



Sveučilište u Zadru
Odjel za rusistiku

NASTAVA STRANIH JEZIKA – SUVREMENI PRISTUP, TEORIJA I PRAKSA

**Zbornik radova posvećen
Vesni Krneti, prof., višoj lektorici**



**NASTAVA STRANIH JEZIKA – SUVREMENI
PRISTUP, TEORIJA I PRAKSA**
Zbornik radova posvećen
Vesni Krneti, prof., višoj lektorici

Nakladnik
Sveučilište u Zadru

Za nakladnika
Dijana Vican, rektorica

Povjerenstvo za izdavačku djelatnost
Josip Faričić, predsjednik

Uredništvo zbornika
Sandra Hadžihalilović, Eugenija Ćuto

Recenzenti zbornika
Marina Katnić-Bakaršić, Marina Radčenko

Recenzenti članaka
Branka Barčot, Sanja Baričević, Marijana Bašić,
Rafaela Božić, Željka Čelić, Eugenija Ćuto, Natalija
Dmitrenko, Sandra Hadžihalilović, Marina Jajić
Novogradec, Andrea-Beata Jelić, Sanja Knežević,
Rea Lujić, Maja Pandžić, Ante Periša, Marina
Radčenko, Irina Votjakova

Lektura radova na hrvatskome jeziku
Eda Šarić

Lektura radova na ruskome jeziku
Eugenija Ćuto

Jezična redakcija
Autorska

Oblikovanje i prijelom
Grafikart d.o.o., Zadar

Tisak
Tiskara Zelina d.d.

Naklada
100

ISBN
978-953-331-256-9 (tiskano izdanje)
978-953-331-256-9 (e-izdanje)

CIP zapis dostupan u računalnom katalogu
Znanstvene knjižnice u Zadru pod brojem
160225093

Sveučilište u Zadru
Odjel za rusistiku

Zbornik radova posvećen Vesni Krneti, prof., višoj lektorici

NASTAVA STRANIH JEZIKA – SUVREMENI PRISTUP, TEORIJA I PRAKSA



Sveučilište u Zadru
Zadar, 2019.

Sadržaj

Predgovor	7
Biografija	9
Danijela Beršić Antić	II
SEMIOTIČKA ANALIZA TEKSTA U BAJKAMA	
Dominika Boroń	31
UPORABA KNJIŽEVNOSTI ZA UVOĐENJE TEŽIH FILOZOFSKIH POJMOVA (NA PRIMJERU ESKAPIZMA U ČAROBNOJ GORI THOMASA MANNA)	
Rafaela Božić	43
RAZVOJ PROGRAMA STUDIJA RUSKOGA JEZIKA I KNJIŽEVNOSTI NA VISOKOŠKOLSKIM USTANOVAMA U ZADRU	
Helena Burić	77
KOGNITIVNA GRAMATIKA U NASTAVI INOJEZIČNOGA HRVATSKOG (PRIMJER POUČAVANJA NOMINATIVA I AKUZATIVA)	
Наталья Владимировна Чуйкина	93
ЭКОЛОГИЧНОСТЬ ЭЛЕКТРОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ: ИЗ ОПЫТА СОСТАВЛЕНИЯ ЗАДАНИЙ ПО РКИ ДЛЯ УЧЕНИКОВ ЭСТОНСКИХ ШКОЛ	
Наталья Пятрасовна Дмитренко	109
ДИСТАНЦИОННЫЙ КУРС РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО В НИЖЕГОРОДСКОМ ГОСУДАРСТВЕННОМ ЛИНГВИСТИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ	

Наталия Калох Вид	125
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОБРАТНЫХ ПЕРЕВОДОВ НА КУРСАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА: ОБУЧЕНИЕ РУССКОМУ ЧЕРЕЗ АНГЛИЙСКИЙ	
Andrea Knežević	135
MEĐUKULTURNA KOMUNIKACIJSKA KOMPETENCIJA NASTAVNIKA RUSKOGA KAO STRANOG JEZIKA	
Josipa Korljan Bešlić	145
HETEROPREDODŽBE I AUTOPREDODŽBE U UČENJU HRVATSKOGA KAO INOG JEZIKA I KULTURE: PRILOG RAZVIJANJU MEĐUKULTURNIH KOMPETENCIJA NA PRIMJERU STUDENATA FILOZOFSKOG FAKULTETA U SPLITU	
Ирина Моисеенко, Наталия Мальцева-Замковая	161
ВОЗМОЖНОСТИ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ НА ОСНОВЕ УЧЕБНИКА РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО	
Maja Pandžić	177
MALI KOMAD RAJA – PRIPREMA SCENARIJA I SNIMANJE FILMA KAO METODA POUČAVANJA RUSKOG JEZIKA	
Matea Stanović	213
СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ РЕКЛАМНЫХ ТЕКСТОВ В РУССКОМ И ХОРВАТСКОМ ЯЗЫКАХ (НА МАТЕРИАЛЕ РЕКЛАМЫ БАНКОВСКИХ УСЛУГ)	
Ivana Zovko, Petra Špadić	231
VIDEOBLOG - AUTENTIČNA KONVERZACIJA U NASTAVI ŠPANJOLSKOG JEZIKA	

Predgovor

Odjel za rusistiku Sveučilišta u Zadru u 2019. godini ispraća u mirovinu dugogodišnju i dragu nam kolegicu Vesnu Krnetu, višu lektoricu. Tim povodom Odjel je odlučio osvrnuti se na njezin dugogodišnji rad te joj posvetiti zbornik *Nastava stranih jezika – suvremeni pristup, teorija i praksa*.

Prilozi koji se nalaze u ovom zborniku pisani su ponajprije radi obilježavanja njezina nastavnog rada, ali i doprinosa unapređenju nastave stranih jezika. Tematske cjeline posvećene su sljedećim područjima: perspektive učenja i poučavanja stranih jezika, lingvodidaktički opis stranih jezika u udžbenicima nove generacije, nacionalni identitet i međukulturna komunikacija, strani jezici i interdisciplinarnost, suvremene tehnologije u nastavi stranih jezika, ovladavanje inim jezikom, metodika nastave stranih jezika.

Dugogodišnji rad kolegice Krnete vrlo je važan za današnji Odjel za rusistiku (nekadašnji Odsjek za ruski jezik i književnost Odjela za kroatistiku i slavistiku) jer je svojim marljivim radom i izuzetnom predanošću poslu i studentima sudjelovala u njegovu razvoju i osamostaljenju dugi niz godina.

Ovom prigodom zahvaljujemo autorima, među kojima su kolege s Odjela, kolege s drugih inozemnih i tuzemnih sveučilišta te bivši studenti, koji su svojim priložima odali počast njezinu radu i upozorili na izazove s kojima se susrećemo u nastavi stranih jezika danas. Također zahvaljujemo recenzentima na strpljenju i objektivnim ocjenama kojima su doprinijeli kvaliteti radova i zbornika u cijelosti.

Dragoj kolegici i profesorici Krneti želimo jednako dugu i skladnu mirovinu kao što je dug i skladan bio njezin radni odnos proveden na našem Odjelu, na našem Sveučilištu.

Sandra Hadžihalilović



Biografija

Vesna Krneta, prof., viša lektorica rođena je 2. veljače 1955. u Otriću. Godine 1973. završila je Gimnaziju u Kninu, a 1984. diplomirala je na Filozofskom fakultetu u Zadru dvopredmetni studij *Ruski jezik i književnost* (A1) i *Povijest umjetnosti* (A2).

Nakon završenog studija stjecala je radno iskustvo kao nastavnica povijesti umjetnosti i ruskoga jezika od 1981. do 1982. u Srednjoj medicinskoj školi u Zadru, u kojoj je bila mentoricom brojnim studentima ruskoga jezika i književnosti. Od 1992. do 1994. radila je dopunski rad s punim radnim vremenom u zvanju lektorice na Odsjeku za ruski jezik i književnost Filozofskoga fakulteta u Zadru, na kojemu je od 1994. do 2019. zaposlena na radnom mjestu lektorice, a zatim i više lektorice. U zvanju više lektorice, u kojem je izabrana 2012. do danas, odlazi u mirovinu. Njezin dugogodišnji rad na Odsjeku za ruski jezik i književnost, a zatim i na Odjelu za rusistiku obilježili su samo pridjevi u superlativu što je rezultiralo dva puta dodjelom priznanja *Oskar akademikus* za najbolju profesoricu na Odsjeku. Iako je najviše truda i energije ulagala u nastavni rad, kolegica Krneta autorica je više stručnih radova.

SEMIOTIČKA ANALIZA TEKSTA U BAJKAMA

U ovom se radu analiziraju poteškoće koje nastaju kod studenata pri semiotičkoj analizi teksta. Cilj je rada otkriti u kojoj mjeri veliki broj faktora kao što su emocije, znanje, iskustvo, kulturne norme i pretpostavke utječu na krajnji ishod pročitana u pisanoj komunikacijskoj situaciji s nedovoljnim brojem znakova. Istraživanje je provedeno upitnikom na uzorku od 30 studenata Odjela talijanistike Sveučilišta u Zadru u akademskoj godini 2017./2018. Prva skupina ispitanika, točnije njih 15, bili su studenti 1. godine studija talijanskog jezika, dok je drugu skupinu sačinjavalo 15 studenata 2. godine studija talijanskog jezika. Studenti su na osnovi tekstnih dijaloških oblika, ne znajući da su dijelovi najpoznatijih svjetskih bajki, trebali dešifrirati tekstove koji sami po sebi označavaju stvarnost. Svatko od njih dešifrirao ih je svojim osobnim sustavom jer je u okviru psihoanalize stvorena teorija da na osobu i njezino poimanje stvarnosti tijekom čitanja utječe kompleksan niz faktora. Analizom rezultata potvrđena je pretpostavka da tekstni oblici neke književne vrste izvan konteksta, u ovom slučaju najpoznatijih svjetskih bajki, neće na jednak način interpretirati studenti talijanskog jezika 1. godine i studenti talijanskog jezika 2. godine jer na interpretaciju nekog dijela teksta utječe niz prethodno spomenutih faktora, ali i činjenica da jedino ako je sustav znakova dio komunikacijske situacije u potpunom obliku, uspostavlja utjecaj na primatelja i ima pravu funkciju.

Ključne riječi: semiotička analiza, bajka, dešifriranje, tekst, znak

Uvod

Kako bi se shvatilo značenje pojma *semiotička tekstologija* treba početi s poimanjem pojmova *semiotika* i *tekstologija*. U najranijem djetinjstvu čovjek se susreće s mnoštvom znakovnih sustava koje pokušava shvatiti, naučiti i služiti se njima kako bi na što lakši način mogao ostvariti komunikaciju s drugim ljudima. Pojedini se znakovni sustavi usvajaju u obiteljskom okružju, neki u obrazovnim institucijama, dok se mnogi uče iskustvom. Čovjek interpretira znakove oko sebe s pomoću poznatih kodova ponašajući se u skladu s tim interpretacijama (Larsen 2000: 9). Krajem 20. stoljeća razvoj tehnologije omogućio je kombiniranje jezičnih, slikovnih i tonskih znakova, a znanstvena disciplina ili, bolje rečeno, karakterističan pristup koji se primjenjuje u različitim disciplinama

proučavajući znakove jest semiotika (grč. *semeios* znak, osobina). O nazivlju ove discipline postojala su različita mišljenja, (Eco 2002: 17ff.) a u literaturi se pojavljuju dva termina: semiotika i semiologija. Semiologija je povezana s De Saussureovom definicijom koja kreće od jezične pretpostavke društvene aktivnosti, tj. jezika u širem smislu, površinske i dubinske strukture jezika te, naposljetku, konačnog oblika teksta i općenite poruke (Nöth 2004). On jezični znak definira kao dvodijelnu dijadu (dvodijelnu cjelinu) sastavljenu od označitelja i označenika. (Nöth 2004). Charles Sanders Peirce je tvorac moderne semiotike čiji je objekt proučavanja tekst, a ističe da se znakovi neprestano prevode iz jednog u drugi sustav nazivajući taj proces semiozom. Premda je Pierce, poznat i kao „otac pragmatizma“, uz Charlesa Williama Morrisa jedan od najpoznatijih semiotičara, prvi njezini začetci proučavanja mogu se naći još u antičkoj tradiciji. Aristotel primjećuje da prirodna povezanost između označenih stvari i zvuka nekog jezika ne postoji, dok Platon smatra da znak pokazuje ono što spoznaji ostaje potpuno nedokučivo (Nöth 2004). Njezino daljnje proučavanje nastavlja se u srednjovjekovnoj tradiciji i renesansi pri čemu su postojale dvije paralelne struje od kojih je jedna nacionalističko-filozofska semiotika, koja se razvija u okvirima triju *artes liberales* (gramatike, dijalektike i retorike), dok je druga struja semiotike teološka i djelomice mističko-pansemiotička prema kojoj znakovi imaju višestruko značenje. U prosvjetiteljstvu se istražuju znakovi u gestikulaciji i mimici, a u književnosti se semiotika proučava kroz hermeneutiku, metodom „tumačenja različitih tekstova koja se razvila iz interpretacije ranokršćanskih i biblijskih tekstova“. www.hrleksikon.info/definicija/hermeneutika.html (11. 5. 2019.) U vrijeme romantizma Hegel je tvrdio da znak nije ono što zapravo znači „Znak je bilo koji neposredni zor koji predstavlja neki posve drugi sadržaj nego onaj koji ima za sebe – piramida u koju je preseljena i sačuvana strana duša.“ (Mikulić 2016). Ipak, svoj snažan razvoj, iako još nedovoljno istražena, doživjela je u 20. stoljeću nakon pojave strukturalizma. Najveći predstavnici semiotike 20. stoljeća su: Nelson Goodman, već spomenuti Charles Sanders Peirce i Charles Morris prema kojem „ljudska kultura u principu i odlučno zavisi od znakova i njihove upotrebe“ (Moris 1975), Roman Jakobson koji ističe da su označenik i označitelj dijelovi znaka i povezani su jedan s drugim (Derrida 1967), Jurij Mihajlovič Lotman, osnivač moskovsko-tartuške semiotičke škole koja se od znakovnih sustava povezanih s kartaškim igrama, prometnim znakovima usmjerila na istraživanje teksta, tj. njegovu semiotičku analizu (Šmit, 2006: 337). Umberto Eco definira semiotiku kao kulturno znanstvenu teoriju znakova, a semiotiku književnosti proučava u nekoliko svojih knjiga.

Jacques Derrida smatra da naš um stvara znakove ističući paradoks tradicionalne kritike koja udvaja tekst kako bi se došlo do stvarnosti izvan njega (Jacques 1967).

Termin tekstologija, tj. tekstna lingvistika je „dio jezikoslovlja koji proučava književni ili znanstveni tekst“. <http://www.hrleksikon.info/definicija/tekstologija.html> (9. 9. 2017.) Tekstološka analiza tekstova uključuje pripremne radnje potrebne za interpretaciju književnog teksta, a tekstološka problematika javlja se još u vrijeme antike. Tekstna analiza je vrlo raširena praksa na sveučilištima: izvodi se kao tehnika čitanja, kako bi se olakšalo razumijevanje teksta i doprinijelo sazrijevanju kritičkog duha studenata u odnosu na sadržaj, značenje i glavne formalne karakteristike teksta. Analiziranje književnog teksta nije tako jednostavno jer se mora uzeti u obzir mnogo faktora, među kojima i putovanje u duh i um autora. Uvid u biografiju autora često doprinosi boljem poimanju autorove zamisli.

János Sandor Petöfi i semiotička analiza teksta

Proučavanje književnoga teksta prvotno zahtijeva proučavanje njegove strukture, a to se može zamijetiti i pri semiotičkom istraživanju tekstova koje se provodi na više razina, polazeći od samog pripovjedača do tehnika pripovijedanja što pripomaže pri cjelokupnoj analizi djela. Uz brojne semiotičare koji su se posvetili semiotici narativnog teksta ističu se Algirdas Julien Greimas i Umberto Eco. Greimas postavlja temelje u teoriji semiotike narativnog teksta naglašavajući da je krajnje stvaranje značenja u jeziku rezultat „djelatnosti ljudske svijesti“ krećući se „u okviru nekih osnovnih pravaca ili načina mišljenja, a to su suprotnost, protuslovlje i pretpostavka (implikacija) koje, kao odnosi, stvaraju istovremene mogućnosti kontrasta i kombinacija...“ (Beker 1991: 67). Nakon pojave poststrukturalizma semiotika se okreće semiozi, a dijelovi simbola postaju znak, referent i interpretant koji ih povezuje (Biti 2000). Eco semiotičku interpretaciju teksta definira jednostavnom, ako se ne ulazi previše u dubinu teksta, i složenom, pri čemu svaki znak ima svoj određeni skriveni smisao, poistovjećujući je s potragom za skrivenim smislom.

Semiotička analiza teksta nov je teorijski okvir, koji se počeo razvijati 1990. godine na čelu s Jánosom Sandorom Petöfijem. On u tekstu razlikuje ko-tekst koji je povezan s međutekstnim odnosima i kon-tekst koji se odnosi na opširno semantičko tumačenje svijeta u samom kontekstu. Kao što su međusobno povezani sintaktički, semantički i pragmatički aspekti jezika, prema Petöfiju su međusobno povezani ko-tekst i kon-tekst (Dezideri 1987: 61). Pri analizi teksta Petöfi se koristi sljedećim terminima: tekstura, kompozicija, kontinuitet u značenju koneksije i kohezije, cjelovitost i koherencija. Tekstura je uzorak koji se nalazi u samom tekstu, kao rezultat ponavljanja ili paralelizma, a odnosi se na horizontalno svojstvo teksta, dok se kompozicija odnosi na hijerarhijsku arhitekturu

građe teksta, tj. nezavisni se elementi spajaju kako bi nastale kompozicije različitog stupnja složenosti čineći vertikalno svojstvo teksta. Kontinuitet se odnosi na povezanost mikro ili makro kompozicijske jedinice s drugom mikro ili makro kompozicijskom jedinicom, no iako sve susjedne jedinice ne moraju biti međusobno povezane, ne smiju postojati izolirane jedinice. Dok koneksija ima značenje kontinuiteta koji se odnosi na izgradnju označiteljskog dijela teksta, a označitelj je ista riječ ili gramatička kategorija koja se ponavlja, kohezija čini kontinuitet povezan s izgradnjom značenjskog dijela teksta. Cjelovitost je karakteristika teksta da djeluje kao cjelina. Koherencija označava odnos između svijeta teksta i njegova tumačenja, a kako bi se mogao tumačiti, potrebno je rekonstruirati djeliće teksta koji se implicitno manifestiraju u tekstu koji se tumači. Koherencija je moguća ako se u tekstu može otkriti barem jedno značenje, a sve ovisi o znanju koje pojedinac posjeduje i usvojenosti sustava pravila (Petöfi 1985: 291). Interpretacija i analiza teksta mogu biti usmjerene na odnose među određenim elementima ili na funkcionalnu analizu, ali se mogu baviti i statičnim aspektima teksta, tj. strukturalnom analizom gdje je naglasak na vrsti odnosa koji postoje ili mogu postojati među elementima. S druge strane, promatranje dinamičke prirode odnosa među tekstovima, tj. proceduralna analiza teksta, odnosi se na opisivanje načina nastajanja odnosa među elementima.

Jedino integrirana teorija može ujediniti, na prilagodljiv i interdisciplinarni način, gramatičku (u širem smislu), semantičku i pragmatičku komponentu u jedinstvenu znakovnu dimenziju, a ne samo jezičnu. Ona uključuje korištenje različitih vrsta logike (formalna logika, logika modela itd.), različitih semantičkih vrsta, različitih vrsta analize (statičko-strukturalna i dinamičko-procesualna) i različitih disciplina (lingvistika, semiotika, filozofija, filozofija jezika, psihologija, sociologija, etnologija, retorika itd.), ali uvijek imajući kao analitičko središte tekst u svojoj semantičkoj i formalnoj kompleksnosti i u svojem odnosu sa stvarnošću i sa sudionicima u komunikaciji.

Semiotička tekstologija proučava ulogu znakova u formiranju mišljenja o pročitanoj polazeći od pretpostavke da su tekstovi semantičke jedinice čiji se sadržaji mogu dešifrirati različito, što ovisi o samom pošiljatelju, dok se pragmatičkim pristupom (Ducrot 1984) ističe ono što se pretpostavlja, što se u tekstu želi reći i što se podrazumijeva, tj. ističu se sredstva koja pomažu pošiljatelju kako bi uspostavio utjecaj na primatelja. S obzirom na različita stajališta koja se odnose na interpretaciju književnoga teksta i različito poimanje same interpretacije, pretpostavlja se da svaki tekst sadrži iznimno velik broj interpretacija koje su obilježene kutom gledanja (Eco 1996).

Model situacijske komunikacije

Semiotička analiza teksta može se tumačiti kao zasebni sustav znakova koji svoju pravu funkciju ima samo ako je dio komunikacijske situacije u potpunom obliku.

„Govorni čin je vrlo bitan kako bi se jezik prenio u stvarnost.“¹ jer ako se ne prikaže u cijelosti, može proizvesti drukčije mišljenje od onoga što se doista htjelo reći. Govorni čin je osnovna jedinica govorenja koja obuhvaća sadržaj (ono o čemu se govori), izraz (jezične jedinice na osnovi kojih se komunikacija realizira), značenje govora (što znači ono što izgovaramo), namjeru govornika (koja je svrha govora), kontekst govora (okruženje u kojem se govor realizira). Govorni čin u tekstnom obliku ima ulogu jezičnog sporazumijevanja, između barem dvaju sugovornika na osnovi kojeg primatelj (čitatelj) donosi zaključke o pročitanome. Prema ulozi koju govorni čin ima u procesu priopćavanja u literaturi, mogu biti zastupljeni: kontaktni govorni činovi, direktni govorni činovi, ekspresivni govorni činovi, referencijalni govorni činovi, govorni činovi kojima utječemo na ponašanje sugovornika, govorni činovi kojima se oslobađa napetost između sugovornika, a ostvaruju se u dijaloškom, monološkom i poliloškom govornom obliku (u kojem sudjeluje više govornika koji se u razgovoru izmjenjuju i zamjenjuju uloge slušatelja i govornika). (Marušić i sur. 2011: 4–5)

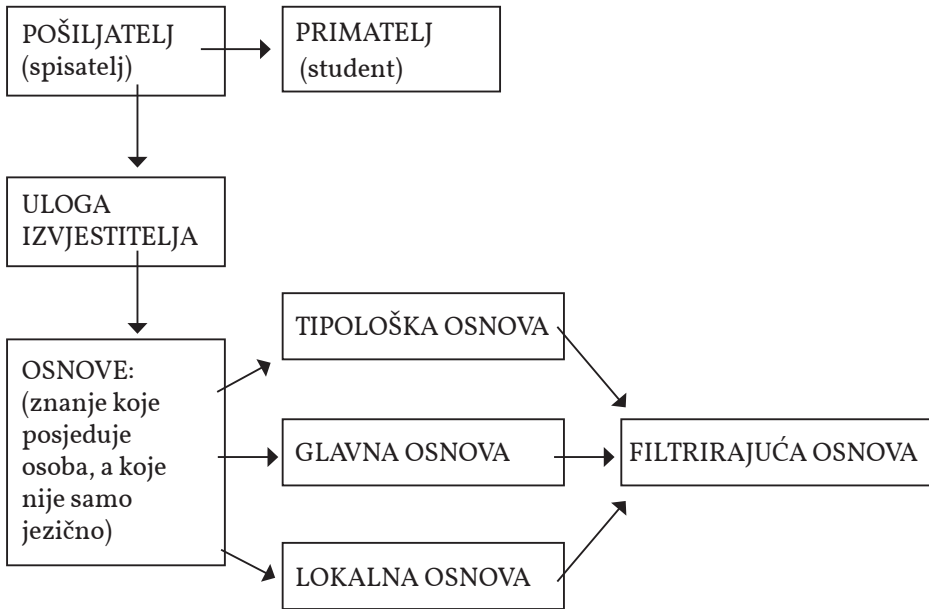
Pošiljatelj (spisatelj) na osnovi namjera i misli oblikuje poruku koja dolazi do primatelja (studenta) i stvara određeni učinak. Primatelj, da bi mogao razumjeti poruku, mora je dekodirati u cjelovitom obliku. Kod oblikovanja poruke u pojedinim tekstovima neki dijelovi mogu biti dvosmisleni, nerazgovijetni, neprecizni, necjeloviti bez konteksta zbog čega često dolazi do sasvim drukčije interpretacije poruke, gubljenja koncentracije i informacijske zasićenosti. Na ovakva stanja mogu utjecati i mnogi nejasni pojmovi (stručni izrazi, žargoni, dijalekt, riječi na stranom jeziku), ali i emocionalne prepreke primatelja (posve drukčija očekivanja, snažne emocije koje su zapreka u stvarnom shvaćanju poruke). Često se postavlja pitanje kako interpretirati neko djelo i što je to interpretacija. Ona se može definirati kao semiotički fenomen jer svaki znak je interpretacija koja može biti jednostavna ili težiti nekom širem kutu gledanja (Eco 1996: 192). Pri čitanju potrebno je razlikovati semantičku interpretaciju koja je rezultat procesa u kojem čitatelj ispunjava tekst značenjem, tj. traži tajnu u tekstu i semiotičku ili kritičku interpretaciju koja objašnjava kako tekst

¹ Prijevod autorice: „L'atto linguistico è importante per trasferire la lingua nella realtà.“ (24. 5. 2016., preuzeto s predavanja na temu *Programmazione didattica: la testologia semiotica come criterio di scelta* profesora Daniela Donatija na Sveučilištu u Zadru)

zbog svoje strukture može biti interpretiran na različite načine, tj. kritičar nastoji doći do plana kako obuhvatiti tekst na pravi semantički način (Eco, 2003: 98). Čitatelj ulazi u priču koja je izgrađena od jačih simbola koji izazivaju emocije i onih slabijih koji ih dopunjuju ili se u manjoj mjeri suprotstavljaju.

Stoga osnova ili polazište čitatelju (studentu) može biti:

- a) tipološka osnova – *base tipologica* koja sadrži znanja i pretpostavke u vezi s tekstem i komunikacijskim situacijama
- b) glavna osnova – *base centrale* (svi semiotički mediji kao što su kompjuter, štampa, tj. svi sustavi javnog informiranja)
- c) lokalna osnova – *base locale* (utjecaj kulturnih normi i iskustva)
- d) filtrirajuća osnova – *base filtro*² (ona koja filtrira sve spomenute osnove).



Niz filtara utječe na krajnji ishod onoga što čitamo. Stoga, niti će svaki pročitani dio teksta u različitim osobama izazvati jednak osjećaj niti će svaki osjećaj izazvati jednako mišljenje. Pri kombiniranju znakova veliki

² Prijevod autorice od a) do d): a) tipološka osnova, b) glavna osnova, c) lokalna osnova, c) filtrirajuća osnova.

broj faktora utječe na njihovo krajnje značenje, a poteškoće počinju tek njihovom primjenom. Ti znakovi služe za sporazumijevanje, komunikaciju s ljudima. Onaj koji te znakove prima, mora ih obraditi i rasporediti u određene kategorije koje su povezane s emocijama. Međutim, problem nastaje kada se tekstni izvor, pretvoren u podatke onoga koji simbole stvara, ne podudara sa sustavom za dešifriranje simbola onoga koji te simbole prima i razvrstava u određene emocionalne kategorije, pri čemu nastaju različite emocije. Stoga, tekst označava stvarnost svojim simbolima, a svatko će te simbole dekodirati na sebi svojstven način pa pošiljalatelj mora osigurati dovoljan broj simbola. Najveći su problem pri čitanju simbola predrasude i sumnja u njihovo značenje. Ponekad su znakovi koji izgledaju posve jednostavno također simboli koji služe čitatelju kako bi sastavio priču, pri čemu jačina simbola ovisi o načinu na koji čitatelj sagledava priču, tj. bajku kao što je primjer u ovom istraživanju.

Narodna i umjetnička bajka

Bajka kao književna vrsta može se podijeliti na narodnu i umjetničku bajku. Sam pojam bajke u vezi je s neobičnim događajima i imaginarnim likovima simbolički prikazanim u bezvremenskom i besprostornom svijetu. „Bajka je svaka priča, narodna ili umjetnička, u kojoj je slika svijeta izgrađena na iracionalnim, nadnaravnim elementima, priča u kojoj je (...) sve moguće.“ (Težak, Težak 1997: 7). One odražavaju moralne postupke ljudi (Pintarić 1999), a u borbi dobra i zla, dobro uvijek pobjeđuje.

Narodna je bajka, za razliku od umjetničke, baština naroda, koja se prenosila usmenom predajom, a slušatelji su često mijenjali njezin sadržaj prilagođavajući ga vremenu i društvu u kojem su živjeli. Sadržajem je ponajprije bila namijenjena odraslima. Narodnu bajku karakterizira ispreplitanje stvarnih i čudesnih događaja (mitološkog podrijetla) koji se nižu bez opisa i bez prisustva psihološke karakterizacije likova. Budući da je u njima bio dominantan narodni jezik, smatraju se bogatstvom narodnog govora (Crnković, 1980). Najvažniji autori ovog vida stvaralaštva su Charles Perrault i braća Grimm.

Umjetnička bajka je književno djelo nastalo mijenjanjem narodne bajke i unošenjem novih elemenata (Crnković i Težak, 2002). U njoj je duh narodne bajke još prisutan, ali se tematski i stilistički potpuno razlikuje. Karakteriziraju je teme povezane s usamljenosti, nesretnom ljubavi, duhovnom slabosti suvremenog čovjeka u suvremenom dobu (Golem, 2006). Danski pisac Hans Christian Andersen autor je velikog broja umjetničkih bajki kojima je obogatio dječju književnost. Svijet umjetničkih bajki obilježili su i britanski književnik Oscar Wilde, češki pisac Karel Čapek te na našim prostorima književnica Ivana Brlić-Mažuranić.

Istraživanje

Istraživanje je provedeno anketom među studentima Odjela talijanistike Sveučilišta u Zadru u akademskoj godini 2017./2018. kako bi se ustanovilo u kojoj mjeri znanje, pretpostavke, komunikacijske situacije, emocije, kulturne norme i iskustva utječu na dešifriranje krajnjeg značenja manjeg broja raspoloživih simbola u monološkim i dijaloškim oblicima najpoznatijih svjetskih bajki izvađenih iz konteksta. Cilj je bio potvrditi pretpostavku da pri kombiniranju manjeg broja znakova veliki broj faktora utječe na njihovu interpretaciju. Stoga, tekst označava stvarnost svojim simbolima, a svatko će te simbole dešifrirati na pravi način ako je osiguran dovoljan broj simbola.

Analizom rezultata došlo se do korisnih informacija koje su pojasnile uzrok pogrešne interpretacije pojedinih dijelova teksta.

Sadržaj anketnog listića

Anketni listić sastojao se od dvaju dijelova. Prvi je dio obuhvaćao pitanja povezana s iskustvenim doživljajem studenata pri čitanju, dok je drugi dio upitnika bio sastavljen s namjerom da studenti na osnovi tekstnih dijaloških i monoloških oblika, ne znajući da su oni dijelovi najpoznatijih svjetskih bajki, odrede koji su protagonisti prisutni dešifrirajući znakove svojim osobnim sustavom jer je, kako je prethodno navedeno, u psihoanalizi iznesena teorija da na poimanje stvarnosti neke osobe tijekom čitanja utječe veliki broj faktora. Nakon toga su analizirane pretpostavke studenata prve godine, a potom studenata druge godine.

Ispitanici

Prva skupina ispitanika, točnije njih 15, bili su studenti 1. godine studija talijanskog jezika Sveučilišta u Zadru, dok je drugu skupinu sačinjavalo 15 studenata 2. godine studija talijanskog jezika. Nijednom studentu talijanski jezik nije bio materinski. Svi su studenti bili podjednakog predznanja, tj. učili su talijanski jezik osam godina, četiri godine u osnovnoj i četiri godine u srednjoj školi.

Rezultati ankete

Rezultati ankete potvrdili su pretpostavke postavljene tijekom akademske godine 2017./2018. da tekstni oblici neke književne vrste izvan konteksta, u ovom slučaju najpoznatijih svjetskih bajki, neće na jednak način interpretirati studenti talijanskog jezika 1. godine i studenti talijanskog

jezika 2. godine jer na interpretaciju nekog dijela teksta utječe niz faktora, kao što su emocije, znanje, iskustvo, kulturne norme i pretpostavke, ali i potpunost komunikacijske situacije.

U prvom dijelu ankete na pitanje koliko rado čitaju knjige, od 30 studenata 13,33 % odgovorilo je da ih povremeno voli čitati, a 86,67 % da ih vrlo često i rado voli čitati.

1. **Tablica 1:** *Pitanje br. 1: Koliko rado čitate knjige?*

Od književnih vrsta koje studenti najviše vole čitati 40 % studenata se izjasnilo da najviše voli čitati kriminalističke romane, 33,3 % ljubavne romane, 26,67 % povijesne romane, 16,67 % znanstvenu fantastiku i jednak postotak od 16,67 % voli čitati klasike.

2. **Tablica 2:** *Pitanje br. 2: Koju književnu vrstu od ponuđenih najviše volite čitati?*

Na pitanje jesu li ikada nakon prvih pročitanih dijaloga u knjizi izveli pogrešne zaključke o likovima 56,6 % ih je odgovorilo da nisu, dok je 43,33 % rijetko izvelo pogrešne zaključke.

3. **Tablica 3:** *Pitanje br. 3: Je li Vam se ikada dogodilo da ste nakon pročitanih prvih dijaloga u knjizi izveli krive zaključke o likovima?*

Koliko duševno stanje utječe na zaključke o onome što čitaju pokazalo je da na 73,33 % u potpunosti utječe, dok na 26,67 % studenata rijetko utječe.

4. **Tablica 4:** *Pitanje br. 4: Vaše duševno stanje utječe na zaključke o onome što čitate?*

Na pitanje pokušavaju li studenti u tekstovima koji se nalaze izvan konteksta pronaći skrivene signale i izražavaju li osobnu kritičku interpretaciju 100 % studenata je odgovorilo da to čine u potpunosti.

5. **Tablica 5:** *Pitanje br. 5: U kojoj mjeri u tekstovima koji se nalaze izvan konteksta tražite skrivene signale i izražavate osobnu kritičku interpretaciju?*

Na pitanje uolikoj mjeri utječu kultura, znanje, pretpostavke i očekivanja na zaključak o onome što se čita u vrlo kratkom dijalogu nekog romana 100 % studenata se izjasnilo da utječu u potpunosti.

6. **Tablica 6:** *Pitanje br. 6: Koliko kultura, znanje, pretpostavke i očekivanja utječu na zaključak o onome što se čita u vrlo kratkom dijalogu?*

Prema mišljenju 70 % studenata čitanje je gotovo uvijek korisno i opuštajuće samo ako je odabir knjige osobni, 16,67 % smatra da je korisno i opuštajuće samo ako je motivacija za čitanje knjige osobna, dok 13,33

% studenata smatra da je to moguće samo ako je tekst jednostavan i razumljiv.

7. **Tablica 7: Pitanje br. 7: Čitanje je gotovo uvijek korisno i opuštajuće?**

U drugom dijelu ankete studenti su trebali zamisliti komunikacijsku situaciju i napisati na prazna mjesta ispod samostalnih rečenica i dijaloga tko su prema njihovu mišljenju likovi u dijalozima.

Analiza podataka studenata prve godine

Nakon analize primjera u prvom zadatku, studenti prve godine su pretežno zamišljali komunikacijsku situaciju između pekara i naučnika, djeda ili bake i unuka ili unuke.

U drugom dijalogu većina studenata je zaključila da se dijaloška radnja odvija na tržnici između prodavača ili prodavačice i žene koja kupuje, muškarca ili djevojčice.

U trećem primjeru, prema mišljenju studenata, radnja se odvija u krojačnici ili u blizini modne piste. Protagonisti su modni kreatori, krojač, krojačica i maneken.

U četvrtom dijalogu razgovor se, prema mišljenju gotovo svih studenata, odvija između dvoje zaljubljenih, dok je dvoje studenata izrazilo drukčije mišljenje; jedan student misli da je riječ o dvama leptirima, dok drugi smatra da je riječ o dvjema pticama selicama.

Analizirajući peti dijaloški oblik većina studenata je stekla mišljenje da se razgovor odvija među pripadnicama višeg staleža koje ogovaraju lijepu služavku odjevenu poput ostalih pripadnica aristokracije.

U šestom monološkom obliku studenti su zaključili da je riječ o beskućniku i princezi ili bogatoj djevojci, o mačku zaljubljenom u mačku koja živi u kući bogataša. Pojedinci smatraju da je riječ o vojniku zaljubljenom u bogatašicu.

Analiza podataka studenata druge godine

Nakon analize prvog dijaloga, gotovo svi studenti su zaključili da je riječ o bajci *Ivica i Marica (Hansel e Gretel)*, dok je samo troje studenta mislilo da je riječ o razgovoru kratkovidne bake ili djeda i unuka ili unuke.

Analizirajući drugi dijalog, 11 studenata je steklo mišljenje da se radnja odvija u trgovini ili na tržnici između prodavačice i djevojke ili žene, a četvero studenata je shvatilo da je riječ o bajci *Snjeguljica (Biancaneve e i sette nani)*.

U trećem tekstu većina studenata je zaključila da se razgovor odvija među narodom koji gleda cara i da je dio bajke *Carevo novo ruho* (*I vestiti nuovi dell'imperatore*), dok je dvoje studenata mislilo da su protagonisti krojači ili modni kreatori i bogataši ili predsjednik.

Nakon analize četvrtog dijaloga studenti su zaključili da je riječ o dvoje zaljubljenih ili tek vjenčanih, premda je dijalog dio bajke *Palčica* (*Pollicina*).

Analizirajući peti dijaloški oblik, devetero studenata je zaključilo da je u vezi s bajkom *Pepeljuga* (*Cenerentola*), dok je šestero studenata smatralo da se je riječ o dalekoj prošlosti i razgovoru među ženama višeg staleža koje ogovaraju nešto siromašniju djevojku ili siromašnu djevojku koja je došla kao pratnja s nekim pripadnikom višeg staleža.

Analizom šestog teksta, svi su studenti shvatili da je riječ o monologu kositrenog vojnika i njegovoj velikoj ljubavi prema balerini od papira, tj. o bajci *Kositreni vojnik* (*Il soldatino di stagno*).

Iz prikupljenih podataka studenata prve godine može se zaključiti da su sadržaji dijaloga i monologa prema njihovu mišljenju povezani s realnim situacijama, dok je većina studenata druge godine zaključila da je riječ o bajkama. Zbog pomanjkanja znakova u drugom dijalogu, studenti nisu mogli izvesti zaključak da se on odvija između ptice i Palčice koji je dio bajke *Palčica* (*Pollicina*), dok je semiotička dostatnost u šestom monološkom obliku pripomogla studentima da zaključe da je riječ o *Kositrenom vojniku* (*Il soldatino di stagno*).

Razlika u interpretaciji između studenata prve i druge godine jest posljedica različita iskustva i znanja, ali i analiziranja teksta sviše aspekata te korištenja materijala tijekom predavanja koji se odnosi na ovu književnu vrstu, tj. bajku.

Zaključak

Raznovrsni tekstovi svakodnevno dopiru do različitih društvenih skupina koje ih, u odnosu na cjelokupni kontekst, na određen način interpretiraju. Dešifriranje značenja simbola ovisi o svakodnevnom životnom iskustvu, stupnju obrazovanja, tradiciji, kulturnim normama, društvenoj sredini, spolu, dobi, nizu faktora koji su ključni za donošenje zaključaka o tekstu. No, želi li se analizirati ili kritizirati neki tekst, potrebno je pronaći što veći broj simbola i njihovom (*međusobnom*) analizom doći do zaključaka. Budući da se dešifriranje većinom odvija u podsvijesti, ponekad su u pitanju vježba i iskustvo kako bi se što veći broj simbola prebacio iz nesvjesnog u svjesno. Simbol je sve ono što se u tekstu može, a i ne mora vidjeti. Najveći su problem pri čitanju simbola predrasude i sumnja u njihovo značenje. Ponekad su znakovi koji izgledaju posve jednostavno također

simboli koji služe čitatelju kako bi sastavio priču. Čitatelj ulazi u priču koja je izgrađena od jačih simbola koji izazivaju emocije i slabijih koji ih dopunjuju ili im se u manjoj mjeri suprotstavljaju. U istraživanju koje je provedeno na 30 studenata 1. i 2. godine na Odjelu talijanistike Sveučilišta u Zadru u akademskoj godini 2017./2018. potvrđena je pretpostavka da su monološke ili dijaloške oblike izvađene iz konteksta neke književne vrste, u ovom slučaju najpoznatijih svjetskih bajki, studenti prevodili tako da su izvodili pretpostavke o likovima i kontekstnoj situaciji na osnovi znakova kojima raspolažu u tekstu. Razlika u interpretaciji između studenata 1. i 2. godine jest posljedica različita iskustva i znanja, ali i analiziranja teksta s više aspekata te korištenja materijala tijekom predavanja koji se odnosi na ovu književnu vrstu, tj. bajku, ali je ovisila i o onome čemu su pridavali pažnju te o psihofizičkom stanju.

Važno je shvatiti da koncept i predodžba postaju bitni tek kada su izraženi riječima i shvatljivi tek kada su simboli predstavljeni u cijelosti. „Objektivna“ interpretacija teksta ne postoji u potpunosti i uvijek. Taj skup malih, inertnih i nijemih znakova počinje živjeti tek kada se tekst pročita u svojoj cijelosti pri čemu nastaje „cijela slika“ koju čitatelj doživljava svim osjetilima. Svijet poučavanja u nastavi treba biti doživljen i promatran iz jedne sasvim druge perspektive koja nadilazi klišeje novih medija, novih tehnologija, svega onoga što se smatra novim.

Tablica 1: *Odgovori na pitanje br. 1*

1. Čitate li rado knjige ?	Broj studenata 30 % (od ukupnih odgovora)
Uopće ih ne volim čitati.	0 %
Volim ih povremeno čitati.	13,33 %
Vrlo često i rado ih volim čitati.	86,67 %

Tablica 2: *Odgovori na pitanje br. 2*

2. Koju književnu vrstu od ponuđenih najviše volite čitati?	Broj studenata 30 % (od ukupnih odgovora)
kriminalističke romane	40 %
ljubavne romane	33,3 %
povijesne romane	26,67 %
znanstvenu fantastiku	16,67 %
suvremene klasike	16,67 %

Tablica 3: *Odgovori na pitanje br. 3*

3. Je li Vam se ikada dogodilo da ste nakon što ste pročitali prve dijaloge u knjizi izveli krive zaključke o likovima?	Broj studenata 30 % (od ukupnih odgovora)
Da.	56,6 %
Rijetko.	43,33 %
Ne.	0 %

Tablica 4: *Odgovori na pitanje br. 4*

4. Vaše duševno stanje utječe na zaključke o onome što čitate?	Broj studenata 30 % (od ukupnih odgovora)
Da.	73,33 %
Rijetko.	26,67 %
Ne.	0 %

Tablica 5: *Odgovori na pitanje br. 5*

5. Pokušavate li u tekstovima koji se nalaze izvan konteksta pronaći skrivene signale i izražavate li osobnu kritičku interpretaciju?	Broj studenata 30 % (od ukupnih odgovora)
Da.	100 %
Ne.	0 %

Tablica 6: *Odgovori na pitanje br. 6*

6. Koliko kultura, znanje, pretpostavke i očekivanja utječu na zaključak o onome što se čita u vrlo kratkom dijalogu?	Broj studenata 30 % (od ukupnih odgovora)
Jako puno.	100 %
Malo.	0 %
Ne utječu uopće.	0 %

Tablica 7: *Odgovori na pitanje br. 7*

7. Čitanje je gotovo uvijek korisno i opuštajuće?	Broj studenata 30 % (od ukupnih odgovora)
Samo ako je odabir knjige osobni.	70 %
Samo ako je motivacija za čitanje knjige osobna.	16,67 %
Samo ako postoji želja za otkrivanjem, znatiželja.	0 %
Samo ako je tekst jednostavan i razumljiv.	13,33 %
Ako postoji raspoloživo vrijeme koje se može posvetiti ovoj vještini.	0 %

LITERATURA

1. Beker, M. *Semiotika književnosti*. Zagreb: Zavod za znanost o književnosti. 1991. Str. 67.
2. Biti, V. *Pojmovnik suvremene književne teorije*. Zagreb: Matica hrvatska. 1997.
3. Crnković, M. *Dječja književnost*. VI. izdanje. Zagreb: Školska knjiga. 1980.
4. Crnković, M. i Težak, D. *Povijest hrvatske dječje književnosti od početaka do 1955. godine*. Zagreb: Znanje. 2002.
5. Derrida, J. *De la grammatologie*. Paris: Les Éditions de Minuit (227ff). 1967.
6. Desideri, Paola. Situacioni kontekst, linija Malinovski-Fert i neke socio, etno i pragmalingvističke implikacije, u *Kultura*. Beograd.1984.
7. Ducrot, O. *Dire et ne pas dire*. Paris: Minuit. 1984.
8. Eco, U. *Znakovi, ribe i dugmeta: bilješke o semiotici, filozofiji i humanističkim znanostima*, u: *Zor* 2, I. 1996.
9. Eco, U. *Četiri semiotička stavka*, u: *Republika* 59, I. 2003.
10. Golem, D. *Mali rječnik književnoteorijskih pojmova*. Zagreb: Profil. 2006.
Johansen, J. D., Larsen, S. E. *Uvod u semiotiku*. Zagreb: Croatia liber. 2000.
11. Marušić, M., Marković, A., Gregur, P., Nenadović, E. *Seminarski rad: Jezične djelatnosti: slušanje, govorenje, čitanje, pisanje*. Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu. 2011. Str. 4–5.
12. Matek Šmit, Z. „Algebra“ i „harmonija“ U povodu smrti Vladimira Nikolaeviča Toporova u *Croatica et Slavica Iadertina* 2, Zadar. 2006. Str. 337–340
13. Moris, Č. *Osnove teorije o znacima*. Beograd: Beogradski izdavačko-grafički zavod / BIGZ.1975.
14. Nöth, W. *Priručnik semiotike*. Zagreb: Ceres, 2004.
15. Mikulić, B. *Osjetilna izvjesnost i jezik: Hegel, Feuerbach i jezični materijalizam*, u *Inačice materijalizma*. Radovi drugog okruglog stola Odsjeka za filozofiju. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu. 2016.
16. Petöfi, J. S., Sözer, E. *Static and Dynamic Aspects of text Constitution*, u: *Anales de Literatura Española*, n.4. 1985.
17. Pintarić, A. *Bajke – pregled i interpretacije*. Osijek: Matica Hrvatska Osijek. 1999.
18. Težak, D., Težak, S. *Interpretacija bajke*. Zagreb: Divič. 1997.

Internetski izvori:

1. <https://books.google.hr/books?isbn=8898137915> (23. 9. 2017.) (16. 8. 2017.)
2. <http://www.hrleksikon.info/definicija/tekstologija.html> (9. 9. 2017.)
3. <http://struna.ihjj.hr/naziv/semioza/26348/> (10. 5. 2019.)
4. www.hrleksikon.info/definicija/hermeneutika.html (11. 5. 2019.)

Sveučilište u Zadru
Odjel za Talijanistiku

Akademska godina 2017./2018.

UPITNIK ZA STUDENTE

Ispunjavanjem ovog upitnika dobit će se informacije potrebne za istraživanje semiotičke tekstologije kako bi se dao uvid u statističke podatke vezane za ovo područje. Prvi dio upitnika sastoji se od šest pitanja koja su vezana za Vaš odnos prema čitanju knjiga kao i na faktore koji na njih utječu ili se pojavljuju tijekom čitanja. U svim zadacima ponuđeni su mogući odgovori. Stavite križić u kvadratić ispred odgovora koji ste odabrali. Odgovor može biti samo jedan. Drugi dio upitnika sastoji se od zadatka otvorenog tipa. Na talijanskom jeziku ponuđene su rečenice, tj. dijalozi i monolozi. Na osnovi pročitano g trebate prema vlastitom nađenju zaključiti i napisati tko su protagonisti.

Prikupljanje, obrada i uporaba podataka provodi se u skladu s propisima o zaštiti podataka, a koristit će se isključivo u svrhu statističkog istraživanja koje je provela profesorica Danijela Berišić Antić.

A. Označite križićem odabrani odgovor.**1. Čitate li rado knjige ?**

- a) Uopće ih ne volim čitati.
- b) Volim ih povremeno čitati.
- c) Vrlo često i rado ih volim čitati.

2. Koju književnu vrstu od ponuđenih najviše volite čitati?

- a) kriminalističke romane
- b) ljubavne romane
- c) povijesne romane
- d) znanstvenu fantastiku
- e) suvremene klasike

3. Je li Vam se ikada dogodilo da ste nakon pročitanih prvih dijaloga u knjizi izveli krive zaključke o likovima?

- a) Da.
- b) Rijetko.
- c) Ne.

4. Vaše duševno stanje utječe na zaključke o onome što čitate?

- a) Da.
- b) Rijetko.
- c) Ne.

5. Pokušavate li u tekstovima koji se nalaze izvan konteksta pronaći skrivene signale i izražavate li osobnu kritičku interpretaciju?

- a) Da.
- b) Ne.

6. Koliko kultura, znanje, pretpostavke i očekivanja utječu na zaključak o onome što se čita u vrlo kratkom dijalogu?

- a) Jako puno.
- b) Malo.
- c) Ne utječu uopće.

7. Čitanje je gotovo uvijek jako korisno i opuštajuće?

- a) Samo ako je odabir knjige osobni.
- b) Samo ako je motivacija za čitanje knjige osobna.
- c) Samo ako postoji želja za otkrivanjem i znatiželja.
- d) Samo ako je tekst jednostavan i razumljiv.
- e) Ako postoji raspoloživo vrijeme koje se može posvetiti ovoj vještini.

B. Zamislite komunikacijsku situaciju i napišite na prazna mjesta ispod samostalnih rečenica i dijaloga tko su prema vašem mišljenju likovi u dijalozima.

- I. - Baci pogled unutra da vidiš je li kruh dobro pečen i je li dobio zlaćanu boju; moj vid je loš i ne mogu dobro vidjeti. A ako ni ti ne uspiješ, sjedni na dasku: gurnut ću te unutra tako da možeš bolje nadgledati. -
-

2. - Dobar dan, dobra ženo, što prodajete?

- Dobru i lijepu robu-odgovori starica-vrpce u svim bojama.-

.....

3. - Kako mu lijepo pristaje! Ova ga odjeća čini još ljepšim!-govorili su svi-
Koja zamisao! Koje boje! Koja nevjerojatna odjeća!-

.....

4. - Pođi sa mnom, mila moja malena, gdje sja sunce: ljeto je tamo vječno,
a brojno cvijeće ispunjava zrak mirisom!-
- S radošću prihvaćam.-

.....

5. - Zašto ona glupa guska mora biti s nama u dnevnom boravku? - govorili
su. -Treat će sama sebi zarađivati za kruh. U kuhinju sa slugama,
sudoperko!-

.....

6. - Bila bi prava mlada za mene!-pomisli.-Ali jako je elegantna i živi u
dvorcu, dok ja međutim imam samo jednu kutiju, a unutra nas se
nalazi 25. Nije sigurno prikladno mjesto za nju! Ali trebam svejedno
pokušati upoznati ju!³

.....

Hvala na suradnji!

³ Prijevod autorice (dijaloški i monološki oblici od 1 do 6).

Sveučilište u Zadru
 Università di Zara
 Odjel za Talijanistiku
 Dipartimento di italianistica

Anno accademico 2017/2018

QUESTIONARIO PER GLI STUDENTI

La compilazione del presente questionario ha lo scopo di acquisire informazioni necessarie per l'indagine sulla testologia semiotica per stabilire una rappresentazione statistica in questo ambito. La prima parte consiste nel rispondere ad alcune domande sulla lettura che sono seguite da alcune risposte possibili indicate con un quadratino. Metta una crocetta sul quadratino della risposta che ha scelto. *Solo una risposta può essere quella corretta.*

La seconda parte consiste nell'esercizio a risposta aperta. Vi sono offerte le frasi in italiano, cioè dialoghi. Sulla base di ogni testo letto è necessario secondo la propria opinione trarre conclusioni e scrivere chi sono i protagonisti.

La raccolta, l'elaborazione e l'utilizzo dei dati viene eseguita in conformità con la legislazione sulla protezione dei dati che saranno utilizzati esclusivamente per fini di ricerca statistica condotta dalla docente Danijela Berišić Antić.

A. Indichi con una crocetta la risposta scelta.

1. Leggete i libri volentieri?

- a) Sì.
- b) No.

2. Quale genere letterario tra quelli proposti Le piace leggere di più:

- a) romanzi gialli
- b) romanzi rosa
- c) romanzi fantasy
- d) romanzi fantasy
- d) classici contemporanei

3. Le è mai successo di trarre conclusioni sbagliate sui protagonisti dopo aver letto i primi dialoghi del libro?

- a) Sì
- b) Raramente.
- c) No.

4. Il Suo stato d'animo influisce sulla conclusione di quello che legge?

- a) Sì.
 b) Raramente.
 c) No.

5. Nei testi fuori contesto cercate di trovare segnali nascosti e provate ad esprimere la propria interpretazione critica?

- a) Sì.
 b) No.

6. Quanto la cultura, le conoscenze, le ipotesi e le preferenze influiscono sulla conclusione di quello che si legge anche se si tratta di un breve dialogo?

- a) Moltissimo.
 b) Poco.
 c) Non influiscono affatto.

7. La lettura è quasi sempre un'attività utile e rilassante?

- a) Sì, se la scelta del libro è personale.
 b) Sì, se la motivazione per leggere un libro è personale.
 c) Solo se esiste il desiderio di scoperta e curiosità.
 d) Sì, se il testo è semplice e comprensibile.
 e) Sì, se c'è il tempo disponibile da dedicare a questa modalità.

B. Immagini la situazione comunicativa e scriva in italiano sulla linea punteggiata sotto i dialoghi chi sono secondo Lei i personaggi dei dialoghi che seguono.

1. - Dai un'occhiata dentro se il pane è ben cotto e dorato; i miei occhi sono deboli e io non arrivo a vedere fin là. E se anche tu non ci riesci, siediti sull'asse: ti spingerò dentro, così potrai controllare meglio.-

2.- Buon giorno, buona donna, cosa avete da vendere?-.
 - Roba buona, roba bella, stringhe di tutti i colori.-

3. -Come sta bene! Questi vestiti lo fanno sembrare più bello!-, tutti dicevano. -Che disegno! Che colori! Che vestito incredibile!-

- 4.- Vieni con me, piccola cara, dove il sole risplende: l'estate è eterna e i numerosi fiori profumano l'aria leggera!-
- Accetto con gioia.-
-

5. -Perché quella stupida oca deve stare con noi in salotto? - dicevano. -Dovrà guadagnarselo, il pane quotidiano. In cucina con i servi, sguattera!-
-

- 6.- Sarebbe proprio la sposa che fa per me! - pensò. - Ma è molto elegante e abita in un castello, mentre io invece ho solo una scatola, e dentro ci stiamo in venticinque. Non è certo un luogo adatto per lei! Ma devo cercare lo stesso di far la sua conoscenza!-
-

Grazie per la collaborazione!

SEMIOTIC ANALYSIS OF THE TEXT IN FAIRY TALES

This paper analyzes the difficulties that arise with students in the semiotic analysis of the text. The aim of this paper is to reveal to which extent a large number of factors such as emotions, knowledge, experience, cultural norms and assumptions influence the final outcome of reading a written communicative situation with few characters. The study was conducted through a questionnaire with a sample of 30 students of the Department of Italian Studies at the University of Zadar in the academic year 2018 /2019. The first group of respondents was comprised of 15 first-year students of the Italian language whereas the second group consisted of 15 second-year students of the Italian language. Not knowing the texts were a part of famous fairy tales, the students had to decipher dialogical forms. Each student deciphered them through their personal system because the development of psychoanalysis enabled the complex set of factors that influence a person, and the perception of reality is considered during the reading stage. The results confirm the assumption that the textual forms of a particular literary type out of the context will not be interpreted in the same way by the first-year and the second-year students of Italian. The reason for this is not only the interpretation of certain parts of the text, which is affected by a range of the above mentioned factors, but also the fact that only if the system of signs is part of the communicative situation in the complete form, it establishes the impact on the recipient and has a real function.

Keywords: semiotic analysis, fairy tale, decryption, text, code

Dominika Boron

Instytut Filozofii UMCS
Lublin, Poland
missborogne46@gmail.com

UDK: 1:82

Pregledni
Primljeno: 27. 4. 2019.
Prihvaćeno za tisak: 19. 5. 2019.

UPORABA KNJIŽEVNOSTI ZA UVOĐENJE TEŽIH FILOZOFSKIH POJMOVA (NA PRIMJERU ESKAPIZMA U ČAROBNOJ GORI THOMASA MANNA)

Nastavnici filozofije susreću se s problemom na koji način uvesti filozofske ideje studentima, posebice onima koji nisu izabrali filozofiju kao glavni predmet svojega studiranja. Kako je odnos književnosti i moralne filozofije relevantan barem od vremena Platona, možda je upravo uporaba najboljih primjera književnosti najefikasniji način da se studentima približe ideje Kierkegaarda ili Nietzschea. Članak je primjer na koji se način motivi koji se nalaze u klasičnom europskom romanu (ideja eskapizma u Čarobnoj gori Thomasa Manna) mogu upotrijebiti kako bi se izazvalo zanimanje studenata za neke egzistencijalne probleme.

Ključne riječi: Thomas Mann, Čarobna gora, poučavanje filozofije

Uvod

Svrha je ovog rada dvojaka: pokazati kako se filozofski i etički problemi mogu predstaviti studentima putem rasprave o klasičnim književnim tekstovima, konkretno analizom ideje eskapizma (bijega) u Čarobnoj planini Thomasa Manna. Razlog za takav pothvat didaktičke je prirode. Mladim studentima koji danas dolaze na sveučilište često nedostaje strpljenja ili motivacije potrebne za borbu sa složenim, slojevitim apstrakcijama koje karakteriziraju djela filozofske tradicije. Platonovi dijalozi su jedno, a klasični tekstovi Kanta, Hegela, Heideggera ili Sartrea nešto sasvim drugo. Rješavanje intelektualne zagonetke čini se teškim korakom prema angažiranoj moralnoj ili egzistencijalnoj spekulaciji (Fritz Cates 1998: 409). Za nastavnike filozofije to otvara problem kako predstaviti filozofske ideje studentima, osobito onima koji ne biraju filozofiju kao svoje glavno područje studija. Naravno, glavni problem nije u razumijevanju složenog jezika, nego u buđenju stvarne osobne predanosti prema analiziranim problemima. Jedno od mogućih rješenja je korištenje velikih djela europske književnosti kao izvora filozofskog promišljanja, oslanjajući se na maštoviti element igre koji čini fikciju tako snažnom (Novitz 2009: 297). Stoga sljedeći članak, analizirajući određene

probleme u Čarobnoj planini Thomasa Manna, može poslužiti kao primjer didaktičkog pristupa.

„Posebna kognitivna igra umjetnosti (...) omogućuje ljudima da prošire i usavrše ključne kognitivne kompetencije“¹ piše Boyd u *O podrijetlu priča* (2009: 190). „Privlačnost fikcije za naš apetit za bogatim obrascima društvenih informacija privlači našu pozornost od dječje igre pretvaranja do zrelosti“ (isto: 192). Naši učenici „znaju za moć i važnost priča i, svjesno ili ne, imaju osjećaj velike mentalne i emocionalne energije koju priče mogu izazvati“ (Cockett, Fox 1999: 49). Drugim riječima, filozofske ideje uvedene fikcijom vjerojatnije će očarati, zaintrigirati, pokrenuti i, na kraju, promijeniti naš način razmišljanja i djelovanja u svijetu. Ako je to istina, to upućuje na zaključak da bi oslanjanje na najdramatičnija književna djela našega vremena moglo biti najučinkovitiji način prevođenja ideja Kierkegaarda ili Nietzschea u univerzalna ljudska pitanja s kojima se studenti mogu povezati. „Književnost je mjesto gdje moralno razmišljanje živi i diše na stranici. Stoga filozofi morala trebaju na to obratiti posebnu pozornost. I, ako to učine, vjerojatno je da će polje moralne filozofije poprimiti sasvim drukčiju boju i oblik“, tvrdi McGinn (1997: 6). Odnos između književnosti i moralne filozofije aktualan je još od Platona (Gaut 2009: 428), ovaj je članak jedan od primjera kako se motiv sadržan u jednom klasičnom europskom romanu može upotrijebiti kako bismo izazvali zanimanje za neke ljudske egzistencijalne probleme.

Čarobna planina kao konačan bijeg

Pri uvođenju filozofskih ideja, često se možemo osloniti na književna djela. *Braća Karamazovi* Dostojevskog i *Moby Dick* Hermana Melvilla dva su očita izbora za tu određenu svrhu (Nussbaum 2000: 6–7). Ipak, upravo je *Čarobna planina* Thomasa Manna često dokazano intelektualno najstimulativnija u tom pogledu, iz razloga koji će se u daljnjem tekstu pokušati objasniti. *Čarobna planina* je ikonička pripovijest o ikoničkim narativima našeg vremena. To je monumentalna priča čiji su likovi ljudsko utjelovljenje različitih filozofskih svjetonazora koji se nalaze u našoj kulturi. To Čarobnu goru, na neki način, čini možda najintelektualnije plodnom knjigom našeg vremena. Šala koju je nekada izveo veliki poljski filozof Leszek Kolakowski o Sartreovu *Bitak i ništa* – naime, da je to najopsežniji naslov ikada izabran za knjigu – zapravo se može primijeniti na sadržaj *Čarobne planine*.

¹ Sve citate sekundarne literature s engleskoga na hrvatski prevela R. Božić.

S obzirom na to da je namjera pokazati kako se literatura može rabiti da bi nam pomogla misliti filozofski i, u tom procesu, kako književnost može oživjeti apstraktne ideje i „aktivirati ih“ u našim svakodnevnim životima (McGinn 1997: 176), navodimo jedan konkretan primjer. Izabrana je ideja eskapizma jer je na jednoj razini eskapizam nešto apsolutno suvremeno: ideja izbjegavanja stalnih pritisaka, izazova, rokova i dužnosti života u suvremenom svijetu. Najbanalnija reprezentacija takvog bijega je slika egzotičnog *all inclusive* odmora (u kojem su „svi troškovi uključeni“), tj. mogućnost odlaska na mjesto gdje nismo prisiljeni učiniti ništa, gdje možemo zaboraviti sve o gnjavaži svakodnevnog života tamo „dolje“ u ravnici, kako su voljeli govoriti stanovnici Čarobne planine. Ako se uzme u obzir slika *all inclusive* godišnjeg odmora, jasno je da ona vulgarizira ideju bijega koji tako opija Hansa Castorpa (glavnog lika) u Mannovu romanu. Pa ipak, njegova se struktura u biti ne razlikuje. Što će reći, dok se zadovoljstva epikurejstva mogu uvelike razlikovati između visoke i niske klase, barem kada je riječ o materijalnim, intelektualnim i duhovnim pojedinostima koje zamišljamo, ideja o bijegu ostaje vrlo slična.

Fikcija nas „uvijek iznova potiče da se uronimo u priču, pomaže nam da uvježbamo i usavršimo naše shvaćanje događaja“ (Boyd 2009: 192). Zato razmišljanje i analiza same ideje o zoni bijega u Čarobnoj planini ne samo da nam pomaže razumjeti univerzalnu prirodu eskapizma nego nam može i olakšati upravljati tom idejom na egzistencijalnoj razini. Univerzalno značenje problema je najmanje trostruko. Riječ je o nekoliko vrsta zona za bijeg – onim prostorima *izvan* svakodnevnog života koje možemo iskusiti u određenim aktivnostima koje nam, kao u slučaju heroja Thomasa Manna, dopuštaju da okusimo transcendentno umjesto zemaljskog. Prva vrsta je sama knjiga, shvaćena kao neka vrsta vremenskog stroja koji ima magičnu moć da nas odvede *negdje drugdje*. To je karakteristična moć svijeta fikcije i ne smije se brkati s pukim zaboravom koji dolazi s čitanjem. Druga je apstraktna zona mjesta stalnog odmora, koji je san svake osobe umotane u vremenske deficite, odgovornosti i nepopustljive radne granice. To je zona *nemogućnosti* koju zamišljamo ili kao apsolutni luksuz ili kao naivan život „plemenitog divljaka“ (*noble savage*). Treći tip vodi do još višeg stupnja apstrakcije. To je mistična sfera bolesti, shvaćena kao konačna mogućnost bijega od tlačenja življenja, sfere koja nadilazi moderni kult fizičkoga tijela svojim upornim obvezama da proizvodi i troši. To je sfera zatvorena, paradoksalno, u poznatom lječilištu koje se nalazi u središtu Mannova romana, a ulazak u koju zahtijeva neku vrstu vjerske hrabrosti u obliku rezignacije od svih oblika „normalne“ svjetovnosti.

Kada nas u modernoj stvarnosti te zone bijega počinju pozivati? Živimo u stalnom protoku gladi za objektima i situacijama, nazvanim potrošačko društvo. Vrlo brzo smo se počeli osjećati prevareni idejama

koje čine našu zapadnu kulturu: ideje ispunjenja, postignuća, uspjeha i zadovoljstva. I to je vrijeme kada koncepti poput egzistencijalne praznine ili egzistencijalne anksioznosti postaju smisleni. Tada paradoksalna priroda vremena i egzistencije, tako poznata iz pisanja Jeana Paula Sartrea – samo da spomenemo jedno ime – bliješti kroz mučnu navalu stvarnosti. Takva kriza može donijeti nihilizam, rezignaciju, vjersko obraćenje. Ali ona također označava trenutak kada se javlja ideja o bijegu – mi prirodno želimo *zaboraviti* neurotični kaos beskrajnih zadataka. Želimo zonu bijega, skrovište od stvarnosti. Obično sanjamo stvarno mjesto na koje bismo mogli putovati i jednostavno sve zaboraviti. I naravno, u takvoj potrazi za zonom bijega mi smo već od početka više nego zarobljeni, jer čak i ako želimo, metaforički, „ostaviti sve“, društvene dužnosti koje nas drže – prejake su. U skladu s time, što je bijeg nestvarniji, to više postajemo zaokupljeni bijegom u fikciji. Fikcija, piše Boyd, „djeluje kao superstimulus fokusirajući se na intenzivno iskustvo i koncentriranu promjenu“ (Boyd 2009: 193)².

Govorimo upravo o takvoj vrsti fikcije, fikciji koja stvara zone bijega i koje mogu postati sklonište, ovisnost ili čak spasenje u nekom trenutku našeg života. Bijeg koji je najočitiji i dobro istražen u književnosti je sama knjiga: priča. Uloga koju ona igra u ljudskom iskustvu je golema, no okrenimo se određenoj priči, posebno bitnoj u ovom kontekstu. Čarobna planina. Što čini ovu priču tako etički relevantnom?

„Poricati relevantnost materije i važnost moralne kvalitete umjetničkog djela čini nas, u dvije riječi, neizrecivo djetinjastim“, ističe Henry James, majstor moralnih dilema (1984: 157). Mannovo remek-djelo, iako je i samo „eskapistička knjiga“, tj. savršeno utjelovljenje romana koji stvara poseban, apsorbirajući svijet, također priča priču o takvom bijegu „iz stvarnog svijeta“. On priča priču o ljudskoj želji da odbaci sve dužnosti života u društvu u korist upuštanja u tajne snove i skrivene fantazije, prezrene takozvanom normalnošću. Mann daje konkretan obrazac moralnog ponašanja koje moramo smatrati apsolutno stvarnom mogućnošću u svačijem životu (Bonzon R. 2003: 164).

Junak Hans Castorp posjećuje rođaka Joachima u lječilištu na planini... Samo kratki posjet: tri tjedna pauze u svojoj nadolazećoj karijeri inženjera i stalnom životu u Hamburgu. On ostaje sedam godina³. Sedam godina avanture i preobrazbe koje bi prezreo i izbjegao u svojem normalnom „ravničarskom“ životu. Odjednom, ondje u Davosu, Hans Castorp otvara

² Vidi također: Daniel Nettle, “The wheel of fire and the mating game: Explaining the origins of tragedy and comedy,” *Journal of Cultural and Evolutionary Psychology* (2005: 39–56).

³ U prvom dijelu svojega boravka.

portal u drugo carstvo: zonu različita vremena i temeljnih pojmova, zonu slobode koju društvo mora nazvati izopačenošću jer se suprotstavlja njegovim zahtjevima.

Alkemijski procesi

Tuberkulozni pacijenti tamo žive bez svojih rođaka, ugroženi smrću, a čini se kao da su slobodniji od ljudi iz, kako kažu, „ravnice“. Čini se da je život u društvu teret koji je skinut s njihovih leđa... Čini se da je stalno prisutna smrt mnogo *manja* prijetnja nego što je bio normalan život. Hans Castorp je prvo šokiran, a zatim, polako, sve više i više fasciniran. Nakon kratkog vremena shvaća da „... nije bio još ni dva tjedna na tom mjestu, a činilo mu se da je mnogo dulje, i dnevni raspored ovih ljudi ovdje gore, kojeg se Joachim uza nj onako savjesno pridržavao, počeo je u njegovim očima zadobivati obilježje svete i prirodne nedodirljivosti, tako da mu se život dolje u ravnici, odavde gledan, činio gotovo čudan i naopak.“ (Mann 1994: 179). Čak i savjesni Joachim, njegov ozbiljno bolesni rođak koji ne može dočekati da se vrati dolje i pridruži se vojsci, vidi opasnu tajanstvenost života u lječilištu. „Hja, Bože moj – reče – tako su slobodni... Mislim, to su sve mladi ljudi i vrijeme za njih ne igra nikakvu ulogu, a osim toga, možda će i umrijeti. Pa zašto bi onda bili ozbiljni? Ponekad mislim da bolovanje i umiranje nije zapravo ništa ozbiljno, da je to više neka vrsta dangube; ozbiljnosti ima, strogo uzevši, samo tamo dolje, u životu.“ (isto 1994: 179). Ali Joachim je čovjek dužnosti i časti, a iskušenje za njega je mnogo nejasnije i lakše ga je odgurnuti nego Hansu, dječaka bez jakih ambicija i s pogubnom sklonosti maštanju i glavom u oblacima.

Kako se moglo dogoditi da stalan obrazac ponavljanja života u sanatoriju u kombinaciji s nestvarnošću življenja izvan – ili doslovno – *iznad* društva, sugerirajući krajnji bijeg od zajedničkih životnih izazova, postane tako primamljiv za mladog Nijemca – i zašto je to bezvremensko iskušenje?

Ovdje postoje dva ključna faktora smisla (i istovremeno dva velika objekta nostalgije), oba povezana s percepcijom vremena i posljedicama te percepcije. To su ideje djetinjstva i ideje slobode – naše su zone bijega uvijek popločane njima. Što je djetinjstvo? Ili bolje rečeno, što je za odrasle ideja o djetinjstvu? To je, prije svega, određena percepcija vremena. Vrijeme slatke suvišnosti i bezbrižnosti. Vrijeme bez napora i tjeskobe. Čak i nesretno dijete ne poznaje granice zamišljenog bijega – lakoću sanjarenja, s beskrajnim stvarnostima igre u kojoj se krećemo izvan našeg pravog identiteta.

Čarobna planina opisuje – i analizira – zonu djetinjstva za odrasle: onu koja čuva sve što nam nedostaje i eliminira ono čime se naši odrasli

umovi više ne mogu koristiti. Ona utjelovljuje mnogo više naše maštovito djetinjstvo nego ono pravo – djetinjstvo koje je stvoreno više od naših čežnji negoli stvarnih sjećanja. Koji su točno elementi koji grade takvu zonu? Prvi od njih je ritual: „dnevni raspored (...) počeo je u njegovim očima zadobivati obilježje svete i prirodne nedodirljivosti“ (isto: 179). Ritual utjelovljuje našu čežnju za bezbrižnom podređenošću i sigurnošću koju povezujemo s djetetom. On je istovremeno i neuništiv i nezahtjevan. Drugi element je slatka dosada: „oni koji su ovdje proveli više mjeseci, pa i godina, poodavno su naučili prekraćivati vrijeme bez razonode i intelektualnih napora, s pomoću stanovite duhovne virtuoznosti, dapače, smatrali su početničkom nespretnošću hvatati se grčevito za knjige“ (isto: 328).

Već vidimo perverzni obrazac: ono što smatramo slatkom dosadom djetinjstva gnjavaža je za zdravo dijete – to je egzistencijalna lijenost odrasle osobe koja je pretvara u poželjnu i plemenitu umjetnost! Također, vidimo i elemente prve ljubavi i zaljubljenosti: u jednom od presudnih trenutaka u priči, prethodno razumni Hans blebeće Madame Chauchat, ženskom objektu njegovih želja: „Ah, ljubav nije ništa ako nije ludost, ako nije nešto bezumno, zabranjeno, ako nije pustolovina u zlu. Inače je to samo ugodna banalnost, prikladna da se od nje u ravnici prave bezazlene pjesnice. (...) ... ja sam te već jednom poznao, nekad davno (...) dok sam bio gimnazijalac, i zatražio sam od tebe olovku da bih se napokon i službeno upoznao s tobom zato što sam te ludo volio...“ (isto: 425).

Hans Castorp ne samo da tvrdi da je njegova ljubav iracionalna strast nego se baca u poetsko uvjerenje da je njegova voljena stvarna inkarnacija dječaka kojeg je volio kao dijete (iako ga jedva pamti po snovitim emocionalnim vizijama). Još jedan element koji možemo promatrati je dječja hrabrost postavljanja svakog pitanja bez srama i skrivanja od učitelja (oslikan Hansovim odnosom s njegovim mentorom na Planini, talijanskim humanistom, Settembrinijem). Ovaj posljednji odnos kombinira mladenačku slobodu učenja euforično i slučajno (jer Castorp stvarno počinje proučavati botaniku, anatomiju i astronomiju) s naivnošću besramnog neznanja.

Prijedimo sada na ideju slobode koja je jasno povezana s navedenim elementima. Temeljno shvaćanje slobode koje je ovdje uvučeno u strukturu tajanstvene „zone izvan života“ jest sloboda od ropstva vremena. Naravno, sam pojam se čini drevnim. Ali što to uistinu znači u odnosu na koncept konačnog bijega? To znači, jednostavno, više se ne brinuti o vremenu – zaboraviti njegovu snažnu prisutnost. Stoga razmotrimo bizarnu specifičnost tijeka vremena u lječilištu. Vrijeme prolazi „... brzo i polako, kako se uzme“ – kaže Joachim – „Da ti pravo kažem, ono uopće ne prolazi, to i nije nikakvo vrijeme, i ovo ti nije nikakav život, ne, nikakav život“ (isto: 22). Nakon što je Hans Castorp obavijestio svojeg budućeg mentora

o predviđenom trajanju boravka u Davosu, Settembrini uzvikuje: „O Dio, tri tjedna. Mi vam ovdje, gospodine moj, ne računamo na tjedne, ako dopuštate da vas poučim. Naša je najmanja jedinica vremena mjesec dana. Mi vam sve računamo u velikom stilu, u tome je prednost sjenki.“ (isto: 73). I ubrzo nakon toga, dok zona polako privlači Hansa, događa se čudan događaj. Settembrini pita: „A smijem li vas pitati: koliko vam je zapravo godina?“ – Ali gle, Hans Castorp nije mu znao na to pitanje odgovoriti! „Trenutno nije znao koliko mu je godina, usprkos silnim, pa i očajničkim naporima da se prisjeti.“ (isto: 105).

Zavodljivost oslobađanja od naizgled svemoćnih pravila vremena bila je toliko zapanjujuća da je Hans Castorp potpuno izgubio svoj prirodni način percepcije. Očito je i prirodno znanje postalo neumjesno, izgubilo je svoju očitu moć. Kako se to dogodilo? Koje je mehanizme trebalo uključiti za tipičnog, suzdržanog buržuja kako bi ga se natjeralo da počne viđati stvari na nov i uznemirujuć način? U prvim trenucima – knjige i Hansova boravka u Davosu – održan je simptomatični razgovor. Isprva, odmah nakon dolaska, kao u bajci, visina planine kao da je niža nego što je očekivao. Hans razmišlja jesu li vrhovi zaista tako visoki. Joachim odgovara: „Ne smiješ zaboraviti da smo i mi sad strašno visoko. Na tisuću i šest stotina metara nadmorske vidine, tako da se ovdje ništa previše ne ističe svojom visinom.“ (isto: 15).

S tim prvim prostornim relativizmom dolazi apstraktniji: on donosi mogućnosti koje Hans nikad nije smatrao stvarnima. Sama osobnost osobe koja je nekada bila prirodno isključena iz određenih životnih sfera (za Hansa – iz intelektualnih visina, filozofskih pitanja, humanističkih strasti ili dramatičnih fascinacija) šokantno se topi u tankom zraku Davosa. Ništa mu više ne brani da postane mislilac ili da glasno i slobodno izražava svoja pitanja i misli. Njegova nacionalnost ili socijalni status prestali su ga obvezivati. On se opija tim mogućnostima i istovremeno je užasnut. Sve neupitne predodžbe: vrijeme, karijera, budućnost postaju upitne, oslabljene obrnutom perspektivom i tajanstvenim pravilima Planine. Krajolik mogućnosti postaje kao planinski krajolik: fantastičan, dinamičan i monumentalan, ali u isto vrijeme i na dohvat ruke.

I tako se dogodilo da naš junak, prilično dosadan i naizgled predvidljiv mladić, počne postavljati pitanja na koja se nikada nije usudio misliti, pita ih naglas, pola sebe i pola Joachima ili druge i ponosi se svojom vlastitom ekstravagancijom. Mnogo je opasnih tema kojih se počne doticati – mi već znamo da su vrijeme, ljubav i sloboda bile među njima.

Postupno se događa čudna inverzija: njegove obveze iz Hamburga postaju sekundarne u odnosu na one nove i čudne u Davosu. Ono što je tako zanimljivo u Hansovoj osobnosti jest to da mu iskrenost, skromnost i inteligencija dopuštaju da osjeti opasnost – i premda je zburjen i očaran,

unutarnja borba između njegovih „ravnicā“ i „planinskih“ dužnosti nikada ne prestaje.

Hans uči da za pošteno ljudsko biće nema mira u zoni bijega: odgovornost koju ima za sebe i druge neotklonjivi je element naše duše. To nije samo sukob između života prihvaćenog od društva i života bijega (života izmjerenog određenim jedinicama vremena i života koji izaziva pojedinca da poštuje samo svoje individualne jedinice... ili pak nikakve) – to je borba za ljudski integritet. I ovdje to znači prihvaćanje zahtjevne složenosti ljudske prirode bez okretanja leđa racionalnoj, ali i iracionalnoj moći: „Ali mjerenjem i brojenjem vremena koje je za svakog pojedinca bilo vezano uz prostor ovdje gore, dakle mjerenjem osobnog i individualnog vremena, bavili su se samo početnici i kratkoročni pacijenti. Stari bolesnici više su voljeli, što se toga tiče. vrijeme koje se ne mjeri, vječnost, dan koji je uvijek isti, i svaki je od njih tankočutno predmnijevao da i drugi žele ono isto što i on.“ (Mann 1994/svezak II: 86).

No, Hans je, ispostavlja se, previše iskren da bi uronio u zaborav, što drugi rado čine. On vidi različite izbore koji stoje ispred čovjeka. Kad Joachim odluči napustiti Davos usprkos svojem lošem stanju, Hans shvaća: „To bi ipak bilo ludo i strašno, bilo bi to toliko ludo i strašno da osjećam kako mi se srca leđi i kako mi srce nepravilno lupa, jer ako ja ostanem ovdje gore sâm – a to će se dogoditi ako on otputuje; (...) onda je sa mnom zauvijek svršeno, jer sâm neću više nikad, nikad naći puta do ravnice...“ (Mann 1994/ II: 89).

Oba su načina neki oblik napuštanja: onaj *iz prethodnog* života je sasvim očigledan, ali za ponovni odlazak u ravnicu on smatra da bi „dezertirao od onih odgovornosti koje je ovdje gore preuzeo na sebe promatrajući velebnu tvorevinu Homo Dei“ (isto: 96).

Čini se da bijeg, paradoksalno, nudi pristup golemoj složenosti ljudske prirode, njezine cjelovitosti i svetosti! Opozicija koja je postupno stvorena između života i zone izvan nje sasvim je jasna i nudi stari prijedlog: *samo* kad pobjegnemo iz života u ravnicama očiglednosti, možemo istražiti suptilne planine ljudskog iskustva. Zona udobnosti ljudske arogantne racionalnosti mora biti prekoračena.

Iznenadujuće je da nas Mann ne ostavlja u mraku. Najsimboličnije i filozofsko poglavlje knjige *Snijeg* nudi jasne odgovore: za našeg junaka i za čitatelje. Ipak, to je predmet za neko dugo razmatranje. Namjeravamo se usredotočiti na sugestije koje se pojavljuju u pukom opisu mehanizama zone bijega. Hans Castorp doživljava sve faze opijenosti Planinom – ali se ipak ne gubi u potpunosti. On to duguje iskrenosti i kritičnosti. Njegova priroda mu ne dopušta da se prevari dovoljno da izgubi *ravnicu iz vida*: zbunjenost, krivnja, borba – svi ti čimbenici koji uništavaju udobnost bijega potrebni su mu da ostane svjestan, da zadrži zdrav razum. Mann

više nego često sugerira da takve kvalitete potječu iz obrazovanja i kulture. Ukus za glazbu i civilizirana radoznalost guraju Hansa u transcendentalno, ali uvijek postoji racionalna ironija da ga zaustavi u ključnim trenutcima.

„A znate li, inženjeru, što to znači 'biti izgubljen za života?' pita Settembrini. Ja to dobro znam jer gledam to ovdje svakog dana. Mladić koji dođe ovamo gore (a ovamo gore dolaze gotovo sve sami mladi ljudi), najkasnije nakon pola godine nema više u glavi drugih misli doli flerta i temperature. Najkasnije za godinu dana ne može više shvatiti nijednu drugu misao i smatra da su sve ostale misli 'okrutne' ili, bolje reći, pogrešne i šture“ (Mann 1994/sv. I: 239).

Thanatos poražen?

Zona bijega nudi vrijeme koje je napokon naše za korištenje, a ne samo mrvica sa stolova svakodnevnih poslova. Tko neće platiti visoku cijenu da bi imao vrijeme na ovaj način? No zapadni um treba izgovor, argumente za obranu svojeg bijega. I doista je vrlo simbolično da je to smrtonosna bolest koja kupuje kartu za sanatorij Čarobne planine. Hans hvata prehladu u Davosu, čudnu prehladu koja otkriva moguće tuberkulozno porijeklo. Najviši medicinski autoritet ga osuđuje na krevet:

„Dok je tako ležao, čas bi mu se prsa uzbivala od ludog, slavodobitnog smijeha što je dopirao iz dubina njegove nutrine, i srce bi mu zastalo i zaboljelo ga od dotle neznane, pretjerane radosti i nade; a čas bi problijedio od strave i užasa“ (isto: 222).

Zašto je cijena karte za život smrtna bolest? Jer mi prirodno osjećamo odgovornost za druga ljudska bića; za svoju kulturu, bez obzira koliko usamljeni i strani se možemo u njoj osjećati: „bolest i očaj često su također samo oblici lakoumne okvarenosti – ustvrdi Settembrini“ (isto: 267).

Ali čak i da je tako, ne treba nas kriviti... Čini se da stvarnost, metaforička ravnica, postaje sve izopačenija i sve je teže vjerovati u iscjeliteljsku moć humanizma. Depresija, ova moderna alergija na stvarnost, i ovisnosti, također su smrtonosne. Ali mi se borimo – sve dok smo zdravi u duši i nismo *ovisni* o negativnim emocijama, nikada se ne mirimo s bolešću ili očajem. Odustajući od borbe, potvrđujemo li rezignaciju da budemo slobodni pojedinci ili jednostavno slijedimo one koji su okrenuli leđa racionalnosti i pokušali zaboraviti stvarnost ljudskog života? Imaju li obje strane pravo? Jesmo li spremni moralno prosuditi bijeg?

Skrivena bijeda takvog bijega ne leži u moralnom povlačenju. Naši koncepti sreće formirani su u društvu i kulturi, a ne izvana. Problem bijega leži u organskoj nemogućnosti da se formira koncept sreće odvojen od prvotnog korijena: naše djetinjstvo i adolescencija u društvu. Naš

junak je ušao u „zonu izvan života“ kao znatizeljan učenik. On se u njoj rastopio, izgubio, ali je time postao i drukčija, složenija osoba. Znači li to da sam život nije dovoljan? Moramo li ga vidjeti s udaljenosti, iz zone bijega, barem na neko vrijeme dovoljno dugo da bismo shvatili prirodu i suštinu izbora? Učiti sanjariti, ulaziti u fantaziju, priču, može postati katalizator osobnosti. Pitanje je: možemo li se još vratiti u takozvani stvarni život? Priča o Hansu Castorpu govori nam koliko je dug put između postajanja svjesnim, slobodnim pojedincem (u smislu širokog razumijevanja paradoksa postojanja i mogućnosti izbora) i postajanja odgovornim članom društva. I upravo ovo vrijeme *između*, vrijeme oblikovanja individualnosti, vrijeme je kada razvijamo stav prema iskušenju da pobjegnemo.

Priča o intelektualnim i emocionalnim avanturama Hansa Castorpa u zemlji izvan života govori da je to put kojim hodamo sami bez obzira na to koliko nastavnika susretnemo putem i zovu li nas kao što je Settembrini zvao Hansa. Napokon, mladi Nijemac odlazi na hrabar skijaški izlet koji mu je dopustio samoću koju je tražio. Ako nismo osuđeni na to da mehanički proživimo život, otkrit ćemo da nismo sami u našim iracionalnim snovima jednako kao što nismo sami i u našim racionalnim izborima. Nema proturječja između sna i stvarnosti, ravnica i planine.

„Rekao bih da čovjek ne sniva samo svojom dušom, da sniva anonimno i zajednički, iako na svoj zaseban način. Velika duša od koje si ti samo djelić, sniva svakako i kroz tebe, na tvoj način, o stvarima o kojima potajice vazda sniva – o svojoj mladosti, svojoj nadi, svojoj sreći i svome miru... i o svojoj krvavoj gozbi“ (Mann 1994/II: 184).

U priču smo se uključili kao paradigma moralne aktivnosti i naš angažman je *morao* postati egzistencijalno stvaran. Konačna dekonstrukcija cjelokupnog „Gorskog kazališta“ tjera nas da destiliramo suštinu naših moralnih refleksija iz tijeka djelovanja i uzbuđenja same priče.

Hans je pronašao svoje odgovore i svoj mir dok je otkrivao sklad između društvenoga i individualnoga. Pokazalo se da je život u ravnicama samo jedan od prikaza zajedničkog sna – jednako kao i fantazije o planini. Učitelji, knjige i ideje samo su pejzaži kojima prolazimo putem – oni nadahnjuju i bude nas – ali uvijek postoji nešto što moramo ostaviti iza sebe da postanemo istinski mi.

I koliko god lijepa bajka bila – poput one u knjizi – svaka priča mora završiti. Okrutni i brutalni kraj Čarobne planine, kada pravi rat uništava sve ukrase svete zone, govori nam možda više od same opojne priče.

Zaključak

Čarobna gora omogućuje nam da okusimo iluziju bijega, okusimo sve aspekte njegove slatkoće i moći. Ali djeluje i kao psihološki eksperiment: priča mora biti tako stvarna da se uništi na kraju. Opet smo prepušteni samo knjizi, bez rješenja. Sloboda ne leži u zoni izvan života, u „izvan vremena Davosa“ – ona leži u našoj sposobnosti da uđemo u nju i vratimo se kao drukčije, intelektualno i moralno bogatije osobe.

LITERATURA

1. Bonzon, R. Fiction and Value. *Imagination, Philosophy, and the Arts*, ed. M. Kieran, D. McIver Lopes, Routledge. 2003.
2. Boyd, B. *On the Origin of Stories. Evolution, Cognition and Fiction*, Cambridge, MA: Harvard University Press. 2009.
3. Cockett, S., Fox G. *Keep talking! Learning English through Drama, Storytelling and Literature*, Cracow. 1999.
4. Fritz Cates, D. *Ethics, Literature, and the Emotional Dimension of Moral Understanding*. *Journal of Religious Ethics*, 26 (Fall 1998). The URL: https://ir.uiowa.edu/religion_pubs/10/ (Pristupljeno: 2. 6. 2014).
5. Gaut, B. Morality and Art, u: S. Davies et al. *A Companion to Aesthetics*. 2009. Str. 428–430.
6. James, H. *Literary Criticism: French Writers, Other European writers, The Prefaces to the New York Edition*, ed. L. Edel, New York. 1984.
7. Mann, T. *The Magic Mountain*, New York. 1995. (preveo John. E. Woods)
8. Mann, T. Čarobna gora, Zagreb: Školska knjiga. 1994. (s njemačkog preveo Zlatko Crnković).
9. McGinn, C. Foreword. *Ethics, Evil, and Fiction*, Oxford, Clarendon Press: vi. 1997.
10. Novitz, D. Function of Art, u: S. Davies et al. *A Companion to Aesthetics*, ed. Stephen Davies et al., Oxford. 2009. Str. 297–302.
11. Nussbaum, M. Literature and Ethical Theory. Allies or Adversaries? *Yale Journal of Ethics* 9, 12, 1. 2000. Str. 6–7.
12. Nussbaum, M. *Love's knowledge. Essays on Philosophy and Literature*, Oxford – New York: Oxford University Press. 1990.

USING LITERARY CRITICISM TO INTRODUCE PHILOSOPHICAL IDEAS (PHILOSOPHY OF ESCAPE IN THOMAS MANN'S MAGIC MOUNTAIN)

Teachers of philosophy meet the problem of how to introduce philosophical ideas to the young students they find in their classrooms, especially those who do not choose philosophy as their major area of study. The following article is meant to be an example of how to use the motifs contained in a classic European novel (the idea of the escape in Thomas Mann's *The Magic Mountain*) to provoke interest in some existential problems. drawing upon the most dramatic fictions of our times might be the most effective way to translate the ideas of Kierkegaard or Nietzsche, say, into matters of universal human concern which students can relate to The relation between literature and moral philosophy has been a compelling theme since Plato.

Keywords: Thomas Mann, The Magic Mountain, teaching philosophy

S engleskoga prevela Rafaela Božić

Rafaela Božić

Sveučilište u Zadru
rbozic@inbox.ru

UDK: 811.161.1:378.4>(497.5 Zadar)(091)
821.161.1:378.4>(497.5 Zadar)(091)

Pregledni
Primljeno: 17. 12. 2018.
Prihvaćeno za tisak: 24. 4. 2019.

RAZVOJ PROGRAMA STUDIJA RUSKOGA JEZIKA I KNJIŽEVNOSTI NA VISOKOŠKOLSKIM USTANOVAMA U ZADRU

U članku se prema arhivskoj građi navode i analiziraju podatci o razvoju programa studija ruskoga jezika i književnosti koji se provodio najprije na Filozofskom fakultetu u Zadru, a potom na Sveučilištu u Zadru. Analiza pokazuje, s jedne strane, tradicionalno postavljen okvir – temeljni jezični kolegiji jezične vježbe i kolegiji iz suvremenog ruskog jezika (prema jezičnim razinama) upotpunjeni su kolegijima iz književnosti postavljenim kronološki (osim u slučaju starije ruske književnosti). S druge strane, uočen je i dinamični element programa – kolegiji koji prate nove tendencije u filološkim studijima: poglavito okrenutost prema medijima, traduktologiji, jezičnoj igri i sl. Nedostaju kolegiji iz šireg spektra rusistike: film, politika i sl., ali se takvi sadržaji nastoje dati kroz druge kolegije, tako da studenti ipak na studiju mogu dobiti i temeljna znanja i o ovim segmentima rusistike.

Ključne riječi: rusistika, zadarska rusistika

Uvod

Studij ruskoga jezika i književnosti na rusistici u Zadru započeo je 1956., tj. ponovnim početkom visokoškolskog obrazovanja u Zadru osnivanjem Filozofskog fakulteta u Zadru (najprije u okviru Sveučilišta u Zagrebu, a potom Sveučilišta u Splitu) (Božić, Matek Šmit 2016: 7). Tijekom sada već više od šezdeset godina izvođenja ovoga studija program se, naravno, mijenjao i razvijao – u skladu sa svjetskim trendovima – posebice treba istaknuti veliku promjenu 2001. godine (v. <https://www.azvo.hr/hr/visoko-obrazovanje/bolonjski-proces>) kad je naša zemlja pristupila bolonjskom procesu te su se stari diplomski studiji reformirali u nove preddiplomske i poslijediplomske „bolonjske“ studije.

Govoriti o razvoju programa nije jednostavno. Naime, nisu sačuvani (ako su uopće i postojali) programi na temelju kojih je otvoren studij i izvođena nastava, a također nisu sačuvani (a nisu ni postojali, jer ih nastavnici nisu

morali predati¹) silabusi, odnosno nastavni planovi. Dakle, za prvih nekoliko godina (desetljeća) bilo je potrebno rekonstruirati program prema podacima iz dosjea diplomiranih studenata koji se čuvaju u arhivu Sveučilišta u Zadru te razgovorima s Olgom Ostrogorski-Jakšić² koja je na zadarskoj rusistici počela raditi gotovo od samih njezinih početaka (tj. svega nešto malo više od godinu dana nakon njezina osnutka). Kako prije dolaska prof. Nikolaja Preobraženskog nije na zadarskoj rusistici bilo profesora i kako su zbog toga u Zadar dolazili i održavali nastavu eminentni stručnjaci iz Zagreba (prof. Flaker i dr.), moglo se pretpostaviti da se taj program rukovodio programom Sveučilišta u Zagrebu, posebice stoga što se u arhivu Sveučilišta u Zadru čuva zagrebački program iz 1978. – dakle, kao program prema kojem se i u Zadru izvodila nastava studija ruskoga jezika i književnosti.

Promatrajući arhivski materijal³ ponajprije je moguće uočiti razliku između studiranja predmeta kao prvog glavnog ili drugog glavnog. Prvi glavni predmet slušao se četiri godine, a drugi tri godine te je za pretpostaviti da su i u programima postojale razlike. I u nazivu programa postojala je razlika: (prvi glavni) *Ruski jezik i književnost* ili (drugi glavni) *Ruski jezik s pregledom književnosti*.

U prvoj generaciji upisanih (diplomirali 1961.) nitko nije diplomirao ruski jezik kao prvi glavni jezik, a sedmero ih je diplomiralo *Ruski jezik s pregledom književnosti* (tj. kao drugi glavni jezik).⁴ Godine 1962. nitko nije diplomirao ruski jezik kao prvi glavni, a troje ga je diplomiralo kao drugi glavni. Godine 1963. opet ga nitko nije diplomirao kao prvi glavni, a troje ga je diplomiralo kao drugi glavni. Slična je situacija i 1964. (dvoje kao drugi glavni) i 1965. (dvoje kao drugi glavni).

¹ Prema riječima Olge Ostrogorski-Jakšić.

² Na ovim i svim ostalim razgovorima i na svemu što je učinila za rusistiku u Zadru, izražavam Olgi Ostrogorski-Jakšić neizmjernu zahvalnost.

³ Pregled diplomiranih studenata od 1956. do 1976. objavljen je u *Dvadeset godina...*, a te i sve kasnije godine u *60 godina*.

⁴ Ruski jezik se predavao i kao izborni kolegij (Svjetski jezik). Studenti koji nisu studirali jezike morali su imati u programu i jedan svjetski jezik. Oni studenti koji su u osnovnoj i srednjoj školi učili ruski jezik, birali su za Svjetski jezik ruski jezik. Taj se kolegij predavao 2 sata tjedno, a prvih nekoliko godina radilo se u dvije grupe. Jednu je vodila Olga Ostrogorski-Jakšić, a drugu Ante Muljačić. Što se i kako radilo kod A. Muljačića sada je nemoguće utvrditi. U razgovoru s Olgom Ostrogorski-Jakšić doznajem da su se na njezinu kolegiju birali tekstovi prema studijskoj grupi studenta te su se oni čitali i prevodili (kako bi kasnije student mogao pratiti stručnu literaturu iz predmeta koji je studirao). Ruski su kao obavezni slavenski jezik slušali i studenti Hrvatskoga jezika i književnosti (oni su čitali književne tekstove i na ispitu uspoređivali ruski i hrvatski jezik), a kasnije se, uvođenjem lektorata iz Poljskog jezika i povećanjem obaveza na rusistici za predmetnu nastavnicu Olgu Ostrogorski-Jakšić, gubi ruski kao obavezni za kroatiste. Danas se ruski jezik kao svjetski jezik može izabrati u Centru za strane jezike, a kroatisti uz ruski u Centru za strane jezike mogu u okviru Odjela izabrati kao izborni jezik i Češki jezik.

Prvi program

Prvi program rekonstruiran prema arhivskim podacima (generacija studenata iz 1959./1960., tj. upis u zimski semestar akad. god. 1959./1960.).

I. godina (1. i 2. semestar)

Stručne programske osnove	Zimski			Stručne programske osnove	Ljetni		
	P	S	V		P	S	V
Vježbe iz RJ ¹ 1			75	Vježbe iz RJ 1			75
Povijest ruskog književnog jezika I dio	15	15		Uvod u historijsku gramatiku RJ	30	15	
Latinski ²				Klasicizam i predromantika	30	15	
Predvojnička obuka ³				Starocrkvenoslavenski	30		

II. godina (3. i 4. semestar)

Stručne programske osnove	Zimski			Stručne programske osnove	Ljetni		
	P	S	V		P	S	V
Vježbe iz RJ 2			60	Vježbe iz RJ 2			60
Predavanja iz historijske gramatike	30	30		Predavanja iz hist. gramatike	30	30	
Ruski realizam	30	30		Ruski realizam	30	30	
Kultura ruske književne riječi (fakultativno)		30		Uvod u pedagogiju	30	15	
Uvod u pedagogiju	30	15					

⁵ Tamo gdje je moguće, radi uštede prostora, rabe se kratice RJ – za ruski jezik i RK – za ruska književnost.

⁶ Gdje je tablica prazna – u arhivskim podacima nije bilo podatka.

⁷ Predvojnička se obuka navodi i u nekim drugim semestrima. Nije sasvim jasno kako su je upisivali i koliko je dugo trajala.

III. godina (5. i 6. semestar)

Stručne programske osnove	Zimski			Stručne programske osnove	Ljetni		
	P	S	V		P	S	V
Vježbe iz RJ 3			45	Vježbe iz RJ 3			45
Predavanja iz RJ	30	30		Predavanja iz RJ	30	30	
Ruski realizam	30	30		Ruski realizam	30	30	
Normativna gramatika		30					
Uvod u pedagogiju	30	15		Uvod u pedagogiju	30	15	

IV. godina (7. i 8. semestar)

Stručne programske osnove	Zimski			Stručne programske osnove	Ljetni		
	P	S	V		P	S	V
Vježbe iz RJ 4			75	Vježbe iz RJ 4			75
Suvremeni ruski književni jezik (Predavanja iz suvremenog ruskog književnog jezika)	30	30		Suvremeni ruski književni jezik (Predavanja iz suvr. rus. knj. j)	30	30	
Novija ruska književnost	30	30		Novija RK	30	30	
Proseminar iz normativne ruske gramatike		30					

Prvi dostupni program

Prvi nastavni plan studija ruskoga jezika i književnosti dostupan u arhivu Sveučilišta u Zadru je nastavni plan iz 1978. Plan sadržava dvanaest stranica, a na naslovnoj stranici naveden je Zagreb, iako je zaderski Filozofski fakultet 1974. godine prešao u sastav novoosnovanog Sveučilišta u Splitu (<http://www.unizd.hr/o-nama>). Uz nastavni plan studija ruskoga jezika i književnosti navodi se i plan nastave studija češkoga jezika i književnosti koji također ima 12 stranica. Autor programa nije naveden.

S obzirom na to da se u Zadru nikada nije izvodio studij češkoga jezika i književnosti, za pretpostaviti je da se uistinu radilo o zagrebačkom programu Odsjeka za slavenske jezike i književnosti prema kojem je i u Zadru izvođena nastava na studiju ruskoga jezika i književnosti, dok program češkoga jezika nije za Zadar bio relevantan.

Program studija ruskoga jezika i književnosti bio je nastavničkoga smjera te su se studenti u okviru ovoga četverogodišnjeg programa, kako se navodi u nastavnom planu, osposobljavali za nastavnički rad u okviru svih programa nastave ruskog jezika i književnosti (redovitih, fakultativnih i izbornih), a po završenom studiju bili su osposobljeni za obavljanje nastavničke djelatnosti u predškolskim, osnovnoškolskim, srednjoškolskim ustanovama i ustanovama za obrazovanje odraslih (NP 1978: 1). Studij ruskoga jezika bio je dvopredmetan, odnosno obavezno se povezivao se s još nekim (bilo kojim) nastavničkim profilom.

Dalje se u nastavnom planu navode tablice s predmetima stručnih programskih osnova i kratkim pregledom sadržaja navedenih kolegija.

I. godina (1. i 2. semestar), str. 2.

Stručne programske osnove	Zimski			Stručne programske osnove	Ljetni		
	P	S	V		P	S	V
Govorne vježbe			60	Govorne vježbe			60
Fonetika RJ	30			Fonetika RJ	30		
Fonetski praktikum			15	Fonetski praktikum			15
Elementarna gramatika	15	15		Elementarna gramatika	15	15	
Uvod u lingvistiku	15			Uvod u lingvistiku	15		
Književni proseminar		30		Knjiž. proseminar		2	

Svi predmeti ukupno tijekom godine 360

Na str. 2 a daje se kratak opis svih navedenih kolegija⁸.

⁸ S obzirom na brojnost i lakšu dostupnost novijih programa i u njima opisā kolegija, opisi novih kolegija neće se navoditi. Opisi se navode zbog njihove teže dostupnosti. Podatci se navode doslovno (prema pravopisu upotrijebljenom u nastavnom planu): „Fonetika ruskog jezika: U ovom se predmetu studenti upoznaju s fonetskim pojavama tipičnim za suvremeni ruski jezik (redukcijom samoglasnika, parovima palataliziranih i nepalataliziranih suglasnika itd.), da bi na kraju dobili potpuni fonološki sustav suvremenog ruskog jezika. S tim se u vezi objašnjava i morfonemski princip ruskog pisma.

II. godina (3. i 4. semestar), str 3.⁹

Stručne programske osnove	Zimski			Stručne programske osnove	Ljetni		
	P	S	V		P	S	V
Govorne vježbe			30	Govorne vježbe			30
Morfologija suvr. RJ	30			Morfologija suvr. RJ	30		
Tvorba riječi i akcentologija suvr. RJ	15			Tvorba riječi i akcentologija suvr. RJ	15		
Vježbe iz morfologije suvremenog ruskog jezika			30	Vježbe iz morf. suvremenog RJ			30

Fonetski praktikum: Ove su vježbe zasnovane tako da praktički uvježbavaju izgovor svih ruskih fonema (s njihovim alofonima), a odvijaju se u fonetskom kabinetu.

Elementarna gramatika: Ovdje se provjerava i proširuje poznavanje morfologije ruskoga jezika, da bi studenti bili pripremljeni za kolegij morfologije na II godini.

Govorne vježbe: Zasnovane su na odabranim tekstovima, koji su metodički obrađeni tako da vježbe imaju karakter leksičko-gramatičkih vježbi.

Uvod u lingvistiku: Ovdje se daju opći lingvistički pojmovi s osobitim osvrtom na pojave u suvremenom ruskom i hrvatskom ili srpskom jeziku.

Književni proseminar: Ruski književni pojmovi protumačeni u analizi karakterističnih oblika i književnih vrsta u njihovu povijesnom redoslijedu. Temelji periodizacije ruske književnosti s obzirom na kulturnu povijest ruskoga društva. Ruska književnost u odnosu prema drugim književnostima istočnih Slovena. Mjesto ruske književnosti u evropskom književnom kontekstu. Društvene funkcije ruske književnosti.“

⁹ „Morfologija suvremenog ruskog jezika (str 4): U ovom se predmetu student upoznaje sa svim oblicima, pri čemu se obraća pažnja na morfološke kategorije i njihovo povezivanje, tako da i „iznimni“ oblici ulaze u određeni sustav. Neprestano se vrši kontrastivno promatranje pojave u ruskom i materinjem jeziku.

Tvorba riječi i akcentologija suvremenog ruskog jezika: U ovom se predmetu inzistira na uočavanju morfemske građe oblika, da bi se, na osnovi naučenog, mogla razumjeti tvorba postojećih oblika i predviđati tvorba nepoznatih leksičkih jedinica. Akcenatske su pojave usko s time povezane, pa se zato i one s toga gledišta obrađuju. I ovdje je neprestano prisutno kontrastivno promatranje.

Vježbe iz morfologije: One prate predavanja iz morfologije, pri čemu se želi, nakon protumačenih pojava, stvoriti određeni automatizam pri njihovoj upotrebi.

Govorne vježbe: Obrađuju određene tematske krugove i stvaraju govorne navike.

Vježbe prevodenja: Zasnovane su na kontrastivnom promatranju raznih problema koji se pojavljuju pri prevodenju. Problemi se nastoje grupirati i za njih dati određeni „ključevi“ za rješavanje.

Ruska književnost: Ruska književnost predaje se u odabranim poglavljima njezine povijesti s težištem na književnosti 19. i 20. st. s naglaskom na teorijskom osmišljavanju pojava unutar evropskog književnog i kulturnog konteksta. Predavanja su ciklička.

Književni proseminar: Obrađuje ruske književne pojmove protumačene u analizi karakterističnih oblika i književnih vrsta, a na tekstovima ruske književnosti.“

Vježbe prevođenja		15	Vježbe prevođenja		15
Ruska književnost	30		Ruska književnost	30	
Književni proseminar		30	Književni proseminar		30
TJEDNO 5/7					
Svi predmeti ukupno tijekom godine 360					

III. godina (5. i 6. semestar), str. 6.

Stručne programske osnove	Zimski			Stručne programske osnove	Ljetni		
	P	S	V		P	S	V
Govorne vježbe			30	Govorne vježbe			30
Sintaksa suvr. RJ	30			Sintaksa suvr. RJ	30		
Vježbe iz sintakse suvremen. ruskog jezika		30		Vježbe iz sintakse suvremen. ruskog jezika		30	
Vježbe prevođenja			15	Vježbe prevođenja			15
Ruska književnost	30			Ruska književnost	30		
Književni seminar		30		Književni seminar		30	
Opća metodika nastave stranog jezika	30			Opća metodika nastave stranog jezika	30		
Vježbe iz metodike nastave ruskog		15		Vježbe iz metodike nastave ruskog		15	
Svi predmeti ukupno tijekom godine 360 + 90							

IV. godina (7. i 8. semestar), str. 8.¹⁰

¹⁰ „Sintaksa suvremenog ruskog jezika (sve na str 7): U tome se predmetu studenti upoznaju sa svim tipovima vezivanja riječi u sintagme i na toj osnovi, sa tipovima rečenica, pri čemu se kontrastivno proučavaju odgovarajuće pojave u ruskom i materinjem jeziku.

Vježbe iz sintakse suvremenog ruskog jezika: One prate gradivo predavanja i uvježbavaju rješavanje problema u sintaksi.

Govorne vježbe: Na višoj razini (s obzirom na II godinu) stvaraju govorne navike.

Vježbe prevođenja: Dalje kontrastivno obrađuju probleme prevođenja s ruskog na materinji jezik, i obratno. Pri tome se uvijek nastoji da se problemi tipiziraju i nađu „ključevi“ za njihovo rješenje.

Jezični proseminar: Na njemu se pojave u suvremenom ruskom jeziku osvjetljavaju

Stručne programske osnove	Zimski			Stručne programske osnove	Ljetni		
	P	S	V		P	S	V
Govorne vježbe			15	Govorne vježbe			15
Seminar iz ruskog jezika		30		Seminar iz RJ		30	
Vježbe iz ruske stilistike			30	Vježbe iz R stilistike			30
Vježbe prevođenja			15	Vježbe prevođenja			15
Ruska književnost	30			Ruska književnost	30		
Književni seminar		30		Književni seminar		30	
Metodika nastave RJ	30			Metodika nastave RJ	30		
Vježbe iz metodike nastave ruskog jezika			15	Vježbe iz metodike nastave ruskog jezika			15
360 + 90							

Posebna pažnja posvećuje se nastavi iz metodike (II i 12 str).¹¹ Na žalost ne daju se podatci o izbornim kolegijima i općim programskim osnovama.

tumačenjem historijskih stanja. Ovo se vrši uz kontrastivno promatranje odgovarajućih pojava na ruskom i materinjem jeziku.

Ruska književnost: Isto kao u II godini.

Književni proseminar (str. 5): Polazi od analize pojedinih tekstova karakterističnih za stanovitu stilsku formaciju ili književnu vrstu. Posebno se značenje daje tekstovima 20. stoljeća i suvremene književnosti.

Seminar iz ruskog jezika str 9: Nakon savladanog „Uvoda u lingvistiku“ (u I godini), nakon savladanog gradiva u toku triju godina studija, na seminaru se obrađuje lingvistička problematika na gradi suvremenog ruskog jezika, ali i opet promatrana kontrastivno (ruski jezik – hrvatski ili srpski jezik).

Vježbe iz ruske stilistike: Prođeno gradivo fonetike, morfologije i sintakse čvrsta je podloga za razmatranje stilova u suvremenom ruskom jeziku (i njihove upotrebe), uz neprestano uspoređivanje s našim stanjem na tom području.

Govorne vježbe: Dalje na proširenoj leksici, razvijaju govorne navike i vještine, pripremajući studenta za dobro obavljanje budućeg nastavničkog poziva.

Vježbe prevođenja: Nastavljaju obradu vječne problematike dobrog (brzog i točnog) prevođenja s jednoga jezika na drugi.

Ruska književnost: Isto kao i u III godini s time što se studenti upućuju da prije završnog ispita u pregledu savladaju povijesnu građu koja nije obuhvaćena kolegijima II-IV godine. Književni proseminar: Isto kao u III godini s time što studenti mogu upisivati i seminar za staru rusku književnost (od početka slavenske pismenosti do baroka).“

¹¹ „Programske osnove

Ciljevi: Pošto su se u III godini studenti upoznali s osnovama teorije nastave ruskog jezika, i kroz rad u seminaru i vježbama stekli uvid u način rada u razredu, u IV godini ulaze u bit nastavnog procesa i kroz vježbe i seminare analiziraju i usvajaju tehnike rada u razredu.

Program u 80-im godinama

I. godina (I. i 2. semestar)

Stručne programske osnove	Zimski			Stručne programske osnove	Ljetni		
	P	S	V		P	S	V
Jezične vježbe I			90	Jezične vježbe I			90
Elementarna gramatika	30			E. gramatika	30		
Uvod u studij RJ	30			Uvod u studij RJ	30		
Uvod u studij RK	30			Uvod u studij RK	30		

Metodski se blok u IV godini sastoji iz predavanja, vježbi i seminara.

Zimski semestar: 2 sata predavanja + 1 sat seminara

Ljetni semestar: 1 sat seminara + 2 sata vježbi

Predavanja: naziv kolegija: Metodika nastave ruskog jezika i književnosti 30 sati

Program predavanja:

Pregled metodskih pravaca i metodskih sistema do danas. Nastava ruskog jezika u nas od 1945. Do danas. Opći problemi nastave ruskog jezika, predmet, cilj i sadržaj nastave. Nastavni proces, etape, uzimanje novog, govorne i jezične vježbe, ponavljanje. Metodika sata, klasifikacija i struktura sati. Samostalni rad učenika na satu, zorna sredstva, priprema nastavnika za sat. Problemi nastave fonetike, kontrastivni pristup glasovima, intonaciji, akcentu. Aktivni i pasivni rječnik, produktivno i reproduktivno usvajanje leksika. Leksička jedinica kao kompleksna jezična pojava. Gramatičke, semantičke i ostale komponente leksičkih jedinica. Tretman značenja. Metodika usvajanja leksike. Zadaci i ciljevi nastave gramatike. Gramatički minimum. Leksički pristup usvajanju gramatičkih kategorija. Ostali morfološko-sintaksni pristupi u metodici nastave. Metode razvijanja govornih navika. Razgovor. Razni oblici izlaganja i prepričavanja. Mjesto čitanja u osnovnoj i srednjoj školi. Tehnika čitanja. Oblici i forme čitanja. Rad na književnom djelu. Rad na tekstu i, ostali pomoći oblici rada. Plan. Kompozicija. Karakteristika: povijesna, književna, ideološka. Jezik književnog djela. Pojam o književnim vrstama. Razvijanje pismenog izražavanja. Oblici pismenih vježbi. Planiranje nastavnog gradiva. Ponavljanje i ocjenjivanje. Vanškolski oblici rada. Seminar iz metodike: 30 sati: (str. 12): Studenti koji iz metodike pišu diplomsku radnju, u grupi od najviše 5 studenata s nastavnikom na seminaru rade na metodologiji izrade diplomske radnje u zimskom ili ljetnom semestru. Ostali studenti na seminaru biraju jednu od sljedećih tema: pedagoške implikacije kontrastivne analize, psiholingvistika u nastavi ruskog jezika, sociolingvistika u nastavi ruskog jezika, razlike u dobnim skupinama učenika. (Popis nije zatvoren već se može na prijedlog nastavnika ili studenata upotpuniti i drugim temama). Rad na seminaru sastoji se od referata i diskusija i ilustracija u obliku mikro-nastave.

Vježbe iz metodike – 35 sati: Praktičan rad na mikro i makro planiranju, testovima, izradi jezičnih vježbi, izradi sekvenci programiranog materijala. Izrade tih materijala predviđa se u grupama pod rukovodstvom nastavnika.“

II. godina (3. i 4. semestar)

Stručne programske osnove	Zimski			Stručne programske osnove	Ljetni		
	P	S	V		P	S	V
Jezične vježbe II			60	Jezične vježbe II			60
Suvremeni ruski jezik II/Morfologija	30	30		Suvremeni ruski jezik II/Morfologija	30	30	
Starocrkvenoslavenski jezik	15	15		Starocrkvenoslavenski jezik	15	15	
(Novija) Ruska književnost II	30	30		(Novija) Ruska književnost II	30	30	

III. godina (5. i 6. semestar)

Stručne programske osnove	Zimski			Stručne programske osnove	Ljetni		
	P	S	V		P	S	V
Jezične vježbe III			45	Jezične vježbe III			45
Suvremeni ruski jezik III/Sintaksa	30	30		Suvremeni ruski jezik III/Sintaksa	30	30	
Metodika nastave ruskog jezika	30			Metodika nastave ruskog jezika	30		
(Novija) Ruska književnost III	30	30		(Novija) Ruska književnost III	30	30	
Poljski jezik			30	Poljski jezik			30

IV. godina (7. i 8. semestar)

Stručne programske osnove	Zimski			Stručne programske osnove	Ljetni		
	P	S	V		P	S	V
Jezične vježbe IV			45	Jezične vježbe IV			45
Suvremeni ruski jezik III/Leksikologija	30	30		Suvremeni ruski jezik III/Leksikolog.	30	30	
Starija ruska književnost	15	15		Starija RK	15	15	
(Novija) Ruska književnost IV	30	30		(Novija) Ruska književnost IV	30	30	
Poljski jezik			30	Poljski jezik			30

Program iz 1995.

Elaborat iz 1995. „O nastavnom planu i programu dvopredmetnog redovnog dodiplomskog sveučilišnog studija Ruskog jezika i književnosti u Zadru“ potpisuje dr. sc. Višnja Rister, tadašnja predstojnica Odsjeka. Elaborat ima 25 stranica, uz prilog: „Prijedlog sadržaja samoanalize ustanova visokog obrazovanja“ (koji ima dodatnih 6 stranica).

U opisu zvanja u elaboratu se ističe kako je diplomirani student dvopredmetnog studija ruskog jezika i književnosti „osposobljen (je), prvenstveno, za nastavnika ruskog jezika na svim prosvjetnim ustanovama, od specijaliziranih doškolskih ustanova u kojima se uči ruski kao strani jezik, preko osnovnog i srednjeg školstva, do rada na visokoškolskim ustanovama u funkciji lektora ili predavača ruskog jezika“ (str. 3). Ističe se također „ovaj profil stručnjaka neophodan je kako u gospodarstvu, tako i u različitim službama kao prevoditelj (korespondent-prevoditelj)“ (isto). „Svoje mjesto on pronalazi u različitim poslovima u turizmu ili pak poslovima vezanim za turizam, a zbog poznavanja ruske civilizacije vjerujemo da je upravo on najpozvaniji da bude vodič hrvatskih turista u Rusiji“ (isto).

Trajanje studija je četiri godine, a ukupno trajanje zajedničkih programskih osnova – dvije godine (str. 3).

Nadalje se o svakom predmetu daje sadržaj predmeta, način izvođenja nastave, literatura te tjedni, semestralni i godišnji broj sati (str. 4–15).

Bodovni sustav još nije bio uređen te se u elaboratu navodi kako će biti uređen naknadno (str. 15).

Govoreći o usporedivosti zadarskog studija s drugim studijima navodi se da je to specifičan studij i to dvostruko. Jedna od specifičnosti koje se ističu o studiju je ta da je dvopredmetan – uz najčešću vezu s drugim filologijama za ovaj dio Hrvatske ističe se posebno zanimljiva mogućnost veze s Poviješću umjetnosti ili Arheologijom (str. 15). U odnosu na zagrebačku rusistiku ističe se mnogo bolja kadrovska situacija na zagrebačkoj rusistici što u Zagrebu omogućava razgranatiju profilaciju, čak i na dodiplomskom studiju Ruskog jezika i književnosti (str. 16). Ipak je to program koji se prilaže za usporedivost, iako se ističe da je zadarski program vjerojatno najusporediviji s češkim i poljskim rusistikama (str. 16). U odnosu na zagrebačku rusistiku ističe se činjenica da se u Zadru obučavaju „multifunkcionalni kadrovi“ (str. 22) te da je na potezu od Istre do Hercegovine ovo jedina rusistika (isto).

Iako tada još nije bilo uvedeno anketiranje studenata i njihovo ocjenjivanje nastave, u elaboratu se ističe da su pri izradbi programa bili konzultirani studenti III. i IV. godine studija (ocjena kojih jest 4,5) i koji su

„znatno doprinijeli kvaliteti izradbe plana i programa studija“ (23). Ističe se da je program studija „prilagođen studentu prosječne inteligencije i odgovarajuće srednjoškolske naobrazbe“ (23).

Ističe se također da je plan i program vertikalno i horizontalno strukturiran (23).

Navodi se i opterećenje studenata, tj. broj sati u dodiplomskom studiju:

- a) U prvoj godini 12 sati tjedno; 180 semestralno; 360 godišnje.
- b) U drugoj godini 14 sati tjedno; 210 semestralno; 420 godišnje.
- c) U trećoj godini: 15 sati tjedno; 225 semestralno; 450 godišnje.
- d) U četvrtoj godini: 13 sati tjedno; 195 semestralno; 390 godišnje.
- e) Cjelokupan studij traje ukupno 1620 sati (str. 24).

U elaboratu se nadalje navode kvote, uvjeti za prelazak u višu godinu studija i opće informacije o prostoru i opremi (primjerice nedostatak fonolaboratorija¹²).

Program („Diplomirani student dvopredmetnog studija Ruskog jezika i književnosti“) sastoji se od glavnoga dijela (25 stranica) i priloga¹³.

I. godina (1. i 2. semestar)

Stručne programske osnove	Zimski			Stručne programske osnove	Ljetni		
	P	S	V		P	S	V
Jezične vježbe I			90	Jezične vježbe I			90
Elementarna gramatika	30			E. gramatika	30		
Uvod u studij RJ	30			Uvod u studij RJ	30		
Uvod u studij RK	30			Uvod u studij RK	30		

¹² Nemamo ga ni danas.

¹³ Program nije dan u tablicama, ali pokušavajući ujednačiti sve programe ovako ga ovdje navodimo.

II. godina (3. i 4. semestar)

Stručne programske osnove	Zimski			Stručne programske osnove	Ljetni		
	P	S	V		P	S	V
Jezične vježbe II			60	Jezične vježbe II			60
Suvremeni ruski jezik II/Morfologija	30	30		Suvremeni ruski jezik II/Morfologija	30	30	
Starocrkvenoslavenski jezik	15	15		Starocrkvenoslavenski jezik	15	15	
(Novija) Ruska književnost II	30	30		(Novija) Ruska književnost II	30	30	

III. godina (5. i 6. semestar)

Stručne programske osnove	Zimski			Stručne programske osnove	Ljetni		
	P	S	V		P	S	V
Jezične vježbe III			45	Jezične vježbe III			45
Suvremeni ruski jezik III/Sintaksa	30	30		Suvremeni ruski jezik III/Sintaksa	30	30	
Metodika nastave ruskog jezika	30			Metodika nastave ruskog jezika	30		
(Novija) Ruska književnost III	30	30		(Novija) Ruska književnost III	30	30	
Poljski jezik			30	Poljski jezik			30

IV. godina (7. i 8. semestar)

Stručne programske osnove	Zimski			Stručne programske osnove	Ljetni		
	P	S	V		P	S	V
Jezične vježbe IV			45	Jezične vježbe IV			45
Suvremeni ruski jezik III/Leksikologija	30	30		Suvremeni ruski jezik III/Leksikolog.	30	30	
Starija ruska književnost	15	15		Starija RK	15	15	
(Novija) Ruska književnost IV	30	30		(Novija) Ruska književnost IV	30	30	
Poljski jezik			30	Poljski jezik			30

„Bolonja“ (2005. – 2006.)

Prije prelaska na bolonjski sustav dogodila se iznimno važna promjena. Filozofski fakultet u Zadru koji je dvadesetak godina djelovao kao dio Sveučilišta u Splitu prerastao je u prvo integrirano hrvatsko sveučilište: „Osnivanjem Sveučilišta u Zadru 4. srpnja 2002. *Zakonom o osnivanju Sveučilišta u Zadru*, navedene ustanove su, zajedno sa Studentskim centrom u Zadru, preustrojene u 16 sveučilišnih odjela i 9 stručnih službi Sveučilišta. U Trgovačkom sudu u Zadru Sveučilište je registrirano 29. siječnja 2003., a izbori za sastav Senata raspisani su u veljači 2003. Okončanjem izbora 25. ožujka 2003. sazvana je prva konstituirajuća sjednica Senata Sveučilišta u Zadru“ (<http://www.unizd.hr/o-nama>). Ova promjena za Odsjek za ruski jezik i književnost bila je važna ponajprije zbog toga što je (poglavito zbog kadrovskih (ne)prilika) bio priključen Odjelu za kroatistiku i slavistiku te je gotovo 20 godina sudbina rusistike bila tijesno povezana sa zadarskom kroatistikom. Iako se u nazivu odjela referiralo na slavistiku, zbog ekonomske situacije, nikada se nije razvijao taj segment (ako se izuzme vrijedna suradnja s Moravskom županijom i češkim lektoratom¹⁴). Tek od akademske godine 2018./2019. zadarska rusistika opet ima „nezavisni“ status i radi u okviru Odjela za rusistiku.

Prelazak na bolonjski sustav uključivao je brojne predradnje. Da bi se studenti koji su upisivali studij u ak. god. 2005./2006. mogli upisati na nove, bolonjske, programe studija, sveučilišta su dobila zadatak da pripreme najprije popis preddiplomskih, diplomskih i poslijediplomskih programa „koje će predati na evaluaciju sa svim potrebnim detaljima, opisati način osiguranja kvalitete u provedbi tih studijskih programa, shemu studentske pokretljivosti, točno navesti uvjete za upis svakog pojedinog studija te na temelju realne procjene kapaciteta za provedbu svakog programa studija odrediti maksimalan broj studenata koji se na nj mogu upisati. Tek u drugom koraku, do 1. travnja, trebalo je dovršiti programe, provesti njihovu internu evaluaciju na temelju uputa Nacionalnog vijeća za visoku naobrazbu i predati ih Ministarstvu znanosti, obrazovanja i športa na daljnji postupak“ (Polić Bobić 2005: 13). U tu svrhu izrađen je i „Prijedlog preddiplomskog i diplomskog programa za studij Ruski jezik i književnost“ koji je dobio dopusnicu za izvođenje i na kojem se temelji i aktualni program. Ovaj elaborat dug je 65 kartica, a i danas je dostupan na stranicama odjela: <http://www.unizd.hr/Portals/35/2012-2013/reformirani%20studij%20rusistike.pdf>.

¹⁴ U okviru Odjela postojala je i vrijedna suradnja sa Slovenijom i slovenskim lektoratom, ali slovenski jezik nikada nije zaživio kao izborni kolegij za rusiste.

U elaboratu, uz prijedlog programa, nalazimo i opće informacije o razlozima pokretanja studija, dosadašnjim iskustvima predlagača u provođenju ekvivalentnih i sličnih programa, uvjetima upisa na studij, kompetencijama koje se stječu na studiju, nazivu akademskog stupnja koji se stječe završetkom studija te opise svakog pojedinog kolegija. Prvi put se navode i ECTS¹⁵ bodovi.

Program koji se navodi u tom kratkom elaboratu je sljedeći:

I. godina (1. i 2. semestar)

Obavezni predmeti	Zimski			ECTS	Obavezni predmeti	Ljetni			ECTS
	P	S	V			P	S	V	
Jezične vježbe 1			6	4	Jezične vježbe 2			6	4
Uvod u studij ruskog jezika 1	I	I		3	Uvod u studij ruskog jezika 2	I	I		3
Uvod u studij ruske književnosti 1	I	I		3	Uvod u studij ruske književnosti 2	I	I		3
Elementarna gramatika 1	I			1,5	Elementarna gramatika 2	I			1,5
Izborni predmet s matičnog odjela									
Hrvatski za rusiste 1			I	1,5	Hrvatski za rusiste 2			I	3
Izborni predmeti s drugih odjela									
Strani jezik			I	1,5	Strani jezik			I	1,5

II. godina (3. i 4. semestar)

Obavezni predmeti	Zimski			ECTS	Obavezni predmeti	Ljetni			ECTS
	P	S	V			P	S	V	
Jezične vježbe 3			4	3	Jezične vježbe 4			4	3
Morfologija 1	30	30		3	Morfologija 2	30	30		3
Ruski romantizam	15	15		3	Ruski realizam	15	15		3
Staroslavenski jezik 1	30			2,5	Staroslavenski jezik 2	30			2,5
Izborni predmeti s drugih odjela									
Regionalna geografija Rusije 1			I	1,5	Osnove latinskoga jezika			I	1,5
Osnove grčkog jezika			I	1,5					

¹⁵ European Credit Transfer System.

III. godina (5. i 6. semestar)

Obavezni predmeti	Zimski			ECTS	Obavezni predmeti	Ljetni			ECTS
	P	S	V			P	S	V	
Jezične vježbe 5			4	3	Jezične vježbe 6			4	3
Sintaksa jednostavne rečenice	30	30		3	Sintaksa složene rečenice	30	30		3
Dezintegracija ruskog realizma	15	15		3	Ruska književnost 20.st.	15	25		3
Poljski jezik 1			30	2	Poljski jezik 2			30	2
Izborni predmet s matičnog odjela									
Ruska kultura i civilizacija			15	1,5	Ruska kultura i civilizacija			15	1,5
Izborni predmeti s drugih odjela									
			15	1,5				15	1,5

DIPLOMSKI STUDIJ – trajanje 4 semestra
Nastavnički smjer I. godina (1. i 2. semestar)

Obavezni predmeti	Zimski			ECTS	Obavezni predmeti	Ljetni			ECTS
	P	S	V			P	S	V	
Jezične vježbe 7			4	3	Jezične vježbe 8			4	3
Starija ruska književnost II. – 13. st.	15	15		3	Starija ruska književnost 14. – 18. st.	15	15		3
Leksikologija RJ	30	30		3	Frazeologija ruskoga jezika	30	30		3
Metodika nastave RJ 1	15	15		3	Metodika nastave ruskoga jezika 2	15	15		2
Izborni predmet s matičnog odjela									
Avangarda, modernizam, postmodernizam	15			1					
Izborni predmeti s drugih odjela									
			15	1,5	Avangarda i postmoderna	15			1,5
					Izborni u okviru Sveučilišta				1,5

II. godina (3. i 4. semestar)¹⁶

Obavezni predmeti	Zimski			ECTS	Obavezni predmeti	Ljetni			ECTS
	P	S	V			P	S	V	
Lingvostilistika	15			1,5	Izrada magistarskog rada/ konzultacije s mentorom				15
Fantastika i groteska u RK	15			1,5					
Poredbena H-R gramatika	15			1,5					
Izborni predmeti s drugih odjela									
Semantika – izborni s drugog odjela	15			1,5					
Jezik i kultura	15			1,5					
Medijska kultura	15			1,5					
Fantastična umjetnost	15			1,5					
Figurativna umjetnost modernog i postmodernog razdoblja	15			1,5					

Prevoditeljski smjer

I. godina (1. i 2. semestar)

Obavezni predmeti	Zimski			ECTS	Obavezni predmeti	Ljetni			ECTS
	P	S	V			P	S	V	
Prevođenje proze	15	30		2,5	Prevođenje poezije	15	30		2,5
Ostalo isto kao nastavnički smjer									

¹⁶ Navodi se pogrešno kao V. godina.

II. godina (3. i 4. semestar)¹⁷

Obavezni predmeti	Zimski			ECTS	Obavezni predmeti	Ljetni			ECTS
	P	S	V			P	S	V	
kao nastavnički smjer (samo se ne upisuje nast. modul)					Izrada magistarskog rada/ konzultacije s mentorom				15
Izborni predmet s matičnog odjela									

S obzirom na to da se s vremenom sve veći naglasak kod pokretanja studija daje ekonomskoj komponenti studija (zapošljivost, potražnja za kadrovima određenog profila), a ne akademskoj, u elaboratu se kao razlozi pokretanja studija navode potrebe tržišta rada u javnom i privatnom sektoru i, ponavljajući manje-više doslovno riječi iz elaborata iz 1995., ističe zapošljivost u prosvjeti, privredi (korespondent-prevoditelj) i turizmu (str. 1). Dodaju se još poslovi u medijima i nakladništvu. Također se sve više naglašava kompatibilnost studija u odnosu na druge studije u zemlji i inozemstvu, pa se u elaboratu navodi kako studij podupire ideju o mobilnosti studenata „budući da će se ostvareni bodovi na drugim rusističkim studijima priznavati na rusistici u Zadru“ (str. 2).

S obzirom na to da je bolonjski sustav u to doba još bio nov, nije sasvim do kraja bio prihvaćen koncept preddiplomskog i diplomskog studija¹⁸ pa se iz programa jasno vidi da je bio zapravo zamišljen kao objedinjeni program, a tako se i izrijekom navodi „predlaže se pokretanje studijskih programa u kojima su preddiplomski i diplomski dijelovi objedinjeni u cjelinu“ (točka 2.7 na str. 2). Tek će se kasnije program profilirati tako da sva elementarna znanja o jeziku bivaju koncentrirana u preddiplomskom studiju, dok se na diplomskom studiju program razvija u smjeru usavršavanja nastavničkih ili prevoditeljskih kompetencija.

U ovom programu jasno je vidljivo da je riječ o „prijelaznoj fazi“ na novi sustav – jer je vidljiva tendencija prema formiranju jednosemestralnih kolegija, ali ta tendencija nije do kraja provedena (kolegiji su jednostavno „mehanički“ podijeljeni na I. i 2. dio).

Sam program gotovo je identičan onomu iz 1995. Vidljive su manje razlike, primjerice kolegiji iz književnosti nazivaju se konkretnije, a ne samo Ruska književnost I, II, III i sl., a imaju i manje sati. Sintaksa je također, umjesto dvosemestralnog kolegija, podijeljena na dva jednosemestralna.

¹⁷ Navodi se pogrešno kao V. godina.

¹⁸ On do dana današnjeg, nažalost, nije prihvaćen na hrvatskom tržištu rada.

Metodika je pomaknuta na diplomsku razinu, a na diplomskoj razini nema suvremene ruske književnosti. I naravno, najveća promjena je da je dodan cijeli jedan semestar, tj. zimski semestar 2. godine diplomskog studija, dok se magistarski rad piše tek u ljetnom semestru. S obzirom na to da za tako veliku promjenu nisu bili ispunjeni svi uvjeti (ponajprije kadrovski), taj je semestar na neki način skup pogodnih kolegija „prikupljenih“ na različitim odjelima (primjerice Povijest umjetnosti). Tek će se kasnije taj semestar i sadržajno znatnije povezati s ostatkom programa.

„Razvijena“ Bolonja

U sljedećim godinama se rad prema bolonjskom sustavu sve više unaprjeđuje te se program dinamizira. Dok se prije nastava izvodila prema istom programu nekoliko desetljeća, sada se svake godine program mijenja – doduše oko uvijek čvrsto određene okosnice koja je temeljena na staroj predbolonjskoj tradiciji i novoj – bolonjskoj.

Naime, stara tradicija očituje se u tome da se kroz program studija izdvajaju tri cjeline. Prva cjelina su kolegiji iz suvremenog ruskog jezika zajedno s jezičnim/lektorskim vježbama, druga cjelina su kolegiji iz ruske književnosti (od starije do sasvim recentne), a treća cjelina su kolegiji povezani s metodikom. Nova tradicija očituje se u tome da se program dijeli na dva dijela. Sva osnovna znanja predaju se u preddiplomskom studiju (predviđena zanimanja primjerice u turizmu i gospodarstvu), dok se na diplomskom studiju daju sadržaji koji omogućuju studentima rad u nastavi ili usmjeravanje prema prevodilačkoj struci.

Promjene u programu koje su vrlo dinamične, ipak ne upozoravaju na kaotičnost i nepostojanje strukture. Zapravo se vrlo stroga struktura ovim intervencijama samo dodatno obogaćuje, dakle nije riječ o njezinu narušavanju. Ipak bi se moglo reći da postoje određena „traženja“ kad je riječ o satnici pojedinih predmeta, a i broju ECTS-a. Također, neke promjene bile su uvjetovane i kadrovskim mogućnostima Odsjeka i Odjela.

Novost je i ponuda izbornih kolegija za studente drugih studija na Sveučilištu, također za studente na međunarodnoj razmjeni (na engleskom jeziku primjerice kolegij *Dystopia and Language*). I studenti matičnoga studija potiču se da slobodnije biraju izborne kolegije s drugih odjela pa se popis izbornih kolegija ponekad i ne navodi¹⁹.

¹⁹ Uvijek je postojala mogućnost da student zatraži upis nekog izbornog kolegija koji nije bio naveden u redu predavanja. Takve je molbe Odsjek u pravilu odobravao.

Prve dvije akademske godine koje su slijedile nakon provedbe prvog bolonjskog programa (2006./2007., 2007./2008.) bile su relativno „mirne“ i u tim godinama u odnosu na akreditirani program nije bilo gotovo nikakvih promjena. Najčešće je riječ samo o manjim promjenama u ponudi izbornih kolegija.

Tek se 2008./2009. događaju prve važnije promjene. Na preddiplomskom studiju: kolegiji Elementarna gramatika I i 2 s 1,5 boda povisuju se na 2 ECTS boda, a kolegiji Staroslavenski I i 2 s 2,5 povisuju se na 3 ECTS boda. U 6. semestru se kao obavezni predmet uvodi *Završni ispit* (10 vježbi i 3 ECTS-a), a kao izborni za studente drugih odjela uvodi se kolegij *Kultura i civilizacija Rusije I i 2 (za nerusiste)* (1 predavanje tjedno i 2 ECTS-a po semestru).

Akademske godine 2009./2010. događaju se prve važnije promjene i na preddiplomskoj i na diplomskoj razini te se stoga ovdje navodi red predavanja za tu akademsku godinu u cijelosti.

I. godina (1. i 2. semestar)

Obavezni predmeti	Zimski			ECTS	Obavezni predmeti	Ljetni			ECTS
	P	S	V			P	S	V	
Jezične vježbe 1			6	4	Jezične vježbe 2			6	4
Osnove fonetike i fonologije RJ	1	1		3	Morfologija 1	2	1		3
Uvod u studij RK 1	2			3	Ruski romantizam	1	1		3
Ruski u učionici			2	2	Uvod u lingvistiku	1	1		3
Izborni predmeti s matičnog studija									
Hrvatski za rusiste 1			1	3	Hrv. za rusiste 2			1	3
Predmeti koji se nude studentima drugih odjela									
Kultura i civilizacija Rusije za nerusiste 1	1			2	Kultura i civilizacija Rusije za nerusiste 2	1			2

II. godina (3. i 4. semestar)

Obavezni predmeti	Zimski			ECTS	Obavezni predmeti	Ljetni			ECTS
	P	S	V			P	S	V	
Jezične vježbe 3			6	4	Jezične vježbe 4			6	4
Morfologija 1	2	2		3	Morfologija 2	2	2		3
Ruski romantizam	1	1		3	Ruski realizam	1	1		3
Staroslavenski 1	2			2	Staroslavenski 2	2			3
Izborni predmeti s matičnog studija									

Brodski	I	I	2			
Predmeti koji se nude studentima drugih odjela						
Kultura i civilizacija Rusije za nerusiste 1	I		2	Kultura i civilizacija Rusije za nerusiste 2	I	2

III. godina (5. i 6. semestar)

Obavezni predmeti	Zimski			ECTS	Obavezni predmeti	Ljetni			ECTS
	P	S	V			P	S	V	
Jezične vježbe 5			4	3	Jezične vježbe 6			4	3
Sintaksa jednostavne rečenice	2	2		3	Sintaksa složene rečenice	2	2		3
Dezintegracija realizma	I	I		3	RK 1.pol.20.st.	I	I		3
Leksikologija RJ	I	I		3	Frazeologija RJ	I	I		3
					Kultura i civilizacija Rusije	2			2
					Završni			10	3
Izborni predmeti s matičnog studija									
Poljski jezik 1	I	I		2	Poljski jezik 2	I	I		2
Povijest Rusije 1	2			2	Povijest Rusije 2	2			2
J. Brodski	I	I		2					
Predmeti koji se nude studentima drugih odjela									
Kultura i civilizacija Rusije za nerusiste 1	I			2	Kultura i civilizacija Rusije za nerusiste 2	I			2
J. Brodski	I	I		2					

Na preddiplomskom studiju, u odnosu na prethodnu godinu, uveden je u 1. semestru kolegij: *Ruski u učionici (praksa iz Metodike)* (2V tjedno i 2 boda). U 1. semestru umjesto kolegija *Uvod u studij ruskog jezika 1* uvodi se kolegij *Osnove fonetike i fonologije ruskoga jezika* (isti broj i vrsta sati te bodova) što zapravo i odgovara sadržaju toga kolegija kako se on izvodio dugi niz godina. U 2. semestru umjesto kolegija *Uvod u studij ruskog jezika 2* uvodi se kolegij *Uvod u lingvistiku* (isti broj i vrsta sati te bodova). Te će se promjene u kasnijim godinama reflektirati i na druge godine iz suvremenoga ruskog jezika. Kao izborni kolegij u 3. semestru uvodi se *J. Brodski* (1P + 1S i 2 boda), a isti kolegij se nudi i ostalim studentima na Sveučilištu. U 5. i 6. semestru *Poljski jezik 1 i 2* (koji je nekoliko desetljeća bio obavezni kolegij) postaje izborni kolegij, a

kao obavezni kolegiji prebacuju se s diplomske razine studija *Leksikologija ruskoga jezika* (IP + 1S i 3 boda) i *Frazeologija ruskoga jezika* (IP + 1S i 3 boda).

I diplomski studij je pretrpio važne promjene te se stoga navodi cijeli red predavanja.

Nastavnički smjer I. godina (1. i 2. semestar)

Obavezni predmeti	Zimski			ECTS	Obavezni predmeti	Ljetni			ECTS
	P	S	V			P	S	V	
Svi su predmeti izborni.					Svi su predmeti izborni.				
Izborni predmeti s matičnog studija					Izborni predmeti s matičnog studija				
Suvremena RK 1	15	15		3	Suvremena RK 2	15	15		3
Neologija suvr. RJ	15	15		3	Prevođenje poezije	15	30		3
Prevođenje u. proze	15	30		3	Povijest Rusije 2	30			2
Povijest Rusije 1	30			2	Starija RK	15	15		3
Leksikologija RJ	15	15		3					
J. Brodski	15	15		2					
Zajedničke programske osnove (pedagoški modul)									
Predmeti koji se nude studentima drugih odjela									
J. Brodski	15	15		2					

II. godina (3. i 4. semestar)

Obavezni predmeti	Zimski			ECTS	Obavezni predmeti	Ljetni			ECTS
	P	S	V			P	S	V	
Ruski u učionici (praksa iz metodike)			30	2	Izrada magistarskog rada				15
Izborni predmeti s matičnog studija									
Prevođenje str. teksta	15	15		3					
Neologija suvr. RJ	15	15		3					
Suvremena RK 1	15	15		3					
Suvremena RK 2	15	15		3					
J. Brodski	15	15		2					
Prevođenje umj. proze	15	30		3					

Prevoditeljski smjer I. godina (I. i 2. semestar)

Obavezni predmeti	Zimski			ECTS	Obavezni predmeti	Ljetni			ECTS
	P	S	V			P	S	V	
Prevođenje umj. proze	15	30		3	Prevođenje poezije	15	30		3
Leksikologija RJ	15	15		3					

Izborni predmeti s matičnog studija ostali predmeti iz ponude Odsjeka (isto kao u nast.smj.)

Prevoditeljski smjer II. godina (3. i 4. semestar)

Obavezni predmeti	Zimski			ECTS	Obavezni predmeti	Ljetni			ECTS
	P	S	V			P	S	V	
Prevođenje struč. teksta	15	15		3	Izrada magistarskog rada				15

Izborni predmeti s matičnog studija ostali predmeti iz ponude Odsjeka (isto kao u nast.smj.)

Promjene su išle u smjeru ukidanja Jezičnih vježbi 7 i 8 (tj. ukidanja vježbi na diplomskom studiju) te povećanja izbornosti predmeta kako bi se potaklo i omogućilo studentima da sami u što većoj mjeri osmisle svoj studij na diplomskoj razini. Iskustvo će, međutim, pokazati da je i na diplomskoj razini potrebno odrediti barem minimalan broj obaveznih kolegija. Također, iako su kolegiji Poslovni ruski i Ruski u turizmu bili zamišljeni kao istovjetni jezičnim vježbama, zbog lakše usporedivosti s drugim rusističkim studijima, vraćen je izvorni koncept naziva Jezične vježbe na svim godinama preddiplomskog studija, dok se Poslovni ruski održao kao izborni kolegij, najprije na diplomskom studiju, a potom na preddiplomskom studiju. Kao alternativa jezičnim vježbama uvodi se od akad. godine 2016./2017. Konverzacijski seminar na diplomskom studiju, ali je pretpostavka da se rad na jeziku provodi i kroz druge kolegije, osobito kolegije prevođenja. Također se za stalno vraća i kolegij Elementarna gramatika s obzirom na to da je iskustvo pokazalo da je kolegij itekako potreban u nastavi s početnicima.

Sljedeća varijanta programa iz akad. godine 2010./2011. označila je propisivanje obaveznih kolegija i na diplomskoj razini, a uz manje promjene temelj je i današnjeg programa²⁰.

²⁰ Program iz akad. godine 2016. naveden je u monografiji *Odsjek za ruski jezik i književnost, u povodu 60 godina rada* (str. 49–70).

2010./2011.

Preddiplomski studij.
I. godina (1. i 2. semestar)

Obavezni predmeti	Zimski			ECTS	Obavezni predmeti	Ljetni			ECTS
	P	S	V			P	S	V	
Jezične vježbe 1			90	4	Jezične vježbe 2			90	4
Elementarna gramatika 1	15			2	E. gramatika 2	15			2
Osnove fonetike i fonologije RJ	15	15		3	Ruski romantizam	15	15		3
Uvod u studij RK 1	15	15		3	Uvod u lingvistiku	30			3
Ruski u učionici			30	2	Morfologija 1	30	15		3
Izborni predmeti s matičnog studija									
Hrvatski jezik za rusiste			30	2					

II. godina (3. i 4. semestar)

Obavezni predmeti	Zimski			ECTS	Obavezni predmeti	Ljetni			ECTS
	P	S	V			P	S	V	
Jezične vježbe 3			60	4	Jezične vježbe 4			60	4
Morfologija 2	30	15		3	Sintaksa j. rečenice	15	15		3
Rani i razvijeni realizam	15	15		3	Visoki realizam	15	15		3
Staroslavenski jezik 1	30			3	Staroslavenski j. 2	30			3
Čitanje odabranih tekstova 1			2	2	Čitanje odabranih tekstova 2			2	2

III. godina (5. i 6. semestar)

Obavezni predmeti	Zimski			ECTS	Obavezni predmeti	Ljetni			ECTS
	P	S	V			P	S	V	
Ruski u turizmu 1			60	4	Ruski u turizmu 2			60	4
Sintaksa složene rečenice	15	15		3	Frazeologija RJ	15	15		3
Leksikologija RJ	15	15		3	RK 20. stoljeća	15	15		3

Dezintegracija realizma	15	15		3	Poljski jezik 2	15	15		2
					Završni ispit			10	3
					Kultura i civilizacija Rusije	30			2
Izborni predmeti s matičnog studija									
Poljski jezik I	15	15		2	Poljski jezik 2	15	15		2
Povijest Rusije I	15	15							
J. Brodski	15	15							
Dystopia and Language	15	15							
Predmeti koji se nude studentima drugih studija									
Dystopia and Language	15	15		5	Kultura i civilizacija Rusije za nerusiste	30			2

Diplomski studij: nastavnički smjer.
I. godina (1. i 2. semestar).

Obavezni predmeti	Zimski			ECTS	Obavezni predmeti	Ljetni			ECTS
	P	S	V			P	S	V	
Stilistika suvremenoga RJ	15	30		5	Jezik medija	15	30		5
Izborni predmeti s matičnog studija									
Suvremena RK I	15	30		3	Suvremena RK 2	15	30		3
Neologija suvremen. RJ	15	15		3	Ruski folklor	15	15		3
Prevođenje umjetničke proze	15	30		3	Prevođenje poezije	15	30		3
Povijest Rusije I	15		15	3	Povijest Rusije 2	15		15	3
Kazališna radionica u nastavi stranih jezika	15	15		3					
J. Brodski	15	15		2					
Dystopia and Language	15	15		5					
Zajedničke programske osnove (pedagoški modul)									
Predmeti koji se nude studentima drugih odjela									
J. Brodski	15	15		2					
Dystopia and Language	15	15		5					

Diplomski studij: nastavnički smjer.

II. godina (3. semestar i 4. semestar)

Obavezni predmeti	Zimski			ECTS	Obavezni predmeti	Ljetni			ECTS
	P	S	V			P	S	V	
Ruski u učionici (praksa iz metodike)			30	5	Izrada magistarskog rada				15
Metodika nastave RJ	30	15		5					
Poslovni ruski		15	15	3					
Izborni predmeti s matičnog studija									
Prevođenje stručnog teksta	15	15		3					
Neologija suvr. RJ	15	15		3					
Dystopia and Language	15	15		5					
Kazališna radionica u nastavi stranih jezika	15	15		3					
J. Brodski	15	15		3					
Kolegiji koji se nude studentima drugih studija									
J. Brodski	15	15		3					
Dystopia and Language	15	15		5					

Diplomski studij: prevoditeljski smjer.

I. godina (1. i 2. semestar)

Obavezni predmeti	Zimski			ECTS	Obavezni predmeti	Ljetni			ECTS
	P	S	V			P	S	V	
Prevođenje umjetničke proze	15	30		5	Prevođenje poezije	15	30		5
Stilistika suvremenoga RJ	15	30		5	Jezik medija	15	30		5
Izborni predmeti s matičnog studija (isto kao u nast.smj.)									

Prevoditeljski smjer.**II. godina (3. Semestar i 4.)**

Obavezni predmeti	Zimski			ECTS	Obavezni predmeti	Ljetni			ECTS
	P	S	V			P	S	V	
Prevođenje stručnog teksta	15	30		5	Izrada magistarskog rada				15
Poslovni ruski jezik		15	15	3					
Izborni predmeti s matičnog studija ostali predmeti iz ponude Odsjeka (isto kao u nast.smj.)									

Potrebno je još navesti da se od akademske godine 2013./2014. izvodi i jednopredmetni diplomski studij (nastavničkog smjera).

Prvi akreditirani program ovoga smjera izgledao je ovako:

Jednopredmetni studij.**I. godina (1. i 2. semestar)**

Obavezni predmeti	Zimski			ECTS	Obavezni predmeti	Ljetni			ECTS
	P	S	V			P	S	V	
Stilistika suvremenoga RJ	30	30		5	Jezik medija i neologija RJ	15	30		5
Suvremena RK I	30	30		5	Prevođenje umjetničkog teksta	30	60		5
					Suvremena RK 2	30	30		3
Izborni predmeti s matičnog studija									
Brodski	15	15			Starija ruska književnost	15	30		5
Kazališna radionica u nastavi stranih jezika	15	15		3	Dystopia and Language	15	15		4
TRADUKTOLOŠKI KOLEGIJ				3	Staroslavenski za rusiste	30			3
Zajedničke programske osnove (pedagoški modul)									

Jednopedmetni studij. II. godina (3. i 4. semestar)

Obavezni predmeti	Zimski			ECTS	Obavezni predmeti	Ljetni			ECTS		
	P	S	V			P	S	V			
Ruski u učionici (praksa iz metodike)			30	5	Izrada magistarskog rada				15		
Metodika nastave RJ	30	15		5							
Kultura pisane riječi			60	5							
Prevođenje stručnog teksta	15	15		3							
Izborni predmeti s matičnog studija											
Brodski	30										
Metafora-filozofski aspekt	30	30									
Estetika	30	30									
Slavenska filologija	30	30									

Tijekom godina provodile su se manje korekcije programa, ali je on, naročito što se obaveznih /temeljnih kolegija tiče sada vrlo postojan. Osvježenja se jednostavno uvode kroz instituciju izbornih kolegija.

Za kraj navodi se ovdje još i aktualni program 2018./2019.

I. godina (1. i 2. semestar)

Obavezni predmeti	Zimski			ECTS	Obavezni predmeti	Ljetni			ECTS
	P	S	V			P	S	V	
Jezične vježbe 1			90	4	Jezične vježbe 2			90	4
Elementarna gramatika 1	30			2	E. gramatika 2	15			2
Osnove fonetike i fonologije RJ	30			3	Ruski romantizam	15	15		2
Uvod u studij RK	30	15		3	Uvod u lingvistiku	30			2
Ruski u učionici 1			15	2	Morfologija 1	30	15		3
Izborni predmeti s matičnog studija									
Hrvatski jezik za rusiste 1			30	2	HJ za rusiste 2			30	2

				Čitanje odabranih k. tekstova	30		2
				Ruski u učionici 2		15	2
				Kultura i civilizacija Rusije	30		2
Kolegiji koji se nude studentima drugih studija							
Akademsko pismo	15	15		3	Kultura i civilizac. Rusije za nerusiste	30	2

II. godina (3. i 4. semestar)

Obavezni predmeti	Zimski			ECTS	Obavezni predmeti	Ljetni			ECTS
	P	S	V			P	S	V	
Jezične vježbe 3			60	4	Jezične vježbe 4			60	4
Morfologija 2	15	15		3	Sintaksa j. rečenice	15	15		3
Rani i razvijeni realizam	15	15		3	Visoki realizam	30	15		4
					Stsl. za rusiste	15	15		3
Izborni s matičnog									
Češki u turizmu 1	30		30	3	Češki u turizmu 2	30		30	3
Hrvatski jezik za rusiste 1			30	2	Hrvatski j. za r 2			30	2
Ruska poezija u nastavi ruskog jezika	15	15		3	Kultura i civilizacija Rusije	30			2
Pov rusije 1	30			2	Ruski u učionici			15	2
Češki jezik za slaviste 1	30		30	3	Češki jezik za slaviste 2			60	3
Čitanje odabranih lingvističkih tekstova			30		Čitanje odabranih književnih tekstova 2				
Akademsko pismo	15	15		3	Folklor ruskoga naroda	30			2
Teorija i praksa medija	30	30		3	Povijest Rusije 2	30			2
					Medijska pismenost	15	15		3

III. godina (5. i 6. semestar)

Obavezni predmeti	Zimski			ECTS	Obavezni predmeti	Ljetni			ECTS
	P	S	V			P	S	V	
Jezične vježbe 5			60	4	Jezične vježbe 6			60	4
Sintaksa složene rečenice	15	15		3	Frazeologija RJ	15	15		3
Leksikologija RJ	15	15		3	RK prve pol. 20. st.	30	30		3
Dezintegracija realizma	30	15		3	Završni ispit				3
Izborni predmeti s matičnog studija									
Češki jezik u turizmu 1	30		30	3	Češki j. u turizmu 2	30		30	3
Češki jezik u turizmu 3	30		30	3	Češki j. u turizmu 4	30		30	3
Hrvatski j. za rusiste 1			30	2	Hrvatski j. za rusiste 2			30	2
Povijest Rusije	30			2	Povijest Rusije 2	30			2
Filmska radionica u nastavi ruskoga jezika	15	15		3	Folklor ruskoga naroda	30			2
Daniil Harms i oberiuti	15	15		2	Češki za slaviste 2				
					Poslovni ruski jezik	15	15		3
Predmeti koji se nude studentima drugih studija.									
Akademsko pismo	15	15		3	Medijska pismenost	15	15		3
Teorija i praksa medija	30	30		3					

Diplomski studij: jednopredmetni.

I. godina (1. i 2. semestar).

Obavezni predmeti	Zimski			ECTS	Obavezni predmeti	Ljetni			ECTS
	P	S	V			P	S	V	
Stilistika suvremenoga RJ	30	30		5	Jezik medija i neologija RJ	30	30		5
Suvremena RK	30	30		5	Starija RK	30	15		5
Izborni predmeti s matičnog studija									
Jazykovye stereotypy v slavjanskih jazykah	15	15		4	Dystopia and Language				

Konverzacijski seminar I	30		3	Slav. jezici u zrcalu jazykovej hry	15	15		4
				Prevođenje stručnog teksta	30	30		5
Češki j. u turizmu I	30	30	3	Krim. žanr u rus. književnosti	15	15		3
Češki j. u turizmu 3	30	30	3	Češki j. u turizmu I	30	30		3
Teorija i praksa medija	30	30	3	Češki j. u turizmu 3	30	30		3
Češki j. za slaviste I	30	30	3	Medijska pismenost	15	15		3
Teorija prevođenja	30		4	Češki j. za slaviste 2	30	30		3
Kolegiji koji se nude studentima drugih odjela.								
Jazykovye stereotipy v slav. jazykah	15	15	4	Dystopia and Language				
Zajedničke programske osnove (pedagoški modul)								

Jednopedmetni studij. II. godina (3. i 4. semestar).

Obavezni predmeti	Zimski			ECTS	Obavezni predmeti	Ljetni			ECTS
	P	S	V			P	S	V	
Ruski u učionici 1 (praksa iz metodike)		15	15	5	Ruski u učionici 2 praksa				3
Metodika nastave RJ	30	15		5					
Prevođenje umjetničkog teksta	30	30		5					
Izborni predmeti s matičnog studija									
Konverzacijski seminar 2		30		3					
					Izrada magistarskog rada				15
Češki j. u turizmu I	30		30	3					
Češki j. u turizmu 3	30		30	3					
Teorija i praksa medija	30	30		3					
Češki j. za slaviste I	30		30	3					
Predmeti koji se nude studentima drugih studija.									
Jazykovye stereotipy v slav. jazykah	15	15		4	Dystopia and Language				

Treba dodatno napomenuti da paket za stjecanje nastavničkih kompetencija, uz kolegije koji su isti za sve studente i koji se odrađuju kroz rad Centra Stjepan Matičević, čine kolegiji: Ruski u učionici 1, Ruski u učionici 2, Ruska poezija u nastavi ruskoga jezika, Akademsko pismo, Filmska radionica u nastavi ruskoga jezika, Kazališna radionica u nastavi ruskoga jezika, Jazykovye stereotypy v slavjanskih jazykah, Slavjanske jazyki v zerkale jazykovej igry, Metodika nastave ruskoga jezika, Ruski u učionici 1 (praksa), Ruski u učionici 2 (praksa) što je ukupno 300 sati nastave i 37 ECTS-a (bez nastave i ECTS-a koji se ostvaruju putem općih programskih osnova).

Zaključak

Razvoj programa ruskoga jezika i književnosti na visokoškolskim ustanovama u Zadru (Filozofski fakultet u Zadru i potom Sveučilište u Zadru) pokazuje, s jedne strane, tradicionalno postavljen okvir – temeljni jezični kolegiji jezične vježbe i kolegiji iz suvremenog ruskog jezika (prema jezičnim razinama) upotpunjeni su kolegijima iz književnosti postavljenim kronološki (osim u slučaju starije ruske književnosti koja se daje na kraju programa zbog svoje kompleksnosti). S druge strane, uočen je i dinamični element programa – kolegiji koji prate nove tendencije u filološkim studijima: poglavito okrenutost prema medijima, traduktologiji, jezičnoj igri i sl.

Nedostaju kolegiji iz šireg spektra rusistike: film, politika i sl., ali se takvi sadržaji nastoje dati kroz druge kolegije, tako da studenti ipak na studiju mogu dobiti temeljna znanja i o ovim segmentima rusistike.

Izrasla poglavito iz tradicija zagrebačke rusistike zadarska rusistika u svojim počecima slijedi zagrebački program, ali i nastojanja da se realizira visoka kvaliteta nastave. Narastavši i osamostalivši se, program zadarske rusistike ne stagnira, nego upravo suprotno, biva jedan od programa koji se na Sveučilištu u Zadru najbrže prilagođava bolonji i koristi se njezinim kreativnim mogućnostima razvijanja programa i povezivanja programa s drugim programima unutar sveučilišta u Zadru, ali i drugim sveučilištima izvan Hrvatske.

Najprije se upravo na rusistici na Sveučilištu u Zadru uvode kolegiji prevođenja umjetničkih i stručnih tekstova, a vrlo rano se počinje obraćati pozornost i na izučavanje diferenciranih „jezika“ (*Poslovni ruski* ili *Ruski u turizmu* primjerice), ali se ne zapostavlja ni razvoj „tradicionalnih“ filoloških tema. Povezuju se i otvaraju programi i prema drugim studijima unutar Sveučilišta ili za studente u Erasmus programima razmjene (primjerice

kolegij na engleskom jeziku *The Language of the Dystopian Novel* ili kolegiji o ruskoj civilizaciji na hrvatskom jeziku).

U okviru bilateralnih ugovora i Erasmus mobilnosti studenti ruskoga jezika na zadarskoj rusistici su u najvećem postotku upravo zbog takvog odnosa matičnoga studija. To se iznimno pozitivno reflektira na kompetencije stečene na studiju zadarske rusistike. Velike napore (odnedavno) Odjel je činio upravo za stipendiranje i svekoliku pomoć studentima za odlazak u Rusiju.

Promatrajući povijesni kontekst i razvoj vidljivo je da je u svakom periodu uloženi maksimalan trud da se program razvija i provodi maksimalno kvalitetno. Za to ponekad nije bilo razumijevanja na državnoj razini (problemi oko zapošljavanja kadrova, angažmana stranih lektora i sl.), ali bez obzira na to zadarska rusistika postojano ulaže u svoj razvoj i može se reći da danas ima zavidnu kadrovsku situaciju (iako je potreban još jedan lektor).

I danas, međutim, ostaju neki problemi – primjerice poteškoće u izvođenju prakse, metodičke, i još više prevodilačke.

LITERATURA

1. Božić, R., Matek Šmit Z. *Odsjek za ruski jezik i književnost, u povodu 60 godina rada Zadar: Sveučilište u Zadru*, 2016.
2. Festini, H. i dr. *Dvadeset godina filozofskog fakulteta u Zadru (1956-1976)*. Zadar: Filozofski fakultet – Zadar, „Narodni list“, 1976.
3. Rister, V. *Nastavni plan i program Dvopredmetnog redovnog dodiplomskog sveučilišnog studija ruskog jezika i književnosti u Zadru*, Zadar: Odsjek za ruski jezik i književnost, 1995.
4. Polić Bobić, M. i dr. *Prvi koraci u Bolonjskom procesu*, http://www.kif.unizg.hr/_download/repository/Bologna.pdf. (2. 2. 2019.)
5. <http://www.unizd.hr/Portals/35/2012-2013/reformirani%20studij%20rusistike.pdf> (2. 2. 2019.)
6. <http://www.unizd.hr/ruski/program/preddiplomski> (2. 2. 2019.)

РАЗВИТИЕ ПРОГРАММЫ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ В ЗАДАРСКОМ ВЫСШЕМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ

В статье приводятся и анализируются данные о развитии программы изучения русского языка и литературы, которая реализовывалась сначала на Задарском философском факультете, а затем в Задарском университете. Анализ показывает, что, с одной стороны, программа имела и имеет традиционную структуру: курсы современного русского языка, соответствующие языковым уровням, дополняются курсами русской литературы, выстроенными хронологически (за исключением древнерусской литературы). С другой стороны, видна определенная динамика в развитии программы: появились курсы, которые отражают новые тенденции в филологических исследованиях (особенно интерес к СМИ, переводоведению, языковой игре и т. д.). Отсутствуют курсы из более широкого спектра русистики: кино, политика и т. д., но такие материалы, как правило, даются через другие курсы, поэтому студенты могут получить базовые знания об этих сегментах русистики.

Ключевые слова: *русистика, задарская русистика*

Helena Burić

Filozofski fakultet u Splitu
hburic@ffst.hr

UDK: 811.163.42'36:81'23

Stručni

Primljeno: 22. 12. 2018.

Prihvaćeno za tisak: 30. 4. 2019.

KOGNITIVNA GRAMATIKA U NASTAVI INOJEZIČNOGA HRVATSKOG (PRIMJER POUČAVANJA NOMINATIVA I AKUZATIVA)

Jedan od glavnih argumenata u prilog uvođenju načela i pogleda kognitivne gramatike u nastavu stranih jezika počiva, između ostaloga, i na pretpostavci da bi poučavanje gramatike, koje se temelji na upoznavanju studenata s konceptualnim sadržajem gramatičkih struktura te podizanje svijesti o tome kako jezik funkcionira i kako na njega utječu druge kognitivne sposobnosti, s kojima je u neprekidnoj interakciji, poput kategorizacije, asocijacije, generalizacije ili usmjerene pozornosti, moglo snažnije motivirati usvajanje jezika nego tradicionalna gramatička pravila u skladu s kojima je veza između forme i funkcije u potpunosti arbitrarna (Krol-Markefka 2014: 45). Takav pristup trebao bi znatno produbiti obradu jezičnih podataka te olakšati pretvaranje eksplicitnoga znanja u implicitno što i jest glavni zadatak i središnje pitanje ovladavanja stranim jezikom.

Cilj je ovoga rada izložiti glavne postavke Langackerove kognitivne gramatike u kontekstu poučavanja i ovladavanja stranim jezikom, a posebnu ćemo pozornost obratiti na temeljna kognitivna načela koja su od esencijalnoga značenja u ovladavanju jezikom, poput načela kategorizacije utemeljene na prototipu, odnosa specifičnoga i shematičnoga u jeziku i načina na koji govornici nekoga jezika shematiziraju, generaliziraju i apstrahiraju. Predložiti ćemo model njihova uključivanja u nastavu inojezičnoga hrvatskog na početnoj razini na primjeru ovladavanja nominativom i besprijedložnim akuzativom, odnosno argumentnom strukturom i konstrukcijama u kojima se oni profiliraju te studentima pružiti razumljiv i na značenju utemeljen gramatički metajezik i koncepciju gramatike.

***Ključne riječi:** kognitivna gramatika, inojezični hrvatski, nominativ, besprijedložni akuzativ*

Uvod

Dvadeseto su stoljeće prilično obilježila dva pristupa gramatičkomu opisu: strukturalizam koji se razvija od početka 20. stoljeća te generativna gramatika Noama Chomskoga koja se razvija od 50-ih godina. Obje su teorije, a posebice strukturalizam, umnogome utjecale na način na koji su se jezici institucionalno proučavali i poučavali i na koji su se stvarali nastavni materijali i metodički pristupi poučavanju i ovladavanju jezikom.

Iako sam Chomsky tvrdi da lingvistika nema, ne može i ne treba imati nikakvih dodirnih točaka s nastavom jezika i iako utjecaj generativne gramatike u nastavi nije uvijek lako primijetiti, stručnjaci koji su sudjelovali u stvaranju školskih programa iz hrvatskoga jezika po svojem su jezikoslovnome pristupu bili uglavnom strukturalisti, slijedili su tradicionalne podjele na jezične razine poput fonologije i morfologije, sintakse i leksikologije, no prema općemu odnosu između jezičnoga znanja i znanja o jeziku čini se kao da su tvorci tih programa, iako nesvjesno, zastupali teoriju da je usvajanje jezika proces koji počiva na urođenoj gramatici, odnosno generativnome pristupu (Jelaska 2007: 9).

Teorijski odgovor na temeljne postavke generativaca uzrokovao je 70-ih godina i druge pristupe, a jedan je od njih kognitivnolingvistički koji jezik promatra na posve nov način, u suodnosu sa svim drugim ljudskim kognitivnim sposobnostima (poput pamćenja, pozornosti, kategorizacije itd.) i komunikacijskim potrebama te strogo negira oštru podjelu između sintakse i leksika tvrdeći da između njih vlada kontinuum te da sve u jeziku počiva na značenju. Čini se da upravo kognitivna lingvistika nudi produktivnu, korisnu lingvističku teoriju koja i te kako može pronaći primjenu u nastavi drugoga i stranoga jezika (Achari i Niemeier 2004, Langacker 2001, Taylor 1993, Radden i Dirven 2007) te osigurava mnoštvo alata koji mogu biti od velike koristi u nastavi stranih jezika (Drozdz 2011: 214). Kognitivna lingvistika, međutim, nije jedinstvena teorija, već u svojem krilu okuplja različite podteorije, a jedna je od njih i kognitivna gramatika (u nastavku KG) Ronalda Langackera (1987, 1991, 1999).

Cilj je ovoga rada izložiti glavne postavke Langackerove KG u kontekstu poučavanja i ovladavanja drugim i stranim jezikom, a posebnu ćemo pozornost obratiti na temeljna kognitivna načela koja su od esencijalnoga značenja u ovladavanju jezikom, poput načela kategorizacije utemeljene na prototipu, odnosa specifičnoga i shematičnoga u jeziku i načina na koji govornici nekoga jezika shematiziraju, generaliziraju i apstrahiraju te predložiti model njihova uključivanja u nastavu stranih jezika na primjeru ovladavanja nominativom i akuzativom na početnoj razini ovladavanja hrvatskim kao drugim i stranim jezikom.

Kognitivna lingvistika u kontekstu nastave stranih jezika

Zahvaljujući tomu što kognitivna lingvistika jezik promatra kao integralni dio ljudskoga kognitivnog aparata te zahvaljujući njezinoj empirijskoj održivosti i psihološkoj uvjerljivosti (Talmy 2000: 22, Langacker 2013: 3, Tomasello 2003: 289–290, Evans i Green 2006: 15–16, Geeraerts i Cuyckens 2007: 3 i dr.) možemo reći da KG, kao najsveobuhvatnija i najsustavnija

kognitivnolingvistička teorija, ima golem potencijal na svim razinama učenja i poučavanja stranoga jezika te veliku moć tumačenja različitih jezičnih fenomena, koji su u okviru formalnih pristupa gramatičkomu opisu uglavnom bili gurani na margine znanstvenoga interesa, poput metaforičnosti jezika, njegove (ne)kompozicionalnosti, enciklopedijske naravi značenja, kontinuuma između gramatike i leksikona itd.

Jedan od glavnih argumenata u prilog uvođenju načela i pogleda KG u nastavu stranih jezika počiva, između ostaloga, i na pretpostavci da bi poučavanje gramatike koje se temelji na upoznavanju studenata s konceptualnosemantičkim sadržajem gramatičkih struktura moglo pružiti dublje uvide u način na koji jezik funkcionira, a time i snažnije motivirati ovladavanje jezikom nego tradicionalna gramatička pravila u skladu s kojima je veza između forme i funkcije u potpunosti arbitrarna (Krol-Markefka 2014: 45). Različite psiholingvističke spoznaje temelj su i novomu pristupu poučavanju hrvatskoga jezika sadržanome u Hnosu. Neke od bitnih postavki kognitivne lingvistike, poput načela prototipnosti prema kojemu su ustrojene ljudske kategorije, vidljive su iz samih naziva nekih tema te ključnih pojmova (Jelaska 2007: 7). Kognitivni pristup hrvatskomu jeziku temelji se na pretpostavkama da znanje jezika raste iz njegove uporabe (npr. Croft i Cruse 2004), da je jezik isprepleten s ostalim spoznajnim sposobnostima i znanjima, da je gramatika konceptualizacija, da se jezične jedinice oblikuju apstrahiranjem na temelju uporabe (Jelaska 2007: 17).

Sve je više istraživanja koja se bave primjenom KG i kognitivne lingvistike općenito u nastavi stranih jezika i procesu ovladavanja njima (Achard i Niemeier 2004, Robinson i Ellis 2008, Hoffmann i Trousdale 2013, Eskildsen 2008 i dr.). I u Hrvatskoj je spoznajna ili kognitivna lingvistička teorija te njezina primjena u nastavi inojezičnoga hrvatskog sve istraženija i proširenija (npr. Žic-Fuchs 1991, Raffaelli 2004, Stanojević i Geld 2005, Stanojević i Parizonska 2005, Tuđman Vuković 2010, Omazić 2015, Belaj i Tanacković Faletar 2014, 2017, Matovac 2014, Matovac i Udier 2016 i dr.).

Temeljna obilježja i pojmovi kognitivne gramatike

Od samih početaka 80-ih godina 20. stoljeća Langacker dosljedno naglašava da je KG *model utemeljen na uporabi* (engl. *usage-based model*) što znači da sve jezične jedinice i strukture proizlaze iz uporabe i sve imaju značenje. KG gramatiku shvaća kao strukturirani inventar konvencionaliziranih lingvističkih jedinica (Langacker 1987: 37) koje mogu biti na različitim stupnju složenosti i shematičnosti/specifičnosti. Konvencionalne lingvističke jedinice na različitim razinama shematičnosti ekstrahiraju se iz konkretnih *događanja uporabe* (engl. *usage events*) i međusobno su povezane

kategorizacijskim odnosima (engl. *categorizing relationships*). Primjerice konstrukcija *Marko vozi motor* oprimjerenje je ili elaboracija sheme tranzitivne prijelazne konstrukcije, a *hladna* u *hladna osoba* metaforička je ekstenzija iz konkretne domene temperature u apstraktniju domenu ljudskoga karaktera i emocija. Govornici ekstrahiraju sheme iz konkretnih izraza iz stvarne uporabe, a potom se tim shemama koriste kako bi se razumjele i proizvele nove (Tomasello 2003).

Još jedna odvažnih tvrdnji KG jest da su sve lingvističke jedinice simboličke jedinice koje se sastoje od dvaju polova, od kojih je jedan semantički, a drugi fonološki (Langacker 1987). Ukratko, sve su lingvističke jedinice, uključujući gramatičke morfeme, sintaktičke obrasce i same gramatičke kategorije, bipolarni simboli koji imaju značenje. Značenje određenoga izraza dolazi u obliku konceptualizacije koja se aktivira u umu govornika (usp. Chafe 1970; Jackendoff 1983; Langacker 1987), a njihova obrada uključuje aktiviranje različitih struktura znanja ili kognitivnih domena (Langacker 1987: 147–166). Imenica se *kuća*, primjerice, sastoji od semantičkoga pola, odnosno onoga što se u tradicionalnome smislu naziva denotativnim i konotativnim značenjem, a Langacker to skraćeno bilježi kao [KUĆA] i fonološkoga pola koji bilježi kao [kuća]. Uz ta dva pola i simboličke veze među njima KG ne prepoznaje druge lingvističke entitete. Tako odbacuje oštru razgraničenost između semantike i sintakse, koju pretpostavlja generativna gramatika, te ih vidi kao neodvojivi kontinuum, a iz toga onda proizlazi i tvrdnja da sve gramatičke jedinice, od onih najkonkretnijih do onih apstraktnih, imaju značenje. Semantička je struktura pritom konvencionalizirana konceptualna struktura, a gramatika je ništa drugo nego konvencionalna simbolizacija semantičke strukture (Langacker 1982: 23). To nadalje znači da je konceptualna struktura značenje, a konvencionalna simbolizacija forma (Arnett i Jernigan 2014: 71).

Konceptualizacija se sastoji od različitih informacija koje se odnose na semantički sadržaj lingvističke jedinice, ali i posebnoga načina konstruiranja te lingvističke jedinice (engl. *construal*), odnosno načina na koji je određen lingvistički sadržaj zamišljen u umu. Glavna je uloga većine gramatičkih jedinica, poput gramatičkih morfema ili sintaktičkih obrazaca *konstruiranje određenoga prizora* (engl. *construal of the scene*), tj. naznačivanje načina na koji je određena slika zamišljena, posebno u odnosu na prostornu i vremensku perspektivu onoga koji konstruira ili na razinu specifičnosti i shematičnosti u odnosu na koje se prizor konstruira (Langacker 1987). Značenje se izraza, dakle, sastoji od sadržaja i načina konstruiranja pa istu situaciju možemo opisati na bezbroj različitih načina. Primjerice situaciju u kojoj je netko razbio prozor možemo opisati konstrukcijom *Netko je razbio prozor kamenom* ili konstrukcijom u kojoj će shematičniji element *netko* biti zamijenjen specifičnijim elementom, primjerice *Marko je razbio prozor kamenom* ili *Marko je razbio prozor* u kojoj nismo izrekli sredstvo kojim je prozor razbijen ili

pak *Prozor je razbijen* u kojoj nije rečeno ni tko ni čime itd. Govornik, dakle, bira opseg semantičke strukture, a unutar njega odlučuje što će istaknuti ili profilirati, a što ne. Za način je konstruiranja od izuzetne važnosti i razina *istaknutosti* (engl. *prominence*) koja će biti dodijeljena elementima koji čine sadržaj (Arnett i Jernigan 2014: 72). Govornik je naravno taj koji odlučuje o opsegu semantičke strukture, kako će predstaviti sadržaj koji želi prenijeti (aktivnom ili pasivnom rečenicom, ditranzitivnom, besubjektivnom itd.), a pritom nema potpunu slobodu, već je ograničen pravilima koja su zajednička svim govornicima određenoga jezika.

U svim lingvističkim strukturama jedna jedinica može biti konstruirana tako da bude istaknutija od druge jedinice ili pozadine. Primjerice, konfiguracija u fizičkome prostoru na koju upućuju prijedlozi *iznad* i *ispod* je ista, ali odnos *trajektora* i *orijentira* (engl. *trajectory and landmark*) u tim su konstrukcijama obrnuti. U rečenici *Luster visi iznad stola luster* je trajektor, a *stol* orijentir. U rečenici *Stol se nalazi ispod luster* je obrnuto, odnosno *stol* je trajektor, a *luster* orijentir. Dakle, trajektor je istaknutiji element, a orijentir je manje istaknut element u odnosu na kojega trajektor i ističemo. Naravno, razmještaj predmeta u stvarnome, fizičkome svijetu ne određuje način konstruiranja, već je govornik taj koji određuje koji će element biti istaknut u prvi plan.

Semantička struktura sama po sebi uključuje i *profil* i *bazu* (engl. *profile and base*). U navedenome primjeru *Luster visi iznad stola* profil je *luster*, a baza je *stol*. Profil i baza su neodvojivi jer profil identificiramo u odnosu na bazu. Na jednak način koncept *glave* ne može postojati, odnosno teško ga možemo predočiti bez koncepta *tijela*, a koncept *otoka* bez koncepta *mora* koji ga okružuje. U tim primjerima *glava* i *otok* su profili, a *tijelo* i *more* su baze.¹

U okviru kognitivne gramatike Langacker predlaže podjelu svih vrsta riječi na *nominalne* i *relacijske profile*, a relacijski se dalje dijele na *nevremenske* i *vremenske relacije* ili *proces*. U kategoriji nominalnih profila prototip su imenice, odnosno simbolička struktura sa semantičkom odredbom definiranom kao [STVAR], a ta se vrsta predikacija² definira kao omeđeno područje u nekoj domeni bilo da je riječ o omeđenome području u fizičkome, vremenskome, društvenome, metaforičkome prostoru. Primjerice [KREKET] je ograničeno područje u trodimenzionalnome fizičkome prostoru, [MINUTA] u vremenskome konceptualnome prostoru

¹ Profil i baza su koncepti slični trajektoru i orijentiru, ali nisu identični. Trajektor i orijentir odnose se na objekte koji su u nekome odnosu jedan prema drugome, a profil i baza su sheme i kognitivne domene (Arnett i Jernigan 2014: 73). Spomenuti međusobni odnosi u hrvatskome su jeziku označeni prije svega padežima.

² Treba imati na umu da se predikacija u okviru kognitivne gramatike odnosi na značenje, a ne na predikat.

itd. Prototipne stvari su fizički objekti, ali kategorija stvari uključuje i apstraktne koncepte poput [STRAH] ili [LJUBAV] koje su ništa drugo nego na mentalnoj razini ograničena područja u nekoj od apstraktnih domena poput domene emocija. Stvari su ono što u tradicionalnoj podjeli na vrste riječi nazivamo imenicama.

Relacije su strukture čiji se najistaknutiji dio, odnosno profil, sastoji od međusobnih veza između dviju ili više stvari pa se njihov semantički pol definira kao [ODNOSI]. Relacije su konceptualno ovisne jer ih ne možemo predočiti a da ne zamislimo stvari koje su postavljene u određeni odnos. Primjerice [IZNAD] postavlja u određeni odnos dvije stvari iz domene fizičkoga prostora poput lusteru i stola iz prethodnoga primjera. U nevremenske relacije pripadaju prijedlozi, prilozi, pridjevi, a rubno i veznici, a u vremenske glagoli jer imaju pozitivan vremenski profil, a u kognitivnoj se gramatici njihov semantički pol definira kao [PROCESI].

Iako je jedno od najvažnijih kognitivnolingvističkih načela općenito *utjelovljenost značenja* (engl. *embodiment*), odnosno pretpostavka da značenja proizlaze iz ljudske tjelesne, fizičke pojavnosti jer informacije o svijetu koji nas okružuje prikupljamo različitim tjelesnim osjetilima, doslovno iz tijela, Langacker naglašava i važnost kulturnoga i društvenoga konteksta (1982: 32). Naime, semantičke se i sintaktičke strukture razlikuju u različitim jezicima i narječjima, a sama je lingvistička jedinica u određenome jeziku konvencionalizirana tek onda kada se određeni broj govornika jezika počne njome koristiti automatski bez razmišljanja (Langacker 1987: 57).

Kognitivnogramatička koncepcija nominativa i akuzativa

Langacker (1987) tvrdi da sve lingvističke jedinice na svim razinama shematičnosti, pa tako i morfološke oznake padeža, imaju svoje značenje čak i onda kada izborom padeža upravlja glagol, prijedlog ili prilog. Pritom napominje da ne postoji jedan univerzalan sveobuhvatan shematski opis padežnoga sustava koji bi bio primjenjiv na sve jezike. Semantici padeža treba pristupiti tako da se uvažavaju specifična značenja organizirana oko prototipnih vrijednosti karakterističnih za određeni jezik (Langacker 1987: 235).

Oznaka se padeža ne shvaća kao nešto što je čisto mehanički postavljeno, već kao funkcija vrste uloge koju nominalni entitet igra u odnosu na neki događaj ili relaciju (Arnett i Jernigan 2014: 76).

Nominativ je u hrvatskome jeziku prije svega subjekt u rečenici. Subjekt je dopuna u širem smislu jer funkcionira kao dopuna na razini klauze i tada je argument koji elaborira shematični trajektor glagola (Belaj i Tanacković Faletar 2017: 110). Ključan kriterij vanjskoga prepoznavanja i

formalnoga opisa kategorije subjekta njegovo je nominativno kodiranje i sročnost s predikatom. Subjekt, kao i objekt, sintaktička je kategorija čije se proučavanje može pratiti tijekom različitih faza razvoja lingvističke misli, ali unatoč tomu u suvremenoj lingvistici još nema konsenzusa oko kriterija prema kojima bi se kategorije subjekta i objekta trebale definirati.³

Langacker (1991: 305) ističe da sklonost subjekta da zauzme ključnu ulogu u gramatičkoj strukturi treba promatrati kao simptom kognitivne istaknutosti koja ga čini iznimno dostupnim. Langacker to ključno obilježje istaknutosti na razini rečeničnoga ustrojstva naziva topikalnošću te ga razlaže na četiri temeljna parametra koja odgovaraju načelno različitim, ali međusobno čvrsto povezanim, aspektima konceptualizacije sudionika u glagolskome procesu. Kao ključne parametre navodi: (1) semantičku ulogu sudionika u glagolskome procesu, (2) položaj sudionika na empatijskoj hijerarhiji, (3) položaj sudionika s obzirom na hijerarhijski odnos lika i pozadine te (4) stupanj određenosti sudionika.

Svi navedeni parametri pritom se ostvaruju duž hijerarhija za čije je početne točke karakterističan najviši mogući stupanj konceptualne istaknutosti. U tom smislu središnji predstavnici kategorije, tj. prototipni subjekti, zauzimaju najistaknutija mjesta s obzirom na sva četiri navedena kriterija.⁴

U prototipnim slučajevima subjekt je agens i, stoga, polazna točka s obzirom na smjer protjecanja energije u akcijskom lancu agens > sredstvo > pacijens. Ako, dakle, profilirani odnos uključuje sudionika s jasnom agentativnom ulogom, njegov izbor za funkciju subjekta unaprijed je zadan; izbor bilo kojega drugog sudionika (poput onoga u pasivnim konstrukcijama) zahtijeva posebnu motivaciju te je obilježen način kodiranja (Langacker 1991: 306 prema Belaj i Tanacković Faletar 2017: 114).

Kada je u pitanju empatijska hijerarhija, Langacker je (1991: 307) definira kao egocentrično postavljenu ljestvicu na kojoj je najveći stupanj kognitivne istaknutosti svojstven samom govorniku koji je početna točka na empatijskoj hijerarhiji, a ostale su postavljene na sljedeći način: govornik > slušatelj > drugi ljudi > životinje > fizički objekti > apstraktni entiteti.

Kada je u pitanju treći parametar, odnosno stupanj određenosti izvanjezičnoga entiteta koji kao sudionik procesa konkurira za funkciju

³ Kako u svojoj Kognitivnoj gramatici hrvatskoga jezika (2017: 110) ističu Belaj i Tanacković Faletar, u tom smislu ni hrvatski jezik nije iznimka jer, primjerice, nominativno kodiranje subjekta i sročnost s predikatom dolazi u pitanje u konstrukcijama s dativnim dopunama koje imaju semantička i pragmatička svojstva subjekta, no ne i morfosintaktička (npr. Pije mi se kava, Ide mu se na koncert).

⁴ Više o subjektu, parametrima topikalnosti i hijerarhijama semantičkih funkcija u Belaj i Tanacković Faletar (2017), Keenan (1976), Kučanda (1998) itd.

rečeničnoga subjekta, prototipni je subjekt onaj čija konceptualna struktura ima jasno određene vanjske granice, tj. koji je konceptualno razgraničen u odnosu na okolinu i druge entitete u njoj. Prema Langackeru hijerarhija određenosti postavljena je na sljedeći način: određeno > specifično i neodređeno > nespecifično i neodređeno.

Tu hijerarhiju u hrvatskome jeziku možemo ilustrirati primjerima uporabe određenih i neodređenih pridjeva pa se u hrvatskome jeziku u ulozi subjekta mogu naći samo određeni pridjevi. Određeni pridjev u rečenici *Maleni je ispružio ruku i tražio novac od prolaznika* može biti u ulozi subjekta, ali neodređeni pridjev *malen* u *Malen je ispružio ruku i tražio novac od prolaznika* ne može (Belaj i Tanacković Faletar 2017: 42).

Još u okvirima geštaltističke psihologije *odnos lika i pozadine* (engl. *figure and ground organisation*) opisan je kao jedno od temeljnih strukturnih načela vizualne percepcije, a samim time i ljudske spoznaje. U kognitivnoj gramatici rabe se analogni pojmovi trajektor i orijentir koji su ključne sastavnice analitičkoga instrumentarija. Talmy (2001: 183) te dvije temeljne podstrukture naziva još i primarnim i sekundarnim objektom. Primarni objekt opisuje kao objekt nepoznatih prostornih ili vremenskih svojstava koje treba odrediti, veće pokretljivosti, veličinom manji, geometrijski jednostavniji, kraće prisutan u svijesti, od veće važnosti u scenariju, na početku slabije primjetan, ali postaje istaknutiji jednom kad ga se primijeti i konceptualno zavisniji. Sekundarni je objekt referencijski entitet poznatih svojstava koja pomažu pri karakteriziranju primarnoga objekta, manje pokretljiv, veći, geometrijski složeniji, otprije prisutan u svijesti, manje važan u scenariju, na početku vidljiviji, ali postaje dijelom pozadine scenarija jednom kad primarni objekt postane vidljiv i konceptualno nezavisniji (Belaj i Tanacković Faletar 2014: 43–44).

Kada je u pitanju odnos konceptualnoga lika i pozadine prema subjektu, ovisno o različitim kontekstima i komunikacijskim potrebama, kao likove možemo profilirati različite sudionike, a to je posebno zanimljivo u statičnim relacijama gdje nema podjele na opće vršitelje i trpitelje, tj. u konstrukcijama koje nemaju razvedenu argumentnu strukturu i nejednak empatijski potencijal ili nejednak potencijal određenosti. U takvim situacijama odnos lika i pozadine unaprijed je zadan time što je lik, s obzirom na svoj položaj ili kakvu drugu osobinu, prethodno slabije poznat promatraču, dok status pozadine u pravilu pripada poznatijim i prostorno stabilnijim entitetima. Rečenični se subjekt, stoga, može konceptualno odrediti kao lik prvog plana, a njegov istaknuti konceptualni status može biti motiviran različitim kriterijima topikalnosti koji su zadovoljeni u isto vrijeme ili pak pojedinačnim relevantnim parametrima čijim se zasebnim ostvarivanjem u specifičnim kontekstima kompenzira neispunjavanje ostalih kriterija topikalnosti subjekta (Belaj i Tanacković Faletar 2017: 123).

Najraznovrsniji akuzativni referenti u besprijedložnoj i prijedložnoj upotrebi, specifične su varijante shematičnoga koncepta cilja. Navedeni je koncept, kao i drugi shematični koncepti koji objedinjuju značenje kosih padeža, utemeljen na jednome specifičnom prostornom odnosu (Belaj i Tanacković Faletar 2014: 409). Akuzativ uključuje gramatičku strukturu asimetričnoga događanja koja kodira prijenos energije. U prototipnim scenarijima kontaktne direktivnosti taj se odnos ostvaruje izravnom interakcijom i prijenosom fizičke energije s jednoga tijela na drugo. Sudionik koji se nalazi uzvodno u lancu djelovanja prenosi energiju na sudionika koji se nalazi nizvodno, uzrokujući njegovo kretanje ili promjenu stanja (Arnett i Jernigan 2014: 77). Takav aranžman rezultira prototipnom tranzitivnom klauzom. Prototipna klauza kodira događaj koji se odvija u fizičkome prostoru u kojemu su oba sudionika međusobno različita, vidljiva i određena, s tim da prvi djeluje voljno, a drugi je nakon izravnoga kontakta pod utjecajem prvoga. Dva elementa uključena u takav scenarij obično se kodiraju kao subjekt i akuzativni izravni objekt. Dakle, prvo je tijelo aktivno, a drugo pasivno, a dobri su primjeri takvih scenarija procesi označeni glagolima razbiti, udariti, dotaknuti, gurnuti⁵ itd. (Belaj i Tanacković Faletar 2014: 409).

Spomenuti shematični koncept cilja čini integriranu cjelinu i jedan od temeljnih obrazaca, tj. strukturnih okvira ljudskoga poimanja odnosa među entitetima u vanjskome svijetu.

Važno je naglasiti da je bitna sastavnica toga shematičnog koncepta činjenica da ciljni entitet biva zahvaćen procesom kao cjelina, a ne parcijalno, što je konceptualnosemantički temelj kodiranja većine direktnih objekta akuzativom, a ne genitivom (Belaj i Tanacković Faletar 2014: 410).

Naravno, shematični koncept cilja ostvaruje se na različite načine, pa i onda kada je riječ o akuzativnome kodiranju direktnoga objekta, što znači da akuzativni referenti, kao završna karika u lancu prijenosa energije, mogu biti ciljna točka fizičkoga djelovanja agentativnih trajektora (*Dijete je razbilo prozor*), ali i potencijalna ciljna točka u scenarijima perceptivnoga kontakta (*Dječak je vidio psa*) ili mentalnoga karaktera (*Dječak želi novi bicikl*) (Belaj i Tanacković Faletar 2014: 411).

Uz navedene primjere, akuzativni se referenti mogu uklapati u shematični koncept cilja i na druge načine pa je, primjerice, jedna od njegovih perifernih

⁵ U kognitivnoj gramatici tranzitivnost je svojstvo klauze, a ne glagola. Tranzitivnost je pitanje stupnjevanja i ovisi o značenju klauze kao cjeline, a određuju je različiti faktori pa primjerice tranzitivna klauza mora imati dva sudionika, koji funkcioniraju kao subjekt i objekt. Takva klauza ne opisuje situaciju, već događaj, a taj događaj je energičan, relativno kratak i ima jasno definiranu završnu točku. Subjekt i objekt sudjeluju u izuzetno asimetričnome događaju pri čemu je subjekt izvor energije, a objekt cilj. Više o tranzitivnosti u primjerice Lakoff (1987), Hopper i Thompson (1980).

elaboracija vremenski akuzativ, kojim se izriče da je određeno razdoblje u cijelosti zahvaćeno kakvim glagolskim procesom, ali ovaj put ne kao sudionik u procesu, tj. direktni objekt (*Pisao sam seminar prošli tjedan, Radio sam cijelu noć*). U slučaju akuzativnoga kodiranja vrijeme zahvaćeno glagolskim procesom profilira se skupno, a ne sekvencijski, susljedno, čime se naglašava trajanje radnje, što je karakteristično za vremenski genitiv i izravno je povezano s konceptom partitivnosti (*Radio sam cijele noći*).

Dakle, akuzativno kodiranje gramatički je eksponent shematičnoga koncepta cilja čija je bitna sastavnica zahvaćenost orijentira kao cjeline, no akuzativni referenti ne moraju se ostvarivati kao direktni rečenični objekti, već mogu biti i vremenska dimenzija koju glagolski proces zahvaća u cijelosti (Belaj i Tanacković Faletar 2014: 411).

Primjer praktične primjene kognitivnogramatičkih načela u nastavi hrvatskoga kao drugoga i stranoga na primjeru poučavanja nominativa i akuzativa

Primjeri koji slijede kratka su ilustracija kako se u nastavi inojezičnoga hrvatskog mogu rabiti načela KG kako bi se aktivirale sheme, predjezični koncepti i slike koji bi onda trebali poslužiti kao polazišna točka poučavanju gramatike i ovladavanju gramatikom i jezikom u cjelini. Prijedlog praktične primjene KG u nastavi inojezičnoga hrvatskog utemeljen je na primjeru modela koji u svojem radu iznose Arnett i Jernigan (2014), a koji je ovdje prilagođen hrvatskomu jeziku. Ciljna skupina sastoji se od inojezičnih studenata na početnoj razini učenja hrvatskoga jezika, a u ovome radu, uz nominativ, bavit ćemo se besprijedložnim akuzativom kao dijelom gramatičke strukture, a akuzativom koji aktiviraju različiti prijedlozi nećemo zbog opsežnosti koju bi takva analiza zahtijevala.

Glagol *biti* i imenice obrađuju se u svim dostupnim udžbenicima za učenje hrvatskoga kao drugoga i stranoga jezika već unutar prve lekcije ili cjeline.⁶ Nakon što smo s inojezičnim studentima obradili glagol *biti*, rod i broj imenica u hrvatskome jeziku, lične zamjenice u nominativu te im

⁶ Primjeri poučavanja nominativa i akuzativa koji se iznose u ovome radu predlažu se prije svega u odnosu na udžbenik hrvatskoga kao drugoga i stranoga jezika *Hrvatski za početnike 1* (Čilaš-Mikulić i dr. 2015), u kojemu se glagol *biti* i imenice obrađuju unutar prve cjeline, a pojam nominativa uvodi u okviru druge cjeline. Primjer praktične primjene kognitivnogramatičkih načela u nastavi hrvatskoga kao drugoga i stranoga jezika koje predlažemo u ovome radu, u nastavni proces uvodimo u okviru druge cjeline naslova *Ljudi i zanimanja*, a nakon što su studenti ovladali glagolom *biti*, ličnim zamjenicama u nominativu, upoznali su kategorije roda i broja imenica, pokazne zamjenice te upoznali temeljna obilježja i funkciju nominativa.

pojasnili temeljna obilježja i funkciju nominativa, što se obično obrađuje već u okviru prve lekcije, u nastavni proces možemo uvesti fotografiju neke slavne osobe koja je poznata svim polaznicima, poput pjevačica Adele ili Shakire, a može poslužiti i neki drugi prepoznatljiv motiv koji će uspješno kreirati određeni kontekst u kojemu će se onda odvijati ovladavanje jezikom, na implicitnoj i na eksplicitnoj razini.

Uzmimo, primjerice, fotografiju slavne, svima poznate pjevačice P koja je medijski izrazito prisutna i prepoznatljiva, što je čini prikladnom kognitivnom domenom kojoj se možemo u različitim kontekstima vraćati tijekom cijeloga semestra. Naravno, kao što smo već spomenuli, za tu se svrhu možemo koristiti i fotografijama drugih slavnih osoba poput pisaca, političara, glumaca ili općepoznatih događaja, filmova itd.

Ovaj dio nastavnoga procesa usredotočava se na upoznavanje nominativa i glagola *biti* iz kognitivnogramatičke perspektive te kognitivnogramatičkih simbola kao gramatičkoga metajezika. Zatim pokazujemo fotografiju pjevačice P (ili nekoliko fotografija različitih poznatih osoba) na kojoj P u jednoj ruci nosi torbu, a u drugoj dijete. Potom postavljamo niz jednostavnih pitanja koja zapisujemo na ploči, a čiji odgovor zahtijeva izravno korištenje glagola *biti*: *Tko je ovo?*, *Što je P po zanimanju?*, *Što je P po nacionalnosti?* *Tko je dijete?* *Što je ovo (pokazujući na torbu)?* i sl. Dok studenti odgovaraju, lektor zapisuje odgovore na ploči. Očekivani odgovori su: *Ona je P. Ona je pjevačica. P je Britanka. Dijete je njezin sin. To je torba.*

Kada je odgovore zapisao na ploči, uz svaki bilježi odgovarajući kognitivnogramatički simbol, u ovome slučaju kružić, pa to onda izgleda kako slijedi:

- | | |
|--------------------------|---|
| 1. Ona je P. | ○ |
| 2. P je pjevačica. | ○ |
| 3. P je Britanka. | ○ |
| 4. Dijete je njezin sin. | ○ |
| 5. To je torba. | ○ |

Zatim lektor postavlja pitanje što sve te rečenice imaju zajedničko, odnosno zašto sve mogu biti predstavljene istim simbolom. Netko će u grupi sasvim sigurno primijetiti da sve rečenice imaju glagol *biti*. Lektor tada objašnjava da takve rečenice, odnosno konstrukcije uvijek traže imenice u nominativu, padežu imenovanja. Imenovani entiteti pritom mogu biti stvari ili predmeti iz fizičkoga svijeta, dakle prototipne imenice, ali i sve ostalo što možemo zamisliti kao omeđeno područje u nekoj domeni, poput „stvari“ iz različitih domena metafizičkoga, apstraktnoga svijeta koje na mentalnoj razini možemo „opredmetiti“, odnosno predočiti

kao autonomne entitete poput moći, brzine, glavobolje, straha, nervoze, mraka, mržnje itd.

Za prikaz navedenih konstrukcija može se upotrijebiti i matematički znak jednakosti te ih možemo zapisati i kao $O = O$. Glagol *biti*, dakle, u njima funkcionira kao znak jednakosti u smislu da u takvim rečenicama ono što se nalazi lijevo i desno od glagola *biti* dolazi u nominativu (istoga broja i roda), što znači da su lijeva i desna strana u odnosu jednakosti. Desna strana te jednakosti opisuje ili govori nešto o lijevoj istaknutijoj koja je u „glavnoj ulozi“ i koja je subjekt rečenice.⁷

Lektor zatim pojašnjava studentima kako se u takvim konstrukcijama mogu koristiti i različitim karakteristikama, odnosno pridjevima primjerice *P je lijepa*, *P je bogata*, *P je simpatična* i sl., a zatim im daje zadatak da napišu sve takve rečenice kojih se mogu sjetiti. Shema koja proizlazi iz takvih primjera jest shema *X biti Y*, a u hrvatskome jeziku možemo dodati i *X (nom) biti Y (nom)* jer oba elementa u takvim konstrukcijama dolaze u nominativu.

Drugi dio plana usredotočuje se na uvođenje akuzativa i proširivanje uporabe kognitivnogramatičkih simbola. Postupak je isti kao i prije, nakon što su studenti ovladali temeljnim znanjima o akuzativu u hrvatskome jeziku te određenim brojem glagola koji mu u rečenici otvaraju mjesto, uz lektorovu pomoć se vježbaju zadatci koji se odnose na akuzativ, a zatim se studentima pruža prilika da nad zadanim primjerima, kojih mora biti u velikome broju, pokušaju generalizirati i kategorizirati. Nakon toga lektor eksplicitnim gramatičkim instrukcijama usmjerava pozornost studenata na veze koje postoje između određenih signala, odnosno odgovarajućih oblika, primjerice sufiksa u hrvatskome jeziku i ishoda, tj. značenja te upoznaje studente s prototipnim shematičnim akuzativnim konceptom cilja. Zatim ponovno uvodimo fotograiju, ili više njih, pjevačice P na kojima P gura kolica, nosi cvijeće, kupuje odjeću, pije kavu i sl. Lektor potom na ploču piše pitanja poput Što P radi? Što P kupuje? Što P ruča? Što P pjeva? i sl.

Zatim na ploču piše odgovore i pridružuje im odgovarajući kognitivnogramatički simbol.

- | | |
|---------------------|-------------------------|
| 1. P gura kolica. | $O \rightarrow \bullet$ |
| 2. P kupuje odjeću. | $O \rightarrow \bullet$ |
| 3. P ruča pizzu. | $O \rightarrow \bullet$ |
| 4. P pjeva pjesmu. | $O \rightarrow \bullet$ |

⁷ Izvan je planiranoga opsega ovoga rada ulaziti u detaljnija objašnjenja koja se tiču subjekta i binominalnih konstrukcija ili kopolativnih rečenica. O tome vidjeti više u Belaj i Tanacković Faletar (2017).

Lektor se zatim vraća na prvu rečenicu, podcrtava *P* i pita studente koju gramatičku funkciju *P* ima u rečenici, a zatim ispod *P* piše slovo *S* za subjekt i *agens* ispod praznoga kružića. Zatim podcrtava glagol *gura* i pita studente koji je to dio rečenice, a zatim bilježi *V* ispod glagola *gurati* i riječ *radnja* ispod strelice. Na kraju pita što su u rečenici *kolica* i barem jedan student odgovara *objekt* pa lektor ipod *kolica* piše slovo *O*, a ispod crnoga kružića *pacijens*.

P gura kolica. O → ●
 S V O agens radnja pacient

Proces označavanja lektoru otvara prostor da studente upozori na činjenicu da elementi u rečenici nisu samo zasebni elementi rečenice koje zovemo subjekt, glagol (predikat) i objekt, nego da se nalaze u specifičnome odnosu jedan prema drugomu, odnosno da agens izvodi određenu radnju na pacientu koji je obuhvaćen tom radnjom u cjelini. Pojmovi agens i pacient naglašavaju svoju konceptualnoznačenjsku osnovu, a ne samo sintaktičku ulogu na razini rečenice. Lektor zatim na ploču može napisati različite glagole, poput *kuhati*, *svirati*, *igrati*, *crtati*, a potom i manje prototipne koji ne zahtijevaju izravan fizički kontakt, poput *imati*, *gledati*, željeti itd., i zatražiti od studenata da za svaki napišu barem jednu rečenicu koja će zadovoljiti shematičnu konstrukciju agens > radnja > pacient, istovremeno im pomažući točnim povratnim informacijama. Konstrukciju možemo prikazati i formulom *X (nom) radnja Y (akuz)*. Arnett i Jernigan (2014) predlažu i druge zadatke poput teksta o pjevačici *P* u kojemu će studenti morati pronaći rečenice *O* i rečenice *O → ●*.

Zaključak

Jedan od glavnih argumenata u prilog uvođenju načela i pogleda KG u nastavu stranih jezika počiva, između ostaloga, i na pretpostavci da bi poučavanje gramatike koje se temelji na upoznavanju studenata s konceptualnim sadržajem gramatičkih struktura moglo pružiti dublje uvide u način na koji jezik funkcionira, a time i snažnije motivirati usvajanje jezika nego tradicionalna gramatička pravila u skladu s kojima je veza između forme i funkcije arbitrarna (Krol-Markefka 2014: 45). Podizanjem svijesti studenata o semantički motiviranoj gramatici, odnosno o značenjskoj motivaciji koja stoji iza forme, smanjuje se prividna arbitarnost stranoga jezičnog sustava pa je od velike važnosti objasniti studentima zašto je određeni jezični sustav upravo takav kakav jest (Taylor 1993: 219–220).

Još jedna karakteristika KG jest da u njoj nema gramatičkih pravila u tradicionalnome smislu, odnosno u smislu formalnih, značenjem

i funkcijom nemotiviranih formula, ali ima mnoštvo generalizacija (Hudson 2008: 92), odnosno shema poput $X(nom) \text{ biti } Y(nom) \text{ ili } X(nom)$, koje proizlaze izravno iz jezične uporabe. Langacker i drugi kognitivisti pravila ne vide kao apstraktni sustav nalik na matematiku, već kao obrasce po kojima jezik funkcionira, a ti obrasci nisu ništa drugo nego generalizacije, odnosno sheme koje i same imaju značenje, a ekstrahirane su iz konkretnih specifičnih primjera uporabe⁸. Ovladavanje jezikom i nije ništa drugo nego specifičan proces učenja širokoga spektra konvencionalnih shema različite veličine koje se temelje na uporabi (Langacker 2008: 81). Upotreba kognitivnogramatičkih simbola u nastavnome procesu pomaže nadilaženju različitih predznanja iz gramatike studenata koji dolaze iz različitih obrazovnih sustava i različitih zemalja te usmjerava pozornost na jezične obrasce i veze između određenih lingvističkih elemenata, a ne na pojedine, „samostojeće“ elemente.

Studente je potrebno izložiti što većemu broju reprezentativnih primjera upotrebe određene jedinice, a idealno bi bilo da se to izlaganje odvija u kontekstu smislene razmjene koja simulira uobičajene događaje jezične uporabe u društvenome i kulturnome kontekstu. Ljudski um posjeduje prirodnu sklonost i sposobnost prepoznavanja sličnosti i izdvajanja zajedničkih karakteristika te apstrahiranja, a upravo su to sposobnosti koje leže u temeljima kognitivnih mehanizama, poput shematizacije i kategorizacije, a koje onda dovode do shematskih prikaza znanja, kao što su prototipovi, kategorije, koncepti ili sintaktički obrasci (Ellis 2005: 307), što i jest središnji dio procesa ovladavanja jezikom.

LITERATURA

1. Achard, M, Niemeier, S. *Cognitive Linguistics, Second Language Acquisition, and Foreign Language Teaching*. Berlin: Mouton de Gruyter. 2004.
2. Arnett, C., Jernigan, H. A Cognitive Grammar Account of Case for L2 Students of German. *German as a Foreign Language 1*. Davis: University of California. 2014. Str. 68–93.
3. Belaj, B. i G. Tanacković Faletar. *Kognitivna gramatika hrvatskoga jezika. Knjiga prva: Imenska sintagma i sintaksa padeža*. Zagreb: Disput. 2014.
4. Belaj, B. i G. Tanacković Faletar. *Kognitivna gramatika hrvatskoga jezika. Knjiga druga: Sintaksa jednostavne rečenice*. Zagreb: Disput. 2017.

⁸ Naravno, sama jezična uporaba nije dovoljna, već je valja upotpuniti eksplicitnim instrukcijama jer su upravo eksplicitne spoznaje, kojima usmjeravamo pozornost studenata na one veze forme i značenja koje su važne, a nisu dovoljno istaknute, neophodne za kasnije djelovanje mehanizma implicitnoga učenja. Eksplicitna se sjećanja obično sastoje od primjera koji su najčešći, najistaknutiji, prototipnoga značenja i visoke funkcionalnosti (Ellis 2005: 320). Ako, iz bilo kojega razloga, nova jedinica nije odmah na početku učvršćena kao eksplicitno sjećanje teško može postati dio mehanizma implicitnoga učenja, što znači da daljnje obrade neće dovesti do njihova usvajanja.

5. Chafe, W. L. *Meaning and the Structure of Language*. Chicago, London: University of Chicago Press. 1970.
6. Croft, W., Cruse D. A. *Cognitive Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press. 2004.
7. Čilaš-Mikulić, M. i dr. *Hrvatski za početnike 1* (udžbenik i vježbenica). Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada. 2015.
8. Drozd G. Cognitive grammar tools in teaching English tenses: the case of present perfect. *Linguistica Silesiana* 32. Katowice: University of Silesia. 2011. Str. 213–228.
9. Ellis, N. C. At the interface: Dynamic interaction of explicit and implicit language knowledge. *Studies in Second Language Acquisition* 27. Cambridge: Cambridge University Press. 2005. Str. 305–352.
10. Eskildsen, S. W. Constructing Another Language: Usage-Based Approach in SLA. *Applied Linguistics* 30(3). Oxford: Oxford University Press. 2008. Str. 335–357.
11. Evans, V., Green. M. *Cognitive Linguistics. An Introduction*. Edinburgh: Edinburgh University Press. 2006.
12. Geeraerts, D., Cuyckens, H. *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics*. Oxford: Oxford University Press. 2007.
13. Hoffmann, T., Trousdale, G. *The Oxford Handbook of Construction Grammar*. Oxford: Oxford University Press. 2013.
14. Hopper, P. J., Thompson, S. A. Transitivity in Grammar and Discourse. *Language* 56(2). Washington: Linguistic Society of America. 1980. Str. 251–299.
15. Hudson R. Word grammar, cognitive linguistics, and second language learning and teaching. *Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition*. New York, London: Routledge. 2008. Str. 89–113.
16. Jackendoff, R. *Semantics and Cognition*. Massachusetts: MIT Press. 1983.
17. Jelaska, Z. Ovladavanje jezikom: izvornojezična i inojezična istraživanja. *Lahor* 1(3). Zagreb: Hrvatsko filološko društvo. 2007. Str. 86–99.
18. Keenan, E. L. Towards Universal Definition of Subject. *Subject and Topic*. New York: Academic Press. 1976. 303–333.
19. Krol-Markefka, A. Between usage-based and meaningfully-motivated grammatical rules: A psycholinguistic basis of applied cognitive grammar. *Studia Linguistica Universitatis Cracoviensis* 131. Krakow: Jagiellonian University Press. 2014. Str. 43–65.
20. Kučanda, D. *Rečenični subjekt u hrvatskom i engleskom jeziku*. Doktorska disertacija. Zagreb: Filozofski fakultet. 1998.
21. Lakoff, G. *Women Fire and Dangerous Things – What Categories Reveal about the Mind*. Chicago/London: The University of Chicago Press. 1987.
22. Langacker, R. W. *Foundations of Cognitive Grammar Vol.I.: Theoretical Prerequisites*. Stanford: Stanford University Press. 1987.
23. Langacker, R. W. *Foundations of Cognitive Grammar Vol.II: Descriptive Application*. Stanford: Stanford University Press. 1991.
24. Langacker, R. W. *Grammar and Conceptualization*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter. 1999.
25. Langacker, R. W. Cognitive linguistics, language pedagogy, and the English present tense. *Applied Cognitive Linguistics: Theory and Language Acquisition*. Berlin: Mouton de Gruyter. 2001. Str. 3–39.
26. Langacker, R. W. *Essentials of Cognitive Grammar*. Oxford: Oxford University Press. 2013.
27. Matovac, D. Kognitivnolingvistički pristup poučavanju prijedloga. *Lahor* 17(1). Zagreb: Hrvatsko filološko društvo i Filozofski fakultet u Zagrebu. 2014. Str. 5–32.
28. Matovac, D., Udier, S. L. Modeli poučavanja značenja glagolskih prefikasa i prefigiranih glagola u nastavi hrvatskoga kao inoga jezika. *Jezikoslovlje* 17(3). Osijek: Filozofski fakultet u Osijeku. 2016. Str. 495–518
29. Omazić, M. *Phraseology through the looking glass*. Osijek: Filozofski fakultet u Osijeku. 2015.

30. Radden, G., Dirven, R. *Cognitive English Grammar*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. 2007.
31. Raffaelli, I. Polisemija pridjeva: sprema sintaktičkih i semantičkih struktura. *Filologija* 43. Zagreb: Hrvatska akademija znanosti i umjetnosti. 2004. Str. 105–128.
32. Robinson, P., Ellis, N. C. *Handbook of Cognitive Linguistics and SLA*. New York, London: Routledge. 2008.
33. Stanojević, M. M., Geld, R. Current Relevance in Croatian: a Cognitive Account. *Glossos* 6. 2005. Str. 1–20.
34. Stanojević, M. M., Parizonska, J. Konvencionalne konceptualne metafore i idiomatičnost. *Semantika prirodnog jezika i metajezik semantike*. Zagreb, Split: Hrvatsko društvo za primijenjenu lingvistiku. 2005. Str. 701–712.
35. Talmy, L. *Toward a Cognitive Semantics*. Cambridge, MA: The Massachusetts Institute of Technology Press. 2000.
36. Talmy, L. *Toward a Cognitive Semantics. Typology and Process in Concept Structuring 1*. Cambridge, MA – London, England: The MIT Press. 2001.
37. Taylor, J. R. Some pedagogical implications of cognitive linguistics. *Conceptualizations and mental processing in language*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter. 1993. Str. 201–223.
38. Tomasello, M. *Constructing a Language. A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Cambridge, Massachusetts, and London: Harvard University Press. 2003.
39. Tuđman Vuković, N. *Glagoli govorenja: kognitivni modeli i jezična uporaba: sintaktičko-semantička studija*. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada. 2010.
40. Žic Fuchs, M. *Znanje o jeziku i znanje o svijetu*. Zagreb: Filozofski fakultet. 1991.

COGNITIVE GRAMMAR IN THE TEACHING OF CROATIAN AS A SECOND AND FOREIGN LANGUAGE (THE EXAMPLE OF MASTERING THE NOMINATIVE AND ACCUSATIVE)

One of the main arguments in favor of introducing the principles and views of cognitive grammar in foreign language teaching lies, among other things, on the assumption that grammar teaching based on introducing students to the conceptual content of grammatical structures, and raising awareness of how language works and how it is affected by other cognitive abilities, with which the language is in constant interaction, such as categorization, association, generalization, or focused attention could motivate language acquisition more strongly than traditional grammatical rules according to which the relationship between form and function is completely arbitrary (Krol-Markefka 2014: 45). Such an approach should significantly enhance and deepen the processing of language data and facilitate the conversion of explicit knowledge into implicit and that is also the main task and the central question of foreign language acquisition.

The aim of this paper is to outline the main features of Langacker's cognitive grammar in the context of teaching and mastering a foreign language. We will pay particular attention to basic cognitive principles that are of crucial importance in the language acquisition process, such as the principle of categorization based on prototype, relationship between specific and schematic in language and the way the speakers of a language schematize, generalize, and abstract, and then we will propose a model of their inclusion in the teaching of Croatian as a second and foreign language at the beginner level on the example of mastering the nominative and no-prepositional accusative, that is the argument structure or constructions in which they are profiled, and to provide students with understandable and meaning-based grammatical metalanguage and the concept of grammar.

Keywords: *cognitive grammar, Croatian as a second and foreign language, nominative case, no-prepositional accusative*

Наталья Владимировна Чуйкина

Институт гуманитарных наук
Таллинский университет, Таллинн, Эстония
natalia.tshuikina@tlu.ee

UDK: 371.091.3:81'243
811.161.1:004

Izvorni znanstveni
Prilmljeno: 29. 12. 2018.
Prihvaćen za tisak: 28. 4. 2019.

ЭКОЛОГИЧНОСТЬ ЭЛЕКТРОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ: ИЗ ОПЫТА СОСТАВЛЕНИЯ ЗАДАНИЙ ПО РКИ ДЛЯ УЧЕНИКОВ ЭСТОНСКИХ ШКОЛ

В современном образовании, в том числе и в преподавании иностранных языков, широко представлена электронная образовательная среда. Данная статья описывает, как понимается экология в современных гуманитарных науках, и анализирует проявление термина в разных аспектах. В своем стремлении ориентироваться на экологичность учебного процесса, Министерство образования и науки Эстонии финансирует проекты по составлению электронных заданий по аудированию и чтению на иностранных языках. В статье представлены задания по русскому языку как иностранному для уровня A2 и B1, описывается методология и апробация составленных материалов.

Ключевые слова: электронная образовательная среда, экология, обучение иностранным языкам

Введение

Современные подходы к обучению иностранному языку предполагают активное включение цифровых технологий в процесс преподавания. Стремлением к модернизации учебной деятельности определяется и заказ Министерства образования и науки Эстонии на составление электронных заданий по иностранным языкам для усовершенствования навыков учащихся в области чтения и аудирования на уровне владения A2 и B1. В связи с этим необходимо было решить круг проблем, связанный с составлением заданий по русскому языку как иностранному, а именно: выбор текстов и набор заданий, которые бы, с одной стороны, адекватно отображали уровень понимания прочитанных или прослушанных текстов. С другой стороны, перед составителями стояла задача не только отобрать тексты, определенные тематическими рекомендациями

Государственной программы обучения в основной школе (*Põhikooli riiklik õppekava*: электронный ресурс) и Государственной программы обучения в гимназии (*Gümnaasiumi riiklik õppekava*: электронный ресурс), но и сделать так, чтобы эти тексты были интересны для школьников, а также расширяли их представление о русской культуре не только в метрополии, но и за ее пределами, в т. ч. и в Эстонии. Кроме того, важную роль играл дизайн сформулированных заданий и их техническое решение. Однако не менее важным для составителей являлась экологичность решения перечисленных выше задач: они не должны нести в себе негативного психофизического воздействия на учащегося и создавать дополнительную нагрузку для учителей.

В результате проведенной работы были составлены циклы заданий по чтению и аудированию для уровней владения B1 и A2. Для оценки готовности учащихся к выполнению заданий на уровне B1 были составлены также электронные тесты по лексике и грамматике. Задания размещены на электронном ресурсе www.eis.ekk.edu.ee.

Предмет, цель и методология исследования

Целью настоящей статьи является описать процесс отбора материала для составления электронных заданий по развитию навыков чтения и аудирования на русском языке для изучающих русский язык как иностранный в эстонских школах. Таким образом, предметом исследования можно назвать сам материал заданий и способ его презентации. В качестве используемых методов можно назвать теоретический метод, который был использован для обоснования отбора письменных и звучащих текстов, а также для способов формулировки самих заданий. Метод конструирования применялся для составления самих заданий. Составленные электронные задания прошли апробацию в школах г. Таллинна.

К понятию экологичности электронной образовательной среды: обзор исследований в смежных областях

Мы привыкли к тому, что наличие электронных заданий в практике обучения практически приравнивается к знаку качества: указанный аспект включается в критерии оценки всех учебных программ на всех образовательных уровнях: от детского сада до университета. И часто мы забываем о том, что не всякое электронное задание оправдывает цели обучения, особенно если говорить о преподавании

иностранного языка, в нашем случае, русского. Да, использование компьютерных технологий привлекательно для учащихся, но может ли оно быть самоцелью в ситуации, когда задачей учителя становится обучение практическому владению русским языком, т. е. именно коммуникативный подход? Поэтому и следует задаться вопросом, как включать электронную среду в процесс обучения русскому языку как иностранному. Как сделать так, чтобы не нарушить экологию всего процесса обучения?

Следует отметить, что вопросам экологии гуманитарного знания посвящено немало исследований, сами термины «экология», «экологический», «экосистема» и т. д. употребляются в расширенном значении: отдельно говорится, например, об «экологической стилистике» и «экологическом анализе дискурса» и пр. (см., напр., Белозерова, Лабунец 2012, Шаховский 2017), но совсем немного работ посвящено экологичности учебных материалов.

Стоит начать, по-видимому, с экологии личности, о которой писал Мишель Фуко как о хозяйственном отношении к самому себе, заботе о собственном теле и здоровье (Фуко 51 :1998). Кроме сохранности бытия в круг вопросов экологии личности включается и сохранность психики человека, факторы, которые могут оказывать влияние на экологичность бытия (Буркова 9 :2013). Обращаясь к исследованиям в области гармоничного и экологичного развития и существования человеческой личности, психологи обращают внимание на исходное определение экологии как заботы о гармоничном сосуществовании человека и окружающей среды, о бережном отношении к окружению. «Экологичны действия, которые не вызовут последствий, о которых будут жалеть окружающие или сам человек. Экологичность – забота о поддержании природной гармонии, стремление не нарушить ничего, что считается естественным и природным. Внутренняя экологичность: уравновешенность взаимосвязей между личностью и ее мыслями, поведением, способностями, ценностями и убеждениями. То, что вредит вашему здоровью либо отношениям с близкими вам людьми, считается неэкологичным. То, что вызывает внутренний конфликт, – неэкологично (Психологос: электронный ресурс).

На наш взгляд, не только психологам следует задаваться вопросом об экологии развития личности, но и педагогам стоит задуматься о реализации принципов экологичности образования, так как современный ученик оказывается в ситуации повышенных требований по отношению к себе со стороны общества. В настоящий момент, в силу ускорения темпа жизни, внедрения компьютерных технологий, мы вынуждены говорить о нескольких сторонах, определяющих экологичность электронных учебных заданий.

Во-первых, наличие готовых учебных материалов, разработанных в соответствии с требованиями Государственной учебной программы для эстонских школ, может значительно ослабить внутренний конфликт у учителей, которым нелегко справиться самостоятельно с компьютерными технологиями. Это способствует тому, что у учителей русского языка, нагрузка которых в современных условиях значительно возросла, а планы развития школ требуют активного внедрения электронных ресурсов на уроках, появляется готовый набор письменных и звучащих текстов с заданиями к ним, и эти упражнения можно использовать как на уроке, так и в качестве домашнего задания, и проверить его выполнение здесь же, в электронной среде, а не тратить время на уроке.

Во-вторых, к учащимся современной школы необходимо применять принципы гуманистического образования в рамках личностно-ориентированного подхода. Здесь важно отметить, что при личностно-ориентированном обучении педагог принимает во внимание не только уровень интеллектуального развития ученика и его подготовки по данному предмету, но также учитывает его способности, задатки и личные интересы (см., напр., Полат 2008: 13–15). Грамотный подход к выбору методов и материалов для поддержания личностного роста оказывает благоприятное психофизическое воздействие на учащегося. Наличие электронных заданий, различных по содержанию, тематическому наполнению позволяет выбрать подходящее для конкретного учащегося упражнение, снизить потенциальное давление на него, т. е. создает наиболее благоприятные психологические условия для усвоения учебного материала.

В-третьих, стоит упомянуть об экологичности содержания электронных заданий, реализующейся в принципе культуросообразности, который «подразумевает обращение к традициям и культуре народа в процессе обучения и предполагает отбор для учебных целей лингвокультуроведческого и культуроведческого материала, репрезентирующего концепт. Отбор такого материала должен производиться с учетом таких положений, как определение ценностной значимости конкретного отобранного материала, степени его пригодности в качестве стимула для ознакомления с такими понятиями, как „культурное многообразие“, „диалог культур“ и т. п., а также целесообразность его использования» (Крашенинникова, Максимовских 2018: 90). Очевидно, что и для изучающих русский язык, и для преподавателей важна «экологическая» составляющая содержания учебных материалов, поскольку только так можно обеспечить ученика знаниями о менталитете русских, помочь учащимся разобраться с тем, каковы истинные жизненные ценности русских в Российской

Федерации, а также познакомить их с культурой русской диаспоры за рубежом, в т. ч. и в Эстонии.

В связи с тем, что русский язык становится не только объектом и предметом изучения, но и средством для передачи знаний, следует помнить и о популярном в современной лингвистике направлении исследований – лингвоэкологии (подробнее см., напр., Курашкина 2015). Лингвоэкологические принципы подачи материала также реализуются в отборе и адаптации обучающих текстов.

Таким образом, можно прийти к выводу, что современные подходы к составлению дидактических материалов должны базироваться на представлении об экологичности не только с точки зрения охраны окружающей среды (экономия ресурсов, напр., бумаги), но и с точки зрения бережного отношения к эмоционально-психологической стороне человеческой личности, к иностранному языку и культуре изучаемого языка.

Экологичные электронные задания по русскому языку для учеников эстонских школ

Итак, перейдем к описанию процедуры составления электронных заданий по русскому языку как иностранному и их содержания.

В школах Эстонии русский язык как иностранный изучается, как правило, в качестве языка *B*, т. е. второго иностранного языка. Первым иностранным языком (язык *A*) в большинстве школ выбирается английский, кроме школ с особым языковым уклоном (напр., Таллиннский французский лицей, Таллиннская немецкая гимназия). Кроме того, в Эстонии есть школы с русским языком обучения, в которых русский язык преподается как родной.

При составлении электронных заданий необходимо учитывать, что упражнения на уровень владения *A2* ориентированы на учащихся основной школы, а материалы уровня *B1* предназначены, в основном, для учащихся гимназии.

Электронное задание состоит из следующих компонентов: руководство по выполнению задания, основа (в нашем случае письменный или звучащий текст), задание (вопрос и т. п.), руководство по оцениванию. К каждому из составленных заданий прилагается т. н. перечень метаданных, содержащих информацию о жанре и типе текста, теме, типе задания, измеряемом виде речевой деятельности. Задаваемые метаданные дают учителю возможность отобрать подходящее упражнение в электронной среде.

Остановимся подробнее на компонентах задания. Руководство по выполнению задания составляется на русском языке, однако его формулировка должна ориентироваться на уровень подготовки ученика – т. е. она звучит проще, чем сам текст. Руководство состоит из непосредственного вопроса-задания и описания контекста: контекст задает максимально аутентичную цель для прослушивания/прочтения, так, как это обычно и происходит в повседневной жизненной ситуации. Таким образом реализуется коммуникативный подход к формулировке задания для наиболее эффективной целевой установки.

При выборе основы для задания, текста для чтения или прослушивания, необходимо ориентироваться на стандарты, предъявляемые к языковому материалу, определенные, с одной стороны, системой ТРКИ для уровня А2 и В1, с другой стороны, – Государственной программой обучения в основной школе и гимназии. А это значит, что тексты должны быть посильными для каждого из уровней, основанными на фактической, а не метафорической информации, с четкой системой рассуждений. Важно, чтобы тема текста была близка и понятна для учащегося. В случае текста для аудирования, необходимо принимать во внимание, чтобы повествование велось на корректном русском языке, произношение диктора/ов должно быть четким и относительно медленным, языковые структуры простыми. Количество дикторов не должно превышать 2 человек, их голоса должны четко противопоставляться по половой принадлежности. Несмотря на то, что составители считают допустимым использование текстов, записанных дикторами, для которых русский язык не является родным (с условием, что акцент не мешает правильному восприятию прослушанного), на практике такие тексты не используются, т. к. существует достаточно аутентичного материала с голосами носителей русского языка.

С точки зрения аутентичности самих текстов, следует отметить, что для обоих уровней и для аудирования, и для чтения применяются оригинальные тексты на русском языке, предназначенные для носителей языка. Отобранные тексты для чтения подвергаются некоторой адаптации (лексической и грамматической) и сокращению. Тексты для аудирования также в некоторых случаях сокращаются, для уровня А2 замедляются. Используются как спонтанные аудиотексты (напр., интервью, телефонный разговор), так и подготовленные (реклама, новости). В соответствии с правовыми актами о защите интеллектуальной собственности, все тексты сопровождаются ссылкой на источник с указанием степени обработки текста (адаптированный, сокращенный, замедленный и т. д.). В качестве источников для отбора

текстов служат самые разные медиаканалы, в т. ч. и социальные сети (блоги, влоги), интернет-публикации, отрывки из книг.

Разнообразен выбор текстов и с точки зрения их жанровой принадлежности, а также отнесенности к функционально-смысловым типам речи: используются тексты описательного, повествовательного, предписывающего и аналитического характера.

Особо следует сказать о выборе темы текста. Напомним, что достижение уровня владения русским языком А2 предполагается у учащихся основной школы, поэтому тематическая отнесенность текстов электронных заданий определяется Государственной программой обучения в основной школе:

- Я и другие: способности, сильные и слабые стороны; отношения между людьми, правила вежливости, сотрудничество и умение считаться с другими;
- Дом и окрестности: семейные события и даты; достопримечательности родного края и знакомство с ними;
- Мой дом – Эстония: природа и ее охрана; бережное отношение к окружающей среде; жизнь в городе и в сельской местности; достопримечательности Эстонии;
- Страны и их культура: страны изучаемого языка и их краткая характеристика, название наиболее известных стран, народов, языков;
- Повседневная жизнь. Учеба и работа: здоровый образ жизни и питания, общение в сфере обслуживания, безопасность; учебные навыки и привычки, дальнейшее обучение и выбор профессии; места работы;
- Свободное время: культурное многообразие; литература и искусство, спорт, разнообразие СМИ и реклама.

Выбор тем для уровня владения русским языком В1 корректировался в соответствии с Государственной программой обучения для гимназий, которые по сути повторяли выше названные, но несколько расширяли перспективу применения лексического, грамматического и фактического материала:

- Эстония и мир: государство и народ Эстонии; эстонский язык и эстонская душа; Эстония и другие государства;
- Культура и творчество: культура как творчество; культурные традиции и обычаи;
- Окружающая среда и технический прогресс: географическая среда обитания; условия жизни людей; технический прогресс;
- Образование и работа: семья и воспитание; образование; выбор профессии;

- Человек и общество: человек как часть природы; человек как индивид; отношения между людьми; общество как сообщество личностей.

Итак, перечисленные выше темы должны находить отражение в материале упражнений. Разработчики предлагают задания двух типов: одни состоят из одного вопроса или задания, вторые содержат несколько вопросов или заданий. Это могут быть более длинные текстовые отрывки или набор коротких текстов, объединенных одним упражнением, привлекательные по содержанию и вписывающиеся в возможности электронной среды.


Для оценивания навыков аудирования используются упражнения на общее понимание текста, состоящие из 1–2 вопросов, продолжительность звучания таких текстов остается в пределах 30–60 секунд. Также формулируются задания с целью обнаружения какой-то специфической информации, они состоят уже из 4–6 вопросов, тексты звучат по 2–3 минуты. Кроме того, часть заданий составляется с целью понимания деталей текста, умения делать выводы из прослушанного; их немного, примерно 20 %.

Пример 1: Задание по аудированию – определение верных утверждений (отметить *верно/неверно*).

Та же логика преследуется при составлении заданий для оценивания навыков чтения, длина текстов только оценивается не количеством минут, а количеством слов: 100 слов для первого типа заданий, 200–300 слов для второго и третьего.

«Пойми меня»

Посмотри отрывок из популярной телевизионной игры «Пойми меня». Прочитай утверждения и отметь, какие из них верные, а какие неверные.



Выбери правильный ответ, нажав на соответствующую кнопку.

Утверждения		Верно	Неверно
1.	Команда уже много раз играла в телеигру «Пойми меня».	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.	Участники уже давно смотрят игру.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3.	Участники должны выбрать одну карточку из двух.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.	Один участник должен объяснить следующему участнику значение двух слов.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5.	У остальных участников должны быть надеты наушники.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6.	Екатерина Владимировна выбрала карточку жёлтого цвета.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7.	Участники должны объяснить друг другу слово «автограф».	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8.	Автограф берут у артиста в кассе.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9.	Ведущий принимает только два ответа, потому что Валентина Юрьевна не сняла наушники.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10.	Команда потеряла 200 очков на этом задании.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Пример 2: Задание по чтению – перетаскивание вариантов из банка ответов.

Рождественское настроение

Прочитай миниатюру, описывающую картинку, и выполни задание.

Каждый год перед Рождеством, когда за окном лежит снег, на подоконнике собирается компания друзей. Трое шаловливых ангелочков, нетерпеливо перебивая друг друга, рассказывают весёлые сказочные истории, случившиеся с ними за прошедший год. Старый Снеговичок мечтательно вспоминает давно забытые новогодние песенки. Их он слышал от Хозяйки дома, когда та была ещё маленькой девочкой. А белые медвежата Тим и Бим охраняют вазочку с шоколадными конфетами для старших внучат. Конечно же, друзьям интересно, что в праздничной коробке, перевязанной красной лентой. Но об этом известно пока лишь Бабушке, приготовившей для самой младшей внучки Сашеньки подарок — говорящую куклу. Все с нетерпением ждут, когда наступит долгожданный праздник. А пока под прекрасной Пуансеттией (так зовут цветок) царит рождественское настроение.



(Анатолий Валеевский, из цикла «Игрушечные истории»)

Нажми мышкой на оранжевые кнопки (1-2) и выполни задание. При переходе между кнопками ответы сохраняются.

Вопрос 1

Вопрос 2

1. Выбери правильный вариант ответа.

Перетаски из банка ответов подходящий ответ. Отпусти кнопку мыши, когда ячейка поменяет цвет на серый.

1.	Берегут сладости для детей	<input type="text" value="..."/>
2.	Говорят о том, что случилось с ними в прошлом году	<input type="text" value="..."/>
3.	Поёт песни	<input type="text" value="..."/>

Vastuste pank

Сашенька

Ангелочки

Старый Снеговичок

Бабушка

Пуансеттия

Медвежата Тим и Бим

Прежде чем сохранить ответы, убедись, что ты выполнил(а) все задания (1-2).

Пример 3: Задание по чтению – выбрать продолжение для начатых предложений и отметить их.

Анализ заданий : Студия русской культуры?

Студия русской культуры?

Прочитай текст об истории русского самовара и выполни задание.

Откуда русский самовар?

Самовар не так стар, как может показаться, однако он настолько быстро и надолго вошёл в российскую жизнь, в российский народный быт что и теперь, когда самовары уже почти никто не пользуется, о нём продолжают и продолжают помнить.

Родиной самоваров у нас обычно считают Тулу, но исторические факты говорят о том, что первые самовары были изготовлены в Сусуне – посёлке, расположенном в Пермском крае на левом берегу реки Сылва. Здесь Акимий Демидов из знаменитого рода горнозаводских предпринимателей Демидовых построил железоделательный завод, а благодаря меди, найденной в этих землях, начали и производство самоваров.

В документе 1740 года говорится о медном самоваре, который весил 16 фунтов (больше 7 кг). Он был сделан на Сусунском заводе (в первой записи о тульском самоваре относится только к 1746 году). В начале XIX века завод Захарины прекратили.

Выбери правильный ответ, нажав на соответствующую кнопку.

1. Русский самовар все хорошо помнят, хотя

- или никто не пользуется сейчас.
- его часто используют и в наше время.
- его используют редко сейчас.

2. Впервые русские самовары были произведены

- в Сусуне.
- в Туле.
- в Москве.

3. В 1812 году больше всего самоваров производилось

- на уральских заводах.
- на московском заводе Петра Силина.
- на тульской фабрике купцов Головаев.


4. К 1860 году в Туле производили


- 120 000 самоваров в год.
- 2372 самовара в год.
- 20 самоваров в год.


5. Перевозить самовары из Тулы на ярмарку было дешевле и надёжнее

- на лошади.
- дерга в рукав.
- по реке.

6. Отметь картинку, на которой изображён особенный охотничий самовар.







Пример 4: Задание по чтению – определить правильный вопрос журналиста к ответу балерины из открывающегося меню.


Белорусская балерина Алёна Шкатула

Прочитай интервью с балериной Театра оперы и балета "Эстония" Алёной Шкатула. Выбери реплики журналиста, которые соответствуют ответам балерины.

Нажми мышкой на ячейку с выбором ответов и выбери правильный ответ.

Белорусская балерина Алёна Шкатула: Эстония — случайный выбор, о котором не жалею

В Национальной опере "Эстония" полным ходом идут репетиции традиционного рождественского балета "Щелкунчик". Роль Феи Драже во втором акте танцует 28-летняя белорусская балерина Алёна Шкатула, работающая в Эстонии уже пять лет. Приехала с мужем из Минска. Говорит, что на тот момент созрело решение уехать из Белоруссии, и Эстония стала случайным выбором. "Мы показались в театре "Эстония", и руководитель балетной труппы Тийт Харм сразу же пригласил нас на работу", — вспоминает она в интервью "МК-Эстония".



Журналист:

- Я станцевала многие классические роли в Большом театре Минска, и у меня появилось желание расширить свой репертуар и попробовать свои силы и в современной хореографии. В Минске же на тот момент существовало ограничение репертуара — только классика. И Таллинн для нас стал случайным выбором, о котором жалеть ещё не приходилось.

Журналист:

- Были. Но не все подходили. Я замужем, муж тоже танцовщик. Предлагали что-то ему, но не мне, или наоборот, а мы не хотели жить в разных городах и искали место, где могли бы танцевать вдвоём.

Журналист:

- У нас с ним разные роли и партнёры, мы редко на работе пересекаемся. Может быть, поэтому и нет конфликтов. Мы не ревнуем друг друга к партнёрам — для нас это просто работа.

Журналист:

- Бывает, но стараемся оставлять работу на работе. Дома у нас другая жизнь — семейная.

Журналист:

- Первый раз, когда приехали в Таллинн, после Минска всё казалось маленьким. В Минске возле кольцевой дороги уже небоскрёбы, а тут на окраине в основном частный сектор... Мы въехали в город и не поняли: мы в городе или нет? Наши друзья сразу повели нас в Старый город, конечно, при виде этой красоты невозможно было не восхищаться.

Salvesta ja kirjuta Estmine Järgmine Tagasi







Исходя из возможностей электронной платформы для выполнения заданий, разрабатываются вопросы с заданными вариантами ответов, которые необходимо было выбрать нажатием клавиши мыши;

заполнение таблиц, рисунков, карт перетаскиванием необходимых объектов из банка ответов; расстановка словосочетаний и предложений в заданном порядке при помощи того же перетаскивания и т. п.

Пример 5: Задание по чтению – перетащить из банка ответов недостающую информацию.

Быстрые свидания в Таллиннском зоопарке

Прочитай шуточные анкеты животных Таллиннского зоопарка и заполни пропуски в анкетах.
 Выбери из банка ответов подходящий ответ, нажми на него и перетащи в правильную ячейку. Отпусти кнопку мыши, когда нижняя ячейка помечает цвет на серый.

БЫСТРЫЕ СВИДАНИЯ В ТАЛЛИННСКОМ ЗООПАРКЕ	
<p>1. </p> <p>Амурский тигр Боцман</p> <p>Пол/возраст: <input type="text" value="..."/></p> <p>Занятость: профессиональный спортсмен</p> <p>Кредо: Красота оплоёт мир! Часами наводит марафет.</p>	<p>2. </p> <p>Шимпанзе Квинси</p> <p>Пол/возраст: девушка 20 лет</p> <p>Хобби: рисование</p> <p>Путь к сердцу: <input type="text" value="..."/></p>
<p>3. </p> <p>Амурский леопард Дарла</p> <p>Пол/возраст: <input type="text" value="..."/></p> <p>Характер: остроумная заботливая, строгая</p> <p>Радость жизни: 12 детей, 19 внуков, 2 правнука</p>	<p>4. </p> <p>Капские филины Деби и Креди</p> <p>Пол/возраст: <input type="text" value="..."/></p> <p>Интересный факт: лучшие друзья, но по весне дерутся так, что перья летят</p>
<p>5. </p> <p>Африканский саванный слон Финка</p> <p>Пол/возраст: Дива за 30</p> <p>Характер: <input type="text" value="..."/></p> <p>Образ жизни: веган</p>	<p>6. </p> <p>Белый медведь Нора</p> <p>Пол/возраст: 2,5-летняя девочка</p> <p>Хобби: акробатика, лазание, плавание</p> <p>Ищет: <input type="text" value="..."/></p>

Vastuste pank

властная и уверенная в себе	мармелад и паприка	нестареющие джентльмены
всеоблого и начитанного друга по переписке	любит смотреть на гостей зоопарка	5-летний молодой человек
12-летняя Супермама	очень серьёзные птицы	

Saaksta ja kirjuta | Eelmine | Järgmine | Tagasi

С целью организации рабочих групп по составлению заданий был объявлен республиканский конкурс, в результате которого были выбраны пять практикующих учителей русского языка как иностранного. Для участников рабочей группы были организованы курсы по подготовке к составлению электронных заданий, в ходе которых их ознакомили не только к требованиям по содержанию заданий, но и научили пользоваться электронной средой, в которой впоследствии эти задания были размещены. Качество заданий оценивал назначенный целевым учреждением INNOVE (организация, уполномоченная Министерством образования и науки) эксперт – данная работа проводилась после того, как члены рабочей группы оценили и опробовали на себе составленные своими коллегами задания.

Далее электронные задания были направлены для апробации учителям школ. Принимая во внимание все тот же принцип экологичности (положительное психовоздействие, в т. ч. и на апробирующих материалы коллег), разработчики попросили представить отзывы о материалах в свободной форме (содержание заданий, посильность для контрольной группы учащихся, временные затраты, удобство электронной среды). Проанализировав отзывы, которые оказались положительными (особенно отмечалось тематическое разнообразие, учитывающее различие интересов учащихся), составители внесли только несколько технических поправок в материалы.

Также были составлены тестовые задания по лексике и грамматике для определения уровня владения русским языком, чтобы учителям было легче определить, готов ли учащийся к выполнению электронных заданий по чтению и аудированию. Данные тесты были также составлены с учетом грамматического и лексического материала, применяемого в электронных заданиях по чтению и аудированию, и размещены в той же электронной среде. Таким образом, прохождение электронного теста также реализует принцип экологичности: после определения уровня подготовки по русскому языку ученик переходит к посильным для себя заданиям.

Составленные упражнения были высоко оценены не только учителями, но и Министерством образования и науки Эстонии, поэтому в данный момент идет работа по составлению электронных заданий для уровня A1.

Заключение

Зачастую кажется, что современные требования к процессу преподавания и изучения иностранного языка оказывают негативное влияние на эмоциональное и, как следствие, на физическое состояние учителей и учеников. Инновационные подходы к обучению значительно снижают уровень психофизической нагрузки учащихся, однако поиски путей для применения этих подходов подчас вызывают огромные трудности у преподавателей. Составленные специальной рабочей группой и доступные для коллег задания позволяют решить одновременно множество задач: применить привлекательную для ученика электронную учебную среду, расширить его знания и умения по предмету в рамках определенных тем, при выборе заданий учесть индивидуальные особенности ученика, расширить представления ученика о богатстве русской культуры в метрополии и диаспоре, сэкономить собственные ресурсы при подготовке к урокам и т. п. Все это позволяет снизить негативное психофизическое воздействие в процессе обучения как на ученика, так и на учителя, т. е. реализовать принцип экологичности в обучении.

ЛИТЕРАТУРА

1. Белозерова, Н. Н.; Лабунец, Н. В. *Эколингвистика: в поисках методов исследования*. Тюмень: Издательство Тюменского государственного университета. 2012.
2. Буркова, Л. В. «Образование и экология личности». *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. № 10 (17). 2013. С. 9–12.
3. Крашенинникова, Е. С.; Максимовских А. Г. «Экологичность учебников русского языка для иностранцев». *Вестник Челябинского университета*. № 6 (416). *Филологические науки*. Вып. 113. 2018. С. 79–87.
4. Курашкина, Н. А. «Эколингвистика или лингвоэкология? Терминологическая дилемма междисциплинарной научной области». *Экология языка и коммуникативная практика*. № 2. 2015. С. 143–156.
5. Полат, Е. С. ред. *Новые педагогические и информационные технологии в системе образования*. Москва: Издательский центр «Академия». 2008.
6. Психологос: энциклопедия практической психологии. Электронный ресурс, дата обращения 27.02.2019. <https://www.psychologos.ru/articles/view/ekologichnost>
7. Фуко, М. *История сексуальности – III: Забота о себе*. Киев: Дух и литера; Грунт; Москва: Рефл-бук. 1998.
8. Шаховский, В. И. *Триада экологий – человек, язык, эмоции – в современной коммуникативной практике*. Волгоград: Волгоградский государственный социально-педагогический университет, «Перемена». 2017.
9. Põhikooli riiklik õppekava. Электронный ресурс, дата обращения 27.02.2019. <https://www.riigiteataja.ee/akt/129082014020>
10. Gümnaasiumi riiklik õppekava. Электронный ресурс, дата обращения 27.02.2019. <https://www.riigiteataja.ee/akt/129082014021>

THE ECOLOGY OF ELECTRONIC EDUCATIONAL ENVIRONMENT: EXPERIENCES WITH COMPILING TASKS ON RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE FOR ESTONIAN STUDENTS

It is well known that the implementation of innovative approaches to foreign language teaching reduces the psychophysical tension on students. However, the search for the materials and methods can be stressful for the teachers as well. The results of the project described in the article show that specially elaborated exercises for e-learning can fulfill several tasks: to apply a very attractive for the students electronic learning environment, to widen the students' knowledge and skills within the topic, choosing the task to take into account individual needs of the students, to widen the students knowledge on the richness of Russian culture in the parent state and in diaspora, to save teachers' time and emotional resources while preparing for the classes, etc. All these results as an ecological way of teaching and learning.

Keywords: *electronic educational environment, ecology, foreign language teaching*

Наталья Пятрасовна Дмитренко

НГЛУ им. Н. А. Добролюбова
Нижний Новгород, Россия
nat-dm@yandex.ru

UDK: 811.161.1'232:37.018.43
811.161.1'232:004

Pregledni
Primiĵeno: 30.12.2018.
Prihvaćeno za tisak: 29.4.2019.

ДИСТАНЦИОННЫЙ КУРС РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО В НИЖЕГОРОДСКОМ ГОСУДАРСТВЕННОМ ЛИНГВИСТИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

XXI век – век электронного образования, дистанционного обучения. Разработчики учебных курсов иностранных языков, авторы учебников иностранных языков отчетливо осознают, что переход образовательного процесса в режим онлайн неизбежен и будущее – за электронными образовательными ресурсами. Востребованность электронных учебных материалов высока и среди учащихся, и среди преподавателей. Данная статья посвящена опыту создания дистанционного курса русского языка как иностранного на образовательной платформе *Moodle*.

Ключевые слова: дистанционное обучение, электронные образовательные ресурсы, электронный учебник, русский язык как иностранный

Введение

Вектор современного образования неуклонно смещается в сторону дистанционного обучения, в особенности электронного образования, создания виртуальной образовательной среды. Привлекательность электронных образовательных ресурсов – это фактор, с которым должны считаться разработчики учебных материалов.

Предмет, цель и методология исследования

Предмет исследования – работа с аутентичными и частично аутентичными аудио- и видеоматериалами в дистанционном курсе обучения РКИ.

Цель исследования – создание учебно-методических материалов по РКИ на платформе *Moodle*, эффективно дополняющих программу освоения русского языка в объеме уровня В1, включающих аутентичные тексты в аудио- и видеоформате.

Методология исследования опирается на общие принципы организации дистанционного обучения и создания электронных учебных материалов (Азимов 2006). Важными факторами при этом являются доступность, простота использования и интерактивность создаваемых электронных пособий.

Обзор проведенных ранее исследований по данному предмету

В соответствии с целью исследования интерес представляют дистанционные интерактивные курсы русского языка как иностранного (РКИ), включающие работу с аутентичными аудио- и видеоматериалами. Количество курсов дистанционного обучения РКИ, на которые можно найти ссылки в различных источниках, довольно велико. Однако попытки зайти на веб-страницу курса часто бывают безуспешными, т. е. ресурсы оказываются недоступными – «спящими» либо «умершими». В качестве активно действующих российских интернет-ресурсов можно назвать «Интерактивные авторские курсы Института Пушкина» (<http://ac.pushkininstitute.ru/index.php>), «Текстотеку ИРЯиК» (http://irlc.msu.ru/irlc_projects/texts), созданную на платформе Moodle, учебно-методический интерактивный комплекс для начинающих «Время говорить по-русски» (http://www.irlc.msu.ru/irlc_projects/speak-russian/time_new/rus/), электронные учебные аудиоматериалы «Говори по-русски» (<https://govoriporuski.com/>), сетевой мультимедийный учебник для начинающих изучать русский язык «Learn Russian» (<http://learnrussian.rt.com/tests/test-1/result/>), «Практикум по грамматике» (<http://rustest-online.ru/data/documents/Exercise1.htm>).

Наиболее перспективным обучающим ресурсом являются, на наш взгляд, «Интерактивные авторские курсы Института Пушкина», построенные по модульной системе и представляющие в настоящее время более 150 уроков по пяти аспектам: обучение чтению художественной литературы, обучение русскому речевому этикету, обучение аудированию, обучение лексике, обучение пониманию художественных фильмов и музыкальных клипов. Основа каждого урока – это разговор с преподавателем, который вводит материал с опорой на наглядность, даёт контрольное задание тестового характера и оценивает результат. Уроки адресованы учащимся разного возраста, с разными уровнями владения русским языком. В разделе «Обучение чтению художественной литературы» идет работа с неадаптированными художественными текстами русских авторов, прозаическими и поэтическими. В разделах «Обучение

русскому речевому этикету» и «Обучение аудированию» аутентичные материалы пока представлены лишь как иллюстративный материал. В разработке находится часть аудиокурса, адресованная учащимся, которые владеют русским языком как иностранным на уровне В1, и посвященная преимущественно развитию навыков аудирования монологической и диалогической речи в разных сферах общения: обиходно-бытовой, социально-культурной, учебно-научной, официально-деловой. Думается, в этой части будут впоследствии предложены аутентичные аудиоматериалы и, возможно, видеоматериалы.

Частично аутентичные аудиоматериалы предлагаются авторами курса «*Говори по-русски*». Курс представляет собой коллекцию аудиоподкастов по различным темам и учебные задания к ним. Авторы курса сами пишут и озвучивают тексты диалогов, руководствуясь при выборе тем актуальностью их в социально-культурной сфере деятельности. Курс не «привязан» к определенному уровню владения русским языком, авторы считают своей целевой аудиторией всех, кто «уже немного знает русский, но хочет повысить свой уровень». Такое заявление носит, как представляется, скорее рекламный характер, поскольку языковое содержание текстов соответствует уровню В1 и выше. Курс не включает ни комплекса заданий к текстам, ни форм контроля. Ценность предлагаемых материалов, помимо собственно аудиодиалогов, – в лексико-грамматических и социокультурных комментариях, которые даются авторами курса.

Материалы учебно-методического комплекса «*Время говорить по-русски*» рассчитаны на учащихся, владеющих русским языком на уровне А1, и представлены следующими разделами: «Вводно-фонетический курс», «Основной курс», «Словарь», «Грамматический справочник», «Тестирование», «Библиотека», «Медиатека», «Страноведческая информация». Все разделы курса связаны между собой и одновременно автономны. О структуре курса и принципах работы подробно рассказывается в разделе «О программе». Методический комментарий дается на восьми языках. Элементарный уровень владения русским языком не предполагает работы с аутентичными текстами, однако материалы раздела «Медиатека» – народные и современные песни – в какой-то степени помогают развивать навыки аудирования и понимания живой разговорной речи.

Как видно из краткого обзора, проблема знакомства учащихся с аутентичными и частично аутентичными аудио- и видеоматериалами в интерактивных курсах русского языка остается достаточно острой. Учащимся, владеющим русским языком на уровне В1 и выше,

необходимо предлагать аутентичные тексты, сопровождающиеся комплексом заданий языкового и речевого характера.

Дистанционный курс русского языка как иностранного в Нижегородском государственном лингвистическом университете

На образовательной платформе *Moodle* Нижегородского государственного лингвистического университета создан интерактивный учебный курс русского языка для иностранцев. Авторы курса – магистранты, обучающиеся по направлению «Технологии обучения русскому языку как иностранному». В курсе предлагаются аутентичные и частично аутентичные аудио- и видеоматериалы и комплекс заданий к ним по темам, актуальным как для освоения лексики и грамматики русского языка, так и для знакомства с современными российскими реалиями: «Знакомство. Биографические сведения», «Работа в России», «Жилье в России: муниципальные квартиры и частные дома», «Праздники в России: государственные, народные», «Проблемы экологии в России и в мире», «Российская наука», «Русская литература», «Стереотипы о русских». Структура интерактивного урока стандартна. Урок включает:

1. словарь урока,
2. грамматический комментарий,
3. страноведческий (социокультурный) комментарий,
4. диалог по теме урока в аудиоформате,
5. текст (подстрочник) к аудиодиалогу,
6. монолог по теме урока в аудиоформате,
7. текст (подстрочник) к аудиомонологу,
8. видеофрагмент по теме урока,
9. текст (подстрочник) к видеофрагменту,
10. комплекс подготовительных упражнений в тестовом формате,
11. комплекс речевых упражнений,
12. раздел «Форум».

Представленная последовательность разделов соответствует логике урока и принципу нарастания трудностей, но не является жестко заданной. Учащийся может начать работу с любого раздела, может вернуться к пройденному или, пропустив несколько шагов, приступить к выполнению более сложных заданий.

Далее раскрывается и иллюстрируется содержание каждого раздела урока.

«Словарь урока» включает в среднем 20–25 новых лексических единиц. В качестве способов семантизации используются изобразительная наглядность (картинки, фотографии, схемы), в том числе анимация (гифки); толкование с помощью простого или сложного словосочетания, синонимы, сильный семантизирующий контекст, словообразовательный анализ. Возможности интернет-формата позволяют без труда совмещать несколько способов семантизации, значительно облегчая понимание новых слов и выражений. В курсе принципиально не используется переводной способ семантизации. Это связано с достаточно высоким уровнем владения русским языком – В1 и выше. На этом уровне можно достичь понимания с помощью формирования различного рода ассоциативных связей новой лексической единицы с уже известными учащимся словами.

Пример: Тема «Проблемы экологии в России и в мире»

Вырубать/вырубить леса = уничтожать деревья в лесу



https://yandex.ru/images/search?pos=101&p=3&img_url=https%3A%2F%2Fkroz-samariju.net%2Fwp-content%2Fuploads%2F2016%2F01%2Fdeforestation.jpg&text=%D0%B2%D1%8B%D1%80%D1%83%D0%B1%D0%B0%D1%82%D1%8C&rp=simage

«Грамматический комментарий» может включать как новые, так и известные учащимся грамматические явления. Известные грамматические формы и структуры систематизируются, новые формы и конструкции объясняются на знакомом лексическом материале. Заметим, что в курсе нет объемных экскурсов в грамматику, поскольку приоритетным является развитие навыков аудирования – понимания живой речи, однако в каждом уроке в тестовых заданиях проверяются различные грамматические навыки.

Пример: Тема «Работа в России»

Причастие – форма, которая образуется от глагола.

Активные причастия Вот секретарь, работающий (= <i>который работает</i>) без перерыва.			Пассивные причастия Выставки, организуемые современными художниками (= <i>которые организуют современные художники</i>), всегда очень оригинальные.		
Активные и пассивные причастия настоящего времени НСВ					
Глаголы – 1-ый тип		Причастия	Глаголы – 1-ый тип		Причастия
инфинитив	они	<i>УЩ/ЮЩ</i>	инфинитив	мы	<i>ЕМ</i>
читать	чита ют	чита ющ ий, ая, ее, ие	читать	чита ем	чита ем ый, ая, ое, ые
писать	пишут	пиш ущ ий, ая, ее, ие	посылать	посыла ем	посыла ем ый, ая, ое, ые
Глаголы – 2-ой тип		Причастия	Глаголы – 2-ой тип		Причастия
инфинитив	они	<i>АЩ/ЯЩ</i>	инфинитив	мы	<i>ИМ</i>
говорить	говор ят	говор ящ ий, ая, ее, ие	любить	люб им	люб им ый, ая, ое, ые
кричать	крич ат	крич ащ ий, ая, ее, ие	видеть	вид им	вид им ый, ая, ое, ые

Тема «Муниципальная квартира. Частный дом»

Степени сравнения прилагательных

Добр - ый	-ее (-ей)
Красив - ый	Добр - ее
Умн - ый	Красив - ее
	Умн - ее
	-е
Дешев - ый	Дешевл - е
Больш - ой	Больш - е

Запомните!

Хороший – лучше

Плохой – хуже

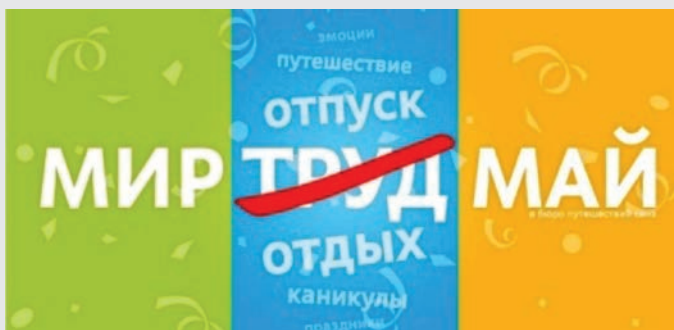
Маленький – меньше

«Страноведческий (социокультурный) комментарий» дает возможность глубже понять социально-культурные явления,

связанные с темой урока. Страноведческий комментарий представлен в виде наглядных материалов и в значительной степени расширяет словарь урока.

Пример: Тема «Работа в России»

Майские праздники – праздничные дни в мае, когда в России все отдыхают, 1 и 9 мая + выходные перед праздниками или после них.



https://yandex.ru/images/search?pos=279&p=9&img_url=https%3A%2F%2Fht.kiev.ua%2Ffiles%2FImage%2Fmayskie-81ox373.jpg&text=%D0%BC%D0%B0%D0%B9%D1%81%D0%BA%D0%B8%D0%B5%20%D0%BF%D1%80%D0%B0%D0%B7%D0%B4%D0%BD%D0%B8%D0%BA%D0%B8&rpt=simage

«Диалог по теме урока в аудиоформате» может быть аутентичным или, чаще, частично аутентичным. Длительность звучания диалога не превышает двух минут. Ценность аудиоматериалов курса в том, что диалоги и монологи к разным урокам записаны разными людьми. Таким образом происходит развитие механизма адаптации к новому голосу. Диалоги насыщены лексикой разговорного стиля речи, звучат естественно и непринужденно. Предварительная работа со словарем снимает трудности понимания диалога, однако остается небольшой процент слов, которые могут быть не известны слушателям. Эти слова не являются ключевыми и не мешают пониманию диалога в целом.

«Текст (подстрочник) к аудиодиалогу» дается для того, чтобы учащегося была возможность сравнить звучащий текст и записанный, соотнести звуковой и зрительный облик слов и фраз, самостоятельно воспроизвести реплики диалога, уточнить понимание прозвучавших слов и конструкций – словом, сделать работу с диалогом максимально эффективной и лишённой стресса.

Пример: Тема «Праздники. Масленица»

Диалог между иностранным студентом (И) и русским студентом (Р) в общезитии

И – Привет! Что ты делаешь?

Р – Здравствуй! Пеку блины.

И – Почему все в нашем общезитии сегодня пекут блины?

Р – Потому что началась масленичная неделя. Ты знаешь что-нибудь о Масленице?

И – Я слышал, что есть такой праздник.

Р – Да, это старинный русский праздник. Так люди провожали зиму и встречали весну.

И – А почему все пекут блины? Это специальное угощение на Масленицу?

Р – Точно! Главный символ Масленицы – солнце, потому что от его тепла растёт всё живое. Посмотри: блины похожи на солнце – такие же круглые, жёлтые и горячие. Поэтому их пекут на Масленицу.

И – Теперь понятно. А есть ещё какие-нибудь масленичные традиции?

Р – Да, их очень много. Приходи вечером чай пить с блинами. Я тебе расскажу о Масленице больше.

И – Спасибо! Обязательно приду.

«Монолог по теме урока в аудиоформате», как и диалог, может быть аутентичным или частично аутентичным. Длительность звучания монолога не превышает трех минут. Включение в один урок и диалога, и монолога позволяет развивать специфические навыки и умения как для овладения этими формами речи, так и для восприятия этих форм речи, поскольку диалог и монолог имеют лингвистические и экстралингвистические особенности и функциональные различия. Цель диалога – обмен информацией, цель монолога – сообщение информации. Диалог предполагает выработку умений аудирования и говорения, в пределах диалога может несколько раз меняться тематика. Монолог – это собственно говорение, обычно связанное с одной темой. Аудирование диалога и монолога также требует наличия умений разного рода. При восприятии диалога необходимо следить за сменой коммуникативных намерений говорящих. При восприятии монолога приходится «включать» умение понимать тексты разных функционально-семантических типов: описание, повествование, рассуждение.

Функции «текста (подстрочника) к аудиомонологу» не отличаются от функций текста (подстрочника) к диалогу. Учащимся дается возможность соотнести звучащий и записанный текст и скорректировать свое восприятие.

Пример: Тема «Известные учёные России»
Сергей Павлович Королёв

В России история освоения космоса в первую очередь ассоциируется с фамилией Королёв.

Сергей Павлович родился в городе Житомир. Будущий учёный с детства интересовался техникой.

В 17 лет Королёв разработал проект своего первого летательного аппарата – безмоторный самолёт.

По окончании обучения в Московском высшем техническом училище Сергей Павлович построил несколько летательных аппаратов и зарекомендовал себя как талантливый конструктор.

В 1955 году в СССР началась программа по освоению космоса. И, конечно, научное сообщество не могло обойтись без знаний и умений уже великого к тому времени учёного-конструктора.

С. П. Королёв создал первый в мировой истории пилотируемый космический корабль под названием «Восток».

На этом корабле Юрий Алексеевич Гагарин первым полетел в космос. Благодаря труду Королёва, после Гагарина в космос полетели такие знаменитые советские космонавты, как Титов, Николаев, Быковский, Терешкова, Леонов.

Бурное развитие космонавтики в СССР не закончилось на разработке пилотируемых кораблей. Королёв создал несколько беспилотных летательных аппаратов, которые имели научное назначение.

Благодаря своей научной деятельности, С. П. Королёв известен не только в России, но и за рубежом.

«Видеофрагмент по теме урока» обычно представляет собой аутентичный текст: фрагмент интервью, отрывок из фильма, мультипликационный фильм. Это может быть диалог, монолог или комбинация двух форм. Продолжительность видеофрагмента не превышает 5 минут. В работе с аутентичным видеофрагментом сконцентрированы основные трудности восприятия устной речи: фонематические, ритмико-интонационные, лексические (используются средства разных стилей языка, семантически не значимые слова, собственные имена), грамматические (синтаксис

устной речи отличается от синтаксиса письменной речи). Предварительная работа со словарем, с диалогом и монологом, страноведческий комментарий позволяют снять большую часть перечисленных трудностей.

«Текст (подстрочник) к видеофрагменту» не целесообразно открывать сразу после просмотра, так же как тексты к диалогу и монологу не целесообразно открывать сразу после прослушивания. Как было отмечено, функция этих материалов заключается главным образом в коррекции восприятия прозвучавшего текста. Обращаться к этим материалам стоит после выполнения комплекса языковых и речевых заданий.

Пример: Тема «Праздники. Масленица»

Видеофрагмент «Масленица в НГЛУ им. Н. А. Добролюбова»

К – корреспондент

С – студентка

И – иностранная студентка

Д – девушка из ансамбля

К – Здравствуйте! Я корреспондент студенческого телевидения «LinTime» Люсенкова Анастасия. Сегодня 18 февраля, и мы находимся около Русского культурного центра на праздновании Масленицы. В воздухе витает аромат блинов, праздник обещает быть классным.

К – Я сейчас видела, как вы студентов лаптями колотили. А в честь чего вы это делаете?

С (1) – В честь Масленицы.

С (2) – Если они не принесли что-нибудь с собой на Масленицу, то...

С (1) – ... мы их не пропускаем

С (2) – ... мы их хотя бы поколотим!

К – Замечательно! А что обычно с собой традиционно на Масленицу приносят?

С (2) – Блины и какие-нибудь угощения: сметану, варенье, мёд, масло.

Песня

К – Здравствуйте, девушки!

И – Здравствуйте!

К – Скажите, пожалуйста, откуда вы? Вы сказали, что вы иностранные студентки.

И – Да, мы из Австрии.

К – Какие-нибудь у вас есть подобные праздники в вашей стране?

И – Это Карнавал. Называется «Карнавал». Это чуть-чуть похоже, думаю.

Песня

- К – Скажите, пожалуйста, что за мероприятие сегодня здесь проводят?
 Д – Масленичные гуляния.
 К – А кто его организует? Расскажите, пожалуйста!
 Д – «Синий Лён». «Синий Лён» организует. Ансамбль во главе с Еленой Тихомировой.

«Комплекс подготовительных упражнений в тестовом формате» представлен заданиями закрытой формы по лексике и грамматике (тесты множественного выбора), заданиями открытой формы по лексике и грамматике (восстановление формы, текста), заданиями на установление соответствия и заданиями на установление правильной последовательности. Таким образом, в тестах нашли отражение все формы заданий, представленных в системе государственного тестирования по РКИ (Балыхина 2006: 65). Ни время выполнения теста, ни количество попыток не ограничивается.

Пример: Тема «Работа в России»

1. Найдите соответствия.

Отпуск	Деньги, которые получают за работу
Премия	Период, когда работник отдыхает.
Выходной	День, когда не нужно идти на работу
Зарплата	Дополнительные деньги, которые платят за хорошую работу
Собеседование	Организация, фирма, которая производит товары
Индивидуальный предприниматель	Встреча с потенциальным работодателем
Предприятие	Работа ночью или в выходной день (обычно в больнице)
Дежурство	Человек, который имеет собственный бизнес

2. Выберите правильный ответ.

- 1) Я очень устала, мне нужно взять неделю ... и поехать на море!
 а) дежурства
 б) отпуска
 в) труда
 г) работы

- 2) Не забудь взять ... на собеседование.
 - а) резюме
 - б) отпуск
 - в) работу
 - г) выходной
 - 3) Я очень волнуюсь перед Надеюсь, им понравится моё резюме, и я получу работу.
 - а) отпуском
 - б) собеседованием
 - в) выходным
 - г) работой
 - 4) У Маши очень низкая ..., ей нужно найти другую работу.
 - а) зарплата
 - б) проблема
 - в) работа
 - г) коллега
 - 5) Андрей работает в больнице, поэтому он часто ... ночью.
 - а) ест
 - б) болеет
 - в) дежурит
 - г) спит
 - 6) Я завтра не иду на работу, у меня
 - а) выходной
 - б) дежурство
 - в) зарплата
 - г) премия
 - 7) Мне очень не нравится мой ... дня. Я уйду с работы слишком поздно.
 - а) порядок
 - б) беспорядок
 - в) распорядок
 - г) непорядок.
 - 8) Если ты ищешь работу, тебе нужно пойти на биржу
 - а) работы
 - б) труда
 - в) зарплаты
 - г) отпуска
3. *Заполните пропуски. Используйте слова из списка в нужной форме: ожидаемый, имеющий, выполненный, производящий, работающий, сделанный, ищущий, подготовленный*
- 1) Он получит вознаграждение за ... работу.
 - 2) Отпуск – это одно из самых ... событий для работника.

- 3) Люди, ... на юге, не получают дополнительный отпуск.
- 4) Я забыла документы, ... для собеседования.
- 5) Начальник указал мне на ошибки, ... в отчёте.
- 6) Индивидуальный предприниматель – человек, ... свой собственный бизнес.
- 7) Я директор предприятия, ... автомобиля.
- 8) Я знаю много людей, ... работу через интернет.

«Комплекс речевых упражнений» включает главным образом задания письменного характера, что обусловлено возможностями контроля их выполнения на платформе *Moodle*. Однако при определенных условиях – общение в режиме видеоконференции (*BigBlueButton*) – удастся проконтролировать владение навыками говорения. Поэтому было принято решение не отказываться от заданий типа «Расскажите...» и включить их в систему речевых упражнений.

Пример: Тема «Работа в России»

1. Прслушайте диалог, заполните таблицу:

Новая работа Маши

Должность	
Расположение (район города)	
Отпуск	
Количество дежурств в месяц	
Зарплата	
График работы	

2.Здесь перемешаны реплики из двух рассказов о работе.

Восстановите рассказ 1 и рассказ 2.

Рассказ 1 Лучшая работа в моей жизни	Рассказ 2 Худшая работа в моей жизни

- А) В нашей компании часто задерживают зарплату, я жду свои деньги уже два месяца.
- Б) Я давно хочу уйти в отпуск, но начальник не хочет меня отпускать, я не была в отпуске с прошлого года.
- В) Наш офис расположен на берегу Чёрного моря, после работы я часто гуляю по пляжу.
- Г) В моём кабинете нет окон, а все мои коллеги злые и раздражительные.
- Д) Я работаю с понедельника по пятницу с 9:00 до 16:00, рабочий день проходит незаметно.
- Е) У меня стабильная зарплата, и я часто получаю премию.
- Ж) Я работаю с понедельника по субботу с 8:00 до 17:00, иногда начальник заставляет меня оставаться до 20:00.
- З) Мой начальник – очень умный, интересный и доброжелательный человек, с ним всегда приятно общаться.
- И) Наша фирма находится в пригороде, я провожу в дороге около 2 часов.
- К) Я без проблем могу взять отпуск, когда захочу, могу разделить его на части и, например, продлить себе новогодние праздники.

Интерактивность дистанционного обучения обеспечивается не только возможностью получить мгновенную обратную связь в виде оценки за выполненное задание, но и возможностью общения в «Форуме» как с преподавателем, так и с сокурсниками. Учащиеся видят, кто автор урока (преподаватель), знают, к кому обратиться за помощью или с вопросом.

Заключение

Курс доступен студентам-иностранцам, обучающимся в НГЛУ на основных образовательных программах. При желании студентами курса могут стать студенты любых зарубежных вузов, владеющие русским языком на уровне В1 и выше. Материалы курса пополняются. Охват тем становится шире. Осваивая материалы Дистанционного курса русского языка как иностранного в Нижегородском государственном лингвистическом университете, учащиеся научатся понимать речь носителей языка, смогут самостоятельно контролировать изучение материала, расширят свой словарный запас, обогатят свои знания о современной России.

ЛИТЕРАТУРА

1. Азимов, Э. Г. *Методика организации дистанционного обучения русскому языку как иностранному*. Москва: Русский язык. Курсы, 2006.
2. Балыхина, Т. М. *Основы теории тестов и практика тестирования (в аспекте русского языка как иностранного)*. Москва: Русский язык. Курсы, 2006.

Интернет-источники

1. Время говорить по-русски [Электронный ресурс]. URL: http://www.irlc.msu.ru/irlc_projects/speak-russian/time_new/rus/ (дата обращения: 09.02.2019).
2. Говори по-русски [Электронный ресурс]. URL: <https://govorigorusski.com/> (дата обращения: 09.02.2019).
3. Интерактивные авторские курсы Института Пушкина [Электронный ресурс]. URL: <http://ac.pushkininstitute.ru/index.php> (дата обращения: 09.02.2019).
4. Практикум по грамматике [Электронный ресурс]. URL: <http://rustest-online.ru/data/documents/Exercise1.htm> (дата обращения: 09.02.2019).
5. Текстотека ИРЯиК [Электронный ресурс]. URL: http://irlc.msu.ru/irlc_projects/texts (дата обращения: 09.02.2019).
6. *Learn Russian* [Электронный ресурс]. URL: <http://learnrussian.rt.com/tests/test-1/result/> (дата обращения: 09.02.2019).

E-COURSE OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN NIZHNY NOVGOROD STATE LINGUISTICS UNIVERSITY

The 21st century is the era of online education and e-learning. Creators of foreign languages courses, authors of foreign languages manuals fully realize that the switch of education to online mode is inevitable and the future of education lies in electronic educational resources. Such resources are in great demand among both students and teachers. This article is dedicated to creating an e-course of Russian as a Foreign Language on Moodle, a learning platform.

Keywords: *distance education, e-learning platforms, e-book, Russian as a foreign language*

Наталья Калох Вид

Филологический факультет
Университет г. Марибор, Словения
natalia.vid@um.si

UDK: 811.161.1'25

Pregledni
Priljubljeni: 9.4.2019.
Prihvaćen za tisk: 27.5.2019.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОБРАТНЫХ ПЕРЕВОДОВ НА ЯЗЫКОВЫХ КУРСАХ: ОБУЧЕНИЕ РУССКОМУ ЧЕРЕЗ АНГЛИЙСКИЙ

Идея использования переводов в процессе обучения иностранным языкам не нова и широко применяется на практике. Важно применять методику, которая была бы интерактивна, интересна и мотивировала бы студентов. Метод дословного перевода, конечно, устарел. Читая, анализируя, обсуждая и переводя тексты из обратных переводов, студенты могут улучшить свои лингвистические знания и лучше разобраться в функциях языка. В статье описывается метод, который был употреблён во второй части 60-часового курса русского языка, когда студенты уже были знакомы с кириллицей и могли читать короткие предложения. Все студенты параллельно изучали технику перевода на английский язык, которым хорошо владели, поэтому для практического этапа были выбраны английские повторные переводы (*re-translations*) из русских литературных текстов. Студентам было предложено сосредоточиться только на отдельных культурно-специфических элементах, которые были переведены при помощи транслитерации, калькирования и дословного перевода. Студенты должны были разобраться из контекста, что означают данные культурно-специфические элементы, и перевести их обратно на русский язык. Цель данного метода состояла в том, чтобы дать студентам возможность работать самостоятельно, а также использовать игровой элемент «угадывания» для повышения интереса. На втором этапе упражнения студенты поделились своими решениями и идеями с преподавателем. В работе представлен этот метод, его преимущества и недостатки, а также отзывы студентов, которые в большинстве случаев были положительными.

Ключевые слова: русский язык, перевод, обучение, обратный перевод

Введение

Цель данной статьи – привлечь внимание к возможности использования литературных переводов на языковых курсах начального уровня. Статья посвящена опыту использования литературных переводов в качестве методического инструмента на начальных курсах обучения русскому языку на кафедре переводов

и переводоведения филологического факультета Университета г. Марибор. Все студенты, проходившие 60-часовой курс, владели английским языком, что послужило основным критерием отбора материала для упражнений, а именно художественных переводов с русского языка на английский.

Цель данной методики состояла не в том, чтобы подготовить специалистов по художественному переводу, а в том, чтобы помочь учащимся углубить свои знания русского языка и расширить словарный запас. В поставленные задачи входило также усовершенствование межкультурной компетенции студентов и ознакомление с процессами, определяющими выбор переводческих стратегий.

Для опробования методики были выбраны упражнения с применением коммуникативно-ориентированного подхода, а именно упражнения угадывания (*guessing activity*), выполняемые студентами сначала индивидуально, а потом в парах. Каждому студенту было предложено вначале самостоятельно перевести отдельные слова или словосочетания, а затем сравнить свои переводческие решения. Методика была опробована на двадцати пяти студентах начальных курсов обучения русскому языку, которые посещали занятия с аудиторной нагрузкой шесть часов в неделю. Основная цель методики состояла не в том, чтобы перевести текст с английского языка обратно на русский, поскольку такое задание, учитывая уровень подготовки, было бы слишком сложным, не эффективным и стрессовым для студентов. Целью упражнений, применённых в рамках методики, являлось «угадывание» значений отдельных слов и выражений, которые были представлены в контексте коротких предложений, а также их обратный перевод с английского на русский язык.

Обзор литературы

Идея использования переводов на языковых курсах не нова. К сожалению, этот метод часто подвергался критике как нудный, ассоциирующийся с традиционным грамматико-переводным методом и не вписывающийся в современный интерактивный подход к обучению иностранному языку посредством развития коммуникативных компетенций. Пассов отмечает, прежде всего, различие функциональных систем перевода и одноязычной речевой деятельности на языке, усвоенном в детстве (Пассов 1977: 4). «Следуя этой логике, ряд методистов фактически пришли к полному отрицанию возможности использования перевода как методического

средства в обучении иностранным языкам и даже выражали досаду по поводу того, что „страсть к переводу, к сожалению, еще не остыла”» (Пассов 1977: 5).

Однако многие лингвисты и педагоги признают, что проблема состоит не в использовании перевода как такового, а в методике его использования. Упражнения, основанные на механическом дословном переводе текстов, безусловно, отделяют язык от его коммуникативной функции.¹ Перевод не всегда используется должным образом, несмотря на то что, по словам Даффа, «перевод осуществляется везде и всё время, так почему бы не в классе?» (З :1994). Тер-Минасова также согласна, что перевод – это самое прочное связующее звено между языками и культурами. «Со времен Вавилонской башни, разобщившей людей, человечество ищет способы общения между народами. Среди этих способов главный, самый распространенный и самый действенный – перевод, межъязыковой и внутриязыковой. Изучение иностранного языка – это эффективный путь к обеспечению взаимопонимания между людьми, принадлежащими к разным культурам» (Тер-Минасова 6 :2012).

При использовании интерактивных и мотивирующих упражнений перевод стимулирует интеллектуальную активность учащихся и помогает обогатить языковые знания. К примеру, Аткинсон предположил, что правильно подготовленные переводческие упражнения, основанные на стратегиях угадывания, важны для повышения интереса к изучаемому языку и мотивации обучающихся (Г :1987). Харборд (4 :1992) также утверждает, что переводческие упражнения должны быть составлены таким образом, чтобы ознакомить студентов с целым комплексом денотативных и коннотативных значений. Шэффнер тоже соглашается, что перевод и связанные с ним упражнения могут быть полезны для изучения иностранного языка, а именно:

1. для улучшения коммуникативных компетенций,
2. для расширения словарного запаса,
3. для развития стилистических навыков,
4. для улучшения понимания основных функций языка,
5. для укрепления языковых структур,
6. для улучшения понимания другого языка (Шэффнер 1996: 8).

¹ Необходимо отличать собственно перевод, или профессиональный перевод, от учебного перевода. Учебный перевод – это вид переводческой деятельности, направленный на отработку практических навыков и освоение определенных умений в учебных целях.

Поскольку при таком подходе перевод рассматривается как коммуникативная деятельность, переводческие упражнения предполагают активную коммуникацию между учителем и учеником (Леонарди 2009: 5). Активное участие учащихся достигается посредством обсуждения «преимуществ, недостатков, а также проблем, связанных с переводом» (Леонарди 2009: 6). Наконец, правильно разработанные методы перевода могут быть использованы для улучшения четырёх навыков и развития трёх качеств, необходимых для изучения языка: точность, ясность и гибкость (Леонарди 2009: 1). Целью учебного перевода является не подготовка профессиональных переводчиков, а оказание помощи учащимся в усвоении и укреплении своих языковых знаний.

Использование обратных переводов на начальных языковых курсах: цели и методика

Работа велась с использованием чужих переводов, то есть с параллельными текстами. Для подготовки упражнений были использованы английские переводы романа Михаила Булгакова «Мастер и Маргарита», который на английский язык переводился семь раз (дважды – в 1967 году, в 2006, 1997, 1995 и 2008 годах). На первый взгляд может показаться, что более логично было бы использовать словенский перевод романа. Однако словенский перевод в большей степени «одомашнен» и значительно более культурно адаптирован, в то время как для лучшего усвоения материала и для учёта языковых компетенций учащихся было необходимо использовать примеры транслитерации, калькирования и дословного перевода. Кроме того, использование словенского перевода несколько бы ослабило игровой элемент «угадывания», на котором основывались упражнения.

Выбор художественного текста для учащихся начальных курсов может показаться несколько претенциозным, однако примеры, выбранные из различных переводов, были короткими, лингвистически не сложными и ясными. Каждый пример содержал культурно-специфический элемент. Метод был основан на зрительном восприятии. Студентам было предложено прочитать примеры, угадать значения выделенных слов² и написать свои переводческие решения на русском языке. Перед началом курса студенты ознакомились с

² Все элементы были выделены в тексте жирным шрифтом.

содержанием романа и обсудили с преподавателем историю перевода романа на английский язык.

На первом этапе студентам было предложено внимательно прочесть переводы и попытаться угадать значения выделенных слов или выражений на основе контекста и предварительного знания о романе и о целевой культуре, а потом перевести их обратно на русский язык. Упражнение было организовано в форме игры и угадывания, и студенты с энтузиазмом восприняли подготовленный материал, поскольку решения не предлагались, но их нужно было угадать. Студенты сочли мотивирующим и доверие к их уже усвоенному языковому знанию, хотя был учтён и принцип посильности. Те студенты, которые не чувствовали себя достаточно уверенно, могли использовать словари, но поскольку выбранные примеры являлись культурно-специфическими элементами, точный перевод мог лишь частично помочь при выявлении всех коннотативных значений.

На втором этапе были проанализированы ответы студентов. Хотя в некоторых случаях студенты столкнулись с трудностями при транслитерации, они «расшифровали» и правильно перевели большинство слов и выражений. На заключительном этапе студентам было предложено обсудить метод обратного перевода с преподавателем. Студенты проявили интерес к упражнению и поделились с преподавателем мнением, что они с удовольствием выполняли данную работу.

Материал для анализа и обратного перевода, использованный для упражнений

Во избежание путаницы, в раздаточных материалах для каждой группы примеров была обозначена стратегия перевода. Первая группа примеров состояла из слов и выражений, переведенных с помощью транслитерации. В этом случае единственной задачей студентов было сделать правильную обратную транслитерацию на русский язык. Примеры были взяты из различных переводов романа «Мастера и Маргариты» на английский язык. Целью данного упражнения было дать студентам возможность проверить свое знание кириллицы и «угадать», что означает та или иная лексическая единица. Студентам было предложено 18 примеров транслитерации. 16 примеров были правильно транслитерированы, и 14 также правильно «угаданы». Для второй группы были выбраны примеры калек (10 примеров) и дословных переводов (10 примеров). Из 20 примеров студенты правильно перевели и угадали значение 15. В пяти случаях появились

ошибочные варианты переводов. Ниже приводятся выборочные примеры из предложенных упражнений.

- *Транслитерируйте выделенные слова или словосочетания*
*Ginsburg: This Kant ought to be sent to **Solovki** for three years for such arguments! (1967: 8)*

Студенты правильно транслитерировали обозначенную культурно-специфическую реалию, однако только 14 студентов из 25 догадались, что речь идёт от тюрьме или трудовом лагере. Из контекста студентам было не так просто разобрать значение, однако, когда преподаватель предложил им объяснить термин «Гулаг», студенты сделали это без каких-либо затруднений. Термин был им известен из переводов романа А. Солженицына.

*Aplin: Margarita Nikolaevna never touched a **Primus**. (2008: 222)*

Пример был правильно транслитерирован, 12 студентов угадали также правильное значение (небольшая переносная печка). Восемь студентов предположили, что речь идёт о имени собственном, чему явно способствовало то, что переводчик употребил прописную букву. Три студента решили, что речь идёт о марке автомобиля и два студента только транслитерировали культурно-специфическую реалию.

*Aplin: /.../ at the mirrored doors of **Torgsin** /.../ (2008: 353)*

Пример был правильно транслитерирован, и 18 студентов правильно угадали, что это словосочетание, и определили значение, ориентируясь на первую часть «торг». Три студента предположили, что имеется в виду название ресторана. Четыре студента только транслитерировали словосочетание.

*Burgin and O'Connor: He wanted to call Grunya the maid and ask her for some **pyramidon** /.../ (1995: 65)*

Пример был правильно транслитерирован, и 17 студентов поняли, что речь идёт о лекарстве. Трое студентов пришли к выводу, что имеется в виду какой-то напиток, и пять студентов перевели название лекарства дословно (несмотря на чёткие инструкции только транслитерировать): «пирамида».

*Aplin: The **Narzan** that fizzed in your throat!? (2008: 66)*

Пример был правильно транслитерирован, и его угадали все 25 студентов, ориентируясь на контекст. Некоторые студенты предположили, что речь идёт о минеральной воде, другие решили, что имеется в виду шампанское, но все правильно определили денотативное значение «напиток».

- *Переведите словосочетания, которые на английский язык были переведены при помощи калькирования*

*Burgin and O'Connor: [...] in the **financial director's office** (1995: 67)*

В этом случае все 25 студентов правильно перевели словосочетание как «финансовый директор».

*Pevear and Volokhonsky: **Take a super-lightning telegram**. (1997: 107)*

Правильный обратный перевод «сверхмолния», однако английские переводчики употребили стратегию адаптации. 15 студентов перевели словосочетание как «супермолния-телеграмма» и восемь – как «супербыстрая телеграмма». Оба варианта рассматривались как правильные, учитывая некоторую степень адаптации в английском переводе. Два студента совершили ошибку, сделав перевод: «суперсветящаяся телеграмма».

- *Переведите выделенные слова и словосочетания, которые переведены на английский язык при помощи стратегии дословного перевода*

В этом случае студентам предлагалось дословно перевести отдельные обозначения культурно-специфических элементов на русский язык. В некоторых примерах обратный перевод допускал несколько вариантов, как, скажем, в примере «*communal apartment*». Обратный перевод на русский язык – это или коммунальная квартира, или общая квартира. В других примерах вариант правильного обратного перевода мог быть только один, как, допустим, обращение «*citizens*», которое переводится как граждане. В обоих случаях все 25 студентов правильно перевели и угадали значения.

*Ginsburg: Margarita Nikolaevna did not know the horrors of living in a **communal apartment**. (1967: 236)*

*Ginsburg: At this moment, two **citizens** entered the dining room, followed by a very pale Pelageya Antonovna. (1967: 113).*

При переводе следующего примера студенты столкнулись с некоторыми трудностями. Правильный перевод культурно-специфического элемента в ниже приведённом примере *комсомолка*:
Burgin and O'Connor: /.../ a Russian woman, a member of the Komsomol. (1995: 10)

Ни один студент не сделал точный перевод. Десять студентов предложили перевод «член комсомола», 12 – «женщина, член комсомола» и трое студентов – «член комсомола женского пола». Последнее переводческое решение рассматривалось как не совсем удачное, поскольку на русском языке это словосочетание звучит искусственно и несколько коряво.

В следующем примере студенты вновь предложили два различных варианта перевода:

Aplin: Nikanor Ivanovich Bosoi is speculating in foreign currency. (2008: 100)

19 студентов перевели фразу как «спекулирует иностранными деньгами» и шесть – «спекулирует иностранной валютой». Оба варианта рассматривались как правильные.

В последнем примере все 25 студентов правильно транслитерировали слово «дача», которое существует и в словенском языке, а при переводе «*literary village*» 23 студентов употребили выражение «литературная деревня» и два – «литературный посёлок». Оба варианта рассматривались как правильные:

Aplin: "It's nice on the Klyazma now," Navigator George was winding the company up, knowing that the literary dacha village of Perelygino on the River Klyazma was a shared sore point. (2008: 57)

После того, как тексты переводов были проанализированы в сравнении с оригиналом, были разобраны также места, где по каким-то причинам наблюдались расхождения в переводческих решениях.

Заключение

На наш взгляд, переводной метод для обучения иностранному языку можно и нужно применять. Главной задачей является подобрать упражнения, которые не будут «нагружать» учащихся, вызывая ненужный стресс. Для начального этапа могут подойти и упражнения,

основанные на переводе только одного слова или словосочетания, и постепенно повышать уровень сложности. Обратный перевод способствует более эффективному вовлечению учащихся в процесс угадывания, который, несомненно, способствует повышению заинтересованности и уровня интерактивности.

Данный метод эффективен, главным образом, потому, что в процессе работы студенты учатся анализировать перевод и сравнивать использованные языковые средства на иностранном и русском языках. Данные задания позволяют преподавателю давать тексты разного уровня сложности, независимо от пройденного материала, что способствует разнообразию используемых в учебном процессе тем, что, в свою очередь, не только вызывает интерес у студентов к изучению языка, но и расширяет область их знаний.

Явным недостатком данного метода, однако, является неэффективность его применения в форме самостоятельной работы, так как учащиеся могут прибегнуть к машинному переводу. Упражнения по учебному переводу должны проводиться под руководством преподавателя. И, конечно, нужно помнить, что учебный перевод эффективен лишь как дополнительный способ обучения, сопровождающий одноязычную языковую тренировку и речевую практику.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аткинсон, Д. «The mother tongue in the classroom: a neglected resource?». *ELT Journal*. 41/4. 1987. С. 241–247.
2. Дуфф, А. *Translation*. Oxford University Press. 1994
3. Кук, Г. «A thing of the future: translating in language learning». *International journal of applied linguistics*. № 17/3. 2007. С. 396–401.
4. Леонарди, В. «Teaching Business English through Translation». *Journal of Language & Translation*. 2009. [online], № 10/1. С. 139–153, available at: http://www.unish.org/unish/DOWN/PDF/5_1_Leonardi_rev_and_final.pdf [Accessed 14/4/2019].
5. Леонтьев, А. Н. «Некоторые вопросы психологии обучения речи на иностранном языке». *Психолингвистика и обучение русскому языку нерусских*. 1977. С. 5–13.
6. Пулькина, И. М. «К вопросу о развитии советской методики преподавания русского языка иностранцам». *Русский язык в национальной школе*. № 5. 1962. С. 368–370.
7. Пассов, Е. И. *Основы методики обучения иностранным языкам*. Москва: Русский язык. 1977.
8. Степанова, М. М. «Использование современных информационных технологий при обучении иностранному языку в магистратуре нелингвистического вуза». *Вопросы методики преподавания в вузе: сборник статей*. № 13. 2010. С. 273–277.
9. Тер-Минасова, С. Г. «Проблемы перевода: Mission Impossible?». *Вестник Московского университета*. № 2. 2012. С. 9.

10. Харборд, Й. «The Use of the Mother Tongue in the Classroom». *ELTJ*. № 46/4. 1992. С. 350–355.
11. Шаффнер, К. «Qualification for Professional Translators». *Translation in Language Teaching Versus Teaching Translation*. Manchester. St. Jerome publishing. 1988. С. 117–134.

THE USE OF BACK TRANSLATIONS IN THE COURSE OF FOREIGN LANGUAGES: STUDYING RUSSIAN THROUGH ENGLISH

The following article focuses on the use of back translations in the elective course *Russian as a Foreign Language* and suggests translation activities that help the students to improve their knowledge of the Russian language by back-translating linguistically simple elements, words and word-formations, and afterwards analyzing and discussing their translations. This method was used in the second part of the 60-hours course once the students were familiar with the Cyrillic alphabet and were able to read shorter texts. Short and linguistically simple examples from English translations of M. Bulgakov's «The Master and Margarita» were used. The students focused on recognizing and translating cultural-specific elements back to Russian. The aim of the activity was to stimulate students' interest in a foreign cultural environment and to enable them to use existing knowledge of the foreign language and their imagination instead of dictionaries and glossaries. In the second phase of the activity, students presented their solutions and ideas and shared their experiences with the professor.

Keywords: *Russian language, translation, teaching, back-translating*

MEĐUKULTURNA KOMUNIKACIJSKA KOMPETENCIJA NASTAVNIKA RUSKOGA KAO STRANOG JEZIKA

Uloga nastavnika više nije samo i isključivo prenošenje znanja o jeziku, već i prenošenje vrijednosti i suzbijanje stereotipa. S tim u vezi, od nastavnika se očekuje da neprestano ulažu u vlastito međukulturno obrazovanje. U radu su prikazani neki od postupaka koji se mogu primijeniti u nastavi ruskoga kao stranog jezika s ciljem razvoja međukulturne komunikacijske kompetencije. Budući da je poučavanje jezika neodvojivo od poučavanja kulture, osobit je naglasak stavljen na uključivanje u nastavu kulturoloških sadržaja u svrhu što boljeg razumijevanja identiteta ruskoga čovjeka. U radu su navedeni neki praktični primjeri kao što su: analiza kulturnih i jezičnih stereotipa, uspoređivanje sličnosti i razlika između dvije slavenske kulture, mogućnosti lingvokulturoloških analiza u nastavi i sl. Na temelju ponuđenih didaktičkih implikacija, izvedeni su temeljni zaključci.

Ključne riječi: međukulturna komunikacijska kompetencija, jezični i kulturni stereotipi u nastavi ruskoga kao stranoga jezika

Uvod

Međukulturna komunikacijska kompetencija (rus. *mežkul'turnaja komunikativnaja kompetencija*) krajnji je cilj suvremene nastave stranih jezika. U praksi, međukulturnoj komunikacijskoj kompetenciji u nastavi stranih jezika općenito, pa tako i ruskoga kao stranoga jezika, u nas se često poklanja malo ili gotovo nimalo prostora i vremena. Najčešći uzrok tomu je prenatrpanost postojećih nastavnih planova i programa sadržajima tradicionalno usmjerenima na gramatičku i leksičku ovladanost stranim jezikom. Kao drugi vrlo čest razlog ističe se nedovoljna obrazovanost nastavnika stranih jezika za promicanje novih vrijednosti i svrsishodno uključivanje sadržaja za razvoj međukulturne kompetencije u postojeće nastavne planove i programe. (usp. Bedeković 2011, Kragulj, Jukić 2010, Piršl 2011) Nastavnici ponekad izbjegavaju uvođenje kulturoloških elemenata u nastavu zbog nedostatnih postojećih udžbenika ili priručnika za nastavu. Drugim riječima, u planiranju nastavnih aktivnosti povezanih s poučavanjem kulture prepušteni su samima sebi. Upravo tim problemom

bavit ćemo se u nastavku ovoga rada. S ciljem poboljšanja postojećeg stanja u praksi, navest će se praktični primjeri razvoja međukulturne kompetencije nastavnika i studenata ruskoga jezika i književnosti.

Odnos jezika i kulture u ruskoj metodičkoj tradiciji

Odnos jezika i kulture¹ u nastavi stranih jezika u Hrvatskoj tek odnedavno postaje predmetom interesa brojnih znanstvenih istraživanja. U skladu s promicanjem višejezičnosti i razvoja međukulturne kompetencije učenika, ali i nastavnika, naglasak je stavljen na svrsishodno uključivanje, ili bolje rečeno, prožimanje sadržaja iz kulture i jezika.

S druge strane, u ruskoj lingvističkoj tradiciji, u posljednjih pedesetak godina, neprestano se razvijaju znanstvene discipline koje se bave specifičnostima odnosa jezika i kulture. Osobito zanimljivima u tom kontekstu smatramo *lingvostranovedenie* i *lingvokulturologiju*. Termin *lingvostranovedenie* prvi put upotrijebili su E. M. Vereščagin i B. G. Kostomarov 70-ih godina 20. stoljeća. U to vrijeme novu znanstvenu disciplinu nazivaju dijelom lingvodidaktike i definiraju je na sljedeći način:

„*Lingvostranovedenijem* smatramo način poučavanja ruskoga jezika strancima, u kojemu se s ciljem ostvarivanja komunikativnosti te općeobrazovnih i humanističkih ciljeva nastave, lingvodidaktički ostvaruje kumulativna funkcija jezika i provodi se akulturacija² adresata, pri čemu metodika poučavanja ima filološku svrhu – upoznavanje se provodi pomoću ruskoga jezika i tijekom samog procesa njegova učenja.“³

Autori naglašavaju da se jezik i kultura p(r)oučavaju istovremeno, tj. jezik se poučava s gledišta funkcije koju ima u kulturi toga jezika. Svakako je ovdje zanimljiv i sam termin *lingvostranovedenie* sastavljen od latinskoga

¹ U literaturi postoje brojne definicije kulture. Bilić-Štefan (2006) navodi da se kultura, s obzirom na interkulturalnu kompetenciju, može promatrati s dvaju gledišta: s civilizacijskog gledišta i njezinih postignuća u vidu glazbe, umjetnosti i sl. te s obzirom na socio-kulturni kontekst (načini ponašanja, komunikacijske vještine i sl.).

² Akulturacija je proces kojim jedna kultura preuzima elemente druge, usvajanje kulturnih elemenata, kulturno stapanje u etnološkom i sociološkom smislu. (Klaić 2012)

³ Ponuđen je autoričin vlastiti prijevod rečenice: „Лингвострановедением называется аспект преподавания русского языка иностранцам, в котором с целью обеспечения коммуникативности обучения и для решения общеобразовательных и гуманистических задач лингводидактически реализуется кумулятивная функция языка и проводится аккультурация адресата, причем методика преподавания имеет филологическую природу – ознакомление проводится через посредство русского языка и в процессе его изучения.“ (Vereščagin, Kostomarov 1990: 37)

korijena (*lingua*) i imenice *stranovedenie* koja u prijevodu znači – ‘regionalna ekonomsko-politička geografija’.⁴

Problemom odnosa jezika i kulture bavi se i *lingvokulturologija*, relativno mlada znanstvena disciplina nastala 90-ih godina koja s pomoću jezika nastoji shvatiti kulturu određene nacije ne samo u njezinoj sadašnjosti nego i u prošlosti. Prema V. A. Maslovoj (2001: 30), predmet proučavanja *lingvokulturologije* je „ (...) kulturna semantika jezičnih znakova koja se formira pri međusobnom djelovanju dvaju različitih kodova: jezika i kulture, budući da je svaka jezična ličnost istovremeno i kulturna ličnost“.⁵ Drugim riječima, važnu ulogu u poimanju kulture kroz jezik imaju metafore, stereotipi, poslovice, verbalne asocijacije i sl. Iz toga razloga lingvokulturološka istraživanja osobito su popularna u frazeologiji što je svakako važan pokazatelj činjenice da je uključivanje elemenata iz kulture u poučavanje ruskoga kao stranog jezika od iznimnoga značenja u ruskoj metodičkoj tradiciji.

Od sukoba kultura do nastanka međukulturno kompetentnog korisnika jezika

Poučavanje stranoga jezika oduvijek je tijesno povezano te samim time neodvojivo od poučavanja kulture. Ipak, valja naglasiti da obrađivanje kulturoloških sadržaja u nastavi stranoga jezika nikako ne treba izjednačivati s poučavanjem s ciljem razvoja međukulturne komunikacijske kompetencije.

Hanvey (1975) i Benett (1993) (u: Novak Milić 2006) ističu da svako stjecanje međukulturne kompetencije prolazi kroz četiri stupnja:

1. Na prvome stupnju studenti ne prihvaćaju drugu kulturu ili o njoj razmišljaju pod utjecajem stereotipa.
2. Drugi stupanj karakterizira sukob kultura i potreba za obranom vlastite kulture, pri čemu studenti uviđaju različitosti dviju kultura te drugu kulturu vide kao čudnu, neobičnu, a katkada i lošu.

⁴ Prijevod je preuzet iz rusko-hrvatskog rječnika Poljaneca i Madatove-Poljanec (2002). U jednojezičnom rječniku ruskoga jezika S. I. Ožegova (2011) također je ponuđeno objašnjenje – geografija pojedinih zemalja (rus. география отдельных стран).

⁵ Ponuđen je autoričin vlastiti prijevod rečenice: „ (...) предметом современной лингвокультурологии является изучение культурной семантики языковых знаков, которая формируется при взаимодействии двух разных кодов -- языка и культуры, так как каждая языковая личность одновременно является и культурной личностью.“ (Vidi URL: https://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Linguist/maslova/02.php (14. 5. 2019.))

3. Obilježje trećega stupnja je umanjivanje razlika među kulturama. Druga kultura više nije čudna, već samo drukčija.
4. Na posljednjem stupnju karakteristično je prihvaćanje i poštovanje druge kulture.

Kao dobar primjer stereotipnog razmišljanja o ruskoj kulturi može poslužiti gledanje američkih filmova koji rusku kulturu, u usporedbi s američkom, često prikazuju kao nazadnu. Filmski junaci koji glume Ruse redovito su negativci, pričaju na tvrdom i grubom engleskom jeziku s naglašenim akcentom, najčešće su ozbiljni, smrknuta izraza lica, neprijateljski nastrojeni, u vojničkom stavu. Jednako tako, uz Ruse se tradicionalno veže danonoćno ispijanje votke ne imajući pritom u vidu da Rusi najčešće od svih vrsta napitaka konzumiraju – čaj! Ovo je dobar primjer koliko suvremene tehnologije i mediji utječu na razvoj javnoga mišljenja te stvaranje negativnih stereotipa o određenom narodu i njegovoj kulturi. U tom kontekstu, vlastita kultura u pravilu se prikazuje kao nadmoćna, pravedna, bolja od drugih.

Kao zanimljiv primjer sukoba među kulturama može poslužiti činjenica da je u Rusiji običaj poklanjati cvijeće umjetnicima neposredno nakon izvedbe nekog umjetničkog djela, koncerta, opere, što je u hrvatskoj kulturi nezamislivo. Ruskoj studentici na studiju u Zadru takav kulturološki jaz između dvije slavenske kulture bio je u najmanju ruku čudan i stran. Naime, teško joj je bilo objasniti da bi je Hrvati začuđeno gledali da krene s buketom cvijeća prema pozornici po završetku koncerta poznatog hrvatskog pijanista. S druge strane, ruskim studentima na studentskoj razmjeni višesatno ispijanje kave i provođenje vremena u kafiću u početku izaziva čuđenje, pa čak i nevjericu, no vrlo brzo se asimiliraju i prihvate taj običaj. Drugim riječima, poštuju kulturu domaćina i ponašaju se u skladu s njom što je dobar primjer prihvaćanja i poštovanja druge kulture.

Na temelju navedenih primjera razvidno je da se sadržajima koji opisuju svakodnevicu ili „kulturu življenja“ pripadnika određene (jezične) zajednice ne pridaje dovoljno važnosti u nastavi stranih jezika. U većini slučajeva nastavnici nisu svjesni značenja (za izvorne govornike često banalnih) kulturoloških nijansi ili osobitosti jezika koji poučavamo. Upravo zato važno je nastavu stranih jezika što više približiti stvarnim, realnim situacijama. Sadržaje treba obrađivati smisleno, unaprijed promišljajući o ciljevima koje u tijeku nastave želimo postići. Uzimajući u obzir te činjenice, nastavu stranih jezika treba planirati i prilagoditi studentima, njihovim interesima te jezičnim i međukulturnim kompetencijama. U tome presudnu ulogu ima nastavnik stranoga jezika, njegovi stavovi, vrijednosti i znanja ne samo o jeziku nego i o kulturi poučavanoga jezika.

Uloga nastavnika u razvoju međukulturne komunikacijske kompetencije

Poučavanje stranih jezika oduvijek je podrazumijevalo interakciju između nastavnika i studenata. Tijekom povijesti dinamika toga odnosa znatno se promijenila. Uvrijeme kada je ovladanost stranim jezikom podrazumijevala ponajprije ovladanost gramatikom, nastavnikova uloga bila je isključivo prenošenje jezičnih znanja u smislu popisa pravila i iznimki koje su studenti učili napamet i potom ih primjenjivali u, najčešće, pisanim rečenicama. Vrlo brzo se pokazalo da takav način poučavanja ne donosi rezultate u praktičnom, komunikacijskom smislu. Tijekom čitavog 20. st. brojni su bili pokušaji osuvremenjivanja nastave stranih jezika. Danas je naglasak na komunikacijskoj metodi poučavanja u kojoj je uloga nastavnika, u skladu sa zahtjevima suvremene nastave, znatno izmijenjena. Tomu je ponajviše pridonio internet te suvremene metode i tehnike poučavanja. Ipak, od samih početaka pa do danas nastavnik je često najdominantniji oblik kontakta između materinskoga i stranoga jezika, svojevrsni most između dvaju jezika i dviju kultura. U tom smislu svako djelovanje nastavnika stranoga jezika na nastavi, svjesno i nesvjesno, verbalno i neverbalno, izravno utječe na stvaranje slike o identitetu drugoga. Iz toga razloga, od neizmjernog je značenja nastavnikovo promišljeno i unaprijed planirano djelovanje na satu stranoga jezika. Uz znanje stranoga jezika i teorijsko znanje o tom jeziku, njegov pogled na svijet utjecat će na formiranje mišljenja studenata o kulturi naroda čiji jezik uče.

Osnovni su (pre)nositelji kulturoloških znanja u poučavanju stranih jezika strani lektori koji studentima pobliže pokazuju kulturološku stvarnost poučavanoga jezika. S druge strane, ponekad i strani lektori veličaju vlastitu kulturu nauštrb druge (materinske kulture studenata) te time prenose idealiziranu sliku kulture jezika cilja. Tako se stvara umjetna, nerealna slika o kulturi poučavanoga jezika kreirana pod utjecajem subjektivnog viđenja izvornoga govornika. Drugim riječima, važnu ulogu ima i sustav vrijednosti i osobnost samoga nastavnika koji se uvijek na neki način, izravno ili neizravno, prenosi na njegove studente. S tim u vezi, Ter-Minasova (2000: 32) predlaže komparativno poučavanje sadržaja povezanih s razvojem međukulturne kompetencije s dvaju gledišta, onoga nastavnika izvornoga govornika (stranoga lektora) te nastavnika kojemu je poučavani jezik drugi ili strani. Tako se umanjuje mogućnost stvaranja jezičnih i kulturoloških stereotipa. Ter-Minasova (2000: 28–29) također navodi da se u poučavanju stranih jezika u Rusiji gotovo trećina vremena u nastavnim programima posvećuje upravo osobitostima identiteta naroda čiji se jezik uči. Drugim riječima, da bismo bolje razumjeli jezik koji učimo, trebamo razumjeti svijet u kojemu taj jezik funkcionira, tzv. *mir izučaemoga jazyka*.

Međukulturna komunikacijska kompetencija nastavnika ruskoga kao stranog jezika

Brojni su postupci i metode koji se mogu rabiti u nastavi s ciljem usavršavanja budućih nastavnika RSJ: analiza kulturnih i jezičnih stereotipa, uspoređivanje sličnosti i razlika između dviju kultura, razlike u verbalnoj i neverbalnoj komunikaciji, poučavanje paralingvističkih (mimika, geste i sl.) elemenata u nastavi čime se potiče i razvoj sociolingvističke kompetencije prema *Zajedničkom europskom referentnom okviru za jezike* (Čeliković 125–121 :2005). Kulturološki sadržaji zanimljivi su studentima iz više razloga: studenti u njima vide praktičnu svrhu jer ih takvi sadržaji približavaju stvarnosti poučavanoga jezika te, s druge strane, odvlače pozornost sa strogo gramatičkog učenja jezika. (Ljevo-Ovčina, Prugo-Babić 2015)

Znanja o kulturi ruskoga jezika uglavnom se odnose na sadržaje u udžbenicima o ruskoj povijesti, geografiji, umjetnosti, sportu i sl. Takvi nastavni sadržaji važni su u motiviranju studenata za učenje, no, s obzirom na to da je riječ isključivo o činjeničnom znanju, ne možemo ih smatrati bitnim čimbenicima u razvoju međukulturne kompetencije studenata. Drugim riječima, ostvarena je samo površinska razina znanja o ruskoj kulturi i civilizaciji. U tom slučaju možemo govoriti o poučavanju kulture odvojeno od poučavanja jezika. Ovakav pristup nedostatan je za razvoj međukulturne kompetencije.

V. Mikolič (2011: 127) predlaže pristup temeljen na međukulturnom odgoju u kojemu se jezik i kultura prožimaju: „Jezik, dakle, učimo tako da govorimo o kulturi, i to ishodišnoj i ciljnoj kulturi. Ili drugim riječima, istodobno s jezikom uči se i kultura, prva i druga/strana.“ Ovakav pristup poučavanju ruskoga kao stranog jezika zahtijeva pomnu pripremu nastavnika. Ako nastavnik unaprijed planski i promišljeno pristupi obradi kulturološkog nastavnog sadržaja, istovremeno može ostvariti nekoliko obrazovnih i odgojnih ciljeva. Primjerice, ako je tema nastavnoga sata obrađivanje stereotipa, dobro osmišljenim pitanjima, primjerima i sl., nastavnik može razviti diskusiju studenata. Razgovorom na ruskome jeziku zadovoljit će se komunikacijski (obrazovni) cilj nastave, dok će se razbijanjem stereotipa i mijenjanjem predodžbe o ruskoj kulturi te izražavanju i argumentiranju vlastitoga mišljenja, ostvariti i odgojni cilj nastave.

Na početnom stupnju učenja ruskoga kao stranog jezika, kao najčešći primjer obrađivanja sadržaja iz kulture ruskoga jezika s ciljem razvoja međukulturne kompetencije studenata ističu se jezične realije kojih nema u materinskoj kulturi studenta, primjerice tipične imenice u ruskom jeziku kao što su *matrjoška, institut, samovar, prospekt* i sl. Studente treba upozoriti

na razlike između pojmova kao što su *ploščad'* i *prospekt*⁶ jer nerijetko u hrvatskome jeziku na početnome stupnju učenja ruskoga kao stranog jezika oba pojma prevodimo riječju *trg* pa naglašavamo da je *prospekt* trg velikih dimenzija kakvoga ne možemo naći u Hrvatskoj, a našem *trgu* značenjski više odgovara riječ *ploščad'*. U takvim situacijama nastavnici se često služe autentičnim slikama da bi pobliže studentima dočarali razlike između navedenih pojmova. Jednako tako česta je u uporabi riječ *institut*⁷ u drukčijem značenju nego što je to u hrvatskom jeziku (u Rusiji postoji mnoštvo različitih instituta, tj. visokih škola). Kada nastavnici ne obraćaju pozornost na takve detalje, smatrajući ih nevažnima te ih samo prevodeći bez popratnih objašnjenja, često dolazi do nesporazuma u komunikaciji.

Za razvoj međukulturne kompetencije korisni su i autentični tekstovi ruskih pisaca, primjerice Puškinova bajka *Repka* ili Čehovljeve kratke priče i sl. Takve nastavne sadržaje treba uvoditi postupno, ovisno o stupnju učenja ruskoga jezika. Izvorni književni tekstovi ruskih pisaca obiluju sadržajima koji svjedoče o nekim prošlim vremenima što je od iznimnog značenja za razumijevanje povijesnih, geografskih, političkih prilika povezanih s općom kulturom današnje Rusije. Osim toga, važan svjedok vremena su i same riječi, izrazi, frazemi, primjerice tipični izrazi koje povezujemo s vremenom Sovjetskog Saveza, uporaba kratica i sl. Drugim riječima, leksičkom analizom možemo obraditi važne kulturološke sadržaje. Ovakav oblik rada zahtijeva od nastavnika dobru pripremu te je izvrstan primjer poučavanja kulture izravno kroz poučavanje jezika i u samome jeziku, što je svakako jedan od osnovnih ciljeva međukulturne komunikacijske kompetencije.

Na naprednijim stupnjevima učenja ruskoga jezika, brojne su mogućnosti razvoja međukulturne komunikacijske kompetencije u okviru nastave iz frazeologije i leksikologije. Drugim riječima, kada studenti već vladaju solidnim jezičnim (leksičkim i gramatičkim) znanjem iz ruskoga jezika, moguće je analizirati određene jezične kategorije ne samo sa strogo jezičnoga nego i (lingvo)kulturološkoga gledišta. Primjerice, hrvatskim studentima naročito su zanimljive poslovice u ruskome jeziku. Budući da je riječ o dvama slavenskim jezicima, često poslovice pokrivaju tematski slična područja te su samim time zanimljive za usporedbu i analizu. Uz poslovice, na ovaj način mogu se analizirati i posuđenice, tuđice, arhaizmi, neologizmi i sl. Ovakvim načinom rada istovremeno se potiče

⁶ Poljanec i Madatova-Poljanec u Rusko-hrvatskom rječniku (2002) *ploščad'* definiraju kao *trg*, a *prospekt* kao *ravnu i široku ulicu, bulevar, aveniju*.

⁷ Ibid. *institut* – 1. *institut, naučna ustanova*, 2. *visoka škola (npr. arhitekturnyj institut – visoka škola za građevinarstvo, arhitekturu)*, 3. *hist. privilegirana ženska srednja škola, penzionat (u Carskoj Rusiji)*, 4. *knj. institucija, skup pravnih norma za određenu društvenu ustanovu*.

i višejezičnost jer studenti aktiviraju prethodna znanja iz drugih stranih jezika te samostalno izvode određene zaključke u ruskome jeziku što je, uz razvoj međukulturne kompetencije studenata, jedan od temeljnih ciljeva suvremene nastave prema ZEROJ-u.

Brojni su primjeri nastavnih tema i sadržaja koji se mogu svrsishodno uključiti u nastavu s ciljem razvoja međukulturne kompetencije budućih nastavnika ruskoga kao stranog jezika. Izbor i količina materijala ovisit će i o stupnju učenja ruskoga jezika. Pritom valja naglasiti da poučavanjem studenata nastavnik i sam uči, tj. uspoređivanjem materinske i strane kulture, običaja i stavova, razmjenom iskustava i sl., mijenja se i njegova vlastita slika o svijetu.

Zaključak

Razvoj međukulturne komunikacijske kompetencije temeljni je cilj nastave stranih jezika. U tome presudnu ulogu imaju nastavnici koji često posjeduju vrlo oskudna znanja i vještine kojima se promiče prihvaćanje drugoga i drukčijega od sebe. Nerijetko nastavnici izbjegavaju uključivanje elemenata iz kulture ruskoga jezika smatrajući se nedovoljno kompetentnima za prenošenje takvih znanja. Tomu pridonose i nastavni materijali (udžbenici, priručnici i sl.) koji su često samo u teoriji usmjereni na razvoj međukulturne kompetencije. S druge strane, moderno doba društvenih mreža, interneta i suvremenih tehnologija nepresušan je izvor inspiracije za kreiranje vlastitih nastavnih materijala. Upravo zahvaljujući internetu, nastavnici se najčešće u nastavi koriste suvremenim sadržajima i temama koje su studentima zanimljive i poticajne čime izravno utječu na njihovu motivaciju u učenju ruskoga jezika.

S ciljem poboljšanja postojećeg stanja u poučavanju i razvijanju međukulturne komunikacijske kompetencije, potrebno je promijeniti svijest nastavnika o poučavanju kulture odvojeno od poučavanja jezika. U tome ključnu ulogu ima neprestano usavršavanje nastavnika i studenata različitim radionicama, programima studijskih razmjena koji uključuju boravak u stranoj sredini, samostalan rad na sebi, komunikaciju i otvoreni dijalog s predstavnicima drugih kultura i sl. Uz to, potrebno je unaprijediti studijske programe sadržajima primjerenima za razvoj međukulturne kompetencije te pripadajućim ishodima učenja koji će biti usmjereni na razvoj pozitivnih stavova i vrijednosti. Naročito se to odnosi na nastavne sadržaje i materijale povezane sa suzbijanjem predrasuda i stereotipa te razvojem jednakosti i tolerancije prema pripadnicima drukčijih kultura od vlastite. Kod studenata, budućih nastavnika stranih jezika, potrebno je razvijati kritički pogled na svijet, neprestano uspoređivati sličnosti i razlike

među kulturama s naglaskom na stvaranje novoga sustava vrijednosti u kojemu će se razviti osjećaji međusobne snošljivosti i tolerancije u nastavi ruskoga kao stranog jezika.

LITERATURA

1. Bedeković, V. *Interkulturalne kompetencije nastavnika*. Doktorski rad. Filozofski fakultet. Zagreb. 2011.
2. Bilić-Štefan, M. Uključivanje interkulturalne komunikacijske kompetencije u poučavanje stranih jezika, *Odgojne znanosti*. 2006. Sv. 8 (11), str. 279–288.
3. Čeliković, V. *Zajednički europski referentni okvir za jezike: učenje, poučavanje, vrednovanje*. Zagreb, Školska knjiga. 2005.
4. Klaić, B. *Novi rječnik stranih riječi*. Školska knjiga. Zagreb. 2012.
5. Kragulj, S., Jukić, R. Interkulturalizam u nastavi. U: Peko, A., Sablić, M., Jindra, R. (ur.) *Obrazovanje za interkulturalizam*. 2010. Sveučilište J. J. Strossmayera u Osijeku, Učiteljski fakultet u Osijeku. Str. 169–190.
6. Ljevo-Ovčina, A., Prugo-Babić, L. *Kompetencije i uloga nastavnika ruskog kao stranog*. 2015. https://www.academia.edu/5081089/KOMPETENCIJE_I_ULOGJE_NASTAVNIKA_RUSKOG_JEZIKA_KAO_STRANOG (7. 1. 2018.)
7. Mikolić, V. Interkulturalno učenje jezika kao stranoga/drugoga. *Kroatologija.: časopis za hrvatsku kulturu*. 2011. Zagreb: Hrvatski studiji Sveučilišta u Zagrebu. Vol. 2. No. 1., str. 123–134.
8. Novak-Milić, J. Međukulturalna kompetencija u nastavi stranoga i drugoga jezika., *Strani jezici*. 2006. 35 (3), str. 269–276.
9. Piršl, E. Odgoj i obrazovanje za interkulturalnu kompetenciju. *Pedagogijska istraživanja*. 2011. 8 (1), str. 53–70.
10. Poljanec, F. R., Madatova-Poljanec, S. M. *Rusko-hrvatski rječnik*, pretilak I. Izdanja iz 1987., Školska knjiga. Zagreb. 2002.
11. Верещагин, Е. М., Костомаров, В. Г. *Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного*. Русский язык. Москва. 1990.
12. Маслова, В. А. *Лингвокультурология*. Москва. Издательский центр «Академия». 2001. https://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Linguist/maslova/02.php (14. 5. 2019.)
13. Ожегов, С. И. *Словарь русского языка*. 24-издание, исправленное. Издательство «Мир и образование». Москва. 2011.
14. Тер-Минасова, С. Г. *Язык и межкультурная коммуникация*. Слово. Москва. 2000. <http://www.ffl.msu.ru/research/publications/ter-minasova-lang-and-icc/ter-minasova-yazik-i-mkk-BOOK.pdf> (16. 5. 2018.)

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ РКИ

В статье представлены некоторые техники обучения, которые можно использовать на занятиях по РКИ с целью развития учащихся межкультурной коммуникативной компетенции. Особое внимание уделяется включению элементов из культуры с целью лучшего понимания лингвокультурного идентитета русского народа. В работе приведены некоторые конкретные примеры, как, скажем, анализ культурных и языковых стереотипов, выделение сходств и различий между двумя культурами и т. д. Были сделаны выводы, цель которых – улучшить сложившуюся ситуацию, в которой все еще недостаточно внимания уделяется развитию межкультурной коммуникативной компетенции у самих преподавателей РКИ. Так как преподаватели передают своим студентам не только знания о языке, но и определенные культурные ценности, присущие народу изучаемого языка, то они сами должны постоянно учиться и, таким образом, развивать собственную межкультурную коммуникативную компетенцию.

Ключевые слова: *межкультурная коммуникативная компетенция, языковые и культурные стереотипы в обучении РКИ*

HETEROPREDODŽBE I AUTOPREDODŽBE U UČENJU HRVATSKOGA KAO INOG JEZIKA I KULTURE: PRILOG RAZVIJANJU MEĐUKULTURNIH KOMPETENCIJA NA PRIMJERU STUDENATA FILOZOFSKOG FAKULTETA U SPLITU

Učenje inog jezika uvijek je i učenje kulture, što i od učitelja i od učenika zahtijeva međukulturne kompetencije. Kakva je druga kultura, ali i kakav je odnos samog naroda prema vlastitoj kulturi zanimljiva je tema različitim znanostima. Unutar teorije književnosti razvila se posebna grana, imagologija, koja se bavi proučavanjem predodžaba – konstrukcija i reprezentacija kolektivnih identiteta. Ovom se temom također bave sociolozi, psiholozi, radnici u turizmu... U ovom radu temi predodžaba pristupa se iz perspektive strategija poučavanja inog jezika, koje uključuju i razvijanje međukulturnih kompetencija.

Cilj je ovog rada doznati kakve predodžbe o Hrvatima i Hrvatskoj imaju stranci koji su najmanje tri mjeseca proveli u Hrvatskoj (heteropredodžbe) i usporediti ih s predodžbama koje sami Hrvati imaju o sebi (autopredodžbe). Istraživanje se provodi metodom ankete koja sadrži popis pitanja s ponuđenim odgovorima i pitanja otvorenog tipa, koja se obrađuju tehnikom otvorenog kodiranja. Krajnji je cilj ovog rada, zasnovanog na anketnom istraživanju, odgovoriti na pitanje kako se dobivene informacije u konačnici mogu upotrijebiti u nastavi hrvatskoga kao inog jezika, posebno u vidu unapređenja međukulturnih kompetencija i razvijanja interkulturnog dijaloga u heterogenim skupinama polaznika.

Informacije prikupljene ovim istraživanjem moći će se iskoristiti za unapređenje nastave te kao polazište budućim autorima udžbenika hrvatskoga kao inog jezika, ali i samim lektorima hrvatskoga kao inog jezika za obogaćivanje gramatičkih, leksičkih i kulturnih sadržaja vlastite nastave. Ovo istraživanje otvara prostor i budućim sličnim istraživanjima u polju poučavanja inog jezika, ali i prilog je istraživanju brendiranja nacije.

Ključne riječi: hrvatski kao ini jezik, autopredodžbe, heteropredodžbe, međukulturne kompetencije, metoda ankete

Uvod

Vlastiti odraz oduvijek je privlačio ljude, u svim kulturama. Ukrašavanje i maskiranje prisutno je u svim dijelovima svijeta od samih početaka, kao i ljudska potreba za afirmativnim viđenjem onih koji ih okružuju. Ovakve

manifestacije vlastitog sebstva šire se i na narode i kulture u cjelini, stvarajući sliku o nekom narodu, ali i samog naroda o sebi.

Želimo li upoznati određeni narod, važno je poznavati kakvu sliku o sebi ima određeni narod. Predodžba se definira kao „konstrukcija, slika ili vizija koja se u mislima izgrađuje na temelju podataka i pretpostavki“ (hjp.znanje.hr) i njome se bave različite znanosti, što često zahtijeva interdisciplinarni pristup. Uz predodžbe susrećemo i pojmove predrasuda i stereotip. U literaturi postoji više definicija ovih pojmova, no predrasudi se uglavnom pripisuju dva temeljna svojstva: „neovisnost sudova i emocionalan, često negativan ton. Predrasude obično prati proces nediferenciranja, pa tako zauzimamo negativan ili neprijateljski stav prema pripadniku neke grupe, samo zato što pripada toj skupini, odnosno zato što vjerujemo da ima osobine koje se pripisuju toj skupini.“ (Skoko 36:2009). Stereotipi često racionaliziraju postojeće predrasude te „stereotipi, kao ustaljene slike ili predodžbe o drugome, sastavni su dio ljudske imaginacije, odnosno slikovitoga mišljenja i komunikacije. Te se slike ponavljanjem pretvaraju u kanon koji se teško može razbiti pa su stoga stereotipi fenomeni dugog trajanja.“ (Skoko :2009 40). Posebno su izraženi stereotipi o određenom narodu koji postoje čak i „u mjeri kada ljudi različitih nacionalnosti surađuju pri jednokratnim društvenim dilemama“ (Dorrough, Glöckner, 10839 :2016). U učenju jezika kao inoga sve se češće spominje pojam predodžbe te ih je važno „osvijestiti u poučavanju jezika kao inoga jer učenici uvijek imaju predodžbe o kulturi i zemlji ciljnoga jezika“ (Salak, Đurđević 2017). Predodžbu pak ne možemo izjednačiti sa stereotipom jer stereotip možemo definirati kao pojam koji unutar sebe obuhvaća i predodžbu. U ovom radu prikupljena su mišljenja ispitanika o načinu na koji doživljavaju određene manifestacije povezane s Hrvatskom i Hrvatima, odnosno kakva je njihova predodžba određenih pojmova. Pojmovi autopredodžbe i heteropredodžbe preuzeti su iz imagologije, posebne grane poredbene književnosti koja se razvija od -60ih godina 20. stoljeća, proučava način na koji vidimo strane zemlje i „književne predodžbe o stranim zemljama i narodima (heteropredodžbe) te o vlastitoj zemlji i narodu (autopredodžbe)“ (Dukić 5 :2009). Ti su pojmovi primijenjeni na predodžbe koje stranci koji uče hrvatski jezik imaju o Hrvatskoj i Hrvatima te je ispitano u kojoj se mjeri njihove predodžbe razlikuju od predodžaba koje sami hrvatski studenti imaju o sebi i svojoj domovini.

Predmet, cilj i metodologija

Cilj je ovog istraživanja bio doznati na koji način stranci koji uče hrvatski koji su najmanje tri mjeseca proveli u Hrvatskoj vide Hrvatsku i Hrvate te kakve odgovore na ista pitanja daju hrvatski studenti. Krajnji je cilj

ovim spoznajama poboljšati međukulturne kompetencije u nastavi hrvatskoga kao inog jezika te spoznati kako ih se može upotrijebiti kao polazište za buduću građu udžbenika inojezičnoga hrvatskoga. Stoga je za potrebe ovoga istraživanja osmišljena anketa¹ koja, uz karakteristike samih Hrvata, obuhvaća sljedeće kategorije, zasnovane na opsežnom istraživanju predodžaba stranaca o Nijemcima i Njemačkoj, koje je proveo GIZ i objavio u studiji „Deutschland in den Augen der Welt“: demokracija i gospodarstvo, sigurnost, ekologija i održivost, klima, obrazovanje, posao, znanost i inovacije, migracije i integracije, kultura, obitelj, vjera, etika, zdravlje i kvaliteta života. Odabrana su tri pitanja zatvorenog tipa u kojima su ispitanici trebali na skali od 1 do 5 označiti u kojoj se mjeri slažu s pojedinom tvrdnjom, gdje 1 znači uopće se ne slažem, 2 donekle se ne slažem, 3 niti se slažem niti se ne slažem, 4 donekle se slažem, 5 u potpunosti se slažem. Radi preglednosti, u obradi rezultata ispitivanja ponekad su odgovori 1 i 2 zbrojeni kao općenito neslaganje i odgovori 4 i 5 kao općenito slaganje. Ispitanici su trebali odgovoriti na sljedeća pitanja: *Kakvi su, prema Vašem mišljenju, Hrvati? Koje biste pojmove povezali s Hrvatskom?* Treće pitanje odnosilo se na tvrdnje gdje je trebalo zaokružiti u kojoj se mjeri ispitanici slažu s navedenim tvrdnjama. U drugom dijelu ankete ponuđena su četiri pitanja otvorenog tipa koja su obrađena tehnikom otvorenog kodiranja i koja se navode samo ako je istu predodžbu navelo troje ili više ispitanika. Pitanja su sljedeća: *Po čemu je, prema Vašem mišljenju, Hrvatska najpoznatija u svijetu? Po čemu su, prema Vašem mišljenju, Hrvati najpoznatiji u svijetu? Što je za Vas najbolje u Hrvatskoj? te Što je za Vas najgore u Hrvatskoj?*

Istraživanje je provedeno u siječnju 2019. godine na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Splitu. U anketi je sudjelovalo ukupno 70 studenata, od čega 35 hrvatskih studenata 1. i 5. godine Filozofskog fakulteta te 35 stranih polaznika tečaja Hrvatski jezik za strance na razinama A1 (dvadeset osam studenata) i C1 (sedam studenata) u Centru za hrvatske studije u svijetu (CEHAS) na Filozofskom fakultetu, pri čemu je najmlađi ispitanik u dobi od 19 godina, a najstariji ima 55 godina. U pogledu nacionalne pripadnosti stranih ispitanika, oni su iz ukupno 15 različitih država: Poljske (11 ispitanika), Španjolske (4 ispitanika), Francuske (3 ispitanika), Turske (3 ispitanika), Litve (2 ispitanika), Rusije (2 ispitanika), Slovenije (2 ispitanika), Italije (1 ispitanik), Njemačke (1 ispitanik), Belgije (1 ispitanik), Latvije (1 ispitanik), Austrije (1 ispitanik), Meksika (1 ispitanik), Kine (1 ispitanik), Rumunjske (1 ispitanik). U Hrvatskoj su proveli od 3,5 mjeseca do 8 godina.

¹ Provođenje ankete odobrilo je Etičko povjerenstvo Filozofskog fakulteta u Splitu. U skladu sa Zakonom o zaštiti osobnih podataka ispitanici su dali svoju privolu, a anketa je bila anonimna.

Pregled dosadašnjih istraživanja

Predodžbe i stereotipi česta su tema istraživanja poučavanja različitih jezika kao inih. U Hrvatskoj su istraživanje o tome kako stranci koji su na zagrebačkom Croaticumu učili hrvatski vide Hrvatsku i Hrvate provele 2017. godine Salak i Đurđević, ponudivši polaznicima (ukupno 30 ispitanika) tri općenita pitanja o Hrvatskoj i Hrvatima, te su zaključile da se dobivene predodžbe, koje se uglavnom odnose na sport, okoliš, povijest i svakodnevne navike, mogu upotrijebiti i kao polazište za različite jezične i kulturološke vježbe u nastavi hrvatskoga kao inoga jezika. Stereotipe stranca u udžbenicima hrvatskoga kao inoga proučavala je Buljubašić (2010), zaključivši da postoji razlika među udžbenicima pisanim za homogene i heterogene skupine, pri čemu su udžbenici pisani za heterogene skupine otvoreniji strancima. Empirijsko istraživanje među poljskim studentima kroatistike, njih 103, provela je Pasini (2010: 193), uočivši da studenti „i na najvišoj razini jezične kompetencije često imaju nedostatan znanje o hrvatskoj kulturi koje je počesto dodatno zamućeno postojanjem kulturnih stereotipa“, a s Hrvatskom su najčešće povezivali pojmove kao što su turizam, prirodne ljepote, Balkan.

U proučavanju predodžaba i stereotipa o Hrvatskoj i Hrvatima nezaobilazni su i radovi Bože Skoke *Kako me vidiš* (2010) i *Država kao brend* (2009).

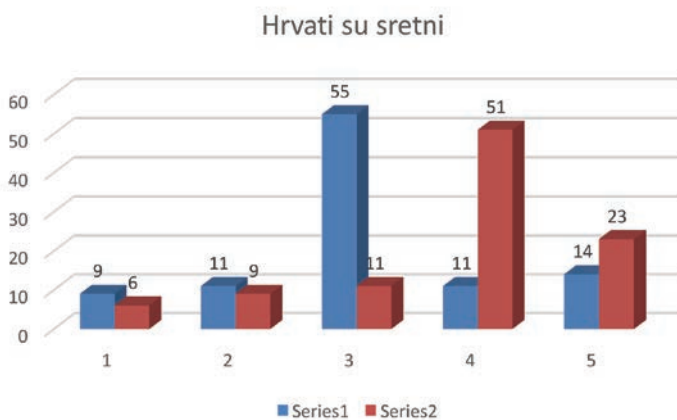
Heteropredodžbe i autopredodžbe o Hrvatskoj i Hrvatima

Prvi cilj istraživanja bio je doznati kakvu predodžbu stranci koji uče hrvatski imaju o Hrvatima i podudara li se s predodžbom koju Hrvati imaju sami o sebi. Važno je napomenuti da je istraživanje provedeno u Splitu te su neki od ispitanika u usmenim razgovorima naznačili da je velika razlika u, primjerice, temperamentu Dalmatinaca i ljudi iz drugih dijelova Hrvatske.

Osnovne karakterne osobine Hrvata

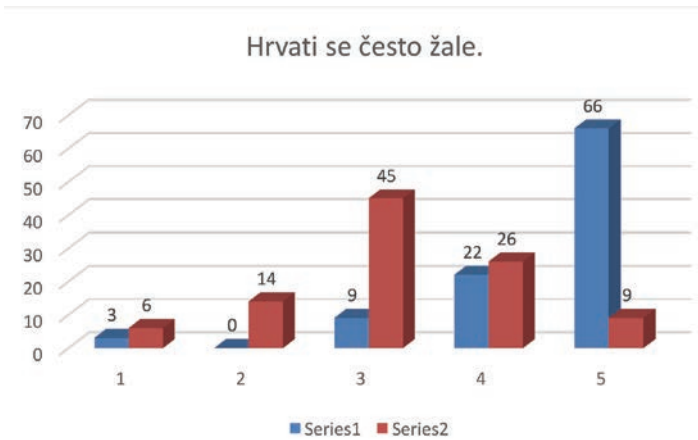
U ovom se istraživanju htjelo doći do odgovora na pitanje koje su to karakterne osobine koje se mogu povezati s Hrvatima. S predodžbom o Hrvatima kao konzervativnima slaže se čak 83 % Hrvata te nešto manje stranaca, koji su se u 57 % odgovora odlučili za odgovore 4 i 5. Hrvati i stranci slažu se u vezi s predodžbom o Hrvatima kao tradicionalnima te se tako vidi čak 97 % Hrvata, a Hrvate tradicionalnima smatra 89 % stranaca. Na jednak se način i sama Hrvatska percipira tradicionalnom, što se vidi u 94 % odgovora Hrvata koji se s tim slažu, kao i 91 % stranaca. Većina

ispitanika smatra i da su Hrvati šarmantni, i to sveukupno 63 % hrvatskih ispitanika koji su se odlučili za odgovore 4 i 5, i 57 % stranih ispitanika koji su se odlučili za odgovore 4 ili 5. Zanimljivo je i da ovu predodžbu nijedan ispitanik nije ocijenio kao predodžbu s kojom se u potpunosti ne slaže. Možemo također zaključiti da su Hrvati temperamentni, s čim se slaže 83 % Hrvata, od čega je čak 66 % odabralo odgovor 5. Slažu se s tim i stranci, i to njih sveukupno 63 %. I stranci i Hrvati slažu se da su Hrvati spontani. 29 % Hrvata odabralo je odgovore 4 i 5. Odgovor 4 odabralo je 34 % stranaca, a odgovor 5 31 % stranaca. Predodžbu o Hrvatima kao sretnima ispitanici dviju skupina različito ocjenjuju. Hrvati su se većinski izjasnili za odgovor 3, čak 55 % ispitanika. No, stranci Hrvate smatraju sretnima te ih je ukupno 74 % odabralo odgovore 4 i 5, za razliku od samo 25 % Hrvata.



Slika 1.: Jesu li Hrvati sretni?; skup 1 označuje odgovore hrvatskih ispitanika, a skup 2 odgovore stranih ispitanika.

Razlika je i u predodžbi dviju skupina Hrvata kao čangrizavih. Dok su stranci bili neodlučni i 51 % njih odabralo je odgovor 3, Hrvati se s ovom predodžbom slažu, odgovor 4 odabralo je 46 % ispitanika, a 5 još 28 % hrvatskih ispitanika. Slično je prošla i predodžba o Hrvatima kao narodu koji se često žali, s čim se slaže ukupno 88 % Hrvata. Stranci su uglavnom odabrali neutralni odgovor 3, njih 45 %, ali ih se 35 % slaže s ovom konstatacijom.



Slika 2.: Žale li se Hrvati često?; skup 1 označuje odgovore hrvatskih ispitanika, a skup 2 odgovore stranih ispitanika.

Stranci Hrvate vide i kao lijene: 40 % ispitanika s ovom se predodžbom donekle slaže, a 20 % u potpunosti se slaže. Hrvati se, pak, nešto manje vide kao lijeni i nijednom odgovoru nisu dali većinu glasova. Najviše ih se donekle slaže, 43 %. Razlika je i u predodžbi Hrvata kao inteligentnih. Sami Hrvati procjenjuju se inteligentnima, ukupno 63 %, od čega je 49 % odabralo odgovor 4 i 14 % odgovor 5. Stranci su u vezi s ovim pitanjem bili većinom neutralni, 54 % odabralo je odgovor 3, 37 % odgovor 4 i 6 % odgovor 5. Hrvati se slažu i s odrednicom o Hrvatima kao zavodnicima: ukupno se s tom predodžbom slaže njih 60 %, od čega se 34 % donekle slaže, a 26 % u potpunosti se slaže. Istovremeno stranci ovu predodžbu vide kao neutralnu te je odgovor 3 odabrala većina, 58 % ispitanika. Slično su stranci ocijenili i predodžbu o Hrvatima kao romantičnima: neutralni odgovor 3 odabralo je 60 % stranaca i 37 % Hrvata, koji nemaju zajednički stav o ovoj predodžbi.

Ne možemo reći ni da su Hrvati štedljivi ili škrti. Da se u potpunosti slaže s tvrdnjom da su Hrvati štedljivi nije odabrao nijedan ispitanik. Uglavnom su se odlučili za neutralan odgovor 3, 34 % Hrvata i 43 % stranaca. No, odgovori ipak više naginju prema neslaganju nego slaganju. Slično je i s predodžbom o škrtosti. Neutralni odgovor 3 odabralo je 56 % Hrvata i 48 % stranaca. U ovoj „neutralnoj“ skupini karakternih osobina našla se i predodžba o Hrvatima kao kulturnima. Odgovor niti se slažem niti se ne slažem odabralo je 54 % Hrvata i 48 % stranaca, no ipak više odgovora naginje slaganju s tvrdnjom.

Otvorenim kodiranjem došlo se do rezultata da su Hrvati u svijetu najpoznatiji po sportskim dostignućima, što je kao predodžba zapisano

kod 18 hrvatskih ispitanika i kod 10 stranaca. Također su stranci u 15 predodžaba iznijeli da su ljudi najbolje što Hrvatska ima, referirajući se najčešće na iskrenost, opuštenost, toplinu i život bez stresa, što kao mentalitet ljudi određen kao nešto najbolje pronalazimo u 12 predodžaba hrvatskih ispitanika.

Hrvati u odnosu prema drugima

Kad je riječ o karakteristikama Hrvata u odnosu prema drugima, Hrvati su ocijenjeni kao gostoljubivi. 46 % i stranaca i Hrvata odabralo je odgovor 4, a odgovor 5 37 % Hrvata i 31 % stranaca. Hrvate možemo smatrati i ljubaznima: za odgovor 4 odlučilo se 40 % Hrvata te 48 % stranaca, a za odgovor 5 26 % Hrvata i 23 % stranaca. Da su Hrvati prijateljski raspoloženi smatra 74 % Hrvata (43 % odabralo je odgovor 4 i 31 % odgovor 5) i 71 % stranaca (40 % odabralo je odgovor 4 i 31 % odgovor 5). Ova se predodžba podudara s istraživanjem koje su provele Salak i Đurđević, gdje su Hrvati u najvećem broju predodžaba percipirani kao prijateljski raspoloženi.

Hrvati i stranci imaju različito mišljenje o predodžbi o Hrvatima kao zatvorenom narodu: naime, većina Hrvata (69 %) ne smatra se zatvorenima, a stranci, iako nijednom odgovoru nisu dali natpolovičnu većinu, ipak više doživljaju Hrvate zatvorenima: 49 % stranaca odabralo je odgovor 3, 20 % odgovor 4 i 14 % odgovor 5. Ispitanici su bili neodlučni i u vezi s odgovorom na pitanje o Hrvatima kao liberalnima: 40 % Hrvata odabralo je odgovor 3, dok je odgovore 1 i 2 odabralo ukupno 45 % Hrvata. Možemo zaključiti da se Hrvati ipak nešto više procjenjuju kao narod koji nije liberalan, za razliku od stranaca koji nas ne doživljavaju neliberalnima, ali nisu sigurni ni da smo liberalni te ih je 48 % odabralo odgovor 3.

Kad je riječ o zavidnim Hrvatima, 43 % Hrvata odabralo je odgovor 4 i još 9 % odgovor 5. Stranci su pak prema tom pitanju indiferentni te ih je 59 % odabralo odgovor 3. Slična je situacija i s predodžbom o Hrvatima kao ljubomornima: 58 % Hrvata smatra da su Hrvati ljubomorni, za razliku od samo 17 % stranaca, koji su se većinski odlučili za neutralan odgovor 3, njih 53 %.

Zanimljivi su rezultati procjene predodžbe o Hrvatima kao narodu koji se rado druži sa strancima. Većina hrvatskih ispitanika smatra da je to točno te je 40 % ispitanika odabralo odgovor 4 i još 25 % odgovor 5, što znači da se 65 % Hrvata slaže s konstatacijom da se Hrvati rado druže sa strancima. Sami su stranci bili nešto neodlučniji te ih je 40 % odabralo neutralni odgovor 3, 26 % odgovor 4 i 14 % odgovor 5. U pitanjima obrađenim metodom otvorenog kodiranja više je stranih ispitanika navelo gostoljubivost (3), što nalazimo kao karakteristiku Hrvata i među hrvatskim ispitanicima (4). Neprirodnost kao predodžba o Hrvatima nije prepoznata, čak 63 % Hrvata odabralo je odgovor 3, kao i 32 % stranaca, a

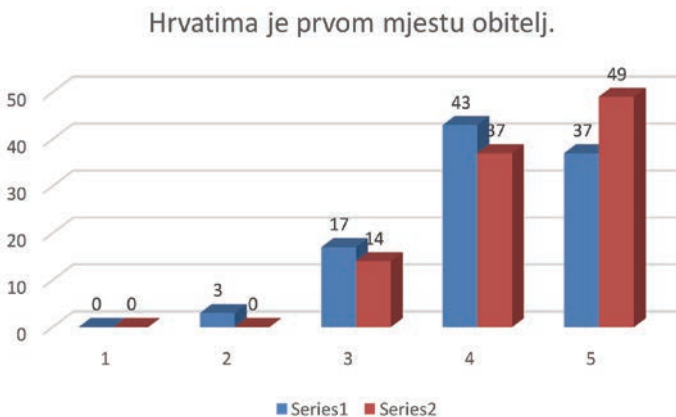
ostali su odgovori više-manje ravnomjerno raspoređeni među slaganjem i neslaganjem.

Etičke predodžbe o Hrvatima

Stranci Hrvate doživljavaju kao iskren narod: 57 % stranaca slaže se s ovom predodžbom, i samo 25 % Hrvata, koji su se s 46 % odlučili za odgovor 3. Da su Hrvati pravedni misli 29 % stranaca i 32 % Hrvata. Većina stranaca, njih 62 %, odlučila se za odgovor 3. S pravednošću Hrvata ne slaže se 40 % Hrvata. Različiti su odgovori i na pitanje o tolerantnosti: 40 % stranaca slaže se da su Hrvati tolerantni i samo 23 % Hrvata; 40 % Hrvata pak ne misli da su Hrvati tolerantni, kao i 29 % stranaca. Predodžba o Hrvatima kao narodu koji je spreman pomoći navodi se u istraživanju koje su provele Salak i Đurđević. Međutim, kad pogledamo odgovore o volontiranju, stranci se sa 60 % izjašnjavaju za odgovor 3. Hrvati su neodlučni, no najviše ih se, ukupno 40 % slaže.

Odnos prema obitelji

Već smo vidjeli da je predodžba o Hrvatima kao tradicionalnima i konzervativnima istinita. Tomu se pridružuje i važnost obitelji: sveukupno se 80 % Hrvata slaže da je Hrvatima na prvom mjestu obitelj. S tim se slaže i 86 % stranaca. Slični su rezultati i o važnosti obiteljskih odnosa, s čim se slaže 91 % Hrvata, od čega čak 60 % kaže da se u potpunosti slaže. Prepoznalo je to i 74 % stranaca, od čega ih se 43 % u potpunosti slaže. Povezanost s obitelji utjecala je vjerojatno i na predodžbu o osamostaljivanju mladih ljudi: 54 % Hrvata smatra da se mladi ljudi ne osamostale brzo. Stranci su bili neodlučni i 48 % ih je odabralo odgovor 3.



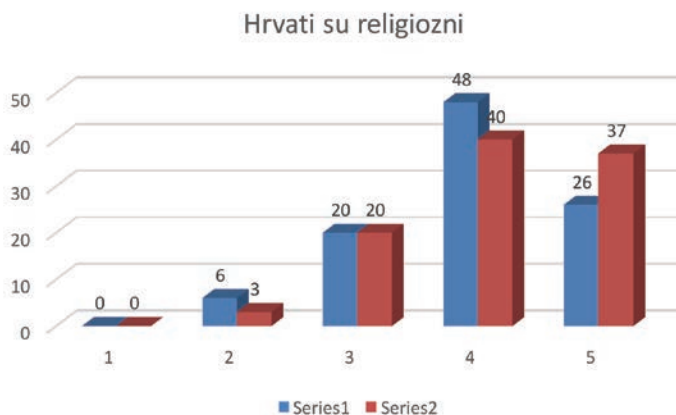
Slika 3.: Je li Hrvatima na prvom mjestu obitelj?; skup 1 označuje odgovore hrvatskih ispitanika, a skup 2 odgovore stranih ispitanika.

Hrvati i odnos prema poslu

S predodžbom o Hrvatima kao radišnom narodu Hrvati se ne slažu, 51 % odabralo je odgovore 1 i 2. Stranci nijednom odgovoru nisu dali većinu, ali je zanimljivo da ih se 40 % slaže. Istodobno 60 % stranaca ne slaže se s tvrdnjom da je Hrvatima na prvom mjestu posao, za razliku od 37 % Hrvata koji su se odlučili za taj odgovor. Odgovor 3 odabralo je njih 46 %. Podijeljena su i mišljenja o Hrvatima kao efikasima: 43 % i jednih i drugih ispitanika odabralo je odgovor 3. Odgovornost kao važna odlika osobe također nije prepoznata kao predodžba koja bi se mogla povezati s Hrvatima. Odgovor 3 u vezi s Hrvatima kao odgovornima odabralo je 40 % stranih i hrvatskih ispitanika. Međutim, Hrvate kao disciplinirane ne vidi većina stranaca: 46 % stranaca odabralo je odgovor 2 i 6 % odgovor 1. Hrvati su se s 48 % opredijelili za odgovor 3, a ostali odgovori naginju neslaganju. Hrvati, pak, u većini misle da su praktični: njih 54 % slaže se s tom predodžbom, za razliku od 51 % stranaca koji su odabrali odgovor niti se slažem niti se ne slažem. Taj neutralni odgovor stranci su odabrali i za predodžbu o Hrvatima kao upornima, njih 52 %. Tek nešto manje od polovice, 49 % Hrvata ipak se slaže s predodžbom o upornosti.

Hrvati i religija

Ovim istraživanjem dokazana je predodžba o Hrvatima kao religioznima: ukupno se s tom predodžbom slaže 74 % Hrvata, od čega ih je 48 % odabralo odgovor 4 i 26 % odgovor 5. Stranci se slažu čak i više, ukupno njih 77 %, od čega je 40 % odabralo odgovor 4 i 37 % odgovor 5.



Slika 4. Jesu li Hrvati religiozni?; skup 1 označuje odgovore hrvatskih ispitanika, a skup 2 odgovore stranih ispitanika.

Odnos prema domovini

Pokazala se istinitom i predodžba o Hrvatima kao domoljubnima: s tim se u potpunosti slaže 60 % Hrvata, ali i 60 % stranaca. Odgovor 4 odabralo je 31 % Hrvata i 29 % stranaca, što znači da je ta predodžba prisutna kod 91 % Hrvata i 89 % stranaca. Nitko nije odabrao odgovor 1 ili 2, koji bi označavali da se ne slažu. Uz bok domoljubnosti stoji i predodžba o nacionalističkoj orijentiranosti, s čim se slaže 77 % Hrvata i 68 % stranaca. Hrvati su prepoznati i kao hrabri, što smatra 74 % Hrvata i 51 % stranaca. Osim toga, Hrvati o sebi imaju i predodžbu kao o ratobornom narodu, s čim se slaže 59 % hrvatskih ispitanika, dok su stranci prema toj predodžbi uglavnom bili neutralni te ih je 49 % odabralo odgovor 3. Predodžba o Hrvatima kao narodu koji je ponosan na svoju povijest većinom se odgovora pokazala istinitom. S tim se slaže ukupno čak 94 % Hrvata i 77 % stranaca. Ovoj kategoriji može se pribrojiti i predodžba o Hrvatima kao sklonima sukobima, s čime se donekle slaže 48 % Hrvata i još 6 % slaže se u potpunosti. Stranci većinom ovu predodžbu promatraju neutralno te ih se 51 % odlučilo za odgovor 3. Da je Hrvatska povijest bogata smatra ukupno 94 % Hrvata i ukupno 72 % stranaca.

Hrvati i obrazovanje

Iako je 6 predodžaba hrvatskih ispitanika u otvorenim odgovorima povezano s obrazovanjem kao nečim najlošijim u Hrvatskoj, izgleda da obrazovanje ipak ne stoji tako loše. S tvrdnjom da su Hrvati dobro obrazovani slaže se većina hrvatskih i stranih ispitanika. Hrvati se s tom tvrdnjom donekle slažu u 40 % slučajeva, a njih 25 % u potpunosti se slaže. I 57 % stranaca slaže se s ovom predodžbom: 46 % donekle se slaže i 11 % u potpunosti se slaže. Hrvati se također percipiraju kao narod koji govori strane jezike, s čim se slaže ukupno 68 % Hrvata i 75 % stranaca. Nešto lošije prolazi predodžba o Hrvatima kao narodu koji puno čita: 71 % stranaca odabralo je neutralni odgovor 3, kao i 43 % Hrvata, koji ipak naginju neslaganju, što je odabralo 48 % ispitanika.

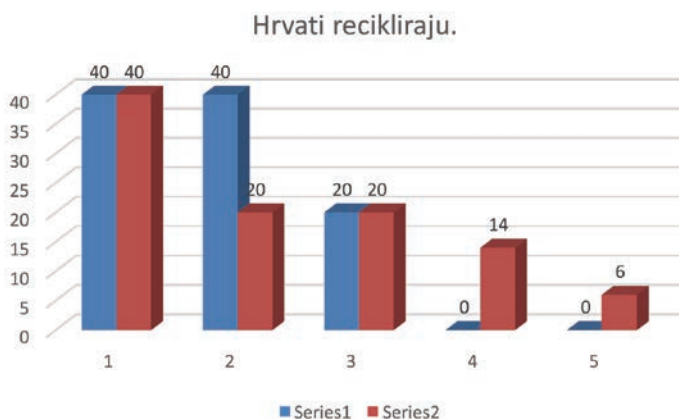
Predodžbe o Hrvatskoj kao lijepoj zemlji

Kao što su i dosadašnja istraživanja pokazala, najraširenija je predodžba o Hrvatskoj kao lijepoj zemlji prepunoj prirodnih ljepota i bogatstava. Da je Hrvatska lijepa zemlja smatra ukupno 97 % Hrvata i 89 % stranaca. Bogata je starim spomenicima, s čim se ukupno slaže 94 % Hrvata i 97 % stranaca. Ima i lijepe zgrade, što smatra ukupno 51 % Hrvata i 58 % stranaca. Zemljom za dobar odmor smatra je ukupno 94 % Hrvata i jednako toliko stranaca. Otvorenim kodiranjem došlo se do rezultata da je Hrvatska najpoznatija po svojim prirodnim ljepotama, što je zapisano u 26 predodžaba Hrvata i

28 predodžaba stranaca, koji navode još turizam (8) kao pojam po kojem je Hrvatska najpoznatija u svijetu, koji se nalazi u 5 predodžaba Hrvata. Istovremeno u 30 predodžaba stranaca nalazimo prirodne ljepote kao nešto najbolje za njih u Hrvatskoj, kao i kod 29 predodžaba Hrvata.

Ekologija i održivi razvoj

Da je ekologija i briga za okoliš slaba točka hrvatskih građana, pokazali su i rezultati ovog istraživanja. Ni Hrvati ni stranci ne slažu se da su Hrvati ekološki svjesni: tako se izjasnilo 68 % Hrvata, od kojih se 40 % donekle ne slaže, a 28 % u potpunosti se ne slaže, te 52 % stranaca, od čega ih je po 26 % odabralo odgovore 1 i 2. Ukupno 80 % Hrvata ne slaže se s tvrdnjom da Hrvati recikliraju. Jednak odgovor odabralo je i 60 % stranaca. U pitanjima otvorenog tipa prisutne su 4 predodžbe stranaca koje se odnose na smeće na ulici: „smeće na ulici“, „loša organizacija recikliranja“, „ne razvrstavaju smeće i ne čiste za životinjama“ te „ne razvrstavaju smeće“.



Slika 5.: Recikliraju li Hrvati?; skup 1 označuje odgovore hrvatskih ispitanika, a skup 2 odgovore stranih ispitanika.

Demokracija i politika

Da Hrvatska nema dobru politiku smatra 94 % Hrvata i još ih se 6 % s tim niti slaže niti ne slaže. Stranci su ovdje bili suzdržaniji te ih je 44 % odabralo odgovor 3, a ukupno 43 % ipak se s tim ne slaže. Ujedno je to i najspominjanija negativna predodžba Hrvata o Hrvatskoj u pitanjima otvorenog tipa koju nalazimo u 17 predodžaba Hrvata, s čim se može povezati i 13 predodžaba

povezanih s korupcijom, 6 negativnih predodžaba stranaca povezanih s politikom te još 4 povezane s birokracijom. Zanimljivo je da su odgovori na tvrdnju da su žene i muškarci ravnopravni vrlo različiti. Najviše se ispitanika ipak odlučilo za odgovor donekle se slažem: 35 % Hrvata i 34 % stranaca.

Prema mišljenju Hrvata, Hrvatska nema ni učinkovitu birokraciju, što smatra 71 % Hrvata. Stranci su bili neodlučni i najviše ih se, njih 43 %, odlučilo za odgovor 3. Taj su odgovor stranci odabrali i za predodžbu o dobrom zdravstvenom sustavu, njih 54 %, za razliku od ukupno 63 % Hrvata koji se ne slažu. Zdravstvo kao nešto najgore u Hrvatskoj pronalazimo u 5 predodžaba Hrvata u pitanju otvorenog tipa te u 2 predodžbe stranaca. Stranci su neutralni i u vezi s korupcijom, njih 55 %. Hrvati pak smatraju Hrvatsku koruptivnom zemljom, njih ukupno 83 %. Međutim, i jedni i drugi Hrvatsku politički i kulturološki smatraju dijelom Europe: ukupno 77 % Hrvata i 80 % stranaca.

Zanimljivo je usporediti predodžbe stranaca prema dužini boravka u Hrvatskoj. Među onima koji su u Hrvatskoj proveli manje vremena samo je jedan ispitanik, i to iz Francuske, naveo politiku kao nešto jako loše, dok kritike na politiku nalazimo u 57 % odgovora stranih ispitanika koji su u Hrvatskoj proveli od jedne do osam godina.

Gospodarstvo

Među najlošije ocijenjenim predodžbama ona je o hrvatskom gospodarstvu. Ukupno 74 % Hrvata ne slaže se s tvrdnjom da Hrvatska ima razvijeno gospodarstvo, kao i ukupno 63 % stranaca. Također je većina i Hrvata (ukupno 60 %) i stranaca (ukupno 56 %) ne smatra bogatom zemljom. Da je perspektivna misli 48 % Hrvata i 40 % stranaca, a s njima se ne slaže ukupno 23 % Hrvata i 20 % stranaca. Kreativna pak nije, jer je neutralni odgovor odabralo 51 % stranaca; 31 % Hrvata donekle se slaže i još njih 12 % u potpunosti se slaže. Gospodarstvo je navedeno i u 6 negativnih predodžaba Hrvata kao nešto što je najgore u Hrvatskoj.

Hrvatska kao sigurna zemlja

Među prihvaćenim predodžbama jest i predodžba o Hrvatskoj kao sigurnoj zemlji, s čim se slaže 89 % Hrvata i 77 % stranaca, što je čini i zemljom za dobar život, no ta predodžba o Hrvatskoj kao zemlji za dobar život nije prepoznata natpolovičnom većinom: s tim se slaže 48 % Hrvata i 46 % stranaca.

Klima

Predodžba o Hrvatskoj kao zemlji s dobrom klimom prisutna je kod 97 % Hrvata i 83 % stranaca. Da je klima nešto najbolje u Hrvatskoj nalazimo u 11 predodžaba Hrvata i 9 predodžaba stranaca, a u 4 predodžbe stranaca klima je određena i kao nešto po čemu je Hrvatska najpoznatija u svijetu. Istovremeno klimu kao negativnu predodžbu nalazimo zapisanu u 3 predodžbe stranaca, koji je povezuju sa zimom.

Znanost i inovacije

Hrvati uglavnom smatraju da Hrvatska ima poznate znanstvenike, njih ukupno 66 %, no izgleda da je strancima ta činjenica nepoznata jer ih je najveći broj, njih 42 %, odabralo odgovor 3. Slični su odgovori i na predodžbu o svjetski poznatim inovacijama, s čim se slaže 52 % Hrvata, a jednako se toliko stranaca s tim ne slaže. Ovdje se otvara mjesto za jačanje imidža Hrvatske kao ne samo turističke destinacije.



Slika 6.: Ima li Hrvatska poznate znanstvenike?; skup 1 označuje odgovore hrvatskih ispitanika, a skup 2 odgovore stranih ispitanika.

Migracije i integracije

Ovim istraživanjem potvrđena je predodžba o iseljavanju Hrvata. S tim se slaže ukupno 91 % Hrvata i 63 % stranaca. O tome je li Hrvatska otvorena prema migrantima podijeljena su mišljenja te se najveći broj i Hrvata i stranaca odlučio za neutralni odgovor 3, 38 % Hrvata i 40 % stranaca, no ipak ih više misli da nije (ukupno 45 % Hrvata i 31 % stranaca).

Kultura

Da je Hrvatska kulturna zemlja smatraju i Hrvati (njih ukupno 57 %) i stranci (njih ukupno 57 %). U otvorenim pitanjima 5 je predodžaba Hrvata o kulturi kao nečem najboljem u Hrvatskoj te 2 predodžbe stranaca. Skoko (2016: 114) također smatra da je vrijeme „da shvatimo kako je kreativna industrija jedan od najvećih izvoznih proizvoda uspješnih država, i napokon predstavimo naprednu i kreativnu Hrvatsku, ne samo našim gostima već i stanovnicima europskih država“.

Zdravlje i kvaliteta života

Kvaliteta života, uz zdravlje i zadovoljstvo, podrazumijeva i dovoljno novca. Istraživanje je pokazalo da stranci Hrvatsku ne percipiraju kao jeftinu zemlju, njih ukupno 54 %, za razliku od samo 11 % Hrvata, koji su se većinom od 57 % odlučili za neutralni odgovor. Štoviše, stranci su visoke cijene, povezane s varanjem turista, iznijeli u 7 predodžaba u pitanjima otvorenog tipa. Hrvati su neodlučni i u vezi s predodžbom o Hrvatskoj kao siromašnoj zemlji te je odgovor 3 odabralo 51 % Hrvata i 48 % stranaca. Zbog toga je prepoznata predodžba o Hrvatskoj kao zemlji koja nema dobar javni prijevoz, s čim se slaže ukupno 66 % Hrvata i jednako toliko stranaca. Navodi se to i u otvorenim odgovorima stranaca u 5 negativnih predodžaba o Hrvatskoj. S konstatacijom da Hrvati često jedu u restoranima ne slaže se čak 77 % Hrvata, kao i najveći broj stranaca, njih 43 %. Ni zdrava prehrana nije prepoznata kao predodžba. Za neutralni odgovor 3 odlučilo se 46 % Hrvata i 34 % stranaca. Zanimljivo da 35 % stranaca ipak misli da se Hrvati zdravo hrane, za razliku od 20 % Hrvata koji se s tim donekle slažu. Upravo hranu kao nešto najbolje u Hrvatskoj nalazimo u 5 predodžaba Hrvata i 8 predodžaba stranaca. Međutim, prisutna je predodžba o tome da Hrvati puno puše: s tim se slaže 83 % Hrvata, od čega ih se 47 % u potpunosti slaže. Slaže se s tim i 74 % stranaca, od čega 43 % u potpunosti.

Osim na cigarete, Hrvati mnogo novca troše i na odjeću. S tom se predodžbom slaže 60 % Hrvata i 54 % stranaca. Sudeći po istraživanju, Hrvati vole modu: s tom se predodžbom slaže 57 % Hrvata i 68 % stranaca.

Zaključak

Ovo je istraživanje potvrdilo neke poznate predodžbe o Hrvatskoj i Hrvatima, ali i donijelo neke nove. Pogledamo li u kojim se odgovorima heteropredodžbe i autopredodžbe natpolovičnom većinom slažu, dolazimo do sljedećeg zaključka: Hrvati su tradicionalni, konzervativni, domoljubni, ponosni na svoju povijest, koja je bogata, religiozni, hrabri, gostoljubivi, ljubazni, prijateljski raspoloženi, spontani, šarmantni, temperamentni. Na

prvom im je mjestu obitelj i važni su obiteljski odnosi. Dobro su obrazovani i govore strane jezike. Vole modu i mnogo novca troše na odjeću. No, puno puše, nisu ekološki svjesni i ne recikliraju. Hrvatska je pak lijepa zemlja, bogata starim spomenicima i lijepim zgradama. Također je dobra zemlja za odmor i ima dobru klimu. Hrvatska je i sigurna zemlja, kulturna zemlja, dio je Europe, ali je gospodarstvo loše i nije bogata zemlja. Javni je prijevoz loš, a Hrvati se iseljavaju iz Hrvatske.

Ovim su istraživanjem potvrđene i sljedeće autopredodžbe, uz već navedene: Hrvati su čangrizavi, često se žale, zavidni su i ljubomorni. Inteligentni su, zavodnici su i rado se druže sa strancima, ali ne jedu često u restoranima. Nisu zatvoreni, ratoborni su i skloni sukobima, mladi se ljudi ne osamostale brzo. Hrvatska ima lošu politiku, neučinkovitu birokraciju, loš zdravstveni sustav i koruptivna je. Osim toga, Hrvatska ima poznate znanstvenike i svjetski poznate inovacije.

Osim navedenih, potvrđene su i sljedeće heteropredodžbe: Hrvati su sretni, lijeni, iskreni. Nisu disciplinirani i posao im nije na prvom mjestu, a Hrvatska nije jeftina zemlja.

Rezultati ovog istraživanja u nastavi inojezičnoga hrvatskog mogu poslužiti kao polazište za razvijanje međukulturnih kompetencija i bolje upoznavanje naroda i zemlje čiji se jezik uči. Mogu biti smjernice budućim autorima udžbenika inojezičnoga hrvatskog (na koji način pristupiti različitim sadržajima o Hrvatskoj i Hrvatima iz pozicije brendiranja nacija), ali i svima onima koji rade na promidžbi i ugledu Hrvatske i Hrvata te onima koji su ovim istraživanjem najnegativnije ocijenjeni, a od kojih se najviše očekuje: političarima. S obzirom na to da nijedna predodžba nije „okamenjena“ i da se predodžbe mijenjaju, na svakom je pojedincu da iz svoje pozicije napravi najbolje što može za ugled svojeg naroda i svoje domovine.

LITERATURA

1. Buljubašić, E. Stereotip stranca u početničkim udžbenicima inojezičnog hrvatskog. *Časopis za hrvatske studije* 6 (1). Split, Sydney 2010., str. 253–267.
2. Dorrough, A. R., Glöckner, A. Multinational investigation of cross-societal cooperation, *PNAS*, vol. 113, no. 39, 2016, str. 10836–10841, dostupno na <https://www.pnas.org/content/113/39/10836>.
3. Dukić, D. Predgovor. *Uvod u imagologiju: kako vidimo strane zemlje*, ur. Davor Dukić, Zrinka Blažević, Lahorka Plejić Poje, Ivana Brković. Zagreb: Srednja Europa. 2010.
4. Pasini, D. Kultura u nastavi hrvatskoga kao stranog jezika. *Časopis za hrvatske studije* 6 (1), Split, Sydney 2010., str. 189–200.
5. Skoko, B. *Kakvi su Hrvati? Ogledi o hrvatskom identitetu, imidžu i neiskorištenim potencijalima*. Zagreb: Fokus. 2010.
6. Skoko, B. *Država kao brend*. Zagreb: Matica hrvatska. 2009.

7. Salak, T., Đurđević, R. Kako me vidiš? Predodžbe neizvornih govornika o Hrvatskoj i Hrvatima. *Filološke studije*. Vol 15. br. 1. 2017. str. 243–259.
8. Deutschland in den Augen der Welt, dostupno na <https://www.giz.de/de/downloads/Deutschland-in-den-Augen-der-Welt-GIZ-Erhebung-2017-2018.pdf>, pristup 8. 2. 2019.
9. <http://hjp.znanje.hr/>, pristup 10. 2. 2019.

HETERO-IMAGES AND AUTO-IMAGES IN TEACHING CROATIAN AS L2: CONTRIBUTION TO THE DEVELOPING INTERCULTURAL COMPETENCIES AMONG THE CROATIAN AND FOREIGN STUDENTS AT THE FACULTY OF HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES AT UNIVERSITY OF SPLIT

Learning an L2 always means learning the culture, what inquires intercultural competences, both from the teacher and from the student. What is the other culture like and what the specific nation thinks about its own culture is an interesting topic in different sciences. One part of the theory of literature belongs to imagology, that researches images – constructions and representations of collective identities. This topic is also in the focus of sociologists, psychologists, experts in tourism, etc. In this paper author approaches to those images from the perspective of strategies in teaching an L2, which include developing of intercultural competences.

The goal of this paper is to find out what images of Croatians and Croatia foreigners who spent at least 3 months in Croatia (hetero-images) have, and to compare them to images that Croatians have about themselves (auto-images). The survey was conducted among students, using a poll: one part of the poll have the list of questions with answers that should be circled, and the other part was with the open, essay questions. The final aim of this paper is to answer the questions how this information can be used in teaching Croatian as L2, especially in the form of the improvement of intercultural competencies and developing intercultural dialog in heterogeneous groups of students.

The results of this survey could also be used in writing the Croatian language textbooks and it could be a good platform for language instructors of Croatian as L2 in improving their grammatical, lexical, and cultural topics of their own lectures. This survey opens the space for future surveys in the field of teaching an L2, but it is also a contribution to researching the branding of the nation.

Keywords: *Croatian as L2, auto-images, hetero-images, intercultural competences, poll*

Ирина Моисеенко

irmo@tlu.ee

Наталья Мальцева-Замковая

talyz@inbox.ru

Таллиннский университет

Таллинн, Эстония

UDK: 811.161.1'232: 37.091.33

Pregledni

Primitljeno: 12.12.2018.

Prihvaćeno za tisak: 28.4.2019.

ВОЗМОЖНОСТИ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ НА ОСНОВЕ УЧЕБНИКА РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

В современных условиях все чаще встречаются неоднородные по своему составу группы учеников, изучающих иностранный язык. Ученики отличаются друг от друга уровнем владения языком, а также индивидуальными потребностями. В связи с этим необходимы такие учебники РКИ, в которых один и тот же учебный материал будет дифференцирован по уровню сложности и в соответствии с когнитивным и коммуникативным типом учащихся. Такая попытка была предпринята при создании учебника русского языка для гимназий «Продолжим знакомство...» (Замковая, Моисеенко 2009), который был задуман как корректировочный курс. В статье авторы останавливаются на общих положениях и принципах, которые они старались отразить в содержании нового учебного комплекса и которые непосредственно связаны с возможностями дифференциации. Рассматриваются возможности дифференцированного обучения на основе созданного учебника русского языка как иностранного.

***Ключевые слова:** дифференцированное обучение, индивидуализация учебного процесса, индивидуальные особенности учащихся, учебник русского языка как иностранного*

Введение

В последнее время проблематичность процесса обучения РКИ в новых условиях осознаётся всё отчётливей. Признаётся необходимость адаптации учебного процесса к быстро меняющимся потребностям обучаемых, обязательного включения их в коммуникативную деятельность, создания каждому ученику условий для достижения личностных целей в процессе учения, что позволяет обеспечить развитие «говорящей» личности, которая мыслится не объектом обучения, а субъектом деятельности, в процессе которой язык усваивается не как системно-структурное образование, а как

средство общения и мышления, а сама учебно-познавательная деятельность «выводится» на продуктивно-творческий уровень. Но для этого необходимо предложить такой учебный материал и таким образом организовать учебную деятельность (а основой для этого, как правило, является учебник), чтобы процесс обучения приобрёл ценностное, личностное значение для субъекта этой деятельности. Объяснительно-иллюстративные традиционные технологии обучения в свете требований времени воспринимаются как неэффективные. В учебники желательно «заложить» педагогическую парадигму, позволяющую создать ситуацию, в которой ученик учится сам, а учитель только направляет его учение.

В Эстонии сложилась такая ситуация, что в гимназию (10 класс) приходят учащиеся с разным уровнем языковой подготовки. Некоторые учащиеся только приступают к изучению русского языка в качестве третьего иностранного, а другие владеют им на разговорном уровне с детства (ученики из двуязычных семей, обучавшиеся в эстонской школе). При этом нет возможности распределить их на группы в зависимости от уровня владения языком. К концу же гимназического периода (12 класс) ко всем учащимся предъявляются одинаковые требования. В связи с этим необходимы такие учебники РКИ, в которых один и тот же учебный материал будет дифференцирован по уровню сложности, а также в соответствии с индивидуальными потребностями учащихся.

Важнейшим требованием, предъявляемым к современным учебникам, является возможность дифференцированного обучения на их основе, что позволяет индивидуализировать учебный процесс. Дифференциацию в учебнике возможно осуществлять в зависимости от уровня языковой подготовки, особенностей восприятия информации, когнитивного и коммуникативного типа учащегося и т. п. Такая попытка была предпринята при создании учебника русского языка для гимназий «Продолжим знакомство...» (Замковая, Моисеенко 2009), который был задуман как корректировочный курс.

Предмет, цель и методология исследования

Предметом исследования является процесс обучения русскому языку как иностранному с учетом индивидуальных потребностей учащихся гимназии (10–12 классы) и возможности их учёта в учебнике. Конечной целью исследования было создание такого учебника русского языка как иностранного для гимназистов Эстонии, который бы соответствовал требованиям сложившейся ситуации.

Первым этапом исследования были наблюдения за учебным процессом по РКИ в гимназиях Эстонии, которые выявили проблемы, связанные с разнородностью учебных групп. Особенности учащихся были связаны не только с их языковой подготовкой, но также и с рядом их индивидуальных характеристик, которые были выявлены посредством анкетирования. На втором этапе была изучена научно-методическая литература, в которой рассматриваются вопросы дифференциации и индивидуализации обучения. Данные этих работ были использованы при написании магистерских диссертаций под руководством авторов (Еремеева 2006, Леури 2008). В рамках указанных работ были составлены учебные материалы по русскому языку для разноуровневых групп. Заключительным этапом исследования стала разработка учебника по РКИ для гимназий Эстонии (Замковая, Моисеенко 2009) и других учебных материалов (Русак 2019).

Обзор проведенных ранее исследований по данному предмету

Поскольку дифференциация обучения является ключевым понятием настоящей статьи, необходимо детальнее остановиться на трактовке этого понятия в научно-методической литературе. Термин дифференциация происходит от латинского *«difference»*, что означает разделение, расслоение целого на различные части, формы, ступени, в переводе с французского *differentiation* – «разница» (Чалкина 2009). Исторические сведения о становлении дифференцированного обучения можно найти в работе П. И. Пидкасистого (Пидкасистый 1998). Современный обзор дает Л. З. Кашканова в своей статье «Дифференциация обучения как форма организации образовательного процесса в начальной школе» (Кашканова 2012).

В настоящее время насчитывается достаточно много определений понятия дифференциация. Большинство ученых рассматривают дифференциацию как форму организации учебной деятельности (Чалкина 2009, Унт 1990, Елисеев 1995, Осмоловская 2000, Селевко 2005 и др.). Подчеркивается также связь таких понятий, как дифференциация и индивидуализация. В данном случае дифференциация определяется как «средство индивидуализации обучения» (Монахов и др. 47–42 :1990). Действительно, эти понятия схожи, так как процесс обучения при их применении направлен на личность ученика с ее индивидуальными особенностями: «обучение иностранному языку в большей степени, чем какому-либо другому предмету, требует индивидуального подхода» (Рогова

и др. 14 :1991). Но все же эти понятия не тождественны, поскольку при индивидуализации педагогическое воздействие направлено на отдельного ученика, а при дифференциации – на группы учащихся, сформированные по каким-либо определенным признакам. Для авторов данной статьи ближе определение, в котором дифференциация рассматривается как «дидактический принцип, согласно которому для повышения эффективности создается комплекс дидактических условий, учитывающий типологические особенности учащихся (их интересы, творческие способности, обученность, обучаемость, работоспособность и т. д.), в соответствии с которыми отбираются и дифференцируются цели, содержание образования, формы и методы обучения» (Андреев 1998: 59). Дифференцированное обучение ставит своей целью создание оптимальных условий для выявления задатков, развития интересов и способностей обучаемых. Программный материал усваивается на различных планируемых уровнях, но не ниже обязательного стандарта (Вишнякова 1999).

В учебнике по русскому языку как иностранному дифференциации подлежало содержание обучения: тематика, речевые ситуации, языковой материал и форма его подачи, задания.

В научной и методической литературе последних десятилетий представлены интересные положения о различных сенсорных предпочтениях, типах общения, стилях восприятия и мышления, когнитивных стилях (Акишина, Каган 2002; Ливер 2001; Оксфорд 1993; Keirse, Bates 1984; Кабардов 1983), которые позволяют составить методическую характеристику класса (Пассов, Кузовлева 2010). Анализируя методические характеристики разных классов, ученые-методисты могут выявить основные типы учащихся по способу усвоения языка и учесть их при создании учебников РКИ нового поколения.

Современной методикой преподавания иностранных языков накоплен определенный материал о когнитивных и сенсорных предпочтениях (типах памяти). Эти данные важны при разработке учебника РКИ. В соответствии с ними, 40 % информации должно предлагаться для зрительного восприятия, 15 % – для слухового, 45 % – для соматосенсорного (Акишина, Каган 2002: 187). В процессе разработки упражнений учебника важно помнить о сенсорных предпочтениях при удержании и воспроизведении информации (зрительная, слуховая, соматосенсорная память). Типы упражнений, учитывающие сенсорные предпочтения учащихся, предложены в методической литературе (там же: 190, 193, 195). При разработке заданий, направленных на развитие навыков устной речи, важно учитывать такую характеристику учащихся, как тип общения. По типу

общения люди делятся на интровертов и экстравертов. Экстравертам нравятся творческие задания, они склонны к самостоятельной работе на уроке. Интроверты не активны в общении, им нравятся занятия, где меньше надо принимать самостоятельных решений, где меньше активных действий. Следовательно, на базе одного учебного материала должны быть предложены разные задания, учитывающие тот или иной тип общения.

Возможности дифференцированного обучения на основе учебника русского языка как иностранного

Принимая во внимание характерные особенности современных учащихся и сложившиеся условия в преподавании РКИ, авторы попытались отразить в содержании нового учебного комплекса следующие общие положения и те принципы, которые непосредственно связаны с возможностями дифференциации:

1. учесть изменившуюся мотивацию в изучении русского языка, в частности то, что мотивация современного гимназиста обусловлена, с одной стороны, ближайшей перспективой, а с другой стороны, отнюдь не ограничивается прагматическими ценностными ориентирами (на первое место по отношению к русскому языку у эстонских десятиклассников выходит такой внутренний мотив, как «думаю, что каждый образованный человек должен знать иностранный язык»). В связи с этим в учебнике представлены разные способы повышения мотивации, от создания ценных в коммуникативном и прагматическом отношении текстов до развлекательных форм работы;
2. индивидуализировать процесс обучения в зависимости от уровня языковой подготовки, особенностей восприятия информации, когнитивного и коммуникативного типа учащегося и т. п. Учебник содержит разные способы подачи учебного материала (графические и аудиотексты, рисунки, схемы, диаграммы и т. п.) и его семантизации (образец, модель, правило, перевод, рисунок или другое графическое изображение и т. п.), обязательные и факультативные задания разного уровня трудности (на выбор учащихся) и допускает разные формы их выполнения;
3. включить в учебник задания продуктивного типа, в ходе выполнения которых учащиеся создают коммуникативно значимые тексты (в рамках каждого цикла уроков сформулирована речемыслительная задача, которая направляет

- учебно-речевую деятельность учащихся и предполагает использование всего учебного материала, усвоенного в ходе её решения, при порождении речевого произведения в конкретной ситуации общения);
4. представить в учебнике тексты и задания прагматической направленности, в которых язык выступает в регулятивной функции (например, рекомендации о здоровом образе жизни, которые составляют сами учащиеся с учетом своего жизненного опыта, рецепты, инструкции [в частности о том, как себя вести, если произошёл несчастный случай], рекомендации по изучению иностранных языков, заполнению анкет, визовых деклараций и других формуляров и т. п.);
 5. разработать такую методическую систему, которая позволила бы учащимся самообучаться и работать в подходящем для них темпе на заданном уровне сложности, а также «добывать» необходимую информацию из разных источников (большинство заданий сформулированы таким образом, что требуют активной самостоятельной переработки информации, предложенной в текстах учебника, а также извлечения дополнительных сведений из других носителей информации);
 6. обеспечить познавательную направленность учебного процесса (весь материал учебника способствует расширению кругозора учащихся, в том числе и лингвистического);
 7. формировать лингвострановедческую и культурологическую компетенции, что особенно важно при затруднённых контактах России и Эстонии (сведения о России, культурных и исторических связях Эстонии, России, других стран Европы и мира, стереотипах поведения);
 8. включить задания, предусматривающие саморефлексию и самоконтроль (осознание уровня своей лингвистической и коммуникативной компетенции в овладении русским языком, своих отрицательных и положительных качеств с целью самосовершенствования, «нездоровых» моментов своего образа жизни и т. п.);
 9. разработать задания интерактивного типа, позволяющие включать учащихся в совместную деятельность, в процессе которой происходит взаимообогащение как в личностном, так и в языковом отношении (в учебный комплекс введены элементы инновационных интерактивных технологий: методики критического мышления, проблемной, модульной и проектной технологий);

10. визуально и аудитивно представить часть учебных материалов, учитывая методическую целесообразность такого предъявления;
11. ввести в методическую систему приемы работы, предусматривающие обращение учащихся к интернет-ресурсам (при решении каждой речемыслительной задачи обязательно использование Интернета, учащиеся отсылаются к соответствующим сайтам);
12. учесть требования действующей программы, языковых минимумов и европейских стандартов обучения иностранным языкам при отборе коммуникативного и лексико-грамматического материала с ориентацией на определённый уровень владения языком (минимально В1), классифицировать языковые категории по уровню коммуникативной значимости и ситуативной обусловленности;
13. системно представить как коммуникативный, так и языковой материал, поскольку это способствует осознанию изученного и, следовательно, его эффективному усвоению. С этой целью использован функциональный принцип отбора и презентации лингвистического материала – в первую очередь тех языковых единиц, которые нужны для реализации целей коммуникации (отбор лексического и грамматического материала в рамках учебных циклов определяется речемыслительными задачами). Однако минимизация материала происходит таким образом, что языковая система как бы представлена в полном объёме, но в миниатюре, и наиболее частотными случаями. Грамматические таблицы, предлагаемые в конце учебника, помогут успешнее систематизировать изученные языковые явления.

Работа по учебному комплексу позволяет реализовывать не только обучающие цели (формирование «умения общаться» или «овладение коммуникативной компетенцией»), но и образовательные (совершенствовать такие мыслительные операции, как сравнение, обоснование своей точки зрения, доказательство, опровержение, вынесение оценочного суждения, подведение итогов; навыки поиска дополнительной информации, обращения к справочникам, словарям, Интернету), что обеспечивает развитие самостоятельности не только «деятельностной», но и интеллектуальной, и тем самым создаёт предпосылки для успешной адаптации учащихся в быстро меняющемся мире с учётом их индивидуальных особенностей.

Опишем, каким образом решается проблема дифференциации в созданном авторами учебнике. Выше было отмечено, что необходимы

такие учебники РКИ, в которых один и тот же учебный материал будет дифференцирован по уровню сложности, а также в соответствии с индивидуальными потребностями учащихся. Один из способов индивидуализации обучения – различная степень адаптации предъявляемых текстов. Одинаковые для всех задания выполняются на разных вариантах одного текста различной трудности. Это дает возможность учащемуся выполнить поставленные перед ним задачи на посильном для него варианте текста. Такая форма работы используется учителями-практиками, однако ее реализация затруднительна в учебнике из-за ограниченности его объема. Более предпочтительным представляется решение различных задач на основе одного и того же материала. Эти задачи могут быть дифференцированы в зависимости от рецептивности/продуктивности задания с учётом индивидуальных особенностей учеников. В большинстве случаев задания имеют два варианта. Один из вариантов ориентирован на менее подготовленных учащихся и является в большей степени репродуктивным. Второй вариант предлагается выполнить более подготовленным учащимся: такие задания, как правило, являются творческими либо предполагают больший объем речевой продукции учащихся.

Выбор задания на базе одного и того же текста предлагается сделать самому ученику. Приведем пример:

Задание 1

Прочитайте газетную заметку только один раз. Чем необычна судьба Дины? Как Вы думаете, на каком уровне она владеет эстонским и английским языками? Свой ответ обоснуйте.

Дина Зинина, русская девушка из Эстонии, работает в Секретариате Европарламента в Люксембурге. Таких, как она, русскоязычных, в организациях ЕС немного. Дина работает секретарём и обеспечивает эффективность потока информации. В Таллинне у неё всё было хорошо, стабильная работа с приличной зарплатой. Но она решила участвовать в конкурсе, потому что считает, что за границей у неё больше возможностей. Конкурс состоял из двух туров. Первый проводился в Таллинне. На английском языке задавали вопросы о ЕС, проверяли знание компьютера, умение быстро ориентироваться в сложных текстах, логическое мышление. Надо было написать короткое эссе на эстонском языке. Прошедших первый тур пригласили на собеседование в Брюссель.

Дина хорошо владеет английским языком, потому что окончила Таллиннскую гуманитарную гимназию, хороший эстонский у неё – из Педагогического университета (специальность – переводчик). Сейчас

она изучает французский язык. Девушка уверена, что родной язык она тоже не забудет. «Тут многие говорят по-русски, особенно приехавшие из стран Балтии. Русский здесь вообще достаточно популярен, люди разных национальностей радуются, когда могут сказать мне хотя бы несколько слов по-русски», – говорит Дина.

(По К. Репсон)

Лексика

<p><u>Существительные:</u> секретарь (м. р.) – sekretär, asjaajaja зарплата (= заработная плата) – (ameti)palk возможность (ж. р.) чего? – võimalus мышление (см. мысль) – mõtlemine собеседование (от беседа) – vestlus, (töö)intervjuu университет – ülikool специальность (ж. р.) – eriala переводчик (от перевод) – tõlkija национальность (ж. р.) – rahvus</p> <p><u>Прилагательные:</u> короткий – lühike логический – loogiline приличный – korralik, piisav сложный = трудный – keeruline</p>	<p><u>Глаголы:</u> участвовать в чём? – millest? osa võtma проводить/провести что? где? – mida? kus? korraldama приглашать/пригласить кого? куда? – kutsuma, kutset esitama обеспечивать/обеспечить что? – tagama быть уверенным в чём? – milles? kindel olema оканчивать/окончить что? где? – (millist õppeasutust?) lõpetama забывать/забыть что? о чём? – mida? unustama радоваться чему? – mille üle? rõõmustama</p> <p><u>Причастие:</u> приехавший (-ие) (от приехать) – saabunud(d) прошедший (от пройти) – siin: (katse) läbinud</p> <p><u>Наречия:</u> быстро – ruttu за границей – välismaal особенно – eriti достаточно – on piisav; piisavalt</p>
--	---

Задание 2

Прочитайте текст ещё раз. Выберите один из вариантов задания и выполните его.

Вариант 1. Прочитайте утверждения. Выпишите из трёх вариантов один, отражающий содержание текста.

- 1) Дина работает в ...
 - а) Брюсселе;
 - б) Люксембурге;
 - в) Таллинне.

- 2) Она хорошо знает ...
 - а) три языка;
 - б) два языка;
 - в) четыре языка.
- 3) Высшее образование девушка получила в ...
 - а) России;
 - б) Эстонии;
 - в) Англии.
- 4) Она уехала из родного города, потому что ...
 - а) не смогла найти работу;
 - б) хотела в совершенстве выучить английский язык;
 - в) надеется сделать карьеру.
- 5) Второй тур конкурса проводился ...
 - а) в Таллинне;
 - б) в Люксембурге;
 - в) в Брюсселе.
- 6) Сейчас Дина работает ...
 - а) секретарём;
 - б) переводчиком;
 - в) менеджером.

Вариант 2. *Какие знания и умения помогли Дине выдержать конкурс? Запишите не менее 3 факторов.*

Если задание 1 выполняется всеми учащимися, то задание 2 предполагает выбор варианта. Первый вариант представляет собой задание рецептивного типа, в то время как второй вариант требует переработки информации и порождение собственного текста.

Авторы учебника постарались учесть требования, предъявляемые к изучению иностранных языков (Европейский языковой стандарт), и в том числе российские стандарты изучения РКИ (Государственные образовательные стандарты по русскому языку как иностранному разных уровней). Это, прежде всего, отражается при отборе лексического и грамматического, коммуникативно значимого материала учебника. Естественно, полного соответствия российским стандартам достичь не удалось, так как программные требования в разных странах не идентичны, и речь идёт об обучении школьников. Как видно из примера, в учебнике дифференцирована лексика. Так, лексические единицы, входящие в лексический минимум по русскому языку как иностранному **базового уровня** и **I сертификационного уровня**, в притекстовых словниках выделены жирным шрифтом (а в сводном словаре, который помещён в конце учебника, обозначены,

соответственно, **Б и 1**) и предназначены для обязательного усвоения. Остальная лексика даётся для понимания текста и не требует активного усвоения. Ряд лексических единиц отобран в соответствии с темой, они являются ключевыми, хотя и не входят в указанные лексические минимумы. Подобные ключевые лексические единицы, неоднократно повторяющиеся в материале учебника, вынесены в сводный алфавитный словарь.

Лексика представлена по частям речи, что помогает сделать грамматические обобщения, без которых трудно работать на гимназическом этапе.

Различным может быть и количество предлагаемой информации. Учебный материал должен быть доступен для понимания. Проблемой могут стать пробелы в знаниях и умениях, а также подача материала в неправильной форме. Например, некоторые учащиеся не могут воспринимать лексико-грамматический и коммуникативный материал, предъявляемый без детального объяснения, без примеров, показывающих условия осуществления речевых действий. Устная же форма подачи материала требует больше усилий для понимания у человека, привыкшего получать информацию через зрительный канал. При создании учебника это важно отразить при презентации грамматического материала. Для одних учащихся подойдут речевые образцы, для других же необходимы правила с примерами, подробные таблицы.

КРАТКОЕ ПРИЛАГАТЕЛЬНОЕ OMADUSSÕNA LÜHIVORM

Lühivormis võivad vene keeles esineda ainult kvaliteedadjektiivid: маленький (мальчик) väike (poiss). Suhteadjektiiv vene keeles (таллиннский /универмаг/ Tallinna /kaubamaja/, вечерний /сеанс/ õhtune /seanss/, фарфоровая / ваза/ portselanvaas, медвежья /лана/ karukäpp) lühivormi ei ota.

Kvaliteedadjektiivid esinevad vene keeles täis-ja lühivormis.

TÄISVORM	LÜHIVORM
<i>Какой? Какая? Какое? Какие? Missugune? Missugused?</i>	<i>Каков? Какова? Каково? Каковы? Missugune see on? Missugused need on?</i>
<i>Практичный бетон. Холодный металл. Приятная шерсть. Прозрачное стекло. Разнообразные цвета. Уютная квартира.</i>	<i>Бетон практичен. Металл холоден. Шерсть приятна. Стекло прозрачно. Цвета разнообразны. Квартира уютна.</i>

Omadussõna lühivormid ühilduvad nimisõnaga soos ja arvus. Lühivorm ei käändu.

Чтобы обеспечить дифференциацию обучения (а языковой уровень учащихся может сильно отличаться), в учебник включено достаточное количество справочных материалов, поскольку учащийся гимназии способен к самостоятельному обучению. В конце учебника представлено 11 сводных таблиц, многие из которых учитывают явление интерференции, например:

СОГЛАСОВАНИЕ КОЛИЧЕСТВЕННЫХ ЧИСЛИТЕЛЬНЫХ С СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫМИ

1, 21, 31 + Им. п. ед. ч.	м. р. ж. р. ср. р.	один, двадцать один день, рубль, сент одна, двадцать одна книга, крона, мышь одно, двадцать одно место, дело, путешествие
2 (3, 4), 22 (23, 24) ... + Р. п. ед. ч.	м. р. ж. р. ср. р.	два, двадцать два дня, рубля, сента две, двадцать две книги, кроны, мышь два, двадцать два места, дела, путешествия
5 – 20, 25 – 30 ... 100, 1000, 1000 000 + Р. п. мн. ч	м. р. ж. р. ср. р.	пять ... сто ... дней, рублей, сентов пять ... сто ... книг, крон, мышей пять ... сто ... мест, дел, путешествий

Одно из требований современности – умение получить информацию и творчески переработать её. Поэтому материалы учебника ориентируют учащихся на использование интернет-ресурсов для получения дополнительных сведений, необходимых для выполнения того или иного задания.

Задание

Представьте, что вы работаете в экскурсионном бюро. Одна эстонская семья из четырёх человек обратилась к вам с просьбой организовать для них тур в Москву на одну неделю летом. Вы должны собрать информацию для семьи о том, что они могут осмотреть в Москве, чем заняться, где остановиться, на чём добраться до Москвы. Вам нужно составить подходящую программу для каждого члена семьи. Для этого нужно иметь максимум информации. Заполните нижеприведённые таблицы информацией, найденной в Интернете.

Семья состоит из отца, матери, дочери-подростка и сына девяти лет. Отец интересуется историей, поэтому он хочет осмотреть исторические достопримечательности Москвы. Также он любит пробовать разные новые блюда.

Мать любит ходить по магазинам.

Дочь увлекается музыкой, она любит посещать художественные музеи.

Сын любит аттракционы, ему бы хотелось прокатиться по Москве-реке.

	Исторические достопримечательности Москвы (объект, адрес) http://www.moskva.ru ; www.mos.ru ; www.moscow.nakarte.ru ; www.kreml.ru	Рестораны (название, адрес) http://www.moskva.ru ; www.mos.ru	Цены на билеты (Таллинн – Москва – Таллинн) www.neti.ee www.Estonian-air.ee	Гостиница (название, адрес, цена на 6 дней) http://www.moskva.ru ; www.mos.ru
Отец				

	Аттракционы для детей (что и где) http://www.moskva.ru ; www.mos.ru	Прогулки по Москве-реке (время и цена билета) http://www.moskva.ru ; www.mos.ru
Сын		

	Название больших магазинов, адрес http://www.rambler.ru (магазины Москвы)
Мать	

	Музыкальные театры (название, адрес) http://www.moskva.ru ; www.mos.ru	Художественные музеи (название, адрес) http://www.moskva.ru ; www.mos.ru
Дочь		

Заклучение

В заключение хочется отметить, что изменившиеся условия диктуют авторам учебников новые требования. Основным из них представляется повышение мотивации в изучении РКИ. Это может быть достигнуто при учете индивидуальных потребностей различных групп учащихся.

ЛИТЕРАТУРА

1. Акишина, А. А., Каган, О. Е. *Учимся учить: для преподавателей РКИ*. Москва: Русский язык. Курсы. 2002.
2. Андреев, В. И. *Педагогика творческого саморазвития*. Казань: Центр инновационных технологий. 1998.
3. Вишнякова, С. М. *Профессиональное образование. Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика*. Москва: НМЦ СПО. 1999.
4. Елисеев, В. В. *Управление дифференцированным обучением в общеобразовательной школе*. Ульяновск: ИПК ПРО. 1995.
5. Еремеева, Е. *Учёт индивидуальных потребностей учащихся при составлении учебных материалов по русскому языку как иностранному. Магистерская работа*. Таллинн. 2006.
6. Замковая, Н.; Моисеенко, И. *Продолжим знакомство... Учебник русского языка для 10 класса*. Таллинн: Koolibri. 2009.
7. Кабардов, М. К. *Роль индивидуальных различий в успешности овладения иностранным языком. Автореферат дис. ... канд. псих. наук*. Москва. 1983.
8. Кашканова, Л. З. «Дифференциация обучения как форма организации образовательного процесса в начальной школе». *Теория и практика образования в современном мире: материалы II Международной научной конференции*. СПб.: Реноме. 2012. С. 132–136.
9. Леури, М. *Дифференциация и индивидуализация обучения русскому языку на первой школьной ступени. Магистерская работа*. Таллинн, 2008.
10. Ливер, Б. «Адаптация процесса преподавания к учащимся». *Русский язык за рубежом*. № 1. 2001. С. 56–64.
11. Монахов, В. М.; Орлов, В. А.; Фирсов В. В. «Дифференциация обучения в средней школе». *Советская педагогика*. № 8. 1990. С. 42–47.
12. Оксфорд, Р. «Аналитический обзор стиля обучения (АЩСО): разработка самостоятельного метода оценки восприятия и запоминания». *Вопросники*. Салинас, Калифорния. 1993.
13. Осмоловская, И. М. «Каждый школьник талантлив по-своему». *Директор школы*. № 2. 2000. С. 67–68.
14. Пассов, Е. И.; Кузовлева Н. Е. *Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования*. Москва: Русский язык. Курсы. 2010.
15. Пидкасистый, П. И. *Педагогика. Учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей*. 1998.
16. Рогова, Г. В.; Рабинович, Ф. М.; Сахарова, Т. Е. *Методика обучения иностранным языкам в средней школе*. Москва: Просвещение. 1991.
17. Русак, А. *Применение дифференцированного подхода на уроках русского (родного) языка. Магистерская работа*. Таллинн. 2019.

18. Селевко, Г. К. *Педагогические технологии на основе активизации, интенсификации и эффективного управления УВП: методический материал*. Москва: НИИ школьных технологий. 2005.
19. Унт, И. *Индивидуализация и дифференциация обучения*. Москва: Педагогика. 1990.
20. Чалкина, Л. Н. *Дифференцированный подход в обучении учащихся на уроках «Технологии» как средство повышения качества технологического образования*. 2009. http://sinncom.ru/content/innov_sc/info_t/chalkina.pdf
21. Keirse, D., Bates, M. *Please Understand Me: Character and Temperament Types*. Del Mar. 1984.

OPPORTUNITIES FOR DIFFERENTIATED LEARNING IN THE RUSSIAN LANGUAGE AS A FOREIGN LANGUAGE TEXTBOOK

More and more groups of students, heterogeneous by their composition, are studying a foreign language nowadays. Students have different levels of language proficiency as well as individual needs. Regarding to this fact, it is necessary to have such Russian as foreign language textbooks, where the same educational material would be differentiated according to the level of complexity and to the cognitive and communicative type of students. Such attempt was assumed by creation of the Russian language textbook for the gymnasium "Continue acquaintance..." (Zamkovaja, Moiseyenko 2009), that was conceived as a corrective course. In the article the authors dwell on general provisions and principles, they tried to reflect developing their new educational complex and which are directly related to the possibilities of differentiation. The possibilities of differentiated learning based on created Russian as a foreign language textbook are considered.

Keywords: *differentiated learning, individualization of the study process, individual characteristics of students, textbook on Russian as a foreign language*

Maja Pandžić

Sveučilište u Zadru
pandzic.maja@gmail.com

UDK: 811.161.1'243:37.091.33
811.161.1'243:37.091.33

Stručni
Primljeno: 30. 4. 2019.
Prihvaćeno za tisak: 9. 5. 2019.

MALI KOMAD RAJA – PRIPREMA SCENARIJA I SNIMANJE FILMA KAO METODA POUČAVANJA RUSKOG JEZIKA

Članak, prikazujući proces pripremanja scenarija i snimanja kratkometražnog filma na ruskom jeziku tijekom kojega studenti usvajaju novi vokabular i fraze, pruža primjer višeslojne metode poučavanja ruskog jezika, koja u svojim temeljima ima takozvane intenzivne metode (metodu aktivacije i emocionalno-smislenu metodu) i nekoliko različitih pristupa (pristup usmjeren na ličnost studenta, pristup aktivnosti, komunikacijsko-kognitivni pristup i sociokulturni pristup). Rad izlaže iskustvo stečeno pri njezinoj implementaciji, nudi savjete i navodi konkretan scenarij – *Mali komad raja* – nastao u okvirima nastave. Točnije, ističe elemente koje nastavnik kao scenarist i redatelj treba uzeti u obzir pri pisanju scenarija, kao što su veličina grupe, unošenje specifičnog vokabulara i fraza u tekst, bliskost teme grupi koja dovodi do intenzivnijeg angažmana i posljedičnog efikasnijeg usvajanja jezičnog korpusa. Također se navode dobrobiti ovog pristupa poput lakšeg usvajanja jezičnog materijala, njege kreativnih sposobnosti, razvoja osjećaja za grupni rad i nastavničkih kompetencija.

Ključne riječi: *Pisanje scenarija, snimanje filma, intenzivne metode u učenju i poučavanju ruskog kao stranog jezika, razvoj nastavničkih kompetencija*

Uvod

Cilj je ovoga rada ponuditi primjer implementacije višeslojne metode poučavanja ruskog jezika, a koja je usmjerena na usvajanje vokabulara i fraza tijekom pripreme filmskog scenarija i snimanja kratkometražnog filma, pri čemu se njeguju kreativne sposobnosti polaznika, razvija osjećaj za grupni rad i nastavničke kompetencije. Ovdje će se iznijeti konkretan primjer scenarija nastalog u sklopu kolegija *Filmska radionica u nastavi ruskog jezika* na Odjelu za rusistiku Sveučilišta u Zadru. Riječ je o scenariju *Mali komad raja* napisanom u akademskoj godini 2018./2019. za sedam studentica navedenog kolegija. Pri pisanju bilo je potrebno u obzir uzeti, uz broj polaznika, i nekolicinu drugih oblikovnih elemenata, kao što su implementacija određenog vokabulara, zanimljivost i bliskost teme filmskoj grupi, otvorenost teksta za mogućnost

da ga sudionice nadopune, ali i ograničavajuće faktore koji se tiču duljine scenarija, prostora radnje, tehničkih mogućnosti, novčanih sredstava i glumačkih sposobnosti o kojima će dalje biti riječ.

Metodologija i pregled dosadašnjih istraživanja

Sustav se metoda poučavanja stranih jezika tijekom povijesti razvijao ovisno o utjecaju drugih znanosti, poput lingvistike, psihologije, pedagogije, sociologije (Novogradec 2017: 241). Tako je metoda rasprostranjena krajem 19. i početkom 20. stoljeća, a koja se često navodi kao prva, bila gramatičko-prijevodna i podrazumijevala je usvajanje jezika „učenjem izoliranih riječi i pravila, prevođenjem književnih tekstova i njihovim razumijevanjem posredstvom materinskog jezika“ (isto). Drugim riječima, bio je to pasivan oblik učenja stranog jezika. Metoda koja leži u srži ovog rada drukčijeg je – aktivnog – tipa i ima svoje korijene u sugestopediji (primijeni sugestologije u pedagogiji) koju 70-ih godina 20. stoljeća razvija bugarski psiholog Georgi Lozanov (vidi Lozanov 2005). Vanjska informacija na ličnost može djelovati na svjesnoj i nesvjesnoj razini, pri čemu se nesvjesna razina promatra kao izvor rezervnih psihičkih mogućnosti, stoga je cilj sugestopedije: „aktivirati te izvore, povećati intelektualne aktivnosti, razviti pozitivne emocije koje smanjuju osjećaj napetosti i potiču motivaciju za učenjem“ (Ščukin 2006: 207). Sugestopedija je u Rusiji, tvrdi Ščukin, utjecala na razvoj drugih takozvanih „intenzivnih metoda“, čija je zadaća bila razvijanje komunikacijskih kompetencija u vrlo kratkom roku. Učenje/poučavanje jezika tijekom pripreme scenarija i snimanja filma, koji čine osnovu ovog rada, počiva na dvije takve „intenzivne metode“: metodi aktivacije koju je razradila G. A. Kitajgorodskaja, stavljajući naglasak na ličnosti učenika, njihov stvaralački i intelektualni potencijal i ulogu u društvu (vidi Kitajgorodskaja 1986), te emocionalno-smislenoj metodi kakvu je razvio Šehter, ističući komunikacijske zadatke i igre p ulogama kao važne elemente koji pridonose svladavanju jezika (vidi Šehter 2005). Navedene metode usmjeravaju nastavu na potrebe učenika, čineći ih aktivnim govornicima umjesto pasivnih slušača, a to je smjer kojim se kreće i suvremena nastava u Rusiji. Kako I. J. Ščemeleva i dr. tvrde, nastava stranih jezika usmjerena je na kompleksnu realizaciju raznih pristupa poučavanja: pristupa usmjerenog na osobnost učenika, pristupa aktivnosti, komunikacijsko-kognitivnog pristupa i sociokulturnog pristupa (Ščemeleva i dr. 2009: 9). Prvi podrazumijeva novu ulogu nastavnika kao nekog tko je odgovoran za stvaranje pogodnih uvjeta za razvoj individualnih sposobnosti učenika. Dakle, riječ je o obogaćivanju subjektivnog iskustva učenika (isto: 11). Drugi pristup usmjeren je na razvoj ličnosti prema određenom cilju, to jest na

stjecanje specifičnih vještina i navika, a manifestira se kao spremnost pojedinca na određene aktivnosti, koje uključuju ne samo obrazovne i kognitivne nego evaluacijske, profesionalne i one društveno važne (isto: 13). Interakcija, odnosno zajedničke aktivnosti i komunikacija sudionika obrazovnog procesa također je dio takvih aktivnosti. Drugi se pristup, kako je vidljivo iz definicije, prepliće s trećim – komunikacijsko-kognitivnim – koji naglašava stjecanje jezičnih vještina i navika putem iskustvenog učenja. Sociokulturni pristup pak podrazumijeva usvajanje stranog jezika u tijesnoj vezi s proučavanjem kulture jezika koji se uči (isto: 14). Učenje/poučavanje ruskog jezika tijekom pripreme scenarija i snimanja kratkometražnog filma u sebi sadrži sve navedene metode/pristupe.

Mali komad raja – priprema scenarija i snimanje filma kao metoda poučavanja ruskog jezika

Studentice su u nastavnom procesu interdisciplinarnе *Filmske radionice u nastavi ruskog jezika* sudjelovale kao glumice, što je prije svega podrazumijevalo usvajanje dijaloga na ruskom jeziku, a zatim i pronalaženje odgovarajućih gesta, pokreta i ekspresija u dogovoru sa scenaristicom/redateljicom kako bi što kvalitetnije utjelovile svojeg lika. Drugim riječima, usvajanje jezika ostvarivalo se ne samo na verbalnoj nego paraverbalnoj (intonacija, naglasak, pauza) i neverbalnoj (tjelesni govor, proksemika) razini, a takva kombinacija omogućuje lakše pamćenje novih riječi i fraza, pa čak i onih najtežih (Gregersen 2007; Sambanis 2013; Schiffler 2012; Dubrac 2013). Primjerice, isticanje određene riječi u frazi, spajanje te fraze sa specifičnom gestom, i to na određenoj udaljenosti od sugovornika, prije će se zadržati u svijesti negoli definicije pojedinačnih riječi koje student uči čitajući. U ovom su slučaju riječi i fraze stavljene u kontekst dijaloga, odnosno u konkretnu govornu situaciju, ali i širi kontekst čitavog scenarija. Prema tome, usvajanje novog vokabulara i fraza, pa čak i onih najkompleksnijih, olakšano je. Valja napomenuti da se naglasci u ruskom jeziku nalaze na drukčijem mjestu negoli u hrvatskome, što obično stvara problem onima koji ga uče jer zahtijeva posebnu razinu pozornosti. Međutim, u ovakvom se kontekstu konkretne govorne situacije pravilna intonacija lakše usvaja. Nadalje, fizički i emocionalni angažman na kakvom se temelje dramske aktivnosti potiče bolje pamćenje jezičnih struktura i vokabulara kako su pokazala istraživanja O'Gare (2008) te Kaoa i O'Neill (1998). Ako osoba predano stvara svojega lika, pronalazi za njega specifičan stav i način govora, ona će se i emocionalno uključiti u proces. Reeve naglašava da takav angažman, koji uključuje „pozitivne emocije, aktivaciju kognitivnih sposobnosti, osobni glas, funkcionira kao pokretač

učenja i razvoja“ (Reeve 2006: 658), a da je dramska umjetnost „djelotvoran medij za razvoj dekodiranja, vokabulara, te sintaktičkog, diskurzivnog i metakognitivnog znanja“ potvrđuje i McMaster (1998: 78).

Usvajanje cjelokupnog jezičnog materijala, odnosno vokabulara i fraza raspoređenih i utkanih unutar scenarija osigurano je na nekoliko razina. Da bi uspješno odglumile svoju ulogu, studentice su najprije trebale utvrditi kakav karakter u odnosu na druge utjelovljuje njihov lik, a to je pak od njih zahtijevalo da detaljno prouče čitav scenarij. K tomu, dobile su zadatak da tijekom glumačkih vježbi (ali i snimanja) paze na pravilnost naglasaka riječi koje izgovaraju druge studentice. Sudjelovanjem u glumačkim vježbama, probama i snimanju filma tijekom kojih su se kadrovi zbog pogrešaka ponavljali i do sedam puta, studentice su uz svoje replike čak i nesvjesno usvajale tuđe, ponajprije onih likova s kojima je njihov lik bio u interakciji. Slušanje replika svojih kolegica, njihovih specifičnih intonacija te promatranje njihovih gesti i ekspresija kod nekih su rezultirali mogućnošću da ne samo točno reproduciraju repliku nego i rabe jednak ton. Usvajanje i utvrđivanje jezičnog korpusa odvijalo se u etapama pretprodukcije (priprema scenarija, vježbe), produkcije (snimanje filma) i postprodukcije. Naime, montaža podrazumijeva pregledavanje snimljenog materijala i po nekoliko puta, a zatim njegovu obradu, uređivanje redoslijeda, dodavanje glazbene pozadine, pa i titlova na hrvatskom jeziku, što znači da su studentice uz njega provele dovoljno vremena da utvrde naučeno.

Budući da scenarij piše sam nastavnik, on ga može oblikovati prema određenim zadaćama, odnosno u njega utkati specifični vokabular, primjerice vokabular kakve profesionalne sredine ili pak vokabular svakodnevice. Osim toga, može definirati mjesto njegove radnje (npr. sveučilište, dom, sportsko igralište), temu (npr. politika, kulinarstvo). Scenarij *Mali komad raja* nosi temu studentske potrage za stanom, a temeljen je na vokabularu svakodnevice, koji je povezan sa sferom kućanstva (obiteljski odnosi, raspored prostorija, kućanski predmeti, vrste režija, pa i vrste jela) i studentskim životom. Budući da je riječ o razgovornom ruskom jeziku, odnosno kolokvijalnom stilu, svakako je dobro da se scenarij jezično doradi u suradnji s izvornim govornicima. *Mali komad raja* pregledala je i obogatila izrazima izvorna govornica ruskog jezika i viša lektorica Odjela za rusistiku Sveučilišta u Zadru, dr. sc. Eugeniya Čuto.

Nastavnik bi pri pisanju scenarija trebao voditi računa o tome da je tema barem u određenoj mjeri bliska studentima, to jest da je povezana s nekim aspektom njihova života ili se dotiče problema društva kojega su oni dio. Odabirom takve teme osiguravamo veći stupanj njihova angažmana, a time i usredotočenost na usvajanje materijala, te njihovo lakše poistovjećivanje s likovima. Naime, glumci stvaraju po analogiji, to jest u oživljavanju svojeg lika prisjećaju se sličnih doživljenih situacija/osjećaja iz vlastitog života, a

zatim ih pokušavaju rekreirati (vidi Galić 1956). Ako je suditi prema vlastitom iskustvu, dalo bi se zaključiti da je angažman studenata još intenzivniji ako im se pruži mogućnost da sudjeluju u odabiru teme scenarija tijekom razgovora s nastavnikom, pri čemu se zajedničkim naporima izdvaja kakav društveni problem ili definira aspekt (studentskog) života koji bi htjeli prikazati na ekranu. Oni će tako naposljetku prema scenariju razviti osjećaj osobnog projekta, a nastavnik će dobiti priliku da bolje upozna radnu skupinu, što može iskoristiti kasnije u osmišljavanju likova i raspodjeli uloga.

Sudjelovanje grupe u odabiru žanra budućeg filmskog uratka također razvija njezinu povezanost s projektom. Neke će grupe preferirati detektivski žanr, druge žanr strave i užasa ili komediju. Prema dosadašnjim odabirima (u prijašnjih osam godina), dalo bi se zaključiti da prednjači komedija, što zapravo nimalo ne iznenađuje. Naime, komedija suptilno stvara pozitivnu energiju unutar grupe kroz smijeh i komične situacije, dopušta određena odstupanja i veću dozu improvizacije u okviru glume te pruža mogućnost kroz ironiju kritički obraditi kakav društveni problem. Navedeni scenarij primjer je komedije koja na ironičan način obrađuje probleme suvremenog hrvatskog društva (iako na ruskom jeziku): nedostatak studentskog smještaja, loše stanje i opremljenost stanova za previsoku najamninu, potreba najmodavca za stalnim kontroliranjem najmoprimalca, gramzivost i sebičnost vlasnika koji je spreman žrtvovati obiteljske odnose zbog zarade, točnije deložirati vlastite roditelje i sl.

Još jedan dobar način kako studentima približiti scenarij, potaknuti njihov angažman i povećati efikasnost usvajanja teksta na stranom (ruskom) jeziku jest njihovo uključivanje u sam proces pisanja scenarija. Može im se, primjerice, dati zadatak da u parovima razrade dijaloge svojih budućih likova ili pak grupno napišu nekoliko stranica scenarija. Scenu u kuhinji scenarija *Mali komad raja* napisale su studentice *Filmske radionice u nastavi ruskog jezika* akademske godine 2018./2019. Takvi zadatci potiču njihovu kreativnost, razvijaju sposobnost za timski rad i pridonose povezanosti unutar grupe.

Iako je visoko razvijena kreativnost odlična predispozicija za uspješnost scenarija, ona nije ključna. „Pisati scenarij može naučiti svatko“, tvrdi Kallay, „Jer ako se film smatra umjetnošću, scenaristika je prije svega zanat. Zanat koji zahtjeva umijeće temeljeno na principima i pravilima [...]“, a koji se može savladati ako se u njihovo učenje uloži dovoljno truda (Kallay 2016: 9). Drugim riječima, potrebno je grupu poučiti osnovnim pravilima pisanja scenarija u skladu s vrstom i težinom zadataka koji će im se zadati. Primjerice, ako je riječ isključivo o pisanju dijaloga, upoznajte ih se s elementima kao što su suptilno iznošenje ekspozicije u dijalogu, jedinstveni obrasci govora, upotreba profesionalnog žargona, podtekst, upozorava ih se na redundantnost dijelova govora i sl. (vidi Kallay 2016).

Budući da je pisanje dužeg scenarija proces koji traje, a da je vrijeme za primarni cilj usvajanja jezika, odnosno za pripremu, uvježbavanje teksta i snimanje filma ograničeno satnicom, ipak bi oblikovanje i pisanje scenarija u velikom postotku trebao izvršiti sam nastavnik. Iako ne treba isključiti mogućnost da razredna grupa koja je izuzetno kreativna i učinkovita većinu teksta napiše sama.

Pri pisanju scenarija, uz navedene elemente, kao što su razvoj vokabulara i približavanje teme grupi sudionika u svrhu poticanja njihova angažmana i sl., na umu trebamo imati i nekolicinu ograničavajućih faktora koji uvjetuju snimanje filma i time silno mogu utjecati na ishodišni oblik scenarija. Prije svega, treba voditi računa o prostoru radnje, duljini scenarija i vremenu snimanja, o tehničkim mogućnostima, novčanim sredstvima te glumačkim sposobnostima. Mjesto radnje u scenariju *Mali komad raja* namjerno je ograničeno na nekoliko prostorija u stanu obitelji Muhin jer je pronalaženje novih lokacija za snimanje filma izvan sveučilišne zgrade problem, posebice jer grupa ne raspolaže novčanim sredstvima. Za snimanje je bilo predviđeno petnaest sati, pa je i broj stranica scenarija sveden na dvadesetak. Uobičajeno je da stranica scenarija iznosi jednu minutu filma, ali u amaterskim uvjetima za jednu minutu filma bilo je potrebno nešto manje od sat vremena snimanja. Pritom je trebalo voditi računa i o trajanju baterije kamere kojom se snimalo. Tehničke (ne)mogućnosti također mogu biti vrlo ograničavajuće bilo da govorimo o nedostatku rasvjetnih tijela bilo o nedostatku snimača zvuka, mikrofona i sl. Primjerice, ako je jedini mikروفon koji grupa posjeduje onaj integriran u kameru, pazit će se da je sama kamera tijekom snimanja pozicionirana bliže glumcima/likovima, što pak podrazumijeva korištenje krupnog plana, plana blizu ili srednjeg plana, ali ne i polutotala ili totala ako će oni uključivati dijaloge. Na umu treba imati i da je primarni cilj scenarija učenje jezika, odnosno da razvoj glumačkih sposobnosti nije u prvom planu, pa ćemo pri pisanju scenarija izbjegavati ozbiljne dramatične situacije.

Naposljetku, bitno je istaknuti da ovakav pristup poučavanju ruskoga kao stranog jezika ima još jednu vrlo bitnu dobru stranu, a to je činjenica da prolazeći pretprodukcijском, produkcijском i postprodukcijском fazom nastanka filma sudionici dobivaju znanje da kao budući nastavnici organiziraju sličan postupak u vlastitom razredu. Drugim riječima, studenti stječu nastavničke kompetencije. Pritom u obzir treba uzeti i činjenicu da se ovakvim pristupom učenja jezika koji se temelji na timskom radu potiče osjećaj odgovornosti i naglašava važnost pozitivne atmosfere u razredu. Možda se neće svi budući nastavnici odlučiti na pisanje vlastitog scenarija, ali zbog stečenog iskustva mogu umjesto pisanja originalnog teksta, odabrati pogodno književno djelo za filmsku adaptaciju u skladu s jezičnim ciljevima i prostornim/vremenskim/tehničkim mogućnostima.

Zaključak

Priprema scenarija i snimanje filma kao metoda poučavanja ruskog jezika podrazumijeva učenje jezika na verbalnoj, paraverbalnoj (intonacija, naglasak, pauza) i neverbalnoj (tjelesni govor, proksemika) razini jer su riječi i fraze stavljene u kontekst dijaloga, odnosno u konkretnu govornu situaciju scenarija kojega studenti u potpunosti usvajaju. Naime, prolazeći pretprodukcijском, produkcijском i postprodukcijском fazom snimanja filma, točnije tijekom procesa stvaranja svojega lika u odnosu na druge, glumačkim vježbama, probama i mnogobrojnim ponavljanjima kadrova, pri čemu su obvezni obraćati pozornost na pravilnost naglasaka riječi koje izgovaraju drugi sudionici te procesom montaže, to jest opetovanog pregledavanja i uređivanja snimljenog materijala, studenti usvajaju novi jezični korpus, koji je nastavnik odabrao i utkao u tekst i usmjeren je na određenu sferu (studentskog) života. Uključivanje studenata u odabir teme i žanra scenarija te u sam proces njegova pisanja potiče njihov angažman i emocionalnu uključenost, a time i povećava efikasnost usvajanja novog vokabulara i razvija osjećaj zajedništva. Naposljetku, zbog stečenog iskustva o kreativnim mogućnostima učenja/poučavanja jezika te o potencijalnim ograničavajućim faktorima u tom procesu (prostor i vrijeme snimanja, tehničke mogućnosti, novčana sredstava, glumačke sposobnosti), studenti raspolažu znanjem kako sličan postupak pripreme scenarija i snimanja filma organizirati u budućem vlastitom razredu, odnosno raspolažu novom skupinom nastavnčkih kompetencija.

Scenarij

MALI KOMAD RAJA МАЛЕНЬКИЙ КУСОЧЕК РАЯ

INT. HODNIK STAMBENE ZGRADE – DAN

Dvije studentice IRA (18) i LENA (18) koračaju hodnikom, zaustavljajući se na trenutak pred vratima svakog stana kako bi pročitale prezime na njima. Zatim se penju uz stepenice na kat više. Proces se ponavlja sve dok ne stignu na šesti kat. Ira se zaustavlja pred vratima na početku hodnika i na njima ugleda prezime „Muhin“.

IRA

(šaptom) Lena, ovdje!
Лена, это здесь!

LENA

A napokon više! Drugi kat malo sutra! Da su mi rekli da će biti šesti, poslala bih ih...
Ну, наконец-то! Какой на фиг второй этаж?! Если бы они мне сказали, что это шестой этаж, я послала бы их на три буквы...

IRA

Kamo?! Znaš i sama da nemamo izbora. Ako ovaj ne bude u redu, možemo slobodno pod most.
А куда?! Ты сама знаешь, что у нас нет выбора. Если эта не подойдёт, можем свободно лечь под мостом.

LENA

Trebali smo uzeti onaj u podrumu...
Надо было нам взять эту в подвале...

IRA

Što je tebi, jesi li skrenula? Pa ono je rupetina, doslovno!
Ты что, с ума сошла? Та была настоящим сараем, буквально!

LENA

Ta „rupetina“ je barem imala normalan krevet, za razliku od ostalih. A to što tebi treba i prozor, to je skroz druga stvar.
Ну, по крайней мере, в этом «сарая» была нормальная кровать, что мы не можем сказать об остальных. А то, что тебе нужно ещё и окно, – совсем другое дело.

IRA

Da, ubij me jer želim malo svjetla za dva i pol soma. Tebi, vampirušo, samo da je udobni lijes! Trebali smo uzeti onaj na brdu, on je imao i prozor i kauč. Ali ne, tvom finom dupetu treba krevet.
Да, убей меня потому, что я хочу иметь немножко света за две с половиной тыщи! Тебе, вампиру, главное только удобный гроб!... Надо было брать эту на горе. Там было и окно, и диван. Но нет! Твоей королевской заднице хочется кровати!

LENA

Ma koji kauč?! Ono je daska za peglanje, nikakav kauč! Какой диван?! Ира, да разве это диван? Это какая-то гладильная доска!

IRA

Bio je jedan u kutu.
Был один там в углу.

LENA

Misliš na onu fotelju na razvlačenje? Dobro, evo, ako ti ne smeta ona divovska mrlja na njoj... Ты имеешь в виду кресло-кровать? Хорошо. Вот, если тебе всё равно, что там гигантское пятно...

IRA

A preživjela bih mrlju.
Пятно я как-нибудь пережила бы.

LENA

Da, istina, ipak liči na smješka. Pravo tvoj stil! No dobro, evo. Ako ti je to OK, ja uzimam dasku za peglanje. Možemo se vratiti. Да, правда, оно выглядит, как смайлик. В твоём вкусе! Ну хорошо, вот. Если тебе это OK, я соглашаюсь на гладильную доску. Можем вернуться.

IRA

Ne možemo, iznajmili su ga već. Na odlasku sam čula gdje ženska poslije nas već s vrata viče „uzimam ga“. Не можем, её уже сдали в аренду. Когда мы уходили, я услышала, что девчонка после нас уже с порога сказала «Я беру её».

LENA

Ma nemoj!
Не может быть!

IRA

Ti k'o da si s Marsa pala! Znaš dobro kakva je situacija u ovom gradu. Nećemo nikad naći stan ako tako nastaviš... (počinje plakati) Sad još moramo i treću cimericu uzeti... (glas joj postaje drhtaviji i viši)

Ну, ты как будто с Луны свалилась! Ты очень хорошо знаешь, какая ситуация в этом городе. Мы никогда не найдём квартиру, если ты будешь продолжать в таком духе... Теперь, мы ещё должны найти и третью соседку по комнате...

LENA

Ali Ira, jedino što ja želim je krevet. (uzdahne) No ajde, ajde, smiri se, a? Gle', uzet ćemo ovaj stan, sto posto. Evo obećajem! Samo se smiri.

Но Ира, всё что я хочу, это кровать... Ну, ладно-ладно, успокойся, а? Смотри, мы возьмём эту квартиру на сто процентов. Вот, я обещаю! Только успокойся.

VLADIMIR

(iza vrata svojoj ženi) Kakvo je to zavijanje vani? Vera, što je to?

Кто там ноет за дверью? Вера, что там такое?

VERA

(iza vrata mužu) Bit će da ti mater opet ima žutu minutu.

Наверно, у твоей матери снова крыша поехала.

VLADIMIR

Joj, za boga miloga, ni ona više nema svoje pameti. Sto puta sam joj valjda rek'o da u hodniku tako...

О, господи! Она совсем сошла с ума. Уже сто раз я говорил ей, не в коридоре так...

VLADIMIR (48) otvara vrata s glavom okrenutom prema supruzi, odnosno unutrašnjosti stana. Kada se okrene naprijed, prepadne se ugledavši Iru i Lenu. One se također prepadnu.

VLADIMIR

Pa skoro sam umro! Tko ste vi? Što radite pred mojim vratima?! Nikakav tupperware! Tornjajte!

Я чуть не умер! Кто вы такие? Что вы делаете у меня под дверью? Никакого таппервера! Проваливайте отсюда!

LENA

Ali ne prodajemo ništa, mi...
Но, мы ничего не продаём, мы...

VLADIMIR

A, ne? Onda... što ste, sektaši? Gledajte, vjerujem, vjerujem u sve i svima!(sklapa ruke) Ali ne i vama!
(zalupi vrata djevojkama pred nosom)
Да нет? Тогда... вы, что, сектанты? Смотрите, я верю, верю во всё и всем! Но не вам!

IRA

Ali...(objesivši ramena i na rubu suza počinje kliziti niz vrata i na koljena)
Но...

VLADIMIR

(čuje se s druge strane vrata) To si ti sve kriva, ti si ih pustila unutra prvi put! Evo ti ih, na, opet na vratima.
Ты сама виновата! Ты впустила их внутрь первый раз! Вот, они опять у двери.

Lena širi ruke u nevjerici, pa položi ruku Iri na rame, a zatim počne kucati agresivno po vratima.

LENA

Stan! Radi stana smo!
Квартира! Мы ради квартиры!

VERA

(iza vrata) Pa dobro što je tebi? Možeš valjda s ljudima malo popričati. (otvara vrata)
Да, что с тобой? Ты можешь с людьми по-человечески поговорить?

LENA I IRA

(u isti glas)Radi stana!
Ради квартиры!

VERA

Aaa! Vlado, mislim da su cure zbog stana došle.
Aaa! Влад, я думаю, что девчонки ради квартиры пришли.

IRA

(još uvijek na koljenima sklapa ruke u znak zahvalnosti)
Aleluja!
Слава богу!

Vladimir došavši do vrata diže ruke kao da mu nije jasno, pa pokazuje ženi na Iru koja kleči.

IRA

Ma ne, nemojte misliti, ne molim se ja bogu! To ja ovako bezveze... (brzo se ustaje i nakašlje). Eeem, čuli smo se jučer preko telefona u vezi stana.
Нет, вы не подумайте, я не богу молюсь! Я просто так... Ммм, мы звонили вам вчера по поводу квартиры.

VLADIMIR

Već sam i zaboravio! (pogleda na sat) A gdje ste dosad? Rekli smo u podne. U jedan mi dolaze drugi.
Я уже забыл! А где вы были до сих пор? Мы же договорились в полдень. В час дня другие приходят.

IRA

Malo smo se izgubile, oprostite.
Мы заблудились немножко, извините.

LENA

Da, šesti kat umjesto drugi. Mogli ste nam tako i re...
Да, шестой этаж вместо второго. Могли бы так и сказа...

IRA

(gurajući Lenu iza sebe) Valjda smo krivo kat zapisale.
Наверно, мы неправильно этаж записали.

VLADIMIR

I trebalo vam je pol sata da nas nađete? Nadam se da niste upisale fakultet geografije il' turizma. E jadni ti vaši turisti...
И вам было нужно полчаса, чтобы нас найти? Надеюсь, что вы не поступили на факультет географии или туризма. Бедные – эти ваши туристы...

LENA

Pa šest katova smo prošli! (procijedi bijesno kroz zube, ali nitko ju ne sluša)
На шестой этаж поднялись!

VLADIMIR

Ne znam ja dokle ćete vi dogurat na tom studiju, a nama se ne isplati uzimat vas na dva mjeseca pa onda opet tražit nove kad ljosnete.

Не знаю-не знаю, сколько вас продержат в этом университете, а нам не выгодно брать вас лишь на два месяца и потом снова искать других, когда вы вылетите из универа.

VERA

Vlado, tek su upisale fakultet, pa valjda će nešto i naučit.

Влад, они только что поступили в университет, пусть чему-то научатся.

Vladimir se smrkne, pogleda ženu, malo promisli, pa rukom pozove djevojke da uđu.

INT. STAN „MUHIN“ – DAN

Ira i Lena ulaze u stan i gledaju uokolo. Prva im u oči upadne NINA(39) koja sjedi za stolom, u jednoj ruci držeći novine, a drugom hvatajući muhu. Nina otvori šaku i vidi da nema muhe, pa nerazgovjetno opsuje, a zatim uoči Iru i Lenu.

NINA

Еј, ја сам Нина.
Эй, я – Нина.

IRA

Вок, ја сам Ира.
Привет! Я – Ира.

LENA

Лена.
Лена.

Nina kimne glavom i zaboravi na njih. Skoncentriravši se uspije uhvatiti muhu u ruku, zatim stisne šaku pa ju otvori. Prstom druge ruke podraga polumrtvu muhu, na što zgrožena Lena raskolačenim očima pogleda u Iru.

LENA

Je l' to ta treća cura?
Это – третья девчонка, что ли?

IRA

A valjda. Malo je starija od nas...
Наверно. Она чуть постарше нас...

LENA

Malo. Čini mi se da joj nisu baš sve na broju...
Чуть. Видно, у неё не все дома.

IRA

Muhe jesu.
Зато мухи дома.

LENA

Ovo postaje sve bolje i bolje. Koji nas je vrag tu doveo?
Всё веселее и веселее... Чёрт нас сюда принёс!

IRA

Ti.
Ты.

Lena pogledom „presječe“ Iru, no njihovu potencijalnu prepirku prekine Vladimir, pokazujući rukom prema dijelu stola iza Nine gdje stoje jedan jastuk i deka.

VLADIMIR

Ено, tamo su kreveti.
Вот, это кровати.

LENA

Šta?
Что?

VERA

Je l' to ona i gluha? Možda si imao pravo, Vlado, možda nije pametno...
Ona k tomu že ešće i gluha? Может быть, ты прав, Влад, может быть, не надо было...

VLADIMIR

Sad mi govoriš!
Сейчас ты мне говоришь!

LENA

To je jedan krevet... (snižujućim tonom) Ako je uopće krevet...
Это – одна кровать... Если это вообще кровать...

IRA

(tiho ali ljutito) Lena, j**te krevet!
Лена, ё-моё! Ну и кровать!

NINA

Pa u čemu je problem? Obje ste žgoljave, stat ćete.
В чём проблема? Вы обе – такие тощие, втиснетесь.

LENA

A ti imaš svoj pretpostavljam?
А у тебя своя собственная, полагаю?

NINA

A tako znači?! Već smo na „ti“? Ja nisam dostojna poštovanja, je li? Tako znači, je li? (zaškilji zlokožno)
А так!? Мы уже на «ты»? Я что, не достойна уважения, что ли? Так значит, что ли?

IRA

Ne, nije trebala biti uvreda, stvarno. Samo se ne činite puno stariji od nas.
Ну нет, это не оскорбление, правда. Только, вы на вид не очень-то старше нас.

NINA

A što, izgledam mlađe? (prestane ih zlokožno promatrati i nasmiješi se veselo) Onda opraštam! He-he. I da, imam

svoj krevet! I to kakav! Mekoća, čista svila, dezen, medvjedići, ma divota!(skupi prste i poljubi njihov vršak)

Я выгляжу моложе, что ли? Тогда я прощаю вас! Ха-ха! И да, у меня своя собственная кровать! Да ещё какая! Мягкая, постельное из чистого шёлка, а дизайн – плюшевые медвежата, прелесть!

IRA

(obraćajući se tiho Leni) Čini mi se da smo ti našli srodnu dušu.

Мне кажется, мы нашли тебе вторую половинку.

LENA

(gledajući Iru s ironičnim osmjehom) Ha-ha.
Ха-ха.

NINA

Ali!! (opet se smrkne i zlokobno zaškilji) Nemojte da vam slučajno padne na pamet uvlačit se u moj krevet! Jasno?!

Но!!! Даже и не думайте о том, чтобы залезть в мою кровать! Это ясно?

LENA

Zašto, imaš buhe?
Почему, у тебя что, вши?

Ira udari Lenu po zatiljku i značajno je pogleda.
Nina im se približi i pomiriše, vidljivo šireći nosnice.

NINA

Ako osjetim svoj omekšivač na vama... Neće vam ni dragi Bog pomoći.

Если я только почувствую свой бальзам для белья на вашей коже... Ни сам Господь Бог уже не поможет вам.

Ira i Lena razmjene zabezeknuti pogled.

VERA

Vlado, ajde pusti krevete. Cure sigurno više zanima kuhinja.

Влад, оставь кровати. Девчонкам навверняка кухня интереснее.

NINA

Kuhat će se muhe, kol'ko ih ima. (prijetećim glasom u pozadini)

Варить будем мух, сколько их здесь!

VERA

Ha-ha (nelagodan smijeh), ah što je šašava.

Ха-ха, а она с юмором.

Svi se okupljaju oko desnog kraja stola – istog onog za kojim je ranije sjedila Nina. Na stolu su tri plastična tanjura, tri plastične vilice, jedna staklena čaša, oklagija i mašina za mljevenje mesa.

LENA

A ovo je što? Posuđe?

Это что – посуда?

VERA

O jadne li... Vlado, pa ona je i slijepa! Sad ju moramo uzeti. Kud će sirota takva. Barem nju da uzmemo.

O бедная... Влад, она к тому же слепая! Теперь мы должны взять её. Куда она пойдёт такая несчастная? Возьмём только её по крайней мере.

IRA

(uvidjevši da je Vera suosjećajna, te da je voljna primiti Lenu, ali da bi sama Ira mogla izvisiti stavlja ruku na Lenino rame i dodaje) Da, stvarno joj je teško. Zato joj ja uvijek pomažem da se snađe. Je li tako, Lena? Vodam je uokolo, na predavanjima joj čitam s ploče.

Да, ей очень трудно. Поэтому я всегда помогаю ей разобраться со всем. Не так ли, Лена? Я вожу её за руку повсюду, на уроках с доски ей читаю.

LENA

Da. (ironično) Ne znam što bih bez nje. Nego, imamo samo jednu čašu?

Да. Я просто не знаю, что бы делала без неё. А что, у нас только один стакан?

NINA

Ma ne. Ja sam uzela drugu za kavu.
Да нет. Я взяла второй, чтобы выпить кофе.

LENA

A treća?
А третий?

VLADIMIR

(ignorirajući Lenino pitanje) Tu vam je oklagija za pite, mašina za mljevenje mesa kad budete radile sarmu...
Вот вам скалка для выпечки, мясорубка для голубцов...

IRA

A nećemo mi baš kuhati, imamo menzu na faksu.
Мы не будем много готовить, в университете есть столовая.

Vladimir se ukopa kao da ga je pogodio grom i začuđeno pogleda u suprugu.

VERA

(iskreno pogođeno) Ali ni sarmu...?
Что, даже голубцов не будет...?

VLADIMIR

Jesam ti rek'o da treba odmah u korijenu (rukom siječe po zraku kao da je sjekira). Neće one ni mjesec dana poživjet. Jedna je gluha i slijepa, a druga ni kuhat ne zna. Разве я не говорил тебе, что надо сразу, на корню... Они и месяца не проживут. Одна – глухая и слепая, а вторая даже готовить не умеет.

IRA

(pokušava spasiti situaciju) Ali pravimo jaja kakva god hoćete – frigana, kuhana – meko, tvrdo, polu-meko, kašasto, na bugarski način, na hrvatski, na ražnju, s majonezom, u senfu, s kečarom, ispod reke, ispod pegle, s peršinom, s...
Но мы готовим яйца какие захотите: жареные, варёные всмятку, вкрутую, в мешочек, по-болгарски, по хорватски, на гриле, с майонезом, с горчицей, с кетчупом, под колпаком, под утюгом, с петрушкой, с ...

Ira navodi doslovno sve riječi koje joj padaju na pamet dok ne izgubi dah.

LENA

Uostalom, možda Nina bude kuhala.

В конце концов, может быть, Нина будет готовить.

NINA

Što ja?! Ja izgledam kao nečija sluga, je li?! Što vam to pada na pamet?

Что? Я? Я похожа на чью-то слугу, что ли? Что у вас на уме?

VERA

Nina pravi odličnu sarmu!

Нина готовит превосходные голубцы!

VLADIMIR

Prvorazrednu!

Первоклассные!

Nina odjednom promjeni raspoloženje: uzdigne glavu, jednu ruku postavi na bok, a drugom počne miješati po zraku kao da u njoj drži kuhaču.

NINA

Istina, jako dobro kuham. Aha. Tako je. Mhm.

Это правда, я очень хорошо готовлю. Ага. Это так. Гм.

LENA

Super! Možda nas može naučiti... (snižavajući glas) da i mi budemo luđakinje skupa s njom.

Супер! Может, она научит нас... как быть такими сумасшедшими вместе с ней.

NINA

Babinu tajnu da vam otkrijem?! Nikad!

Секрет бабушки раскрыть вам?! Никогда!

NASTJA

Evo me!

А вот и я!

U kadar oslanjajući se na svoj štap ušeta starija žena, ANASTASIJA (NASTJA) (73).

NASTJA

Mila moja. 'ko je babu zvao? A? (ljubi Ninu u čelo)
Милая моя. Кто бабушку звал? А?

VLADIMIR

Е мајко.
Эй, мама.

NASTJA

Е mili moj (ljubi Vladimira u čelo)
Эй, милый.

VLADIMIR

Dobro je majko, ajde!
Ладно, мама, ну что ты!

Nastja nakon što je izljubila Ninu i Vladimira, pogleda u Veru, ali ju ne poljubi nego prkosno nakrivi facu.

VERA

Gospođo mama, ovo su Ira i Lena. One bi htjele ovdje stanovati.
Ваше величество мама! Познакомьтесь, это Ира и Лена. Они хотели бы здесь жить.

NASTJA

One bi...(kiselo ih pogleda) A što b' ja? To nitko ne pita!
Они бы... А что бы я? Этого никто не спрашивает!

VLADIMIR

(djevojkama) Ne obraćajte pozornost na nju. Ona zna nekad tako ušetat. A vi je onda laganini prema van. Izaći će ona na kraju.
Не обращайтесь на неё внимания. Иногда она заходит просто так. А вы тогда потихоньку покажите ей на выход. Она в конце концов уйдёт.

Nastja sjedne za stol i ne miče se.

IRA

(prekidajući neugodnu situaciju) A gdje je kupaonica?
А где тут ванная?

VERA

Evo, odmah ovdje.
Вот, прямо здесь.

Vladimir ih odvodi prema zastoru u kutu sobe. Razgrnuvši zastor, pokaže na lavor i krpu koji stoje na podu. Ira i Lena razjape usta.

VLADIMIR

Znači, ovdje je kada. Dobro se perite. Neću nikakvu gamad u stanu.
Значит, тут ванна. Хорошенько мойтесь! Я не желаю иметь никаких замарашек в квартире.

VERA

(ulazeći u kadar) Jao... Sad sam se sjetila kad sam nekoć davno Dimu kupala u toj kadi.
Ой-ой... Я только что вспомнила, как я много лет назад Диму мыла в этой ванне.

LENA

Mislite reć' lavoru?
Вы хотите сказать – в тазу?

Svi ignoriraju Lenino pitanje.

IRA

A Dima je vaš sin? (ljubazno) Kako slatko!
Дима – ваш сын? Как мило!

VERA

Ne, nego naš pas.
Нет. Это наша собака.

VLADIMIR

(smrknuto gledajući suprugu) Ti sad k'o baba iz bolesti stala tu pričat.
А теперь ты начала глупости болтать, как старая карга.

NASTJA

(iz pozadine) 'ko me zove?
Кто меня зовёт?

VLADIMIR

Nitko мама, добро је.
Никто, мама, успокойся.

IRA

A WC školjka?
А туалет?

VLADIMIR

Lijevo pa desno i kroz vrata.
Налево, потом направо и через дверь.

LENA

Rekli ste lijevo, pa desno? (zbunjeno, jer postoje samo jedna vrata)
Вы сказали налево, потом направо?

VLADIMIR

A nego što sam rek'o? Nisam valjda rek'o desno pa lijevo. Valjda znam što je gdje u svom stanu. Ja sam tud s materom odrast'o, a i ona sa svojom materom.
Да, что другого сказал? Я наверно не сказал направо, а потом налево. Наверно, я знаю, что где находится в этой квартире. Я здесь с матерью вырос, точно так же как и она со своей матерью.

NASTJA

(iz pozadine) E, ja sam svoju mater poštivala. A sad te šutnu, kažu „Aj' van babo, moramo iznajmit. Rubalja će bit k'o kiše,“ kažu... A u mene samo moja četka ostala.
Ох, я свою мать уважала. А теперь тебя просто вышвырнут, говорят: «Убирайся старая карга, нужно в аренду сдать. Деньги с неба посыпятся», говорят... А у меня только мой ёршик и остался...

VLADIMIR

Pustite vi nju, zna ona tako, vrati se u djetinjstvo pa ne zna što priča.

Не обращайтесь внимания, она иногда так впадает в детство и просто не знает, что говорит.

LENA

Znači, WC je vani?
Значит, туалет на улице?

VERA

Ma nije vani. Pa nismo valjda divljaci! Unutra je. Нет, не на улице. Мы же не дикари! Он внутри.

IRA

Ali gdje unutra?
Но где внутри?

NINA

Pa lijepo vam je čovjek rekao – lijevo pa desno i kroz vrata!
Мужчина же вам ясно сказал: налево, потом направо и через дверь!

IRA

(došeta do ulaznih vrata) Kroz ova vrata?
Через эту дверь?

VLADIMIR

Nego koja druga?! Pa jedna jedina vrata imamo!
Да, какая ещё другая дверь здесь?! У нас только одна-единственная!

LENA

Znači, WC nije u stanu?
Значит, туалет не расположен в квартире?

VLADIMIR

Nije. Tamo je, ravno niz hodnik.
Не расположен. Он там прямо по коридору.

Svi ušute. Tišina potraje desetak sekundi. Ira napokon otvara ulazna vrata stana, a za njom dolazi Lena pa se zajednički zagledaju niz hodnik.

LENA

(tiho) Ja ne vjerujem.
Даааа, поверить не могу своим глазам..

IRA

(tiho) E pa bolje ti je da postaneš vjernica.
Predavanja samo što nisu počela. Ili ovo ili ulica.
Тебе лучше стать верующей. Занятия начинаются. Либо здесь,
либо на улицу.

Između njih pojavi se Nastja. Razmičući i odgurujući ih svojim ramenima i bokovima, probija se na hodnik i odlazi prema WC-u. U jednoj ruci drži četku za WC.

IRA

Ide čistiti?
Она пошла убираться?

VERA

Gospođa mama voli da svatko ima svoju WC četku.
Nehigijenski je, znate, jednu koristiti.
Её величество мама хочет, чтобы у каждого был свой ёршик.
Очень негигиенично, знаете, одним пользоваться.

NINA

Тako je! Nabavite si svaka svoju. Ja vam svoju sigurno neću davat.
Точно! Каждый должен себе свой купить. Я вам свой, естественно, не буду давать!

LENA

Znači, dijelimo WC?
Значит, у нас один туалет?

VLADIMIR

S мамом i s нама.
Вместе с мамой и с нами.

IRA

A i vi ste na ovom katu?
А вы тоже на этом этаже?

VERA

Vrata do.
Соседняя дверь.

Ira i Lena okreću se desno i ugledaju isto prezime na vratima odmah uz njihova.

LENA

(tiho i krajnje ironično) To je stvarno genijalno.
Это просто гениально.

IRA

Gle', barem imamo koga pitati ako nam nečeg zafali.
Слушай, по крайней мере, мы можем занять у них что-нибудь, если у нас кончится...

LENA

Tableta za smirenje, na primjer?
Успокоительное, например?

TANJA

Имам ја тога на киле ако вам затреба.
Этого добра у меня уйма, если вам понадобится.

Ispred Ire i Lene pojavi se TANJA (20) s ruksakom na leđima, motanom cigarom za uhom i velikim blaženim osmjehom na licu.

TANJA

Vi ste vjerojatno moje nove cime? (odmjeravajući ih od pete do glave) Ok, može proći.
Вы, наверно, мои новые соседки по комнате? Ну, ладно, пойдёт.

Ira i Lena se začuđeno pogledaju, a zatim naglo okrenu i usmjere pogled prema Nini koja sjedi za stolom i ponovno hvata muhu.

IRA

A tko je onda čovjekoliki muhomlat?
Тогда кто человеческая мухобойка?

TANJA

A to je Nina, vlasnikova sestra. Nema što raditi otkad su je pustili iz ludnice pa svaki dan svraća na kavu, čak i kad me nema doma.

А это Нина, сестра хозяйина. Ей нечего делать с тех пор, как её выписали из психушки. Поэтому она часто ко мне забегает на кофе, даже когда меня нет дома.

IRA

Pustili odakle?

Выписали откуда?

TANJA

Vok društvo!

Привет, ребята!

SVI (radosno)

Tanjuška!! Stigla si!

Танюшка! Ты здесь!

TANJA

Gospođo Vera, vi ste danas opet imali problema s glavoboljom, je li tako? Kažite ako nije točno.

Госпожа Вера, у вас сегодня опять были проблемы с мигренью? Правда ли? Скажите, если я не права.

VERA

Jest, dušo, u pravu si.

Были, милая, ты права.

TANJA

Vidite zašto mene zovu vidovitom Tanjom. A jeste li držali prst u uhu kako sam vam rekla, jutrom od devet do deset?

Видите, почему меня зовут ясновидящей Таней. А вы держали палец в ухе, как я вам сказала, по утрам с девяти до десяти?

VERA

Jesam, dušo, ali nije upalilo.

Держала, милая, но не помогло.

TANJA

A jeste li gledali u sliku Bulgakova dok ste držali prst u uhu? Znaete, on je bio i doktor. Njegova energija... Jako bitno!

А вы смотрели на портрет Булгакова, пока держали палец в ухе? Знаете, он также и врачом был. У него энергетика... Очень важно!

VERA

Jož nisam, vidiš... Taman sam bila uzela sliku, ali su mi neki vjernici došli na vrata. Da samo čuješ u što sve ljudi danas vjeruju! Al držala sam prst u uhu cijelo vrijeme, to se sjećam!

Ах, нет, видишь ли.. Только я взяла портрет в руки, как какие-то верующие постучали в дверь. Если бы ты только слышала, во что верят люди сегодня! Но я держала палец в ухе всё то время, это помню!

TANJA

Probajte sutra ponovo, ali ovaj put obavezno sa slikom Bulgakova. I tako svaki dan sve dok ne prođe. Poslušajte me.

Попробуйте ещё раз завтра, но обязательно с портретом Булгакова. Так делайте каждый день, пока не пройдёт. Послушайте меня.

VERA

Hvala ti dušo! Ne znam što bih bez tebe. Vlado, de pitaj za svoje.

Спасибо, милая! Не знаю, что бы я без тебя делала. Влад, давай, спрашивай о своём.

Nastja se vraća iz WC-a i neprimjetno ulazi u stan. Ugledavši Iru i Lenu, smrzne se na trenutak pa ih počne s oprezom promatrati. Djevojke nisu svjesne njezine prisutnosti već slušaju razgovor između Vladimira, Vere i Tanje.

VLADIMIR

Tanjuška, mene jučer počeo boliti...

Танечка, у меня вчера начало болеть...

Nastja odjednom počne udarati štapom Iru i Lenu.

NASTJA

Marš iz moje kuće! Marš! Lopovi! Ovo je moja soba!
Убирайтесь из моего дома! Вон! Воры! Это моя комната!

Zaprepastene Ira i Lena pokušavaju se obraniti. Vladimir skače ispred djevojaka i trudi se obuzdati majku.

VLADIMIR

Majko, daj se, molim te, smiri! Pa maloprije si upoznala cure! One bi tu stanovale.
Мама, успокойся, пожалуйста! Ты только что познакомилась с девочками! Они хотели бы жить здесь.

NASTJA

Jesi li siguran? (još uvijek ne spušta štap)
Ты уверен?

VLADIMIR

Ma da! Ajde smiri se! One će ti dat puno novaca za stan, vidjet ćeš.
Да! Давай, успокойся! Они дадут тебе кучу денег за квартиру, вот увидишь.

NASTJA

Vidjet ću ja vraga! Jedino ako zavirim u tvoj džep.
Чёрта с два я увижу! Только если не загляну в твой карман.

Nina i Vera preuzimaju brigu za Nastju i odvođe je za stol.

VLADIMIR

Nego, Tanjuška, ja htio pitati... Mene jučer počeó boljeti lijevi kuk, kao i moju mater.
Ну, Танечка, я хотел спросить... У меня вчера начало болеть левое бедро, как и у моей матери.

Tanja se približi Vladimiru i pogleda ga u lice izbliza.

TANJA

Vidim što vam je. To su geni. Recite „zujava muha“.
Вижу, что с вами. Это гены. Скажите «жужжащая муха».

VLADIMIR

„Zujava muha“.
«жужжащая муха».

TANJA

A vaša mama neka kaže „jaše duha“.
А ваша мама пусть скажет «скачет на духе».

VLADIMIR

Мама, ајде укључи се! Ozdravit ćemo!
Мама, давай присоединяйся! Мы выздоровеем!

NASTJA

Opet neke vračke izvodite! U jarac i vi i vaša muha!
Снова эта ваша ворожба! К чёрту и вы, и ваша муха!

TANJA

Samo vi recite. Znete li vi koliko sam ja ljudi izliječila do sad? 452 tisuće. То је то! Znači, recite „jaše duha“.
Вы просто скажите. Знаете ли вы, сколько людей я вылечила до сих пор? Четыреста пятьдесят две тысячи. Вот так! Значит, скажите «скачет на духе».

NASTJA

Ma jaše duha!
Ну, скачет на духе!

TANJA

Sad ponovite zajedno deset puta.
Теперь, повторите вместе по десять раз.

VLADIMIR

Zujava muha, zujava muha, zujava muha...
Жужжащая муха, жужжащая муха, жужжащая муха...

TANJA

Ma ne, ne! Slušajte lijepo, vi Vladimire recite „Zujava muha“, a vaša mama neka kaže „jaše duha“. Deset puta. Jeste me razumjeli? Је л' ме слушате? Ну нет, нет! Слушайте внимательно. Вы, Владимир, скажите «жужжащая муха», а ваша мать пусть скажет «скачет на духе». И так десять раз. Вы поняли меня? Слушаете ли?

VLADIMIR

Zujava muha
Жужжащая муха!

NASTJA

Jaše duha
Скачет на духе!

VLADIMIR

Zujava muha
Жужжащая муха!

NASTJA

Jaše duha
Скачет на духе!

VLADIMIR

Zujava muha
Жужжащая муха!

NASTJA

Jaše duha
Скачет на духе!

Nina u pozadini također ponavlja „zujava muha“. Tanja ih sluša, vrti i maše rukama po zraku, ispušta kojekakve zvukove i između ostalog divlji vrisak koji preplaši Iru i Lenu.

TANJA

Dobro, dosta je! Sad tako ponavljajte sljedećih deset dana ujutro i navečer.
Хорошо, хватит! Так нужно повторять следующих десять дней по утрам и вечерам.

Vladimir položi ruku na kuk pa zavrti zdjelicom nekoliko puta.

VLADIMIR

Već mi je bolje! Majko, je l' i tebi?
Мне уже лучше! Мама, тебе тоже?

NASTJA

Ma samo što ne plešem, je l' ne vidiš?
Я сейчас танцевать начну, разве не видишь?

VLADIMIR

Tanjuška nevjerojatna si! Evo... Evo smanjit ćemo ti stanarinu za ovaj mjesec. Je l' tako Vera?
Танюша, ты невероятна! Вот... Вот сейчас мы уменьшим твою аренду за этот месяц. Не так ли, Вера?

VERA

Ma ima tko će platit. Tanjuška, upoznala si Iru i Lenu već?
Будет кому платить. Танюша, ты уже познакомилась с Ирой и Леной?

TANJA

(gutne tabletu za smirenje) Je, gospođo Vera, cure su OK. (nudeći tablete Iri i Leni) 'oće ko?
Да, госпожа Вера, девчонки – ОК. Вы будете?

Ira i Lena odmahuju glavom.

VERA

Dakle, cure, što ste odlučile? Uzimate li stan ili da čekamo sljedeći par u jedan?
Ну, девчонки, что решили? Берёте квартиру, или будем ждать следующую пару в час дня?

Lena i Ira se pogledaju. Zažmire, udahnu. Prvo istupi Lena, ali ju Ira povuče za ruku, gurne u stranu i stupi naprijed.

IRA

Što smo odlučile? Što smo odlučile?! A što mislite da smo odlučile?! Kako vam uopće pada na pamet nabit toliku cijenu za ovu pregrađenu rupčagu?! NE! Ne uzimamo ni krevet-stol za pola osobe, ni vašu šugavu čašu, ni vaš WC na kraju svijeta! Ni onaj lavor za pse! I ni za kakvu lovu ne uzimamo takve luđake odmah vrata do da nam svijetle danonoćno! Ni za što na svijetu! Nikad! Ni na kraju pameti! Что решили? Что решили?! А как вы думаете, что мы решили?! И как же вам в голову пришло требовать такую сумму за эту недостроенную сараюшку?! НЕТ! Мы не берём ни кровать,то

есть стол на полчеловека, ни ваш вонючий стакан, ни туалет на краю света! Не берём ни тазик для мытья собак! И ни за какие деньги не берём таких идиотов, которые живут по соседству и торчат у нас целыми днями! Ни за что на свете! Никогда! И не мечтайте!

Vraćamo se nekoliko minuta unatrag, na trenutak prije Irinog ispada i shvaćamo da je on bio tek privid. Lena i Ira se još uvijek gledaju i spremaju odgovoriti na Verino pitanje.

LENA

Ira, znači uzimamo?
Ира, значит берём?

IRA

Uzimamo.
Берём.

VLADIMIR

Odlično. Evo, da vam izađemo u susret; možete stanarinu platiti sutra ujutro.
Отлично. Вот, мы пойдём вам навстречу; за аренду можете заплатить завтра утром.

VERA

Poslije Bulgakova, u deset.
После Булгакова, в десять.

VLADIMIR

Tako je.
Точно.

VERA

A evo i režije za struju, hladnu vodu, toplu vodu, slivne vode, održavanje kanalizacije, servis kanalizacije, plin, deratizaciju, internet, televiziju, kablску televiziju, lokalne programe, pričuvu, kontejner za smeće, podrum, pol kvadratnog metra vrta, prilaz, lampu na prilazu.
А вот и счёта: за электричество, за холодную воду, за горячую воду, за водоотвод, ремонт канализации, за газ, дератизацию, дезинсекцию, интернет, телевидение, кабельное телевидение,

за местные программы, сбор на коммунальный ремонт здания, за мусорный контейнер, подвал, полтора квадратных метра огорода, за подъездную дорогу и уличный фонарь на подъезде.

Vera slaže režije u Lene ruke. Nakon toga Vladimir im daje ključeve i svi polako odlaze iz stana.

VERA

A sad vas ostavljamo da uživate u svom malom komadu raja.

Оставляем вас теперь наслаждаться вашим маленьким кусочком рая.

LENA

Otkad pakao ima novi naziv?

С каких это пор ад по-другому называется?

VERA

Samo recite ovim curama u jedan da je stan iznajmljen. Vidimo se sutra!

Только передайте девчонкам, которые придут в час дня, что квартира уже сдана. До завтра!

Vera zatvara vrata, ali ih nakon sekunde ponovno otvara.

VERA

Skoro sam zaboravila režije za garažu i... pseću kućicu. Za svaki slučaj, ako budete imale psa, naravno.

Да, чуть не забыла про счета за гараж для машины и... собачью будку. На всякий случай, если у вас будет собака, конечно.

IRA

Naravno...

Конечно...

Vera im pruži režije i zatvori vrata za sobom. Ira i Lena gledaju u snop režija. Odjednom se iza zida (iz susjedne prostorije) začuju glasovi Vladimira i Vere.

VERA

Боже, како су чудне! У животу тако што нисам видјела. Господи, они такіе странне! За всю жизнь я такого не видела.

VLADIMIR

Da nije Tanjuška bila za njih, nikad ih ne bih uzeo.

Если бы Танюша за них не заступилась, я никогда бы не взял их.

Ira i Lena se pogledaju, a zatim primijete da je Tanja već legla u „krevet“.

IRA

Nije loša ideja malo prileći.

Не плохая идея немножко прилечь.

Djevojke joj se pridružuju. Lena se uspije ugurati pored Tanje, ali Ira ne uspijeva jer nema dovoljno mjesta za sve tri, pa se ustaje i sjeda za stol. U isto vrijeme čujemo škripu ulaznih vrata i lupkanje štapa po podu. U kadar ulazi Nastja i sjeda na stolicu nasuprot Iri.

KRAJ.

LITERATURA

1. Dubrac, A. L. *Using theatre techniques in the language classroom*. Conference presentation at the 8th Drama and Education IDEA World Conference, Paris, 8 July 2013.
2. Galić, Lj. *Amatersko kazalište (savjeti glumcima i redateljima)*. Zagreb: Savez amaterskih kazališta Hrvatske. 1956.
3. Gregersen, T. „Language learning beyond words: Incorporating body language into classroom activities“. *Reflections on English Language Teaching*. 6(1). 2007. Str. 51–64.
4. Kallay, J. *Napiši scenarij (osnove scenarijske teorije i prakse)*. Zagreb: Palunko – Hrvatski filmski savez. 2016.
5. Kao, S. M. i C. O’Neill. *Words into Worlds*. Stamford, CT: Ablex Publishing. 1998.
6. Kitajgorodskaja, G. A. *Metodičeskie osnovy intensivnogo obučenia inostrannym jazykam*. Moskva: izdatel’stvo moskovskogo universiteta. 1986.
7. Lozanov, G. *Suggestology and Outlines of Suggestopedy* (translated by Marjorie Hall-Pozharlieva and Krassimira Pashmakova). London & New York: Routledge. 2005.
8. McMaster, L. M. „Doing’ literature: Using drama to build literacy“. *The Reading Teacher*. 51 (7). 1998. Str. 574–584.
9. Novogradec, M. J. „Metode poučavanja stranoga jezika u postrevolucionarnom razdoblju i njihov doprinos suvremenoj nastavi ruskoga jezika.“ *Kulturna povijest Oktobarske revolucije – sto godina kasnije*. Lugiarić Vukas, D. (ur.). Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zavod za znanost o književnosti. 2017. Str. 241–258.
10. O’Gara, P. „To be or have not been: Learning language tenses through drama“. *Issues in Educational Research*. 18(2). 2008. Str. 156–166.
11. Reeve, J. *Extrinsic rewards and inner motivation. Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues*. Mahwah, NJ: Erlbaum. 2006.
12. Sambanis, M. *Fremdsprachenunterricht und Neurowissenschaften*. Tübingen: Narr. 2013.

13. Schiffler, L. *Effektiver: Bewegung – Visualisierung – Entspannung*. Tübingen: Narr. 2012.
14. Ščemeleva I. J., Vasileva J. S, Nuža N. V. Nasledova A. O. *Primenenie innovacionnyh metodov obučenija inostrannym jazykam v škole. Učebno-metodičeskoe posobie*. Orsk: Izdatel'stvo OGTI. 2009.
15. Ščukin, A. N. *Obučenie inostrannym jazykam: Teorija i praktika. Učebnoe posobie dlja prepodavatelej i studentov*. Moskva: Filomatis. 2006.
16. Šehter, I. J. *Živoj jazyk*. Moskva: Rektor. 2005.

A LITTLE PIECE OF HEAVEN – SCREENPLAY PREPARATION AND FILMMAKING AS A METHOD IN TEACHING RUSSIAN LANGUAGE

By depicting the process of screenplay preparation and the making of a short film in Russian language, during which students indirectly learn new vocabulary and phrases, this article provides an example of an implementation of a multilayered language teaching method, itself based on two “intensive methods” (the method of activating the capabilities of an individual/team and emotional-semantic method) and four different approaches (a personality orientated approach, activity based approach, cognitive-communicative approach and sociocultural approach). The article not only displays the experiences gathered during the implementation of the method mentioned above but offers advice and gives an example of a concrete screenplay – *A Little Peace of Heaven* – written in this context. More precisely, it emphasizes the factors that the teacher/writer/director should take into consideration while writing the screenplay, including the size of the group; planting specific vocabulary and phrases; choosing an interesting subject close to the group, which will lead to their intensive engagement and more efficient language learning etc. The benefits of this method are reflected in students' successful vocabulary mastering with the correct word stress; the development of individual creative capabilities, team-working skills and teaching competencies.

Keywords: *screenplay writing, filmmaking, intensive methods in learning and teaching Russian as a foreign language, development of teaching competencies*

Matea Stanović

mateastanovic@hotmail.com

UDK: 811.161.1:659.1
811.163.42:659.1

Izvorni znanstveni
Primljeno: 27.4.2019.
Prihvaćeno za tisak: 8.5.2019.

СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ РЕКЛАМНЫХ ТЕКСТОВ В РУССКОМ И ХОРВАТСКОМ ЯЗЫКАХ (НА МАТЕРИАЛЕ РЕКЛАМЫ БАНКОВСКИХ УСЛУГ)

В статье рассматриваются стилистические особенности рекламных текстов, созданных на русском и хорватском языках. Понятие рекламы тесно связано с понятием языка рекламы, так что реклама должна пользоваться таким ярким и оригинальным языком, чтобы достичь своей цели – создание текста, удачно воздействующего на потребителей. Таким образом, языку рекламы присуще использование языковых средств на всех уровнях: лексическом, стилистическом, графическом, синтаксическом, морфологическом и словообразовательном, а самым эффективным средством, позволяющим повысить экспрессивность рекламного текста, является языковая игра. Анализируются в статье элементы художественного стиля речи в современных банковских рекламных текстах на русском и хорватском языках, а результаты исследования показывают, что в обоих случаях используется разнообразие художественных приемов. Анализ языкового материала показывает, что элементы художественного стиля чаще всего встречаются в рекламах, созданных для детей. Однако, в то время как хорватские рекламодатели стараются привлечь внимание детской аудитории, в русскоязычном банковском секторе, как показывают результаты анализа, дети целевой аудиторией не являются.

Ключевые слова: язык рекламы, функциональные стили, художественный стиль речи, банковские рекламы, языковые средства воздействия на потребителя

Введение

Реклама является неотъемлемой частью современного общества – общества потребления. Нам постоянно приходится сталкиваться с различными видами рекламы, так как они размещены повсюду – на радио и телевидении, на порталах СМИ, в интернете, газетах, даже на наружных щитах и на бортах городских автобусов. Реклама сопровождала человека на протяжении веков – она существовала

ещё в древних цивилизациях, от времени древних египтян, которые применяли для письма папирус, до сегодняшнего дня, когда на первый план выходят совсем иная, интернет-реклама.

Современные рекламные тексты весьма своеобразны, и в настоящее время рассматриваются в рамках самых различных научных отраслей. Данная статья посвящена лингвистическому изучению рекламного текста, а предметом исследования является его стилистика. Цель настоящей работы, которая основывается на сопоставительном анализе русскоязычных и хорватскоязычных банковских рекламных текстов, – изучить язык рекламы, т. е. проанализировать особенности художественного стиля речи в подобранных нами рекламных текстах.

Данная работа состоит из теоретической и практической частей. Структура работы представлена введением, тремя разделами, заключением и списком литературы. В первом разделе содержатся теоретические аспекты исследования языка рекламы, т. е. дается определение понятия «функциональные стили», рассматриваются виды их классификации и освещаются их основные характеристики. Во втором разделе определяется методология, использованная в ходе анализа, раскрываются практическая основа работы и источники ее исследования. Кроме того, представляется практический материал для исследования и обосновывается выбор именно банковского сектора. Третий раздел представляет практическую часть данной работы, которая посвящена анализу элементов художественного стиля речи, использованных в русскоязычных и хорватскоязычных банковских рекламах. Рассмотрев особенности реклам обоих языков, в заключении данного раздела подводятся итоги по результатам анализа.

Рекламное сообщение и стилистика (функциональные стили)

Понятие рекламы тесно связано с понятием языка рекламы, так что реклама должна пользоваться ярким и оригинальным языком, чтобы достичь своей цели – создание текста, удачно воздействующего на потребителей. Д. Э. Розенталь и Н. Н. Кохтев в работе «Язык рекламных текстов» выделяют самые основные особенности языка рекламы:

«Язык рекламы выполняет две коммуникативных функции – информирует и убеждает. Он должен быть литературно грамотным... Его отличают конкретность и целенаправленность – это помогает понять, чем рекламируемый объект отличается от себе подобных. При этом язык рекламных текстов должен быть доказательным (убедительным), логичным по форме и содержанию, понятным. Важная особенность –

краткость и лаконичность. Оригинальность, неповторимость, занимательность отличают художественную сторону таких текстов» (Жданова 2015: 82).

В современной лингвистической литературе имеется немало работ, посвященных разносторонним лингвистическим аспектам изучения рекламы. Данная многоаспектность рекламы как объекта лингвистического исследования рассматривается с разноуровневых позиций. В настоящей работе реклама будет рассматриваться в рамках лингвистической науки – стилистики. Наряду с описанием богатого спектра разноуровневых языковых средств, используемых в рекламе, в работах по стилистике рекламы как русского, так и хорватского языка особое внимание уделяется изучению функциональных особенностей рекламного текста, вследствие чего поднимается и вопрос об определении стилевого статуса языка рекламы.

До сих пор намеченная выше проблематика решалась в нескольких направлениях. Сначала существовало мнение, что рекламные тексты относятся к публицистическому стилю речи, и самыми известными сторонниками этого мнения являлись Д. Э. Розенталь и Н. Н. Кохтев, исследователи рекламы советского периода. «Говоря же о звучащей рекламе, Н. Н. Кохтев отмечает, что в рекламе мы видим черты различных функциональных стилей» (Стрельникова 64 :2006). Именно упомянутая точка зрения Кохтева является вторым направлением, согласно которому реклама – смешение различных стилей. И хорватские исследователи отмечают стилевую разнообразность языка рекламы. Владимир Белобрк, например, считает, что «прямая принадлежность рекламных сообщений к одному функциональному стилю не может быть определена. Таким образом, можно сделать вывод о том, что рекламные сообщения частично берут некоторые из элементов всех функциональных стилей [...]» (73:2009, переведено нами). Третье же направление – направление современной лингвистической науки, приходящее к выводу о том, что можно говорить о существовании особого рекламного стиля.

Понятие функционального стиля является центральным в работах по стилистике, а Романова (2008: 77) его определяет как

«[...] исторически сложившуюся разновидность литературного языка, функционирующую в определенной сфере человеческой деятельности и общения, выполняющую определенную функцию в общении и создаваемую особенностями употребления языковых средств в данной сфере и их специфической организацией».

Говоря о классификации стилей, следует отметить, что среди специалистов по стилистике нет единогласия по поводу их количества, так же как и наименования. И так, в работе Романовой утверждается, что в русском языке выделяются стили официальной и неофициальной речи. К первой группе принадлежат книжные стили, т. е. *официально-деловой, научный, публицистический и литературно-художественный*, а им противопоставлен *разговорный*, принадлежащий ко второй группе стилей, а обслуживающий сферу бытовых отношений и общения (там же: 75).

Что же касается функциональных стилей хорватского языка, в современной литературе существуют противоречащие друг другу классификации. Так, например, А. Франчич, Л. Худечек и М. Михалевич в работе «Normativnost i višefunkcionalnost u hrvatskome standardnom jeziku» (2005) выделяют следующие стили: *znanstveni* (научный), *administrativni* (официально-деловой), *publicistički* (публицистический), *književno-umjetnički* (художественно-литературный) и *razgovorni* (разговорный). Й. Силич, со своей стороны, дает функциональным стилям хорватского языка следующие наименования: *znanstveni stil* (научный), *administrativno-poslovni stil* (официально-деловой), *novinarsko-publicistički stil* (публицистический), *književno-umjetnički (beletristički) stil* (художественно-литературный) и *razgovorni stil* (разговорный).

Каждый из обозначенных выше функциональных стилей заслуживает углубленного рассмотрения и может быть предметом самостоятельного изучения. Их анализ, в контексте изучения русскоязычной и хорватскоязычной банковской рекламы, несомненно бы раскрыл ряд самых интересных примеров. Таким образом, интересно бы было рассматривать особенности разговорного стиля речи, для которого особенно характерно приспособление рекламных объявлений к нуждам молодых потребителей, что, как следствие, приводит к широкому употреблению субстандартной лексики (жаргонизмов, молодежного сленга), лексики виртуальной реальности, иноязычных слов, новообразований и др. Проиллюстрируем сказанное на примере рекламы российского «Альфа банка» из 2016 года: «С каждым клиентом мы находим общий язык. 25 лет! Хипстер»¹. Начинаящий предприниматель попросил на молодёжном сленге открыть ему депозит, не рассчитывая, что консультант банка его поймёт:

¹ Youtube [Электронный ресурс] <https://www.youtube.com/watch?v=ZyCpyRwGiXM>, (дата обращения 29 ноября 2018)

Я тут залончил с убойной киллер фичей, но теперь реальный челиндж: Куда кэш-флоу засейвить? Без факапов, но с херитейджем и чтобы без всего этого банковского олдскула.

Но консультант подстраивался под стиль общения клиента и ответил:

Мы стартапнули, когда у вас ещё смузи на губах не обсохло, и с тех пор трендсеттерим. [...]

Выйдя из банка в восторге, молодой человек позвонил своей маме:
Нет мам, я не бездельник, я – стартапер!

Использование сленга указывает на принадлежность к той или иной группе людей, которых объединяет стиль жизни, те же самые интересы или профессии. В данном ролике молодой человек принадлежит к группе хипстеров и начинающих предпринимателей, а выражается на офисном и компьютерном сленге, используя такие слова, как залончить (англ. *launch* – «запуск нового продукта»), засейвить (англ. *to save* – «сохранить»), факап (англ. *fuck up* – «неудача, облом»), кэш-флоу (англ. *cash flow* – «денежный поток»).

Привлекают внимание новообразования, созданные по образцу английского слова, затем адаптированные, чтобы не отступать от грамматических и орфографических норм русского языка:

1. *стартапнуть* – неологизм образован от заимствованной основы стартап (англ. *start-up*) и глагольного суффикса *-нуть*, относящегося к разговорной лексике;
2. *трендсеттерить* – неологизм образован от заимствованной основы трендсеттер (англ. *trendsetter*) и глагольного суффикса *-ить*.

В рекламе активно используются фразеологизмы, а разговорная фразеология – «стилистически весьма выразительна, содержит разнообразные экспрессивно-оценочные оттенки» (Романова 2013: 225). Рассмотрим пример шуточного фразеологизма, использующегося в качестве поговорки:

Мы стартапнули, когда у вас ещё смузи на губах не обсохло.

В исходном виде фразеологизм используется как: *молоко на губах не обсохло*, и имеется в виду кто-то совсем молодой и неопытный. В данном примере фразеологизм не использован полностью, а в

перефразированной форме: *смузи на губах не обсохло*. Смысл сохранен, только *молоко* заменено на *смузи* (англ. *smoothie*), что придает сочетанию шуточный характер.

Не менее интересным является публицистический стиль речи, в рамках которого широкое распространение получила языковая игра. Языковая игра создается разными способами, а обыгрывание (фразеологизмов, пословиц или названий) является самым ярким и легкоузнаваемым средством привлечения внимания адресатов рекламного текста. Примером будет служить реклама «Erste банка» из 2014 года: *Erste tekući račun – dok kažeš kke-ee-kss*². Из банка предлагают своим клиентам онлайн-услугу открытия счета всего в несколько кликов. Скорость открытия счета подчеркнули фразеологизмом устно-разговорного характера *dok kažeš keks* (рус. *не успеть глазом моргнуть*) в значении «сделать что-то очень быстро». В двух остальных роликах той же самой компании решили обыграть данный фразеологизм, изменив его структуру. Таким образом появились авторские фразеологизмы с шуточной окраской: *dok kažeš krmenadla* и *dok kažeš ringeraja*, а их новые, яркие компоненты являются заведомо удачным средством привлечения внимания потребителей.

Природа научного и официально-делового стилей речи, т. е. их основные стилеобразующие черты, не особенно привлекательна, даже нежелательна в рекламе, – она противопоставляется яркой и выразительной природе самой рекламы. Однако встречаются ситуации, в которых банки все-таки используют их элементы. В качестве примера приведем рекламное сообщение «Ренессанс Кредит банка»: Вклад с надежным доходом³, которое включает в себе элементы научного стиля речи. В описании рекламного ролика, опубликованного на Youtube-канале 2014 года, банк указывает:

Выбирая вклад, мы смотрим на то, чтобы процентная ставка по депозиту была привлекательной, а финансовый институт надежным. «Ренессанс Кредит» в полной мере соответствует этим критериям! Кстати, именно об этом и рассказывает в нашей новой ТВ-рекламе четырехкратный олимпийский чемпион Алексей Немов :)

² Youtube [Электронный ресурс] <https://www.youtube.com/watch?v=UkUFdHNaPCY> (дата обращения 10 января 2019)

³ Youtube [Электронный ресурс] <https://www.youtube.com/watch?v=KgSjPbGQZDo> (дата обращения 14 января 2019)

Отмечаем здесь употребление самой нейтральной глагольной формы, вневременного настоящего, но наблюдаем обращение и к деепричастному обороту выбирая, характерному для научного стиля речи. Помимо этого привлекает внимание и научная лексика, использованная в данном рекламном сообщении: *вклад, процентная ставка, депозит*.

Тщательное изучение элементов каждого из отмеченных выше функциональных стилей, несомненно, привело бы к некоторым очень интересным выводам. Однако в фокусе данного исследования – художественный стиль речи, который, по словам Романовой, «обладает рядом особенностей, позволяющих ему занять в системе функциональных стилей русского языка свое, особое, место» (Романова 216 :2013).

В самом начале нужно отметить, что перед изучением художественного стиля речи сразу же встает вопрос о соотношении литературного языка и языка художественной литературы, а вместе с тем и вопрос о роли языка художественной литературы в системе функциональных стилей (там же: 201). Спорный вопрос решается по-разному российскими и хорватскими учеными. Если одни включают его в систему функциональных стилей, то другие считают, что художественный стиль – стиль *sui generis*.

Последняя точка зрения основывается на том факте, что художественный стиль – самый индивидуальный, а свобода его речи совсем не ограничена. Указывается на это и в статье Любицы Иосич, которая проблематизирует принадлежность художественного стиля речи к литературному языку в рамках общепринятого пятичленного функционально-стилистического разделения. Хорватская ученая отмечает, что литературная норма не совпадает с нормой художественного произведения, т. е. литературный язык реализуется независимо от стандарта. Таким образом методологическая обоснованность приведения литературно-художественного произведения в соответствие с нормами литературного языка проблематизируется (Иосич 31 :2011). Далее, в работе Романовой подчеркивается, что художественный стиль исключается из системы функциональных стилей, потому что такой язык многостилен, «неограничен в отношении используемых в нем речевых средств» и обладает особой эстетической функцией (Романова 202 :2013). Наиболее полным, на наш взгляд, является описание роли и места художественного стиля речи в упомянутой системе функциональных стилей, данное М. Н. Кожиной, которая считает, что «выведение художественной речи за пределы функциональных стилей обедняет наше представление о функциях языка. Если вывести художественную

речь из числа функциональных стилей, но считать, что литературный язык существует во множестве функций, – а этого отрицать нельзя, – то получается, что эстетическая функция не является одной из функций языка. Использование языка в эстетической сфере – одно из высших достижений литературного языка, и от этого ни литературный язык не перестает быть таковым, попадая в художественное произведение, ни язык художественной литературы не перестает быть проявлением литературного языка» (Кожина, в: Романова 203 :2013).

Раскрыв спорное соотношение художественного языка с языком литературным, сосредоточим теперь внимание на основных стилеобразующих чертах рассматриваемого стиля. Художественный стиль речи – многостилен: «Он может включать в себя языковые черты и даже целые фрагменты различных функциональных стилей. Однако, это не смешение стилей, так как употребление языковых средств в художественной литературе обусловлено авторским замыслом и содержанием произведения, т. е. стилистически мотивировано» (Романова 204–203 :2013). Художественный стиль – самый индивидуальный и неповторимый стиль, и выделяется среди других особой эстетической функцией. Его лексика не ограничена: данному стилю присущи как архаизмы, так и нелитературные языковые средства, и индивидуально-авторские новообразования. Однако, если употребление всех нелитературных средств художественно не мотивировано, они не уместны в тексте. Романова продолжает, что «художественная речь, таким образом, включает не только то, что имеется в литературном и общенародном языке, но и то, что в нем только может быть, т. е. художественная речь оказывается в некотором смысле богаче общенародного языка» (там же: 210). Надо отметить и то, что художественная речь изобилует образными словами, а эмоциональность и экспрессивность стиля создается с помощью изобразительно-выразительных средств. Все вышесказанное позволяет в заключение сделать вывод, что «язык художественной литературы является наиболее полным выражением не только литературного, но и всего национального языка, неумещаюсь в его современных границах, извлекая устаревшие языковые единицы и творя новые окказиональные речевые выразительные и изобразительные средства» (там же: 216).

Методология и описание языкового материала

Так как практическим материалом для исследования послужили рекламные объявления в двух языках, то в ходе нашего анализа необходимо было опираться на работы по стилистике как русских, так и хорватских авторов. Итак, изучением стилистики русского языка занимались известные русские ученые, такие как В. В. Виноградов, Г. О. Винокур, Д. Н. Шмелев, М. Н. Кожина, Л. К. Граудина, Е. Н. Ширяев и др., и наибольший интерес в русле нашего исследования представляла работа О. Ю. Романовой «Стилистика русского языка» (2008). Что касается трудов хорватских специалистов по данному вопросу, существенное значение при изучении функциональных особенностей хорватскоязычной рекламы имела работа «*Funkcionalni stilovi hrvatskoga jezika*» (2006) Йосипа Силича, выдающегося специалиста по стилистике хорватского языка. Вместе с приведенными выше работами особое внимание привлекла научная статья Майи Црнкович и Майи Маркач «*Elementi funkcionalnih stilova u suvremenim televizijskim reklamnim porukama*» (2014), которая стала ориентацией для анализа в практической части данной работы.

Далее, весьма полезными для нас, в аспекте данной проблематики, оказались следующие диссертационные работы и научные статьи: Варфоломеева, Ю. Н. –Харанутова, Е. И. «Функциональные и структурные особенности текста (на примере рекламных текстов Республики Бурятия)» (2016); Гюран-Коха, А. и Павлович, Л. «*Elementi reklamne retorike u hrvatskim reklamnim porukama*» (2009); Келава, Б. «*Jezik hrvatskih reklamnih poruka*» (2009); Афанасьева, Е. С. «Приемы, способы и средства стилистического маркирования в рекламных текстах» (2016); Радченко, М. В. и Грцич, А. «Окказионализмы в российской и хорватской рекламе» (2018); Куликова, Е. В. «Языковая специфика рекламного дискурса» (2008); Акимова, Т. В. «Фразеологизмы в рекламном тексте» (2013); Федорцова, Е. «Языковые особенности банковской рекламы. Языковые манипуляции в слоганах банков» (2013).

Материалом для анализа послужили тексты различных видов современной российской и хорватской рекламы. Совокупно нами было рассмотрено около 100 рекламных сообщений, и для анализа было отобрано их 9 (7 текстов хорватской и лишь 2 текста российской рекламы). Выбор тех или иных роликов, текстов или слоганов основывался на яркости примеров для иллюстрации данной темы, а видимая диспропорция в объеме отобранного для анализа материала на хорватском и русском языках будет оправдана в ходе самого анализа. Источником всего практического материала

послужил Интернет, в большей части официальные счета банков на Youtube-канале, а потом и их официальные сети, даже PR-статьи, размещенные на порталах небольших региональных СМИ. Большая часть рекламных текстов, составляющих наш языковой материал, была собрана в период с 2015 по 2019 год, по причинам, связанным с доступностью и со сбором самых подходящих для анализа примеров, в материал вошли и несколько примеров из предыдущих лет. Для того чтобы более точно проанализировать, в какой степени тенденции в языке рекламы совпадают в обоих языках, т. е. в использовании каких элементов они различаются, мы решили сосредоточиться на рекламах определенного сектора, а выбор именно банковского был не случаен. В отличие от конечных потребителей, банки имеют достаточные возможности и финансовые средства, чтобы создать самую оригинальную и выразительную рекламу. Следовательно, такая реклама будет источником самых ярких примеров, подходящих для иллюстрации разных проблем, затронутых в ходе нашего анализа. Необходимо отметить и тот факт, что «рекламировать банковские услуги гораздо труднее, чем любой другой материальный товар» (Скнарев 2014: 44). Поскольку банковские услуги не материальны (рекламируются финансовые услуги), их невозможно показать. Поэтому в банковской рекламе используются самые разные образы (от конкретных до иносказательных), чтобы передать характеристики рекламируемых услуг (там же).

Элементы художественного стиля речи в русскоязычных и хорватскоязычных банковских рекламных сообщениях

Анализ языкового материала показывает, что черты художественного стиля чаще всего встречаются в рекламах, созданных для детей. Ниже в тексте мы увидим, что причиной этого является особый подход к рекламе, к которому рекламодатели должны прибегать, чтобы создать для ребенка-реципиента привлекательный материал. В качестве первого примера приведем хорватскую рекламу «Raiffeisen банка» с названием *RBA dječja štednja – Bubašpara*⁴:

*Nije lako bubašparcu/ zum, zum, zum, zum/ klinicu, kliniki i školarcu/
zum, zum, zum, zum/ Tol'ko želja, a bez para/ zum, zum, zum, zum/
Sve će sredit' Bubašpara!/ zum, zum, zum!*

⁴ Youtube [Электронный ресурс] <https://www.youtube.com/watch?v=yxYxGQfNjyw> (дата обращения 4 января 2019)

Приведенная реклама расходуется в нескольких рекламных вариантах. Код языка рекламы, т. е. текст стихотворения меняется, но ритм, так же как и музыкальный фон, остается неизменным. Музыкальный фон рекламы – стихотворение известного хорватского детского поэта Звонимира Балого «*Nije lako bubamarci*». Эстетическая функция отражается именно в музыкальном фоне рекламы, который успешно возбуждает прекрасное чувство и воздействует на целевую группу потребителей: детей и их родителей. Казанцева в своей статье «Языковая игра в рекламе для детей» обращает особое внимание на «текст-игру – один из наиболее естественных способов создания интересного для ребенка-реципиента материала» (17 :2013):

«Современный рекламный текст характеризуется повышенной экспрессивностью. Одно из средств ее достижения – языковая игра. Для детей игра – это способ познать окружающий мир [...] Игра близка сознанию ребенка, особенно дошкольников и младших школьников, так как они воспринимают жизнь через игру. Поэтому очевидно, что в текстах, и в рекламных в том числе, детей привлекает игра языковая, словесная. [...] Ребенку всегда интересно уйти от реальности в сказку, создать свой мир, отличающийся от мира взрослых. В этой иной реальности царит языковая вседозволенность: полное отсутствие норм сочетаемости слов, нарушение стандартизированных моделей словообразования, морфологии и грамматики» (там же: 17–18).

Чтобы успешно привлечь внимание детей, рекламодатели чаще всего прибегают к конструированию окказионализмов. Так, в данном примере, знаменитая божья коровка из стихотворения Балого в рекламном ролике становится *bubašpara(c)* (в значении «божья коровка, которая копит деньги»). Окказионализм *bubašpara(c)* образован путём сложения. В качестве первого компонента сложения используется лишь первая часть существительного *bubamara(c)* («божья коровка»), а в качестве второго компонента – основа глагола «*šparati*», разговорного варианта глагола «*štedjeti*» («копить деньги»), с присоединением к новообразованию суффикса *-a(c)*, обозначающего лицо. Далее, в рекламе в качестве экспрессивно-выразительных средств используются оноματοпегия и рифма.

Конструирование индивидуально-авторских неологизмов является особенно характерной чертой художественного стиля речи, а их употребление в тексте выходит за пределы современной нормы. По словам Романовой, «проявляется это прежде всего в том, что в рамках художественного произведения писатель имеет право употреблять

такие языковые средства, которых нет в современном [русском] литературном языке и не было в его истории» (Романова 2013: 210).

В детском призовом конкурсе «Raiffeisen банка» хорватские рекламодатели ещё один раз прибегли к языковой игре и создали яркий окказионализм, обладающий, несомненно, способностью привлечь внимание самых маленьких потребителей:

*Bubastična avantura u Gardaland te fura!*⁵

Окказионализм образован путём соединения основы слова «buba» («жук, букашка») с усечённой финальной частью слова «fantastična» («фантастическая»).

Помимо окказионализмов, рекламодатели широко пользуются и другими элементами языковой игры, чтобы достичь определенной близости с малышами. Таким образом, протагонистом российского «Сбербанка» станет маскот СберКот, самый финансово-грамотный кот в мире, пребывающий в Сбербанке, потом протагонистом хорватского «НРВ банка» – герой по имени *Lav Štedislav*, протагонистом «Erste банка» Хорватии будет астронавт *Medo Štedo*, а главного героя «ОТР банка» Хорватии будет воплощать космонавт ОТО.

Первый пример, СберКот от «Сбербанка» – окказионализм, при создании которого соединена усечённая часть слова сберегательный и основа слова кот. Во втором примере «НРВ банк» отлично поиграл словами, так что своему герою дал имя *Lav Štedislav* («бережливый лев»). Центральной частью новообразования является глагол *štedjeti* («копить»), т. е. его основа, к которой присоединили типичное славянское окончание для мужских имён *-slav* («слав»), в результате чего достигнута и рифма. «Erste банк», со своей стороны, старается привлечь внимание маленьких потребителей с помощью уменьшительной формы существительного «медведь» – *medo* («мишка») и новообразования *Štedo*, уменьшительно-ласкательной формы, образованной от основы глагола *štedjeti* («копить»). В последнем примере имя космонавта ОТО образовано с помощью акронима «ОТР банка».

Задержимся еще ненадолго на примерах детской банковской рекламы, которая особенно часто использует элементы художественного стиля речи. На этот раз самую привлекательную для ребенка рекламу создала творческая команда «НРВ банка»

⁵ *Tportal.hr* [Электронный ресурс] <https://www.tportal.hr/lifestyle/clanak/prva-hrvatska-multimedijska-aplikacija-za-djecu-20110511> (дата обращения 4 января 2019)

Хорватии (2015). Реклама под названием *HPB Kockica*⁶ (рус. «кубик»; кубик является частью графического дизайна/кода банка) создана следующим образом:

*Kockica, kockica, sa mnog štede djeca sva,
Kockica, kockica, sve što želiš stvorim ja.
Samo smisli neki plan, ispunjavam svaki san.
Bicikl, put il' fakultet, štedi, štedi, baš za pet.
Put do želja sad je lak, štedjet sa mnog može svak
Kockica, kockica tvoja štednja to sam ja.*

По словам Крешимира Багича, хорватского лингвиста, изучающего стилистику, «эффектность и церемонность языка рекламных сообщений и слоганов основываются в значительной степени на образности [...], а чрезвычайно продуктивной опорой рекламной риторики является повторение» (3–2 :2008, переведено нами). На основании вышеуказанного заметим, что в данной рекламе появляется несколько видов повторов. Во-первых, звуковой повтор, т. е. рифма: *sva – ja; plan – san; fakultet – pet; lak – svak; štednja – ja*. «Звуковая настройка, – утверждает Багич, – делает сообщение привлекательным, влияет на эмоции реципиента и на его чувство гармонии» (там же: 3). Интересно выделить пару *lak – svak*, при создании которой, с целью достижения рифмы, произошло сознательное нарушение норм орфографии. На данном примере хорошо видно, что сознательные нарушения языковых норм допускаются в художественном стиле речи, если они оправданы, т. е. эстетически мотивированы. Во-вторых, выделяются лексический и синтаксический повторы, с помощью которых рекламное сообщение «ритмически организуется, подчеркиваются его основные элементы[...]» (там же). Самой главной фигурой повторения является анафора. В данной рекламе мы имеем дело с анафорой на лексическом уровне, состоящей в повторении одних и тех же слов, цель которой – придать рекламному тексту определенную динамику: *Kockica, kockica, sa mnog štede djeca sva, / Kockica, kockica, sve što želiš stvorim ja*. В том же ряду обратим внимание на повтор, возникающий в четвертом стихе рекламного сообщения (*Bicikl, put il' fakultet, štedi, štedi, baš za pet*), к которому авторы рекламы прибегли, чтобы не нарушать ритм рекламного сообщения. Реклама заканчивается перифразой широко известного детского стихотворения «Kad se male ruke slože». В первоисточнике *Kad se male ruke slože, sve se može, sve se*

⁶ Youtube [Электронный ресурс] <https://www.youtube.com/watch?v=oJnwNVkBy-Q> (дата обращения 5 января 2019)

može!, в рекламе употреблено в перефразированном виде: *Sve se može, kad se kockice slože!*. Стихотворение, в котором говорится о дружбе и согласии, написано хорватским поэтом Драго Бритвичем, а мелодию для песни написал известный хорватский композитор и писатель Арсен Дедич. Эту детскую песню изучают в хорватских школах, по всей вероятности, еще с далекого 1976 года, когда она стала звучать как заставка самого популярного детского фильма «Поезд в снегу» (*«Vlak u snijegu»*). Выбрав такой слоган, авторы рекламы, несомненно, успешно привлекли внимание самых маленьких потребителей.

Из всего вышесказанного становится очевидным то, что почти весь материал для анализа составляли хорватские рекламные тексты. Кажется, что хорватская банковская реклама достаточно часто фокусируется на самых маленьких потребителей, в то время как в России такой вид банковской рекламы не принят.

Элементы художественного стиля речи прослеживаются и в следующем примере. В сценарии рекламного ролика «Альфа банка» из 2016 года *С каждым клиентом мы находим общий язык. Питерские интеллигенты*⁷ фигурирует семья питерских интеллигентов, пришедшая в банк за деньгами, чтобы съездить на море. Языковой код рекламы реализуется как диалог между петербургской семьей и консультантом банка, а оба участника диалога общаются в стихотворной форме:

Семья: – *Мечтами о морях мы сладко упивались, / О бренность житейскую все грёзы разбивались. / Немедля нужен кэш, / То есть металл презренный. / Мы с ним покинем плен, / Встречая берег пенный.*

Консультант банка: – *Душа болит, как рана, когда семья страдает / Вот карта на 100 дней, она всегда спасает / Еще есть Альфа клик, чтобы мыслить без метаний / И о расходах вестник, блюстител притязаний.*

Альфа банк! *С каждым клиентом мы находим общий язык уже 25 лет!*

Ребёнок: – *А не утащить ли нам это прелестное создание?*

Стихотворная речь – особый вид языка художественной литературы, а в данном рекламном тексте явно прослеживаются её черты. Романова утверждает, что «стихотворная речь, кроме

⁷ Youtube [Электронный ресурс] https://www.youtube.com/watch?v=CopA-j9ai_g (дата обращения 29 ноября 2018)

законов общенародного языка, подчиняется и своим собственным законам. Главное в структуре стихотворной речи – ее ритмическая организация, т. е. закономерная повторяемость ударных и безударных слогов» (Романова 206 :2013). Если мы наблюдаем за структурой стихотворения данного примера, то мы заметим, что оно ритмически организовано, с помощью рифмы на конце строк. В то же время стихотворная интонация «придаёт стихам особую музыкальность, обладающую необыкновенной силой воздействия» (там же: 206). На лексическом уровне выделяются поэтизмы, очень характерные для стихотворной речи: *Мечтамы о морях мы сладко упивались*, так же как и великое множество синонимов: *Немедля нужен кэш, / То есть металл презренный*. Остановимся подробнее на приведенных выше синонимах. Слово *кэш* – заимствованное слово из английского языка, принадлежит к разговорному стилю речи, в то время как *презренный металл* – крылатое слово, обозначающее «золото, деньги вообще» в шутивно-ироническом значении (ср. «Словарь крылатых слов и выражений»). Добавим, что выражение популярным стало благодаря писателю Ивану Александровичу Гончарову, который использовал его в своем романе «Обыкновенная история» в 1847 г. (там же⁸). Интересно, хотя слова и являются синонимами, они в то же время противопоставлены друг другу: с одной стороны иноязычное, «новое» слово, с другой стороны, – выражение, которое восходит к далекому прошлому. В данном примере отлично отражается именно эта высокая индивидуальность художественного стиля речи: во всех остальных стилях нормы литературного языка четко определены, и им нужно подчиняться, в то время как в художественном стиле допускается отклонение от этих норм (конечно же, если их употребление оправдано). Другими словами, в художественном стиле речи нет неприемлемых слов, а употребление нелитературных элементов, таких как архаизмы и неологизмы, допускается. Художественная речь, утверждает Романова, благосклонна к эмоциональности и образности. К тому же это одна из ее главных языковых особенностей (Романова 81 :2013). Данная эмоциональность и образность создается в художественном стиле с помощью изобразительно-выразительных средств. Таким образом, в качестве стилистических фигур в тексте использована инверсия: *бренность житейская, берег пенный, металл презренный*, метафора: *покинуть плен и сравнение: душа болит, как рана*.

⁸ Academic.ru [Электронный ресурс] https://dic.academic.ru/dic.nsf/dic_wingwords/2230/, (дата обращения 5 января 2019)

В рекламном объявлении хорватского «Erste банка» из 2017 года *Erste stambeni kredit – kredit s kojim se da živjeti*⁹ стихотворная форма является особенно интересной:

Na devetom katu/ Andrijin je dom/ Ima Erste stambeni/ Pa živi po svom./ On vam noću spava/ U krevetu od sira,/ Za ljubimca ima/ Brazilskog tapira./ Zube pere nogom,/ Jede samo čvarke, /A za stolnjak ima/ Negliže od bake./ Od kore banane/ Pulovere štrika,/ A kad mu je dosadno/ On gol golcat slika/ Nema televizor,/ Već bulji u balon,/ U njegovom ormaru/ Frizerski je salon./ A što drugi misle/ Što nemaju pojma,/ Živo mu se fučka./ Kod sebe je doma.

Данная реклама обладает особой выразительностью, а своей структурой, ритмом и рифмой намекает на известное стихотворение хорватского писателя Григора Витеза «*Kako živi Antuntun*», в чём отражается и ее эстетическая функция, цель которой – выделить рекламу среди множества других.

Выводы по результатам анализа

На основании полученных в ходе нашего анализа результатов отметим, что в рекламных текстах на обоих языках достаточно активно используются элементы художественного стиля речи. Для обоих языков характерно использование самой разнообразной лексики и выразительно-изобразительных средств, и особое внимание привлекает стихотворная форма проанализированных нами рекламных сообщений как на русском, так и на хорватском языке.

Особенно интересным является тот факт, что элементы художественного стиля чаще всего встречаются в рекламах, созданных для детей. Причиной этого является особый подход к рекламе, к которому рекламодатели должны прибегать, чтобы успешно привлечь внимание детей, достичь определенной близости с ними. Средством достижения данной цели является языковая игра, и в исследованном нами материале активно использовались практически все ее приемы: игровые манипуляции со словами, каламбуры, собственные индивидуально-авторские неологизмы (образованные применительно для рекламирования определенных

⁹ Youtube [Электронный ресурс] <https://www.youtube.com/watch?v=cTaabbMTxKM> (дата обращения 10 января 2019)

услуг), совмещение лексики разных стилей, обыгрывание фразеологизмов, пословиц и названий, сознательное нарушение орфографических норм, а и другие отклонения от языковых норм на всех уровнях. Однако следует отметить, что почти весь материал для анализа составляли хорватские рекламные тексты, а вот такой вид детской банковской рекламы, кажется, не получил распространения в языке российской рекламы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Жданова, Е. Ю. «Рекламный текст как объект лингвистического исследования». *Вектор науки ТГУ*. Тольятти. № 2–1 (32–1). 2015. С. 82–85. [Электронный ресурс] <https://journal.tltsu.ru/rus/index.php/Vectorscience/article/view/288> (дата обращения 9 марта 2019).
2. Казанцева, А. М. «Языковая игра в рекламе для детей». *Актуальные вопросы современной филологии и журналистики*. № 9. 2013. [Электронный ресурс] <https://cyberleninka.ru/article/n/yazykovaya-igra-v-reklame-dlya-detey> (дата обращения 7 января 2019).
3. Романова, О. Ю. *Стилистика русского языка*. Иркутск: Изд-во Иркут. гос. ун-та. 2008.
4. Скарнев, Д. С. «Языковые средства создания образа банка в рекламном дискурсе». *Текстовая реклама и медиатекст*. Челябинск: Вестник ЮУрГУ. Серия «Лингвистика». Том II. № 3. 2014. С. 44–49. [Электронный ресурс] <https://docplayer.ru/42066946-Tekstovaya-reklama-i-mediatekst.html> (дата обращения 8 февраля 2019).
5. Стрельникова, Е. С. «Реклама как объект изучения в современной лингвистической литературе». *Вестник Волгоградского государственного университета*. Волгоград. № 2. 2006. С. 62–68. [Электронный ресурс] <https://cyberleninka.ru/article/n/reklama-kak-obekt-izucheniya-v-sovremennoy-lingvisticheskoy-literature> (дата обращения 23 февраля 2019).
6. Bagić, K. *Figurativnost reklamnoga diskurza*. Zagreb: FF press. 2006. С. 81–93 [Электронный ресурс] <https://stilistika.org/stiloteka/rasprave/162-figurativnost-reklamnoga-diskurza> (дата обращения 27 февраля 2019).
7. Bjelobrk, V. »Kojemu funkcionalnom stilu pripadaju reklame?« *Hrvatistika*. Том 3. № 3. 2009. С. 67–73. [Электронный ресурс] <https://hrcak.srce.hr/70074> (дата обращения 15 марта 2019).
8. Crnković, M.; Markač, M. »Elementi funkcionalnih stilova u suvremenim televizijskim reklamnim porukama«. *Hrvatistika*. Том 7. № 7. 2014. С. 129–149. [Электронный ресурс] <https://hrcak.srce.hr/134924> (дата обращения 4 февраля 2019).
9. Frančić, A.; Hudeček, L.; Mihaljević, M. *Normativnost i višefunkcionalnost u hrvatskome standardnom jeziku*. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada. 2005.
10. Josić, Lj. »Književnoumjetnički stil – funkcija standardnoga jezika, jezik sui generis ili „nadstil“?«. *Studia lexicographica*. Том 4. № 2. 2011. С. 27–48. [Электронный ресурс] <https://hrcak.srce.hr/10388> (дата обращения 23 апреля 2019).
11. Silić, J. *Funkcionalni stilovi hrvatskoga jezika*. Zagreb: Disput. 2006.

ИНТЕРНЕТ ИСТОЧНИКИ

1. *Словарь крылатых слов и выражений*. [Электронный ресурс] https://dic.academic.ru/dic.nsf/dic_wingwords/2230/ (дата обращения 5 января 2019).

KOMPARATIVNA ANALIZA ELEMENATA KNJIŽEVNOUMJETNIČKOGA STILA U RUSKIM I HRVATSKIM BANKOVNIM REKLAMAMA

Ovaj rad bavi se proučavanjem stilističkih obilježja ruskih i hrvatskih bankovnih reklamnih poruka. U radu se obrađuju elementi književnoumjetničkoga stila hrvatskoga, odnosno ruskoga jezika te se razmatra njihova funkcija u jeziku reklama. U uvodnom se dijelu određuje predmet proučavanja te su postavljeni ciljevi, a zatim se u radu određuje značenje pojma „funkcionalni stil“ te se daje detaljan prikaz podjele i obilježja funkcionalnih stilova hrvatskoga i ruskoga jezika, s naglaskom na književnoumjetnički stil koji je i predmet ovoga istraživanja. Drugi se dio bavi metodologijom istraživanja. Također, ovaj dio rada je i kratak pregled reklamnih poruka kao sastavnog dijela prikupljenoga jezičnoga materijala. Treći je pak dio rada posvećen analitičkom dijelu, koji se temelji na komparativnoj analizi elemenata književnoumjetničkoga stila u ruskim i hrvatskim bankovnim reklamama. U završnome se dijelu rada interpretiraju rezultati provedenoga istraživanja.

Ključne riječi: *jezik reklama, funkcionalni stilovi, književnoumjetnički stil, bankovna reklama, jezična sredstva utjecaja na percepciju potrošača*

Ivana Zovko
izovko@unizd.hr

Petra Špadić
pspadić@unizd.hr
Sveučilište u Zadru

UDK: 811.134.2'37
Pregledni

Primljeno: 31. 12. 2018.
Prihvaćeno za tisak: 6. 5. 2019.

VIDEOBLOG – AUTENTIČNA KONVERZACIJA U NASTAVI ŠPANJOLSKOG JEZIKA

U predmetnom istraživanju analiziraju se videoblogovi u dijaloškoj formi na temu jezičnih i kulturoloških „dvojezičnih“ u kojima meksički i argentinski videoblogeri suprotstavljaju i uspoređuju suvremeni žargon i posebnosti govora mladih dvaju španjolskih varijeteta. Obrađuju se pitanja koja pripadaju širokom polju organizacijskih i pragmatičkih znanja te znanja o digitalnoj audiovizualnoj komunikaciji. U ovim okvirima, najprije se analizira višeznačnost odabranih leksema i idiomatskih fraza kao autentičnih konverzacijskih, žargonskih i kulturoloških obilježja. Naime, u kontekstu poučavanja jezika i komunikacije, smatra se da je prepoznavanje višeznačnosti analiziranih konverzacijskih elemenata i njihovih konkretnih ostvaraja usko povezano s prepoznavanjem sociolingvističke i pragmatičke primjerenosti. Na koncu, u radu se raspravlja o načinima na koje je korištenjem videoblogova moguće poticati razvoj međukulturne komunikacije i digitalne audiovizualne kompetencije na višim stupnjevima učenja španjolskog jezika.

Ključne riječi: videoblog, sociolingvistička znanja, unutarjezična kompetencija, međukulturna komunikacija, digitalna znanja, španjolski jezik

Uvod

U predmetnom radu na odabranim primjerima videoblogova analiziraju se unutarjezični – primarno leksički – elementi za koje se ustanovljuje na koje načine djeluju kao pokazatelji stvarnih konverzacijskih, dijalektalnih i kulturoloških obilježja hispanskog govornog područja. Naime, smatra se da je proučavanjem i analizama videoblogova i poučavanjem ovideoblogerskim konverzacijskim praksama u nastavi stranog jezika moguće poticati znanja i vještine koje pripadaju širokom polju komunikacijskih jezičnih sposobnosti – organizacijskih i pragmatičkih znanja (prema Bachmanu i Palmeru 1996) – ali i znanja o obilježjima digitalne komunikacije.

Korpus koji će se ovdje predstaviti čine četiri videobloga koja su snimila trojica videoblogera i dvije videoblogerice iz Argentine te dvojica videoblogera i dvije videoblogerice iz Meksika. U radu odabiremo

videoblogove u dijaloškoj formi sa specifičnom tematikom – autori se u ovim snimkama jedno drugome suprotstavljaju i uspoređuju dijalektalne osobitosti, žargon i jezik specifičan mlađoj generaciji govornika.¹

Istraživačka paradigma temelji se, ponajprije, na makroperspektivi koja zahvaća široko područje istraživanja razvoja komunikacijskih znanja (usp. Bachman i Palmer 1996; Canale 1995 [1983]; Gumperz i Hymes 1991 [1964]; Hymes 1995 [1971]; ZERO) 2005), dok je konkretno usmjerena prema proučavanju leksičkih i interakcijskih pojavnosti u tekstu videobloga kao alatima za razvijanje unutarjezične kompetencije i, posljedično, međukulturne komunikacije (Jandt 1998; Oliveras Vilaseca 2000; Rodrigo Alsina 1999).² Istovremeno, istraživački pogled usmjeren je i prema razumijevanju suvremenih digitalnih interakcija i razvijanju audiovizualne kompetencije kod nastavnika i studenata filologije. Glavni je dio rada analiza odabranih elemenata iz konverzacije i rasprava o značenjima i posebnostima koje imaju konkretni leksemi, iskazi i idiomatske fraze te njihovoj relevantnosti u kontekstu poučavanja jezičnih varijeteta i komunikacije na španjolskom jeziku. Tim više, u analizi se dotičemo pitanja korištenja ovog digitalnog materijala u nastavi koji, kao autentična snimka razgovora, realno prikazuje konverzacijska obilježja govora mladih, uporabu kolokvijalizama i žargona.

Videoblog kao autentična konverzacija

Videoblogovi su audiovizualni hipertekstovi koji su jedan od popularnih oblika digitalne asinkrone komunikacije (usp. Adami 2009a-b; Frobenius 2014; Zovko 2018). Odabrani videoblogovi pretraživani su na YouTube platformi, a u predmetnom istraživanju bavimo se proučavanjem dijaloških formi s tematikom „dvoboja“ između dvaju hispanoameričkih varijeteta. Naime, epizode ovog podžanra videoblogova tematski su osmišljene na način da jedan autor „izaziva“ sugovornika na jezični i kulturološki „dvoboj“ da bi ispitao poznavanje kolokvijalnih izraza iz svojega varijeteta. Snimljeni su na zabavan način da publici predstave i usporede različitosti između dvaju varijeteta, raznolika nacionalna i kulturološka obilježja, odnosno da prikažu jezične i kulturne stereotipe i različitosti zbog kojih dolazi do nesporazuma u komunikaciji, ali i međusobnog ismijavanja i

¹ Na platformi YouTube proučavani videoblogovi svrstani su pod kategorije *Zabava*, *Ljudi i blogovi* i *Komedija*. U radu rabimo pojmove videoblog i videobloger(ica) i njihove skraćene – vlog i vloger(ica) – kao istovjetnice.

² Prema *Diccionario de términos clave de ELE* razlikujemo međukulturnu komunikaciju i međukulturnu kompetenciju; v. URL u popisu bibliografije.

kritiziranja. Ove epizode nerijetko su označene ili etiketirane (eng. *tagged*) riječju *versus* ili *vs* čime autori izravno upućuju na tematiku epizode.³

Tumači se (Zovko 2018: 8) da nije mnogo pozornosti posvećeno istraživanjima videoblogova iz lingvističke perspektive. Naime, izuzev istraživanja videoblogova koja su „primarno bila usmjerena na tehnološko-informacijske, društvene, kulturološke, strukturne i funkcionalne aspekte“ (Zovko 2018: 8), relevantna istraživanja iz perspektive jezičnih disciplina tiču se ponajviše interakcijskih, pragmatičkih i multimodalnih obilježja videoblogova i *youtubiranja* (v. npr. Adami 2009a; Frobenius 2014; Sindoni 2013; Zovko 2018).⁴ U kontekstu poučavanja stranih jezika – konkretno, engleskoga i španjolskoga – pisani blogovi (eng. *weblogs* ili *blogs*) nerijetko su analizirani kao didaktički materijal (v. npr. Carney 2007; Noytim 2010; Wu i dr. 2009a). O audiovizualnim materijalima raspravljalo se iz perspektive stvaranja vlastitih videozapisa na nastavi (v. npr. Ranker i Mills 2014) i iz perspektive korištenja videozapisa izvornih govornika (v. npr. Wu i dr. 2009b). Nadalje, videosadržaj s YouTube platforme također je analiziran kao materijal koji pospješuje govorne vještine u nastavi stranog jezika (v. npr. Hamilton 2010; Jalaluddin 2016; Watkins i Wilkins 2011), a bilježe se i radovi o pedagoškim primjenama (v. npr. Hung 2011; Shih 2010) i učinkovitosti videobloga u poučavanju konverzacije (v. npr. Rakhmanina i Kusumaningrum 2017). Valja istaknuti da nisu zabilježena istraživanja videoblogova u dijaloškom obliku u kontekstu poučavanja španjolskog jezika. Međutim, tijekom istraživačkog procesa posegnulo se za istraživanjima sociolingvističke i sociokulturne kompetencije koje je moguće poticati korištenjem audiovizualnog materijala (reklama, reportaža, dokumentarnih filmova i sl.) na nastavi stranog jezika. Među ostalim, u ovim radovima (Brandimonte 2003; Martínez Pasamar 2005; Roses-Nieves i dr. 2017) proučavani su elementi za koje se smatra da služe razumijevanju i poučavanju sociokulturnih i konverzacijskih aspekata videoblogiranja.

Herrera i Conejo (2009: 3) jezik vide kao instrument kojim se govornik koristi kako bi razumio svijet te u konačnici izgradio vlastiti identitet. Komunikaciju se tako razumije i definira „kao razmjenu ili pregovaranje informacija između najmanje dvaju pojedinaca korištenjem

³ Zovko (2018) tumači da videoblog(ove) nije jednostavno žanrovski definirati jer danas postoje raznolike forme videozapisa. Međutim, moguće je ustanoviti da su se u počecima razvijali u monološkom obliku gdje se jedan autor, najčešće u zatvorenom prostoru, snimao pred kamerom, (Zovko 2018). Od nastanka platforme YouTube na njoj su se razvile raznolike multimodalne tekstne i interakcijske forme, pa tako i dijaloški oblici gdje pred kamerom razgovaraju dvojica ili više videoblogera.

⁴ O istraživanjima *youtubiranja* i videoblogiranja usp. opsežnu bibliografiju u Zovko (2018: 7–9 i d.; 292–317).

verbalnih i neverbalnih simbola, usmenim i pisanim/vizualnim načinima i u procesima proizvodnje i recepcije“ (Canale 1995 [1983]: 65).

Pojam komunikacijska kompetencija otkako ga je uveo Hymes 70-ih godina prošloga stoljeća sveprisutan je u procesu poučavanja i ovladavanja stranim jezikom.⁵ Učenike se definira kao „aktivne sudionike u društvenom životu“ (Zajednički europski referentni okvir za jezike: učenje, poučavanje, vrednovanje 2005: 9; dalje u tekstu: ZEROJ) koji, da bi ostvarili društvenu interakciju, aktiviraju određena jezična znanja. Tumačenje jezičnih znanja u radu primarno preuzimamo iz Bachmanova i Palmerova (1996) modela komunikacijske jezične sposobnosti, ali i modela komunikacijske kompetencije predloženoga u ZEROJ-u (2005). Prema Bachmanu i Palmeru (1996) jezično znanje dijeli se na organizacijsko i pragmatičko, dok prema ZEROJ-u (2005) komunikacijska kompetencija obuhvaća jezičnu, pragmatičku i sociolingvističku kompetenciju. Među jezičnim znanjima, od posebnoga značenja za predmetnu analizu su, s jedne strane, gramatička znanja – s fokusom na prepoznavanju i razumijevanju leksičkih elemenata – a, s druge strane, široko polje pragmatičkih znanja, odnosno, njegova podskupina – sociolingvističko znanje (Bachman i Palmer 1996). Posebice izdvajamo aspekte povezane s međukulturnom komunikacijom (Jandt 1998; Oliveras Vilaseca 2000; Rodrigo Alsina 1999) i unutarjezičnom kompetencijom.⁶ U radu se, međutim, ne bavimo klasifikacijom, definiranjem ili opisom komunikacijsko-jezičnih kompetencija (usp. npr. Bachman 1995 [1980]; Bachman i Palmer 1996; Canale, 1995 [1983]; Canale i Swain 1980; Hymes 1995 [1971]; i dr.), nego se dotičemo aspekata sociolingvističkih znanja i njihova odnosa s digitalnim tekstom kao modelom autentične konverzacije.⁷ Naime, smatramo da se uporabom ovog tipa audiovizualnog materijala u nastavi razvijaju i digitalna i audiovizualna kompetencija s obzirom na to da korištenje i razumijevanje videoblogova i vlogerskih praksi pretpostavlja stvaranje i uporabu znanja o tehnološkim aspektima ovog oblika komunikacije.

Razvidno je da poučavanje stranog jezika danas nije moguće odvojiti od digitalne svakodnevice. U modernom svijetu, gdje se komunikacija umnogome odvija u elektroničkim okružjima, govornici grade i svoj

⁵ I europska jezična politika zagovara aktivan pristup poučavanju stranih jezika (v. Europski centar za moderne jezike Vijeća Europe).

⁶ Pod pojmom unutarjezična kompetencija podrazumijevamo stjecanje jezičnih znanja o varijetetima španjolskoga jezika. U slučaju predmetnog rada riječ je o meksičkom i argentinskom varijetetu.

⁷ Za koncizan uvid u definiranje komunikacijske kompetencije v. u Bagarić i Mihaljević Djigunović (2007). O komunikacijskoj kompetenciji iz diskursne i sociolingvističke perspektive v. npr. u Gumperz (1997), Gumperz i Hymes (1991 [1964]).

digitalni identitet. Gisbert i dr. (2016) napominju da digitalizacija zahtijeva od pojedinaca korištenje novih strategija. Stoga je, s obzirom na promjene koje se u digitalnom svijetu ubrzano odvijaju, studente potrebno uputiti na mogućnosti uporabe i prilagodbe digitalnih tekstova i komunikacije u nastavi. Tim više, Níkleva i López Ogáyar (2012), analizirajući upotrebu digitalne komunikacije u nastavi, tumače da profesori trebaju prilagoditi način poučavanja potrebama učenika i njihovu stilu učenja, što će pridonijeti većoj motiviranosti i posvećenosti nastavnom procesu. Martín Gavilanes (2004: 111) ističe da se uključivanjem novih tehnologija u nastavu te njihovom prilagodbom stilu učenja, potiče učenike na kognitivne i iskustvene refleksije jer, prema Martínu Patinou i dr. (2003), moderna tehnologija služi kao kognitivni instrument.⁸

Na koncu, polazeći od tumačenja Martína Gavilanesa (2004) i Martína Patinoa i dr. (2003), koji upućuju na pozitivne aspekte stvarnih oblika komunikacije, te Briza (2017 [1996]), koji za kolokvijalni registar tumači da je nepripremljen i prirodan, i videoblog je moguće promatrati kao autentičan ili realan digitalni tekst. Naime, iako je za videoblogove moguće ustvrditi da su, u većoj ili manjoj mjeri, unaprijed isplanirani, dijalozi koje ovi izvorni govornici osmišljavaju za publiku nisu stvarani kao didaktički materijal. Istovremeno, svojom formom, specifičnom tematikom i konverzacijskim žanrovskim konvencijama, kojima autori upravo ciljaju na isticanje sličnosti i različitosti između dvaju varijeteta i dviju hispanjskih kultura, ovi su videoblogovi stvarne audiovizualne snimke koje nam omogućuju uvid u autentične oblike konverzacije.

Metodologija

Predmetna metodologija podrazumijeva dvije istraživačke faze.

Prva faza obuhvaćala je određivanje kriterija za odabir i pripremu korpusa. Prije svega, podrazumijevala je selekciju podžanra videobloga. S obzirom na to da postoje mnoge podvrste videoblogova (usp. Frobenius 2014; Zovko 2018), ističemo da se za predmetno istraživanje odabralo (I) videoblogove zabavnog sadržaja, (II) snimke u formi dijaloga koje snimaju dvojica ili trojica videoblogera iz dviju hispanoameričkih zemalja, (III) snimke u kojima se „suprotstavljaju“ argentinski i meksički varijetet španjolskog jezika i u kojima autori naglasak stavljaju na (IV) jezična i

⁸ O istraživanjima o novim tehnologijama i novim obrazovnim potrebama v. npr. u Bartolomé i Aiello (2006), o digitalnoj kompetenciji u obrazovnom kontekstu v. u Esteve (2015), a o međukulturnoj komunikaciji posredovanoj audiovizualnim narativima u obrazovanju v. u Bautista (2009).

kulturološka obilježja. Već je naglašeno u tekstu da se teme koje vlogeri obrađuju tiču pitanja uporabe španjolskog jezika i kulturoloških razlika u dvama varijetetima, gdje autori komentiraju vlastite jezične prakse i modele izražavanja te „izazivaju“ sugovornika na prepoznavanje značenja svojih kolokvijalnih, žargonskih, ali i vulgarnih iskaza. Korpus koji se predstavlja i analizira čine četiri videobloga koja su snimila trojica videoblogera i dvije videoblogerice iz Argentine te dvojica videoblogera i dvije videoblogerice iz Meksika, pod naslovima: „Duelo de países (ft. Juanpa Zurita, Lucas Castel, Julian Serrano)“, „Frasas argentinas vs mexicanas – Parte 1 – Random“, „Mexico vs Argentina/Reto“ i „Palabras argentinas vs mexicanas – Werevertumorro“.⁹

Daljnji kriteriji kojima smo se vodili bili su: (V) dostupnost vloga na internetu – jer se smatra relevantnim da studenti mogu izvan nastavnog sata iznova pristupiti materijalu te (VI) prilagodba stupnju znanja španjolskog jezika na sveučilišnoj razini i prilagodba kompleksnosti sadržaja. Naime, s obzirom na to da se ovim aktivnostima na nastavi pristupa s ciljem razvijanja međukulturne komunikacije, komunikacijske i unutarjezične kompetencije, važno je prepoznati odgovarajuće videosadržaje i njihovo korištenje prilagoditi razini, tematici predmeta i specifičnom kontekstu. Obratila se pozornost i na (VII) tehnička obilježja vloga, poput trajanja i kvalitete videosnimke. Smatra se da bi, radi učinkovitosti provođenja aktivnosti, videoblog trebao biti kraćeg formata ili bi ga se vremenski trebalo prilagoditi nastavnom satu (obradom sadržaja u alatu za oblikovanje digitalnog teksta). Na koncu, upućujemo i na (VIII) relevantnost videobloga s obzirom na to da su ovi tekstovi bliski jezičnoj i životnoj (fizičkoj i digitalnoj) stvarnosti mlađe populacije. Upravo zbog toga pretpostavilo se da će motivacija za rad biti vrlo izražena jer audiovizualni materijal, osim što i generacijski i interesno odgovara našim studentima, i sam je dinamičan i visoko interaktivan.¹⁰ Osim toga, karakteriziraju ga kolokvijalni konteksti

⁹ Navodimo naslove istraživanih videoblogova na način na koji su ih autori ortografski i, samim time, pragmatički obilježili: v1 „DUELO DE PAÍSES (ft. Juanpa Zurita, Lucas Castel, Julian Serrano)“ (hr. „Dvoboj među državama“), v2 „Frasas ARGENTINAS VS MEXICANAS - Parte 1 - Random“ (hr. „Argentinski vs meksički izrazi – 1. dio“), v3 „Mexico vs Argentina | Reto“ (hr. „Meksiko vs Argentina | Izazov“), v4 „PALABRAS ARGENTINAS VS MEXICANAS – WEREVERTUMORRO“ (hr. „Argentinske vs meksičke riječi“); v. popis mrežnih stranica, zadnji pristup: 28. 2. 2019.

Radi jednostavnijeg praćenja teksta analize, oznake „v1 – v4“ označavaju broj videobloga u kojemu se pojavljuje analizirani primjer: „videoblog 1 – 4“.

¹⁰ Autorica Zovko rabila je videoblog kao materijal na kolegijima iz Audiovizualnog prevođenja i Diskursne pragmatike. Povratne informacije od studentica, dobivene iz razgovora, interne ankete i službenog anketiranja kolegija, pokazale su da ovaj tekst te drugi oblici digitalnih tekstova, izazivaju visoku motivaciju za rad u nastavi.

i jezik svojstven mlađoj populaciji govornika, dok je istovremeno riječ o globalnom fenomenu suvremenog oblika komuniciranja.

Druga istraživačka faza ticala se određivanja daljnjih kriterija za analizu korpusa, odnosno za proučavanje jezičnih i konverzacijskih obilježja u videoblogovima i njihovo opisivanje u kontekstu sociolingvističkih znanja, unutarjezične i međukulturne komunikacije. Kvalitativna predmetna kategorizacija specifično zahvaća analizu jezičnih elemenata, odnosno leksičke različitosti i sličnosti na koje, tim više, sami autori upućuju. Prepoznavanje višeznačnosti leksema, idiomatskih izraza, kolokvijalizama i žargona usko je povezano sa sociolingvističkom i pragmatičkom primjerenosti. Stoga, pod pojmom sociolingvističke kompetencije analiziramo (I) jezične označitelje društvenih odnosa (načine pozdravljanja, obraćanja, dijaloških izmjena, korištenja ekspletiva), (II) razlike u registru te (III) jezične označitelje dijalekta i naglasaka. Pragmatičko znanje, pak, pretpostavlja kompleksne diskursne i funkcionalne kompetencije te, zbog toga, elemente iz korpusa nije moguće povezati isključivo s jednom od njezinih podkategorija (detaljnije podjele v. u ZEROJ 2005: 126–127; Bachman i Palmer 1996). Naime, vlogeri instruiraju, objašnjavaju, izlažu, komentiraju, interpretiraju vlastite i tuđe prakse (v. u Zovko 2018). Stoga smatramo da su elementi pragmatičke kompetencije neprestano prisutni u digitalnom tekstu. Drugim riječima, autorovi dijalozi zahvaćaju najmanje nekoliko kategorija makrofunkcija i nije ih moguće temeljito klasificirati ili povezati isključivo s jednom kategorijom, niti je to cilj predmetnoga rada.

U sljedećem poglavlju predstaviti će se odabrani primjeri iz korpusa te će se analizirati jezična, komunikacijska i kontekstno-kulturološka značenja koja posjeduju u konkretnoj situaciji u kojoj ih meksički i argentinski videoblogeri rabe. Raspravljat će se o osobitostima koje odabrani iskazi, idiomatski izrazi i izolirani leksemi imaju u kontekstu poučavanja i ovladavanja stvarnim konverzacijskim situacijama uporabom audiovizualnog hiperteksta.

Analiza

U ovom dijelu rada predstaviti će se i analizirati odabrani primjeri iz korpusa.

Tijekom analize zapaženo je da se interakcijski dvoboji u predmetnim videoblogovima temelje na korištenju učestalog kolokvijalnog vokabulara, riječi i fraza koje daju značenja osobama, objektima, pojavama i stvarima kojima se koristimo u svakodnevnom životu. Autori su ti koji na tu činjenicu upućuju jer je tematika ovog tipa videobloga tako osmišljena. Za vrijeme predstavljanja (dalje u tekstu: „vloger A“) i pogađanja (dalje

u tekstu: „vloger B“) zadanih fraza i leksema autori upućuju na vlastite i tuđe jezične i kulturološke prakse. Zbog toga je na primjerima koji se pojavljuju u vlogovima moguće sa studentima prepoznavati jezična i društveno-kulturološka obilježja te interakcijske i pragmatičke osobitosti konverzacije, odnosno konverzacijskih varijanti.

Analizirat će se pojavnosti i obilježja nekoliko koreferentnih pojmova imenicama *muškarac* i *momak*, i to primarno u odnosu na stupnjevanje po osjećajnoj vezi. Istovremeno će se jezično, kulturološki i značenjski komentirati i ostali oblici koji se pojavljuju u zadanim frazama.¹¹ U četirima analiziranim vlogovima polisemija koja se odnosi na pojmove *muškarac* i *momak* ističe se u zadanim frazama – čije značenje sugovornik treba odgonetnuti – i u autorovim dijaloškim izmjenama. Videoblogeri u svojim „dvojojima“, kako je i ranije isticano, odabiru idiomatske izraze, fraze i leksik svojstvene razgovornim i intimnim kontekstima mlade generacije govornika svojih varijeteta. Autori neprestano upućuju na aktere komunikacijskog procesa pa se tako među leksičkim odabirima pojavljuju primjeri hipokoristika ili odmilica te pejorativa ili pogrdnica, ali i manje obilježene ili neobilježene inačice, poput: *chabón/chabona* (hr. *momak; cura*), *mina* (hr. *cura*), *boludo/-a* (hr. *budala, budalica*), *wacho* (hr. *tip, lik, frajer*), specifične za argentinski španjolski; ili *wey, güey, vato* (hr. *tip, lik, frajer*) specifične za meksički španjolski.¹² Jednako tako, u korpusu se nerijetko pojavljuju i odmilice ili pogrdnice koje se u razgovornom jeziku manifestiraju kao poštapalice, poput *wey/güey* ili *pinche* (v. niže u tekstu) u meksičkom španjolskom.

U iskazu

v2[A] *el chabón se rezarpó mal (el chico exageró mucho; hr. tip je baš pretjerao)*¹³

¹¹ U radu nije moguće obuhvatiti sve jezične pojavnosti u analiziranim videoblogovima. Analize jezičnih i interakcijskih osobitosti ostalih leksema, idiomatskih izraza, strukturnih i pragmatičkih obilježja dijaloških izmjena itd., smatraju se relevantnim temama kojima je moguće baviti se u nastavku istraživanja.

¹² Važno je naglasiti da se opisi značenja ovdje primarno tiču kolokvijalne i žargonske uporabe odabranih primjera u Argentini i Meksiku i to u odnosu na značenja koja im pridaju autori u analiziranim videoblogovima. U radu se ne nude sva (potencijalna) značenja odabranih leksema i fraza.

Kada govorimo o službenim rječnicima španjolskoga jezika i baza podataka, u radu se pozivamo na sljedeće izvore: *Diccionario de la lengua española* (2018), *Diccionario panhispánico de dudas* (2019) i *Diccionario de americanismos* (2016) (u daljnjem tekstu: DRAE i DRAE/Rječnik amerikanizama). Također, konzultiramo i pozivamo se na *Korpus španjolskog jezika XXI. stoljeća CORPES* (2018; u daljnjem tekstu: CORPES). (v. URL u popisu bibliografije).

¹³ Oznaka „[A]“ u predmetnom radu odnosi se na primjer iz argentinskog varijeteta španjolskog jezika, dok se oznaka „[M]“ odnosi na primjer iz meksičkog varijeteta. Oznake „v1 – v4“ („videoblog 1 – 4“) označavaju videoblog u kojemu se pojavljuje analizirani primjer; usp. i nap. 9.

imenica *chabón* koju Argentinac upotrebljava kao karakterističnu za svoj varijetet moguće je na hrvatski prevesti kao *momak, lik, tip, frajer*. Istovremeno, ova imenica zastupljena je u više hispanjskih varijeteta i nije moguće strogo definirati granice njezina višeznačja ni prostornu uporabu. Međutim, iako značenje imenica m. *chabón* i ž. *chabona* varira od familijarne preko neutralne do pogrдне uporabe, ovdje argentinski vloger svojim iskazom upućuje na afektivno značenje ili blaži oblik pogrđnice.¹⁴ (Ako u prijevodu uzmemo u obzir „preslikavanje“ komunikacijske situacije na hrvatski kontekst, i dalje valja imati na umu da uporaba navedenih pojmova ovisi i o regionalnom i familijarnom kontekstu govornikâ.)

S didaktičkog aspekta, proučavanjem iskaza [A] *el chabón se re zarpó mal* i situacijskog konteksta koji vloger A daje ili objašnjava vlogeru B, moguće je proširiti znanja na višeznačnost riječi *chabón* u argentinskom govoru mladih i u drugim varijetetima. Nadalje, jezična, komunikacijska i društveno-kulturološka znanja moguće je proširiti i na međudijalektalne koreferentne pojmove – gdje različiti oblici imaju slična značenja (ako uzmemo u obzir kategorije poput hipokoristika, pejorativa ili neobilježanih varijanti pojmovima *muškarac* ili *momak*). Tako je moguće ustvrditi da argentinski *chabón* u neobilježenom značenju odgovara meksičkom *chavo*, ali i poluotočkom španjolskom *chaval* i *tío*, koji bi u razgovornom hrvatskom jeziku odgovarali neobilježenoj uporabi kolokvijalno – i regionalno – specifičnih leksema *tip* ili *lik*.¹⁵ Naglasimo i da ovdje govorimo o neobilježenosti s obzirom na stav govornika, dok se svi ovi pojmovi mogu smatrati u većoj ili manjoj mjeri obilježanima u odnosu na koreferentne pojmove prikladnije za uporabu u službenijim registrima.

Nadalje, ako govorimo o gramatičkom i tekstovnom znanju (Bachman i Palmer 1996), studentovu pozornost moguće je usmjeriti i na korištenje ekspletiva ili popunjivača (prema Nigoević 2011), poput poštapalica *mal* (hr. kol. *bed, ful, baš*, ali i *predobro*) te *fa* (kao u primjeru vi[A] *fa, alto descanso*; hr. *uh, kakav glupan/koja budala*) i sl.; ili pak kod prefiksa *re-* u prije navedenom

¹⁴ Ovaj zaključak moguće je donijeti i na temelju pregleda definicija u rječnicima DRAE i DRAE/Rječnik amerikanizama, zatim pregleda primjeraka iz usmenih i pisanih tekstova u CORPES-u, ali i mrežnih stranica – neslužbenih rječnika koji obrađuju i prikazuju pojmove karakteristične za američke dijalekte španjolskoga, poput mrežne stranice *Así Hablamos* (v. URL u popisu bibliografije).

¹⁵ Na ove zaključke, uz pregledane i analizirane videoblogove, upućuju i primjerci tekstova pronađeni u CORPES-u.

Dakako, u ovim primjerima moguće je otići i korak dalje – istraživati sa studentima obilježena značenja, naročito ona povezana s obilježjima govora mladih u Hrvatskoj. Na tom tragu, neutralna ili manje obilježena značenja špa. *chabón, chavo, chaval* i *tío*, ali i njihovu pogrđnu i umilnu uporabu, moguće je značenjski uspoređivati s, primjerice, govorom mladih u gradskim sredinama u hrvatskom jezičnom okružju.

primjeru infinitiva *rezarpar*.¹⁶ Glagol *zarpar* definirao bi se u hrvatskome kao *usuditi se ponašati na određen način*, ali u pridjevskom obliku može označavati i *iznimno dobru situaciju, pojavu* i sl.¹⁷ Ovdje *re-* ima funkciju intenzifikatora pridjevu ili prilogu, a na hrvatski bi se preveo kao *pre-* (intenzifikator u tvorbi pridjeva, poput *predobro* ili *preloše*). Uočava se njegova česta uporaba u argentinskom govoru mladih videoblogera, pa tako i u službi pojačivača imenici, kao u primjeru *v3[A] sos regoma (eres muy pesada, molesta; hr. baš si naporna)*.¹⁸

Studente se, dakle, upoznaje s kontekstnim razinama ovladavanja jezikom i komunikacijom koje čine kompleksne strukture organizacije i funkcioniranja konverzacije. Ove strukture se, uz (pre)poznavanje obilježja konkretnih neformalnih i formalnih registara, odnose i na prepoznavanje jezičnih/komunikacijskih označitelja nacionalnog, regionalnog, lokalnog porijekla, i dr. identitetskih obilježja. Govorimo o konceptima koji, na koncu, pripadaju području poznavanja, razumijevanja i uporabe organizacijskih i pragmatičkih znanja i vještina.

Nadalje, u primjeru meksičkoga španjolskog

vi[M] ese wey es muy fresca (špa. ese hombre tiene dinero; hr. taj tip/frajer ima love)

također se uočava višeznačje. Imenica *wey*, poput imenice *chabón* u prethodnom primjeru, upućuje na muškoga aktera u neutralnom ili, donekle, negativno konotiranom značenju. Međutim, i ovaj pojam rabi se u višestrukim oprečnim značenjima. Prema rječniku DRAE/Rječniku amerikanizama, ali i proučenim primjerima iz CORPES-a, jasno je da *wey*, odnosno njezina istoznačnica *güey*, može označavati *budalu* – čime je stilski obilježena kao pogrdnica – i *dobrog prijatelja, nepoznatu osobu ili stranca te nekompetentnu osobu*. Ovaj leksem nerijetko se izgovara ili piše u kombinaciji s drugim koreferentnim pojmovima koji se odnose na osobu – muškarca i ženu – poput *pinche wey, wey cabrón/a* i sl.¹⁹ U hrvatskom kolokvijalnom konverzacijskom kontekstu slično značenje pronašlo bi se u izrazima *čovječe, stari (moj)* i sl. Jednako tako, riječju *wey* u meksičkom varijetetu koristimo se u svakodnevnoj uporabi i kao poštapalicom, tj. kao značenjski praznom riječi (Vrljić 2007). Promatrano iz perspektive ovladavanja

¹⁶ Autori objašnjavaju da *[A]fa, alto descanso* ima isto značenje kao *oh (shit), qué ridículo* što bi se, u ovom konkretnom slučaju, u neslužbenom govoru moglo prevesti kao *uh, kako glupo* ili pak *kakav glupan/kakva budala* s obzirom na to da vlogeri i snimatelj primjer objašnjavaju referirajući se na osobu koja sebe sramoti.

¹⁷ Usp. DRAE/Rječnik amerikanizama.

¹⁸ Prefiks *re-* nastao je ortografskom i fonološkom redukcijom prefiksa intenzifikatora *requete-* koji ima ulogu u tvorbi pridjeva i priloga (usp. i definicije u DRAE i dr.).

¹⁹ Ovi primjeri zabilježeni su u dijalozima meksičkih videoblogera, ali su pronađeni i u usmenim i pisanim tekstovima u korpusu CORPES.

stranim jezikom, poštapalice i ostale popunjivače (poput parentetskih oznaka) smatramo važnim jezičnim elementima za razvoj organizacijskog i pragmatičkog znanja na višim stupnjevima učenja jezika.

Nadalje, tijekom analize našu pozornost privukla je i činjenica da korpus suvremenog španjolskog jezika, CORPES, bilježi mali broj primjera u kojima se *wey* piše dvostrukim slovom *v*. U svim primjerima u kojima se pojam *wey* zabilježio, njegova kategorija definirana je kao *nepoznata* ili špa. *desconocido*. Naime, leksem *wey* ortografska je redukcija pojma *güey* koji je, pak, u CORPES-u predstavljen kao opća imenica muškoga roda i kao pozitivno iskazan opisni pridjev muškoga i ženskoga roda. I ova ortografska inačica u CORPESU-u definirana je kao *desconocido* ili *nepoznata* kad, pretpostavlja se, nije moguće razaznati je li riječ o imenici ili pridjevu. U ovim primjerima, pak, nerijetko se uočava da je riječ upravo o poštapalici. Zbog toga je ovaj pojam te mnoge druge pojmove iz žargona, moguće proučavati i u odnosu na aspekte gramatikalizacije. Naime, pretpostavka je da je do ortografske redukcije došlo u recentnom, digitalnom razdoblju gdje se pisani jezik na razini rečenice i na razini riječi smanjuje radi slovnih ograničenja ili brzine odašiljanja poruke. Stoga, s didaktičkog gledišta, studente viših razina španjolskog jezika (B2/C1 prema ZEROJ-u) ovakvim primjerima moguće je poticati na istovremeno razvijanje (I) digitalne i audiovizualne kompetencije – naročito u kontekstu evolucije suvremenog jezika i komunikacije – i (II) gramatičkih i kontekstnih razina značenja.

Na koncu, gramatički i stilski višeznačan leksem *wey* odmiče se od strogih ili formalnih leksičko-gramatičkih kategorija jer se rabi u stvarnoj konverzaciji i tona mjestima gdje osobe upućuju jedna na drugu ili jednostavno popunjavaju iskaze u svojim dijaloškim izmjenama te tako dinamiziraju konverzaciju. Ekspletivni karakter ovog, i njemu sličnih, žargonskih izraza – poput *pinche* u: *v4[M] pinche vato* (hr. *stari moj/e glupane*) – omogućuju studentu prepoznavanje i usvajanje konverzacijskih obilježja koja sežu izvan okvira verbalnoga izričaja – prema paraverbalnim i kinestetičkim konverzacijskim obilježjima govornika španjolskoga jezika. Tim više, autori sami objašnjavaju značenja i nude bliskoznačne ili istoznačne pojmove za leksem ili frazu iz svojeg varijeteta. Tako u trenutku pogađanja značenja pridjeva meks. špa. *fresa* (ar. špa. *cheto*; poluotočni špa. *pijo*; hr. *bogatun/lovaš*), argentinski vloger nudi pojam ar. špa. *cheto* – stilski obilježenu bliskoznačnicu učestalo korištenu u žargonu svojeg jezičnog konteksta.

Uviđa se da poigravanje sugovornikovim znanjem seže dalje od nuđenja idiomatskih fraza i dijalektalno, regionalno ili kolokvijalno-specifičnih sintagmi i leksema. Naime, autori katkada jedan drugomu slažu i zadaju dulje iskaze u koje umeću specifične lekseme i sintagme čije značenje sugovornik neće jednostavno pogoditi. U tekstu se već naglašavalo da vloger A nerijetko sudioniku zadaje niz koreferentnih ili bliskoznačnih

pojmovi koji se odnose na osobu – muškarca i ženu – poput [M] *pinche wey i wey cabrón/a* (hr. *stari moj, jebote stari, čovječe i sl.*).

Sljedeći primjer

v4[M] *pinche vato wilo* (špa. *joder hombre*; hr. *stari moj/jebote stari/e frajeru, ženskaru*)

također prikazuje specifične i – u govoru mladih – učestalo korištene i nanizane lekseme iz žargona – u stilski neobilježenom značenju i u pogrđnom ili umilnom značenju.²⁰ U ovom primjeru meksički vloger gomila pojmove za koje i sam pojašnjava da upućuju na muškoga aktera. Međutim, te imenice, pridjevi i/ili poštapalice – na ovakav način nanizani te koju god gramatičku kategoriju zastupali – istovremeno i međusobno vrše funkciju popunjivača koji djeluju kao intenzifikatori iskaza. Pozornost, dakako, privlači i objašnjenje ovih pojmova u rječniku DRAE/Rječnik amerikanizama i primjeri pronađeni u korpusu CORPES. Naime, meks. špa. *pinche* leksem je koji se – kao imenica, pridjev ili poštapalica – učestalo pojavljuje u mnogim varijetetima španjolskog jezika, a, ako se usmjerimo na slučaj meks. špa., značenjski varira od *beznačajne ili male stvari, stvari loše kvalitete, nevažnog ili malenog čovjeka* pa do *cijenjene osobe ili osobe koja kome mnogo znači* itd. Istovremeno, meks. špa. *vato* još je jedan u nizu koreferentnih pojmova pojmu *momak, individua* ili *muškarac*, na što jednoznačno upućuje i sugovornik snimatelj u ovom konkretnom videoblogu. Međutim, razumijevanje značenjâ pojma *wilo* složenije je zato što se ovaj leksem ne pronalazi u službenim rječnicima i u korpusu CORPES (osim u značenju vlastitog imena). Njegovo značenje pronalazi se u neslužbenom rječniku amerikanizama gdje se navodi da označava *zavodnika ili ženskara*.²¹ Upravo na ova značenja vloger A upućuje svojega sugovornika. On mu, naime, značenje leksema *wilo* u iskazu [M] *pinche vato wilo deja de andar bichi con los plebes* objašnjava najprije pridjevom *lucido*, da bi potom dodatno pojasnio pojam koristeći značenjski manje obilježen i – u hispanofonom svijetu općepoznatiji – leksem *ligador* (hr. *zavodnik, ženskar*).²²

²⁰ Ovaj primjer izdvojen je iz duljeg iskaza koji vloger A zadaje na pogađanje vlogeru B: [M] *pinche vato wilo deja de andar bichi con los plebes* (špa. *joder hombre ridículo/estúpido deja de andar desnudo con las mujeres*; hr. *stari moj/jebote stari/e frajeru, ženskaru/e glupane/jebote glupane prestani hodati gol s curkama*).

²¹ V. mrežnu stranicu *Así hablamos*. URL: asíhablamos.com; zadnji pristup: 20. 2. 2019.

²² Pridjev *lucido* i sam je polisemičan. Njegovo značenje u ovom konkretnom primjeru ne pronalazi se u općem akademijinu rječniku, nego u rječniku DRAE/Rječniku amerikanizama gdje se za pridjev *lucida* u ž. r. navodi da u meksičkom jezičnom kontekstu označava *ridículo* (hr. *smiješan*), dok se, kako je navedeno i tekstu, na neslužbenoj mrežnoj stranici amerikanizama *Así hablamos* navodi da *lucido* označava upravo *ženskaru* – značenje na koje je upućivao meksički videobloger.

Tek tada vloger B pogađa značenje i nudi svojem sugovorniku argentinski koreferentni pojam: *chamuyero* (hr. *zavodnik, udvarać*).

U radu nije bilo moguće obuhvatiti ostale brojne jezične i interakcijske zanimljivosti koje se pojavljuju u korpusu te je pozornost usmjerena na nekoliko iskaza u kojima autori manipuliraju koreferentnim pojmovima leksemu *muškarac*. Nisu analizirani koreferentni pojmovi leksemima *žena* i *djevojka* koji su u tekstovima također zastupljeni u značenjski raznolikim situacijama, poput situacije s ar. špa. *mina* ili meks. špa. *plebes* u: v2 [A] *no me banco a esa mina (no aguanto esa chica; hr. ne podnosim tu curu)* i *deja de andar bichi con los plebes* (v. prije u tekstu). Zbog prostorne ograničenosti nije bilo moguće osvrnuti se detaljnije ni na regionalno obilježene glagole – poput ar. špa. *zarpar* i *copar* – ili pak na koreferentne pojmove leksemu *trabajo* (hr. *posao*), a koji se, primjerice, pojavljuje u: v2[M] *ando en busca de jale (estoy buscando trabajo; hr. tražim posao)*, te brojne druge jezične i komunikacijske situacije.²³

Na koncu, s obzirom na to da autori odabiru lekseme i fraze svojstvene razgovornom jeziku mladih, upravo ovakvim primjerima i dijaloškim izmjenama koje se odigravaju pri procesu nuđenja, pogađanja i objašnjavanja pojmova i fraza uočava se autentičnost konverzacije na koju je onda, u nastavnom procesu, moguće usmjeravati pozornost. Upravo ovaj oblik dijaloškog djelovanja stvara snažan interakcijski i kompetitivni naboj čime, uz sugovornikovu pozornost, dolazi i do snažnog privlačenja gledateljeve pozornosti (usp. Norrick, 1993). Naime, na primjerima dijaloga koji se ostvaruju u ovim videoblogovima moguće je prikazati jezične i multimodalne označitelje društvenih odnosa s obzirom na izbore koje autori vrše kod međusobnog obraćanja ili obraćanja gledateljima te, posljedično, konvencije koje grade pri dijaloškim izmjenama. Zbog toga se smatra da razumijevanje i reprodukcija izvornih dijaloških izmjena omogućuju razvijanje autentičnih konverzacijskih kompetencija. U konačnici, kada govorimo o didaktičkim smjernicama, promišljanje o odabiru i razradi materijala trebalo bi, u ovakvim slučajevima, uz prepoznavanje fonetskih,

²³ Leksem *jale*, naime, posjeduje višestruka značenja ne samo među hispankim varijetetima nego je i u meksičkome varijetetu moguće raspoznati njegovu višeznačnost. Tako se za *jale* kao sinonim za *posao* tumači da proizlazi iz sociolekta trgovaca drogom koji „dogovaraju neki *jale*“. Stoga nas ovaj pojam uvodi u specifičan registar zatvorskog ili delinkventskog žargona koji je s vremenom prešao iz tajnoga govora ili argoa u svakodnevnih razgovornih jezik. I glagol *jalar* posjeduje višestruka značenja, o čemu svjedoče i rječničke definicije u rječniku DRAE/Rječnik amerikanizama. Prema rječniku DRAE u hispanoameričkim varijetetima glagol *jalar* pojavljuje se u spektru različitih značenja u Peruu, Kubi, Hondurasu, Meksiku itd. Objašnjenje izraza „dogovarati neki *jale*“ nude i izvorni govornici na mrežnoj stranici *Word Reference* (v. URL u popisu bibliografije).

morfosintaktičkih i leksičkih jedinica, biti usmjereno na prepoznavanje kontekstnih razina stvaranja značenja i prepoznavanje odnosa koje ovi mlađi govornici španjolskog jezika uspostavljaju u audiovizualnom tekstu na internetu.

Zaključak

U predmetnom istraživanju analizirana su četiri videobloga devetero popularnih videoblogera i videoblogerica iz Meksika i Argentine. Proučavani videoblogovi su u dijaloškoj formi na temu jezičnih i kulturoloških „dvoboja“ u kojima autori uspoređuju izraze i leksik iz žargona dvaju španjolskih varijeteta. U radu se polazilo iz perspektive istraživanja višeznačnosti leksičkih elemenata specifičnih za žargon meksičkog i argentinskog varijeteta kao spona između gramatičkih i sociolingvističkih znanja. Obilježja proučavanih izraza, s fokusom na polisemiji leksema i idiomatskih fraza u kojima se pojavljuju koreferentni pojmovi imenicama *muškarac* i *momak*, u analizi su promatrana u okvirima izvornih dijaloških izmjena za koje se smatra da studentima omogućuju razvijanje stvarnih konverzacijskih vještina. Tijekom analize upućivalo se na svrhovitost uporabe analiziranih izraza, ali i uporabe videoblogova u nastavi španjolskog jezika, što je vodilo k raspravi o sociolingvističkoj i pragmatičkoj primjerenosti u neslužbenim i razgovornim registrima. Ustanovljeno je da je korištenjem videoblogova, koji naglašavaju jezične i komunikacijske različitosti između dvaju varijeteta, u nastavi jezika moguće poticati razvoj: (I) unutarjezičnih znanja; (II) strategija za prepoznavanje razlika u registrima; (III) međukulturne komunikacije; (IV) vještina recepcije, interakcije i produkcije; i (V) digitalne audiovizualne kompetencije na višim (B2/C1) stupnjevima učenja španjolskog jezika.

Doprinos rada ogleđa se i u analizi uporabe dinamičnog i interaktivnog audiovizualnog materijala koji je, iako formom i tematikom blizak mlađoj i studentskoj populaciji, nedovoljno prisutan kao digitalni materijal na nastavi stranih jezika. S obzirom na to da smo u suvremenim interakcijama nerijetko korisnici, ali i stvaratelji ovakvih oblika digitalne komunikacije, smatra se potrebnim graditi kritičko promišljanje o njihovoj uporabi. Stoga je nužno da i nastavnici stranih jezika osvještavaju ove oblike tekstova kao relevantne i svakodnevne komunikacijske događaje čijim je razumijevanjem i korištenjem u nastavnoj praksi moguće temeljitije pratiti suvremene oblike digitalne pismenosti i njihov razvoj kod učenika i studenata. Pretpostavlja se da će se daljnjim proučavanjem, analizom videoblogerskih konverzacijskih obilježja i korištenjem videoblogova kao nastavnog materijala iznalaziti novi ili nadograđeni kontekstualizirani pristupi poučavanju jezika i komunikacije.

LITERATURA

1. Adami, E. *Video–Interaction on YouTube: Contemporary changes in semiosis and communication*. Doktorski rad. Verona: Sveučilište u Veroni. 2009a. URL: <https://leeds.academia.edu/ElisabettaAdami>. (2019–01–10)
2. Adami, E. Do YouTube? When communication turns into video e–interaction. U Torretta, D., Dosseba, M. & Sportelli, A. (Ur.) *Forms of Migration–Migration of Forms: Atti del XXIII Convegno Nazionale AIA*. Bari: Progedit. 2009b. Str. 371–386.
3. Bachman, L. Habilidad lingüística comunicativa. U Llobera i dr. *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa. 1995 [1980]. Str. 105–129.
4. Bachman, L. F., Palmer, A. S. *Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Tests*. Oxford: OUP: 1996.
5. Bagarić, V., Mihaljević Djigunović, J. Definiranje komunikacijske kompetencije. *Metodika*. Zagreb. 2007. Str. 84–103. URL: <https://hrcak.srce.hr/26943>. (2019–02–28).
6. Bartolomé, A., Aiello, M. Nuevas tecnologías y necesidades formativas. Blended Learning y nuevos perfiles en comunicación audiovisual. *TELOS. Revista de Pensamiento, Sociedad y Tecnología*, 67. 2006. Str. 59–67. URL: <https://telos.fundaciontelefonica.com/archivo/numero067/blended-learning-y-nuevos-perfiles-en-comunicacion-audiovisual/?output=pdf>. (2019–01–10).
7. Bautista, A. Relaciones interculturales en educación mediadas por narraciones audiovisuales. *Comunicar*, 33, v.18, *Revista científica de Educomunicación*. 2009. Str. 149–156.
8. Brandimonte, G. El soporte audiovisual en las clases de ELE. *ASELE. Congreso Internacional. Actas XIV*. Burgos. 2003. URL: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/14/14_0871.pdf. (2019–01–20).
9. Briz, A. *El español coloquial: situación y uso*. Madrid: Arco Libros. 2017 [1996].
10. Canale, M. De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. U Llobera i dr. *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, 1995 [1983]. Str. 63–83.
11. Canale, M. y Swain, M. Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, 1. 1980. Str. 1–47.
12. Carney, N. Language study through blog exchanges. *Wireless ready Symposium e-proceedings: Podcasting Education and Mobile Assisted Language Learning*. Nagoya: NUCB Graduate School. 2007. Str. 109–120. URL: <http://wirelessready.nucba.ac.jp/Carney.pdf>. (2019–01–20).
13. Esteve, F. *La competencia digital docente: análisis de la autopercepción y evaluación del desempeño de los estudiantes universitarios de educación por medio de un entorno 3D*. Doktorski rad. Tarragona: Sveučilište Rovira i Virgili. 2015. URL: https://www.researchgate.net/publication/274896917_La_competencia_digital_docente_analisis_de_la_autopercepcion_y_evaluacion_del_desempeno_de_los_estudiantes_universitarios_de_educacion_por_medio_de_un_entorno_3D. (2018–12–14).
14. Frobenius, M. *The pragmatics of monologue: Interaction in video blogs*. Doktorski rad. Saarland: Sveučilište u Saarlandu. 2014. URL: https://scidok.sulb.unisaarland.de/bitstream/20.500.11880/23695/1/dissertation_frobenius_scidok.pdf. (2019–01–15).
15. Gisbert, M., González, J., Esteve, F. Competencia digital y competencia digital docente: una panorámica sobre el estado de la cuestión. *RIITE. Revista internacional de Investigación en Tecnología Educativa*, 0. 2016. Str. 74–83. URL: <https://revistas.um.es/riite/article/view/257631>. (2019–02–04).
16. Gumperz J. J. Communicative Competence. U Coupland N., Jaworski A. (Ur.) *Sociolinguistics*. Modern Linguistics Series. London: Palgrave. 1997. Str. 39–48. URL: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-349-25582-5_6. (2019–02–26).

17. Gumperz, J. J., Hymes D. *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication*. New Jersey: Wiley–Blackwell. 1991 [1964].
18. Hamilton, R. YouTube for Two: Online Video Resources in a Student-Centered, Task-Based ESL/EFL Environment. *Contemporary Issues in Education Research*, v3, n8. Colorado: Clute Institute for Academic Research. 2010. Str. 27–32. URL: <https://clutejournals.com/index.php/CIER/article/view/224>. (2019–02–05).
19. Herrera, F., Conejo, E. Tareas 2.0: la dimensión digital en el aula de español lengua extranjera. *MarcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 9. 2009. Str. 1–20. URL: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=92152528007>. (2019–01–15).
20. Hung, S. T. Pedagogical applications of Vlogs: An investigation into ESP learners' perceptions. *British Journal of Educational Technology*, 42(5). United Kingdom: Wiley. 2011. Str. 736–746. URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1467-8535.2010.01086.x>. (2019–01–26).
21. Hymes, D. H. Acerca de la competencia comunicativa. U Llobera i dr. *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, 1995 [1971]. Str. 27–47.
22. Jalaluddin, M. Using YouTube to Enhance Speaking Skills in ESL Classroom. *English for Specific Purposes World*, vol. 17. St. Petersburg: TransEarl Company Limited. 2016. Str. 50–54. URL: http://www.esp-world.info/Articles_50/Mohammad_Jalaluddin.pdf. (2019–01–15).
23. Jandt, F. *Intercultural Communication. An Introduction*. California: SAGE Publications. 1998.
24. Martín Gavilanes, M. A. Software de autor y estilos de aprendizaje. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, v. 16. Madrid. 2004. Str. 105–116. URL: <http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA0404110105A/19344>. (2019–02–06).
25. Martín Patino, J. M., Beltrán Llera J. A., Pérez Sánchez, L. *Cómo aprender con Internet*. Madrid: Foro pedagógico de Internet. 2003.
26. Martínez Pasamar, C. El desarrollo de la competencia sociolingüística y cultural a través de la publicidad audiovisual. *ASELE. Congreso internacional. Actas XVI*. Oviedo. 2005. Str. 460–468. URL: <https://revistas.uo.edu/cu/index.php/stgo/article/view/2576>. (2019–02–05).
27. Nigoević, M. Neka načela određivanja diskursnih oznaka. *Rasprave Instituta za hrvatski jezik i jezikoslovlje*, 37(1). 2011. Str. 121–145.
28. Níkleva, D. G., López Ogáyar M. Competencia digital y herramientas de autor en la didáctica de las lenguas. *Tejuelo*, 13. 2012. Str. 123–140. URL: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3804445>. (2019–02–20).
29. Norrick, N. R. *Conversational joking: Humor in everyday talk*. Bloomington: Indiana University Press. 1995.
30. Noytim, U. Weblogs enhancing EFL students' English language learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, v.2. Amsterdam: Elsevier. 2010. Str. 1127–1132. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042810001990>. (2019–01–20).
31. Oliveras Vilaseca, A. *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera. Estudio del choque cultural y los malentendidos*. Madrid: Edinumen. 2000.
32. Rakhmanina, L., Kusumaningrum, D. The effectiveness of video blogging in teaching speaking viewed from students' learning motivation. *Proceedings of ISELT FBS. Universitas Negeri Padang*, v.5. Negeri: Padang. 2017. Str. 27–34. URL: <http://ejournal.unp.ac.id/index.php/selt/article/view/7980>. (2019–01–21).
33. Ranker, J., Mills, K. New directions for digital video creation in the classroom: spatiality, embodiment, and creativity. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 57(6). New Jersey: Wiley. 2014. Str. 440–443. URL: <https://doi.org/10.1002/jaal.278>. (2019–01–21).

34. Rodrigo Alsina, M. *Comunicación intercultural*. Barcelona: Anthropos. 1999.
35. Roses-Nieves, L., Reynosa-Morales, M., Barriel-Guevara, M. T. Desarrollo de la competencia sociocultural: uso de materiales audiovisuales en las clases de ELE en situación de inmersión. *Santiago, Número especial*. Santiago de Cuba: Universidad de Oriente, 2017. Str. 93–106. URL: <https://revistas.uo.edu.cu/index.php/stgo/article/view/2576>. (2019–01–20).
36. Shih, R. C. Blended learning using video-based blogs: Public speaking for English as a second language students. *Australasian Journal of Educational Technology*, 26(6). Australia: ASCILITE. 2010. Str. 883–897. URL: <https://ajet.org.au/index.php/AJET/article/view/1048/309>. (2019–01–18).
37. Sindoni, M. G. *Spoken and written discourse in online interactions: A multimodal approach*. London, New York: Routledge. 2013.
38. Vijeće Europe, Odjel za suvremene jezike. *Zajednički europski referentni okvir za jezike: učenje, poučavanje, vrednovanje*. Zagreb: Školska knjiga, 2005.
39. Vrljić, S. Poštalice u hrvatskom jeziku. *Jezik: časopis za kulturu hrvatskoga književnog jezika*, 54(2). Zagreb: Hrvatsko filološko društvo. 2007. Str. 60–64.
40. Watkins, J., Wilkins, M. Using Youtube in the EFL Classroom. *Language education in Asia*, 2(1). CamTESOL. 2011. Str. 113–119. URL: <https://pdfs.semanticscholar.org/9367/85362359166c33467e3e48d0242188cfe31d.pdf>. (2019–01–20).
41. Wu, P. H., Marek, M. W., & Wu, W. C. The Role of the Teacher using a Web-blog as a Cultural Teaching Resource in an EFL Literature Course. Izlaganje održano na skupu: *Asian EFL Journal International Conference*, Pusan: 10. – 11. travnja 2009a. URL: https://www.researchgate.net/profile/Michael_Marek/publication/278651679_The_Role_of_the_Teacher_using_a_Web-blog_as_a_Cultural_Teaching_Resource_in_an_EFL_Literature_Course/links/5581939508ae6cf036c16a03.pdf. (2019–01–15).
42. Wu, P. H. N., Marek, M., & Wu, W. C. V. Enriching the EFL literature classroom in Taiwan with videos and blogs from a native speaker. Izlaganje održano na skupu: *World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications*, Honolulu: 2009b. URL: https://www.researchgate.net/publication/267041528_Enriching_the_EFL_literature_classroom_in_Taiwan_with_videos_and_blogs_from_a_native_speaker. (2019–01–18).
43. Zovko, I. *Multimodalne diskurzivne strategije na primjeru videoblogova na španjolskom jeziku*. Doktorski rad. Zadar: Sveučilište u Zadru. 2018. URL: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:162:139494>. (2019–01–30).

Citirani rječnici i korpusi

1. Corpus del español del Siglo XXI – CORPES. (2018). URL: <http://web.frl.es/CORPES/view/inicioExterno.view;jsessionid=4D32848FA97F162492688AA6CF2E48Co>. (2019–02–25)
2. Diccionario de americanismos – DRAE. (2016). URL: <http://lema.rae.es/damer/>. (2019–02–28)
3. Diccionario de la lengua española – DRAE. (2018). URL: <https://dle.rae.es/?w=diccionario>. (2019–02–26)
4. Diccionario de términos clave de ELE. (2019). URL: https://cvc.cervantes.es/ENSENANZA/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm. (2019–02–28)
5. Diccionario panhispánico de dudas. (2019). URL: <http://www.rae.es/recursos/diccionarios/dpd>. (2019–02–26)

Citirane mrežne stranice

1. *Así Hablamos*. 2019. URL: asihablamos.com. (2019-02-20)
2. *Word Reference*. 2019. URL: wordreference.com. (2019-01-28)

Mrežne stranice analiziranih videoblogova

1. Videoblog 1. DUELO DE PAÍSES (ft. Juanpa Zurita, Lucas Castel, Julian Serrano). URL: <https://www.youtube.com/watch?v=DoHRoxdwF8Q>. (2019-02-28)
2. Videoblog 2. Frases ARGENTINAS VS MEXICANAS – Parte 1 – Random. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=HDWAPfbVuXk>. (2019-02-26)
3. Videoblog 3. Mexico vs Argentina | Reto. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=Lx9wUXe5jFU&t=419s>. (2019-02-28)
4. Videoblog 4. PALABRAS ARGENTINAS VS MEXICANAS – WEREVERTUMORRO. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=Nkoad-eNZ4g>. (2019-02-25)

VIDEO BLOG – AUTHENTIC CONVERSATION IN SPANISH LANGUAGE CLASSES

This paper analyzes the dialogical format of video blogs by comparing the linguistic and cultural "duels" in which young Mexican and Argentinean video bloggers contrast and establish a contemporary jargon, as well as the peculiarities of the verbal expression of the two Spanish varieties. Some of the issues addressed relate to the broad field of organizational and pragmatic knowledge and the knowledge of digital audiovisual communication. The ambiguity of selected lexemes and idiomatic phrases that are used, as well as the cultural characteristics of the jargon and authentic conversation used within these frameworks, are analyzed first. Namely, in the context of language teaching and communication, recognizing the ambiguity of the analyzed conversational elements and their achievements is considered to be closely related to the recognition of sociolinguistic and pragmatic adequacy. Finally, the paper elaborates on the ways in which the use of video blogs can foster the development of intercultural communication and digital audiovisual competence at higher levels of Spanish language learning.

Keywords: *video blog, sociolinguistic knowledge, intralingual competence, intercultural communication, digital knowledge, Spanish language*