

Олга М. Стојановић Фрешет¹

Лудвиг-Максимилијан-универзитет у Минхену

ЧИТАЊЕ И ПИСАЊЕ КОД ГОВОРНИКА СРПСКОГ КАО ЗАВИЧАЈНОГ ЈЕЗИКА: ЦИЉЕВИ И ДИДАКТИЧКЕ СТРАТЕГИЈЕ

За српски као завичајни језик карактеристична је, због специфичности његовог усвајања ван матице, асиметрија у владању основним језичким вештинама: говор и слушање много су боље развијени него читање и писање. Због недостатка школовања на српском ограничени су осим тога стилски регистри и вокабулар. У настави српског као завичајног језика потребно је због тога посебну пажњу посветити читању и писању, почев од описмењавања на српском па до самосталног писменог изражавања. У раду се објашњавају сврха и циљ наставе читања и писања и представљају могуће дидактичке смернице за рад са овом групом ученика.

Кључне речи: српски као завичајни језик, дидактика читања и писања.

1. Завичајни језик и његови говорници

Завичајни језик ознака је за језик миграната друге генерације који су рођени или одрасли ван граница матице, а статистичке процене говоре да се у данашњим условима масовних миграција и глобализације и у случају српског језика ради о врло великој групи говорника.² Говорници завичајног језика су двојезичне или вишејезичне особе које су рођене или одрасле у иностраној земљи а српски језик су научили у породичном контексту, најчешће

¹ olga.stojanovic@slavistik.uni-muenchen.de

² Подаци за Немачку према Савезној служби за статистику односе се на 328 000 особа српског порекла настањених 2021. године у тој земљи (Statistisches Bundesamt: *Bevölkerung in Privathaushalten 2021 nach Migrationshintergrund*) док званичне процене иду и до 800 000 грађана српског порекла (немачко Министарство за спољне послове 2022). За цео свет ослањамо се на податак Марине Јањић о броју „савремене српске дијаспоре, која је скоро једнако бројна (око пет и по милиона српских миграната широм света) као и матица [...]” (Јањић 2020: 32).

као први језик. Током социјализације они усвајају језик околине који временом постаје доминантан јер преузима већину употребних функција у свакодневном животу, школовању, дружењу и професији, док завичајни језик остаје ограничен на употребу у породици: „Завичајни говорник је особа са раном двојезичношћу која је расла слушајући (и говорећи) завичајни језик (Л1) и већински језик (Л2), симултано или консекутивно у раном детињству, и којој је Л2 у неком тренутку током школовања постао примарни језик.” (Benmamoun, Montrul, Polinsky 2013: 133). Између породичног и језика околине постоји функционална асиметрија: језик околине преузима скоро све функције у свакодневном животу, образовању и професији, док је породични језик ограничен углавном само на комуникацију са члановима породице. Усвајање и учење завичајног језика заправо је недовршено и поред ограниченог регистра, карактеришу га дефицити фонолошког, граматичког и лексичког система, редукован фонд речи и стилских регистара и већа или мања удаљеност од стандардног идиома. То је често дијалекат или регионални народни говор, понекад са доста архаизама научених од старијих чланова породице. Он је изложен трансференцији са језиком околине што додатно утиче на његов облик, тако да долази до специфичне хибридизације језика – преплитања стандардних и супстандардних одлика српског и интерференција из страног језика³ и стварања ‘мигрантског идиома’ или гастарбајтерског говора (Ilić-Marković 2010: 785).

Усвајање завичајног језика подлеже великом броју индивидуалних фактора као што су узраст у којем је особа дошла у страну земљу, дужина школовања у матици ако га је било, језичка употреба у породици и ван ње, врста и интензитет улазног језика, контакти са родбином у матици, субјективни ставови говорника и околине према завичајном језику, похађање допунске наставе и многи други. Као резултат овог мултифакторијалног усвајања језика завичајни говорници представљају изразито хетерогену језичку групу: према језичким компетенцијама они се могу пронаћи на свим тачкама дуж такозваног завичајног континуума⁴ који сеже од потпуног непознавања језика до скоро комуникативне компетенције на нивоу изворног говорника. Завичајни језик показује по правилу одступања од граматичке, стилистичке и прагматичке норме односно ‘дефиците’ у граматичком систему.⁵

Поред тога, употреба српског језика је део идентитета мигранта и носи јаке афективне конотације: она је израз повезаности са предачком културом и

³ Јањић говори о „преплитању по хоризонтали” у случају хибридизације српског и страног језика, и „преплитању по вертикали” при мешању „различитих језичких варијетета српског језика: дијалекта, социоекта и стандардног језика” (Јањић 2018: 152).

⁴ Модел континуума знања код Polinsky/Kagan 2007, Polinsky 2015: 10–11.

⁵ Детаљан преглед резултата досадашњих истраживања одлика по различитим граматичким категоријама је у монографији Montrul/Polinsky 2021, а за српски језик у Вулетић 2015.

породичним вредностима, обичајима и уверењима. Говорник српског језика у дијаспори сусреће се и са вредносним ставовима околине према језику и двојезичности: не само у иностраној земљи у којој владају културни стереотипи о српском језику него и у широј породици, родбини и у завичају. Завичајни говорник и његови родитељи често се суочавају са критикама због недовољног познавања језика и са неразумевањем билингвалне ситуације у којој живе, што додатно емоционално оптерећује однос према породичном језику.⁶

Сви наведени аспекти чине завичајне говорнике изузетно хетерогеном групом и отежавају проналажење објективних инструмената провере језичког знања и поделе у наставне групе.⁷ Исто тако, методика наставе српског језика за завичајне говорнике разликује се битно од наставе српског као страног језика и од наставе српског језика у матици.

2. Смисао и циљеви наставе читања и писања за завичајне говорнике

Истраживања су показала да су језичке компетенције код завичајних говорника распоређене асиметрично по појединим вештинама: способност разумевања говора и усмено изражавање много су боље развијени него писање, читање и разумевање текста (Polinsky 2015: 13). Ова асиметрија објашњава се редукованим описмењавањем и непотпуном читалачком социјализацијом на породичном језику: усвајање језика се одвија у највећој мери путем слушања и говора, а тек маргинално и преко читања. Описмењавање се најчешће дешава у школи на језику околине што доводи до застоја у савладавању српског језика (Plić-Marković 2010: 787) док је описмењавање на српском у школском узрасту најчешће потпуно занемарено. Већина завичајних говорника не иде у допунске школе на српском језику, не чита ни књижевне ни новинске текстове и нема прилику да се писмено изражава. Основе писања и читања на српском обично добијају од родитеља или другова а познавање ћириличног писма много је ређе него знање латинице. Читање на српском језику се обично своди на праћење друштвених мрежа и нередигованих садржаја на интернету, ређе популарних часописа о моди или спорту, а писање се користи у четовима са друштвом или породицом. Истовремено, вештине читања и писања код ових билингвала потпуно су развијене али на језику околине, на којем су они похађали школе. Искуство читања текстова различитих регистара и широке тематике на српском, које деца и млади у

⁶ „Упркос функционалној компетенцији корисника ЗЈ, различитост овог варијетета често може бити повод за настанак мање или више негативних језичких идеологија и ставова према ЗЈ, како самих корисника, тако и других људи” (Вучина Симовић/Јовановић 2015: 478).

⁷ О ефикасности појединих врста тестирања знања за ову групу ученика писали су Polinsky/Kagan 2007 и Polinsky 2015: 16–17; за завичајне говорнике пољског у Немачкој Brehmer 2016.

матици стичу током дванаест година проведених у школи и свакодневним бављењем писаним штивом најразличитијих жанрова, од лектире до стручних предмета, недостаје завичајном говорнику у потпуности. Његова употреба српског језика ограничана је зато на мали број регистара и на врло редуковану лексику, чак и ако се српски у комуникацији користи сваки дан.

Настава с таквим ученицима усмерена је ка достизању двојезичне писмености (biliteracy), односно функционалне двојезичности која подразумева да „се оба језика користе на нивоу бар приближном матерњем, када се језик употребљава адекватно ситуацији у којој се говорник налази, дакле када је говорник у стању да у зависности од ситуације и језичког партнера потпуне садржајне елементе изражава на једном или на другом језику” (Plić-Marković 2010: 785). Побољшавањем читалачких и писмених знања на српском комплетира се спектар језичких вештина а тако и учвршћује знање матерњег језика, које је у дијаспори увек изложено ерозији. Пратећи исходи наставе су богаћење речника, упознавање са стандардним и књижевним српским језиком, са различитим стилским регистрима и са канонским делима српске књижевности и културне историје као аспеката завичајне педагогије како је дефинише Марина Јањић (2020: 30–31).

3. Методика читања на завичајном језику

Читалачка писменост се може дефинисати као способност разумевања, коришћења и вредновања текстова и самосталног промишљања о прочитаном, у сврху достизања личних циљева и развијања сопствених потенцијала, учења и активног учествовања у друштву⁸ и резултат је дугогодишњег процеса читалачке социјализације. Она се у једнојезичком систему одвија од раног детињства и током целог школовања у садејству породичних и друштвених фактора, а у циљу достизања функционалне писмености, језичке културе и познавања основних књижевно-историјских датости националне културе. У миграцији овај процес знатно је редукован а већина подстицајних фактора не делује: описмењавање на завичајном језику препуштено је случају, књиге су тешко доступне, школа и околина не подстичу читање на српском, језички дефицити отежавају разумевање захтевнијих текстова, социјална функција читања се губи.

У настави, методика читања мора бити пролагођена потребама ученика у иностранству и њиховим компетенцијама: читање мора полазити од лексички једноставнијих тестова, а треба узети у обзир њихову мотивацију за учење, наиме интересовање за српску културу и књижевност, традицију и историју. Принцип адекватности и поступности у избору врсте и обима грађе

⁸ Према дефиницији читалачке компетенције која се користи у истраживањима ОЕЦД-а, у ОЕЦД 2016: 50.

мора бити праћен и активностима на часу. Улога наставника је разјашњавање граматички и лексички комплексних елемената текста карактеристичних за књижевни језик, евентуално превођење и упоређивање са језиком околине, и пре свега контекстуализовање културолошких реалија и одржавање читалачке мотивације.

Поред индивидуалне лектире задатих текстова, на мотивацију ученика и успех у савлађивању текстова могу да утичу разне активности у групи или пару као што су извештавање о лектири, прикази књиге, квизови о прочитаном садржају, писање протокола читања, пројектна настава и истраживање о теми дела или писцу, гледање екранизација дела, игре погађања познатих дела и ликова светске литературе, састављање листе препоручене лектире и слично. Поред књижевних, треба у обзир узети и текстове из других области – популарну литературу, часописе, стрипове, текстове са интернета и друго. На овај начин ће ученици упознати књижевни стандардни језик, проширити фонд речи и стилских регистара и упознати се са темама из српске књижевне и културне историје.

4. Методика писања на завичајном језику

За завичајног говорника који добро влада усменим изражавањем настава писања представљаће пре свега прелаз из разговорног језика у различите стилове писаног израза. За разлику од читања, које проширује речник и стилистику пасивног речника, писање захтева од ученика активно владање књижевним језиком и конвенцијама текстуалних жанрова. То су вештине које он већ познаје али на језику околине, на којем их је увежбавао у току школовања. Активирање ових способности и на српском језику у циљу достизања двојезичне писмености може зато да се у некој мери ослања на претходна знања на другом језику.⁹

Предлог методичког модела наставе писања приказан у табели 1 представља модификацију концепта који је дао Шевалије (Chevalier 2005: 32), специфично за развој писмених вештина завичајних говорника. У хронолошком напредовању од једноставних ка компликованим писаним жанровима, Шевалије полази од ресурса завичајног говорника – наиме његове солидне усмене компетенције, коју постепено претвара у писмену и надограђује елементима писменог изражавања.

⁹ Шевалије као припрему за наставу писања предлаже развијање метајезичне свесности о разликама између усменог и писаног изражавања, о сопственој језичкој употреби и о разликама између конвенција писаних жанрова на завичајном језику и језику околине (Chevalier 2005: 30).

	1. фаза	2. фаза	3. фаза	4. фаза
врста текста	кратки дијалози, поруке, неформално писмо	описивање, приповедање	биографија, мотивационо писмо, формално/пословно писмо	есеј, расправа, полемика, научни чланак
стратегије писања	почетно писање, приватна писана комуникација	временско и месно локализовање радње	формална и пословна комуникација	каузално-логични односи, структурирање дужег текста
граматика и стилистика	писмо, правопис, интерпункција, паратакса	гл. времена, придеви и прилози, сложена реченица	пословни бонтон, норме ословљавања, формално обликовање текста	пасивне конструкције, безличне реченице, кохезија и кохеренција
могуће теме	теме свакодневне комуникације са породицом и пријатељима	породична историја, чланови породице, завичај, миграција	тражење посла, стипендије, пријава на летњу школу, курс	културолошке теме: традиција, знамените личности, уметност, филм, наука

Табела 1: Пројективно вежбање писања

Овладавање писањем подељено је у четири консекутивне фазе у којима врста текста која се увежбава уводи одговарајуће граматичке, лексичке и прагматичке наставне јединице. У фази 1 неопходно је утврдити знање писама и основних правописних правила српског језика јер је описмењавање на српском у децјем узрасту препуштено случају, вољи и знању родитеља, и најчешће никада није систематски ни вршено. Након тога, почетак писања представља текстуално уобличавање језичког дискурса који ученици већ користе, наиме разговорног стила у комуникацији у породици и са друговима, у кратким и једноставним формама и на теме из свакодневне комуникације.

Следећи корак је постепено увођење наративних стратегија и књижевног језика у вежбању описивања и приповедања о доживљеним догађајима, чиме се у дужим саставима могу учити могућности адекватне темпоралне и месне локализације дешавања а речник проширивати описним придевима и прилозима. Тематски се ови текстови могу прилагодити жељама ученика, а пракса је показала да их теме из породичне историје и искуства бикултурног и билингвалног живота највише мотивишу за писање.

Трећа фаза уводи текстуалне жанрове формалнијег типа и оспособљава ученике за формалну и пословну писмену комуникацију, на пример у облику формалног и пословног писма и имејла, биографије, мотивационог писма, пријаве на конкурс, молбе и слично. Сами говорници српског језика често изражавају потребу за оваквим вежбањима јер су несигурни у писменој комуникацији изван породичног контекста, рецимо са професорима, институцијама или приликом пријаве на летње школе језика или тражења стипендије.

У зависности од потреба ученика и успешности у савладавању писања, настава се може проширити апстрактнијим врстама текстова на шире културолошке теме (српска народна традиција, фолклор, знамените личности, географске и историјске особености Србије, спорта, уметности, филма, свакодневне културе). Ослањајући се на технике писања есеја, расправа и семинарских радова на доминантном језику, оваквим текстовима на српском уче се могућности стварања кохезије и кохеренције у тексту, излагање аргумента, образлагање, а према студијском профилу могу се увести и стручни жаргон, писање академских радова, научних чланака и слично.

5. Закључак

Потенцијално веома велика група завичајних говорника српског језика одликује се специфичним карактеристикама у језичкој употреби због чега је за наставни рад са таквим ученицима, било у децјем било у старијем узрасту, неопходно примењивати методичке концепте који се разликују од дидактике српског као страног и српског као матерњег језика. За ученике завичајног језика развијање вештина читања и писања на српском језику и достизање двојезичке писмености представља веома важан дидактички циљ зато што су ове језичке вештине у усвајању језика у дијаспори најслабије развијене. Недостатке формалног образовања и слабе читалачке социјализације на српском немогуће је у потпуности попунити али је одржавање функционалне писмености и познавања основних правила писане комуникације могуће одржати и у другој и наредним генерацијама миграната. При томе је важно узети у обзир предзнање ученика, њихову мотивацију за учење, циљеве које желе лично да достигну, и уклопити их у дидактичку припрему часа. За разлику од говора и разумевања, који се често развијају у спонтаним свакодневним ситуацијама, читање и писање захтевају систематску потпору наставника, дужи период увежбавања и корективну повратну информацију о напредовању.

Литература

- Вулетић Ђурић, Ј. (2015). *Процес замене језика и њромене изазване конџаакџиом срџској са немачким језиком у џовору Срба у СР Немачкој*. Докторска дисертација. Крагујевац. Преузето 9.8.2022. са: <https://nardus.mpn.gov.rs/bitstream/handle/123456789/5312/Disertacija2606.pdf?sequence=6&isAllowed=y>
- Вучина Симовић, И. & А. Јовановић. (2015). Неке особености наративног дискурса говорника српског као матерњег и завичајног језика. *Срџски језик*, XX, 669–688.
- Јањић, М. (2018). Темелјна методолошка питања наставе српског језика у дијаспори. У: Б. Сувајџић, П. Буњак, Д. Иванић (ур.), *Срџска славистиџка – колеџџивна моноџрафија, Том II: Књижевносџи, кулџура, фолклор. Пиџања славистиџке: радови срџске делеџације на XVI Међународном конџресу славистиџа одржаном у Беоџрагу 20–27. VIII 2018*, Београд: Савез славистичких друштава Србије, Београд: Чигоја штампа, 147–159.
- Јањић, М. (2020). *Метџодика наставе срџској као завичајној језика*. Ниш: Академска српска асоџијација.
- Министарство за спољне послове Републике Немачке (2022). *Немачка и Србија: билатерални односи*. (Auswärtiges Amt: *Deutschland und Serbien: Bilaterale Beziehungen*) <https://www.auswaertiges-amt.de/de/aussenpolitik/laender/serbien-node/bilateral/207492>, приступљено 5.8.2022.
- Савезна служба за статистику СР Немачке: Statistisches Bundesamt: *Bevölkerung in Privathaushalten 2021 nach Migrationshintergrund*; <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/Tabellen/migrationshintergrund-staatsangehoerigkeit-staaten.html;jsessionid=50886DCD69B29F24FF0A964615FE95EB.live742>, приступљено 5.8.2022.
- Benmamoun, E., Montrul, S. and M. Polinsky, M. (2013). Heritage languages and their speakers: Opportunities and challenges for linguistics. *Theoretical Linguistics*, 39 (3-4), 129-181.
- Brehmer, B. (2016). Bestimmung des Sprachstands in einer Herkunftssprache: Ein Vergleich verschiedener Testverfahren am Beispiel des Polnischen als Herkunftssprache in Deutschland. *Glottodidactica*, XLIII/1, 47-60.
- Chevalier, J. F. (2005). Heritage Language Literacy: Theory and Practice. *Heritage Language Journal*, 2.1, 26-44.
- Plić-Marković, G. (2010). Dvojezična svakodnevica - predrasude i činjenice, srpski i nemački u Beču. У: Lj. Subotić, I. Živančević-Sekeruš (ур.): *Peti*

- međunarodni interdisciplinarni simpozijum „Susret kultura”*. Novi Sad: Filozofski fakultet, 779-788.
- Montrul, S. and Polinsky, M. (eds.) (2021). *The Cambridge handbook of heritage languages and linguistics*. Cambridge: Cambridge university press.
- OECD (2016). PISA 2015 reading framework. Y: OECD: *PISA 2015 Assessment and Analytical Framework: Science, Reading, Mathematic and Financial Literacy*. OECD Publishing, Paris, 47-6, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264255425-en>.
- Polinsky, M. and Kagan, O. (2007). Heritage languages: in the “wild” and in the classroom. *Language and Linguistics Compass*, 1, 368-395.
- Polinsky, M. (2015). Heritage languages and their speakers: state of the field, challenges, perspectives for future work, and methodologies. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 26/1, 7-27.
- Вучина Симовић, И. и Јовановић, А. (2015). Неке особености наративног дискурса говорника српског као матерњег и завичајног језика. *Српски језик*, XX, 669-688.

Olga Stojanović Fréchette

LESEN UND SCHREIBEN BEI HERKUNFTSSPRECHERN DES SERBISCHEN: ZIELE UND DIDAKTISCHE STRATEGIEN

Zusammenfassung

Die Herkunftssprache bezeichnet die Sprachverwendung der im Ausland geborenen oder aufgewachsenen Migranten, die ihre Muttersprache nur im außerschulischen Kontext gelernt haben und so verwenden. Als Folge des untypischen Spracherwerbs weisen die Sprecher der Herkunftssprachen eine Asymmetrie in einzelnen Sprachkompetenzen auf: So schneiden solche Sprecher deutlich besser in Bereichen Sprechen und Hörverstehen als in Lesen und Schreiben ab. Im herkunftssprachlichen Unterricht sollten deshalb Lese- und Schreibfertigkeiten gezielt gefördert werden, um dem Ziel einer multilingualen Lese- und Schreibkompetenz (biliteracy) möglichst nahe zu kommen. Im Beitrag werden didaktische Strategien vorgestellt, die für diese besondere Schülergruppe effektiv und zielführend sind.

Stichwörter: Serbisch als Herkunftssprache, herkunftssprachlicher Unterricht, Lese- und Schreibkompetenz.