнообразност у коришћењу ових маркера, на пример, у оквиру истог резимеа један исти дискурсни маркер је употребљаван више пута. У таквим случајевима, наставник би требало да студенте упуту на синонимске форме ових језичких јединица и провежба их са њима.

Једна од појава која се могла уочити у резимеима студената филозофије била је њихова склоност да у њих уносе сопствену интерпретацију, мишљење или став. И поред тога што је то студентима у припремној фази предочено, и то кроз две ставке, да се „материја излаже

на неутралан начин, без субјективних мишљења и коментара писца резимеа“ и да није дозвољено „укључивање сопственог мишљења или додатних информација у вези са темом, а које нису у оригиналном тексту“ чини се да се ове инструкције теже прихватају. Могуће је да је ово карактеристика управо студената Департмана за филозофију због карактера саме научне дисциплине у којој је изношење сопствених ставова и мишљења уобичајена пракса, те се то рефлектује и на писања резимеа. Међутим, наставничково инсистирање да у резимеима треба навести само мишљење и став аутора оригиналног текста, а не сопствени, на крају је ипак уродио плодом.

На крају дајемо два примера успешно написаног резимеа студената са Департмана за филозофију. Први од њих је урађен на основу текста „Do we need philosophy“ аутора Теда Гранта и Алена Вудса (Ted Grant & Alan Woods), док је други настао на основу краћег есеја Ноама Чомског (Noam Chomsky) „Language and mind“. Да би се уочило правилно коришћење дискурских маркера у овим резимеима, они су у наведеним примерима подвучени.

[1] Пример

Do we need philosophy

Summary

The paper investigates the idea whether we need philosophy or not, to which the authors of the paper offer two answers: we do not need it in order to go about our daily life, but if we want to gain a rational understanding of the world we live in, the fundamental processes at work in nature, society and our way of thinking, then the response is quite the opposite. This statement is further elaborated by the authors' argument that everyone has a ‘philosophy’, that is, a way of looking at the world, which is especially actuated when people are confronted with some terrible events that they do not comprehend and, therefore, attribute them frequently to human nature, or if being religious, to God and to his wisdom. Furthermore, the authors claim that people who lack a coherently worked-out philosophical standpoint allow their heads to be filled by ideas and prejudices from newspapers, pulpit, television, schoolroom, etc., which reflect, according to the authors, the interests and morality of existing capitalistic societies. On the other hand, those who wish to understand life, not as a meaningless series of accidents or unthinking routine, must occupy themselves with philosophy, which helps them fulfil their potential as conscious human beings and enables them to take control over their destinies.

[2] Пример

Language and mind

Summary

In this paper the relation between language and mind is explored with regards to the difference in human and animal communication. The author asserts that all humans acquire language, whereas acquisition of even its barest rudiments is quite beyond the capacities of an otherwise intelligent ape. This is deemed a classical view and is attributed to Descartes. On the other hand, there is the evolutionary view which assumes that human language evolved from more primitive systems. The proponent of this view, Karl Popper, argues that the evolution of language passed through several stages, in particular a 'lower stage' in which vocal gestures are used for the expression of emotional state and a 'higher stage' in which articulated sound is used for the expression of thought. However, the author of this paper, Noam Chomsky, brings to light the fact that Popper did not establish a relation between the lower and higher stages of communication. According to Chomsky, Popper gives no argument to show that the stages belong to a single evolutionary process and maintains that whilst it is true that examined animal communications do share many of the properties of human gestural systems, the human language is based on entirely different principles than animal language. Therefore, the author concludes that there seems to be no substance to the view that human language is simply a more complex instance of something to be found in the animal world and nature and claims that language represents a unique human possession by means of which we can explore the essential properties of human intelligence.

Закључак

Предлог да се увежбавање писања резимеа научног чланака уведе у наставни садржај страних језика на нивоу мастер академских студија произашао је на основу искуства из праксе, конкретно, на основу увежбавања писања резимеа на енглеском језику са студентима на студијском програму мастер академских студија филозофије Филозофског факултета у Нишу. Рад је писан на српском језику у намери да се наставници и других страних језика на друштвено-хуманистичким департманима информишу о техници писања резимеа кроз опис процедура и активности које се у том процесу предузимају, али и да се упознају са евентуалним потешкоћама са којима се могу суочити када је у питању усвајање ове технике.

Искуство које је проистекло из рада на овој техници са студентима мастер академских студија филозофије било је веома

позитивно, а мотивисаност код студената је постигнута тиме што су им предочене користи које проистичу из ове активности а тичу се не само побољшања њихове језичке компетенције, већ и њиховог академског умећа и могућности интелектуалног напретка. Како се, ипак, задатак наставника језика превасходно односи на побољшање језичке компетенције код студената, потребно је нагласити корист увежбавања писања резимеа не само за унапређење дискурсне компетенције, обogaћивања лексике из области академског речника и побољшања синтаксе страног језика, већ и за развијање других језичких вештина. Тако нпр. када се једном овлада вештином која се користи у припремној фази писања резимеа а односи се на селектовање важних информација од оних које нису битне, она се веома лако може пренети на други језички медиј, тј. на слушање страног језика за разумевање (енгл. *listening comprehension*), што је нарочито корисно када се ради о слушању предавања из области струке или академске дисциплине. На овај начин се још једном потврђује исправност и значај концепта о интегралним језичким вештинама које заговара савремена методика наставе страних језика.

Цитирана литература

- Blagojević, S., & Kulić, D. (2013). *Strani jezik na tercijarnom stepenu obrazovanja – teme iz nastave i učenja*. Biblioteka Studije.
- Blagojević, S. (2015). Pisanje sažetka naučnog članka u okviru nastave engleskog jezika za akademske potrebe. U B. Dimitrijević (ur.), *Nauka i savremeni univerzitet: Jezik i književnost u kontaktu i diskontaktu* (str. 357–368). Filozofski fakultet.
- Celce-Murcia, M. (2007). Rethinking the role of communicative competence in language teaching. In E. Alcón Soler & M. P. Safont Jordà (Eds.), *Intercultural language use and language learning* (pp. 41–57). Springer.
- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. In J. C. Richards & R. W. Schmidt (Eds.), *Language and Communication* (pp. 2–27). Longman.
- Donley, M. (1975). Precis writing: A rehabilitation. *ELT*, 27(3), 213–21.
- Hymes, D. H. (1971). On communicative competence. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics: Selected readings* (pp. 269–293). Penguin Education, Penguin Books Ltd.
- Richards, W. (1990). Writing: transition and Subordination. In M Cvelić (Ed.), *Proceedings of the Vth Yugoslav conference on ESP* (137–171). Faculty of Economics in Split.

- Rizzardi, M. C. (1989). Teaching writing skills: From aim to assisment. *Modern English Teacher*, 117, 27–38.
- Sáez F. T., & Martin, L. O. (2011). Discourse competence. Dealing with texts in the ELT classroom. *TEFL in Secondary Education*. Editorial Universidad de Granada. <http://fernandotrujillo.es/wp-content/uploads/2010/05/discourse.pdf>
- Zemach, D. E., & Rumisek, L. A. (2003). *College writing from paragraph to essay*. MacMillan.

A suggestion for optimizing foreign language teaching programs at MA studies at departments of social sciences and the humanities: A practical example

Abstract

The paper suggests practising the technique of summary writing as one way for optimizing foreign language teaching at master's level studies. The mastering of this technique is aimed at further developing students' discourse competence, enhancing their academic vocabulary and improving their foreign language syntax. It is argued that besides improving different aspects of foreign language knowledge and skills, practising summary writing techniques also contributes to students' academic growth. After giving reasons for introducing this technique in foreign language programmes, some procedures and activities, commonly undertaken during different summary writing phases (preparation and realisation) are described in detail. It is emphasized that two types of language exercises play an important role in the preparation phase of practising a summary writing: text shortening exercises and text linking exercises, while practising how to extract relevant facts from the original text and leave out the irrelevant ones, takes place directly before the actual writing of a summary. Based on the experience gained from practising this technique with philosophy students, the paper also systematizes the difficulties these students face in the process of writing a summary and offers some recommendations how to solve these difficulties. It also presents two examples of a well-written summary, while in its concluding part it points out that the technique of selecting relevant from irrelevant facts, attributed to a summary writing as one of its main features, can easily be transferred to some other language skills, such as listening comprehension skills, especially important when it comes to listening to lectures in the field of a profession or an academic discipline.

Keywords: summary writing; foreign language teaching; master's level study; discourse competence; academic growth.

ДОДАТАК 1

USEFUL PHRASES FOR SUMMARY WRITING

To start with:

1. This paper/ essay/ text/ article is about/ deals with/ presents/ describes/ investigates/ examines/ is dedicated to/ is an analysis of...
2. The author of this... presents/ describes/ argues/ states/ proposes

The main body of the summary:

1. a) This idea is explained/ supported by means of...
b) The author analysis/ claims/ criticizes/ contradicts the view/ develops his argument/ points out that....
2. Furthermore, the idea/ the statement is explained/ emphasized/ underlined
3. III In addition, it is explained/ it is argued/ the statement is also supported by
4. IV Finally, the author tries to convince the reader that...

The concluding part:

to sum up/ to conclude/ in the conclusion/ in his last statement the author concludes that...

ДОДАТАК 2

DISCOURSE MARKERS FOR WRITING ABSTRACTS AND SUMMARIES

1. **Balancing contrasting points** (on the other hand, while; whereas)
2. **Emphasizing a contrast** (however, nevertheless, mind you, still, yet; in spite of this)
3. **Similarity** (similarly; in the same way)
4. **Concession** (it is true; of course; certainly; if; may)
3. **Counter-argument** (however; even so; but; nevertheless; nonetheless; all the same; still)
4. **Contradicting** (on the contrary)
5. **Adding** (moreover; furthermore (formal); in addition; what is more; besides; in any case)

6. **Generalising** (on the whole; in general; in all/ most/ many/ some cases; broadly speaking; by and large; to a great extent; to some extent; apart from...; except for)
7. **Giving examples** (for instance; for example; e.g.; in particular)
8. **Logical consequence** (therefore; thus; as a result; consequently; so; then)
9. **Structuring** (first(ly), first of all, second(ly), third(ly) etc; lastly, finally; to begin with; to start with; in the first/ second/ third place; for one thing; for another thing)
10. **Summing up** (in conclusion; to sum up; briefly; in short)

UDK 811.111'243:378.14781-116

UDK 81-116

Petra Mitić

Centar za strane jezike, Filozofski fakultet, Univerzitet u Nišu

Jezičko kontrastiranje u univerzitetskoj nastavi engleskog kao drugog stranog jezika

Apstrakt

Rad se bavi analizom značaja i implikacija jezičkog kontrastiranja u nastavi engleskog jezika kao stranog, sa fokusom na iskustvu i primerima iz univerzitetke prakse u nastavi engleskog jezika na nematičnim departmanima. Jezičko kontrastiranje se sagledava kao bitan segment analitičkog pristupa nastavi koji vodi ka sticanju metalingvističke kompetencije, a sa krajnjim ciljem da se kroz razumevanje načina na koji jezik funkcioniše, u našem slučaju pre svega u domenu sistematizacije glagolskog sistema, postigne kvalitetnija jezička produkcija samog polaznika. Budući da se konkretno iskustvo nastave fokusira na univerzitetki rad sa studentima koji dolaze sa filoloških departmana, i koji engleski jezik uče kao produžni i drugi strani jezik, postoji i dodatni cilj ovakvog pristupa, a on se sastoji u osposobljavanju studenata da i sami obavljaju nastavu engleskog jezika na nižim nivoima učenja. Na primerima koji su predstavljeni i obrazloženi, uočava se u kojoj meri je ovakav pristup nepravedno zapostavljen u toku prethodnog školovanja studenata i zbog čega bi jezičko kontrastiranje moralo biti važan deo nastave stranog jezika skoro od samog početka, a pogotovu sa starijim polaznicima, ili učenicima viših razreda osnovne škole, koji su već upoznati sa osnovama morfosintakse i relevantnim gramatičkim kategorijama maternjeg jezika.

Ključne reči: nastava engleskog jezika kao stranog; kontrastivna analiza; jezičko kontrastiranje u nastavi; analitički pristup; metalingvistička svest/kompetencija.

Uvod: metalingvistička svest i jezičko kontrastiranje

Jezičko kontrastiranje u nastavi stranog jezika može se podvesti kao deo važnog segmenta nastavnog procesa koji nazivamo analitičkim pristupom. On ima za cilj razvoj metalingvističke svesti i metalingvističke kompetencije, sa projekcijom konačnog rezultata da se kroz kontinuirano i ciljano ukazivanje na smisao onoga što učenik uči, kao i smislenost samog učenja, ostvari optimalna mera pedagoške uspešnosti. U nastavi stranog jezika vremenom je došlo do pomeranja fokusa sa metode na samu pedagogiju učenja, u čijem je fokusu dinamička razmena između nastavnika i učenika, uključujući tu i nastavni materijal koji se namenski uključuje u proces učenja. U tako koncipiranom edukativnom procesu, analitički pristup „nalazi svoje pedagoško opravdanje kroz razvoj svesti o tome kako funkcioniše jezik i šta se podrazumeva pod lingvističkom kompetencijom ili znanjem jezika“ (Mitić, 2020, str. 62). U nastojanju da se proširi opseg pojma jezičke kompetencije, a do kojeg je došlo usled potrebe da se razgraniče pojmovi kompetencije, kao latentno postojeće jezičke sposobnosti, i performanse, kao njene upotrebe u realnom jezičkom kontekstu, primenjena lingvistika počela je da operiše terminom komunikativne jezičke sposobnosti ili veštine (Bagarić & Đigunović, 2007). Ona podrazumeva dinamičku i interpersonalnu dimenziju jezika i iskazuje se kao sposobnost da se lingvistička kompetencija shvati kao istovremeni spoj znanja, ali i umeća da se ono upotrebi u realno mogućoj jezičkoj situaciji koja je uvek kontekstualno specifična, i koja će i sama neizbežno biti rezultat i spoj lingvističkog, ali i paralingvističkog sadržaja. S tim u vezi, jezičko kontrastiranje kao deo nastavnog procesa u konačnom ima za cilj da dovede do kvalitetnije komunikativne sposobnosti (koja jeste krajnji cilj nastavnog procesa), ali i do sposobnosti da se kroz različite aktivnosti koje ciljaju na analitičko razumevanje načina na koji jezik/jezici funkcionišu student osamostali do nivoa metalingvističke kompetencije. Značaj metalingvističke svesti ogleda se u tome što se ona odnosi na sposobnost govornika da o jeziku razmišlja i da ga „sagleda kao predmet svoga posmatranja, odnosno da ga „objektifikuje“ (...) nasuprot tome da ga samo upotrebljava kao sredstvo razumevanja i jezičke produkcije“ (Moskovljević Popović 2017, str. 11).

Sama po sebi, ova kompetencija kao razvoj svesti o jeziku i jezičkom fenomenu, nema status jezičke veštine ili komunikacijske sposobnosti, ali

kroz aktivnosti i motivaciju da se pronađu rešenja za različite jezičke nedoumice, kroz kreativno osmišljavanje induktivnih i deduktivnih metoda, ona deluje sa odloženim efektom (engl. *delayed effect*) i na samu sposobnost, tj. veštinu komunikacije (Ellis, 2002). Pedagoško opravdanje pristupa koji ovladavanje stranim jezikom ne doživljava isključivo u ravni nesvesne, intuitivne ili automatizovane produkcije nosi i važnu psihološku dimenziju pa je u primenjenoj lingvistici novijeg doba s pravom dobilo značaj neophodnog segmenta uspešnog učenja. Ne čudi, stoga, da se u kontekstu objašnjenja integrisanog nastavnog procesa kod primenjenih lingvističkih principa koji se odnose na razvoj motivacije i samopouzdanja, kao bitnih psiholoških činilaca integrisane nastave, ali i na delovanje maternjeg jezika i međujezika (engl. *interlanguage*), a koji se svi konačno spajaju u ono što Braun naziva smislenim učenjem (Brown 2002, str. 9–18). U ovom spoju psihološkog i lingvističkog, kontrastivna analiza ima, nesumnjivo, značajnu ulogu kao često zanemarena, a važna karika sintetičkog i integrisanog procesa učenja.

Kontrastivna analiza i njene pedagoške implikacije

Kao jedna od oblasti kontrastivne lingvistike, kontrastivna analiza se odnosi na lingvistički postupak u kome se do eksplicitnih sličnosti ili razlika između dva ili više jezika dolazi sistematskim poređenjem opisa tih jezika (Đorđević, 1987). Malo drugačijim rečima, ona je metoda koja služi lingvistima da, poredeći dva ili više jezika, odrede one aspekte jezika u kojima oni pokazuju sličnosti ili razlike. Kontrastivna analiza predstavlja takozvano treće polje kontrastivne lingvistike – pored teorije prevođenja i analize grešaka – koji se međusobno dopunjuju i zajedno čine komplementarne lingvističke oblasti. Ona pripada oblasti primenjene lingvistike budući da je nastava stranog jezika jedan od značajnih domena njene primene. Pa ipak, jedna od ključnih hipoteza koja je potekla od Roberta Lada, utemeljivača moderne kontrastivne lingvistike, o tome da se može povući znak jednakosti između poteškoća u savladavanju stranog jezika i jezičkih razlika koje u tim jezicima postoje (Lado, 1957), danas više ne predstavlja stanovište koje zauzima većina lingvista. Savremena lingvistika, drugim rečima, ne zastupa tezu da se sve, ili većina grešaka koje učenik pravi tokom procesa ovladavanja stranim jezikom mogu pripisati negativnom uticaju maternjeg jezika, što znači da se, osim lingvističkog faktora, u proceni poteškoća i grešaka moraju uzeti u obzir i faktori koji pripadaju psihološkom,

pedagoškom i vanjezičkom domenu, kao i to da neće sve razlike između maternjeg i stranog jezika proizvesti nužno poteškoće, ili dovesti do grešaka (Mukattash, 1984). Ali kako su istraživanja pokazala da se jedan značajan procenat grešaka ipak može pripisati faktoru interferencije¹, ostaje činjenica da se lingvističkom postupku koji u svom krajnjem ishodu dovodi do mogućnosti da se predvide i sistematizuju poteškoće u učenju stranog jezika ne može osporiti naučna validnost. U skladu sa tim, a pritom ne dovodeći u pitanje svu kompleksnost jezičkog fenomena koja se nužno reflektuje i na sam pedagoški proces, ne može se osporiti ni uloga jezičkog kontrastiranja u jednoj od njegovih ključnih pragmatičnih funkcija – nastavi stranog jezika.

Kako nam pokazuje istorijat kontrastivne analize, ona je i nastala davno pre nastanka sopstvenog termina, upravo sa idejom pedagoškog učinka, tj. olakšavanja procesa učenja stranog jezika, a pod pretpostavkom da će poznavanje gramatike jednog jezika pozitivno uticati na uspešno savladavanje drugog (Đorđević, 2004; Janković, 2016; Stanković, 2009).² Sami pedagoški

¹ Kako objašnjava Stanković (1975), pojam interferencije, koji je u lingvistiku prvobitno došao iz psihologije, nije jednoznačan i nedvosmislen, pa on kod različitih autora može da referira na različite sadržaje. Termin se koristi i u kontekstu diskusije o bilingvizmu, supstratu, kada je reč o konvergenciji jezika, pozajmicama, kreolskim jezicima, takozvanom stranom akcentu, učenju stranog jezika, kao i u odnosu na pojave koje nisu nužno vezane za jezičke kontakte, već se tiču jednog jezika. Osim toga, kako ističe autor, ni kod samog tumačenja grešaka u produkciji stranog jezika ne postoji jedinstven stav u odnosu na razumevanje pojma interferencije. Postoje interpretacije koje tretiraju sve greške u govoru dvojezične osobe kao interferenciju, dok druge interpretacije sužavaju ovaj pojam na samo one greške koje nastaju pod uticajem jednog jezika na drugi. Razilaženja, međutim, ne ostaju samo na pomenutom, već sežu dalje pa je prema jednima interferencija pojam koji pokriva samo greške koje nastaju pod uticajem primarnog, ili maternjeg jezika na sekundarni, ili strani jezik, a prema drugima se pojam proširuje i na greške koje nastaju u primarnom jeziku pod uticajem sekundarnog. Stanković nabroja i druge razlike u tumačenjima ovog pojma, ali za potrebe ovog rada dovoljno je naznačiti raznorodnost koja se odnosi na problematiku samog pojma, a u kontekstu primera koji se razmatraju dobija na značenju i povratni uticaj engleskog jezika na maternji, koji se takođe može podvesti pod termin interferencije.

² U svojoj doktorskoj disertaciji, Janković (2016) daje detaljan osvrt na istorijat razvoja kontrastivne analize, a u ovom kontekstu pominje gramatiku latinskog i engleskog jezika, koju je čak hiljadu godina pre nove ere napisao engleski monah Elfrič (str. 25). Na važne etape, ili periode ovog razvoja (tradicionalni, klasični i moderni) osvrće se i Radmila Đorđević u svojoj monografiji *Uvod u kontrastiranje jezika* (2004), a takođe i Selena Stanković u radu pod nazivom *O pojmu i razvoju kontrastivne analize jezika* (2009). Format i struktura ovog rada ne idu u pravcu detaljnijeg bavljenja teorijskim i metodološkim problemima kontrastivne analize, ali je potrebno ukazati na terminološku neujednačenost u korišćenju samog pojma u lingvističkoj literaturi. Na ovu raznolikost detaljnije ukazuju Đorđević (2004) (detaljnije) i Stanković (2009), koja navodi listu termina u upotrebi kao

razlozi su, dakle, već sa prvim oblicima predavanja i podučavanja bili oni koji su nametnuli potrebu poređenja i kontrastiranja, i to daleko pre pojave prvih sistematski uobličjenih radova na ovu temu u 15. veku. U sklopu lingvističkih proučavanja, sama ideja o kontrastiranju jezika naučno se uobličuje još krajem 19. veka, a godina u kojoj se prvi put pojavljuje termin kontrastivna lingvistika vezuje se za 1941. godinu, kada je objavljen rad *Jeziči i logika* američkog lingviste Bendžamina Li Vorfa (Whorf, 1941), inače poznatog po tome što je naglašavao da razlike u jezičkim strukturama različitih jezika treba posmatrati kroz prizmu specifične percepcije i konceptualizacije stvarnosti. Kad je reč o početku sistematskog proučavanja aplikativne dimenzije kontrastivne analize, bitna je 1945. godina, kada Čarls Fris objavljuje knjigu *Nastava i učenje engleskog jezika kao stranog* (Fries, 1945), a u kojoj on izriče tvrdnju da su najefikasniji materijali u nastavi „oni koji se baziraju na naučnom opisu jezika koji se uči, temeljno upoređenim sa paralelnim opisom maternjeg jezika učenika“ (nav. u Janković 2016, str. 27). Posebno značajna za dalji razvoj kontrastivnih istraživanja predstavlja 1957. godina, kada Robert Lado (Lado, 1957), koji se i smatra začetnikom moderne kontrastivne lingvistike, objavljuje knjigu *Lingvistika kroz kulture*, ali i kada Noam Čomski (Chomsky, 1957) objavljuje svoju verziju generativne sintakse u knjizi *Sintaksičke strukture*. To je istovremeno i godina u kojoj je strukturalizam bio u svom punom usponu, pa je i promena vizure koja se tiče samog fenomena kontrastivne analize povezana sa ovim paralelnim dešavanjima. Inače, za čitav taj period koji pokriva decenije od 40-tih do 60-tih godina XX veka, značajno je to što je fokus kontrastivnih istraživanja bio na njenoj pedagoškoj nameni, kroz sistematsko poređenje maternjeg i stranog jezika, uočavanje sličnosti i razlika u jezičkim strukturama, i istraživanje grešaka koje učenici prave putem nesvesnog učitavanja lingvističkih karakteristika maternjeg jezika na strani jezik učenja. Ovde i dolazi do razilaženja po pitanju toga da li su uvek razlike u jezičkim strukturama te koje

alternative inače opšteprihvaćenom terminu kontrastivna analiza: paralelni opis, diferencijalne studije, diferencijalni opis, dijalingvistička analiza, analitička konfrontacija, analitička komparacija, interlingvalna komparacija, komparativna deskriptivna lingvistika, deskriptivno poređenje itd. (Stanković, 2009, str. 67). Bitno je pomenuti i termin integralna kontrastivna analiza, koji predlaže Bugarski (1990) budući da kontrastiranje jezičkih sistema dobija na značaju i sveobuhvatnosti ukoliko se ono ne ograniči isključivo na formalno gramatičke kategorije pa se u posmatranje uvede i sociološka komponenta, što uključuje načine na koje se u jeziku reflektuju društveni i kulturni fenomeni, kao i njihove promene.

dovode do grešaka, pa će budući razvojni tok kontrastivne analize poći u dva pravca – označen kao jača i slabija verzija kontrastivne analize.

U ovom kontekstu, slabija nije označavala verziju koja je tretirana kao manjkava, već gledište lingvista koje je bilo većinsko, a koji su zastupali tezu da neće sve razlike nužno dovesti do grešaka, niti je negativni transfer jedini izvor grešaka. U analizi grešaka, što će postati glavno usmerenje kontrastivne analize, počinje da se pravi razlika između omaške (engl. *mistake*), koje iz različitih razloga, a često i sasvim slučajno nastaju u performansi kako maternjeg tako i stranog jezika, i stoga nemaju karakter systemske greške (engl. *errors*), koje se tiču kompetencije. Systemske greške su daleko važnije jer se odnose na jezičke situacije u kojima se dešavaju „vrlo uočljiva odstupanja od gramatike ciljnog jezika i nastaju uglavnom usled nedovoljnog poznavanja tog jezika“ (Janković, 2016, str. 32–33). Ali, kako je na početku već nagovešteno, ni sve greške ovog sistemskog tipa nemaju poreklo u negativnom uticaju maternjeg jezika, što znači da mogu biti rezultat prekomerne generalizacije (na osnovu već naučenih struktura), simplifikacije, redukcije, supstitucije i drugih razloga intralingvalne i razvojne prirode. One se sada smatraju prirodnom pojavom koja se nužno dešava u procesu ovladavanja stranim jezikom (proces tranzicione kompetencije), koji se odnosi na pedagoški i lingvistički bitan domen međujezika (interlanguage)³.

Domen međujezika označava se kao jedan od različitih stadijuma ili faza na učenikovom putu koji postepeno, a tokom aktivnog procesa učenja, dovodi do jezičkog sistema najbližem onom maternjeg govornika (Selinker, 1972). Ovakvo pomeranje vizure u odnosu na razvrstavanje i razumevanje grešaka nosi i važne pedagoške implikacije u smislu da se sa novim lingvističkim uvidima postepeno menjala i uloga samog učenika/studenta u nastavnom procesu, pa on danas sve više preuzima ulogu aktivnog i konstruktivnog učesnika u pedagoškom procesu. Od njega se više ne očekuje samo da ponavlja i uvežbava ispravne jezičke strukture, već da u sadejstvu sa nastavnikom analitički posmatra i sam proces ovladavanja stranim jezikom, sopstvenu dinamiku učenja, kao i probleme koji mu stoje na putu, a među

³ Odnosi se na termin i koncept kontrastivne lingvistike, koji je u radu pod istim naslovom prvi upotrebio i obrazložio američki lingvista Selinker (Selinker, 1972), nadovezavši se na prethodno istraživanje Kordera (Corder, 1967) o prirodi jezičkih grešaka. Ovaj koncept su lingvisti kasnije različito nadograđivali i terminološki menjali, što dodatno potencira značaj koji je imao za razvoj kontrastivne analize i njenu pedagošku primenu.

kojima važan segment čine oni koje obuhvata i postupak jezičkog kontrastiranja. Pa ipak, ne može se tvrditi da je nastavna praksa u potpunosti demantovala tezu jače verzije kontrastivne analize, a koja se odnosi na mogućnost predikcije tipičnih grešaka koje učenik pravi u procesu usvajanja stranog jezika. Praksa pokazuje da upravo ta mogućnost tumačenja, ali i predviđanja tipičnih grešaka u sklopu jezičkog kontrastiranja maternjeg i stranog jezika stvara dodatan prostor da učenik/student zauzme poziciju aktivnog učesnika pedagoškog procesa, od koga se očekuje da analitički posmatra i predviđa ne samo dinamiku sopstvenog učenja, već i probleme sa kojima se suočava maternji govornik određenog (srpskog) jezika. Nastava koja učenika stavlja u poziciju konstruktivnog učesnika u pedagoškom procesu, koji je sada u mogućnosti da i sam kreativno doprinese kvalitetu tog procesa, generiše prostor u kome raste njegovo samopouzdanje budući da je i sam u stanju da kritički sagledava etape procesa u kome njegova jezička performansa i (meta)jezička kompetencija kontinuirano pospešuju jedna drugu ka željenom cilju.

Jezičko kontrastiranje: iskustva iz nastavne prakse

Na matičnim filološkim departmanima, jezičkom kontrastiranju je i te kako posvećena značajna pažnja, a pre svega u formi posebnih časova prevođenja (sa maternjeg na strani jezik i obrnuto), koji uz časove gramatike, časova leksike (*Use of English*) i eseja, čine integrisanu celinu jezičkih kurseva (prema programu departmana za Anglistiku Filozofskog fakulteta u Nišu). Podrazumeva se da časovi prevođenja nastavniku daju dovoljno prostora ne samo da naglasi značaj kontrastivne analize, već i da kroz jedan gradacijski osmišljen i kontinuiran oblik rada kontrastivnu analizu postavi kao fokus uspešne jezičke produkcije u njenom usmenom i pisanom obliku. Odabrani tekstovi takođe omogućavaju da se ova analiza istovremeno sprovodi na svim nivoima, uključujući leksičku, morfološku, sintaksičku, i pragmatičku dimenziju jezika. Kako na nematičnim departmanima nema mogućnosti da se nastavi stranih jezika pristupi na ovako obuhvatan i sistematizovan način, pa se i prevođenju pojedinih rečenica i manjih tekstovnih celina može pristupiti jedino sporadično i ciljano, jasno je da se jezičko kontrastiranje mora uklopiti jedino kao segment analitičkog pristupa, a u sklopu rada na jačanju usmenih i pisanih komunikativnih veština, kao krajnjeg cilja nastavnog procesa. Odluka o tome koliki će značaj pridati

jezičkom kontrastiranju u konačnom je ipak odluka samog nastavnika, pa će i primeri koje ćemo ovde izložiti biti u službi ilustracije ličnog iskustva iz nastavne prakse, a pre svega u radu sa studentima na nematičnim filološkim departmanima.

Budući da se radi o heterogenoj grupi studenata, od kojih su samo pojedini prethodno pohađali filološka odeljenja, kao jedan od prvih „kamena spoticanja“ uočena je potreba da se krene od samog početka, tj. od provere da li su i u kojoj meri polaznici ovih kurseva savladali bazično razgraničenje koje se tiče vrste reči, a pre svega u maternjem jeziku. Kurs srednjeg nivoa ima stoga za cilj da kroz reviziju i konsolidaciju zvanično savladanog znanja ovu heterogenu strukturu polaznika dovede do izvesnog stepena nivelacije, tj. nivoa na kome će biti moguće da studenti, bez obzira na eventualne propuste u prethodnom školovanju, postanu ravnopravni učesnici nastavnog procesa. Na primer, jedno od vežbanja u udžbeniku *Headway* (Soars & Soars, 2009) srednjeg nivoa osmišljeno je tako da kroz svojevrsnu jezičku igru sa nepostojećom reči *uggy* proveri upravo ovo temeljno poznavanje jezika, bez kojeg je svaka dalja nadogradnja zapravo nemoguća. Pitanje koje se postavlja, nakon što je student trebalo da se pozabavi sa četiri rečenice u kojima se nepostojeće *uggy* pojavilo kao zamena za različite vrste reči (*Can you guess what uggy means in the four sentences?*), nadovezuje se na prethodno postavljeno pitanje da li je ova nepostojeća reč zamena za glagol, pridev, imenicu, ili prilog, a uz veoma precizno formulisano pitanje koje je ovde zapravo od suštinskog značaja – *Na osnovu čega to znate/zaključujete?* (str. 12). Budući da se radi o vežbanju iz prve nastavne jedinice, a da je skoro čitav udžbenik osmišljen kao revizija prethodno usvojenog znanja, jasno je u kom pravcu ide namera autora ovog udžbenika.

Početna pretpostavka koju imaju pojedini nastavnici, da se ovde radi o nečemu što se može samo površno pomenuti, ili čak ni to, podrazumevajući da nakon dvanaest godina školovanja ne postoje oni koji će sa bazičnim gramatičkim distinkcijama imati problem, često se pokazuje kao netačna pa se i nastavniku nameće zadatak da ovakvom vežbanju ne pristupi na način rutinske provere podrazumevanog znanja, već da kroz eventualna dodatna pitanja i razjašnjenja (*Koja je funkcija prideva i priloga u rečenici?*) može sa sigurnošću da zaključi kako je ova bazična osnova svake dalje gramatičke

diskusije zaista utemeljena u realnom znanju njegovih studenata.⁴ Vežbanje ovog tipa nudi i dodatnu mogućnost nastavniku da nadogradi ovu proveru uvođenjem i drugih gramatičkih reči, kao što su predlozi i veznici, a da na osnovu toga sprovede i dodatno jezičko kontrastiranje engleskog i srpskog jezika. Ono bi imalo za cilj da podvuče značaj predloga u engleskom jeziku budući da je taj značaj u srpskom jeziku znatno umanjen zbog postojanja padežnog sistema kao još jednog značajnog mesta gramatičke konvergencije dva jezika. Nadogradnja koja bi se ticala identifikacije i uloge veznika u engleskom jeziku, kao i bazične sintaksičke strukture, i sama se prirodno nadovezuje na svrhu početne revizije glagolskog sistema budući da se pojedine upitne reči u engleskom jeziku pojavljuju u istom obliku, ali sa različitom funkcijom u rečenici. Ovo bi, konačno, moglo da bude i pravo mesto za uvođenje termina i pojma klauze, kao suštinskog za razumevanje načina na koji funkcioniše rečenica u engleskom jeziku, a koji se na osnovu uvida u dostupne udžbenika, uopšte i ne pojavljuje u nastavi srpskog jezika tokom čitavog prethodnog školovanja (osim u odeljenjima filološkog smera).

Glagolski sistem u engleskom jeziku u kontekstu jezičkog kontrastiranja

Prilikom revizije glagolskih vremena u engleskom jeziku, studenti često ostanu iznenađeni činjenicom da u klasifikaciji ličnih glagolskih oblika, koji ujedno jedini i iskazuju gramatičku kategoriju vremena (engl. *tense*), nisu uključena i buduća vremena, a posebno zbog toga što je tokom prethodnog školovanja većina njih učila ove oblike pod nazivom *Future tenses* u engleskom jeziku. To je obično mesto na kome nastavnik može, mada ne nužno, da pristupi razjašnjenju samog pojma gramatičkog vremena, a posebno u odnosu na važnost distinkcije gramatičkog i realnog vremena (engl. *Tense/Time*) i razloga zbog čega ovakvo razgraničenje nema paralelu u načinu na koji funkcioniše glagolski sistem u srpskom jeziku. Ovo razgraničenje se

⁴ Pre izvesnog vremena, autorka ovog rada dobila je posrednu molbu da za studenta jednog drugog fakulteta odradi domaći zadatak sa kursa engleskog jezika u kome je trebalo identifikovati (kroz izbor ponuđenog) različite vrste reči koje su bile podvučene, a što je za ovog studenta predstavljalo problem koji sam nije uspevao da reši. Ovo samo dodatno pokazuje da se sve naše pretpostavke o podrazumevanom znanju moraju aktivno proveriti, i da vežbanjima ovog tipa nikako ne treba pristupiti rutinski, a pogotovu ne kroz domaći zadatak koji će biti samo formalni dokaz da su bazične gramatičke distinkcije uspešno savladane tokom prethodnog školovanja.

može odmah postaviti u kontekst druge krucijalne distinkcije vezane za razumevanje glagolskog sistema engleskog jezika. Ona se odnosi na iskaze faktualnog i nefaktualnog tipa (engl. *Fact/Non Fact*), i takođe nije gramatički relevantna za razumevanje glagolskog sistema u srpskom jeziku. Da li će nastavnik već prilikom revizije na kursu srednjeg nivoa odmah uvesti ove kontrastne pojmove zavisi umnogome i od lične procene, a i u odnosu na kvalitet same grupe polaznika. Ali budući da se nastavna jedinica koja sledi neposredno nakon ove prve revizije glagolskih vremena (slična revizija, ali na zahtevnijem nivou razumevanja i jezičke produkcije, započinje i kurs višeg srednjeg nivoa) odnosi na obnavljanje modalnih glagola u engleskom jeziku, pa samim tim i infinitivnih oblika, ima i te kako smisla uvesti već na samom početku jezičko kontrastiranje kao značajan aspekt analitičkog pristupa i metalingvističke svesti/kompetencije o kojoj je bilo reči.

Nezavisno od pravca za koji se na ovom mestu opredeli nastavnik, a koji će svakako morati da se pozabavi analizom gramatičkih kategorija glagolskih oblika u jednom trenutku, jezičko kontrastiranje može poslužiti kao okidač za dodatno ohrabrenje učenika. Već samim pitanjem koje se može formulisati na različite načine (npr. zbog čega je u engleskom jeziku neophodno voditi računa o redu reči u rečenici, i zašto je on fiksiran na način koji to ne zahteva srpski jezik) dolazimo do važne tačke kontrastivne analize dva jezika, koja će morati da spomene lingvistički fenomen glagolskih konjugacija u srpskom jeziku i razloge zbog kojih se takva paralela sa engleskim jezikom ne može uspostaviti. Diskusija se može nastaviti navođenjem na razmišljanje zbog čega je maternjem govorniku engleskog jezika posebno teško da savlada srpski jezik, i slovenske jezike generalno – a upravo u kontekstu glagolskog sistema o kome je bilo reči – ali isto tako i obrnuto: šta je to što maternjem govorniku srpskog ili ruskog jezika pravi posebnu poteškoću u savladavanju (glagolskog sistema) engleskog jezika kada to već nije kompleksni sistem glagolskih konjugacija i imeničkih deklinacija.

Iako je ovako formulisano pitanje imalo za cilj da generalizuje problem učenja i nastave stranog jezika, a iz pozicije maternjeg govornika jezika koji se radikalno razilazi u ovim ključnim segmentima u odnosu na engleski jezik, nastavnik mora biti spreman na činjenicu da su sami učenici često skloni da i ovako uopštena pitanja personalizuju i postave u kontekst sopstvenog iskustva. Od nastavnikove spremnosti da adekvatno reaguje na

povratne informacije, koje svakako neće moći uvek da predvidi, zavisi umnogome i to u kojoj meri će učenik jezičko kontrastiranje doživeti kao bitan deo nastavne aktivnosti u kojoj može i sam da ravnopravno i konstruktivno učestvuje, i u značajnoj meri pruži i lični doprinos. Drugim rečima, razvoj samopouzdanja, kao važnog elementa pedagoškog procesa, kao i razvoj svesti o svrhovitosti analitičkog pristupa i jezičkog kontrastiranja, biće u velikoj meri rezultat kreativnosti samog nastavnika, njegove spremnosti da u svakom trenutku reaguje na podsticaje i povratne informacije, kao i njegove sposobnosti da metalingvističku analizu usmerava na način koji ohrabruje i podstiče učešće i kreativnost samih učenika, a nikako suprotno. Kao poslednje, ali ne i manje bitno, postavlja se pitanje i prave mere u kojoj će ovako vođena diskusija biti deo nastavne jedinice, ili pojedinog časa, kako se i sam fenomen jezičkog kontrastiranja ne bi pretvorio u svrhu za sebe. Njega treba zadržati u funkciji pospešivanja samostalne jezičke produkcije učenika na stranom/engleskom jeziku i dinamičke interakcije u odnosu na konkretni jezički i vanjezički kontekst, a u sklopu razvoja komunikativnih veština, i prevashodno upotrebe jezika u kontekstu stvaranja i prenošenja značenja, što bi u našem slučaju trebalo da ostane glavni fokus pedagoškog procesa.

Glagolska vremena u engleskom jeziku u kontekstu jezičkog kontrastiranja

Budući da se u praksi pokazalo da čak i studenti filoloških departmana, i pored najmanje osam godina prethodnog učenja engleskog jezika, i dalje imaju problem sa upotrebom Sadašnjeg prostog vremena (engl. *Present Simple Tense*) i Sadašnjeg trajnog vremena (engl. *Present Continuous Tense*), sasvim je logično da revizija glagolskih vremena počne upravo na ovom mestu, gde se i kontrastivna analiza može upotrebiti, ako to već nije do tada, kao korisna strategija za postizanje gramatičke tačnosti na ovom bazičnom nivou upotrebe i razumevanja glagolskog sistema engleskog jezika. Ne čudi ni to da većina udžbenika srednjeg nivoa (nivo B1 prema Zajedničkom evropskom referentnom okviru za žive jezike – CEFR) počinje upravo obnavljanjem i razgraničenjem ova dva glagolska vremena (iako su udžbenici koji se danas većinom koriste u nastavi engleskog jezika kao stranog delo britanskih izdavačkih kuća pa samim tim ne dotiču ravan jezičkog transfera iz pojedinačnih maternjih jezika). Ali nastavniku engleskog jezika koji je ujedno i maternji govornik srpskog ova konfuzija na koju nailazi

kod svojih učenika/studenata, a koju lako detektuje kroz različite vidove provere znanja, trebalo bi da ukaže na važnost jezičkog kontrastiranja već na početnim etapama učenja, tj. obnavljanja gradiva pređenog tokom prethodnog školovanja. Razgovor koji je vođen u jednom vremenskom kontinuitetu sa studentima različitih generacija filoloških departmana pokazuje da većina njih nije imala iskustvo kontrastivne analize tokom prethodnog školovanja, već da su glagolska vremena učili isključivo kroz pravila njihove gradnje i pravila njihove upotrebe, kroz njihovo međusobno kontrastiranje, ali bez povlačenja paralele sa načinom na koji funkcionišu gramatički oblici koji sa njima korespondiraju u srpskom jeziku. Onog trenutka kada se ta paralela uspostavi, u ovom slučaju kroz analitički pristup kontrastiranjem, počinje da se uspostavlja i mehanizam, najpre vođene, ali vrlo brzo i samostalne autokorekcije kao bitnog pokazatelja napretka. Napredak je u tome da se student/učenik postepeno udaljava iz domena specifičnog međujezika i približava samostalnoj jezičkoj produkciji, koja se vremenom automatizuje do te mere da interferencija maternjeg jezika više ne predstavlja smetnju.

Nastavna praksa ubedljivo pokazuje da se poređenje sa rečenicama iz srpskog jezika ovde nikako ne iskazuje kao hendikep, ili prepreka u uspešnom savladavanju ovih i sličnih gramatičkih celina već, naprotiv, kao najčešće nedostajući, a suštinski okidač razumevanja koje će sa već pomenutim odloženim efektom, povremenim podsećanjem, vođenim i samostalnim uvežbavanjem konačno dovesti do rezultata. U srpskom jeziku, rečenica „Hodam često niz tu ulicu“ i rečenica „Hodam trenutno niz tu ulicu“ razlikuju se jedino u različitom prilogu u drugoj rečenici, koji radnju postavlja u sadašnji trenutak. Glagolski oblik u srpskom jeziku ostao je potpuno isti (budući da se srpskim prezentom označava radnja koja može da se događa u trenutku dok se o njoj govori, ali i ona koja se ponavlja, ili dešava stalno)⁵, a učeniku se na ovako jednostavnom primeru može pokazati radikalno razilaženje u načinu na koji se u srpskom i engleskom jeziku uspostavlja (ili se gramatički ne uspostavlja) razgraničenje između radnje koja se ponavlja, i one koja se događa u trenutku govora. Ovim se ujedno naglašava uticaj

⁵ Ovde su, naravno, spomenute samo bazične odrednice srpskog prezenta, a na nastavniku je da odluči da li će se u ovom, ili nekom drugom kontekstu, nadovezati i na dodatne upotrebe koje se odnose na narativni ili istorijski prezent, kvalifikativni prezent, prezent za budućnost, gnomski ili poslovični prezent, takozvani modalni prezent i sl. (Stanojčić i Popović, 1992, 374–378).

uglavnom nesvesne interferencije maternjeg jezika, koju u kontekstu analitičkog pristupa učenju treba osvestiti, a ne ignorisati ili gurati na marginu.⁶

Razumevanje i upotreba sadašnjeg perfekta u engleskom jeziku (*Present Perfect Tense*), kao i njegovog svršeno trajnog oblika, predstavlja, u tom smislu, poseban izazov budući da je jezik kao takav uvek nosilac specifične percepcije načina na koji gramatika reflektuje naše razumevanje vremenskih koordinata, kao i specifične logike koju takva percepcija ne dovodi u pitanje. Iako je samo pitanje *logičnosti* pojedinih jezika, srećom, odavno napušteno u lingvističkoj nauci⁷, na ovom mestu je sasvim u redu

⁶ Na sličnim primerima jezičkog kontrastiranja ovako uspostavljeno bazično razgraničenje između *Sadašnjeg prostog* i *Sadašnjeg trajnog vremena* u engleskom jeziku može se dalje nadograđivati ukazivanjem na gramatički relevantnu razliku nečega što je trajno stanje, ili činjenica, u odnosu na radnju koja se posmatra kao privremena. Budući da smo se u ovom radu ograničili samo na ključne segmente jedne oblasti jezičkog kontrastiranja, dovoljno je naglasiti da je slične primere moguće i poželjno upotrebiti i za razjašnjenje, ili naglašavanje gramatičke kategorije lica (engl. *person*), koja se takođe čini vidljivijom i jasnijom na konkretnim primerima rečenica iz dva jezika, budući da je ova dva jezika potpuno različito tretiraju. Jezičko kontrastiranje se može konstruktivno upotrebiti za analizu upotrebe člana u engleskom jeziku, za analizu upotrebe predloga, za objašnjenje i analizu gramatičkih i leksičkih kolokacija, frazeologizama, semantičke i pragmatičke dimenzije jezika, diskursa, terminologije itd.

⁷ Tradicionalna lingvistika je dugo operisala terminima logičnih ili razvijenih jezika, nasuprot primitivnim i nerazvijenim (dakle učitala ideološki koncept rasne superiornosti prerusen u objektivnost naučnog diskursa), pa je stoga korisno sa studentima progovoriti na ovu temu, na primer kroz diskusiju o tekstu poznatog lingviste Judžina Najde (Nida, 1954), ujedno i jednog od pionira u razvoju moderne discipline studija prevođenja. U poglavlju pod naslovom *Queer Sounds, Strange Grammars, and Unexpected Meanings*, autor daje mnoštvo korisnih primera koji jasno ukazuju da je svaki jezik sistemski uređen na način koji uvek nosi jednu specifičnu, ali sveobuhvatnu sliku sveta, pa je i prividna univerzalnost logičkih i gramatičkih kategorija, koju su tradicionalni lingvisti pokušavali da nametnu kao kriterijum za procenu razvijenosti pojedinačnih jezika, samorazumljiva i podrazumevajuća samo dok ne zagrebemo ispod površine jezičkog fenomena. Zanimljivo je da Klod Levi-Stros (1978) svoju značajnu antropološku studiju *Divlja misao* upravo počinje na način koji sažima ideološku pozadinu ovakvih zastranjenja: „Dugo su naučnici voleli da navode jezike kojima nedostaju reči za izražavanje pojmova kao što su pojam drveta ili životinje, iako se u njima sreću sve reči koje su potrebne za podroban popis vrsta i podvrsta. Ali dok su se oni pozivali na te slučajeve kako bi potkrepili tvrđenje o tobožnjoj nesposobnosti „primitivaca“ da apstraktno misle, zaboravljali su druge primere koji potvrđuju da obilje apstraktnih reči nije odlika samo jezika civilizovanih naroda. Tako u činuk jeziku sa severozapada Severne Amerike apstraktne reči označavaju mnoga svojstva ili odlike bića i stvari: „Taj način izražavanja“, kaže Boas, „češći je u ovom nego u bilo kom drugom jeziku koji znam.“ Rečenica: opak čovek je ubio jadno dete, na činuk jeziku glasi: čovekova opakost ubila je detetovu jadnost; a da bi se kazalo da

nametnuti takvo pitanje u svrhu metalingvističkog eksperimenta koji će, ako se obrazloži upravo i jedino kroz takvu namenu, moći da pomogne učeniku u pravcu iskoračenja iz one jezičke logike, koju je u procesu usvajanja maternjeg jezika prirodno usvojio kao jedinu moguću, univerzalnu, i samorazumljivu. Ali ako nastavnik, na primer, pita zašto dolazi do toga da se ovo konkretno glagolsko vreme prevodi, u zavisnosti od iskaza, nekad srpskim Presentom, a nekad srpskim Perfektom, kroz diskusiju o različitom percipiranju stvarnosti, koje je uvek neminovno utkano u jezički fenomen, dolazi se do razumevanja načina na koji se u engleskom jeziku uspostavlja gramatički oblik koji na specifičan način spaja sadašnjost i prošlost. Zbog toga se on često vizuelno i prikazuje kao presek dva kruga, ili dve elipse koje predstavljaju sadašnjost i prošlost. Kada je već reč o logici u jeziku (opet isključivo iz razloga svrhovitosti i učinka jezičkog kontrastiranja), nastavnik može da pita zašto je fenomen futura u prošlosti (engl. *future in the past*), tj. budućnosti ali ne one iz perspektive sadašnjeg trenutka već nekog trenutka u prošlosti, potpuno gramatički nerelevantan za nekog ko uči srpski kao strani jezik, ali od suštinske važnosti za nekog ko uči engleski kao strani jezik.

Ako se dobro osmisle (uz neophodno upozorenje da nema logičnih i manje logičnih jezika), ove jezičke (logičke) pitalice, kao i navođenje uporednih primera, dovode ne samo do razjašnjenja otkud glagolsko vreme koje naizgled spaja nespojivo, već u konačnom i do uvida o tome da različiti jezički sistemi sasvim drugačije percipiraju kategorije koje smo usvajanjem maternjeg jezika nesvesno podveli pod samorazumljive, jedino logične, pa samim tim i jedino moguće. Kada se za trenutak zapitamo zašto bi glagolski oblik za buduće vreme uopšte trebalo koristiti ako govorimo o nečemu što nikako nije budućnost, jer i mi sami budućnost percipiramo kao nešto što se još uvek nije desilo, čitav koncept onoga što se u engleskom jeziku podvodi pod pravilo o slaganju vremena (engl. *sequence of tenses*) dobija sasvim drugačiji smisao od pukog pravila koje je učenik bio prinuđen da savlada i nauči kao da se radi o matematičkoj formuli. Uostalom, nastavna praksa uporno pokazuje da upravo takvo mehaničko učenje ne daje uvek dobre rezultate jer će se i učenik koji zna da objasni pravilo o slaganju vremena u engleskom jeziku često „saplesti“ u spontanoj produkciji kada sasvim

neka žena upotrebljava odveć malu kotaricu reći će se: ona stavlja korenje ružičaste biljke u majušnost kotarice za školjke“ (1978, str. 37).

nesvesno, ali ne i neočekivano, reprodukuje logiku gramatičkog sistema svog maternjeg jezika. Na sličan način, povlačenjem površne paralele između pluskvamperfekta u srpskom jeziku kao gramatičkog ekvivalenta za *Past Perfect* u engleskom jeziku, učenik ne dobija jasnu sliku o gramatičkom značaju ovog glagolskog vremena iz prostog razloga što se sam pluskvamperfekat u savremenom srpskom jeziku retko sreće i najčešće zamenjuje perfektom. Bez dodatnih razjašnjenja u tom smislu, ovako povučena paralela neće na pravi način moći da pokaže i objasni gramatički značaj pojma ranije prošlosti u engleskom jeziku. Opet je na konkretnom primeru najbolje pokazati u kojoj meri se ova dva glagolska vremena suštinski razilaze budući da rečenica „Odneli su mi auto jer sam ga (bio/bejaše/beše) parkirao na žutoj liniji“ može, ali ne mora da koristi davno prošlo vreme, dok ista takva rečenica u engleskom jeziku ne ostavlja mogućnost izbora, već zahteva da vremenska odrednica ranije prošlosti bude gramatički vidljiva kroz upotrebu vremena *Past Perfect*. Kombinacija dva *Past Simple* vremena ovde je jedino moguća ako je redosled radnji hronološki predstavljen (*I parked my car on the yellow line and it was/got towed away*)⁸. U tom smislu, greške se najčešće nehotice dešavaju kada je referentna tačka prošlosti već uspostavljena u prethodnoj, ili nekoj od ranijih rečenica, pa je razumevanje (kon)teksta, i značaja pojma ranije prošlosti u engleskom jeziku od presudnog značaja za ispravnu upotrebu ovog glagolskog vremena.

⁸ Ovde se nameće i značaj upotrebe pasiva u engleskom jeziku, koji studenti često doživljavaju kao proizvoljnost (koju bi najradije da izbegnu) budući da su ga tokom prethodnog školovanja učili uglavnom kroz mehaničke transformacije rečenica iz aktiva u pasiv, pa na pitanje čemu uopšte služi pasiv u engleskom jeziku, tj. da li je njegova upotreba zaista čista proizvoljnost, jedan broj njih neće uspeti da bez dodatnog podsticaja istakne razliku u odnosu na maternji jezik. Takođe, dosta njih će pokušati da, čak i kod vođenih vežbanja transformacija, rečenicu u pasivu završi navodeći po svaku cenu vršioca radnje (engl. *by someone*) što je već dovoljan indikator nerazumevanja da je pasiv u engleskom jeziku konstrukcija kojom se uvek naglašava radnja čiji vršilac se često i ne pominje iz razloga što se ili podrazumeva, ili je nepoznat, ili nije bitan. U suprotnom smeru, ovo nerazumevanje engleskog pasiva često dovodi do povratnog uticaja na maternji jezik, pri čemu će pojedini učenici nastojati da, po svaku cenu, generišu rečenicu tipa „Hotel je dizajniran od strane vrhunskih arhitekata“ (*The hotel has been designed by the top architects*), što, neretko, dovodi do krajnje neprirodnih, čak karikaturnih iskaza tipa „Hamlet je napisan od strane Šekspira“ (*Hamlet was written by Shakespeare*). Jasno je da jezičko kontrastiranje i ovde treba da deluje u oba smera, ukazujući istovremeno na negativnu interferenciju maternjeg jezika, ali i na obrnut proces, tj. povratan uticaj engleskog jezika na maternji, pri čemu se proizvode formulacije koje učenik, oslanjajući se isključivo na jezičku intuiciju maternjeg govornika, inače ne bi napravio.

Ovo reprodukovanje logike maternjeg jezika je, takođe, posebno vidljivo kod upotrebe indirektnog govora budući da mehaničko ovladavanje pravila njegove upotrebe u nastavnoj praksi proizvodi slične nehotečne greške kroz nesvesni transfer konstrukcija iz maternjeg jezika. Zbog toga je i bitno analitički i na konkretnim primerima sagledati upravo ta gramatički ključna mesta na kojima se dva jezika sistemski razilaze. I ovde, kao na drugim mestima, nastavnik može postaviti podsticajno pitanje zbog čega se indirektni govor za nekog ko uči srpski jezik kao strani uopšte i ne pojavljuje kao posebna nastavna jedinica. Na veoma jednostavnim primerima koje nastavnik može da ponudi, ili da podstakne učenika da on sam izvede jezičko kontrastiranje na konkretnom primeru, dolazi se do zaključka da je razlog ovome što indirektni govor (indirektni iskaz/indirektno pitanje) nije gramatički relevantan u srpskom jeziku niti za upotrebu glagolskih vremena, niti za red reči u rečenici. „Gde on radi?“ je direktno pitanje u srpskom jeziku, ali za nekog ko uči srpski jezik kao strani nema uopšte potrebe razjašnjavati razliku između direktnog i indirektnog pitanja budući da je u srpskom jeziku dovoljno prepisati identičan red reči kod tvorbe indirektnog pitanja („Volela bih da znam gde on radi“).⁹ Pitanje da li taj isti mehanizam možemo da

⁹ Iako se fenomen indirektnog govora ne razmatra kao gramatički relevantan budući da se u srpskom jeziku nabrojane promene ne dešavaju, sintaksa srpskog jezika prepoznaje ovakve konstrukcije kao zavisno upitne rečenice, koje čine podvrstu izričnih. Klajn (2005) ističe da su one po obliku iste kao nezavisne upitne rečenice (pitanja), osim što se ne završavaju upitnikom u pisanju, i s tim da im je intonacija drugačija. Kao jedan od primera navodi se rečenica „Pitaću prodavca da li ima deterdženta. (Up. nezavisnu rečenicu: Da li ima deterdženta?“ (2005, str. 242). U daljoj razradi sintaksičkog kontrastiranja, takvu istu ili sličnu nezavisnu upitnu rečenicu možemo postaviti na mesto subjekta, čime dobijamo zavisno složenu rečenicu koja se u terminologiji srpske sintakse identifikuje kao subjekatska rečenica („Da li ima deterdženta nije nešto o čemu ti treba da brineš“). Prevođenjem na engleski jezik, moći ćemo da razmotrimo i terminološke razlike obzirom da sintaksa engleskog jezika ovakvu konstrukciju prepoznaje pod nazivom imenička klauza. Budući da učenici nesvesno izbegavaju konstrukcije koje njihov maternji jezik ne koristi ili ne prepoznaje, ovo je ujedno i prilika da se student podseti na frekventnost izraza *there is/there are*. Paradoks sa korišćenjem ovog izraza je u tome što se on u nastavi engleskog jezika uvodi na samom početku učenja, a pritom ostaje sintaksička jedinica koju će student, tek sa prevladavanjem transfera maternjeg jezika, početi da samostalno i spontano koristi. Ovo je poznati problem iz nastavne prakse, a i lako ga je proveriti davanjem sasvim jednostavnih rečenica za prevod, kao na primer „Neki čudan čovek te čeka ispred vrata“. Većina studenata srednjeg, a često i viših nivoa učenja u prevodu ovakve rečenice nesvesno će posegnuti za sintaksom maternjeg jezika i proizvesti gramatički sasvim ispravan prevod „A strange man is waiting for you outside“, ali ne i rečenicu kakvu bi, u ovom slučaju, spontano proizveo maternji govornik engleskog jezika – „There is a strange man waiting for you outside“. Ovakva rečenica zahvata i dodatni problem

primenimo u engleskom jeziku, i zašto ne, jedan je od načina na koji nastavnik može da pristupi razjašnjenju ove bitne gramatičke kategorije, dakle upravo putem jezičkog kontrastiranja. Tim pre što će u rečenicama neupravnog govora gde je glavni glagol u prošlom vremenu učenik/student morati da istovremeno sprovede u delo dva gramatička mehanizma (red reči i slaganje vremena), od kojih se ni jedan ne pojavljuje u srpskom jeziku.

Poseban izazov u učenju engleskog jezika kao stranog odnosi se na razumevanje načina na koji se iskazuje pojam hipotetičnosti u engleskom jeziku budući da gramatika srpskog jezika ne koristi nikakvu posebnu upotrebu glagolskih vremena za generisanje ovakvih iskaza. U tom smislu, ukazivanjem na gramatički značaj već pomenutih distinkcija faktualnosti/nefaktualnosti, kao i glagolskog nasuprot realnom vremenu, a kroz analitički pristup koji uključuje i jezičko kontrastiranje, ovaj zahtevan segment glagolskog sistema u engleskom jeziku dobija i svoje posebno mesto u razvoju, i razumevanju značaja metalingvističke refleksije.¹⁰ Osim toga, na ovom mestu uspostavlja se i važnost razumevanja neličnih glagolskih oblika (koja se nameće već kod obrade modalnih glagola), a koji zbog svog značaja u engleskom jeziku predstavljaju posebno bitan segment analitičkog pristupa, pa samim tim i jezičkog kontrastiranja.

Nelični glagolski oblici u engleskom jeziku u kontekstu jezičkog kontrastiranja

Grupa takozvanih neličnih, ili bezličnih, glagolskih oblika u engleskom jeziku (engl. nonfinite forms) predstavlja poseban izazov u učenju i nastavi engleskog jezika kao stranog, a pogotovu za govornike srpskog jezika kao maternjeg. Izazov je rezultat činjenice da se radi o visoko frekventnim gramatičkim oblicima koji zbog izrazite razlike glagolskih

spontane upotrebe engleskog participa i neličnih glagolskih oblika, pa će o tome biti više reči u posebnom odeljku. Ali dovoljno je pitati da li je „A fly is in my soup“ (Muva mi je u supi) zaista konstrukcija kakvu bi prirodno proizveo maternji govornik engleskog jezika, pa kroz diskusiju na primeru nečeg što je studentu zanimljivo ili duhovito u kontekstu vanjezičke stvarnosti istaći značaj jezičkog kontrastiranja kao bitne metode u procesu sticanja lingvističke i metalingvističke kompetencije.

¹⁰ Primeri iz ovog segmenta analitičkog pristupa obrađeni su detaljno u radu Analitički pristup u nastavi stranog jezika: primer udžbenika Headway (Mitić, 2020), pa se ovde neće ponavljati.

sistema dva jezika, a koja ovde u posebno značajnoj meri dolazi do izražaja, zahtevaju da im se posveti dodatna pažnja iz vizure analitičkog pristupa jeziku i jezičkog kontrastiranja. Izazov je tim veći što većina udžbenika opšte namene koji se koriste u nastavi ovim oblicima ne pristupa sistematično, niti im posvećuje posebnu nastavnu jedinicu, koja bi imala za cilj da se učeniku/studentu skrene pažnja na specifičnosti njihove upotrebe, kao i na načine na koji korespondiraju sa odgovarajućim klauzama. Na nastavniku je praktično da odluči hoće li se, i u kojoj meri, pozabaviti činjenicom da studenti čak i viših nivoa učenja često ne razlikuju engleski particip od gerunda, niti umeju da objasne u čemu je razlika između ovih, po formi identičnih, oblika ukoliko im se postavi direktno pitanje. Takođe, nastavna praksa uporno potvrđuje neophodnost njihove sistematizacije i kroz činjenicu da prosečan student višeg nivoa, a koji je prethodno morao da savlada modalne konstrukcije uz koje idu oblici perfektivnog infinitiva, nije stekao naviku da ove oblike svesno koristi u samostalnoj jezičkoj, usmenoj i pisanoj, produkciji. Osim toga, i učestalost greški poput rečenice *,„He must has/had forgotten about it“ jasno pokazuju da jedna nastavna jedinica (u okviru kursa srednjeg B1 nivoa) koja je bila posvećena upotrebi perfektivnih infinitiva, a u kontekstu iskazivanja različitih stepena verovatnoće u odnosu na neku završenu ili neodigranu radnju u prošlosti, svakako nije dovoljna ne samo za savladavanje njegove pravilne upotrebe, već i za uviđanje značaja engleskih infinitiva u kontekstu celokupnog glagolskog sistema.

Dilemu da li će nastavnik pogrešiti, i napraviti više štete nego koristi, ako nelične glagolske oblike uvede prerano može da otkloni jedino kontinuiran rad koji bi, upornim skretanjem pažnje kad god se u tekstu pojave rečenice koje ih sadrže, vremenom pripremio učenika i doveo do uvida o neophodnosti jedne detaljnije sistematizacije.¹¹ Kao što je već napomenuto,

¹¹ Kao primer možemo uzeti nastavnika koji sa studentima čita odlomak stripovane verzije drame *Romeo and Juliet* u okviru treće nastavne jedinice udžbenika srednjeg nivoa *New Headway* (Soars & Soars, 2013, str. 26–27). Budući da u tekstu ima rečenica koje sadrže nelične glagolske oblike, praktično je na nastavniku da odluči da li će svojim studentima, i na koji način, skrenuti pažnju na rečenične konstrukcije koje sadrže nelične oblike, i da li će parafrazom ukazati na način na koji takvi oblici korespondiraju sa odgovarajućom klauzom, kao i na njihovu funkciju i značenje u rečenici („The Friar agreed, hoping this would unite the families“/„Returning to Verona, Romeo found his friends, Benvolio and Mercutio being attacked by Tybalt, Juliet’s cousin“/„The Prince, hearing of the deaths, banished Romeo from Verona.“ i sl.). Iako se radi o nastavnoj jedinici koja obnavlja prošla vremena u engleskom jeziku, autori su, po svemu sudeći, smatrali da frekventnost upotrebe neličnih glagolskih

završna sistematizacija bi mogla da usledi u okviru jedne, ili nekoliko nastavnih jedinica sa studentima višeg srednjeg nivoa, a pogotovu kad je reč o studentima filoloških departmana. Ali ona započinje, ili bi bar trebalo da započne mnogo ranije, već kod obnavljanja glagolskih vremena, i kroz objašnjenje jednog od bitnih načina klasifikacije glagolskih oblika u engleskom jeziku – na lične i nelične. Već kod pominjanja ove bitne podele, poželjno je povući i par bitnih paralela sa srpskim glagolima, a na pojedinačnim primerima i nedvosmisleno istaći u kojoj meri se dva jezika razilaze kada je reč o upotrebi kako ličnih, tako i neličnih glagolskih oblika.

Iz svih ovih razloga, jasno je da će nastavnik morati da se pozabavi razjašnjenjem gramatičke kategorije vremena (engl. tense), koja je u engleskom jeziku posebno delikatna. Ovo se ogleda u činjenici da je i sami lingvisti različito sagledavaju, pa se u nekim gramatikama infinitivni oblici tretiraju i prevode kao infinitivi prezenta i perfekta (Mihajlović, 1983)¹², dok iz vizure mnogih savremenih lingvista ono što suštinski izdvaja nelične glagolske oblike u engleskom jeziku upravo je to da oni nisu obeleženi kategorijama vremena, lica i broja. Pojam klauze je još jedno mesto gde lingvisti zauzimaju različite stavove, pa je i ovde ostavljeno nastavniku da svojim učenicima pruži neophodne napomene i razjašnjenja.¹³ Ova

oblika nalaže da tekst ne treba simplifikovati u toj meri da se rečenice preoblikuju na način koji bi doveo do izostavljanja ovih oblika.

¹² Mihajlović (1983) objašnjava da je infinitiv u engleskom jeziku nekada bio glagolska imenica, pri čemu se njegov imenički karakter ogleda u tome što može da stoji na poziciji subjekta ili objekta u rečenici, odnosno imenskog dela predikata. Njegov glagolski karakter, s druge strane, ogleda se u tome što infinitiv ima dva vremena, trajne oblike i trpno stanje. Osim toga, kroz svoju glagolsku dimenziju, infinitiv može da ima svoj objekat, može da ide uz prilog ili bilo koji drugi glagolski dodatak (1983). Sa druge strane, Đorđević (2007) objašnjava da je sadašnji infinitiv (infinitiv prezenta ili prost infinitiv) samo uslovni naziv koji ne ukazuje na bilo kakvu njegovu vezu sa kategorijom vremena budući da se radi o obliku koji sam ne pokazuje vreme, već „vreme prihvata od oblika koji se sa njim upotrebljavaju, od finitnog upravnog glagola, ili od konteksta“ (2007, str. 387).

¹³ Ako se studentu objasni da je klauza konstrukcija koja uvek sadrži subjekat i predikat, on će ostati zbunjen kad u gramatici Majkla Svona (Swan, 1980), koja se inače studentima preporučuje kao dodatna literatura zbog preglednosti i enciklopedijskog formata, naiđe na odeljak o klauzama sa participom (engl. participle clauses) budući da se subjekat na koji particip referira uvek nalazi u glavnoj klauzi, a ne u samoj konstrukciji u kojoj se on pojavljuje (osim kad je reč o takozvanom apsolutnom participu koji ima sopstveni subjekat) (1980, str. 454 i dalje). Tako bi se na primer rečenica „Not knowing what to do, he remained silent“, a prema klasifikaciji koja koristi termin nefinitnih klauzi, sastojala iz dve klaue, od kojih je jedna participska ili nefinitna klauza, a druga glavna i finitna. U kontekstu objašnjenja koje klauzu definiše kao konstrukciju koja sadrži subjekat i predikat, ovo je rečenica koja se sastoji iz participske fraze (engl. participial phrase), u okviru koje se u ovom konkretnom slučaju pojavljuje i fraza/konstrukcija sa infinitivom kao objektom participa, i

razjašnjenja koja će, u kontekstu razgraničenja participa i gerunda, morati da uključe njihove različite upotrebe i funkcije sintaksičke kompresije u rečenici (pridevske i priloške za particip, tj. glagolske i imeničke za gerund) dobijaju na težini kada se uporede sa glagolskim prilogom sadašnjim i prošlim u srpskom jeziku, tj. sa glagolskom imenicom, kako se inače prevodi engleski gerund. Ali kada se na pojedinačnim primerima pokaže da je prilikom prevođenja ova dva oblika na srpski jezik apsolutno nedovoljno i neadekvatno povlačenje ovakve ekvivalencije (particip = glagolski prilog; gerund = glagolska imenica), i da otud i potiče brojnost prevodnih ekvivalenata na srpskom jeziku za nelične glagolske oblike engleskog jezika, kontrastivna analiza je uspešno odigrala svoju najvažniju ulogu – kao podsticaj da se jezički fenomeni sagledaju u kontekstu različitih gramatičkih sistema, tj. da se sam gramatički sistem postavi kao fokus promišljanja.¹⁴

Završne napomene

Rad je imao za cilj da ukaže na značaj jezičkog kontrastiranja u nastavi engleskog jezika kao stranog, fokusirajući se prevashodno na neke od ključnih problema u kontekstu razumevanja i savladavanja glagolskog

samo jedna klauza. U kontekstu objašnjenja nefinitnih nominalnih klauza, i konkretno infinitivne klauze (ili infinitivne fraze u terminologiji drugih gramatičara) na primeru rečenice „She didn't know what to do“, Janković (2016) navodi u svojoj doktorskoj disertaciji kako se objašnjenje može potražiti u generativnoj sintaksi budući da je kod nefinitnih klauza postojanje subjekta moguće otkriti u dubinskoj strukturi, a već i sama konstrukcija ukazuje na subjekat iako se on u njoj ne sadrži. Ostaje ipak činjenica da će se student prilikom korišćenja dostupnih ili preporučenih gramatika, već pomenute gramatike Majkla Svona, ali i takođe često korišćene gramatike Tomsona i Martineta (Thomson & Martinet, 1986), kao i dostupnih objašnjenja na internetu, susresti sa drugačijim tretmanom ovih konstrukcija. Budući da one već po sebi spadaju u domen onih koje mu stvaraju problem, jasno je da je dodatna intervencija nastavnika ne samo poželjna već i neophodna kako ova nedoslednost u objašnjenjima ne bi postala uzrok novih i nepotrebnih konfuzija.

¹⁴ Kontrastivnu analizu je uvek korisno upotrebiti, a u skladu sa nastavnikovim mogućnostima u tom smislu, ne samo kroz poređenje/kontrastiranje maternjeg srpskog jezika i engleskog kao ciljnog, već i na primerima onih jezika koji sami studenti (filoloških departmana) izučavaju kao prvi strani jezik i glavni jezik nauke i struke. Jedan takav koristan primer jezičkog kontrastiranja pojavljuje se upravo u kontekstu upotrebe glagolskih priloga u ruskom jeziku, pri čemu se uočava paradoks da je on, kroz svoju atributivnu upotrebu, bliži engleskom nego srpskom participu. U rečenici „Меня разбудило проезжающее такси“, ruski particip (ruski действительное причастие настоящего времени) moći će da bude preveden engleskim participom (koji u ovakvoj funkciji označavanja radnje predstavlja, doduše, izuzetak od pravila, zbog čega se studentima savetuje oprez kod atributivne upotrebe participa) pa će u prevodu rečenica glasiti „I was woken up by a passing taxi“, dok bi glagolski prilog sadašnji na ovom mestu, i sa ovakvom upotrebom proizveo negramatičnu rečenicu u srpskom jeziku (*Probudio me je prolazeći taksi).

sistema. Sa stanovišta koje potencira uviđanje razlika između dva glagolska sistema, obrazlaže se uloga kontrastivne analize kao bitnog segmenta analitičkog pristupa učenju. Kako je već naglašeno, metalingvistička kompetencija koja se generiše na ovaj način ima za svrhu osveščivanje samog procesa učenja, ali u svom konačnom ishodu i podizanje samopouzdanja, kao i svesti o sopstvenoj odgovornosti za ostvarenje kvalitetnije jezičke produkcije. Nastavna praksa uporno pokazuje da često nije dovoljno učeniku ukazati na greške, pa čak ni objasniti zašto je greška napravljena. Najčešće je zapravo sopstveni uvid u mehanizam koji generiše tipične greške onaj presudni okidač koji osveščivanjem jezičkog transfera dovodi do razumevanja zašto grešimo, zašto nam je izražavanje na stranom jeziku često rogovatno, i zašto uporno izbegavamo određene konstrukcije kad je potrebno izraziti se na stranom/engleskom jeziku. Konačno, metalingvistička svest, koja se ostvaruje i kroz jezičko kontrastiranje, dovodi nas i do spoznaje kako je razmišljanje na stranom jeziku cilj koji je moguće ostvariti i kod onih studenata/učenika koji u početku nisu imali razvijenu jezičku intuiciju ili, kolokvijalno rečeno, talenat za jezik. Jasno je koliko su ovakvi uvidi i ova spoznaja dragoceni za sve, a ne samo za one studente koji će i sami postati nastavnici engleskog jezika.

Zahvalnica

Ovo istraživanje nastalo je u okviru projekta koji je podržao Filozofski fakultet u Nišu pod nazivom *Centar za strane jezike: od osnivanja do danas* (br. 100/1-10-12-01).

Citirana literatura

- Bagarić, V., & Đigunović-Mihaljević, J. (2007). Defining communicative competence. *Metodika*, 8(1), 94–103.
- Brown, H. D. (2002). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. Longman.
- Bugarski, R. (1990). Integralna kontrastivna analiza. U *Kontrastivna jezička istraživanja, IV simpozijum, Zbornik radova* (str. 58–62). Filozofski fakultet u Novom Sadu.
- Dorđević, R. (2004). *Uvod u kontrastiranje jezika*. Filološki fakultet u Beogradu.
- Dorđević, R. (2007). *Gramatika engleskog jezika*. Naučna knjiga.

- Ellis, R. (2002). Grammar teaching – Practice or consciousness raising? In J. C. Richards & W. A. Renandya (Eds.), *Methodology in language teaching: An anthology of current practice* (pp. 167–174). Cambridge University Press.
- Fries, C. (1945). *Teaching and learning English as a Foreign Language*. University of Michigan Press.
- Lado, R. (1957). *Linguistics across cultures*. University of Michigan Press.
- Levi-Stros, K. (1978). *Divlja misao*. Nolit.
- Janković, L. (2016). Analiza grešaka pri upotrebi nefinitnih klauza kod studenata anglistike (neobjavljena doktorska disertacija). Filozofski fakultet u Nišu.
- Klajn, I. (2005). *Gramatika srpskog jezika*. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Mihajlović, L. (1983). *Gramatika engleskog jezika (morfologija i sintaksa)*. Naučna knjiga.
- Mitić, P. (2020). Analitički pristup u nastavi stranog jezika: primer udžbenika Headway. *Filolog*, 21, 55–78.
- Moskvljević-Popović, J. D. (2017). O razvoju metalingvističke svesti – svest o reči. *Anali Filološkog fakulteta*, 29(1), 11–27.
- Mukattash, L. (1984). Contrastive analysis and the adult EFL learner. *World Englishes*, 3(3), 178–182
- Nida, E. (1954). *Customs and cultures*. Harper & Row.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International review of applied linguistics in language teaching*, 10(1–4), 209–23
- Soars, L., & Soars, J. (2009). *New Headway – Intermediate*. Oxford University Press.
- Soars, L., & Soars, J. (2013). *New Headway – Intermediate*. Fourth edition. Oxford University Press.
- Stanković, B. (1975). Interpretacija interferencije u lingvistici i lingvometodici. *Strani jezici: časopis za primijenjenu lingvistiku*, 4(3), 167–175.
- Stanković, S. (2009). O pojmu i razvoju kontrastivne analize jezika. *Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Prištini*, 39, 65–77.
- Stanojčić, Ž., & Popović, Lj. (1992). *Gramatika srpskoga jezika. Udžbenik za I, II, III i IV razred srednje škole*. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva i Zavod za izdavanje udžbenika.
- Swan, M. (1980). *Practical English usage*. Oxford University Press.
- Thomson, A. J., & Martinet, A. V. (1986). *A practical English grammar*. Fourth edition. Oxford University Press.

Linguistic contrasting in teaching English as a second foreign language at university level

Abstract

The paper is dealing with the analysis of the importance and implications related to linguistic contrasting in teaching English as a foreign language. Its focus is on the experience and the examples in the context of university teaching at the departments of foreign philologies, where English is studied as a second foreign language. The method of linguistic contrasting is looked upon as a crucial aspect of the analytical approach to language teaching, with the aim of ultimately attaining metalinguistic competence. The underlying idea is that understanding the mechanisms in which a particular language works, the focus here being on the functioning of the verb system in English, is significantly connected with the quality of language production. Since the specific experience comes from teaching at the departments of foreign philologies at university level, the students being those who have chosen to continue studying English (after the approximate time of at least eight years during previous education), there is also an additional objective in training the students for the possibility of becoming English teachers themselves. The examples discussed here have been selected to show that ignoring the method of linguistic contrasting is unjustified and mistaken. The method has actually proved to be beneficial at all levels of foreign language studying, especially when it comes to learners who have already been acquainted with the basic knowledge of morphosyntax and the relevant grammatical categories of their native language.

Keywords: Teaching English as a foreign language; contrastive analysis; linguistic contrasting as part of the teaching process; the analytical approach in the classroom; metalinguistic consciousness/competence.

UDK 81'243-057.875:37(497.11)

Ivana Šorgić, Jasmina P. Dorđević

Centar za strane jezike, Filozofski fakultet, Univerzitet u Nišu

Stavovi studenata stranih filologija na Filozofskom fakultetu u Nišu: budući nastavnici stranog jezika o potrebama učenika stranog jezika

Apstrakt

Cilj ovog istraživanja bio je da se utvrdi u kojoj meri su stavovi studenata stranih filologija o nastavi stranog jezika u skladu sa zvanično propisanim ciljevima i ishodima nastave stranog jezika u srednjim školama. Drugim rečima, hteli smo da steknemo uvid u to koliko su budući nastavnici stranih jezika upoznati sa utvrđenim opštim jezičkim standardima koji podrazumevaju specifične receptivne i produktivne predmetne kompetencije na osnovu kojih se nastava stranog jezika u srednjim školama planira i izvodi. Za potrebe istraživanja, studenti druge i četvrte godine sa četiri departmana stranih filologija na Filozofskom fakultetu u Nišu popunilo je upitnik sa 19 zatvorenih pitanja. Kvantitativna i kvalitativna analiza prikupljenih podataka pokazale su da ispitanici nemaju jasne stavove o formalnim elementima nastavnog procesa koji podrazumevaju planiranje specifičnih ciljeva, zadataka i ishoda na osnovu standarda koji usmeravaju realizaciju nastave stranih jezika, bilo kao opšteg stranog jezika ili kao stranog jezika struke. Iako je istraživanje samo preliminarno, te nije moguće izvesti generalizacije, rezultati upućuju na zaključak da je potrebno studente stranih filologija, tj. buduće nastavnike upoznati sa opštim standardima postignuća za kraj srednjeg obrazovanja u delu opšteobrazovnih predmeta još za vreme njihove obuke kako bi stekli jasan uvid u ciljeve i ishode nastave koju će morati sami da planiraju i izvode nakon što završe studije.

Ključne reči: Budući nastavnici stranih jezika; jezik struke; stavovi; opšti standardi postignuća; obuka.

Uvod

Nastava stranog jezika ima i obrazovni i vaspitni cilj (Raičević i Vljaković Bojić, 2017, u daljem tekstu Podsetnik, 2017). Obrazovni cilj podrazumeva da učenici ovladaju formalnim aspektima stranog jezika, da povećaju nivo opšte kulture komuniciranja na stranom jeziku, da razviju kritičko mišljenje o drugim narodima i kulturama i budu u stanju da nepristrasno rasuđuju o pripadnicima naroda čiji jezik uče. Vaspitni cilj podrazumeva da nastava stranog jezika doprinese razvoju svestrane ličnosti učenika, formiranju njihovih moralnih i estetskih vrednosti kao i razvoju širih interesovanja potrebnih za dalje samoobrazovanje i vaspitanje. Oba cilja se u nastavi stranog jezika najbolje mogu realizovati kroz obradu autentičnih tekstova različitih žanrova, primenu različitih audio-vizuelnih sredstava, u različitim nastavnim i vannastavnim aktivnostima i dr. Konačni cilj nastave stranog jezika jeste da učenici postignu određeni nivo specifičnih predmetnih kompetencija, a one su u savremenoj nastavi stranih jezika utvrđene u opštim jezičkim standardima koji podrazumevaju specifične receptivne i produktivne predmetne kompetencije (Podsetnik, 2017).

Učenje i nastava opšteg stranog jezika predmet je brojnih istraživanja, te se na ovom mestu nećemo baviti njime. Predmet našeg rada jeste poseban pristup učenju i nastavi stranog jezika za potrebe struke (engl. *Language for Specific Purposes*), koji je počeo da se primenjuje neposredno po završetku Drugog svetskog rata i od tada do današnjih dana se kontinuirano razvija i u teorijskom i u metodičkom smislu (Starfield, 2013). Termin *Language for Specific Purposes (LSP)* počeo je da se primenjuje kao termin za strani jezik koji se uči za posebne namene, a termin nastava jezika za posebne namene (engl. *Language for Specific Purposes Teaching*) pokrenuo je velike promene u obrazovnom procesu širom sveta (Stevens, 1977). U Srbiji se strani jezik za posebne namene izdiferencirao kao strani jezik nauke i struke (u daljem tekstu strani jezik struke - SJS) prvo za engleski jezik, a onda i za druge strane jezike (Silaški i Đurović, 2013). SJS podrazumeva da učenik ne uči jezik za opšte obrazovne svrhe, već da se obučava da strani jezik koristi kao sredstvo za sticanje i primenu posebnih jezičkih znanja i veština u određenom stručno i profesionalno definisanom kontekstu (Robinson, 1980).

Uporedo se razvijala i metodika nastave SJS. Smatra se da je SJS efikasniji u odnosu na tada postojeći pristup nastavi stranog jezika kao

opšteg budući da je njegovo težište na posebnim jezičkim potrebama učenika u radnom i profesionalnom okruženju ili u akademskom kontekstu u kome se očekuje da koriste strani jezik. U skladu sa tim su kontekst i sadržaj postala dva ključna pojma tzv. pedagogije SJS (engl. *LSP pedagogy*) (Starfield, 2013). Potrebno je definisati u kom kontekstu će učenici primenjivati jezička znanja i veštine, ali i koji sadržaji će im biti potrebni pri primeni tih znanja i veština. Sličan pristup usvojen je i u okviru drugih stranih jezika (npr. *français fonctionnel*, *español con fines específicos*, *русский для конкретных целей* i sl.).

Sa ciljem da nastava SJS učenicima omogući da zadovolje svoje komunikativne potrebe u odabranoj oblasti struke ili profesije (Stevens, 1977), krajem 2013. godine Nacionalni prosvetni savet Republike Srbije doneo je Pravilnik o opštim standardima postignuća za kraj opšteg srednjeg obrazovanja i srednjeg stručnog obrazovanja u delu opšteobrazovnih predmeta (Pravilnik, 2013) koji se odnosi na međupredmetne kompetencije, između ostalog i na strani jezik, koji u našim uslovima podrazumeva strani jezik i kao opšti strani jezik i kao strani jezik struke. Kako bi još preciznije definisali standarde postignuća samo za strani jezik, Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja objavio je 2015. godine priručnik za nastavnike stranih jezika (Priručnik, 2015), a Raičević i Vlajković Bojić su dale dodatni doprinos izradom Podsetnika za nastavnike stranih jezika (Podsetnik, 2017). Može se reći da je na osnovu ova tri dokumenta planiranje i izvođenje nastave stranih jezika ne samo olakšano, već i uređeno, te tako predstavlja dobru osnovu za izradu kurikuluma studijskih programa stranih filologija koje kao jedan od svojih primarnih ciljeva imaju obuku budućih nastavnika stranih jezika u Srbiji.

Opšti standardi postignuća za strani jezik za kraj srednjeg obrazovanja

Opšti standardi postignuća za kraj opšteg srednjeg i srednjeg stručnog obrazovanja i vaspitanja u delu opšteobrazovnih predmeta, što obuhvata i strani jezik, (u daljem tekstu Standardi) (Priručnik, 2015) zasnovani su na određenim kompetencijama (Starfield, 2013) koje treba da omoguće učenicima da uspešno odgovore na različite životne izazove u raznim životnim situacijama (npr. obrazovne, društvene, kulturne, interpersonalne, praktične i dr.) (Stevens, 1977). Na osnovu definisanih Standarda meri se

nivo određene kompetencije postignute na kraju srednjeg obrazovanja (Pravilnik, 2013).

Definisana su tri standarda, tj. nivoa postignuća za svaku kompetenciju i to osnovni, srednji i napredni (Pravilnik, 2013). Svaki standard, odnosno nivo, definiše znanje, veštine i stavove koje učenici po završetku srednjeg obrazovanja treba da poseduju, ali i sa kojim izazovima mogu da se nose kako bi ispunili taj standard. U procesu definisanja samih iskaza standarda za strane jezike korišćen je Zajednički evropski okvir za žive jezike (CEFR, 2001) u kome su kao osnova postavljene potrebe da se komunicira uz oslanjanje na određena znanja i veštine. U skladu sa tim su u Pravilniku (2013) utvrđene specifične predmetne kompetencije za strane jezike kao opšteobrazovne predmete koji su deo kurikuluma opšteg srednjeg i srednjeg stručnog obrazovanja.

Kada je reč o stranom jeziku, specifične predmetne kompetencije utvrđene su kao receptivne i produktivne (Pravilnik, 2013). Receptivne specifične predmetne kompetencije podrazumevaju slušanje i razumevanje pročitano g teksta/čitanje, dok produktivne podrazumevaju govor i pisanje. Na različitim nivoima se od učenika očekuju različiti nivoi postignuća (između ostalog, na osnovnom da razume uobičajene izraze, vodi jednostavne razgovore i piše kratke tekstove, na srednjem nivou da koristi različite tehnike/vrste čitanja, vodi razgovore sa složenijim sadržajem i piše kraći sastav sa različitim temama, a na naprednom nivou da razume suštinu i detalje opširnijega izlaganja, vodi razgovor sa složenim tematskim sadržajima i piše eseje u kojima obrazlaže svoj stav u okviru različitih oblasti). Očekuje se da učenici na naprednom nivou ispunjavaju zahteve sva tri nivoa budući da su standardi kumulativnog karaktera i ugrađeni jedan u drugi (Podsetnik, 2017; Priručnik, 2015).

Standardi mogu da se koriste i kao funkcionalni instrument u nastavi i učenju (Priručnik, 2015), tj. na osnovu njih mogu se osmišljavati i sadržaj i kontekst nastavnog programa (Starfield, 2013). U skladu sa definisanim karakteristikama stranog jezika na nivou srednjeg obrazovanja (obavezni, izborni ili fakultativni, različit fond časova, opšti jezik i ili SJS i dr.), utvrđuju se specifični ciljevi, zadaci i ishodi koji onda usmeravaju realizaciju nastave stranih jezika u jednom pragmatičnom pravcu (Priručnik, 2015). Autori programa za srednje stručne škole (SSŠ) mogu na osnovu propisanih kompetencija za određene profile da planiraju i kompetencije vezane za strane

jezike. Učenici koji se obrazuju, na primer, za profil ekonomiste treba da se upoznaju sa specifičnim registrom stranog jezika specifičnog za ekonomsku struku, da čitaju tekstove iz oblasti finansija, da vode razgovore u kontekstu trgovine, da pišu izveštaje i finansijske preglede i slično. S druge strane, učenici koji pohađaju nastavu stranog jezika, na primer, u okviru društveno-jezičkog smera u gimnazijama treba svoje receptivne i produktivne kompetencije da stiču u okviru opšteg jezika, ali i u okviru jezika nauke kako bi se obučavali za akademski kontekst u kome će najverovatnije nastaviti svoje školovanje na nivou visokog obrazovanja.

Može se zaključiti da studenti na studijskim programima stranih filologija, koji se obučavaju za zanimanje nastavnika stranog jezika, treba ne samo da razvijaju svoje nastavničke veštine i kompetencije, već i da steknu znanja i o standardima postignuća i o kompetencijama koje će u svom budućem radu morati da razviju kod svojih učenika.

Metodika nastave na studijskim programima stranih filologija

Kako bismo stekli bolji uvid u to u kojoj meri se studenti stranih filologija na Filozofskom fakultetu u Nišu (FFNi) za vreme obuke za budući nastavnički poziv upućuju na Standarde, analizirali smo silabuse predmeta (Silabusi, 2014) na osnovnim akademskim studijama (OAS) koji za težište imaju metodiku nastave jezika na sva četiri studijska programa stranih filologija. Prvo smo analizirali sve silabuse u aktuelnim studijskim programima (SP) stranih filologija na OAS akreditovanih 2014 godine, po kojima su se obučavali ispitanici u našem istraživanju (Anglistika – ANG, Francuski jezik i književnost – FJK, Nemački jezik i književnost - NJK i Ruski jezik i književnost – RJK). Budući da su tokom 2021. godine svi studijski programi stranih filologija na OAS na FFNi ušli u proces reakreditacije, osim SP NJK koji je akreditovan 2018. godine, pregledali smo i silabuse za te ažurirane SP¹ i uporedili ih sa silabusima aktuelnih SP.

Bez ulaženja u dublju analizu koja nije predmet ovog našeg rada, na osnovu uvida u pomenute silabuse predmeta u aktuelnim SP mogli smo da utvrdimo sledeće formalne karakteristike (Tabela 1):

¹ Knjige predmeta za reakreditovane studijske programe u trenutku pisanja ovog rada još nisu bile javno dostupne budući da su procesi reakreditacija bili još u toku, pa smo zamolili upravnike tih programa da nam omoguće uvid u njih.

	ANG	FJK	NJK	RJK
Semestar u kome počinju da se izučavaju metodički predmeti	5.	3.	5.	7.
Broj metodičkih predmeta	4	6	6	1
Zajednički evropski okvir za žive jezike	da	da	da	ne
Predmet sa težištem na IKT	da	da	da	ne
Praktična obuka u gimnazijama	da	da	da	da
Praktična obuka u SSS	ne	ne	ne	ne
Sadržaj metodičkih predmeta:	receptivne i produktivne kompetencije	da	da	da
	tehnike i strategije za razvoj tih kompetencija	da	da	da

Tabela 1: Analiza silabusa

Osim toga utvrdili smo i različita terminološka određenja predmeta usmerenih na metodiku nastave. Na SP RJK i SP ANG, ti predmeti nose naziv Metodika nastave, na SP FJK Didaktika i metodika nastave francuskog jezika, a na SP NJK Didaktika nastave nemačkog jezika. Ova dva SP imaju i predmete sa nazivom Metodika nastave koje studenti biraju u narednim semestrima. U neke od silabusa uvrštene su i veoma konkretne teme (autonomija, strategije učenja, motivacija, razvoje jezičkih veština i dr.) koje imaju jasan cilj da studentima omoguće šire upoznavanje za tehnikama razvijanja kompetencija i veština kod učenika stranog jezika.

Uvid u silabuse pripremljene za potrebe reakreditacije tri SP (osim SP NJK), ukazao je na povećan broj metodičkih predmeta, dodatni naglasak na osposobljavanju budućih nastavnika za razvijanje pojedinačnih kompetencija i veština kod učenika stranog jezika, a tema Zajedničkog okvira za žive jezike i dalje je zastupljena u silabusima na SP ANG i FJK. Osim toga, prema reakreditovanom SP FJK, studenti će moći da biraju i predmet Metodika nastave jezika struke i univerzitetskog francuskog jezika. Na svim SP predviđena je obavezna pedagoška praksa koju će budući studenti imati tokom nekoliko godina svog studiranja, a tokom koje će se studenti upoznati ne samo sa praktičnim aspektima nastave, već i sa formalnim i administrativnim, tj. zakonskim regulativima i propisima koji prate rad u nastavi u osnovnim i srednjima školama. Sve navedene izmene i dopune silabusa su uslovljene novim zahtevima u propisanim standardima za akreditaciju studijskih programa OAS i MAS (Pravilnik o standardima, 2019).

Na osnovu sprovedene analize silabusa možemo da zaključimo da studenti stranih filologija na FFNi mogu da steknu sva potrebna znanja, kompetencije i veštine za potrebe obavljanja nastavničkog poziva, ali da se ne upoznaju sa formalnim aspektima planiranja nastave koji podrazumevaju

planiranje specifičnih ciljeva, zadataka i ishoda na osnovu Standarda (Pravilnik 2013; Priručnik, 2015).

Istraživanje

Cilj istraživanja, instrument i uzorak

Cilj ovog istraživanja bio je da utvrdimo u kojoj meri je zamisao budućih nastavnika stranih jezika o tome kako treba da izgleda nastava u srednjem obrazovanju u skladu sa zvanično propisanim ciljevima i ishodima nastave stranog jezika kao i sa propisanim Standardima koje će njihovi budući učenici morati da ispune (Podsetnik, 2017; Pravilnik, 2013; Priručnik, 2015).

Pripremljen je upitnik sa 19 zatvorenih pitanja sa višestrukim odgovorima. Prva četiri pitanja su imala za cilj da prikupe demografske podatke o ispitanicima (pol, godina studija, završena srednja škola i departman) (Tabela 2), dok je preostalih 15 pitanja imalo za cilj proveru našeg istraživačkog pitanja. Uvid u silabuse (odjeljak 2.1) pokazao je da se budući nastavnici stranih jezika na FFNi za vreme svoje obuke ne upoznaju sa Standardima koji usmeravaju realizaciju nastave stranih jezika (Podsetnik, 2017; Pravilnik 2013; Priručnik, 2015). Samim tim smo pitanja koncipirali bez eksplicitnih instrukcija bilo o pravilnicima ili o nastavnim planovima i programima koji su propisani u Srbiji, niti smo ispitanike upućivali u Standarde. Cilj nam je bio da steknemo uvid u njihovu percepciju konteksta nastave stranih jezika u srednjima školama, s jedne strane, na osnovu obuke iz metodike koju su do sada stekli, a s druge strane, i na osnovu njihovog ličnog iskustva pošto su ispitanici i sami bili učenici gimnazija i SSŠ u kojima su pohađali nastavu stranih jezika.

Upitnik smo uz pomoć alata Gugl forms (*Google forms*) distribuirali tako što smo uputili molbu upravnici departmana da studentima proslede link do upitnika i zamole ih u naše ime da uzmu učešće u istraživanju. Na upitnik je odgovorilo ukupno 94 studenata (Tabela 2).

Ukupan broj ispitanika	94			
Pol	ženski		muški	
	76,6%		23,4%	
Godina studija	Druga		Četvrta	
	54,3%		45,7%	
Završena srednja škola	Gimnazija		SSŠ	
	55,3%		44,7%	
Departman	Anglistika	Francuski jezik i književnost	Nemački jezik i književnost	Ruski jezik i književnost
	62,8%	12,8%	10,6%	13,8%

Tabela 2: Struktura ispitanika

U Tabeli 2 se vidi da je veći broj ženskih ispitanika od muških (76,6% u odnosu na 23,5%) što je očekivano budući da se za filološke studentske programe muškarci uglavnom opredeljuju u manjoj meri. Malo je veći broj studenata druge godine od studenata četvrte godine (54,3% u odnosu na 45,7%) zato što u trenutku sprovođenja ankete (februar 2020. godine), na Departmanu za nemački jezik i književnost još uvek nije bilo studenata treće i četvrte godine (departman je počeo sa radom u školskoj 2018/19). Struktura studenata prema završenoj srednjoj školi malo odstupa od uobičajenog trenda. Razlika između studenata sa završenom gimnazijom (55,3%) i onih sa završenom SSŠ (44,7%) manja je nego ranijih godina. Broj studenata po departmanima koji su odgovorili na upitnik, srazmeran je broju upisanih studenata na tim departmanima, tj. najviše ispitanika je sa Departmana za anglistiku (62,8%). Napominjemo da nam nije bio cilj da analiziramo kakav je odziv studenata bio u odnosu na ukupan broj studenata na filološkim departmanima na FFNi.

Rezultati

Prikaz svih prikupljenih rezultata prevazišao bi okvire ovog rada, pa ćemo prikazati samo najrelevantnije rezultate, a za neke ćemo dati i tabelarne prikaze.

Na pitanje o tome da li u SSŠ treba učiti opšti strani jezik, SJS, ili oba, čak 77,7% ispitanika odgovorilo je da bi trebalo da budu zastupljena oba. Nešto manji procenat studenata (60,6%) izrazio je stav da i u gimnazijama treba da bude zastupljen SJS. Više od polovine ispitanika (55,3%) odgovorilo je da je „prilično značajno“, a 20,2% je odgovorilo da je „veoma značajno“ (ukupno 75,5%) da nastava stranog jezika i u gimnazijama i u SSŠ bude

prilagođena određenoj struci ili usmerenju dok je samo 4 ispitanika smatralo da je ovakvo prilagođavanje „nimalo“ ili „malo“ značajno, a 20,2% ispitanika smatralo je da je ono „donekle“ važno.

Što se tiče konkretne koristi koju vide kao rezultat učenja SJS, ispitanici imali su različite stavove (Tabela 3).

Omogućava veće šanse pri zapošljavanju	Značajno o za razvoj karijere	Omogućava usavršavanje i napredovanje u struci	Povećava efikasnost u poslu	Olakšava komunikaciju sa kolegama iz inostranstva	Omogućava nastavak školovanja u inostranstvu	Značajno je za obogaćivanje ličnih znanja
67,7%	64,5%	63,4%	47,3%	72%	59,1%	58,1%

Tabela 3: Razlozi zbog kojih je učenje stranih jezika u srednjoj školi važno.

Kao što se u Tabeli 3 može videti, prema mišljenju ispitanika najznačajnije koristi su vezane zapravo za samu struku i odnose se na komunikaciju sa kolegama iz inostranstva (72%), veće šanse pri zapošljavanju (67,7%), razvoj karijere (64,5%) i usavršavanje i napredovanje u struci (63,4%). U isto vreme, ispitanici smatraju da je učenje SJS u srednjoj školi manje značajno za nastavak školovanja u inostranstvu (59,1%) i za obogaćivanje ličnih znanja (58,1%), a najmanje značajno za povećanje efikasnosti u poslu (47,3%).

Nekoliko pitanja u upitniku bavilo se potrebnim brojem časova, kao i preporučenim brojem godina u srednjoškolskom obrazovanju tokom kojih bi strani jezici trebalo da se izučavaju. Ukupno 91,5% ispitanika odgovorilo je da bi trebalo više od dva časa nedeljno posvetiti učenju stranog jezika u gimnazijama, dok 68,1% smatra da bi nastava stranog jezika i u SSŠ trebalo da bude zastupljena sa više od dva časa nedeljno. Osim toga, ukupno 95,7% ispitanika smatra da strani jezici u SSŠ treba da budu zastupljeni u nastavnom planu i programu tokom celog školovanja, dok 96,8% ispitanika to isto misli za gimnazije. Ukupno 70,2% ispitanika slaže se da u gimnazijama treba izučavati dva jezika, njih 27,7% smatra da bi trebalo izučavati više od dva jezika, a u korist učenja dva jezika u SSŠ izjasnilo se 63,8% ispitanika.

Što se tiče važnosti konkretnih jezičkih veština i kompetencija (slušanje, govor, čitanje pisanje, vokabular, gramatika), ispitanici uglavnom smatraju da su sve veštine „veoma važne“ i za učenike gimnazija, i za učenike SSŠ (Tabela 4).

Važnost jezičkih sposobnosti	Slušanje	Govor	Čitanje	Pisanje	Vokabular	Gramatika
Gimnazija	67%	70,2%	62,8%	61,7%	66%	60,6%
SSŠ	57,4%	59,6%	48,9%	51,1%	60,6%	47,9%

Tabela 4: Važnost jezičkih sposobnosti za gimnazijalce i učenike SSŠ.

U prikazanoj Tabeli 4 vidi se da je znatno veći broj ispitanika mišljenja da su navedene jezičke sposobnosti “veoma važne” za nastavu stranog jezika u gimnazijama dok se za iste veštine u SSŠ opredelio nešto manji broj ispitanika (u proseku 64% ispitanika nasuprot 53%). Kada je reč o poznavanju vokabulara, ukupno 60,6% ispitanika smatra da je ta veština “veoma važna” u SSŠ dok su se za ostale veštine u tom kontekstu izjašnjavali u manjem broju.

Takođe smo želeli da saznamo za koje jezičke funkcije ispitanici smatraju da su najpotrebnije u učenju stranih jezika u oba konteksta. Napominjemo da je Pravilnikom o standardima (2019) predviđen veliki broj precizno definisanih funkcija (npr. davanje jednostavnih uputstava i komandi, iskazivanje prostornih i vremenskih odnosa, davanje i traženje informacija i obaveštenja, opisivanje i upoređivanje lica i predmeta i dr.). Kako bi navođenje svih pravilnikom predviđenih jezičkih veština i funkcija prevazišlo okvir našeg upitnika, pokušali smo da ih objedinimo. Najznačajnijih odgovori ispitanika su: razumevanje izvornih govornika (73,4%), prepričavanje događaja (50%), opisivanje i poređenje događaja (48,9%), obraćanje publici i isto toliko pisanje eseje (44,7%), opis procesa i procedura (35,1%), opis i poređenje predmeta (28,7%) i dr.

Hteli smo da saznamo i koje bi udžbenike budući nastavnici stranih jezika koristili u svom radu. Ukupno 67% ispitanika smatra da bi u SSŠ trebalo koristiti i udžbenik koji obrađuje opšti strani jezik, kao i udžbenik koji obrađuje SJS. Takođe nas je zanimao stav ispitanika u vezi sa odabirom dodatnih materijala u nastavi stranih jezika u SSŠ. Najviše ispitanika odlučilo se za video materijale na stranom jeziku bez titlova (69,1%), samo 33% ispitanika opredelilo se za književna dela, a veći broj za stručne tekstove i članke (64,9%) kao i za članke iz novina i časopisa (63,8%). Dodatna analiza pokazala je da 50% ispitanika koji su pohađali SSŠ smatra da je za učenike tih škola važno da koriste stručne tekstove i članke. U poređenju sa tim, ukupno 38% ove grupe ispitanika smatra da su književni tekstovi bitni za učenike SSŠ, dok se 73% nekadašnjih gimnazijalaca izjasnilo u korist stručnih

tekstova u tim školama. U sledećem odeljku ćemo se detaljnije osvrnuti na rezultate.

Diskusija

Odgovori ispitanika da i u gimnazijama i u SSŠ treba da bude zastupljen i opšti strani jezik i SJS su donekle ohrabrujući, jer su u podudarnosti sa stavom da nastava SJS treba da obezbedi kompetencije na osnovu kojih će učenici stranog jezika moći da zadovolje svoje komunikativne potrebe u odabranoj oblasti struke ili profesije (Strevens, 1977). Ako tome dodamo da je većina ispitanika odgovorila da je „prilično značajno“, tj. „veoma značajno“ da nastava stranog jezika i u gimnazijama i u SSŠ treba da bude prilagođena određenoj struci ili usmerenju, možemo zaključiti da studenti, iako ne znaju za Standarde, itekako shvataju da nastava treba da omogući da učenici ostvare i određena postignuća u specifičnom kontekstu (Pravilnik, 2013; Priručnik, 2015).

Kada je reč o važnosti učenja SJS u srednjoj školi, takođe ohrabruje da ispitanici smatraju da su najznačajnije koristi vezane za samu struku, te su se kod tog pitanja najviše opredeljivali za komunikaciju sa kolegama iz inostranstva, veće šanse pri zapošljavanju, razvoj karijere i usavršavanje i napredovanje u struci. Malo je kontradiktorno mišljenje ispitanika da je važnost učenja SJS najmanja za povećanje efikasnosti u poslu. Međutim, u celini su i ovi odgovori u podudarnosti sa prihvaćenim stavom da su kontekst i sadržaj ključni za nastavu SJS (Starfield, 2013), jer jedino tako može da se stavi težište na posebne jezičke potrebe učenika u radnom i profesionalnom okruženju ili u akademskom kontekstu u kome će jezik i koristiti (Podsetnik, 2017; Strevens, 1977).

Ispitanici su se uglavnom opredelili za sledeće odgovore: potrebno je više od dva časa nedeljno, strani jezik treba da se izučava tokom celog srednjoškolskog školovanja i potrebno je izučavati bar dva strana jezika. Možemo da zaključimo da ispitanici smatraju da nastava stranog jezika u srednjim školama prema sadašnjem obimu nije dovoljna. Mišljenja smo da ovi odgovori ukazuju na stavove naših ispitanika formiranih tokom njihovog visokoškolskog obrazovanja, a ne na osnovu iskustva stečenog tokom njihovog srednjoškolskog obrazovanje. Tome u prilog govori što su prema podacima Zavoda za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja dostupnim na internetu oba strana jezika koja se izučavaju u gimnazijama (uz izuzetak

filoloških gimnazija i filoloških odeljenja) trenutno zastupljena sa po dva časa nedeljno tokom sve četiri godine na prirodno-matematičkim smerovima, dok se fond časova za prvi strani jezik (najčešće engleski) povećava na trećoj i četvrtoj godini u gimnazijama opšteg tipa, kao i na društveno-jezičkim smerovima. Fond časova stranog jezika u SSŠ inače varira u zavisnosti od tipa škole, a strani jezici su zastupljeni sa najvećim fondom u trgovačkim, turističko-ugostiteljskim, saobraćajnim, ekonomskim i pravno-administrativnim školama. Dakle, strani jezik je u pojedinim kontekstima zastupljen u minimalnom obimu.

Učesnici u našem istraživanju različito vide važnost jezičkih sposobnosti u dva različita konteksta učenja. Naime, ispitanici smatraju da su navedene jezičke sposobnosti važnije za nastavu stranog jezika u gimnazijama nego u SSŠ. Osim toga, smatraju da je poznavanje vokabulara u SSŠ važnije od ostalih sposobnosti. Na osnovu ovih odgovora možemo videti da ispitanici, budući nastavnici, imaju nepotpunu sliku o značaju receptivnih i produktivnih kompetencija koje njihovi učenici treba da razviju i koje bi prema Pravilniku (2013) trebalo da budu podjednako značajni. Osim toga, isti Pravilnik ne predviđa različite nivoe postignuća za različite obrazovne kontekste kada je reč o stranom jeziku. Dakle, čini se da ispitanici ne razumeju da kompetencije koje učenici srednjih škola, kako gimnazija tako i SSŠ treba da steknu, zapravo treba da omoguće učenicima da uspešno odgovore na različite izazove (obrazovne, društvene, kulturne, interpersonalne, praktične i dr.) (Strevens, 1977) i da samo objedinjeni skup različitih, ali predmetno-specifičnih jezičkih znanja, veština i stavova može da obezbedi postignuće tih kompetencija (Pravilnik, 2013, Priručnik, 2015).

Zaključujemo da se ovakav stav ispitanika zasniva na njihovom ličnom iskustvu stečenom tokom srednjoškolskog obrazovanja, a to potvrđuju i Nastavni planovi i programi (npr. 2014, 2015) koji pokazuju da se u SSŠ akcenat stavlja više na receptivne nego na produktivne veštine. Za razliku od njih, Nastavni plan i program za gimnazije (2013) predviđa razvijanje svih veština. Ovakva praksa je u suprotnosti sa načelima nastave SJS koja nije usmerena na razvijanje određenih jezičkih veština u manjoj ili većoj meri, već se orijentiše prema posebnim jezičkim potrebama učenika u radnom i profesionalnom okruženju ili u akademskom kontekstu u kome se očekuje da koriste strani jezik. Dakle, razlika je u kontekstu i sadržaju, a ne u količini jednih ili drugih veština (Starfield, 2013).

Pitanje koje se odnosilo na dodatne materijale u SSŠ analizirali smo sa još jednog aspekta. Osim što smo hteli da proverimo da li ispitanici razumeju da učenicima SSŠ više znače stručni tekstovi i članci kao i članci iz novina i časopisa, hteli smo da vidimo u kom broju su se za navedene dodatne materijale opredeljivali ispitanici koji su pohađali gimnazije, a u kom broju ispitanici koji su pohađali SSŠ. Smatrali smo da ćemo tako najbolje steći uvid u to koliko njihovo lično iskustvo utiče na njihove stavove u trenutku kada se oni obučavaju za nastavnike stranih jezika. Iznenadjuće je da mali procenat ispitanika koji su pohađali SSŠ smatra da je za učenike SSŠ važno da koriste stručne tekstove i članke, a da mnogo veći procenat ovih ispitanika smatra da su književni tekstovi bitni za učenike SSŠ. Kada je reč o nekadašnjim gimnazijalcima, većina se izjasnila u korist stručnih tekstova kao korisnih dodatnih materijala za SSŠ.

Ukupna analiza stavova ispitanika upućuje na zaključak da ispitanici nemaju dovoljno jasnu predstavu o tome koji sve formalni elementi doprinose nastavi stranog jezika u srednjim školama. Samim tim može i da se zaključi da budući nastavnici stranih jezika nisu upoznati sa formalnim aspektima planiranja nastave koji podrazumevaju planiranje specifičnih ciljeva, zadataka i ishoda na osnovu Standarda koji usmeravaju realizaciju nastave stranih jezika (Pravilnik 2013; Priručnik, 2015).

Ograničenja i pedagoške implikacije

Istraživanje koje smo sprovedi ima nekoliko ograničenja. Pre svega, uzorak je mali, reč je o studentima samo jedne tercijarne obrazovne ustanove, a sam instrument je prilagođen ispitanicima, a ne konkretnom cilju koji smo sebi postavili na početku istraživanja. Da bi se izvele validne generalizacije, bilo bi neophodno obaviti istraživanje na mnogo većem uzorku, po mogućstvu reprezentativnom koji bi činio ispitanike sa svih tercijarnih obrazovnih ustanova u kojima se obrazuju budući nastavnici stranih jezika u Srbiji. Osim toga, instrument bi morao da sadrži pitanja koja bi se eksplicitno odnosila na Standarde. Samim tim ovo naše istraživanje može da se sagleda isključivo kao preliminarno.

Međutim, uprkos tome, možemo ukazati na neke značajne pedagoške implikacije. Pre svega, mišljenja smo da je neophodno upoznati buduće nastavnike stranih jezika još za vreme obuke sa zvanično propisanim ciljevima i ishodima nastave stranog jezika u srednjim školama u Srbiji

(Podsetnik, 2017). Takođe je potrebno studente upoznati sa propisanim Standardima koje će njihovi budući učenici morati da ispune (Pravilnik, 2013; Priručnik, 2015). Jedino tako može da se očekuje da će studenti stranih filologija znati kako da formulišu određene ishode učenja koje će njihovi budući učenici morati da ispune kako bi se uspešno obrazovali za određene kontekste (Robinson, 1980; Starfield, 2013; Strevens, 1977).

Zaključak

Cilj ovog istraživanja bio je da se utvrdi u kojoj meri je zamisao budućih nastavnika stranih jezika o tome kako treba da izgleda nastava u srednjem obrazovanju u skladu sa propisanim Standardima koje će njihovi budući učenici morati da ispune. Istraživanje je pokazalo da studenti stranih filologija ne znaju za standarde postignuća što je donekle i očekivano, jer to kurikulumom nije predviđeno. Upravo zato je po našem mišljenju potrebno da se kurikulumi dopune i da u njih budu uključeni i formalni elementi nastavnog procesa koji se zasnivaju na zvaničnim dokumentima i predstavljaju okvir za planiranje i realizaciju nastave stranih jezika u praksi, kako u gimnazijama tako i u SSS.

Zahvalnica

Ovo istraživanje podržali su Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije (Ugovor br. 451-03-9/2021-14/200165) i Filozofski fakultet u Nišu kao deo projekta „Centar za strane jezike od osnivanja do danas“ (br. 100/1-10-12-01).

Zahvaljujemo se kolegama sa sva četiri studijska programa stranih filologija na Filozofskom fakultetu u Nišu koji su nam pomogli da animiramo studente da učestvuju u našem istraživanju i koji su nam stavili na raspolaganje silabuse ažuriranih studijskih programa.

Citirana literatura

CEFR. (2001). Common European Framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment. Language Policy Unit, Strasbourg. <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>
Nastavni plan i program za gimnaziju. (2013). *Sl. glasnik SRS - Prosvetni glasnik*, 5/90 i *Sl. glasnik RS - Prosvetni glasnik*, 4/2013.

- Nastavni plan i program opšteobrazovnih predmeta srednjeg stručnog obrazovanja u području rada mašinstvo i obrada metala (2014). *Službeni glasnik RS - Prosvetni glasnik*, 6/2014. <http://skolasvilajnac.edu.rs/wp-content/uploads/Pravilnik-o-nastavnom-planu-i-programu-op%C5%A1teobrazovnih-predmeta-u-podru%C4%8Dju-rada-ma%C5%A1instvo-i-obrada-metala.pdf>
- Nastava stranih jezika u srednjem obrazovanju (2015). Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja. <https://erasmusplus.rs/wp-content/uploads/2015/12/A.Begovic-prezentacija.pdf>
- Pravilnik. (2013). Pravilnik o opštim standardima postignuća za kraj opšteg srednjeg obrazovanja i srednjeg stručnog obrazovanja u delu opšteobrazovnih predmeta. *Službeni glasnik RS*, 117/2013.
- Pravilnik o standardima. (2019). Pravilnik o standardima i postupku za akreditaciju studijskih programa. https://www.nat.rs/wp-content/uploads/2019/02/03-PRAVILNIK-STUD.-PROGRAMI-2019_final-3.docx
- Priručnik. (2015). *Opšti standardi postignuća za kraj opšteg srednjeg obrazovanja i srednjeg stručnog obrazovanja u delu opšteobrazovnih predmeta za predmet strani jezik. Priručnik za nastavnike*. Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja.
- Raičević, V., & Vlajković Bojić, V. (2017). *Podsetnik za nastavnike stranih jezika: Priručnik za nastavnike*. Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja.
- Robinson, P. (1980). *ESP (English for Specific Purposes)*. Pergamon Press.
- Starfield, S. (2013). The historical development of language for specific purposes. In C. A. Chapelle (Ed.), *Encyclopedia of applied linguistics*. Wiley-Blackwell.
- Silabusi. (2014). Knjige predmeta na Filozofskom fakultetu u Nišu. https://drive.google.com/drive/folders/1OOwnB5IzP6TaPnoBXOfAO_jSsfAUsBM
- Silaški, N., & Đurović, T. (Ur.). (2013). *Aktuelne teme engleskog jezika nauke i struke u Srbiji*. CID Ekonomskog fakulteta.
- Stevens, P. (1977). Special-purposed language learning: A perspective. *Language Teaching*, 10(3), 145–63.

**Foreign philology students' attitudes at the Faculty of Philosophy in Niš:
Future foreign language teachers about the needs of foreign language
learners**

Abstract

The aim of this research was to determine the extent to which the attitudes of foreign philology students regarding foreign language teaching comply with the officially prescribed goals and outcomes of foreign language teaching in secondary schools. In other words, we wanted to gain insight into future foreign language teachers' knowledge of language learning standards, which focus on specific receptive and productive competences and serve as the basis for foreign language planning and teaching in secondary education. For the purpose of this research, second and fourth year students from four different foreign philology departments at the Faculty of Philosophy in Nis responded to a questionnaire with 19 closed questions. The quantitative and qualitative analyses of the collected data showed that the respondents do not have a clear understanding of the formal elements of the teaching process, which includes planning specific objectives, tasks and outcomes based on standards that guide the implementation of foreign language teaching, either as a general language or as a language for specific purposes. Although only preliminary and not providing broader generalizations, the results of the research suggest that students of foreign philologies, i.e. future language teachers should be acquainted with the general achievement standards for the end of secondary education during the course of their training to gain a clear insight into the objectives and outcomes of teaching that they will have to plan and deliver once they gain their qualifications.

Keywords: future foreign language teachers; language for specific purposes; attitudes; general achievement standards; training.

УДК 811.111'243:378.14(497.11)

Никола Татар, Милош Милисављевић

Центар за стране језике, Филозофски факултет, Универзитет у Нишу

Значај и импликације увођења активности превођења у силабусе енглеског језика као страног

Апстракт

Циљ овог рада је представљање резултата и закључака на основу анкете која је рађена у склопу интерног пројекта *Курсеви страног језика: теоријске поставке и практичне импликациј* наставника Центра за стране језика Филозофског факултета у Нишу. Анкету су попуњавали студенти са завршних година Департмана за англистику, Департмана за француски језик и књижевност, као и Департмана за руски језик и књижевност. Сама анкета била је везана за њихове ставове о настави превођења на студиским програмима на којима студирају, о потешкоћама са којима се сусрећу у току наставе, као и њихових интересовања за додатне предмете о превођењу. Иако су студенти са ова три департмана дали поприлично различите резултате, анкета је недвосмислено указала на неколико закључака. Наиме, из одговора студената може се закључити да има простора да се у завршној години студија на ова три студијска програма уведе обавезни предмет везан за превођење како књижевних, тако и некњижевних текстова, као и изборних предмета у ранијим годинама студија, који би се нарочито фокусирали на претрагу термина и њихово правилно превођење, с обзиром на то да су све групе студената изразиле да им та сфера представља нарочити проблем.

Кључне речи: превођење; основне студије; анкета; англистика; француски језик и књижевност; руски језик и књижевност.

Увод

Главна тема овог рада јесте питање у којој мери превођење треба да буде заступљено у настави енглеског језика као страног, што већ извесно време представља предмет расправе међу наставницима. Док је у 19. веку превођење било једно од главних средстава и циљева наставе, у 20. веку је скоро потпуно елиминисано из примене у настави. Међутим, у последњих неколико деценија се полако враћа у учионице. Иако и даље има аутора који сматрају да превођење у настави представља потенцијалну препреку, многи данас тврде да, ако се добро осмисли његова наставна примена, превођење може да има значајне позитивне ефекте. Нешто што аутори (Chirobasea, 2018; Benabdullah, 2013) истичу јесте да енглески језик полако постаје *lingua franca* у појединим научним областима, тако да је онима који их изучавају од кључног значаја да имају добро разумевање енглеског језика. Сем тога, приступ настави који би укључио превођење би такође био повољан за развијање других језичких вештина, а неки аутори (Ross, 2000; Newmark, 1991) само превођење називају посебном језичком вештином. Коначно, из анкете која је рађена на Универзитету у Тетову (Xhemaili, 2013) може се доћи до закључка да и сами ученици препознају одређене позитивне стране ослањања на превођење у настави. Међутим, савремени приступи превођењу наилазе на нове проблеме којима треба мудро приступити.

Како би настава превођења успешно одговорила на ове проблеме, али и адаптирала се потребама студената, у оквиру интерног пројекта *Курсеви страног језика: теоријске поставке и практичне импликације*¹ који су реализовали наставници Центра за стране језика Филозофског факултета у Нишу спроведена је анкета која ће бити описана у овом раду. Испитани су ставови студената завршне године са Департмана за англистику, Департмана за француски језик и књижевност и Департмана за руски језик и књижевност о томе како је превођење имплементирано у силабусе на студијским програмима на којима студирају, као и са каквим се проблемима студенти суочавају у самом процесу превођења. Пошли смо од тога да иако постоје разлике у томе колико предмета везаних за превођење има на ова три студијска програма (СП), студенти завршне

¹ <https://csj.filfak.ni.ac.rs/>

године на сва три СП имали су прилике да учествују у предметима који се баве превођењем. Сама анкета састојала се од 16 питања, од којих је 5 било отвореног типа, док је 11 било затвореног типа. Питања из анкете су се односила на искуства студената са наставе превођења, на потешкоће са којима су се суочавали, као и на то да ли би желели да се баве превођењем након завршетка студија. Одговори студената са ова три СП били су поприлично различити, али су се појавиле и одређене заједничке одлике. На основу одговора студената, може се доћи до закључка да постоји оправданост за увођење једног изборног или обавезног предмета са нагласком на превођењу на каснијим годинама студија, као и изборних предмета у ранијим годинама.

Овај рад се састоји из три дела. Први део рада ће дати кратак историјски преглед употребе превођења у настави и изложити ставове савремених аутора на ову тему. У другом делу ће бити описана методологија коришћена у току саме анкете и биће речено нешто више о самим учесницима. Трећи део ће приказати саму анкету и говорити о њеним резултатима. Овај одељак ће прво описати предмете кроз које се врши настава превођења на овим СП, а након тога ће се приступити обради података из анкете. Трећи део рада ће се завршити извлачењем заједничких теза и важних тачака из одговора са сва три СП.

Превођење и настава страног језика

Улога превођења у учењу страног језика је тема око које се кроз историју водила значајна полемика (Al-Amri & Abdul-Raof, 2014; Chirobasea, 2018; Mona, 2016). Тако се крајем 18. века развио граматичко-преводиачки метод у настави језика, у којем је превођење имало веома значајну улогу. Наиме, при учењу граматичких одлика страног језика, ученици² су се, према речима Ал-Амрија (Al-Amri & Abdul-Raof, 2014) служили „вештачки створеним реченицама без контекста“ (стр. 3). Ове реченице су превођене из страног у матерњи и обрнуто. Међутим, овој наставној методи упућене су бројне критике, које се превасходно односе на недостатак комуникације међу

² Термин „ученици“ односиће се на све који уче страни језик на неком нивоу образовања, док ће се термин „студенти“ односити искључиво на оне који страни језик уче у склопу високог образовања.

ученицима, као и између ученика и наставника. Чак је и Блумфилд (Bloomfield, 1933) тврдио да је ова метода „обманула ученика“ (стр. 505). Стога је ова наставна метода напуштена у двадесетом веку, а њено место заузеле су методе као што су директна метода, аудио-лингвална метода и касније комуникативни приступ. Иако су ове методе међу собом подоста различите, једна важна одлика која их повезује јесте то да превођење губи значај у настави језика. Штавише, улаже се труд да се превођење избегне што је више могуће, јер се сматра да ће ослањање на превођење довести до тога да матерњи језик омета усвајање страног. Овакав став био је присутан у настави страног језика највећим делом двадесетог века (Al-Amri & Abdul-Raof, 2014). Међутим, у последњих неколико деценија превођење се полако враћа у учионице. Иако и данас многи имају негативан став према ослањању на превођење у настави (Carreres, 2006; Newson, 1988), бројни аутори су истакли позитивне ефекте оваквог приступа (Popović, 1999; Duff, 1989; Ross, 2000).

Са једне стране, Њусон (Newson, 1988) и Каререс (Carreres, 2006) тврде да ослањање на превођење може довести до интерференције, при чему Њусон наглашава да би овакав приступ настави учинио да студенти дођу до закључка да за сваку реч у једном језику постоји директни значењски еквивалент у другом језику. Са друге стране, како наглашава Поповић (Popović, 1999), превођење на часовима у данашње време се знатно разликује од превођења у граматичко-преводиачкој методи у прошлости, тако да је добро осмишљеним техникама и активностима данас могуће превазићи ове слабости превођења (Popović, 1999). Многи савремени аутори се слажу да превођење у настави носи са собом и бројне позитивне стране, те Даф (Duff, 1989) наглашава како кроз превођење ученици развијају флексибилност, прецизност и јасноћу свог језика. Штавише, неки аутори (Ross, 2000) иду корак даље и превођењу дају титулу „пете језичке вештине“ (стр. 2).

Упркос предностима, превођење у савременој настави свакако повлачи и одређене изазове, а један од најзначајнијих односи се на претрагу и адекватан превод разних термина. Оно што овај задатак чини тежим него што би се очекивало јесте чињеница да је директан еквивалент за одређени термин у циљном језику понекад тешко пронаћи. Нарочито може бити компликовано наћи термине који се користе у истим контекстима. Да би решили овај проблем, ученици се често

ослањају на превођење уз помоћ софтвера. Међутим, овакав вид превођења је непоуздан. Према речима Рушвана (Rushwan, 2017), овакав приступ може још више да „збуни ученике и још више их ували у невољу“ (стр. 1). Стога се рад на превођењу у оквиру наставе страног језика намеће као решење за овај проблем, па се претрага речника или других извора на интернету понекад користи као активност на часу.

Превођење је нарочито корисно у настави на терцијарном нивоу нарочито на СП на којима се страни језик обрађује у оквиру струке. Цемаили (Xhemaili, 2013) примећује да је овај приступ у последњих пола века задобио велику популарност, и да се користи, пре свега, у настави на нефилолошким СП. Овој групи студената енглески језик значајан је превасходно као „лингва франка“. Како истиче Киробаћа (Chirobasea, 2018), не само да је велики део данашње стручне литературе написан на енглеском језику, већ је за неометан развој науке и савременог пословања кључно да се избегне проблем језичке баријере. Стога, превођење у оваквој врсти наставе поново представља корисну вештину, с тим што се његова примена значајно разликује од граматичко-преводиличке методе.

Са циљем да испита значај превођења у настави страних језика на Филозофском факултету у Нишу, Наставници Центра за стране језике спровели су у оквиру интерног пројекта *Курсеви страних језика: теоријске поставке и практичне импликације* као један од својих задатака, анкетирање студената са три филолошка департмана Филозофског факултета у Нишу како би се утврдиле реалне потребе за стицањем теоријског и практичног језичког знања потребног за поуздано превођење. О самој анкети, учесницима и резултатима биће више речи у наредним одељцима.

Методологија

Центар за стране језике (Центар) Филозофског факултета у Нишу (ФФН) покренуо је интерни пројекат *Курсеви страних језика: теоријске поставке и практичне импликације* академске 2018/19. године. Сврха је била да се испитају различите могућности које курсеви страних језика кроз наставне и ваннаставне активности које се изводе на ФФН нуде у области наставе и учења страног језика не само за унапређење будућег професионалног живота студената већ и за учење страног језика за

потребе извођења наставе стручних предмета на страном језику, као и могућности за теоријско и практично овладавање страним језиком за потребе превођења у оквиру струке и професије. Један од очекиваних исхода овог пројекта био је уско везан за превођење, тј. циљ је био да се припреме упутства и смернице за проширивање силабуса који би обухватили технике превођења за потребе струке. Зато су задаци из шестог сегмента Пројекта (Активност 6) укључивали утврђивање заступљености предмета везаних за превођење на филолошким департманима ФФН, утврђивање компетенција које студенти стичу похађањем тих предмета као и формирање предлога за унапређење наставе превођења.

Да би се ови задаци спровели на адекватан начин, наставници Центра определили су се за писано анкетање као приступ којим би на најлакши начин дошли до неопходних података. Приликом састављања упитника, ослонили су се на упутства која су дали Синглтон и Стретс (Singleton & Straits, 2005) као и Кресвел (Creswell, 2009). Спроведена је анонимна анкета са 16 питања (5 отворених и 11 затворених) од којих је 15 везано за превођење, а једно питање захтевало је од испитаника да одговоре на ком студијском програму ФФН студирају. Нека питања захтевала су одговоре са да или не, код неких је било могуће заокружити више одговора, а код неких је било могуће давати сугестије.

Анкетирано је укупно 47 студената завршне године СП основних академских студија (ОАС) англистике (32), СП ОАС руског језика и књижевности (7) и СП ОАС француског језика и књижевности (8). Идеја водила била је да ову анкету попуне само студенти четврте године зато што су предмети везани за превођење у највећем броју случајева заступљени на завршним годинама студија што је утврђено увидом у студијске програме. Напомињемо да је највише испитаника било са СП ОАС англистике зато што је то један од најбројнијих департмана на Филозофском факултету у Нишу, док је број студената на остала два филолошка департмана значајно мањи. Како је Департман за немачки језик и књижевност тек недавно почео са радом (2018. године), у тренутку када је анкетање спроведено, одлучено је да он буде изостављен из овог истраживања.

Резултати и дискусија

Сва три студијска програма ОАС на која су уписани испитаници из овог истраживања нуде курсеве из теорије превођења. Важно је рећи да су испитаници који похађају СП ОАС француског језика и књижевности и СП ОАС руског језика и књижевности мишљења да би ти курсеви требало да буду обавезни (15 испитаника или 100%), док код оних који похађају СП ОАС англистике преовладава супротно мишљење, тј. само једна трећина испитаника сматра да курсеви оваквог типа треба да буду обавезни (10 испитаника или 32%). Осим тога, око једне половине испитаника на СП ОАС англистике (15 испитаника или 48%) и руског језика и књижевности (3 испитаника или 42,86%) већ има преводилачко искуство, а на СП ОАС француског језика и књижевности свега једна осмина (1 испитаник или 12,50%). Оно што је свим испитаницима заједничко јесте да им упадљиво највише проблема у превођењу представљају стручни термини (22 испитаника или 70,4% на СП ОАС англистике, 7 испитаника или 100% на СП ОАС руског језика и књижевности, и 5 испитаника или 62,50% на СП ОАС француског језика и књижевности), док је половина испитаника на СП ОАС француски језик и књижевност (4 испитаника или 50%) означила и морфограматичке структуре као потенцијални проблем приликом превођења.

Када се говори о очекивању испитаника у погледу онога што настава на основним студијама треба да им пружи, можемо издвојити упознавање са техникама превођења, упознавање са стратегијама и методама превођења и претрагу терминологије код испитаника на СП ОАС англистике, упознавање са стратегијама и методама превођења код испитаника на СП ОАС руског језика и књижевности и упознавање са стратегијама и методама превођења и упознавање са техникама превођења код испитаника на СП ОАС француског језика и књижевности.

На основу резултата види се да је заједничко за испитанике на СП ОАС англистике (32 испитаника или 100%) и француског језика и књижевности (7 испитаника или 87,50%) то што је у једнакој мери заступљено превођење са српског на страни језик и са страног на српски, док су испитаници на СП ОАС руског језика и књижевности (2

испитаника или 28,57%) дали другачији одговор када је реч о овом критеријуму. Битно је нагласити и да је избор врсте текстова које би испитаници желели да преводе по завршетку студија означен као јако важан показатељ за наставнике Центра. Још је битније како су испитаници одговорили на ово питање. Наиме, велика већина испитаника на сва три СП изјаснила се да би волели да преводе некњижевне текстове (37 испитаника). У оквиру некњижевних текстова најрадије би преводили текстове из области новинарства (24 испитаника), као и документарне (31 испитаник) и стручне текстове (15 испитаника). Такође је занимљиво нагласити да струка за коју би се најрадије специјализовали да преводе варира, па би тако испитаници на СП ОАС англистике најрадије радили преводе из области технологије (12 испитаника или 38,4%) и медицине (9 испитаника или 28,8%), испитаници на СП ОАС руског језика и књижевности из области технологије (4 испитаника или 57,14%) и права (3 испитаника или 42,86%), а испитаници на СП ОАС француског језика и књижевности из области технологије (5 испитаника или 62,50%) и економије (4 испитаника или 50%). Намеће се закључак да је технологија свакако најомиљенија област, што и не чуди ако се узме у обзир да је то генерација која одраста уз све погодности 21. века, па је у великој мери и упућена на примену технологије.

Код већине испитаника преовладава мишљење да су им преводилачки поступци познати у довољној мери (31 на сва три СП), док је пракса повратног превода позната приближно једној половини анкетираних студената (14). Већина њих (34 на сва три СП) тврди да је добро упозната са литературом и веб-сајтовима који им могу помоћи у превођењу. Веома је похвално и то да су испитаници (њих 37 на сва три СП) у великој мери заинтересовани за учешће у студентским преводилачким пројектима (књижевни превод, превођење веб-сајтова и сл.). Још је занимљивије да би сви испитаници на СП ОАС француског језика и књижевности (8) и руског језика и књижевности (7), као и готово сви испитаници на СП ОАС англистике (28), са задовољством похађали специјалистичке курсеве из превођења уколико би се такви курсеви организовали на ФФН. При оваквом исказаном интересовању, треба напоменути и да би се око три четвртине испитаника определило

за похађање организованих курсева специјализованих за некњижевно превођење (34).

Оно што се лако може уочити јесте да се веома мали број испитаника определио за уписивање било каквих сугестија на анкетним листовима, тако да се на основу малог броја добијених сугестија не може стећи јасна слика о томе на који начин би испитаници желели да им студије буду унапређене по питању превођења.

Што се заступљености предмета у вези са превођењем тиче, објаснићемо тренутну ситуација по СП и по годинама студија:

1. На 4. години студија на СП ОАС француског језика и књижевности постоји обавезни предмет *Писмено и усмено превођење* са фондом часова 2+2. На истој години, такође, као изборни постоји предмет *Превођење књижевног текста* са фондом часова 2+0.
2. На 4. години студија на СП ОАС руског језика и књижевности постоји предмет *Техника превођења* који је обавезан, са фондом часова 2+2. Поред овога, постоји још један обавезни предмет на 4. години, *Књижевно превођење*, са фондом часова 2+1.
3. На СП ОАС англистике већ на 3. години постоји изборни предмет *Теорија и техника превођења* са фондом часова 2+0.
4. На истом СП на завршној години постоје чак четири изборна предмета у вези са превођењем, и то су: *Превођење англофоне поезије* са фондом часова 2+0, *Консекутивно превођење* са фондом часова 1+1, *Језички огледи: превођење са енглеског на српски језик* са фондом часова 1+1 и *Језички огледи: превођење са српског на енглески језик* са фондом часова 1+1.
5. На мастер академским студијама предмет из превођења постоји само на СП француски језик и књижевност. То је предмет *Савремене теорије превођења* са фондом 2+2.
6. Нема предмета у вези са превођењем на докторским академским студијама филологије.
7. Већ је поменуто да у тренутку анкетања студената СП ОАС немачког језика и књижевности није имао студенте на завршној години основних академских студија, али овде можемо исказати стање везано за заступљеност предмета

преводиачког карактера. За сада постоји само један предмет на 4. години који је обавезан са фондом часова 2+1 и називом *Теорија превођења*.

Овако анализирани подаци свакако нуде јаснију слику која је наставницима Центра знатно олакшала да дођу до три кључна закључка:

1. Неспорна је чињеница да велики број испитаника препознаје потребу за увођењем преводиачких предмета, и као логичан корак намеће се могућност увођења обавезног предмета из те области на свим филолошким СП. Такав предмет би требало за почетак увести на вишим годинама студија и требало би да обједини књижевно и некњижевно превођење, док би се временом размотрило евентуално раздвајање на два одвојена предмета, тј. књижевно и некњижевно превођење, при чему би оба била обавезни предмети.
2. Када је реч о теоријским предметима из области превођења, они би могли да се уведу већ на нижим годинама студија како би се студентима омогућила припрема за практично-применљиве преводиачке предмете на вишим годинама студија. Посебну пажњу би требало посветити проблему претраге термина, примени адекватних техника и стратегија, проналажењу одговарајућих еквивалената на нивоу претраге и изналагању адекватних термина, семантичких проблема и морфограматичких структура. Од суштинске је важности да такав предмет у подједнакој мери буде посвећен преводу са страног језика на српски и обрнуто.
3. Увођење предмета из области преводиаштва било би веома корисно зато што би омогућило увођење праксе за студенте заинтересоване да се у будућности баве овом делатношћу. Таква пракса могла би да се организује тако што би студенти били ангажовани за преводе за потребе факултета, а могла би да се организује и засебна секција. Рад у тој секцији, или у оквиру праксе, могао би да носи одређени број поена који би ушли у коначну оцену студената из преводиачког предмета.

На крају би требало размислити и о даљем школовању студената који би се радо определили за професију превођења. Стога би увођење обавезног предмета из области превођења представљало први корак ка

остварењу овог циља. На тај начин би се на Филозофском факултету у Нишу створила база студената која би се определила за упис на мастер академске студије превођења које су тренутно у поступку акредитације.

Закључак

Да би се утврдили ставови студената Филозофског факултета у Нишу у вези са широм применом активности превођења у настави, као и потенцијалним проблемима са којима се они суочавају, наставници из Центра за стране језике спровели су анонимну анкету у оквиру свог интерног пројекта *Курсеви страних језика: теоријске поставке и практичне импликације*. Установљено је да велики број анкетираних студената увиђа потребу за увођењем преводачких предмета и стицањем праксе из области преводаштва, како књижевних тако некњижевних текстова.

Резултати спроведенте анкете потврђују да је превођење корисна активност у учењу страног језика, а нови приступи коришћењу превођења у настави успевају да уклоне слабости које су биле одлика граматичко-преводачке методе наставе. Данас се кроз превођење могу унапређивати и друге језичке вештине, као и односи у учионици; штавише, превођење се препознаје као вештина за себе. Међутим, са новим приступима настали су и нови изазови приликом увођења активности превођења у наставу, и на њих је потребно одговорити новим приступима.

Захвалница

Ово истраживање подржали су Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије (Уговор бр. 451-03-9/2021-14/200165) и Филозофски факултет у Нишу као део пројекта „Центар за стране језике од оснивања до данас“ (бр. 100/1-10-12-01).

Цитирана литература

Al-Amri, W. B., & Abdul-Raof, H. (2014). Translation in teaching and learning a foreign language: A methodological approach. *International Journal of Humanities and Cultural Studies*, 1(2), 24–42.

- Benabdullah, A. (2013). Teaching ESP through translation: A key for teaching specialized communication. *English for Specific Purposes*, 37(13), 1–9.
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. Holt, Rinehart and Winston.
- Carreres, A. (2006) Strange bedfellows: Translation and language teaching. The teaching of translation into L2 in modern language degrees; uses and limitations. *Sixth Symposium on Translation, Terminology and Interpretation in Cuba and Canada*. Canadian Translators, Terminologists and Interpreters Council, 1–21.
- Chirobasea, O. (2018). A case for the use of translation in ESP classes. *Journal of Languages for Specific Purposes*, 67–76.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3rd ed.). Sage Publications, Inc.
- Duff, A. (1989). *Translation*. Oxford University Press.
- Mona, F. (2016). Implementing translation in teaching ESP. *Journal of Translation Studies*, 75–85.
- Newmark, P. (1991). *About translation*. Multilingual Matters.
- Newson, D. (1988) *Making the best of a bad job: The teaching and testing of translation*. [izlaganje rada]. Annual Meeting of the International Association for Teachers of English as a Foreign Language (1988). Edinburgh, Scotland.
- Ross, N. (2000). Interference and intervention: Using translation. *Modern English Teacher*, 9(3), 61–66.
- Rushwan, I. M. (2017). The role of translation in developing ESP learners' reading comprehension skills – A case study of medical students at Najran University-KSA. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 6(3), 243–253.
- Singleton A. R., & Straits B. C. (2005). *Approaches to social research*. Oxford University Press.
- Popović, R. (1999). *The place of translation in language teaching*. Stone Soup Blog. <https://bcklstonesoup.files.wordpress.com/2015/04/radmila-popovic-translationinlanguageteaching.pdf>
- Xhemaili, M. (2013). The advantages and disadvantages of mother tongue in teaching and learning English for specific purposes (ESP) classes. *ANGLISTICUM Journal of the Association for Anglo-American Studies*, 191–195.

The importance and implications of introducing translation activities into the syllabi of English as a foreign language

Abstract

The aim of this paper is to outline the results and conclusions of the study conducted within the project *Foreign Language Courses: Theoretical Settings and Practical Implications* realized by the teachers from the Centre for Foreign Languages at the Faculty of Philosophy in Niš. The survey was directed towards the students of the final years at the Department of English, the Department of French, and the Department of Russian. The topic of the survey itself were the students' attitudes towards translation classes in their respective study programmes, towards the difficulties they were facing during classes, as well as their interest in additional courses regarding translation. Although the students from the three departments provided various answers, the survey managed to reach some unambiguous conclusions. Namely, the students' answers suggest that there is room to introduce an obligatory translation-course, which would be focused on translation not only of literary texts, but also non-literary ones, in the final year in these departments. Moreover, optional courses, which would pay special attention to searching various terminology and its proper translation, can be introduced in the earlier years of studies, considering that each group of students stated that this sphere was a particularly challenging one.

Keywords: Translation; bachelor studies; survey; English studies; French studies; Russian studies.

УДК 811.161.1'367.3:811.163.41

Маја Вељковић

Департман за руски језик и књижевност, Филозофски факултет,
Универзитет у Нишу

Логички субјекат у руским безличним реченицама и његови српски преводни еквиваленти

Апстракт

Безличне реченице у руском језику могу имати логички субјекат који се најчешће изражава обликом датива (*Мне нездоровится.*), али може бити изражен и генитивом (*У меня нет времени.*), акузативом (*Больного знобит.*) као и инструменталом (*Ветром сломало дерево*). Овај субјекатски детерминатор у руској реченици формално се одређује као индиректни или (ређе) директни граматички објекат. Иако се веома често руске безличне реченице без субјекатског детерминатора на српски језик преводе такође безличним реченицама, уколико је логички субјекат присутан у структури руске безличне реченице, она ће на српски језик у већини случајева бити преведена простом двочланом, дакле субјекатско-предикатском реченицом (Не осећам се добро. / Ја се не осећам добро; Немам времена. / Ја немам времена; Болесник осећа дрхтавицу; Ветар је сломио дрво). Логички субјекат, односно: индиректни објекат руске безличне реченице веома често у преводу на српски постаје граматички субјекат, тј. изражава се обликом номинатива. Предмет нашег истраживања јесу проширене потпуне и непотпуне руске безличне реченице са исказаним и неисказаним логичким субјектом и њихови српски преводни еквиваленти. С обзиром на то да се ради о истраживању синтаксичке појаве у два сродна језика, руском и српском, у раду је примењен метод конфронтационе анализе на синхронном плану. Анализа је вршена на корпусу ексцерпираним из романа Ф. М. Достојевског *Подросток*, романа Д. Глуховског *Текст* и њихових српских превода.

Кључне речи: безлична реченица; логички субјекат; граматички субјекат; руски језик; српски језик.

Безличне реченице у руском језику и подела безличних реченица

У руској лингвистичкој литератури безличне реченице се одређују као једночлане реченице у којима је главни реченични члан изражен обликом безличног глагола или предикативом (Gramatika ruskog jezika – GRJ, 1960):

„Безличными называются такие односоставные предложения, в которых главный член в форме безличного глагола (а также в безлично употребленной форме личного глагола) или в форме предикативного наречия выражает проявление процессов или состояний, которые либо вообще не зависят от активного деятеля, либо исходят от субъекта (активного деятеля или носителя состояния), обозначаемого формой косвенного падежа имени“ (стр. 12).

Руске безличне реченице деле се на пет основних група (GRJ, 1960):

„В зависимости от того, чем выражен главный член безличного предложения, все безличные предложения делятся на пять больших групп: 1) безличные предложения, главный член которых выражен безличным глаголом; 2) безличные предложения, главный член которых выражен личным глаголом в безличном значении; 3) безличные предложения, главный член которых выражен предикативным наречием; 4) безличные предложения, главный член которых выражен кратким страдательным причастием в форме среднего рода; 5) безличные предложения, главный член которых выражен отрицательным словом или структурной основой которых являются конструкции, выражающие отрицание“ (стр. 13).

Маројевић (Marojević, 1994) даје детаљнији преглед основних типова безличних реченица у руском језику, а критеријум за њихову класификацију је, свакако, морфолошка реализација главног реченичног члана, тј. предиката. Да се подсетимо:

„Bezlične rečenice (безличные предложения) su jednočlane rečenice bez subjekta. Njihov predikat može biti:

a) glagol u bezličnom obliku (treće lice jednine u sadašnjem ili budućem vremenu, srednji rod jednine u prošlom vremenu): *Рассветает. Уже рассвело. Стало рассветать.*

b) kratki trpni glagolski pridev u bezličnom obliku (srednji rod jednine): *Ещё ничего не сделано.*

c) bezlični predikativ (prilog-predikativ i imenica-predikativ): *Уже поздно. Пора уходить.*

d) одрични облици глагола быть — *нет, не было, не будет* (одричне безличне реченице): У меня *нет* (*не было, не будет*) времени.

e) одричне заменичке речи са префиксом *не-* (типа *некого* и *некогда*): Мне *некогда*. *Некого* спросить.

f) инфинитив: Нам скоро *ехать*.

Инфинитив може доћи: а) као саставни део предиката са глаголом у безличном облику; б) као допуна предикату са кратким трпним глаголским prideвом; с) са предикативом; д) са одричним заменичким recима са префиксом *не*“ (стр. 303–304).

Пипер и сарадници (Piper i sar., 2005) наводе да и у српском језику постоји више структурних типова безличних реченица, али се може приметити да је разноврсност начина морфолошке реализације предиката као и логичког субјекта у значајној мери мања у односу на руски језик.

О разлици која постоји између руских и српских безличних реченица Маројевић (1994) пише:

„Безличне реченице постоје и у српском језику, али је у српском у предикату обавезна употреба глагола у безличном облику (треће лице једнине глагола са пуним значењем или помоћног глагола): *Свиће. Осветљено је. Хладно је. Нема се куд. Треба путовати*. И у руском језику у свим наведеним типовима безличних реченица некад се употребљавао безлични глаголски облик, али се у историјском развоју руског језика изгубио помоћни глагол што је довело до стварања другачијих типова реченица са обележјем безличности“ (стр. 304).

Вршилац радње у руским безличним реченицама

Граматичка основа руских безличних реченица подразумева присуство само главног реченичног члана, предиката, који може бити глаголски или именски. Такве реченице су просте једночлане, непроширене. Вршилац радње не постоји у структури ових безличних реченица:

[3] *Нет* времени. (Нема се времена.)

Проширене руске безличне реченице у својој структури могу имати вршиоца радње. Вршилац радње се најчешће изражава обликом именске речи у косом падежу (датов, генитив, акузатив, инструментал):

[4] У **меня** *нет* времени. (Ја немам времена.)

Вршилац радње може бити присутан у структури руске безличне реченице, али формално неискан, тј. изостављен. У таквим

случајевима вршилац радње васпоставља се на основу ширег контекста или ванјезичке ситуације:

- [5] Пойдем в театр? – (У **меня**) *нет* времени. (Идемо у позориште? – Немам времена.)

Руске безличне реченице које у својој структури немају вршиоца радње

Основни облици руских безличних реченица које у својој структури немају вршиоца радње и могу бити у прошлом, садашњем или будућем времену. Категорија времена изражава се одговарајућим обликом предиката који може бити глаголски или именски. Најчешћи српски еквиваленти ових руских реченица јесу такође безличне реченице.

Глаголски предикат

Предикат руске безличне реченице може бити глаголски, изражен безличним обликом полукопулативног глагола и инфинитивом:

- [6] [...] есть такая особая точка, куда *следует смотреть* сотрудникам во время разгово́ра. (Тр 1, 1)
- [7] [...] postoji posebna tačka u koju treba gledati službenika za vreme razgovora. (Тс 7)

У наведеном примеру у српској безличној реченици предикат је такође изражен безличним глаголом и инфинитивом: „треба гледати“.

Као посебна врста руских безличних реченица без субјекатског детерминатора свакако се могу издвојити руске егзистенцијалне реченице са глаголом *нет* о чему је писала Вељковић (Veljković, 2013):

„Руске егзистенцијалне реченице са глаголом *нет*⁴ имају, према *Руској граматици*, следећи апстрактни синтаксички образац: *Нет N2 (Нет времени)* [РГ2 2005: 336]. Ово је предикативна основа простих одричних егзистенцијалних реченица, тј. егзистенцијалних реченица које нису проширене било каквим детерминаторима. Овакве егзистенцијалне реченице су просте, безличне, дакле бесубјекатске, самим тим једночлане реченице, састоје се од предиката израженог глаголом нулте конјугације *нет* и граматичког објекта који је исказан генитивом. Српски еквивалент за руски глагол *нет* у одричној егзистенцијалној реченици најчешће је облик глагола *нема*. [...] И егзистенцијалне реченице са обликом *нет* могу бити проширене субјекатским, објекатским или адвербијалним детерминатором. У зависности од врсте детерминатора имаћемо локативне, посесивне

реченице или неки други (под)тип егзистенцијалних реченица“ (стр. 397–398).

Именски предикат

Предикат руске безличне реченице може бити именски, изражен безличним обликом копулативног глагола *быть* и предикативом као у следећем примеру:

[8] *Было ярко*, как в дѣтстве. (Тр 1, 1)

[9] *Bilo je živo kao u detinjstvu.* (Тс 6)

Реченица на српском језику такође је безлична.

Предикатив може имати допуну у инфинитиву:

[10] [...] и тут *можно было посмотреть* им на лица. (Тр 1, 1)

[11] [...] i tu im je bilo moguće pogledati lica. (Тс 9)

И у српском преводу употребљена је безлична реченица.

Руске безличне реченице које у својој структури имају вршиоца радње

Уколико се у руској безличној реченици налази вршилац радње, односно логички субјекат који је изражен обликом датива, таквој реченици у српском преводу најчешће одговара двочлана, лична реченица. Погледајмо пример ексцерпиран из анализираног корпуса:

[12] *Можно мне* ещё телефон на секунду? (Тр 1, 1)

[13] Mogu li [ja] dobiti telefon još samo na sekund? (Тс 5)

Руска реченица је у садашњем времену. Предикат је у руској безличној реченици прост именски, исказан је предикативом *можно*, а датив личне заменице за прво лице *мне* у функцији је граматичког индиректног објекта и представља логички субјекат у реченици.

У српском преводу наилазимо на личну, двочлану, непотпуну реченицу са глаголским предикатом „могу добити“, тако да је на основу самог предиката, тачније модалног глагола, који је у првом лицу једнине презента, могуће васпоставити вршиоца радње, тј. граматички субјекат „ја“.

Логички субјекат у дативу без предлога у руском језику може бити исказан не само заменицом, већ и именицом, као у следећем примеру:

[14] *Ильё хотѣлось трогать* её, трогать всё подряд, глăдить. (Тр 1, 1)

[15] Пја је жеleo da је dodiruje, da dodiruje sve redom, da pomiluje. (Тс 11)

У наведеном примеру предикат руске безличне реченице је глаголски, изражен је безличним обликом полукопулативног глагола у прошлом времену, тј. обликом средњег рода и има инфинитив као допуну. Српска реченица је двочлана, субјекатско-предикатска, потпуна, а логички субјекат је уједно и граматички субјекат и исказан је номинативом властите именице.

У *Руској граматици* (2005) наглашава се лексичко-семантичка ограниченост употребе глагола у функцији предиката безличних реченица, а основна граматичка карактеристика ове врсте реченица дата је на следећи начин:

„Предложения типа *Запрещается шуметь; Намечается провести эксперимент; Требуется повременить; Случается опоздать; Хочется уехать; Остается промолчать; Не мешает отдохнуть; Тянет искупаться; Претит угодничать* (структурная схема Vf_{3s} Inf) в возможностях своего построения ограничены лексико-семантически со стороны формы 3 л. ед. ч. глагола“ (стр. 268).

Даље се наводе глаголи и устаљени глаголски спојевии који се могу користити уместо наведених облика.

О самој субјекатској детерминацији у овом типу безличних реченица у *Руској граматици* наводи се да је високофреквентна осим када је реч о афоризмима (RG, 2005):

„Субъектная детерминация нехарактерна только для предложений — афоризмов, утверждений общей истины, общего положения: *Быть истинным учителем — это ничего общего не имеет с дидактикой* (журн.). В других случаях субъектные детерминанты высокочастотны. Они несут значения субъектов разнообразных состояний; в зависимости от семантики глагола в форме 3 л. и, следовательно, от характера обозначаемых состояний субъектные детерминанты могут замещаться или не замещаться один другим или другими распространяющими членами.“ (стр. 268)

Логички субјекат у руским одричним посесивним реченицама првог типа исказује се генитивом са предлогом у. Навешћемо пример руске одричне посесивне реченице у садашњем времену која је по својој структури безлична:

[16] Я их никого не люблю: у **них** нет благообразия... (Дост Подр ч3 г1 III)

Преводилац је у српском преводу употребио двочлану субјекатско-предикатску реченицу у којој је посесор уједно и граматички субјекат изражен номинативом:

[17] Ја никога од њих не волим: **они немају** достојанствености... (Дост Деч2 90)

У анализираној грађи посведочени су примери руских безличних посесивних реченица које су непотпуне: предикативни облик *нет* у одређеним случајевима може бити изостављен, али се лако васпоставља на основу ширег контекста. Српски еквивалент је реченица са глаголом „немати“:

[18] Теперь у **него**, разумеется, ни копейки [*нет*] ... (Дост Подр ч1 г1 III)

[19] Сада [**он**], разуме се, нема ни копејке... (Дост Деч1 9)

Према *Руској граматички* (2005) овакве реченице могу се разматрати у оквиру посебног типа:

„В предложениях типа *Ни звука; Ни облачка* (схема *Ни N2*) в относительно независимой позиции, без распространителей, место род. п. обычно замещается лишь немногими словами, называющими единичный предмет, который может восприниматься зрительно или на слух: *Ни звука; Ни души; Ни огонька; Ни облачка; Ни слова; Ни травинки; Ни пылинки; Ни пятнышка; Ни крошки; Ни соринки*“ (стр. 341).

С обзиром на то да се парадигма ових реченица, осим у садашњем времену, може подударати са парадигмом реченица са предикативним обликом *нет* (типа *Нет времени*), потребно је истаћи разлику на основу које се реченице типа *Ни звука* сврставају у посебан тип у *Руској граматички* (RG, 2005):

„[...] у предложений этого типа все формы, кроме формы наст. вр., могут совпадать с формами предложений с *нет*, имеющими в своем составе усилительную частицу: *Нет ни души*. Однако самостоятельность парадигмы предложений типа *Ни души* подтверждается наличием у них форм сослагат., условн. и побудит. накл. без *было* (например: *Пусть сегодня тебе ни званий, Ни наград — Разве в этом суть?* Фоняк.; условн. накл.: *Если бы ни званий, ни наград...*; побудит. накл. во фразеологизме: *Чтоб тебе ни дна, ни покрышки!*)“ (стр. 341).

Важно је увек имати у виду и семантичку структуру овог типа безличних реченица која се такође даје у *Руској граматички* (RG, 2005):

„Семантика схемы — «квалификация отвлеченно представленного действия или процессуального состояния с точки зрения его

необходимости, предопределенности, предполагаемости или желаемости». В конкретных предложениях характер квалификации уточняется в зависимости от лексической семантики глагола в форме 3. л. ед. ч. [...]. Предложения данного строения обычно употребляются как распространенные формой с субъектным значением. При этом сочетание «глагол в форме 3. л. — инфинитив» все вместе обозначает действие или состояние субъекта: *Ему — не хочется идти; Нам — повезло встретиться; Инженерами — предполагается провести эксперимент.* Семантическая структура субъектно распространенных предложений приобретает вид: «субъект — его состояние или действие, квалифицируемое с точки зрения необходимости, предполагаемости, желаемости, осуществимости или предопределенности» (стр. 270–271).

Постоје у руском језику и безличне реченице са логичким субјектом, тј. индиректним граматичким објектом који је изражен обликом генитива без предлога. Најчешће се ради о реченицама са предикативом у функцији именског предиката:

[20] [...] среди́ други́х обалде́вших иногородни́х **его́**, прие́зжего из зо́ны, тут *бы́ло не так заме́тно.* (Тр 1, 1)

[21] [...] među ostalim otupelim licima iz drugih gradova **он**, као неко ко је дошао с робије, није био посебно упадљив. (Тс 8)

Као што се може видети из наведеног примера, српски еквивалент је потпуна двочлана лична реченица са именским предикатом. Дакле, руски индиректни објекат безличне реченице постаје у српском језику граматички субјекат.

У посебну врсту руских безличних реченица могу се издвојити реченице са вршиоцем радње исказаним инструменталом. О овој појави читамо и у *Руској граматици* Р. Маројевића (Marojević, 2001):

„Особым типом безличных предложений в русском языке являются предложения, означающие воздействие стихийных сил или какого-либо внешнего по отношению к человеку фактора. Существительное, называющее этот фактор, имеет форму творительного падежа“ (стр. 127).

У *Тексту* Глуховског посведочен је следећи пример:

[22] Ему́ навстречу **конвේйером** *вынимáло* из недр москóвских люде́й [...]. (Тр 1, 1)

[23] U susret su mu se **pokretnim stepenicama** iz moskovskih nedara izvlačili ljudi [...]. (Тс 9)

На српски језик ова руска безлична реченица преведена је пасивном двочланом реченицом; руски директни објекат у акузативу

людей трансформисан је у граматички субјекат изражен номинативом множине: „људи“.

Руске безличне реченице које у својој структури имају вршиоца радње, али је вршилац радње неискazan

Посебну пажњу требало би посветити руским безличним реченицама које у својој структури имају вршиоца радње, али вршилац радње у самој реченици није формално исказан:

[24] – Откуда возвращаетесь? [Ему] *Врать или правду говорить?* Не будут же они проверять. (Тр 1, 1)

[25] „Odakle se vraćate?“ Da li *da* [on] laže ili da kaže istinu? Ма неће proveravati. (Тс 6)

У оваквим случајевима у обавези смо да логички субјекат воспоставимо на основу ширег контекста или ванјезичке ситуације. У наведеном примеру вршилац радње изражен је дативом личне заменице мушког рода за треће лице – *ему*, док је предикат безличне реченице глаголски, исказан инфинитивима у напоредном раставном односу. Преводац је ово такође уочио и руску безличну реченицу на српски језик превео личном двочланом реченицом са изостављеним граматичким субјектом „он“ који се воспоставља на основу самог облика глагола у функцији предиката: „(да) лаже, (да) каже“.

О чињеници да овакви случајеви нису реткост сведочи и следећи пример из анализиране грађе:

[26] Илья вроде бы знал: ничегó он ему́ не сдéлает. Прóсто [Илье] *нужно* сейчáс ему́ *дать, позволить почувствовать* власть. (Тр 1, 1)

[27] Ија као да је знао: ništa mu neće uraditi. Jednostavno [Ија] treba da ga pusti, da mu dopusti da oseti vlast. (Тс 7)

Руске безличне реченице са неискazаним вршиоцем радње могу бити и у прошлом времену:

[28] Это не сáмое ещё такóе, к чему́ там [ему] *привыкáть* пришлóсь. (Тр 1, 1)

[29] Ali to nije sve na šta је [on] tamo morao da se navikne. (Тс 10)

Предикат руске безличне реченице изражен је обликом средњег рода прошлог времена, дакле, безличним обликом глагола *прийтись* и инфинитивом. Логички субјекат је изостављен, али се воспоставља на основу ширег контекста и изражава дативом личне заменице мушког рода за треће лице: *ему*. У српском преводу употребљена реченица је

двочлана, лична, са изостављеним граматичким субјектом *он* и сложеним глаголским предикатом: „је морао да се навикне“.

У прошлом времену руске безличне реченице такође могу имати предикат изражен спојем предикатива и инфинитива уз граматички додатак у виду безличног облика помоћног глагола у прошлом времену.

[30] [Ему] *Можно было сделать вдох и проморгаться.* (Тр 1, 1)

[31] *Могao je [on] da udahne i zažmuri* nakratko. (Тс 8)

У руској безличној реченици предикат је сложен, именски, исказан предикативом, обликом средњег рода прошлог времена помоћног глагола и облицима инфинитива у саставном односу. Вршилац радње је изостављен, али се васпоставља на основу ширег контекста и гласи *ему*, односно, био би изражен дативом личне заменице мушког рода за треће лице.

Српски еквивалент је двочлана лична реченица са глаголским предикатом, а изостављени граматички субјекат „он“ васпоставља се на основу облика перфекта модалног глагола.

Спојеви предикатива и инфинитива у функцији предиката руских безличних реченица нису ретка синтаксичка појава. У прилог овоме наводимо следећи пример:

[32] [...] и каждый раз воображал себе себя москвичом. [Ему] *Надо было только доучиться, найти работу в центре и снять с друзьями квартиру.* (Тр 1, 1)

[33] [...] i svaki put je umišljao da je Moskovljanin. Bilo je potrebno samo da [on] završi fakultet, nađe posao u centru i iznajmi stan s prijateljima. (Тс 8)

У наведеном примеру руска безлична реченица је у прошлом времену: *надо было доучиться*. Предикатив *надо* са обликом средњег рода прошлог времена помоћног глагола преведен је на српски безлично: било је потребно, али су делови предиката који су исказани у руском инфинитивима на српски језик преведени личним глаголским облицима: да заврши, нађе, изнајми. На основу употребљених глаголских облика може се закључити да је преводац (исправно) васпоставио вршиоца радње у руској безличној реченици (*ему*), а затим га „сакрио“ у предикатима српског превода, али сакрио тако да се може лако наћи.

Предикат руске реченице може бити и у облику инфинитива, дакле, без предикатива. Погледајмо пример посведочен у истраживаној грађи:

[34] [...] Иљѧ вѧдел в ней вездѧ тѧлькѧ то, чегѧ издалекѧ, из пѧезда [Иљѧ] бѧло не разглядѧть: ментѧв. (Тр 1, 1)

[35] [...] Иља је svuda у nјој video само оно што издалека, из voza [Иља] није могао да види: pandure. (Тс 8)

У наведеној руској реченици предикат је глаголски: изражен је обликом средњег рода прошлог времена помоћног глагола *быть* и негираним инфинитивом, док се вршилац радње васпоставља на основу претходне просте реченице и представља датив властитог имена.

Реченица на српском језику је и у овом случају лична, двочлана, са изостављеним граматичким субјектом који се такође може васпоставити: **Иља**.

Резултати истраживања

Истраживање је показало да не само разноврсност морфолошке реализације логичког субјекта у руским безличним реченицама већ и присуство или одсуство логичког субјекта у самој структури реченице у великој мери утиче на избор српског преводног еквивалента.

Уколико је руска безлична реченица проста непроширена, тј. без субјекатског детерминатора у структури реченице, у српском језику најчешће налазимо такође безличну реченицу.

Присуство субјекатског детерминатора у проширеној безличној реченици у руском језику, био он формално изражен или не, даје у српском језику додатну могућност, односно, смањује фреквентност безличних, а повећава употребу двочланих субјекатско-предикатских реченица у којима је логички субјекат веома често уједно и граматички субјекат.

Потребно је нагласити значај који имају шири контекст и ванјезичка ситуација у васпостављању неизражених, тј. изостављених субјекатских детерминатора у руским проширеним безличним реченицама а самим тим и у одабиру одговарајућих преводних еквивалената у српском језику. У српском језику веома често и у овим ситуацијама имамо двочлане, субјекатско-предикатске реченице.

Закључак

Субјекатски детерминатор може бити присутан у структури руске безличне реченице, али двојачко: може бити исказан или неискazan. У оба

случаја српски преводни еквивалент најчешће је двочлана субјекатско-предикатска реченица, а логички субјекат подудара се са граматичким субјектом и исказан је обликом номинатива.

Цитирана литература

- Грамматика русского языка.* (1960). Том II. Синтаксис. Часть вторая. Академия наук СССР. Институт русского языка. Москва.
- Маројевић, Р. (1994). *Gramatika ruskog jezika.* Zavod za udžbenike i nastavna sredstva. Beograd. (četvrto izdanje).
- Маројевић, Р. (2001). *Русская грамматика: Сопоставительная грамматика русского и сербского языков с историческими комментариями.* Том II. Морфология глагола. Синтаксис. Теория перевода. Москва — Белград.
- Пипер, П., Антонић, И., Ружић, В., Танасић, С., Поповић, Љ. и Тошовић, Б. (2005) *Синтакса савременог српског језика.* Проста реченица. У редакцији академика Милке Ивић. Институт за српски језик САНУ. Београдска књига. Матица Српска. Београд.
- Русская грамматика.* (2005). Том II. Российская академия наук. Институт русского языка им. В. В. Виноградова.
- Вељковић, М. (2013.) Руске речи есть и нет у егзистенцијалним реченицама и њихови српски еквиваленти, *Philologia Mediana*, 5, 393–402.

Корпус

Тр – Дмитрий Глуховский. Текст. <https://sr.bookmate.com/books/VosjsT7V>

Тс – Dmitrij Gluhovski (2019). Tekst. Prevod Bojane Stanković. Dereta. Beograd.

Дост Подр — Ф. М. Достоевский. Подросток. http://az.lib.ru/d/dostoewskij_f_m/text_0090.shtml

Дост Деч1 — Ф. М. Достојевски (1992). Дечко. књ. 1. Превели Милена и Радмило Маројевић. Српски фонд словенске писмености и словенских култура. Дечје новине. Радуга.

Дост Деч2 — Ф. М. Достојевски (1992). Дечко. књ. 2. Превели Милена и Радмило Маројевић. Српски фонд словенске писмености и словенских култура. Дечје новине. Радуга.

Субъект в русских безличных предложениях и его сербские переводные эквиваленты

Резюме

Предметом исследования в настоящей статье являются распространенные безличные предложения в русском языке, в структуре которых есть субъект действия, причем он бывает формально выраженным или невыраженным (*У меня нет времени. / Нет времени*). Безличные предложения не имеют подлежащего, то есть субъект действия в этих предложениях выражается формами косвенных падежей именных слов, которые в предложении, чаще всего, имеют функцию косвенного (реже прямого) дополнения. В сербском языке в роли переводных эквивалентов встречаются двусоставные подлежащно-сказуемые предложения, в которых субъект действия совпадает с грамматическим субъектом, то есть с подлежащим, выражающимся именительным падежом (*Ја немам времена. / Немам времена*).

Ключевые слова: безличные предложения; субъект действия; дополнение; русский язык; сербский язык.

UDK 81'243:371.671(497.11)

UDK 81'276.6:371.671(497.11)

Tanja Cvetković

Centar za strane jezike, Filozofski fakultet, Univerzitet u Nišu

Upotreba udžbenika u učenju i nastavi stranog jezika nauke i struke u društveno-humanističkim naukama

Apstrakt

Rad prikazuje zastupljenost jezika nauke i struke i rad sa stručnim tekstovima u okviru učenja stranog jezika na Filozofskom fakultetu u Nišu prvenstveno na studijskim programima master akademskih studija kao i ulogu koju udžbenik koji sadrži stručne tekstove ima u izučavanju stranog jezika. Autor rada zaključuje da su koristi od upotrebe udžbenika sa fokusom na strani jezik nauke i struke višestruke, počev od ovladavanja stručnom terminologijom, razvijanjem autonomije u istraživanju, ovladavanjem korišćenja elektronskih izvora na stranom jeziku, savladavanjem stvaranja akademskog diskursa kako u pisanoj tako i usmenoj formi i drugo.

Ključne reči: udžbenik; strani jezik nauke i struke; opšti strani jezik.

Uvodna razmatranja

U okviru internog projekta 2018/2019. godine koji je sproveo Centar za strane jezika na Filozofskom fakultetu u Nišu pod nazivom *Kursevi stranog jezika: teorijske postavke i praktične implikacije* (br. 183/1-16-(2)-01) rađeno je nekoliko anketa sa studentima i nastavnicima fakulteta o ulozi stranog jezika u nastavi, ishodima kurseva stranog jezika kao i motivaciji studenata prilikom izučavanja stranog jezika. Rezultat tog istraživačkog rada su i mnogobrojni radovi na tu temu. S tim u vezi nastao je i rad u koautorstvu sa profesorom Brankom Gorgievim (Cvetković i Gorgiev, 2019).

Osnovu tog rada čini anketa sa studentima dvaju departmana na Filozofskom fakultetu u Nišu. U pitanju su studenti osnovnih akademskih studija sociologije i studenti osnovnih akademskih studija socijalne politike i socijalnog rada koji biraju strani jezik, u ovom slučaju engleski jezik, još na prvoj godini studija. Polaznu osnovu ovog rada činili su anketa, razgovori sa studentima i karakteristična zapažanja nastavnika u radu sa studentima. Osnovni ciljevi ovog rada bili su odgovoriti na pitanja koji su to faktori koji motivišu studente prilikom izučavanja stranog jezika i zbog čega studenti biraju kurs opšteg jezika, odnosno kurs stranog jezika nauke i struke. Nakon sprovedene ankete i razgovora sa studentima došli smo do zanimljivih podataka.

U zaključku navedenog rada (Cvetković i Gorgiev, 2019) ističe se da najveći broj studenata bira engleski jezik zato što voli da uči gradivo iz tog predmeta „kao i da najveću motivaciju dobijaju tokom časa engleskog jezika, što dovodi do zaključka da su gradivo i način usvajanja znanja iz engleskog jezika zaista njihova najveća motivacija“ (str. 63). Kod ključnog pitanja ankete da li studenti više vole da stiču opšta znanja iz jezika i kulture stranog jezika ili da stiču znanja iz jezika nauke i struke, najveći broj studenata izjasnio se da želi da upozna i stiče opšta znanja iz engleskog jezika i kulture, što je i suština kursa koji se nudi studentima na ovim studijskim programima. Na osnovu ovog istraživanja došli smo do opšteg zaključka da su se studenti opredelili za opšti engleski iz praktičnih razloga: „sa ciljem da znanja iz opšteg engleskog primenjuju u skladu sa svojim opštim interesovanjima“ (Cvetković i Gorgiev, 2019, str. 64). Budući da se radi o studentima prve godina studija razumljiva je njihova težnja da biraju opšti strani jezik. Kasnije kako studenti sve više ulaze u suštinu svoje struke, javlja

se i potreba i želja da se izučava strani jezik nauke i struke, pa stoga i potreba za udžbenicima koji bi bili polazna osnova za ovu vrstu jezičke potrebe. Naravno, nisu udžbenici jedini medij kroz koji se proučava strani jezik nauke i struke, ali su jedan od načina da se pokrije gradivo ove vrste u kasnijim stadijumima izučavanja stranog jezika.

Upotreba udžbenika jezika nauke i struke na Filozofskom fakultetu u Nišu

Pored parcijalnog korišćenja tekstova koji se bave stranim jezikom nauke i struke na osnovnim akademskim studijama (OAS) na Filozofskom fakultetu u Nišu, uz obavezan udžbenik opšteg stranog jezika koji čini i osnovu kursa stranog jezika na OAS (Soars & Soars, 2013), na master akademskim studijama (MAS) na Filozofskom fakultetu u Nišu u mnogo većoj meri koriste se tekstovi koji se bave stranim jezikom nauke i struke. Nastava MAS organizovana je tako da, u zavisnosti od potreba studenata, pokriva kurseve opšteg stranog jezika, kombinaciju opšteg stranog jezika i stranog jezika nauke i struke ili samo izučavanje stranog jezika nauke i struke. Na MAS strani jezici se izučavaju u okviru većeg broja studijskih programa, a nekoliko primera koje ćemo navesti poslužiće nam kao ilustracija i uvid u raznovrsnost ponuđenih kurseva stranih jezika i različitih pristupa.

Strani jezik na nivou MAS na Filozofskom fakultetu može da se izučava kao savremeni grčki, francuski, ruski, nemački i engleski koji se svi nadovezuju na kurseve stranog jezika koje studenti pohađaju na OAS. Inače, svi kursevi stranih jezika ponuđeni su studentima kao izborni predmeti na MAS u okviru različitih studijskih programa (SP). Opšti grčki jezik se u okviru MAS istorije izučava kao Savremeni grčki jezik 3 zbog potrebe studenata koji su na OAS već učili Savremeni grčki jezik 1 i Savremeni grčki jezik 2 kao početni kurs. Na MAS se produbljuju već postignuta znanja iz stranog jezika na OAS. Na SP MAS ruskog jezika i književnosti, uz ostale ponuđene strane jezike kao izborne predmete, izučava se Engleski jezik 5 kao nastavak četvorosemestralnog učenja engleskog jezika na OAS. I u ovom slučaju zbog potrebe studenata koji su na OAS slušali produžni kurs engleskog jezika nastavlja se sa opštim engleskim, dok se na SP MAS filozofije izučava francuski jezik kao Francuski jezik 3 koji predstavlja nastavak opšteg kursa. U okviru ovog kursa studenti mogu da rade i stručne tekstove iz oblasti koje ih interesuju. Studenti biraju tekstove individualno,

prema svojim interesovanjima, uz pomoć nastavnika, tako da strani jezik nauke i struke dobija svoje mesto u zavisnosti od afiniteta polaznika. U okviru SP MAS istorije i SP MAS filozofije, Nemački jezik je izborni predmet i proučava se kao nastavak opšteg kursa uglavnom zbog potrebe i interesovanja studenata koji su ovaj jezik već učili na OAS.

Na SP MAS istorije i SP MAS filozofije engleski jezik je ponuđen kao opšti engleski i kao jezik nauke i struke. Ukoliko se studenti opredele za jezik nauke i struke, za šta se većina studenata i opredeljuje, očekuje ih istraživanje na engleskom jeziku na temu po sopstvenom izboru iz oblasti kojom se bave. Na osnovu istraživanja studenti pišu apstrakt za prezentaciju koju predstavljaju usmeno, što ujedno predstavlja i usmenu odbranu njihovog istraživanja. Naravno, sve ove korake u izradi prezentacije savladavaju zajedno sa predmetnim nastavnikom. Ciljevi i ishodi ovakve primene stranog jezika nauke i struke su sledeći:

1. upoznavanje sa naučnim i stručnim jezikom u okviru naučne discipline kojom se studenti bave;
2. ovladavanje pisanjem akademskog diskursa na stranom jeziku;
3. autonomija u istraživačkom radu;
4. samostalnost u analizi i sintezi podataka na stranom jeziku nauke i struke;
5. pretraživanje digitalnih i analognih resursa na stranom jeziku;
6. prevođenje delova stručne literature sa maternjeg jezika na strani i dr.

Na SP MAS filologije zastupljen je strani jezik nauke i struke kada je u pitanju engleski jezik. U tu svrhu koriste se udžbenici kao polazna osnova za rad na stručnom tekstu. Koristi se udžbenik *Engleski jezik za studente društveno-humanističkih nauka* (2016), dok se ranije koristio udžbenik *Engleski jezik za studente sociologije, psihologije i srbistike* (2010), pošto je ovaj program MAS namenjen studentima srbistike. Tekstovi koji se nalaze u udžbeniku *Engleski jezik za studente društveno-humanističkih nauka* pokrivaju različite oblasti filologije: književnost, kulturu, jezik, lingvistiku. Shodno potrebama i interesovanjima tekstovi se dopunjuju dodatnim materijalom iz struke kako na inicijativu nastavnika tako i na inicijativu studenata u zavisnosti od njihovih potreba. Rad na stručnom tekstu je samo polazna osnova za jedno veće i dublje istraživanje koje studenti sprovode i koji se završava seminarskim radom. U svemu ovome ne izostaje pomoć nastavnika kod odabira teme, pisanja rada, citiranja izvora, itd. Ovakvim

načinom rada studenti postižu određeni nivo autonomije u istraživanju, ovladavaju stručnom terminologijom iz oblasti filologije koja ih interesuje, ovladavaju stručnim akademskim jezikom i predstavljaju rezultate svog istraživanja kroz pisani i usmeni diskurs.

Diskusija

Važnost udžbenika u nastavi stranog jezika nauke i struke je višestruka. Udžbenike čine prvenstveno tekstovi, a tekst je „diskurs (usmeni i/ili pisani) koji predstavlja određeni domen i koji tokom učenja pruža mogućnost jezičke aktivnosti, bilo kao podrška u učenju ili cilj, kao proizvod ili proces učenja“ (CEFR_EN, 2001, str. 11). Kao takav, tekst, stručni tekst, kao sastavni deo udžbenika, je nezamenljiv u radu sa jezikom, odnosno u radu na jeziku. U učenju tekst se koristi da pokrije bilo koji deo jezika, usmeni ili pismeni, koji učenici koriste, stvaraju i razmenjuju. Tako, čin komunikacije kroz jezik nije moguć bez teksta. Sve jezičke aktivnosti i procesi se analiziraju i klasifikuju preko odnosa učenika/polaznika i sagovornika u odnosu na tekst koji se posmatra kao završni proizvod, kao cilj ili kao proizvod u procesu nastajanja. Tekstovi imaju različite funkcije u društvenom životu i omogućavaju komunikaciju preko različitih medija. Jedan od takvih medija je i štampani medij – udžbenik. U pogledu korišćenja teksta, učenici treba da imaju prethodno znanje da prepoznaju, razumeju i analiziraju tekst, ili, s druge strane, da organizuju, formulišu i stvaraju/pišu tekst. Sve je to deo procesa korišćenja ali i stvaranja udžbenika. Tekst postaje *output* jezičke produkcije koji kad je jednom izrečen ili napisan postaje deo medija preko koga se realizuje.

Tekstovi na engleskom jeziku u udžbeniku koji se koristi za rad na stranom jeziku nauke i struke su autentični, pažljivo birani u zavisnosti od stručne oblasti (filologija) ali i saznanja o interesovanjima studenata do kojih se došlo tokom višegodišnjeg iskustva i rada. Tekstovi su koncipirani tako da su namenjeni učenju jezika i da pružaju mogućnost upotrebe jezika u kontekstu. Takođe su pažljivo birani da pokriju i određenu gramatičku jedinicu koja se u okviru date nastavne jedinice obrađuje. Uglavnom rečenice iz tekstova služe i kao primeri za gramatičku celinu koja se obrađuje, kao ilustracija i konkretan primer primene gramatike, vokabulara, diskurs markera, itd. Na ovaj način svaka nastavna jedinica predstavlja koherentnu celinu između stručnog teksta i gramatičkih vežbanja koja se zasnivaju na

gramatičkim kategorijama zastupljenim u tekstu. Svaki tekst prati i deo koji podrazumeva proveru koliko su studenti razumeli tekst (engl. *comprehension check*) koji omogućava studentu ne samo da usvoji podatke i ideje iz teksta već i da stvara novi tekst bilo da je to usmeni odgovor na zadato pitanje, slobodna konverzacija ili rad u parovima, ili pisani rezime teksta, esej, prezentacija. Svoja znanja o temama iz tekstova studenti mogu da prošire i prodube kroz dodatne izvore koji su dati u okviru odeljka sa predloženom dodatnom literaturom (engl. *suggested reading*) i do kojih dolaze uglavnom korišćenjem elektronskih i digitalnih medija.

Tekstovi iz udžbenika namenjeni učenju stranog jezika nauke i struke ispunjavaju višestruki cilj. Kao prvo, studenti kojima je udžbenik i namenjen, upoznaju se sa mnogobrojnim raznovrsnim popularnim temama iz svojih stručnih oblasti, a koje su vezane za anglofone izvore. Zatim, svoja znanja o ovim temama studenti mogu da potvrde, prošire, prodube na osnovu izvora koji su dati posle teksta. Uvežbavanje gramatičkih celina koje su zastupljene u datim tekstovima kroz vežbanja data posle teksta, omogućava studentu proširivanje i utvrđivanje znanja iz gramatike, a s druge strane ističe i koherentnost nastavne jedinice koja ostvaruje spoj između teksta i gramatičke jedinice. Osim toga, tekstovi omogućavaju studentima da steknu i nova znanja i uvide iz oblasti koje su verovatno zastupljene i u drugim predmetima koje u okviru svoje struke proučavaju tokom studija. Na kraju, tekstovi prikazani u udžbeniku, bogati kako stručnom terminologijom tako i raznovrsnim idejama, koje sigurno mogu biti polazna osnova za dalje usavršavanje iz određene oblasti i proširivanje znanja kao i koristan izvor informacija o životu anglofonog sveta, pružaju studentima mogućnost ne samo stručnog usavršavanja već i upoznavanja sa samim jezikom koji proučavaju tokom studija.

Kao ilustraciju upotrebe književnog teksta u okviru studija na studijskom programu iz oblasti filologije, navodimo sledeći primer dela teksta iz dokumentarne proze američke književnice Eni Prul:

“The landscape was bold. Not only was the property on the North Platte River but the river ran through it, taking an east-west turn for a few miles in its course. The land was a section, 640 acres, a square mile of riparian shrubs and cottonwood, some wetland areas during June high water, sage flats and a lot of weedy overgrazed pasture. On the lower portion, about 120 acres, Jack Creek, an important spawning place for trout, came down from the Sierra Madre, thirty miles distant, and angled through the property to enter the

North Platte. [...] Top and bottom the land was seriously overgrazed and neglected, yet the day I first saw it I also saw a small herd of mule deer, pelicans, bald eagles, great blue herons, waterfowl, ravens, scores of bluebirds, a harrier, a kestrel, and, glued to the cliff, thousands of swallows nests. I knew most of Wyoming's wildlife kept to the riparian areas, but this was astonishing. The place was already a diverse wildlife habitat" (Proulx, 2011, str. 6-47).

Glavno težište u ovom odlomku je pre svega na bogatstvu engleskog jezika, bogatom vokabularu, kojim Prulova opisuje krajolik Vajominga. Pored osnovnih pojmova koje bi studenti mogli da koriste za opis pejzaža i krajolika, na osnovu ovakvog teksta mogu produbiti vokabular opisom flore i faune. Odlomak predstavlja, pre svega, spoj bogatstva vokabulara, suptilnost jezika i lepote krajolika. Iako rečima ne možemo u potpunosti izraziti lepotu krajolika, oslanjamo se na reči i jezik da bismo preneli značenje. Ovaj opis ukazuje na lepotu i moć prirode. Osećamo smirenost kod ovakvog opisa superiornosti prirode nad čovekom i jezikom i samim jezikom teksta koji drži u sebi samo značenje krajolika. Naime, ovaj odlomak, ali i drugi delovi teksta pogodni su i za stručnu književnu analizu, kod koje takođe u izučavanju jezika nauke i struke koristimo isključivo stručnu terminologiju.

Zaključak

Upotreba udžbenika i stručnih tekstova u izučavanju stranog jezika nauke i struke pre svega je u funkciji upoznavanja sa stručnom terminologijom. Neretko, tu je i proširivanje opšteg vokabulara, kao u gorenavedenom primeru, što je u datom primeru veoma značajno za studente filologije koji se u svojoj struci bave pre svega izučavanjem jezika. Osim toga, studenti uče kako da integrišu vokabular, ali i specifične gramatičke konstrukcije, kojim su ovakvi tekstovi često prožeti, u svoj svakodnevni i stručni diskurs i da se njime spontano služe u različitim situacijama. Ovakvi tekstovi su autentični i plod su književnog stvaralaštva vrhunskih pisaca koji pišu na svom maternjem engleskom jeziku. Na kraju, kao posebni medij koji omogućava komunikaciju, ovakvi udžbenici pružaju mogućnost studentima/polaznicima da prepoznaju i analiziraju tekst ali i da ga spontano integrišu u svoj pisani ili usmeni diskurs.

Citirana literatura

- CEFR_EN. (2001). The common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment. Modern Language Division, Council of Europe. www.uk.cambridge.org/elt
- Cvetković, T., i Gorgiev, B. (2019). Analiza motivacije studenata prilikom izbora stranog jezika na nematičnim departmanima. *Reči*, 11(12), 54–65.
- Cvetković, T. (2010). *Engleski jezik za studente sociologije, psihologije i srbistike*. Filozofski fakultet Niš.
- Cvetković, T. (2016). *Engleski jezik za studente društveno-humanističkih nauka*. Filozofski fakultet Niš.
- Proulx, A. (2011). *Bird Cloud: A memoir of place*. Scribner.
- Soars, L., & Soars, J. (2013). *New Headway – Intermediate*, fourth edition. Oxford University Press.

The use of textbooks in learning ESP in the humanities

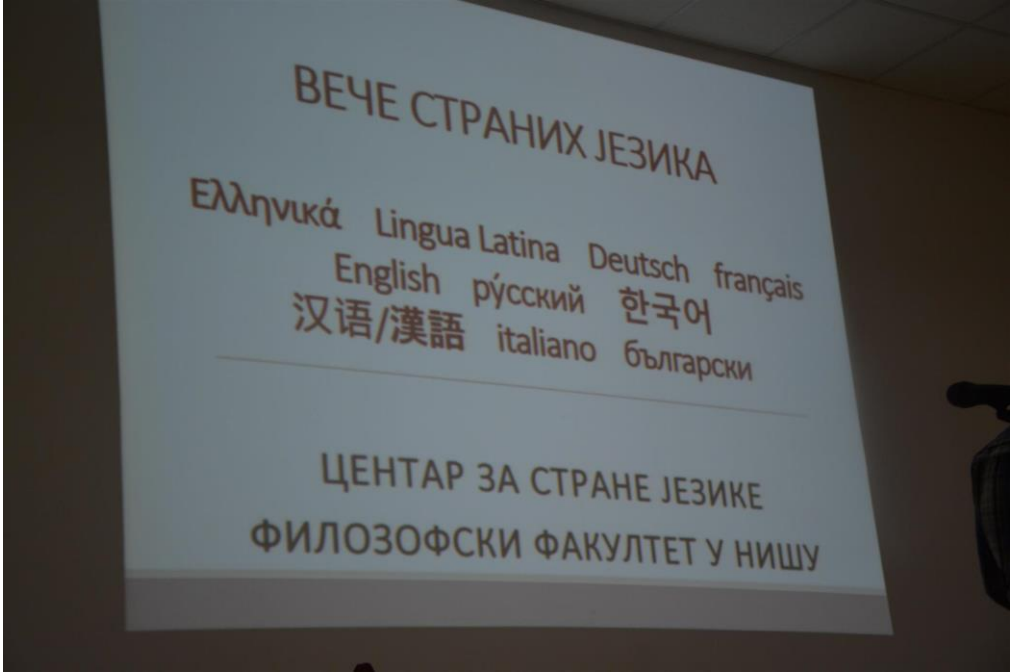
Abstract

The paper focuses on the representation of ESP in textbooks on the master level of learning of foreign languages at the Faculty of Philosophy in Niš as well as on the role of textbooks in foreign language learning. The author of the paper concludes that benefits are multiple including the richness of vocabulary, the development of autonomy in research, learning how to use digital sources in foreign language, learning how to create both oral and written academic discourse, etc.

Keywords: Textbooks; ESP; general foreign language.

Dodatak

Veče stranih jezika: 10 godina od osnivanja Centra za strane jezike



Veće stranih jezika: 10 godina od osnivanja Centra za strane jezike



Veče stranih jezika: 10 godina od osnivanja Centra za strane jezike



Evropski dan jezika




Početak kursa fakultativnog učenja kineskog jezika

Institut Konfucije u Beogradu
Vas poziva da se prijavite za besplatne fakultativne časove kineskog jezika
na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Nišu.

Dođite da zajedno otkrijemo kineski jezik i kulturu!

Formular za prijavu možete preuzeti sa našeg sajta
konfucije.fil.bg.ac.rs
Popunjeni formular pošaljite na mejl: institutkonfucije@fil.bg.ac.rs

Sve informacije na telefon: 011/ 3284 595
Veb sajt: <http://konfucije.fil.bg.ac.rs/wp/>
Facebook: <https://www.facebook.com/institutkonfucijebg/>



Početak realizacije projekta sa Univerzitetom u Kemnicu



Studenti sa lektorkom korejskog jezika nakon uspešno završenog kursa



Prvi rođendan kursa korejskog jezika

20
17

FILOZOFSKI FAKULTET U NIŠU
13. DECEMBAR, 13:30
IV SPRAT, SALA 434



1. ROĐENDAN
KURSA
KOREJSKOG!

INFORMACIJE O
STUDIRANJU U KOREJI

PREDAVANJE O
KOREJSKOJ
KNJIŽEVNOSTI

DRUŽENJE I RAZGOVOR

**Strani jezici na društveno-humanističkim
departmanima Filozofskog fakulteta u Nišu:
retrospektiva u čast jubileja**

Izdavač

Filozofski fakultet
Ćirila i Metodija 2

Za izdavača

Prof. dr Natalija Jovanović, dekan

Dizajn korica

Jasmina Đorđević
Vesna Simović

Prelom

Jasmina Đorđević

Format

17x24

Štampa:

FILOZOFSKI FAKULTET

Tiraž

30 CD

ISBN 978-86-7379-568-3

CIP - Каталогизacija u publikaciji
Nародна библиотека Србије, Београд

378.147::811(082)
81-115(082)

STRANI jezici na društveno-humanističkim departmanima Filozofskog fakulteta u Nišu: retrospektiva u čast jubileja [Elektronski izvor] : tematski zbornik radova / urednice Jasmina Đorđević, Vesna Simović. - Niš : Filozofski fakultet, 2021 (Niš : Filozofski fakultet). - 1 elektronski optički disk (CD-ROM) : tekst ; 12 cm. - (Biblioteka Naučni skupovi / [Filozofski fakultet, Niš])

Sistemska zahtevi : Nisu navedeni. - Tekst ćir. i lat. - Nasl. s naslovnog ekrana. - Tiraž 30. - "Ovaj tematski zbornik rezultat je rada na projektu 'Centar za strane jezike: od osnivanja do danas'...> prelim. str. - Napomene i bibliografske reference uz tekst. - Bibliografija uz svaki rad. - Summaries.

ISBN 978-86-7379-568-3

a) Страни језици -- Високошколска настава -- Србија -- Зборници б) Компаративна лингвистика -- Зборници

COBISS.SR-ID 47293705