

ПОЛОЖАЈ СЛОВЕНСКИХ ЈЕЗИКА,
КЊИЖЕВНОСТИ И КУЛТУРА НА
УНИВЕРЗИТЕТИМА У СВЕТУ



ПОЛОЖАЈ СЛОВЕНСКИХ ЈЕЗИКА, КЊИЖЕВНОСТИ И КУЛТУРА НА УНИВЕРЗИТЕТИМА У СВЕТУ

**Округли сто Комисије за наставу словенских језика и
књижевности Међународног комитета слависта**

Зборник радова

Уредници:

проф. др Љиљана Бајић

доц. др Јелена Гинић

доц. др Наташа Станковић Шошо

Филолошки факултет
Универзитет у Београду
Београд, 2020

НАУЧНИ САВЕТ

проф. др Љиљана Марковић, Филолошки факултет Универзитета у Београду
проф. др Љиљана Бајић, Филолошки факултет Универзитета у Београду
проф. др Александра Вранеш, Филолошки факултет Универзитета у Београду
проф. др Ценка Иванова, Филолошки факултет Универзитета „Св. Ћирило и
Методије” у Великом Трнову

проф. др Галина Леснаја, МГИМО у Москви

проф. др Гордана Алексова, Филолошки факултет „Блаже Конески” у Скопљу

проф. др Ксенија Кончаревић, Филолошки факултет Универзитета у Београду

проф. др Вељко Брборић, Филолошки факултет Универзитета у Београду

доц. др Марек Пјењонжек, Педагошки универзитет у Кракову

доц. др Валентина Седефчева, Филолошки факултет Универзитета „Св. Ћирило и
Методије” у Великом Трнову

ОРГАНИЗАЦИОНИ ОДБОР

доц. др Јелена Гинић, Филолошки факултет Универзитета у Београду

доц. др Наташа Станковић Шошо, Филолошки факултет Универзитета у Београду

доц. др Мина Ђурић, Филолошки факултет Универзитета у Београду

РЕЦЕНЗЕНТИ

проф. др Зона Мркаљ, Филолошки факултет Универзитета у Београду

проф. др Вељко Брборић, Филолошки факултет Универзитета у Београду

доц. др Биљана Марић, Филолошки факултет Универзитета у Београду

доц. др Далибор Соколовић, Филолошки факултет Универзитета у Београду

доц. др Стефан Стојановић, Филолошки факултет Универзитета у Београду

доц. др Мирјана Костић Голубичић, Филолошки факултет Универзитета у Београду

доц. др Бранко Вранеш, Филолошки факултет Универзитета у Београду

СТРУЧНИ САРАДНИК

др Никола Радосављевић, Филолошки факултет Универзитета у Београду

мср Милан Вурдеља, Филолошки факултет Универзитета у Београду

мср Олга Алексејева, Филолошки факултет Универзитета у Београду

мср Наталија Сентјурова, Филолошки факултет Универзитета у Београду

мср Ана Сокулска, Филолошки факултет Универзитета у Београду

• • • • •

Одржавање Округлог стола Конгреса финансијски помогао
Филолошки факултет Универзитета у Београду

САДРЖАЈ

УВОДНА РЕЧ	7
I ПОЛОЖАЈ СЛОВЕНСКИХ ЈЕЗИКА, КЊИЖЕВНОСТИ И КУЛТУРА НА УНИВЕРЗИТЕТИМА У СВЕТУ	
Љиљана Бајић (Србија) СРПСКИ ЛЕКТОРАТИ И ЦЕНТРИ НА УНИВЕРЗИТЕТИМА У СВЕТУ (СТАЊЕ И ПЕРСПЕКТИВЕ)	11
Елена Гинич, Наташа Ајджанович, Лука Меденица (Србија) СОВРЕМЕННОЕ ПОЛОЖЕНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ СЕРБИИ	18
Мина Ђурић (Србија) ПРЕВОДИЛАЧКЕ НАПОМЕНЕ ЗА ДЕЛА СРПСКЕ КЊИЖЕВНОСТИ У УНИВЕРЗИТЕТСКОЈ НАСТАВИ	48
Ценка Иванова (Бугарска) МЕЖДУ ТРАДИЦИОННАТА И МОДЕРНАТА КОНЦЕПЦИЈА ЗА СЛАВИСТИЧНО ОБРАЗОВАНИЕ В УНИВЕРСИТЕТИТЕ: ПРЕДИЗВИКАТЕЛСТВА, РЕАЛИЗАЦИЈА И ПЕРСПЕКТИВИ	65
Марина Јањић (Србија) ЕФЕКТИ ПРИМЕНЕ МУЗИКЕ У НАСТАВИ МАТЕРЊЕГ (СРПСКОГ) ЈЕЗИКА	78
Галина Лесная (Русија) ПРЕПОДАВАНИЕ СЛАВЯНСКИХ ЯЗЫКОВ КАК ЯЗЫКОВ ПРОФЕССИИ В РОССИИ: ПРЕДВАРИТЕЛЬНЫЕ ИТОГИ И ПЕРСПЕКТИВЫ	96

Зорана Опачић (Србија) КЊИЖЕВНОСТ ЗА ДЕЦУ И МЛАДЕ КАО АКАДЕМСКА ДИСЦИПЛИНА	107
---	-----

Marek Pieniążek (Polska) NAUCZANIE JĘZYKÓW OJCZYSTYCH W EUROPIE ŚRODKOWEJ – PROJEKT TRANSNARODOWYCH WSPÓLNOT INTERPRETACYJNYCH	123
--	-----

Наташа Станковић Шошо, Валентина Илић (Србија) НАСТАВА МЕТОДИКЕ СРПСКОГ ЈЕЗИКА И КЊИЖЕВНОСТИ НА ФИЛОЛОШКОМ ФАКУЛТЕТУ УНИВЕРЗИТЕТА У БЕОГРАДУ	134
--	-----

II КОМИСИЈА ЗА НАСТАВУ СЛОВЕНСКИХ ЈЕЗИКА И КЊИЖЕВНОСТИ МЕЂУНАРОДНОГ КОМИТЕТА СЛАВИСТА

Нина Говедар (Република Српска) ЗБОРНИК РАДОВА СА МЕЂУНАРОДНЕ НАУЧНЕ КОНФЕРЕНЦИЈЕ КОМИСИЈЕ ЗА НАСТАВУ СЛОВЕНСКИХ ЈЕЗИКА И КЊИЖЕВНОСТИ МКС 2017. ГОДИНЕ	171
--	-----

СТАТУТ КОМИСИЈЕ ЗА НАСТАВУ СЛОВЕНСКИХ ЈЕЗИКА И КЊИЖЕВНОСТИ МКС	185
---	-----

ЗАХТЕВ ЗА ОСНИВАЊЕ КОМИСИЈЕ ИЛИ ОДОБРЕЊА НАСТАВКА АКТИВНОСТИ КОМИСИЈЕ ПРИ МКС-у	188
--	-----

ЧЛАНОВИ КОМИСИЈЕ ЗА НАСТАВУ СЛОВЕНСКИХ ЈЕЗИКА И КЊИЖЕВНОСТИ (Београд, 23. августа 2018)	194
--	-----

УВОДНА РЕЧ

Међународни комитет слависта, са циљем да побољша квалитет научноистраживачке и наставне праксе и сарадњу међу славистичким организацијама у међународном контексту, основао је, на предлог Савеза славистичких друштава Србије и њених представника (Слободана Ж. Марковића, Богољуба Станковића и Љиљане Бајић), на 15. Међународном конгресу слависта у Минску (2013. године) Међународну комисију за наставу словенских језика и књижевности и именовао проф. др Љиљану Бајић као њеног председника. Комисија за наставу словенских језика и књижевности од тада до данас окупља истраживаче из света са циљем унапређивања њиховог научноистраживачког рада у домену наставе и развијања њихове научне и наставне компетенције. У оквиру 16. Међународног конгреса слависта 21. августа 2018. године на Филолошком факултету Универзитета у Београду одржан је округли сто на којем се разматрао *Положај словенских језика, књижевности и култура на универзитетима у свету*. Разумевање наставе као приоритетног подручја научног рада, посебно њене дисперзивности и сложености, која се у савременом свету доводи у везу са различитим образовним политикама, омогућило је да се на округлом столу размотри значајан број тема и да се оне представе у првом делу овог зборника. У оквиру 16. Међународног конгреса слависта Комисија за наставу словенских језика и књижевности одржала је 23. августа 2018. године заседање на којем је анализиран рад Комисије у протеклом периоду, усвојен план рада за наредни период и представљен први, тематски зборник Комисије за наставу словенских језика и књижевности под насловом *Актуелни теоријско-методолошки проблеми проучавања и наставе словенских језика, књижевности и култура*. У другом делу овог зборника наведени су званични списи Комисије за наставу словенских језика и књижевности Међународног комитета слависта.

Верујемо да ће књига оснажити интересовање и мотивацију истраживача за рад и размену академског искуства. Уверени смо да ће указати на могуће правце даљег изучавања и развоја науке о настави и славистичке науке у систему високошколске наставе у будућности.

I

ПОЛОЖАЈ СЛОВЕНСКИХ ЈЕЗИКА, КЊИЖЕВНОСТИ И КУЛТУРА НА УНИВЕРЗИТЕТИМА У СВЕТУ

Љиљана Бајић

ica.bajic@gmail.com

Универзитет у Београду

Филолошки факултет

УДК 811.163.41:378 (100)

061.6:811.163.41(100)

https://doi.org/10.18485/mks_knsjkk_polozej.2020.ch1

СРПСКИ ЛЕКТОРАТИ И ЦЕНТРИ НА УНИВЕРЗИТЕТИМА У СВЕТУ (СТАЊЕ И ПЕРСПЕКТИВЕ)

У раду се износе актуелне прилике србистике и српских лектората у свету. Образлажући ову тему у инословенској средини, аутор истиче потребу за развијањем адекватне методике упоредних студија и наставе српског језика, књижевности и културе, сагледаних у контакту са другим словенским језицима и културама.

Кључне речи: српски лекторати, статус српског језика, књижевност, култура, перспективе развоја.

Осврт на тему, која је посвећена актуелним приликама и перспективама србистике у свету, почињемо навођењем угледног примера из историје проучавања српског језика/српскохрватског језика на Факултету за филологију и уметност Државног универзитета у Санкт Петербургу.

Два су разлога томе. Прво, Државни универзитет у Санкт Петербургу, основан указом Петра Великог 28. јанура 1724. године, има историју дугу скоро три века. Она чува имена многих великих филолога, у првом реду, Ломоносова. На Катедри за словенску филологију Универзитета у Санкт Петербургу, основаној средином 19. века, радили су и њом руководили од самог почетка неки од највећих лингвиста, као што су Срезњевски и В. Јагић (Керкез 2016: 437). Средином 20. века, 1944. године на Катедри за славистику почињу се одржавати предавања из историје српске књижевности, са којима српски језик стиче место међу другим словенским језицима који се овде студирају. Предавања су била интензивирана посебно у периоду од 1964. до 1998. године, када су на челу Катедре за словенску филологију били истакнути ср-

бисти, професори Дмитријев и Сафронов (Дракулић-Пријма 2016: 425), а захваљујући напору и преданом раду тамошњих посленика (Дракулић-Пријма, Трофимкина и други) србистика је очувана и до наших дана. Најзад, 2014. године она је овде обележила 70 година свога постојања.

Други разлог који нас наводи да подсетимо на пример једног од најзначајнијих славистичких центара у свету повезује се са чињеницом да су у њему, као и у другим центрима на европским и светским универзитетима последњих година 20. и почетком 21. века, наступиле околности у којима је, показало се, услед отежених услова за рад очување србистике постало угрожено.

Друштвенополитичке прилике и превирања деведесетих година 20. века на већем делу јужнословенског геополитичког и културног простора утицале су на промене у организацији и раду дотадашњих југословенских лектората српскохрватског, словеначког и македонског језика. У време распада државне и језичке заједнице ова кретања довела су до формирања националних лектората у оквиру славистичких катедара и центара на универзитетима у свету. У таквим приликама многе високообразовне установе нашле су се пред потребом да редефинишу студијске програме и ускладе их са социолингвистичким променама које су се на српскохрватском језичком простору почеле дешавати током последњих година прошлог века. Наставна пракса у тој области данас је врло различита. Као пример поменућемо да се новонастали стандардни језици – српски, хрватски, босански, црногорски – негде изучавају у оквиру једног/истог предмета, као један језик уз истицање посебности сваког од тих појединачних стандарда. Такав статус има српски као страни језик на неким универзитетима у САД. Али иако учење и студирање српског језика у овој земљи има дугу традицију (од осамдесетих година 20. века српскохрватски језик био је заступљен на више од 52 универзитета, колеџа и више школа у САД), интересовање за студије српског језика, према изворима у литератури, знатно је мање, а број уписаних студената, различит од универзитета до универзитета, сем на Универзитету у Мичигену, углавном опада (Росић 2016: 421).

Не улазећи у научну, лингвистичку и наставну природу ове језичке материје, истичемо начелно становиште о томе да због своје трајне важности српски лекторати у Европи и свету ваља да буду на врху приоритета државне, језичке, образовне и културне политике, а афирмација, професионализација, осавремењавања и усавршавања лекторског занимања део дугорочне националне стратегије и бриге за српски језик и књижевност на страним универзитетима.

Изучавање књижевности и културе на српском језику као тзв. малом језику део је националног, образовног, научног и културног програма, који креирају и спроводе надлежне високошколске и државне институције у земљи. Ове године, на основу заједничког става Министарства просвете, науке и технолошког развоја, Министарства културе и информисања, Министарства спољних послова и Филолошког факултета Универзитета у Београду, одлучено је да се код нас оснује посебна радна група за лекторате српског језика која, ценећи заједничку одговорност свих поменутих институција за развој ове области, разматра законску и подзаконску регулативу за њено уређивање, утврђује одговарајуће процедуре за деловање у њој и припрема упутство о условима за избор лектора српског језика и књижевности на страним високошколским установама. Оперативне мере предузете су са циљем да се српски лекторати и центри у Европи и свету боље уреде и да им се, уз побољшане материјалне, организационе и стручне услове, омогући да унапреде своју делатност и развијају се. Упутством се прописују услови, поступак избора, права и обавезе лектора за време ангажовања, састав и надлежност Комисије за лекторе у спровођењу избора и програму стручног усавршавања за унапређивање акедемских и наставничких компетенција лектора, те делатност факултета у реализацији програма обуке и усавршавања лектора у оквиру стручних и академских активности на факултетима. Предвиђа се да за лекторско занимање може бити изабрана особа која има завршене основне студије српског језика и књижевности, или студије филологије и мастер студије српског језика и књижевности, или српског језика као страног, или мастер филологије на једном од универзитета у Републици

Србији; зна један светски језик/језик земље пријема на нивоу Б1 Заједничког европског оквира. У складу са знањима која треба да поседује у настави српског као страног и српског као инословенског језика, предност при избору има кандидат са завршеним студијама у области српског језика и књижевности, кандидат са највећом просечном оценом на основним и мастер студијама, кандидат са објављеним радовима и наградама, кандидат са радним искуством. Делокруг лекторских послова упутством се сажима на следеће задатке: лектори су обавезни да држе предавања и изводе практичне вежбе из српског језика, српске књижевности и културе, а по потреби и предавања из историје језика, дијалектологије, културне историје Срба и других сродних дисциплина, преносећи и афирмишући нашу културну и уметничку баштину. У оквиру програма припреме за лекторско занимање они се упућују на стручно усавршавање у славистичке центре и центре за српски језик као страни на факултетима у Србији. Са задовољством се може констатовати да је иницијатива за доношење правилника којим се регулишу ближи услови у погледу избора, програма рада и други услови за рад лектора, дала резултате: 2019. године, у августу месецу, дати правилник ступио је на снагу.

Глобализација савременог света утиче на статус језика у образовним системима, на карактер и садржај хуманистичког образовања, на међукултурну и научну комуникацију, а у том смислу и на савремене студије српског језика, књижевности и културе. У наше доба, које карактерише интердисциплинарност појава у отвореном образовном простору, проучавање српског језика, књижевности и културе шири се ка културолошким студијама, филмским студијама, друштвеним студијама, ка антропологији, историји и другим областима. Учећи српски језик, студенти упознају историјске и савремене токове нашег живота, културу свакодневног живљења, систем вредности, нашу традицију и веровања, али и регионалне културе и друге језичке заједнице, што све захтева шире стручно знање и адекватно методичко образовање лектора.

Студије и настава српског језика, књижевности и културе на универзитетима и школама у свету разликују се међу собом

у мери у којој се разликују предмети и области/појаве којима се оне баве. Међу српским славистима углавном је прихваћено становиште по коме се издвајају три вида изучавања словенских језика и то као матерњих, инословенских и страних. Разложно се истиче потреба за развијањем посебне методике изучавања српског и осталих словенских језика као инословенских, али се ова грана методике није конституисала као кохерентна и посебна у методолошком и теоријском смислу. Па ипак, може се закључити да су одређене методе, као што је метода конфронтационе анализе у настави словенских језика у инословенским срединама и метода компаративног проучавања књижевног текста у инословенском контексту заузеле значајно место у нашој лингводидактици, методици наставе књижевности и лингвокултурологији. Савремена лингводидактика, на пример, развија методологију међујезичког и међукултурног конфронтирања норми, традиције и средстава комуникационог понашања, сличности и разлике међу језицима и културама које се као предмет изучавања и поређења доводе у контакт (Кончаревић 2016: 327). Са друге стране, идеја о упоредној словенској књижевности има своју основу у сродности језика који, како је писао Јакобсон, обједињује Словене, у припадности словенских језика истој језичкој групи, у заједничком митолошком и фолклорном наслеђу Словена. Дуга традиција културних односа била је подстицај за прве кораке културних посленика (Шафарик, Колар и други), а касније и за упоредно проучавање појединих словенских књижевности на универзитетима (Москва, Петровград, Варшава, Праг, Београд и други) од 19. века до нашег времена, у коме су геополитичке и друштвене промене актуализовале дијалог регионалних култура и проучавање култура словенских народа.

Када је у питању настава српског језика и књижевности у словенском свету, у њој би се уз проучавање српске књижевности могао остваривати и увид у сродне словенске књижевности и тако обезбедити већи прираштај знања и оснажити језичке и читалачке компетенције студената. Ширење поља интересовања од српске ка словенским књижевностима било би од значаја за упоредно истраживање појава у књижевности и култури које се

одвијају у сфери интертекстуалности и културног дијалога. Прилазећи предметима (језик, књижевност, култура) које треба проучити упоредо, лекторска настава српског језика и књижевности у инословенској средини истиче гледишта на компаратистичке сличности у национално и етнички обележеној литератури и култури, али и значај културног алтеритета, показујући да препознавање језичких, књижевних и културних разлика служи узајамном познавању и богаћењу појединачних језика, књижевности и култура. Развијајући се у складу са овим потребама, методика упоредних студија и наставе језика и књижевности, омогућила би подизање нивоа језичког знања и књижевне културе лектора и стварала предуслове за њихову комуникацију са другим књижевностима и културама. Проширујући истраживачко поље са језика и књижевности ка култури, она у виду има и нове правце њиховог изучавања у доба мултикултурализма, као и методичку теорију и праксу упоредног проучавања књижевности са другим текстовима културе у модерном свету испреплетаних заједница и културних идентитета.

На крају овог излагања, које је због временског ограничења нужно сведено на само неке стручне и методичке аспекте стања и перспектива српских лектората, истичемо резултате развоја србистичких студија кроз отварање српских центара на Државном универзитету „Н.И. Лобачевски” у Нижњем Новгороду и Државном лингвистичком универзитету у Бакуу, као и потребу да се ова област рада у предстојећем периоду интензивније развија.

ЦИТИРАНА ЛИТЕРАТУРА

Бајић Љ. „Књижевни текст и настава словенских језика”. *Актуелни теоријско-методолошки проблеми проучавања и наставе словенских језика, књижевности и култура*. (2018): 11–25.

Дракулић-Пријма Д. „Рад Одсека за српски језик на санктпетербуршком Државном универзитету у 2013/2014. школској години”. *Српски као страни језик у теорији и пракси III* (2016): 425–435.

Керкез Д. „Србистика у Санкт Петербургу”. *Српски као страни језик у теорији и пракси III* (2016): 437–441.

Кончаревић К. „Лингводидактички аспект конфронтационог проучавања српске комуникационе културе у инословенској (руској) средини”. *Српски као страни језик у теорији и пракси III* (2016): 323–332.

Росић М. „Статус српског као страног језика у САД”. *Српски као страни језик у теорији и пракси III* (2016): 421–424.

ПРЕПОДАВАНИЕ СЕРБСКОГ ЈАЗЫКА И СЕРБСКИЕ ЦЕНТРЫ В УНИВЕРСИТЕТАХ МИРА (СОСТОЯНИЕ И ПЕРСПЕКТИВЫ)

В докладе рассматриваются современное состояние сербистики и актуальные проблемы преподавания сербского языка в мире. Анализируя положение сербистики в инославянской среде, автор приходит к выводу о необходимости разработки адекватной университетской методики преподавания сербского языка, литературы и культуры в сравнении с другими славянскими языками и культурами.

Ключевые слова: преподавание сербского языка, состояние сербского языка, литература, культура, перспективы развития

Елена Гинич

jelena.ginic@fil.bg.ac.rs

Филологический факультет, Белград

Наташа Айджанович

najdzanovic@ff.uns.ac.rs

Философский факультет, Нови-Сад

Лука Меденица

luka.medenica@fil.bg.ac.rs

Филологический факультет, Белград

СОВРЕМЕННОЕ ПОЛОЖЕНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ СЕРБИИ

В данной статье мы попытаемся представить современное положение русистики в высших учебных заведениях Сербии и дать возможность русистам, работающим за пределами Сербии, ознакомиться с его положением в нашей стране. Мы представим положение русистики сегодня и в недавнем прошлом (с 1990-ых) в государственных университетах Сербии, а именно: университет в Белграде, в котором русистика имеет самую долгую традицию, университет в Нови-Саде, где русистика тоже давно изучается, университет в Нише и университет в Косовска-Митровице. Мы попытаемся дать перечень учебных предметов и обсудим, как изменялись учебные программы. Подробнее рассмотрим программы и реформы программ университетов в Белграде и Нови-Саде, а в меньшей степени университеты в Косовска-Митровице и Нише.

Ключевые слова: положение русского языка, Белград, Нови-Сад, Ниш, Косовска-Митровица, программы, реформы программ, квоты, зачисление, перспективы.

Из истории белградской университетской русистики

В Белградском университете русский язык изучается с 1877 года: в 1877 году на Историко-филологическом отделении Великой школы (основана в 1808 году) была открыта кафедра русского языка и литературы. Первая лекция на кафедре прочитана Платоном Андреевичем Кулаковским в 1878 году, первым контрактualным профессором кафедры (больше об основании кафедры и Платоне Кулаковском можно прочитать в: Станкович

2008: 89–90; Дамлянович, Кончаревич 2010: 36–41; Пипер 2012: 21–24, Джапа-Иветич 2017: 44–46). С 1878 по 1905 год русский язык изучался на кафедре русского языка и литературы, с 1905 по 1963 год – на кафедре восточнославянских и западнославянских языков; с 1963 по 1990 год русский язык изучается на отделении славистики филологического факультета (после выделения филологического факультета из состава философского); с 1990 года до настоящего времени русский язык изучается на кафедре славистики филологического факультета Белградского университета.

Современное положение белградской русистики 90-ые годы, старые, „предболонские” программы

В докладе обсудим положение русского языка в Белградском университете с девяностых годов. В девяностые годы русский язык изучался по старым учебным программам: большинство предметов были двухсеместровые, как исключение, предметы были и четырехсеместровые – *Иностранный язык по выбору* изучался два года (на первом и втором курсе), экзамен сдавался после второго года изучения; *Второй славянский язык и литература* изучались два года (второй и третий курс) – студенты слушали лекции по, например, *Польскому языку* (теоретический курс и практические занятия, две пары в неделю) и *Польской литературе* (две пары в неделю) и сдавали письменно и устно единый экзамен. *Русский язык I–IV* изучался с первого по четвёртый курс. Данный предмет включал в себя теоретический курс (Фонетика и фонология русского языка изучались в рамках предмета *Русский язык I* на первом курсе, Морфология именных частей речи изучалась в рамках *Русского языка II* на втором курсе, Морфология глагола и лексикология в рамках *Русского языка III* на третьем курсе, Синтаксис русского языка на четвёртом курсе, предмет *Русский язык IV*). Наряду с теоретическим курсом, данные предметы включали в себя и практические занятия по разговорной речи, орфографии, фонетике/ фонологии, морфологии имени/ глагола, синтаксису (в зависимости от курса), лексические занятия и занятия по переводу. *Русская литература I–IV*

изучалась с первого по четвёртый курс, начиная с древнерусской литературы, заканчивая XXI веком. На первом курсе, наряду с *Русским языком* и *Русской литературой* были ещё и следующие предметы: *Старославянский язык*, *Введение в славяноведение*, *Сербский язык*, *Иностранный язык по выбору* и *Физкультура*. На втором курсе, наряду с русским языком, русской литературой и иностранным языком ещё изучался *Второй славянский язык с литературой* и *Сравнительная грамматика славянских языков*. На третьем курсе, кроме русского языка, русской литературы, второго славянского языка с литературой, изучалась *Историческая грамматика русского языка* и *Методика преподавания РКИ*. На четвёртом курсе оставались лишь *Русский язык IV*, *Русская литература IV* и *Методика преподавания РКИ*. Около 2000 года ещё был введен предмет *Культурная и политическая история России*. Методика преподавания русского языка изучалась три семестра, начиная с весеннего семестра третьего курса, включая и теоретическую и практическую части. В общем, за четыре курса студенты сдавали 19 экзаменов (16 двухсеместровых, один трехсеместровый, 2 четырехсеместровых).

После четвертого курса студенты могли поступать в аспирантуру (на первом курсе сдавали 5 экзаменов), потом писали кандидатскую диссертацию и им присваивалась степень кандидата наук. После получения степени кандидата наук обучающиеся могли писать и защищать докторскую диссертацию и получали степень доктора наук.

После 2000-го, „старая болонская реформа” и „новая болонская реформа”

В 2006 году была проведена реформа высшего образования в Сербии, известная как „болонская реформа” или „болонский процесс”. Высшее образование в Сербии стало трехступенчатым: первая ступень – бакалавриат, который длится 4 года, магистратура – 1 год, и докторантура – 3 года. Русский язык изучается в рамках программы *Русский язык и литература*.

„Старая болонская реформа” – первая реформа, проведенная на филологическом факультете. Русский язык изучается в рамках программы *Русский язык и литература*. Большинство предметов

осталось двухсеместровыми. Предболонские предметы *Русский язык I–IV*, которые подразумевали теоретическую и практическую части, были разделены: теоретическая часть изучалась в рамках одноименных предметов *Русский язык I–IV*, тогда как практическая часть изучалась в рамках предметов *Современный русский язык I–IV*. Второй иностранный язык стал двухсеместровым предметом, т. е. вместо одного предмета появились два, например: *Современный английский язык I* и *Современный английский язык II*. Предболонский четырехсеместровый предмет, который назывался, например, *Польский язык и литература* – разделился на четыре предмета: *Польский язык (второй славянский язык) I* и *Польский язык (второй славянский язык) II*, *Польская литература (вторая славянская литература) I* и *Польская литература (вторая славянская литература) II*. На третьем и четвертом курсе был введен ряд предметов „по выбору”, большей частью односеместровых, которых раньше не было, таких как, например: *Русская эмиграция*, *Русская проза и поэзия XXI века*, *Античный миф и русская литература*, *Перевод I* и *Перевод II*. Предметы предболонской реформы, изучавшиеся на первом курсе (*Введение в языковедение* и *Введение в литературоведение*) стали односеместровыми предметами с экзаменом, а в старой системе были зачётами.

В итоге, у студентов, которые поступали учиться на филологический факультет в 2006 году – было 39 предметов (32 предмета были двухсеместровыми, 9 – односеместровыми).

Так как болонский процесс подразумевал, что большинство предметов будет односеместровыми, с 2009 года на филологическом факультете в Белграде начинается „новая болонская реформа”. Иностранная филология изучается в рамках единой программы под названием *Язык, литература, культура*, в которой выделяются разные модули: *Болгарский язык, литература, культура*; *Русский язык, литература, культура*... Все предметы становятся односеместровыми и делятся на четыре большие группы: предметы академическо-общеобразовательные – АО (например, *Введение в славяноведение*), научно-специальные – НС (такие как *Русская литература* и *Русский язык*), теоретико-методологические – ТМ (такие как *Методика преподавания русского языка*)

и специально-прикладные – СП¹ (такие как *Современный русский язык*, *Современный английский язык* (т.е. Современный иностранный язык по выбору). Каждый двухсеместровый предмет „старой болонской реформы” разделён на два односеместровых, например: *Введение в славяноведение: Введение в славяноведение 1* и *Введение в славяноведение 2*; *Русский язык I: Русский язык 1* и *Русский язык 2*. На каждом курсе должны быть предметы по выбору, в каждой группе предметов предназначено определенное количество кредитов: на первом курсе – 48 кредитов обязательных предметов (12 предметов, такие как *Русский язык 1* и *2*, *Русская литература 1* и *2*, *Современный русский язык Г-1* и *Г-2*, *Старославянский язык 1* и *2*, *Введение в славяноведение 1* и *2*, *Введение в литературоведение*), 6 кредитов из группы СП – Иностранный язык по выбору (два предмета) и 6 кредитов из группы ТМ (два предмета) – выбирается из 21 предмета (*Введение в эстетику 1*, *Запад и японская литература*, *Введение в теорию литературы...*)². На втором курсе 42 кредита уходит на обязательные предметы (10 предметов; наряду с языком и литературой ещё имеются *Сравнительная грамматика славянских языков 1/2*; *Сербский язык 1/2*). 18 кредитов – на предметы по выбору: 2 предмета из АО группы (например, *Балканонология 1/2*; *Введение в философию...*), 2 из ТМ группы (такие как *Антропологическая лингвистика*, *Коммуникология 1/2*, *Культурология 1/2*) и 2 из СП группы (*Современный иностранный язык 3/4*). На третьем и четвертом курсе увеличивается количество кредитов по предметам по выбору (24 кредита, 8 предметов), в ущерб обязательным предметам (36 кредитов, 8 предметов). На третьем курсе, наряду с русским языком и литературой, предметами по выбору из группы АО (два предмета), СП группа (два предмета, *Второй славянский язык 1/2*); ТМ (четыре предмета; в данную группу входят *Вторая славянская литература 1/2*³, *Методика препода-*

¹ по-сербски аббревиатура – СА.

² В данной группе (и в каждой группе предметов по выбору) имеется большое количество предметов, так как все модули, которые входят в рамки программы *Язык, литература, культура*, предлагают свои предметы. Студенты делают выбор из всех предложенных предметов.

³ Студенты русисты выбирают один из пяти славянских языков с литературами: чешский, польский, словацкий, укаринский и белорусский.

вания русского языка 1/ 2⁴; наряду с Методикой можно ещё выбрать предмет *Литературный перевод с русского языка*, либо любой из предложенных больше сорока предметов других модулей в рамках программы *Язык, литература, культура*). На четвертом курсе продолжается изучение выбранного второго славянского языка и литературы (2 предмета ТМ и 2 СП группы), ещё 2 предмета ТМ группы (*Методика преподавания русского языка 3/ 4*, или *Русский язык специальности 1/ 2*, или некоторые из предметов, которые предлагаются другими модулями программы *Язык, литература, культура*) и 2 предмета НС группы.

Подчеркиваем, что большинство предметов, которые изучались на первом курсе по старым, предболонским программам, остались на тех же курсах и в тех же семестрах после „новой болонской реформы“. Качество и количество программ не изменилось, тогда как количество предметов увеличилось почти в четыре раза: в итоге, на каждом курсе бакалавриата имеется 16 предметов. В каждом семестре имеется по 8 предметов, два из которых сдаются и письменно, и устно. Студент должен проходить 10 раз за сессию на факультет, чтобы сдать все экзамены. За одну сессию стало невозможно сдать экзамены одного семестра. Сессия длится приблизительно две недели, значит, студенту приходится каждый рабочий день сдавать экзамен (10 дней). Поэтому, у нас идут две сессии подряд. В общем – шесть сессий: в январе и феврале; в июне и июле; в начале и конце сентября.

Квоты

В девяностые годы на *Группу русского языка и литературы* поступало 80 студентов. Студенты на вступительном экзамене сдавали сербский и русский язык. Подразумевалось, что они изучали русский язык в школе. Не каждый год удавалось заполнить квоты, поэтому, каждый год на русистику принимали и начинающих изучать русский язык. Это были студенты, которым не удалось поступить на желаемую программу, например, на *Английский язык и литературу*. В середине двухтысячных, в связи

⁴ В так называемой „новой болонской реформе“ Методика РКИ стала предметом по выбору. В „старой болонской реформе“ и в предболонских программах Методика была обязательным предметом.

с тем, что русский язык в школах изучает с каждым годом меньше учеников (он вытесняется в пользу других иностранных языков), чаще всего немецкого (больше о положении русского языка в школах Сербии Гинич 2018: 110–113; Маркович 2014: 150–151; Мариц 2015: 27–29) кафедра столкнулась с тем, что не удавалось заполнить даже бюджетные квоты. Некому было сдавать русский язык на вступительном экзамене. Поэтому меняется устав филологического факультета и к поступлению на русистику допускаются студенты, ранее не изучавшие русский язык. В 2007 году в группу русского языка и литературы принимали 59 студентов. Вступительный экзамен сдавали вдвое больше студентов. После 2007 года квоты увеличиваются, до 2012 года на программу русского языка и литературы поступало 65 студентов (45 бюджетников, 20 на платной основе). С 2012 года квоты на год – 90 студентов (45 на бюджетной, 45 на платной основе). Каждый год, с тех пор как на русистику поступают начинающие студенты, квоты заполняются на первом этапе зачисления. В учебном 2018/19 году в первый раз не удастся заполнить квоты после трех этапов зачисления. В учебном 2018/19 году на первом курсе учится 65 студентов. В 2018/19 году вступительный экзамен по русскому языку сдавало лишь 20 человек (в 2017/18 – 40 студентов). До прошлого учебного года были две группы продолжающих и две группы начинающих студентов. С 2017/18 на первом курсе имеются три группы начинающих и одна группа продолжающих.

Подготовка кадрового состава в 2018/19 учебном году

В учебном 2017/18 году группу русского языка, литературы, культуры, закончило 38 студентов. 16 студентов из 38 учились четыре года в бакалавриате (это лучшие студенты, их средняя оценка – 9,2); 16 из 38 учились в бакалавриате пять лет (средняя оценка 8,97); трое студентов учились 6 лет (средняя оценка 8,72), двое студентов учились 7 лет в бакалавриате (средняя оценка 8,66) и один студент, закончивший бакалавриат в прошлом году учился 9 лет (средняя оценка 7,63). В среднем, белградские студенты, закончившие бакалавриат в 2017/18 учебном году учились 5,13 лет в бакалавриате.

Из истории новисадской русистики

В Новисадском университете русский язык и литература начали изучаться в 1961 году, когда в данном университете основана *Кафедра восточных и западных славянских языков*. До этого русский язык изучался как дополнительный предмет на отделениях южнославянских языков и югославской литературы, с даты основания факультета в 1954 году, и с 1956 г. как семинар славистики в рамках *Кафедры южнославянских языков*. В дальнейшем Кафедра славистики Новисадского университета меняла своё название, но не суть – подготовка преподавателей русского языка и литературы. Первыми преподавателями и профессорами были белградские русисты. На кафедре славистики лекции вели такие известные профессора, как Петар Джорджич, Джордже Язич, Витомир Вулетич, Предраг Пипер, Александр Музалевский и другие.

Современное положение новисадской русистики

90-ые годы, старые, „предболонские” программы

В 90-ые годы русский язык, как и в Белградском университете, изучался по старым учебным программам: большинство предметов были также двухсеместровыми, но существовали и четырёхсеместровые предметы, как *Второй славянский язык по выбору* (студенты выбирали между польским, словацким и русинским языками)⁵, *Западноевропейский язык по выбору* (в том числе английский, немецкий, французский), *Сербский язык*, трёхсеместровые, как *Русская литература XIX века* и *Русская литература XX века*. И в Новисадском университете предметы *Русский язык I–IV* изучались с первого по четвёртый курс. Данные предметы включали в себя теоретический курс (Фонетика русского языка изучалась в рамках предмета *Русский язык I* на первом курсе, Морфология русского языка со словообразованием 1 изучалась в рамках *Русского языка II* на втором курсе, Морфология русского языка со словообразованием 2 в рамках *Русского языка III* на третьем курсе, но, в отличие от программы белградской русистики, Синтаксис русского языка изучался тоже на третьем

⁵ Наряду с приведенными языками, с учебного 1996/1997 года, студенты могли выбрать ещё и украинский язык.

курсе. В рамках предмета *Русский язык IV* изучались Стилистика русского языка и Функциональная грамматика русского языка. Конечно, и в Новисадском университете наряду с теоретическим курсом, данные предметы включали в себя практические занятия по разговорной речи, орфографии, фонетике, морфологии имени/ глагола, синтаксису (в зависимости от курса), и занятия по переводу. *Русская литература I–IV* изучалась с первого по четвёртый курс, начиная с *Русской литературы XVIII века*. На втором курсе и в зимнем семестре третьего курса изучалась *Русская литература XIX века*, *Русская литература XX века* изучалась с зимнего семестра третьего курса по зимний семестр четвёртого курса. В последнем, летнем семестре четвёртого курса, велись спецкурсы по русской литературе. На первом курсе, наряду с *Русским языком*, *Русской литературой* и *Вторым славянским языком* были и следующие предметы: *Старославянский язык*, *Введение в языкознание*, *Сербский язык*, *Теория литературы*, *Социология культуры и Физкультура*. На втором курсе, наряду с русским языком, русской литературой, вторым славянским языком, также изучался *Западноевропейский язык*, *Сербский язык*, *Генетическая и педагогическая психология и Физкультура*. На третьем курсе, кроме русского языка, русской литературы западноевропейского языка, изучалась *Сравнительная грамматика славянских языков*, *Историческая грамматика русского языка* (начиная с летнего семестра), *Методика преподавания русского языка с основами дидактики* (в летнем семестре). На четвёртом курсе оставались лишь русский язык, русская литература и практические занятия по методике преподавания русского языка (только в зимнем семестре). В итоге, студенты в течение четырёх лет должны были сдать 23 экзамена (17 двухсеместровых, два трёхсеместровых и три четырёхсеместровых)⁶.

В Новисадском, как и в Белградском университете, студентам, завершившим первую ступень обучения, давалась возможность учиться два года в аспирантуре. Студентам-аспирантам нужно было сдать пять экзаменов и потом написать и защитить

⁶ В 1996 году в учебную программу был добавлен ещё один экзамен – по информатике. В итоге, студенты должны были сдать 24 экзамена.

кандидатскую диссертацию, чтобы получить степень кандидата наук. После получения этой степени, студенты писали и защищали докторскую диссертацию и получали степень доктора наук.

Реформа высшего образования в Новисадском университете

Так как в 2006 году была проведена реформа высшего образования в Сербии, известная как „болонская реформа” или „болонский процесс”, новисадская русистика тоже изменила свою учебную программу. Как мы уже упомянули, высшее образование в Сербии стало трехступенчатым: первая ступень – бакалавриат, который длится 4 года, магистратура – 1 год, и докторантура – 3 года. Русский язык изучается в рамках программы *Русский язык и литература*, а студенты, закончившие первую ступень, (бакалавриат) становятся *дипломированными филологами*, в отличие от старой программы, по окончании которой, после первой ступени, становились *преподавателями русского языка и литературы*.

Реформа учебной программы внесла в новисадскую русистику значительные изменения, которые отразились, прежде всего в том, что большинство двухсеместровых предметов стало односеместровыми, были введены некоторые новые курсы. Кроме того, в те годы на кафедру русского языка и литературы начали поступать студенты, не изучавшие русский язык на до-университетском этапе.

В зимнем (первом) семестре первого курса в рамках предмета *Русский язык 1* изучалась *Фонетика русского языка 1, Основы грамматики русского языка, Старая русская культура и культура XVIII века, Введение в славистику 1, Практические занятия по языку* для студентов, раньше изучавших русский язык, и, отдельно, те же занятия для студентов, ранее его не изучавших⁷, *Западноевропейский язык* и предметы по выбору, которые проводились на других кафедрах. В летнем (втором) семестре изучались те же

⁷ Студенты, которые раньше изучали русский язык, в рамках предмета *Практические занятия по языку*, слушали 3 урока разговорной практики, 2 урока анализа текста и 1 урок упражнений по письму, а студенты, начинающие изучать русский язык в университете, слушали 3 урока разговорной практики и 3 урока анализа текста.

предметы, но, в отличие от зимнего семестра, в рамках предмета *Русский язык 1* изучался предмет *Фонетика русского языка 2*, а вместо *Введения в славистику 1* изучалась вторая часть того же предмета, т.е. *Введение в славистику 2*.

На втором курсе в зимнем (третьем) семестре в рамках предмета *Русский язык 2* изучался предмет *Морфология русского языка со словообразованием, Практические занятия по русскому языку*⁸, *Русская литература 2* (русская литература XIX века), *Русская цивилизация и культура 2*, *Сербский язык*, *Западноевропейский язык*, *Второй славянский язык* и предметы по выбору. В летнем (четвёртом) семестре студенты слушали те же предметы. Разница состоит только в том, что, в отличие от зимнего семестра, в летнем семестре изучалась *Русская литература 3* (XIX век).

В зимнем (пятом) семестре третьего курса в рамках предмета *Русский язык 3* изучался Синтаксис русского языка – основной курс. Ещё проходили *Практические занятия по русскому языку*, изучалась *Русская литература 4* (русская литература XIX и XX вв), *Старая русская литература*, *Старославянский язык*, *Второй славянский язык*, *Интерактивная педагогика* и предметы по выбору. В летнем (шестом) семестре вместо основного курса синтаксиса изучался Коммуникативный синтаксис, а вместо *Русской литературы 4* (русская литература XIX и XX вв), изучалась *Русская литература 5* (русская литература XX в). *Инерактивная педагогика* изучалась только в пятом семестре. Остальные предметы пятого семестра изучались и в шестом.

В седьмом семестре были введены направления (профили). Студентам была дана возможность выбирать одно из двух направлений – преподавательское или филологическое. Отметим, что некоторые предметы были общими, а некоторые отличались. Общими предметами являлись *Русский язык 4*, в рамках которого изучалась *Практическая стилистика*, затем *Разговорная практика*, *История русского языка*, *Русская литература* (от Пушкина до Чехова) и *Оформление исследовательской работы*.

⁸ На втором курсе, в рамках предмета *Практические занятия по русскому языку*, все студенты вместе слушали 3 урока разговорной практики, 2 урока лексических занятий и перевода с русского языка, 1 урок перевода на русский язык и 1 урок упражнений по письму.

Студенты, выбравшие преподавательское направление, слушали ещё *Методику преподавания русского языка, Практические занятия по русскому языку, Развивающую психологию, Дидактику* и предмет по выбору по сербскому языку. Студенты, выбравшие филологическое направление, изучали *Теоретическую грамматику русского языка, Русскую деловую коммуникацию, Принципы и техники перевода* и предмет по выбору по сербскому языку. Студентам обоих профилей было обозначено время для подготовки к дипломному экзамену в течение двух семестров. В последнем (восьмом) семестре общими предметами являлись *Практическая стилистика, Разговорная практика, История русского языка, Русская литература* (русский авангард) и *Контрастивный анализ*. Для преподавательского профиля были предназначены следующие предметы: *Методика преподавания русского языка, Практические занятия по русскому языку, Основы педагогической психологии*, предмет по выбору из группы педагогических дисциплин и предмет по выбору по сербскому языку. Для филологического профиля предметы остались одними и теми же, был добавлен только один предмет по выбору.

В итоге, учась по этой учебной программе, студентам, выбравшим преподавательский профиль, надо было сдать 66, а студентам, выбравшим филологический профиль, 67 экзаменов. Количество учебных предметов настолько увеличилось, потому что большинство двухсеместровых предметов стало односеместровыми. Четырёхсеместровые предметы, как, например, западноевропейские языки по выбору или *Второй славянский язык*, разделились на четыре части (нпр. *Немецкий язык A1.1, A1.2, A2.1, A2.2*).

В 2015 году учебная программа Отделения славистики снова изменилась. Главное изменение отражается в том, что профили больше не существуют, а все студенты, окончив первую ступень учёбы, получают звание дипломированный филолог-русист. Большинство предметов остались односеместровыми, а перечень западноевропейских языков, которые студенты могут выбрать, увеличился. В предыдущих программах студенты выбирали между английским, немецким и французским языками, а

теперь к ним добавлены ещё и итальянский, испанский и португальский языки.

В первом семестре студенты изучают следующие предметы: *Русский язык 1*, в рамках которого изучается *Фонетика русского языка 1*, *Практическая грамматика с лексическим анализом 1*, *Русская разговорная практика 1*, *Старая русская культура и культура XVIII века*, *Введение в славистику 1* и *Западноевропейский язык*. Кроме обязательных предметов, студенты должны выбрать и один из двух предметов по выбору. Студенты выбирают либо *Введение в языковедение*, либо *Теорию литературы 1*. Во втором семестре среди обязательных предметов студенты слушают *Русский язык 2* (Фонетика русского языка 2), *Практическую грамматику с лексическим анализом текста 2*, *Русскую разговорную практику 2*, *Русскую литературу XVIII века*, *Введение в славистику 2* и *Западноевропейский язык*. Среди предметов по выбору предлагаются *Теория литературы 2* и *Введение в историю языковедения*.

В третьем семестре в рамках предмета *Русский язык 2* изучается Морфология русского языка с анализом ошибок ⁹, *Методы и практика перевода 1*, *Русская разговорная практика 3*, *Русская литература* (от Жуковского до Гоголя), *Русская культура XIX и XX вв*, *Стандартный сербский язык – морфосинтаксис*, *Западноевропейский язык*. В этом семестре студенты начинают изучать *Второй славянский язык* и выбирают между польским, словацким, русинским и украинским языками. В четвёртом семестре изучаются: *Русский язык 2* (Морфология русского языка с анализом ошибок 2), *Методы и практика перевода 2*, *Русская разговорная практика 4*, *Русская литература* (от Тургенева до Лескова), *Стандартный сербский язык – основы синтаксиса*, *Западноевропейский язык*. И на этом (втором курсе) студентам предлагаются предметы по выбору (4 предмета).

На третьем курсе, в пятом семестре, читаются лекции и ведутся практические занятия по следующим предметам: *Русский*

⁹ В отличие от предыдущих программ, в которых изучалась Морфология русского языка со словообразованием, в актуальной учебной программе словообразования больше нет.

язык 3 (Синтаксис русского языка 1), Методы и практика перевода 3, Русская разговорная практика 5, Русская литература 4 (от Тютчева до Толстого), Старая русская литература 1, Старославянский язык 1, Развивающая психология, Второй славянский язык. Из предметов по выбору в этом семестре предлагается выбор между Сравнительной грамматикой славянских языков и Основами риторического анализа. В шестом семестре изучаются: Русский язык 3 (Синтаксис русского языка 2), Методы и практика перевода 4, Русская разговорная практика 6, Русская литература 5 (Русская литература конца XIX и начала XX вв), Старая русская литература 2, Старославянский язык 2, Второй славянский язык. Из предметов по выбору предлагаются Сравнительная грамматика славянских языков 2 и Коммуникативный синтаксис.

На четвёртом курсе, в седьмом семестре, изучается Русский язык 4 (Практическая стилистика 1), История русского языка 1, Русская литература 6 (Русская литература первой половины XX века), Русская разговорная практика 7, Русская деловая коммуникация и перевод 1, Педагогическая психология и Методика преподавания русского языка 1¹⁰. Предлагаются также и две группы предметов по выбору, среди которых в первой группе Лексикология с фразеологией сербского языка, Сербский язык – основы языковой культуры и письменности, и ещё пять предметов, ориентированных на современные информационные технологии. Во вторую группу, кроме пяти предметов, связанных с современными информационными технологиями, входят ещё и Теоретическая грамматика и Основы академического письма. В восьмом семестре изучаются Русский язык 8 (Практическая стилистика 2), Русская литература 7 (проза второй половины XX и начала XXI века), Русская разговорная практика 8, Русская деловая коммуникация и перевод 2, История русского языка 2, Интерактивная педагогика, Дидактика и Методика преподавания русского языка 2 (практическая часть). Из предметов по выбору предлагается Теоретическая грамматика 2 и ещё пять предметов, ориентированных на современные информационные технологии.

¹⁰ В отличие от белградской русистики, в Нови-Саде Методика преподавания русского языка всё ещё является обязательным предметом.

В итоге, у студентов, поступающих на Отделение славистики Новисадского университета, 65 экзаменов, которые они должны сдать за бакалавриат.

Квоты

В 90-ые годы на кафедру русского языка и литературы поступало 25 студентов (20+5). Так как в те годы на кафедру русского языка поступали только студенты, которые ранее изучали русский язык, вступительный экзамен сдавался только по русскому языку. Вступительный экзамен состоял из письменной и устной части. Письменная часть экзамена представляла собой тест по русской грамматике. Устная часть состояла из двух частей: перевода и морфологического анализа текста и разговора о произведениях русской литературы, которые входили в учебную программу средних школ. Несмотря на то, что квоты были небольшие, всё-таки не удавалось заполнить их в каждом году, потому что в те годы русский язык начал вытесняться из школьных программ в пользу других, более популярных языков (нпр. немецкого).

В 2007 году остались те же квоты, но вступительный экзамен изменился, так как на кафедру русского языка начали поступать и студенты, ранее не изучавшие русский. Студенты-нулевики на вступительном экзамене делали тест по грамматике сербского языка, в устной части делали морфологический и синтаксический анализы текста на сербском языке, а разговор о произведениях русской литературы вёлся тоже на сербском языке. Кроме того, было введено ещё одно изменение – тест по общей культуре. Учитывая факт, что на Кафедру русского языка начали поступать и студенты-нулевики, для них, начиная с этого года, организуется особый бесплатный интенсивный курс, чтобы облегчить их адаптацию в учебный процесс. Этот курс ведут сотрудники кафедры, он длится три недели и ведётся в сентябре, перед началом занятий.

В 2015/2016 году увеличился интерес к изучению русского языка и литературы и соответственно тому увеличились и квоты (40 студентов – 25+15). Большинство студентов нулевики, так как русский язык в сегодняшние дни мало изучается в школах.

Подготовка кадрового состава в 2018/19 учебном году

В 2018/19 учебном году 17 студентов закончило первую ступень образования на отделении славистики. 13 из них учились четыре года в бакалавриате и их средняя оценка – 9,21. Четыре студента в бакалавриате учились 7 лет, их средняя оценка – 7,88.

Двупредметное обучение на Философском факультете Новисадского университета

В 2018/2019 учебном году на Философском факультете в Нови-Саде начало работу новое отделение – *Английский язык и литература со второй иностранной филологией*. Под второй иностранной филологией подразумеваются германистика, романистика и русистика. Данная учебная программа даёт студентам возможность на высоком уровне овладеть не только одним языком и познакомиться с культурой одной страны, но, комбинируя две учебные программы, овладеть двумя языками. Ожидается, что студент, окончив обучение в двупредметной группе, будет способен к переводам, научно-исследовательской работе в области языкознания, литературы и культуры, а также в сферах экономики и СМИ, которые требуют знание языка, литературы и культуры на высоком уровне. Студент, закончивший учёбу по данной учебной программе, владеет английским языком на уровне Ц2, а вторым языком на уровне Ц1, согласно Общеввропейской системе уровней владения иностранными языками. На данное учебное отделение могут поступить абитуриенты, сдавшие вступительный экзамен на кафедре английского языка и литературы и вступительный экзамен на иностранном языке¹¹ на кафедре второй иностранной филологии, которую выбрали (германистика, романистика или русистика) на Философском факультете в Нови-Саде.

Обучение по данной учебной программе длится четыре года, а студенты по окончании получают диплом филолога. Так

¹¹ Студенты, желающие поступить на двупредметное отделение, должны уже владеть обоими языками на определённом уровне, т. е. подразумевается, что они в своём доуниверситетском образовании имеют оба языка.

как в данной работе говорится о современном положении русистики в высших учебных заведениях в Сербии, мы дадим перечень учебных предметов только для модуля *Английский и русский язык и литература*. На каждом курсе есть общие предметы, лекции которых должны слушать студенты всех модулей, а также для каждого из модулей определённые обязательные предметы и предметы по выбору. Общими предметами на первом курсе являются *Грамматика английского языка 1*, *Объединённые (интегрированные) языковые умения 1* и *Британская история и культура*. Во втором семестре студенты должны проходить курсы по *Грамматике английского языка 2*, *Объединённым языковым умениям 2* и по *Фонетике английского языка*. Из обязательных предметов модуля *Английский и русский язык и литература* в первом семестре студенты проходят курсы по *Фонетике русского языка 1*, *Практической грамматике русского языка с лексическим анализом 1* и *Русской разговорной практике 1*, в то время как во втором семестре проходят вторую часть тех же курсов (*Фонетика русского языка 2*, *Практическая грамматика русского языка с лексическим анализом 2* и *Русская разговорная практика 2*). Из предметов по выбору студентам данного учебного модуля предлагаются следующие: *Английская литература 1*, *Английская литература 3*, *Введение в англистику 1*, *Теория литературы 1*, *Введение в языкознание*, *Сербский язык: Основы языковой культуры и письменности*, *Венгерский язык 1: Правописание с культурой речи*, *Родной язык: Правописание словацкого языка 1*. Во втором семестре студенты могут выбирать среди следующих предметов: *Английская литература 2*, *Английская литература 4*, *Теория литературы 2*, *Введение в историю языкознания*, *Сербский язык: синтаксис сложного предложения*, *Венгерский язык 4: Лексическая семантика*.

На втором курсе, в третьем семестре, общими предметами для всех модулей являются *Грамматика английского языка 3*, *Объединённые языковые умения 3*, *Фонология английского языка* и *Перевод с английского на родной язык*. В четвёртом семестре студенты продолжают слушать *Грамматику английского языка 4*, *Объединённые языковые умения 4* и *Перевод с английского на*

родной язык 2, но начинают слушать и лекции по новому курсу – *Американская история и культура*. Обязательные предметы для интересующего нас модуля: *Русский язык 2* – морфология с анализом ошибок 1, *Методы и практика перевода 1*, *Русская разговорная практика 3* и *Русская литература* (от Жуковского до Гоголя), в то время как в четвёртом семестре слушают вторую часть тех же предметов: (*Русский язык 2* – морфология с анализом ошибок 2, *Методы и практика перевода 2*, *Русская разговорная практика 4*), но только без русской литературы. В третьем семестре студенты данного модуля могут выбирать среди следующих предметов : *Родной язык 1* – студенты выбирают либо *Сербский язык: Основы языковой культуры и письменности*, либо *Венгерский язык 1: Правописание с культурой речи*, либо *Словацкий язык: Правописание словацкого языка*, *Английская литература 3*, *Основы риторического анализа*, *Русская культура XIX и XX вв*, *Введение в славистику 2*. В четвёртом семестре предлагаются : *Родной язык 2*, *Лексическая семантика и прагматика*, *Риторика текстуальной культуры*, *Английская литература 4*, *Русская литература* (от Тургенева до Лескова) и *Введение в славистику 2*.

На третьем курсе, в пятом семестре, общими предметами являются *Объединённые языковые умения 5*, *Перевод с английского на родной язык 3* и *Лексическая морфология*, а в шестом семестре: *Объединённые языковые умения 6*, *Перевод с английского на родной язык 4* и *Общие принципы перевода*. Обязательные предметы для студентов, выбравших данный модуль, – *Русский язык 3* – *Синтаксис русского языка 1* (в следующем, шестом семестре, слушают продолжение данного предмета – *Синтаксис русского языка 2*), *Методы и практика перевода 3* (в шестом семестре и этот предмет продолжается – *Методы и практика перевода 4*), *Русская разговорная практика 5* (в шестом семестре – *Русская разговорная практика 6*) и *Русская литература* (от Тютчева до Толстого). В шестом семестре студенты слушают ещё и *Русскую литературу 5* (*Русская литература конца XIX и начала XX в.*). Предметы по выбору в пятом семестре – *Английская литература 3*, *Современный английский роман, творчество Шекспира*, *Основы риторического анализа*, *Русская культура XIX и XX вв.* и ещё три

предмета по новым информационным технологиям. В шестом семестре выбирают среди *Английской литературой 4, Лексической семантикой и прагматикой, Риторикой текстуальной культуры и Коммуникативным синтаксисом.*

На последнем, четвёртом курсе, общими предметами являются *Объединённые языковые умения 7, Прагматика и Перевод с английского на родной язык 5.* Обязательными предметами на данном модуле являются *Русский язык 4 – Практическая стилистика 1, Русская литература 6* (Русская литература первой половины XX века), *Русская разговорная практика 7 и Русская деловая коммуникация и перевод 1.* Предметы по выбору: *Английский глагол 1, Теоретическая грамматика 1, Постмодерный американский роман, Варианты английского языка, Стратегии перевода литературного текста, Введение в историческое языкознание, Англоамериканский краткий рассказ, История русского языка 1, Старая русская литература 1.* В восьмом семестре из общих предметов студенты изучают *Объединённые языковые умения 8 и Консекутивный перевод.* На интересующем нас модуле обязательные предметы *Русский язык – Практическая стилистика 2, Русская разговорная практика 8, Русская деловая коммуникация и перевод 2 и Русская литература 7* (Проза второй половины XX и начала XXI века). Предметы по выбору в последнем семестре: *Теоретическая грамматика 2, Английский роман постмодернизма, Английский глагол 2, Прикладная лингвистика, Когнитивная семантика, История английского языка, История русского языка 2, История России и Старая русская литература 2.*

Квоты

На данном отделении в этом учебном году было 50 мест, но, к сожалению, не удалось заполнить все места. Поступило 46 студентов на все модули, причём на интересующий нас модуль (Английский и русский язык и литература) всего 9 студентов. Самым популярным модулем оказался Английский и немецкий язык и литература, на который в этом году поступило 29 студентов. На модуль Английский и французский язык и литература поступило 8 студентов. Причина такого низкого интереса, по на-

шему мнению, лежит в том, что это новое и ещё недостаточно известное отделение. А именно по этой причине в этом году на модуль Английский и русский язык и литература удалось поступить абитуриентам, которые ранее не изучали русский язык, вопреки заранее утверждённому правилу не принимать нулевиков на это отделение. Студенты, не изучавшие русский язык на до-университетском этапе, должны были пройти интенсивный курс вместе со студентами кафедры русистики.

Университетская русистика в Косовска-Митровице

Философский факультет является старейшим высшим учебным заведением в Косово. Факультет был основан в 1960 году в Приштине. В Косово и Метохии русский язык изучается с 1962 года: в 1962 году на Философском факультете в Приштине открыта кафедра русского языка и литературы. Хотя преподавателями в Косово были выпускники разных университетов, нужно отметить, что выпускники Белградского университета сильно повлияли на дальнейшую жизнь кафедры (подробнее об основании и жизни кафедры можно прочитать: Матијашевић 2013: 40–42; Рельић 2015: 184–200).

Релич (2015) отмечает, что у кафедры были очень трудные моменты, особенно в восьмидесятых и девяностых. Политическая ситуация повлияла не только на количество поступающих, но и на преподавательский состав. С уходом преподавателей албанской национальности, кафедра больше не могла рассчитывать на албанских студентов. В 1999 году кафедра была вынуждена покинуть Приштину и продолжить свою жизнь в другом сербском городе – Вране. В Вране кафедра прожила до 2001 года, а затем ей снова удалось вернуться в Косово, в северную часть города Косовска-Митровица. По сей день кафедра продолжает свою деятельность в рамках Университета в Приштине с временным пребыванием в Косовска-Митровице.

„Болонская реформа“, стартовавшая в 2006 году, повлияла на кафедру русского языка и литературы в Косовска-Митровице, как и на все другие. Начиная с 2009 года, большинство предметов становятся односеместровыми, только некоторые остаются

ся двухсеместровыми. Предметы делятся на обязательные и по выбору, а также объединяются в четыре группы: предметы академическо-общеобразовательные – АО (такие как *Цивилизация и культура России*, например), предметы научно-специальные – НС (такие как *Современный русский язык*), предметы теоретико-методологические – ТМ (такие как *Методика преподавания русского языка*), и предметы специально-прикладные – СП¹² (такие как *Второй славянский язык*). На каждом курсе 60 кредитов. Распределение на первом курсе такое: 49 кредитов на обязательные и 11 на предметы по выбору. Обязательные предметы: *Современный русский язык 1 и 2, Введение в славяноведение, Современный сербский язык 1 и 2, Введение в историю искусства 1, Введение в лингвистику, Старославянский язык 1 и 2, Введение в литературоведение, Русская народная литература*. Предметы по выбору: *Иностранный язык 1 и 2* (французский или английский) и *Цивилизация и история России или История культуры Сербии*. На втором курсе 47 кредитов уходит на обязательные, а 13 на предметы по выбору. Обязательные предметы: *Современный русский язык 3 и 4, Фонетика русского языка с фонологией, Русская литература восемнадцатого века, Второй славянский язык 1 и 2, Морфология русского языка и словообразование, Русский романтизм, Социальная антропология*. Предметы по выбору: *Иностранный язык 3 и 4*, и один из трёх последующих: *Введение в философию, Социология культуры или Информатика*. На третьем курсе количество кредитов, отведенных на обязательные предметы, 47, а на предметы по выбору – 13. Обязательные предметы: *Современный русский язык 5 и 6, Синтаксис русского языка, Интерпретация литературных произведений 1 и 2, Русский реализм, История русского языка, Педагогическая психология 1, Лексикология и лексикография современного русского языка, Русская литература двадцатого века и современная русская литература, Педагогика, Культура и язык*. Если обратить внимание на предметы по выбору, то необходимо подчеркнуть, что на третьем курсе студенты больше не изучают второй иностранный язык, а в основном литературу: *Русская литература, Русская литература и кино*,

¹² по-сербски аббревиатура – СА.

Литература второго славянского языка... На четвёртом курсе 52 кредита на обязательные и всего 8 кредитов на предметы по выбору. Обязательные предметы: *Современный русский язык 7 и 8, Педагогическая психология 2, История Византии 1 и 2, Методика преподавания русского языка 1, Эстетика 1 и 2, Социология массовой культуры, Социология образования и Методическая практика.* Предметы по выбору: *Методика преподавания русского языка 2, Перевод, Словообразование...*

Программа немного изменилась в 2014 году. По новой аккредитации, начиная с 2014 года, на первом курсе произошли незначительные изменения. Во-первых, изменилось распределение кредитов: 51 на обязательные и 9 на предметы по выбору. Во-вторых, *Введение в славяноведение и Русская народная литература* стали двухсеместровыми, а вместо *Введения в историю искусства* студенты изучают *Фонетику русского языка с фонологией*. В-третьих, кроме английского и французского, у студентов появилась возможность выбирать и другие языки: итальянский, испанский и немецкий. Обязательные предметы: *Современный русский язык 1 и 2, Введение в славяноведение, Современный сербский язык 1 и 2, Введение в лингвистику, Старославянский язык 1 и 2, Введение в литературоведение, Русская народная литература.* Предметы по выбору: *Иностранный язык 1 и 2 и Цивилизация и история России* или *Культура речи*. На втором курсе 48 кредитов – обязательные предметы, а 12 – по выбору. По отношению к аккредитации 2009 года, изменилось немного. Во-первых, студенты теперь изучают *Педагогiku и Педагогическую психологию* на втором курсе, предмет *Морфология русского языка и словообразование* является двухсеместровым, а также появилось больше предметов по выбору. Обязательные предметы: *Современный русский язык 3 и 4, Русская литература восемнадцатого века, Второй славянский язык 1 и 2, Морфология русского языка и словообразование, Русский романтизм, Педагогика и Педагогическая психология.* Предметы по выбору: *Иностранный язык 3 и 4, Введение в философию, Риторика, Эстетика...* По последней аккредитации на третьем курсе количество кредитов на обязательные предметы увеличилось, теперь оно составляет 54, соот-

ветственно, на предметы по выбору уменьшилось и составляет 6 кредитов. Обязательные предметы: *Современный русский язык 5 и 6, Синтаксис русского языка, Интерпретация литературных произведений, Русский реализм 1 и 2, История русского языка, Лексикология и лексикография современного русского языка, Дидактика*. Мы уже отмечали, что с 2009 года на третьем курсе студенты в основном изучали литературу. Начиная с 2014 года, у них появилась возможность продолжить изучение иностранных языков. Предметы по выбору: *Иностранный язык, Русская литература, Русская литература и кино, Литература второго славянского языка...* На четвёртом курсе количество кредитов по аккредитации 2014 года изменилось незначительно: 51 кредит на обязательные, а 9 на предметы по выбору. Если раньше студенты литературу двадцатого века и современную литературу изучали всего один семестр на третьем курсе, то по аккредитации 2014 года данный предмет стали изучать на четвёртом курсе два семестра. Кроме того, раньше студенты изучали методику преподавания РКИ всего лишь один семестр, а во втором семестре этот предмет не являлся обязательным, а с 2014 года методика становится обязательным предметом и в последнем семестре. Обязательные предметы: *Современный русский язык 7 и 8, Русская литература двадцатого века и современная русская литература 1 и 2, Методика преподавания русского языка 1 и 2, Фразеология русского языка и Методическая практика*. Предметы по выбору: *Иностранный язык, Русская литература, Перевод*.

Несмотря на возвращение на родную землю в 2011 году, у кафедры остаются очень серьёзные проблемы с зачислением. В начале двухтысячных на кафедру поступало всего три-четыре студента в год. Постепенно ситуация стала налаживаться. Кафедра особенно гордится 2014 годом, когда на кафедру поступил 31 студент. В 2017 году кафедра отметила юбилей, на тот момент на кафедре учились 54 студента в бакалавриате, а 14 в магистратуре. С 2014 года наблюдается тенденция к уменьшению числа поступающих. В 2015/2016 учебном году поступило 18 человек, в 2016/2017 – 8, в 2017/2018 – 10, а 2018/2019 – 5. Нужно отметить, что данные по поступающим, к сожалению, не соответству-

ют реальности. Многие поступают на бюджетные места для получения справки об учёбе в университете. Эти „студенты“ не ходят на занятия и не сдают экзамены. В 2018/2019 учебном году на первом курсе занятия посещает всего двое (из пяти зачисленных), а на втором курсе всего трое студентов. С другой стороны, с 2010/2011 учебного года факультет закончило всего 11 студентов русского языка и литературы, а именно: в 2010/2011 – 3, в 2011/2012 – 0, в 2012/2013 – 2, в 2013/2014 – 1, в 2014/2015 – 1, в 2015/2016 – 1, в 2016/2017 – 2, в 2017/2018 – 1. Находится ли кафедра снова в кризисе и каковы пути выхода из него?

Университетская русистика в Нише

Младшая из кафедр русистики в Сербии – Нишская. Нишский университет был основан в 1970 году. В 2000 году начинается история нишской русистики, которая изучается сначала на программе *Славистика с балканистикой*. Первыми преподавателями и профессорами кафедры были белградские русисты. В самом начале, в течение двух лет, на *Славистике с балканистикой* было обязательным изучение русского языка в течение всей учебы (четыре года), обязательное двухлетнее изучение греческого языка и еще одного южнославянского балканского языка (болгарского или македонского) по выбору. Подчеркиваем, что Ниш находится в южной части Сербии, южносербские диалекты очень близки к македонскому и болгарскому языкам. Поэтому в группе *Славистика с балканистикой* было обязательное изучение македонского или болгарского языков. На первый курс в 2000/2001 учебном году поступило 11 студентов.

С 2002 года программа *Славистика с балканистикой* переименована в *Русский язык и литература*, что поддержали студенты.

Русский язык и литература изучаются в департаменте русского языка и литературы, одном из девяти департаментов Философского факультета Университета в Нише.

Первую „болонскую“ аккредитацию Нишская кафедра русистики получила в 2008, вторую – в 2015 году. Данные две „болонские“ программы по количеству предметов и конкретными предметами друг от друга не отличаются. По-разному распреде-

лены кредиты, принадлежащие конкретным предметам. Мы не будем сравнивать данные предметы, просто опишем последнюю аккредитацию, указав на основные различия между ними и важнейшие различия последней аккредитации с первой программой *Славистика с балканистикой*.

На первом курсе студенты Русского языка и литературы изучают 11 предметов, обязательными из которых в первом семестре являются: *Фонетика русского языка, Русская народная и старая литература, Введение в славистику, Болгарский язык I*. Сразу можно заметить, что в новых программах болгарский язык становится обязательным, тогда как в старых, предболонских программах, можно было выбирать между болгарским и македонским языком. По выбору в первом семестре студенты изучают либо *Орфографию русского языка*, либо *Старорусскую культуру*. Также студенты выбирают ещё один иностранный язык: *Английский язык I, Немецкий язык I, Французский язык I* или *Греческий язык I*. В старой предболонской программе греческий язык был обязательным предметом, который изучался два года. Сейчас данный предмет изучают только выбравшие его студенты. Во втором семестре обязательные предметы следующие: *Фонология русского языка, Русский классицизм и романтизм первой половины XIX века, Старославянский язык и Болгарский язык II*. Во втором семестре студенты продолжают изучать выбранный ими иностранный язык. В общем, на первом курсе 46 кредитов уходит на обязательные предметы, 14 – на предметы по выбору.

На втором курсе также изучаются 11 предметов: 8 обязательных и 3 предмета по выбору. В третьем семестре обязательными предметами являются *Словообразование русского языка, Русский романтизм, Теория литературы, Сербский язык I*. Среди предметов по выбору (два предмета по выбору в третьем семестре) – студенты продолжают изучать иностранный язык, который выбрали, либо выбирают *Болгарский язык III*; еще выбирают между *Основами академического письма* и *Лектурой и корректурой*. В четвертом семестре обязательные предметы: *Морфология именных частей речи русского языка, Русский реализм, Сравнительная грамматика славянских языков, Сербский язык II*; предметом по выбору четвертого семестра является иностранный язык,

выбранный студентами еще в первом семестре. Предболонские программы подразумевали обязательное изучение либо македонского, либо болгарского языка в течение двух лет. Студенты, на самом деле, и по данным программам могут изучать болгарский язык два года, но тогда получается, что выбранный ими иностранный язык – изучают только один год, на первом курсе. На втором курсе 49 кредитов отведено на обязательные предметы, 11 – на предметы по выбору.

На третьем курсе 10 предметов: 8 обязательных и два по выбору. Обязательные предметы пятого семестра: *Морфология глагола русского языка, Русский реализм и предмодернизм, Конфронтационный анализ русского и сербского языков, История русского языка I*. В психологической группе предметы студенты выбирают либо *Психологию творчества, Психологию*, либо *Педагогическую психологию*. В шестом семестре обязательными предметами являются *Лексикология русского языка, Русский модернизм, Лингвокультурология, История русского языка II*. Выбирают между предметами *Невербальная коммуникация и Педагогика*. Кредиты обязательных предметов – 50, предметов по выбору – 10.

На четвертом курсе – 12 предметов: 9 обязательных и 3 по выбору. Обязательные предметы в седьмом семестре: *Основы синтаксиса русского языка, Методика преподавания русского языка, Русская литература второй половины XX века, Техника перевода*. Один предмет по выбору в седьмом семестре: *Креативное письмо* или *Медийные коммуникации*. В восьмом семестре обязательными предметами являются *Синтаксис русского языка, Современная русская литература, Стилистика русского языка, Литературный перевод, Практика по русскому языку*. Два предмета в восьмом семестре – предметы по выбору. Первый студенты выбирают среди следующих предметов: *Психолингвистика, Русская литературная фантастика, Информатика*. Второй – между *Синхронным и последовательным переводом* и *Историей русской культуры*.

Нишские русисты, чтобы закончить бакалавриат, должны сдать 44 односеместровых экзамена. Это на 20 экзаменов меньше белградских, на 19 экзаменов меньше новисадских.

Квоты на поступление невелики: в Нишский унуверситет каждый год поступает 10 студентов на бюджетной, 5 на платной основе. Квоты каждый год без проблем заполняются (меньше студентов было только в 2017 году). В Ниш поступают только студенты, ранее изучавшие русский язык.. На вступительном экзамене они сдают только тест по русскому языку.

В учебном 2017/18 году 12 студентов закончили бакалавриат в Нишском университете. В 2016/17 – 4 студента.

Вместо заключения

Старшая традиция русистики в Сербии – белградская. В Белградском университете русский язык как главный предмет изучается давно, с 1878 года. Изучение русского языка как главного предмета в Сербии начиналось белградскими русистами. Вторая – новисадская (1961), третья – приштинская (с центром в Косовска-Митровице, 1962), четвертая – нишская (2000). Другими словами, все кафедры (отделения, департаменты), на которых изучаются русский язык и литература как главные предметы, являются дочерьми белградской русистики.

Белградская кафедра русистики самая большая: ежегодные квоты на поступление – 45 бюджетных мест и 45 мест на платной основе. Новисадские квоты меньше (25+15), в Косовска-Митровице 9+9, в Нише – 10+5. Заполняются ли квоты каждый год? Что касается белградской кафедры русистики – они заполнялись каждый год последние 10 лет. Только в учебном 2018/19 году не удалось заполнить квоты. В общем, на первом курсе в 2018/19 году насчитывалось 65 студентов (на 25 студентов меньше). В Косовска-Митровице квоты годами не заполняются. До 2014 года рос интерес к изучению русского языка в Косовска-Митровице, кафедра очень гордилась 2014 годом, когда на первый курс был зачислен 31 студент. С тех пор количество студентов уменьшается, и в последние 3 года, как и в начале двухтысячных, на первый курс поступает мало студентов. В Нише квоты ежегодно заполняются без проблем (исключение лишь 2017 год). В Нови-Саде заполняются с затруднениями (второй этап зачисления).

В 2017/18 году бакалавриат закончили 68 студентов в Сербии. Больше половины (38) выпускники Белградского универ-

ситета, 17 – Новисадского, 12 – Нишского университета и один выпускник из Косовска-Митровицы.

Последние 10 лет интерес к изучению русского языка в университете являлся довольно стабильным. Казалось, что кризисные 90-е годы остались в прошлом. Исключением является 2018/19 учебный год. Спад интереса к изучению русского языка имеется почти во всех центрах, квоты заполняются только на втором этапе зачисления (или вообще не заполняются).

В доуниверситетском образовании нет национальной стратегии по изучению иностранных языков: русский язык был брошен на произвол судьбы; чаще всего его вытесняли в пользу немецкого, реже – итальянского и испанского (Кончаревич 2004; Станкович 2008; Маркович 2014; Марич 2015; Гинич 2018). Пятнадцать лет назад русский язык на вступительном экзамене в Белграде сдавало 60–70 студентов, тогда как в 2017/18 году лишь 22 студента (чтобы поступить на русистику). Такая же ситуация и в Новисадском университете, большинство студентов – нулевики.

Попробуем объяснить причины спада интереса к русскому языку.

Во-первых, когда университеты дали возможность студентам изучать русский язык как главный предмет с нуля (середина 2000-ых) – квоты пополнялись без проблем (до 2018/19 учебного года). Кажется, что спустя десятилетие, данное решение теряет свои силы.

Во-вторых, спад количества зачисленных на первый курс объясняется демографической ситуацией. Поступающие в университет в учебном 2018/19 году – это студенты, родившиеся в 1999 году (время бомбардировки Сербии). На всех факультетах в Сербии в 2018/19 году меньше зачисленных первокурсников.

В-третьих, за последние 10 лет увеличивается интерес к частным факультетам, программы частных факультетов легче осваиваются. Если студент должен платить за учебу – то он выберет, чаще всего, именно частный факультет.

В-четвертых, во всем мире происходит кризис гуманитарных наук. Постоянно все средства массовой информации оповещают будущих студентов, что профессии будущего – это профессии, связанные с информационными технологиями. Зачем тогда

изучать филологию, когда речевая практика будет нужна лишь как дополнение к основной профессии?

Придется данный доклад закончить множеством вопросов, на которые, пока, ответов нет. Как мы все преодолеем? Выживет ли в будущем однопредметная русистика? В Нови-Саде в 2018/19 началось двупредметное изучение иностранных языков с переводческим уклоном. Может, в этом возможный выход? Или надо русский язык изучать вместе с туризмом, информатикой, т.е. организовать совместные межкафедретские программы? Ответы даст нам ближайшее будущее.

Закончим этот доклад нашим взглядом на возможное решение: мы нуждаемся в более серьёзном анализе ситуации с изучением русского языка в университетах Сербии (в анализе программ русистики, с опросами студентов, с серьёзной реформой программ), анализе рынка труда в Сербии. Лишь серьёзные результаты таких анализов покажут нам возможные пути преодоления данной ситуации и предупреждения еще более трудного положения русистики в ближайшем будущем.

ЦИТИРОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

Гинић Ј. „Настава руског језика у основној школи: актуелно стање и перспектива.” *Филолошка истраживања данас*. Том VIII. Језици образовања. (2018): стр. 109–120.

Дамљановић, Д, Кончаревић, К. *Настава и методика наставе руског језика у Србији у XIX и XX веку. Прилози за историју*. Београд: Славистичко друштво Србије, 2010.

Джапа-Иветич В. „Университети в Сербии как центры развития образования на русском языке.” *Альманах «Этнодиалоги»*, № 1, 52 (2017): с. 44–57.

Марич, Б. „Состояние и перспективы изучения русского языка в инославянской среде. *Альманах Этнодиалоги*, №1, 48 (2015): с. 26–34.

Матијашевић, Ј. „Подсећање на наше заједничке почетке универзитетске каријере“.

Митолошки зборник 29. Рача: Центар за митолшке студије Србије (2013), с. 40–42.

Маркович, Д. „Преподавание русского языка в Сербии, актуальные проблемы в сокращении часов и возможные пути их решения.” *Наука и савремени универзитет* 4. (2014): стр. 148–153.

Пипер, П. *Лингвистичка русистика. Студије и чланци*. Београд: Филолошки факултет, Београд, 2012.

Рељић, М. „Катедра за руски језик и књижевност“. *Филозофски факултет у Косовској Митровици: 1960–2015*. Косовска Митровица: Филозофски факултет (2015), стр. 184–200.

Станковић, Б. *60 година Славистичког друштва Србије*. Београд: Славистичко друштво Србије, 2008.

Стефановић, М. *Универзитетска славистика: Традиције. Савремено стање. перспектива*. Београд: Универзитет у Београду, Филолошки факултет, 2017.

САВРЕМЕНИ ПОЛОЖАЈ УНИВЕРЗИТЕТСКЕ РУСИСТИКЕ У СРБИЈИ

У датом чланку аутори су представили положај русистике у универзитетским центрима у Србији данас и у блиској прошлости (од 90-их година XX века), и то на Универзитету у Београду, чија русистика има најдужу традицију, на Универзитету у Новом Саду, на Универзитету у Нишу и на Универзитету у Косовској Митровици. У раду су аутори, анализирајући предмете и наставне програме студија русистике на поменутиим универзитетима, изнели важне податке о променама у наставном програму, паду и порасту интересовања за студије русистике, мењању уписних квота, као и податке о броју дипломираних студената за 2018. годину у сваком од центара. Аутори су се потрудили да објасне тренутно смањење интересовања за студије русистике у Србији, пошто су узели у обзир актуелни друштвени контекст у којима су се нашле друштвено-хуманистичке науке, као и перспективе студија русистике у Србији.

Кључне речи: положај руског језика, Београд, Нови Сад, Ниш, Косовска Митровица, програми, реформа програма, квоте, упис, перспектива.

ПРЕВОДИЛАЧКЕ НАПОМЕНЕ ЗА ДЕЛА СРПСКЕ КЊИЖЕВНОСТИ У УНИВЕРЗИТЕТСКОЈ НАСТАВИ

У раду се анализирају улога и значај преводилачких напомена одређених текстова српске књижевности као својеврсних посредника међу различитим језицима и културама. Додатне напомене преводилаца књижевноуметничких дела тумаче се као важан чинилац за мотивацију читања и подстицање продубљеније рецепције српске литературе у оквирима друге академске средине и шире читалачке публике.

Кључне речи: српска књижевност, српска књижевност 20. века, превод, преводилачке напомене, универзитетска настава.¹

Деценија бројних годишњица (међу којима се издвајају и обележавања округлих датума, нпр.: двеста година од објављивања првих Вукових дела, сто педесет година од Вукове смрти, двеста година од штампања првог издања *Српског рјечника*; сто двадесет пет година од рођења Момчила Настасијевића; осамдесет година од рођења Данила Киша, тридесет година од Кишове смрти и многи други), изузетан је подстицај да се успоставе прилике за поновна промишљања поводом дела, превода и иностране рецепције изабраних аутора, и то кроз анализе различитих облика наставних и ваннаставних, књижевних и културних активности, како у земљи, тако и у свету. У том контексту чини се да би проучавања српске и других словенских књижевности на домаћим и иностраним универзитетима, као и у школама, према литерарним вредностима и оригиналним одговорима пи-

¹ Текст је настао као резултат рада на пројекту Института за књижевност и уметност, Београд, *Смена поетичких парадигми у српској књижевности двадесетог века: национални и европски контекст* (178016), који финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

саца на многобројне поетичке изазове 19, 20. и 21. века, требало да буду још чешће понуђена у компаративним контекстима изучавања светске „књижевности као система, као цјелине” (Делић 2008: 451). Несумњиво је да би нарочиту врсту подстицаја за то омогућиле и интерпретације превода књижевних дела као вид сагледавања важног аспекта контекстуализације текстова у другој културној и научној средини.² Уз чврсто заснована књижевноисторијска и књижевнотеоријска полазишта, као и разматрања основа стваралачке рецепције, настава посвећена традуктолошким тумачењима *светскости* српске и других словенских књижевности могла би да обезбеди мотивишуће претпоставке за вишесмерно „боље разумијевање и освјетљавање” (Делић 2008: 452) различитих културних образаца (уп. Benedikt 1976), нарочито ако се има у виду медијаторска улога преводилаца (уп. Đurišin 1992: 31–39), а на истакнутом месту њихових додатних напомена у оквиру превода.

Стога би у токовима универзитетске наставе српске књижевности у земљи и иностранству било изузетно драгоцено и вредно да се уз упоредно помно читање и тумачење оригинала и превода српске књижевности, интерпретативна пажња усмери и ка преводилачким напоменама у тексту. На тај начин би се, са једне стране, стекла продубљенија академска знања о врским преводиоцима српске књижевности и њиховим стваралачким поступањима, као и о поетички и традуктолошки изазовним изборима, како литерарно, тако и културолошки утемељеним одлукама. Са друге стране, проучавањем позиције преводиоца као приређивача одређених напомена нагласио би се својеврсни интерпретативни „вишак” и значајан добитаку полилогу књижевних традиција, проистекао из перспективе односа полазне и циљне културе превода и многоструко динамизованих промена-када се имају у виду време, средина и друге друштвено-историјске околности.

У компаративним увидима како у односу на време објављивања превода, тако и на језичку средину у којој се објављује, мо-

² Поводом увиђања значаја превода текстова српске науке о књижевности у другој половини 20. века за овакву врсту контекстуализације в. Ђурић 2018: 85–98.

тивишуће за тумачење могу да буду и разноврсне преводачке напомене у вези са преводом имена у делима. Тако у историјама транслатологије вишезначних именовања остају забележене интригантне дискусије поводом (не)могућности превода имена из наслова драме Оскара Вајлда *The Importance of Being Earnest* (Wilde 2011), које се разрешавају или у смеру да се име у преводу остави непромењеним и тиме, можда, у циљном језику учини ризичним статус полисемије из оригинала или пак да се прво пренесе значење имена у преводу, а онда да се стваралачки приступи обликовању имена у циљном језику (Nemark 1988: 215; Lobato, Brisolara 2015: 34). У анализи Вајлдовог превода који је објављен у Бразилу – *A importância de ser prudente* (Wilde 2014; Lobato, Brisolara 2015: 29–37), и поред запажања да у преведеном тексту, услед одабира другог смера поступања, *Prudente* бива „једино име које није енглеско” (Lobato, Brisolara 2015: 34), у неком смислу се превод наслова ипак оценио као промишљена одлука, посебно пошто се сагледала традиција превођења Оскара Вајлда у оквирима циљне културе (Lobato, Brisolara 2015: 33). Један од врло посвећених аутора изазовима превођења свог дела био је и Владан Десница, о чему сведочи, између осталог, и његова преписка богата дискусијама у вези са преводима текстова на италијански језик (Ђурић 2009: 399–423). Колико су преводиоци Десничиног романа *Прољећа Ивана Галеба* запажали сложеност у преводу имена главног јунака, односно проблематичност питања да ли се вишеслојни склопови значења конотирани тим именом актуализују и у његовим преносима у наслову на друге језике, сведоче и преводиоци који су се, (не)свесно подстакнути и Десничиним поступком одабира *Игре прољећа и смрти* за поднаслов романа (Десница 2008), одлучили да као наслове у преводима варивају управо поднасловна одређења, и то, нпр., у преводу на пољски – *Niespokojne wiosny* (Desnica 1960), на мађарски – *A tavasz és a halál játéka* (Desnica 1962), на словачки језик – *Vlnenie jarí a umierania* (Desnica 1967).

Уколико се пак имена не налазе у насловима, а преводиоци осећају да би на језику превода за њихово потпуније разумевање били неопходни коментари, онда их често обликују у виду фус-

ноте или додатне напомене на крају издања, а неретко придодају управо уз преводе народне књижевности. Према превођеним примерима из народне књижевности, увиђа се да је углавном потребно оставити напомену о етимолошком значењу одређених имена кључних за разумевање песме или проблема који се у делу актуализује. Тако, на пример, Џон Бауринг у преводу српске народне поезије на енглески језик, а међу преводачким изборима и песме „Зидање Скадра”, уз стихове: „Не мучи се, Вукашине краље, | Не мучи се и не харчи блага; | Не мо’ш, краље, темељ подигнути, | А камоли саградити града, | Док не нађеш два слична имена, | Док не нађеш *Стоју* и *Стојана*, | А обоје брата и сестрицу, | Да зазиђеш кули у темеља [...]” (Вук, СНП II, бр. 26; подвлачење М. Ђ.), односно уз њихов превод: „[...] 'Thou King Vukashin! vain thine efforts! – | Vain thine efforts – all thy treasures wasting! | Never, never wilt thou build the fortress, | If thou find not two same-titled beings, | If thou find not *Stojan* and *Stojana*: | And these two – these two young twins so loving; | They must be immured in the foundation [...]” (Karadžić 1827: 64; подвлачење М. Ђ.), додаје и следећу напомену, која се односи на имена из стиха „Док не нађеш *Стоју* и *Стојана*” (Вук, СНП II, бр. 26; подвлачење М. Ђ.): „These are both Serbian names, and the point of the ballad must be seen in their affinity to the verb *stojiti*, to stand, *stojnitza*, standing (*statio*)” (Бауринг у Karadžić 1827: 64). Иако имена не преноси сасвим прецизно – не препознаје их у основном облику као Стоја и Стојан, већ као Стојан и Стојана, мењајући им и редослед, вероватно ради чувања версификационе структуре стиха (уп. Вук, СНП II, бр. 26; Karadžić 1827: 64), Бауринг у напомени, кроз варијацију облика за који су имена етимолошки везана, јасно указује на значај ове релације као незаобилазног упоришта у тумачењу песме. Потреба да се у преводу појасни одабир баш ових имена у песми „Зидање Скадра” истакла сеи у њеном преводу на немачки језик, који је начинила Тереза Албертина Лујза фон Јакоб Робинсон, а који је, имајући у виду, између осталог, и форму и распоред имена из наведеног стиха, вероватно утицао ина друге преводе: „'König Wukaschin, du quälst umsonst dich! | Quälst umsonst dich, all' dein Gut verschwendst du! | Nicht den Grund vermagst du zuerheben, | Wie willst du die Feste

selber bauen! | Findest du nicht zwei gleichnam'ge Wesen, | Findest du nicht *Stojan und Stojana*, | Und die Beiden, leibliche Geschwister, | Sie im Fundamente zu vermauern [...]" (Karadžić 1853: 78–79; подвлачење М. Ђ.). Уз превод стиха „Док не нађеш Стоју и Стојана” (Вук, СНП II, бр. 26), Талфи дописује и напомену у којој ова имена везује за њихово етимолошко порекло, узимајући у обзир да говорнику немачког културног подручја то највероватније није познато, а веома је индикативно за тумачење песме: „Stojiti, mit welchem Worte jene Namen zusammenhängen, heißt: stehen, bestehen, dauern. Nur durch diese Erklärung erhält die Bedingung der Willa einigen Sinn” (Талфиј у Karadžić 1853: 79). Осим распореда имена и њихових облика који су, као и у претходно поменутих, заступљени и у француском преводу песме „Зидање Скадра”, који је начинила Елиз Бојар: „Roi Wukaschin! en vain tu te tourmentes; | En vain tu prodigues ici tous tes trésors; | Tu ne peux seulement asseoir les fondements. | Comment veux-tu bâtir la forteresse, | Si tu ne trouves pas deux êtres d'un pareil nom, | Si tu ne trouves *Stojan et Stojana*? | Sache trouver les deux frères germains | Pour les faire murer dans les fondations [...]" (Karadžić 1834: 206), и овде се додаје преводилачка напомена уз стих „Док не нађеш Стоју и Стојана” (Вук, СНП II, бр. 26), која гласи: „Le mot qui répond à celui de *stojiti* est *demeurer, subsister, durer*. Cette explication donne seule quelque sens aux paroles de la Wila” (Бојар у Karadžić 1834: 298). Примећује се да и овај тип преводилачке напомене, имајући као узор Талфијин предлог из првог издања 1825. године (уп. Талфи у Karadžić 1825), не само што објашњава значење конкретних имена као непознатих речи у песми већ на микро и макроплану имплицитно усмерава и даље тумачење Вилиних речи упућених краљу Вукашину.³ Дакле, поређењем ових примера преводилачких напомена уз стих „Док не нађеш Стоју и Стојана” (Вук, СНП II,

³ Изражена улога преводилачке напомене у иницирању анализе дела или истицању потенцијалног упоришта тумачења може да се запази и у напомени приређивача уз руски превод „Хасанагинице” који је начинила Ана Ахматова: „А дитяте малому послала одеяльце – колыбель закутать – Свободный перевод. В оригинале: ’А малому у бешици синку, | Њему шаље убошке хаљине’, т. е. *нищее платье*. Смысл этого подарка неясен. Может быть, Хасанагиница хотела показать, что ребенок без нее – бедный сирота?” (Голенищчев-Кутузов у Караджич 1963: 183, 339).

бр. 26) из песме „Зидање Скадра” на немачком, енглеском и француском језику може да се закључи да су управо напомене преводаца те које ојачавају потребу паралелног читања оригинала и превода, да успостављају непремостиве везе ка ширем културолошком контексту оригинала, да на одређеним упоришним местима задржавају елементе оригинала и тиме читаоца усмеравају ка продубљенијем упознавању језика и уочавању значаја мултилингвалног контекста, као и да представљају иницијално место тумачења песме у другој академској, наставној, научној или широј читалачкој средини.

Изузетна важност оваквих преводачких напомена могла би да се проматра кроз историју српске књижевности и њених превода, а када се имају у виду претходни примери, нарочито у праћењу комплекса мотива који се везују за питања савладавања препрека у подизању грађевина.⁴ У том контексту подстицајно би било и у односу на претходни пример да се анализира варијација овог мотива у првој глави Андрићевог романа *На Дрини ћуприја*:

„Знали су да је градњу ометала вила бродарица, као што је одувек и свуда понеко ометао сваку градњу, и ноћу је рушила оно што је дању саграђено. Док није 'нешто' проговорило из воде и саветовало Раду Неимару да нађе двоје нејаке деце, близнади, брата и сестру, *Стоју и Остоју по имену*, и да их узиде у средње стубове моста” (Андрић 1965: 12; подвлачење М. Ђ.).

Без обзира на то да ли ће преводиоци Андрићевог романа на друге језике узимати у обзир у транслатолошкој традицији присутне преводачке напомене које се везују за овај мотив, да ли ће додавати нове напомене и белешке или не, у сваком случају се примећује да је уз конкретне традуктолошке одлуке овај пример и у оригиналу, и у преводима врло индикативан за анализирање поетичког дијалога између модерности и традиције,⁵ и то посебно начина на који је усмена баштина стваралачки реципирана у двадесетовековној књижевности. Иако у енглеском преводу Ло-

⁴ За компаративну анализу овог мотива в. нпр.: Сувајдић 2011: 61–73.

⁵ Поводом начина тумачења односа традиције и модерности в. Ђурић 2013: 115–125.

вета Едвардса на почетку романа *На Дрини ћуприја* постоји и белешка о изговору имена (Edwards 2016: 19–20), а у тексту се неки појмови који се задржавају на језику изворника остављају курзивом, нпр.: „*kapia*” (Andrić 2016: 23), „*sofa*”, „*tarih*” (Andrić 2016: 24), „*salep*” (Andrić 2016: 30), „*kolo*”, „*vilas*” (Andrić 2016: 31), „*halva*” (Andrić 2016: 100), у конкретном сегменту превода за имена Стоје и Остоје налазе сепосебне напомене:

„They knew that the *vila* of the boatmen had hindered its building, as always and everywhere there is someone to hinder building, destroying by night what had been built by day, until 'something' had whispered from the waters and counselled Rade the Mason to find two infant children, twins, brother and sister, *named Stoja and Ostoja*, and wall them into the central pier of the bridge” (Andrić 2016: 25; подвлачење, осим *vila*, М. Ђ.).

Иако се у немачком преводу Андрићевог романа на крају књиге додају објашњења страних речи и израза који су се на немачки пренели (Jonas, Wolf-Grieffhaber 2018: 482–484), одлука у вези са статусом имена Стоје и Остоје у немачком преводу одломка из прве главе Андрићевог романа *На Дрини ћуприја* врло је сродна примеру из енглеског превода:

„Sie wissen, dass die Wassernixe, die Vila, den Bau gestört hat, so wie schon immer und überall irgendwer einen Bau stört, und nachts abgerissen hat, was am Tag aufgebaut worden war. So lange, bis ein 'Etwas' aus dem Wasser zu sprechen begann und dem Baumeister Rade riet, zwei kleine Kinder, Zwillinge, Bruder und Schwester, *namens Stoja und Ostoja* zu suchen und in den Mittelpfeiler der Brücke einzumauern” (Andrić 2018: 11; подвлачење М. Ђ.).

У том смислу би управо на овим местима анализе Андрићевог романа и његових превода, у универзитетску наставу било добро да се укључи и вертикала проматраног мотива из књижевности која се преводи, да се контекстуализује у оквирима сродних мотива из светске књижевности, као и да се одабрани одломци и целине дела компаративно тумаче у контексту преводачких

напомена неких од ранијих књижевних остварења са сродним мотивом, преведених на циљни језик. На тај начин би се, са једне стране, успоставила својеврсна историјска поетика превода дела одређеног језичког подручја, а, са друге стране, кроз преводачка деловања скренула би се пажња и на поетички изазовна места за тумачења текста, која се наглашавају и откривају у преводима.

Колико је вредно да се постојаност полисемије одређене речи, нарочито када она може да упућује и на име, нагласи и преводачком напоменом, показују пример песме „Зора” Момчила Настасијевића и превод на немачки језик који је начинио Роберт Ходел (Nastasijević 2013: 88–89). Већ уз наслов Настасијевићеве песме „Зора” на немачком језику – „Morgenröte” (Nastasijević 2013: 89), Ходел додаје напомену да поред значења речи које се односи на рано јутро (уп. РСАНУ), наслов песме на језику оригинала може да се повеже и са значењем којим се указује на женско име: „Der Originaltitel 'Zora' ist *auch ein Frauenname*. Dassel begilt für das Gedicht 'Dafina', dessen Titel 'Ölweide' bedeutet [...]” (Ходел у Nastasijević 2013: 89; подвлачење М. Ђ.).⁶ Овом преводачком напоменом имплицитно се указује и на семантичку слојевитост песме, која се сугерише већ другим стихом: „Хеј, на белом коњу | зори ми зора и девојка” (Настасијевић 1991: 15; подвлачење М. Ђ.), односно у преводу на немачки: „Hei, auf einem Schimmel | leuchten mir *Morgenlicht und Mädchen*” (Nastasijević 2012: 89; подвлачење М. Ђ.). Преводачка напомена Роберта Ходела којом се скреће пажња на вредност наслова значајна је не само због диференцираних могућности тумачења песме већ и због чињенице да се наслов „Зора” појавио тек у коначном облику Настасијевићеве песме, којој је претходило тринаест верзија са варираним насловима, и то „Песма пролећа” (прва, друга верзија), „Песма у пролеће” (трећа, пета верзија), „Поздрав у пролеће” (четврта верзија), „Песма с пролећа” (шеста верзија), „Јутарња песма” (седма, осма верзија), „Трешње” (десета верзија), „Девојци” (једанаеста верзија), „Песма на уранку” (дванаеста верзија), „Чобан” (тринаеста верзија) и без наслова (девета верзија) (уп. Настасијевић 1991: 156–167; Петковић 1991: 624–626). Управо се преводач-

⁶ О хомографима код Настасијевића в. и Hodel 2014: 78–79.

ком напоменом важност стваралачког трагања за одговарајућим насловом посредује и у преводу, а њоме се имплицитно и усмерава читалац на поетички незаобилазне инстанце Настасијевићевог рада и тумачења Настасијевићевог дела у универзитетској настави у земљи и иностранству – на поређење варијаната (уп. и Петковић 1995).

Двосмерност тумачења Настасијевићевих наслова, којима се подразумева и женско име, Роберт Ходел у истој преводачкој напмени даје и за песму „Дафина”: „Der Originaltitel 'Zora' ist auch ein Frauenname. Dassel begilt für das Gedicht 'Dafina', dessen Titel 'Ölweide' bedeutet [...]” (Ходел у Nastasijević 2013: 89; подвлачење М. Ђ.). Таква напомена је изразито важна када се имају у виду вишеструкости и динамика могућих алтернација значења доминантног мотива из насловау односу на прву и трећу строфу Настасијевићеве песме „Дафина”: „Кад нељубљено мре, | тмоло је ваздухом | на страст. || [...] *Дафину* на гроб не сади, | тмоли је дах из ње, | сабласно мами у таму” (Настасијевић 1991: 19; подвлачење М. Ђ.). То се у преводу учачава у различитом одабиру речи – у наслову је „Dafina”, што сугерише да је у питању женско име, а у трећој строфи је „Ölweide”, што показује да је у питању одабир речи којим се означава биљка: „Wenn Ungeliebtes stirbt, | ist stickig die Luft | nach Leidenschaft. || [...] Setz *die Ölweide* nicht aufs Grab, | stickig aus ihr der Atem, | lockt gespenstischin die Finsternis” (Nastasijević 2013: 97; подвациња М. Ђ.).⁷ У ствари, захваљујући преводачкој напмени о полисемији наслова на језику оригинала (уп. РСАНУ), и у циљном тексту је сачувана сложеност значења коју песма подразумева. Уз то, када се из перспективе ове преводачке напомене и улоге наслова у њој, посебно у односу на исту реч која се у коначном облику употребљава у трећој строфи песме „Дафина” (Настасијевић 1991: 19), сагледа претходних седам верзија ове Настасијевићеве песме, увиђа се да је један део својих избора – наслов „Дафина” и стих „Дафину на гроб не сади”, уз промене интерпункције кроз верзије, Настасијевић имао већ у

⁷ У вези са тим уп. и следећи закључак Роберта Ходела: „I kod nekih identičnih leksema princip polisemije ponekad vodi osamostaljivanju pojedinih sema, tako da je u prevodu bolje upotrebiti različite reči” (Hodel 2014: 74).

другој верзији песме, поновио у трећој, четвртој и петој верзији (Настасијевић 1991: 185–187), у шестој задржао идентичан стих, али песму исписао без наслова (Настасијевић 1991: 187), док је у седмој верзији вратио наслов и оставио исти стих (Настасијевић 1991: 189; уп. и Петковић 1991: 628–629). Испитивање верзија показује да када Настасијевић дође до решења у песми којим је задовољан, без обзира на то да ли је у питању нека ранија верзија или је то производ дуготрајнијег процеса стваралачког рада, најчешће је са минималним променама задржава до коначног облика песме (уп. Петковић 1995). Дакле, управо би на поетички дубоко укореван начин тумачења Настасијевићевих стваралачких избора могла да подстакне анализа превода, а нарочито преводилачких напомена у тексту, што би умногоме утицало на још свестраније приступе настави књижевности и језика на универзитетском нивоу и у земљи, и у иностранству.

Уз немачки превод песме „Ђурђевци” Момчила Настасијевића – „Maiglöckchen” (Nastasijević 2013: 91), Роберт Ходел оставља опширнију напомену у којој се назив цвета на језику оригинала повезује са именом свеца Георгијаи уз то даје опис народних обичаја за Ђурђевдан, међу којима је и плетење венаца од ђурђевака:

„Der Originaltitel 'Đurđevci' ist vom Namen Đurđe (Georg) abgeleitet. Am 6. Juni, dem Tag des Heiligen Georg, wird der Wechsel vom Winter in den Sommer gefeiert. Mit diesen Feiern ist auch mancher vorchristliche Brauch verbunden, zum Beispiel das rituelle Baden im Fluss mit reinigenden Pflanzen, das Flechten von Maiglöckchenkränzen oder das Umgürten mit Weiden zum Zeichen der Fruchtbarkeit und des Wachstums” (Ходел у Nastasijević 2013: 91; подвлачење М. Ђ.).

Овај додатак преводиоца доприноси продубљењу повезивању иностраних рецепијената са култом празничне атмосфере, познате матерњим читаоцима оригинала и према сачуваним обичајима, и према њиховој актуализацији у различитим књижевним делима (нпр. у приповеци „Ђурђевдан” Боре Станковића (Станковић 1899: 1) или у роману *Дервиш и смрт* Меше Селимовића (Селимовић 2008: 35) и др.). Управо је таква атмосфера

евоцирана као подразумевајући контекст, или његово изневерено очекивање (уп. и Hodel 2014: 67), у стиховима Настасијевићеве песме „Ђурђевци”: „Сета ме у чедни дан, | кад улицама продају ђурђевке. || Не враголи ми, | не смеј се, враголанко. | То у родини она | болује сету без лека. || Занаго росне у јутра | црвеном врвцом везивала” (Настасијевић 1991: 16; подвлачење М. Ђ.), што је преведено као: „Wehmut mich am *lauteren Tag*, | *wenn in den Straßen Maiglöckchen zu kaufen*. || Treibkeinen Ulk mit mir, | *lach nicht, Schalk*. | In der Heimat eine, | an Wehmut ohne Heilung krankt. || Vergeblich tauige am Morgen | mit rotem Band sie schnürte” (Nastasijević 2013: 91; подвлачење М. Ђ.). Како су кроз верзије – већ од прве, па до шесте – прва два стиха, осим према интерпункцији и одабиру великог или малог слова на почетку другог стиха, идентични они-ма из коначног облика песме – „Сета ме у чедни дан, | кад улицама продају ђурђевке” (Настасијевић 1991: 16; уп. Настасијевић 1991: 168–172; Петковић 1991: 626), запажа се да је већ од Настасијевићеве треће верзије уместо наслова „Сетна песма” као насловни симбол превладала кључна реч из другог стиха – „Ђурђевци” (Настасијевић 1991: 168–172). Значај Ходелове напомене о празничној атмосфери и народним обичајима Ђурђевдана за ову песму (уп. и Hodel 2014: 67) издваја се и у контексту поређења са преводилачким напоменама у другим делима у којима се јавља сродан појам. И у Настасијевићевој песми „Ђурђевци” (Настасијевић 1991: 16), као и у одредници „Ђурђевдан”, која се разликује у првом и другом издању Вуковог *Српског рјечника*, ипак доминира контекстуализација народних обичаја који се везују за поменути празник (Вук, Рјечник I: 161–162; Вук, Рјечник II: 226). Уз превод на немачки језик одреднице „Ђурђевдан” из другог издања *Српског рјечника* (Вук, Рјечник II: 226), преводилац Анете Ђуровић одлучила је да укључи и напомену којом се наглашава да је у питању и дан празновања свеца заштитника, односно да је то честа српска слава: „Der Đurdevdan ist eines der am weitesten verbreiteten Schutzpatronenfeste (slava) der Serben” (Ђуровић у Karadžić 2015: 65). Преводилачком напоменом уз одредницу из *Српског рјечника* или пак преводилачком напоменом уз Настасијевићеву песму „Ђурђевци” нагласило се посредовање културолошке сфере која

је изразито подстицајна као упориште за потпунију интерпретацију синкретичности сакралних и профаних обреда која се везује за празник описан у *Српском рјечнику* или пак на којој је заснована херметичка сложеност Настасијевићеве песме.

Колико одређена имена могу да имају знаковиту интертекстуалну вредност у односу на културну традицију у оквиру које је аутор стварао, показује и преводачка напомена Марка Томпсона уз један од ранијих текстова Данила Киша (Thompson 2013: 109–111). У Кишовом тексту „Нојев ковчег (Из бележнице г. Мака)”, насталом 1959. године, који је бави феноменом двојника, јавља се узгредно поређење двојничке силине са моћима Баш-Челика:

„Spokoј se rađa u komplikovanom no u isto vreme prostom mehanizmu srca; u jednoј od tih četvorina što se nazivaju komorama i pretkomorama nalazi se zaključan Wertheim-bravom *taj silni kaobaščelik Dvojnik*, koji kad oстане nasamo s tobom izlazi, onako golem, uprkos svim bravama i alarmnim uređajima” (Kiš 2007: 45; подвлачење М. Ђ.).

Овај одломак у Томпсоновом преводу на енглески језик садржи дужу преводачку напомену, у којој Томпсон представља народну бајку „Баш-Челик” (Вук, СНП, Додатак, бр. 1) не би ли иностраној публици приближио значење како Кишовог поређења – „*taj silni kao baščelik Dvojnik*” (Kiš 2007: 45), тако и, очигледно, вишеструко инспиративног мотива из народне традиције:

„This simile (*'silni kao baščelik'*) alludes to one of the best-know villains in Serbian folklore, the mighty Baš Celik (*'great steel'* or *'big steel'*). The story goes like this. An old king has three sons and three daughters. Before he dies, he tells his sons to give his daughters to the first comers. The youngest prince insists on respecting their father's wish, and the girls are taken away by ominous suitors. After the brothers hear nothing from their sisters, they set out in search of them. They survive adventures with dragons, serpents, and man-eating giants. The youngest prince saves a princess, whom he marries. Before he goes travelling one day, the king (his father-in-law) entrusts nine keys to this prince. The first eight chambers hold treasure, he says, and then warns him not to enter the ninth on any account. The prince of

course disobeys, and in the ninth chamber he finds Baš Celik, in steel chains up to his knees, both arms manacled to the elbows, unable to move an inch. 'Bring me a drink of water from the pump', Baš Celik pleads, 'and I will grant you an extra life.' The prince fills a pitcher (encrusted with gems) and gives it to Baš Celik. 'Give me another drink and I shall grant you another life', he says. Again the prince complies. Baš Celik promises the prince a third life if he will just sprinkle water on his head. But this liberates Baš Celik, who bounds awaylike lightning, seizes the princess, spreads his wings and flies off. The king urges the prince not to follow: it would mean certain death; he will find him another wife instead. Again the prince disobeys and sets out to rescue his princess. On the way he meets the Dragon King who warns him to go no further: even with his army of 7000 dragons, he himself could not defeat Baš Celik. The Falcon King and the Eagle King tell him the same. The valiant prince will not be dissuaded. He finds and fights Baš Celik, who quickly rids him of his spare lives. 'Go home now and don't lose the life God gave you', he thunders. The three animal kings rush to his support with their armies, but in vain. Resolved to try cunning instead of force, they discover that the villain's courage is hidden in a bird inside the heart of a fox on a distant mountain. When they catch the bird and kill it, Baš Celik dies. The prince takes back his wife and home they go. – This minuscule allusion to folklore is one of very few in Kiš's work. It opens like a loophole on to a hinterland of pre-modern archetypes" (Thompson 2013: 110).

То што је у преводу овог текста Данила Киша у једној од фуснота чак двадесетак редова усредсређено на предочење народне бајке „Баш-Челик” (Вук, СНП, Додатак, бр. 1) засигурно сведочи и о квалитету бајке, о комплексности њеног насловног мотива, али и о вредности представљања интертекстуалне везе (уп. Nodel 2014: 69). Колико се структура ове бајке уклапа у интернационалне оквири, показује и један Томпсонов коментар приликом излагања сижеа: „The prince *of course* disobeys, and in the ninth chamber he finds Baš Celik, in steel chains up to his knees, both arms manacled to the elbows, unable to move an inch” (Thompson 2013: 110; подвлачење М. Ђ.), који би могао да се упоредо чита у контексту сродног приповедачког коментара из Андрићеве приповетке „Пут Алије Ђерзелеза”: „Ђерзелез је плануо. Он је скакао од саме помисли да

се ти њежни зглобови крше у његовим прстима. Бол му је задавала та њежност и љепота у његовој близини. Ђерзелез се занио и, *наравно*, постао смијешан” (Андрић 2008: 15; подвлачење М. Ђ.) или пак у односу на наслов сегмента из романа *Име руже* Умберта Ека – „*Naravno, rukopis*” (Еко 2014: 9; подвлачење М. Ђ.), где се управо овим типом коментара од стране приповедачке, приређивачке или пак преводилачке инстанце актуализују важне метапоетичке смернице читања дела и контекстуализују потенцијална тумачења која су од непроцењивог значаја за наставу компаративне књижевности на универзитетском нивоу.

Уколико се захваљујући преводилачким напоменама уз имена из неких дела српске књижевности отвара читава вертикала у којој се, нпр. при тумачењу романа *На Дрини ћуприја* паралелно чита песма „Зидање Скадра”, у интерпретацији поезије Момчила Настасијевића консултује *Српски рјечник*, а уз неке Кишове текстове на диференциране начине интерпретира његово разумевање фолклорне традиције, онда је евидентно да се таквим поступацима богати процес предавања и проучавања српске књижевности на универзитетском нивоу и у земљи, и у иностранству, а нарочито доприноси њеној широј читалачкој рецепцији.

ЦИТИРАНА ЛИТЕРАТУРА

Андрић 1965: Иво Андрић, *На Дрини ћуприја, Сабрана дела*, књига прва, Београд: Просвета, Загреб: Младост, Сарајево: Свјетлост, Љубљана: Државна založba Словеније.

Андрић 2008: Иво Андрић, „Пут Алије Ђерзелеза”, *Сабране приповетке*, приређивање и поговор Жанета Ђукић-Перишић, Београд: Завод за уџбенике, стр. 15–22.

Вук, Рјечник I: Вук Стефановић Караџић, *Српски рјечник (1818)*, *Сабрана дела*, књига друга, приредио Павле Ивић, Београд: Просвета, 1966.

Вук, Рјечник II: Вук Стефановић Караџић, *Српски рјечник (1852)*, *Сабрана дела*, књига 11/1, приредио Јован Кашић, Београд: Просвета, 1986.

Вук, СНП, Додатак: Вук Стефановић Караџић, *Српске народне приповијетке, Сабрана дела*, књига трећа, приредио Мирослав Пантић, Београд: Просвета, 1988.

Вук, СНП II: Вук Стефановић Караџић, *Српске народне пјесме II, Сабрана дела Вука Караџића*, књига пета, приредила Радмила Пешић, Београд: Просвета, 1988.

Делић 2008: Јован Делић, „Ђурићев Општи семинар: Забиљешке о наста-ви опште књижевности под руководством Војислава Ђурића”, *Зборник Матице српске за књижевност и језик*, књ. 56, св. 2, стр. 451–457.

Десница 2008: Владан Десница, *Прољећа Ивана Галеба, Игре прољећа и смрти*, Београд: Књига-комерц.

Ђурић 2009: Жељко Ђурић, „Владан Десница и Ерос Секви – преписка и око ње”, *Зборник Матице српске за књижевност и језик*, књ. 57, св. 2, стр. 399–423.

Ђурић 2013: Мина Ђурић, „Нова тумачења традиције и модерности у Срба”, у: *Jezik, književnost, vrednosti, Književna istraživanja, zbornik radova*, uredile Vesna Lopičić, Biljana Mišić Ilić, Niš: Filozofski fakultet, стр. 115–125.

Ђурић 2018: Мина Ђурић, „Српска наука о књижевности у преводу? (По-водом одабраних текстова проф. др Слободана Ж. Марковића објављених у преводима)”, у: *Слободан Ж. Марковић – човек институција*, међународни на-учни зборник радова, уредили Александар Јерков, Бошко Сувајцић, Београд: Савез славистичких друштава Србије, Филолошки факултет Универзитета у Београду, стр. 85–98.

Караджич 1963: Вук Стефанович Караджич, „Хасанагиница”, у: *Епос сербског народа*, Издание подготвил И. Н. Голенищев-Кутузов, перевод А. Ахматовой, Москва: Издательство Академии наук СССР, стр. 180–183, 338–339.

Настасијевић 1991: Момчило Настасијевић, *Поезија, Сабрана дела Мом-чила Настасијевића*, књига прва, приредио Новица Петковић, Горњи Милано-вац: Дечје новине, Београд: Српска књижевна задруга.

Петковић 1991: Новица Петковић, „Критичке напомене”, у: Момчило На-стасијевић, *Поезија, Сабрана дела Момчила Настасијевића*, књига прва, прире-дио Новица Петковић, Горњи Милановац: Дечје новине, Београд: Српска књи-жевна задруга, стр. 595–695.

Петковић 1995: Новица Петковић, *Настасијевићева песма у настајању*, Београд: Београдски издавачко-графички завод.

РСАНУ: *Речник српскохрватског књижевног и народног језика*, 1–20, Бео-град: Српска академија наука и уметности, 1959–.

Селимовић 2008: Меша Селимовић, *Дервиш и смрт*, Београд: Штампар Макарије.

Станковић 1899: Борисав Станковић, *Из старог јеванђеља*, Београд: Ра-дикална штампарија.

Сувајцић 2011: Бошко Сувајцић, „Гојковичин смех: поетика жанра у ус-меној књижевности”, *Књижевност и језик*, год. 58, бр. 1/2, стр. 61–73.

* * *

Andrić 2016: Ivo Andrić, *The Bridge on the Drina*, translated by Lovett F. Edwards, Beograd: Dereta.

Andrić 2018: Ivo Andrić, *Die Brücke über die Drina*, Deutsch von Ernst E. Jo- nas, überarbeitet von Katharina Wolf-Grießhaber, Beograd: Dereta.

Benedikt1976: Rut Benedikt, *Obrasci kulture*, preveo Božidar Marković, Beograd: Prosveta.

Desnica 1960: Vladan Desnica, *Niespokojne wiosny*, przełożył Zygmunt Stoberski, Warszawa: Ministerstwo obrony narodowej.

Desnica 1962: Vladan Desnica, *A tavasz és a halál játéka*, fordította Csuka Zoltán, Novi Sad: Forum.

Desnica 1967: Vladan Desnica, *Vlnenie jarí a umierania*, preložil Jozef Em. Cubínek, doslov napísal Ján Frýdecký, vysvetlivky spracoval Jozef Šimončíč, Bratislava: Tatran.

Edwards 2016: Lovett F. Edwards, „Note”, y: Ivo Andrić, *The Bridge on the Drina*, translated by Lovett F. Edwards, Beograd: Dereta, стр. 19–20.

Eko 2014: Umberto Eko, *Ime ruže*, prevela Milana Piletić, Beograd: Vulkan izdavaštvo.

Đurišin 1992: Dioniz Đurišin, „Književni prevod kao posrednik među književnostima”, prevela Jelica Alaburić, *Prevodilac*, god.11, br. 1/4, str. 31–39.

Hodel 2014: Robert Hodel, „O književnom prevođenju (Momčilo Nastasijević: *Sind Flügel wohl...*)”, prevela Olga Stojanović Fréchette, *Raskršća književnog juga (Od Dositeja do Mihailovića)*, Beograd: Filološki fakultet, Institut za književnost i umetnost, Čigoja štampa, str. 65–85.

Jonas, Wolf-Griesshaber 2018: Ernst E. Jonas, Katharina Wolf-Griesshaber, „Glossar”, y: IvoAndrić, *Die Brücke über die Drina*, Deutsch von Ernst E. Jonas, überarbeitet von KatharinaWolf-Griesshaber, Beograd: Dereta, стр. 482–484.

Karadžić 1825: Vuk Stefanović Karadžić, *Volkslieder der Serben*, 1, metrisch übersetzt und historisch eingeleitet von Talvj, Halle: Rengerschen Buchhandlung.

Karadžić 1827: Vuk Stefanović Karadžić, *Serbian Popular Poetry*, translated by John Bowring, London: John Bowring.

Karadžić 1834: Vuk Stefanović Karadžić, *Chants populaires des Serviens*, recueillis par Vuk Stéphanowitsch, et traduits, d’après Talvy, par Mme Élise Voiart, Tome I, Paris: J. Albert Mercklein.

Karadžić 1853: Vuk Stefanović Karadžić, *Volkslieder der Serben*, metrisch übersetzt und historisch eingeleitet von Talvj, neue umgearbeitete und vermehrte Auflage, ersterTheil, Leipzig: F. A. Brockhaus.

Karadžić 2015: Vuk Stefanović Karadžić, „Đurdevdan”, y: *Vuk Stefanović Karadžić, 1787–1864–2014, Mündliches Volksgut der Serben*, zweite Ausgabe, Herausgabe, Vorwort und Anmerkungen Boško Suvajdžić, Übersetzung Annette Đurović, Belgrad: Vukova zadužbina, Čigoja štampa.

Kiš 2007: Danilo Kiš, „Nojev kovčeg (Iz beležnice g. Maka)”, *Varia, Sabrana dela Danila Kiša*, knjiga dvanaesta, priredila Mirjana Miočinović, Beograd: Prosveta, стр. 44–47.

Lobato, Brisolara 2015: Carolina Rodrigues Lobato, Valéria Silveira Brisolara, „The Importance of Being a Translator: Analyzing One of Oscar Wilde’s Most Iconic Plays”, *Translatio*, Porto Alegre, n. 9, Junho de 2015, стр. 29–37.

Nastasijević2013: Momčilo Nastasijević, *Sind Flügel wohl...*, Gedichte und Prosa, heraus gegeben und übertragen von Robert Hodel, Leipzig: Leipziger Literaturverlag.

Nemark 1988: Peter Nemark, *A Textbook of Translation*, Prentice Hall: Hertfordshire.

Thompson 2013: Mark Thompson, *Birth Certificate: The Story of Danilo Kiš*, Ithaca, NY, London: Cornell University Press.

Wilde 2011: Oscar Wilde, „The Importance of Being Earnest”, *The Plays of Oscar Wilde*, London: Collins Classics, стр. 247–340. Wilde 2014: Oscar Wilde, *A Importância de ser prudente*, Tradução de Petrucia Finkler, Porto Alegre: L&PM.

TRANSLATORS' NOTES ON WORKS OF SERBIAN LITERATURE IN UNIVERSITY TEACHING PROCESS

This paper analyzes the role and the importance of translators' notes on works of Serbian literature as a kind of mediator among different languages and cultures. Additional notes given by translators of literary works are interpreted as important motivation factors in encouraging deeper reception of Serbian literature in another academic community, reaching also a wider audience.

Keywords: Serbian literature, Serbian literature of the 20th century, translation, translators' notes, university teaching process.

МЕЖДУ ТРАДИЦИОННАТА И МОДЕРНАТА КОНЦЕПЦИЯ ЗА СЛАВИСТИЧНО ОБРАЗОВАНИЕ В УНИВЕРСИТЕТИТЕ: ПРЕДИЗВИКАТЕЛСТВА, РЕАЛИЗАЦИЯ И ПЕРСПЕКТИВИ

Славистичното филологическо образование в съвременните университети се превръща все повече във функция на глобализираните икономически и политически отношения. В съвременната университетска славистика все по-често се поставят въпроси за концептуалната основа на образователните програми, за баланса между традиционна и по-нова структура и обхват на филологическите дисциплини. Динамиката на съвременните комуникации налага определени стандарти за езиковите и културологичните знания, които породиха учебни програми от нов тип. Традиционните филологически концепции се трансформираха в специализации, отличаващи се с прагматизъм, който е ориентиран към възможностите за професионална реализация.

Ключови думи: университетска славистика, традиционна филология, славянски езици, межкултурни комуникации, глобализация, прагматика, концепции.

1. Общи констатации: филологическите университетски програми vs. глобализацията на съвременните комуникации

През последните две-три десетилетия статусът на славистичното образование както в европейските университети, така и другаде по света се промени значително, което е достатъчно основание то да се обсъжда както от гледна точка на концепциите за славистични университетски специализации и континитета на традициите, така и от гледна точка на перспективите и приложенията на славистичната наука. На последните няколко международни славистични конгреса бяха изнесени обезпокоителни констатации за състоянието на славистиката както

славяноезичните страни, така и в западноевропейски университети: редуциране на славистични катедри, по-малък брой студенти и слаб интерес към традиционни специалности, промяна в образователните програми и в стратегиите на факултетите и университетите. Самият факт, че към Международния комитет на славистите се сформира специална Комисия за изучаването на славянските езици и литератури на университетите показва, че този въпрос заслужава сериозни наблюдения, анализи и обективна прогностика.

Повече от три десетилетия социолингвистите говорят за новата стратификация на езиците като последица от глобализацията на икономическите и политическите отношения на нашето съвремие, която води и до специфична глобализация на езиковите комуникации. В съвременния свят езиците ще продължават да се съизмерват като „големи“ и „малки“ според броя на техните носители и „ползватели“; да се делят на световни, международни, държавни (национални), регионални, местни... Въпреки заявените защитни механизми за езиково равнопоставяне чрез известния европейски принцип за единство в разнообразието, функционална езикова равнопоставеност не съществува. В основите на фактичката неравнопоставеност са обстоятелства като цивилизационни ориентации, конфесионална принадлежност, последици от предишни политически подялби и сфери на влияние, регионални специфики и традиции в междуетническото общуване, „диалогичността“ в широк контекст между съседни народи, графични системи, стереотипи и други. В публичното пространство се срещат и коментари, че в унифицирания свят, свързан с пазарите и с комуникациите чрез съвременните технологии, ще бъдат маргинализирани регионални и национални култури – а това може да бъде краят на традиции, обичаи, митове и нрави, които определят културната идентичност на отделна държава или район (вж. Лъса 2010). Някои държави формулират политиката за съхраняване на идентичността, като поставят на първо място „своя“ език. Новите реалности подтикнаха малки общности да се представят по един по-освободен начин и насочиха вниманието на изследователи и политици към себе си. В славянознанието също се разгърнаха проучвания за малки и специфични в своята устойчивост общности със свои литературни микроезици.

От друга страна анализаторите не отричат положителните страни на процесите на глобализация, носмятат, че в бъдеще светът няма да бъде толкова разнообразен и пъстър. По всичко личи, че редица етнографски, фолклорни, диалектоложки и под. проучвания ще преминат към архивите на културната съкровищница на човечеството и имената на редица изследователи ще останат в историята с приноса си за съхранение на културната памет.

От гледна точка на функционалната съпоставимост между езиците също се констатира както исторически, така и най-нови размествания на пластове: езици, формирали някога цивилизационен облик, днес нямат същия ранг; езици, които някога са имали международен статус, днес го нямат – за сметка на други и под. В нашето съвремие английският език се превърна в това, което са били гръцкият и латинският през древността и средните векове. Следва обаче чувствителният за много носители на други езици въпрос: означава ли това, че английският се развива за сметка на останалите езици? От друга страна със смяната на поколенията все повече се налага и една друга обективна констатация: че майчиният език невинаги е езикът, на който личността се социализира, професионално се реализира и осъществява важни ежедневни контакти. Вместо традиционната опозиция майчин/роден – чужд, днес степените на езикова компетентност се определят като първи, втори и т.н. език (Кангас 1991: 29-31). Владеенето на няколко езика се налага като задължителен фактор в професионалния успех, което е свързано със способността за естествена адаптация във всяка културна среда. Тази езикова йерархизация, която има и опоненти, придобива все по-устойчиви характеристики сред младите поколения, които не са отраснали или не са се образovali в културната и/или национално идентифицираната среда на своите родители или предци. Белезите на идентичността чрез езика се проявяват по един различен и все още недостатъчно обследван опосредстван път, който е свързан с устойчивостта на белезите на културната идентичност.

2. Славистиката в традиционния и в актуалния контекст

Славянското езиково пространство заема значително място сред другите европейски езици поради броя на говорещите славянски езици, но и поради своя отпечатък върху световната

цивилизация. Ранният интерес към славяните е различно мотивиран и различно засвидетелстван, в зависимост от това колко далече или близо са били до гръко-римския свят и какъв интерес са предизвиквали у античните летописци и етнографи. От епохата на Романтизма, когато се поставят научните основи на славистиката като наука и образование, до днес много приоритети са заглъхнали и са се появили нови. Някогашните романтични подбуди и идеите за съхраняване на идентичността на славяните като етно-езикова и културна общност, са изместени от по-други ценностни системи, формирали се като последица от спецификите на политическия, религиозния и икономическия живот на отделните славянски народи – особено от средата на 19. век и след края на Първата световна война.

Самата славянска филология в зародиша си отразява една общославянска идея, основаваща се върху тезата за обособена цивилизация на славянските народи, взети като едно цяло, но която същевременно е палитра, съдържаща собствени и специфични етно-езикови характеристики. За славистиката на 20. век е по-типично надмощието на националните славянски филологии над общата славянска филология, която днес се разбира като сложна мозайка от конкретни и специфично обогатени нейни съставни елементи. Някои народи напр. до края на 20. век се борят за собствена етническа, религиозна, културна и езикова самоличност. През различните исторически епохи погледът откъм страна на „другия“ към славяните също се е променял, променял се е и интензитетът на интереса към славянските народи, към говорените от тях езици и към науката и културата, създавани на тези езици.

Моноетнично-моноезиковият модел, към който се придържат славяните, продължава да бъде водещ в представата за собствена идентичност. Някои от езиковите общества, които са били в подчинено положение спрямо друг славянски език (белоруски и украински спрямо руски, словашки спрямо чешки и т.н.) преминават през дивергенция и/или рестандартизация след периоди на културно-езикова дифузия. Най-впечатляващ в нашата съвременност по отношение на появата на нови езикови стандарти е южнославянският ареал – от три езикови ядра през 19.

век (българско – аналитично, щокавско сръбско и хърватско – синтетично, кайкавско словенско – синтетично) се достига до 7 езикови стандарта (официални езици) в началото на 21. век, някои от които с твърде голям процент припокриващи се характеристики. В социо- и психолингвистиката се обособи специфична проблематика, обхващаща контактите между носители на съседни и близки езици, двуезичието и особеностите на интерференциите. Появиха се предизвикателства при създаването на адекватна методика за преподаването на генетически близък език като езика на *другия* или за усвояване на генетически близкия език в качеството му на майчин (като език на малцинство) в другата, близката славянска среда на мнозинството; при обучението на преводачи от и на близкородствен език; при разработката и участието в съвместни културни проекти и т.н.

За университетската славистика в нейните езикови граници, т.е. там, където се говорят славянски езици, почти целият 20. век премина под идеологически водещата роля на руския език, на създадената на него наука и художествена литература, на преведените на руски произведения от световната литература и научна мисъл. Руският във всички бивши социалистически страни се изучаваше задължително и дълго, независимо от избора в училище „западен“ език. Наред с обособените руски катедри, университетското славистично образование чрез отделни славистични катедри/колегиуми подготвяше специалисти и по другите славянски езици (като първи езици главно полски, чешки, български, сърбохърватски), а те имаха относително устойчиво поприще на реализация поради активните икономически и културни контакти в рамките на Източния блок (с изключение на сърбохърватски, чийто статус се различаваше по идеологически причини). Немалък дял от взаимовръзките между славянските езици и култури се падаше и на студентите, които следваха в други славянски страни – което бе също елемент от съществуващите вътрешни процеси на интеграция.

За света отатък „желязната завеса“ славистиката по традиция също се идентифицираше с русистиката като основен/първи език в специалността – което продължава и сега. Този ста-

тус бе както идеологически, така и прагматично и културоложки ориентиран: освен броя носители на руския език, за немалка част от европейския и азиатския континент той имаше статус на *linguacommunis*. Макар че не може да се посочи като общовалидна практика, останалите славянски езици, обикновено също йерархизирани откъм представителство в трите славянски езикови групи – източна, западна и южна, се изучаваха като втори и трети славянски език. По-рядка бе практиката да се изучава само един славянски език, различен от руския. Интересът към славянските езици следва също определен интензитет според броя и традициите на съответната емиграция в западния свят (напр. емигрантската русистика след Октомврийската революция, полонистиката или украинистиката), или пък според друг статус (сърбохърватският/ хърватскосръбският книжовен език като *linguacommunis* за Съюзна федеративна република Югославия).

След разпадането на Източния блок, след задълбочаването на европейските интеграционни процеси и ширещата се глобализация, част от старите ценности и тяхната йерархия загубиха позиции. Логично бе да се очаква, че изучаването на езиците на европейските народи и чрез тях – на съответните култури – би трябвало да достигне своя апогей. Тук обаче се намесва технократско-прагматичният подход за финансиране на подобен тип образование при положение, че има комуникативен заместител – някой от по-големите международни езици, на първо място английският. Така постепенно се редуцира образованието на езици, без които комуникацията пак се осъществява. Факт е също, че все по-често започват да се срещат автори със славянски произход, които пишат своите произведения (изследвания, есета, публицистика и белетристика) направо на някой от големите езици, който за тях вече се явява първи език по компетентност. На практика в традиционно „резервирани“ за националния език полета на интелектуална дейност все повече започва да се налага специфична езикова глобализация.

В днешния прагматичен свят е очевидно изтласкването на хуманитаристиката на по-заден план. По-редуцираното й представителство доведе до т.нар. застаряване на преподавателските

кадри в университетите, до по-ограничени перспективи за младите хора да се занимават с наука в областта на славистиката – което включва и финансовата страна. От друга страна в славяно-езичните страни назрява и своеобразен конфликт с прекаленото налагане на международни стандарти за езика на публикациите, което всъщност е равно в днешно време на ползване на английски език и тогава, когато става въпрос за изследвания, свързани с уникалността на езика, историческата памет, културната идентичност и сходни с тях изследователски направления. Сравнение с природните науки, за които така наречените символни езици, базирани на формули и знаци, както и на английския са универсалните посредници на познанието, то за посочените направления в хуманитарното познание езиковото многообразие би трябвало да не се потиска. Въпросителните около т.нар. наукометрични системи за оценка на изследователската работа водят и до парадокси: младите изследователи, поради непознаването на славянски езици, привнасят теории от англосаксонския свят, някои неадекватно приложими, а други дори от категорията „откриване на топлата вода“, т.е. вече известни в публикации на някой от славянските езици.

3. Славистичното образование откъм концептуалната страна

Ако се придържахме към класическото схващане за комплексния характер на славянската филология, от една страна е известният енциклопедизъм, формулиран от Ватрослав Ягич (Ягич 1910) с трите главни направления: език, литература, традиции и култура (културноантропологичен аспект), а от друга – вътрешната диференциация, която формира славянската филология като комплексна наука с редица конкретни предмети.

Разнообразната научна литература от своя страна показва ясно, че цялостният обем научно знание не може да бъде структуриран чрез учебни предмети в един учебен план с ограничен фонд от часове. Така изплува основният въпрос, свързан с концепциите на университетите – в какво се изразява континуитетът между славистиката като комплексна наука и университет-

ското образование, между традицията и съвременното търсене и предлагане на славистични знания? В библиотеката на В. Ягич, която се съхранява в Отделението за сръбски език с южнославянски езици във Филологическия факултет на Белградския университет се намира интересен източник по занимаващата ни тук тема – тематично описание и разпределение на курсовете по Славянска филология в Главния Педагогически институт на Петербург за 1855 година (вж. Срезневски 1855). Наред с всички описания на изучаваните дисциплини и тяхното разпределение в рамките на 4 години, тази програма би послужила като отправна точка за изясняване що е това традиционно славистично филологическо образование и възможно ли е в тази си концепция то да съществува днес?

При прегледа на предлагания избор от славянски езици в различните университети не трябва да се търсят общовалидни критерии за поддържането на определена специалност или специализация. Първата типологическа разлика е концепцията за национална филология в държавите, в които един от славянските езици е официален (държавен) език. В този случай можем да говорим за преобладаващо традиционен модел на учебен план на филологическата специалност със съответния блок общофилологически теоретични дисциплини, дяловете на езиковедските и литературоведските дисциплини, блок дисциплини от исторически и съпоставителен славянски цикъл. Вторият план на славистичното образование е в категорията „чуждоезиково обучение“ – със съответните специфики според степента на близост или отдалеченост на изучавания славянски език от „първия“ език на обучаваните студенти. Университетските практики по отношение на комбинации от изучавани езици предлагат разнообразни концепции: придържащи се към „класическите“ схеми славистични специалности с изучаване на националния език и литература в комбинация с един славянски език; два, рядко три славянски езика и литературите на тези езици (първият обикновено е руски).

На много места обаче се преподредиха приоритетните желания на студентите в полза на западни и източни (японски,

китайски, корейски) езици, често за сметка на славянските и на приливите и отливите в обществените нагласи в периода на транзичия от 1989 година насам. Отчитайки потенциалната загуба на заинтересовани да следват само един или два славянски езика с несигурно професионално бъдеще, много университети изработиха комбинирани учебни планове за специалности, в които се изучава един международен (или един балкански) и един славянски език – с прагматично ориентирано езиково обучение и по-малко предмети по литература и под.

Решението кои езици да се изучават в рамките на даден факултет/ департамент/ институт е функция на разнообразни фактори: подготвени преподавателски кадри, традиции за присъствието на даден език и култура, икономическа ефективност, исторически трайни духовни връзки между два славянски (съответно славянски и неславянски) народа, благоприятни или неблагоприятни междусъседски отношения, историческа диаспора– носител на съответния славянски език, и др. Студентите проявяват различен интерес в зависимост от перспективите да си намерят реализация по специалността и от „имиджа“ на носителите на езика и страната им като цяло.

Все повече обаче се налага мнението, че славистичното образование в наше време е изправено пред съдържателни промени. Те са свързани с пренастройване на критериите кои компетентности са важни в по-ранен етап от образованието (бакалавърска степен), кои – в по-късен етап (магистърска степен), кои да бъдат запазени за тези, които желаят да се занимават с изследователска работа (докторска степен) и под.

4. Иновативният обхват на славистични специализации

Предизвикателствата пред комбинираните специалности са следствие и от разгръщането на т.нар. Болонски процес за синхронизиране на университетското образование в широк европейски контекст. Времетраенето на следването в първа образователно-квалификационна степен *бакалавър* (6 или 8 семестъра) предполага изработването на учебен план с хорариум, осигуряващ практическото овладяване на чуждите езици в „двойна“ специалност. Глобализацията и извеждането на комуникациите в

цялото им разнообразие на преден план предявяват изисквания към бакалавърската степен: акцентът да се постави върху практическото усвояване на изучавания език на едно добро комуникативно равнище. Към тях се добавят стандартизиран минимум знания за носителите на съответния език (етнокултурни, фоновизнания), основни филологически предмети (езиковедски, литературоведски, етнографски).

Съвременните европейски практики в чуждоезиковото обучение обръщат изключително внимание и на културния диалог, съответно на фоновите езикови знания или на социокултурната езикова компетентност. Тази страна на чуждоезиковото обучение кореспондира пряко с важния съвременен принцип за межкултурния диалог и за получаване на знания за другите.

Славистичното образование вече също се среща в комбинация с друг език и с допълнителна квалификация в областта на писмения и устния превод, в умения за приложения на информационните технологии, с квалификации в областта на бизнес комуникациите, международния туризъм, международните отношения. Този тип комплексни знания са предмет на обсъждане и с бъдещи работодатели. В магистърската специализация, при наличие на базисните знания, се групират учебни дисциплини, които имат по-задълбочен научен характер (съпоставителни, сравнително-исторически и т.н.). В този ред на мисли възниква и друг въпрос – за сравнението на обучението и на предлаганите програми в сродни катедри в страната и извън нея. Добре би било да се поощрява практиката за методически срещи и дискусии по съдържанието на учебни планове и програми, както и размяната на гост-преподаватели.

Изработването на стандарти за различните степени на усвояване на чуждия език и на система за оценяване е изключително отговорна задача, която има пряко отношение към мотивацията на студента да запише съответния славянски език – в случаите, когато университетският план предлага избираема задължителна славистична специализация. Тогава предпочитанията клонят към специализациите, които дават възможност за полагане на изпит за придобиване на сертификат по европейските стандарти (приравнени към Общата европейска езикова рамка). В рамките

на Европейския съюз от друга страна евсе по-застъпено неславянско-славянското двуезичие и в полезрението му се появяват нови славянски езици и културните ценности, създадени на тези езици. Българският език напимерофициализира кирилицата в ЕС: в досегашната му практика единствената азбука, независимо от пъстрата езикова мозайка, бе латиницата, като единственото „екзотично“ изключение бе гръцката графична система¹.

Опитът да се представят състоянието, проблемите и предизвикателствата пред съвременното славистично образование неминуемо поставя въпроса за перспективите, които трябва да се вместят между желаното и реалното. Комбинирането на славистичното образование в двойни специалности с друга филологическа специализация е един от пътищата за (само)съхранение. Перспективите на славистиката са в тясна зависимост от перспективите за развитие на межкултурния диалог в Европа и от присъствието на съответните славянски народи в световните социално-икономически и културни процеси.

ЦИТИРАНА ЛИТЕРАТУРА

Иванова Ц. „Българският език в европейското университетско образование – статус, проблеми, перспективи.“ *Езиковата политика на Европейския съюз и европейското университетско пространство*. Велико Търново, 2006, стр. 64–75 (<http://liternet.bg/publish10/civanova/bylgarskiat.htm>).

Иванова Ц. „Езиковите и межкултурните контакти в славистичното образование – между общите принципи и специфичното.“ *Международна интернет конференция Славянските етноси, езици и култури в съвременния свят* (ВТУ – Башкирски държавен университет): март 2012 г., стр. 427–436; [www.uni-vt.bg/pages/6346/uplft/dok-bash-5\[1\]ci.1.pdf](http://www.uni-vt.bg/pages/6346/uplft/dok-bash-5[1]ci.1.pdf).

¹ Славянските езици на страните – членки на ЕС, ползват латинската писменост: Полша с население около 40 милиона, Чехияс 10,5 милиона, Словакия с 5,5 милиона, Словения с 2 милиона, Хърватияс малко над 4 милиона. България има население 7 милиона и ползва кирилицата. Кирилицата не е непозната в европейските страни, ползващи латиницата, тъй като руският език е основният посочен международен език за една значителна част (над 20%) от населението на новоприсъединилите се страни членки. Руската имиграция в Европа също е значителна, а освен това руският е и най-масово изучаваният език в рамките на славистичното образование в европейските и американските университети.

Иванова Ц. „Славистичното образование днес и традициите в славистиката.“ *Славистиката в глобалния свят – предизвикателства и перспективи*. Благоевград, ЮЗУ, 2012, стр. 141–147.

Иванова Ц. „За българския език в чужбина и за ролята на българската държава (между традициите и съвременните реалности).“ *Българската езикова политика в условията на европейска интеграция и глобализация*. Пловдив, Унив. издателство, стр.132–149.

Иванова Ц: „Езикът и културата на „другия“ в училищата и университетите на Балканите.“ *Балканите – език, история, култура*, изд. ИВИС, ВТУ – Велико Търново 2013, стр. 375–383.

Иванова Ц: „Университетската българистика в чужбина.“ *Минало, настояще и перспективи на чуждестранната българистика. Сборник с доклади от Международната кръгла маса, посветена на петдесетата годишнина на Летния семинар по българистика*. София, Унив. изд. „Св. Климент Охридски“, 2013, стр. 54–66.

Kangas T. S. *Bilingvizam*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, 1991.

Куцаров И. *Славяните и славянската филология*. Пловдив: Пловдивско университетско изд-во, 2002.

Льоса М. В. *Културата на свободата*
<<http://www.24chasa.bg/Article.asp?ArticleId=637325>>

Мечковская Н. Б. *Общее языкознание. Структурная и социальная типология языков*. Москва: Издательство Наука, 2003.

Срезневски 1855: Славянская филология отъ Орд. Профес., Академика И.И. Срезневскаго (разпределение на курсовете по Славянска филология в Главния Педагогически институт, Санкт-Петербург).

Ягич В. *Исторія славянской филологіи*. Санкт-Петербург, Изд. Отделения рус. яз. и словесности Имп АН, 1910.

МЕЖДУ ТРАДИЦИОННЫМИ И СОВРЕМЕННЫМИ КОНЦЕПЦИЯМИ СЛАВЯНСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УНИВЕРСИТЕТАХ: ВЫЗОВЫ, ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Глобализация современного мира быстро меняет все виды общения, причем язык имеет ведущую роль. Статус языков в области политического, экономического, межкультурного, образовательного и научного общения меняется. Изменения в мире в последние десятилетия оказали значительное влияние на гуманитарное образование и, в частности, на изучение славянских языков, литератур и культур. Начиная с концепции Ватрослава Ягича о славяноведческом образовании, а также о статусе славяноведения в странах, находящихся под влиянием Российской империи или Австро-Венгерской монархии, а потом во вновь образованных славянских государствах после Великой/Первой мировой войны, мы прослеживаем как развивалась славистика в университетах после Второй мировой войны с той и с иной стороны „железного занавеса“. Современные потребности глобальной коммуникации, открытость образовательных систем и автономия университетов создают новые вызовы для образовательных программ. Славистику все чаще видим в двойных/двуязычных учебных программах с дополнительной квалификацией в области письменного и устного перевода, применения информационных технологий, деловых коммуникаций, международного туризма и т.д. Знания и необходимые умения также являются предметом обсуждений с будущими работодателями. Но с другой стороны, дилеммы остаются.

Ключевые слова: университетская славистика, традиционная филология, славянские языки, межкультурные коммуникации, глобализация, прагматика, концепции.

Марина Јањић

marina.janjic@filfak.ni.ac.rs

Универзитет у Нишу

Филозофски факултет

ЕФЕКТИ ПРИМЕНЕ МУЗИКЕ У НАСТАВИ МАТЕРЊЕГ (СРПСКОГ) ЈЕЗИКА¹

Новији период развоја методичке мисли у области лингвометодике obe-
лежен је значајним занимањем за ефекте које изазива музика примењена у
настави граматике. Ово је резултат претходних психолошких научних истра-
живања (Стивен Крешен, Хауард Гарднер, Клаудија Смит Салседо, Сузан Меди-
на...) којима је доказано благотворно дејство музике у наставним процесима
интерпретације граматичких наставних јединица. Песме и композиције показа-
ле су боље запамћивање нових речи, текстова и дефиниција, али су деловале
изузетно позитивно и на плану језичког стваралаштва на часовима говорне
културе. Рад се бави експерименталним истраживањем примене музике у об-
ради граматичке јединице у средњој школи. Резултати истраживања потврди-
ли су претходне хипотезе.

Кључне речи: музика, настава граматике, текст песама.

1. Увод

Још од времена старих Грка, па све до данашњих дана, му-
зика је имала значајно место у образовању. Тако је у време Ари-
стотела и Платона била у рангу са геометријом, астрономијом
и математиком. Данас се у психологији и педагогији полази од
аксиома да музички развој позитивно утиче на укупни развој
когниције и интелигенције код деце, да подстиче и развија њихо-
ву креативност, језички репертоар, културу читања и социјалну
интеракцију. Психолози годинама бележе позитивне резултате
на пољу утицаја музике на психофизички развој детета и кон-
стантују импозантне резултате. Тако су Мек Доналд и Ремзи (Mc
Donald & Ramsey) у својој студији доказали да се захваљујући му-

¹ Овај рад је настао у оквиру пројекта пројекту „Динамика структура српског
језика” (бр. 178014), који финансира Министарство просвете, науке и технолошког
развоја Републике Србије.

зичким активностима мозак увежбава за комплексније мисаоне операције (размишљање, анализирање и доказивање), развија моћ опсервације и евалуације, способност упоређивања и контрастирања, унапређује разне физичке функције и развија фину моторику (према: Мирковић Радош 1996: 269). „Докази неуро-музичких истраживања (Peretz & Zatorre, 2005) пружили су нова сазнања која наводе да певање текстом директно успоставља кореспонденцију са зонама важним не само за музичко већ и језичко подручје (Брокина зона и Верникеова регија). У том смислу, музички материјал на коме се развија глас јавља се као битан елемент подршке психофизичког развоја и интересовања детета у појединим фазама вокалног развоја” (Стошић 2016: 61).

Да поимање уметности с временом код ученика ангажује сложеније и истанчаније когнитивне стратегије, доказују Гарднер и Хауард (Gardner & Howard) у својој студији (*Frames of Mind*) још давне 1983 године. На ово се надовезују истраживања Рошерове 2003. (Raucher, Frances H.: *Can Music Affect Children's Cognitive Development*), који експлицирају став да и само доживљајно слушање класичне музике побољшава памћење и концентрацију. Учењем певања и свирања на неком инструменту доказано се развија спацијална (просторна) интелигенција. Такође, истраживани су утицаји музичких нумера на усвајање вокабулара страног језика (Suzanne Medina 1993), затим на механичко и учење напамет одабраних текстова (Klaudia Salcedo 2002), и сва су та испитивања указала на позитивне ефекте примене музике у настави страних језика.

У научним круговима добро је познат и *Моцартов ефекат* Дона Кембела који се бави позитивним утицајем музике на процес учења и развој интелигенције будући да су логичке активности попут: опажања ритма, мелодије, хармоније... важна особина музикалности. Седмо поглавље књиге посвећено је вези интелекта и музике (*Унапређивање учења и креативности помоћу музике*, стр. 169-201). Наиме, он сматра да помоћу ритма можемо развијати меморију и интелект јер памћење није само олакшано помоћу слика (визуелно памћење), већ и помоћу ритма: „Иако ствари које памтимо само у једном кратком периоду могу бити

ускладиштене као слике, оне су често ускладиштене као звуци, посебно онда када памтимо речи. Краткотрајна меморија има капацитет да чува отприлике седам битова информације (дужина ове реченице, на пример). Али повезане групе информација запамћене су као један бит и тако запремина материјала која може бити ускладиштена полако расте. Информације изговорене у ритмичком обрасцу лако ће се држати заједно као јединица” (Кембел 2004: 171). Такође, у даљем тексту се наводе резултати истраживања који показују да музичке активности ученика (свирање инструмента или певање у хору) дају позитиван ефекат на пољу учења, мотивације и свеукупног понашања ученика. То стога јер музика уноси позитивно расположење и ствара подстицајну атмосферу за рад, будући да интегрише сва чула неопходна за дуготрајно памћење. Чак и као звук у позадини, она може замаскирати звуке који стварају анксиозно осећање на часу контролне или писмене вежбе и тако подстаћи креативност и концентрацију код ученика. Изучавања тима стручњака показала су да се музичким инструкцијама постиже значајан ефекат у читању и настави језика, поред тога што се развија креативност, самопоштовање ученика, међусобна сарадња и дружење, те моторне и психомоторне способности (Исто: 173).

Осим тога, музика је најпопуларнији начин да се настава учини занимљивијом па је психолози и препоручују као пример интеграције лепих уметности на часу (Георги Лозанов). На часовима српског језика, музика може служити као стимулус за говорни задатак (описивања, тумачења, дебатована...), а избор песама и композиција може бити заснован на тематском принципу будући да се текстови песама лако могу повезати са темом наставне јединице. У том смислу, песма може послужити као основа емоционално-психолошке припреме за час у уводном делу часа, као мотивација и подстрек за дискусију или интерпретацију. Музика може послужити на часу и као мали интермецо приликом заморних и тешких вежбања или прелажења новог градива. Овај мали музички предах имао би свог дидактичког оправдања не само у виду менталне релаксације, већ и виду уметничких вербалних конструкција у текстовима песама које могу послужи-

ти као пример њихове употребе. Риме, ритам и песничке слике могу преусмерити наставне активности на часу језика у правцу изговора, дикције, акцентуације, али и осталих делова језичког система. Наравно, њихов избор мора бити заснован на једном од наставних циљева и задатака с једне, и на ученичким преференцијама с друге стране. Учење помоћу музике може бити и спонтано и несвесно, али свакако отвара ђачке умове за нова когнитивна просторства на најлепши начин. Такође, песмом се може наставна јединица и заокружити њеним слушањем у завршном делу часа, при чему би уз пријатно осећање приликом слушања музике ученик на плану подсвести складиштио и разврставао стечено знање на часу испуњавајући своје меморијске капацитете неприметно и трајно.

1. Методологија истраживања

Будући да је утицај музике на остваривање очекиваних исхода часа у савременој наставној теорији детаљно истражен и прихваћен у области глотодидактике, тј. у наставним процесима усвајања страног језика (Ј. Редли, А. Стипанчевић) било је занимљиво испитати применљивост ових теорија у актуелној наставној пракси на часовима матерњег језика. Циљ нашег истраживања био је да испитамо какав је ефекат примене музике при обради граматике српског језика, односно, да ли су граматичка знања и умења разумљивија, јаснија и трајнија уколико се стичу уз помоћ музике. Такође, желели смо да утврдимо да ли је и колико квалитет саме средњошколске наставе граматике бољи уколико се примењује музика на часу, тј. да ли су ученици мотивисанији и сконцентрисанији при граматичким анализама ако се граматика повезује са музиком. Како бисмо добили валидне резултате, определили смо се за емпиријско истраживање наставне праксе и осмислили мали експеримент имплементирајући музичке нумере у час обраде граматичке јединице. Интерпретација добијених резултата представљена је квантитативном и квалитативном обрадом података. Истраживање је употпуњено дескриптивном и методом опсервације, а користили смо и следеће технике: тестирање, анкетање и интервјуисање.

Истраживање је реализовано у другом полугођу (у мају месецу) школске 2016/17. године у нишкој математичкој гимназији „Бора Станковић“. Корпусом су обухваћена укупно 94 ученика четири одељења трећег разреда ове гимназије, а која су била уједначена по успеху (иначе, реч је о престижној и врло успешној школи) и то: III-3 (25 ученика), III-4 (24 ученика), III-5 (23 ученика) и III-6 (22 ученика). Прва два одељења су (III-3 и III-4) послужила као контролна, а друга два одељења (III-5 и III-6) као експериментална. У контролним одељењима обрађена је наставна јединица *Синтагме* (и врсте синтагми) на класичан начин, фронталним обликом рада и дијалошким методом, док је та иста наставна јединица у експерименталним одељењима обрађена уз помоћ музичких нумера групним обликом рада. Наиме, у уводном делу часа, ученици су најпре насумице вадили наставне листиће из кутије. На полеђини сваког листића био је исписан по један стих строфе, што је била основа за груписање ученика на тај начин што су једну групу чинили они ученици на чијим листићима су исписани стихови чинили једну строфу. Након распоређивања и груписања, свака група је имала задатак да отпева своју строфу. Избор песама је урађен делимично на основу ученичких преференција, али је ипак главни критеријум био развијена реченица и присуство синтагми у тексту музичке нумере. Ради се о баладама које изводе познати интерпретатори: Здравко Чолић (*Једна зима са Кристином*) и Дино Мерлин (*Недостајеш*). На другој страни наставних листића били су исписани истраживачки задаци у вези са анализама синтагми у добијеној строфи. Дакле, текст музичких нумера послужио је као лингвометодички предлог за језичку анализу и класификацију синтагми на њене основне врсте. На основу тога, ученици су у главном делу часа обрадили ову методску јединицу коју су употпунили и додатним текстом намењеном осигурању знања да би, и на самом крају главног дела часа, срочили дефиницију и константовали врсте синтагми. У завршном делу часа надметали су се у певању обрађених строфа.

При самом крају часа, ученици су у наставне листиће унели оцену часа у виду смајлића: насмејаног, ако им се час допао, са широким осмехом ако им се час веома допао или намрштеног ако

им се час није допао. Резултат: сви добијени смајлићи били су са (широким) осмехом. Њихова главна замерка тицала се избора песама – баладе су им биле преспоре. Но, брже нумере имају мање текста и краће исказе па су неприкладне за обраду синтагме.

Након што су прошла два-три дана од овако одржаних часова, уследило је анкетирање ученика експерименталних одељења о квалитету часа. Сачекали смо још десетак дана да бисмо неочекивано, како се не би припремали, тестирали сва четири одељења (исти тест занања примењен је и код контролних и код експерименталних одељења), и то тако што смо им дали кратку контролну вежбу са питањима и задацима о синтагмама и њиховим врстама. На овај начин проверили смо рецепцију обрађеног градива с једне, и трајност знања и могућност његове примене с друге стране.

И последњи део овог истраживања подразумева интервју са њиховом професорком српског језика, Миленом Манић. Интервју је заснован на стручној опсервацији тока и резултата спровођења експеримента у компарацији са раније стеченим искуством на традиционалним часовима граматике.

3. Резултати истраживања

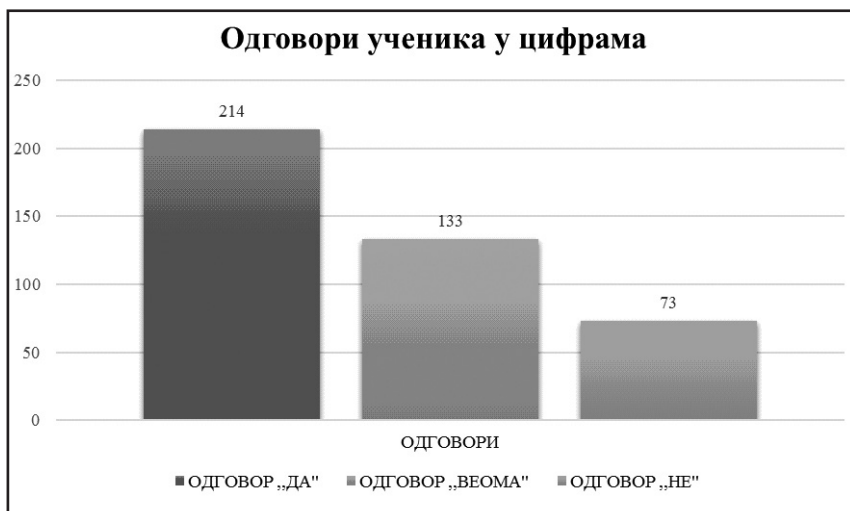
3.1. Анкетирање

Ученици двају експерименталних одељења су попуњавали анкетни лист са десет питања о ефектима музике на часу граматике. Наиме, ученици су имали задатак да се о свакој тврдњи заокруживањем изјасне ставом: „да”, „веома” или „не”. Анкетирана су 42 ученика у експерименталним одељењима, док у контролним није било овог анкетирања будући да су наставну јединицу обрадили без музике.

Прва тврдња тицала се питања да ли им се допало да граматiku уче анализом текста одабране музичке нумере. Одговор „да” заокружила су 22 ученика, „веома” 15, док је 5 ученика заокружило одговор „не”. Друга тврдња односила се на питање да ли је уводни део часа био занимљив, јер је груписање ученика за рад на тексту било организовано према строфама песме. Потврдни одговор дао је 21 ученик, опцију „веома” је заокружило 11, док

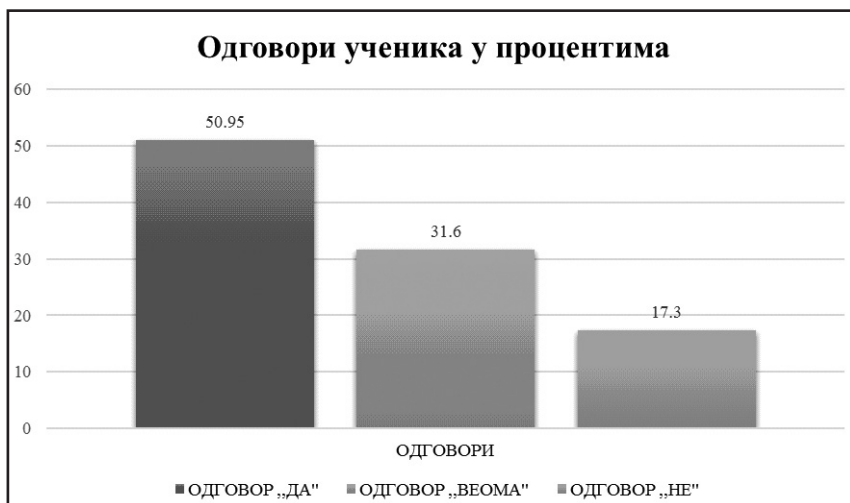
се 10 ученика изјаснило негативно. Треће питање се односило на лакше меморисање градива из граматике уз помоћ песме. Са тим се сложило 15 ученика, заокруживањем „веома” придружује им се још 13, док је 14 ученика заокружило одговор „не”. Четврто питање се односило на главни део часа – да ли им је начин рада био занимљив. Одговор „да” заокружио је 21 ученик, „веома” 17, док су свега 4 ученика била незадовољна. Пето питање – да ли је наставна јединица била лакша и разумљивија уз помоћ песме – подржало је 20 ученика, 15 њих се изјаснило тврдњом „веома”, док је 7 ученика имало негативан став. Шесто питање – да ли су лако дошли до дефиниције: одговор „да” заокружило је 26 ученика, „веома” 14, док су само 2 ученика затајила. Седмо питање се тицало завршног дела часа, односно, да ли им је певање песме помогло да усвоје трајније стечено знање. Потврдан одговор заокружило је 20 ученика, „веома” 8, док је 14 ученика заокружило одговор „не”. Осмо питање било је да ли су приликом певања песме учествовали стихове. Одговор „да” дало је 26 ученика, „веома” 11, а свега 5 ученика заокружило је одговор „не”. Девето питање – да ли би волели да чешће уче граматику уз помоћ музике – дало је као резултат 20 одговора „да”, 17 „веома”, а само 5 ученика „не”. Десето питање у вези је са генерализацијом овог искуства, односно, питали смо их да ли сматрају да ће градиво из граматике уз музику лакше разумети и дуготрајно памтити. Са тим су се сложила 23 ученика, делимично се сложило њих 12, док је 7 ученика било скептично.

Дакле, од 42 ученика, најчешће се негативно изјашњавало око пет ученика, што значи да огромна већина ученика имала позитиван или изузетно позитиван став према примени музичких нумера на часу граматике. Изузетак су питања три и седам на која је негативне одговоре дало 14 ученика. Но, како је преосталих 28 ученика ипак одговорила позитивно (готово половина са изузетно јаким уверењем: „веома”), морамо константовати и овде значајну већину ученика, која и приликом меморисања градива (лакшег и трајнијег упамћивања) такође види позитивне утицаје музике.



Графикон бр. 1: Одговори ученика бројчано исказани

У укупном збиру позитивних одговора, добили смо 214 позитивних одговора, 133 одговора „веома“ и 73 негативних одговора, то значи: за одговор „да“ изјаснило се 50,95% ученика, за одговор „веома“ 31,6%, а за одговор „не“ свега 17,3%. Значи, 83 % одговора имало је позитивна уверења и очекивања од примене музике на часу граматике.



Графикон бр. 2: Одговори ученика процентуално исказани

Као што се може и визуелно перцепирати, огромна већина ученика сматра да је учење матерњег језика на часу у свим дидактичким и психолошким ефектима успешније, занимљивије и постојаније уз помоћ музике.

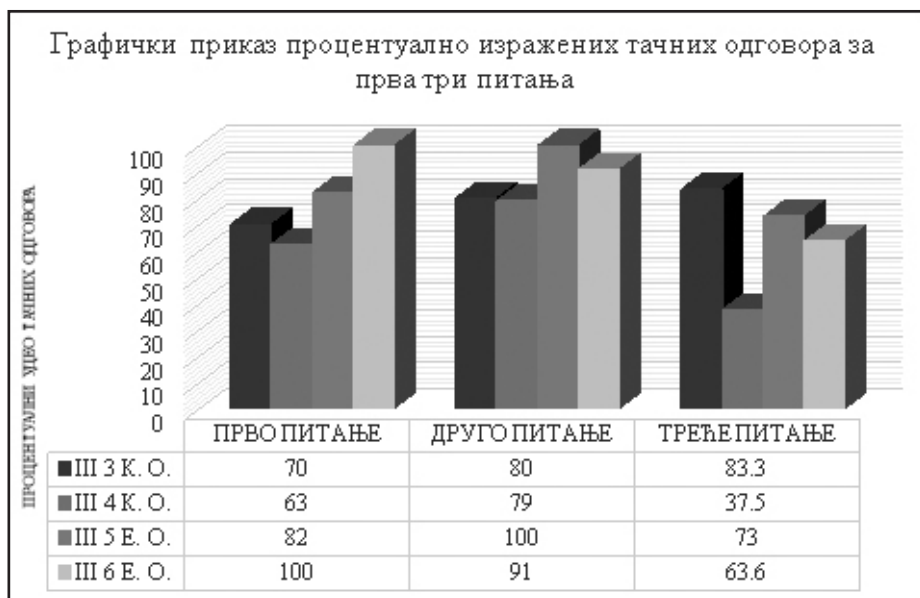
3.2. Резултати тестирања

Тестом знања проверили смо квалитет и обим стеченог знања на часовима традиционалне и иновативне обраде са музиком. Дошли смо до занимљивих резултата. У табели је представљен број тачних одговора за свако питање у оквиру сваког одељења, док су у графиконима резултати представљени процентуално, тако да се може прегледно упоредити проценат тачних одговора на свако питање у експерименталним и контролним одељењима.

	III 3 (25)	III 4 (24)	III 5 (23)	III 6 (22)
1.	17	15	19	22
2.	20	19	23	20
3.	15	9	17	14
4-а	5	5	17	8
4-б	12	9	17	11
4-в	8	9	14	10
4-г	8	9	16	12
5-а	19	19	20	18
5-б	11	10	20	18
5-в	19	19	21	20
5-г	19	19	22	21

Табела бр. 1: Резултати теста знања по одељењима и питањима

На прво питање у одељењу III 3 тачне одговоре је дало 17 ученика, што представља 70 %, у III 4 укупно 15, што чини 62,5 %. На друго питање тачне одговоре дало је 80 % ученика у првом, а у другом контролном одељењу 79 %. На треће питање, тачне одговоре дало је 83,3 % ученика у првом, а у другом контролном одељењу 37,5 %. У експерименталним одељењима, тачне одговоре на прво питање дало је 82 % у првом, и 100 % у другом експерименталном одељењу. На друго питање, 100 % у првом и 90,9 % одељењу. На треће питање, 73 % у првом и 63,6 % у другом одељењу.

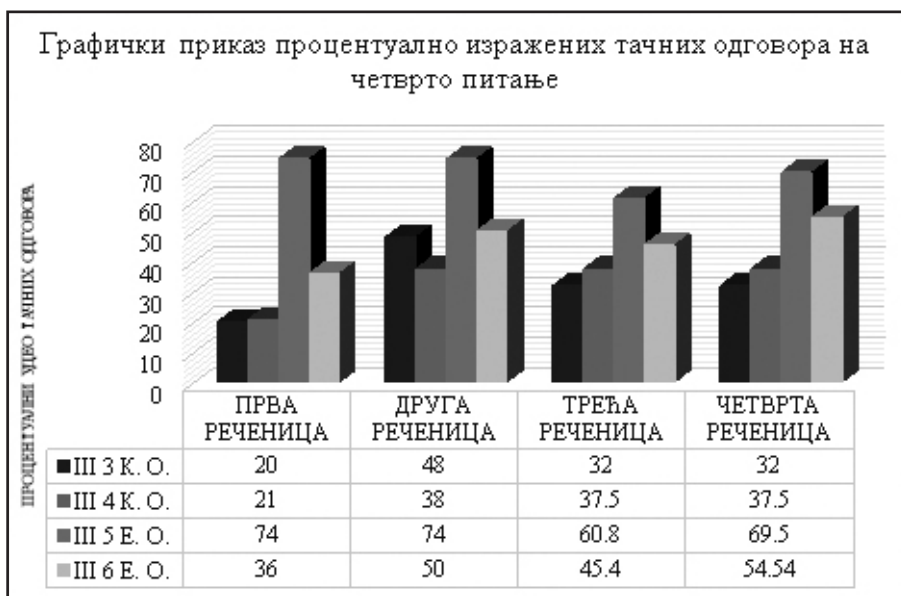


Графикон бр. 3

Четврти задатак подразумевао је анализу четири задате реченице у којима је требало заокружити синтагму, подвући унутар ње главну реч и одредити врсту. Релативно је мали број ученика који су тачно решавали целе реченице. Највећи број тачних реченица тицао се именичких синтагми. Збуњивале су их прилошке синтагме јер су их замењивали са придевским. Такође, збуњивале су их и глаголске синтагме. Чињеница да није лако одредити ни главну реч у синтагми доказана је у првој реченици, где је требало решити синтагму „на крају парка” за коју је већина ученика мислила да је прилошка сматрајући да је главна реч у овој синтаг-

ми „на крају”, а не „парк”. Веома велики проблем је био највећем броју ученика да уочи мање синтагме у склопу већих (придевске у склопу именичких или именичке у склопу глаголских). Стога ову грешку нисмо ни узимали у разматрање.

Тако је прву реченицу четвртог задатка решило 20 % у првом и 20, 8 % у другом контролном одељењу. У првом експерименталним: 73,9 % у првом и 36 % у другом одељењу. Другу реченицу четвртог задатка решило 48 % у првом и 37,5 % у другом контролном одељењу. У првом експерименталним: 73,9 % у првом и 50 % у другом одељењу. Трећу реченицу четвртог задатка решило 32 % у првом и 37, 5 % у другом контролном одељењу. У првом експерименталним одељењима: 60,8 % у првом и 45,4 % у другом одељењу Четврту реченицу четвртог задатка решило је 32 % у првом и 37,5 % у другом контролном одељењу. У првом експерименталном чак 69,5 % и 54,54 % у другом одељењу.

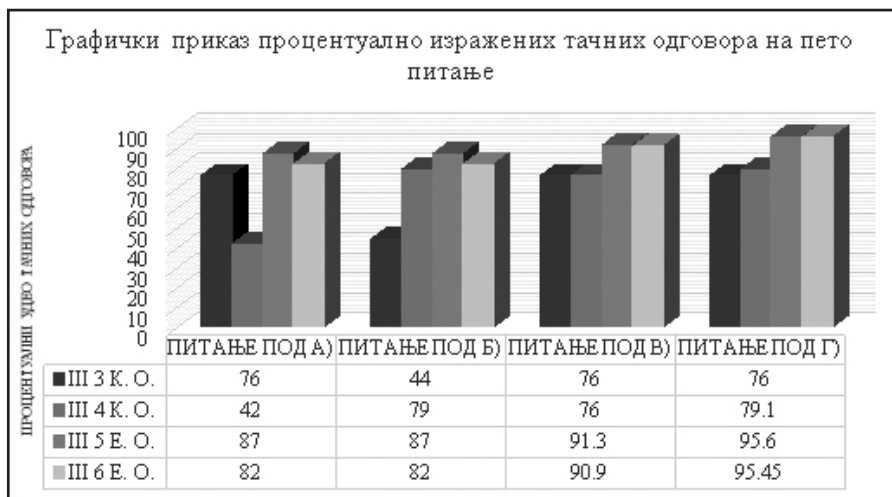


Графикон бр. 4

Пето питање било је осмишљено на начин којим бисмо повезали теорију са применом стеченог знања у говорној пракси. Овим питањем, које се грана на четири врсте синтагми (а-г), тражили смо да допуњавањем празнина ученици оформе различите

врсте синтагми. Тежина задатка била је у томе да је на понуђену главну реч (прилог, глагол, придев, именицу) требало додати одговарајућу реч тако да се формира синтагма. Ево резултата:

У контролним одељењима, на питање под а) тачне одговоре је дало 76% ученика у првом, односно 41,6 % у другом одељењу. У експерименталним одељењима, резултат одговора на 5. питање под а) дало је 86,9 %, у првом, односно 81,8 % ученика у другом одељењу. У контролним одељењима, на питање под б) тачне одговоре је дало 44 % ученика у првом, односно 79,1 % у другом одељењу. У експерименталним одељењима, резултат одговора на 5. питање под б) дало је 86,9 %, у првом, односно 81,8 % ученика у другом одељењу. У контролним одељењима, на питање под в) тачне одговоре је дало 76% ученика у првом, односно 76 % у другом одељењу. У експерименталним одељењима, резултат одговора на 5. питање под в) дало је 91,3 %, у првом, односно 90,9 % ученика у другом одељењу. У контролним одељењима, на питање под г) тачне одговоре је дало 76% ученика у првом, односно 79,1 % у другом одељењу. У експерименталним одељењима, резултат одговора на 5. питање под г) дало је 95,6 %, у првом, односно 95,45 % ученика у другом одељењу.



Графикон бр. 5.

На основу бројчаних и процентуалних вредности у вези са тачним одговорима ученика, стиче се недвосмислени закључак

да су постигнућа ученика у експерименталним одељењима надмашила постигнућа ученика у контролним одељењима. Морамо нагласити да позитиван успех није изостао ни у одговорима ученика у контролним одељењима, али су резултати ипак упадљиво бољи у експерименталним одељењима. Значи, и тест знања показао је изузетно позитивне ефекте примене музике у обради новог градива на часу матерњег језика.

3. 3. Интервју са предметним професором

Трећи део нашег истраживања подразумевао је технику опсервације од стране професорице српског језика која је учествовала у експерименту, Милене Манић. На основу стручног разговора са њом о њеним запажањима о употреби музике на часу, заокружили смо следеће извештај:

Час обраде синтагми уз помоћ музике показао се као одлично решење за мотивисање ученика. У избору песама примењена су два критеријума: да песма има довољан број синтагми, те да буде испоштован укус ученика. У уводном делу часа формирање група преко строфа прошло је одлично с обзиром на то да је реч о познатим песмама. Показало се да је то ученицима било јако занимљиво. У самом тражењу синтагми и одређивању њихових врста углавном није било проблема. Након слушања песама и формирања група, ученици су стихове посматрали као реченице и кренули су у синтаксичку анализу. У завршном делу часа ученици су певали најпре једну, а потом и другу песму. То је био један иновативни приступ у настави српског језика с обзиром на то да до сада нисмо спајали музику и граматiku. Утисци ученика били су изузетно позитивни. Сматрају да су оваквим спојем граматике и музике научили више и да им је знање трајније. Предлагали су нове песме које се могу подвргнути синтаксичкој анализи. Такође, давали су идеје и постављали питања које се још области из граматике српског језика могу овако обрађивати. На крају могу да закључим да спајање музике и граматике има позитивно дејство на ученике. Представља добро решење за психолошку припрему и мотивацију ученика у уводном делу часа, доводи до корелације предмета српски језик и књижевност и музичке културе, те развија низ ком-

петенција код ученика: естетичку компетенцију, сарадњу, решавање проблема, рад с подацима и информацијама, комуникацију.

Као што се може видети, за самог предметног професора ово је било ново, али позитивно наставно искуство. Јасно је експлициран став да су ученици изразили жељу да се оваква пракса устали на часовима граматике српског језика.

4. Закључак

На крају можемо закључити да су ефекти примене музике у настави граматике матерњег (српског) језика веома значајни с дидактичке стране, у смислу мотивације и подстицаја за рад ученика на часу. Са психолошког аспекта, очигледно је да је рад на тексту пратила продубљена рецепција и истраживачки ток наставних активности с једне, а са друге стране као резултат доби-ли смо смислено учење и трајност стеченог знања са ефектима нове продукције. Потврђено је да је музика важан пратилац афективних наставних стратегија захвљујући чему се ученик на часу граматике матерњег језика осећа пријатно са пробуђеном радозналошћу и спремношћу за интеракцију са осталим ученицима и наставником. Потврду овој констатацији проналазимо у ставовима ученика и професора, али и у резултатима тестирања ученика експерименталних одељења у односу на контролне. Уверени смо да би оваква наставна пракса значајно допринела популаризацији часова граматике (матерњег језика) у нашим школама у којима се она традиционално сматра сувопарном и досадном.

ЦИТИРАНА ЛИТЕРАТУРА

- Antović M. *Muzika i jezik u ljudskom umu*. Niš: Niški kulturni centar, 2004.
Gardner H. *Frames of Mind*. New York: Basic Books Inc, 1983.
Kembel D. *Mocartov efekat*. Beograd: Finesa, 2004.
Krashen S. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. University of Southern California: Pergamon Press Inc, 1981.
Maess B. et al. „Musical syntax is processed in Broca’s area: an MEG study”. *Nature Neuroscience*, 4 (2001): str. 540-545.
Medina, S. L. „The Effects of Music upon Second Language Vocabulary Acquisition”. Rad predstavljen na Godišnjem skupu predavača engleskog jezika govornici-

ma drugih jezika (Kalifornija: San Francisko, mart 1990). ERICNumber: ED352834. 1993. Department of EducationInstitute of Education Statistics <<https://eric.ed.gov/?id=ED352834>> 4. 12. 2019.

Medina, S. L. „Using Music To Enhance Second Language Acquisition: From Theory To Practice”. Lalas, J. & Lee, S. (ur.) *Language, Literacy, And Academic Development For English Language Learners*. Pearson Educational Publishing, 2002.

Mirković K. R. *Psihologija muzike*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, 1996.

Murphy T. *Music & Song*. Oxford: Oxford University Press, 1998.

Peretz I. & Zatorre R. „Brain organization for music processing”. *Annu Rev. Psychology*, 56, (jun 2014): str. 89–114. <<http://isites.harvard.edu/fs/docs/icb.topic951137.files/musicProcessingperetzZatorre.pdf>> 12. 5. 2017.

Rauscher, F. H. „Can Music Instruction Affect Children’s Cognitive Development?” THIS DIGEST WAS CREATED BY ERIC, THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTERED 480540 2003-09-00. 2003. <<http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/detail?accno=EDO-PS-03-12>> 4. 12. 2019.

Redli J. „Upotreba autentičnih pesama u nastavi srpskog jezika kao stranog”. *Primenjena lingvistika danas – između teorije i prakse: zbornik radova sa trećeg kongresa Primenjena lingvistika danas – između teorije i prakse održanog 29.11-1.12.2009. u Novom Sadu*. Novi Sad: Filozofski fakultet u Novom Sadu, 2012, str. 305-315. <https://www.researchgate.net/publication/311808560_Upotreba_autenticnih_pesama_u_nastavi_srpskog_jezika_kao_stranog> 4. 12. 2019.

Salcedo C. S. „The effects of songs in the foreign language classroom on text recall and involuntary mental rehearsal”. *Journal of College Teaching and Learning* 7(6) (novembar 2002) <http://etd.lsu.edu/docs/available/etd-1111102_204823/unrestricted/Salcedo_dis.pdf> 4. 12. 2019.

* * *

Стошић А. „Функционалност уџбеничког комплета у развоју вокалних способности ученика млађих разреда основне школе”. *Иновације у настави*, XXIX, (2016/1): стр. 60–76. Београд: Учитељски факултет. <<http://scindeks-clanci.ceon.rs/data/pdf/0352-2334/2016/0352-23341601060S.pdf>> 15. 4. 2017.

ЗНАЧЕНИЕ ПРИМЕНЕНИЯ МУЗЫКИ В ОБУЧЕНИИ ГРАММАТИКЕ СЕРБСКОГО ЯЗЫКА

Новейший период развития методической мысли в области лингводидактики отмечен большим интересом к эффектам, которые вызывает музыка, применяемая в обучении грамматике. Это является результатом научных исследований в прошлом (Стивен Крешен, Гауард Гарднер, Смит Салседо, Сузан

Медина...), којима је доказано благотворно дејство музике у образовним процесима при интерпретацији граматичког материјала. Кроз песме и композиције боље се памте нови речи, текстове и дефиниције. Осим тога, оне су имале посебно позитиван утицај на фонетичку праксу на часовима разговорног говора.

Кључне речи: музика, учење граматике, текстове песама, дејство са музичком културом.

ПРИЛОГ БР. 1 АНКЕТА

Заокружите свој пол: Мушки / Женски

Драги учениче,

Пред тобом је упитник којим желимо да потврдимо ставове ученика о музици у настави српског језика. Анкета је анонимна тако да на питања можеш одговорити искрено и без страха. Анкета се спроводи у сврху побољшања наставе српског језика. Одговорите на сваку тврдњу заокруживањем броја који јој одговара, а то на следећи начин:

Тврдња	У потпуности се слажем	Делимично се слажем	Не слажем се
Х	1	2	3

Р. БР.	ТВРДЊА	СТАВОВИ		
		У ПОТПУНОСТИ СЕ СЛАЖЕМ	ДЕЛИМИЧНО СЕ СЛАЖЕМ	НЕ СЛАЖЕМ СЕ
1.	Музика на часовима српског језика учиниће граматичку занимљивијом.	1	2	3
2.	Написала/о бих лепши писмени састав ако би нам наставник пустио класичну композицију у току писања састава.	1	2	3
3.	Лепше бих рецитовала/о уз звуке класичне музике.	1	2	3

4.	Лепше бих изражајно читала/о уз звуке одабране музике.	1	2	3
5.	Језичка анализа би била занимљивија уколико бисмо је радили на тексту песме коју волимо да слушамо.	1	2	3
6.	Веома би ми се допали часови језика уколико би на почетку часа наставник пустио неку песму која би била у вези са градивом.	1	2	3
7.	Музика на часу српског језика ме подстиче на рад јер ме опушта и чини да се осећам пријатно.	1	2	3
8.	Сматрам да певањем стихова омиљене песме у којима се налазе језички примери јединице коју обрађујемо лепше и трајније увежбавамо научено градиво.	1	2	3
9.	Музика ме подстиче на маштање услед чега лакше и успешније о нечему причам, нешто описујем или препричавам.	1	2	3
10.	Контролну вежбу из српског језика урадила/о бих успешније уз дискретну музику јер не бих имала/о трему.	1	2	3

ПРИЛОГ БР. 2
КОНТРОЛНА ВЕЖБА

1. Шта је то синтагма? _____
2. Наведи врсте синтагми? _____
3. Како се стварају синтагме? _____
4. У следећим реченицама заокружи синтагме, подвуци главне речи унутар њих и напиши којој врсти припадају:
 - а) На крају парка налази се тениско игралиште на које сам одлазио врло радо. _____
 - б) Моја другарица ми је, сасвим неочекивано, поставила изузетно не пријатно питање. _____
 - в) Мислећи на дечка, Уна је претерано грчевито стезала у руци свој мобилни телефон. _____
 - г) Одговарајући на постављено питање, ученик се веома полако окрену ка школској табли. _____
5. По угледу на први пример, формирај синтагме допуњавањем празнине:
 - а) вредан дивљења, пун _____, сличан _____;
 - б) трчи брже од зеца, понаша се _____ отмено, понео се храбро _____;
 - в) мирно спавајући, _____ претрчавши, _____ гледајући;
 - г) црвенкоса девојка, _____ прозор, _____ улица.

Галина Лесная

glesnaya@gmail.com

МГИМО – Университет МИД России

(MGIMO University)

ПРЕПОДАВАНИЕ СЛАВЯНСКИХ ЯЗЫКОВ КАК ЯЗЫКОВ ПРОФЕССИИ В РОССИИ: ПРЕДВАРИТЕЛЬНЫЕ ИТОГИ И ПЕРСПЕКТИВЫ

В данном исследовании рассмотрены предварительные итоги и перспективы преподавания славянских языков как иностранных в России в условиях двухступенчатого образования. Традиционное преподавание основного славянского языка – русского – как родного или языка межнационального общения (а также как иностранного) дополнилось его изучением как второго родного и как иностранного языка для значительного числа мигрантов.

В отношении инославянских языков можно говорить о расширении их преподавания специалистам разных гуманитарных и технических направлений подготовки, но сужении собственно филологической специализации. Славянские языки сейчас изучаются в большем количестве российских университетов, чем раньше, но их своеобразие в качестве славянских размыто включением в общую парадигму подготовки по иностранным языкам и требует разработки такой методики преподавания, которая соответствовала бы запросам целевой аудитории и коренным изменениям в системе образования большинства стран мира.

Ключевые слова: славянские языки как иностранные, язык профессии, методика преподавания иностранных языков.

В последние десятилетия под влиянием общественных трансформаций отношение к преподаванию иностранных языков в мире изменилось, оно затронуло и славистику как отдельную область научных знаний. В России традиционное преподавание основного славянского языка – русского – как родного или языка межнационального общения, а также как иностранного, дополнилось его изучением в качестве второго родного или как иностранного языка для значительного числа мигрантов.

В начале XXI века русский язык уступил свое место одного из самых распространенных языков в мире английскому, однако

он по-прежнему «находится на первом месте по распространённости в Европе (в связи с численностью населения), занимает шестое место по общему числу людей нашей планеты, говорящих на языках, и восьмое место по числу людей, владеющих русским языком как родным, на Земле, после английского (410 млн носителей), китайского (400 млн), хинди и урду (600 млн), испанского (500 млн) и арабского (350 млн). Среди славянских языков русский – самый распространённый язык на Земле» (Афанасьева 2018: 4). Также он входит в пятерку наиболее популярных языков в мире, является вторым по использованию в сети Интернет и изучается в более чем в 40 зарубежных государствах (Шустов).

Вместе с тем со времени распада СССР число носителей русского языка сократилось на 1/6: как указывает А. Арефьев (2017: 320), к концу 80-х годов XX века общее число носителей русского языка составляло 312 млн чел., а к началу 2010-х их насчитывалось около 260 млн чел. Причинами, повлиявшими на этот процесс, исследователь называет геополитические изменения и ухудшение системы образования.

За последние четверть века российская система образования пережила несколько реформ, которые в начале 1990-х привели к значительному увеличению количества вузов за счет появления частных учебных заведений. Однако в последнее десятилетие их число резко сократилось – до 1171, а за последние три года число вузов и их филиалов уменьшилось почти наполовину – на 1097 организаций. «Таким образом, – пишет А. Макеева, – фактически завершена “зачистка” высшего образования в России, объявленная предыдущим руководством Минобрнауки. Она предполагала сокращение числа вузов на 40%, а филиалов – на 80%» (Макеева). В конце 2015 г. в России функционировало 2,7 тыс. учреждений среднего профессионального образования, в которых обучалось около 2 млн. человек. Вузов насчитывалось 969. Общая численность студентов – 5,7 млн человек (Фаляхов).

Помимо уменьшения числа вузов не менее важным оказался другой фактор, влияющий на изменения в системе высшего образования, а также на выбор поступающих в университеты – востребованность на современном рынке труда. В 2017 г. был со-

ставлен Национальный рейтинг вузов РФ, который показал востребованность подготовленных специалистов работодателями, коммерциализацию интеллектуального продукта, производимого вузами, а также востребованность научно-исследовательских продуктов. В исследование вошли 448 вузов из 81 субъекта РФ, осуществляющих подготовку кадров по основным и дополнительным программам высшего образования, среди них:

127 инженерных вузов,
89 классических университетов,
54 сельскохозяйственных вуза,
61 вуз из сферы управления,
69 гуманитарных вузов,
48 медицинских вузов.

Как показали результаты данного исследования, по соотношению «доли выпускников, получивших направление на работу» (Рейтинг), лидируют сельскохозяйственные вузы страны – почти 68 процентов выпускников получают направление на работу. Наименее востребованы работодателями выпускники вузов сферы управления (экономика, финансы, юриспруденция, 28,6%).

По показателю «доли средств в бюджете вуза от научных исследований» лидируют инженерные вузы страны (в среднем 15,6% бюджета вузов). Более скромные (почти в полтора раза) показатели у медицинских и сельскохозяйственных вузов – 9,1% и 8,2%, соответственно. Самые низкие средние значения у гуманитарных вузов (7,7%).

По мнению руководителя проекта «Социальный навигатор» МИА «Россия сегодня» Натальи Тюриной, данное исследование вызвало неподдельный интерес не только у работодателей, но и у российских абитуриентов. «Рейтинг хорошо себя зарекомендовал, второй год он подряд показывает высокую читаемость и востребованность: многие молодые люди на его основе делают выбор своей образовательной траектории» (Рейтинг 2017), – отметила она.

Такие глубокие изменения в образовании не могли не затронуть и славистику как область гуманитарных знаний. Начи-

ная с рубежа XX–XXI веков, славистика в России постепенно утрачивает свои классические черты, ведь преподавание славянских языков часто сочетается с параллельным изучением студентами английского или немецкого языков как первых иностранных. В то же время все больше учащихся других направлений подготовки изучают славянские языки в качестве языков профессии. В условиях двухуровневого образования также частыми являются ситуации обучения на магистерских программах по лингвистике выпускников бакалавриата нефилологических направлений.

Еще одним существенным фактором, повлиявшим на характер языковой подготовки современного студента, стал общий интерес молодого поколения к новейшим технологиям и уменьшение времени, уделяемого им чтению художественной литературы, в том числе и со стороны будущих филологов.

К началу 2010-х годов изменилась сама структура гуманитарного образования: внутри собственно филологической подготовки специалистов появились новые специальности, предполагающие иной характер обучения. Например, в рамках преподавания в Российском государственном гуманитарном университете (РГГУ), где автор работала по совместительству, на Факультете прикладной лингвистики (Институт лингвистики) по специальности «Теоретическая и прикладная лингвистика» (квалификация «лингвист») было предусмотрено изучение двух иностранных языков: первый – 8 часов в неделю, второй – 4 часа в неделю. Предлагались к изучению следующие языки: английский, немецкий, французский, испанский, итальянский, нидерландский, шведский, норвежский, польский, чешский, болгарский, японский, китайский, арабский, хинди, персидский. Выпускники, чья дальнейшая деятельность должна была найти применение в научно-исследовательской работе и в вузах или практической деятельности в средствах массовой информации, изучали такие предметы: «Русский язык», «Фонетика», «Морфология», «Синтаксис», «Семантика», «Лингвистика текста», «Типология», «Языки мира», «Латынь», «Старославянский язык», «Социолингвистика», «Психолингвистика», «Семиотика», «Компаративистика», «Автоматическая обработка текста», «Компьютерная лингвистика», «Математика», «Программирование».

На Отделении переводоведения и практики перевода (Институт филологии и истории РГГУ) перечень языков был сужен до английского, немецкого, французского, португальского, итальянского, испанского и шведского. Первоначальный большой объем аудиторных занятий по первому иностранному языку (14 часов в неделю) на 3 курсе уменьшался до 10 часов, а на 5 курсе – до 6 часов в неделю. В обоих случаях в учебном процессе не планировалось ни изучение страноведческой проблематики, ни получение компетенций по истории и культуре стран изучаемых языков. Славистика как особая область филологических знаний во внимание не принималась, а славянские языки были поставлены в один ряд с другими иностранными языками.

Объективно эти обстоятельства привели к снижению уровня подготовки студентов языковых отделений университетов, а также к размыванию славистики как таковой: проявились признаки падения интереса к славистическим дисциплинам со стороны студентов, а это привело к невозможности полностью передать следующему поколению те значительные знания и богатый опыт, которыми владеют корифеи славистики.

Акцент на кризисных явлениях в российской славистике, о которых говорили в последние четверть века, был сделан в октябре 2013 года, когда одновременно отмечались две юбилейные даты – 1150-летие славянской письменности и 110-летие со дня первого Съезда русских славистов, прошедшего в 1903 году в Санкт-Петербурге. Стало понятно, что многие вопросы, поставленные на съезде более века тому назад, актуальны до сих пор: о положении в славяноведении и трудностях на пути его развития, об общих чертах всего славянства, об издании славянской энциклопедии, об издании церковнославянского словаря и церковнославянских памятников, об издании славянской библиографии, о состоянии славяноведения в российских университетах и создании славистических кафедр. В настоящее время в вузах и школах России продолжается процесс сокращения преподавания предметов, связанных с историей славян, их письменностью и культурой.

Такая ситуация характерна не только для России, поскольку и зарубежные коллеги сетуют на то, что во многих универси-

татах мира происходит уменьшение педагогической нагрузки по собственно филологическим дисциплинам, а перед преподавателями ставится задача «повышения привлекательности» филологических знаний. К числу общих проблем, важных для всех славистов, следует также отнести неправомерность постановки вопроса о «престижности» и «непрестижности» изучаемых языков, когда ко вторым относят в том числе и славянские языки.

Не касаясь всех причин произошедших изменений, которые выходят за пределы поставленной темы, нужно отметить, что они привели к сокращению времени, выделяемому на изучение славянских языков, и перераспределению педагогической нагрузки в сторону увеличения часов на самостоятельную работу студента.

Исходя из выше сказанного, представляется важным обратить внимание на тот факт, что пути выхода из такой противоречивой ситуации следует искать в наметившейся интеграции многих мировых процессов, ведь сдвигам в сознании и мировосприятии современного человека присущ общемировой характер. В условиях языкового многообразия (а современный человек может иметь два родных языка, неродной, изучать иностранные) славистика должна выйти за узкие рамки собственно филологического образования. В новых реалиях, опираясь на достижения «старой» университетской школы, следует обновить и методику преподавания славянских языков как иностранных.

Именно вызовы нового времени привели к созданию Языковых Уровней Совета Европы, на которые в условиях подключения к Болонскому процессу перешли в большинстве университетов Восточной Европы, в том числе и в России. Основное содержание этих уровней, направленное на постепенное формирование и развитие навыков речевой коммуникации, сыграло свою положительную роль в разработке методики преподавания иностранных языков. Однако в процессе разработки этих уровней на материале славянских языков стало очевидно, что принципы унификации процесса обучения, как правило, не учитывают особенностей изучения конкретных языков и индивидуальные запросы аудитории. Славистика как область филологических знаний не ко всему в них смогла приспособиться.

Основные принципы преподавания славянских языков как иностранных не только филологам, но и специалистам других гуманитарных направлений, нуждаются в основательном пересмотре, учитывающем конечный уровень знаний студентов и сферу их будущей деятельности. Ведь программа подготовки по иностранным языкам тех специалистов, чья будущая деятельность находится за пределами собственно филологии, имеет свою специфику. Она не включает изучения, кроме самого иностранного языка, всего того перечня предметов, которые помогают овладеть обширными знаниями в области истории и культуры, а сам язык преподается в гораздо меньшем объеме и должен подготовить студента к будущей профессии. Поэтому как учебный предмет «Иностранный язык для профессиональных целей» состоит из целого комплекса дисциплин, наполненных (в зависимости от направления подготовки) конкретным лингвистическим и страноведческим материалом. Его содержание зависит от таких факторов, как родной язык учащегося и другие языки, которые тот изучает.

Однако сокращение объемов аудиторной нагрузки, выделяемой на тот или другой предмет, в том числе на иностранные языки, создает противоречие между необходимостью достижения определенного уровня подготовки и отсутствием реального времени на него. Отсюда возникает перераспределение нагрузки между разными видами учебной деятельности, когда увеличивается самостоятельная подготовка студента, а часть материала гораздо быстрее и эффективнее усваивается благодаря современным инновационным технологиям.

Не отказываясь от основных принципов Языковых Уровней СЕ, их нужно доработать с учетом особенностей преподавания славянских языков как иностранных (в случае их преподавания инославянам – в родственной и близкородственной языковой среде) с учетом тех факторов процесса обучения, которые способны сделать его максимально результативным.

В подготовке студентов по языковым дисциплинам специалисты традиционно говорят о филологах и о тех, кто изучает языки для профессиональных целей, т.е. о подготовке по языку

профессии. Понимая закономерность такого определения, следует обратить внимание на его условность. Ведь языком профессии может стать и филологическое образование. Вторая условность, которую следует преодолеть, – это ложное представление об универсальности Языковых Уровней Совета Европы, которые не могут быть абсолютно идентичными для студентов в разных странах мира, хотя таковыми задумывались.

Годы работы в соответствии с Языковыми Уровнями СЕ позволяют автору говорить о тех их недостатках, которые, как правило, являются общими для большинства стран мира:

1. Переход на двухуровневое образование предоставил студентам возможность расширить специализацию, однако сузил возможности получения новой специальности в магистратуре, где обучение фактически длится три семестра, а этого недостаточно для изучения новых предметов, в том числе новых языков.

2. В разных странах мира критерии, по которым определяются уровни, не совпадают, и это создает сложности при желании студентов стажироваться в разных вузах.

3. Изучение иностранных языков по аспектам в соответствии с 4 видами речевой деятельности в настоящее время требует корректировки, поскольку с развитием новых технологий такое деление становится условным. В частности, сейчас мы можем говорить не только о письме, но и о его восприятии на экране. Также студенты часто просят разрешить им не писать домашние задания, а набирать их на компьютере. Изменился и диалог: он может быть не только устным, но и в виде переписки в мессенджерах, социальных сетях и т.п.

Трансформация условий работы в вузе требует перестройки сознания и нас, славистов, понимания новых обстоятельств и выработки новой методики в новых реалиях. Если изменилось качество филологической подготовки, следует обратить внимание на обучение студентов по другим направлениям: международным отношениям, регионоведению, историческим наукам, туризму. Мы не можем изменить экстралингвистические факторы, под влиянием которых сокращается количество изучающих славянские языки. Но мы можем поддерживать желание другой

аудитории приобщиться к миру славянства. В самих университетах – это изучение славянских языков студентами-историками, международниками или филологами-русистами (расширение их возможностей с помощью написания для них специальных учебников, например, как в Томском государственном педагогическом университете – Гузеева 2015: 132). За пределами вузов – это курсы славянских языков, летние языковые школы, подготовка будущих студентов в школах (например, Центр славянской культуры «Славия» в Волгограде, где курсы по славянским языкам, истории и культуре славянских народов ведут университетские преподаватели), разговорные клубы, инициированные Центром славянских культур Библиотеки иностранной литературы в Москве.

К числу новых реалий следует отнести и убыстрение темпов жизни и развитие новейших технологий, повлиявших на характер тех изменений, которые происходят в самих славянских языках. Развитие языка – это объективное явление, связанное с эволюцией человечества вообще и развитием отдельных обществ в частности. На рубеже XX–XXI веков в славянских языках происходят похожие процессы. Вследствие того, что они обладают богатыми и разнообразными ресурсами, языки способны трансформировать и адаптировать, а значит номинировать новые реалии и понятия.

Детальное описание этих динамических процессов – важная задача, стоящая не только перед учеными, но и перед преподавателями славянских языков как иностранных, независимо от того, кем являются их студенты: филологами или будущими специалистами в других областях знаний. Такой анализ создает основу для продолжения изучения языка в будущем, а также предоставляет возможность расширить специализацию студентов. Учебники и словари по иностранным языкам должны отражать быструю смену языковой нормы, ведь новые технологии позволяют это сделать. Такими принципами автор руководствовалась, когда вместе с соавторами готовила «Практический курс польского языка» (Кротовская, Лесная и др. 2014: 575) и когда создавала собственные учебники по украинскому языку как иностранному для российских студентов (Лесная 2010а: 120; Лесная 2010б: 368).

Таким образом, осознание самими славистами новых реалий, в которых мы работаем, позволит изменить нашу работу в соответствии с требованиями времени. А выработка новых принципов преподавания славянских языков как иностранных и филологам, и специалистам других гуманитарных направлений поможет передать традиции классической славистики последующим поколениям, ведь поиск новых форм обучения отнюдь не обозначает полного отказа от старых. Вместе они способны интенсифицировать процесс изучения языка и быстро и эффективно подготовить студентов к будущей профессии.

ЦИТИРОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

Арефьев А. *Современное состояние и тенденции распространения русского языка в мире*. Под ред. академика Г.В. Осипова. Москва: ИСПИ РАН, 2017.

Афанасьева Н. „Русский язык как зеркало общественной мысли (современное положение русского языка в мире).“ Сборник научных статей *Преподавание русского языка как иностранного в вузе: опыт и перспективы*. Москва: Издательство «МГИМО-Университет», 2018. С. 3–16.

Гузеева А. *Польский язык в системе подготовки преподавателя-русиста*. Томск Издательство Томского государственного педагогического университета, 2015.

Кротовская Я, Лесная Г, Селиванова Н. *Практический курс польского языка*. 3-е изд., перераб. Москва: Издательство АСТ, 2013.

Лесная Г. *Учебник украинского языка. Уровень А1*. Москва: Издательство МГИМО-Университета, 2010.

Лесная Г. *Украинский язык для стран СНГ: Учебник*. Москва: Издательский центр РГГУ, 2010.

Макеева А. *В России отчислили половину вузов (За три года прекратили существование более тысячи учебных заведений)*. <<https://www.kommersant.ru/doc/3540086>> 27.04.2018.

Рейтинг востребованности вузов в РФ – 2017. <<https://na.ria.ru/20171212/1510667253.html>> 27.04.2018.

Фалыхов М. *Правительство сэкономит на студентах*. <<https://www.gazeta.ru/business/2015/10/25/7843259.shtml>> 27.04.2018.

Шустов А. *Ареал русского языка в мире сокращается*. <<http://www.russianskz.info/society/8572-areal-russkogo-yazyka-v-mire-sokraschaetsya.html>> 25.12.2017.

TEACHING SLAVIC LANGUAGES AS PROFESSIONAL LANGUAGES IN RUSSIA: PRELIMINARY RESULTS AND PROSPECTS

The report examines the preliminary results and prospects of Slavic languages teaching as foreign languages in Russia in the context of a two-cycle education system. The traditional teaching of the main Slavic language (Russian) as the mother tongue or a language of international communication (as well as a foreign one) has been supplemented by its study as a second mother tongue and a foreign language for a significant number of migrants.

With regard to other Slavic languages, we can talk about the extension of their teaching by specialists of various humanitarian and technical areas of study with philological specialization being narrowed. Nowadays Slavic languages are studied in more Russian universities than before, but their Slavic originality is blurred due to the fact that they are included in the general paradigm of foreign languages training, and their originality requires the development of teaching methods that meet the needs of a target audience and fundamental changes in the educational system of most countries.

Key words: Slavic languages as foreign languages, professional language, foreign languages teaching methods.

КЊИЖЕВНОСТ ЗА ДЕЦУ И МЛАДЕ КАО АКАДЕМСКА ДИСЦИПЛИНА¹

Рад је посвећен развоју проучавања књижевности за децу као академској дисциплини. Зaslуге за заснивање ове научне дисциплине на факултетима припадају проф. др Слободану Ж. Марковићу који је иницирао увођење новог наставног предмета крајем 50-их година прошлог века, први у овом делу Европе. Истражујемо на који начин се развијао научни приступ овој области а у ком статусу је она данас – у Србији и земљама региона; укључујући и доминантне начине проучавања и концепте постојећих силабуса. Будући да је реч о дисциплини која се у највећој мери изучава унутар студија националне књижевности и у оквиру наставничких студија, у силабусима преовлађују дела националног канона уз репрезентативни избор дела европске и светске књижевности. На крају, после анализе силабуса, указаћемо на потребу већег присуства словенских књижевности у академским силабусима.

Кључне речи: књижевност за децу, академске студије националне књижевности, наставичке академске студије.

Изразито разумљени корпус дела одређен рецепцијским својствима младих читалаца, који обухвата широки узрасни период од најмлађег, прешколског доба до омладинског узраста, књижевност за децу (и младе) у Србији преживела је значајне промене у свом двоиповековном развоју (на овим просторима се развија од половине од 18. века – в. Опачић 2018). Саме представе о детињству, насупрот неким претпоставкама, нису монолитне²,

¹ Рад је настао у оквиру пројекта *Смена поетичких парадигми у српској књижевности 20. века: национални и европски контекст*, бр. 178016, који финансира МПНТР РС.

² На то указује и Карин Лесник Оберстајн: „претпоставка књижевности за децу о генеричкој универзалности *детета* заједничка (је) критичком приступу књижевности за децу широм света. Проучавање књижевности за децу у различитим културама јединствено је по приказивању *детета* као постојећег ентитета, иако се тај постојећи ентитет различито доживљава у оквиру различитих култура – и у оквиру једне исте културе” (Лесник Оберстајн 2013: 34).

већ су се, условљене вишеструким друштвено-историјским чињеницама, мењале кроз епохе, што је утицало не само на обликовање књижевних текстова, већ и на омеђивање корпуса (у који спадају и дела заснована на тематизацији детињства и младости, као и дела која су временом, постепено урастала у корпус).

Изучавање овог поља књижевности на овим просторима започиње почетком 20. века првим књигама и антологијама: прва књига посвећена овој области је књига Милана Шевића *Дечја књижевност српска* из 1911. а нешто касније, 1936. године излази и *Антологија југословенске савремене дечје књижевности* Живојина Карића.³ Упоредо с тим одвија се постепена афирмација поезије за децу Јована Јовановића Змаја (која је умногоме амблематична за национални корпус), која започиње Скерлићевим (1914), па затим и Богдановићевим ставовима (1929).⁴ Нагли развој проучавања везан је за период после Другог светског рата и делатност Симе Цуцића (*Из дечје књижевности*, 1951) и Милована Данојлића (почев од чланака „Медведи и зечеви нису криви“ из 1958, „Дечје у човеку и детету. Прави лик дечје песме“ из 1960, „Ка стварном разумевању дечје песме“ 1963, до поступне изградње теорије *наивне песме* у књигама *Лирске расправе* из 1967, *Овде поток, онде цвети* из 1973, *Наивна песма: огледи о дечјој књижевности* из 1976), али и појединачних текстова Бранка Миљковића („Поезија за децу и осетљиве“, 1955), Душана Радовића („Дете и књига“, 1959), Данила Киша („Дечје – као маска“, 1960) и Григора Витеза („Дјетињство и поезија“)⁵ којима се мењало разумевање и одређење овог поља књижевности. У

³ Почетке 20. века карактерише и негативан став о књижевности за децу Богдана Поповића, који је не сматра књижевношћу у пуном смислу (Поповић 1904). Међутим, ситуација се брзо променила: већ после рата надреалистичка представа о детињству и књижевности за децу радикално је другачија од модернистичке. Три деценије после Поповића, Марко Ристић изједначава биће поезије и наивну дечју природу: „Начело поезије и начело детињства је у суштини исто“ (Ристић 1934: 370).

⁴ Скерлић у њој проналази „не суво педагошки“ дискурс и сматра је најбољом поезијом у којој су „велике истине људске и благородна човечанска осећања казивана приступачно, лепо и просто“ (Скерлић 1921: 304–305). Милан Богдановић сматра како је у певању за децу Змај најбољи лиричар (Богдановић 1929: 588).

⁵ Текст је постхумно објављен у часопису *Умјетности и дијеше*, бр. 3, 1969. уз напомену да је настао 1960.

60-им годинама објављене су четири антологије поезије за децу у којима је видљиво различито одређење корпуса и у којима су примењени разноврсни антологичарско-критички приступи: *Врт детињства – антологија дечје поезије српске и хрватске (од Змаја до данас)* Борислава Павића (1960), *Антологија савремене поезије за децу* Воје Царића (1961), *Дечја поезија српска* Боре Ћосића (1965) и *Антологија југословенске поезије за децу* Живојина Карића (1966) – ове антологије, међу којима је свакако најзначајнија она Ћосићева, доприносе постепеном стабилизовању књижевног поља.

Монографије посвећене изучавању књижевности за децу у шездесетим и седамдесетим годинама, које објављују Владимир Миларић (*Време као играчка*, 1967; *Интерпретација дечје песме*, 1975), Воја Марјановић (*Детињство и поезија*, 1968; *Огледи из савремене књижевности за децу*, књ. 1. (српски песници за децу), 1971), Слободан Ж. Марковић (*Записи о књижевности за децу*, 1971), Милан Пражић (*Игра као слобода: записи о детињству и уметности*, 1971) и Драгутин Огњановић (*Ствараоци и деца*, 1978) показују како је она постала саставни део српске науке о књижевности. Године 1975. оснива се и први часопис посвећен проучавању ове области, часопис *Детињство* Међународног центра за књижевност за децу Змајеве дечје игре у Новом Саду. Његов први уредник био је Владимир Миларић (1975–1984) а председник Управног одбора био је Слободан Ж. Марковић, који од 1984. до 1993. обавља и посао главног и одговорног уредника. Књижевност за децу постаје академска дисциплина и у другим републикама тадашње заједничке државе, па треба издвојити важан научни рад Милана Црнковића (1925–1998) у Хрватској, Нова Вуковића (1937–2002) у Црној Гори, Муриса Идризовића (1925–2009) у БиХ и Миодрага Друговца (1928–1995) у Македонији који су монографијама и академским наставним активностима развијали проучавање ове дисциплине.

Као академска дисциплина у Србији књижевност за децу почиње да се проучава прво на Филолошком факултету у Београду, пре свега захваљујући залагању проф. др Слободана Ж. Марковића (1928–2015) који уводи овај студијски предмет на тада-

шњој Катедри за југословенске књижевности. Марковић је књижевност за децу држао од 1956. као семинар, а стални предмет уводи када је постао доцент 1964. Његови биографи истичу да је то био први семинар књижевности за децу у овом делу Европе (в. Јерков, Сувајџић 2018). Већ од 1957. почиње да пише прве радове из ове области у којима су видни књижевноисторијски импулси (фасцинантно је да су први радови, иако настали у младим годинама, представљали периодизацијске скице међуратне, ратне и послератне књижевности).⁶ Такође, његова књига *Записи о књижевности за децу* и касније монографије (Марковић 1982; 2003; 2007) користила се и као уџбеник на факултетима (неке од поменутих књига Миларића, Марјановића, Пражића, Огњановића и др. такође су произашле су из наставе на педагошким академијама на којима су се школовали будући учитељи и васпитачи а почев од деведесетих јављају се и прве опсежније периодизације, обликоване као историје књижевности за децу: Јекнић 1994; 1998; Петровић 2001; Милинковић 2010). Осим тога, Марковићева *Антологија српских прича за децу* објављена је у Српској књижевној задрузи исте 1984. године кад и *Антологија српске поезије за децу* Душана Радовића, па ове две здружене антологије, заједно са Марковићевом каснијом *Антологијом српских поема за децу* (1996) представљају значајан поетички пресек модерне књижевности за децу у њеним главним видовима, поезији, краћој прози и лирско-епским врстама.⁷

⁶ „Проза за децу Иване Брлић-Мажуранић”, *Књижевност и језик*, год. 6, бр. 7–8 (1957), 278–283; „Књижевност за децу настала између два светска рата на српскохрватском језичном подручју”, *Књижевност за децу и рад у дејим библиотекама: зборник материјала са семинара за рад у дејим библиотекама*, Београд, Савет друштва за старање о деци и омладини Југославије, 1958, 67–70; „Књижевност за децу у току и после Другог светског рата”, *Књижевност за децу и рад у дејим библиотекама*, Београд: Савет друштва за старање о деци и омладини Југославије: Комисија за литературу и штампу за децу, 1958, 70–113; „Македонска књижевност за децу (1945–1955)”, *Књижевност за децу и рад у дејим библиотекама*, Београд: Савет друштва за старање о деци и омладини Југославије: Комисија за литературу и штампу за децу, 1958, 138–161.

⁷ *Антологија српских поема за децу* и даље представља једину антологију и систематично истраживање овог жанра.

У време Слободана Ж. Марковића наставу је држали су и проф. др Живан Живковић (1952–1996) и Христо Георгијевски (1943–2000). Живковић је, такође, био уредник *Детињства* од 1993. до своје преране смрти; затим аутор књиге *Са страница Детињства*, коју су издале Змајеве дечје игре 1998. а припада му и заслуга проширивања корпуса српске књижевности за децу у 18. век (у тексту „О почецима српске поезије за децу” из 1987. он први показује да се неки текстови из *Калиграфије* Захарија Орфелина могу сматрати почецима ове области). Осим њега, и Христо Георгијевски значајан је по монографији *Роман у српској књижевности за децу и младе* (2005).

Књижевност за децу као академска дисциплина у региону

Књижевност за децу као студијски предмет у региону везује се за студије националног језика и књижевности (што указује на доминацију националног корпуса у проучавању ове области) и за наставничке студије на учитељским или педагошким факултетима (за студенте који се школују за васпитаче и за учитељски позив). Овај студијски предмет јавља се у различитим терминолошким варијацијама и заузима различит статус (обавезни/ изборни) по обиму предмета, тј. броју ЕСПБ и по броју недељних часова. Најчешће се изучава на основним академским студијама, а у неким случајевима и на мастер студијама. У том смислу запажа се различит статус који ова дисциплина заузима у односу на врсту студијског програма. На студијама националне књижевности и језика на универзитетима у региону овај предмет некад изостаје (на компаратистичким студијама га по правилу ни нема, и поред компаратистичког аспекта ове дисциплине), чешће се јавља као изборни предмет и свеукупно има много мањи фонд часова у односу на превасходно наставнички орјентисане факултете. Гледано у односу на укупни курикуларни концепт наставних области а судећи и по броју часова у оквиру којих се изводи настава, па и по обиму лектире и литературе – овај академски предмет најчешће не спада у доминантне предмете, чак ни на наставничким факултетима, и поред чињенице да ће дипломирани студенти не-

посредно користити своја знања из ове области (у раду са предшколском децом или ученицима млађег узраста). Томе сведоче подаци из неколико република у окружењу⁸.

У Хрватској овај студијски предмет изучава се на филозофским и наставничким факултетима у Загребу, у Ријеци и Осијеку.⁹ Јавља се у терминолошким варијацијама: као *(Хрватска) Дјечја књижевност*, *Књижевност за дјецу и младеж* и *Дјечја књижевност са медијском културом*, чак и као *Дјечја књижевност на енглеском језику*. У највећем броју случајева реч је о једносеместралном обавезном предмету који носи различит број ЕСПБ и фонд часова. Једини изузетак је Учитељски факултет Универзитета у Загребу (уз наставна одељења Учитељског факултета у Чаковцу и Петрињи), где се заправо протеже на целу годину кроз једносеместралне предмете и подељен је на национални корпус (*Хрватска дјечја књижевност*, 4 ЕСПБ, 1+2) и корпус опште књижевности (*Свјетска дјечја књижевност*, 3 ЕСПБ, 1+1). На филозофским факултетима у свим универзитетским центрима обавезан је за студије кроатистике: у Загребу је *Хрватска дјечја књижевност* изборни предмет (5 ЕСПБ) на преддипломском једнопредметном студију (5. семестар), на Филозофском факултету у Ријеци *Књижевност за дјецу и младеж* је обавезни предмет на првом семестру (3 ЕСПБ, 2+1) а на Свеучилишту Јосипа Јурја Штросмајера у Осијеку обавезни је предмет у 6. семестру (5 ЕСПБ, 2+2). Сва три универзитета имају и наставничке факултете на којима се књижевност за децу изучава у оквиру интегрисаног учитељског студијског програма и програма Рани и предшколски одгој и образовање. У Ријеци предмет намењен образовању учитеља носи 4 ЕСПБ (2+1) у 5. семестру, а за образовање васпитача *Дјечја књижевност са медијском културом* изучава се у 3. семестру (4 ЕСПБ, 2+1); у Осијеку се на Факултету за образовне и одгојне знаности изучава на интегрисаном преддипломском и дипломском учитељском студију у оквиру модула за развојни смер, за информатику (у оба случаја предмет у 2. семестру има 3 ЕСПБ, 1+1) и

⁸ Подаци су прикупљени на основу јавно доступних података о студијским програмима на факултета и универзитета.

⁹ И наставна одељења ових факултета у другим градовима.

за енглески (*Дјечја књижевност на енглеском језику*, са лектиром прилагођеном енглеском говорном подручју и са истим обимом).

У Словенији се изучава на универзитетима у Љубљани, Марибору и Копру. У Љубљани се *Младинска књижевност* изучава као једносеместрални предмет само на Педагошком факултету, на другој години основних студија за учитеље (3. семестар, 5 ЕСПБ, 1+2); постоје и изборни предмети од 4 ЕСПБ (2+2): *Интеркултурна књижевност за децу* (*Medkulturna mladinska književnost*) и *Сликовница* (*Slikanica*), па је тиме ипак у извесном смислу заступљена током два семестра. На Филозофском факултету курикулум не предвиђа овај предмет. У Марибору је боља ситуација: *Младинска књижевност* изучава се на Педагошком факултету на студијским програмима за учитеље и за васпитаче у предшколском узрасту (*Predšolska vzgoja*) у зимском семестру треће године и простире се на обим од 4 ЕСПБ, али само два часа наставе (2+0, односно самостални рад). Студије словеначког језика и књижевности на Филозофском факултету садрже и једносеместралну *Младинску књижевност* која на једнопредметном студијском програму носи 4 ЕСПБ (2+1) а на двопредметном студијском програму носи 3 ЕСПБ (2+0). У Копру се ова дисциплина јавља на мастер студијама словенистике, у оквиру педагошког студијског програма, као изборни предмет из области наставе књижевности (*Младинска књижевност*, 6 ЕСПБ).¹⁰

У Босни и Херцеговини *Књижевност за децу*, односно *Књижевност за децу и омладину* изучава се на Филозофском факултету Универзитета у Сарајеву на одсеку за Књижевности народа БиХ (наставнички смер) током целе академске године, а градиво је подељено не по националном корпусу, као у Хрватској, већ жанровски, на два самостална једносеместрална испита: *Књижевност за децу и омладину – бајка, басна, поезија и граничне врсте*¹¹ (4 ЕСПБ, 2+2) и *Књижевност за децу и омладину – приповједна проза и роман* (4 ЕСПБ; 2+2), као и на мастер студијама одсека за босански, хрватски и српски језик и књижевности народа БиХ (наставнички смер) као *Поетички феномени књижевности*

¹⁰ Нису доступни подаци о броју часова.

¹¹ Није јасно по ком начелу су распоређени жанрови у називу предмета.

за дјаецу и омладину (4 ЕСПБ, 2+2). Осим тога, изучава се и на Педагошком факултету Универзитета у Бихаћу, у оквиру студијских програма Предшколски одгој (*Књижевност за дјецу*, 5 ЕСПБ, 3+1) и Разредна настава (*Књижевност за дјецу*, 4 ЕСПБ, 3+1) у другој години студија.

У Републици Српској књижевност за децу је заступљена и на студијским програмима србистике и на наставничким факултетима или студијским програмима, у Бања Луци, Бијељини и на Палама. Највећи фонд предмет има на Педагошком факултету у Бијељини Универзитета у Источном Сарајеву. Ту је *Књижевност за дјецу* обавезни једносеместрални предмет на студијском програму Разредне наставе од чак 7 ЕСПБ (3+3) који се одржава у 4. семестру. И студијски програм Предшколско васпитање и образовање има обавезан једносеместрални предмет, али са мањим обимом (6 ЕСПБ, 2+2). Осим тога изучава се и на Катедри за србистуку Филозофског факултета Пале (под називом *Дјечија књижевност*), као обавезан једносеместрални предмет од 4 ЕСПБ (2+1) у петом семестру основних студија. И на учитељском студију Филозофског факултета у Бања Луци јавља се као обавезан предмет на другој години основних студија у два облика: као *Књижевност за дјецу* (6 ЕСПБ; 2+2) и као *Књижевност за предшколску дјецу* (4 ЕСПБ; 3+1) на студијском програму Предшколско васпитање.

На Универзитету Црне Горе овај студијски предмет не изучава се на Филолошком факултету (где напоредно постоје студијски програми српског језика и књижевности и црногорског језика и књижевности), већ на студијским програмима за образовање учитеља и предшколско васпитањекоји се изводе на Филозофском факултету. Именован као *Књижевност за дјецу и омладину*, једносеместрални обавезни предмет изучава се у 4. семестру основних академских студија, али са већим бројем часова (5 ЕСПБ, 3+2).

У Македонији студије македонског језика и књижевности на Универзитету у Скопљу не садрже изучавање ове дисциплине, али се овај предмет изучава на Филолошком факултету у Штипу као једносеместрални на другој години основних студија македонског језика и књижевности под називом *Књижевност за деца*

и са значајним фондом часова (6 ЕСПБ, 2+2+1). Осим тога, *Књижевност за деца и млади* као академска дисциплина изучава се као једносеместрални изборни предмет на Педагошком факултету у Битољу, на студијским програмима везаним за наставнички позив: за учитеље (Наставник во оддленска настава), за васпитаче (Воспитувач), а за наставнике македонског језика и књижевности као *Литература за деца и млади*.

Академско проучавање књижевности за децу у Србији

Ова универзитетска средина иницирала је академско проучавање књижевности за децу. Од увођења на академске студије, област се проучавала као студијски предмет на филолошким/филозофским факултетима у оквиру студија националне књижевности и језика а уз то и на вишим школама за образовање наставника и васпитача.¹² У оквиру свих универзитета данас постоји шест учитељских/ педагошких факултета (у Београду, Сомбору, Ужицу, Јагодини, Врању и Лепосавићу) (и, такође, у Суботици, где се студије изводе на мађарском језику). Осим тога, настава из овог предмета држи се и на бројним институцијама струковних студија (Нови Сад, Кикинда, Сремска Митровица, Шабац, Крушевац, Алексинац, Пирот) којима се нећемо бавити у овом раду.

Предмет се изучава на универзитетским студијама у оквиру готово свих студијских програма српске књижевности и језика (србистике) (универзитетски центри у Београду, Новом Саду, Крагујевцу, Нишу, Новом Пазару) и у оквиру студијских програма за образовање учитеља и васпитача на учитељским/ педагошким факултетима (у Београду, Сомбору, Јагодини, Ужицу, Врању, Лепосавићу).

На студијама српске књижевности предмет под називом *Књижевност за децу* обавезан је једносеместрални предмет са

¹² Првобитне Педагошке академије, касније учитељске школе, раслојиле су се 1993. на учитељске факултете који су постали део универзитета и двогодишње више школе за образовање васпитача, које су се даље трансформисале у трогодишње, високе школе струковних студија, у новије доба са основним и мастер нивоом струковних студија. Неке од високих школа струковних студија за образовање васпитача су недавно обједињене у Академију васпитачко-медицинских струковних студија са седиштем у Крушевцу, односно у Академију струковних студија Западна Србија са седиштем у Ужицу.

лектиром која подразумева доминантни национални канон и репрезентативни избор дела светске књижевности и са различитим фондом часова који нужно не корелира са бројем ЕСПБ. На Филолошком факултету у Београду изучава се на два сродна студијска програма: Српској књижевности и језику и Српској књижевности и језику са компаратистиком на четвртој години студија (6 ЕСПБ, 2+1). На Филозофском факултету у Новом Саду постоји на студијском програму Српска књижевност и језик и јавља се у два облика, као *Књижевност за децу у настави* (3 ЕСПБ) са малим бројем часова (1+1) у четвртом семестру и као *Англо-америчка дечија књижевност*, изборни предмет условљен нивоом знања енглеског језика (услов енглески Б.2) у истом обиму (3 ЕСПБ). На србистици Филолошко-уметничког факултета Универзитета у Крагујевцу изучава се у трећој години основних студија (4 ЕСПБ, 2+2), на Филозофском факултету у Нишу са мањом обимом и фондом часова (3 ЕСПБ, 1+1) на другој години студија а на Српској књижевности и језику¹³ Државног универзитета у Новом Пазару изучава се једносеместрална *Књижевност за децу и омладину* (5 ЕСПБ, 2+2). Међутим, ове академске дисциплине наведеној студијској групи Филозофског факултета Универзитета у Приштини са привременим седиштем у Косовској Митровици уопште нема. Статус овог предмета наглашенији је на учитељским/педагошким факултетима, што је, донекле, логично, с обзиром на нижи узраст којим ће се бавити дипломирани студенти, али се и ту разликује по броју часова, оптерећењу и распрострањености у курикулуму универзитетских институција. У оквиру студијских програма за образовање учитеља и васпитача јавља се увек као обавезни предмет, ређе једносеместрални а чешће као двосеместрални, уз опционо постојање изборних курсева из ове области, најчешће на основним студијама (ређе на мастер студијама). Као двосеместрални предмет постоји у академским институцијама у Београду, Ужицу, Јагодини и Врању а као једносеместрални предмет у Сомбору, на програму за васпитаче у Врању и у Приш-

¹³ У опису студијског програма указује се да се историја српске књижевности изучава „с посебним акцентом на бошњачку књижевност” – <http://www.dunp.np.ac.rs/srpska-knjizevnost-i-jezik/>

тини са привременим седиштем у Косовској Митровици (факултет је ситуиран у Лепосавићу). На Учитељском факултету у Београду изучава се на основним студијама као двосеместрални предмет *Књижевност за децу и младе* на трећој години студија (6 ЕСПБ, 2+2, 2+2), уз неколико изборних једносеместралних курсева на основним студијама (*Појам и одређење ауторске бајке* на 3. години, 3 ЕСПБ за учитеље / 4 ЕСПБ за васпитаче; *Књижевно стваралаштво за децу и младе на румунском језику у Републици Србији* (3 ЕСПБ) (у наставном одељењу у Вршцу); *Млади јунак у савременом српском роману за децу – методички аспект* на четвртој години, 3 ЕСПБ, као део изборног курса *Развијање језичких знања и вештина на енглеском језику* у оквиру модула за енглески језик на другој години – 3 ЕСПБ) и као изборни једносеместрални предмет на мастер студијама (*Савремени приступи књижевности за децу*, 5 ЕСПБ, 2+1). На Педагошком факултету у Ужицу за учитеље држи се као обавезни двосеместрални предмет на трећој години студија (4 ЕСПБ, 2+1, 2+1) а за васпитаче на другој години студија (5 ЕСПБ, 2+1, 2+1). На Факултету педагошких наука у Јагодини ово је обавезни двосеместрални предмет за учитеље и васпитаче у предшколским установама на другој години студија (5 ЕСПБ, 2+1, 2+1). На Педагошком факултету у Врању за учитеље *Књижевност за децу* носи 6 ЕСПБ (2+2), уз изборне *Драматизација књижевног текста за децу* (3 ЕСПБ, 2+0) и *Лектира у разредној настави* у истом обиму а за васпитаче је једносеместрални предмет на другој години студија (6 ЕСПБ, 4+2). На Учитељском факултетуса привременим седиштем у Лепосавићу будући учитељи на трећој години изучавају једносеместрални предмет са повећаним бројем часова (5 ЕСПБ, 4+2) а васпитачи у предшколским установама на првој години основних студија са истим обимом и бројем часова.

На Педагошком факултету у Сомбору *Књижевност за децу* је једносеместрални предмет за учитеље и за васпитаче на трећој години студија и одржава се са сразмерно малим укупним бројем часова (3 ЕСПБ, 2+1). Уз овај предмет настави ове дисциплине припадају и изборни предмети, чиме се у извесном смислу надомешћује заступљеност на обавезном делу студија, уз то са већим фондом часова: *Увод у позоришну уметност* (6 ЕСПБ, 2+2) за

учитеље и *Поетика књижевности за децу* за васпитаче са истим обимом. Помало невероватна је чињеница да унутар истог курикулума настава на енглеском језику из ове области има двоструко већу заступљеност у курикулуму. Она обухвата два предмета: *Увод у децју књижевност на енглеском језику* (6 ЕСПБ, 2+2) и *Англоамеричка књижевност за децу* (6 ЕСПБ, 2+2).

Наведени подаци указују дакао студијски предмет, *Књижевност за децу (и младе)* која је и поникла из академског изучавања српске књижевности и уз њу се понајвише везује својим садржајем, на матичним студијама има нешто нижи значај (мањи фонд часова, број ЕСПБ и траје један семестар – или уопште не постоји у студијском програму) у односу на друге предмете (укупни статус у оквиру курикулума студијских програма) и у односу на наставничке факултете. Чињеница је и да се ова дисциплина проучава и на компаратистичким студијама једино на Филолошком факултету у Београду.

Концепт силабуса на Учитељском факултету у Београду

Од оснивања факултета књижевност за децу, као што смо већ навели, постаје обавезни предмет у курикулумима студијских програма за образовање учитеља, а затим и васпитача (од 2007). Први професор овог предмета био је Драгутин Огњановић (1933–1999). Предмет је конципиран као поетичко и књижевно-историјско кретање кроз родове и жанрове усмене и уметничке, националне и светске књижевности, односно кроз испитивање еволуције жанрова у компаративном контексту. У уводном делу курса указује се на статус, поетику, корпус и периодизацију овог поља књижевности, на његову вишеструку и вишезначну повезаност са књижевношћу за одрасле и на измене њеног статуса и одређења у односу на конструкте детињства у разним епохама. Други део курса подразумева испитивање поетичког развоја у оквиру појединачних жанрова и на примерима прописане лектуре из националне и светске књижевности: поезија (кроз три развојне етапе), лирско-епске врсте (у народној и уметничкој књижевности), народна књижевност, проза (басна, бајка, прича) а трећу област чини изучавање врста романа, драмске књижевности, не-

фикционалних жанрова (путописи, дневничка проза, мемоари и аутобиографије и популарна наука), савремене књижевности и проучавања књижевности за децу у историјском развоју – све то на одабраној лектури. Историјска поетика жанрова подразумева широку вертикалу, па прописана лектира обухвата распон од почета књижевности за децу (нпр. басна у античко доба, бајка у класицизму, српска поезија у 18. и 19. веку) до савремене књижевности у најужем смислу (дела и аутори из 21. века), при чему је избор из националног корпуса је доминантан у односу на избор из светске књижевности. Иако је настава на основним студијама заснована на примени различитих методолошких приступа у проучавању овог поља књижевности, теоријском приступу се посвећује посебна пажња на мастер студијама, при чему се студенти који одаберу овај курс осамостаљују да изводе тумачење применом одабраних научних метода. Чињеница је да ова академска дисциплина на значајан начин заступљена у оквиру курикуларног концепта академских студија на основним и мастер студијама (ако узмемо у обзир и изборне предмете, она се простире на две године основних студија и на мастер студије и обухвата 6+3+3+3 ЕСПБ на трећој години, 3 ЕСПБ на четвртој и 5 ЕСПБ на мастеру).¹⁴

Треба на крају напоменути да, укупно гледано, у националном и регионалном контексту, силабуси књижевности за децу не садрже у довољној мери репрезентативни избор дела из породице словенских књижевности (нпр. у силабусу на Учитељском факултету у Београду су од словенских књижевности заступљени аутори словеначке, хрватске и руске књижевности, што није довољно). Због тог је нужно успоставити заједничку славистичку платформу и укључити што шири корпус аутора словенских књижевности у опште академско изучавање ове области. Студенти филолошких и учитељских/ педагошких факултета професионално су везани за наставу и рад са млађим нараштајима, чиме се дугорочно утиче на генерације широке читалачке публике и, самим тим, на познавање књижевности и култура словенских народа, чиме се снажи свест о међусобној сродности.

¹⁴ Изборни предмет на Модулу за енглески језик на другој години студија подразумева изучавање књижевности за децу на енглеском језику, али и развијање језичких и методичких компетенција.

ЦИТИРАНА ЛИТЕРАТУРА

Богдановић 1929 – Богдановић, Милан, „Дечја поезија Змајева”, Београд: СКГ, књ. 26, 8, 588–594.

Витез 2011 – Витез, Григор, „Дјетињство и поезија”, у: Григор Витез, *Очи траже свјетлост, Изабрана дјела*, прир. Никола Вујчић, Загреб: СКД Просвјета, 67–117.

Вуковић 1996 – Вуковић, Ново, *Увод у дјечју књижевност*, Подгорица: Унирекс.

Георгијевски 2005 – Георгијевски, Христо, *Роман у српској књижевности за децу и младе*, Нови Сад: Змајеве дечје игре.

Данојлић 1967 – Данојлић, Милован, *Лирске расправе*. Нови Сад: Матица српска.

Данојлић 1973 – Данојлић, Милован, *Онде поток, онде цвет, есеји и записи о дечјој књижевности*, Нови Сад: Змајеве дечје игре, Раднички универзитет „Радивој Ћирпанов“.

Живковић 1987 – Живковић, Живан, „О почецима српске поезије за децу”, *Детињство*, Нови Сад, год. XIII, бр. 1–2, пролеће–лето 1987, 41–47.

Живковић 1998 – Живковић, Живан, *Са страница Детињства*, Нови Сад: Змајеве дечје игре.

Јекнић 1994 – Јекнић, Драгољуб, *Српска књижевност за децу*, Београд: МАК.

Јекнић 1998 – Јекнић, Драгољуб, *Српска књижевност за децу 1: историјски преглед*, Београд: МАК.

Карић 1936 – Карић, Живојин, *Антологија југословенске савремене дечје књижевности*, књ. 1, *Поезија*, Београд: Издавачка књижара Јеремије Ј. Цељебџића.

Карић 1966 – Карић, Живојин, *Антологија југословенске поезије за децу*, Титоград: Графички завод.

Киш 1995 – Kiš, Danilo, „Дечје – као маска: нова књига стихова Милована Данојлића” – *НИН*, X: 487 (8. мај 1960), 9 – коришћено издање: *Варија, Сабрана дела Данила Киша*, књ. 12, прир. М. Миочиновић, Београд: БИГЗ, 1995.

Киш 1995 – Kiš, Danilo, „Дечје – као маска: нова књига стихова Милована Данојлића” – *НИН*, X: 487 (8. мај 1960), 9.

Лесник Оберстајн 2013 – Лесник Оберстајн, Карин, „Основи: шта је књижевност за децу? Шта је детињство”, у Питер Хант (ур.). *Тумачење књижевности за децу*, превела Н. Јанковић, приредила З. Опачић, Београд: Учитељски факултет.

Љуштановић 2012 – Љуштановић, Јован, *Књижевност за децу у огледалу културе*, Нови Сад: Змајеве дечје игре.

Марјановић 1968 – Марјановић, Воја, *Детињство и поезија*, Крушевац: Багдала.

Марјановић 1971 – Marjanović, Voja, *Ogledi iz savremene književnosti za decu*, Knj. 1 (*srpski pesnici za decu*), Beograd: Obelisk.

Марјановић 2000 – Марјановић, Воја, *Књижевност за децу и младе. Део 1, Поетика, писци, дела*, Београд: Виша школа за образовање васпитача.

Марковић 1971 – Марковић, Слободан Ж., *Записи о књижевности за децу*, Београд: Интерпрес.

Марковић 1982 – Марковић, Слободан Ж., *Записи о појавама у књижевности за децу*, Горњи Милановац: Дечје новине.

Марковић 1984 – Марковић, Слободан Ж., *Антологија српске приче за децу*, Београд: СКЗ.

Марковић 1996 – Марковић, Слободан Ж., *Антологија српских поема за децу*, Београд: СКЗ.

Марковић 2003 – Марковић, Слободан Ж., *Записи о књижевности за децу III: појаве, жанрови, рецепција*, Београд: Београдска књига, 2003.

Марковић 2007 – Марковић, Слободан Ж., *Записи о књижевности за децу IV: писци и дела*, Београд: Београдска књига.

Милинковић 2010 – Милинковић, Миомир, *Нацрт за периодизацију српске књижевности за децу*, Нови Сад: Змајеве дечје игре.

Миљковић 1955 – Миљковић, Бранко, „Поезија за децу и осетљиве”, *Видици*, III, 15–16, 9.

Огњановић 1978 – Ognjanović, Dragutin, *Stvaraoci i deca: ogledi i studije iz jugoslovenske književnosti*, Beograd: Nova knjiga.

Огњановић 1997 – Огњановић, Драгутин, *Дечје доба: студије и огледи из књижевности за децу*, Београд: Пријатељи деце Београда.

Опачић 2018 – Опачић, Зорана, „Два и по века српске књижевности за децу и младе”, *У Антологија књижевности за децу 1*, Нови Сад: Издавачки центар Матице српске, 14–49.

Опачић 2019 – Опачић, Зорана, *(Пре)обликовање читаоца*, Београд: Учитељски факултет.

Павић 1960 – Павић, Борислав, *Врт детињства – Антологија дечје поезије српске и хрватске (од Змаја до данас)*, Сарајево: Свјетлост.

Петровић 2001 – Петровић, Тихомир, *Историја српске књижевности за децу*, Врање: Учитељски факултет.

Поповић 1904 – Поповић, Богдан, „Јован Јовановић Змај”, *СКГ*, Београд, књ. XII, бр. 4–5, 16. VI 1904, 929–938; 1.VII 1904, 1000–1014; *Огледи из књижевности и уметности*, Београд: С. Б. Цвијановић, 157–189.

Радовић 1984 – Радовић, Душан, *Антологија српске поезије за децу*, Београд: СКЗ.

Радовић 2009 – Радовић, Душан, „Дете и књига”, у: Љуштановић, Јован. *Принцеза лута замком, Теоријска мисао о књижевности за децу из окриља Змајевих дечјих игара*, Нови Сад: Змајеве дечје игре, 19–22.

Ристић 1934 – Ристић, Марко, „О модерној дечјој поезији. Поводом књиге *Подвизи дружине Пет петлића*”, *Данас*, I / 3, 366–372.

Скерлић 1921 – Скерлић, Јован, *Историја нове српске књижевности*, друго издање, Београд: Издавачка књижарница Геце Кона (прво издање 1914)

Ћосић 1965 – Ћосић, Бора, *Дечја поезија српска*, Нови Сад: Матица српска; Београд: СКЗ. Цуцић 1951 – Цуцић, Сима, *Из дечје књижевности: осврти и чланци*, Нови Сад: Матица српска.

Шевић 1911 – Шевић, Милан, *Дечја књижевност српска: оглед историјског прегледа*, Нови Сад: „Натошевић”.

ДЕТСКАЯ И МОЛОДЕЖНАЯ ЛИТЕРАТУРА КАК АКАДЕМИЧЕСКИЕ ДИСЦИПЛИНЫ

В докладе рассматривается развитие изучения детской литературы как академической дисциплины. Впервые в юго-восточной части Европы данная академическая дисциплина была введена в университетское образование Слободаном Ж. Марковичем в конце 50-ых годов прошлого века. В работе прослеживается, каким образом развивался научный подход к дисциплинам такого рода, каково их состояние на сегодняшний день в Сербии и странах региона, при этом особое внимание уделено рассмотрению доминирующих способов обучения и концепций существующих учебных программ. Поскольку в данной статье речь идет о дисциплинах, главным образом изучающихся в рамках национальной литературы и в рамках педагогического университетского образования, в учебных программах преобладают произведения национальных писателей с подборкой наиболее представительных произведений европейской и мировой литературы. Анализ учебных университетских программ позволил сделать вывод о необходимости большего присутствия славянских литератур в академических учебных программах.

Ключевые слова: детская литература, университетское изучение национальной литературы, педагогическое образование.

Dr hab. prof. UP Marek Pieniążek

marekpie@up.krakow.pl

Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie

NAUCZANIE JĘZYKÓW OJCZYSTYCH W EUROPIE ŚRODKOWEJ - PROJEKT TRANSNARODOWYCH WSPÓLNOT INTERPRETACYJNYCH

Autor przedstawia projekt środkowoeuropejskich wspólnot edukacyjno-interpretacyjnych. Koncepcja jest próbą uruchomienia i sfunkcjonalizowania edukacyjnego dialogu pomiędzy słowiańskimi narodami. Autor proponuje wprowadzenie celowych uzupełnień lekturowych i dokonanie rekonfiguracji metodologicznych w środkowoeuropejskich curriculumach. Prezentuje założenia europejskiej polityki językowej oraz wskazuje na potrzebę pogłębionych komparatystycznych studiów nad obecną pozycją języków słowiańskich w edukacji środkowoeuropejskiej. Autor proponuje też uruchomienie w ramach państwowych systemów edukacji transnarodowych modułów językowo-literacko-kulturowych. Wskazuje, jak w wybranych systemach nauczania otwarcie na region i świat można skuteczniej łączyć z otwarciem na geopolityczne uwarunkowania. Proponowane korekty systemów edukacji mają na celu dbałość o prestiż języków narodowych oraz zapewnienie im istotnego miejsca w wewnątrzkułturowej oraz międzynarodowej komunikacji.

Słowa kluczowe: język ojczysty, edukacja, polityka językowa, Słowianie

1. Transkulturowe współczesne przenikania a monokultury edukacyjne

Współczesne diagnozy kultury i dynamiki życia społecznego pełne są wskazań na sieciowość, przenikalność, współzależność grup, społeczeństw, narodów, kontynentów, gospodarek i systemów ekonomicznych (zob. Bauman 2006; Beck 2005; Gergen 2012). Według diagnoz obowiązujących w kulturoznawstwie, pedagogice międzykulturowej i socjologii, ludzie obecnie na co dzień są mieszkańcami globalnych wspólnot, wielu pogranicz zarówno mentalnych, jak i geograficznych (zob. Lewowicki 2011; Nikitorowicz 2014; Rusek 2000). Pogranicza kulturowe stały się dziś częścią każdego z nas. Współcześnie na nasze doświadczenia składa się wiele wpływów, użytkujemy wie-

lojęzyczne aplikacje i rozmaite technologiczne interfejsy (Manovich 2013), oglądamy przekazy i tworzymy teksty oraz obrazy dostępne dla całego świata. Uczymy się wraz z odbiorem przekazów medialnych języka angielskiego i zaczynamy go postrzegać jako najskuteczniejsze narzędzie włączające do powszechnego obiegu informacji, kapitału, produktów i pragnień (Bauman 2006).

Szczególnie bezbronni wobec wskazanego „procesu fragmentaryzowania tożsamości w społeczeństwie konsumpcyjnym” (Melosik 2007: 51) i bardzo podatni na medialne wpływy są tożsamości młodych ludzi. Nastolatkwie i studenci projektują biografie za pomocą wzorów i modeli podpowiadanych przez wszechobecną reklamę, filmy i media. Młodzi ludzie szybko stają się bezrefleksyjnym produktem popkulturowych narracji lub przymusowymi użytkownikami najsilniejszych systemów abstrakcyjnych (Giddens 2001), zarządzanych według globalnych celów i bez związku z lokalnymi uwarunkowaniami, pamięcią, regionem. Wytwarzają wspólnoty na zasadach innych niż etniczne, naturalne czy wynikające z dziedziczonych więzi narodowych. Tworzą relacje i grupy, które działają jako wspólnoty służące mobilizacji kolejnych możliwości, jako formy osiągania określonych celów (Dołowy-Rybińska 2015: 123–124). Jednak nie tworzą takich wspólnot w ramach edukacji humanistycznej, we własnych językach, w kontekście lokalności i geograficznego ulokowania, coraz częściej widzą bowiem swoje miejsce i operują w perspektywie zdelokalizowanej.

Dlatego z niepokojem należy zauważyć, że w środkowoeuropejskich systemach edukacji humanistycznej nie mamy równie silnych i angażujących motywacji, jak wspomniane mechanizmy rynkowe, które dla dobra społeczeństw „wciągałyby” i motywowały młodych ludzi do czytania, pisanie i mówienia w językach ojczystych. A przecież, biorąc pod uwagę wciąż obniżające się wskaźniki czytelnictwa w szkołach, bardzo potrzebne byłoby wmontowanie nowego, atrakcyjnego, być może właśnie transkulturowego i transmedialnego systemu motywacyjnego w nasze systemy szkolne. Wtedy zapewne moglibyśmy się przekonać, że nie warto podtrzymywać w edukacji dyskursów utrwalających granice kulturowe, które są – jak pisał Anthony Cohen – „maskami wystawianymi światu zewnętrznemu” (Cohen 2003: 195). Lepiej i korzystniej będzie bowiem przyjąć, że otwieranie w kulturach i krajach słowiańskich młodych pokoleń na wzajemny dialog może być

szczególnie ważnym czynnikiem, znoszącym arbitralność dyskursu edukacyjnego separującego narody od siebie, monokulturowo kształtującego ich samoświadomość i wrażliwość. Będzie to też ścieżka poszerzania wspólnot narodowych o nagle odkrytych bardzo podobnych „innych” (Bogdanowska-Jakubowska 2015: 9) i przełamywanie dystansu na korzyść sąsiedzkiej solidarności.

Jedną ze stawek w tej – także i społeczno-politycznej grze – jest ranga słowiańskich języków, kultur i społeczeństw, czyli *de facto* wartość gospodarek słowiańskich oraz społeczna atrakcyjność karier/biografii konstruowanych w naszych językach. Jednakże edukacja humanistyczna w krajach słowiańskich ma w anglojęzycznym Internecie i popkulturze poważnego konkurenta w walce o wpływ, aksjologię, pamięć, tożsamość społeczeństw. Młodzi ludzie żyjąc ze smartfonem w dłoni coraz mniejszą wagę przykładają do tego, co mówi do nich szkoła, dostrzegają też obniżającą się wartość rynkową swoich języków ojczystych, swoje curricula i listy motywacyjne piszą wszakże po angielsku. Dlatego wciąż szukają innych szans i otwierają się na wciąż nowe wrażenia, płynące z ekranów w innych językach.

Jednakże dominacja angielskiego, jako głównego nośnika afektów produkowanych w najsilniejszych wytwórniach i korporacjach technologicznych oraz rozrywkowych, jest obecnie niemożliwa do zakwestionowania. To w globalnym języku angielskim oraz w jego zbiurokratyzowanej odmianie, a nie po polsku czy słoweńsku, mediatyzują się kluczowe współczesne afekty, politycznie i ekonomicznie produkowane treści, by w odpowiedni sposób pojawiać się i trwać w polu uwagi społeczeństw i ich masowej konsumpcji (por. Krutílek 2011)¹.

¹ Por.: „Integracja europejska w najlepszym przypadku od czasów Maastricht (1993 r.) zerwała się bowiem z łańcucha i zaczęła sama siebie pożerać. Wbrew gadaniu o znaczeniu jednolitego rynku wewnętrznego, to swobodny przepływ ludzi, towarów, usług i kapitału w ciągu ostatnich piętnastu lat najbardziej w Unii karłowaciał i nadal karłowacieje. Zamiast tego daje się posłuch wszelkiej maści „harmonizatorom”. Skutki widać tak w rewizjach traktatów założycielskich UE (Amsterdam, Nicea, Lizbona), jak i w codziennym ustawodawstwie wtórnym, które obejmuje już każdą drobnostkę, a więc i jego objętość ciągle rośnie. Ręka w rękę z tym zjawiskiem idzie postępujące wyprowadzanie władzy z państw członkowskich. Zapytajcie złośliwie waszego posła, ile krajowych ustaw ma swoje korzenie w Brukseli i w jakim stopniu miał wpływ na ich przyjęcie. Na pewno się zdziwicie! Najgorsze jest jednak to, że sporo rządów umywa ręce, jakby Unia odkrawała po plasterku ich kompetencje bez ich zgody” (Krutílek 2011).

Zjawiska te zachodzą na poziomie systemowym w polu politycznych translacji, a masowo na rynku wymiany usług, przed ekranami, w miejscach medialnego przenikania wielu kultur. Są tak powszechne, że obecnie ich brak odczulibyśmy jako wyłączenie połowy albo całego świata z dostępu do niego.

Tym bardziej może dziwić, że w środkowoeuropejskich systemach edukacji humanistycznej i historycznej trudno znaleźć przeciwwagę dla tych procesów, np. poprzez inspirację do dialogu z językami i kulturami krajów sąsiednich. Ponadto trzeba zauważyć, iż performatywność, atrakcyjność i sprawczość naszych systemów edukacyjnych jest osłabiana oraz strukturalnie uwięziona przez przymus pomiaru dydaktycznego, który silnie determinuje dobór treści nauczania. W Europie Środkowej *curricula* nauczania języków ojczystych realizują bowiem tradycyjnie nowoczesny (por. Nycz, Zeidler-Janiszewska 2006) (skonstruowany w paradygmacie monokulturowym i przez to mało funkcjonalny) modernistyczny model czytania lokalno-narodowego kanonu oraz zaledwie kilku lektur z kanonu europejskiego. Sąsiedzkie przenikanie lekturowe i interpretacyjne w edukacji słowiańskich krajów niemal nie istnieje, mimo iż w księgarniach i bibliotekach mamy setki obustronnych przekładów powieści i antologii².

Zamiast otwierania młodych pokoleń na to, co ich otacza, czyli rozwijanie, uprawianie i praktykowanie bliskiej im kultury w dialogu z narodami sąsiednimi, zamiast projektowania siebie z naciskiem na własny język i kulturę lokalną związaną z otoczeniem, obserwujemy w Środkowej Europie promowanie nauczania determinowanego (tracącym funkcjonalność) tekstologicznym oraz doraźnie politycznie (pod kątem europejskich wymagań) konstruowanym modelem edukacji (Pieniążek, Štěpáník 2016). W nich główną rolę gra pomiar dydaktyczny i wyniki dające podstawy do porównań w światowej skali. Systemy narodowej edukacji są zależne od najbardziej popularnych conceptów i pomiarów edukacyjnych (zwłaszcza wyników PISA, traktowanych przez państwowe rządy jako miernik skuteczności systemów). Ministerstwa edukacji krajów słowiańskich, jak do niedawna polskie mini-

² W kwietniu 2018 r. porównywałem zawartość biblioteki w Bled w Słowenii i podobnej biblioteki w Olkuszu (powiatowe miasto pod Krakowem). W Bled, w małym miasteczku obok Ljubljany, można znaleźć prawie 200 książek tłumaczonych z polskiego, wiele z nich to powieści i reportaże współczesne.

sterstwo pod rządami neoliberalnego rządu, rzadko umieją zatem docenić swobodę, jaką Unia Europejska daje państwom członkowskim w projektowaniu własnych systemów edukacji. Politycy cenią sobie wyżej wynik z, *nota bene* pozbawionych lokalnych akcentów, testów PISA, nie zaś realny wpływ edukacji humanistycznej na stan kultury i języka ojczystego. Dlatego polityka edukacyjna sterowana według abstrakcyjnych i administracyjnie utrwalonych wzorców nie jest zgodna ani z celami, jakie sobie zakłada, ani nie jest adekwatna do warunków kulturowych, w jakich żyją ponowoczesne społeczeństwa.

2. Od celów wewnątrzsystemowych do dialogu spokrewnionych kultur

Po kilkunastu latach działania w Polsce swoistej monokultury edukacyjnej zarządzanej według standardów najbardziej przydatnych dla pomiarów egzaminów, po latach ustawiania edukacji polonistycznej w swoistej pomiarowej próżni, czyli bez włączania jej w najważniejsze praktyki społeczne, konsumpcyjne (w ujęciu krytycznym), kulturowe i wielokulturowe, sądzę, że już najwyższy czas zaprojektować i wdrożyć system edukacji, który zacznie dialogować zarówno z naszymi współczesnymi transkulturowymi doświadczeniami, jak i z systemami edukacji krajów sąsiednich. Należy opracować system, który przygotuje i będzie uczył Słowian rozmawiać o sobie w ich własnych językach, zachęcać do kontaktu na poziomie gospodarowania wspólnymi obszarami geograficznymi. Potrzebne nam jest połączenie i zdialogizowanie narodowych systemów nauczania, aby można w społecznej skali zacząć rozmawiać o pamięci, o regionalnej i geopolitycznej wrażliwości oraz formułowaniu celów i potrzeb w perspektywie realnych kontaktów naszych społeczeństw

Co zatem należy zrobić, aby systemy nauczania języków narodowych słowiańskich, tak do siebie podobnych, tak wiele mających geopolitycznie wspólnego, nie działały w odosobnieniu? Jakie reformy należy przeprowadzić, aby nasze systemy edukacyjne nie podlegały wsobnym, nacjonalistycznym, izolacyjnym, albo administracyjnym i silnie zekonomizowanym monokulturom podporządkowanym procedurom zarządzania edukacją? Czego i jak należy nauczać, aby sąsiednie narody zaczęły działać w edukacyjnym i transkulturowym dialogu, przekraczając wzajemne stereotypy, dowartościowując lokalność

i zarazem dynamikę wzajemnych wpływów? Jak uruchomić w spokrewnionych językach ojczystych podobną kreacyjną siłę wspólnego krajobrazu, „antropologicznych miejsc”, wspólnie zamieszkiwanych i kochanych krain, przyrody, klimatu (Mitchell 2002: 5)?

Z całą pewnością można stwierdzić, iż nie dając np. Polakom i Czechom, Słowakom i Polakom, Serbom i Polakom okazji i szans na jakąkolwiek wymianę poglądów poprzez wspólnie przeczytaną powieść, poprzez uświadamianą wspólnie historię, wymianę emocji w przeżywaniu filmowych eposów o lokalnych bohaterach, wizje świata oraz sposoby działania słowiańskich społeczeństw w procesie współkształtowania Europy będą zupełnie osobne i pozbawione jakichkolwiek bezpośrednich relacji. Co więcej, będą się tworzyły poza obszarem sąsiedzkiego dialogu.

Edukacja językowa i literacka może być natomiast środkiem na rzecz integracji narodów i państw, prowadzić do poprawy relacji regionalnych, podniesienia poziomu życia i wzajemnego dobrosąsiedztwa. Nie chodzi tu oczywiście o próby powrotu do mitologii słowiańskich i panslawistycznych koncepcji historiozoficznych. Raczej postulowałbym oddanie głosu doświadczeniom artykułowanym przez nas w naszych językach, abyśmy w naszych językach i krajach stali się podmiotami dziejów, także historii najnowszej, a nie trzeciorzędnymi obiektami zarządzanymi za pomocą innych języków z innych centrów decyzyjnych (Skórczewski 2013: 460).

Mówię to wszystko po kilkunastu latach obserwacji polskiego systemu edukacyjnego podporządkowanego normom unijnym, po wykonaniu szeregu komparatystycznych badań nad systemami w Europie Środkowej (*Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis*, 2017). Z perspektywy tych analiz widać wyraźnie, że język polski, po piętnastu latach nauczania w toku neoliberalnych reform edukacji, utracił wysoką funkcję formacyjną w szkole. Nielicząca się w żadnych rankingach uniwersyteckich matura ustna zredukowała znaczenie polskiego języka mówionego. Natomiast warto podkreślić, że nie wszystkie kraje Grupy Wyszehradzkiej uległy presji unijnych zasad, nie wszystkie równie daleko jak Polska dokonały deregulacji swoich systemów nauczania³. W Polsce maturę z polskiego zdaje prawie

³ W kontekście nieodległej perspektywy przystąpienia Serbii do Unii Europejskiej ciekawym przykładem jest tutaj dostosowywanie systemu edukacji do ogólnych standar-

99 procent młodzieży, na Słowacji „tylko” ok. 80%. Choćby ten jeden wskaźnik pokazuje, jak odpowiednio dobrana trudność egzaminu jest składnikiem odpowiedzialnej lub nieodpowiedzialnej polityki edukacyjnej, językowej i międzynarodowej kraju.

Gdy ponadto zauważmy, iż polityki społeczne i międzynarodowe poszczególnych sąsiednich krajów są mało spójne a często rozbieżne, można także powiedzieć, że ludność zamieszkująca w tym samym regionie często ukierunkowuje się ku zupełnie rozbieżnym aksjologiom, perspektywom, modelom życia. Swoista sztuczność i mechaniczność tych manipulacji nie byłaby możliwa i tak arbitralna, gdyby społeczeństwa centralnej Europy miały narzędzia w postaci wspólnej, regularnie transmitowanej i podtrzymywanej samowiedzy o sobie wyniesionej ze szkół. A że takiej wiedzy nie mają, żyją w środowisku popkulturowych afektów, podlegają rynkowym manipulacjom i efektom doraźnych polityk kulturowych zmieniających się rządów. Te z kolei do niedawna nie doceniały roli dialogu i współpracy słowiańskich krajów. Obecnie promowana przez Warszawę koncepcja wspólnoty państw *Trójmorza* oraz budowa drogi *Via Carpatia* być może wkrótce doprowadzą do większego sąsiedzkiego zainteresowania naszych społeczeństw.

Ale bez wzajemności budowanej na wiedzy o sobie, na humanistycznej edukacji mówiącej o losach naszych narodów i języków, ich wspólnocie, korzeniach, bez szkolnych rozmów o aktualnie zanikającym dialogu Słowian (coraz bardziej wyciszczanym przez język angielski brzmiący na każdej ulicy Pragi, Bratysławy, Warszawy czy Krakowa), nie uruchomimy innej wymiany niż np. wyjazdy na wczasy do Chorwacji albo mikroturystyczne wypadu po chwilowo tańsze za granicą usługi medyczne czy handlowe.

3. Wnioski: ku transkulturowemu „czytaniu siebie” w poszerzonych krajobrazach

Dlatego w miejsce wzajemnie odizolowanych, zdeterminowanych tekstologicznie i pomiarowo systemów nauczania, chciałbym

dów, które w Europie narzuca dbałość o wyniki PISA. Tak motywowane aspiracje pozbawiają system edukacji podmiotowości i związku z lokalnością, ten proces (trwający w Polsce od pierwszych reform w 1999 r.) zwolna jest obecnie odwracany, a przynajmniej korygowany.

zapropoować performatywny model dydaktyki języków narodowych w naszych krajach. Byłaby to dydaktyka o charakterze relacyjnym, sprawczym, w którym czytanie i interpretacja zmierzałyby do refleksyjnego wyrazu bycia u siebie, do aktywacji wspomnień, badania związków kulturowych, wytwarzania i podtrzymywania wspólnot. Byłaby to metodyka performatywna (Pieniążek 2018), interwencyjna, angażująca, odpowiedzialna, związana z afektywnym oddziaływaniem lokalności oraz tej bardziej odległej, ale istotnej dla nas słowiańskiej okolicy. Byłaby więc to dydaktyka krajobrazu kulturowego pojmowanego także czynnie, jako element sprawczy, oddziałujący poprzez pamięć, pragnienia, związki emocjonalne i biograficzne plany (Rybicka 2015: 65). Praktykowanie takiego nauczania wymaga oczywiście umiejętnego transdyscyplinarnego sfunkcjonalizowania elementów współczesnej antropologii, etnografii, filologii, performatyki i konstruktywizmu (Prokop-Janiec 2012: 221).

Projektowany model edukacji humanistycznej pozwoli ponownie „odkryć” i silniej wyeksponować nieredukowalność języków ojczystych w procesie rozwoju młodych pokoleń. Performatywnie angażujące odsłanianie krajobrazów kulturowych, wzbogacone o interpretację tekstów czytanych w językach spokrewnionych (*nota bene* fascynujące perspektywy odsłaniają się tutaj przed zastosowaniem interkomprehensji), pomoże w toku lekcyjnych dyskusji kreować podstawy dla nowych transnarodowych więzi. Lektura słowiańskich tekstów nabierze siły formacyjnej, stanie się społeczną formą sprawczą, będzie realnym i otwartym polem projektowania indywidualnych aspiracji i potrzeb (por. Cieszyńska 2006)⁴. Szkoła może stać się dzięki temu przestrzenią dialogu dla wielojęzycznych *aktorów kulturowych* (Pieniążek 2013), miejscem projektowania siebie w granicach i tuż poza granicami narodowych wspólnot. Uczniowie zobaczą wówczas granice zarówno jako część swego dziedzictwa, ale także jako element społecznej konstrukcji, czyli **potraktują granice jako coś do obu-**

⁴ Jadwiga Cieszyńska wskazuje na tożsamość emigrantów, „definiowalną poprzez wspólnotowość i zarazem różnorodność, odmienność, indywidualność. Chodzi wszak także i o to, by wspólnota nie dążyła do zawłaszczenia a odmienność nie stawiała się ponad racjami wspólnoty. W tak uformowanej strukturze tożsamości mamy wszystko to, co obserwowalne i ujęte racjonalnie (podobieństwa) jak i to, co odczuwane, emocjonalnie odbierane dzięki intuicji (różnice)” (Cieszyńska 2006).

stronnego, pełnego przygód i fascynacji, mentalnego i realnego przekraczania (por. Melosik 2007: 389–391; Gadamer 1993: 407)⁵.

LITERATURA CYTOWANA

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae, Vol 8, No 227 (2017): Dydaktyki języków narodowych w Europie Środkowej. Metodyka i komparatystyka.

Bauman Z. *Płynna nowoczesność*. Przeł. T. Kunz. Kraków: Wydawnictwo Literackie, 2006.

Beck U. *Władza i przeciwwładza w epoce globalnej. Nowa ekonomia polityki światowej*. Przeł. J. Łoziński. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar, 2005.

Bogdanowska-Jakubowska E. „Inny1” i „Inny2” – znaczenie potoczne kontra znaczenie akademickie. W: taż (red.). *Inność/różnorodność w języku i kulturze*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2015.

Cieszyńska J. *Dwujęzyczność, dwukulturowość – przekleństwo czy bogactwo? O poszukiwaniu tożsamości Polaków w Austrii*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, 2006.

Cohen A.P. *Wspólnoty znaczeń*. Przeł. K. Warmińska. W: M. Kempny, E. Nowicka (red.). *Badanie Kultury. Elementy teorii antropologicznej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2003.

Dołowy-Rybińska N. *Europa mniejszości. Obrazy kulturowe i granice etniczne*. W: E. Wilk, A. Nacher i in. (red.). *Więcej niż obraz*. Gdańsk: Wydawnictwo Naukowe Katedra, 2015.

Gadamer H.-G. *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej*. Przeł. B. Baran. Kraków: Inter Esse, 1993.

Gergen K.J. *Nasycone Ja. Dylematy tożsamości w życiu współczesnym*. Przeł. M. Marody. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2009.

Giddens A. *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*. Przeł. A. Szulżycka. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2001.

⁵ „Ustalamy więc, że językowe uwarunkowania naszego doświadczenia świata nie oznacza żadnej wyłączności perspektywy; jeśli przez wkraczanie w obce światy językowe przewyżczamy uprzedzenia i ograniczenia naszego wcześniejszego doświadczenia świata, to nie oznacza to wcale, że opuszczamy i negujemy własny świat. Jako podróżnicy wracamy do domu z nowymi doświadczeniami. Jako emigranci wszelako, którzy już nie wracają, nie możemy zupełnie zapomnieć” (Gadamer 1993: 407).

Krutilek O. „Kraje, które zdecydowały, by nie przystępować do gry zaproponowanej przez duet Merkozy, błędu na pewno nie popełniły”. w*Polityce.pl* 17.12.2011 <<https://wpolityce.pl/polityka/123878-ondrej-krutilek-kraje-ktore-zdecydowaly-by-nie-przystepowac-do-gry-zaproponowanej-przez-duet-merkozy-bledu-na-pewno-nie-popełnily>> 31.07.2018.

Latour B. *Nadzieja Pandory. Eseje o rzeczywistości w studiach nad nauką*. Przeł. K. Abriszewski i in. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, 2013.

Lewowicki T. „Cztery spojrzenia na wielokulturowość i edukację międzykulturową”. *Pogranicze. Studia Społeczne*, t. XVII cz. 1 (2011): s. 28–38.

Manovich L. *Software Takes Command*. New York: Bloomsbury Academic, 2013.

Melosik Z. *Teoria i praktyka edukacji wielokulturowej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, 2007.

Mitchell W.J.T. (ed.). *Landscape and Power*. 2nd edition. Chicago: University of Chicago Press, 2002.

Nikitorowicz J. „Wielokulturowość – Pogranicze – Człowiek pogranicza. Ku paradygmatowi współistnienia, zachowania i kreowania pokoju”. *Drohiczyński Przegląd Naukowy. Wielokulturowe Studia Drohiczyńskiego Towarzystwa Naukowego*, nr 6 (2014): s. 171–189.

Nycz R., Zeidler-Janiszewska A. (red.). *Nowoczesność jako doświadczenie*. Kraków: Universitas, 2006.

Pieniążek M., *Uczeń jako aktor kulturowy. Polonistyka szkolna w warunkach płynnej nowoczesności*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe UP, 2013

Pieniążek M., Štěpáník S. (eds.). *Teaching of national languages in V4 countries*. Prague: Charles University. Faculty of education, 2016.

Pieniążek M. *Polonistyka performatywna. O humanistycznych technologiach wytwarzania światów*. Kraków: Universitas, 2018.

Prokop-Janiec E. *Etnopoetyka*. W: T. Walas, R. Nycz (red.). *Kulturowa teoria literatury 2. Poetyki, problematyki, interpretacje*. Kraków: Universitas 2012.

Rybicka E. *Krajobraz kulturowy. Między ideologiami a działaniami*. W: E. Wilk, A. Nacher i in. (red.). *Więcej niż obraz*. Gdańsk: Wydawnictwo Naukowe Katedra, 2015.

Rusek H. „Pogranicze etniczne – wielokulturowa przestrzeń”. *Studia Etnologiczne i Antropologiczne*, nr 4 (2000): s. 145–154.

Skórczewski D. *Między pedagogiką uniwersytecką a pedagogiką narodową, czyli teoria postkolonialna w „narzędziowni” polonisty*. W: A. Dziadek, K. Kłosiński i in. (red.). *Przyszłość polonistyki. Koncepcje – rewizje – przemiany*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2013.

ОБУЧЕНИЕ РОДНЫМ ЯЗЫКАМ В ЦЕНТРАЛЬНОЙ ЕВРОПЕ – ПРОЕКТ ТРАНСНАЦИОНАЛЬНЫХ ТОЛКОВАТЕЛЬНЫХ СООБЩЕСТВ

Автор представляет проект среднеевропейских образовательно-интерпретативных сообществ. Концепция представляет собой попытку начать образовательный диалог между славянскими народами. Автор предлагает внести изменения в обязательные наборы для чтения и предлагает методологическую реконфигурацию в центральноевропейских учебных планах. В тексте изложены предположения о европейской языковой политике и показана необходимость углубленного сравнительного анализа современного положения славянских языков в образовании в Центральной Европе. Автор также предлагает запустить транснациональные языково-литературно-культурные модули в рамках государственных систем образования. Это указывает на то, как в отдельных системах обучения открытость региону и миру может более эффективно и плодотворно сочетаться с открытостью геополитическим условиям. Предлагаемые изменения в системах образования направлены на обеспечение престижа национальных языков и обеспечение им важного места во внутрикультурном и международном общении.

Ключевые слова: родной язык, образование, языковая политика, славяне

НАСТАВА МЕТОДИКЕ СРПСКОГ ЈЕЗИКА И КЊИЖЕВНОСТИ НА ФИЛОЛОШКОМ ФАКУЛТЕТУ УНИВЕРЗИТЕТА У БЕОГРАДУ¹

У раду се указује на посебности проучавања обавезних и изборних методичких предмета на основним и мастер академским студијама на Катедри за српски језик са јужнословенским језицима и Катедри за српску књижевност са јужнословенским књижевностима Филолошког факултета Универзитета у Београду. Уз опис садржаја курсева, намењених студентима треће и четврте године, група 01 (*Српски језик и књижевност*), 05 (*Српска књижевност и језик*) и 06 (*Српска књижевност и језик са компаратистиком*), образлажу се најзначајнији циљеви и исходи универзитетске наставе и облици рада са студентима који се оспособљавају за професију наставника српског језика и књижевности у основној школи, гимназији и средњој стручној школи. Указује се на разноврсност тема Завршних радова из *Методике наставе књижевности и српског језика* на основним академским студијама и Завршних мастер радова из *Методике наставе српског језика и књижевности* на мастер академским студијама.

Кључне речи: методика, српски језик и књижевност, настава, факултет, студенти.

Обавезни и изборни предмети из Методике наставе књижевности и српског језика на основним и мастер академским студијама на Катедри за српску књижевност са јужнословенским књижевностима Филолошког факултета Универзитета у Београду

Методику наставе српског језика и књижевности на Филолошком факултету засновали су у другој половини 20. века проф.

¹ Рад представља резултат истраживања спроведеног у оквиру пројекта *Српски језик и његови ресурси: теорија, опис и примене*, бр. 178006, који финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

др Милија Николић² и проф. др Милорад Дешић, а током вишедеценијског рада ова научна дисциплина се развијала и унапређивала захваљујући научном и наставном раду универзитетских професора и врских методичара проф. др Љиљане Бајић, проф. др Зоне Мркаљ, проф. др Драгане Вељковић Станковић и проф. др Вељка Брборића.

Настава методичких предмета на **основним академским студијама** Катедре за српску књижевност са јужнословенским књижевностима на Филолошком факултету Универзитета у Београду изучава се као приоритетна научна област којом се студенти Српске књижевности и језика (група 05) и Српске књижевности и језика са компаратистиком (група 06) припремају да буду наставници српског језика и књижевности. Континуирано развијање и унапређивање педагошко-психолошких и стручних компетенција студената остварује се изучавањем обавезних методичких предмета током треће и четврте године основних академских студија и у петој години мастер академских студија. Студенти основних академских студија као обавезне предмете изучавају: *Увод у Методику 05*, *Методику наставе књижевности*, *Методику наставе српског језика* (студенти групе 05), *Увод у Методику 06*, *Методику наставе књижевности и српског језика* (студенти групе 06). Током четврте године студенти имају *Методичку праксу 06* (7. семестар), *Методичку праксу 05* (8. семестар) и хоспитују у београдским основним школама³ и гимназијама⁴ у

² Проф. др Милија Николић поставља темељ изучавања методике као базичне научне и наставне области на Универзитету у Београду. Његова књига *Методика наставе српског језика и књижевности* је и данас уџбеник из којег студенти стичу важна знања о овој значајној научној дисциплини.

³ Методичка пракса за студенте Катедре за српску књижевност са јужнословенским књижевностима дуги низ година успешно се реализује у сарадњи са професорима српског језика и књижевности у ОШ „Раде Кончар” (Драгана Николин Коларић, Јелена Петаковић), ОШ „Младост” (Душица Мињовић и Марта Анђелић), ОШ „Дринка Павловић” (Славица Хорват, Катарина Колаковић, Наташа Васић и Јоле Булатовић), у ОШ „Краљ Петар Први” (Верица Стајић, Весна Јовановић, Јулијана Брадић Ђоровић) и у ОШ „Јанко Веселиновић” (Данијела Милићевић) и ОШ „Вук Караџић” (Славка Јовановић, Снежана Костадиновић).

⁴ Гимназије у којима обављамо стручну праксу и професори са којима имамо успешну сарадњу су: Девета гимназија „Михаило Петровић Алас” (Светлана Ми-

којима стичу своја прва наставна искуства и држе испитне часове из српског језика и књижевности.

Табела 1: Обавезни и изборни методички предмети на основним академским студијама на Катедри за српску књижевност и језик са јужнословенским књижевностима

III година 5. семестар	III година 6. семестар	IV година 7. семестар	IV година 8. семестар
<i>Увод у Методику 05</i> (2 часа предавања и 2 часа семинарских вежбања) 6 ЕСПБ Наставници: проф. др Љиљана Бајић, доц. др Наташа Станковић Шошо	<i>Методика наставе књижевности 05</i> (2 часа предавања и 2 часа семинарских вежбања) 6 ЕСПБ Наставници: проф. др Љиљана Бајић, доц. др Наташа Станковић Шошо	<i>Методика наставе српског језика 05</i> (2 часа предавања и 2 часа семинарских вежбања) 6 ЕСПБ Наставници: проф. др Зона Мркаљ, доц. др Наташа Станковић Шошо	<i>Методичка пракса 05</i> 6 ЕСПБ Наставници: проф. др Зона Мркаљ, доц. др Наташа Станковић Шошо
<i>Увод у Методику 06</i> (2 часа предавања и 2 часа семинарских вежбања) 3 ЕСПБ Наставници: проф. др Зона Мркаљ, доц. др Наташа Станковић Шошо	<i>Методика наставе књижевности и српског језика 06</i> (2 часа предавања и 2 часа семинарских вежбања) 6 ЕСПБ Наставници: проф. др Љиљана Бајић, доц. др Наташа Станковић Шошо	<i>Методичка пракса 06</i> 6 ЕСПБ Наставници: проф. др Љиљана Бајић, доц. др Наташа Станковић Шошо	Завршни рад из <i>Методике наставе књижевности и српског језика</i> Наставници: проф. др Љиљана Бајић, проф. др Зона Мркаљ, доц. др Наташа Станковић Шошо
Изборни курс из <i>Методике наставе књижевности и српског језика</i> 2 часа семинарских вежбања 3 ЕСПБ Наставници: проф. др Зона Мркаљ, доц. др Наташа Станковић Шошо			

ловановић, Наталија Јовановић, Миланка Ршумовић, Драгана Петровић, Невена Груичић, Ана Јокић, Милорад Дашић), Гимназија „Свети Сава” (Анђа Аландер, Јелена Ђорђевић, Сања Радосављевић), Филолошка гимназија (Мирјана Стакић Савковић, Лела Росић, Катарина Вучић, Татјана Жигић, Александра Кузмић) и Пета београдска гимназија (Милица Шаренац, Растко Јевтовић).

Предметом *Увод у Методику* студенти стичу теоријска знања из опште методике, наставне методологије и дидактике. Програмски садржаји обухватају следеће наставне теме: предмет и задаци методике наставе српског језика и књижевности, однос методике наставе књижевности и српског језика према другим наукама, наставна методологија (обавештајне, логичке и стручне методе, методолошки плурализам и адекватност наставне методологије), наставни (дидактички) принципи (принцип научности и идејне усмерености наставе, принцип одмерености, принцип свесне активности, принцип повезивања теорије и праксе, принцип рационализације и економичности, принцип чулности, принцип поступности и систематичности, принцип индивидуализације), планирање у настави и наставниково припремање за извођење часова (врсте планирања и припремања, наставни план и програм), организација (структура) и врсте (типови) часова у настави, употреба наставних средстава, облици рада (фронтални, индивидуални и групни рад), образовни, васпитни и функционални циљеви наставе српског језика и књижевности, вредновање (оцењивање) знања и умења ученика, ученичке слободне активности и стандарди квалитета уџбеника.

Програмски садржаји предмета *Методика наставе књижевности* обухватају: наставну обраду књижевног дела (појам, нивое обраде), методичке радње у проучавању књижевног текста (мотивисање ученика за читање, врсте читања (доживљајно, истраживачко, интерпретативно), истраживачке задатке и пројекте, локализовање текста, тумачење непознатих речи и израза, план текста, аналитичко-синтетичко проучавање књижевног дела), интеграционе чиниоце у тумачењу књижевног дела и адекватне методичке приступе жанровски разноврсним књижевним текстовима (тумачење народне лирске и ауторске лирске песме, обрада народне и ауторске приповетке и новеле, интерпретација приповедне збирке, романа, драме, проучавање епске народне песме, народне бајке и шаљиве приче). На семинарским вежбањима, према планираној динамици изучавања на предавањима, обрађују се књижевна дела различитих жанрова на одабраним текстовима који су у школском програму. Своја теоретска

знања студенти примењују током писања детаљних методичких пројеката, који својим садржајем и структуром обликују процес инструктивног деловања наставника и активност ученика на часовима обраде наставних јединица из књижевности и српског језика. Они настоје да на поуздан начин систематично истражују, анализирају и усмеравају функционално припремање ученика за стваралачку наставу књижевности и српског језика у основној и средњој школи. С посебном пажњом студенти сагледавају адекватне наставне циљеве, поступке мотивисања, планирају одговарајуће врсте читања и пишу задатке за истраживачко читање књижевних текстова. Локализовање текста и вантекстовни чиниоци, укључују се по потреби, на начин који истиче њихову значајну улогу у развијању истраживачких способности, сазнајних активности ученика и интерпретације књижевног дела у настави. На часовима семинарских вежбања посебна пажња се посвећује анализи језика и стила у књижевном делу, као и естетским, идејним и етичким вредностима текста.

Предмет *Методика наставе књижевности и српског језика* уз описане наставне садржаје обухвата и методолошко повезивање и обједињавање наставе књижевности и српског језика, функционалне поступке у обради граматике, ортоепије и правописа; облике рада у неговању говорне културе и писмености (говорне и писмене вежбе и састави) и проблемску, истраживачку и стваралачку наставу српског језика. На часовима семинарских вежбања континуирано се повезује градиво из српског језика (граматика, правопис, ортоепија) и језичке културе (усмено и писано изражавање) са наставом књижевности. Основна полазишта у настави овог предмета јесу: повезивање свих области и подобласти предмета српски језик (књижевност, граматика, правопис, ортоепија и култура изражавања).

Методика наставе српског језика обухвата следеће наставне садржаје: методолошко повезивање наставе матерњег језика и књижевности; коришћење књижевноуметничких и научнопопуларних текстова у настави граматике и стилистике; наставни циљеви усмерени ка реализацији садржаја из граматике, ортоепије, правописа и језичке културе; методичке радње у обра-

ди наставних јединица из српског језика; формирање задатака и структурирање иницијалних, полугодишњих и годишњих тестова из граматике; систематски и континуиран рад у настави писмености; функционални поступци у настави граматике; облици рада у неговању говорне културе и писмености (говорне и писмене вежбе и састави), допунски и додатни рад у настави српског језика и слободне активности ученика (новинарска, рецитаторска, драмска, лингвистичка, литерарна секција).

Стечена теоријска знања из *Методике наставе књижевности и српског језика*, студенти на продуктиван, истраживачки и стваралачки начин примењују у четвртој години приликом припремања и реализације наставних часова у основној и средњој школи. На предметима *Методичка пракса 05* и *Методичка пракса 06* студенти се обучавају да уз уважавање дидактичких принципа и проверене наставне методологије своја стручна знања и умења из књижевности и српског језика на функционални, истраживачки и стваралачки начин примењују. Након уводних часова предавања и вежбања на почетку семестра, студенти се упућују на хоспитовање у основне школе и гимназије у којима присуствују на осамнаест часова (9 часова у основној школи и 9 часова у гимназији). Хоспитовање у основној школи и гимназији се реализује у новембру у 7. семестру и марту у 8. семестру, а према распореду наставника на чијим часовима студенти присуствују. Током хоспитовања у школи, студенти воде *Дневник хоспитовања* у којем бележе запажања о одржаним часовима. Посредством *Дневника хоспитовања* стиче се увид у индивидуални рад студента на хоспитовању (праћење часа, стручна запажања и коментари, упознавање конкретних наставних околности и планирање начина на које ће се они уважавати приликом израде писане припреме и реализације наставног часа, стручна процена наставних ситуација). Последњег дана хоспитовања студенти добијају назив наставне јединице коју ће обрађивати као испитни час са ученицима следећег месеца. Писању методичке припреме за реализацију часа у школи посвећује се посебна пажња на индивидуалним консултацијама наставника и сарадника са студентом. Током индивидуалних консултација поводом израде методичке припреме студент

износи концепт и замисао методичке припреме, отклања стручне недоумице, тражи и добија савете за рад, литературу и неопходну помоћ у виду стручних сугестија о изради методичке припреме и стручне сугестије о начину уважавања елемената у припреми, а који су важни за реализацију испитног часа. Консултације са студентима обухватају: индивидуалне консултације поводом израде методичке припреме, консултације поводом оцене и вредновања методичке припреме и индивидуалне консултације у вези са припремом за реализацију наставног часа. Испитном часу присуствује, уз наставника из школе, наставник на предмету или асистент. Реализацијом испитног часа и разговором о одржаном часу студенти остварују предиспитне обавезе из овог предмета.

Осим обавезних методичких предмета, студенти књижевности имају могућност да у 6. семестру бирају изборни курс из *Методике наставе књижевности и српског језика*, који у тежишту изучавања има облике рада подстакнуте књижевним текстом и стваралачке активности у настави српског језика и књижевности. Циљ изборног курса јесте да студенте упозна са истраживачком и стваралачком природом наставе књижевности која се заснива и развија у садејству теоријских и практичних достигнућа.

Студенти Катедре за српску књижевност са јужнословенским књижевностима имају дипломски испит који се састоји из израде *Завршног рада из књижевности* или *Методике наставе књижевности и српског језика* и образлагања резултата рада на усменој одбрани. У периоду од 2014. до 2019. године на Катедри за српску књижевност са јужнословенским књижевностима Завршни рад из *Методике наставе књижевности и српског језика* одбранило је 65 студената групе 05 и 06.

Табела 2: Одбрањени Завршни радови из
Методике наставе књижевности и српског језика (2014–2019)

	Наслов рада	Кандидат	Комисија (ментор и члан)	Датум одбране
2014.	Методички приступ роману „Зона Замфирова” Стевана Сремца	Злата Петровић	Зона Мркаљ, Наташа Станковић Шошо	16. 1. 2014.

НАСТАВА МЕТОДИКЕ СРПСКОГ ЈЕЗИКА И КЊИЖЕВНОСТИ НА ФИЛОЛОШКОМ ...

	Мотив моста као кључни интеграциони чинилац наставне интерпретације у одабраним Андрићевим делима	Милица Коцић	Зона Мркаљ, Наташа Станковић Шошо	4. 2. 2014.
	Стваралаштво Вељка Петровића у настави	Виолета Миковић	Зона Мркаљ, Наташа Станковић Шошо	5. 2. 2014.
	Поезија Бранка Миљковића у средњошколској настави	Александра Савић	Зона Мркаљ, Наташа Станковић Шошо	5. 2. 2014.
	Методички приступ роману „Кад су цветале тикве” Д. Михајловића	Невена Милићевић	Зона Мркаљ, Наташа Станковић Шошо	12. 2. 2014.
	Учење граматике у старији разредима основне школе	Ана Рњаковић	Зона Мркаљ, Наташа Станковић Шошо	14. 2. 2014.
	Поезија Јована Дучића у настави српског језика и књижевности	Јелена Тошић	Зона Мркаљ, Наташа Станковић Шошо	5. 6. 2014.
	Методички приступ делу „Рани јади” Данила Киша	Светлана Јовановић	Зона Мркаљ, Љиљана Бајић, Наташа Станковић Шошо	5. 6. 2014.
	Методички приступ епским народним песмама у основној школи	Јелена Даблин	Зона Мркаљ, Љиљана Бајић, Наташа Станковић Шошо	5. 6. 2014.
	Наставна интерпретација сатиричних приповедака Радоја Домановића	Ђурђа Живковић	Зона Мркаљ, Наташа Станковић Шошо	18. 6. 2014.
	Поезија Јована Јовановића Змаја у настави	Маја Ћубић	Зона Мркаљ, Наташа Станковић Шошо	18. 6. 2014.
	Проблемски приступ тумачењу одабраних књижевних ликова у Андрићевом делу	Јована Дмитрић	Зона Мркаљ, Наташа Станковић Шошо	18. 7. 2014.

Наташа Станковић Шошо, Валентина Илић

	Методички приступ збирци „Из тамног вилајета” Момчила Настасијевића (могућ наставни приступ за четврти разред гимназија и средњих стручних школа)	Милица Камајић	Зона Мркаљ, Наташа Станковић Шошо	18. 7. 2014.
	Одабрана дела Ивана Цанкара у настави	Драгана Обрадовић	Зона Мркаљ, Љиљана Бајић, Наташа Станковић Шошо	11. 9. 2014.
	Васпитна улога наставе књижевности и српског језика	Невена Глигоријевић	Зона Мркаљ, Љиљана Бајић, Наташа Станковић Шошо	11. 9. 2014.
	Методички приступ делу Милоша Црњанског у основној школи	Катарина Миликијев	Зона Мркаљ, Љиљана Бајић, Наташа Станковић Шошо	11. 9. 2014.
	Креативно писање у настави	Ана Марија Грбић	Зона Мркаљ, Љиљана Бајић, Наташа Станковић Шошо	11. 9. 2014.
	Српска средњовековна књижевност у настави	Нина Шуша	Зона Мркаљ, Наташа Станковић Шошо	30. 9. 2014.
	Поезија Владислава Петковића Диса у настави	Милица Јоксимовић	Зона Мркаљ, Љиљана Бајић, Наташа Станковић Шошо	30. 9. 2014.
	Задаци за истраживачко читање у настави	Марина Недовић	Зона Мркаљ, Љиљана Бајић, Наташа Станковић Шошо	10. 10. 2014.
	Обрада Андрићеве приповетке „Аска и вук” на различитим школским узрастима	Александра Данилов	Зона Мркаљ, Љиљана Бајић, Наташа Станковић Шошо	10. 10. 2014.
2015.	Инклузивно образовање у настави српског језика и књижевности	Марија Миљић	Зона Мркаљ, Љиљана Бајић, Наташа Станковић Шошо	2. 2. 2015.
	Обрада драмског текста у настави („Сабирни центар” Душана Ковачевића)	Ивана Митић	Зона Мркаљ, Љиљана Бајић, Наташа Станковић Шошо	8. 6. 2015.

НАСТАВА МЕТОДИКЕ СРПСКОГ ЈЕЗИКА И КЊИЖЕВНОСТИ НА ФИЛОЛОШКОМ ...

	Наставно проучавање романа „Робинзон Крусо” Данијела Дефоа	Марија Димић	Зона Мркаљ, Наташа Станковић Шошо	7. 7. 2015.
	Заснивање проблемског приступа у настави српског језика и књижевности	Дуња Бранковић	Зона Мркаљ, Љиљана Бајић, Наташа Станковић Шошо	30. 9. 2015.
	Наставно проучавање поезије Ивана В. Лалића	Александра Живковић	Зона Мркаљ, Љиљана Бајић, Наташа Станковић Шошо	30. 9. 2015.
	Наставна обрада романа „Робинзон Крусо” Данијела Дефоа	Неда Гогоћ	Зона Мркаљ, Наташа Станковић Шошо	30. 9. 2015.
2016.	Наставно проучавање поезије Владислава Петковића Диса	Ива Златић	Зона Мркаљ, Наташа Станковић Шошо	20.1. 2016.
	Наставно тумачење одабране поезије у јужнословенском контексту	Љиљана Б. Божић	Зона Мркаљ, Наташа Станковић Шошо	20. 1. 2016.
	Обрада романа „Аутобиографија” Бранислава Нушића	Марина Јовановић	Зона Мркаљ, Наташа Станковић Шошо	12. 2. 2016.
	Улога игре у настави српског језика и књижевности у основној школи	Ивана Илић	Зона Мркаљ, Наташа Станковић Шошо	14. 7. 2016.
	Наставно проучавање Нушићеве комедије „Госпођа министарка” у средњој школи	Ана Ђорђевић	Зона Мркаљ, Наташа Станковић Шошо	28. 9. 2016.
	Примена фотографије у настави књижевности	Ивана Манојловић	Зона Мркаљ, Наташа Станковић Шошо	5. 10. 2016.
2017.	Наставни приступ роману „Сеобе” Милоша Црњанског у основној и средњој школи	Љубица Георгијев	Зона Мркаљ, Наташа Станковић Шошо	18. 2. 2017.

Наташа Станковић Шошо, Валентина Илић

	Рецепција романа „Хазарски речник” Милорада Павића	Тијана Дрндарски	Зона Мркаљ, Наташа Станковић Шошо	19. 4. 2017.
	Наставно тумачење „Ех Ponta” И. Андрића	Виолета Себић	Зона Мркаљ, Наташа Станковић Шошо	7. 6. 2017.
	Дучићеви путописи у корелацији са другим наставним садржајима	Александра Данилов	Зона Мркаљ, Наташа Станковић Шошо	11. 7. 2017.
	Проблем луталаштва у Кишовој трилогији	Јелена Медаковић	Зона Мркаљ, Наташа Станковић Шошо	11. 7. 2017.
	5. Проучавање лирских песама у настави на примеру поезије Антуна Густава Магоша и Јована Дучића	Софија Симовић	Наташа Станковић Шошо, Љиљана Бајић	20. 9. 2017.
	Драма Коштана Борисава Станковића у корелацији са наставним и ваннаставним активностима	Драгана Илић	Зона Мркаљ, Наташа Станковић Шошо	28. 9. 2017.
	Методичка обрада приповетке „У ноћи” Б. Станковића	Анета Ракићић	Зона Мркаљ, Наташа Станковић Шошо	28. 9. 2017.
	Поезија Војислава Илића у настави књижевности	Велибор Пуповић	Зона Мркаљ, Наташа Станковић Шошо	30. 9. 2017.
2018.	Наставна обрада синтагми у основној школи	Бојана Милосављевић	Наташа Станковић Шошо, Зона Мркаљ	23. 2. 2018.
	Мапе ума у настави српског језика и књижевности	Драгана Вуканац	Зона Мркаљ, Наташа Станковић Шошо	20. 4. 2018.
	Наставна интерпретација „Сеоба” Милоша Црњанског у основној и средњој школи	Емилија Пандоски	Зона Мркаљ, Наташа Станковић Шошо	14. 6. 2018.

НАСТАВА МЕТОДИКЕ СРПСКОГ ЈЕЗИКА И КЊИЖЕВНОСТИ НА ФИЛОЛОШКОМ ...

	Проучавање приповедне прозе у настави на примеру приче „Чекање” Х. Л. Борхеса	Невена Лукинић	Наташа Станковић Шошо, Љиљана Бајић	6. 9. 2018.
	Методичка обрада Дисових песама „Тамница”, „Нирвана” и „Можда спава”	Маша Тадић	Зона Мркаљ, Наташа Станковић Шошо	10. 9. 2018.
	Структура „Госпође министарке” -интерпретацијске могућности антацијалне анализе у настави књижевности	Сандра Величковић	Наташа Станковић Шошо, Драгана Вукићевић	12. 9. 2018.
	Интерпретација романа „Дервиш и смрт” М. Селимовића	Катарина Стојановић	Наташа Станковић Шошо, Љиљана Бајић	24. 9. 2018.
	Наставно проучавање приповетке „Све ће то народ позлатити” Л. Лазаревића у основној школи	Тина Поповић	Наташа Станковић Шошо, Зона Мркаљ	24. 9. 2018.
	Проучавање народних приповедака у основној школи	Јана Шоћ	Наташа Станковић Шошо, Зона Мркаљ	27. 9. 2018.
	Методичка припрема за обраду романа „Сеобе” Милоша Црњанског у основној школи	Кристина Петровић	Наташа Станковић Шошо, Љиљана Бајић	27. 9. 2018.
	Андрићеве приче о деци у наставној обради	Николина Растовић	Зона Мркаљ, Наташа Станковић Шошо	27. 9. 2018.
2019.	Наставна обрада романа „Странац” А. Камија	Марјана Калинић	Наташа Станковић Шошо, Љиљана Бајић	13. 2. 2019.

Наташа Станковић Шошо, Валентина Илић

	Наставно проучавање приповедака Радоја Домановића у школи	Катарина Пајић	Наташа Станковић Шошо, Љиљана Бајић	12. 7. 2019.
	Наставна обрада комедије „Сумњиво лице” Б. Нушића у основној школи	Милош Пешут	Наташа Станковић Шошо, Љиљана Бајић	4. 9. 2019.
	Наставно проучавање збирке приповедне прозе „Башта сљезове боје” Бранка Ћопића	Софија Тричковић	Наташа Станковић Шошо, Љиљана Бајић	4. 9. 2019.
	Наставна обрада приповедака „Пилипенда” и „Поварета” Симе Матавуља	Кристина Милановић	Наташа Станковић Шошо, Љиљана Бајић	20. 9. 2019.
	Компаративни приступ поетским текстовима „Волео сам Вас” А. С. Пушкина и „Врт” Ж. Превера у настави	Филип Јешић	Наташа Станковић Шошо, Љиљана Бајић	20. 9. 2019.
	Наставна обрада приповетке „Из баршунастог албума” Данила Киша у средњој школи	Јована Томић	Наташа Станковић Шошо, Љиљана Бајић	20. 9. 2019.
	Проучавање лирске поезије у основној школи на примеру песама Јована Дучића	Иван Анђелковић	Наташа Станковић Шошо, Љиљана Бајић	25. 9. 2019.
	Приповетке Борисава Станковића у настави	Ивана Марјановић	Наташа Станковић Шошо, Љиљана Бајић	25. 9. 2019.
	Методички приступ драми „Чекајући Годоа” С. Бекета	Сања Пејовић	Наташа Станковић Шошо, Љиљана Бајић	25. 9. 2019.

	Наставна обрада приповетке „У ноћи” Борисава Станковића у гимназији и средњој стручној школи	Катарина Марковић	Наташа Станковић Шошо, Љиљана Бајић	26. 9. 2019.
	Наставни приступ изучавању реалистичке приповетке у другом разреду средње школе	Милица Тимотић	Зона Мркаљ, Наташа Станковић Шошо	26. 9. 2019.
	Методички приступ дескриптивним текстовима у основној школи	Кристина Петровић	Зона Мркаљ, Наташа Станковић Шошо	26. 9. 2019.
	Настава акцената у основној школи	Милена Тодоровић	Наташа Станковић Шошо, Љиљана Бајић	30. 9. 2019.
	Наставна обрада лирске песме „Родна грудa” Симе Пандуровића	Маја Ковачевић	Наташа Станковић Шошо, Љиљана Бајић	30. 9. 2019.

На основу анализе табела увиђа се да је највеће интересовање студената за писање методичких радова из књижевности (65 дипломских радова) док је само 4 рада из области *Методике наставе српског језика*. Најбројнији су радови у којима се обрађују наставне јединице из Српске књижевности 20. века (31 рад) и Српске књижевности 19. века (14 радова). Компаративном приступу у наставном проучавању књижевних текстова посвећена су 4 рада, обради књижевних дела из светске књижевности 5 радова, уопштеним методичким темама 6 радова, док су интерпретацији књижевних текстова из народне и средњовековне књижевности посвећена 2 рада.

Награда која носи име Миодрага Павловића додељује се на Катедри за српску књижевност са јужнословенским књижевностима од 2016. године студентима 05 и 06 групе за најбољи рад из *Методике наставе књижевности и српског језика*. Она је установљена са жељом да афирмише и истакне оригиналне и проверене резултате студената у области којом се професор мр Миодраг Па-

вловић успешно бавио дуги низ година, радећи посебно на припреми/обуци студената за методичку струку. Награду која носи његово име додељена је током 2016. и 2017. године следећим студентима:

- За наставно проучавање лирске поезије награђени су: Софија Симовић (Антун Густав Матош: *Јесење вече, Noturno*), Лидија Хорват (Владислав Петковић Дис: *Можда спава*), Младен Станић (Бранко Радичевић: *Кад млидија умрети*);
- За наставно проучавање приповедног текста награђени су: Милан Вурдеља (Јаков Игњатовић: *Вечити младожења*); Јована Сувајцић (*Мрачајски прото* Петра Кочића), Ивана Марјановић (Борисав Станковић: *У ноћи*), Ивана Пантелић (Гроздана Олујић: *Седефна ружа*);
- За наставно проучавање књижевних текстова из баштине опште књижевности награђени су: Вања Петровић (*Легенда о потону*), Невена Лукинић (Хорхе Луис Борхес: *Чекање*) и Тијана Копривица (Антон Павлович Чехов: *Чиновникова смрт*);
- За обраду наставне јединице из граматике награђена је Бојана Милосављевић за рад *Појам синтагме: именичке, придевске, прилошке и глаголске синтагме*.

Методика наставе књижевности на мастер академским студијама

Методика наставе књижевности на мастер студијама представља студијски програм којим се продубљују знања из методичке теорије и наставне методологије, посебно у подручју тема о читалачким компетенцијама и наставној обради књижевних жанрова. Студенти се подстичу да знања из области Методике наставе књижевности проширују у даљем самосталном истраживачком раду и тако стичу додатне научне и стручне компетенције за разумевање и поуздано тумачење књижевних жанрова, односно за њихово адекватно читање и вредновање. На мастер академским студијама *Методика наставе књижевности* је обавезни предмет који се изучава у 9. и 10. семестру.

Табела 3: Методички предмети на мастер академским студијама на Катедри за српску књижевност и језик са јужнословенским књижевностима

V година 9. семестар	V година 10. семестар
<i>Методика наставе књижевности</i> 2 часа предавања и 2 часа семинарских вежбања Наставници: проф. др Љиљана Бајић, проф. др Зона Мркаљ	Завршни мастер рад из <i>Методике наставе књижевности</i> Наставници: проф. др Љиљана Бајић, проф. др Зона Мркаљ, доц. др Наташа Станковић Шошо

Студенти на обавезном предмету *Методика наставе књижевности* имају по два часа предавања и семинарских вежбања на којима се на интезиван истраживачки начин у тимском раду проучавају и индивидуално истражују наставни садржаји из области књижевности (обрада књижевних жанрова на примерима усмених прозних облика и књижевног стваралаштва Б. Станковића). Садржаји предмета обухватају следеће наставне теме:

- специфичности проучавања народне и ауторске бајке у наставном контексту;
- улога жанра у формирању наставних интерпретација књижевноуметничког текста;
- методички поступци и радње у наставном проучавању књижевноуметничких текстова;
- језичкостилска анализа као обједињујући чинилац наставне интерпретације;
- компаративно проучавање усмених прозних облика;
- методички приступ збирци приповедне прозе;
- наставна интерпретација књижевноуметничког текста на различитим узрасним нивоима;
- развој читалачких компетенција;
- функционално повезивање наставе књижевности и матерњег језика;
- корелације у настави српског језика и књижевности.

У наставном раду се посебно подстичу облици и садржаји рада који омогућавају увид у књижевни текст и друге текстове култура и омогућавају примену поредбених гледишта у корелацијско-интеграцијском систему наставе.

У периоду од 2014. до 2019. године 31 студент је успешно одбранио Завршни мастер рад из *Методике наставе књижевности* на Катедри за српску књижевност са јужнословенским књижевностима.

Табела 4: Одбрањени Завршни мастер радови из *Методике наставе књижевности и српског језика (2014–2019)*

	Наслов рада	Кандидат	Комисија (ментор и члан)	Датум одбране
2014.	Проблемски приступ малим фолклорним формама	Марија Шљукић	Зона Мркаљ, Љиљана Бајић	14. 2. 2014.
	Посебности наставног проучавања народне и ауторске бајке на примеру бајке „Пепељуга”	Марија Ђорђевић	Зона Мркаљ, Љиљана Бајић	14. 2. 2014.
	Делатност новинарске секције у основној и средњој школи	Тамара Јарић	Зона Мркаљ, Љиљана Бајић, Наташа Станковић Шошо	4. 9. 2014.
	Наставна тумачења комедиографских текстова у средњој школи	Јована Јанковић	Зона Мркаљ, Љиљана Бајић, Наташа Станковић Шошо	4. 9. 2014.
	Језичко-стилска анализа одломака из романа „Сеобе” Милоша Црњанског	Владимир Димитријевић	Зона Мркаљ, Љиљана Бајић, Наташа Станковић Шошо	11. 10. 2014.
	Народна књижевност у контексту савремене наставе	Милица Живковић	Љиљана Бајић, Зона Мркаљ, Наташа Станковић Шошо	11. 10. 2014.
2015.	Тумачење романа у настави српског језика и књижевности	Василиса Ђуричић	Зона Мркаљ, Љиљана Бајић	12. 2. 2015.
	Обрада бајки Тиодора Росића у средњошколској настави	Никола Продановић	Зона Мркаљ, Љиљана Бајић, Наташа Станковић Шошо	9. 6. 2015.

НАСТАВА МЕТОДИКЕ СРПСКОГ ЈЕЗИКА И КЊИЖЕВНОСТИ НА ФИЛОЛОШКОМ ...

	Мотив лепоте у епским и баладичним песмама о женидби јунака (наставни приступ)	Катарина Миликиев	Зона Мркаљ, Љиљана Бајић, Наташа Станковић Шошо	9. 6. 2015.
	Мултимедијални приступ у настави матерњег језика и књижевности	Јелена Дабин	Зона Мркаљ, Љиљана Бајић, Наташа Станковић Шошо	16.6.2015.
	Дело Јована Стерије Поповића у настави књижевности.	Маја Марјановић	Зона Мркаљ, Љиљана Бајић, Наташа Станковић Шошо	29. 9. 2017.
	Циклус приповедака „Сиво трајање” Бранка Ћопића у настави	Драгана Обрадовић	Љиљана Бајић, Зона Мркаљ, Наташа Станковић Шошо	15.7.2015.
	Приручник за ментора Креативног писања	Ана Марија Грбић	Љиљана Бајић, Зона Мркаљ, Наташа Станковић Шошо	29. 9. 2015.
	Збирка приповедне прозе Данила Киша у наставном контексту	Дуња Марковић	Љиљана Бајић, Зона Мркаљ, Наташа Станковић Шошо	29. 9. 2015.
	Примери наставног проучавања романа у Математичкој гимназији	Душица Атанасковић	Зона Мркаљ, Љиљана Бајић, Наташа Станковић Шошо	29.9.2015.
2016.	Типови јунакиње у ауторској бајци Гроздане Олујић	Зорица Милинковић	Зона Мркаљ, Наташа Станковић Шошо	20.1. 2016.
	Методички приступ лирском циклусу у наставном проучавању	Дуња Бранковић	Љиљана Бајић, Зона Мркаљ, Наташа Станковић Шошо	28. 9. 2016.
	Примена Фејсбука у настави српског језика и књижевности	Шана Младеновић	Зона Мркаљ, Љиљана Бајић, Наташа Станковић Шошо	5. 10. 2016.
	Књижевно дело и компетенције читаоца у збирци „Вук и звоно” Миодрага Булатовића	Ангелина Смиљанић	Зона Мркаљ, Љиљана Бајић, Наташа Станковић Шошо	5. 10. 2016.

Наташа Станковић Шошо, Валентина Илић

2017.	Приповедна проза Драгослава Михаиловића у настави	Ивана Вуковић	Зона Мркаљ, Наташа Станковић Шошо	13. 7. 2017.
	Тумачење српске реалистичке приповетке у оквиру индивидуалног образовног плана у средњој школи	Бојана Лукић	Зона Мркаљ, Наташа Станковић Шошо	13. 7. 2017.
	Наративне стратегије и историјски и митолошки елементи у светлу трагичних повести Андрићевог романа „На Дрини ћуприја”	Ивана Муњић	Зона Мркаљ, Наташа Станковић Шошо	13. 7. 2017.
	Књижевно дело Исидоре Секулић у настави	Ана Козић	Наташа Станковић Шошо, Љиљана Бајић,	29. 9. 2017.
	Обрада романа „Аутобиографија” Бранислава Нушића	Марина Јовановић	Наташа Станковић Шошо, Љиљана Бајић,	29. 9. 2017.
	Специфичности приступа делу Симе Матавуља у настави српског језика и књижевности	Жељана Вуканац	Зона Мркаљ, Наташа Станковић Шошо	30. 9. 2017.
2018.	Мотивисање ученика за читање и тумачење књижевног дела Борислава Пекића	Невена Бужек	Зона Мркаљ, Наташа Станковић Шошо	31. 1. 2018.
	Посебности наставног проучавања народне и ауторске бајке на примеру народних бајки „Пепељуга” и „Царево ново одело,	Марија Ђорђевић	Зона Мркаљ, Наташа Станковић Шошо	14. 2. 2018.
	Нови поглед на корелације у настави српског језика и књижевности	Љубица Георгијев	Зона Мркаљ, Наташа Станковић Шошо	4. 7. 2018.

	Наставна обрада лирске песме „Сума-тра” М. Црњанског и њен књижевноисторијски контекст	Бојан Гојковић	Зона Мркаљ, Наташа Станковић Шошо	27. 9. 2018.
2019.	Мултимедијалне технологије и интернет у функцији мотивисања ученика за проучавање књижевноуметничких текстова	Ирена Манић	Наташа Станковић Шошо, Љиљана Бајић	12. 6. 2019.
	Методичка припрема за обраду „Сеоба” М. Црњанског у средњој школи	Кристина Петровић	Наташа Станковић Шошо, Љиљана Бајић	17. 6. 2019.
	Стваралаштво Милоша Црњанског у средњошколској настави	Емилија Пандоски	Наташа Станковић Шошо, Љиљана Бајић	12. 7. 2019.
	Методички поступци у наставном проучавању драмских текстова	Јасмина Анђелковић	Наташа Станковић Шошо, Љиљана Бајић	4. 9. 2019.
	Анализа инклузивног поступка у шестом разреду основне школе	Ивана Пантелић	Зона Мркаљ, Наташа Станковић Шошо	6. 9. 2019.

На основу табеларног приказа може се закључити да је највише радова посвећено наставном проучавању књижевних текстова из Српске књижевности 20. века (13 радова) и Српске књижевности 18. и 19. века (5 радова). Наставној обради ауторских бајки (Х. К. Андерсен, Г. Олуји, Т. Тосић) посвећена су три рада, а обради народне књижевности два рада. Од укупно 8 радова, примену мултимедијалних садржаја у настави анализирају 3 рада, проблеме инклузије у савременој школи 2 рада, наставне корелације 1 рад, организацији рада новинарске секције 1 рад и настави креативног писања 1 рад.

Студенти *Српске књижевности и језика* и *Српске књижевности и језика са компаратистиком* на основним и мастер академ-

ским студијама стичу базична професионална искуства о наставној теорији и пракси у области књижевности, језика и језичког изражавања, што ће им бити ваљана основа за даљи развој професионалних компетенција и професионално бављење књижевношћу и језиком у основношколском и средњошколском образовању.

Методика наставе српског језика и књижевности на Катедри за српски језик са јужнословенским језицима Филолошког факултета у Београду

На Катедри за српски језик са јужнословенским језицима методичке предмете данас предају непосредни наследници проф. др Милорада Дешића, проф. др Вељко Брборић, проф. др Драгана Вељковић Станковић и асистент мср Валентина Илић. У Табели 5 представимо све методичке курсеве са основних студија *Српски језик и књижевност* (студијска група 01, наставнички профил) и мастер студија *Српски језик* (наставнички профил).

Табела 5: Методички предмети на основним и мастер академским студијама на Катедри за српски језик са јужнословенским језицима

Ниво студија	ОАС					МАС
	III година (5. семестар)	III година (6. семестар)	IV година (7. семестар)	IV година (8. семестар)	IV година (8. семестар)	V година (9. семестар)
Назив предмета	<i>Увод у методичку наставу</i>	<i>Методика наставе српског језика</i>	<i>Методика наставе књижевности</i>	<i>Методичка пракса</i>	<i>Методика наставе практичне комуникације</i>	<i>Методика наставе српског језика – специјални курс</i>
Статус предмета	обавезан	обавезан	обавезан	обавезан	изборни	обавезан
Тип предмета	СА*	СА	СА	СА	СА	СА
Број часова недељно	Предавања (П): 2 часа Вежбања (В): 2 часа	П: 2 часа В: 2 часа	П: 2 часа В: 2 часа	П: 2 часа В: 0 часова	П: 2 часа В: 0 часова	П: 2 часа В: 2 часа

Број бодова	6 ЕСПБ	6 ЕСПБ	6 ЕСПБ	6 ЕСПБ	3 ЕСПБ	6 ЕСПБ
Предавачи	П: проф. др Вељко Брборић, проф. др Драгана Вељковић Станковић; В: мср Валентина Илић	П: проф. др Вељко Брборић, В: проф. др Драгана Вељковић Станковић, мср Валентина Илић	П: проф. др Вељко Брборић, В: проф. др Драгана Вељковић Станковић, мср Валентина Илић	Проф. др Вељко Брборић, проф. др Драгана Вељковић Станковић, мср Валентина Илић	П: проф. др Драгана Вељковић Станковић, мср Валентина Илић	П: проф. др Драгана Вељковић Станковић, В: мср Валентина Илић

*СА – стручно-апликативни

Прва три наведена курса (*Увод у методику наставе, Методика наставе српског језика и Методика наставе књижевности*) организовани су према сличном принципу, садржајима и циљевима и задацима наставе који су описани у претходном поглављу и односе се на изучавање Методике на Катедри за српску књижевност. Наиме, студенти се упознају са методиком као аутономном научном дисциплином, утемељеном у знањима науке о језику и науке о књижевности, а која је комплементарна са другим наукама: педагогијом, дидактиком, психологијом, психоллингвистиком, филозофијом, социологијом и др., које се у литератури називају кореспондирајућим (Илић 1997: 19), односно граничним наукама (Милатовић 2019: 20). Током ова три теоријска курса, на којима похађају и часове вежбања, студенти се тако упознају са ширином, озбиљношћу али и посебношћу наставничког позива, а истовремено се припремају за практичну методику – писање наставне припреме и реализацију самосталног испитног часа у основној или средњој школи.⁵

⁵ Зато на овом месту нећемо детаљније описивати курсеве *Увод у методику наставе, Методику наставе српског језика и Методику наставе књижевности*, будући да су истоимени курсеви већ описани у првом делу рада, а на Катедри за српски језик они имају сличан садржај, циљеве и исходе. Тако ћемо избећи непотребна понављања. Задржаћемо се само на *Методичкој пракси, Методици наставе практичне комуникације и Методици наставе српског језика* са мастер програма.

МЕТОДИЧКА ПРАКСА НА ОСНОВНИМ СТУДИЈАМА СРПСКОГ ЈЕЗИКА И КЊИЖЕВНОСТИ НА ФИЛОЛОШКОМ ФАКУЛТЕТУ УНИВЕРЗИТЕТА У БЕОГРАДУ. Будући да се *Методичка пракса* највећим делом реализује у школама, овај испит не може пратити редовну динамику факултетских испитних рокова.⁶ На четвртој години студија студенти се почетком пролећа пријављују за полагање *Методичке праксе*, која се реализује у летњем семестру. Готово читава генерација студената тада полаже овај предмет. Други рок за хоспитовање постоји и у зимском семестру, међутим, тада се по правилу пријави мањи број студената који су из неког разлога пропустили боравак у школи током летњег семестра.

Већ дуги низ година студенти се распоређују за хоспитовање у четири београдске школе са којима методичари са Катедре за српски језик веома успешно сарађују. То су ОШ „Браћа Барух” на Дорћолу, ОШ „Иван Гундулић” на Новом Београду, Девета београдска гимназија „Михаило Петровић – Алас” на Новом Београду и Фармацеутско-физиотерапеутска средња школа на Звездари.⁷

О ЕТАПАМА И САДРЖАЈУ *МЕТОДИЧКЕ ПРАКСЕ*. Након пријављивања за полагање овог испита студенти се распоређују у групе од по 8 до 10 студената. За сваку групу одређује се (1) датум и време одласка у школу, (2) датум предаје припреме за држање часа и (3) датум реализације наставне јединице. На часу реализације сваки студент се обавештава о (4) датуму предаје Извештаја (дневника) хоспитовања. Сваку од наведених етапа (1–4) образложићемо у даљем тексту.

1) БОРАВАК У ШКОЛИ. Група студената одлази у једну од предвиђених школа у заказаном термину. У школи их дочекују професори српског језика који их воде кроз хоспитовање и упућују их

⁶ Током јануарског и фебруарског рока није функционално одлазити у школе због зимског распуста; за време јунског и јулског рока почиње, односно траје школски летњи распуст. У јесењем испитним роковима, у септембру, тек је почетак школске године, па ни тада није zgodно оптеретити тек почелу школску наставу студентским боравком и полагањем испита.

⁷ Професори српског језика који у школама годинама дочекују наше студенте су: др Милица Томовић (ОШ „Браћа Барух”), Радмила Орељ и Сузана Кићановић (ОШ „Иван Гундулић”), Невена Грујичић, Миланка Ршумовић и Милорад Дашић (Девета београдска гимназија „Михаило Петровић – Алас”) и Јелена Стојиљковић (Фармацеутско-физиотерапеутска школа).

на наставничке обавезе. Студенти тамо проведу неколико дана током којих траје опсервација десетак часова Српског језика и књижевности. Наставници се труде да за то време они одслушају часове у различитим разредима и одељењима (у основној школи, од 5. до 8. разреда; у средњој школи, од 1. до 4. разреда), и то часове са свих наставних подручја: језика (граматике), књижевности и језичке културе. Том приликом студенти углавном испрате часове обраде новог градива или комбиновани тип часа. Током часова опсервације они уочавају наставникове методичке поступке и приступе, методе и принципе, облике рада, организацију часа, представљање и тумачење градива, навођење примера или ток интерпретације књижевноуметничког текста, као и однос према ученицима, атмосферу на часу и, истовремено, однос ученика према настави и наставнику. Сва запажања бележе у дневник који воде током целокупног хоспитовања. Труде се да упореде теоријска методичка знања са конкретним практичним приступима и ситуацијом у учионици: да ли наставници одступају од неких методичких начела, када и због чега, како се сналазе у непредвиђеним околностима и др. Такође, упоређују обраду исте наставне јединице у различитим одељењима, али и приступе у млађим и старијим разредима. Поред опсервације часова, наставници окупљеним студентима показују школску документацију, традиционалне и електронске дневнике, начин њиховог попуњавања, као и наставне програме и наставна средства. Тада сваком студенту додељују наставну јединицу из области језика или књижевности коју ће имати за обраду на испитном часу.

2) ПРИПРЕМА ЗА РЕАЛИЗАЦИЈУ НАСТАВНЕ ЈЕДИНИЦЕ. Пошто су завршени часови опсервације, студенти се посвећују писању своје методичке припреме. Она за потребе овог предмета има устаљену структуру, са којом се кандидати детаљно упознају на неколико часова вежбања уочи хоспитовања:

- Насловна страна (садржи афилијацију, назив предмета, наслов наставне јединице (нпр. *Синтагма – појам и врсте*); име и презиме ментора и кандидата, место и годину предаје рада);

- Општи подаци о држању часа (подразумевају назив и адресу школе, наставни предмет, разред и одељење, име и презиме

предметног наставника, датум и време држања часа, наставну јединицу, тип часа, облике рада, наставне методе и наставна средства);

- Литература за ученике и литература за наставнике (стручна и методичка);

- Наставни циљеви часа (образовни, васпитни и функционални);

- Истраживачки задаци (ако их има);

- Временска артикулација часа (уводног, главног и завршног дела);

- Разрада тока часа (Сегментирана је на уводни, главни и завршни део часа. Сваки од њих се планира до детаља, па припрема има структуру: *питање – очекивани одговор*. У њој студенти показују како тумаче и обрађују дату наставну јединицу, примењујући стечена теоријска методичка и стручна знања током студија. У уводном делу часа ученике мотивишу за обраду нове наставне јединице, обнављају са њима позната знања која су са њом у непосредној и тесној вези; у главном делу труде се да обраду испланирају поступно и систематично, као и да јасним, директним и несугестивним питањима и налозима ангажују ученичку мисао и активирају их у оптималној мери. У случају наставне јединице из књижевности труде се да открију и анализирају тематско-мотивске, композицијске, језичко-стилске и идејне слојеве дела, док у случају обраде јединице из језика настоје да уз репрезентативне примере и њихову анализу осмисле и довољан број задатака за вежбање. У завршном делу часа стечена знања се сумирају и уопштавају, односно увежбавају.)

- Прилози (наставни листићи са решењима; илустрације и други радни материјал);

- Скица изгледа табле на крају часа.

Овако структурирану наставну припрему студенти предају професору на Катедри, а затим на наредном, заказаном часу консултација добијају повратне информације у вези са њеним квалитетом и сугестије за евентуалну поправку, дораду или реорганизацију, уз још неколико неопходних практичних савета за њену реализацију. Студенти по потреби, у договору са наставником из школе, односе истраживачке задатке оним одељењима у

којима полажу испит. На часу консултација професор студентима одговара на сва додатна питања и пружа им неопходну подршку, будући да студенти неретко имају трему и страх од јавног наступа пред ученицима и професорима и истовремено испитне ситуације, што за њих није нимало лак задатак.

3) Држање испитног часа. Најважнију етапу *Методичке праксе* чини реализација наставне јединице. Студент је ту први пут у улози наставника српског језика и књижевности. Час држи у одељењу пред двочланом комисијом, коју чини професор српског језика из школе и један од методичара (професори или асистент) са Катедре за српски језик. Чланови комисије прате реализацију припреме коју је студент предао, посматрају његов однос према ученицима, спонтано сналажење у различитим наставним ситуацијама, владање градивом, начин одговарања на постављена ученичка питања, усаглашеност реализације са временом које се има на располагању и др. Комисија води рачуна да кандидат не прави материјалне грешке. Такође, веома је важно да припрема буде реализована у највећој могућој мери и да студент уђе у завршни део пре завршетка часа. Нетачно представљање или тумачење градива и несналажење са временом, односно не-реализовање наставне јединице за време испитног часа дисквалификују кандидата. Дешава се понекад да студенти са не тако сјајним припремама одрже веома успешан час, али и супротно, да се студенти који осмисле одличну припрему не снађу са њеном реализацијом, те час тако остане монотон, не високо ефективан и отуда просечан. То упућује на позитиван утицај даровитости на обављање наставничког позива: јасност, гласност, динамичност, прецизност, одмереност, стрпљивост и благонаклоност јесу само неке од особина које подржавају висок квалитет наставе. Након одржаног часа, чланови комисије разговарају са кандидатом, коментаришући добре и лоше стране реализације (уколико их има), дајући му корисна запажања и смернице за будући рад.

4) ИЗВЕШТАЈ СА ХОСПИТОВАЊА. Последња етапа подразумева писање и предају извештаја (тзв. дневника хоспитовања). Студенти су унапред упознати са његовом структуром и већ га имају у виду обрасца који треба попунити. Састоји се од три дела:

1. Списак часова којима су присуствовали, битна запажања, гледишта и размишљања о боравку у школи, тј. о обављеној пракси и узимању наставне јединице;

2. Запажања о садржајима уводног, главног и завршног дела одржаног часа и

3. Остала битна запажања, гледишта и размишљања поводом одржаног часа и боравка у школи.

О попуњавању првог сегмента водили су рачуна током часова опсервације, када воде белешке, које уносе и разрађују потом у овом извештају. Други и трећи сегмент обрасца попуњавају након одржаног часа, односно завршеног боравка у школи. Упућују се да том приликом критички сагледају своју реализацију и истакну њене позитивне и негативне стране, (не)остварена очекивања, као и могућности за њену успешнију разраду, ако сматрају да их има. Укупне утиске и примедбе са *Методичке праксе* студенти износе у трећем делу извештаја. Многи од њих у њима исказују потребу за већим бројем часова хоспитовања, описују лепе и импресивне тренутке проведене у школи, а понеко и истакне да је то једини позив којим жели да се бави. Тако, на пример, једна студенткиња наводи: „Сам боравак у школи, а нарочито држање мог првог часа, представљају незаборавно искуство”, друга истиче: „Ово је било драгоцено искуство [које] ми је помогло да први пут сагледам час из перспективе професора”, а трећа, образлажући драгоценост тог искуства, додаје: „Улило ми је наду, пробудило ентузијазам и подсетило ме који су то идеали и циљеви које сам себи поставила и којима стремим”. Већина студентских извештаја садржи оваква запажања. Она су доказ важности и утилитарности овог предмета, који подсећа студенте да је учионица простор ведрине и позитивне енергије, место на коме наши студенти желе да буду и које им иманентно припада.

По завршетку последње етапе *Методичке праксе* студентима се свде коначне оцене, које се састоје од средње вредности оцена предате припреме, затим њене коначне, побољшане верзије, реализације часа и написаног извештаја.

МЕТОДИКА НАСТАВЕ ПРАКТИЧНЕ КОМУНИКАЦИЈЕ – ИЗБОРНИ КУРС. Овај предмет могу изабрати студенти у осмом семестру

студија заинтересовани за проширивање методичких знања увођењем комуникативног приступа у наставу кроз примену прагматичких и комуниколошких знања и достигнућа, кооперативног принципа, Грајсових максима и теорије релеванције, као и језика савремених медија, који се могу на различите креативне начине – у виду мотивацијског фактора, наставног материјала и сл. – укључити у методичке моделе. Њихова примена омогућава ефикасније и функционалније овладавање градивом из језика и брже активирање ових знања у различитим комуникативним ситуацијама. Студенти се оспособљавају за осмишљавање подстицајних и иновативних методичких приступа, који код ученика развијају језичку компетенцију, различита сазнања о вербалној и невербалној комуникацији, културу усменог и писменог изражавања, културу слушања, а који су неретко засновани на мултидисциплинарним приступима и савременој технологији.

МЕТОДИКА НАСТАВЕ СРПСКОГ ЈЕЗИКА НА МАСТЕР СТУДИЈАМА. На мастер студијском модулу *Српски језик* предмет *Методика наставе српског језика – специјални курс* обавезан је за све студенте наставничког профила. Током семестра слушају два часа предавања и два часа вежбања недељно, на којима се усмеравају и припремају за лингвистичка истраживања која се инкорпорирају у часове додатне наставе или лингвистичке секције. На крају овога курса студент је у обавези да напише семинарски рад који представља методички модел од три до пет часова који се могу реализовати у трећем или четвртном разреду гимназије на овим додатним часовима намењеним надареним ученицима. У том раду студенти уз примену креативних и савремених методичких приступа, облика рада и наставних средстава повезују позната знања са новим, модернијим или непознатим научним датостима и струјањима, уобличавају неко сопствено лингвистичко истраживање које подразумева познате језичке појаве, али истражене на новом корпусу, који може припадати разним функционалним стиловима. Тако се неретко циљеви модела односе на повезивање наставе граматике, лексикологије и стилистике са наставом књижевности, уз осветљавање функција различитих језичко-стилских аспеката у књижевноуметничком тексту, од-

носно у ширем опусу неког писца. Поједини методички приступи усмерени су на проширивање активног и пасивног вокабулара ученика, развој културе усменог и писменог изражавања и функционалне и медијске писмености. Негује се проблемски приступ у настави језика и виши степен индивидуализације наставе. Често се планира примена великих дескриптивних речника, али и других, специјалних – речника жаргона, синонима, етимолошког или асоцијативног речника. У наставу се укључује и Вуков *Српски рјечник*, нарочито у сврху упознавања са Вуковим лексикографским поступцима, али и значењима појединих лексема и њиховим лингвокултуролошким семантичким наносима. Фрагменти традиционалне културе реконструишу се и на основу корпуса народних песама, па се на тај начин откривају бројни културолошки, друштвени, економски и други чиниоци наше прошлости и истовремено успоставља корелација са другим наставним предметима. Сваки методички модел по правилу прати и *Power Point* презентација намењена ученицима, па се на тај начин у наставу укључују и мултимедијална средства. Током писања овог семинарског рада студенти се усмеравају да самостално проналазе неопходну ужу и ширу литературу и да на основу досадашњег искуства селекују релевантне референце за своју област, тему и предмет истраживања. Уз то, паралелно се оспособљавају и увежбавају да овај мали научно-стручни рад технички уобличи према правилима академског писања, чиме се непосредно припремају за писање мастер рада и других научних текстова.

ЗАВРШНИ (МАСТЕР) РАДОВИ ИЗ МЕТОДИКЕ НАСТАВЕ СРПСКОГ ЈЕЗИКА. Студенти чија су интересовања највише усмерена на наставу за област завршног (мастер) истраживања најчешће бирају *Методику*. Ова апликативна дисциплина им омогућава да на различите, иновативне и креативне начине обликују језичка знања која су намењена за „поход у свест ученика”, истовремено укључујући како предметна, тако и ванпредметна знања (педагошка, психолошка, социолошка и др.). У мастер тезама студенти се усмеравају на једну језичку област коју посебно истражују, уочавајући јаче и слабије стране ученичких постигнућа. У наредној табели даћемо приказ тема мастер радова, њихових аутора, чла-

нова комисије и датума када су одбрањени, у периоду 2014–2019. године.

Табела 6: Одбрањени Завршни мастер радови из
Методике наставе српског језика (2014–2019)

	Наслов рада	Кандидат	Комисија (ментор и члан)	Датум одбране
2014.	Интерпункција у основној школи (две смедеревске школе)	Олга Терзић	Вељко Брборић, Рајна Драгићевић	17. 7. 2014.
	Правопис на прелазу из млађих у старије разреде основне школе	Џица Баџић	Вељко Брборић, Рајна Драгићевић	17. 7. 2014.
	Настава падежа у дијалекатској средини	Емилија Васиљевић	Вељко Брборић, Милан Стакић	24. 9. 2014.
	Писање скраћеница у средњој школи (гимназија у Београду и гимназија у Александровцу)	Ангелина Кршанин	Вељко Брборић, Рајна Драгићевић	9. 10. 2014.
	Настава глаголског система у основној школи	Јасмина Стојановић	Вељко Брборић, Рајна Драгићевић	9. 10. 2014.
2015.	Правописни дублети у наставној пракси	Сања Вилотијевић	Вељко Брборић, Рајна Драгићевић	10. 2. 2015
	Спојено и одвојено писање речи у наставној пракси: средња школа	Катарина Ивановић	Вељко Брборић, Рајна Драгићевић	14. 9. 2015.
	Писање великог и малог слова у основној школи (основне школе у Бабушници и Звонцу)	Љубица Стојановић	Вељко Брборић, Милан Стакић	14. 9. 2015.
	Утицај савремених медија на наставу српског језика и књижевности (у основној школи)	Марија Качаревић	Вељко Брборић, Драгана Вељковић Станковић	30. 12. 2015.
2016.	Састављено и растављено писање именица у средњој школи	Александра Станковић	Вељко Брборић, Александар Милановић	28. 1. 2016.
	Гласовне алтернације у средњој школи	Ненад Мирић	Вељко Брборић, Александар Милановић	12. 2. 2016.

	Употреба помоћних интерпункцијских знакова код средњошколаца	Лидија Марковић	Вељко Брборић, Александар Милановић	6. 9. 2016.
	Писање скраћеница у основној и средњој школи (основне школе и гимназије у Пожеги и у Београду)	Нада Бабић	Вељко Брборић, Драгана Вељковић Станковић	20. 9. 2016.
	Облици припрема за писање писмених задатака у вишим разредима основне школе	Милица Рајачић	Драгана Вељковић Станковић, Вељко Брборић	29. 9. 2016.
	Креативни приступ обради романа И. Андрића „Проклета авлија” у средњој школи	Оливера Настевска	Драгана Вељковић Станковић	30. 9. 2016.
	Фонетика и фонологија српског језика у наставној пракси	Милица Велимановић	Вељко Брборић, Драгана Вељковић Станковић	6. 10. 2016.
	Методички приступи усвајању лексике традиционалне културе у средњој школи	Александра Петровић	Драгана Вељковић Станковић, Михаило Шћепановић	28. 12. 2016.
2017.	Глаголски вид и глаголски облици у основношколској пракси	Невена Крстић	Милан Стакић, Михаило Шћепановић	8. 5. 2017.
	Писање скраћеница у основној школи (ОШ „22. октобар” у Београду, ОШ „Душан Јерковић” у Ужицу)	Татјана Јелић	Вељко Брборић, Михаило Шћепановић	26. 9. 2017.
	Спојено и одвојено писање именица и придева у основној школи	Тијана Обрадовић	Вељко Брборић, Александар Милановић	30. 9. 2017.
2018.	Глаголски облици у основној школи: функција и значење	Весна Деврња	Вељко Брборић, Александар Милановић	22. 1. 2018.
	Падежни систем српског језика у основној школи	Јелена Биљић	Вељко Брборић, Валентина Илић	28. 9. 2018.

	Лингвометодички текстови у уџбеницима из српског језика за пети разред	Невена Јелисавчић	Вељко Брборић, Валентина Илић	28. 9. 2018.
2019.	Настава придева у основној школи	Александра Мандић	Вељко Брборић, Валентина Илић	15. 7. 2019.
	Методички приступ путописној прози Исидоре Секулић	Катарина Иванишевић	Драгана Вељковић Станковић, Валентина Илић	30. 9. 2019.
	Рад новинарске секције у основној школи	Оливера Лазић	Драгана Вељковић Станковић, Валентина Илић	30. 9. 2019.

Корпус радова показује да су најчешће обрађиване теме из области правописа (интерпункција, велико слово, састављено и растављено писање, правописни дублети, подела речи на крају реда, скраћенице) и морфологије (у којима се истражују познавање и обрада именичког деклинационог система, глаголских облика, глаголског вида, придева и др.). Два рада посвећена су фонетици и фонологији, односно морфофонологији у основној школи. Једно истраживање бави се адекватношћу лингвометодичких текстова у уџбеницима за 5. разред основне школе, а јављају се и истраживања која су посвећена припреми за писање школских писмених задатака, утицају савремених медија на наставу, лексици традиционалне културе и сл. Одбрањен је и рад који је усмерен на часове планирања, организације и реализације рада новинарске секције у основној школи. Студенти на смеру Српски језик опредељују се и за методичко истраживање у области књижевности, па ћемо тако у корпусу мастер радова пронаћи и радове посвећене наставним приступима Андрићевом роману или путописној прози Исидоре Секулић. Поједина истраживања конципирана су тако да је могућност њихове непосредне практичне примене у настави заправо њихов најважнији резултат (нпр. рад новинарске секције или приступ путописној прози Исидоре Секулић).

У методолошком смислу радови из Методике који се баве анализом ученичких постигнућа из неке граматичке области имају унапред утврђене етапе истраживања. Најпре се сагледава

статус дате области у наставним програмима, затим у уџбеничкој и приручничкој литератури, а потом се тест-методом мери њено тренутно познавање у одређеним школама. Обично је реч о једној школи у центру (основна или средња школа у Београду) и једној на периферији (школе у унутрашњости Србије). У њима се тестира исти број одељења једног разреда, а потом се резултати пореде и доносе релевантни закључци. Нека истраживања спроводе се само у једној школи, али се у њима разматра и пореди ученичко знање из неке области на почетку и на крају једног образовног циклуса (нпр. у 5. и 8. разреду).

Резултати методичких истраживања не само да нуде реалну слику познавања неких језичких партија него указују и на слабе карике у ланцу *наставни програм – уџбеници – настава – знање* које треба „ојачати”, односно на приступе који би допринели бољем и лакшем овладавању датим градивом. У већини радова изражава се потреба за већим бројем часова граматике и правописа, а сви радови доследно показују недостатност функционалних знања. Подударност ових закључака свакако треба бити нека врста упозорења и путоказа методичарима наставе за спровођење опсежнијих истраживања и разматрање најнеефективнијих наставних поступака који ће допринети превазилажењу проблема на које је указано на микроплану, а који су, врло вероватно, део тешкоћа наставног макроплана.

* * *

На националним катедрама (на Катедри за српски језик и Катедри за српску књижевност) Филолошког факултета у Београду студенти се стицањем и теоријских и практичних методичких знања на обавезним и изборним методичким курсевима, кроз испитне обавезе, писање семинарских, дипломских и мастер радова, припремају за будући просветни рад. Стичу сазнања о широј методичкој литератури, а својим лингвистичким и књижевним знањима дају нову перспективу и размишљају о различитим путевима њиховог преношења који би обезбедили ученицима поуздана, функционална и трајна знања и вештине из српског језика и књижевности.

ИЗВОРИ

Методичке припреме студената за реализовање часова на предмету *Методичка пракса* на Катедри за српски језик са јужнословенским језицима на Филолошком факултету Универзитета у Београду.

Методичке припреме студената за реализовање часова на предмету *Методичка пракса* на Катедри за српску књижевност и језик са јужнословенским књижевностима на Филолошком факултету Универзитета у Београду.

Дипломски радови из *Методике наставе књижевности и српског језика* на Катедри за српску књижевност и језик са јужнословенским књижевностима на Филолошком факултету Универзитета у Београду.

Семинарски радови из предмета *Методика наставе српског језика (специјални курс)* на мастер студијама *Српски језик*.

Мастер радови из *Методике наставе српског језика* одбрањени на Катедри за српски језик са јужнословенским језицима на Филолошком факултету Универзитета у Београду.

Завршни мастер радови из *Методике наставе књижевности и српског језика* на Катедри за српску књижевност и језик са јужнословенским књижевностима на Филолошком факултету Универзитета у Београду.

Акредитовани програми из *Увода у Методику 05, Увода у Методику 06, Методике наставе књижевности, Методике наставе књижевности и српског језика, Методичке праксе 05, Методичке праксе 06* на основним академским студијама и *Методике наставе књижевности* на мастер академским студијама.

ЦИТИРАНА ЛИТЕРАТУРА

Бајић 1994: Љиљана Бајић, *Методички приступ збирци приповедне прозе*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Бајић 2002: Љиљана Бајић, *Књижевно дело Борисава Станковића у настави*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, 2002.

Бајић 2004: Љиљана Бајић, *Одабране наставне интерпретације* (друго издање), Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Бајић 2008: Љиљана Бајић, *Проучавање хумористичке прозе у настави*, Београд: Завод за уџбенике.

Брборић 2004: Вељко Брборић, *Правопис српског језика у наставној пракси*, Београд: Филолошки факултет.

Илић 1997: П. Илић, *Српски језик и књижевност у наставној теорији и пракси. Методика наставе*, Нови Сад: Прометеј.

Милатовић 2019: Вук Милатовић, *Методика наставе српског језика и књижевности (у млађим разредима основне школе)*, Београд: Учитељски факултет. [Треће, допуњено и прерађено издање.]

Мркаљ 2008: Зона Мркаљ, *Наставно проучавање народних приповедака и предања*, Београд: Друштво за српски језик и књижевност Србије.

Мркаљ 2011: Зона Мркаљ, *На часовима српског језика и књижевности*, Београд : Завод за уџбенике.

Николић 2009: Милија Николић. *Методика наставе српског језика и књижевности*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Николић 1983: Милија Николић, *Настава писмености*, Београд: Научна књига.

Павловић 2008: Миодраг Павловић, *Припремање наставника и ученика за тумачење књижевних дела*, Београд: Завод за уџбенике.

Росандић 2005: Драгутин Росандић, *Методика књижевног одгоја*, Загреб: Школска књига.

Станковић Шошо 2019: Књижевно дело Бранислава Нушића у настави, Београд: Друштво за српски језик и књижевност Србије.

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ СЕРБСКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ НА ФИЛОЛОГИЧЕСКОМ ФАКУЛЬТЕТЕ БЕЛГРАДСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

В докладе рассматриваются обязательные университетские дисциплины и курсы по выбору, касающиеся методики преподавания сербского языка и литературы, разработанные на кафедрах сербского языка с южнославянскими языками и сербской литературы с южнославянскими литературами филологического факультета Белградского университета. В работепоказано-современное состояние обязательных предметов по методике преподавания и предметов по выбору в бакалавриате и магистратуре, доминирующие способы ихизучения и концепции учебных программ.

Ключевые слова: методика преподавания сербского языка и литературы, университетское изучение национальной литературы, бакалавриат и магистратура.

II

КОМИСИЈА ЗА НАСТАВУ СЛОВЕНСКИХ ЈЕЗИКА И КЊИЖЕВНОСТИ МЕЂУНАРОДНОГ КОМИТЕТА СЛАВИСТА

Нина Говедар

nina.govedar@flf.unibl.org

Универзитет у Бањој Луци

Филолошки факултет

Универзитет у Источном Сарајеву

Филозофски факултет

**ЗБОРНИК РАДОВА СА МЕЂУНАРОДНЕ НАУЧНЕ
КОНФЕРЕНЦИЈЕ КОМИСИЈЕ ЗА НАСТАВУ
СЛОВЕНСКИХ ЈЕЗИКА И КЊИЖЕВНОСТИ
МКС 2017. ГОДИНЕ**

(Актуелни теоријско-методолошки проблеми проучавања и наставе словенских језика, књижевности и култура: зборник радова, Међународна научна конференција Комисије за наставу словенских језика и књижевности Међународног комитета слависта, Београд: Филолошки факултет, 2018.)

Зборник радова *Актуелни теоријско-методолошки проблеми проучавања и наставе словенских језика, књижевности и култура* доноси 19 радова изложених на Међународној научној конференцији Комисије за наставу словенских језика и књижевности Међународног комитета слависта, одржаној у јуну 2017. године на Филолошком факултету Универзитета у Београду. Публикација обједињује осам радова који тематизују питања наставе књижевности и једанаест радова који тематизују различите области наставе језика. Сви реферати баве се питањима књижевности, језика и културе у наставном контексту – на основношколском, средњошколском и универзитетском нивоу. Уредник зборника и предсједник комисије, проф. др Љиљана Бајић, у уводнику зборника наводи као циљеве рада Комисије, а самим тим и овог конкретног издања, оснаживање интересовања и мотивације научних радника за ову комплексну, али изузетно значајну област славистичких проучавања: „Разумевање наставе као

приоритетног подручја научног рада, посебно њене дисперзивности и сложености, која се у савременом свету доводи у везу са различитим образовним политикама, омогућило је да се на међународној конференцији разложно нађе значајан број тема и да се оне представе у овом зборнику”.

У раду *Књижевни текст и настава словенских језика* Љиљана Бајић актуелизује питање значаја књижевног текста у настави страних језика. Она дефинише изучавање словенских језика кроз три различита вида: као матерњих, инословенских и страних, при чему посебан акценат ставља на могућности компаративног приступа књижевним текстовима из различитих словенских књижевности у инословенском културном контексту. На примјеру рецепције Гогољеве комедије *Ревизор* и Нушићевог *Сумњивог лица* показано је на који начин поредбени приступ двама словенским текстовима може додатно да освијетли различите језичке, стилске, тематолошке и културолошке елементе књижевних дјела. Посебна пажња посвећена је хумору, односно смијеху у Гогољевом и Нушићевом дјелу, чиме се указује на поетичке разлике и сличности, али и показује значај корелативног становишта у вези са изучавањем уплива појава и међусобних утицаја у књижевним дјелима. Овакав приступ илуструје се на примјеру поредбеног изучавања дјела Достојевског и Боре Станковића, кроз тумачење теме биједних људи у дјелу двају писаца. Ауторка закључује да тематско-мотивски слој који се актуелизује има сличан извор код оба писца – сиромаштво, манијакална тематика, страсти које се граниче са лудилом, болест, на једној, и хуманистички став разумевања и симпатије за предочени свет, на другој страни, што подразумева перцепцију јунака као посебних и ванредно вредних припадника друштвене заједнице, иако врло често бивају маргинализовани.

Наталија Берница у свом раду доноси преглед историје наставе словенских језика у Француској. Ауторка наводи како је до 1840. године наставно изучавање словенских језика у Француској било спорадично и заснивало се на ентузијазму појединаца. Својеврсну прекретницу представља оснивање Катедре словенских језика и књижевности на Француском колеџу (*Collège de*

France), и то, симптоматично, услед руско-пољских сукоба и захваљујући ангажовању истакнутог пољског слависте Адама Мицкијевића. Године 1868, на Сорбони, Луи Леже је одбранио прву славистичку докторску дисертацију, а 1876. године постаје шеф новоосноване катедре руског и српског језика при Школи источних језика. Након Првог свјетског рата, на иницијативу истакнутих слависта, у Паризу се оснива Институт за словенске језике, а нове катедре на којима се изучавају словенски језици, књижевности и културе отварају се широм земље. У наставну праксу постепено се, осим руског, уводе и пољски, чешки, српскохрватски и бугарски језик. Значајан посао на успостављању француске славистике у првој половини 20. вијека обавили су Ернест Деније, Антоан Меје и Пол Буаје. Након савезничке побједе над фашизмом у Другом свјетском рату, Совјетски савез и руски језик наново добијају на популарности, па се од 1947. руски предаје у средњим, а од 1955. године у основним школама у Француској. Услед политичке ситуације крајем 20. вијека, руски језик поново губи на популарности у француској средини, иако је и данас, у односу на све остале словенске језике и њихово изучавање, у најбољем положају. Ипак, Наталија Берница свој реферат завршава у позитивном духу, наглашавајући како Асоцијација француских слависта, Институт словенских наука, различити културни центри, предавачи и језички ентузијастички интензивно раде на томе да словенским језицима побољшају статус.

У раду *Објашњење непознатих ријечи при обради књижевног текста* Вељко Брборић скреће пажњу на све мањи лексички фонд којим владају ученици основних и средњих школа, те на важност проширења њиховог језичког богатства у наставном процесу. Аутор даје кратак преглед тумачења непознатих ријечи као методичке радње у избору литературе, те констатује како би употреба рјечника на часовима српског језика морала бити заступљена у свим школама и на свим нивоима образовања. Брборић такође наглашава чињеницу да је велики недостатак у овој области то што још увијек не постоји адекватан школски рјечник. У другом дијелу рада аутор скреће пажњу на пропусте које је маркирао у актуелним основношколским и средњошколским

читанкама, указујући на честу појаву тумачења непознате ријечи синонимичном ријечју (која често бива такође непозната ученицама) или конструкцијама које не дају довољно описних квалитета појма који се објашњава. Он такође скреће пажњу на неуједначеност објашњења која се појављују у појединим уџбеницима, те на ситуације у којима се аутори уџбеника опредјељују за тумачење само оног значења које одређена ријеч има у датом контексту, док остала значења не наводе.

Божа Кракар Вогел у свом раду бавила се промјенама у настави књижевности у Словенији, у посљедњим деценијама. Она је подсјетила на промјене у плановима и програмима југословенских република које су започете 80-их година прошлог вијека, а које су се темељиле на уједначавању броја књижевних дјела из свих република у школским програмима, како би ученици упознали не само своју „уско националну“ литературу, него и књижевност свих народа Југославије. Паралелно са овим промјенама, критичари словеначког наставног програма указују на недостатке који произилазе из претежно позитивистичког и фактографског приступа у настави књижевности. Такође, у раду се наводе негативне реакције јавности поводом увођења екстерне матуре 1995. године. Есеј, који је уведен као испитна форма, управо да би се направио отклон од формалистичког приступа књижевности и ученици навели да критички промишљају и интерпретирају књижевна дјела, изазвао је дискусије на тему подобности есеја као облика израза за ученике средње школе. Свеобухватна курикуларна промјена 1998. године донијела је промјене у форми и садржају наставних програма. Као једна од најзначајнијих новина уведено је деветогодишње основно образовање, а у вези са новим програмом матерњег језика и књижевности констатује се да је у односу на ранијих 20%, са колико су била заступљена дјела аутора свих југословенских књижевности, сада тај број драстично смањен, јер оне више нису убројане у посебну категорију, него припојене свјетској књижевности. Овом курикуларном промјеном није претрпјела једино руска књижевност, која је и даље заступљена великим бројем дјела и аутора, али су све остале (југо)словенске књижевности сведене на изузетно мали

број дјела/аутора. Рецепцијско-комуникацијска дидактика књижевности, како је ауторка назива, такође није донијела очекиване резултате, будући да је тежњом да се ученици у што већој мјери ослободе фактографије, избор аутора и дјела за проучавање (у средњој школи) окрњен на оно најнужније. Идућа реформа донијела је примјену системско-комуникацијске дидактике књижевности, која се заснивала на књижевном систему и смјештању књижевних дјела у контекст. Божа Кракар Вогел закључује како овај приступ показује најбоље резултате у гимназијском образовању, док је за основну школу примјеренији рецепцијско-комуникацијски приступ.

На почетку свог рада *Фонетски стереотипи и уџбеници руског језика у Србији* Јелена Гинић даје објашњење и преглед артикулационе базе руског језика, те скреће пажњу на неке њене особености које су говорницима српског језика посебно изазовне за усвајање. У наставку рада даје се преглед фонетског материјала у уџбеничким комплетима за основну школу. Након опсежне квантитативне и квалитативне анализе, између осталог, долази се до закључка да су у свим уџбеницима сегментне доминанте заступљеније од прозодијских, те да је у већини уџбеника недовољно пажње посвећено парним тврдим и меким сугласницима, односно звучним и беззвучним гласовима. У поређењу са уџбеничким комплетима који су били у употреби шездесетих и седамдесетих година, ауторка долази до закључка да се опозицији тврд/мек глас недовољно пажње посвећује у обје генерације уџбеника, иако би она требало да буде централна доминантна наставе фонетике. Такође, у обје генерације уџбеника најучесталије се појављују гласови [ч'], [ј], [ш'], [ж], [ш], [ц], [л] и [ы], што представља фонетски стереотип, како ауторка наводи, будући да је њен став да поменуте доминанте ни ком случају не треба да представљају централно мјесто у настави фонетике.

Нина Говедар се у свом раду бавила наратолошким приступом роману *Проклета авлија* у универзитетској, те могућности интерпретације у средњошколској настави. На самом почетку рада скреће се пажња на савремене концепте књижевне теорије и неопходност њихове примјене у универзитетској настави. Из-

двајају се могућности ваљаног мотивисања студената за читање и тумачење овог књижевног текста, уз неопходне сугестије у вези са теоријским оквиром који ће при интерпретацији бити коришћен. У наставку рада даје се преглед најзначајнијих ставова и одлика когнитивне наратологије у одлосу на класичну, да би се затим приступило анализи наративности у роману *Проклета авлија*. Наративна уланчавања која су карактеристична за овај роман, посматрају се из перспективе потенцијалне виртуелности, односно потенцијала виртуелног. Скреће се пажња на чињеницу да виртуелне реалности постоје у свим наративима започетим у роману (фра Петрово, Заимово, Хаимово и Ђамилово причање). Даље у раду актуелизује се феномен односа простора и времена, односно постојања два паралелна временска тока – једног реалног, стварносног, ког свако мало обиљежи откуцај часовника, и са друге стране вријеме које срasta с митом и које омогућава Ђамилу да урони у сопствену приповијест и изједначи се са Џем Султаном. У другом дијелу рада наводе се могућности средњошколске наставне интерпретације романа *Проклета авлија*, при чему је посебна пажња посвећена формулисању наставних циљева које интерпретацијом треба остварити, те моделовању задатака за истраживачко читање, који ће ученицима служити као водич при тумачењу романа.

Мирјана Костић Голубичић писала је о раду на усавршавању изговора студената београдске полонистике. У првом дијелу наводе се подаци о историји и развоју београдске полонистике, те о уоченим интерференцијама при учењу нових словенских језика код матерњих говорника неког словенског језика. Будући да се ове интерференције јављају и код говорника српског језика који почињу да уче пољски, у раду се наводе неки конкретни примјери „језичких сукоба”. У наставку рада даје се преглед изговора пољских назала и карактеристика самогласника, те карактеристика сугласника, што прати образложење о значају прозодије у изговору пољских гласова. Ауторка даје и илустративан преглед вјежбања која се користе како би студенти што боље и што ефикасније савладали фонацијски и артикулационо-акустички систем новог језика. На крају рада се истиче како најмање проблема

са усвајањем и увјежбавањем изговора имају студенти који имају изражен музички и језички слух, али како је за потпуно савладавање пољског изговора увијек неопходан стрпљив системски рад.

Подстакнута сарадничким искуством на предмету који се бави корелацијом интернета и књижевности у настави, Мина Ђурић у свом раду пише о могућностима приручника за интернет и књижевност у настави. Ауторка наводи да би потенцијални пруручник требало да садржи рјечник или појмовник, уз хрестоматију критичких и есејистичких погледа да назначену тему, као и препоручени избор из вебблиографије. Као важан сегмент приступа овој комплексној теми, ауторка издваја значај образлагања друштвених, технолошких и културолошких упоришта, као и књижевнотеоријске условљености одређених одлика литературе дигиталног модернизма. У оквиру *мултимодалног читања* као посебно важна издваја *тенуто* и *вортекс* читања, која види и као могућу парадигму за проналажење одговара на питање који ће од екстремних аспеката дигиталног модернизма постати канонски елемент. Констатује се како литература дигиталног модернизма, усљед продуктивног дијалога са (пост)модернистичким дјелима, подразумејева и образац текстуалног трансфера. Закључак је, свакако, да идеје до којих доводи настава посвећена корелацији књижевности и интернета представљају изразито актуелан теоријско-методолошки правац истраживања.

Рад Милене Ивановић говори о принципима организовања граматичког материјала у почетној настави граматике украјинског језика. На самом почетку рада ауторка нас уводи у систем обучавања студената украјинистике у оквиру двају различитих предмета – Украјински језик (теоријско познавање језичког система стандардног украјинског језика, компаративно и контрастивно изучавање украјинског и српског језика) и Савремени украјински језик (усвајање и развијање језичких умијења и вјештина, стицање одговарајуће језичке компетенције). Ивановић наводи како су за наставу граматике изузетно важни функционални и комуникативни принцип, који студенте доводе до стицања не само граматичких него и семантичких компетенција, као и стицања практичних језичких вјештина. У другом дијелу

рада посебно се наглашава значај контрастивних граматичких истраживања за најбоље резулате при учењу језика, те се даје преглед усвајања украјинског падежног система у односу на српски. Ауторка закључује како се овај начин организације градива показао као најефикаснији, те како захваљујући комбинацији неколиких принципа, те коришћењем позитивног трансфера студенти брзо и успјешно савладавају граматичке основе украјинског језика.

У уводном дијелу рада *Бројевне речи у настави српског језика: актуелно стање и проблеми*, Валентина Илић се бави недоследношћу у граматичким приручницима када је у питању подјела и именовање бројевних ријечи. Она наводи традиционалну трочлану подјелу на основне, редне и збирне, односно модерну бинарну подјелу на основне и редне (збирни се сврставају у категорију основних). Такође, скреће се пажња на флексибилност терминологије (*бројне ријечи, бројне именице – бројевне ријечи, бројевне именице*). Као циљ овога рада поставља се указивање на актуелне проблеме и недостатке у настави бројевних ријечи, те давање сугестије за њихово рјешавање. Закључује се како учбеници ни за основну ни за средњу школу немају униформан приступ наставном програму, подјели и терминологији, што уноси додатне нејасноће и проблеме у наставни процес. У другом дијелу рада доносе се резултати истраживања ученичког познавања бројевних ријечи (именовање, класификација, граматика и употреба), а резултати су показали да ученици најслабије владају збирним бројевима, као и да је знање о употреби бројевних ријечи ниско, што доприноси и грешкама у правопису. Приједлог ауторке је да се ученицима подробно објасне граматичка обиљежја која бројевну именицу чине именицом, те семантичка која је чине бројем, како би им се појасиле прелазне форме и њихово мјесто у језичком систему.

Теолингвистички приступ настави словенских језика (на материјалу лексике и фразеологије руског и српског језика) рад је Ксеније Кончаревић који представља наставне могућности једне од новијих парадигми у славистици. Теолингвистика омогућава онима који уче страни језик да боље разумију структуру и функ-

ционисање језичких јединица у контексту културе сакралног. Ауторка издваја значај теолингвистичког коментара при обради лексике из домена религије и духовности, те широк инвентар теонема на фразеолошком нивоу. Наводи да је примарни задатак фразеологије семантизовање лексема на основу теолошких и других релевантних знања, те да је уз помоћ фразеолошког фонда могуће препознати и стереотипе везане за духовну сферу. На примјеру контрастивног приступа српском и руском језику, Кончаревић, на основу концепције Ј. П. Солодуба, успоставља класификацију у којој се издвајају међујезички фразеолошки еквиваленти, међујезички фразеолошки адекватни са истовјетном семантиком и блиском прототипском основом, међујезички фразеолошки адекватни са истовјетом семантиком и различитом прототипском организацијом, те псеудоеквиваленти (са различитом семантиком и блиском или истовјетном прототипском организацијом). Ауторка закључује како су лексеме и фраземи са сакралном тематиком и религијском компонентом значења захвалан објект теолингвистичке презентације у настави.

Рад Српски као страни језик и српски као нематерњи – сличности и разлике Весне Крајишник, доноси преглед специфичности које настава српског као нематерњег језика подразумева у пракси. Док законски оквир подразумева исти наставни програм за све ученике српског језика као нематерњег, ауторка у раду показује да је ситуација у пракси далеко комплекснија. Први проблем који ауторка наводи у вези са извођењем наставе овог предмета јесте питање да ли ученици долазе из језички хомогених или хетерогених средина, односно, какво је њихово раније језичко искуство. Уколико ученици одрастају у језички хомогеним срединама, или им је матерњи језик несродан српском језику, настава српског језика као нематерњег за њих се методички приближава настави српског као страног језика. Настава српског као нематерњег језика, у складу са новим Стандардима, као циљ представља разумевање и способност примјене у писаној и говорној комуникацији, а не формално познавање граматичких правила. Закључује се како је с обзиром на различитост матерњих језика и специфично демографско окружење ученика, организовање и реализацију наставе

српског језика као нематерњег потребно ускладити са бројним лингвистичким, социјалним и културолошким аспектима.

Зона Мркаљ у свом раду *Типови карактеризације епских јунака у старијим разредима основне школе* наводи како је, иако је тумачење књижевних ликова само један од елемената тумачења књижевног дјела у настави, разумијевање различитих типова јунака често кључни чинилац интерпретације. Ауторка наводи како је поступак карактеризације условљен природом дјела, те како њена природа зависи и од поетичких критеријума епохе. У раду се констатује и како је често у оквиру наставног процеса ученицима неопходно додатно разјаснити термине *лик*, *јунак*, *карактер* и *тип*. Такође, наводе се универзални и специфични елементи који утичу на формирање књижевног лика и његово тумачење – систем особина (унутрашњих, спољашњих, интерперсоналних, темперамент) и систем друштвеноисторијских, културолошких, географских и других утицаја. Констатовано је како, иако се у уџбеницима прецизно наводе врсте карактеризације према општим и посебним особинама лика (физичка, психолошка, језичка, социјална и етичка), ученици, чак и на такмичарском нивоу, нису увијек у стању да препознају механизам карактеризације јунака, за шта се у раду наводе и конкретни примјери. Такође се указује на чињеницу да *статичка карактеризација* ликова, која инсистира на једној доминантној особина лика, ученицима помаже да поузданије разумијевају карактеризацију ликова у народној књижевности. Са друге стране, *динамичка карактеризација*, специфична за жанрове у којима се лик развија и сазријева, омогућава нам да боље разумијемо специфичности одређеног књижевног жанра. Закључак је да типови карактеризације, који су специфично градиво основне школе, касније у средњошколској настави ученицима омогућавају темељније разумијевање и тумачење књижевних дјела, те сублимирају свијест о композиционим, структурним или поетичким одликама умјетничких текстова.

У свом раду *Моделу преношења туђег говора у настави српског као страног језика*, Милка Николић говори о значају усвајања основних, али и осталих модела синтаксичких конструкција туђег говора код оних који уче српски језик као страни. Ау-

торка скреће пажњу на то да се основни модели управног и неправног говора обрађују на средњем нивоу учења, те предлага да се на напредном нивоу обрађују модели који настају њиховом модификацијом. У раду се даје преглед синтаксичког подсистема модела преношења туђег говора, односно низ критеријума на основу којих се могу описати сви модели преношења туђег говора. Наводи се приједлог методичког приступа кроз студентску анализу реалних примјера из корпуса, при чему акценат није на терминолошком познавању критеријума и модела, већ на њиховом препознавању и функционалној употреби. У складу са наведеним, Николић предлага да се на напредном нивоу користе умјетнички текстови у којима преношење туђег говора представља *стваралачки поступак*. Слични приједлози дати су и за друге функционалне стилове, при чему се пажња скреће на чињеницу да овладавање примјеном различитих поступака у различитим стиливима помаже ученицима да овладају језичким компетенцијама на рецептивном и перцептивном плану.

Рад *Идентификација и њена ограничења у тумачењу књижевног текста (од претпостављеног до критичког читаоца)* Зоране Опачић проблематизује дјетињство као конструкт који, заправо, граде одрасли аутори, пишући књижевност за дјецу. Она наводи недостатке *универзалности дјетињства* као теме, будући да су представе о дјетињству условљене широком скалом фактора. Савремена схватања о специфичној природи дјетета и потреби за осамостаљењем и развијањем кроз игру, навела су и савремене ауторе да конструшу свијет у коме је дијете у позицији да истражује, а приповиједање се, за разлику од традиционалне позиције у којој се поступци дјететета процјењују, препушта самом дјетету-јунаку. Друго важно питање које се у раду актуелизује јесте проблем идентификације са књижевним текстом и ликовима у њему, односно питање да ли је идентификација добар пут за разумијевање књижевног текста у младом узрасту. Млади читаоци се најлакше поистовјеђују са главним јунацима, односно јунацима из чије се перспективе у дјелу приповиједа. Међутим, ауторка наводи негативну праксу у настави књижевности у млађем узрасту, гдје се идентификација са ликовима користи као

пречица ка доживљавању и тумачењу књижевног текста, иако на тај начин ученике објективизујемо, умјесто да их подстичемо да развијају критичку дистанцу према тексту. На крају се закључује како, без обзира на позицију приповједача у дјелу и потенцијално (привидно) олакшану идентификацију, да би што потпуније схватио смисао и вишесличног књижевног текста, (млади) читалац треба да чини управо супротно – да посматра слику умјетничког свијета из различитих перспектива.

Рад Марека Пјењонжека доноси преглед реформе образовног система у Пољској у посљедњих петнаест година, те проблематизује концепцију језичке политике из перспективе културне перформатике. Аутор указује на чињеницу да је образовни систем у том контексту неодвојив од друштвене парадигме из које произилази, те да је немогуће посматрати га изолованог из контекста актуелних политичких и друштвених појава попут глобализације, миграција и BREXIT-а. Као један од највећих проблема који су проистекли из споменутих курикуларних реформи, аутор наводи увођење велике матуре и паралелно укидање пријемних испита на високошколским установама. Ауторове замјерке на ове промјене тичу се чињенице да се хуманистичко образовање обликује у складу са потребама друштвених политика, те да се и употреба језика и образовање инструментализују.

У свом раду *Реализам протумачен деци: постмодерно и реално у роману Опсада цркве Св. Спаса Горана Петровића* Александра Секулић пише о историји и причи, односно реалном и постмодерном, који се у роману преплићу поетичким укрштањем књижевних традиција, умјетничко-стилских поступака, облика приповиједања и жанрова. Ауторка наглашава проблематизовање историје саме у историјској постмодернистичкој прози, те поставља питање како реалном, које се као парафраза историје јавља у Петровићевом роману, методолошки приступити. Једно од кључних питања која се у раду отварају јесте тумачење проблемског мјеста у роману, колизије приче и Историје. Закључује се да адекватним методолошким вођењем, тумачење романа *Опсада цркве Св. Спаса* пружа могућности разумијевања и проблематизације различитих аспеката постмодернизма, те нарочито његовог односа према историји и фикцији.

Драгана Вељковић Станковић у раду *Човек у великом кругу постојања – когнитивни приступ у раду лингвистичке секције* констатује како се у методичкој литератури не налази довољно материјала нити модела који би олакшали и подстицали рад у лингвистичкој секцији, те се овај рад у великом броју школа најчешће своди на припремање неколико ученика за такмичења. На овај начин, ученицима се не пружа довољно прилика за самостално истраживање материје и усвајање нових знања, те се ауторка залаже за паралелно унапређивање знања из језика и изграђивање вокабулара, тј. интегративни приступ са што већим потенцијалом за интерпредметну и међупредметну корелацију. У наставку рада, Вељковић Станковић скицира конкретан модел рада лингвистичке секције, темељен на методологији примијењене когнитивне лингвистике, при чему му је тежиште на упознавању и откривању начина настанка лексема везаних за метафору *великог ланца постојања*, тј. *великог круга* (зоолексеме, филолексеме, ријечи које денотирају ствари, а односе се на човјека и људско). Примарни циљ оваквог методичког поступања, наводи ауторка, јесте да ученици освијесте механизам дјеловања појмовних метафора, али и да боље упознају механизам лексичке метафоре. Ауторка закључује како је због своје тематске универзалности, овакав приступ и образовно и васпитно значајан, те да га је потребно укључити не само у рад лингвистичких секција, него и у редовне програмске садржаје наставе српског језика и књижевности.

На почетку рада Наташе Станковић Шошо *Методичка гледишта на хумористичку прозу Бранислава Нушића* истиче се значај хумора у настави као подстицаја за читање и тумачење књижевних дјела, при чему се пажња скреће на ученичку перцепцију и разумијевање Нушићевог хумора, којим се разоткривају бројне друштвене мањкавости. Наводи се како Нушићеви текстови код ученика подстичу интересовање за друштвену стварност, личне и етичке проблеме и развијају моралну свијест и критички став, чиме ученици усвајају значајне важне животне истине и уче како да ваљано морално поступају. Ауторка такође истиче како смијех, односно хумор у књижевним дјелима може бити изузетно подстицајан за ученичко стваралаштво. Напријед наведено у

раду се показује на примјеру наставне обраде Нушићеве кратке приче *Лек од љубави*, која, захваљујући својој једноставности и занимљивости, како наводи ауторка, пружа могућност ученицима различитих узраста основне школе да у њеном читању и тумачењу уживају. Станковић Шошо на крају закључује како је Нушићев смијех, који има функцију разоткривања и подсмијавања људским манама и друштвеним девијацијама, и који је по својој природи исцјелитељски, оно што Нушића издваја као врсног комедиографа.

Имајући у виду тематску разноликост и ширину обрађених теоријско-методолошких проблема у наставном контексту, те чињеницу да сабира текстове који се наставом словенских језика, књижевности и култура баве на свим нивоима образовања (иако првенствено на универзитетском), нема сумње да овај зборник представља изузетно важан допринос методици наставе за цјелокупан славистички свијет. Вјерујемо да је овај зборник значајан допринос остваривању циља који је Комисија за наставу словенских језика и књижевности Међународног комитета слависта пред себе поставила – унапређењу научноистраживачког рада у домену наставе, те развијању научних и наставних компетенција истраживача у овој области.

СТАТУТ

КОМИСИЈЕ ЗА НАСТАВУ СЛОВЕНСКИХ ЈЕЗИКА И КЊИЖЕВНОСТИ МКС

I Основне одредбе

Члан 1.

Комисија за наставу словенских језика и књижевности је научна организација која окупља водеће истраживаче у области наставе словенских језика, књижевности и култура. Комисија делује у оквиру Међународног комитета слависта.

Члан 2.

Задатак Комисије за наставу словенских језика и књижевности је да развија славистичка истраживања наставе словенских језика и књижевности у међународном контексту. Комисија реализује своје циљеве сазивањем научних конгреса и конференција и објављивањем материјала са конференција ради размене искустава чланова Комисије и унапређивања научноистраживачког рада у домену славистичке лингвистике, књижевности и културе у словенским као и у несловенским земљама.

II Састав Комисије

Члан 3.

У састав комисије улазе представници словенских и несловенских земаља који су заинтересовани за истраживање и унапређивање наставе словенских језика и књижевности и који развијају научноистраживачке компетенције у овој области.

Члан 4.

Највиши орган Комисије је Скупштина и чине је сви чланови Комисије. Скупштина се сазива у току одржавања редовне седнице Комисије, односно претежно једанпут у две године. У години одржавања Међународног конгреса слависта седница Комисије може бити одржана у оквиру конгреса.

Члан 5.

Скупштина јавним гласањем бира председника Комисије на пет година. Председник формира руководство Комисије, односно именује заменика и научног секретара.

Члан 6.

Сваки члан Комисије може да се кандидује за председника, као и да предложи другог кандидата уз његову претходну сагласност. Писмени предлози достављају се свим члановима Комисије месец дана пре одржавања седнице Скупштине Комисије.

Члан 7.

Пријем нових чланова Комисије обавља се јавним гласањем, на препоруку националних славистичких комитета или појединачног научника-слависте. Најкасније месец дана пре седнице Скупштине Комисије, кандидат доставља сваком члану или руководству Комисије писмену молбу за пријем, биографију и списак научних радова из наставе словенских језика и књижевности. Кандидат треба да добије препоруке три члана Комисије. Препоруку са документацијом кандидата руководство Комисије шаље свим члановима да се упознају пре гласања, а најкасније две недеље пре седнице Скупштине Комисије.

Члан 8.

Чланство у Комисији престаје на личну писмену молбу достављену руководству Комисије, или после три необразложена неучешћа на конференцијама и седницама Комисије.

III Облици рада Комисије

Члан 9.

Облици рада Комисије су: радне седнице и седнице Скупштине. Председник сноси одговорност за оптималну организацију рада руководства Комисије.

Члан 10.

Руководство Комисије сазива седницу Комисије, саставља дневни ред седнице и одржава је. Дневни ред и документа о

пријему нових чланова Комисије достављају се свим члановима најкасније две недеље пре седнице. Изузетно, дневни ред седнице се може доставити и у краћем року уз одговарајуће писмено образложење.

Члан 11.

Руководство Комисије шаље записник са одржане седнице свим члановима Комисије у року од месец дана. Недељу дана након пријема записника сваки члан Комисије може да саопшти своје примедбе руководству, после чега се записник доставља координатору рада комисија МКС.

Члан 12.

На радној седници утврђују се главне теме, место и термин одржавања следеће седнице.

Члан 13.

Предлози и питања за разматрање достављају се руководству Комисије најкасније месец дана пре одржавања седнице.

Члан 14.

Приликом гласања сваки присутан члан Комисије има један глас. Уколико члан Комисије не може да учествује на седници, о начину гласања („за“, „против“, „уздржан“) може обавестити руководство путем е-поште пре почетка седнице.

Члан 15.

Кворум за рад и одлучивање на седници Скупштине је већина од укупног броја чланова. Сматра се да је одлука донета уколико за њу гласа већина присутних чланова на Скупштини.

ЗАХТЕВ ЗА ОСНИВАЊЕ КОМИСИЈЕ ИЛИ ОДОБРЕЊЕ НАСТАВКА АКТИВНОСТИ КОМИСИЈЕ ПРИ МКС-у

I. Назив комисије: Комисија за наставу словенских језика и књижевности

II. Тематска и научноистраживачка усмереност комисије:

Комисија за наставу словенских језика и књижевности је научна организација која окупља водеће истраживаче у области наставе словенских језика, књижевности и култура.

Ради размене искуства чланова Комисије и унапређивања научноистраживачког рада у домену славистичке лингвистике, књижевности и културе у словенским као и у несловенским земљама, Комисија ће објављивати материјале својих конференција у посебним зборницима.

Високо ценећи научни и културолошки значај србистике и славистике, Комисија за наставу словенских језика и књижевности има задатак да дугорочно и плански подстиче научноистраживачку и наставну делатност у овим областима. Схватајући њихову улогу у очувању и развоју научног и интеркултурног дијалога, подршком коју пружа, Комисија за наставу словенских језика и књижевности омогућава да се опишу, систематизују и проуче актуелни теоријско-методолошки проблеми словенских језика, књижевности и култура у наставном контексту. Решавањем ових питања, Комисија даје нове подстицаје теоријском и практичном унапређивању методике, лингводидактике и лингвокултурологије.

Интердисциплинарна славистичка истраживања словенских језика и култура омогућавају да се идентификују и интерпретирају њихови развојни и синхронијски елементи и допринос унутар светског, европског и националног културног наслеђа.

Разумевање наставе као приоритетне области научног рада, посебно њене дисперзивности и сложености, која се у савременом свету доводи у везу и са различитим образовним политикама, обезбеђује развијање и унапређивање компетенција у овој области.

- III. Председник комисије: проф. др Љиљана Бајић, редовни професор Филолошког факултета Универзитета у Београду, Република Србија.
- IV. Органи комисије: скупштина, председник, заменик председника, научни секретар.
- V. Имејл председника и контакт-особа: проф. др Љиљана Бајић, председник, ica.bajic@gmail.com; доц. др Наташа Станковић Шошо, заменик председника, natasoso06@gmail.com; доц. др Јелена Гинић, научни секретар, jelenaginic@gmail.com.
- VI. Адреса седишта председника комисије: Филолошки факултет Универзитета у Београду, Студентски трг 3, 11 000 Београд, Србија.
- VII. Списак чланова комисије: прилог 1.
- VIII. Интернет страница комисије: у изради
- IX. Статут комисије: прилог 2.
- X. Извештај о раду комисије за период од 1. 1. 2013. до 31. 12. 2017. (односно 30.6.2018. године):

Комисија за наставу словенских језика и књижевности акредитована је на првом проширеном заседању МКС-а одржаном у Београду током августа 2014. године. Њен циљ је да у духу славистичке традиције оживи и развије идеје о настави словенских језика и књижевности као научним пољима славистичког истраживања и да унапређује међународну научну и културну сарадњу у области словенских језика, књижевности и култура у наставном контексту. Питања изучавања и наставе словенских језика и књижевности обухватају теоријске, методолошке, методичке, лингвистичке, књижевне и културолошке теме које се проучавају у контексту универзитетске наставе словенских језика и књижевности. Зато је 2014. у оквиру 18. конгреса Савеза Славистичких друштава Србије, одржаног у Београду 29, 30. и 31. августа 2014, организован сусрет водећих језичких и књижевних стручњака и еминентних универзитетских наставника методике који су се, у две секције, током два и три дана рада, бавили проблемима савременог изучавања српског језика и књижевности и словенских језика као матерњих, инословенских

и страних. На овом научном скупу учествовало је преко 50 слависта, а Зборник радова са скупа објављен је 2016. године (у прилогу).

Делујући у оквиру МКС-а на развијању славистичких истраживања наставе словенских језика и књижевности у међународном контексту, Комисија је у периоду од 2016. до 2017. године организовала научну конференцију **Актуелни теоријско-методолошки проблеми проучавања и наставе словенских језика, књижевности и култура**. Конференција је одржана 23. и 24. јуна 2017. године на Филолошком факултету Универзитета у Београду. Ради размене искустава чланова Комисије и унапређивања научноистраживачког рада у домену славистичке лингвистике, књижевности и културе у словенским као и у несловенским земљама, Комисија је материјале конференције објавила у Зборнику резимеа (Београд, Филолошки факултет, 2017, стр. 146; у прилогу) и припремила и објавила тематски зборник реферата **Актуелни теоријско-методолошки проблеми проучавања и наставе словенских језика, књижевности и култура** (Београд, Филолошки факултет, 2018, стр.306; у прилогу).

На Конференцији је било присутно 25 учесника са рефератима, чланова Комисије и научних радника са универзитета у Србији, Словенији, Русији, Босни и Херцеговини, Пољској и Француској, као и 15 учесника без реферата, студената основних, мастер и докторских студија, чије учешће је допринело успешном раду и организацији конференције.

Високо ценећи научни и културолошки значај србистике и славистике, Комисија за наставу словенских језика и књижевности има задатак да дугорочно и плански подстиче научноистраживачку и наставну делатност у овим областима. Схватајући њихову улогу у очувању и развоју научног и интеркултурног дијалога, подршком коју пружа, Комисија за наставу словенских језика и књижевности омогућила је да се на овој конференцији опишу, систематизују и проуче актуелни теоријско-методолошки проблеми словенских језика, књижевности и култура у наставном контексту. Решавањем тих питања, конференција је пружила

жила нови импулс теоријском и практичном унапређивању методике, лингводидактике и лингвокултурологије.

Интердисциплинарна славистичка истраживања словенских језика и култура, која су започета на овој конференцији, омогућила су да се идентификују и интерпретирају њихови развојни и синхронијски елементи и допринос унутар европског, националног и културног наслеђа. Разумевање наставе као приоритетне области научног рада, посебно њене дисперзивности и сложености, која се у савременом свету доводи у везу и са различитим образовним политикама, обезбедило је да се на овој међународној конференцији разложно нађе значајан број тема, унапреди научноистраживачки рад и развију компетенције у овој области. Конференција је оснажила интересовање и мотивацију истраживача за рад и размену академског искуства, као и хвале вредан напор студената да се прихвате посла у припреми конференције. Она је, кроз појединачни допринос свих учесника, помогла напредак/прираштај, укупног, општег фонда знања и указала на могуће правце даљег изучавања у пољу науке о настави и славистичке науке у систему високошколске наставе.

Током конференције одржано је заседање Комисије за наставу словенских језика и књижевности, на коме су размотрена следећа питања: Статут Комисије, израда сајта и активности Комисије у наредном периоду. Предложени Статут Комисије усвојен је једногласно. На препоруку председника Комисије и подршку свих чланова Комисије прихваћен је предлог да се у Комисију приме нови чланови, учесници конференције са рефератом, који су до тада деловали као сарадници.

XI. Програм активности комисије на период од 5 година 2018–2023

Одржавање округлог стола на 16. Међународном конгресу слависта Комисије за наставу словенских језика и књижевности Међународног комитета слависта (21. августа 2018). На Округлом столу поднето је 8 реферата: Бајић Љиљана (Србија): *Српски лекторати и центри на универзитетима у свету (стање и перспективе)*

Иванова Ценка (Бугарска): *Између традиционалне и модерне концепције славистичког образовања на универзитетима: изазови, реализација и перспективе*

Лесна Галина (Русија): *Преподавание славянских языков как языков профессии в России: предварительные итоги и перспективы*

Пјењонжек Марек (Пољска): *Nauczanie języków ojczystych w Europie Środkowej – projekt transnarodowych wspólnot interpretacyjnych* (Настава матерњих језика у Средњој Европи – пројекат транснационалних интерпретативних заједница)

Берница Наталија (Француска): *Славянские языки в университетах Франции*

Пандуревић Јеленка (Босна и Херцеговина): *Нематеријално културно наслеђе као садржај универзитетске наставе*

Опачић Зорана (Србија): *Књижевност за децу и младе на славистичким катедрама*

Гинић Јелена (Србија): *Современное положение русского языка в высших учебных заведениях Сербии*

Радуга Округлог стола присуствовала су 34 учесника.

После сваког од уводничара, учесници Округлог стола имали су прилику да се укључе у разговор о темама које су излагане.

Годишњи научни и радне састанци Комисије планирани су за јуни 2019, 2020, 2021, 2022. и 2023. године. Они ће бити посвећени питањима савременог изучавања и наставе словенских језика и књижевности као матерњих, инословенских и страних. Делокруг тих питања чине:

- Образовне политике и универзитетска настава словенских језика и култура
- Методолошки, теоријски, компаративни и интердисциплинарни приступи савременом истраживању и пракси наставе словенских језика и књижевности
- Актуелни проблеми славистике.
- Дијалог словенских језика, књижевности и култура у контексту школске и универзитетске наставе и праксе

Прва конференција Комисије за наставу МКС-а биће одржана почетком јуна 2019. године на Филолошком факултету Универзитета *Св. Ђирило и Методије* у Великом Трнову у Бугарској.

У наредном периоду Комисија ће припремити и штампати тематске зборнике о положају словенских језика, књижевности и култура на универзитетима у свету. Предвиђа се да први зборник буде објављен током 2019. године.

На заседању Комисије на 16. Међународном конгресу слависта 2018. договорено је да се припреми материјал који ће бити постављен на сајт Комисије (сажете биографије, библиографија до пет најважнијих монографија из области наставе, фотографије чланова Комисије).

Комисија планира заседање и рад током 17. међународног конгреса слависта 2023. године са програмским областима:

- Историјски аспекти проучавања словенских језика, књижевности и култура
- Методолошки проблеми и перспективе високошколске наставе словенских језика, књижевности и култура
- Правци развоја савремених истраживања и наставе словенских језика, књижевности и култура

XII. Записник о избору председника комисије на период од 5 година (2018–2023):

На заседању 23. августа 2018. године Комисија је донела одлуку да за председника у наредном петогодишњем периоду буде изабрана проф. др Љиљана Бајић, Филолошки факултет Универзитета у Београду, Катедра за српску књижевност и језик са јужнословенским књижевностима. За заменика председника изабрана је доц. др Наташа Станковић Шошо, Филолошки факултет Универзитета у Београду, Катедра за српску књижевност и језик са јужнословенским књижевностима. За научног секретара изабрана је доц. др Јелена Гинић, Катедра за славистику, Филолошки факултет Универзитета у Београду.

**Чланови Комисије
за наставу словенских језика и књижевности
Београд, 23. августа 2018.**

р.б.	Име и презиме	Земља	Град	Институција
1.	Ана Пејановић	Црна Гора	Никшић	Филолошки факултет
2.	Андреј Москвин	Пољска	Варшава	Универзитет у Варшави
3.	Boža Krakar Vogel	Slovenija	Ljubljana	Filozofski fakultet
4.	Bożena Ostromęcka-Frączak	Poljska	Lodz	Univerzitet Lodz
5.	Валентина Илић	Србија	Београд	Филолошки факултет
6.	Велько Брборић	Србија	Београд	Филолошки факултет
7.	Весна Крајишник	Србија	Београд	Филолошки факултет
8.	Вукосава Ђапа-Иветић	Србија	Београд	Филолошки факултет
9.	Grażyna Zarzycka	Poljska	Lodz	Univerzitet Lodz
10.	Галина Лесная	Русија	Москва	Московски државни факултет међународних односа МГИМО Университет
11.	Дејан Марковић	Србија	Ниш	Филозофски факултет
12.	Драгана Вельковић Станковић	Србија	Београд	Филолошки факултет
13.	Зона Мркаљ	Србија	Београд	Филолошки факултет
14.	Зорана Опачић	Србија	Београд	Учитељски факултет
15.	Ирина Абрамова	Русија	Нижњи Новгород	Државни универзитет „Н.И. Лобачевски”
16.	Irina Kor Chahine	Francuska	Nica	Univerzitet u Nici
17.	Јелена Гинић	Србија	Београд	Филолошки факултет

18.	Јеленка Пандуревић	Босна и Херце- говина, Република Српска	Бања Лука	Филолошки факултет
19.	Kira Sadoja	Nemačka	Düsseldorf	Un:Potsdam
20.	Ксенија Кончаревић	Србија	Београд	Филолошки факултет
21.	Леонид Московкин	Русија	Санкт- Петербург	Филолошки факултет Државног универзитета у Санкт-Петербургу
22.	Лесја Стеблина	Украјина	Кијев	Филолошки факултет Универзитета „Тарас Шевченко”
23.	Лука Меденица	Србија	Београд	Филолошки факултет
24.	Љиљана Бајић	Србија	Београд	Филолошки факултет
25.	Marek Pieniążek	Poljska	Krakov	Institut za poljsku filologiju, Pedagoški univerzitet
26.	Марина Јањић	Србија	Ниш	Филозофски факултет
27.	Милена Ивановић	Србија	Београд	Филолошки факултет
28.	Милка Николић	Србија	Крагујевац	Филолошко- уметнички факултет
29.	Мина Ђурић	Србија	Београд	Филолошки факултет
30.	Милена Алексић	Србија	Нови Сад Бања Лука	Гимназија „Лаза Костић” Паневропски универзитет „Апеирон”
31.	Мирјана Костић Голубичић	Србија	Београд	Филолошки факултет
32.	Наталья Берницкая	Француска	Париз	Универзитет Сорбона
33.	Наташа Ајџановић	Србија	Нови Сад	Филозофски факултет
34.	Наташа Станковић Шошо	Србија	Београд	Филолошки факултет

35.	Нина Говедар	Босна и Херце- говина, Република Српска	Бања Лука	Филолошки факултет
36.	Никица Стрижак	Србија	Београд	Филолошки факултет
37.	Олена Деркач	Украјина	Кијев	Филолошки факултет Универзитета „Тарас Шевченко”
38.	Олена Дзјуба Погребњак	Украјина	Кијев	Филолошки факултет Универзитета „Тарас Шевченко”
39.	Оливера Радуловић	Србија	Нови Сад	Филозофски факултет
40.	Светлана Переволочанская	Русија	Москва	Институт славянской культуры Российского государственного университета имени А.Н. Косыгина
41.	Стана Смиљковић	Србија	Врање	Учитељски факултет
42.	Ценка Иванова	Бугарска	Велико Трново	Универзитет „Св. Кирило и Методије” у Великом Трнову, Бугарска
43.	Waldemar Martyniuk	Poljska	Krakov	Direktor centra za jezike u Gracu
44.	Гордана Алексова	Македонија	Скопље	Филолошки факултет „Блаже Конески” у Скопљу

**ПОЛОЖАЈ СЛОВЕНСКИХ ЈЕЗИКА, КЊИЖЕВНОСТИ И КУЛТУРА
НА УНИВЕРЗИТЕТИМА У СВЕТУ**

**Округли сто Комисије за наставу словенских
језика и књижевности Међународног комитета слависта**

Зборник радова

Уредници:

проф. др Љиљана Бајић
доц. др Јелена Гинић
доц. др Наташа Станковић Шошо

Издавач:

Филолошки факултет Универзитета у Београду

За издавача:

Проф. др Љиљана Марковић

Рецензенти:

проф. др Зона Мркаљ
проф. др Вељко Брборић
доц. др Биљана Марић
доц. др Далибор Соколовић
доц. др Стефан Стојановић
доц. др Мирјана Костић Голубичић
доц. др Бранко Вранеш

Коректура:

Никола Радосављевић
Милан Вурдеља

Превод:

доц. др Јелена Гинић
мср Олга Алексејева
мср Наталија Сентјурова
мср Ана Сокулска

Графичка припрема:

Предраг Жижовић

Штампа:

Слава, Београд

ISBN 978-86-6153-627-4

DOI https://doi.org/10.18485/mks_knsjkk_polozej.2020

Тираж: 300

Београд, 2020

CIP - Каталогизација у публикацији -
Народна библиотека Србије, Београд